

Müller, Ulrike Beate; Kuhl, Poldi
**Kooperation an inklusiven Schulen: Zur Zusammenarbeit in einer
inklusionsbezogenen Fortbildungsreihe und in der schulischen Praxis aus
Sicht von Lehrkräften**

Qfl - Qualifizierung für Inklusion 3 (2021) 1



Quellenangabe/ Citation:

Müller, Ulrike Beate; Kuhl, Poldi: Kooperation an inklusiven Schulen: Zur Zusammenarbeit in einer inklusionsbezogenen Fortbildungsreihe und in der schulischen Praxis aus Sicht von Lehrkräften - In: Qfl - Qualifizierung für Inklusion 3 (2021) 1 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234136 - DOI: 10.25656/01:23413

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234136>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23413>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.uni-frankfurt.de/de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kooperation an inklusiven Schulen: Zur Zusammenarbeit in einer inklusionsbezogenen Fortbildungsreihe und in der schulischen Praxis aus Sicht von Lehrkräften

Ulrike Beate Müller & Poldi Kuhl

Zusammenfassung

Kooperation gilt als ein Merkmal guter Schulen und erfolgreicher Schulentwicklung. Insbesondere an Schulen, die erfolgreich inklusiv arbeiten, wird Kooperation systematisch und auf einem hohen Niveau umgesetzt. Für ausgeprägte Formen der Kooperation sind allerdings langfristige und komplexe Interventionsformen bedeutsam, welche es in Form von Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen – insbesondere im Bereich der inklusiven Schulentwicklung – noch nicht in ausreichendem Maße gibt. Ein Schulentwicklungsprogramm, welches zur Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität beitragen soll, ist *Jede/r ist besonders* (JIB) der Deutschen Schulakademie (DSA). Die zweite, zweijährige Zirkelrunde von JIB mit 24 Schulen in fünf Bundesländern wurde von 2017 bis 2020 wissenschaftlich mithilfe eines Mixed-Method-Ansatzes begleitet. Auf Grundlage des Modells zum Fortbildungserfolg nach Kirkpatrick wurde Kooperation innerhalb der Fortbildung und an den teilnehmenden Schulen untersucht. Ergebnisse aus drei Teilstudien weisen darauf hin, dass innerhalb der Fortbildung JIB erfolgreich kooperiert wird, dass Kooperation bedeutsam ist für die Umsetzung schulischer Entwicklungsziele und dass im Laufe der zwei Jahre von JIB das gemeinsame pädagogische Verständnis innerhalb der Kollegien und die außerschulische Zusammenarbeit an den JIB-Schulen weiterentwickelt werden konnten.

Schlagworte

Lehrkräfteprofessionalisierung, schulische Inklusion, multiprofessionelle Zusammenarbeit, Schulentwicklung

Title

Cooperation at inclusive schools: About collaboration within an inclusive teacher training programme and at schools in the view of teachers

Abstract

Cooperation is a feature of high quality schools and successful school development. Especially schools that work successfully inclusive, cooperate systematically and at high levels. For elaborated forms of cooperation, long-term and extensive teacher training programmes are needed. A programme of school development that is set to qualify teachers to cope with heterogeneity, is *JIB* (Everyone is special) by the German School Academy. From 2017 to 2020 the second, two year term of JIB with 24 schools in five federal states in Germany was scientifically evaluated by a mixed-method study. Using the model of Kirkpatrick addressing success of training programmes, cooperation was analysed within the training programme JIB and in schools. Findings of three study parts suggest a successful way of cooperating within the teacher training programme, a significant role of cooperation in the realization of school development goals and an improvement of the collective pedagogical comprehension among teacher councils and of cooperation between parents and schools.

Keywords

teacher training, inclusive education, multi-professional collaboration, school development

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
 2. Theorie und Forschungsstand
 - 2.1. Inklusion, (multiprofessionelle) Kooperation und (inklusive) Schulentwicklung – Begriffsbestimmungen
 - 2.2. Kooperation im Kontext inklusiver Schulentwicklung und (inklusionsbezogener) Lehrpersonenfortbildungen
 - 2.2.1. Kooperation und inklusive Schulentwicklung
 - 2.2.2. Kooperation und erfolgreiche (inklusionsbezogene) Lehrpersonenfortbildungen
 3. Forschungsbedarf und Forschungsfragen
 - 3.1. Explikation des Forschungsbedarfs
 - 3.2. Adressierung des Forschungsbedarfs und eigene Forschungsfragen
 4. Eigene empirische Untersuchung
 - 4.1. Forschungsmethodik
 - 4.1.1. Forschungskontext: JIB und JIB-Evaluation
 - 4.1.2. Methodisches Vorgehen in Teilstudie 1
 - 4.1.3. Methodisches Vorgehen in Teilstudie 2
 - 4.1.4. Methodisches Vorgehen in Teilstudie 3
 - 4.2. Forschungsbefunde
 - 4.2.1. Kooperation in der Fortbildung JIB (Teilstudie 1)
 - 4.2.2. Kooperation zu Schulentwicklungszielen (Teilstudie 2)
 - 4.2.3. Entwicklung der Kooperation an den JIB-Schulen (Teilstudie 3)
 5. Diskussion
 - 5.1. Ergebnisreflexion der Kooperation in der Fortbildung JIB
 - 5.2. Ergebnisreflexion der Kooperation zu Schulentwicklungszielen
 - 5.3. Ergebnisreflexion zur Kooperation an den JIB-Schulen
 - 5.4. Limitationen
 6. Fazit und Ausblick
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung

Kooperation zwischen Lehrkräften gilt als ein Kennzeichen guter Schulen und erfolgreicher Schulentwicklung (Lütje-Klose & Neumann, 2018; Werning, 2018). In den 1960/70er Jahren wurde eine wenig ausgeprägte Kooperationsbereitschaft zwischen Lehrpersonen mithilfe des *Autonomie-Gleichheits-Modells* erklärt (Lortie, 1972), welches Autonomie und Gleichberechtigung als Grundannahmen für Lehrpersonenhandeln aufführt. Aktuelle Studien, welche dieses

Modell empirisch untersucht haben, weisen darauf hin, dass etwa ein Viertel bis ein Drittel der derzeitigen Lehramtsstudierenden bzw. Lehrpersonen Kooperation gegenüber tatsächlich abgeneigt sind, lieber autonom agieren und Unterschiede im Handeln zwischen Lehrpersonen nicht sichtbar machen möchten. Dieselben Studien kamen aber auch zu der Erkenntnis, dass es eine ähnlich große Gruppe von (angehenden) Lehrpersonen gibt, die eine ausgeprägte Teamorientierung besitzen (Rothland, 2018). Somit ist zwar nicht davon auszugehen, dass alle Lehrpersonen – auch nicht neu ausgebildete – per se als Teamplayer bezeichnet werden können, dennoch ist ein wesentlicher Teil der Lehrkräfte an Zusammenarbeit durchaus interessiert. [1]

Die vorangegangene Erkenntnis ist in der Hinsicht bedeutsam, dass insbesondere an Schulen, die erfolgreich inklusiv arbeiten, Kooperation systematisch und auf einem hohen Niveau stattfindet (Lütje-Klose & Neumann, 2018). Nach Huber (2018) ist Schulentwicklung ohne Konsens und Kooperation nicht effektiv und von günstigen personellen, institutionellen und organisationskulturellen Rahmenbedingungen abhängig. Als eine Rahmenbedingung stellt Huber (2018) die Schulleitung heraus, welche als Motor von Schulentwicklungsprozessen betrachtet werden kann (Czerwenka, 2011). Kooperation im inklusiven Schulkontext bedeutet dabei auch, dass multiprofessionell zusammengearbeitet wird und dass Eltern und Schülerinnen und Schüler (SuS) einbezogen werden (Boller, Fabel-Lamla & Wischer, 2018). [2]

Biederbeck und Rothland (2018) stellen heraus, dass sich ausgeprägte Formen der Kooperation nicht durch vereinzelte Interventionsmaßnahmen ausbilden lassen, sondern sich langfristig und mehrfaktoriell entwickeln. Auch wenn es inzwischen einzelne Formate der mittel- und langfristigen Fortbildung zur inklusiven Schulentwicklung gibt (z.B. Baust & Pachner, 2019), so wird der Mangel an langfristigen Fortbildungsangeboten noch nicht ausgeglichen und der Bedarf hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung zu Themen des (kooperativen) Umgangs mit Heterogenität in Schule und Unterricht noch nicht ausreichend gedeckt (Amrhein & Badstieber, 2013; Werning, 2017). [3]

Ein Schulentwicklungsprogramm, welches als Fortbildungsreihe zur Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext inklusiver Schulentwicklung und zur Verbreitung guter Praxis zum Umgang mit Heterogenität beitragen soll, ist *Jede/r ist besonders (JIB)* der Deutschen Schulkademie (DSA) (Tiefenthal, 2018). JIB wurde von 2017 bis 2020 im Rahmen der *JIB-Evaluation* wissenschaftlich begleitet (Kuhl & Müller, 2019). In dem vorliegenden Beitrag soll der zentralen Fragestellung nachgegangen werden, ob die Fortbildungsreihe JIB dazu beiträgt, dass Kooperation in der Fortbildung selbst und an den Schulen gelingt. Nach der Darstellung von Theorie- und Forschungsstand sollen zur Beantwortung dieser Hauptforschungsfrage das methodische Vorgehen und die Ergebnisse zu drei Teilstudien der JIB-Evaluation aufgezeigt werden. Abschließend werden die Befunde diskutiert und ausblickend auf die inklusive Schulpraxis transferiert. [4]

2. Theorie und Forschungsstand

2.1. Inklusion, (multiprofessionelle) Kooperation und (inklusive) Schulentwicklung – Begriffsbestimmungen

Begriffsbestimmend wird Inklusion als „ein kontinuierlicher Prozess aktiver Teilhabe mit dem Ziel, partizipative Strukturen zu schaffen und inklusive Werte in Handeln umzusetzen“ im Index für Inklusion bezeichnet (Booth & Ainscow, 2019, S. 31). Inklusion gilt in diesem Beitrag in einem weiten Verständnis, wie es auch von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz (KMK) unter Berücksichtigung von Behinderungen und (weiteren) besonderen Ausgangsbedingungen wie „Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie Begabungen und Talente“ formuliert wird (Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2015, S. 12). [5]

Für Inklusion im schulischen Bereich benennt die European Agency for Development in Special Needs Education (2012) vier grundlegende Komponenten, welche das Profil von Lehrpersonen

ausmachen: *Value learning diversity, supporting all learners, continuing personal professional development* und *working with others*. Demnach ist die Zusammenarbeit mit anderen Personen in der Schule zentral für schulische Inklusion. Boller, Fabel-Lamla und Wischer (2018, S. 7) definieren Kooperation als ein „längerfristiges, intentionales, geplantes und themenbezogenes Zusammenwirken von mindestens zwei Individuen bzw. Institutionen“. In der Schule zeigen sich Kooperationskontexte auf der Ebene des Unterrichts (z. B. Team-Teaching), auf der Ebene des Kollegiums (z. B. Jahrgangsteams), auf der Ebene der Einzelschule (z. B. Steuergruppen) und auf der Ebene der Kommune (z. B. Sportvereine) (Boller et al., 2018). Als Kooperationsformen in Hinblick auf Unterricht kann zwischen einem eher unverbindlichen *Austausch* von Informationen und Materialien, *arbeitsteiliger Kooperation* und *Kokonstruktion* als der intensivsten Form der Zusammenarbeit durch eine gemeinsame Planung und Durchführung unterschieden werden (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006). [6]

Durch die Verortung auf verschiedenen Ebenen der Schule nach Boller et al. (2018) ist Kooperation ein bedeutsamer Aspekt der Schulentwicklung. Czerwenka bezeichnet Schulentwicklung als „eine innere Veränderungsdynamik, einen fort dauernden oder zumindest über einige Zeit laufenden Prozess, eine innere Auseinandersetzung der beteiligten Personen und zielt auf eine Qualitätsverbesserung, die begleitend gesichert werden muss“ (2011, S. 109). [7]

Schulentwicklung im Kontext von Inklusion ist nach Heimlich (2020) ein kooperativer Reformprozess, welcher mit Veränderungen auf verschiedenen Ebenen einer Schule einhergeht. Heimlich (2003) beschreibt ein Mehrebenenmodell inklusiver Schulentwicklung. Im Zentrum des Modells stehen die Schülerinnen und Schüler (erste Ebene), welche sich im Fokus eines inklusiven Unterrichts befinden (zweite Ebene). Die dritte Ebene umschreibt die Arbeit des multiprofessionellen Teams, in dem unterschiedliche Berufsgruppen gemeinsam tätig sind (Boller et al., 2018). Die vierte Ebene bildet das inklusive Schulleben und die fünfte Ebene umschreibt schließlich externe Unterstützungssysteme der Schule. [8]

Der Schulleitung kommt in Schulentwicklungsprozessen die Rolle zu, unter Berücksichtigung von verschiedenen Erwartungen gemeinsam ausgehandelte, verbindliche Ziele zu entwickeln (Tellisch, 2020). In Bezug auf Kooperation initiiert sie als Schlüsselperson somit arbeitsfähige Gruppen zur Teilhabe aller verschiedenen Personen (Rolff, 2012). Kooperation in multiprofessionellen Kollegien wird von Prengel (2013) als ein unverzichtbares Merkmal der inklusiven (Grund-)Schule expliziert. [9]

2.2. Kooperation im Kontext inklusiver Schulentwicklung und (inklusionsbezogener) Lehrpersonenfortbildungen

2.2.1. Kooperation und inklusive Schulentwicklung

Als Gelingensfaktoren für Schulentwicklung konnten eine grundsätzliche Veränderungsbereitschaft des schulischen Teams und ein kollegial-kooperatives Grundverständnis identifiziert werden (Tellisch, 2020). Huber (2018) fasst Befunde zu Gelingensbedingungen von Kooperation in verschiedenen Bereichen zusammen. Hinsichtlich personeller Kompetenzen benennt er kommunikative und soziale Fähigkeiten und Haltungen als grundlegend bedeutsam. Verschiedene Formen der Einbindung des Kollegiums in Prozesse und das Vorhandensein von Teamstrukturen werden des Weiteren aufgeführt. Ebenso wird ein unterstützendes Klima in der Schule und ein professioneller, konstruktiver Umgang miteinander genannt. Zugespitzt bezeichnet Huber (2018, S. 101) Schulentwicklung als „fragmentarisch und ineffektiv“, wenn Kooperation und Konsens nicht vorhanden sind. Wie Richter und Pant (2016) berichten, ist die Einstellung der meisten Lehrpersonen gegenüber schulischer Kooperation positiv. Formen des *Austausches* sind bei der Mehrzahl der Lehrkräfte regelmäßig vorhanden, komplexere und zeitintensive Formen der Kooperation nach Gräsel et al. (2006) werden dagegen eher selten praktiziert. Böhm-Kasper (2018) berichtet über Befunde, wonach Lehrpersonen *Austausch* und die *arbeitsteilige Kooperation* eher als belastend erleben, *Kokonstruktion* als intensive Form der Kooperation (Gräsel et al., 2006) hingegen tendenziell als entlastend wahrnehmen. [10]

Schulentwicklungsziele spielen eine bedeutsame Rolle in Schulentwicklungsprozessen (Rolff, 2016). Es hat sich gezeigt, dass eine Umsetzung von Schulentwicklungszielen langwierig und komplex ist und dass diese in Kooperation mit dem Kollegium offen dargelegt und wiederholt besprochen werden sollten (Müller, 2012). [11]

Auch wenn im Zuge der Einführung zunächst mehr Zeit für eine Zusammenarbeit nötig ist, kann Kooperation langfristig zu Entlastung und Synergieeffekten führen. In Bezug auf die Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006) kooperieren Lehrkräfte sowohl untereinander als auch mit weiterem pädagogischen Personal vorwiegend in Form des *Austausches*, wobei *arbeitsteilige Kooperation* und *Konstruktion* in besonders erfolgreichen inklusiven Schulen deutlich häufiger vorkommen (Lütje-Klose & Neumann, 2018). [12]

Für einen erfolgreichen inklusiven Unterricht ist nach Kunz, Zumwald und Luder (2016) eine Kooperation im multiprofessionellen Team sehr bedeutsam. Von den verschiedenen Personen wird die Kooperation in inklusiven Settings als eine Herausforderung wahrgenommen, zumal verschiedene Faktoren, z.B. mangelnde Ressourcen, eine Kooperation bedingen und unterschiedliche Voraussetzungen der verschiedenen Berufsgruppen zu Missverständnissen und Konflikten um Verantwortlichkeiten führen können (Fabel-Lamla, 2018). Speck (2018) trägt Erkenntnisse aus der Ganztagskooperation zusammen und empfiehlt für eine multiprofessionelle Kooperation einen frühzeitigen Informationsaustausch, eine gegenseitige Anerkennung der verschiedenen Beteiligten und eine Verankerung der Kooperation als gemeinsame pädagogische Aufgabe im Schulkonzept. [13]

Die Kooperation mit Eltern ist zudem ein bedeutsamer Aspekt außerschulischer Kooperation (Heimlich, 2003). Eltern können als Expert/-innen für die Erziehung und das außerschulische Lernen ihrer Kinder verstanden werden; eine Beteiligung von Eltern in Schulen nimmt zu, wenn Lehrpersonen mit Eltern zusammenarbeiten wollen (Killus, 2017). Stiller (2018) führt eine professionelle Gesprächsführung, die Fokussierung auf das Kernthema des schulischen Lernens und ein praktikables Konfliktmanagement als Forschungsbefunde zu einer gelingenden Kooperation mit Eltern auf. [14]

2.2.2. Kooperation und erfolgreiche (inklusionsbezogene) Lehrpersonenfortbildungen

Hinsichtlich des Erfolgs und der Wirksamkeit von Fortbildungen findet man verschiedene Modelle und Erkenntnisse. Das Model von Kirkpatrick (Kirkpatrick Partners, 2020) betrachtet Fortbildungserfolg auf vier Ebenen. Die erste Ebene der *Reaction* beschreibt die unmittelbare Reaktion der Teilnehmenden einer Fortbildung, die zweite Ebene des *Learnings* umfasst die Wissenserweiterung und Entwicklung von Überzeugungen, die dritte Ebene – *Behavior* – fokussiert auf ein verändertes, späteres Arbeitsverhalten und die vierte Ebene der *Results* umschreibt die Wirksamkeit einer Fortbildung anhand der anvisierten Ergebnisse. Lipowsky (2019) trägt Merkmale zusammen, welche für die Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen entscheidend sind. Als ein Merkmal wirksamer Fortbildungen beschreibt er die *Verschränkung von Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen*, in welchen in der Fortbildung erarbeitete Inhalte angewendet und reflektiert werden können. Darüber hinaus benennt Lipowsky *Feedback für Lehrpersonen durch Coaching*, welches Feedback durch Fortbildner/-innen und Kolleg/-innen umfassen kann. Des Weiteren werden *Gelegenheiten zur intensiven Zusammenarbeit mit Kolleg/-innen* aufgeführt. Wechselseitiges Feedback der Lehrpersonen, „analytische, planerische und reflexive Tätigkeiten“, die Weiterentwicklung von Tätigkeiten über einen längeren Zeitraum und eine Begleitung durch externe Expert/-innen werden von Lipowsky (2019, S. 154) als charakteristisch und erfolgsbestimmend für professionelle Lerngemeinschaften dargeboten. [15]

Für eine Lehrkräfteaus- und -fortbildung in Hinblick auf schulische Inklusion stellen die HRK und KMK (2015, 2ff.) die „Kooperation und Kommunikation der Lehrkräfte der verschiedenen Lehrämter, aber auch die darüber hinaus gehende multiprofessionelle Kooperation“ als bedeutsam heraus. Moser (2018) ergänzt diesbezüglich die Bedeutsamkeit von Schul- und Teamentwicklung und von inklusionspädagogischen Einstellungen. [16]

3. Forschungsbedarf und Forschungsfragen

3.1. Explikation des Forschungsbedarfs

Zusammenfassend kann basierend auf den vorangegangenen Ausführungen festgehalten werden, dass Kooperation in multiprofessionellen Kollegien für gelingende inklusive Schulentwicklung als unverzichtbar gelten kann (Boller et al., 2018; Prengel, 2013). Kooperationsformen zum Austausch von Materialien und Informationen werden von der vorwiegenden Anzahl der Lehrpersonen regelmäßig, komplexe Kooperationsformen hingegen recht selten praktiziert (Richter & Pant, 2016). Diesbezüglich stellen Lütje-Klose und Neumann (2018) heraus, dass besonders erfolgreich arbeitende inklusive Schulen intensive Formen der Zusammenarbeit nutzen. In Anlehnung an Biederbeck und Rothland (2018) ist es bedeutsam, dass ausgeprägte Formen der Kooperation langfristig und mehrfaktoriell entwickelt werden, da diese sich nicht durch vereinzelt Interventionen ausbilden lassen. Im Speziellen im Bereich der Qualifizierung von Lehrpersonen zu inklusiver Bildung ist das Angebot an langfristigen und wissenschaftlich evaluierten Formaten hingegen nicht umfassend (Amrhein & Badstieber, 2013), insbesondere zur Professionalisierung für Kooperation in inklusiven Schulen (Biederbeck & Rothland, 2018). [17]

3.2. Adressierung des Forschungsbedarfs und eigene Forschungsfragen

Dem im vorangegangenen Abschnitt explizierten Forschungsbedarf zur wissenschaftlichen Evaluation von Fortbildungsformaten im Bereich inklusiver Bildung wird im vorliegenden Beitrag dadurch Rechnung getragen, dass eine Fortbildungsreihe zur inklusiven Schulentwicklung wissenschaftlich evaluiert wird. Insbesondere wird im vorliegenden Beitrag der Frage nach der Rolle von Kooperation in der Fortbildungsreihe und den teilnehmenden Schulen nachgegangen. [18]

Als übergeordnete Forschungsfrage für diesen Beitrag wurde folgende formuliert:

Trägt die Fortbildungsreihe JIB dazu bei, dass Kooperation in der Fortbildung selbst und an den Schulen gelingt?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird das Modell nach Kirkpatrick (Kirkpatrick Partners, 2020) zur Messung des Fortbildungserfolgs auf verschiedenen Ebenen herangezogen. Ebene 1 des Modells zur unmittelbaren Reaktion soll anhand von Einschätzungen der JIB-Teilnehmenden zur Kooperation innerhalb der Fortbildungen angesprochen werden (Teilstudie 1). Ein verändertes Arbeitsverhalten der Teilnehmenden auf der dritten Ebene soll bei der Umsetzung schulischer Entwicklungsziele (Teilstudie 2) und anhand einer veränderten Kooperation an den Schulen nachgezeichnet werden (Teilstudie 3). [19]

Zur Bearbeitung der drei Teilstudien sollen die folgenden Teilforschungsfragen dienen:

Teilforschungsfrage 1: Wie wird die Kooperation innerhalb der Fortbildung JIB eingeschätzt?

Teilforschungsfrage 2: Welche Rolle spielt Kooperation im multiprofessionellen Kollegium, mit Eltern und Schüler/-innen bei der Umsetzung schulischer Entwicklungsziele an den teilnehmenden Schulen?

Teilforschungsfrage 3: Wie entwickelt sich die Kooperation an den JIB-Schulen zwischen den Lehrpersonen, dem pädagogischen Personal und den Eltern über den Zeitraum der Fortbildung? [20]

Im nächsten Abschnitt werden zunächst der Forschungskontext der eigenen empirischen Untersuchung, das methodische Vorgehen und schließlich die Befunde zu den drei Teilstudien vorgestellt. [21]

4. Eigene empirische Untersuchung

4.1. Forschungsmethodik

4.1.1. Forschungskontext: JIB und JIB-Evaluation

JIB ist ein Schulentwicklungsprogramm der Deutschen Schulakademie (DSA), welches von 2014 bis 2016 in einer ersten sogenannten Zirkelrunde mit fünf Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises durchgeführt wurde. Die Teilnehmenden wurden dann 2017 selbst zu Zirkelleitungen der zweiten Zirkelrunde in ihren fünf Regionen in Deutschland – Bayern, Brandenburg, Bremen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen – mit jeweils fünf Teilnehmerschulen (Tiefenthal, 2018). Vorgesehen war die Teilnahme von jeweils einer Person aus der Schulleitung und zwei Personen aus dem Kollegium. Zielsetzung von JIB war eine Professionalisierung zur inklusiven Schulentwicklung durch Bewusstwerden von Haltungen, die Ermöglichung von Erfahrungsaustauschen und einen Beziehungsaufbau zwischen den Teilnehmenden (Elias, Gravelaar, Meisner & Schmid, 2014). JIB ist über zwei Jahre in acht zweitägige Module mit den Zirkelleitenden als Lernbegleitungen unterteilt. Ein typisches Modul umfasste einen Expert/-innenvortrag, eine Erfahrungsübung und einen kooperativen, reflektierenden Austausch sowohl in schulübergreifenden als auch in schulinternen Gruppen. Themen von JIB-Modulen waren z.B. *Vielfalt als Chance/Bedrohung/Normalität*, *Vernetzung einer JIB-Schule* und *Schulleben in einer JIB-Schule*. Ein Element zur Verknüpfung der Arbeit in JIB mit der Tätigkeit in den Schulen war das Formulieren und Bearbeiten von Schulentwicklungszielen. Diese wurden von den Teilnehmenden einer Schule, im Folgenden JIB-Teams genannt, besprochen, in den einzelnen JIB-Schulen auf unterschiedliche Weise umgesetzt und deren Fortschritt in folgenden Fortbildungsmodulen gemeinsam reflektiert (Kuhl & Müller, 2019). [22]

In der wissenschaftlichen JIB-Evaluation wurde die zweite Zirkelrunde von 2017 bis 2020 mithilfe eines Mixed-Method-Ansatzes begleitet. Zur Beurteilung der Fortbildungsqualität haben die Evaluatorinnen 2018 in jedem der fünf Zirkel in einem Modul hospitiert, zu welchem die Teilnehmenden einen Fragebogen zu Merkmalen wirksamer Fortbildung mit vorwiegend geschlossenen Frageformaten ausgefüllt haben (Teilstudie 1). Des Weiteren wurden begleitend zu JIB die Schulentwicklungsziele und ihre Umsetzung an den Schulen mithilfe eines selbst entwickelten Fragebogens 2018 und wiederholend nach einem Jahr 2019 erfragt, um die Realisierung der schulischen Entwicklungsziele im Kontext der Fortbildung JIB nachzeichnen zu können (Teilstudie 2). In einer dritten Teilstudie, einer Längsschnittuntersuchung, wurden die gesamten Kollegien der JIB-Schulen zu Beginn und am Ende von JIB mittels eines Online-Fragebogens zur Entwicklung des schulischen Umgangs mit Heterogenität befragt, um analysieren zu können, wie sich die erhobenen Merkmale inklusiver Schulentwicklung aus dem Modell von Heimlich (2003) an den JIB-Schulen im Laufe von JIB veränderten. In diesem Beitrag werden kooperationsbezogene Befunde aus diesen drei Teilstudien der JIB-Evaluation vorgestellt. [23]

4.1.2. Methodisches Vorgehen in Teilstudie 1

In Teilstudie 1 wurde die Einschätzung der JIB-Teilnehmenden zur Kooperation innerhalb des hospitierten Moduls der Fortbildungsreihe ausgewertet. In Bezug auf die Stichprobe waren an der JIB-Evaluation $N = 24$ Schulen beteiligt. Von diesen waren die häufigsten Schulformen Grundschulen ($n = 8$), kombinierte Sekundarstufe I/II-Schulen ($n = 6$) und reine Sekundarstufe I-Schulen ($n = 4$). Hinsichtlich der geografischen Lage waren die meisten Schulen ($n = 13$) in einer Großstadt oder in einer Kleinstadt ($n = 7$) verortet und bezüglich der Schulgröße wies die vorwiegende Anzahl der Schulen zwischen 100 und 500 Schüler/-innen auf ($n = 14$). Den schriftlichen Fragebogen, der am Rande der Modulhospitation ausgegeben wurde, haben $n = 43$ (von 63) JIB-Teilnehmende ausgefüllt. [24]

Der Fragebogen für die JIB-Teilnehmenden zur Modulhospitation war orientiert an Qualitätsmerkmalen wirksamer Fortbildungen erstellt worden (Lipowsky, 2019; Noonan, Langham & Gaumer Erickson, 2012; Richter & Kleinknecht, 2017). Für die Auswertung in diesem Beitrag

wurden mit dem Fokus auf die Ausgestaltung von Kooperation die Fragen zu den Facetten *Lernklima* (4 Items, Beispielitem: „Die Atmosphäre zwischen den Teilnehmenden war respektvoll und freundlich.“), *Förderung professioneller Lerngemeinschaften* (4 Items; Beispielitem: „In unserer schulinternen Gruppe erarbeiteten wir gemeinsam Strategien zur Bewältigung von Schwierigkeiten in unserer beruflichen Praxis.“) und *Feedback & Coaching* (5 Items, Beispielitem: „Die Zirkelleitung gab unterstützende Rückmeldung im Lernprozess.“) herangezogen. Allen Items lag ein vierstufiges Likert-Format zugrunde (1 – trifft gar nicht zu; 4 – trifft voll zu), über das die Zustimmung erfasst wurde. [25]

Hinsichtlich der Auswertung wurden die Daten zu allen verschiedenen Teilstudien in SPSS eingegeben. In Teilstudie 1 wurde durch Mittelwertbildung pro Facette das durchschnittliche Ausmaß der Zustimmung bestimmt. [26]

4.1.3. Methodisches Vorgehen in Teilstudie 2

Teilstudie 2 hat sich auf die Rolle von Kooperation bei der Umsetzung von schulischen Entwicklungszielen konzentriert und diese mithilfe einer Fragebogenerhebung erfasst. Hinsichtlich der Stichprobe haben von den 24 Schulen $n = 23$ an der Befragung zu den Schulentwicklungszielen teilgenommen. Die Schulen haben insgesamt 59 Ziele formuliert. [27]

Im Fragebogen zu den Schulentwicklungszielen haben die JIB-Teams Angaben zur Umsetzung ihrer Schulentwicklungsziele in offenem Format (Beispielitem: „Was sehen Sie als besondere Herausforderung bei der Umsetzung dieses Ziels?“) und in einem vierstufigen Likert-Format vorgenommen (1 – stimme nicht zu; 4 – stimme voll zu; Beispielitem: „Wer oder was hilft Ihnen bei der Umsetzung dieses Ziels?“). [28]

Zur Auswertung der Befragung zu den Schulentwicklungszielen wurden die Antworten zu offenen Fragen qualitativ nach der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) und die geschlossenen Antworten quantitativ ausgewertet. [29]

4.1.4. Methodisches Vorgehen in Teilstudie 3

In Teilstudie 3 wurden Daten aus der Längsschnittstudie zur Erfassung der Entwicklung der Kooperation an den Schulen herangezogen. Bezüglich der Stichprobe waren $n = 126$ Lehrpersonen an 20 Schulen an beiden Messzeitpunkten beteiligt. Es waren $n = 107$ weibliche Personen (84,9%), etwa die Hälfte der Befragten (52,5%) hatte ein Alter zwischen 41 und 60 Jahren und die durchschnittliche Berufserfahrung lag bei 13 Jahren ($SD = 10,02$). Der vorwiegende Teil der Teilnehmenden hat ein Lehramtsstudium absolviert (89,7%). [30]

Der Online-Fragebogen der Längsschnittuntersuchung umfasste in einem vierstufigen Likert-Format (1 – trifft gar nicht zu; 4 – trifft voll zu), angelehnt an das Modell von Heimlich (2003) u.a. die Skalen *Kooperation mit dem pädagogischen Personal* (3 Items, Beispielitem: „Durch die Zusammenarbeit mit dem weiteren päd. Personal fühle ich mich bei Schülerproblemen nicht auf mich alleine gestellt.“; Dizinger, 2015), *gemeinsames Verständnis* (4 Items, Beispielitem: „Im Kollegium liegt ein gemeinsames pädagogisches Verständnis vor.“; Krause, 2004) und *Zusammenarbeit mit Eltern* (4 Items, Beispielitem: „Eltern werden beraten, wie sie ihre Kinder wirkungsvoll unterstützen können.“; Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg, 2017). Durch Mittelwertbildung wurde pro Skala das durchschnittliche Ausmaß der Zustimmung ermittelt. [31]

Um die Veränderungen in relevanten Merkmalen inklusiver Schulentwicklung im Laufe der Teilnahme an JIB nachzuzeichnen, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. Mögliche Unterschiede zwischen den Schulen (z. B. Schulgröße, Schulart) wurden dabei statistisch kontrolliert, indem diese als Kovariaten in die Analysen einfließen. [32]

4.2. Forschungsbefunde

4.2.1. Kooperation in der Fortbildung JIB (Teilstudie 1)

In diesem Abschnitt soll die Teilforschungsfrage 1, wie die Kooperation innerhalb von JIB aus Teilnehmendensicht eingeschätzt wird, bearbeitet werden. Es werden hierfür Fragen zu den Merkmalen *Lernklima*, *Förderung professioneller Lerngemeinschaften* während der Veranstaltung und *Feedback & Coaching* ausgewertet. Die Aussagen zu diesen sozialen Aspekten des Fortbildungsgeschehens beziehen sich aufgrund der Zusammensetzung der Teilnehmenden auf die Interaktionen zwischen Lehrpersonen verschiedener allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrämter, Schulleitungsmitgliedern und den JIB-Zirkelleitungen. [33]

Abbildung 1 veranschaulicht die Einschätzung der Teilnehmenden zum hospitierten JIB-Modul. Es wird daraus ersichtlich, dass die Teilnehmenden ($n = 43$) sowohl das *Lernklima* ($M = 3,87$, $SD = 0,36$) als auch die *Förderung professioneller Lerngemeinschaften* während der Veranstaltung ($M = 3,69$, $SD = 0,30$) und das *Feedback und Coaching* ($M = 3,64$, $SD = 0,41$) deutlich oberhalb des theoretischen Mittelwertes (2,50) und demnach überaus positiv eingeschätzt haben. Dieser Befund spricht dafür, dass sich die Kooperation innerhalb von JIB durch ein positiv wahrgenommenes Miteinander zwischen den Teilnehmenden und den JIB-Zirkelleitungen auszeichnete. [34]

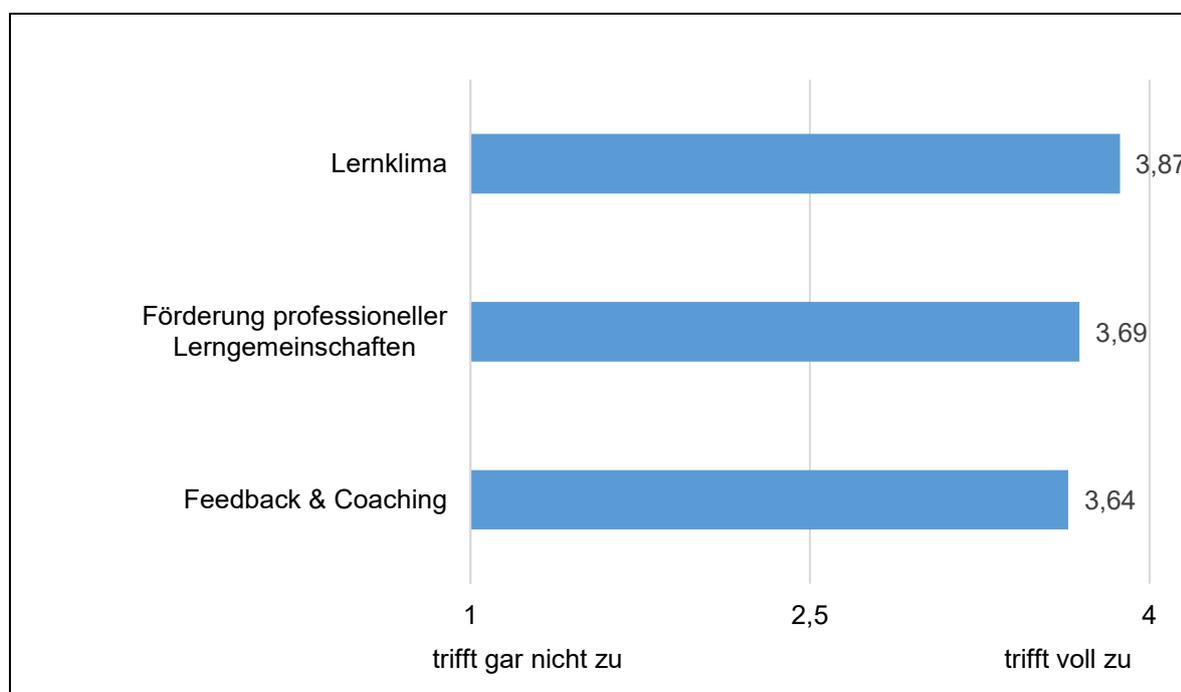


Abbildung 1: Ergebnisse zur Kooperation innerhalb der Fortbildung JIB aus Sicht der Teilnehmenden im Rahmen der Modulhospitation (Angabe in Mittelwerten, $n = 43$)

4.2.2. Kooperation zu Schulentwicklungszielen (Teilstudie 2)

Teilforschungsfrage 2 nach der Kooperation bei der Umsetzung schulischer Entwicklungsziele an den JIB-Schulen wird in diesem Abschnitt nachgegangen. Hinsichtlich der Frage, wer oder was den Schulen bei der Umsetzung eines Schulentwicklungsziels hilft, wurden Teambesprechungen mit Abstand am häufigsten genannt („trifft voll zu“; 61,4%). Gleichwohl gaben die JIB-Teams bezüglich der offenen Frage, was sie bei der Umsetzung eines Ziels als besonders herausfordernd empfunden haben, Antworten an, welche nach inhaltsanalytischen Auswertungen am häufigsten den Umgang mit dem Kollegium thematisierten (30 von 59 Zielen; 50,8%). Diese auf das Kollegium bezogenen Antworten wurden den Subkategorien *Zusammenarbeit* (11 von 30; 36,6%), *Beachtung individueller Perspektiven* (14 von 30; 46,7%; z. B. zu Altersunterschieden oder verschiedenen Meinungen) und *Widerstände im Kollegium* (5 von 30; 16,7%) zugeordnet. Um Schulentwicklungsziele realisieren zu können, bedarf es folglich der

Etablierung von Kooperationsformen im Kollegium, die auch auf verschiedene Perspektiven und Widerstände der Beteiligten eingehen. [35]

Analysiert man die Angaben der JIB-Teams, welche Personen(-Gruppen) bei der Setzung der Ziele beteiligt waren, so wurden die Schulleitung, die JIB-Teams und Lehrkräfte am häufigsten benannt. Deutlich seltener einbezogen wurden pädagogische Mitarbeiter/-innen und nur selten Eltern, Kooperationspartner und Schüler/-innen (Abb. 2). Kooperation bei der Setzung der Schulentwicklungsziele fand demnach zwischen Schulleitung, JIB-Teams und Lehrpersonen intensiv statt, weniger mit den anderen Personengruppen. [36]

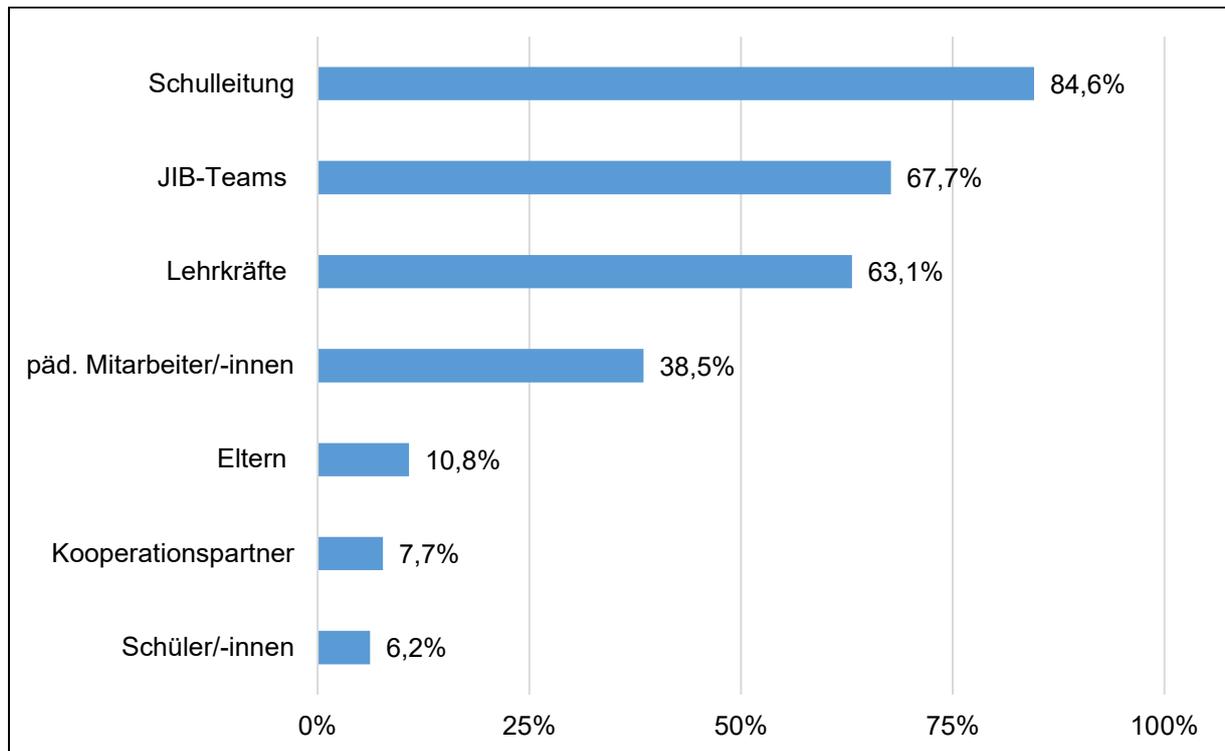


Abbildung 2: Beteiligte Personengruppen bei der Setzung von Schulentwicklungszielen in JIB pro Ziel aus Sicht der JIB-Teams (absteigend sortiert, Mehrfachnennung möglich, $n = 23$)

Die JIB-Teams wurden des Weiteren gefragt, was ihnen *während* der Umsetzung der Ziele besonders wichtig war und was sie durch die Umsetzung der Ziele erreichen wollten. Bei Betrachtung von kooperationsbezogenen Aspekten wurde ersichtlich, dass vor allem eine *gute kollegiale Zusammenarbeit*, aber auch die *Berücksichtigung verschiedener Perspektiven* und *klar aufgeteilte Verantwortlichkeiten* bedeutsam waren. Ebenfalls wichtig, aber weniger wichtig als die eben genannten Aspekte, waren ein *transparenter Austausch mit den Eltern* und eine *gemeinsame Zielumsetzung mit den Schüler/-innen* (Abb. 3). [37]

Hinsichtlich der Frage, was die JIB-Teams durch die Umsetzung der Ziele erreichen wollten, wurde neben dem Aspekt *eines besseren Umgangs mit Verschiedenheit* (89,8% trifft voll zu, 10,2% trifft eher zu) die *Verbesserung der Zusammenarbeit in der Schule* als bedeutsamster Aspekt angegeben (89,8% trifft voll zu, 8,5% trifft eher zu). *Bessere Beziehungen zwischen Lehrpersonen, SuS und Eltern* wurden ebenfalls auf einem recht hohen Niveau als bedeutsam (57,6% trifft voll zu, 23,7% trifft eher zu) und eine *Verbesserung der außerschulischen Kooperation* als eher weniger bedeutsam (17,0% trifft voll zu, 32,2% trifft eher zu) vermerkt. [38]

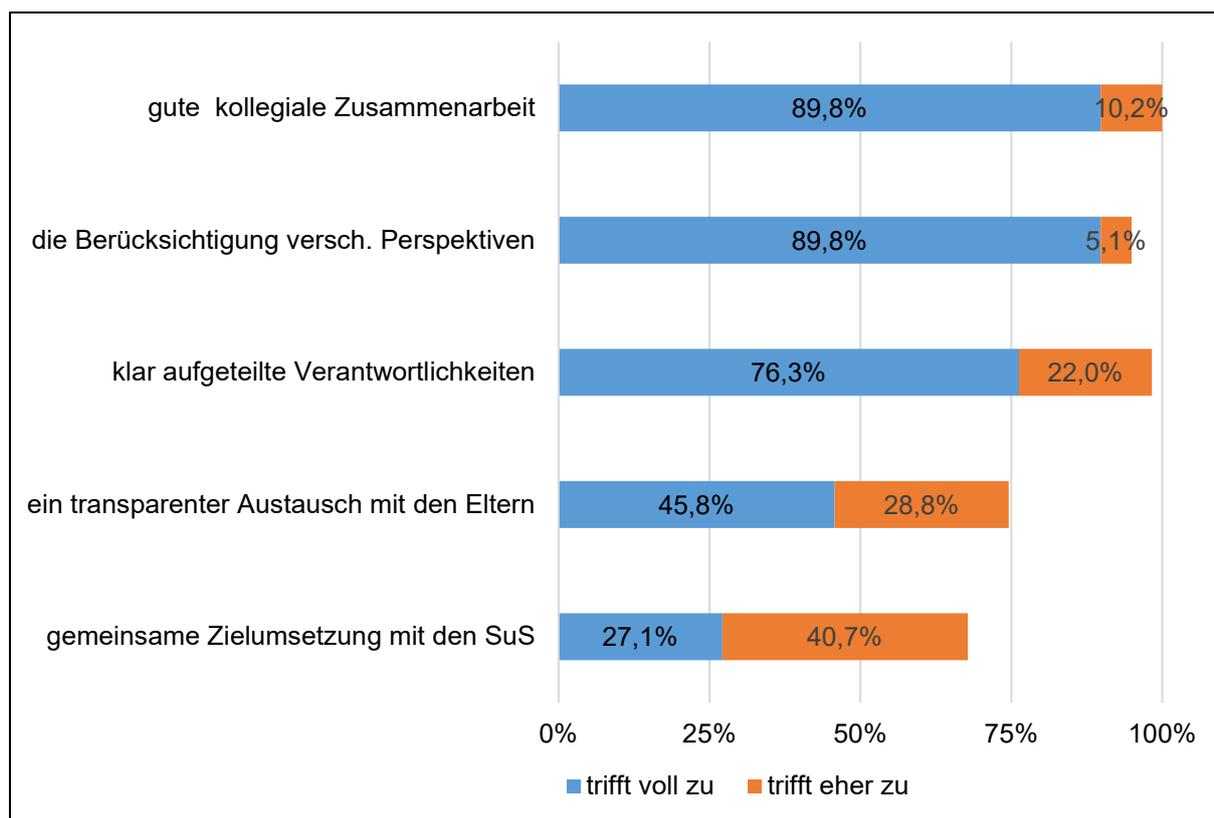


Abbildung 3: Bedeutsamkeit kooperativer Aspekte während der Umsetzung schulischer Entwicklungsziele in Prozent (absteigend sortiert nach Anteilen von „trifft voll zu“, $n = 23$)

4.2.3. Entwicklung der Kooperation an den JIB-Schulen (Teilstudie 3)

Zur Bearbeitung der dritten Teilforschungsfrage, wie sich die Kooperation an den JIB-Schulen zwischen den Lehrpersonen, dem pädagogischen Personal und den Eltern entlang der Teilnahme der Schule an JIB entwickelte, werden im vorliegenden Beitrag drei Skalen ausgewertet. Im Modell nach Heimlich (2003) kann die Skala *Kooperation mit dem päd. Personal* auf der Ebene der multiprofessionellen Zusammenarbeit (Ebene 3), die Skala *gemeinsames Verständnis* auf der Ebene des Schullebens (Ebene 4) und die Skala *Zusammenarbeit mit Eltern* auf der Ebene der Vernetzung mit außerschulischen Partnern (Ebene 5) verortet werden. [39]

Aus den Tabellen 1 und 2 gehen die deskriptiven Statistiken und die Interkorrelationen der drei betrachteten Skalen hervor. Die Reliabilität der Skalen (Cronbach's α) war zufriedenstellend. Insbesondere die gleichen Skalen zu verschiedenen Messzeitpunkten stehen in einem positiven Zusammenhang. [40]

In den Varianzanalysen mit Messwiederholung wurde deutlich, dass sich die *Kooperation mit dem pädagogischen Personal* im Laufe von JIB aus Sicht der Befragten nicht signifikant verändert hatte ($F(1, 109) = 1,09, p = 0,30$). Signifikante Entwicklungen hingegen zeichneten sich bei den Mittelwerten der Skalen *gemeinsames Verständnis* ($F(1, 123) = 9,57, p < 0,01$) und *Zusammenarbeit mit Eltern* ($F(1, 109) = 5,38, p < .05$) ab. Zum Abschluss von JIB gaben die Befragten demnach an, dass sich in den Schulen ein stärkeres gemeinsames Verständnis etabliert hatte und die Zusammenarbeit mit den Eltern intensiviert worden war. Damit wurde auf verschiedenen Ebenen des Modells inklusiver Schulentwicklung (Heimlich, 2003) eine selbstberichtete intensiviertere Kooperation im Laufe von JIB an den Schulen sichtbar. [41]

	<i>n</i> (MZP 1/ MZP2)	MZP 1		MZP 2		Cronbach's α (MZP 1/ MZP 2)
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Kooperation mit dem päd. Personal	113/113	3,39	0,72	3,36	0,76	.84/.89
Gemeinsames Verständnis	125/126	2,76	0,63	2,89	0,52	.84/.81
Zusammenarbeit mit Eltern	114/121	3,54	0,53	3,61	0,51	.86/.85

Tabelle 1: Deskriptive Statistik zu ausgewählten Skalen der Längsschnittuntersuchung zu den Messzeitpunkten (MZP) 1 und 2

Anmerkungen: Antwortformat: vierstufige Likert-Skala von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 4 („trifft voll zu“), *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

	Kooperation mit dem pädagogischen Personal	Gemeinsames Verständnis	Zusammenarbeit mit Eltern
Kooperation mit dem pädagogischen Personal	.41**	.08	.22*
Gemeinsames Verständnis	.11	.59**	.45**
Zusammenarbeit mit Eltern	.24*	.36**	.60**

Tabelle 2: Interkorrelationen der ausgewählten Skalen zur Längsschnittuntersuchung aus Perspektive der Lehrkräfte zum Messzeitpunkt 1 (unterhalb der Diagonalen, hellblau), Messzeitpunkt 2 (oberhalb der Diagonalen, mittleres blau) und zueinander (in der Diagonalen, dunkelblau) (*n* = 126)

Anmerkungen: ** $p < .01$, * $p < .05$

5. Diskussion

5.1. Ergebnisreflexion der Kooperation in der Fortbildung JIB

Zur Beantwortung der ersten Teilforschungsfrage wurden die Einschätzungen der JIB-Teilnehmenden – im Modell nach Kirkpatrick (Kirkpatrick Partners, 2020) auf der ersten Ebene (*Reaction*) – ausgewertet. Die vorgestellten Befunde sprechen dafür, dass hinsichtlich der Aspekte *Lernklima*, *professioneller Lerngemeinschaften* und *Feedback und Coaching* in JIB zwischen Lehrpersonen, Schulleitungsmitgliedern und den Zirkelleitungen aus fünf Schulen pro Zirkel Kooperation positiv wahrgenommen wurde. Rückbeziehend auf Huber (2018), benennt dieser kommunikative und soziale Fähigkeiten und ebenso ein unterstützendes Klima und einen professionellen, konstruktiven Umgang miteinander als grundlegend bedeutsam für eine gelingende Kooperation. Diese grundlegenden Aspekte scheinen in Anlehnung an die Einschätzung der Teilnehmenden in der JIB-Evaluation erfolgreich in JIB unterstützt zu werden. Diesbezügliche, unterstützende Elemente in JIB könnten die kontinuierliche schulinterne und schulübergreifende Gruppenarbeit und die Rolle der Zirkelleitungen als Lernbegleiter/-innen sein. Durch die Anlage von stets zweitätigen Modulen gab es darüber hinaus die Möglichkeit zu gemeinschaftsbildenden Elementen wie das Vorhandensein von informellen Austauschrunden an den gemeinsamen Abenden. [42]

5.2. Ergebnisreflexion der Kooperation zu Schulentwicklungszielen

Teilstudie 2 zur Kooperation bei der Umsetzung schulischer Entwicklungsziele an den JIB-Schulen wurde der Ebene 3 zu verändertem Arbeitsverhalten im Modell zu Fortbildungserfolg (Kirkpatrick Partners, 2020) zugeordnet. Es zeigte sich, dass Teambesprechungen als bedeutsamste Unterstützung bei der Zielumsetzung benannt wurden, hierbei aber insbesondere

Aushandlungsprozesse mit dem gesamten Kollegium eine wesentliche Herausforderung darstellten. Des Weiteren verfolgten die Schulen durch die Umsetzung der Schulentwicklungsziele das Ziel, eine gute kollegiale Zusammenarbeit zu erreichen. An den Zielsetzungsprozessen waren zumeist die Schulleitungen und die Lehrpersonen beteiligt, seltener hingegen pädagogische Mitarbeiter/-innen, Eltern und SuS. [43]

Aus den hier berichteten Befunden wird folglich ersichtlich, dass verschiedene Formen der Einbindung des Kollegiums in Prozesse und das Vorhandensein von Teamstrukturen bei der Umsetzung der Schulentwicklungsziele an den JIB-Schulen genutzt wurden, welche von Huber (2018) als Gelingensbedingungen von Kooperation expliziert werden. Da von den JIB-Teams Teambesprechungen als die bedeutsamste Hilfe angegeben wurden, könnte auch vermutet werden, dass Kooperation diesbezüglich zu Entlastung und Synergieeffekten geführt hat, die Lütje-Klose und Neumann (2018) beschreiben. Es zeigte sich aber ähnlich wie bei Fabel-Lamla (2018) auch in Teilstudie 2, dass die Kooperation zu inklusiven Settings eine Herausforderung darstellte. [44]

Bezieht man die Ergebnisse der zweiten Teilstudie auf die Gestaltung der JIB-Fortbildungsreihe an sich, so könnten der Austausch in schulübergreifenden Gruppen einerseits und der Expertenvortrag und die Erfahrungsübung andererseits als möglicherweise zuträgliche Elemente für die Umsetzung von Schulentwicklungszielen betrachtet werden. Die in JIB erfolgte Kooperation in schulübergreifenden Gruppen ermöglicht den Austausch von guten Erfahrungen bei der Umsetzung der Ziele. Der Expertenvortrag und die Erfahrungsübung erfordern eine inhaltliche und zugleich reflektierte Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten, welche den JIB-Schulen möglicherweise eine Übertragung der Fortbildungsinhalte in eigene Schulentwicklungsziele erleichtert hat. Des Weiteren könnte die Einbindung der Schulleitungen in JIB ein bedeutsames Element der Zielumsetzung sein, da diese als Schlüsselperson arbeitsfähige Gruppen in Schulen initiiert und gemeinsame Ziele verbindlich entwickelt (Rolff, 2012; Tellisch, 2020). [45]

5.3. Ergebnisreflexion zur Kooperation an den JIB-Schulen

Ebenfalls auf Ebene 3 zu verändertem Arbeitsverhalten von Fortbildungsteilnehmenden nach Kirkpatrick (Kirkpatrick Partners, 2020) wurde Teilstudie 3 verortet. In der Teilstudie 3 wurde die längsschnittliche Entwicklung der Kooperationen aus Sicht von Lehrpersonen an den JIB-Schulen erfasst. Die drei ausgewerteten Skalen dieser Teilstudie lassen sich in dem Modell nach Heimlich (2003) auf drei verschiedenen Ebenen inklusiver Schulentwicklung einordnen. [46]

Teilstudie 3 legt nahe, dass sich die *Kooperation mit dem pädagogischen Personal* nicht bedeutsam im Laufe von JIB veränderte. In Anlehnung an Fabel-Lamla (2018) ist die Kooperation verschiedener Personen in inklusiven Settings eine Herausforderung, da verschiedene Bedingungen auf Kooperation wirken und die Voraussetzungen der verschiedenen Berufsgruppen zu Konflikten um Verantwortlichkeiten führen können. Zudem zeigte sich in Teilstudie 3, dass die *Zusammenarbeit mit Eltern* und das *gemeinsame Verständnis* sich im Laufe von JIB positiv entwickelten. Wie wichtig die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses ist, wird durch Huber (2018) gestützt, welcher Schulentwicklung als nicht effektiv bezeichnet, wenn Kooperation und Konsens fehlen. Speck (2018) plädiert in diesem Zusammenhang dafür, dass die multiprofessionelle Kooperation grundsätzlich als gemeinsame pädagogische Aufgabe im Schulkonzept verankert werden sollte. [47]

Reflektierend auf die Anlage der Fortbildung JIB könnten die gleichzeitige Anwesenheit von Schulleitungs- und Lehrpersonen und der Einsatz der Erfahrungsübungen zur Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Verständnisses beigetragen haben. [48]

5.4. Limitationen

Als limitierend für die Aussagekraft der Befunde ist anzumerken, dass trotz der Verschiedenheit der Befragungen stets nur die Perspektive von Lehrpersonen in die Auswertungen einbezogen

wurde. Des Weiteren war die Befragung der Teilnehmenden während der Modulhospitation nur auf das hospitierte Modul und nicht auf die gesamte Fortbildungsreihe bezogen (Teilstudie 1). Demnach sind diese Aussagen möglicherweise auch nicht für alle Module aussagekräftig. Da die Studie nicht in einem (quasi-)experimentellen Design mit Kontrollgruppe angelegt war, lassen sich die in Teilstudie 3 beobachteten Veränderungen nicht kausal auf JIB zurückführen. In weiteren Studien könnte aus weiteren Perspektiven und in einem (quasi-)experimentellen Design untersucht werden, ob und wie konkret sich die Kooperation im Team und zu den außerschulischen Kooperationspartner/-innen im Zuge einer Teilnahme an einer Schulentwicklungsmaßnahme verändert. [49]

6. Fazit und Ausblick

Der Hauptforschungsfrage danach, ob die Fortbildungsreihe JIB dazu beiträgt, dass Kooperation in der Fortbildung selbst und an den Schulen gelingt, wurde mithilfe von drei Teilforschungsfragen in quantitativen und qualitativen Auswertungen nachgegangen. In Anlehnung an Kirkpatrick (Kirkpatrick Partners, 2020) wurde der Erfolg der Fortbildung auf der ersten Ebene der Reaktion der Teilnehmenden durch Einschätzungen der JIB-Teilnehmenden zur Kooperation innerhalb der Fortbildung und auf der dritten Ebene zu verändertem Arbeitsverhalten in Hinblick auf die Umsetzung schulischer Entwicklungsziele und anhand einer veränderten Kooperation an den Schulen nachgezeichnet. Kooperation wurde sowohl in der Fortbildung JIB an sich, bei der Umsetzung von in JIB formulierten Schulentwicklungszielen an den Schulen als auch bei der innerschulischen und außerschulischen Zusammenarbeit als überwiegend erfolgreich und gewinnbringend aus Sicht von Lehrpersonen eingeschätzt. [50]

Unter Rückbezug auf Lipowsky (2019) zeigt sich JIB in Hinblick auf Kooperation möglicherweise dadurch als erfolgreich, dass Merkmale wirksamer Fortbildungen in JIB kontinuierlich realisiert wurden. Eine *Verschränkung von Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen* – umgesetzt in Form der Arbeit an Schulentwicklungszielen –, *Feedback für Lehrpersonen durch Coaching* und *Gelegenheiten zur intensiven Zusammenarbeit mit Kolleg/-innen*, sind dabei zu nennen. Des Weiteren war JIB langfristig und mehrfaktoriell angelegt, sodass ausgeprägte Formen der Kooperation (Biederbeck & Rothland, 2018) entwickelt werden konnten. [51]

Mit Blick darauf, wie diese Erkenntnisse in die inklusive Schulpraxis transferiert werden können, können feste Zeiten für multiprofessionelle Kooperation und eine etablierte Begleitung genannt werden (Speck, 2018), ähnlich wie das Schulentwicklungsprogramm JIB die Räume dafür geschaffen hat. Durch feste Zeiten und eine etablierte Begleitung z.B. durch Steuergruppen kann sowohl über aktuelle Belange als auch über längerfristige Schulentwicklungsziele konkret und kontinuierlich reflektiert werden. Wie die Ergebnisse aus den Auswertungen nahelegen, könnte dabei die Schulleitung eng eingebunden werden, um Unterstützung und Umsetzung zu gewährleisten. [52]

Nicht auszublenden ist bei der Entwicklung von schulischer Kooperation, dass es Herausforderungen und Konflikte geben kann (Arndt, 2018). Widerstände haben auch die JIB-Teams hinsichtlich der Zusammenarbeit in ihren Kollegien empfunden, da es ein stetiges „Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung (gibt), bei dem eine Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln im Kontext weitreichender pädagogischer Freiheit einerseits und mögliche Beschränkungen der Selbstbestimmung durch Vorgaben und kooperatives Handeln andererseits immer wieder neu auszubalancieren sind“ (Boller et al., 2018, S. 9). [53]

Literatur

- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion. Eine Trendanalyse*, Bertelsmann-Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerfortbildungen_zu_Inklusion_2013.pdf
- Arndt, A.-K. (2018). Konflikte in der Kooperation. Reflexions- und Gestaltungsmöglichkeiten für die (multi-)professionelle Zusammenarbeit. *Schule inklusiv*, 1(1), 24–27.
- Baust, C. & Pachner, A. (2019). Ergebnisse zur forschungsbasierten Entwicklung, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung eines Fortbildungsangebots für Lehrkräfte zum „Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen“. *Journal für Psychologie*, 27(2), 263–287. doi: 10.30820/0942-2285-2019-2-263
- Biederbeck, I. & Rothland, M. (2018). Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 223–235). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhm-Kasper, O. (2018). Auf mehrere Schultern verteilen. Kooperation als Be- oder Entlastung? *Friedrich Jahresheft*, 36, 30–31.
- Boller, S., Fabel-Lamla, M. & Wischer, B. (2018). Kooperation in der Schule. Ein einführender Problemaufriss. *Friedrich Jahresheft*, 36, 6–9.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Czerwenka, K. (2011). Schulentwicklung und Schulprofil. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 310–314). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dizinger, V. (2015). *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung*. Bielefeld: Universität.
- Elias, B., Gravelaar, G., Meisner, A. & Schmid, E. (2014). *Akademieformat Zirkel [Unveröffentlichtes Arbeitspapier]*. Bremerhaven, Münster, Braunschweig, Behrenhoff.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of inclusive teachers*. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers>
- Fabel-Lamla, M. (2018). Multiprofessionelle Kooperation. Eine Fallstudie zu Potenzialen und Gelingensbedingungen. *Friedrich Jahresheft*, 36, 68–69.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen. Eine Aufgabe für Sisyphos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Heimlich, U. (2003). *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. (2020). Schulen mit dem Profil Inklusion. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (S. 210–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/lehrerbildung-fuer-eine-schule-der-vielfalt/>
- Huber, S. (2018). Kooperation fördert Schulqualität. Eine Verhältnisbestimmung. *Friedrich Jahresheft*, 36, 100–101.
- Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg. (2017). *SEP-SCHULE. Inhaltsbereich Inklusion. Fragebogen für Lehrkräfte*. Verfügbar unter: https://www.sep-schule.isq-bb.de/de_DE/start/befragungsinhalte/inklusion.html
- Killus, D. (2017). Was wissen wir über Eltern und Schule? Zahlen, Daten und Fakten zur Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule. *Friedrich Jahresheft*, 35, 10–12.
- Kirkpatrick Partners. (2020). *The Kirkpatrick Model*. Verfügbar unter: <https://www.kirkpatrickpartners.com/Our-Philosophy/The-Kirkpatrick-Model>

- Krause, A. (2004). *Fragebogen zur Arbeitssituation an Schulen (FASS). Dokumentation der Skalen und Aussagen*. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität.
- Kuhl, P. & Müller, U. B. (2019). Professionalisierung inklusiver Schulentwicklungsprozesse. Eine Analyse von Schulentwicklungszielen im Kontext einer Fortbildungsreihe für Lehrkräfte. *Journal für Psychologie*, 27(2), 192–211. doi: 10.30820/0942-2285-2019-2-192
- Kunz, A., Zumwald, B. & Luder, R. (2016). Instrumente zur Strukturierung von Kooperation bei inklusiver Förderung. Bedeutung, Überblick und Einordnung mithilfe der Aktivitätstheorie. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 53–74). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2019). Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? Impulse der Fortbildungsforschung. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske et al. (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 144–168). Wiesbaden: Springer VS.
- Lortie, D. (1972). Team Teaching. In H. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). München: R. Piper.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Schulische Inklusion durch Kooperation. Die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken. *Friedrich Jahresheft*, 36, 52–54.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Moser, V. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 283–298). Opladen: Barbara Budrich.
- Müller, S. (2012). Ziele klären. In C. Buhren & H. G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 109–115). Weinheim: Beltz.
- Noonan, P., Langham, A. & Gaumer Erickson, A. (2012). *Observation Checklist for High-Quality Professional Development in Education*. Lawrence: Center for Research on Learning, University of Kansas.
- Prenzel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Richter, D. & Kleinknecht, M. (2017). *Entwicklung eines Beobachtungsinstruments. Zur Einschätzung der Qualität von Lehrerfortbildungen. Vortrag auf der 82. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF)*. Tübingen.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016.pdf
- Rolff, H.-G. (2012). Die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen. In C. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 203–212). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rothland, M. (2018). „Nie mehr allein“? Was wissen wir über kollegiale Kooperation im Lehrerberuf? *Friedrich Jahresheft*, 36, 10–13.
- Speck, K. (2018). Ganztagschule als Chance für multiprofessionelle Kooperation? Ein forschungsorientierter Blick auf Voraussetzungen und Gestaltungselemente. *Friedrich Jahresheft*, 36, 104–107.
- Stiller, K.-T. (2018). Kein einfaches Verhältnis? Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern. *Friedrich Jahresheft*, 36, 84–85.
- Tellisch, C. (2020). *Instrumente für eine inklusive Schulentwicklung. Schulmanagement, Qualitätsentwicklung, Lernarrangements*. Opladen: Barbara Budrich.

Tiefenthal, A. (2018). *Transferzirkel Jede(r) ist besonders. Schulen engagieren sich gemeinsam für mehr Vielfalt*. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/jeder-ist-besonders-schulen-engagieren-sich-gemeinsam-fuer-mehr-vielfalt/>

Werning, R. (2017). Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 17–30). Münster: Waxmann.

Werning, R. (2018). Gemeinsam inklusiv unterrichten. Grundlagen zur Kooperation von Lehrkräften im inklusiven Unterricht. *Schule inklusiv*, 1(1), 4–8.

Kontakt

Ulrike Beate Müller, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik, Karl-Glöckner-Str. 21 B, 35394 Gießen
E-Mail: Ulrike.Mueller@erziehung.uni-giessen.de

Zitation

Müller, U. B. & Kuhl, P. (2021). Kooperation an inklusiven Schulen: Zur Zusammenarbeit in einer inklusionsbezogenen Fortbildungsreihe und in der schulischen Praxis aus Sicht von Lehrkräften. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1), doi: [10.21248/Qfl.62](https://doi.org/10.21248/Qfl.62)

Eingereicht: 15. Oktober 2020

Veröffentlicht: 12. August 2021



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) Lizenz.