



Interprofessionelle
Kooperation in inklusiven
Grundschulen

Impulsarbeitsblätter und Hintergrundtexte *InproKiG*-Material

**Modul: Pädagogische Qualitätsentwicklung als
Steuerungsinstrument interprofessioneller Koope-
ration in inklusiven Grundschulen**

**Einheit 1: Indikatoren schulinterner pädagogischer Quali-
tätsentwicklung**

**Einheit 2: Entscheidungswege und -instanzen in asymmet-
rischen Sozialbeziehungen**

**Einheit 3: Aufgaben- und rollenbezogene Ressourcenland-
karte**

**Einheit 4: Steuerungsinstrumente der pädagogischen
Qualitätsentwicklung**

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Einführung

Das 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik aus dem Jahr 2000 dokumentiert den bildungspolitischen Begründungszusammenhang, erste Forschungsbefunde, praktische Empfehlungen und theoretische Zugänge über ‚Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich, Schule, Sozialpädagogik, Hochschule‘. Fast 20 Jahre später bestehen in allen Bundesländern Standards bzw. Orientierungsrahmen für die Stärkung schulischer Qualität. In Niedersachsen bildet der ‚Orientierungsrahmen Schulqualität‘¹, in Hessen der ‚Hessische Referenzrahmen Schulqualität‘² die Handlungsgrundlage für die Schulen in beiden Bundesländern.

Für die angestrebte verbindliche Verbesserung leistungsbezogener Schulabschlüsse im Wettbewerb um konkurrenzfähige Absolvent*innen wurden erhebliche Investitionen in die frühkindliche Bildung, den Primar- und Sekundarbereich sowie das berufliche Übergangsmanagement transferiert. Um die Nachhaltigkeit und empirische Überprüfbarkeit der schulischen Qualitätssteigerungen zu überprüfen, wurden zudem vielfältige Indikatoren entwickelt und festgelegt (vgl. Gerecht et al. 2007).

So erfasst bspw. das Skalenhandbuch von Gerecht et al. (2007) mit einem Lehrer*innenfragebogen die Qualität der pädagogischen Führung, Kooperation, Evaluationskultur, Qualitätsentwicklung, Elternarbeit, des Schulklimas, Zeitnutzung, des Klassenklimas, Lern-

gelegenheiten, des strukturierten Unterrichts, individuellen Förderung, des beruflichen Hintergrunds und der beruflichen Situationen. Eine vergleichbare Datenerhebung besteht auch für Schüler*innen (vgl. ebd.).

Indikatoren gestützte Verfahren zur Dokumentation bzw. Überprüfung von Schulqualität sind als Thema und Aufgabenbereich spätestens seit den ersten PISA Ergebnissen in Deutschland omnipräsent (vgl. Brüggemann & Tegge 2016) und werden kontrovers diskutiert (vgl. Radtke 2009). Sie dienen als wichtiges Steuerungselement und Koordinationssystem der Schulentwicklung. Kempfert und Rolff (2018: 13) subsummieren hierunter v.a. Leistungsprofil, Schulkultur, Lehrer*innenprofessionalität, Fachkompetenzen, Teamentwicklung, Schulmanagement und das Schulprogramm. Ein Augenmerk gilt hier insbesondere der Person und Position der Schulleitung, da sie die spezifische Qualität dieser unterschiedlichen Entwicklungsbereiche beeinflusst (vgl. ebd.).

Die neue Steuerungsphilosophie des Challengemanagements (vgl. Altrichter & Maag Merki 2016) führte zu einer Veränderung in der Wahrnehmung und realen Position der Schulleitung und zumeist zu einer Etablierung von Steuerungsgruppen als mittlere Leitungsebene (vgl. Moser 2017). Schulleitungen zeichnen sich hier insbesondere durch ihre Vorbildfunktion in Prozessen der Entscheidungsfindung aus, bei Problemlösungen zukunftsweisende und

synthetisierende Positionen einzunehmen (vgl. Clausen 2009).

Die bildungspolitischen Bestrebungen seitens der Länder sollen Inklusion als eine Dimension von Qualität stärken. Durch eine Anpassung der Schulgesetze wurden beispielsweise die Rahmenbedingungen zur Umsetzung der im Jahr 2009 ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention geschaffen. Auf der Ebene der Einzelschule steht eine Reihe von Instrumenten zur Unterstützung dieses Prozesses zur Verfügung, so z.B. der Index für Inklusion von Booth und Ainscow (2017). Jedoch gibt es bislang keinen einheitlichen Standard für die inklusionsorientierte Schulentwicklung, da nur wenig Steuerungswissen im Kontext der Umsetzung von Inklusion im Schulsystem vorhanden ist. Je nach spezifischer interner Ausgangslage und damit durchaus heterogener Gewichtung und Ausrichtung des schulischen Inklusionsprozesses der Schulen, wird die pädagogische Qualität im Forschungsprojekt *InproKiG* relational bestimmt: Sie stellt die an der pädagogischen Praxis Beteiligten in den Mittelpunkt und orientiert sich ferner an den Standards für inklusiven Unterricht und individuelle Förderung der Schüler*innen in den Bundesländern Hessen und Niedersachsen (vgl. Thieme & Faller 2016: 246f.).

Niedersachsen verfügte unter den deutschen Bundesländern als erstes über ein Referenzsystem zur Schulqualität. Der ‚Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen‘¹ gliedert sich in die sechs Qualitätsbereiche: Ergebnisse und Wirkungen, Lehren und Lernen, Leitung und Organisation, Ziele und Strategien der Schulentwicklung, Bildungsangebote und Anforderungen sowie Kooperation und Beteiligung, denen jeweils zwei bis vier Kriterien zugeordnet sind. Der Orientierungsrahmen formuliert schulübergreifende Erwartungen und Anforderungen an die Qualität von Schulen, dessen Merkmale sich aus Gesetzen, Verordnungen und Erlassen ableiten. Ziel ist es, ein einheitliches Qualitätsverständnis in niedersächsischen Schulen zu erreichen.

Der ‚Hessische Referenzrahmen Schulqualität (HRS)‘² zeigt die Ausweitung der pädagogischen, personellen, finanziellen und organisatorischen Eigenverantwortung der Schule. Mit den erweiterten Gestaltungsspielräumen geht zugleich eine höhere Verantwortung für die Qualität der Arbeit einher, welche mittels Dimensionen und Kriterien klar definiert wird. Der HRS gliedert sich in die sieben Qualitätsbereiche: Voraussetzungen und Bedingungen, Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung, Führung und Management, Professionalität, Schulkultur, Lehren und Lernen sowie Ergebnisse und Wirkungen, welche wechselseitig

¹ Den ‚Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen‘ finden Sie unter folgendem Link: http://www.mk.niedersachsen.de/download/93067/Orientierungsrahmen_Schulqualitaet_in_Niedersachsen.pdf (Zugriff am 17.12.2020).

² Der ‚Hessische Referenzrahmen Schulqualität ist abrufbar unter folgendem Link: http://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hessischer_referenzrahmen_schulqualitaet_hrs.pdf (Zugriff am 17.12.2020).

miteinander verwoben sind (vgl. Egger & Tegge 2017: 59). Dieses Modul schließt insbesondere an die Bereiche Führung und Management, Professionalität und Schulkultur, aber auch Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung im HRS und die Bereiche Leitung und Organisation, Kooperation und Beteiligung sowie Ziele und Strategien der Schulentwicklung an. In den genannten Bereichen finden sich die Bausteine der Personal- und Organisationsentwicklung, der Steuerung pädagogischer Prozesse, die inner- und außerschulische Kooperation und Kommunikation, sowie die zur schulinternen Evaluation wieder.

Das Forschungsprojekt *InproKiG* vermittelt ein pädagogisches und bildungstheoretisches Qualitätsverständnis, welches sowohl Wissensvermittlung als auch Verstehen und Erziehen umfasst. In einer Kultur der prinzipiellen Offenheit und des gemeinsamen Dialogs wird pädagogische Qualitätsentwicklung als ein dynamischer Prozess verstanden, der Widersprüche enthält (vgl. Kempfert & Rolff 2018: 42). Sowohl theoretische als auch praxisbezogen besteht die einheitliche Einschätzung, dass eine inklusive Bildung als umfassende Organisationsentwicklung die Qualität und Quantität kommunikativer Prozesse in allen Handlungsdimensionen verändert.

Die Fach- und Dienstaufsicht bei der Wahrnehmung der Leitungsaufgaben beinhalten zudem auch den kompetenten Umgang mit Kontrolle. Diese notwendige Steuerungsfunktion gilt es

für die pädagogische Qualitätsentwicklung in inklusiven Grundschulen konstruktiv zu nutzen (vgl. Huber 2009: 11f.).

Die Operationalisierung dieses pädagogischen Qualitätsbegriffes erfolgt in den vier Dimensionen:

- Standards im Unterricht und individuelle Förderung (Didaktik, Methodik, Förderplanung)
- Personalentwicklung (Schulleitung, Lehrkräfte, weitere pädagogische Fachkräfte)
- Organisationsentwicklung (Schulprogramm und -klima, „product placement“, Evaluation)
- Kommunale Vernetzung (externe Kooperationspartner*innen, AG's, Gremien)

Diese vier Dimensionen bilden gleichsam die Grundlage einer pädagogischen Qualitätsentwicklung als schulinterne Steuerung der interprofessionellen Kooperation an inklusiven Grundschulen. In ihrer inhaltlichen, strukturellen und personalen Differenzierung umfassen sie vier Kernbereiche als überprüfbare Indikatoren. Die folgende Grafik veranschaulicht ihre dynamischen Wechselwirkungsprozesse und spezifiziert die unterschiedlichen Kernbereiche.

Dynamische Wechselwirkungsprozesse pädagogischer Qualitätsentwicklung als Steuerungsinstrument interprofessioneller Kooperation in inklusiven Grundschulen (PäQuaSiK)

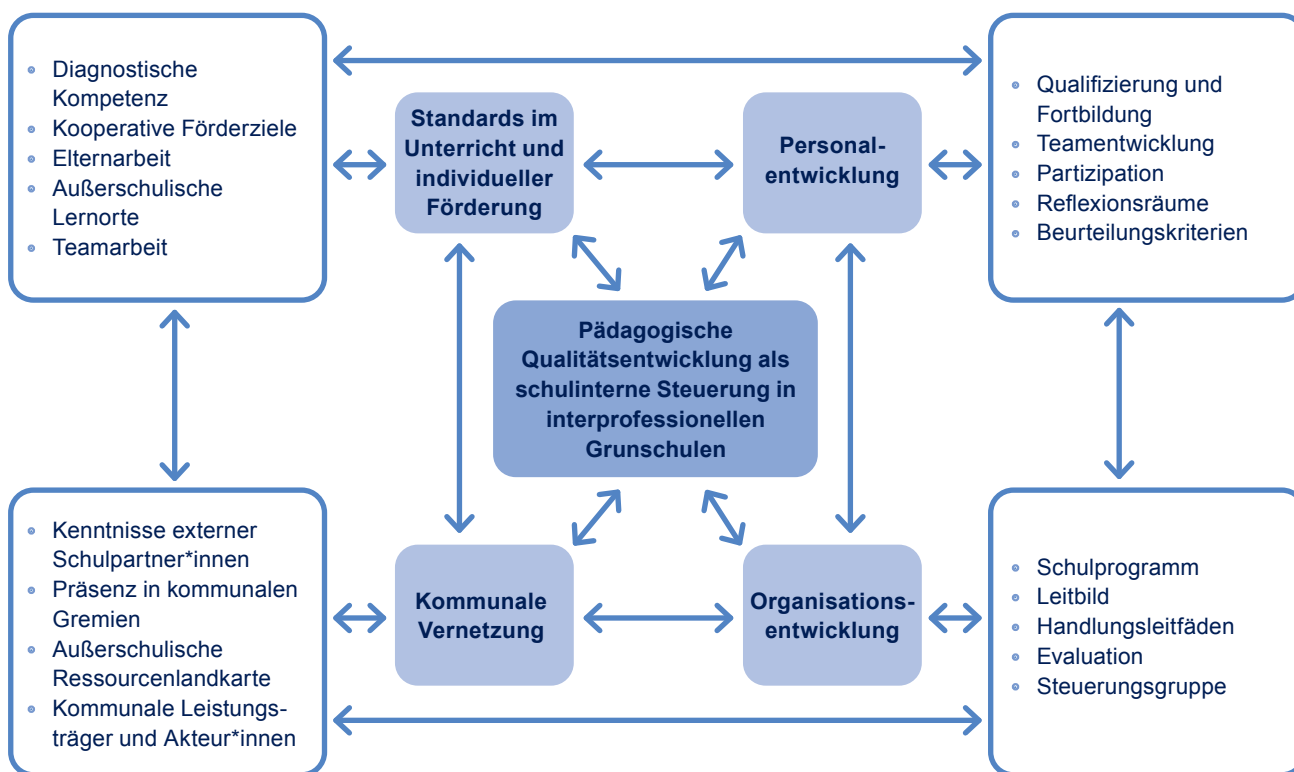


Abbildung 1: Dynamische Wechselwirkungsprozesse pädagogischer Qualitätsentwicklung als Steuerungsinstrument interprofessioneller Kooperation in inklusiven Grundschulen

Eine spezifische Professionalisierung für die inklusive Grundschule sowie interprofessionelle Kooperation sind zentrale Teilsegmente von Schulqualität, welche sich auch in dem Modul ‚Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen innerhalb von Teamkontexten gestalten‘ abbilden. Dort werden Wissen, Kompetenzen und Haltungen vermittelt, die als Indikatoren der schulinternen pädagogischen Qualitätsentwicklung überprüft werden können. Als Verfahren zur Überprüfung möglicher Ziele können hier bereits bekannte schulinterne Verfahren ebenso herangezogen werden wie standardisierte Evaluationsinstrumente (siehe

Einheit 4: Steuerungsinstrumente der pädagogischen Qualitätsentwicklung).

Von Leitungspersonen wird erwartet, die konkrete schulische Praxis im Spannungsfeld von Verbindlichkeit (Lehrpläne, Ressourcen, festgelegte Rahmenbedingungen durch die Ministerien/ Behörden, Gesetze usw.) und Offenheit (Leistungsstrukturen, Leitbild und Konzept der Schule, Kooperation im Schulteam und externen Partner*innen, situationsbedingtes Handeln usw.) jeweils mit hoher fachlicher Flexibilität zu gestalten. Hier soll v.a. die Partizipation aller beteiligten Akteur*innen dazu beitragen, positive Veränderungsprozesse zu bewirken.

Verwendete Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016):** Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (2. überarb. und akt. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 1–27.
- Booth, T. & Aniscow, M. (2017):** Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim & Basel: Beltz.
- Brüggemann, C. & Tegge, D. (2016):** Kennziffern in der Kritik: Anmerkungen zur indikatoren-gestützten Darstellung von Inklusion in der internationalen Bildungsberichterstattung. In: Zeitschrift für Inklusion. URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/344 (03.05.2019).
- Clausen, G. (2009):** Führung: Das sensible Zusammenspiel. In: Edding, C. & Schattenhofer, K. (Hrsg.): Handbuch Alles über Gruppen: Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim & Basel: Beltz, S. 358–403.
- Egger, M. & Tegge, D. (2017):** Inklusion und Steuerung im Bildungssystem. In: Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.): Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 56–79.
- Gerecht, M.; Steinert, B.; Klieme, E. & Döbrich, P. (2007):** Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB). Frankfurt am Main: GPF.
- Huber, S.G. & Feldhoff, T. (2009):** Steuergruppen – theoretische Verortung und empirische Forschung. In: Huber, S.G. (Hrsg.): Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: Link-Luchterhand, S. 11–20.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2018):** Handbuch Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement (5. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Moser, V. (2017):** Schulentwicklungsforschung – theoretische Ansätze, methodische Zugänge und Ergebnisse. In: Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.): Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 112–126.

Radtke, F.-O. (2009): Evidenzbasierte Steuerung. Der Aufmarsch der Manager im Erziehungssystem. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 157 – 180.

Thieme, N. & Faller, C. (2016): (Mehr) Qualität des Bildungssystems durch Ganztagschulen mit Qualität? Theoretische Überlegungen und rekonstruktive Vergewisserungen zu den Voraussetzungen, um über Qualität verhandeln zu können. In: Blömeke, S.; Caruso, M.; Reh, S.; Salaschek, U. & Stiller, J. (Hrsg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 245 – 256.

Einheit 1: Indikatoren schulinterner pädagogischer Qualitätsentwicklung

Einführung

Der Qualitätsdiskurs legt in einem inklusiven Bildungssystem Kernbereiche fest, die als Steuerungsinstrumente fungieren. Die Überprüfung dieser Steuerungsinstrumente erfolgt über Kriterien, die als Indikatoren operationalisiert werden können. Diese indikatorengestützte Koordinierung verschiedener Ebenen der normativen Zielbestimmung ‚Inklusion‘ erweitert einer-

seits die pädagogische, verwaltungstechnische und personale Handlungsvielfalt. Andererseits werden von Personen mit Leitungsfunktion eine klare Zielformulierung über die konkreten Inhalte erwartet, da diese für die jeweilige Einzelschule bei der pädagogischen Qualitätsentwicklung von besonderer Relevanz sind.

Inhalt Einheit 1

1. Personalentwicklung	12
2. Organisationsentwicklung	13
3. Kooperation und kommunale Vernetzung	15

Impulsarbeitsblatt

Praxisbeispiel: Personal- und Organisationsentwicklung

Wie ist die Ausgangssituation?

Die Steuerungsgruppe Bildungsfinanzen trifft sich vierteljährlich, um Mittelplanung, -ausgaben und Controlling zu besprechen und zu begleiten. Nach dem ersten Schulhalbjahr zeichnet sich ab, dass insbesondere die drei Kolleg*innen der zweiten Jahrgangsstufe mit ihrem Mittelverbrauch deutlich über dem Planungsrahmen liegen. Die Schulleitung wird über diesen Sachstand informiert und führt zunächst ein Dienstgespräch mit den betroffenen Lehrkräften. Am Ende des Schuljahres stellt sich heraus, dass sich ihr Ausgabeverhalten nicht geändert hat – allerdings eine der Lehrerinnen von einem kommunalen Bildungsträger einen Preis für ein innovatives Unterrichtsprojekt erhält. Sie will das Preisgeld ihrer Schule spenden, um sich der Kritik an ihrem Umgang mit den begrenzten, ihr zugewiesenen Mitteln, zu entledigen. Die Schulleitung schwankt zwischen Anerkennung dieser Großzügigkeit und Anraten einer Personalentwicklungsmaßnahme.

Welches Ziel wird angestrebt?

Die Finanzplanung der Schule mithilfe einer Steuerungsgruppe zu strukturieren und organisieren.

Welche Berufsgruppen/ Personen/ Institutionen sind beteiligt?

- Lehrkräfte
- Schulleitung

Welche Maßnahmen können exemplarisch geplant werden?

- Geregelte Absprachen über den Mittelverbrauch im gesamten Kollegium
- Offenlegung der verwendeten Mittel
- Längerfristige Finanzplanung

Modulbezüge:

Personalentwicklung bildet zusammen mit weiteren Dimensionen der Leitungsposition die Grundlage einer pädagogischen Qualitätsentwicklung. Am Beispiel der Finanzplanung zeigt sich die Bedeutung interprofessioneller Kooperation als ein wichtiges Element der Personal- und Organisationsentwicklung an inklusiven Grundschulen.

Impulsfragen:

- Würden Sie als Schulleitung in diesem Fall der Kollegin Anerkennung zollen oder eine Personalentwicklungsmaßnahme anraten?
- Wie könnte eine solche Maßnahme aussehen?
- Welche Interventionen hätten schon im Schuljahr getroffen werden können, um das Ausgabeverhalten der Kolleg*innen zu ändern?

1. Personalentwicklung

Aus ganz unterschiedlichen Quellen beziehen Leitungskräfte Informationen über das Potenzial, das fachliche Interesse des Schulteams und die Arbeitsqualität bei unterschiedlichen Verantwortungsübernahmen innerhalb des Kollegiums. Trotz der zumeist direkten, sichtbaren und kommunizierbaren Arbeitsergebnisse können sich in der schulpädagogischen Praxis zahlreiche, auch diffuse, Handlungsbereiche etablieren, die eine gezielte Personalentwicklung erforderlich machen. Personalentwicklung befindet sich im Spannungsfeld von Innovation und Verbindlichkeit, die u.U. allerdings auch zu fixierten Routinen führen kann. Lehrkräfte verfügen über eine systematische akademische Qualifizierung sowie berufliches Erfahrungswissen als Handlungskompetenz (vgl. Böttcher et al. 2014: 46f.).

Die Komplexität ihrer pädagogischen Aufgabenfelder wird im Folgenden reduziert auf die Segmente:

- Unterricht, Diagnostik, Didaktik, Methodik
Lern- und Förderziele
- Elternarbeit
- Kooperation in pädagogischen Teams
- Außerschulische Partner*innen

Mit diesen vier Segmenten, die zentral die zu unterrichtenden Schüler*innen und als weitere Personen Eltern, Erzieher*innen, Schulbegleitungen, Sozialpädagog*innen u.v.m. umfassen, sind spezifische Adressierungsprozesse in der Schule verbunden (vgl. Artmann et al.

2018). Kernelemente aller Adressierungsprozesse sind manifeste und latente Normen, die die Interaktion der Beteiligten bestimmen (vgl. Rose & Ricken 2018: 159f.).

Die Personalentwicklung in Schulen hängt sehr stark von dem Selbstverständnis der Schulleitungen ab. Sehen diese sich als alleinige Führung und als Vermittler zwischen Schule oder übergeordneten Dienststellen als Organisationseinheit auf der einen Seite und einzelnen Lehr- und Fachkräften auf der anderen Seite, ist eine kollegiale Personalentwicklung eher schwierig. Eine partizipative Haltung, mit der das Kollegium auch in Entscheidungsprozesse hinsichtlich der Personalentwicklung miteinbezogen wird, erhöht das Potenzial für eine zufriedenstellende Qualifizierung dieser wichtigen Ressource (vgl. Brohm 2005: 493). Diese Partizipation kann sich sowohl auf Fortbildungen und Teamentwicklungsmaßnahmen, als auch beispielsweise auf das gemeinsame Erarbeiten von Kriterien gelungener Partizipation innerhalb des Kollegiums beziehen.

2. Organisationsentwicklung

Leitungspersonen sind verantwortlich für einen kontinuierlichen Veränderungsprozess mit dem eindeutigen Ziel der Entwicklung, Festigung und Evaluation der pädagogischen Qualität an ihrer Schule. Handlungssicherheit in der inhaltlichen und organisatorischen Leitung tragen zur Gestaltung und Verstetigung von inklusiven Schulprogrammen, eines inklusionsfördernden Schulklimas und identitätsstiftender und -bestärkender Verlässlichkeit bei.

Innerhalb der Grundschule haben wiederum spezifische Verantwortungsträger*innen wie Stufenleiter*innen, Beratungslehrkräfte oder Sozialpädagog*innen eine entscheidende Rolle bezüglich der Organisationsentwicklung. Kooperative Elemente pädagogischer Leitungspersonen und insbesondere der Schulleitung, stärken Prozesse der Entscheidungsfindung und Richtungsorientierung.

Grundlegend für die Organisationsentwicklung ist das Verständnis, dass die einzelnen Teile einer Organisation miteinander in Wechselwirkung stehen. Das heißt, dass die Veränderung einzelner Teilsegmente auch auf andere Aspekte der Organisation wirken, die nicht explizit verändert werden. Ebenso spielen die Akteur*innen der Organisation eine wichtige Rolle, da diese mögliche Veränderungen in ihr Handeln und ihre Kommunikation übernehmen, sodass die Weiterentwicklung der Organisation über die einzelnen Stakeholder realisiert werden kann (vgl. Moser 2017: 96).

Personalentwicklung und Organisationsentwicklung bedingen sich wechselseitig. Dies trifft insbesondere in Schulen zu, in denen die Lehr- und Fachkräfte sich als Personal über die Schule als Organisation definieren. Mit gut ausgebildeten Ressourcen im Personalbereich ist es leichter, im Team gemeinsam die Organisation weiterzuentwickeln.

Die Organisationsentwicklung hängt entscheidend davon ab, ob und wie sich die Mitglieder einer Schule mit ihrer Einrichtung identifizieren. Das Gefühl, an etwas Lohnendem beteiligt zu sein, bestärkt jeden Einzelnen und motiviert zur aktiven Teilnahme an Lern- und Veränderungsprozessen (vgl. Thornton 2016: 79). Transparente und partizipative Leitungsstrukturen tragen wesentlich zur Stärkung dieser beruflichen Haltung bei, was sich nicht zuletzt im Leitbild der Schule konkretisiert (vgl. Herz 2017: 83f.) Schulprogramm, Handlungsleitfäden und Evaluationsroutinen sind ebenso Übersetzungsbrücken einer dynamischen Organisationsentwicklung, wie das Ressourcen- und Verwaltungsmanagement, das in aller Regel durch schulexterne Rahmenbedingungen bestimmt und zumeist formalisiert festgelegt ist.

Für eine gelungene Schulentwicklung ist es die Aufgabe der Schulleitung, treibende Kraft zu sein, zu motivieren und zu initiieren. Die Forschung zeigt, dass dies am besten gelingt, wenn die Schulleitung sich auf einzelne Personen als Vorreiter*in verlassen kann, die

die jeweiligen Prozesse in Gang bringen. Zu diesen Personen sollte eine besonders enge Kooperation bestehen, um Hand in Hand zu arbeiten und sich diese Ressource zunutze zu machen (vgl. Lindemann 2017: 231f.).

Hierzu passen beispielsweise:

Methode 41 – Management by Objectives (MbO)

Methode 42 – Isolation und Einzelkämpfertum vs. Zusammenarbeit und Teamentwicklung

Methode 43 – Bestandsaufnahme mit dem 4-K-Werkzeug

Weitere Methoden finden Sie in der Methodenkartei

3. Kooperation und kommunale Vernetzung

Kooperation und kommunale Vernetzung mit außerschulischen Akteur*innen gewinnen im Kontext größerer Schulautonomie der Grundschulen zunehmend an Bedeutung (vgl. Herz 2019). Diese Aktivitäten sind sowohl schulinterne als auch -externe Indikatoren für die pädagogische Schulqualität. Interne Kooperation findet sowohl in symmetrischen als auch asymmetrischen Kommunikationssystemen statt. Fach-, Klassen- oder Teilkonferenzen der Lehrkräfte, Erziehungshilfekonferenzen mit Vertreter*innen der Kinder- und Jugendhilfe, Familienzentren oder Erziehungspartnerschaften mit Eltern beinhalten sowohl horizontale als auch vertikale Adressierungssysteme. Durch Kooperation können die heterogenen Anforderungen ressourcenschonend gemeistert werden. Ebenso kommt es durch Kooperation zur Qualitätssteigerung von Bildungsprozessen, da mehrere Expertisen in diese Prozesse eingebunden werden (vgl. Huber et al. 2012: 324f.).

Bezogen auf die Schule gibt es viele verschiedene Möglichkeiten der Kooperation. Beispielsweise die Kooperation unter Lehr- und Fachkräften oder die Kooperation von Personen in Leitungspositionen innerhalb der Schule. Schulen können aber auch untereinander oder mit anderen Institutionen oder auch als Teil eines Netzwerks mit anderen Netzwerken kooperieren (vgl. ebd.: 325). Die Aufgabe einer Schulleitung ist es, jegliche Formen von Kooperation, die für die Schule relevant sind, im Blick zu behalten, zu fördern und selbst zu gestalten. Kommunale Vernetzung dient dazu, sich als Schule ein Netzwerk aufzubauen, auf das im Falle einer Zusammenarbeit zurückgegriffen

werden kann. Kooperation hingegen beruht, insbesondere mit externen Partner*innen, auf konkreten Absprachen und spielt sich in einem klar abgesteckten Rahmen ab. Die Schulleitung hat die Aufgabe ein solches Netzwerk zu schaffen, wenn dies noch nicht vorhanden ist. Häufig bestehen bereits Kooperationen zu externen Institutionen in der Bildungslandschaft, die in ein Netzwerk aufgenommen werden können. Bestehen derartige Netzwerke bereits, ist es auch Aufgabe der Schulleitung diese zu pflegen und zu erweitern. Zu einem Netzwerk können sowohl staatliche Akteur*innen, z.B. kommunale Verwaltungen als auch private Träger, z.B. verschiedene Firmen oder Vereine gehören. Die Schulleitung hat die Aufgabe mit den verschiedenen Akteur*innen des Netzwerks regelmäßigen Austausch zu pflegen, auch unabhängig von offiziellen Veranstaltungen.

Im Kern geht es bei der Kooperation und kommunalen Vernetzung auch um zielführende Öffentlichkeitsarbeit im Interesse der inklusiven Grundschule. Dieser Indikator für eine pädagogische Qualitätsentwicklung erfordert Präsenz in verschiedenen Kommunikationsnetzwerken und ist dementsprechend zeitintensiv. Leitungspersonen können hier in aller Regel nicht auf formalisierte Routinen zurückgreifen, sondern von ihnen werden vielfach neue Handlungsstrategien erwartet.

Hierzu passt beispielsweise:

Methode 44 – Diagnose- und Reflexionsinventar zu den institutionellen Bedingungen für Kooperation im Kollegium

Weitere Methoden finden Sie in der Methodenkartei

Verwendete Literatur Einheit 1

Artmann, M.; Berendonck, M.; Herzmann, P. & Liegmann, A.B. (Hrsg.) (2018): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Böttcher, W.; Maykus, S.; Altermann, A. & Liesegang, T. (2014): Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel. Göttingen: Waxmann.

Brohm, M. (2005): Personalentwicklung in Schulen. Zur Vermittlung zwischen Individualkompetenz und Organisationsanforderung. In: Die Deutsche Schule, 97 (4), S. 493–500.

Herz, B. (2017): Gruppen leiten. Eine Einführung für pädagogische Praxisfelder. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Herz, B. (2019): Inklusion – Externe Unterstützungssysteme aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. In: Hartmann, M.; Hummel, M.; Lichtblau, M.; Löser, J.M. & Thoms, S. (Hrsg.): Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 238–246.

Huber, S.G.; Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012): Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In: Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann, S. 323–372.

Lindemann, H. (2017): Unternehmen Schule: Organisation und Organisationsentwicklung. Theorien, Modell und Arbeitshilfen für die aktive Gestaltung von Schule und Unterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Moser, V. (2017): Organisation – soziologische Grundlagen einer Theorie der Schulentwicklung. In: Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.): Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 81–97.

Rose, N. & Ricken, N. (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, M. & Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–175.

Thornton, C. (2016): Gruppen- und Teamcoaching. Paderborn: Junfermann Verlag.

Meine Notizen Einheit 1

Einheit 2: Entscheidungswege und -instanzen in asymmetrischen Sozialbeziehungen

Einführung

Eine Schule zu leiten ist kommunikatives Handeln schlechthin. Die Bereitstellung von Ressourcen, Regelung des Zugangs zu Fortbildungen und inhaltliche Schwerpunktsetzungen sind Beispiele für das potentielle Steuerungsverhalten einer Schulleitung und u.U. auch weiterer Leitungspersonen. Zielbezogene Führung, sowie Innovationsförderung bei gleichzeitiger Gewährleistung von Partizipation, beinhalten ein hohes Maß an Konfliktpotenzialen auf der Aufgaben-, Prozess- und Beziehungsebene. Eine handlungspraktische Entlastung in diesen teilweise hochkomplexen Verweisungszu-

sammenhängen sind einerseits verbindliche und systematisierte Verfahrenswege für Entscheidungsträger*innen. Andererseits werden spezifische Kenntnisse über Interaktions- und Kommunikationsdynamiken erforderlich, die gerade in asymmetrischen Sozialbeziehungen von hoher Relevanz sind.

Inhalt Einheit 2

1. Juridisch vorgegebene Entscheidungswege und -verantwortung	22
2. Interaktion und Kommunikation mit außerschulischen Systemen	23
3. Konflikt- und Konfliktlösungspotenziale in symmetrischen und asymmetrischen Sozialbeziehungen	24

Impulsarbeitsblatt Einheit 2

Praxisbeispiel: Entscheidungswege und -instanzen in asymmetrischen Sozialbeziehungen

Wie ist die Ausgangssituation?

Cihan, 8 Jahre, gilt als ‚sozial auffällig‘. Er prügelt sich oft, ist Mitschüler*innen gegenüber aggressiv und im Unterricht sehr leicht abzulenken. Im Juni, kurz vor den Sommerferien, verletzte er einen Mitschüler auf dem Pausenhof mit seiner Fahrradpumpe. Cihan beteuerte, dies sei aus Versehen geschehen. Die Schule glaubte ihm nicht und schloss ihn für zwei Wochen vom Unterricht aus. Den Eltern wurde mitgeteilt, dass sie sich um eine Schulbegleitung kümmern sollten. Cihans Vater ist skeptisch, ob hierdurch wirklich eine Verbesserung der schulischen Situation seines Sohnes erreicht werden kann, nimmt aber dennoch Kontakt zum Kinderarzt seines Sohnes auf, der keine spezifische Diagnose nach § 35a SGB VIII stellt. Im erneuten Gespräch mit der Schulleitung nach den Sommerferien äußert der Vater die Befürchtung, dass sein Sohn in seiner bisherigen Klasse von Mitschüler*innen und Lehrer*innen gemobbt werden könnte und schlägt eine Umschulung vor. Zwischenzeitlich erhielten die Eltern bereits zweimal einen Anruf der Klassenlehrerin, sie mögen ihren Sohn wegen besonders aggressiver Verhaltensprobleme aus dem Unterricht abholen. Außerhalb des Unterrichts sei sein Sohn ein bei allen im Fußballverein geschätzter Mitspieler, ohne jegliche Integra-

tionsprobleme. Da er selbst diese Sportgruppe zweimal in der Woche trainiere, könne er dies glaubhaft bestätigen. Da der Vater im Gespräch mit der Schulleitung kein Fehlverhalten seines Sohnes akzeptieren kann und stattdessen die Unfähigkeit der Klassenlehrerin (und der Grundschule) kritisiert, entscheidet sich die Schulleitung für ein diagnostisches Feststellungsverfahren, um eine förderpädagogische Unterstützung als Deeskalationsmaßnahme in dieser Konfliktsituation zu initiieren.

Welches Ziel wird angestrebt?

Diagnostisches Feststellungsverfahren durchführen, damit der Schüler förderpädagogische Unterstützung erhält. Gleichzeitig dient das Verfahren als Deeskalationsmaßnahme, da eine Konfliktsituation zwischen Grundschule und Eltern vorliegt.

Welche Berufsgruppen/ Personen/ Institutionen sind beteiligt?

- Schulleitung
- Klassenlehrerin
- Schüler
- Vater
- Kinderarzt

Welche Maßnahmen können exemplarisch geplant werden?

- Durchführung eines diagnostischen Feststellungsverfahrens

Modulbezüge:

In inklusiven Grundschulen gibt es viele verschiedene Entscheidungsinstanzen und -wege,

dadurch kommt es zu Konfliktpotenzialen zwischen den beteiligten Akteur*innen. Das Modul zeigt in diesem Fall auf, welche Problematiken die Kooperation mit verschiedenen inner- und außerschulischen Entscheidungsträger*innen und -wegen beinhalten kann.

Impulsfragen:

- Welche Maßnahmen würden Sie als Schulleitung in dieser Konfliktsituation ergreifen?
- Welche Entscheidungsträger*innen sind an der Situation um Cihan beteiligt?
- Mit welchen Entscheidungsträger*innen ist eine Zusammenarbeit in dieser Situation notwendig?

1. Juridisch vorgegebene Entscheidungswege und -verantwortung

Für jede Grundschule sind die einzelnen Entscheidungswege über das juristische Regelwerk der Ministerien/ Behörden formalisiert und präzisiert. Grundgesetz, Ländergesetze, Schulgesetze und differenzierte Erlasse, Curricula und Lehrpläne bilden einen eindeutigen inhaltlichen und organisatorischen Rahmen der schulischen Alltagspraxis. Komplementär zu diesen institutionalisierten Handlungsabläufen bestehen informelle Regelwerke, deren Bedeutung für pädagogische Qualitätsentwicklung nicht vernachlässigt werden können. Formelle und informelle Entscheidungsstrukturen werden von spezifischen Entscheidungsträger*innen gelebt und aktiv gestaltet.

Eine handlungspraktische Entlastung in diesen teilweise hochkomplexen Verweisungszusammenhängen stellen einerseits die verbindlichen und systematisierten Verfahrenswege für Entscheidungsträger*innen dar. Andererseits werden spezifische Kenntnisse über Interaktions- und Kommunikationsdynamiken erforderlich, die gerade in asymmetrischen Sozialbeziehungen von hoher Relevanz sind (vgl. Edding 2009).

Unter asymmetrischen Beziehungen werden solche verstanden, in denen die Beziehungspartner*innen nicht auf Augenhöhe miteinander agieren. Das heißt es gibt immer eine Partei, die der anderen unterlegen ist. Ohne einander würde es die beiden Parteien allerdings nicht geben. Ein bekanntes Beispiel für eine asymmetrische Sozialbeziehung ist die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. In symmetrischen Sozialbeziehungen hingegen

erhalten die Beziehungspartner*innen eine gleichwertige Stellung. Diese Art von Beziehung wird durch das Streben von Gemeinsamkeiten und Gleichheit gekennzeichnet. Beispiele für eine symmetrische Beziehung sind Freundschaften oder Teams (vgl. Kulbe 2009: 90f.).

Die formalen Rahmenbedingungen für Entwicklungswege und Entscheidungsinstanzen müssen bei allen Akteur*innen bekannt sein. Jede Grundschule sollte über ein formales, organisatorisches und personelles Entscheidungsprofil aller am innerschulischen Entscheidungsprozess beteiligten Akteur*innen verfügen. Die aufgaben- und rollenbezogene Ressourcenlandkarte bietet ein Referenzsystem für die außerschulischen Entscheidungspartner*innen.

2. Interaktion und Kommunikation mit außerschulischen Systemen

Der Interaktions- und Kommunikationsstil erhält bezüglich der Zusammenarbeit in interprofessionellen Teams einen besonderen Stellenwert. So können Konkurrenz und Neid, ebenso wie Bewunderung und Idealisierung, den Prozessverlauf in Lern- und Veränderungsprojekten beeinflussen. Scheinbar objektive Strukturen oder sachlogische Argumente erweisen sich dann u.U. als Auslöser für Arbeits- und Aufgabenkonflikte. Die Schulleitung übernimmt hier in der Eigenlogik des schulischen Geschehens eine herausragende Position im Hinblick auf mögliche (Psycho-) Dynamiken.

Der Kanon ihrer – deutschlandweit – kaum noch überschaubaren Entscheidungsbereiche, die ja oft weit über Verordnungen und Vorschriften hinausgehen, führt im Kontext der hierarchischen Strukturen des Schulsystems zu außergewöhnlichen Anforderungen an ihre Leitungskompetenz (vgl. Jahn 2017: 28).

Eine vergleichsweise ‚flache Hierarchie‘, die informelle Entscheidungswege und -instanzen auch wertschätzt, ist tendenziell bei außerschulischen Kooperationspartner*innen anzutreffen, wie bspw. der Kinder- und Jugendhilfe. Zwar existieren hier ebenfalls handlungs- und entscheidungsleitende juristische Grundlagen, wie bspw. bei den im Sozialgesetz VIII fixierten ‚Hilfen zur Erziehung‘, welche jedoch in ihrer kommunalen Umsetzung regionale und trägerspezifische Handlungsspielräume ermöglichen. Ihre zumeist fallbezogen organisierte Arbeitspraxis orientiert sich im Vergleich zur Institution Schule deutlich stärker an interprofessioneller Kooperation, die tendenziell dem

individuellen Entscheidungspotenzial der pädagogischen Lehr- und Fachkräfte vertraut.

Diese ‚Freiheitsgrade‘, bzw. stärker symmetrisch ausgerichteten Sozialbeziehungen, bei den außerschulischen Entscheidungsnemer*innen führen in spezifischen Bereichen der außerschulischen und schulischen Kooperation zu Missverständnissen und auch zu Konflikten.

Weitere Akteur*innen, wie bspw. die Kinder- und Jugendpsychiatrie, verfügen ebenfalls über wenig mit dem Schulwesen vergleichbare Entscheidungsstrukturen. Diese werden grundlegend bestimmt durch eine medizinische Rahmung, die für Präventions-, Interventions- und Rehabilitationsmaßnahmen verantwortlich ist.

3. Konflikt- und Konfliktlösungspotenziale in symmetrischen und asymmetrischen Sozialbeziehungen

Symmetrische Sozialbeziehungen bieten Konfliktpotenziale, wenn sich die beiden Beziehungspartner*innen nicht mehr gleichwertig fühlen. Das heißt, dass eine*r der Partner*innen sich dem anderen über- oder unterlegen fühlt. Aus dieser Situation heraus kommt es zu Kommunikationsschwierigkeiten und gegebenenfalls auch zu Konkurrenzdenken. Asymmetrische Sozialbeziehungen sind ebenfalls dann konfliktanfällig, wenn sich die Rollenzugehörigkeit ändert, also der unterlegene Part der Beziehung nicht mehr der unterlegene ist. Das (Selbst-) Verständnis der jeweiligen Rolle wird hinterfragt (vgl. Kulbe 2009: 90f.).

Differenzen ebenso wie Gemeinsamkeiten der schulischen und außerschulischen Akteur*innen sind verantwortlich für unterschiedliche Ressourcen-, Konflikt- und Krisenpotenziale mit Blick auf ihre asymmetrischen Sozialbeziehungen. In den informellen Netzwerken bestehen zumeist weniger präzise regulierte Arbeitsbeziehungen. Diese beeinflussen allerdings maßgeblich die Dynamik in Organisationen. Da Teams oder Arbeitsgruppen in der inklusiven Grundschule immer Teilsysteme eines größeren Systems sind, müssen auf der Leitungsebene zahlreiche Dimensionen von Lern- und Veränderungsprozessen bedacht werden (vgl. Thornton 2016: 99f.). Informelle Kommunikationswege sind aufgrund der Komplexität der pädagogischen Handlungsfelder entscheidende Gelingensfaktoren, die allerdings kaum transparent sind. In Informellen Netzwerken, und damit symmetrisch organisierten Strukturen, ent- und bestehen wenige offensichtliche oder präzise wahrnehmbare Beziehungen des päd-

agogischen Personals, die allerdings maßgeblich die Dynamik der Organisation beeinflussen. Transparenzbrücken (Infolyer, Poster, Ausstellung u.ä.m.) können hier genutzt werden, um mögliche Spannungen, Unstimmigkeiten oder Blockaden zu vermeiden. Auch die physische Umgebung des Arbeitsplatzes, kann unterstützend und entlastend genutzt und gestaltet werden, wenn es um die Klärung von Aufgaben-, Rollen-, Prozess, und Beziehungskonflikte geht (vgl. Herz 2017: 80f.).

In der interprofessionellen Kooperation des pädagogischen Personals an inklusiven Grundschulen (z.B. Lehrkräfte, Erzieher*innen, Schulbegleitungen) können präzise Referenzsysteme (bspw. Förderpläne) Entscheidungs- und Konfliktpotenziale in asymmetrischen Sozialbeziehungen minimieren. Vergleichbares gilt für die unterrichtsübergreifende Kooperation mit außerschulischen Partner*innen. Gleichwohl erfordert die kritisch-konstruktive Reflexion über Entscheidungswege und Entscheidungsinstanzen in asymmetrischen Sozialbeziehungen eine gewisse Gelassenheit bei möglichen Unstimmigkeiten und/ oder Differenzen. Diese Haltung setzt voraus, dass man die eigene Position in informellen und formalisierten Entscheidungsbereichen eindeutig bestimmen kann, um hierüber auch für Kolleg*innen den Handlungsspielraum zu erweitern.

Hierzu passen beispielsweise:

Methode 31 – Stolpersteine in der Teamarbeit

Methode 45 – C-I-A-Methode

Weitere Methoden finden Sie in der Methodenkartei

Verwendete Literatur Einheit 2

Edding, C. (2009): Die Umwelt von Gruppen – Kontextorientierung und Kontextsteuerung. In: Edding, C. & Schattenhofer, K. (Hrsg.): Handbuch Alles über Gruppen: Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim & Basel: Beltz, S. 467–503.

Herz, B. (2017): Gruppen leiten. Eine Einführung für pädagogische Praxisfelder. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Jahn, R. (2017): Im Sog des Infantilen. Schulleitung als Beruf. Wiesbaden: Springer VS.

Kulbe, A. (2009): Grundwissen Psychologie, Soziologie und Pädagogik. Lehrbuch für Pflegeberufe. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Thornton, C. (2016): Gruppen- und Teamcoaching. Paderborn: Junfermann-Verlag.

Meine Notizen Einheit 2

Einheit 3: Aufgaben- und rollenbezogene Ressourcenlandkarte

Einführung

Die Profile der verschiedenen schulischen und außerschulischen Akteur*innen enthalten vielfach nicht wahrgenommene Ressourcen, bei der Steuerung der pädagogischen Qualitätsentwicklung an inklusiven Grundschulen. Um eine aufgaben- und rollenbezogene Ressourcenlandkarte für die pädagogische Qualitätsentwicklung als Stärkung der interprofessionellen

Kooperation an inklusiven Grundschulen zu nutzen, müssen zudem Zugriffsmöglichkeiten zu den erforderlichen Informationen gegeben werden. Dies erfordert u.a. Kommunikationskompetenzen in der jeweils spezifischen lokalen Infrastruktur sowie Vermittlungskompetenzen zwischen den Akteur*innen.

Inhalt Einheit 3

1. Aufgaben, Rollen, Positionen und Funktionen der Akteur*innen in der inklusiven Grundschule	31
2. Potenziale von Schüler*innen und Eltern	32
3. Ressourcen außerschulischer Akteur*innen	34

Impulsarbeitsblatt Einheit 3

Praxisbeispiel: Klärung von Aufgaben, Rollen, Positionen und Potenzialen der Akteur*innen in der inklusiven Grundschule

Wie ist die Ausgangssituation?

Schüler*innen bereiten sich im Unterricht der vierten Klasse auf ihr selbst gewähltes Projekt vor. Sie wollen ein Berufsweltcafé durchführen. Im Sachkundeunterricht wird ein Fragenkatalog entwickelt, die Elternbeteiligung und die Mitarbeit der an der Schule beschäftigten Personen (Hausmeister, Sekretär*innen, Sozialpädagog*innen) geklärt. Die Fachlehrerin stellt eine Liste der umliegenden Firmen zusammen, von denen die Klasse einige für das Berufsweltcafé einlädt. Die Schüler*innen stellen Kriterien für die Auswertung ihrer Fragen zusammen und verteilen die Aufgaben zur Durchführung des Berufsweltcafé. Auch die Berichterstattung und Dokumentation wird abgesprochen. Zwei Eltern erklären sich bereit, Text-, Bild- und Filmmaterial über diese Veranstaltung zu erstellen und damit aktiv am Berufsweltcafé teilzunehmen. Das Programm wird auch an die anderen Klassen der vierten Jahrgangsstufe verteilt, sodass auch ein Gästeservice eingerichtet wird. Die Schulleitung unterstützt das anspruchsvolle Projekt und hilft bei der Organisation der schulischen Rahmenbedingungen. So müssen bspw. in der Schaula Ausstellungsmöglichkeiten ebenso geschaffen werden, wie eine Bühne und ausreichend Plätze für alle Teilnehmenden. Eine der umliegenden Firmen erklärt sich

bereit, kostenlos Getränke zur Verfügung zu stellen, wenn ihr Firmenlogo auf der Einladung abgedruckt wird.

Nach der erfolgreichen Veranstaltung findet sich in der Lokalpresse ein anonymes Elternbrief, der das Berufsweltcafé als Pseudounterricht brandmarkt. Die Schulleitung sieht sich dieser Kritik zu Unrecht ausgesetzt und beruft eine Jahrgangskonferenz ein.

Welches Ziel wird angestrebt?

Die Organisation und Durchführung eines Berufsweltcafés als fächerübergreifender Projektunterricht in Kooperation mit außerschulischen Akteur*innen.

Welche Berufsgruppen/ Personen/ Institutionen sind beteiligt?

- Schüler*innen
- Eltern
- Lehr- und Fachkräfte
- Externe Firmen
- Schulleitung
- Hausmeister
- Sekretär*innen
- Sozialpädagog*innen

Welche Maßnahmen können exemplarisch geplant werden?

- Jahrgangskonferenz
- Elternabend
- Evaluation der Veranstaltung

Modulbezüge:

Da in einer inklusiven Grundschule viele verschiedene Akteur*innen agieren, ist es notwendig, dass die Aufgaben, Rollen, Positionen, Funktionen und Ressourcen dieser Akteur*innen allen Beteiligten klar sind. Das Modul dient in diesem Fall dazu aufzuzeigen, wie dies gelingen kann, aber auch welche Problematiken die verschiedenen Funktionen mit sich bringen.

Impulsfragen:

- Können Sie die Reaktion der Schulleitung (einberufen einer Jahrgangskonferenz) nachvollziehen?
- Wie hätten Sie selbst als Schulleitung auf diesen Elternbrief reagiert?
- Hätte die Schulleitung zu einem früheren Zeitpunkt anders agieren müssen, um den anonymen Elternbrief eventuell zu verhindern?

1. Aufgaben, Rollen, Positionen und Funktionen der Akteur*innen in der inklusiven Grundschule

Schulische sowie außerschulische aufgaben- und rollenbezogene Ressourcen sind als Stärkung der interprofessionellen Kooperation in inklusiven Grundschulen entscheidende Gelingensfaktoren für die pädagogische Qualitätsentwicklung. Die juristisch und bürokratisch organisierten Handlungsabläufe mit ihren fixierten Regelungen bedingen eine hohe Handlungssicherheit sowie Stabilität und Verlässlichkeit in der pädagogischen Praxis der verantwortlichen Akteur*innen (vgl. Kunze 2018; vgl. Will 2012).

Die unterschiedlichen Qualifizierungsprofile, Funktionen und Positionen der Lehr- und Fachkräfte zählen zu den bedeutenden personalen Ressourcen jeder Schulentwicklung. Klarheit und Eindeutigkeit ihrer Rollenadressierung im Schulalltag verhindern Energie- und Zeitverluste, wohingegen Diffusität und Offenheit sehr schnell Gruppendynamiken mit sowohl destruktivem als auch konstruktivem Potenzial auslösen können. Destruktive Dynamiken zeigen sich bspw. in einer Qualitätsabsenkung des Unterrichtsniveaus und der unterricht- und schulbezogenen Kooperation oder in Mitarbeiter*innenfluktuation und krankheitsbedingten Fehlzeiten. Spezifische Effekte konstruktiver gruppendynamischer Prozesse kommen bspw. in neuen Initiativen oder der Verstetigung bereits erfolgreicher Projekte zum Ausdruck. Ein großer Stellenwert hat hier ferner auch das Profil der außerschulischen Partner*innen, was sich insbesondere in der Fallarbeit und/ oder

kommunalen Netzwerkkooperationen zeigt. Die aufgaben- und rollenbezogene Eindeutigkeit der beruflichen Position ist bei der Komplexität inklusiver Schulentwicklungsprozesse für alle Beteiligten eine wichtige Ressource. Insbesondere die schulbezogene Positionierung in außerschulischen Gremien, Arbeitsgruppen, Ausschüssen, u.ä.m. – unabhängig vom realen Zeitbudget – tragen zu Synergieeffekten bei, die wiederum entlastend wirken. Ein eindeutiges aufgaben- und rollenbezogenes pädagogisches Profil erlaubt eine kritisch-konstruktive Reflexion über Effekte der horizontalen und vertikalen Kommunikation mit schulexternen Akteur*innen.

In der konkreten Praxis erleichtern Kenntnis und Akzeptanz der formalen Rahmenbedingungen von Entwicklungs- und Entscheidungswegen die gemeinsame Verständigung aller Akteur*innen.

Eine aufgaben- und rollenbezogene Ressourcenlandkarte erlaubt auch die Nutzung von nicht-formalisierten Unterstützungsbereichen als Bereicherung für die Ziel- und Aufgabenbewältigung. Eine Haltung der prinzipiellen Offenheit und Toleranz gegenüber unterschiedlichen Systemebenen fördert intra- und interkommunikative konstruktive Arbeitsprozesse.

2. Potenziale von Schüler*innen und Eltern

Eine bedeutsame Ressource bei der schulinternen Stärkung der pädagogischen Qualitätsentwicklung sind die Eltern, bzw. primären Bezugspersonen. Elternarbeit, Elterngespräche und Elternvertretung zählen a priori zwar zum festen Bestandteil des Schullebens, auch wenn zu deren Pflege kaum das entsprechend erforderliche Zeitbudget zur Verfügung steht. Häufig wird dieses Segment im schulinternen Arbeitsalltag als eher beeinträchtigend oder gar störend wahrgenommen, da die primären Bezugspersonen gerne als die ‚wahren Expert*innen‘ ihrer Kinder auftreten und somit latente Konkurrenzsituationen begünstigt werden können. Auch hier minimiert eine aufgaben- und funktionsbezogene Rolleneindeutigkeit mögliche Belastungsfaktoren (vgl. Clausen 2009). Eltern sind als Ko-Konstrukteur*innen von Unterricht und Schulleben für Schulleitung, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte eine wichtige Ressource, v.a. wenn es gelingt, sie als Zeug*innen für innovative Entwicklungsprozesse zurgewinnen. Zeug*in sein und Zeug*innen haben stärkt die Effekte des gegenseitigen Vertrauens, welches wiederum mit Empathie und einer respektvollen Akzeptanz einhergeht. Die mit der Inklusion zu verwirklichende Haltung des ‚Miteinander des Verschiedenen‘ gilt insbesondere auch für Eltern.

Lehr- und Fachkräfte verfügen in aller Regel über eine sensible Wahrnehmung der Potenziale ihrer Schüler*innen. Bisweilen versperrt der Blick auf ausschließlich leistungsbezogene Anforderungen im Unterricht die Wahrnehmung und Entdeckung weiterer Talente und Begabungen.

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehr- und Fachkräften ermöglicht allen Parteien neue Erkenntnisse über ihre Kinder und Schüler*innen. Eltern kennen ihr Kind in anderen Zusammenhängen als Lehr- oder Fachkräfte, letztere können demnach auch von dem Expert*innenwissen der Eltern profitieren und so die Ressourcen und Fähigkeiten der Schüler*innen besser nutzen, beispielsweise indem die Schüler*innen den Unterricht oder andere Angebote individuell mitgestalten und mehr Freude daran entwickeln können. Ebenso profitieren die Schüler*innen davon, wenn ihre Eltern in gewissem Maße auch über das Wissen der Lehr- und Fachkräfte verfügen. Dafür ist es notwendig, Stärken und Schwächen der Kinder von beiden Seiten klar zu kommunizieren.

Um die Ressourcen von Eltern und auch Schüler*innen optimal auszuschöpfen ist es ebenfalls gewinnbringend, auch die Erwartungen an die jeweils andere Partei zu formulieren. Teile der Elternschaft haben eventuell Zeit, sich aktiv an der Gestaltung von Angeboten, die über den Unterricht hinausgehen, zu beteiligen (siehe Praxisbeispiel). Diese Ressource kann beispielsweise dazu genutzt werden, um sie im eigenen Kollegium einzusparen. Wichtig bei der Zusammenarbeit mit Eltern ist, die Schüler*innen nicht zu vergessen. Sie müssen in die Kooperation zwischen Eltern und Schule einbezogen werden, da es sonst zum Blockieren einer solchen kommen kann. Die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule kann beispielsweise als Unterrichtsthema angeboten werden, um insbesondere jüngeren Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Gedanken und

Gefühle auszudrücken. Gleichzeitig können die Lehr- und Fachkräfte auch die Bedeutung einer gelungenen Kooperation zwischen Eltern und Schule aufzeigen. Auch gemeinsame Veranstaltungen bei denen sowohl Eltern, Schüler*innen, Lehr- und Fachkräfte beteiligt sind tragen zum Gelingen einer positiven Kooperation bei. Ebenso können auch Gespräche in dieser Dreierkonstellation stattfinden, um den Kindern zu zeigen, dass die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule keine negativen Gefühle hervorrufen muss.

Wenn die Schüler*innen eine positive Einstellung zu der Kooperation zwischen ihrem Elternhaus und der Schule haben, sind sie ein stärkendes Bindeglied und überbringen Nachrichten aus der Schule zuverlässiger. Von dieser Ressource können Lehr- und Fachkräfte Gebrauch machen, um einen professionellen Arbeitsablauf zu gewährleisten (vgl. Sacher 2013: 77ff.). Schulleitungen können Kollegien

insbesondere in der Pflege der Beziehung zu den Eltern unterstützen, indem sie Zeit und Raum für Gespräche und Veranstaltungen mit den drei beteiligten Parteien zur Verfügung stellen. In der Beziehung von Eltern und Schule kann es zu Konfliktsituationen kommen. Die Schulleitung hat die Aufgabe, als Vermittler*in zu agieren, den Kolleg*innen den Rücken zu stärken, aber auch allen Parteien ihre Grenzen aufzuzeigen.

3. Ressourcen außerschulischer Akteur*innen

Die interprofessionelle Kooperation mit Akteur*innen in schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern, wie bspw. Fördervereinen, Sponsoren, Patenschaften u.a., zählt zu den entscheidenden Eckpfeilern einer inklusiven Schulkultur. Eine Kooperation mit außerschulischen Partner*innen erweitert die Möglichkeiten insbesondere für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, führt zu geringeren Schulabgangsraten und zu Leistungssteigerungen.

Aufbau, Vertretung und Pflege dieser Kultur, einer quasi primär nicht pädagogisch inspirierten Unterstützung, beansprucht Zeit und sollte bei der Planung der Aufgaben und Funktionen aller am Schulleben beteiligten Personen und Gruppen berücksichtigt werden. Außerschulische Kooperationsnetzwerke können sich hier als wichtige Unterstützung für die Einzelschulen erweisen (vgl. Herz 2018). Schulleitungen und weiteres Leitungspersonal an der Schule arbeiten hier mit Personen zusammen, die sich durch ganz verschiedene Expertisen auszeichnen. Hier hat die Schulleitung eine wichti-

ge Vermittlungsfunktion, unterschiedliche Interessen und Perspektiven zu moderieren, die z.B. die Klärung von Zieltransparenz, Verbindlichkeit und institutionenbezogener Ressourcen betreffen. Wichtig hierbei ist, dass sowohl alle Lehr- und Fachkräfte innerhalb der Schule, als auch die Kooperationspartner*innen außerhalb der Schule an der Zielsetzung und dem Weg dorthin beteiligt werden. Die Zusammenarbeit basiert auf Vertrauen und Achtung voreinander. Es muss die Bereitschaft herrschen Aufgaben und Verantwortung auch an andere Professionen abzugeben und von ihrem Expert*innenwissen zu profitieren. Die Zusammenarbeit aller Akteur*innen muss kontinuierlich reflektiert werden (vgl. Huber et al. 2012: 323ff.).

Hierzu passen beispielsweise:

Methode 11 – Die neun Teamrollen

Methode 38 – Vielfältige Perspektiven in multiprofessionellen Teams

Methode 39 – Strukturierungshilfe und Aktivitätenkatalog

Methode 40 – Ressourcen- und aufgabenbezogene Landkarte

Weitere Methoden finden Sie in der Methodenkartei

Verwendete Literatur Einheit 3

Clausen, G. (2009): Führung: Das sensible Zusammenspiel. In: Edding, C. & Schattenhofer, K. (Hrsg.): Handbuch Alles über Gruppen: Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim & Basel: Beltz, S. 358–403.

Herz, B. (2018): Außerschulische Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In Müller, T. & Stein, R. (Hrsg.), Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 119–142.

Huber, S.G.; Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012): Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In: Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (2012): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann, S. 323–372..

Kunze, K. (2018): „Niemandem die Scheibe Brot vom Teller ziehen“. Zuständigkeitsunsicherheit als Herausforderung multiprofessioneller Kooperation. In: Friederich Jahresheft 2018, S. 10–12.

Sacher, W. (2013): Schülerorientierte Elternarbeit. In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A. & Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 77–82.

Will, F. (2012): Teamkonflikte erkennen und lösen. Zwischen Emotionen und Sachzwängen. Weinheim & Basel: Beltz.

Meine Notizen Einheit 3

Einheit 4: Steuerungsinstrumente der pädagogischen Qualitätsentwicklung

Einführung

Evaluation ist ein Verfahren zur Qualitätsprüfung und trägt maßgeblich zur pädagogischen Qualitätsentwicklung und -sicherung bei. Evaluation bezeichnet einen Prozess des systematischen Erhebens und Analysierens von Daten. Auf Grundlage der Daten können schulische Prozesse und Ereignisse festgehalten, die Wirksamkeit von schulischen Maßnahmen überprüft und begründete Konsequenzen gezogen werden (vgl. Kempfert & Rolff 2018: 11). Folglich können Evaluationen zu unterschied-

lichen Zwecken eingesetzt und sowohl intern als auch extern durchgeführt werden. Externe Evaluationen werden durch Personen geleitet, die nicht der Schule angehören. Die Zielsetzung dieser Evaluation ist von außen vorgegeben (bspw. Schüler*innenleistungstests PISA und TIMSS). Im Folgenden soll es allerdings um die interne Evaluation gehen, welche von Personen, die der Schule angehören, verantwortet wird.

Inhalt Einheit 4

1. Grundlegende Voraussetzungen für eine interne Evaluation	41
2. Externe vs. interne Evaluation	42
3. Evaluationsebenen	43
4. Durchführung einer internen Evaluation	44

Impulsarbeitsblatt

Praxisbeispiel: Interne Evaluation

Wie ist die Ausgangssituation?

Eine Grundschule soll hinsichtlich ihrer Inklusionspraxis intern evaluiert werden. Um diese Evaluation durchzuführen, findet sich ein Steuerungsteam aus Schulleitung, mehreren Lehrkräften und Schulbegleiter*innen zusammen. Die Gruppe beschließt, das Vorhaben mithilfe eines kurzen Fragebogens, der lediglich Skalen zum Ankreuzen enthält, durchzuführen. Die Fragebögen werden an Schüler*innen, Schulbegleiter*innen und Lehrkräfte verteilt. Bei der Auswertung fällt dem Team auf, dass insbesondere Antworten auf eher allgemeine Fragen wie beispielsweise „Wie zufrieden sind Sie/ bist du mit dem Inklusionskonzept an der Schule?“ gruppenunabhängig eine hohe Streuung aufweisen. Das heißt, dass diese Fragen sehr unterschiedlich beantwortet wurden. Ein Teil der Beteiligten ist sehr zufrieden mit dem Inklusionskonzept, während ein anderer Teil überhaupt nicht zufrieden ist. Das Steuerungsteam ist sich unsicher wie es mit den Auswertungen der Befragung umgehen soll, da diese aufgrund der hohen Streuung nicht wirklich aussagekräftig sind. Es stellt die Ergebnisse jedoch auf einer Informationsveranstaltung vor. Bei dieser Veranstaltung sind auch Eltern anwesend, die bemängeln, dass sie weder in die Planung der Evaluation miteinbezogen wurden, noch den Fragebogen ausgefüllt haben.

Welches Ziel wird angestrebt?

Die interne Evaluation einer Schule hinsichtlich ihrer Inklusionspraxis.

Welche Berufsgruppen/ Personen/ Institutionen sind beteiligt?

- Lehrkräfte
- Schulleitung
- Schulbegleiter*innen
- Eltern
- Schüler*innen

Welche Maßnahmen können exemplarisch geplant werden?

- Der Evaluationsbereich wird genau definiert und mit allen Akteur*innen besprochen
- Es werden alle relevanten Zielgruppen in die Arbeit miteinbezogen
- Die Evaluationsinstrumente werden überprüft

Modulbezüge:

Eine spezifische Professionalisierung für den inklusiven Grundschulunterricht sowie interprofessionelle Kooperation sind zentrale Teilsegmente von Schulqualität, die sich z.B. auch in dem Modul ‚Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen innerhalb von Teamkontexten gestalten‘ abbilden. In diesem Qualifizierungsmodul werden Wissen, Kompetenzen und Haltungen vermittelt, die als Indikatoren

der schulinternen pädagogischen Qualitätsentwicklung überprüft werden können.

Als Verfahren zur Überprüfung möglicher Ziele können hier bereits bekannte schulinterne Verfahren ebenso herangezogen werden wie standardisierte Evaluationsinstrumente. Das hier vorliegende Modul möchte in diesem Kontext klären, welche Voraussetzungen für eine interne Evaluation notwendig sind.

Impulsfragen:

- Wie kann der Evaluationsbereich ‚Inklusion‘ verstanden werden?
- Wie würden Sie das Inklusionskonzept an Ihrer Grundschule evaluieren?
- Wen würden Sie in die Evaluation miteinbeziehen (sowohl Planung als auch Befragung)?

1. Grundlegende Voraussetzungen für eine interne Evaluation

„Evaluation braucht Vertrauen und schafft gleichzeitig Misstrauen“ (Kempfert & Rolff 2018: 43). Die interne Evaluation ist Teil der Organisationsentwicklung der Grundschule. Es obliegt der Schulleitung, die Feedbackkultur an der Schule einzuschätzen. Nicht jede*r Kolleg*in ist gleichermaßen befähigt, konstruktive Kritik zu üben und anzunehmen. Eine transparente Planung, Kommunikation und Kooperation im Schulteam fördert die Akzeptanz derartiger Verfahren. Es muss verdeutlicht werden, dass das Ziel der Evaluation nicht die Beurteilung oder gar Kontrolle einzelner Personen ist, sondern es im Kern darum geht, das Anliegen und Ziel zu überprüfen und diese zur Diskussion zu stellen, um Stärken und Verbesserungspotenziale zur Weiterentwicklung zu identifizieren und dadurch das eigene Handeln zu optimieren.

Zunächst muss an der Schule eine „Kultur der Evaluation“ (ebd.: 13) entstehen, damit diese ihre Wirksamkeit entfalten kann. Lehr- und Fachkräfte, die sich mit der Evaluation auseinandersetzen, reflektieren ihre eigene pädagogische Praxis. Dieser Umgang mit den Daten und Ergebnissen trägt dazu bei, Impulse für die Schul- und Qualitätsentwicklung abzuleiten und einen Entwicklungsprozess zu bewirken.

Das Schulteam muss die Bereitschaft haben, den schulischen Entwicklungsprozess gemeinschaftlich und aktiv zu gestalten und zu verändern (vgl. ebd.: 10). Dazu müssen seitens des Schulteams Missstände offen benannt werden. Dieses Vorgehen bedarf einerseits gegenseitiges Vertrauen im Schulteam, andererseits muss man die persönliche Fähigkeit besitzen,

konstruktive Kritik zu üben, anzunehmen und gleichermaßen die eigene Arbeit kritisch zu reflektieren.

Evaluationen bieten zudem die Möglichkeit, schwierige oder konfliktreiche Themen zu benennen. So kann die Einschätzung des gesamten Teams eingebracht werden, ohne dass zunächst einzelne (persönliche) Problemlagen offenbart werden müssen. In einer offenen Diskussion werden sowohl die positiven als auch die negativen Aspekte besprochen und Maßnahmen zur Verbesserung von individuellen oder gemeinschaftlichen Problemlagen vereinbart. Eine Besprechung der Ergebnisse ist in jedem Fall notwendig.

2. Externe vs. interne Evaluation

Evaluationen können sowohl extern als auch intern durchgeführt werden. Bei der externen Evaluation wird der gesamte Prozess von Personen durchgeführt, die nicht der zu evaluierenden Organisation angehören. Im Schulkontext sind das beispielsweise Lernstandserhebungen wie IGLU, PISA oder TIMSS. Interne Evaluationen oder auch Selbstevaluationen werden von beteiligten Akteur*innen durchgeführt. Dies kann beispielsweise die Schulleitung oder auch ein eigens dafür zusammengestelltes Team sein.

Interne Evaluationen weisen im Vergleich zu externen Evaluationen zwei maßgebliche Schwierigkeiten auf:

- 1.** Die Akteur*innen der internen Evaluation sind in diesem Bereich oftmals nicht geschult und besitzen somit wenig oder keine Vorkenntnisse. Handelt es sich bei den durchführenden Personen um ein Team, ergibt sich zusätzlich die Schwierigkeit, dass alle Beteiligten einen unterschiedlichen Kenntnisstand besitzen.
- 2.** Die Evaluierenden nehmen eine Doppelrolle ein: Zum einen sind sie dafür verantwortlich die Schule oder einzelne Aspekte in dieser zu evaluieren, obwohl sie selbst Teil des Systems sind. Zum anderen wird auch ihre eigene Position, beispielsweise als Schulleitung oder Lehrkraft erhoben. Dies kann bei der Durchführung von internen Evaluationen zu Konflikten führen (vgl. Bloße 2019: 38ff.).

Die Vorteile einer internen Evaluation sind:

- 1.** Das stärkere Mitwirken der Beteiligten am Evaluationsprozess selbst und das daraus abgeleitete Vertrauen in die Evaluation.
- 2.** Die Beteiligten können selbst entscheiden, ob die Evaluation als Prozess und somit als immer wiederkehrende Reflexion verstanden wird oder ob sie eher der Bestandsaufnahme dient.
- 3.** Bei externen Evaluationen kommt teilweise ein ungutes Gefühl auf, da die Grundschule von außen kontrolliert und beurteilt wird. Durch eine interne Evaluation ist eher von einer gemeinsam geteilten Evaluationsakzeptanz auszugehen.

3. Evaluationsebenen

Im Bereich der Grundschule erfolgt die Selbstevaluation in Hinblick auf die pädagogische Qualitätsentwicklung in den drei Ebenen:

- Ebene des Unterrichts
- Schule als Organisation
- Programmatistische Ebene

Die Ebene des Unterrichts nimmt eine zentrale Rolle ein, da sie die Hauptaufgabe der Lehrkräfte sowie der Schule selbst darstellt. Für eine Evaluation auf dieser Ebene sind beispielsweise das Handeln der Lehrkräfte und die Leistungen der Schüler*innen von enormer Bedeutung.

Die Schule als Organisation bildet eine weitere Evaluationsebene. Diese Ebene befasst sich beispielsweise stärker mit der Kooperation und der Teamarbeit des Kollegiums, aber auch mit den Organisations- und Entscheidungsstrukturen der Schule.

Die programmatistische Ebene bezieht sich im Hinblick auf Ziele, Konzepte und Leitbilder auf die Außenwirkung der Grundschule. Hierzu gehört beispielsweise die Evaluation des Schulprogramms.

Diese drei Ebenen sind nicht klar voneinander zu trennen, da einzelne Aspekte der Ebenen miteinander verknüpft sind. Die Darstellung dieser Trennung zeigt jedoch auf, wer in welchem Maße an verschiedenen Aspekten einer Evaluation beteiligt sein kann (vgl. Buhren 2018: 13f.).

4. Durchführung einer internen Evaluation

Um eine interne Evaluation durchzuführen, müssen einige Schritte beachtet werden. Zuerst wird festgelegt, was genau evaluiert werden soll. Es wird ein Evaluationsbereich ausgewählt, beispielsweise das Inklusionskonzept der Grundschule, der genauer betrachtet wird.

Danach werden die Ziele der Evaluation festgelegt. Diese Ziele beinhalten die Antwort auf folgende Fragen:

- Warum wird evaluiert?
- Was soll mit der Evaluation erreicht werden (Bestandsaufnahme oder wiederkehrende Reflexion)?
- Wie viel Zeit nimmt die Evaluation in Anspruch?
- Was für Ressourcen werden benötigt und stehen zur Verfügung?

Um die Ziele konkret zu formulieren, ist es hilfreich die SMART-Regel anzuwenden (vgl. Buhren 2018: 63). Hierbei steht jeder Buchstabe für einen Begriff, der definiert wie die Ziele im besten Fall sein müssen:

Spezifisch, also so konkret und adressiert wie möglich.

Messbar, das heißt, dass die Ziele mithilfe einer konkreten Messeinheit überprüfbar gemacht werden.

Aktionsorientiert, das heißt, dass die Ziele konkrete Handlungsanweisungen beinhalten.

Realistisch, das heißt, die Ziele sind überschaubar und machbar.

Terminiert, das heißt, die Ziele beinhalten eine Zeitangabe (dies ist nicht unbedingt für alle Ziele sinnvoll und im Einzelfall zu prüfen).

Nach der Festlegung der Ziele erfolgt die Definition von gemeinsamen Bewertungsmaßstäben. Dies ist unerlässlich, da der gleiche Sachverhalt aus unterschiedlichen Blickwinkeln beurteilt werden kann. Das Inklusionskonzept der Grundschule kann z.B. auf barrierefreie Zugänge zu den Gebäuden überprüft und als gut beurteilt werden, während die Beurteilung bezüglich der Inklusion im Unterricht weniger gut ausfallen kann. Dies führt zu verfälschten Evaluationsergebnissen und Diskussionen im Nachhinein. Es ist deswegen wichtig, dass alle Beteiligten die gleiche Vorstellung des zu beurteilenden Sachverhalts haben.

Als nächstes werden die Evaluationsinstrumente ausgewählt. Dazu wird Bezug auf den Evaluationsbereich, die Zielgruppe und die Ziele genommen. Nicht alle Evaluationsinstrumente sind auch für alle Evaluationsbereiche, Zielgruppen und Ziele geeignet:

- Möchte ich die Gefühlslage der Akteur*innen (besser) kennenlernen?

In diesem Fall eignet sich eine Methode wie das Blitzlicht eher als ein geschlossener Fragebogen.

- Möchte ich die barrierefreien Zugänge der Schule evaluieren?

Unter diesen Umständen ist es nicht notwendig alle an Grundschule beteiligten Akteur*innen dazu zu befragen. Für verschiedene Themenbereiche wurden bereits verschiedene Instrumente und Hilfestellungen für interne Evalua-

tionen entwickelt. Um den Bereich Inklusion intern zu erheben bietet sich beispielsweise der ‚Index für Inklusion‘ von Booth und Ainscow (2011) an. Auf dem niedersächsischen Bildungsserver ist zudem ein Portal zur internen Evaluation angelegt, welches gebündelt Informationen und Hilfestellungen zur Selbstevaluation der eigenen Grundschule enthält.⁴

Nach den genannten Schritten erfolgt die Datenerhebung und -analyse. Nach der Analyse ist es wichtig, die Ergebnisse für alle Beteiligten zugänglich zu machen und zu besprechen. Diese Besprechung führt dazu, dass alle Be-

teiligten miteinander Maßnahmen vereinbaren, um den evaluierten Bereich zu verbessern. Die Maßnahmen sind realistisch zu gestalten und zeitnah umzusetzen. Nach Umsetzung der Maßnahmen und einer gewissen Zeitspanne, kann und soll erneut evaluiert werden. Aus diesem Grund ist Evaluation nicht als einmaliges Ereignis, sondern vielmehr als ein kontinuierlicher Prozess zu verstehen (vgl. Buhren 2018: 19ff.).

⁴ Das Portal ist abrufbar unter: <http://portal.eval.nibis.de/nibis.php> (Zugriff am 25.11.2019).

Hierzu passen beispielsweise:

Methode 1 – Besprechungsblitzlicht

Methode 2 – Blitzlichtsymbole

Methode 46 – Zielscheibe

Weitere Methoden finden Sie in der Methodenkartei

Verwendete Literatur Einheit 4

Bloße, S. (2019): Bildungspolitische Steuerungsimpulse im Ganztagschulausbau. Interne Evaluation als Instrument evidenzbasierter Selbststeuerung. Wiesbaden: Springer VS.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011): Index for Inclusion: Developing, Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Buhren, C.G. (2018): Selbstevaluation in der Schule. Weinheim & Basel: Beltz.

Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2018): Handbuch Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement (5. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

Meine Notizen Einheit 4



Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen

Leibniz Universität Hannover

Prof. Dr. Birgit Herz (Sprecherin)
Institut für Sonderpädagogik
Abt. Pädagogik bei Verhaltens-
störungen
Schloßwender Straße 1
30159 Hannover

Justus-Liebig-Universität Gießen

Prof. Dr. Elisabeth von Stechow
Institut für Förderpädagogik und Inklusive
Bildung
Karl-Glöckner-Straße 21B
35394 Gießen

Hochschule Osnabrück

Prof. Dr. Stephan Maykus
Prof. Dr. Silvia Wiedebusch
Fakultät Wirtschafts- und
Sozialwissenschaften
Caprivistraße 30a
49076 Osnabrück

Projektleitung

Prof. Dr. Birgit Herz
(Leibniz Universität Hannover)
Prof. Dr. Elisabeth von Stechow
(Justus-Liebig-Universität Gießen)
Prof. Dr. Stephan Maykus
(Hochschule Osnabrück)
Prof. Dr. Silvia Wiedebusch
(Hochschule Osnabrück)

Wissenschaftliche Mitarbeit

Dr. Kirsten Müller
(Justus-Liebig-Universität Gießen)
Muriel Franek, M.A.
(Hochschule Osnabrück)
Niklas Gausmann, M.A.
(Hochschule Osnabrück)