



Wie kann schulische Inklusion gelingen?

Das Modellprojekt *Ein guter Ort für alle*

Gesa Klemp, Wolfgang Böttcher und Dirk Nüsken

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
Vorwort	3
Wie kann schulische Inklusion gelingen?	4
Die Pool-Lösung	10
Ergebnisse der Evaluation	11
Und wie geht es den Kindern?	13
Gelingensbedingungen	20
Ausblick	25
Dank	28
Literatur	29
Über die Verfasserin und die Verfasser	30
Impressum	32

Vorwort

Im Jahr 2016 hat die Friedrich-Wilhelm-Stift gGmbH als freier Träger der Jugendhilfe gemeinsam mit drei benachbarten Grundschulen die zum Teil ungünstigen Erfahrungen mit der bisherigen Art der individualisierten Eingliederungshilfen für Kinder mit (drohenden) Behinderungen analysiert und daraus einen Vorschlag für ein Modellprojekt entwickelt, bei dem die Integrationskräfte systemisch eingesetzt werden. Durch eine fallunabhängige Förderung liegt der Fokus nicht ausschließlich auf dem einzelnen Kind, sondern darauf allen Kindern mit den in der Schule vorhandenen Mitarbeitenden eine gute Teilhabe zu ermöglichen.

Die beteiligten Ämter und auch der Rat der Stadt Hamm ließen sich überzeugen, gemeinsam Erfahrungen mit diesem Projekt zu sammeln, denn auch dort wurde mit dem Ziel einer Qualitätssteigerung sowie effektiver Kostensteuerung angesichts rapide steigender Kosten an Verbesserungen durch verschiedenen Maßnahmen gearbeitet. Das in dieser Broschüre vorgestellte Modellprojekt, welches durch die Friedrich-Wilhelm-Stift gGmbH in Zusammenarbeit mit drei Bockum-Höveler Grundschulen und begleitet durch die Stadt Hamm durchgeführt wurde, bekam mit seinem systemischen Ansatz einen Leitcharakter.

Überzeugt von den positiven Rückmeldungen der Beteiligten überführte die Stadt Hamm das Modellprojekt in ein gesamtstädtisches Konzept. Zum Abschluss dieser Broschüre finden Sie die Beschreibung der Fortführung des Projekts in Form eines Ausblicks.

Dank der Stiftung Wohlfahrtspflege wurde die wissenschaftliche Begleitung des Projektes ermöglicht und die vielfältigen Koordinationsaufgaben (an den Förderorten, zwischen den Schulen, beim Transfer von Projekterfahrungen und Ergebnissen und zur wissenschaftlichen Begleitung) beim Träger gefördert.

Großer Dank gilt den Familien, den engagierten Lehrkräften und den Mitarbeitenden der Friedrich-Wilhelm-Stift gGmbH in- und außerhalb der Schulen für die engagierte Projektentwicklung und Projektumsetzung. Besonderer Dank gilt ebenso den beteiligten Mitarbeitenden innerhalb der Stadtverwaltung. Alle Beteiligte haben gemeinsam Lösungen aufgezeigt, wie Inklusion in der Schule besser gelingen kann, und dabei ein überregionales fachliches Interesse erzeugt.

Schließlich sei auch dem Forschungsteam gedankt, das mit der wissenschaftlichen Begleitung Impulse gesetzt und durch kreative und vielfältige Forschungsmethoden ertragreiche Erkenntnisse hervorgebracht hat, die es Kommunen weit über Hamm hinaus gemeinsam mit „ihren“ Schulen und Trägern ermöglichen, eigene Initiativen zu entwickeln.



Dr. Britta Obszerninks
Dezernentin für Bildung, Familie,
Jugend und Soziales der Stadt Hamm



Nicole Krüger
Geschäftsführerin
Friedrich-Wilhelm-Stift gGmbH

Wie kann schulische Inklusion gelingen?

Das Modellprojekt *Ein guter Ort für alle*

Gesa Klemp, Wolfgang Böttcher und Dirk Nüsken

Das Ziel von Inklusion ist das gleichberechtigte Zusammenleben aller Menschen und die Verhinderung von Ausgrenzung von Menschen, die „anders“ sind, etwa weil sie als beeinträchtigt oder behindert gelten. Für Kinder und Jugendliche zeigt sich gleichberechtigtes Zusammenleben insbesondere auch an der Möglichkeit von gleichberechtigtem Zusammenlernen und Zusammensein in der Schule.

Inklusion und die Realisation inklusiver Pädagogik stellt für viele Schulen und Kommunen jedoch eine große Herausforderung dar. Vielfach bringt die Umsetzung dieses wichtigen Prinzips der Anerkennung von Unterschiedlichkeit Probleme mit sich. Forderungen nach inklusiver Bildung im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 werden in Deutschland bislang maßgeblich durch eine Schulbegleitung umgesetzt, die in der Regel als Einzelfallhilfe durchgeführt wird. Förderung von Inklusion wird hier (in guter Absicht so vorgesehen) von den Eltern eines Kindes mit Förderbedarf beantragt (ggf. nach entsprechender Anregung der Lehrkräfte) und nach vorgeschriebener diagnostischer Prüfung dann in Form einer sog. Schulbegleiter*innen, vom zuständigen Sozialamt (Eingliederungshilfe) oder Jugendamt (bei seelischen Behinderungen) gewährt. In der Praxis unterstützt diese Schulbegleiter*innen dann das Kind mit Förderbedarf – und ausschließlich dieses Kind – im Unterricht und in den Pausen.

Die Risiken und Nebenwirkungen dieser Förderung in Form einer Einzelfallhilfe sind jedoch hinlänglich bekannt. Zu den Wesentlichen zählen, die aufwändigen und zuwei-

len langwierigen Antragsverfahren, die für alle wahrnehmbare Hervorhebung (Etikettierung) des Kindes mit Förderbedarf und die Herausforderungen, die die Koordination von unterschiedlichen und häufig prekär beschäftigten Schulbegleiter*innen für die Schulen mit sich bringt. Auch (steigende) Ausgaben für Inklusionshilfen spielen in vielen Kommunen eine Rolle. Solch kritische Zwischenbilanzen der bisherigen Inklusionspraxis gepaart mit dem Wunsch nach Entwicklung eines für die Kinder förderlicheren und für die gestaltenden Akteure störungsfreieren Modells bestimmten auch die Diskurse in Hamm.

Schließlich ergriff der Friedrich-Wilhelm-Stift gemeinsam mit drei Grundschulen in Hamm Bockum-Hövel die Initiative, um das Pool-Modell zu erproben. Seitens der Stadt wurde das Projekt unterstützt. Finanziell gefördert wurde es von der Stiftung Wohlfahrtspflege Düsseldorf. Nach nunmehr vier Jahren Erprobung dieses Modells und auf Basis einer systematischen wissenschaftlichen Evaluation soll mit dieser Broschüre ein zusammenfassendes Resümee gezogen werden. Wir wollen an dieser Stelle so knapp und fundiert wie möglich aufzeigen, welche Prinzipien und Besonderheiten die in Hamm erprobte Pool-Lösung aufweist und auf welchen strukturellen und organisatorischen Grundsätzen diese beruht. Ein besonderer Fokus gilt der Frage nach der Teilhabeförderung der Kinder. Aber auch die Bewertungen des Konzeptes und seiner Umsetzung durch die weiteren beteiligten Akteursgruppen (Eltern, Lehrkräfte, Schulleitungen und Kommune) sind von großer Bedeutung für ein Fazit. Die Beschreibung von Gelingens-

bedingungen, ergänzt durch Empfehlungen für die Implementierung von einem auf der Pool-Idee beruhenden Konzept sollen interessierten Leser*innen Anregungen und Reflexionsmöglichkeiten bieten. Mit dem vorliegenden Bericht, der wesentlich auf Befunden der Begleitforschung beruht, sollen

praktische und damit realistische Impulse zur Förderung von Inklusion in schulischen Kontexten angeboten werden. Sie sollen Mut machen, dieses große Projekt der Inklusion mit Freude und Optimismus zu verfolgen.

Konfliktreich – so wurde die Teilhabeförde-

Infokasten: Leistungsbewilligung

Schulbegleitung kommt in Deutschland häufig zum Einsatz, wenn Kinder mit Behinderung oder drohender Behinderung einen Bedarf an individueller Förderung vorweisen, den die Schule nicht erbringen kann. Bei der Ausgestaltung der Leistung von Schulbegleitung gibt es bundesweit kein einheitliches Vorgehen (Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., 2015, S. 6). In den meisten Fällen wird Schülerinnen und Schüler mit einer seelischen Behinderung die Schulbegleitung aber nach § 35a SGB VIII über die Kinder- und Jugendhilfe gewährt. Schülerinnen und Schüler, bei denen eine geistige oder körperliche Behinderung diagnostiziert wurde, wird die Schulbegleitung als ambulante Leistung der Sozialhilfe nach § 53 SGB XII gewährt. Diese Unterscheidung ist allerdings historisch gewachsen und nicht fachlich begründet (vgl. Lübeck 2020, S. 9). Bei Kindern und Jugendlichen, bei denen eine kombinierte Beeinträchtigung vorliegt kann dies mit einem immensen Verwaltungsaufwand einhergehen, wenn Jugend- und Sozialamt die Zuständigkeit von sich abweisen. So kommt es auch nicht selten zu Verzögerungen bei der Gewährung und Erbringung der Leistung (vgl. ebd.).

Nach beiden Sozialgesetzbüchern erfolgt die Schulbegleitung im Rahmen der Eingliederungshilfeleistung. Da Schulbegleitung als Einzelfallhilfe eingesetzt wird, bezieht sich die Leistung in der Regel ausschließlich auf das Kind, für das die Schulbegleitung beantragt wurde. Der Antrag auf die Eingliederungshilfe muss von den Eltern bei dem zuständigen Amt gestellt werden, da es sich um den individuellen Rechtsanspruch des Schülers oder der Schülerin handelt (vgl. Keil, 2010, S. 47). Das Amt muss zu dessen Prüfung die Teilhabefähigkeit des Kindes einschätzen lassen. Dazu wird meist ein fachärztlicher und/oder fachpsychiatrisches Gutachten, sowie einen Bericht der Schule eingeholt. Schließlich entscheidet der oder die zuständige Sachbearbeiter*in, ob das Kind einen Anspruch auf die Hilfeleistung hat. Ist der Anspruch bescheinigt, wird ein Leistungsträger damit beauftragt, entsprechende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Schule einzusetzen (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., 2015, S. 7).

1. „Und dann gab es immer wieder auch Konflikte“

Oder warum im Hammer Stadtteil Bockum-Hövel die Einzelfallhilfe von systemischer Teilhabeförderung abgelöst wurde

Die übliche Einzelfallhilfe von den Schulleitungen der drei Projektschulen in Hamm Bockum-Hövel lange beschrieben. Nicht nur sie, sondern auch Lehrkräfte, Schulbegleitungen und Träger erlebten Einzelförderung als besondere Belastung. Bis zum Beginn des Projektes *Ein guter Ort für alle – Wir gestalten Inklusion!* im Jahr 2017 wurden an den drei Grundschulen Eingliederungshilfen (nach SGB VIII und SGB XII) als Einzelfallhilfen an den Schulen eingesetzt, um Schüler*innen mit (drohender) Behinderung die Teilhabe am Schulalltag im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention 2006 zu ermöglichen.

Insbesondere der mit der Einzelfallhilfe verbundene organisatorische Aufwand trug zu einem erhöhten Belastungsempfinden (nicht nur) der **Schulleitungen** und der Lehrkräfte bei. Konkret nahmen etwa die Schulleitungen die unterschiedliche Trägeranbindung der Schulbegleitung als problematisch wahr. Hierdurch wurden zahlreiche und unterschiedlich geartete Kontakte mit den verschiedenen Trägern und ihren Führungs- und Praxiskonzepten notwendig. Dies zeigte sich aus Sicht der Schulleitungen beispielsweise, wenn es um die relativ häufigen Konflikte zwischen Schulbegleitungen und Klassenleitungen ging:

SL: „Dann kam eine Schwierigkeit dazu, dass es unterschiedliche Träger waren, das war als Absprache für uns als Schule sehr schwierig bei dann sechs, sieben Integrationskräften, die zusätzlich hier an der Schule arbeiteten, hatten wir vier verschiedene Träger. Und da gab es immer unterschiedliche Absprachen etwa wegen der Pausengestaltung oder der Einsatzmöglichkeiten – immer erst in der Absprache mit der Trägerleitung oder erst mit den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen.“

Auch von vielen Personalwechseln der Schulbegleiter*innen wurde berichtet. Personalausfall – z.B. aufgrund von Krankheit – wurde häufig zum Problem für die Schule, die ja keine Personalverantwortung für diesen Teil der pädagogischen Belegschaft hat. Der größte Mangel des Einzelfall-Modells war aus Sicht der Schulleitungen neben einer mangelnden Kontinuität der Betreuung jedoch, dass eine gewisse Isolierung bzw. Exklusivität der betreuten Kinder sichtbar wurde. Offenbar erzeugte die Individualbetreuung eher eine Sonderstellung, eine „Markierung“ der Schüler*innen im Klassenverbund, nicht ihren selbstverständlichen und intendierten Einschluss in die Klassengemeinschaft.

Die Schulbegleiter*innen selbst erlebten ihre Arbeit in der Einzelfallhilfe als sehr unsichere Zeit. Erklärbar wird die hohe Fluktuation des Personals auch und vor allem aufgrund der prekären Arbeitsbedingungen: Befristete Arbeitsverträge und geringe Entlohnung waren kennzeichnend. Erschwerend kam in der Einzelfallhilfe hinzu, dass die Arbeitszeiten an die Anwesenheit des betreuten Kindes gebunden waren, so dass die Begleiter*innen bei Krankheit des Kindes nicht arbeiten konnten bzw. durften. Entsprechend wurden sie für diese Zeit nicht entlohnt. Solche Schwankungen des monatlichen Einkommens erzeugen hohe finanzielle Unsicherheit und führen nicht überraschend dazu, dass sich das Personal wenig wertgeschätzt fühlt. Bekannt ist auch die Paradoxie der Schulbegleitung: Die Begleiter*innen sollen den Kindern zu Selbstständigkeit verhelfen, wenn sie dieses Ziel jedoch erreichen, werden sie überflüssig und verlieren womöglich ihren Job. Machen sie ihre Arbeit also besonders gut, kann dies negative Konsequenzen für sie nach sich ziehen.

Auch **die Lehrkräfte** erfuhren in der Einzelfallhilfe häufig Schwierigkeiten. Sie schildern beispielsweise die Etikettierung der betreuten Kinder durch die Begleitung:

LK: „Damals war es wirklich so, dass die Begleitperson dann nahezu daneben saß, sich vielleicht mal etwas lösen konnte, aber man konnte direkt sehen, wer ist für wen zuständig - und die Kinder hatten das sofort raus.“

Oftmals wurde zudem nicht nur ein Kind der Klasse im Rahmen Einzelfallhilfe betreut, sondern mehrere. Folglich waren auch mehrere Schulbegleiter*innen im Unterricht anwesend, dazu kamen ggf. noch Sonderpädagog*innen oder/und Schulsozialarbeiter*innen. Die Durchführung des Unterrichts wurde so durch die Anwesenheit (zu) vieler Erwachsener im Klassenraum erschwert.

LK: „Das waren so viele Erwachsene. Dann zeigten die auch noch auf und meldeten sich, weil denen war furchtbar langweilig. Das war wirklich nicht schön. Und die werden dann bequem. Die machen dann nichts mehr. Die [Kinder] haben keine Teilhabe, die haben dann irgendwie einen Diener. Oder einen Aufpasser, je nachdem.“

Eine Lehrkraft beschreibt die Schulbegleitungen in der Einzelfallhilfe sogar als „27. oder 28. Kind“. Anhand solcher Zitate wird deutlich, welche Rollendiffusität in der Schulbegleitung besteht und zu welchen Konflikten die Einzelfallhilfe im Klassenraum führen kann. Konflikte, die den Beteiligten in Hamm immer deutlicher werden ließen, dass eine Veränderung notwendig erschien.

¹ Eine Ausnahme stellen die sogenannten Poollösungen dar, in denen die Schulbegleitungen für mehrere Kinder zuständig sind.

1. „Und dann gab es immer wieder auch Konflikte“

Oder warum im Hammer Stadtteil Bockum-Hövel die Einzelfallhilfe von systemischer Teilhabeförderung abgelöst wurde

Dies erkannte auch der Geschäftsführer des Friedrich-Wilhelm-Stifts, dem freien Träger im Modellprojekt. Für ihn spielten insbesondere die organisatorischen Hindernisse wie Fluktuation der Schulbegleiter*innen und gewisse Konflikte durch unkoordinierte Trägerzuständigkeiten eine Rolle:

GF: „In einer Klasse gab es zwei Integrationshelferinnen, die eine vom Sozialamt, die andere vom Jugendamt bezahlt. Und das war in keiner Weise koordiniert. Die Stadt war zwar Kostenträger für beide, aber das lief so nebeneinander her, nach je eigenen Spielregeln“.

Es wurde aus seiner Perspektive deutlich, dass mit einer weiteren Zunahme von Schulbegleiter*innen solche Probleme häufiger auftreten würden. Gleichzeitig entstanden auch auf Ebene der Kommune Bemühungen, die schulischen Eingliederungshilfen in Hamm insgesamt weiterzuentwickeln. Im Frühjahr 2016 initiierte die Stadt Hamm dann ein Projekt zur Qualitätsverbesserung

der schulischen Eingliederungshilfen (Ratsbeschluss 0741/16). In diesem Zusammenhang wurde neben anderen Initiativen die im Stadtteil Bockum-Hövel entwickelte Idee zur Pool-Lösung aufgegriffen und die finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen für die Projektdurchführung geschaffen.

GF: „Und wir haben dann alle Menschen eingeladen, die damit zu tun haben. Also Jugendamt, Sozialamt, Gesundheitsamt [...] wir als Träger haben die Initiative ergriffen, gemeinsam mit den Schulen“.

Seit 2017 wird das Pool-Modell nun an den drei Projektschulen umgesetzt. Mit so großer Zufriedenheit, dass es mittlerweile auch an anderen Schulen in Hamm implementiert wird.

2. Die Pool-Lösung

In einem Pool-Modell weicht die Individualleistung einer Inklusionsförderung der Bündelung von Bedarfen der Kinder in einer Klasse oder Schule. Konkret formuliert, betreuen Schulbegleiter*innen im Pool-Modell nicht nur ein Kind, sondern mehrere Kinder. Auch Kinder ohne formal diagnostizierte Individualleistungsgewährung können (je nach Ausgestaltung) begleitet werden.

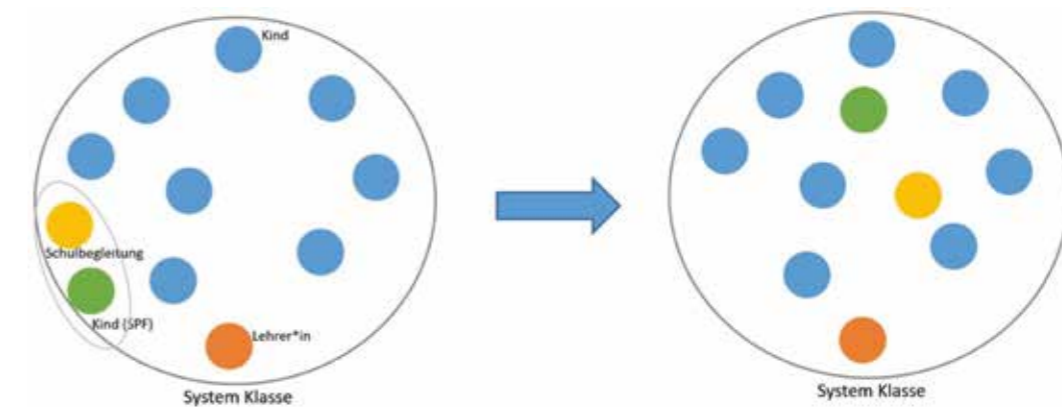


Abbildung 1: Von der Einzelfallhilfe zur Pool-Lösung

So soll u. a. die Sonderstellung der Kinder mit erhöhtem Unterstützungsbedarf zwar (prinzipiell) erhalten, aber abgemildert praktiziert werden. Was bedeutet das konkret? Die Schulbegleitung hält sich nicht mehr permanent neben dem betreuten Kind auf und markiert oder besondert es, sondern unterstützt (zumindest prinzipiell) alle Kinder im Klassenraum, sodass die zusätzliche Hilfe zum Normalfall wird und allen im System nutzt.

Antrieb für den Einsatz von Pool-Lösungen sind auch die gestiegenen Ausgaben für Schulbegleitung (vgl. Fegert et al. 2016, S. 92). Die Kosten sollen durch die Zusammenlegung von Bedarfen verringert werden. In der Regel werden Pool-Lösungen pauschal

finanziert. Das Wunsch- und Wahlrecht der Hilfeberechtigten (§ 5 Abs. 2 SGB VIII, § 9 Abs. 2 SGB XII, § 9 SGB IX) wird damit auf die Wahl der Schule mit dem dort vorhandenen Infrastrukturangebot begrenzt. Es kann weder die Unterstützung durch eine*n bestimmte*n Schulbegleiter*in Pool beansprucht werden noch eine stetige 1:1-Betreuung. Eine Chance wird darin gesehen, dass das Modell der Entwicklung von starken Abhängigkeiten zwischen Schulbegleitung und Kind entgegenwirken kann (vgl. Deutscher Verein 2016, S. 8). Zu den weiteren Vorzügen wird gezählt, dass die Eltern von der Bürokratie und der Antragstellung entlastet werden (vgl. Lübeck 2019, S. 248). Ferner erlangen die Schulbegleitungen mehr Sicherheit bezüglich ihrer Anstellung und

2. Die Pool-Lösung

können stärker in das schulische Kollegium eingebunden werden (vgl. ebd.). Auch die Schule erlangt mehr Planungssicherheit (vgl. Deutscher Verein 2016, S.9).

Für die Gestaltung von Pool-Modellen existiert bislang keine einheitliche Handhabung (vgl. Kißgen 2019, S. 25). Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass die Einführung und Durchführung des Pool-Modells Aufgabe des Trägers der Inklusionshilfen ist. Zum anderen beeinflussen die infrastrukturellen Begebenheiten der Kommune, aber auch der jeweiligen Schule, die konkrete Umsetzung des Modells (vgl. Thiel 2016).

Im Projekt *Ein guter Ort für alle – Wir gestalten Inklusion!* wird das Pool-Modell von drei städtischen Grundschulen in Kooperation mit einem freien Träger in Hamm Bockum-Hövel gestaltet. Die Schulen verfügen nunmehr über einen festen Stamm an Schulbegleitungen, die ein Team bilden. Der Personalschlüssel wurde vor Beginn des Projekts anhand der Anzahl der Kinder mit erhöhtem Unterstützungsbedarf errechnet und wurde über die Laufzeit des Projekts (2017-2020) beibehalten. In der Regel sind die Schulbegleitungen verbindlich einer Klasse zugeord-

net. Weil das Team für alle Kinder der Schule da ist, können Schulbegleitungen je nach Bedarf in den Klassen eingesetzt werden. Die Schulbegleitungen betreuen in der Regel alle Kinder einer Klasse, wobei ihr Fokus auf den Kindern mit erhöhtem Unterstützungsbedarf liegt. Dadurch sollen Teilhabe und Wohlbefinden der Kinder besser gesichert werden als in einem Modell, das durch die Individualisierung die Besonderheit betreuter Kinder permanent herausstellt. Ein weiteres Ziel ist es, dem Einsatz nicht oder gering qualifizierter Schulbegleitungen durch tarifgerechte/reguläre Arbeitsverhältnisse entgegenzusteuern (vgl. Stadt Hamm 2016, S. 2). Je nach Schule verfügen zwischen 50-80% der eingesetzten Kräfte über eine pädagogische Ausbildung. Zur Unterstützung der Veränderungen und der Abstimmungsprozesse im Projekt wurde zudem eine Stelle zur Koordination beim Träger eingerichtet. Die Projektkoordinatorin vermittelt zwischen den Akteuren der Schulen, den kommunalen Akteuren und der wissenschaftlichen Begleitung. Außerdem ist sie Ansprechpartnerin für Eltern und Schulbegleiter*innen.

3. Ergebnisse der Evaluation – Perspektiven von Lehrkräften, Schulbegleitungen und Leitungen

Die Ausgestaltung des Pool-Modells in Hamm wurde über den Zeitraum von drei Jahren (2017-2020) erprobt. Unter dem Titel *Ein guter Ort für alle – Wir gestalten Inklusion!* wurde das Modellprojekt des Friedrich-Wilhelm-Stifts von der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW gefördert und von einem Team der WWU Münster und der EvH Bochum wissenschaftlich begleitet (vgl. Böttcher et al. 2021). Die zentralen Befunde, die durch die wissenschaftliche Begleitung erlangt wurden, belegen eine große Zufriedenheit mit dem Pool-Modell auf Seiten der im Kontext des Projekts beruflich Tätigen, also der Lehrkräfte, Schulbegleiter*innen, Schulleitungen und der Mitarbeiter*innen des freien Trägers. Auch die Stadtverwaltung der Stadt Hamm konnte von dem Modell überzeugt werden, sodass dieses nach der Projektlaufzeit verlängert und auf weitere Schulen der Kommune übertragen wurde.

Die Schulleitungen schildern eine deutliche **Reduzierung des organisatorischen Aufwands** im Pool-Modell. Als hilfreich wird die Absicherung durch den dreijährigen Projektzeitraum genannt. Obwohl durch die festgelegte Budgetierung bzw. Deckelung keine regelmäßige Ressourcenanpassung gewährleistet wurde, nehmen die Schulleitungen im Zeitraum des Projektes Entlastungseffekte wahr. Auch beobachten sie eine gut gelingende Praxis von **Multiprofessionalität**, die sie insbesondere für ihre heterogene Schülerschaft als pädagogische Notwendigkeit einschätzen. Die pädagogische Expertise direkt vor Ort werde so gestärkt. In der engen und verbindlichen **Zusammenarbeit von Klassenleitung und Schulbegleitung** sehen alle Schulleitungen einen bedeutenden qualitativen Fortschritt, der erst durch die Rahmung der jetzigen Projektstruktur möglich wurde. Dass im Projekt auf einen festen Pool von Schulbegleitung zugegriffen werden

kann, dass also verlässliche Ansprechpartner für die Klassen und für die Klassenleitungen existieren, sehen die Schulleiter als weiteren großen Vorteil an:

SL: „Die uns vormals vertraute hohe Fluktuation bei den Schulbegleitungen konnte deutlich eingedämmt werden“

Und: Diese Art des Unterstützens und Helfens mit Blick auf die Inklusion produziere nun keine Markierung von Sonderfällen mehr.

Auch **die Lehrkräfte und Schulbegleitungen** beschreiben das Modell vorwiegend positiv. Hervorgehoben wird hier insbesondere der präventive Aspekt der Schulbegleitung im Pool-Modell. Kinder, die phasenweise oder nur in einem Themenbereich Schwierigkeiten haben, können unterstützt werden, sodass Differenzen gemindert oder zumindest nicht verstärkt werden. Die **Selbstständigkeit** der Kinder mit Förderbedarf werde zudem gefördert, indem die Kinder immer wieder Situationen ausgesetzt sind, in denen sie ohne Unterstützung handeln sollen oder müssen. Viele Schulbegleiter*innen an den Projektschulen in Hamm sind auch am Nachmittag im Offenen Ganztage (OGS) tätig, sodass die Kinder vormittags und nachmittags von denselben und damit ihnen vertrauten Personen betreut werden. So wird nicht nur die Beziehung zwischen Schulbegleitung und Kind gestärkt, sondern auch der Informationsaustausch zwischen Klassenleitungen und der OGS vereinfacht. Aus Sicht der Lehrkräfte hat sich bei den Schulbegleitungen ein **Zugehörigkeitsgefühl zur Schule** entwickelt. Sie verfolgen jetzt die gleichen Ziele wie die Lehrkräfte, sodass **sie im Team arbeiten** können. Indem die Schulbegleiter*innen an Dienstbesprechungen teilnehmen oder die Pausen im Mitarbeiteraum (ehem. Lehrerzimmer) gemeinsam mit den

²Mit den Schulleitungen, Lehrkräften, der Leitung des Trägers, der Projektkoordinatorin und den Schulbegleiter*innen wurden Experteninterviews geführt. Mit letzteren wurden zudem Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Daten wurden mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet.

3. Ergebnisse der Evaluation – Perspektiven von Lehrkräften, Schulbegleitungen und Leitungen

Lehrkräften verbringen, nehmen auch sie sich stärker als Teammitglieder wahr. Außerdem können sie auf neue Unterstützungsbedarfe **flexibel** reagieren. Im Projekt wird die Arbeit der Schulbegleiter*innen in wöchentlichen Teamsitzungen reflektiert und ggf. die Anzahl der Schulbegleiter*innen in einer Klasse angepasst. Wird es als nötig erachtet, wird auch die phasenweise individuelle Unterstützung eines Kindes möglich. Die **Kinder erlangen die Hilfe schnell**, ohne langwieriges Antragsverfahren und die damit einhergehenden langen Wartezeiten auf Unterstützung.

Auch auf Ebene **des Trägers der Inklusionsbetreuung** wird das multiprofessionelle Zusammenwirken im Pool-Modell positiv wahrgenommen. Verwiesen wird darauf, dass alle Schulen auch über Schulsozialarbeiter*innen und Sonderpädagog*innen verfügen. Es ermöglichen sich kurze Wege, Schulbegleiter*innen werden auf Augenhöhe erlebt.

Die Projektkoordinatorin hat den Eindruck, dass immer mehr Kinder einen spezifischen Förderbedarf haben. Vor diesem Hintergrund schätzt sie ein, dass die Schulen eigentlich mehr Unterstützung benötigen bzw. anmelden müssten. Sie reklamieren aber keinen weiteren Anspruch, sie waren innerhalb des Projektzeitraumes mit der ursprünglichen Ressourcenausstattung zufrieden, weil sie flexibel und bedarfsgerecht eingesetzt wird. Auch das kann als Gewinn des Projektes betrachtet werden.

Ebenfalls zeigte **die Stadtverwaltung** der Stadt Hamm eine positive Resonanz auf das Projekt. Der Zugang zu den Hilfen zur Teilhabe ist für die Eltern betroffener Kinder einfacher geworden, wodurch eine verbesserte Kommunikationsstruktur zwischen Schule und Eltern deutlich spürbar ist. Eltern profitieren aus Sicht des Allgemeinen Sozialen

Dienstes (ASD) durch eine Entlastung von Aufgaben im Zuge der Antragstellung und Diagnose und durch die akzeptierte Aufklärungsarbeit für Eltern durch die Schule. Aus Sicht des ASD werden die Bedarfe der Kinder gedeckt, ohne dass jedes Kind eine Etikettierung im Prüfungs- und Hilfeverfahren erlebt. Darüber hinaus entscheidet nunmehr nicht alleine der ASD über Bedarfe, sondern die Kinder werden gemeinsam mit der Schule auch als Teil der Schul- und Klassengemeinschaft betrachtet.

Neben den pädagogischen Vorteilen konnten positive Effekte auf die Verwaltungsprozesse festgestellt werden. Hierzu tragen insbesondere vereinfachte Prozesse der Beantragung der Hilfen bei. Der ASD nimmt ferner wahr, dass die Förderbedarfe auch durch ein gelingendes Übergangsmanagement aller Beteiligten der Grund- und der weiterführenden Schulen gesehen und gedeckt werden. In der Folge können Förderbedarfe so weit reduziert werden, dass in der Sekundarstufe I weniger Inklusionshilfen benötigt werden. Auch aus diesen Gründen wurde das Modellprojekt in der Stadt Hamm an weiteren Schulen implementiert.

In allen erfragten Bereichen lässt sich eine sehr positive Antworttendenz der Kinder feststellen. Global betrachtet schneiden die Projektschulen gegenüber den Vergleichsschulen bei den meisten Items (s.u.) leicht besser, aber selten signifikant besser ab. Bei wenigen Items fällt das Ergebnis leicht zugunsten der Vergleichsschulen aus. Insgesamt betrachtet lassen sich zwischen den Schulen jedoch nur wenige Unterschiede ausmachen. Für ein Modellprojekt, das ansonsten erhebliche Vorteile ausweist und bei dem durchaus auch Befürchtungen einer minderwertigen Einzelförderung bestanden haben, ist das ein positiver Befund.

4. Und wie geht es den Kindern?

Immer wieder wurde es von den Akteuren im Projekt betont: es geht um die Kinder. Auch in der wissenschaftlichen Begleitung standen die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Über qualitative und quantitative Forschungsmethoden wurden vor allem ihr Wohlbefinden und ihre soziale Teilhabe untersucht. Im Zentrum der Erhebungen stand eine Fragebogenerhebung, die mit einer Kohorte über den Zeitraum von drei Jahren durchgeführt wurde. Angefangen im zweiten Schuljahr wurde die Kohorte in jedem Schuljahr mit demselben Fragebogen befragt.

	Kinderbefragung	Teilnehmende Schulen	Teilnehmende Kinder
Schuljahr 2017/18	2. Klasse	3 Projektschulen 1 Vergleichsschule	n=202
Schuljahr 2018/19	3. Klasse	3 Projektschulen 1 Vergleichsschule	n=186
Schuljahr 2019/20	3. & 4. Klasse	3 Projektschulen 3 Vergleichsschule	n=637

Neben den drei Projektschulen wurden auch Vergleichsschulen in die Befragung mit einbezogen, die ein anderes (einzelfallorientiertes) Inklusionsmodell umsetzen. In den ersten zwei Erhebungsphasen nahm lediglich eine Vergleichsschule an den Erhebungen teil, im Schuljahr 2019/20 konnte mit drei Schulen ein besserer Vergleich zwischen Projektschulen und Vergleichsschulen angestellt werden.

Im Fragebogen beantworteten die Kindern Fragen zu ihrem Wohlbefinden und zum sozialen Zusammenhalt in der Klasse, zur Zusammenarbeit im Unterricht, zu allgemeiner Schulfreude und zu den Freundschaften unter den Schüler*innen. Beispielhaft ist in Abbildung XY ein Ausschnitt aus dem kindgerechten Fragebogen dargestellt.

	Stimmt überhaupt nicht	Mal so, mal so	Stimmt voll und ganz
Ich fühle mich in meiner Klasse wohl.			
In meiner Klasse halten wir alle gut zusammen.			

Abbildung 2: Der Fragebogen

4. Und wie geht es den Kindern?

In allen erfragten Bereichen lässt sich eine sehr positive Antworttendenz der Kinder feststellen. Global betrachtet schneiden die Projektschulen gegenüber den Vergleichsschulen bei den meisten Items (s.u.) leicht besser, aber selten signifikant besser ab. Bei wenigen Items fällt das Ergebnis leicht zugunsten der Vergleichsschulen aus. Insgesamt betrachtet lassen sich zwischen den Schulen jedoch nur wenige Unterschiede ausmachen. Für ein Modellprojekt, das ansonsten erhebliche Vorteile ausweist und bei dem durchaus auch Befürchtungen einer minderwertigen Einzelförderung bestanden haben, ist das ein positiver Befund.

Wohlbefinden und soziale Teilhabe in der Klasse

Das Wohlbefinden in der Schule kann auch gleichgesetzt werden mit positiven Emotionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule sowie dem schulischen Kontext. Kinder fühlen sich dann in der Schule wohl,

wenn positive Emotionen die negativen schulischen Emotionen überwiegen (vgl. Ha-scher 2004, S. 150).

Die hier vorliegenden Befunde lassen sich zunächst einmal als Hinweis darauf verstehen, dass das systemische Inklusionsprojekt der Projektschulen keine negativen Auswirkungen auf das schulische Erleben der Kinder hat. Mehr noch: Es können vielmehr einige positive Unterschiede ausgemacht werden. So zeigt sich z.B. eine signifikant höhere Zustimmung zu den Aussagen **Ich mag meine Klasse** (Kla02) und **In meiner Klasse halten wir alle gut zusammen.** (Kla06). Bei den unterrichts- und schulbezogenen Aussagen liegen beide Schulgruppen (Projekt- und Vergleichsschule) eher eng beieinander und auf einem insgesamt hohen Niveau.



Abbildung 3: Wohlbefinden in der Klasse

Freundschaftskontakte sind in den Vergleichsschulen etwas stärker ausgeprägt. In Anbetracht der ansonsten ausgesprochen positiven Ergebnisse hat das jedoch keinen negativen Einfluss auf das sonstige positive Schulerleben der Kinder an den Projektschulen.

Beziehung der Kinder zu Lehrkräften und Schulbegleitung

Ein weiterer Schwerpunkt der Fragebogenerhebung lag auf der Wahrnehmung der Erwachsenen. Aussagen der Schüler*innen über die Erwachsenen an der Schule fielen sowohl an den Projektschulen als auch

an den Vergleichsschulen durchweg positiv aus. Die Werte der Projektschulen fielen leicht höher aus. Für die Einordnung von Pool-Lösungen von besonderer Bedeutung ist die hohe Zustimmung der Schüler*innen der Projektschulen zu der Aussage *Die Schulbegleitung hilft allen Kindern in der Klasse.* Auch der Aussage *Ich finde es gut, dass die Schulbegleitung uns unterstützt,* stimmen die Kinder deutlich zu. Diese Befunde stützen die Beobachtung, dass sich die Schulbegleitungen im Unterricht auf die gesamte Klasse beziehen, selbst wenn sie auf die Kinder mit erhöhtem Unterstützungsbedarf fokussieren

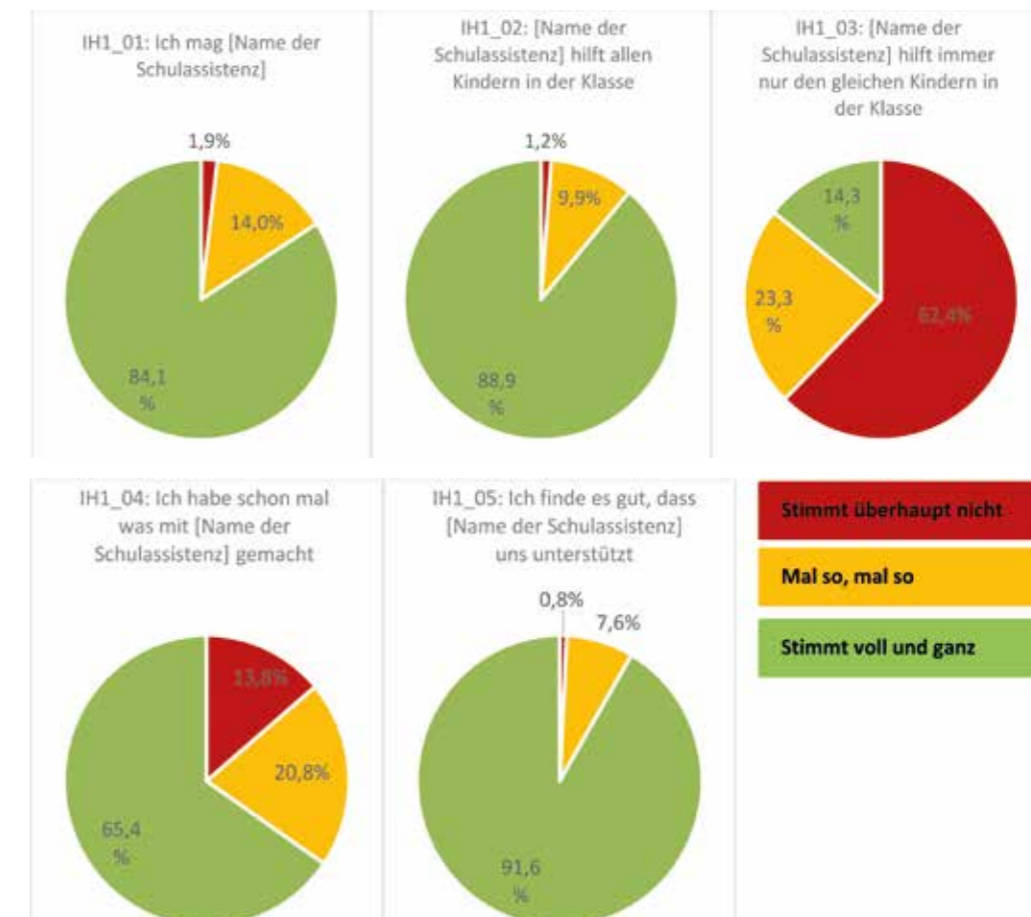


Abbildung 4: Bewertung der Schulbegleitung

4. Und wie geht es den Kindern?

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Fokus

Zwischen den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) und den Kindern ohne SPF an den Projektschulen gibt es kaum Differenzen bei der Wahrnehmung zum Wohlbefinden. Auch die Auswertung des schulischen Erlebens der Kinder mit und ohne SPF lässt sich mit unseren Ergebnissen darstellen:

Kinder mit und ohne SPF im Vergleich (Projektschulen)

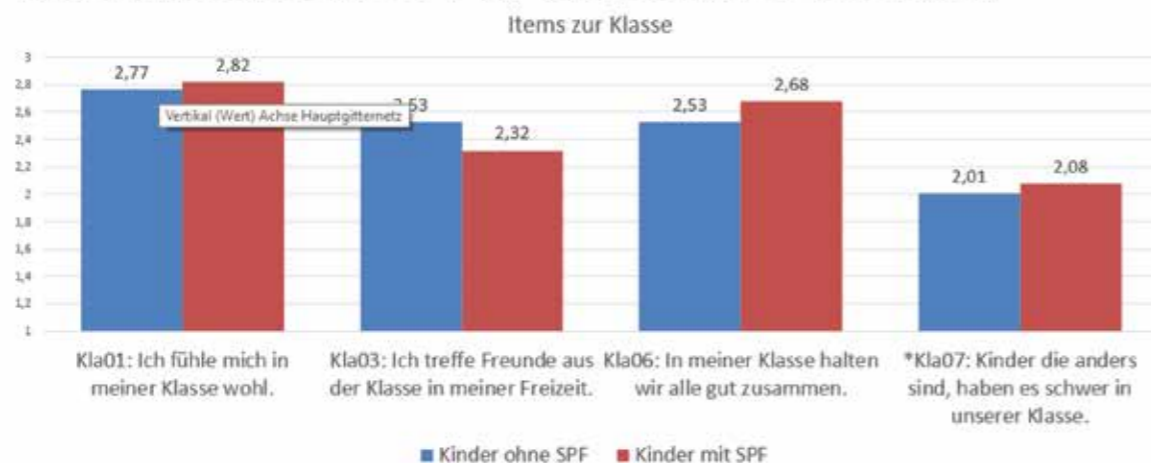


Abbildung 5: Kinder mit und ohne SPF im Vergleich

Generell zeigt sich, dass die Kinder mit SPF in den Projektschulen ein hohes Wohlbefinden in der Klasse aufweisen (z. B. Kla01) und besonders gerne im Unterricht mitarbeiten.

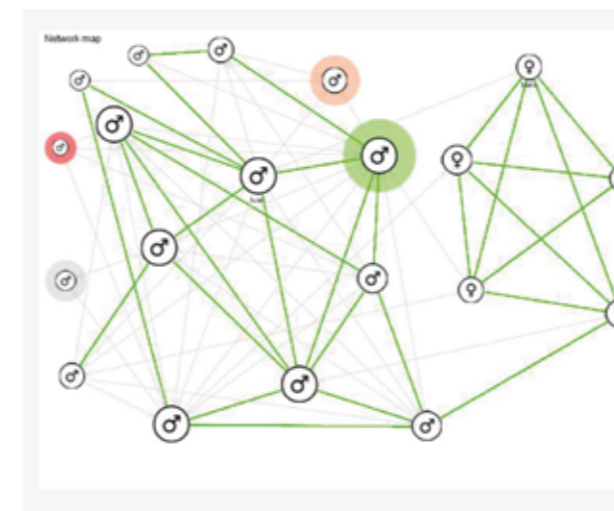
Die Erwachsenen sind bei den Kindern mit SPF sehr beliebt, insbesondere die Schulbegleitung erfährt sehr positiven Zuspruch. Ein Befund ist jedoch, dass die Kinder mit SPF weniger Freundeskontakte in der Klasse und in der Schule haben sowie etwas häufiger in Schwierigkeiten mit anderen Kindern verwickelt sind. Bei zwei Items werden diese Unterschiede besonders sichtbar: Die Kinder mit SPF geben seltener an, Freund*innen aus der Klasse in der Freizeit zu treffen (Kla03), und sie haben etwas stärker das Gefühl, dass Kinder, „die anders sind“, es in der Klasse schwerer haben (Kla07).

In der Regel treffen Kinder mit SPF etwas negativere Aussagen bezüglich der Freundschaften. So geben sie im Vergleich zu den anderen Kindern weniger an, gute Freunde sowohl innerhalb der Klasse als auch **außerhalb** der Klasse zu haben. Bei der Auflistung von guten Freunden in der Klasse geben sie sogar signifikant weniger Freunde an, als ihre Mitschüler*innen. Allerdings haben die meisten von ihnen (14 von 15) mindestens eine*n Freund*in der Klasse, wobei zwei Drittel von ihnen sogar mindestens zwei Freund*innen angeben. Das allgemeine Wohlbefinden und die Freude am Besuch der Schule und des Unterrichts werden durch weniger Freundschaften aber nicht getrübt. Für soziale Teilhabe gelten Freundschaften dennoch als wichtiger Indikator, weshalb diese im Rahmen sozialer Netzwerkanalysen genauer betrachtet wurden.

Die Klassengemeinschaft als soziales Netzwerk

Die Beziehungen und Freundschaften eines Kindes werden in einschlägiger Literatur als wesentliches Moment inklusiver Bildung betrachtet (vgl. Frostad & Pijl 2007, S. 17). Im Rahmen der Evaluation wird soziale Teilhabe als gewährleistet betrachtet, wenn positive Interaktionen zwischen den Schüler*innen mit (drohender) Behinderungen und ihren Mitschüler*innen ohne Behinderungen stattfinden. Die Schüler*innen werden von ihren Mitschüler*innen akzeptiert und bauen Freundschaften und Beziehungen zueinander auf (vgl. Koster et al. 2009, S. 135). Um Kenntnis über die soziale Einbindung und die sozialen Beziehungen der Schüler*innen in den Klassen zu erlangen, wurden Soziogramme erstellt, die das soziale Netzwerk in der Klasse abbilden. Grundlage für die Soziogramme war das Item **Wer sind deine guten Freunde in der Klasse?** welches im offenen Antwortformat angelegt war, sodass die Kinder die Namen ihrer guten Freunde eintragen konnten.

Für die Analyse der Soziogramme wurde jeweils das Gesamtbild der sozialen Strukturen in der Klasse beschrieben, wobei insbesondere die Klassengröße, die Cliquenstrukturen, die Interaktion zwischen Mädchen und Jungen sowie die Vernetzung von besonders beliebten und außenstehenden Kindern betrachtet wurde. Um Erkenntnisse über die soziale Teilhabe dieser Kinder zu gewinnen, wurde die Analyse der Soziogramme in Anlehnung an Frostad & Pijl (2007) vorgenommen, die die soziale Inklusion der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf Grundlage von drei Indizes herausarbeiten. So gehen die beiden Autoren mit Bezug auf die Arbeiten von Cullinan et al. und Farmer & Farmer davon aus, dass Schüler*innen dann sozial inkludiert sind, wenn sie (1) von Mitschüler*innen akzeptiert werden, sie (2) mindestens eine Freundschaft führen und (3) zu einer Subgruppe/Clique gehören.



In den Soziogrammen sind einseitige Beziehungen durch graue gerichtete Pfeile erkennbar. Freundschaften zwischen zwei Kindern werden durch grüne Linien symbolisiert und kennzeichnen eine gegenseitige Nennung. Die Kinder selbst sind als Kreise dargestellt, die das jeweilige Geschlecht anzeigen. Die „Wichtigkeit“ der Kinder in der Klasse, gemäß der Anzahl der geäußerten Nennungen, wird durch die Größe der Kreise dargestellt. Besonders oft genannte Kinder werden grün gekennzeichnet. Kinder, die zwar genannt werden, aber keine Freundschaft führen, sind hell rot markiert; Kinder, die keinerlei Nennungen erhalten, sind dunkel rot hervorgehoben. Eine graue Markierung weist darauf hin, dass diese Kinder zum Zeitpunkt der Befragung nicht anwesend waren. Da sich Peer-Groups in jüngeren Jahren meist geschlechterspezifisch formieren, sind die Jungen in der Klasse im Bild tendenziell eher links und die Mädchen eher rechts eingeordnet.

Abbildung 6: Beispiel eines Soziogramms

4. Und wie geht es den Kindern?

Anhand der **Soziogramme** lässt sich zeigen, dass Klassen der Vergleichsschulen im Schnitt sowohl eine leicht höhere Netzwerkdicke als auch etwas mehr Nennungen und Freundschaften pro Kind aufweisen. Die Kinder mit Förderbedarf erhalten aber tendenziell in den Projektschulen mehr Freundschaftsnennungen und führen etwas mehr Freundschaften, als Kinder mit SPF an den Vergleichsschulen. Anders formuliert: An den Vergleichsschulen sind die Klassen im Schnitt etwas besser untereinander vernetzt, Kinder mit SPF erfahren aber den Projektschulen eher soziale Teilhabe als an den Vergleichsschulen. Im Schnitt nennen Kinder mit SPF (an beiden Schultypen) eine Person weniger, die sie zu ihrem Netzwerk zählen. Auch sind sie seltener Teil verschiedener Cliques. Allerdings unterscheiden sich die Netzwerkkarten der Schüler*innen mit SPF untereinander teilweise stark, sodass auch hier keine generalisierenden Aussagen getroffen werden können.

Anhand der **Analyse von Fallbeispielen** und unter Einbezug verschiedener Kontextbedingungen können teilhabebegünstigende Faktoren des inklusiven Pool-Modells identifiziert werden. So führen unsere Ergebnisse

zu der begründeten These, dass eine eher kleine Klassengröße förderlich für die Inklusion von Kindern mit SPF ist. Darüber hinaus erfahren sie eher Teilhabe, wenn in ihrer Klasse generell ein positives Klassenklima sowie eine enge Vernetzung der Schüler*innen vorliegen. Unsere Fallbeispiele zeigen, dass es hilfreich ist, Kinder, die zieldifferent unterrichtet werden, immer wieder in den zielgleichen Unterricht einzubinden. Nicht zuletzt kann sich auch die Kooperation von Klassenlehrkraft und Schulbegleitung auf die soziale Teilhabe aus. Das partnerschaftliche Auftreten sowie die enge Teamarbeit bei gleichzeitiger Aufteilung der Rollenverantwortlichkeiten von Klassenlehrerin und Schulbegleitung sind demnach hilfreiche Voraussetzungen für eine gute Unterstützung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf – und aller Kinder in der Klasse.

Wohlbefinden und Teilhabe in längsschnittlicher Beobachtung

Betrachten wir die Veränderungen vom Beginn bis zum Ende der wissenschaftlichen Begleitung, können wir feststellen, dass das Zusammenleben und das gemeinsame Lernen der Kinder sich im Laufe der Zeit verbessert hat. Das gilt auch in Bezug auf die

Inklusion von Kindern mit SPF. Beispielhaft für diesen Trend zeigte sich dieser Befund in der Beantwortung des Items Kinder, die anders sind, haben es schwer in der Klasse. Hier sank die Zustimmung bei den Schüler*innen in signifikantem Maße, was bedeutet, dass beide Kohorten (Kinder der Projekt- und Vergleichsschulen) einen gesteigerten Einschluss von Kindern mit SPF wahrnehmen. Auch andere Items zeigen eine positive Veränderung. So nehmen die Streitereien zwischen den Kindern in den Projektschulen deutlich ab. Das soziale Miteinander aller Kinder sowie insbesondere von Kindern, die es schwierig haben, hat sich im Laufe der Zeit somit merkbar günstig entwickelt. Dies sollte uns daran erinnern, dass man intendierte pädagogische Ziele immer erst in längerer zeitlicher Perspektive beurteilen kann: Auch Poollösungen, wie im Hammer Modell, benötigen Zeit, um erwünschte Effekte zu erzielen. Gleichzeitig zeigen diese Ergebnisse, dass sich die investierte Zeit und die Mühen der Mitarbeiter*innen auszahlen.

Da die Ergebnisse unserer Querschnittsanalysen positive Bilder zeichnen und die Ergebnisse der Längsschnittanalysen Konstanz und Entwicklung ausweisen, darf davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse robusten Bestand haben.

5. Gelingensbedingungen und Empfehlungen für die Umsetzung von Pool-Modellen an anderen Orten

Aus den quantitativen und qualitativen Befragungen, aus Beobachtungen und Diskussionen mit Akteuren im Projekt lassen sich aus Sicht des Forschungsteams zwölf Handlungsempfehlungen identifizieren, die reflektiert werden sollten, wenn neue Projekte an anderen Orten vom Modellprojekt profitieren wollen:

1. Zu Beginn des Gestaltungsprozesses gilt es ein gemeinsames Problembewusstsein hinsichtlich des Konzepts der Einzelbetreuung zu entwickeln.

Wenn Akteure, die Neues versuchen sollen, keine Probleme und keine Handlungsmotivation mit bzw. gegenüber dem Hergebrachten wahrnehmen, sehen sie keinen Sinn in der Aufforderung zur Innovation. Menschen müssen Probleme erkennen, um Anreize für Wandel zu haben. Oder es muss ihnen deutlich werden, dass es Alternativen zum Bestehenden gibt, die das Leben für sie oder auch andere erleichtern. Die Akteure, die am neuen Projekt mitwirken, sollten bereits bei Problemanalyse und Konzeptionierung des Projekts eingebunden sein: Schulen, Träger der Inklusionspädagogik, Jugendamt, Sozialamt, Gesundheitsamt.... Nach gemeinsamen Aushandlungsprozessen kann das Projekt erfolgsversprechend implementiert werden. Zudem ist der politische Rückhalt durch Stadt oder Kreis elementar. Rahmenbedingungen und grundlegende Strukturen müssen verlässlich gesichert sein.

2. Die relevanten Akteure des Projekts sind über die Ziele des Pool-Modells informiert und entwickeln ein Bewusstsein für den neuen Ansatz sowie damit verbundene, inklusive Werte.

Grundsätzlich trägt es maßgeblich zum Gelingen des Projekts bei, wenn sich alle Akteure offen, flexibel und aufgeschlossen gegenüber Neuem zeigen und keine Scheu haben, auch Vorläufiges auszuprobieren. Kommunikation und Koordination sollten als Gewinn und weniger als Last empfunden werden. Eine hohe Identifikation mit dem Projekt ist besonders an den Stellen wichtig, die ein Potential für Konflikte haben könnten. Als unverzichtbar hat sich die Etablierung einer projektkoordinierenden Funktion erwiesen. Ein*e Mitarbeiter*in sichert die Kooperation zwischen den Schulen und dem Träger der Begleitung sowie der Kommune und ggf. der Öffentlichkeit. Dabei steht die Unterstützung der Schulbegleiter*innen bei der Erreichung des primären Projektziels, der Förderung von behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern im Vordergrund, nicht die Entlastung der Lehrkräfte.

3. Schulen und Trägern arbeiten eng zusammen - mit kongruentem Führungsstil und vergleichbarer Haltung.

Im evaluierten Projekt hat sich ein offener Führungsstil des Trägers als erfolgswirksam herausgestellt. Er ermöglichte innerhalb eines in seiner Struktur robusten Inklusionskonzeptes ein im Alltag flexibles

Vorgehen und offene Reaktionen der Begleitungen, die somit der spezifischen sozialen Situation von Schulen Rechnung tragen konnten. Die konkrete pädagogische Arbeit ist kaum standardisiert und erleichtert hohe Selbstständigkeit des Handelns, wodurch auch gegenüber den Lehrkräften und den Schulleitungen ein Bild einer souveränen Begleitung vermittelt werden kann. Gleichzeitig verdeutlicht der Träger, dass er für seine Mitarbeiter*innen personalverantwortlich ist. Insbesondere in der triadischen Beziehung von Schulbegleiter*innen, Trägern und Schule ist eine Beachtung der jeweiligen Zuständigkeiten essentiell. Trotz dieser verschiedenen Zuständigkeiten sind dennoch ähnliche Erwartungen an die Schulbegleiter*innen sowie eine Kompatibilität zwischen den Führungsstilen auf Seiten des Trägers und auf Seiten der Schule wichtig, um eine gelingende Koordination gewährleisten zu können. Für die Schulen heißt das, dass sie sich mit dem Konzept inklusiven Lernens auseinandersetzen müssen. Die Idee einer schulbegleitenden Inklusion muss auch die Schule und die pädagogischen Haltungen der Lehrkräfte verändern.

4. Eine Koordinationsstelle wird eingerichtet.

Der oder die Projektkoordinator*in (PK) wirkt gestaltend und unterstützend auf die Vernetzung unter den verschiedenen Parteien. Sie/Er vermittelt zwischen Geschäftsführung, Ämtern, Schulleitungen, Eltern, Schulbegleiter*innen u. a.

Zudem nimmt eine Projektkoordination eine anleitende Funktion für Schulbegleiter*innen ein. Notwendig hierfür ist (u.a.), dass die PK an den regelmäßigen Teamsitzungen der Schulbegleitungen teilnimmt. Zu weiteren Aufgaben gehört z. B. die Verwaltung der finanziellen Mittel, auch für die Klärung von Rechtsfragen trägt sie Verantwortung.

5. Innovative Projekte bedürfen angemessener und nachhaltiger Fortbildungsmöglichkeiten.

Fortbildungen können den Schulbegleiter*innen zu einem sicheren Selbstverständnis verhelfen und hilfreiches Wissen für den Umgang mit den Schüler*innen vermitteln. Auch für Lehrkräfte kann die neue Situation eine Herausforderung darstellen, auch für sie sind Fortbildungen sinnvoll, auch solche, die die Kooperation mit Schulbegleiter*innen thematisieren. Besonders günstig dürften Fortbildungen sein, an denen Lehrkräfte und Schulbegleiter*innen gemeinsam teilnehmen. Im Projekt gelang es, Fortbildungsangebote zeitnah und an aufkommenden Bedarfen zu ermöglichen. Eine Kooperation mit dem Zentrum für systemische Schulberatung (ZESS) erwies sich als hilfreich. Es sollte aber auch konkret evaluiert werden, ob die gewählten Formate angemessen waren. Wichtig ist die gemeinsame Teilnahme von Personen, die eine gemeinsame Arbeit erledigen sollen. Auch die zeitliche Dimensionierung von pädagogischen Fortbildungen, so zeigt die

5. Gelingensbedingungen und Empfehlungen für die Umsetzung von Pool-Modellen an anderen Orten

Fortbildungsforschung, sollte überdacht werden. Kurze, sogenannte „one shot“-Formate, können häufig eine nachhaltige Veränderung von Kompetenz und Performanz nicht sichern. Hieraus lässt sich auch eine allgemeine Empfehlung ableiten: In innovativen Projekten darf nicht davon ausgegangen werden, dass einmalig erworbene Kompetenzen ausreichen, neue Aufgaben professionell bearbeiten zu können. Pädagogische Programme müssen die Notwendigkeit von Personalentwicklung ernst nehmen.

- 6. Die Schulen können auf neue Unterstützungsbedarfe flexibel reagieren.** Im Projekt wird die Arbeit der Schulbegleiter*innen in wöchentlichen Teamsitzungen reflektiert und ggf. die Anzahl der Schulbegleiter*innen in einer Klasse angepasst. Prozesshafte, phasenweise Unterstützung auch für ein einzelnes Kind ist so möglich. Die Kinder erlangen die Hilfe schnell, ohne langwieriges Antragsverfahren und die damit einhergehenden langen Wartezeiten auf Unterstützung. Die Lehrkräfte nehmen diese Flexibilität als große Erleichterung wahr.
- 7. Das Arbeitsbündnis zwischen Klassenlehrkraft und Schulbegleitung ist strukturell abgesichert.** Die Kooperation zwischen Lehrkraft und Schulbegleitung beeinflusst die Inklusion der Schüler*innen. Damit diese gelingt, erscheinen folgende Voraussetzungen als hilfreich:

Abgestimmte Teamkonstellation: Die Lehrkräfte und Schulbegleiter*innen sollten die Chance haben, sich vor der Zusammenstellung der Teams kennenzulernen. Eine grundlegende gegenseitige Sympathie („die passende Chemie“) ist basal für die Zusammenarbeit, weshalb beide Partner in die Teambildung mit einbezogen werden sollten. In einem so hoch interaktiven System wie der Schulklasse ist zu erwarten, dass sich ihre Dynamik eher durch die beteiligten Personen und ihrem Verständnis entwickelt als durch strukturelle Regelungen.

Rollensicherheit: Für routinierte und abgestimmte Zusammenarbeit ist es notwendig, Rollensicherheit für beide Partner zu schaffen. Hilfreich haben sich hier Gespräche zu Beginn der Zusammenarbeit erwiesen, in denen die gegenseitigen Erwartungen sowie die jeweiligen Zuständigkeitsbereiche besprochen wurden.

Feste Regelungen und Strukturen: Regeln und Strukturen sind sowohl für die Kooperationspartner als auch für die Kinder wichtig, um im Schulalltag einen Orientierungsrahmen für das eigene Handeln zu haben. Das kann sich beispielsweise auf feste Abläufe im Unterricht beziehen oder konkret auf Maßnahmen im Umgang mit Konfliktsituationen zwischen den Schüler*innen. So kann sichergestellt werden, dass beide Parteien wissen,

wie sie mit bestimmten Situationen umgehen. Insbesondere Schulbegleiter*innen können so selbstständiger und sicherer in der Schule agieren.

Regelmäßiger Austausch: Für Absprachen und Regelungen ist ein regelmäßiger Austausch erforderlich. Im Projekt wird der Austausch im Wesentlichen durch zwei Elemente erleichtert: den gemeinsamen Mitarbeiter*innenraum und die Beschäftigung vieler Schulbegleiter*innen auch in der OGS. Auch wenn ein Austausch häufig zwischen durch, also „zwischen Tür und Angel“ erfolgt, wird häufig der Wunsch nach festen zeitlichen Strukturen für Gespräche im Klassenteam geäußert. Dies würde es dem Team ermöglichen, die gemeinsame Arbeit tiefergehend zu reflektieren, Feedback zu erhalten oder gemeinsame Strategien und Ziele für die Inklusion der Kinder zu entwickeln. Womöglich sind auch die oben angesprochenen Fortbildungen ein Ort hierfür.

- 8. Die Schulbegleiter*innen nehmen sich als selbstwirksame und wertgeschätzte Kräfte wahr. Sie identifizieren sich mit der Schule und sind sich dennoch ihrer eigenen Rolle bewusst, die Differenzen zur Schulpädagogik aufweist.** Ein zentrales Merkmal des Modellprojekts ist der Fokus auf die Wertschätzung der Schulbegleiter*innen. Schulbegleiter*innen wird Handlungs- und Entscheidungsfreiheit gegeben – das Ausmaß wird zuvor mit der Klassenlehrkraft ausgehandelt.

Schulbegleiter*innen können und sollen so eigene Ideen einbringen. Es sollten auch Arbeitsbedingungen bestehen, die die Wertschätzung der Schulbegleiter*innen widerspiegeln. Im Modellprojekt haben die Schulbegleiter*innen feste Arbeitszeiten, unabhängig von der Anwesenheit einzelner Kinder. Die Zufriedenheit der Mitarbeiter*innen und die damit einhergehende Arbeitsmotivation sollte – gerade im Bereich der Eingliederungshilfe – in ihrer Bedeutung und Auswirkung auf den Status der Berufsgruppe, die Arbeitsleistung und die Auswirkungen auf das Kind selbst nicht unterschätzt werden.

- 9. Die Selbstständigkeit der Kinder wird gefördert und es wird besonders darauf geachtet, dass Kinder aufgrund besonderer Unterstützung nicht stigmatisiert werden.** Hier hat es sich als hilfreich erwiesen, Phasen der eigenständigen Arbeit zu ermöglichen. Kinder mit erhöhtem Unterstützungsbedarf erleben im Projekt auch Phasen, in denen sie nicht besonders unterstützt werden. Dadurch lernen sie, alleine mit Problemen umzugehen und diese zu lösen. Mit den Kindern werden Strategien entwickelt, die sie eigenständig umsetzen können. Sie werden dazu befähigt, Probleme selbstständig zu lösen. Kinder, die zieldifferent unterrichtet werden, werden hin und wieder in den zielgleichen Unterricht eingebunden, und ihre Teilnahme an Gruppenarbeiten wird ermöglicht.

5. Gelingensbedingungen und Empfehlungen für die Umsetzung von Pool-Modellen an anderen Orten

10. **Den Eltern werden die Strukturen des Pool-Modells transparent vermittelt.** Schulbegleiter*innen werden in zuvor abgestimmten Bereichen in die Elternarbeit einbezogen. Bei Anlass nehmen sie an Elterngesprächen teil. Elternkontakt besteht erstrangig und hauptsächlich über die Klassenlehrkraft. Über Elternabende oder online-gestützte Informationsgruppen wird Kontakt gehalten. In einer der Schulen wurden Workshops für die Eltern angeboten – ein bedenkenswerter Ansatz.
11. **Dokumentation und Evaluation werden als qualitätssichernde und -entwickelnde Verfahren, als Lernaufgabe und als Notwendigkeit verstanden.** Um bewerten zu können, ob die Ziele des Konzepts erreicht werden, ist es unabdingbar, die Maßnahme nachvollziehbar zu beschreiben. Dazu zählt es auch, relevante Indikatoren für eine erfolgreiche Umsetzung zu benennen. Verantwortungen und Kompetenzen der verschiedenen Akteure im Projekt sollten im Konzept fest verankert werden. Die strategischen und operativen Akteure sollten darüber hinaus ihre Arbeit auf der Grundlage der Programmbeschreibung dokumentieren, kritisch reflektieren und bewerten. T
12. **Die individuelle Situation der einzelnen Schulen wird regelmäßig von den verschiedenen Akteuren reflektiert und die Erreichung der Ziele überprüft, sodass das Konzept angepasst und weiterentwickelt werden kann.** Mindestens einmal jährlich reflektieren Schule, Träger, Schulträger, Jugendamt, Gesundheitsamt, Amt für Soziales, Wohnen und Pflege und Präventionskoordinatoren des Stadtteils gemeinsam Status und Entwicklungsstand der Schulen, der Träger der inklusiven Pädagogik, der behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder und ihrer Familien.

Ausblick: Weiterführung der systemischen Eingliederungshilfe im gesamtstädtischen Konzept „Schulische Teilhabe“

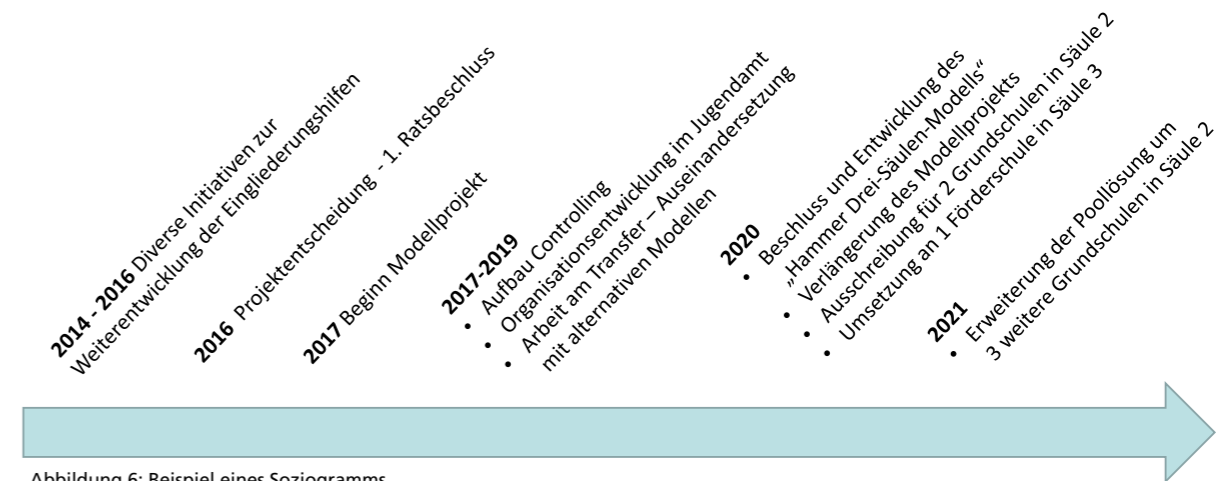


Abbildung 6: Beispiel eines Soziogramms

Gesamtstädtisches Konzept

Basierend auf den positiven Erfahrungen der im Modellprojekt Beteiligten sowie den ersten wissenschaftlichen Ergebnissen der Zwischenevaluation des Forschungsteams, beschloss die Stadt, die systemische Teilhabeförderung auf weitere Schulen auszuweiten. Gemeinsam mit den Projektpartnern, den Schulen, der Schulaufsicht und dem örtlichen Träger entwickelten die Fachämter der Stadtverwaltung ein gesamtstädtisches Konzept. Das Ergebnis ist das Hammer Drei-Säulen-Modell, welches den unterschiedlichen Voraussetzungen der teilnehmenden Schulen entsprechend verschiedene Möglichkeiten der verwaltungstechnischen und pädagogischen Umsetzung aufzeigt. Die Säule 1 beschreibt die Teilhabeförderung in Form von Integrationshilfen im Einzelfall, die Säule 2 entspricht der wie in den Bockum-Höveler Schulen umgesetzten fallunabhängigen systemischen Teilhabeförderung, die Säule 3 bildet die fallabhängige systemische Teilhabeförderung.

Die Hilfen der Säulen 1 und 3 basieren auf Anträgen nach individuellem Rechtsanspruch entsprechend § 35a SGB VIII und § 112 SGB IX i.V. m. § 75 SGB IX. Säule 3 unterscheidet sich von Säule 1, indem die Hilfen des anspruchsberechtigten Kindes neben dem individuellen Bedarf auch Bedarfe abdecken, die nicht schwerpunktmäßig in der Eingliederungsbehebung des Kindes liegen, sondern darüber hinaus über den systemischen Ansatz der gesamten Klasse zugutekommen. Hierfür informiert die Stadt Hamm die Eltern über das Wunsch- und Wahlrecht und die Vorteile des entsprechenden pädagogischen Ansatzes. Diese Form der Umsetzung wurde für den Einsatz der Schulbegleitungen an einer Hammer Förderschule gewählt. Die Rechtsgrundlage für die Säule 2 bildet die Projektförderung der Schule durch die Förderung eines freien Trägers der Kinder- und Jugendhilfe nach § 74 SGB VIII.

Ausblick: Weiterführung der systemischen Eingliederungshilfe im gesamtstädtischen Konzept „Schulische Teilhabe“

Im 3-Säulen-Modell sind folgende weitere Charakteristika je Säule beschrieben:

- Merkmale des Modells
- Beschreibung für welche Schulen die Form besonders geeignet ist
- Aufgaben der Schule
- Qualitätssteuerung
- Qualifikation der Schulbegleitungen
- Wunsch- und Wahlrecht der Eltern
- Trägerauswahl
- Kostenermittlung
- Vergabe/Bewilligung
- Laufzeit
- Chancen
- Personal/Arbeitsbedingungen
- Effekte auf die Kostenentwicklung
- Qualitätskriterien, die die Qualifikation, die Arbeitszeiten und die Abwesenheits- und Vertretungsregelungen der Schulbegleitungen betreffen

Ausschreibung - Umsetzung der Säule 2

2020 und 2021 diente das gesamtstädtische Konzept gemeinsam mit den pädagogischen Konzepten weiterer ausgewählter Grundschulen als Grundlage für die europaweiten Ausschreibungen. 2020 wurde die „Poollösung“ somit für zwei und im Jahr 2021 für drei weitere Grundschulen, beginnend mit den ersten Jahrgängen ausgeschrieben. In jedem weiteren Projektjahr setzt der Träger in den Schulen zusätzliches Personal für die neuen ersten Klassen ein.

Pro Schule wurde jeweils ein Los ausgeschrieben. Auf diese Weise konnten freie Träger der Jugendhilfe ihre Angebote zielgerichtet auf die im pädagogischen Konzept

der jeweiligen Schule beschriebenen Anforderungen ausrichten.

Entsprechend der Erfahrungswerte des Bockum-Höveler Modellprojekts wurde 2020 mit 20.000 Euro pro Klasse gerechnet. Diese Summe beinhaltet eine Dynamisierung. Ausgeschrieben wurde in beiden Jahren über eine Laufzeit von zwei Jahren mit der Option auf zwei Jahre Verlängerung.

Kooperationsvereinbarung

Die Stadtverwaltung formulierte gemeinsam mit Projektschulen und ihren jeweiligen Trägern eine Kooperationsvereinbarung, über die die Zusammenarbeit der drei Projektpartner geregelt wird. Ergänzend zum gesamtstädtischen Konzept, den pädagogischen Konzepten der Schulen und der Leistungsbeschreibung werden an dieser Stelle unter anderem folgende vertiefende Punkte beschrieben:

- Der jährliche Evaluationsprozess inklusive der Rollenaufteilung zwischen Schule und Träger
- Die Aufgaben der Koordinationskraft, die durch die Leistungsbeschreibung an jeder Schule eine Schnittstelle des Schulbegleiterteams zu den Lehrkräften und weiteren pädagogisch Tätigen bildet
- Fragestellungen zur Aufsichtsführung
- Rahmenbedingungen für die Weiterbildung der SchulbegleiterInnen
- Formulierung des Forderungsabtretungs- bzw. Forderungsverpfändungsverbots

Evaluation des Prozesses

Um die Zielerreichung des Projekts in regelmäßigen Abständen zu überprüfen und den Nachweis zu erbringen, dass öffentliche Mittel zweckmäßig eingesetzt worden sind, wurden vom Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamts in Zusammenarbeit mit dem Gesundheitsamt konkrete Ziele und deren Indikatoren beschrieben.

Zur strategischen Planung der Projektentwicklung finden regelmäßig die Termine „Schulische Teilhabeplanung“ statt, zu denen die jeweilige Schule Vertreter aller Projektparteien einlädt.

Derzeit kommen auf diese Weise mindestens einmal jährlich Schule, Träger, Schulträger, Jugendamt, Gesundheitsamt, Amt für Soziales, Wohnen und Pflege und die Präventionskoordinatoren des Stadtteils zusammen. Der Termin dient der Überprüfung der Zielerreichung und der Weiterentwicklung der organisationalen und inhaltlichen Konzeptionierung, inklusive der Weiterentwicklung der Definition der Rolle der Schulbegleitung, dem Thema Kindeswohl und der Personaleinsatzplanung.

Wesentliche Grundlage für dieses Gespräch ist unter anderem der vom Träger vorzulegende Verwendungsnachweis des vorherigen Schuljahres sowie die Zielsetzung und die Evaluationsergebnisse des Vorjahres. Neben der strategischen Planung und Überprüfung der Kooperationsprozesse gibt dieser Termin die Möglichkeit, die Kommunikations- und Beratungswege zwischen Schule und Fachämtern zu erleichtern und über diese strukturierten Abstimmungsprozesse von Koordinationsgewinnen zu profitieren. Diese zeigen sich in besserem Wissen und

Verständnis von den Arbeitsprozessen der jeweils anderen Projektpartner, welche wiederum die Grundlage für geeignete Kooperations- und Lösungsangebote bilden.

Wir bedanken uns bei den engagierten Pädagoginnen und Pädagogen der Modellschulen, der Vergleichsschulen und des Friedrich-Wilhelm-Stiftes. Der Dank gilt auch allen weiteren Personen, die wir beobachten oder befragen durften, insbesondere den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und den Fachkräften anderer Institutionen. Wir danken Ihnen allen auch dafür, dass Sie mit uns so freundlichen und konstruktiven Umgang pflegten. Ohne die Unterstützung der Stiftung Wohlfahrtspflege wären Projekt und wissenschaftliche Begleitung nicht realisierbar gewesen. Vielen Dank für die ideelle und finanzielle Förderung.

Außerdem möchten wir uns bei den Mitarbeiter*innen der Stadt Hamm bedanken, die uns mit ihren Anregungen und Ideen stets begleitet haben. Ein besonderer Dank gilt dem Oberbürgermeister der Stadt Hamm, Marc Herter, der das Projekt *Ein guter Ort für alle – wir gestalten Inklusion!* von Beginn an unterstützte. Seitens der Verwaltung sagen wir Matthias Bartscher und Linda Tetzlaff für die umfangreichen Koordinierungstätigkeiten Dank.

Schließlich bedanken wir uns auch bei den studentischen Hilfskräften der WWU Münster, die uns als Forschungsteam tatkräftig unterstützt und bei der Durchführung der Evaluation maßgeblich mitgewirkt haben: Pierre Overesch, Sofia Schnettler, Ariane Schmidt, Tabea Meierjohann und Vanessa Hinz.

Böttcher, W.; Klemp, G.; Nüsken, D.; Overesch, P.; Peters, S., Meierjohann, T. & Schmidt, A. (2021). Ein guter Ort für alle – wir gestalten Inklusion! Zwischenbericht der Evaluation des Projektes Ein guter Ort für alle – wir gestalten Inklusion! für den Zeitraum 2017/2018. Verfügbar unter: <http://www.teilhabe-in-hamm.de/forschung-und-entwicklung/>

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2016). Empfehlungen des Deutschen Vereins: Von der Schulbegleitung zur Schulassistenz in einem inklusiven Schulsystem.

Fegert, J. M.; Ziegenhain, U.; Schönecker, L. & Meysen, T. (2016). Schulbegleitung als Beitrag zu Inklusion. Bestandsaufnahme und Rechtsexpertise (Schriftenreihe der Baden-Württemberg-Stiftung, Nr. 81). Verfügbar unter: https://www.bwstiftung.de/uploads/tx_news/Schulbegleiter_web.pdf. Zugriff am: 12.10.2018.

Friedrich-Wilhelm-Stift gGmbH (2017): Ein guter Ort für alle – Wir gestalten Inklusion!. Qualität der schulischen Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit (drohenden) Behinderungen - Forschungs- und Entwicklungsprojekt Ein guter Ort für alle – Wir gestalten Inklusion! zu den Wirkungen systemischer Interventionen - Konzept als Anlage des Antrags bei der Stiftung Wohlfahrtspflege, Hamm

Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), S. 15–30.

Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.

Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat*.

Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule. Wiesbaden: Springer VS.

Lübeck, A. (2020). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule*.

Chancen und Grenzen einer einzelfallorientierten Teilhabeförderung. *Behindertenpädagogik* 59 (1), S. 7-28.

Kißgen, R.; Limburg, D. & Hübner, C. (2019). Implementierung eines Pool-Modells in der Schulbegleitung an einer Förderschule Geistige Entwicklung: Evaluationsergebnisse aus Sicht der Schulbegleitung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70 (1), S. 25-36.

Koster, M.; Pijl, S. J.; Nakken, H. & van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57 (1), S. 59–75.

Thiel, S. (2017). Die Beantragung und Bewilligung von Schulassistenz. In: M. Laubner, A. Lübeck & B. Lindmeier (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (S. 28-36). 1. Auflg. Weinheim Basel: Beltz Pädagogik; Beltz.

Stadt Hamm (2016). *Stadtentwicklungsbericht 2016*.

Stadt Hamm (2016): Ratsbeschluss 0741/16: Weiterentwicklung der schulischen Eingliederungshilfen, Hamm

Stadt Hamm (2017): *Projekt Weiterentwicklung der schulischen Eingliederungshilfen: Sachbericht Schuljahr 2016/2017*

Über die Verfasserin und die Verfasser:

Gesa Klemp, M. A. Erziehungswissenschaft, lehrt und promoviert am Institut für Erziehungswissenschaft der WWU Münster mit den Arbeitsschwerpunkten Soziale Ungleichheit im Bildungswesen und Multiprofessionelle Kooperation in der Schule.

Kontakt: gesa.klemp@uni-muenster.de

Prof. Dr. Wolfgang Böttcher ist Leiter des Arbeitsbereichs Qualitätsentwicklung und Evaluation in Einrichtungen des Bildungs- und Sozialwesens im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster. Er ist Wissenschaftlicher Leiter der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildungs- und Sozialmanagement, Bildungssoziologie, Mikroökonomie und Wirkungsforschung

Kontakt: wolfgang.boettcher@uni-muenster.de

Prof. Dr. Dirk Nüsken lehrt Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit an der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum. Er ist wissenschaftlicher Leiter des Neukirchener Jugendhilfeeinstituts, stellv. Vorsitzender der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH) und Mitglied verschiedener wiss. Beiräte.

Schwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Evaluation im Sozial- und Bildungswesen, Nutzerforschung, Praxisforschung und Praxisentwicklung

Kontakt: nuesken@evh-bochum.de

Bei Rückfragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung.

Stadt Hamm
Karin Diebäcker
Amt für schulische Bildung
Stadthausstraße 3
59065 Hamm
Tel: 02381 17-5000
E-Mail: diebaecker@stadt.hamm.de

Gesa Klemp
E-Mail: gesa.klemp@uni-muenster.de
Tel.: 0251 8329454

Impressum
Herausgeber:
Stadt Hamm
Der Oberbürgermeister
Bilder: Titel Pixabay
Auflage: 200 Stück
2. Auflage
Im September 2021