

Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld

Ein Diskussionspapier der FEP-Gruppe
„Kernaufgabe Inklusion am Oberstufen-Kolleg“

Anika Lübeck¹, Ramona Lau^{2,*}, Ingrid Rath-Arnold²,
Nicola Schultz² & Martina Wäcken²

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg Bielefeld*

² *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*

* *Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld, Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
ramona.lau@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld verfügt über eine langjährige Erfahrung im Umgang mit seiner heterogenen Kollegiatenschaft und den daraus resultierenden unterschiedlichen pädagogischen Bedürfnissen. Die Projektgruppe „KIOSK – Kernaufgabe Inklusion am Oberstufen-Kolleg“ hat während der dreijährigen Projektlaufzeit von 2014 bis 2017 das Anliegen verfolgt, auf die Erfahrungen des Hauses in der Arbeit mit der heterogenen Kollegiatenschaft aufzubauen und systematischere Strukturen zu schaffen, die es ermöglichen, näher auf die individuellen pädagogischen Bedürfnisse der Kollegiat*innen in unterschiedlichen Bereichen des Schullebens eingehen zu können. Zu diesem Zwecke wurden mit unterschiedlichen Akteursgruppen Interviews und Gruppendiskussionen geführt, schulische Strukturen und Prozesse mit inklusionssensiblen Blick analysiert und z.T. auch adaptiert, neue Kursformate erprobt und Transferveranstaltungen durchgeführt. Die Erkenntnisse dieser umfassenden Analyse sind im vorliegenden Papier in Form von Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld gebündelt, die sich insgesamt auf zwölf unterschiedliche Bereiche beziehen. Einige dieser Bereiche betreffen die Beratungs- und Unterstützungsstrukturen für Kollegiat*innen (etwa hinsichtlich ihrer Potenzialförderung, sonderpädagogischer Expertise, Schulsozialarbeit und Coaching-Programmen); andere Bereiche beziehen sich auf Strukturen und Prozesse des Hauses (z.B. das Aufnahmeverfahren, die Gewährung von Nachteilsausgleich und der Umgang mit psychisch erkrankten Kollegiat*innen). Obwohl sich das vorliegende Dokument in erster Linie als Arbeitspapier für die weitere inklusive Schulentwicklung des Oberstufen-Kollegs versteht, mag es darüber hinaus jedoch trotz seiner Spezifik auch wertvoll für andere (Oberstufen-)Schulen sein – etwa, um den Blick für inklusive Strukturen und Prozesse zu schärfen, mögliche blinde Flecken aufzuspüren und Impulse für die eigene Schulentwicklung zu bekommen.

Schlüsselwörter: Inklusion, Oberstufe, Schulentwicklung, Nachteilsausgleich, individuelle Förderung



English Information

Title: Recommendations for an Inclusion Concept at the *Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. A Discussion Paper from the Project Group “Core Task Inclusion at the Oberstufen-Kolleg”

Abstract: The Oberstufen-Kolleg Bielefeld has many years of experience in teaching a heterogeneous group of students with a wide range of pedagogical needs. During its three-year term, the project “Inclusion as a major challenge at the Oberstufen-Kolleg” aimed at building on this experience and creating more systematic structures in order to facilitate the possibilities to respond to individual pedagogical needs in different aspects of school life. The project group collected data based on interviews and group discussions with different agents in school. Also, school structures and processes were analyzed in light of inclusion theory. Furthermore, new class concepts were tested out and workshops and presentations were being held. The insights of these activities were then consolidated into a document containing recommendations for twelve different aspects of inclusion at the Oberstufen-Kolleg. Some of these aspects concern counseling and support structures (e.g., individual advancement, special needs expertise, social work in school and coaching programs); others refer to structures and processes of the school (e.g., its entrance procedure, permission of disadvantage compensation, advancement of students with mental illnesses). Even though this paper is designed to be a specific working paper for further inclusive school development at the Oberstufen-Kolleg, it may nonetheless be valuable for other (upper secondary) schools as it may help them to pay more attention to inclusive structures and processes, to discover blind spots and to gather stimuli for their own inclusive school development.

Keywords: inclusion, upper secondary education, school development, disadvantage compensation, individual advancement

Einleitung

Das Oberstufen-Kolleg verfügt über jahrelange Erfahrung im Umgang mit verschiedensten pädagogischen Bedürfnissen ihrer heterogen zusammengesetzten Kollegiatenschaft. Hierzu zählen u.a. Kollegiat*innen mit unterschiedlichen (Schul-)Biographien, mit Migrationshintergrund und/oder Fluchterfahrung, mit besonderen Begabungen und Talenten, mit Behinderungen, psychischen Störungen oder chronischen Krankheiten. Mit der Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention, ein „inklusives Schulsystem auf allen Ebenen“ (Art. 24) zu entwickeln, erhalten diese Erfahrungen des Oberstufen-Kollegs eine neue Rahmung. Denn „Inklusion“ bezieht sich nicht nur auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, wie dies oft missverstanden wird. Vielmehr bezieht sich Inklusion in unserem Verständnis auf „die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung aller Kinder und Jugendlichen mit welchen pädagogischen Bedürfnissen auch immer“ (Sander, 2003, S. 313). Oder konkreter: Für uns bedeutet schulische Inklusion nach Solzbacher und Behrensen,

„[...] Heranwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihren biografischen Erfahrungen, ihren spezifischen (Lern-) Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnissen, (Lern-)Wegen, (Lern-)Zielen und (Lern-)Möglichkeiten zu fördern und hierfür angemessene Bedingungen zu schaffen. [...] Im Rahmen einer noch nicht inklusiven Gesellschaft und Schullandschaft ist inklusive Begabungsförderung als eine grundlegende Haltung zu verstehen“ (Solzbacher & Behrensen, 2015, S. 14f.).

Die Projektgruppe „KIOSK – Kernaufgabe Inklusion am Oberstufen-Kolleg“ hat während der dreijährigen Projektlaufzeit von 2014 bis 2017 das Anliegen verfolgt, auf die

Erfahrungen des Hauses in der Arbeit mit der heterogenen Kollegiatenschaft aufzubauen und systematischere Strukturen zu schaffen, die es ermöglichen, näher auf die individuellen pädagogischen Bedürfnisse der Kollegiat*innen in unterschiedlichen Bereichen des Schullebens eingehen zu können. Zu diesem Zwecke wurden mit unterschiedlichen Akteursgruppen Interviews und Gruppendiskussionen geführt, schulische Strukturen und Prozesse mit inklusionssensiblen Blick analysiert und z.T. auch adaptiert, neue Kursformate erprobt und Transferveranstaltungen durchgeführt. Die Erkenntnisse dieser umfassenden Analyse sind im vorliegenden Beitrag in Form von Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld gebündelt. Die insgesamt zwölf Aspekte sind in die Bereiche „Beratung und Unterstützung für Kollegiat*innen“ sowie „Strukturen und Prozesse am Oberstufen-Kolleg“ gegliedert, wenngleich beide Bereiche nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden sind und es untereinander mehrere Verknüpfungen gibt. Zu jedem einzelnen Aspekt werden abschließend Empfehlungen aus Sicht der Projektgruppe ausgesprochen, wobei diese Empfehlungen bewusst als Diskussionsgrundlage für weitere Gespräche und Entwicklungen zu sehen sind, die Gegenstand des Folgeprojekts ab 2018 sein sollen.

Das vorliegende Dokument versteht sich in erster Linie als Arbeitspapier für die weitere inklusive Schulentwicklung des Oberstufen-Kollegs. Darüber hinaus mag es jedoch trotz seiner Spezifik auch wertvoll für andere (Oberstufen-)Schulen sein – etwa, um den Blick für inklusive Strukturen und Prozesse zu schärfen, mögliche blinde Flecken aufzuspüren und Impulse für die eigene Schulentwicklung zu bekommen.

1. Beratung und Unterstützung für Kollegiat*innen

1.1 Potenzialförderung für alle Kollegiat*innen als Basis einer heterogenitätssensiblen Ausbildung

Analysen zeigen, dass in berufspraktischen Alltagsdiskussionen und in bildungspolitischer Literatur zur Inklusion zumeist die Perspektive benachteiligter Kinder und Jugendlicher im Mittelpunkt steht (vgl. Müller-Opliger, 2015, S. 39). Dies ist in der Tat ein wichtiger Aspekt von Inklusion. Nimmt man Heterogenität als Grundlage für Inklusion ernst, so steht aber auch die Förderung besonderer Begabungen im Mittelpunkt von Inklusion. Doch was bedeutet das in der Praxis – welche Unterrichtskonzepte und was für Unterrichtsformen eignen sich in diesem Sinne? Zur Annäherung an diese Frage nutzen wir das sog. Integrative Begabungsmodell von Fischer (2008, S. 31). Mit diesem Modell (vgl. Abb. 1) werden im Allgemeinen Rahmenbedingungen zur Förderung besonderer Begabungen veranschaulicht.

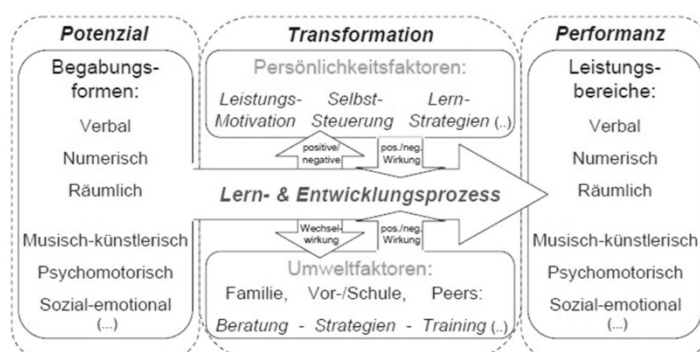


Abbildung 1: Integratives Begabungsmodell (Fischer, 2008, S. 31)

Es wird deutlich, dass Begabungen ein Potenzial bedeuten. Und: „Die Performanz von Begabung ist [...] in einen Lern- und Entwicklungsprozess eingebettet, welcher pädagogische Potenziale in sich trägt“ (Preuß, 2012, S. 32).

In unserer Forschungs- und Entwicklungsarbeit haben wir aufbauend auf diesen Aussagen das Integrative Begabungsmodell aufgegriffen und erweitert. Wir sehen die Förderung des individuellen Potenzials (die Begabungsförderung) nicht als Vorrecht (besonders) begabter Kollegiat*innen, sondern als grundlegendes Prinzip der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg im Allgemeinen.

Aus dieser Darstellung lässt sich folgende Erkenntnis ableiten: Es ist sehr bedeutsam, dass im schulischen Kontext – Schule ist ein hoch relevanter Baustein des Transformationsprozesses von Schüler*innen, ausgehend vom individuellen Potenzial hin zur Performanz (siehe Abb. 1) – individuelle Potenziale erkannt und darauf aufbauend Möglichkeiten zur (Weiter-)Entwicklung von Begabungen angeboten werden. Das Vorliegen einer besonderen Begabung ist demnach eine der Facetten der Heterogenitätsdimension Leistungsvermögen (Heinzel & Prengel, 2012), die es allerdings in der schulischen Ausbildung von Schüler*innen unbedingt zu berücksichtigen gilt.

Da die Transformation des individuellen Leistungspotenzials durch verschiedene Faktoren (z.B. Behinderungen, chronische oder akute physische oder psychische Erkrankungen oder Teilleistungsstörungen) beeinträchtigt werden kann,¹ sind die allgemeinen schulischen Angebote individueller Unterstützung und Beratung wichtig (vgl. u.a. Kap. 1.6 und 2.2).²

Die Unterstützungsangebote des Oberstufen-Kollegs werden von den Kollegiat*innen in der Regel freiwillig und aktiv aufgesucht. Im Rahmen der pädagogischen Arbeit werden Kollegiat*innen aber auch auf bestimmte Angebote hingewiesen und individuelle Empfehlungen ausgesprochen. Die kontinuierliche Begleitung während der Ausbildung durch eine*n Tutor*in erscheint uns weiter notwendig, so dass deren Wahl besonders unterstützt wird. Darüber hinaus werden Kollegiat*innen bei Bedarf zu Gesprächen bei der pädagogischen Leiterin, der Laufbahnberatung oder der Koordinatorin für Individuelle Förderung eingeladen. Im Falle von Problemen im Ausbildungsverlauf sind diese Termine verpflichtend.

Das gesamte Beratungsteam des Oberstufen-Kollegs arbeitet zudem regelmäßig auch mit Erziehungsberechtigten und anderen außerschulischen Kontaktpersonen (z.B. Jugendamt, Ärzt*innen) zusammen (vgl. Kap. 2.6).

Eine wichtige Rolle in der Begleitung aller Kollegiat*innen innerhalb ihrer Ausbildung könnten zukünftig Jahrgangskonferenzen spielen, die bereits früh im Schuljahr durchgeführt werden. Im Herbst 2016 wurde eine solche Jahrgangskonferenz erstmals für den Jahrgang 11 durchgeführt, um frühzeitig Kollegiat*innen, bei denen sich Probleme im Ausbildungsverlauf abzeichnen, wahrzunehmen und unterstützen zu können.

Empfehlungen der Projektgruppe

- Jahrgangskonferenzen sollten dauerhaft und nicht nur für den Jahrgang 11 eingeführt werden, um alle Kollegiat*innen in den Blick zu nehmen und deren optimale Ausbildungsunterstützung und -förderung zu unterstützen.
- Potenzialförderung für alle Kollegiat*innen sollte stärker in den Fokus genommen werden.
- Die bereits bestehenden Beratungs- und Unterstützungsangebote müssen effizienter koordiniert, miteinander abgestimmt und der Schulgemeinde transparent gemacht werden.

¹ Dies ist selbstverständlich ein sehr individualisierender Blick auf Leistungsbeeinträchtigung, der den Einfluss gesellschaftlich produzierter sozialer Ungleichheit beim Leistungsvermögen vernachlässigt. Inklusion bedeutet auch, dass die Gesellschaft allen Menschen Partizipation ermöglichen und nicht einzelne benachteiligen soll, weshalb die gesellschaftliche Benachteiligung nicht aus dem Blick geraten darf.

² Zu den individuellen *und* strukturellen Unterstützungsangeboten vgl. auch Kapitel 2.2.

1.2 Unterrichtsentwicklung

Was bedeutet Potenzialförderung für die unterrichtliche Praxis?

Im Zuge von Inklusion kommt der Inneren Differenzierung eine besondere Bedeutung zu. Hierzu gibt es am Oberstufen-Kolleg Erfahrungen und Forschungsergebnisse (vgl. u.a. Boller & Lau, 2010; Lau & Boller, 2010). Auf diesen sollte künftig wieder verstärkt aufgebaut werden. Erweitern konnten wir unser Wissen zur inklusiven Unterrichtsentwicklung durch Kernaspekte der klassischen Begabungsförderung. Dazu zählen Enrichment im Unterricht³ sowie die Einführung von Motivationskursen. Diese Varianten verstehen wir explizit als Angebote für alle Kollegiat*innen.

1.2.1 Motivationskurse

Am Oberstufen-Kolleg Bielefeld gibt es aktuell im Bereich Naturwissenschaften einen Kurs, der sich an besonders motivierte Kollegiat*innen richtet. Der Kurs „Biotechnologie“ (Kursthemens sind nicht festgelegt) bedeutet für die Begabungsförderung am Oberstufen-Kolleg ein sog. „Pull-out-Programm“. Derartige Programme stellen ergänzende und erweiternde oder auch alternativ zu einem gleichschrittig gedachten Klassenunterricht bereichernde Angebote in Form äußerer Differenzierung für einzelne, besonders motivierte Schüler*innen (Seitz & Pfahl, 2016, S. 71) dar.

Der Begriff „Begabung“ beruht dabei auf einem dynamischen Begabungsbegriff, bei dem eine Unterteilung in „hochbegabt“ und „nicht hochbegabt“ bewusst vermieden wird (vgl. Rogalla & Renzulli, 2007). Er bezieht sich auf Schüler*innen, die in unterschiedlichen Begabungsbereichen (z.B. musische, sprachliche, naturwissenschaftliche Begabung) besondere Leistungen erzielen können. Die Zuordnung eines IQ-Wertes ist auch insofern von Nachteil, als dass die speziellen Förderangebote, um die es hier gehen soll, jedem interessierten Schüler und jeder interessierten Schülerin zugänglich sein sollen, um bei möglichst vielen Hochleistung zu ermöglichen. Dieser Gedanke resultiert aus der Tatsache, dass Fördermaßnahmen, von denen hochbegabte Schüler*innen profitieren, mit entsprechender innerer Differenzierung, die auch im Rahmen der Hochbegabtenförderung vorhanden sein sollte (adaptiver Unterricht; vgl. Mönks, 2000), für alle anderen Schüler*innen von Vorteil sind.

Essenziell zu beachten ist zudem die Tatsache, dass Begabung nur ein Teil der Erfolgsvoraussetzung für schulisches Lernen ist. In diesem Zusammenhang adaptieren wir ein weiteres Modell aus der Hochbegabungsforschung zugunsten der Fokussierung auf die Förderung der Begabungen *aller* Kollegiat*innen: Renzulli (Rogalla & Renzulli, 2007) stellt in seinem „Drei-Ringe-Modell von Hochleistung“ die Interaktion der drei Persönlichkeitsmerkmale „überdurchschnittliche Fähigkeiten“, „Kreativität“ und „Engagement bzw. Motivation“ dar. Da die beiden letztgenannten Faktoren variabel sind, sollten sie auf jeden Fall Entwicklungsziele in der Begabtenförderung sein (vgl. Rogalla & Renzulli, 2007). Erst das Zusammenspiel der drei Faktoren führt zur Hochleistung und spiegelt sich in der Schnittfläche der drei Ringe (siehe Abb. 2 auf der folgenden Seite) – unserer Ansicht nach gilt dies für die Leistungserbringung aller Kollegiat*innen, unabhängig von einer eventuell vorliegenden Hochbegabung.

Für die Konzeption von Kursen und die Zusammenstellung einer Lerngruppe hat sich der Blick auf die Motivation in der Praxis als besonders zielführend erwiesen, da zum einen Motivation oftmals an vorhandene Begabung gekoppelt ist, zum anderen eine Kurszusammensetzung mit besonders motivierten Schüler*innen von den Beteiligten als ganz besonders lernförderlich gesehen wurde (vgl. Rath-Arnold, 2015). Die Faktoren Motivation und Vorwissen der Mitschüler*innen korrelieren außerdem nach

³ Enrichment, verstanden als „bereichernde begabungsfördernde Angebote an der Schule“ (Seitz & Pfahl, 2016, S. 71), ist eine bewährte Strategie zur Potenzialförderung. Konkret bedeutet Enrichment eine Anreicherung des regulären Unterrichtsangebotes durch Lerninhalte, die das Curriculum in der Tiefe anreichern, durch Themen, die im Curriculum nicht vorgesehen sind, oder durch interdisziplinäre Ansätze (vgl. Fischer, 2014).

unseren Erfahrungen oftmals mit steigendem Begabungspotenzial, wenn es um die Belegung eines Kurses geht, bei dem ausdrücklich auf Akzeleration und Enrichment hingewiesen wurde.



Abbildung 2: Drei-Ringe-Modell der Hochbegabung nach Renzulli

Die lernförderliche Wirksamkeit der Inklusion insbesondere für leistungsschwächere Schüler*innen steht inzwischen außer Frage, wobei der Effekt für leistungsstarke Schüler*innen jedoch im besten Fall weder positiv noch negativ ist (vgl. Schümer, 2004). Schümer führt hierzu aus, dass „die Nachteile der leistungsstarken Schüler in heterogenen Gruppen weniger groß sind als die Vorteile, die leistungsschwache Schüler in solchen Gruppen haben“ (Schümer, 2004, S. 79). Dieser positive Effekt für die leistungsschwächeren Schüler*innen beruht u.a. auf den Möglichkeiten des Austauschs und Vergleichens mit leistungsstärkeren Vorbildern. Um den gleichen positiven Effekt auch bei den besonders Begabten zu erzielen, ist es unumgänglich, ihnen zumindest zeitweilig eine Fähigkeitsgruppierung im oberen Leistungsbereich anzubieten.

Die in dem Aufgabenfeld Naturwissenschaften in diesem Sinne realisierten Enrichmentkurse sind ein jahrgangsübergreifendes Angebot für das Oberstufen-Kolleg, das z.T. schulübergreifend durchgeführt wird. In den ersten der beiden durchgeführten Kurse kamen zudem zwei Teilnehmer*innen aus anderen Schulen der Bielefelder Region. Eine Anbindung der im Kurs behandelten Thematiken an den Regelunterricht ist explizit weder vorgegeben noch ausgeschlossen. Allerdings wird in naturwissenschaftlichen Enrichmentkursen mittelbar immer wieder auf Basiskonzepte der jeweiligen Disziplin Bezug genommen, d.h., dass diese gegebenenfalls eingeführt werden müssen. Inhaltlich sind die Enrichmentkurse auf Basis der Analysen von Rath-Arnold didaktisch-methodisch u.a. so geplant, dass Themen 1. in schnellem Tempo, 2. in großer sachlicher Tiefe, 3. unter Einbeziehung individueller Interessen (durch innere Differenzierung) und 4. in kommunikativer Auseinandersetzung bearbeitet werden (vgl. Rath-Arnold, 2015, S. 43ff.).

Die Teilnahme am Kurs wird bis auf wenige Ausnahmen über Selbstnominierung ermöglicht: Das Kurskonzept wird durch die Lehrperson u.a. in Gesamtkonferenzen den Kollegiat*innen der verschiedenen Jahrgänge vorgestellt; bei Interesse reichen daraufhin die jeweiligen Kollegiat*innen bei der Lehrperson ein Motivationsschreiben ein, in dem sie begründen, weshalb sie an diesem Kursangebot teilhaben wollen. Das gilt auch, wenn einzelne Kollegiat*innen durch die Kurslehrenden auf das Angebot hingewiesen und dazu eingeladen werden. Auf Basis der Motivationsschreiben erfolgt die Zusammenstellung der tatsächlichen Teilnehmer*innen. Dabei hat sich gezeigt, dass bislang kein*e Bewerber*in abgelehnt wurde – das Motivationsschreiben hat offenbar eine deutlich selektierende Wirkung.

Diese hier angedeuteten Eckpfeiler des Enrichmentkurskonzepts des Oberstufen-Kolleg Bielefeld (ausführlicher dargestellt und begründet in: Rath-Arnold, 2015,

S. 39ff.) werden auch künftig leitend für weitere Kurse dieser Art am Oberstufen-Kolleg sein.

Eine Begabungsförderung, bei der nicht nur die intellektuellen Fähigkeiten, sondern auch die Entwicklung von Kreativität und Engagement im Vordergrund stehen, resultiert für Renzulli in einem „Schulischen Enrichmentmodell“ (Rogalla & Renzulli, 2007). Ganz entscheidend für diese Förderung ist dabei eine interessen- und stärkenorientierte Grundhaltung des Kollegiums insgesamt.

1.2.2 Enrichment im Unterricht

Seitz und Pfahl (2016, S. 71ff.) denken in ihren Ausführungen zum Enrichment Inklusion konsequent zu Ende. Sie kommen auf Basis von Unterrichtsbeobachtungen zu dem Schluss, dass Begabungsförderung allein durch innerunterrichtliches Enrichment möglich ist, wenn eine „bereichernde“ Innere Differenzierung erfolgt. Dieser Variante von *Enrichment im Unterricht* liegt nach Seitz und Pfahl ein Verständnis von Enrichment zugrunde, „das vorliegende Konzepte der Begabungsförderung übersteigt“ (Seitz & Pfahl, 2016, S. 74). Konkret bedeutet das, dass Vorklassifizierungen von Schüler*innen nicht notwendig sind und dass bei dem Lernangebot ergänzende und erweiternde Materialien, Fragestellungen usw. für *alle* Schüler*innen zur Verfügung stehen. Die individuellen Ergebnisse werden in der Konsequenz mit sozialer Anerkennung versehen. Seitz und Pfahl konstatieren: „Im inklusiven Unterricht ist eine Abgrenzung von einem regulären, gleichschrittigen Klassenunterricht für alle Schülerinnen und Schüler und hiervon abgegrenzten differenzierenden Maßnahmen für Einzelne obsolet“ (Seitz & Pfahl, 2016, S. 71).

Die Projektgruppe sieht großes Potenzial darin, die Konzepte „Enrichment im Unterricht“ und „Motivationskurse“ im Sinne einer Begabungsförderung für alle zu kombinieren.

1.2.3 Kursangebote für Kollegiat*innen mit Unterstützungsbedarf

Weiterhin richtet sich ein Teil des Kursangebots am Oberstufen-Kolleg gerade auch an Kollegiat*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf. Hier sind die folgenden, für die Kollegiat*innen verpflichtenden, Kursangebote zu nennen:

- 1) Brückenkurse,
- 2) Kurse für geflüchtete Kollegiat*innen,
- 3) Kurse für Kollegiat*innen, die die Eingangsphase wiederholen.

Für die Brückenkurse gibt es ausgearbeitete Konzepte, auf die wir verweisen. Für die Kursvarianten zwei und drei werden aktuell Konzepte erarbeitet.

In den zweistündigen *Brückenkursen* in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch sollen diejenigen Kollegiat*innen, bei denen im Aufnahmeverfahren „Defizite“ bei den jeweiligen Fachinhalten der Sekundarstufe I festgestellt wurden, die Möglichkeit haben, diese in den beiden Semestern der Einführungsphase zu bearbeiten. Obwohl es um Inhalte der Sekundarstufe I geht, sind die Unterrichtskonzepte der Brückenkurse an den Erfordernissen der gymnasialen Oberstufe ausgerichtet. Die Anzahl der Kollegiat*innen in den Kursen ist bewusst niedriger als in den übrigen Kursen, damit eine individuelle Förderung besser möglich ist. Weiterhin bekommen bspw. die Kollegiat*innen in den Brückenkursen Mathematik die Ergebnisse ihrer Eingangstests nach Bereichen zusammengefasst zurückgemeldet und können so gezielt entscheiden, an welchen Inhalten sie arbeiten wollen (vgl. Frohn, Ihmig, Klewin, Ludwig, Voss & Weißwange, 2014). Der Einsatz von Lerntagebüchern soll gemeinsam mit den Rückmeldungen der Eingangstests den Kollegiat*innen ermöglichen, ihren Lernprozess zu reflektieren und selbstständig zu lernen bzw. dies zu erlernen (vgl. Frohn, Klewin, Ludwig, Voss & Weißwange, 2012).⁴

⁴ Abschnitt entnommen aus Klewin, Lau & Lübeck, 2016, S. 118

Bei all diesen und trotz all dieser Konzepte(n): Unbedingt zu beachten ist, dass der Kommunikation von Lehrenden und Kollegiat*innen im Zuge der individuellen Potenzialförderung (weiter) eine hohe Bedeutung zukommt. Besonders Oberstufen-Schüler*innen sind dazu aufgefordert, verstärkt Verantwortung für ihr individuelles Lernen zu übernehmen und dazu in kommunikativen Austausch mit ihren Lehrpersonen zu treten (vgl. Lau, 2016).

Empfehlungen der Projektgruppe

- Fortführung der Brückenkurse;
- Implementation und Evaluation der Kurse für Kollegiat*innen mit Fluchthintergrund und der Kurse für Rückstuffer*innen der Einführungsphase;
- Einrichtung von mindestens einem Motivationskurs je Aufgabenfeld;
- Etablierung der bewährten Unterstützungsangebote;
- konsequente Umsetzung von Enrichment durch bereichernde Innere Differenzierung im Unterricht aller Kurse.
- Zur Umsetzung dieser Vorhaben empfiehlt die Projektgruppe die Durchführung von internen Fortbildungen, die durch die Projektgruppe gestaltet werden können. Konkretisierend:
 - Einführung *aller* Kolleg*innen in die Theorie zur Begabungsförderung;
 - Einbeziehung *aller* Kolleg*innen in die praktische Umsetzung.

1.3 Sonderpädagogische Expertise als notwendige Erweiterung des multiprofessionellen Beratungsteams

Die Mitarbeit einer Sonderpädagogin in der Projektgruppe in den Jahren 2014 bis 2016 hat bezüglich der Bearbeitung projektrelevanter Inhalte den Blick der Gruppe erweitert und die Wichtigkeit einer sonderpädagogischen Expertise für die pädagogische Arbeit in der gymnasialen Oberstufe unmittelbar vor Augen geführt. Auch die Kollegleitung konnte neben Lehrenden und Mitgliedern des Beratungsteams des OS in vielen pädagogischen Fragen von der sonderpädagogischen Expertise profitieren. Die Aufgaben einer Sonderpädagogin bzw. eines Sonderpädagogen besonders in einer inklusiven Oberstufe umfassen dabei weniger das Unterrichten als vielmehr die

„[...] Beobachtung und Diagnostik, Unterrichts- und Förderplanung in Abstimmung mit den Klassen- und Fachlehrkräften, Beratung von Kollegen, Eltern und älteren Kindern und Jugendlichen, Anleitung weiterer Fachkräfte, Kooperation mit außerschulischen Stellen (Jugendamt, Therapeuten), Koordination der auf ein Kind bezogenen Maßnahmen und gegebenenfalls Anpassung und Einsatz von Hilfsmitteln und besonderen Methoden“ (Lindmeier, 2017, S. 72f.).

Seit dem Ausbildungsjahr 2016/2017 steht dem Oberstufen-Kolleg für Fachfragen keine Sonderpädagogin bzw. kein Sonderpädagoge zur Seite. Auf diese Situation hat die Projektgruppe in Absprache mit der Wissenschaftlichen Leitung und der Kollegleitung reagiert und einen Antrag auf ständige sonderpädagogische Ressource für das Oberstufen-Kolleg gegenüber dem Ministerium für Schule und Bildung (MSB) formuliert; dies geschah trotz Kenntnis der Tatsache, dass für gymnasiale Oberstufen in NRW eine derartige Stellenzuweisung (aus einem sog. Stellenbudget) unabhängig von expliziten Bedürfnissen bestimmter Schüler*innen grundsätzlich nicht vorgesehen ist. Die Position der Projektgruppe zum Bedarf einer sonderpädagogischen Ressource wurde durch das Peer-Review im Jahr 2016 gestützt. Dort heißt es u.a.:

„[...] die ‚neue Heterogenität‘ [erfordert] auch Personal- und Zeitressourcen, die dringend noch geschaffen werden müssen. Das Kollegium wünscht sich dringend einen Sonderpädagogen bzw. eine Sonderpädagogin für das Oberstufen-Kolleg. Diese Forderung kann von der Evaluationsgruppe nur unterstützt werden, da Interdiszipli-

narität eine wichtige Voraussetzung für gelingenden gemeinsamen Unterricht ist“ (Diedrich et al., 2016, S. 15).

Über die konkrete Unterstützung mit Blick auf Kollegiat*innen mit besonderen Lernausgangslagen hinaus würde es die Zuweisung einer sonderpädagogischen Ressource zudem ermöglichen, entsprechend der besonderen Stellung des Oberstufen-Kollegs als Versuchsschule des Landes NRW in Verbindung mit der Wissenschaftlichen Einrichtung ein Konzept zur Einbindung von sonderpädagogischer Expertise in der Ausbildung der gymnasialen Oberstufe auszuarbeiten.

Solange der Antrag auf Zuweisung einer sonderpädagogischen Ressource noch nicht befasst bzw. offiziell beschieden ist, werden zu bewältigende sonderpädagogische Aufgaben von der pädagogischen Leitung und/oder von Kolleg*innen übernommen. Diese sind dafür aber nicht ausgebildet und erhalten dafür zudem kein zusätzliches Deputat, so dass diese Vorgehensweise aus Sicht der Projektgruppe nur übergangsweise geduldet werden sollte.

Empfehlungen der Projektgruppe

- Herbeiführung einer MSB-Entscheidung zum Antrag durch die Kollegleitung.
- Im Falle einer Ablehnung:
 - Beantragung einer (langfristig zu etablierenden) sonderpädagogischen Ressource bei gemeinnützigen Stiftungen, die in diesem Sinne engagiert sind;
 - gegebenenfalls Entscheidung des Kollegiums zur Umwidmung einer (mindestens) halben Lehrendenstelle zu einer anteiligen Sonderpädagoginnenstelle (Zuweisung von Fachunterricht entfällt).

1.4 Schulsozialarbeit

In der UN-Behindertenrechtskonvention nimmt das Recht auf Bildung für alle Menschen eine Schlüsselrolle ein. Für die Schulen folgt daraus, eine defizitorientierte Kategorisierung von Jugendlichen zu vermeiden und auf einen generellen Abbau von Exklusion und Benachteiligungen (z.B. aufgrund von Geschlecht oder Migrationshintergrund) hinzuwirken.

Das Oberstufenkolleg bemüht sich um eine im Hinblick auf Leistungsniveau, Interessen, sozialen und kulturellen Hintergrund besonders heterogene Kollegiat*innenschaft (vgl. Hahn & Obbelode, 2014, S. 46). In diesem Zusammenhang nimmt die Schulsozialarbeit eine zentrale Rolle ein und versteht sich als Schnittstelle zwischen Kollegiat*innen, Lehrenden, Eltern und außerschulischen Institutionen. Sie gestaltet in ihrer Scharnierfunktion u.a. die Kooperation mit externen Partnern und bringt ihre fachliche Expertise in die Schulentwicklung und die Forschungsaktivitäten des Oberstufen-Kollegs mit ein.

Schulsozialarbeit am Oberstufen-Kolleg hat die individuelle Förderung, Unterstützung und Information im schulischen und außerschulischen Zusammenhang zum Ziel. Hier ist zu beobachten, dass sich zunehmend Anfragen und Bedarfe aus dem Themenfeld „Inklusion am Oberstufen-Kolleg“ generieren. Beispielfhaft sind hier pädagogische Bedarfe von Kollegiat*innen bezüglich ihres Schul- und Lebensalltages, die Beschulung von mittlerweile ca. 40 Jugendlichen mit Fluchterfahrung (Stand: Oktober 2017) und die beachtliche Zahl von Kollegiat*innen mit psychischen Erkrankungen zu nennen. Daraus ergeben sich Themenfelder in der Beratung durch die Schulsozialarbeit, so z.B. die Gestaltung der Ausbildung mit einer speziellen Beeinträchtigung, Fragen zum Aufenthaltsstatus, posttraumatische Belastungsstörungen, Umgang mit depressiven Episoden und Klinikaufenthalten.

Die Aufnahme von zum Teil minderjährigen Bewerber*innen aus dem gesamten Bundesgebiet führt dabei zu einer erhöhten pädagogischen Verantwortung für die Lebens- und Wohnsituation (u.a. in den campusnahen Wohnheimen) und einer starken

Nachfrage von Eltern, Kollegiat*innen und Institutionen an die Schulsozialarbeit. Inhaltlich geht es dabei u.a. um die Unterstützung des Prozesses der Verselbstständigung und den Umgang mit problemhaften Situationen (z.B. Finanz- und Organisationschwierigkeiten).

Im Zuge der Schulentwicklung hin zu Inklusion gewinnen multiprofessionelle Teams zunehmend an Relevanz, insbesondere, da die enge Kooperation durch die unterschiedlichen Professionen einen vieldimensionalen Blick auf die Lebenssituation und die Ressourcen von jungen Menschen ermöglicht (vgl. Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 195). Darüber hinaus gilt die enge Kooperation im Schulteam als wesentlich für die Schulentwicklung hin zu einer inklusiven Schule (vgl. Arndt, 2014, S. 73). Voraussetzung für die Handlungsfähigkeit solcher multiprofessionellen Teams sind u.a. Verbindlichkeit, die durch feste Beteiligte mit ausreichenden Zeitressourcen gewährleistet werden kann, und die Entwicklung einer vertrauensvollen Kommunikation auf der Basis gegenseitiger Wertschätzung.

Empfehlungen der Projektgruppe

- Schaffung von zwei unbefristeten Stellen für Schulsozialarbeiter*innen, um der in den letzten Jahren angestiegenen Aufgabenvielfalt und -fülle gerecht werden zu können (bisher verfügt das Oberstufen-Kolleg nur über eine hauptamtliche Schulsozialarbeiterin, die durch eine zeitlich befristet beschäftigte Kollegin ergänzt wird);
- feste institutionelle Verankerung der Schulsozialarbeit und ihrer Angebote im pädagogischen Programm.

1.5 Berufs- und Studienorientierung

Durch die Angebote zur Berufs- und Studienorientierung sollen die Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs unterstützt werden, eine individuelle und gut vorbereitete Entscheidung für den Übergang in den Beruf bzw. ein Studium zu treffen. Die Akteure der Berufsorientierung (die Praktikumskoordination und die Schulsozialarbeit) gestalten diesen Prozess von schulischer Seite aus mit, indem sie verschiedene Angebote bereithalten. Diese reichen von individueller Beratung und Durchführung von Informationsveranstaltungen bis hin zur Unterstützung im Bewerbungsprozess.

Es besteht eine langjährige und intensive Kooperation mit der Arbeitsagentur Bielefeld und den zentralen Studienberatungsstellen der Universität und der Fachhochschule Bielefeld sowie dem Team „Junge Uni“ der Universität Bielefeld. Alle Anbieter werden regelmäßig in die Angebote zur Berufsorientierung einbezogen.

Laut Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 7. September 2016 (MSW NRW, 2016) ist durch den Ausbildungskonsens NRW eine „flächendeckende Einführung einer nachhaltigen, geschlechtersensiblen, migrationssensiblen, inklusiven und systematischen Berufs- und Studienorientierung beschlossen“ worden. Ausdrücklich weist der Erlass auf den erhöhten Bedarf von Schüler*innen mit individuellen Beeinträchtigungen und (sonder-)pädagogischem Unterstützungsbedarf hin. Insbesondere sei eine frühzeitige Aufmerksamkeit auch für Schulabbrecher*innen, junge Frauen mit Migrationshintergrund und Schüler*innen mit individuellen Beeinträchtigungen erforderlich, um „die Anschlussfähigkeit beim Übergang von der Schule in den Beruf den heterogenen Lernbedingungen und Kompetenzen dieser Schülergruppe anzupassen“.

Empfehlungen der Projektgruppe

- Stärkere Integration der Aktivitäten im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung in Schulprogramm und Unterricht;
- Überprüfung und gegebenenfalls Modifikation der Angebote im Hinblick auf den aktuellen Erlass des MSW;

- Überprüfung der speziellen Bedürfnisse an die Berufs- und Studienorientierung von Kollegiat*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, individuellen Beeinträchtigungen und Schulabbrecher*innen/schulmüden Jugendlichen; darauf aufbauend Entwicklung entsprechender Angebote.

1.6 Individuelle Beratung und Coaching nach PSI und ZRM sowie durch Lerncoaching

Unbestritten existiert ein wissenschaftlich anerkannter Zusammenhang zwischen Begabung oder Potenzial und entsprechenden Schulleistungen bzw. Leistungen allgemein, d.h. der Performanz (z.B. Rost, 2010). Dieser Zusammenhang wird jedoch maßgeblich durch viele weitere Faktoren beeinflusst (siehe Abb. 1), was dazu führen kann, dass intellektuelle Fähigkeiten und Begabungen nicht in entsprechende Leistungen münden. Persönlichkeitsfaktoren wie Selbststeuerungskompetenzen und Motivation nehmen hierbei eine zentrale Rolle ein (vgl. Rost, 2010). Die Ursachen, weshalb vorhandene Begabung nicht in adäquate Leistung umgesetzt werden kann, werden unter dem Begriff „erwartungswidrige Schulleistungen“ (vgl. Heckhausen, 1980) intensiv beforscht. Besonders interessant sind hierbei diejenigen Schüler*innen, die aufgrund ihrer Begabung mehr leisten könnten, es aber nicht tun (*underachiever*), und im Vergleich dazu diejenigen, die nicht so begabt sind, aber dennoch gute Leistungen zeigen (*overachiever*).

Es stellen sich nun die Fragen, welche Faktoren maßgeblich notwendig sind, um eine vorhandene Begabung auch in Leistung umzusetzen, und durch welche Faktoren Schüler*innen ihre niedrigere Begabung kompensieren können.

Zum näheren Verständnis dieser Zusammenhänge eignet sich die von Kuhl entwickelte PSI-Theorie (2010). Sie beschreibt Persönlichkeit als ein flexibles Geflecht aus vielen Parametern, die mit psychologischen und neurobiologischen Erkenntnissen einhergehen. Wie Künne, Frankenberg, Aufhammer, Helbig, Reinke & Nováková in ihren Untersuchungen an zwei Osnabrücker Gymnasien zeigen konnten (vgl. Künne et al., 2007), sind eine möglichst geringe Stressbelastung und ausgeprägte Selbststeuerungskompetenzen (z.B. Selbstregulation, Selbstkontrolle, Selbstmotivierung oder Selbstberuhigung) äußerst wichtig für eine gute Schulleistung. Damit stehen mit den Selbststeuerungskompetenzen die ersten Persönlichkeitsvariablen, die in Fördermaßnahmen berücksichtigt werden sollten, fest. Es ist wichtig anzumerken, dass es sich bei diesen Faktoren um modifizierbare und damit trainierbare Parameter handelt.

An dieser Stelle wird die praktische Relevanz für eine inklusive Schulentwicklung deutlich, da durch gezielte Förderung und Berücksichtigung der variablen Persönlichkeitsfaktoren sowohl Minderleister als auch Hochbegabte gleichermaßen profitieren.

Der zweite wichtige Bereich ist die Motivation, die nach Kuhl (2010) in das Anschlussmotiv, das Machtmotiv, das Leistungsmotiv und das Freiheitsmotiv unterteilt werden kann. Die Umsetzung dieser Motive kann nach Kuhl über vier verschiedene Makrosysteme oder, anders ausgedrückt, Funktionssysteme des Gehirns erfolgen. Dabei gibt es vorteilhaftere und weniger vorteilhafte Umsetzungsstile. Künne et al. (2007) und Renger (2010) konnten in ihren Untersuchungen an Schulen zeigen, welche große Rolle die bevorzugten Motivumsetzungsstile in Kombination mit den Selbststeuerungskompetenzen bei der Leistungsperformanz spielen. Beide Persönlichkeitsfaktoren sind dynamische Parameter, die durch gezieltes Training verbessert werden können.

Bereits im Schuljahr 2016/17 sind PSI-Diagnostetests, bei denen es sich um ein wissenschaftlich erprobtes und abgesichertes Verfahren handelt (vgl. Kuhl & Henseler, 2003; Kuhl, 2006), mit ca. zehn Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs durchgeführt worden. Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte nach persönlicher Ansprache von Kollegiat*innen, die durch einige Lehrende empfohlen wurden, da sie zunächst einmal durch unterschiedliche schulische Probleme aufgefallen waren. Durch die sich anschließenden Auswertungsgespräche und in einigen Fällen durch weitere Coaching-

Termine konnte eine effektive individuelle Förderung erfolgen, und viele der Probleme wurden erfolgreich bearbeitet. Bereits das Auswertungsgespräch mit den Kollegiat*innen bewirkte positive Entwicklungen, da besondere Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten erkannt und umgesetzt werden konnten (vgl. Künne et al., 2007). Die Rückmeldung der Kollegiat*innen war durchweg positiv.

Nach der Identifikation der bedeutsamen Parameter könnten perspektivisch auch Förderprogramme für spezielle Gruppen entwickelt werden. Grundlage hierfür kann etwa das Zürcher Ressourcen-Modell (ZRM) sein, welches ein psychoedukatives Selbstmanagement-Training darstellt. Es beruht auf Erkenntnissen der Motivationspsychologie und der Neurowissenschaften zum Lernen und Handeln. Das ZRM kann zur gezielten Förderung von individuellen Handlungspotenzialen und Selbststeuerungskompetenzen eingesetzt werden. Dies wurde im Rahmen eines Projektes erprobt, indem ein Kurs zum Thema Selbstcoaching angeboten wurde. Dabei hat sich gezeigt, dass ZRM und PSI-Kompetenzanalyse sich ideal ergänzen.

Ein weiterer Baustein, Lernende in ihrem Lernprozess zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern, stellt das Lerncoaching dar, das nunmehr seit April 2017 am Oberstufen-Kolleg angeboten wird. Dieses bietet die Möglichkeit, ausgehend von den jeweiligen Bedürfnissen, Lernhemmnissen und der einzelnen Lernbiographie den individuellen Lernprozess zu optimieren, indem die bzw. der Lernende dazu befähigt wird, als Expert*in für sich selbst ihr bzw. sein Lernen besser wahrzunehmen, zu reflektieren und selbst zu steuern. Der Begriff Coaching steht hier für die Form der Beratung, bei der der Coach nicht als Fachexpert*in auftritt, sondern vielmehr durch gezielte Fragen die bzw. den Lernenden darin unterstützt, was diese*r erreichen und tun möchte. Gemeinsam entwickeln also die bzw. der Lernende und die coachende Person individuelle Strategien und Lösungen, die so passgenau wie möglich der Persönlichkeit und den Bedürfnissen der bzw. des Lernenden entsprechen (vgl. Hardeland, 2015, S. 1f.).

Empfehlungen der Projektgruppe

- Verzahnung der PSI- und ZRM-Angebote mit dem allgemeinen Beratungskonzept des OS;
- dazu: ausführliche Information und Diskussion über PSI- und ZRM-Theorie bzw. deren Ziele im Kollegium;
- Verzahnung von Lerncoaching mit dem allgemeinen Beratungskonzept des OS;
- Durchführung von Lehrerfortbildungen und damit eine Sensibilisierung für die Konzeption von Fördermaßnahmen bzw. Unterricht, bei denen die entsprechenden Persönlichkeitsfaktoren allgemein berücksichtigt werden;
- bei einer Verankerung der Angebote Klärung der Deputatsfrage.

2. Strukturen und Prozesse am Oberstufen-Kolleg

2.1 Fortbildung der Kolleg*innen für Inklusion

Viele Bausteine dieses Papiers richten sich an konkrete Gremien und Gruppen im Haus; jedoch kann sich die Entwicklung des Oberstufen-Kollegs hin zu Inklusion nicht auf die Arbeit mit kleineren Gruppen beschränken. Ein Ziel von Inklusion ist es, „Schulen zu unterstützenden und anregenden Orten für ihre Schüler*innen, Mitarbeiter*innen und Eltern zu machen“ (Boban & Hinz, 2003, S. 11). Dies kann nur gelingen, wenn alle Mitglieder der Schulgemeinde sich an diesem Prozess beteiligen und es nicht lediglich vereinzelte „Inklusions-Inseln“ gibt.

Dies bedeutet aus unserer Sicht zwangsläufig, dass sich alle Kolleg*innen im Oberstufen-Kolleg, inklusive der technisch-administrativen Mitarbeiter*innen, mit dem Thema Inklusion auseinandersetzen müssen. Ein konkretes Fortbildungskonzept zu

entwickeln, stand jedoch bislang nicht im Fokus der FEP-Arbeit. Dennoch werden an dieser Stelle ebenfalls Empfehlungen zu diesem Aspekt gegeben. Inhalte von Fortbildungen sollten in diesem Sinne sein:

- *Der Austausch über Inklusion allgemein*: Diskussion darüber, was mit diesem vielschichtigen Begriff gemeint ist bzw. gemeinsam gemeint werden soll; außerdem Reflexion der eigenen Position in Bezug auf Inklusion.
- *Die Information über Strukturen im Haus*: Damit die Arbeit einzelner Gremien überhaupt fruchtbar werden kann, müssen alle Kolleg*innen zumindest in groben Zügen darüber informiert sein, welche jeweiligen Ansprechpartner es gibt, was Nachteilsausgleich ist und wie er beantragt werden kann, welche Unterstützungsangebote es für welche Bedarfe gibt etc.
- *Information bzw. Austausch über unterschiedliche Arten der Leistungserbringung*.
- *Fragen zur inklusiven Unterrichtsentwicklung*.
- *Informationen z.B. über physische und psychische Erkrankungen* (z.B. Autismus, Diabetes, LRS; Depressionen, Angsterkrankungen, Phobien ...).
- *Schulung für Notfallsituationen* (Amok, Todesfälle, ...).

Laut Amrhein (2015) haben einmalig oder über einen lediglich kurzen Zeitraum stattfindende Fortbildungen „kaum Wirksamkeit oder gar keine nachhaltigen Effekte erzielen können“ (S. 146). Es muss also unbedingt darauf geachtet werden, dass alle Fortbildungen auf langfristige Effekte bezogen angelegt sind. Wie dies unter Einbeziehung der hohen Arbeitsbelastung der Lehrenden umgesetzt werden sollte, ist nach unseren Planungen eines der Themen der künftigen FEP-Arbeit zur Inklusion am Oberstufenkolleg.

Empfehlungen der Projektgruppe

- Einrichtung einer Fortbildungskoordination;
- darauf aufbauend: Erarbeitung eines Fortbildungskonzepts.

2.2 Multiprofessionelle Zusammenarbeit

Bedeutsam für inklusives Handeln in und mit einer Schulgemeinschaft ist, dass Inklusion explizit als Strukturmerkmal der Schule etabliert ist. Sonst besteht die Gefahr, dass die erforderliche Begleitung von Schüler*innen mit z.B. psychischen oder sozialen Problemen zur Sonderaufgabe für eine kleine Gruppe interessierter und engagierter Lehrer*innen wird und sich die breite Mehrheit im Kollegium nicht zuständig fühlt. Individuelle Förderung kann in diesem Zusammenhang also nur bedeuten, dass Schule die Verantwortung für den Bildungsgang einer jeden Schülerin bzw. eines jeden Schülers übernimmt und diesen verantwortlich gestaltet. Strukturen oder Praktiken, die dieser grundsätzlichen Zielsetzung zuwiderlaufen – z.B. die Delegation von Verantwortung an verschiedene Ansprechpartner*innen im Kollegium – müssen in Bezug auf Inklusion als problematisch eingeschätzt werden. Wesentlich ist dabei: Inklusion basiert auf multiprofessioneller Kooperation (vgl. Lütje-Klose, 2013), die neben einer grundsätzlichen Akzeptanz und Bereitschaft zur Zusammenarbeit auch einen reibungslosen Informationsfluss unter den Beteiligten voraussetzt. Gelingt die Kommunikation zwischen den verschiedenen Ebenen und Akteuren nicht oder nur unzureichend, dann kann sich das auf die Situation der Schüler*innen nachteilig auswirken.

In diesem Zusammenhang betonen wir die Bedeutung der Arbeit von Akteuren, die nicht als Unterrichtende in das System „gymnasiale Oberstufe“ einbezogen, sondern Teil des außerunterrichtlichen Förder- und Beratungssystems sind. Die Erfahrungen aus der Projektarbeit der Jahre 2012 bis 2014 haben gezeigt, dass eine kontinuierliche sozialpädagogische und psychosoziale Betreuung für die Begleitung von (jungen) Er-

wachsenen von größter Bedeutung ist; dabei profitieren alle von deren Tätigkeiten, insbesondere im Sinne einer Schnittstelle von Beratung und Vernetzung.

Für das Oberstufen-Kolleg lassen sich (personelle) Funktionen filtern, die im Zusammenhang eines geforderten multiprofessionellen Umgangs mit Heterogenität von Bedeutung sind. Dazu gehören:

- Pädagogische Leitung,
- Koordination Eingangsphase,
- Koordination Hauptphase,
- Koordination Individuelle Förderung,
- Ansprechpartner*innen für Begabungsförderung (vgl. Kap. 1.2),
- Ansprechpartner*in für Nachteilsausgleich (vgl. Kap. 2.4),
- Ansprechpartner*in für individuelles Coaching (vgl. Kap. 1.6),
- Laufbahnberatung,
- Schulsozialarbeit (vgl. Kap. 1.4),
- Sonderpädagogisches Personal (vgl. Kap. 1.3),
- Schulbegleitung (vgl. Kap. 2.5),
- Psychosoziale Beratung,
- Tutor*innen.

Diese Vielzahl unterschiedlicher Funktionen und Ansprechpartner*innen muss sinnvoll strukturiert und koordiniert werden, sollen Beratung und/oder Vereinbarungen zur individuellen Förderung nicht aneinander vorbeilaufen. Aus Sicht der FEP-Gruppe muss diese Koordinierung jedoch nicht durch eine weitere Funktion, etwa einer bzw. eines „Inklusionsbeauftragten“, erfolgen; vielmehr praktizieren die am Oberstufen-Kolleg vertretenen Professionen bereits ein inklusives Arbeiten.

Empfehlungen der Projektgruppe

- Sensibilisierung aller Kolleg*innen in beratenden, koordinierenden und leitenden Funktionen für Inklusion;
- temporäre (z.B. auf zwei Jahre begrenzte) Begleitung von Teamsitzungen durch eine Person, die inklusionsspezifische Fragestellungen im Blick behält;
- Entwicklung von Arbeitsstrukturen, sodass Beratungen und/oder Vereinbarungen zur individuellen Förderung nicht unabhängig voneinander erfolgen.

2.3 Heterogenitätssensibles Aufnahmeverfahren: Aufnahme und die ersten Monate am Oberstufen-Kolleg

Bevor die Kollegiat*innen Teil der Schulgemeinschaft werden, durchlaufen sie als Bewerber*innen des Oberstufen-Kollegs ein mehrstufiges Aufnahmeverfahren, das u.a. ein Bewerbungsgespräch sowie Eingangstests in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch beinhaltet. Mit dem Aufnahmeverfahren verknüpfen sich verschiedene Intentionen, u.a.:

- die Möglichkeit, die Individualität jeder Bewerberin und jedes Bewerbers in der Bewerbungsphase offenbar werden zu lassen.
- Besondere pädagogische Bedürfnisse – wenn sie durch die Bewerber*innen mitgeteilt werden – können schon früh die weitere pädagogische Arbeit beeinflussen (z.B. kann sehr früh ein individueller Nachteilsausgleich installiert oder spezifische Unterstützung in Kooperation mit dem Hilfenetz installiert werden).
- Kurse, die sich an Personen mit besonderem Engagement und/oder besonderen Potenzialen richten, können schon vor Beginn der Laufbahn angewählt werden.
- Bei besonderen fachlichen Problemen kann durch eine Zuweisung von Brückenkursen Hilfe angeboten werden.

Damit ist das Aufnahmeverfahren eine besondere Scharnierstelle. Denn mit ihm können – und sollten aus Sicht der Projektgruppe – wichtige Weichen für die künftige Ausbildung einzelner Kollegiat*innen gestellt werden. Um dies zu ermöglichen, muss das Aufnahmeverfahren sich als „heterogenitätssensibel“ verstehen bzw. so strukturiert sein.

Folgende Übersicht stellt beispielhaft wichtige – aus Sicht der Projektgruppe unverzichtbare – Aktivitäten im Zusammenhang mit der Aufnahme von Kollegiat*innen in einer zeitlichen Abfolge vor:

Vor den Aufnahme- gesprächen	<ul style="list-style-type: none"> • Aktualisierung der Informationsunterlagen und der Homepage für Bewerber*innen; • Gesprächsrunde mit der Laborschule zu den Bewerber*innen aus der Laborschule; • Sichtung der Bewerbungsunterlagen; • gegebenenfalls Vorgespräche mit ausgewählten Bewerber*innen und Kooperationspartnern (z.B. Jugendamt); • frühe Herstellung von Kontakt mit Mitgliedern des Beratungsteams.
Während der Aufnahme	<ul style="list-style-type: none"> • Information für Lehrende und Kollegiat*innen, die Bewerbungsgespräche führen; • Informationen zum Nachteilsausgleich (NTA) für Diagnoseverfahren; • Vorabsprachen mit Bewerber*innen zum NTA.
Nach der Aufnahme	<ul style="list-style-type: none"> • Hinweise zu NTA und Inklusion am „Neu-Kolli-Tag“; • Installation von NTA vor dem ersten Schultag und in der ersten Phase des Schuljahres; • Sichtung der Bewerbungsunterlagen durch Beratungsteam, wenn noch nicht erfolgt; • Kontaktaufnahme zu ausgewählten Kollegiat*innen zur Planung ihrer Ausbildung; • gegebenenfalls Antrag auf Bewilligung einer sonderpädagogischen Ressource (vgl. Kap. 1.3); • frühe Herstellung von Kontakt mit Mitgliedern des Beratungsteams.
Erste zwei Monate am OS	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung von Pädagogischen Konferenzen in Einzelfällen; • Jahrgangsstufenkonferenzen 11 (mindestens halbtägig) mit Fallberatungen; • Prüfung von Umgang mit NTA im Schulalltag; • pädagogische Kooperationsgespräche (z.B. mit Betreuer*innen, Therapeut*innen); • (sozial-)pädagogische Gespräche (u.a. auch mit Betreuer*innen, Therapeut*innen).

Empfehlungen der Projektgruppe

- Sensibilisierung (Fortbildung) aller Kolleg*innen, die an Aufnahmegesprächen beteiligt sind, für unterschiedliche Bedürfnisse aller Bewerber*innen (Pflichtveranstaltung);
- Sensibilisierung (Fortbildung) aller Kollegiat*innen, die an Aufnahmegesprächen beteiligt sind, für unterschiedliche Bedürfnisse der Bewerber*innen;

- Beteiligung aller mit dem neuen Aufnahmejahrgang befassten Personen (das Beratungsteam sowie gegebenenfalls Mitglieder der FEP-Gruppe) an Sichtung aller Bewerbungsunterlagen spätestens nach Zusage zur Aufnahme. Wir empfehlen eine Sichtung vor den Aufnahmegesprächen und in der Folge Kontaktaufnahme zu ausgewählten Kollegiat*innen durch Mitglieder des Aufnahmeteams zur Planung der individuellen Ausbildung noch vor dem Beginn der Ausbildung (z.B. Prüfung von Dispensregelungen, Gewährung von Nachteilsausgleich, Maßnahmen zur Potenzialförderung, frühzeitige pädagogische Beratung usw.);
- ausreichende Personalausstattung im Bereich der Schulsozialarbeit zur langfristigen Sicherung von heterogenitätssensibler Aufnahme von Kollegiat*innen (vgl. auch Kap. 1.4);
- Klärung von Zuständigkeiten für eine Sicherstellung des Ablaufs;
- Klärung der Bereitstellung von Deputatsstunden im Zusammenhang mit dem Aufnahmeverfahren.

2.4 Nachteilsausgleich als systematischer Beitrag zu einer heterogenitätssensiblen Ausbildung

Unter dem Stichwort „Inklusiver Unterricht“ hat sich die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) 2011 im Rahmen ihrer Ausführungen zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen der Frage genähert, wie Unterricht, der „der Vielfalt von unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen Rechnung“ trägt (KMK, 2011, S. 10), aussehen soll, und im Folgenden dazu Eckpunkte festgelegt. Unter anderem werden in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit von Maßnahmen innerer und äußerer Differenzierung angesprochen sowie der Nachteilsausgleich angeführt. Nachteilsausgleich soll Kindern und Jugendlichen mit besonderen Lernbedürfnissen ermöglichen, ihre mögliche Leistungsfähigkeit auszuschöpfen; es gilt „Bedingungen zu finden, unter denen Kinder und Jugendliche ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können, ohne dass die inhaltlichen Leistungsanforderungen grundlegend verändert werden“ (KMK, 2011, S. 11). Für das Land Nordrhein-Westfalen werden seit 2015 in der Arbeitshilfe *Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten für die Gymnasiale Oberstufe sowie für die Abiturprüfung – Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen* (MSW NRW, 2015, S. 1) wichtige Regelungen zum Nachteilsausgleich für die gymnasiale Oberstufe vorgestellt.⁵ Die Fokussierung auf vier wichtige Aspekte aus dieser Arbeitshilfe soll an dieser Stelle zur Einführung in Zusammenhänge zum Nachteilsausgleich ausreichen:

- Jeder Nachteilsausgleich ist individuell zu gestalten und dient der Kompensation des vorliegenden Nachteils.
- In der Regel bedeutet Nachteilsausgleich die Veränderung äußerer Bedingungen (zeitlich, technisch, räumlich, personell) im Kontext der Leistungserbringung.
- Nachteilsausgleiche werden im Zeugnis nicht vermerkt.
- Nachteilsausgleichsmaßnahmen können auch für Schüler*innen installiert werden, die unter psychischen Beeinträchtigungen oder chronischen Erkrankungen leiden; dieser Hinweis lässt sich aus dem Zusatz „besonderen Auffälligkeiten“ der o.g. Arbeitshilfe ableiten.

Im Zuge ihrer Forschungs- und Entwicklungsarbeit hat sich die Projektgruppe mit dem Themengebiet „Nachteilsausgleich“ systematisch beschäftigt und dabei auch Beratungen zu und Umsetzungen von konkreten Nachteilsausgleichsmaßnahmen für einzelne Kollegiat*innen im Oberstufen-Kolleg begleitet.

⁵ Teile dieser Textpassage wurden aus Kiene & Lau (2017) adaptiert.

Empfehlungen der Projektgruppe

- Durchführung interner Fortbildungen zum Nachteilsausgleich für alle Mitarbeiter*innen – fachbezogene Perspektiven sollten dabei beachtet und bearbeitet werden; es muss geklärt werden, ob und in welchem Umfang hierfür Deputat zur Verfügung gestellt werden kann;
- systematische Umsetzung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen im Unterricht;
- Bereitstellung von Ressourcen zur angemessenen Begleitung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen für die Lehrenden. Es handelt sich dabei um die Zurverfügungstellung einzelner weniger, aber in ihrer Wirkung doch bedeutsamer Deputatstunden. Deren Bereitstellung würde deutlich machen, dass Nachteilsausgleich am Oberstufen-Kolleg eine systemgewollte und im System verankerte Bedingung für die erfolgreiche Bewältigung der Ausbildung einzelner Kollegiat*innen ist.

2.5 Konzeptionelle Einbindung von Schulbegleitungen

Bislang hat das Oberstufen-Kolleg nur wenig Erfahrung mit Kollegiat*innen, die von einer Schulbegleitung unterstützt wurden oder derzeit werden. Diese wenigen Fälle zeigen jedoch sehr eindrücklich, welchen großen Einfluss die Schulbegleiter*innen auf den schulischen Alltag und damit auf den Lern- und Bildungsweg der begleiteten Kollegiat*innen haben können. Dies liegt zum einen darin begründet, dass sie – abhängig von der Art des Unterstützungsbedarfs – einen Großteil des Schultages in unmittelbarer Nähe der begleiteten Kollegiatin bzw. des begleiteten Kollegiaten verbringen; zum anderen kann ihre Unterstützungsleistung entscheidend für die Teilhabe der begleiteten Kollegiatin bzw. des begleiteten Kollegiaten an Unterricht und Bildung sein. Deswegen muss die Schulbegleitung zwangsläufig im pädagogischen Konzept eines inklusiven Oberstufen-Kollegs berücksichtigt werden.

Da sich die Maßnahme Schulbegleitung an den konkreten Bedürfnissen der begleiteten Kollegiat*innen orientiert, ist es kaum möglich, für alle potenziellen Schulbegleiter*innen klare Aufgabenbeschreibungen vorab zu definieren. Zudem ist es in der Regel so, dass die Kollegiat*innen sehr gut dazu in der Lage sind, den Einsatz ihrer individuellen Schulbegleitung zu reflektieren und eigene Wünsche und Bedürfnisse dazu zu äußern. Ein pädagogisches Konzept hinsichtlich der Schulbegleitung sollte aus Sicht der Projektgruppe entsprechend dahingehend ausgerichtet sein, die nötigen Strukturen dafür zu schaffen, dass diese individuelle Unterstützungsleistung auch angemessen erfolgen kann.

Empfehlungen der Projektgruppe

- Vernetzung der Schulbegleitung mit den für die begleitete Kollegiatin bzw. den begleiteten Kollegiaten relevanten Gremien und Gruppen. Je nach Bedarf kann dies bedeuten, dass sich die entsprechenden Personen lediglich kennen und wissen, wo sie sich bei Bedarf finden; gegebenenfalls kann dies aber auch beinhalten, dass regelmäßige gemeinsame Gespräche stattfinden. Dies schließt auch die Teilnahme an pädagogischen Konferenzen ein, wenn dies pädagogisch sinnvoll ist und ein Einverständnis der begleiteten Kollegiatin bzw. des begleiteten Kollegiaten vorliegt.
- Benennung einer konkreten Ansprechperson aus dem Lehrerkollegium und/oder der Schulleitung. Diese Ansprechperson ist für alle Belange rund um die Schulbegleitung zuständig (z.B. Unterstützung bei der Antragstellung, Kommunikation mit dem Arbeitgeber der Schulbegleitung, Willkommenheißen der Schulbegleiter*innen im Haus; Vermittlungsperson bei Schwierigkeiten etc.; vgl. hierzu Laubner, Lindmeier & Lübeck, 2017).

- Einrichtung eines festen Arbeitsplatzes für die Schulbegleiter*innen, an denen sie ihre Arbeiten erledigen können (dies erfordert auch, dass das dazu benötigte Material oder Geräte auch an diesem Arbeitsplatz verfügbar sind) und an dem sie sich zum anderen auch dann aufhalten können, wenn ihre Unterstützung nicht direkt „am Kolti“ erforderlich ist.

2.6 Psychisch kranke Kollegiat*innen: Außerschulische Kooperation

Viele psychische Erkrankungen treten bereits im Kindes- und Jugendalter auf – mit steigender Tendenz. Inklusion in der Oberstufe umfasst damit gerade auch die Beschulung von Jugendlichen mit chronischen und akuten psychischen Erkrankungen. Dadurch gewinnt die außerschulische Kooperation mit Menschen und Institutionen der psychosozialen Versorgung zunehmend an Bedeutung.

Kontakt und Kooperationsbeziehungen bestehen bereits seit Jahren zwischen den Schulsozialarbeiterinnen des Oberstufen-Kollegs und (vor allem) der Jugendhilfe, den psychiatrischen Kliniken und Ambulanzen in Bethel sowie niedergelassenen Therapeut*innen. Diese Kooperationen beziehen sich im Allgemeinen auf Einzelfälle. So werden z.B. Kollegiat*innen von der Schulsozialarbeit bei der Suche nach Ansprechpartner*innen und Therapieplätzen unterstützt. Bei Kollegiat*innen, die vom Jugendamt betreut werden, finden gegebenenfalls Gespräche mit den zuständigen Jugendamtsmitarbeiter*innen und den Kollegiat*innen statt, um sich über die schulische Situation auszutauschen. In akuten Notfallsituationen leisten die Schulsozialarbeiterinnen Krisenintervention in Kooperation mit den entsprechenden Institutionen und Personen (u.a. Eltern).

Denkbar und wünschenswert wäre eine Vertiefung bzw. Systematisierung dieser Kooperation. Kollegiat*innen mit psychischen Erkrankungen stecken oft zwischen beiden Systemen – der Schule und Einrichtungen der psychosozialen Versorgung – oder pendeln zwischen ihnen hin und her. Seitens der Schule stellen sich viele Fragen zum Umgang mit den betroffenen Jugendlichen. Es ist für die Lehrenden oft schwer zu beurteilen, welche Rolle die psychische Krise für die schulische Situation spielt und wie sie sich den Jugendlichen gegenüber angemessen und unterstützend verhalten können bzw. sollten. Informationen und Einschätzungen von Fachleuten aus der psychosozialen Versorgung könnten hier Unsicherheiten abbauen und zu einem angemessenen Verhalten beitragen, möglicherweise sogar zu einer Veränderung schulischer Strukturen, die Jugendliche beeinträchtigen. In der psychosozialen Versorgung könnten solche Veränderungen im schulischen Umfeld die therapeutische Arbeit mit Jugendlichen wesentlich unterstützen und erleichtern.

Ein verstärkter Austausch bzw. eine systematischere Kooperation zwischen den Akteuren in beiden Systemen, nicht (nur) über konkrete Einzelfälle, sondern über allgemeine Fragen und Aspekte, die sich daraus ergeben, dass psychisch kranke Jugendliche zur Schule gehen, könnte für beide Systeme, und damit natürlich auch für die betroffenen Jugendlichen, von Vorteil sein. Der Gewinn für das Oberstufen-Kolleg – und damit für die betroffenen Kollegiat*innen – könnte sowohl in einer Klärung und Optimierung von institutionellen Strukturen und Abläufen bestehen als auch darin, dass das Kollegium, z.B. durch hausinterne Fortbildungen, sensibilisierter, informierter und damit professioneller mit Kollegiat*innen mit psychischen Erkrankungen umgehen kann.

Als erster Schritt zu einer möglichen Vertiefung der Kooperation wurden im Rahmen der Projektarbeit Interviews mit Fachleuten aus der psychosozialen Versorgung geführt. Gefragt wurde u.a., welche Aspekte von Schule die Interviewten als hilfreich und förderlich bzw. als hinderlich und destabilisierend erleben, welche Erfahrungen sie hinsichtlich der Kooperation mit Schulen, speziell auch mit dem Oberstufen-Kolleg, gemacht haben, und welche Wünsche und Verbesserungsvorschläge diesbezüglich bestehen.

Empfehlungen der Projektgruppe

- Vertiefter, systematischer Austausch zwischen Fachleuten aus dem psychosozialen Feld und aus dem schulischen Kontext. Grundlage für diesen Austausch sind Fragen, die sich aus der bisherigen Interviewauswertung ergeben haben. Thematisiert werden sollten hier Aspekte wie z.B. die konkrete Ausgestaltung der Kontaktaufnahme zwischen Schule und psychosozialen Institutionen oder strukturelle Bedingungen, die einen Schulbesuch trotz einer (oder nach einer) psychischen Krise erleichtern.

Literaturverzeichnis und Internetquellen

- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 139–156). Münster et al.: Waxmann.
- Arndt, A. (2014). Multiprofessionelle Teams bei der Umsetzung inklusiver Bildung. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 45 (1), 72–79.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Zugriff am 03.08.2017. Verfügbar unter: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_German.pdf.
- Boller, S., & Lau, R. (Hrsg.). (2010). *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrerinnen*. Weinheim et al.: Beltz.
- Diedrich, M., Eikenbusch, G., Feyerer, E., Krainz-Dürr, M., Kubanek-Meis, B., Plant, M., et al. (2016). *Peer-Review der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg – Bericht der Kommission*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Fischer, C. (2008). Lernstrategien in der Begabungsförderung. *news&science. Begabungsförderung und Begabungsforschung*, 19 (2), 31–34.
- Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung* (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Frohn, D., Ihmig, K.-N., Klewin, G., Ludwig, E., Voss, I., & Weißwange, T. (2014). Diagnose und Förderung in Mathematik. Das Brückenkurskonzept am Oberstufenkolleg Bielefeld. Unter Mitwirkung von A. Kemper & G. Lübbert. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (S. 173–214). Münster: MV Wissenschaft.
- Frohn, D., Klewin, G., Ludwig, E., Voss, I., & Weißwange, T. (2012). *Abschlussbericht des FEPs: Diagnose und Förderung für die Eingangsphase im Fach Mathematik*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Hahn, S., & Obbelode, J. (2014). *Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg. Oberstufe gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hardeland, H. (2015). *Lerncoaching und Lernberatung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heckhausen, H. (Hrsg.). (1980). *Fähigkeit und Motivation in erwartungswidriger Schulleistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Heinzel, F., & Prengel, A. (2012). Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Inklusion-online*, (3). Zugriff am 06.10.2016. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39>.
- Kiene, A., & Lau, R. (2017). Nachteilsausgleich und Selbstwirksamkeitserfahrungen in einer (perspektivisch) inklusiven Oberstufe. Führt die Gewährung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen zur Bildungsgerechtigkeit? In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der*

- Leistungsgesellschaft, Bd. II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 181–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., Lau, R., & Lübeck, A. (2016). Herausforderung Oberstufe: der Einstieg ins Oberstufen-Kolleg Bielefeld unter Beachtung der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern. In M. Fiegert, K. Graalmann & I. Kunze (Hrsg.), *Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen. Konzepte – Umsetzung – Konsequenzen* (S. 115–124). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Zugriff am 02.06.2016. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf.
- Künne, T., Frankenberger, H., Aufhammer, F., Helbig, A., Reinke, D., & Nováková, M. (2007). *Persönlichkeit, Motivation und Schulleistung: Ergebnisbericht*. Schulprojekt Osnabrück. Zugriff am 19.11.2018. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/56463636-Ergebnisbericht-schulprojekt-osnabrueck.html>.
- Kuhl, J. (2006). *TOP-Manual*. Universität Osnabrück. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J., & Henseler, W. (2003). Entwicklungsorientiertes Scanning (EOS). In L. von Rosenstiel & J. Erpenbeck (Hrsg.), *Handbuch der Kompetenzmessung* (S. 555–579). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Lau, R. (2016). *Begabungsförderung in einer perspektivisch inklusiven Oberstufe. Theoretische Betrachtungen unter Einbeziehung empirischer Untersuchungen zum Enrichmentkurs „Biotechnologie“ am Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Unveröffentlichte Diplomarbeit zur Erlangung des ECHA-Diploms, Bielefeld/Münster.
- Lau, R., & Boller, S. (2010). Innere Differenzierung konsequent anwenden. Folgen für die Lehrerrolle. *Pädagogik*, 62 (11), 28–31.
- Laubner, M., Lindmeier, B., & Lübeck, A. (Hrsg.). (2017). *Schulbegleitung im inklusiven Unterricht. Grundlagen und Praxishilfen*. Weinheim: Beltz.
- Lindmeier, B. (2017). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft) (S. 51–77). Weinheim: Beltz.
- Lütje-Klose, B. (2013). *Kooperation im multiprofessionellen Team als Gelingensbedingung schulischer Inklusion*. Vortrag im Rahmen der Tagung des Schulverbands „Blick über den Zaun“. Bielefeld, 14.09.2013. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Mönks, F.J. (2000). Begabungen erkennen – Begabte fördern. In H. Joswig (Hrsg.), *Begabungen erkennen – Begabte fördern*. Beiträge anlässlich der wissenschaftlichen Arbeitstagung des ABB e.V. in Rostock vom 22.–24.10.1999 (S. 19–33). Universität Rostock: Philosophische Fakultät.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2015). *Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten für die Gymnasiale Oberstufe sowie für die Abiturprüfung – Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen*. Zugriff am 02.06.2016. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Service/Ratgeber/Nachteilsausgleiche/3-Arbeitshilfe_GymnasialeOberstufe-und-Abiturpruefung.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2016). *Runderlass zur Berufs- und Studienorientierung*. Zugriff am 13.11.2018. Verfügbar unter: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiyksWw3tHeAhVESqQKHQB uDeoQFjACegQIBxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.kommunale-koordinierung>.

- com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2014%2F07%2FMMSW-aktueller-BO-Erlass.pdf&usg=AOvVaw1FZEd12AOlyJ5j4OzNOMiy.
- Müller-Oppliger, V. (2015). Das „Schoolwide Enrichment Model“ (SEM) als Choreografie inklusiver Begabungsförderung. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 38–59). Weinheim: Beltz.
- Preuß, B. (2012). *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19486-8
- Rath-Arnold, I. (2015). *Gelingsbedingungen guten Unterrichts aus der Sicht besonders begabter Schüler_innen: Konzeption eines Kurses „Biotechnologie“ am Oberstufen-Kolleg Bielefeld unter Berücksichtigung empirisch erhobener Daten*. Unveröffentlichte Diplomarbeit zur Erlangung des ECHA-Diploms, Bielefeld/Münster.
- Renger, S. (2010). *Begabungsausschöpfung – Persönlichkeitsentwicklung durch Begabungsförderung*. Berlin: Literatur-Verlag Dr. W. Hopf.
- Rogalla, M., & Renzulli, J.S. (2007). Das schulische Enrichment Modell: Chancengleichheit in der Begabtenförderung. In U. Popp & K. Tischler (Hrsg.), *Förderung und Forderung im schulischen Kontext* (S. 133–154). München: Profil.
- Rost, D.-H. (Hrsg.). (2010). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.). Weinheim: PVU. doi:10.1024/1010-0652/a000003
- Sander, A. (2003). Von der Integrationspädagogik zur Inklusionspädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 48 (4), 313–329.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 73–114). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-90348-4_4
- Seitz, S., & Pfahl, L. (2016). Spurensuche – Kennzeichen begabungsfördernden inklusiven Unterrichts. In S. Seitz, L. Pfahl, M. Lassek, M. Rastede & F. Steinhaus (Hrsg.), *Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen* (S. 69–83). Weinheim: Beltz.
- Solzbacher, C., & Behrens, B. (2015). Individuelle Begabungsförderung und individuelle Förderung. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 13–27). Weinheim: Beltz.
- Stüwe, G., Ermel, N., & Haupt, S. (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.

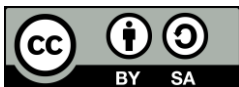
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Lübeck, A., Lau, R., Rath-Arnold, I., Schultz, N., & Wäcken, M. (2018). Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *WE_OS-Jahrbuch*, 1, 63–83. https://doi.org/10.4119/we_os-1108

Online verfügbar: 14.12.2018

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>