

5 MINUTEN
FÜR ...

FÜNF MINUTEN FÜR ...

***MUTIGE SCHUL-
ENTWICKLUNG***

JAHRESAUSGABE 2020/2021



NATIONAL COMPETENCE CENTER
für lernende Schulen

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE NIEDERÖSTERREICH



Herausgeber:

National Competence Center für Lernende Schulen
(NCoCfLS) an der Pädagogischen Hochschule
Niederösterreich, 2500 Baden, Mühlgasse 67,
Österreich.

ISSN 2414-0686

PDF-Version unter

www.lernende-schulen.at

Koordination:

Mag^a. Andrea Werner-Thaler (BMBWF, Abteilung I/5)
Christoph Hofbauer, BEd, MA, Leiter des NCoCfLS

Für den Inhalt verantwortlich / Redaktion:

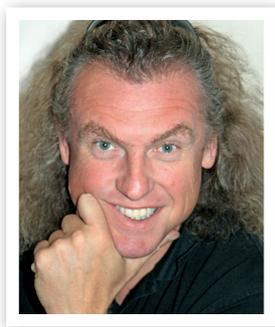
Margarete Kranawetter, BEd (NCoCfLS)
Andreas Schubert, BEd, MA (NCoCfLS)
5mf@zls-nmseb.at

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort von Christoph Hofbauer, BEd, MA	4
Einleitung des Redaktionsteams	6
Nr. 123: Strategien in der Krise – Schulleitungen während der Pandemie (Mag. ^a Livia Jesacher-Rößler, PhD & Prof. Dr. Esther Dominique Klein)	8
Nr. 124: COVID-19 – Mehr Segen als Fluch für e-Learning in Schulen? (Michael Saurer)	10
Nr. 125: Inklusive Pädagogik (Univ.-Prof. Dr. Thomas Hoffmann)	12
Nr. 126: Diversität ist Normalität. Denn: „Jeder ist anders anders.“ (Margarete Kranawetter, BEd & Andreas Schubert, BEd, MA)	14
Nr. 127: Überraschend ... vielfältig! Über das bewusst gestaltete Zusammenleben und –arbeiten an und in Schulen (Christoph Hofbauer, MA, BEd)	16
Nr. 128: Haltung zeigen: Schlüsselsätze und Führung (Niels Anderegg)	18
Nr. 129: Bildungsbenachteiligung in der Covid 19 Pandemie (Prof. Dr. Nina Bremm & Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer)	20
Nr. 130: Wir sind wirksam. Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrpersonen. (Michaela Mayer, BEd, MA & Andreas Schubert, BEd, MA)	22
Nr. 131: Kooperation in der Schule als Chance für Lehrer*innenzufriedenheit und Schul- und Unterrichtsentwicklung (Mag. ^a Miriam Sonntag)	24
Nr. 132: Kooperation als Schlüsselfaktor für die Entwicklung von Schulen (Elke Hasler, BEd)	26
Nr. 133: Kooperation ist kein Selbstläufer – Impulse für eine Professionalisierungsstrategie (Reto Kuster)	28
Nr. 134: Vom Einzelkämpfer zum Teamplayer (Elke Hasler, BEd & Margarete Kranawetter, BEd)	30
Nr. 135: „Nun sag‘, wie hast du’s mit der Kooperation?“ (Elke Hasler, BEd & Andreas Schubert, BEd, MA)	32
1 Minute für... Ferienaussgabe (Redaktion)	34

VORWORT

von Christoph Hofbauer, BEd, MA



*IT'S NOT THE
SCHOOL - IT IS
THE LEARNING*

Ines Bieler

VER-RÜCKTE ZEITEN: WENN SCHULE – WIEDER BEWUSST! – ZUM PRIVILEG WIRD

Liebe Schulleiterinnen und Schulleiter!

Kinder knapp vor Schuleintritt wünschen ihn sehnlich herbei, den Tag der Tage. Vielleicht auch noch der eine oder die andere Volksschüler*in – nach neun langen Wochen Ferien ohne gewohnte Freundesgruppe. Danach ist altersbedingt zumeist Schluss mit der Vorfreude auf Schule. Anders in den letzten Wochen: „Ich darf am Montag wieder in die Schule gehen!“ jubelte meine 14-jährige Nichte ins Telefon. Kein „Müssen“ trübte den Ton, die Vorfreude auf „alle Freunde“ war spürbar. Schulbesuch als empfundenes und artikuliertes Privileg. Ver-rückte Zeiten.

Menschlich nur allzu verständlich, dass wir uns wünschen, in all unseren Lebensbereichen möglichst bald wieder zur „Normalität“ zurückzukehren, die ursprüngliche Ordnung

wiederherzustellen, in den gewohnten Routinen das Leben weiterlaufen zu lassen. So auch im Bildungsbereich: Der oftmals formulierte Wunsch, rasch wieder den „üblichen Schulmodus“ herbeizuführen, wurde zunehmend unüberhörbar. Aus der Perspektive sich eröffnender Möglichkeiten stellt sich allerdings die Frage: Ist es überhaupt erstrebenswert, wieder „normalen Unterricht“ zu machen?

Bildung findet in der Realität statt und Lernen ist auf die Zukunft gerichtet. Beides hat sich aus heutiger Sicht verändert: Es wird eine Bildung vor und nach Corona geben, soviel lässt sich wohl prognostizieren. Wie das „Danach“ aussieht, können wir beeinflussen und gestalten: digitale Werkzeuge und Konzepte, die unseren Alltag durchziehen und für alle selbstverständ-

lich geworden sind, werden auch im auch im Bildungsbereich verstärkt – und nachhaltig – verankert bleiben.

Durch Störungen – zumal solch massiven wie die derzeit erlebten – zeigen sich Probleme, die im „Normalbetrieb“ nicht sichtbar werden: Abgetauchte Jugendliche; eine noch weiter aufklaffende Bildungsschere; höchst unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten und Kompetenzen im digitalen Bereich – aller Beteiligten; die strikte zeitliche Trennung von vormittags Unterricht und nachmittags Selbstlernphasen (bestenfalls); Kommunikation und Kooperation als Anhängsel der Wissensvermittlung; Prüfungssituationen aus dem vordigitalen Zeitalter.

Schaffen wir jetzt Platz für Ideen und Kreativität. Wir brauchen Mut, neue Wege zu gehen – zu probieren, was möglich ist, zu testen, was funktioniert. Lernförderliche, mutige Praxis entsteht im Tun: Gerade jetzt gäbe es die epochale Chance, sich den Anforderungen bewusst zu stellen, ihnen anders zu begegnen und nicht in tradierten, gewohnten Routinen zu verharren. Entwicklung lässt sich nicht aufhalten, aber sie kann gestaltet werden: Zukunftsorientierung als Maßeinheit guter Schule.

Wenn Sie noch ein diesbezügliches Mutmacher-Lese-Buch für den Sommer suchen: Lassen Sie sich von den kaleidoskop-ähnlichen Szenen guter Schule im soeben erschienenen „Menschen machen Schule: Mutig eigene Wege gehen“ inspirieren. Fünfzehn agile Schulen wer-

den darin vor den Vorhang gebeten, die flexibel und individuell mit gesellschaftlich aktuellen Herausforderungen umgegangen sind und gleichermaßen innovative wie kreative Lösungen etabliert haben. Entgegen aller Beharrungstendenzen wurden herausfordernde Situationen als Chance und Anstoß für Weiterentwicklung genommen und das Potential von kurzfristig gesetzten Maßnahmen für nachhaltige Veränderung aufgezeigt.

Auch im Newsletter „5-Minuten-für...“ des herausfordernden Schuljahres 2020/21 haben wir versucht, Sie mit aktuelle Beiträgen und „klassischen Themen“ zu mutiger Schulentwicklung im Sinne von Leadership for Learning bestmöglich zu inspirieren und Impulse zur Gestaltung von Schule zu geben. Als unsere gemeinsame Aufgabe – auch in ver-rückten Zeiten. Getragen von Mut und positiver Haltung. Und von der Freude, wenn es uns gemeinsam gelingt, Schule näher ans Kind, näher an den Menschen zu bringen.

Bleiben wir im Kontakt!



EINLEITUNG DES REDAKTIONS- TEAMS

Grete Kranawetter, BEd
Andreas Schubert, BEd, MA



Sehr geehrte Leserinnen und Leser!

Unser Newsletter „5 minuten für...“ hat sich mittlerweile in der österreichischen schulischen Führungs- und Ausbildungslandschaft etabliert.

Das National Competence Center für Lernende Schulen (NCoCfLS) richtet sich mit diesem Newsletter gezielt an Schulleiter*innen und Netzwerkpartner*innen und bietet Angebote zum Perspektivenwechsel und zur praxisorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Seit dem Schuljahr 2016/17 unterstützt das NCoCfLS auch die Grundschulreform und erweitert das Arbeitsfeld um wesentliche Themen in der Volksschule und Sekundarstufe I. Der Blickwinkel bleibt dabei gleich: evidenzbasierte Praxisentwicklung und multiperspektivische Systementwicklung. Daher befinden sich unter unseren Ausgaben auch Themen, die eher volksschulspezifisch bearbeitet, meist aber auch für den Bereich der Sek1 interessant sind.

Das übersichtliche Layout von 5mf bietet Ihnen in jeder Ausgabe auf inhaltlicher Ebene Kerninformationen zum jeweiligen Thema, Angaben zu Basisliteratur sowie weitere Vertiefungsangebote in Form von weiterführender Literatur, Ressourcen oder Links zu unserer neuen Homepage www.lernende-schulen.at.

Auf der anwendungsorientierten praktischen Ebene sollen Sie an gebündelten Leadership-Erfahrungen aus dem System teilhaben können. Das Angebot dazu umfasst Erfahrungen und Praxistipps aus dem System, Reflexionsfragen, um das „Lernseitige“ (Schratz, 2009) der Schulleitung in den Blick zu bekommen und Anregungen bzw. Tools für die Prozessgestaltung an Ihrem Standort.

Diese Jahrespublikation beinhaltet alle im Schuljahr 2020/21 digital erschienen Ausgaben von unseren 5mf. Sie dient einerseits als Rückschau und andererseits als Einladung, sich Anregungen für die Standortentwicklung zu holen.

Folgende Ausgaben von „5 Minuten für...“ finden Sie in diesem Heft:

- Nr. 123:** Strategien in der Krise – Schulleitungen während der Pandemie
(Mag.^a Livia Jesacher-Rößler, PhD & Prof. Dr. Esther Dominique Klein)
- Nr. 124:** COVID-19 – Mehr Segen als Fluch für e-Learning in Schulen? *(Michael Saurer)*
- Nr. 125:** Inklusive Pädagogik *(Univ.-Prof. Dr. Thomas Hoffmann)*
- Nr. 126:** Diversität ist Normalität. Denn: „Jeder ist anders anders.“
(Margarete Kranawetter, BEd & Andreas Schubert, BEd, MA)
- Nr. 127:** Überraschend ... vielfältig! Über das bewusst gestaltete Zusammenleben
und –arbeiten an und in Schulen *(Christoph Hofbauer, MA, BEd)*
- Nr. 128:** Haltung zeigen: Schlüsselsätze und Führung *(Niels Anderegg)*
- Nr. 129:** Bildungsbenachteiligung in der Covid 19 Pandemie
(Prof. Dr. Nina Bremm & Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer)
- Nr. 130:** Wir sind wirksam. Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrpersonen.
(Michaela Mayer, BEd, MA & Andreas Schubert, BEd, MA)
- Nr. 131:** Kooperation in der Schule als Chance für Lehrer*innenzufriedenheit und
Schul- und Unterrichtsentwicklung *(Mag.^a Miriam Sonntag)*
- Nr. 132:** Kooperation als Schlüsselfaktor für die Entwicklung von Schulen *(Elke Hasler, BEd)*
- Nr. 133:** Kooperation ist kein Selbstläufer – Impulse für eine Professionalisierungsstrategie *(Reto Kuster)*
- Nr. 134:** Vom Einzelkämpfer zum Teamplayer *(Elke Hasler, BEd & Margarete Kranawetter, BEd)*
- Nr. 135:** „Nun sag', wie hast du's mit der Kooperation?“ *(Elke Hasler, BEd & Andreas Schubert, BEd, MA)*

Wir sind offen für Anregungen zu inhaltlichen
Entwicklungsthemen, die Sie in Ihrer Schul-
entwicklung konkret betreffen.

Kontaktieren Sie uns über das Forum von
5mf oder schicken Sie uns eine E-Mail!

So finden Sie
„5 Minuten für...“
auf der Plattform
www.lernende-schulen.at

„5 Minuten für...“

Schaffe ich es wirklich in 5 Minuten?

5mf soll Ihnen einen schnellen Zugriff auf
Basisinformation zu aktuellen Herausforder-
ungen in Ihrer Schulleitungsfunktion bzw.
sofort umsetzbaren Praxisanregungen zur
Prozesssteuerung bieten und Sie motivie-
ren, sich gegebenenfalls in persönliche oder
standortbezogene Schwerpunkte zu vertie-
fen. Als Leser*in von 5mf entscheiden Sie
über den Nutzen des für Sie zur Verfügung
gestellten Mediums und den Grad der Vertie-
fung in die verlinkten Unterlagen.

5 MINUTEN
FÜR ...

Die Onlinebefragung zur vorgestellten Studie fand im Juni und Juli 2020 statt. Insgesamt beteiligten sich 532 Schulleitungen aus allgemeinbildenden und berufsbildenden öffentlichen Schulen. Die Befragung fand in allen Bundesländern statt. Etwa die Hälfte der teilnehmenden Schulleitungen waren an Volksschulen tätig, ein weiteres Drittel an einer Neuen Mittelschule.

STRATEGIEN IN DER KRISE – SCHULLEITUNG WÄHREND DER PANDEMIE

Die Studie „Strategien der Schulentwicklung in der Krise“ der Universität Innsbruck warf einen Blick auf das strategische Management von Schule bzw. auf Schulentwicklung im Kontext der COVID-19 Pandemie. Dabei standen zwei Fragen im Fokus. Zum einen, wie die Schulleitungen bei der Gestaltung des Angebots für den Distanzunterricht an ihrer Schule vorgegangen sind sowie zum anderen, wie der Distanzunterricht von ihnen wahrgenommen wurde. Die Ergebnisse zeigen allgemein, dass die Stimmungen der Schulleitenden während des Distanzunterrichts überwiegend positiv waren, dass jedoch auch die unterschiedlichen Schulformen verschieden mit den Herausforderungen umgegangen sind. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Studie vorgestellt.

01

Trotz anfänglicher Vorgabe des BMBWF, Stoff zu wiederholen, hielten Schulen an Standards und fachlichen Zielen fest.

Gemeinsame Ziele und Werte und Kooperation

Die Befunde zeigen auf, dass die Schulleitungen über die Stichprobe hinweg mit ihren Schulen überwiegend das Ziel verfolgten, auch im Distanzunterricht schulische Standards aufrechtzuerhalten und fachliche Jahresziele weiter zu verfolgen. Gleichzeitig wurde eine Reduzierung der Anforderungen vor dem Hintergrund der schwierigeren Situation für die Schüler*innen im Durchschnitt abgelehnt. Eine Ausnahme stellten hier die Schulleitungen an sozialräumlich benachteiligten Standorten dar. Mit Blick auf Kooperation verweisen die Befunde darauf, dass vorhandene Kooperationsstrukturen an den Schulen größtenteils aufrechterhalten werden konnten. Ein Anstieg in der Kooperation zeigte sich aus Sicht der Schulleitungen insbesondere beim Austausch von Materialien, der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung und der kollegialen Fallberatung bzw. dem Mentoring. Dies deutet darauf hin, dass Kooperation von den Schulen bzw. Lehrkräften vor allem dazu genutzt wurde, die didaktisch und methodisch neue und ungewohnte Situation des Distanzunterrichts zu bewältigen.

02

Lehrpersonen suchten sich vielfach eigenverantwortlich ihre Fortbildungen.

Professionalisierung der Lehrpersonen während der Pandemie

Auf die Frage, über welche Kanäle bzw. in welcher Form Fortbildungen mit Blick auf die Gestaltung von Unterrichtsmaterial oder den Einsatz von Lernsoftware erfolgten, gaben die meisten Schulleitungen an, dass die Lehrpersonen eigenverantwortlich ihre Fortbildungen gesucht hätten. Dieses Ergebnis kann vor dem Hintergrund diskutiert werden, dass die systematische Planung und Koordination von Fortbildung viele Jahre lang nicht im Kompetenzbereich der Schulleiter*innen lag (vgl. Schulleitungsprofil). Der am häufigsten genutzte Informationskanal war „die Weitergabe“ von Informationen. Hier wiederholen sich auf Schulebene jene Kommunikationsstrategien, die auch die Schulleitungen seitens der Bildungsdirektionen während der Pandemie erleben.

03

Schulleiter*innen hatten viel Kontakt zu ihren Lehrpersonen. Schüler*innen wurden wenig systematisch nach ihren Erfahrungen befragt.

Viel Kontakt – aber wie und mit wem?

Am häufigsten waren Schulleitungen im informellen Kontakt mit Lehrpersonen ihres Schulstandortes sowie mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (z. B. über E-Mail). Gefragt nach systematischen Befragungen von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Schüler*innen (z. B. in Form von Fragebogenerhebungen etc.) gaben drei Viertel der Schulleitungen an, dies gar nicht oder nur selten durchgeführt zu haben. Zwar gibt es in Österreich bereits Studien, die Schüler*innen zu Themen des Distanzunterrichts befragen (Schober et al., 2020), allerdings geben diese wenig Aufschluss darüber, wie Schüler*innen das Angebot des Distanzunterrichts bzw. die Lernbegleitung erfahren haben. Nur 27% der befragten Schulleiter*innen gaben an, Schüler*innen strukturiert nach ihren Erfahrungen gefragt zu haben.

04

Neue Mittelschulen gehen systematischer und vernetzter vor als andere Schulformen.

Schulformen gingen unterschiedlich mit der Krise um

Die Befunde zeigen, dass Volksschulleitungen den Distanzunterricht weniger positiv einschätzten als Leitungen anderer Schulformen. Aus Sicht der Volksschulleitungen wurden die pädagogisch-didaktischen und kompetenzbezogenen Herausforderungen durch die Lehrkräfte höher eingeschätzt als an den anderen Schulformen. Auch die Herausforderungen im Kontext der Digitalisierung (z.B. Infrastruktur; pädagogisch-didaktische Fragen) wurden als signifikant höher wahrgenommen. Für die Neuen Mittelschulen zeigen die Ergebnisse, dass in Bereichen, in denen es um didaktische und methodische Fragen geht, ein systematisierteres Vorgehen erfolgte, als an anderen Schulformen. Es gab an Neuen Mittelschulen häufiger schul-, fach- oder jahrgangswerte Regulierungen. Viele Neue Mittelschulen arbeiteten in den vergangenen Jahren an Fragen der Unterrichtsentwicklung. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeugen davon, dass an dieser Schulform didaktisch-methodische Fragestellungen häufiger schulweit behandelt werden. Gerade bezogen auf Krisen kann eine solche Vorgehensweise dabei helfen, gemeinsame Bezugsrahmen zu entwickeln und Krisen leichter zu bewältigen.

05

Die Pandemie kann für manche Schüler*innen zu einer doppelten Benachteiligung führen.

Sozialräumlich benachteiligte Standorte

Während die überwiegende Mehrheit der Schulleitungen der Stichprobe die Aussagen zur Absenkung der Standards deutlich abgelehnt hat, fanden diese Aussagen von Schulleitungen an benachteiligten Standorten eine klare Zustimmung. Das Ziel, schulische Standards zu sichern, war bei diesen Schulleitungen weniger stark ausgeprägt. Schulleitungen an sozialräumlich benachteiligten Standorten hatten im Schnitt ein geringeres Vertrauen in die Fähigkeit ihrer Schüler*innen, selbstständig zu lernen, und schätzten die familiäre Situation der Schüler*innen durchschnittlich als zu prekär ein, als dass man sie aktuell zu stark mit schulischen Inhalten belasten könne. Werden die Anforderungen an Schüler*innen aus sozialräumlich benachteiligten Familien gesenkt und sind sie aufgrund ihrer häuslichen Lernumgebungen bereits benachteiligt, erfahren diese Lernenden eine doppelte Benachteiligung.

PRAXISTIPPS

Nutzen Sie eine pädagogische Konferenz und diskutieren mit Ihrem Team zu Aspekten des Themas
COVID-19: Krisenbewältigung am Schulstandort

- **Gemeinsame Konstruktion der Krise:** Um als Akteur bzw. als System auf eine Krise wie die COVID-19 Pandemie reagieren zu können, bedarf es Strukturen und Räumen, in denen gemeinsam Vorgehensweisen ausgehandelt und abgestimmt werden. So sind Formate, in denen alle Beteiligten die Möglichkeit erhalten, ihre Sichtweise auf die Krise zu artikulieren, wichtig. Auf Schulebene sind dies z.B. Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte.
- **Systematisches Fort- und Weiterbildungskonzept:** Während des Distance Learnings sind innerhalb der Kollegien tolle Initiativen angeboten worden, um Kolleginnen und Kollegen zu unterstützen. Gleichzeitig sind auch neue Bedarfe aufgetreten, wo Lehrende noch vertiefende Unterstützung benötigen. Eine systematische Erhebung kann Schulleitenden helfen, gezielte Angebote für die Lehrenden zu schaffen.
- **Anforderungen und Erwartungen beibehalten – Unterstützung gezielt anbieten:** Lernende gingen unterschiedlich mit der Situation des Distance Unterrichts um. Für viele war vor allem die eigenverantwortliche Strukturierung ihres Lernalltags eine Hürde. Überfachliche Angebote für Lernende können z.B. zusätzliche Unterstützung für die Lernenden bieten.

AUTORIN

Mag. Livia Jesacher-Rößler, PhD | Mitarbeiterin des NCoCfIS und am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck

Prof. Dr. Esther Dominique Klein | Universitätsprofessorin an der Philipps Universität in Marburg.



Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermissem ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. (S. 202-215). Münster: Waxmann.

Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.). (2020). „Langsam vermissem ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster: Waxmann.

Jesacher-Rößler, L. & Klein, E. D. (2020). COVID-19: Strategien der Schulentwicklung in der Krise. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung in Österreich. Working Paper, Innsbruck: Arbeitsbereich Schulentwicklungsforschung und Leadership, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck. DOI: 10.25651/1.2020.0010.

Schober, B., Lüftenegger, M., Spiel, C., Holzer, J., Ikanovic, S. K., Pelikan, E. et al. (2020b). Was hat sich während der Zeit des Home-Learning verändert? Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung bei Schüler*innen. Verfügbar unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_2_SchuelerInnen.pdf [Zugriff: 15.10.2020].

IMPRESSUM

Medieninhaber: PH Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden, Österreich. **Hersteller:** National Competence Center für lernende Schulen - ehemals Zentrum für lernende Schulen (ZLS). **Inhalt:** PH Niederösterreich **Verlagsort:** Baden. **Herstellungsort:** Baden. PH Niederösterreich. Mühlgasse 67, 2500 Baden | T +43 2252 88570108 | www.ph-noe.ac.at | Rückfragen unter 5mf@lernende-schulen.at | www.lernende-schulen.at

Als Leser/in von 5MF entscheiden Sie über den Nutzen des für Sie zur Verfügung gestellten Mediums und den Grad der Vertiefung in die verlinkten Unterlagen. Diese und alle vorhergehenden Ausgaben finden Sie unter <https://www.lernende-schulen.at/course/view.php?id=42>

ISSN 2414-0686

5 MINUTEN
FÜR ...

*In dieser Befragung wurden Mittelschüler*innen sowie deren Eltern aus dem Bezirk Oberwart (BGLD) sowie Lehrpersonen aus ganz Österreich zu ihrem e-Learning-Verhalten während des Lock-Downs befragt. Die Antworten wurden ausschließlich online nach der Wiederöffnung der Schulen im Mai eingeholt.*

COVID-19 – MEHR SEGEN ALS FLUCH FÜR E-LEARNING IN SCHULEN?

Die durchgeführte online-Befragung zum Thema „e-Learning im Schulkontext – was wir aus der Coronakrise lernen können“ wurde im Rahmen der gleichnamigen Bachelorarbeit für das Lehramtsstudium des Unterrichtsfaches Informatik an der Universität Wien durchgeführt. Ziel der Befragung war es herauszufinden, welche Erkenntnisse hinsichtlich Home- und e-Learning die Coronakrise mit sich gebracht hat. Dadurch sollte aufgezeigt werden, wo und ob Verbesserungspotenzial vorliegt. Befragt wurden 153 Schüler*innen, 103 Lehrer*innen sowie 25 Eltern bzw. Erziehungsberechtigte.

01

Schwacher Start –
gute Steigerung!

e-Learning-Plattformen

Nach anfänglichen Schwierigkeiten zu Beginn des Homeschooling, das waren insbesondere Abstürze aufgrund von Überlastung der Server, haben sich die verwendeten Lernplattformen (in der Befragung zählten LMS, skooly und MS Teams zu den Top 3) als krisenfest erwiesen. Auf die Frage nach Verbesserungsvorschlägen für Lernplattformen gaben einige Lehrer*innen an, dass ein umfangreiches Feedback- und Rückmeldetool fehle. Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler hat zudem Lernplattformen schon vor der Krise verwendet, einige Lehrpersonen mussten sich in den ersten Wochen erst einarbeiten. Als Fazit der Umfrage ergab sich der Wunsch, dass Schulungen für eine zukünftige Qualitätssicherung hinsichtlich e-Learning anzubieten sind. Insbesondere die Generation „50+“ urgierte hier am meisten.

02

Unterricht muss die
Infrastruktur der Schü-
ler*innen berücksichti-
gen!

Hardware und Infrastruktur

Infrastrukturtechnisch gibt es Luft nach oben. Dem Elternfragebogen kann entnommen werden, dass es im durchschnittlichen Haushalt mehr Personen gibt, die Computer für Arbeit oder Schule benötigen als Computer selbst vorhanden sind. Einige Haushalte besitzen keine Drucker, Scanner oder Tablets um zur Verfügung gestelltes Unterrichtsmaterial zu bearbeiten. Demzufolge wäre es im Falle eines neuen Schul-Lockdowns notwendig, Schülerinnen und Schüler mit *schultauglicher* Infrastruktur auszustatten. Dem Schüler*innenfragebogen kann entnommen werden, dass eine überwiegende Mehrheit das Arbeiten am Computer dem Arbeiten mit mobilen Endgeräten (Smartphone oder Tablet) präferiert. Eine nennenswerte Anzahl an Befragten arbeitet trotz aller dieser Möglichkeiten analog am liebsten.

03

Kaum Verbesserungen
beim Kommunikati-
onsverhalten notwen-
dig!

Kommunikation und Videokonferenzen

Das Schreiben von E-Mails zählte zu den meistverwendeten Kommunikationsmöglichkeiten während des Lockdowns, obwohl nur etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler eine eigene E-Mail-Adresse besitzen. Um auf umfangreichere Rückfragen antworten zu können, hat etwa jede zweite Lehrperson auch die private Mobiltelefonnummer zur Verfügung gestellt. Von einigen wurde der Nachrichtenaustausch (und insbesondere das Schicken von erledigten Arbeitsaufträgen) über WhatsApp angeboten, obwohl dessen Verwendung in Österreich erst ab 16 Jahren erlaubt ist. Das Lehren über Videokonferenzen wurde nur von Einzelnen in Betracht gezogen. Die befragten Lehrpersonen sehen diese eher als nützliche mündliche Austauschmöglichkeit. Weitgehend Einigkeit herrscht darin, dass Videokonferenzen den Präsenzunterricht nicht ersetzen können.

Arbeitsaufträge
waren gut
abgestimmt!

Arbeitsaufträge

Die Dosierung der einzelnen Arbeitsaufträge hinsichtlich Schwierigkeitsgrad ist bereits sehr gut gelungen. Im Durchschnitt arbeiteten Schüler*innen etwa 4,27 Stunden pro Werktag an der Lösung dieser. Kritik trat bei der Zurverfügungstellung und Abgabe dieser auf, da sich Lehrpersonen unterschiedlicher digitaler (Lernplattform, Schicken per E-Mail oder WhatsApp, ...) und analoger (Ablagesystem in der Schule) Möglichkeiten bedienten. Seitens der Eltern trat die Forderung eines einheitlichen Systems auf. Für die Lernenden wäre zudem sicherlich auch ein einheitlicher Abgabetermin für alle Wochen-Arbeitsaufträge hilfreich.

e-Learning geht in die
richtige Richtung!

Ausblick

Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern gaben mit Hilfe einer Schulnote Rückmeldung zum e-Learning in der Corona Krise. Dies entspricht der Schulnote Gut. Demzufolge war die Unterrichtsarbeit im Lockdown von März bis Mai schon „gut“ gelungen, obwohl den verantwortlichen Personen kaum Vorbereitungszeit zur Verfügung gestanden ist. Zu den wesentlichen gewonnenen Erkenntnissen aus dem Fragebogen zählen zu unmittelbar umsetzbaren Maßnahmen, etwa alle Schüler*innen mit Schul-E-Mail-Adressen auszustatten. Langfristig sollten alle Lernenden mit Notebooks ausgestattet und für Lehrpersonen sollten entsprechende Fortbildungen angeboten werden. Lernplattformen haben nach Startschwierigkeit den erhöhten Zugriffszahlen standgehalten und haben sich als krisenfest erwiesen. Die Schulstandorte sollten die verwendeten Lernplattformen reflektieren, Qualitätskriterien festlegen und somit für die Zukunft eine einheitliche Plattform für die Schule festlegen.

PRAXISTIPPS

- **Seien Sie offen für neue Methoden und Konzepte:** Stellen Sie Ihre Unterrichtsmethoden auf den Prüfstand. *Web 2.0* bietet Ihnen viele Möglichkeiten für kooperative Unterrichtssettings. Konzepte aus den Bereichen Game-Based-Learning und Gamification, insbesondere Kahoot, eignen sich optimal zur Ergebnissicherung und Ihre Schülerinnen und Schüler werden dabei sicherlich noch Spaß haben.
- **Reden wir darüber:** Werfen Sie einen Blick auf für Sie interessante Ergebnisse der Befragung. Vergleichen Sie sie mit Ihren gemachten Erfahrungen. Ist es Ihnen ähnlich ergangen oder haben Sie ähnliche Erfahrungen aufzuweisen? Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleg*innen zu Ihren Erfahrungen aus! Welche Konzepte für die Zukunft könnten daraus entstehen?
- **Planen Sie Fort- und Weiterbildungen:** Planen Sie im Sinne der Professionalisierung Ihres Kollegiums die Fort- und Weiterbildungen zum Thema e-Learning. Nutzen Sie zur selben Zeit auch die Potentiale von Lehrpersonen aus Ihrem Team.

AUTOR

Michael Saurer | Studierender der Unterrichtsfächer Mathematik und Informatik an der Universität Wien

P. Arnold, L. Kilian, A. Thillosen und G. Zimmer, *Handbuch E-Learning - Lehren und Lernen mit digitalen Medien*, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2018.

J. Erpenbeck, S. Sauter und W. Sauter, *E-Learning und Blended Learning - Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung*, Wiesbaden: Springer, 2015.

J. Hellriegel und D. Cubela, „Das Potential von Virtual Reality für den schulischen Unterricht“ *MedienPädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, pp. 58-80, 11 12 2018.

J. Behrendt und K. Zeppenfeld, *Informatik im Fokus - Web 2.0*, Heidelberg: Springer, 2008.

K. Mayrberger, J. Fromme, P. Grell und T. Hug, *Jahrbuch Medienpädagogik 13 - Vernetzt und entgrenzt - Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien*, Wiesbaden: Springer, 2017.

K. D. Wolf, „Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube,“ in *Audio-visuelle Enzyklopädie*, 2015, pp. 30-36.

M. Saurer, Bachelorarbeit: e-Learning im Schulkontext, was wir aus der Coronakrise lernen können, Wien, 2020. Online abrufbar unter: <https://www.lernende-schulen.at/mod/foerder/view.php?id=1586>



IMPRESSUM

Medieninhaber: PH Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden, Österreich. **Hersteller:** National Competence Center für lernende Schulen - ehemals Zentrum für lernende Schulen (ZLS). **Inhalt:** PH Niederösterreich **Verlagsort:** Baden. **Herstellungsort:** Baden. PH Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden | T +43 2252 88570108 | www.ph-noe.ac.at | Rückfragen unter 5mf@lernende-schulen.at | www.lernende-schulen.at

Als Leser/in von 5MF entscheiden Sie über den Nutzen des für Sie zur Verfügung gestellten Mediums und den Grad der Vertiefung in die verlinkten Unterlagen. Diese und alle vorhergehenden Ausgaben finden Sie unter <https://www.lernende-schulen.at/course/view.php?id=42>

ISSN 2414-0686

5 MINUTEN
FÜR ...

2008 hat Österreich sich mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention dazu verpflichtet, das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung anzuerkennen und ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten. Dessen Umsetzung ist eine Aufgabe aller allgemeinbildenden Schulen.

INKLUSIVE PÄDAGOGIK

Inklusive Pädagogik ist eine noch relativ junge Fachdisziplin, die in Österreich seit 2015 mit der Pädagog*innenbildung NEU zu einem festen Bestandteil aller Lehramtsstudiengänge geworden ist. Sie tritt zum Teil an die Stelle der älteren Sonderpädagogik, weist aber zugleich deutlich über diese hinaus, insofern Inklusivpädagogik nicht nur auf die Realisierung der Bildungs- und Erziehungsansprüche von behinderten und sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen abzielt, sondern die gleichberechtigte Teilhabe, Anerkennung und Wertschätzung aller Schüler*innen und deren Vielfalt in den Blick nimmt.

01

Abbau von Barrieren und die Eröffnung alternativer Wege für Lernen und Entwicklung.

Weites oder enges Inklusionsverständnis?

Gegenstand Inklusiver Pädagogik ist ganz allgemein der Abbau von Barrieren, die Eröffnung alternativer Wege für Lernen und Entwicklung sowie die Aufhebung von Ausgrenzung und Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. Die Verschiedenheit und Vielfalt der Schüler*innen wird sowohl als besondere Herausforderung, wie auch als Bereicherung und Chance für eine Weiterentwicklung von Unterricht, Schule und Gesellschaft begriffen. Im aktuellen Diskurs wird von einem weiten Inklusionsverständnis ausgegangen, das nicht nur die Differenzkategorie Behinderung fokussiert, sondern auch andere Bildungsrisiken wie Migration und Mehrsprachigkeit, Gender oder soziale Herkunft und deren Wechselbeziehungen bzw. Intersektionalität berücksichtigt.

02

„Die Kunst, allen alles allseitig zu lehren.“
Comenius (1657)

Lernen am gemeinsamen Gegenstand

Nach G. Feuser (1995) ist ein wesentliches Qualitätsmerkmal inklusiven Unterrichts das gemeinsame, zieldifferente Lernen aller Schüler*innen: Die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand sowie die innere Differenzierung durch Individualisierung bilden das didaktische Fundament Inklusiver Pädagogik, an deren konsequenter Realisierung Unterrichtspraxis und Schulalltag gemessen werden sollten. Methodisch umsetzen lässt sich ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand besonders gut durch offene Formen des Unterrichts, wie zum Beispiel Projektunterricht und Wochenplanarbeit, wodurch die Schüler*innen befähigt werden, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und nach Maßgabe ihrer jeweiligen Kompetenzen in der Schule miteinander zu spielen, zu lernen und zu arbeiten.

03

Das „WAS“, das „WIE“ und das „WARUM“ des Lernens unterstützen.

Universal Design for Learning (UDL)

Die Entwicklung universeller Lerndesigns ist der allgemeinen Forderung nach Barrierefreiheit verpflichtet. In den UDL-Richtlinien des Centers for Applied Special Technology (Harvard Graduate School of Education) werden dafür drei Grundprinzipien genannt: (1) Den Lernenden vielfältige Mittel der Repräsentation anbieten, um unterschiedliche Formen der Wahrnehmung, Sprache und Symbolbildung zu unterstützen; (2) Bereitstellung vielfältiger Ausdrucksmittel und Handlungsmöglichkeiten, um unterschiedliche Lern- und Wissensstrategien zu unterstützen; (3) Anregung unterschiedlicher Möglichkeiten der Beteiligung und Motivation, um das affektive Engagement zu unterstützen.

Niemand weiß alles,
jede*r weiß etwas.

Teamteaching und multiprofessionelle Kooperation

Inklusive Pädagogik setzt eine veränderte Kultur des Lernens wie des Lehrens und damit auch eine veränderte Schul- und Unterrichtsorganisation voraus. Um die erforderliche Individualisierung und Differenzierung im gemeinsamen Unterricht zu erreichen, müssen alle Beteiligten sehr viel enger und zugleich flexibler miteinander kooperieren. An die Stelle des/der Einzelkämpfer*in im Klassenzimmer tritt die gleichberechtigte Zusammenarbeit im Team. Einem erhöhten Personalaufwand und den daraus resultierenden Kosten stehen die Vorteile der wechselseitigen Entlastung, Kompetenzerweiterung und des reflektierten Umgangs mit schwierigen Unterrichtssituationen gegenüber.

Inklusive Strukturen,
Kulturen und Praktiken
entwickeln.

Inklusive Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion

Der im Jahr 2000 erstmals veröffentlichte „Index für Inklusion“ (T. Booth & M. Ainscow) ist ein international breit rezipierter und anerkannter Leitfaden für inklusive Schulentwicklung, dessen vierte Auflage nicht nur einen differenzierten Fragenkatalog zu Indikatoren für die Bildung inklusiver Schulgemeinschaften, die Verankerung inklusiver Werte im Schulalltag und die Unterstützung von Vielfalt im Klassenzimmer umfasst, sondern auch praxisnahe Hinweise auf die Erstellung inklusiver Curricula sowie für die Planung, Organisation und Umsetzung gemeinsamer Lernaktivitäten aller Schüler*innen enthält. Die aktuelle deutsche Übersetzung ist 2017 erschienen (2. Aufl. 2019).

PRAXISTIPPS

- Nutzen Sie die Arbeitsanregungen, Reflexionsfragen und Indikatoren des Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2019), um im Rahmen von Schulkonferenzen, Pädagogischen Tagen oder Fortbildungen in Ihrem Kollegium über inklusive Werte und deren Bedeutung für Ihren Schulalltag ins Gespräch zu kommen.
- Identifizieren und dokumentieren Sie Schwerpunkte für die Implementierung und Entwicklung einer inklusiven Lern- und Lehrkultur an Ihrer Schule.
- Inklusion braucht Zeit: Planen Sie daher die notwendigen zeitlichen Ressourcen für Team-Besprechungen, Beratungsgespräche oder Klausurtage ein.
- Holen Sie sich Anregungen und Unterstützung von außen, suchen Sie gemeinsam nach Lösungen und probieren Sie neue Kooperationsformen wie Kollegiale Fallberatung oder Teamteaching aus.

AUTOR

Univ.-Prof. Dr. Thomas Hoffmann | Professor für Inklusive Pädagogik am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck



BIDOK – Behinderung Inklusion DOKumentation. Barrierefreie digitale Bibliothek mit einer großen Volltextsammlung zu Behinderung und Inklusion. URL: <http://bidok.uibk.ac.at>

Biewer, G. u.a. (2019): Inklusive Schule und Vielfalt. Stuttgart: Kohlhammer.

Booth, T. & Ainscow, M. (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

CAST – Center for Applied Special Technology. Umfangreiche Infos und Materialien von den US-amerikanischen Entwicklern des Universal Design for Learning (UDL). URL: <http://www.cast.org>

Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Inklusive Pädagogik an der Universität Innsbruck. URL: <https://www.uibk.ac.at/ils/ip>

IMPRESSUM

Medieninhaber: PH Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden, Österreich. **Hersteller:** National Competence Center für lernende Schulen - ehemals Zentrum für lernende Schulen (ZLS). **Inhalt:** PH Niederösterreich **Verlagsort:** Baden. **Herstellungsort:** Baden. PH Niederösterreich. Mühlgasse 67, 2500 Baden | T +43 2252 88570108 | www.ph-noe.ac.at | Rückfragen unter Smf@lernende-schulen.at | www.lernende-schulen.at

Als Leser/in von SMF entscheiden Sie über den Nutzen des für Sie zur Verfügung gestellten Mediums und den Grad der Vertiefung in die verlinkten Unterlagen. Diese und alle vorhergehenden Ausgaben finden Sie unter <https://www.lernende-schulen.at/course/view.php?id=42>

ISSN 2414-0686

5 MINUTEN
FÜR ...

Was wir alle gemeinsam haben ist, dass wir anders sind. Deswegen schlagen Arens & Mecheril (2010) den Leitsatz "Jede/r ist anders anders" vor.

DIVERSITÄT ist Normalität. Denn: „Jeder ist anders anders.“

Zeitgemäße Schul- und Unterrichtsentwicklung verlangt nach der Bereitschaft, den eigenen Schulstandort einem Prozess zu unterziehen, der Einstellungen und Verfahrensweisen im Umgang mit Differenz und Diversität analysiert. Davon ausgehend gilt es konstruktive Schritte zu unternehmen ein diversitätssensibles Schulleitbild zu entwerfen und zu installieren. Eine diversitätskompetente Schule verlangt nach Konzepten von Erziehung und Bildung, die neben gerechten und diskriminierungsfreien Lern-, Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten für alle Schüler*innen auch einen Unterricht im Blick haben, der im sozialen Raum stets die Erziehung zu einem emphatisch-respektvollen und toleranten Miteinander anstrebt. Die Anerkennung von individuellen Stärken, Fähigkeiten und Fortschritten steht dabei im Zentrum.

01

Differenz und Benachteiligung entstehen durch unser Tun und Handeln. Erst durch das Bewusstwerden solcher Dynamiken kann langfristig Raum für Veränderung geschaffen und diesen entgegengewirkt werden.

Die Energie folgt der Aufmerksamkeit! - Worauf liegt unser Fokus?

„Schule widerspiegelt gesellschaftliche Verhältnisse. Schule produziert aber auch gesellschaftliche Verhältnisse. Die Schule ist konstruierend. Differenz wird allzu häufig als Kennzeichnung der Kinder verwendet.“, sind die wesentlichen Aussagen von Paul Mecheril bei einem Vortrag zum Thema Differenz. Differenz und Benachteiligung entstehen also durch unser Tun und Handeln. Um das bewusst zu machen, stellt er folgende Fragen: „Wie viel Differenz erlauben wir? Wie viel lassen wir zu? Was lassen wir nicht zu? Wie gehen wir damit um?“ (Paul Mecheril, Mai 2009, „Kreativität & Innovation“, Hall in Tirol)

Zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen (z.B. Hattie, 2009; Kulik & Kulik, 1992; Lou et al., 1996; vgl. Nationaler Bildungsbericht, 2018) belegen, dass ein auf Segregation beruhendes Bildungssystem langfristig Bildungsverlierer produziert und nachhaltige Entwicklungsprozesse von Bildungsinstitutionen verhindert (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2018, S. 27).

Das Abwenden von einer Selektionsdenkweise, die junge Menschen kategorisiert, schubladisiert und abweist, hin zu einer positiven und proaktiven Einstellung und zur Anerkennung von Diversität als Normalität braucht vor allem eines: Zeit. Tiefenstrukturen und Prägungen, die über Jahrzehnte angelegt wurden, sind nicht leicht zu verändern. Inklusion ist somit „ein niemals endender Prozess“, wenn man so möchte ein permanentes „Operieren am offenen Herzen“ einer Schule.

02

Sprache schafft Wirklichkeit. Es bedarf einer wohlüberlegten Nutzung von Begriffen und Klärung wovon wir überhaupt sprechen.

Heterogenität, Diversität, Integration und Inklusion

Während im Heterogenitätsdiskurs die unweigerliche Pluralität der Gesellschaft zumeist problematisiert wird, gehört die Debatte um Diversität zum Inklusionsdiskurs. Integration im wörtlichen Sinne bedeutet die Wiederherstellung eines Ganzen aus seinen Teilen. Das impliziert die Vorstellung, dass es eine normale Mehrheit gibt, in die eine abweichende Minderheit (wieder)eingegliedert werden soll. So dreht sich die Diskussion um schulische Integration hauptsächlich um die Frage, wie Kinder mit besonderen Förderbedarfen in Regelklassen „integriert“ werden können. Das erschwert die Möglichkeit von einem defizitären Blick auf die betroffenen Schüler*innen Abstand zu nehmen.

Inklusion erkennt Vielfalt in all ihren Formen als Wert an, sieht sie als Chance und nicht als Belastung oder Problem. Inklusives Denken analysiert auf der systemischen Ebene Fragestellungen von Gemeinsamkeit und Differenz, Gleichheit und Ungleichheit sowie Homogenität und Heterogenität. Inklusion will die Grenzen unserer Vorstellung verschieben, wer als Teil der Norm definiert wird.

Vor diesem Hintergrund lässt sich Inklusion als die stetige Einbindung von Individuen und Gruppen verstehen, deren Zugehörigkeit zur Norm oder zur dominanten Kultur der Mehrheit nicht selbstverständlich gegeben ist oder war.

Die menschliche Vielfalt in all ihren Facetten stellt für die Gesellschaft Ressource und Herausforderung zugleich dar. Die Entfaltung der damit verbundenen Potentiale setzt entsprechendes Wissen und Strategien voraus.

Spannungsfelder und enorme Herausforderungen

Ein erhöhter Erziehungsauftrag durch eine veränderte Schülerschaft und die Konfrontierung mit einer gesamtgesellschaftlich veränderten Wirklichkeit in Bezug auf den zwischenmenschlichen Umgang, stellen die Schulen vor deutliche Herausforderungen und verlangen nach neuen didaktisch-methodischen Ansätzen hinsichtlich des Umgangs mit Diversität und Differenz.

Um als Schule in dieser Situation handlungsfähig zu bleiben, bedarf es zeitgemäßer pädagogischer Haltungen, Konzepte, Strukturen und eine erhöhte Veränderungs- sowie Einsatzbereitschaft.

Eine Vielzahl schultypischer Probleme und Konfliktursachen kann dadurch proaktiv abgeschwächt, entgegengewirkt oder sogar gänzlich verhindert werden.

In Anbetracht der beschriebenen Herausforderungen ist es menschlich nachvollziehbar, dass eine „Sehnsucht“ nach klaren Rahmenbedingungen besteht und ein glorifizierendes Bild von „richtigem Unterricht“ und „guter Schule“ gezeichnet wird, das in einer glorifizierten Vergangenheit verortet liegt.

Der Versuch einer Bildungspolitik, die Schulen durch „klare Parameter“ zu unterstützen, birgt Gefahren in sich. Vermeintlich einfache aber nur kurzfristig gedachte strukturelle Lösungen anzustreben, kommt einer Behandlung von Symptomen gleich, die den Ursachen vieler Probleme von Schule langfristig gesehen noch Raum zum Wachsen geben.

PRAXISTIPPS

Eine diversitätskompetente Schule verlangt nach Konzepten um inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken zu entwickeln.

Nutzen Sie einen pädagogischen Nachmittag um gemeinsam mit Ihrem Team Einstellungen und Verfahrensweisen im Umgang mit Differenz und Diversität anhand folgender Fragen zu analysieren:

- Welches gemeinsame Bild entsteht, wenn wir über Heterogenität, Diversität, Integration und Inklusion sprechen? Sollten wir das Bild „schärfen“?
- Welche Schritte planen wir bzw. was sind unsere nächsten Schritte im Hinblick auf ein diversitätssensibles Schulleitbild?
- Wie arbeiten wir in Schul- und Unterrichtsentwicklung zusammen? Wie zeigt sich Kooperation bei uns im Team?
- Mit Blick auf den Unterricht:
 - Welches Repertoire an Arbeitsformen aus dem [kooperativen Lernen](#) steht zur Verfügung? Gibt es Entwicklungsstrategien [für selbstgesteuertes Lernen](#)? Inwieweit arbeiten wir in Projektkontexten?
 - Nutzen wir „flexible Differenzierung“ (siehe Themenraum „[Differenzierung](#)“) in Bezug auf Fähigkeiten, Fertigkeiten, Vorwissen, Interessen, Bereitschaft und Lernprofilen der Schüler*innen?
 - Nutzen wir Aufgabenformate bzw. differenzierende Aufgabenstellungen, die auf verschiedenen Niveaus bearbeitbar sind? (siehe Themenraum [Aufgabenkultur](#))
- Welche Unterstützungsmaßnahmen mit professionellem Servicecharakter bietet unser Umfeld? Wie nutzen wir sie?

AUTOR*INNEN: Margarete Kranawetter & Andreas Schubert – Mitarbeiter am NCoC für lernende Schulen

Arens, S. & Mecheril, P. (2010): Schule – Vielfalt – Gerechtigkeit. Schlaglichter auf ein Spannungsverhältnis, das die politische und erziehungswissenschaftliche Diskussion in Bewegung gebracht hat. In: *Lernende Schule* 49, S. 9-11.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2015): *Klasse Vielfalt. Chancen und Herausforderungen der interkulturellen Öffnung von Schulen.*

Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung.* Weinheim: Beltz.

Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis* (3. erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.

Hinz, A. & Jacobs, S. (2005): *Integrationspädagogik/Inklusionspädagogik – Fragen nach dem disziplinären und professionellen Selbstverständnis.* Einführung. In: Geiling, U. & Hinz, A. (Hrsg.) (2005): *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nationaler Bildungsbericht 2018 unter <https://www.bifie.at/system-schule/nbb/> abgerufen am 27.10.2020

Homepage des NCoC für lernende Schulen www.lernende-schulen.at - [Themenraum Diversität](#)



IMPRESSUM

Medieninhaber: PH Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden, Österreich. **Hersteller:** National Competence Center für lernende Schulen - ehemals Zentrum für lernende Schulen (ZLS). **Inhalt:** PH Niederösterreich **Verlagsort:** Baden. **Herstellungsort:** Baden. PH Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden | T +43 2252 88570108 | www.ph-noe.ac.at | Rückfragen unter Smf@lernende-schulen.at | www.lernende-schulen.at

Als Leser/in von SMF entscheiden Sie über den Nutzen des für Sie zur Verfügung gestellten Mediums und den Grad der Vertiefung in die verlinkten Unterlagen. Diese und alle vorhergehenden Ausgaben finden Sie unter <https://www.lernende-schulen.at/course/view.php?id=42>

ISSN 2414-0686

5 MINUTEN
FÜR ...

Die tägliche Zusammenarbeit in der Schule ist querbeet durch Vielfalt gekennzeichnet. Die Herausforderung ist „bloß“, diese Diversität als Chance zu begreifen ... und in unterschiedlichen Kompetenzen, Erfahrungen und Perspektiven ein Potential für Kreativität, Leistung und Innovation wahrzunehmen. Bei Lehrenden wie bei Lernenden!

ÜBERRASCHEND

.... VIELFÄLTIG !

Über das bewusst gestaltete Zusammenleben und -arbeiten an und in Schulen.

Im Angesicht einer immer diverseren Gesellschaft gilt es Lehrer*innen, aber auch Schüler*innen für die Verschiedenartigkeit von Menschen zu sensibilisieren, die unserer Lebensrealität prägt. Unterschiedliche Einstellungen, Werte, Mentalitäten und Bedürfnisse der Menschen beeinflussen unser Miteinander. Die Frage ist nur, wie wir der Thematik *Diversität und Inklusive Schule* begegnen: Als Chance oder als Problem? Sind wir Gestaltende oder nehmen wir uns als Leidtragende wahr? Wagen wir es vorhandene (Bildungs-) Ungleichheiten aufzugreifen und gerechte Teilhabe für alle zu ermöglichen?

01

Zugehörigkeit erlebbar machen statt Leitdiffenzen definieren

First things first?

Damit Erziehung und Bildung gelingen, braucht's mehr als Wissensvermittlung, mehr als das organisierte Gebäude als Unterrichtsanstalt. Dies wird uns soeben schmerzhaft vor Augen geführt: Unterricht ist eingebettet in einen umfassenden, lebendigen Kontext, Lernen braucht vielfältige Bezüge und Umgangsweisen, Erfahrungen und Beziehungen. Aber die pädagogische Gestaltung und konkrete Gestaltung dieses Kontextes im Sinne einer alle inkludierenden Schulkultur gelten in der Praxis immer noch als „eher weich wahrgenommene Zonen des schulischen Anforderungsfeldes“ (Terhart, 1994, S.690). Sie werden damit als Aufgabe zweiter Ordnung eingeschätzt: Natürlich soll es ein gedeihliches Miteinander geben, Wandertage und Feiern, auch eine passable Elternarbeit – aber das alles ist nachrangig, zuerst kommt der Unterricht. Oder ...

02

Schule ist Lern- und Lebensraum für alle

... erlauben wir uns das Zusammendenken von Form und Funktion

Eng verknüpft mit dem Lernen und Lehren im Fachunterricht und in Projekten stellt der komplexe Bereich der Schulkultur im Sinne eines gestalteten Schullebens, einer systematisch gepflegten Kooperationskultur und im Sinne von sozialen und kulturellen Lernanlässen einen entscheidenden Erfahrungs- und Handlungsraum für alle am Schulleben Beteiligte dar. Die Schule ist damit für die Lernenden ein Ort, an dem auch Formen des sozialen Umgangs, der demokratischen Beteiligung und des geregelten Zusammenlebens erfahren und „gelernt“ werden. Und wo sie – hoffentlich – erleben dürfen, dass sie ganz angenommen werden, mit allen Ecken und Kanten, mit ihren Erfahrungen und ihrem Suchen, ihren Kompetenzen und Defiziten.

03

Culture is the way you think, act, and interact. (Karen Seashore-Louise)

Schulkultur

Der Begriff *Schulkultur* bezieht sich somit auf die Gestaltung der Schule als Lern- und Lebensraum, auf die Gestaltung der Beziehungen der Lernenden und Lehrenden unter- wie miteinander. Oder vereinfacht nach Seashore-Louise (2013): „School Culture means: That's the way we are doing things 'round here!“

Unter dem Begriff der *positiven Schulkultur* (Göhlich, 2005) ist eine Reihe von Faktoren gemeint, wie das Schulleben lernförderlich gestaltet werden kann. Auf der Grundlage gemeinsamer Werte und Haltungen werden schulintern verbindliche Absprachen getroffen und Routinen etabliert, die zum Beispiel eine lernanregende Umgebung, Regeln der Schulgemeinschaft, Maßnahmen zur Prävention,

das Kommunikationsklima, die Teilhabe der Erziehungsberechtigten am Schulleben betreffen. Positiv ausgerichtet, sind die genannten Faktoren zusammengenommen für das Gelingen der schulischen Arbeit wichtig. Für die Schüler*inne sind sie jedoch nicht selten erfolgsentscheidend: Die Schulklimaforschung (z.B. Helsper, 2008) hat eindrücklich auf den engen Zusammenhang von Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung einerseits und dem sozialen Klima einer Schule andererseits hingewiesen. Dazu gehört der Aufbau einer Kultur des respektvollen Umganges miteinander – unter allen Personen, die diese *Gemeinschaft Schule* bilden.

05

Wie wahr ist unsere Wahrnehmung: Gestalten wir eine Schule für alle - oder für alle ... außer ...?

Spieglein, Spieglein an der Wand ...

Jede einzelne Person trägt also durch das tägliche Handeln dazu bei, dass es Kategorisierungen/Bewertungen/Unterscheidungen/Schubladisierungen und stereotype Vorstellungen gibt. Da Diversitätsergebnisse sozialer Handlungen – also „gemacht“ sind – können diese Zuschreibungen auch verändert bzw. umgedeutet werden. Bloß: Woran wird die Wahrnehmung kalibriert, woran die Reflexion über unser Handeln ausgerichtet?

Gemeinschaftliches, reflexives Draufschauen auf ein paar wenige Kernideen der *Trias von inklusiver Schulkultur* kann Wunder bewirken:

Reflexionsgedanken als PRAXISTIPPS

Gemeinsame Werte vermitteln

- Der Umgang zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ist frei von Ausgrenzung und (physischer, psychischer und verbaler) Gewalt.
- Die Lehrkräfte und die Schulleitung der Schule zeigen sich gegenüber *allen* Schüler*innen verantwortlich und fördern deren Potenziale.
- Die Schulgemeinschaft hat ein gemeinsames pädagogisches Selbstverständnis für eine inklusive Schule erarbeitet, an dem sie ihre pädagogischen Konzepte ausrichtet.

Das Miteinander gestalten

- Die Schule legt Wert auf einen freundlichen, wertschätzenden und unterstützenden zwischenmenschlichen Umgang unter *allen* Beteiligten.
- Die Schule hat partizipativ Rituale zur Stärkung der gesamten Schulgemeinschaft entwickelt.
- Schulleitung und Lehrkräfte sind sich ihrer Vorbildfunktion bewusst und handeln entsprechend.

Beteiligung leben

- Die Schule bezieht *alle* Lernenden ungeachtet ihrer Unterschiedlichkeit von Alter, Geschlecht, Sprache, Herkunft, Behinderung, sozioökonomischen Status, Kultur und besonderer Begabung mit ein.
- *Alle* Lernenden erfahren, dass sie geschätzt und in ihrer Mitverantwortung und Mitsprache gebraucht werden.
- Besondere Kompetenzen aus Schüler- und Elternschaft werden gezielt angesprochen und mit einbezogen.

AUTOR Christoph Hofbauer, MA, BEd | Leiter des NCoC für lernende Schulen

Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, S. 63–80.

Göhlich, M. (2005). Schulkultur. In: H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.). *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 99–115.

Seashore-Louis, K. (2013). *What is a strong culture for learning?* Vortrag bei der ÖFEB-Tagung 15.11.2013, Uni Innsbruck. BildungstV: <https://www.youtube.com/watch?v=C6fDSpjHYMY>.

Terhart, E. (1994). SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, S. 685–699.

Handlungstipps:

Kowalczyk, W. & Ottich, K. (2004). *Erziehen: Handlungsrezepte für den Schulalltag in der Sekundarstufe*. Bd. 1 & 2. Berlin: Cornelsen.

Kruse, S. & Seashore-Louis, K. (2008). *Building Strong School Cultures. - A Guide to Leading Change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.



IMPRESSUM

Medieninhaber: PH Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden, Österreich. **Hersteller:** National Competence Center für lernende Schulen - ehemals Zentrum für lernende Schulen (ZLS). **Inhalt:** PH Niederösterreich **Verlagsort:** Baden. **Herstellungsort:** Baden. PH Niederösterreich. Mühlgasse 67, 2500 Baden | T +43 2252 88570108 | www.ph-noe.ac.at | Rückfragen unter 5mf@lernende-schulen.at | www.lernende-schulen.at

Als Leser/in von 5MF entscheiden Sie über den Nutzen des für Sie zur Verfügung gestellten Mediums und den Grad der Vertiefung in die verlinkten Unterlagen. Diese und alle vorhergehenden Ausgaben finden Sie unter <https://www.lernende-schulen.at/course/view.php?id=42>

ISSN 2414-0686

5 MINUTEN
FÜR ...

Eine gemeinsam getragene pädagogischen Haltung ist für die Gestaltung und den Erfolg von Inklusion wesentlich. Dabei stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, eine solche zu etablieren und weiter zu entwickeln. Der Beitrag vertritt die These, dass der Schulleitung dabei eine entscheidende Aufgabe zukommt.

HALTUNG ZEIGEN: SCHLÜSSELSÄTZE UND FÜHRUNG

Als Forscher erlebe ich immer wieder Momente, in denen einzelne Sätze – ich habe sie für mich Schlüsselsätze einer Schule genannt – kontroverse pädagogische Diskussionen zurück in eine gemeinsame Richtung lenken. Es sind Sätze wie „Was ist das Beste für unser Kinder?“ oder „Wir haben immer die richtigen Schüler*innen“, welche von verschiedenen Personen in unterschiedlichen Situationen ausgesprochen werden. Solche Schlüsselsätze können als Führungsinstrument verstanden werden, welche eine gemeinsame Haltung illustrieren und gleichzeitig manifestieren.

01

Inklusion ist ein Auftrag, den die Gesellschaft den Schulen gegeben hat

Inklusion als politische Vorgabe

Öffentliche Schulen haben einen von der Gesellschaft definierten Bildungsauftrag, der sich in verschiedenen Vorgaben wie Lehrplänen oder auch der UN-Behindertenrechtskonvention manifestiert. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention haben sich sowohl Österreich, als auch die Schweiz zu einem inklusiven Schulsystem verpflichtet und die Regelschule vor Ort ist für deren Umsetzung verantwortlich. Wie wir aus verschiedenen Untersuchungen wissen, ist die Umsetzung von politischen Vorgaben kein linearer Prozess, den ein politischer Entscheid wie das Bekenntnis zu einem inklusiven Schulsystem ist etwas ganz anderes als inklusiv zu unterrichten.

02

Politische Vorgaben benötigen eine Interpretation und Umsetzung

Politische Vorgaben interpretieren und umsetzen

An einer Untersuchung an englischen Sekundarschulen konnten Ball, Maguire und Braun (2012) zeigen, dass die Umsetzung von durch die Politik bestimmte Aufgaben einer Interpretation und einer Umsetzung bedürfen. Sie sprechen von einem ‚Policy Enactment‘, welches die Rekontextualisierung, wie es Fend (2008) nannte, von Vorgaben begleitet. Um inklusiv unterrichten zu können, muss jede Lehrperson - günstigerweise eine ganze Schule – für sich klären, was sie darunter versteht und wie sie dies konkret umsetzen will. Damit ist nicht gemeint Graubereiche auszuloten und die politischen Vorgaben zu umgehen, sondern ein Verstehens- und Umsetzungsprozess.

03

Den Begriff der Inklusion gemeinsam konkretisieren und immer wieder neu gestalten

Vom Ich zum Wir

‚Gute Schulen‘ haben eine gemeinsame pädagogische Vorstellung und Haltung, welche sich in einem spezifischen pädagogischen Profil kundtut. Gerade deshalb ist es wichtig, dass die Fragen der Interpretation und Umsetzung nicht nur auf individueller Ebene, sondern innerhalb der ganzen Schule auf kollektiver Ebene umgesetzt werden. Im Sinne von lernenden Organisationen findet ein gemeinsamer Interpretationsprozess und eine stetige Umsetzung statt. Dadurch werden Erfahrungen ermöglicht, welche zu einem stetigen Lernen beitragen und damit auch Einfluss auf die Interpretation und Umsetzung haben und deshalb als wandelbar und nicht statisch angesehen werden müssen.

Sich von kompetenten Kolleginnen und Kollegen führen lassen.

Teacher Leadership

Das Schwierigste an der Inklusion ist die tägliche Umsetzung im Klassenzimmer. Allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden ist ein Anspruch, der die Lehrpersonen fordert. Gleichzeitig entsteht in dieser täglichen Auseinandersetzung Wissen, welches für die Führung einer Schule entscheidend ist. Teacher Leadership bedeutet, dass in spezifischen Fragen kompetente Mitarbeitende Führung über Kolleginnen und Kollegen übernehmen und sich gleichzeitig diese Personen auch führen lassen. Es geht darum, die verschiedenen Kompetenzen, welche aus der Profession selbst heraus generiert werden, zu nutzen. Nicht freiwillig, sondern verpflichtend.

Schlüsselsätze sind wesentliche Führungsinstrumente

Gemeinschaftliche Schulführung

Führung ist nicht befehlen, sondern ein sozialer Prozess zwischen Personen und Dingen. Wenn vorhin davon gesprochen wurde, dass Teacher Leadership verpflichtend ist, dann meint dies die Verpflichtung sich in die Auseinandersetzung zu geben. Es geht um das gemeinsame Ringen, um die Interpretation und Umsetzung von Inklusion. Hier kommt der Schulleitung eine wesentliche Aufgabe zu. Sie muss immer wieder das ganze im Blick haben, schauen, wo Prozesse angestoßen werden müssen und wo Wissen von einzelnen Bereichen für andere Bereiche nutzbar gemacht werden können. Schlüsselsätze können hier Orientierung geben und sind wesentliche Führungsinstrumente.

PRAXISTIPPS

- In kleinen Gesprächen, an Entwicklungstagen, in pädagogischen Sitzungen, in Rundbriefen ... : Erzählen sie gelungene Beispiele der Umsetzung, von Erfolgen, mögen sie auch klein sein, Geschichten, die zum Schmunzeln anregen, zeigen Sie Bilder, ... gestalten Sie diskursive Prozesse.
- Was ist der Schlüsselsatz Ihrer Schule? Machen Sie sich auf die Suche, probieren Sie verschiedene aus. Der ‚richtige‘ Satz wird sich in den Diskursen finden lassen.
- Sind Sie sich bewusst, dass ihr Schlüsselsatz nicht derjenige der ganzen Schule sein muss. Schlüsselsätze brauchen einen Konsens unter vielen.
- Machen Sie den Schlüsselsatz sichtbar. Hängen Sie ihn auf, verschenken Sie Karten, lassen Sie ihn einfließen
- Sorgen Sie dafür, dass andere den Schlüsselsatz auch zu ihrem Schlüsselsatz machen.

AUTOR

Niels Andereggs leitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich das Zentrum Management und Leadership.



Andereggs, N. & Sauter, R. (2020). Vom ‚Ich will‘ zu ‚Wir können‘. Warum die Haltung der Schulleitung wesentlich ist. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 2/2020, S. 6-12. (Artikel kann beim Autor angefragt werden.)

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2011). How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. Routledge.

Strauss, N. C., & Andereggs, N. (Hrsg.) (2020). Teacher Leadership–Schule gemeinschaftlich führen. Bern: hep Verlag.

Fend, H. (2008). Die Mikroebene der „Menschenbildung „im Bildungswesen—“Lehrarbeit „als Rekontextualisierung des Bildungsprogramms an „lernende Subjekte „. In: Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, S. 235-362.

<https://blog.phzh.ch/schulfuehrung/> für Führungspersonen von und in Bildungsorganisationen.

IMPRESSUM

Medieninhaber: PH Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden, Österreich. **Hersteller:** National Competence Center für lernende Schulen - ehemals Zentrum für lernende Schulen (ZLS). **Inhalt:** PH Niederösterreich **Verlagsort:** Baden. **Herstellungsort:** Baden. PH Niederösterreich. Mühlgasse 67, 2500 Baden | T +43 2252 88570108 | www.ph-noe.ac.at | Rückfragen unter Smf@lernende-schulen.at | www.lernende-schulen.at

Als Leser/in von SMF entscheiden Sie über den Nutzen des für Sie zur Verfügung gestellten Mediums und den Grad der Vertiefung in die verlinkten Unterlagen. Diese und alle vorhergehenden Ausgaben finden Sie unter <https://www.lernende-schulen.at/course/view.php?id=42>

ISSN 2414-0686

5 MINUTEN FÜR ...

COVID-19 legt in einer solchen Wucht und Deutlichkeit die großen Missstände von Bildungssystemen hinsichtlich der Kompensation von Armut, Bildungsbenachteiligung und struktureller Ungleichheiten offen, dass die Chance besteht, lang und breit geführte Diskurse nun endlich in grundlegende Veränderungsprozesse zu überführen.

BILDUNGS- BENACHTEILIGUNG IN DER COVID19 PANDEMIE.

In den deutschsprachigen Ländern ist die Schere in den gemessenen Kompetenzen zwischen Arm und Reich so groß wie in kaum einem anderen Land. Allein dass zwischen Staaten mit ähnlichen soziostrukturellen, ökonomischen und demographischen Ausgangsbedingungen große Unterschiede im Erfolg der Bekämpfung von Bildungsbenachteiligung nachzuzeichnen ist, zeigt, dass Einflussnahme durch entschlossene Maßnahmen möglich ist. Mit Blick auf Schulen in sozial benachteiligter Lage zeigen verschiedene Studien, dass es eines Zusammenspiels von hoher Unterrichtsqualität, Zutrauen in die Lernfähigkeit der Schüler*innen, positiven Beziehungen zu Eltern und einer ökonomischen Kompensation von Benachteiligung bedarf, um Bildungsgleichheit abzubauen.

01

Benachteiligte Schulen haben meist größere personelle und infrastrukturelle Ausstattungsmängel.

Ausstattungsfragen

Die pandemiebedingten Vorgaben fokussierten die räumliche Ausstattung von Schulen, Klassenräumen, Waschräumen und Toiletten für einen hygienisch sicheren Betrieb. Zudem gerät die digitale Infrastruktur in Schulen in den Blick, ohne die Lehrpersonen die – auch außerhalb des Fernlernens – immer wichtiger werdenden digitalen Kompetenzen nicht herkunftsunabhängig aufbauen können. Sowohl hinsichtlich der räumlichen als auch der digitalen Ausstattung liegt an benachteiligten Standorten schon lang Vieles im Argen, was durch die verschärften pandemiebedingten Vorgaben nicht mehr übersehen werden kann. Diesbezüglich müssen Lösungen für arme und überschuldete Regionen und Bezirke gefunden werden.

02

Defizitorientierungen erschweren das Lernen von Schüler*innen und belasten die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen.

Defizitorientierungen

Abseits von Ausstattungsfragen konnten in der Schulforschung Defizitorientierungen als relevante Erklärungsfaktoren der Reproduktion sozialer Ungleichheit herausgearbeitet werden. Als Defizitorientierungen werden Einschätzungen von Lehrkräften bezeichnet, die schlechtere Leistungsentwicklungen von sozial-ökonomisch benachteiligter Kinder als defizitär konstruierte (kulturelle, ethnische, genetische) Merkmale und nicht als lernförderliche Lebensverhältnisse dieser Gruppe erklären (Valencia 2010). Lehrpersonen mit ausgeprägten Defizitperspektiven schreiben ihrem eigenen Handeln in der Folge wenig Wirkmächtigkeit zu. Dies wiederum hat Konsequenzen für die qualitätsvolle Ausgestaltung von Unterricht. Werden Gründe für Probleme beim Lernen vorrangig bei den Schüler*innen und ihren Familien gesehen, erscheint Unterrichtsvorbereitung, strategische Schulentwicklung, das Einlassen auf neue Technologien oder eine Investition in qualitätsvollen Fernunterricht sinn- bzw. wirkungslos.

03

Unterschiedliche Praxen des Fernlernens in benachteiligten und privilegierten Schulen können Bildungsgleichheit langfristig verstärken.

Defizitorientierungen im Fernunterricht

Bezogen auf das Fernlernen kann vermutet werden, dass Defizitorientierungen auch hier eine Rolle gespielt haben können. Ausgehend von der – im medialen und politischen Diskurs prominenten These, dass die mangelnde technische Infrastruktur in benachteiligten Familien Distanzunterricht erschwert oder unmöglich macht, scheint es plausibel, dass zumindest ein Teil der Lehrpersonen digitalen Fernunterricht gar nicht in Betracht gezogen hat. Eine solche Einschätzung kann mit systematisch unterschiedlichen Praxen in der Gestaltung des Fernunterrichts einhergegangen sein. Eine Konsequenz daraus könnte sein: Während für privilegierte Kinder und Lehrpersonen in den Zeiten des Distanzunterrichts ein Dazulernen und eine gesteigerte Routine im Einsatz digitaler Formate erwartbar wäre, würde dies für die – über digitale Kompetenzen ohnehin schon in geringerem Maße verfügenden – Schüler*innen in benachteiligten Schulen nicht gelten. Erste empirische Untersuchungen verweisen auf ein generelles Senken des Anspruchsniveaus in benachteiligten Schulen während des Fernlernens (Jesacher & Klein 2020, Bremm, i.E.). Befunde zu digitalen Settings stehen noch aus.

04

Wichtig für das Fernlernen, aber auch für Lernsettings der Zukunft sind digitale Kompetenzen und die Fähigkeit, eigenverantwortlich zu lernen

Relevanz von digitalen Kompetenzen und eigenverantwortlichem Lernen

Mit Blick auf das häusliche Lernen sind metakognitive Strategien besonders bedeutsam, da Strukturierungshilfen durch die physische Abwesenheit der Lehrkräfte entfallen. Auch stellen Selbstmanagementstrategien eine Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Einsatz offener, komplexer Lernsettings dar, die von vielen Schüler*innen erst systematisch erlernt werden müssen. Gepaart mit der aktuell zusätzlichen Anforderung der Anwendung unterschiedlicher digitaler Tools werden Schüler*innen (und Lehrer*innen) aktuell besonders stark gefordert: Sowohl mit Blick auf ihre fachliche Lernentwicklung als auch mit Blick auf die beschriebenen Schlüsselkompetenzen. Die dadurch (möglicherweise) erlangten Lernfortschritte im Bereich des Selbstmanagements und der Kompetenzen im Bereich Digitalisierung stehen leider - ganz im Gegensatz zu den vermeintlich entstandenen fachlichen Lernrückständen - wenig im Fokus. Im Distanzunterricht und in zukünftig zunehmend stärker personalisierten und digitalisierten Lernsettings ist jedoch ein hohes Maß an eben solchen metakognitiven Strategien gefordert. Insofern ist es wichtig, die hier entstandenen Lerngeschichten und die zentrale Verantwortlichkeit von Schule in benachteiligten Sozialräumen sichtbar zu machen. Hierfür scheint gerade in benachteiligten Schulen, die Verantwortungsübernahme der Lehrpersonen für eine Hinführung zu selbstgesteuertem Lernen und der Schulerhalter für eine adäquate Ausstattung mit Blick auf digitale Infrastruktur zentral.

05

Wenn Bildungsungleichheit systematisch verringert werden soll, dürfen Schulen und Lehrpersonen nicht allein gelassen werden.

Nicht nur Schulentwicklung, sondern Bildungssystementwicklung

Viel diskutiert und wichtig ist der Befund, dass es trotz beschriebener Herausforderungen auch Schulen in sozial deprivierter Lage mit starker Ressourcenorientierung gibt, die nicht in den Teufelskreislauf von Defizitorientierungen und niedrigen Leistungserwartungen geraten. Hier wird das Augenmerk bisher vornehmlich auf Gelingensbedingungen in Einzelschulen gelegt. Wir möchten betonen, dass es gerade an Standorten der Mehrfachbenachteiligung nicht nur einzelschulische Strategien der Schul- und Unterrichtsentwicklung, sondern einer entschlossenen auf Ungleichheitsabbau gerichteten Bildungssystementwicklung bedarf, um Bildungsungleichheiten nachhaltig abzubauen. Der Gefahr einer Verantwortungsdelegation an Kinder und Eltern kann nicht mit einer ebensolchen Verantwortungsdelegation an Lehrkräfte und Einzelschulen begegnet werden, auch weil Defizitperspektiven in als überfordernd und überlastend erlebten Situationen verstärkt ausgelöst werden können.

PRAXISTIPPS

Nutzen Sie eine pädagogische Konferenz und diskutieren mit Ihrem Team zu Aspekten des Themas **Bildungsbenachteiligung in der Krise**

- **Ausstattung** unserer Schüler*innen: Führen Sie eine systematische Erhebung der digitalen Endgeräte und Internetverbindungsmöglichkeiten durch. Berücksichtigen Sie auch das Handy als zentrales Instrument für den Distanzunterricht.
- Unterstützungsmöglichkeiten für die Vertiefung **metakognitiver Strategien und digitaler Kompetenzen**: Entwickeln Sie gemeinsam Settings, in denen überfachliche Lern- und Selbstmanagementstrategien und digitale Skills bei allen Schüler*innen trainiert werden können. Z.B. an Stelle der jährlichen Projekttag oder zu Beginn des Schuljahres.
- **Stärkenorientierter Blick** auf die Leistungen im Distanzunterricht. Diskutieren Sie gemeinsam, in welchem Rahmen besondere Leistungen während des Distanzunterrichts gewürdigt werden können. Welche Lernerfolge abseits der Fachinhalte konnten seitens der Lernenden erzielt werden?

AUTORINNEN

Prof. Dr. Nina Bremm, Professur für Schulentwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich.

Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer, Professur für Schul- und Unterrichtsentwicklung, Universität Siegen



Bremm, N. (i.E.). Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie. In PraxisForschungLehrer*innenbildung, Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung.

Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Eds.), „Langsam vermischt die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie (pp. 202-215). Münster: Waxmann.

Jesacher-Rößler, L., & Klein, E. D. (2020). COVID-19: Strategien der Schulentwicklung in der Krise. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung in Österreich (Working Paper). Innsbruck: Arbeitsbereich Schulentwicklungsforschung und Leadership, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck.

Senkbeil, M., Drossel, K., Eickelmann, B., & Vennemann, M. (2019). Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich. In ICILS 2018# Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking (pp. 301-333).

IMPRESSUM

Medieninhaber: PH Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden, Österreich. **Hersteller:** National Competence Center für lernende Schulen - ehemals Zentrum für lernende Schulen (ZLS). **Inhalt:** PH Niederösterreich **Verlagsort:** Baden. **Herstellungsort:** Baden. PH Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden | T +43 2252 88570108 | www.ph-noe.ac.at | Rückfragen unter Smf@lernende-schulen.at | www.lernende-schulen.at

Als Leser/in von SMF entscheiden Sie über den Nutzen des für Sie zur Verfügung gestellten Mediums und den Grad der Vertiefung in die verlinkten Unterlagen. Diese und alle vorhergehenden Ausgaben finden Sie unter <https://www.lernende-schulen.at/course/view.php?id=42>

ISSN 2414-0686

5 MINUTEN FÜR ...

Bandura (1998, S.65) definiert den Begriff der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung in seiner sozial-kognitiven Theorie als „überindividuelle Überzeugungen der Handlungskompetenz einer bestimmten Gruppe“.

WIR sind wirksam Kollektive Selbstwirksamkeits- überzeugung von Lehrpersonen

Der Faktor der kollektiven Lehrer-Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezieht sich auf die Selbst-Wahrnehmung und Selbst-Beurteilung einer Gruppe von Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, die Leistungen der Lernenden positiv zu beeinflussen. Sie ist mehr als die Summe der einzelnen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und abhängig von der Dynamik innerhalb einer Gruppe.

Kollektive Wirksamkeit von Lehrpersonen: Ein Team von Einzelpersonen, die die Überzeugung teilen, dass sie durch ihre einheitlichen Bemühungen Herausforderungen bewältigen und beabsichtigte Ergebnisse erzielen können.

01

Vereinfacht gesagt kann sich eine Gruppe von Lehrpersonen fragen: Gelingt es uns als in der Klasse X tätige Lehrpersonen tatsächlich, die Schüler*innen beim Lernen optimal zu unterstützen?

Welche (Lehr-)Effektivität haben wir als Gruppe?

John Hatties Forschung über die Auswirkungen verschiedener Bildungspraktiken, die die Leistung von Schüler*innen beeinflussen, kann dazu beitragen, sich auf die effektivsten Interventionen zu konzentrieren, um diese Leistungen zu steigern.

Eine Effektgröße betont den Größenunterschied gegebener Ansätze zu Vergleichszwecken. Eine Effektgröße von 0 zeigt, dass kein Einfluss auf die Leistung der SchülerInnen besteht. Je größer der Effekt ist, desto stärker ist der Einfluss. Hattie (2009) schlug vor, dass eine Effektgröße von 0,2 relativ klein, eine Effektgröße von 0,4 mittel und eine Effektgröße von 0,6 groß ist.

Obwohl die kollektive Wirksamkeit von Lehrkräften ein relativ neues Thema im Bereich der Bildungsforschung ist, hat sie aufgrund zunehmender positiver und signifikanter empirischer Forschungsergebnisse erhebliche Aufmerksamkeit bei den Forscher*innen auf sich gezogen. Denn bei einer Effektgröße von 1,57 bedeutet dies, dass diese Wirksamkeit der wichtigste Faktor ist, der die Leistung der Schüler*innen beeinflusst!

02

Kollektive Lehrer-Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind im Schulkontext besonders machtvoll, da sie die Handlungen und das Verhalten von Teams und Kollegien steuern. Sie bestimmen, worauf sich diese fokussieren, wie sie auf Herausforderungen reagieren und wie sie ihren zukünftigen Einsatz steigern (Donohoo, 2017, S. 104).

Sechs Voraussetzungen der Ermöglichung

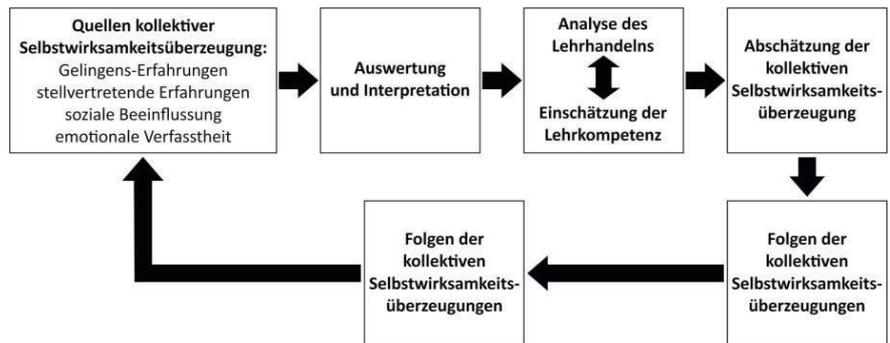
Donohoo (2017) ermittelte sechs Bedingungen, unter denen die kollektive Wirksamkeit gedeihen kann.

- Fortgeschrittener Einfluss der Lehrpersonen
Lehrpersonen haben die Möglichkeit an wichtigen schulweiten Entscheidungen teilzunehmen.
- Zielkonsens
Es herrscht eine Klarheit und hohe Übereinstimmung über die Ziele, die an einer Schule verfolgt werden.
- Wissen der Lehrperson über die Arbeit des anderen
Lehrpersonen haben Vertrauen in die Fähigkeiten ihrer KollegInnen. Das bedarf einer Vertrautheit mit der gegenseitigen Praxis.
- Kohäsiver Lehrkörper
Lehrpersonen sind sich in grundlegenden Bildungsfragen einig.
- Reaktionsfähigkeit der Führung
Die Schulleitung zeigt Besorgnis und Respekt für ihrer Lehrpersonen und schützt diese vor Problemen, die den Fokus auf den Unterricht beeinträchtigen.
- Effektive Interventionssysteme
An der Schule werden effektive Interventionssysteme installiert, die bei beobachtbaren Lernproblemen von Schüler*innen unmittelbar wirksam werden.

Internationale Forschungen verzeichnen überzeugende empirische Erkenntnisse zu den positiven Folgen: z. B. höhere Schüler*innenleistungen, höhere Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte und eine positive Einstellung zur beruflichen Entwicklung.

Aufbau eines "Wir und unsere Schule"-Gefühls

Goddard et al. (2000) fassen wichtige Schritte und Elemente für den Aufbau einer kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung in einem Modell zusammen:



Basis der kollektiven Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist die eigene Wirksamkeitsüberzeugung und auch ein Growth-Mindset (=Wachstumsdenken). Dieses entscheidet darüber, wie du mit Problemen, Herausforderungen und Aufgaben umgehst. Wer ein Growth-Mindset hat, ist überzeugt, seine Fähigkeiten weiterentwickeln zu können, lernt, um Dinge besser zu verstehen und mehr zu erfahren, sieht Fehler als Möglichkeit, etwas Neues auszuprobieren und sich weiterzuentwickeln.

Durch gezieltes Analysieren von Aufgabenstellungen und der (wahrgenommenen) didaktischen Kompetenz könnte die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung erhöht werden (Donohoo, 2017 S. 113). Von zentraler Bedeutung scheint in diesem Prozess der Einfluss des Feedbacks, hier im Sinne einer Selbst- und Gruppenreflexion, zu sein.

PRAXISTIPPS

- **Erstens:** Die größte Macht, die Schulleitungen haben, besteht darin, dass sie das Narrativ der Schule kontrollieren können. Beeinflussen Sie als Schulleitung die Interpretation der Schüler*innen- und Klassenleistungen durch die Lehrpersonen. Die entscheidende Führungsaufgabe besteht darin, den Lehrpersonen zu helfen, Ursache-Wirkungs-Beziehungen zu identifizieren, die ihre Handlungen mit den gewünschten Ergebnissen verknüpfen. Die Lehrpersonen sollen erkennen, welche ihrer Fähigkeiten zur Leistung der Schüler*innen beitragen, dass sie den Erwerb kontrollieren und dass sie die Verantwortung über die Erfolge und Misserfolge ihrer Schüler*innen übernehmen müssen.
- **Zweitens:** Helfen Sie Ihren Lehrpersonen, realisierbare, nahe Ziele zu setzen, um die Wahrscheinlichkeit von Könnerschaftserfahrungen zu erhöhen.
- **Drittens:** Unterstützen Sie Ihr Kollegium in seiner qualitativ hochwertigen beruflichen Entwicklung und geben Sie diesem konstruktives Feedback zum Erwerb seiner Fähigkeiten.
- **Viertens:** Fordern Sie regelmäßig Wirksamkeitsbeweise durch Evidenzen. Jeder kann sich bei seiner Arbeit zunehmend an den Ergebnissen orientieren:
 - Haben die Schüler*innen die wesentlichen Kenntnisse und Fähigkeiten erlangt?
 - Woher wissen wir das?
 - Wie können wir Belege für das Lernen der Schüler*innen verwenden, um den Unterricht zu gestalten und weiterzuentwickeln?

AUTOREN

Michaela Mayer, BEd | Lehrerin an der MS Grafenegg und Mitarbeiterin beim NCoC für lernende Schulen

Andreas Schubert, BEd, MA | Lehrer an der MS Lilienfeld und Mitarbeiter beim NCoC für lernende Schulen



Bandura, A. (1998). Personal and Collective Efficacy in Human Adaptation and Change. In: Adair, J. et al. (Eds.) Advances in Psychological Science: Vol. 1. Personal, Social and Cultural Aspects, Psychology Press, Hove, 51-71.

Donohoo, J. (2017). Collective teacher efficacy research: implications of professional learning. In: Journal of Professional Capital and Community, Jg.2,2, S. 101-116.

Dweck, C. (2016). Selbstbild: wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt. Piper.

Goddard, R., Hoy, W. & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. In American Educational Research Journal, 37 (2), pp. 479-507.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York, NY: Routledge.

IMPRESSUM

Medieninhaber: PH Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden, Österreich. **Hersteller:** National Competence Center für lernende Schulen - ehemals Zentrum für lernende Schulen (ZLS). **Inhalt:** PH Niederösterreich **Verlagsort:** Baden. **Herstellungsort:** Baden. PH Niederösterreich. Mühlgasse 67, 2500 Baden | T +43 2252 88570108 | www.ph-noe.ac.at | Rückfragen unter Smf@lernende-schulen.at | www.lernende-schulen.at

Als Leser/in von SMF entscheiden Sie über den Nutzen des für Sie zur Verfügung gestellten Mediums und den Grad der Vertiefung in die verlinkten Unterlagen. Diese und alle vorhergehenden Ausgaben finden Sie unter <https://www.lernende-schulen.at/course/view.php?id=42>

ISSN 2414-0686

5 MINUTEN
FÜR ...

Als zentrale Merkmale von Kooperation gelten ein gegenseitiges Vertrauen sowie gemeinsam zu erreichende Ziele und Aufgaben der Kooperierenden. Zudem sollte Kooperation sowohl intentional als auch kommunikativ gestaltet sein (vgl. Spieß, 1994).

Kooperation in der Schule als Chance für Lehrer*innenzufriedenheit und Schul- und Unterrichtsentwicklung

Insgesamt werden kooperativen Arbeitsformen auf Seiten der Lehrer*innen und weiterem pädagogischen Personal sehr positive Wirkungen für Schule und Unterricht zugeschrieben. Dagegen stehen empirische Befunde, dass Lehrer*innen sich noch häufig als Einzelkämpfer*innen wahrnehmen (vgl. Gräsel et al. 2006; Terhart & Klieme 2006). Oft stellen dabei strukturelle Bedingungen einen Hemmschuh für konstruktive und kooperative Arbeitsprozesse dar. Dabei können gerade gut funktionierende kooperative Prozesse und Teams einen Motor für Innovationen, Zufriedenheit und inklusive Strukturen darstellen.

01

Professionalisierung und Unterrichtsentwicklung durch kooperative Prozesse

Warum sollen Lehrer*innen kooperieren?!

Eine intensive Zusammenarbeit unter Lehrer*innen bedeutet meist auch ein größerer Enthusiasmus für den Unterricht und den Berufsalltag. Häufig steigt das eigene Kompetenzzempfinden und kooperierende Lehrer*innen fühlen sich seltener emotional erschöpft. Als weitere Vorteile werden u.a. die Arbeitsentlastung und damit auch die Zeitersparnis, die Zunahme der Unterrichtsqualität, eine größere Zufriedenheit sowie ein stärker differenzierter Unterricht genannt (vgl. Krämer-Kilic 2014). Kooperation nimmt zudem bzw. dadurch auf der Unterrichtsebene einen hohen Stellenwert ein: kooperierende Teams nutzen häufiger Formen der inneren Differenzierung und durch die Teamgespräche erhöht sich das Maß an Reflexivität (vgl. Smit & Humpert 2012, Reh 2008). Dies wiederum beeinflusst Prozesse im Kollegium und auf der Schulebene: Terhart & Klieme bezeichnen daher Schulen, in denen Lehrer*innen intensiv und strukturiert miteinander kooperieren als gute Schulen mit positiven Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler*innen (vgl. Steinert et al. 2006).

02

Kooperation digitalisiert - auch nach der Covid-19 Pandemie?!

Kooperation in Zeiten digitalisierten Lernens in den Schulen

Vor dem Hintergrund der Covid-19 Pandemie ist die Frage nach digitalen Werkzeugen zur schulischen Kooperation größer geworden. Digitale Möglichkeiten der kooperativen Zusammenarbeit werden aktuell erprobt, sollten aber auch darüber hinaus Eingang in die schulische Arbeit finden: so kann die Teamarbeit in Schulen effizienter gestaltet werden und dabei helfen, den Überblick zu behalten. Flexible multiprofessionellen Besprechungen erleichtern vor allem auch die wichtige Vernetzung für Schüler*innen, die von Benachteiligung und Ausgrenzung betroffen oder bedroht sind. Schulleiter*innen können hier eine große Unterstützung bei der Implementierung von Routinen und Strukturen sein, und damit auch langfristig zur Erleichterung der Kooperation am eigenen Standort beitragen.

03

Vielfalt im Klassenzimmer benötigt vielfältige Perspektiven und Expertisen.

(Multiprofessionelle) Kooperation in integrativen & inklusiven Klassen

Wenn der Ausgangspunkt die Gestaltung eines Unterrichts ist, der sich den verschiedenen Diversitätsdimensionen (z.B. Behinderung, Geschlecht, Glaube) auf der Seite der Schüler*innen annimmt, dann wird schnell klar, dass eine einzelne Lehrperson diesen vielfältigen Bedürfnissen nicht gerecht werden kann. Es wird davon ausgegangen, dass multiprofessionelle Zusammenarbeit eine zentrale Gelingensbedingung der integrativen bzw. inklusiven Schule darstellt. Die European Agency for Special Needs and Inclusive Education betont hierbei die Relevanz auf verschiedenen Ebenen vor dem

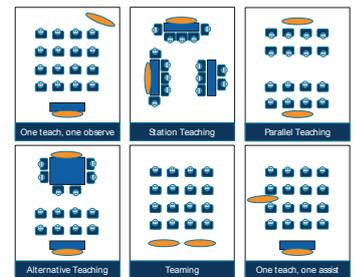
Hintergrund inklusiver Schulentwicklungsprozesse und der Professionalisierung von Lehrer*innen. Wenn also neben den Lehrer*innen weitere Berufsgruppen in die Arbeit mit den Klassen eingebunden sind, spricht man von multiprofessioneller Kooperation. Zum multiprofessionellen Team können u.a. Lehrer*innen, Sonder- bzw. Inklusionspädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, schulpсихologisches Personal, Beratungslehrer*innen, Therapeut*innen oder auch Schül*innen und vor allem die Eltern gehören. Unterschiede zwischen den verschiedenen handelnden Professionen erscheinen zunächst erschwerend für die Umsetzung der gemeinsamen Kooperation. Dagegen ermöglichen Sie eine Vielzahl an Perspektiven auf Schüler*innen, Klassensysteme und Situationen und erweisen sich als äußerst bereichernd um Barrieren beim Lernen abzubauen.

04

Im Team planen, unterrichten & reflektieren: Co-Teaching mit vielen Möglichkeiten.

Gemeinsam unterrichten - oder teilen wir uns auf?

Lange galt das Unterrichten vor ‚verschlossenen Türen‘ als unhinterfragt. Durch die langjährige integrative Arbeit und vor allem auch das Team-Teaching in der Mittelschule gewinnt diese Art der Unterrichtsgestaltung zunehmend an Bedeutung. Tendenziell aber findet in Unterrichtsteams eine äußere Differenzierung statt, so dass segregierende Praktiken weiterhin einen großen Raum einnehmen (vgl. Arndt & Werning, 2013). Dabei kann gemeinsamer Unterricht vielfältige Formen annehmen: Friend & Bursuck haben Grundformen des Co-Teachings entwickelt, die für die eigene Umsetzung im Unterricht als Anregung dienen kann (Grafik i. A. an Friend et al., 2010).



PRAXISTIPPS

- Beziehen Sie Ihr Kollegium und weitere an Ihrer Schule tätige Pädagog*innen bei der Suche nach möglichen Kooperationsbereichen ein.
- Entwickeln Sie verbindliche Strukturen für die Zusammenarbeit und verankern diese evtl. im Schulkonzept (z.B. Bereiche der Kooperation, Teamarten, Kooperationszeiten, Räumlichkeiten, Materialien)
- Klären Sie gemeinsam Aufgaben, Rollen und Erwartungen sowie gemeinsam getragene Ziele.
- Geben Sie Unterrichts- und Klassenteams die Möglichkeit der gegenseitigen Hospitation, gemeinsamen Fortbildung und/oder Supervision.
- Umgang mit Konflikten: Konflikte gehören dazu – unterstützen Sie bei der konstruktiven Bearbeitung von Konflikten (z.B. durch die Möglichkeit der Kollegialen Fallberatung oder Konfliktklärung zwischen Lehrer*innen und/oder weiterem pädagogischen Personal)

AUTOR

Miriam Sonntag | Univ.-Assistent*in am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck.

Arndt, A.-K.; Werning, R. (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Werning, R.; Arndt, A.-K. (Hrsg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 12-40.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Brüssel.

Friend, M.; Cook, L.; Hurley-Chamberlain, D.; Shamberger, C. (2010): Co-Teaching: An illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. In: Journal of Educational and Psychological Consultation (10), 9–27.

Gräsel C.; Fußangel, K.; Pröbstel, C. H. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), 205–219.

Krämer-Kilic, I. (Hrsg.) (2014): Gemeinsam besser unterrichten. Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Smit, R.; Humpert, W. (2012): Differentiated Instruction in Small Schools. In: Teaching and Teacher Education: An international Journal of Research and Studies, 28, 1152-1162.

Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, Heinz; Moser, Klaus: Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Göttingen: Hogrefe, 193-247.

Steinert, B.; Klieme, E.; Maag-Merki, K.; Döbrich, P.; Halbheer, U.; Kunz, A. (2006): Lehrkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 52(2), 185-204.

Terhart E.; Klieme, E. (2006): Kooperation im Lehrerberuf - Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), 163–166.



IMPRESSUM

Medieninhaber: PH Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden, Österreich. **Hersteller:** National Competence Center für lernende Schulen - ehemals Zentrum für lernende Schulen (ZLS). **Inhalt:** PH Niederösterreich **Verlagsort:** Baden. **Herstellungsort:** Baden. PH Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden | T +43 2252 88570108 | www.ph-noe.ac.at | Rückfragen unter 5mf@lernende-schulen.at | www.lernende-schulen.at

Als Leser/in von 5MF entscheiden Sie über den Nutzen des für Sie zur Verfügung gestellten Mediums und den Grad der Vertiefung in die verlinkten Unterlagen. Diese und alle vorhergehenden Ausgaben finden Sie unter <https://www.lernende-schulen.at/course/view.php?id=42>

ISSN 2414-0686



5 MINUTEN
FÜR ...

“My model for business is The Beatles: They were four guys that kept each others’ negative tendencies in check; they balanced each other. And the total was greater than the sum of the parts.”
Steve Jobs

KOOPERATION ALS SCHLÜSSELFAKTOR FÜR DIE ENTWICKLUNG VON SCHULEN

Über sehr lange Zeit galten Lehrer*innen als typische „Einzelkämpfer“, die allein ihren Unterricht planten, allein ihren Unterricht abhielten und diesen allein reflektierten. Dieses Bild wandelte sich zunehmend in Richtung des Teamgedankens, denn Schulen sind komplexe, soziale Gebilde in denen Kooperation auf vielen Ebenen und in verschiedensten Konstellationen stattfindet. Die zahlreichen Herausforderungen machen es notwendig und die Forschung belegt es: Kooperation ist eine Grundvoraussetzung schulischer Qualitätsentwicklung.

01

Kooperation als Überbegriff braucht Klärung am Schulstandort.

Zusammenarbeit, Teamarbeit, Vernetzung, ... - Synonyme

In Schulen findet sich ein breites Feld an Kooperationsformen, deren vorrangige Gemeinsamkeiten es ist, eine Form der konsensbasierten, zielorientierten Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften zu bezeichnen. Esslinger (2002, S. 62) versteht unter Kooperation „die Zusammenarbeit von zwei oder mehr Personen, welche mit dem Ziel initiiert und durchgeführt wird, die Effektivität der Arbeit und die Zufriedenheit bei der Arbeit zu steigern.“ Neben schulinternen Kooperationen bieten auch Netzwerke zwischen mehreren Schulen durch Erfahrungs- und Wissensaustausch enormes Potential hinsichtlich qualitätsförderlicher Schulentwicklungsprozesse (Maag Merki, 2009, S. 148).

02

Welchen Stellenwert hat Kooperation am Schulstandort?

Kooperation ist Teil der Schulkultur

Wie wir miteinander arbeiten, wie wir mit unseren Schüler*innen arbeiten und wie wir Probleme lösen sind die drei Elemente von Schulkultur, anhand derer die Wirksamkeit lernender Schulen ersichtlich wird. Toole und Seashore-Louis (2002) erachten Schulkultur dann als fruchtbar, wenn das Zusammenwirken in der (Schul-) Gemeinschaft einen hohen Stellenwert hat und dies in einer Form der Kommunikation und Kooperation mündet, für welche dementsprechende strukturelle und organisatorische Bedingungen geschaffen werden. Dies wirkt sich positiv auf die Gestaltung der Beziehung von Lernenden und Lehrenden mit- und untereinander aus.

03

Mit wem wird Leadership geteilt, wenn Kooperation Austauschbeziehung bedeutet?

Kooperation gelingt auf Augenhöhe und braucht gegenseitiges Zutrauen

Die komplexe Herausforderung von Schulentwicklungsprozessen benötigt geteilte Expertise und Zusammenarbeit (Tomal et al., 2014, S. 9). Shared Leadership ermächtigt alle, Führungsverantwortung wahrzunehmen. Teilen erfordert jedoch ein Gegenüber in einer Beziehung. Somit wird der Respekt vor der Gleichwertigkeit der Beteiligten betont. Die Voraussetzung für eine Kooperation ist die Annahme, dass zwischen den Beteiligten zum einen eine Annäherung über die Ziele sowie zum anderen ein Gewinn aus den Arbeitsergebnissen der Zusammenarbeit erreicht werden kann. Shared Leadership ist geteilte Verantwortungsübernahme und Kooperation, um allen Schüler*innen Bildung zu ermöglichen.

Ein hoher Grad an Kooperation führt zu größerer Innovationsbereitschaft und Arbeitszufriedenheit.

Kooperation trägt zur Professionalisierung der Lehrpersonen bei

Gemeinsames Arbeiten und der Austausch eigener Erfahrungen bringen einen hohen Mehrwert für Lehrpersonen. Dies mündet in einer Steigerung der eigenen Professionalität. Eine verbesserte Effektivität führt zu Entlastungsmomenten und Synergien, welche das Wohlbefinden sowie die Identifikation mit der Aufgabe und dem System steigern (Buhren & Rolff, 2018). Gestalten Schulleitungen Schulentwicklung als kooperativen Prozess, aktiviert dies die Potenziale aller, indem sie ihre Expertise mitbringen können. Kooperative Arbeitsstrukturen fördern ebenso die Unterstützung und Entlastung der Schulleitung. Intensive inhaltliche und praxisnahe Formen der Kooperation steigern die Unterrichtsqualität, wobei der Kompetenzerwerb der Lehrpersonen das Lernen der Schüler*innen fördert (Bonsen & Rolff, 2006).

Der Entwicklungsprozess einer Gruppe braucht Zeit und Geduld, zahlt sich aber aus.

Pädagogische Handlungseinheiten brauchen kooperative Praxisentwicklung

Schulstandorte sind pädagogische Handlungseinheiten, die kontinuierlich ihre Praxis weiterentwickeln. Das Kooperationsausmaß österreichischer Lehrpersonen steht im Vergleich mit 23 EU-Staaten über den Werten im EU-Durchschnitt. Petrovic & Svecnik (2015) bestätigen dies mit ihren Untersuchungen. Der Fokus auf Unterrichtsentwicklung und Teamteaching bewirkte eine ko-konstruktive Entwicklungskultur an den Standorten. Die Vorbildwirkung kooperativen Verhaltens von Lehrpersonen begünstigt einen wertschätzenden und unterstützenden Beziehungsstil innerhalb der Lerngemeinschaft und fördert so die Partizipation der Schüler*innen im Unterricht.

PRAXISTIPPS

- Wie schätzen Sie das Kooperationsverhalten Ihres Kollegiums ein?
 - Erste Stufe (flacher Zugang!) "Storytelling & scanning for ideas": Der Erfahrungsaustausch erfolgt "zwischen Tür und Angel". Es gibt keinerlei Verbindlichkeit, daher ein großes Ausmaß an Autonomie. Die eigene Arbeit wird vom Austausch nicht zwangsläufig berührt.
 - Zweite Stufe (ein Schritt) "Aid and assistance": Stufe der gegenseitigen Hilfe von Lehrkräften nach der explizit verlangt wird.
 - Dritte Stufe (ein längerer Schritt) "Sharing": Es gibt einen routinemäßigen Austausch von Materialien, Methoden, Meinungen. Lehrkräfte gewähren so einen Einblick in die Arbeitsweise und machen sich so einschätzbar/beurteilbar.
 - Vierte Stufe (ein Sprung) "Joint work": Stufe hochgradiger und gemeinsam verantworteter Kooperation. Die Arbeit ist weitestgehend öffentlich und gemeinsame Entscheidungen werden auf gemeinsamer Grundlage getroffen. Motivation für diese Kooperationsform kommt aus der Einsicht, dass eine Lehrperson nicht alle Aufgaben, mit denen sie für Lernen und Lehren konfrontiert wird, erfüllen oder/und lösen kann.
- Wie steht es um die Kooperationsbereitschaft meines Lehrer*innenteams?
- Welche Expertise ist vorhanden? Welcher Fortbildungsbedarf ergibt sich für den/die Einzelne/n/für alle (SCHILF)?
 - Welche Kooperationsteams braucht mein Standort um sich weiterzuentwickeln?
 - Wer übernimmt welche Aufgaben, Funktionen und Rollen im Team?
 - Wie gebe ich dem Thema in der Schulentwicklung das nötige Gewicht? Welche Rahmenbedingungen muss ich schaffen?

AUTORIN

Elke Hasler, BEd | Lehrerin an der MS Bernstein im Naturparkcluster Lockenhaus/Bernstein und Mitarbeiterin beim NCoC für lernende Schulen

Toole, J.C. & Seashore Louis, K. (2002). *The Role of Professional Learning Communities in International Education*. In K. Leithwood & P. Hallinger (Hrsg.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (S. 245-279). Dordrecht: Kluwer Academic Press.

Huber, St. & Ahlgrimm, F. (2012). *Kooperation*. Münster: Waxmann.

Petrovic, A. & Svecnik E. (2015). *Teamarbeit an NMS. Strukturen, Aufgaben, Arbeitsweisen*.

<https://www.iqs.gv.at/Resources/Persistent/db2589ebaa9ba38bb625777bf49538c660417863/nms-Teamarbeit-an-NMS-Bericht-27082015.pdf>

Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). *Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006), H. 2, S. 167–184.

Buhren, C.G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Beltz

Maag Merki, K. (Hrsg.) (2009). *Kooperation und Netzwerkbildung – Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze: Kallmeyer.

Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: Ein Passungsverhältnis?. Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

LITERATUR
UND
LINKS

IMPRESSUM

Medieninhaber: PH Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden, Österreich. **Hersteller:** National Competence Center für lernende Schulen - ehemals Zentrum für lernende Schulen (ZLS). **Inhalt:** PH Niederösterreich **Verlagsort:** Baden. **Herstellungsort:** Baden. PH Niederösterreich. Mühlgasse 67, 2500 Baden | T +43 2252 88570108 | www.ph-noe.ac.at | Rückfragen unter Smf@lernende-schulen.at | www.lernende-schulen.at

Als Leser/in von SMF entscheiden Sie über den Nutzen des für Sie zur Verfügung gestellten Mediums und den Grad der Vertiefung in die verlinkten Unterlagen. Diese und alle vorhergehenden Ausgaben finden Sie unter <https://www.lernende-schulen.at/course/view.php?id=42>

ISSN 2414-0686

5 MINUTEN
FÜR ...

«Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet.» (Spieß, 2004)

KOOPERATION IST KEIN SELBSTLÄUFER – IMPULSE FÜR EINE PROFESSIONALISIERUNGSSTRATEGIE

Fachliche, didaktische und methodische Schwerpunkte prägen den Alltag sowie die Aus- und Weiterbildung von Lehr- und Fachpersonen. Eine weitere Herausforderung, mit der zweifellos alle Beteiligten in Schulen schon konfrontiert waren, darf dabei nicht vergessen werden. Es ist dies die Frage, wie man inner- und außerschulische Kooperationen gewinnbringend gestalten, seine eigenen Stärken optimal einbringen und damit einen wichtigen Beitrag an die Weiterentwicklung der Schule leisten kann. Erste Anhaltspunkte findet man im Zitat von Erika Spieß (siehe links). Sie fasst das Phänomen «Kooperation» in Worte und lenkt damit die Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Puzzleteile, welche kooperatives Handeln ausmachen. Wie könnte also eine Professionalisierungsstrategie für Schulen aussehen mit dem Ziel, Kooperationskompetenzen aller Akteure zu optimieren?

01

Kooperations- und Dialogbereitschaft fördern durch Perspektiven- und Rollenwechsel

Bereitschaft zum Dialog fördern

Zur Kooperation kann niemand gezwungen werden. Oder mit anderen Worten: Es macht wenig Sinn, Zeit in Kooperationen zu investieren, wenn bei den Beteiligten die Dialogbereitschaft fehlt. Gemäß Bohm (2008) setzt der Dialog gemeinschaftliche Teilhabe und das in Frage stellen der eigenen Grundannahmen voraus. Doch wie lässt sich dies fördern? Erfahrungen zeigen, dass hier durchaus Gestaltungsspielraum besteht. Sich Zeit nehmen für Perspektiven- und Rollenwechsel (speziell in multiprofessionellen Teams wie z.B. in Ganztagschulen) hilft, die Bereitschaft für den Dialog zu erhöhen. Wenn ich weiß, auf welche fachliche Konzepte sich meine Kooperationspartner*innen abstützen, wie sie im Alltag handeln, was sie beschäftigt und wo die Schnittstellen zu meiner eigenen Arbeit sind, dann bin ich eher bereit, mich auf Kooperationen mit ihnen einzulassen.

02

Kooperation ≠ Kooperation: Ich muss wissen, was du unter Kooperation verstehst

Kooperationsverständnis abgleichen

Kooperation ist ein weiter Begriff. Oft wird mit großer Selbstverständlichkeit von Kooperation gesprochen, ohne dass den Beteiligten bewusst ist, welche unterschiedliche Vorstellungen sie damit verbinden. Die einen denken an den Austausch von Unterrichts- oder Schulunterlagen, andere stellen sich vor, Aufgaben durch Arbeitsteilung effizienter erledigen zu können und wieder andere verstehen unter Kooperation das gemeinsame Entwickeln, Umsetzen und Optimieren von Ideen z.B. für die formative Beurteilung der Lernenden. Verschiedene Konzepte wie beispielsweise jene zu «Professionellen Lerngemeinschaften» helfen, sich als Team in dieser Diskussion an einer bestehenden Struktur zu orientieren. Bei Kooperationen mit außerschulischen Akteuren sind Kooperationsverträge ein hilfreiches Instrument, unterschiedliches Kooperationsverständnis bereits im Vorfeld abzugleichen.

03

Mit Machfragen proaktiv und reflektiert umgehen

Enttabuisierung von Machfragen

Macht spielt in Kooperationen eine wichtige Rolle, auch wenn die Beteiligten dies nur selten zur Sprache bringen. Unterschätzte und unreflektierte Machtverhältnisse können wichtige Kooperationsvoraussetzungen wie Autonomie und Reziprozität gefährden, was nicht selten zum Abbruch von Kooperationsbeziehungen führt. Über den Umgang mit Macht muss also gemeinsam nachgedacht werden. Dabei hilft ein Verständnis, wie es von Hanna Arendt (1970) in ihrem Buch «On Violence» beschrieben wird: «Macht ist nie das Eigentum eines Individuums; sie ist die Eigenschaft einer Gruppe und bleibt nur so lange bestehen, wie die Gruppe zusammenhält. Wenn wir von jemandem behaupten, er oder sie sei an der Macht, beziehen wir uns in Wirklichkeit darauf, dass er oder sie von einer bestimmten Anzahl von Menschen ermächtigt wurde.» Die Gruppe bestimmt also selbst, wen sie ermächtigt und kann dies durch die Definition entsprechender Rollen oder Prozeduren verstärken, mit dem Ziel, die Kooperation wirkungsvoller zu gestalten. Das gemeinsame und bewusste Teilen von Macht in Kooperationen kann somit als eine wichtige Gelingensbedingung betrachtet werden.

Kooperationskompetenzen trainieren

Neben einem produktiven Umgang mit Macht gibt es noch weitere Kompetenzen, welche in Kooperationen von zentraler Bedeutung sind. Zielsetzungen müssen gemeinsam geklärt, Projekte und Sitzungen professionell geleitet, Berichte geschrieben, Ergebnisse präsentiert und Dynamiken in der Gruppe möglichst konstruktiv genutzt werden. Dafür braucht es Personen, die in Kooperationen Steuerungs- oder Führungsaufgaben übernehmen. Dies müssen nicht immer die formellen Führungspersonen wie Stufen-, Abteilungs- oder Schulleitungen sein. Auch Lehr- und Fachpersonen ohne offizielle Führungsfunktionen können im Sinne einer gemeinschaftlichen Schulführung und Teacher Leadership Verantwortung im Rahmen von Kooperationen übernehmen. Bedingung ist jedoch, dass sie die Möglichkeit erhalten, solche Kompetenzen Schritt für Schritt aufzubauen und zu trainieren.

PRAXISTIPPS

- Schaffen Sie formelle und informelle Begegnungs- und Kooperationsmöglichkeiten an der Schule, um die Hürde für Kooperationen im Schulalltag zu senken.
 - Der Themenraum „[Kooperation](#)“ bietet eine gute Möglichkeit sich in dieses Thema zu vertiefen. Die Handlungsanleitungen können eins zu eins in der Schulentwicklung angewendet werden, wobei der Punkt [Damit arbeiten](#) die eigene Professionalisierung und die eigene Praxisentwicklung im Fokus hat und der Punkt [Gemeinsam weiterentwickeln](#) mehr auf das große Ganze am Schulstandort fokussiert und somit die gemeinschaftliche Weiterentwicklung des Schulstandortes unterstützt.
- Arbeiten Sie an einer Kultur "des sich über die Schultern Schauens". Vor allem in multiprofessionellen Teams erhöht dies die Bereitschaft für Dialog und Kooperationen.
 - Initiieren sie dazu Prozesse und Werkzeuge, die die Praxis von Teamarbeit in der Schule unterstützen wie [kollegiale Hospitationen](#), [Lesson Study](#) oder [Professionelle Lerngemeinschaften](#).
- Lassen Sie sich von bereits bestehenden Erfahrungen und Konzepten wie z.B. jene zu "Professionellen Lerngemeinschaften" inspirieren.
 - Nutzen Sie zum Implementieren von Strukturen und der Erarbeitung gemeinsamer Kommunikations- & Spielregeln von solchen Formaten die Handlungsanleitungen im Themenraum „[Professionelle Lerngemeinschaften](#)“.
- Fördern Sie Führungskompetenzen jener Lehr- und Fachpersonen, die sich auch ohne formelle Führungsfunktion für Kooperationen einsetzen, z.B. mit Weiterbildungen zu Themen wie Sitzungsleitung oder Projektmanagement.

AUTOR Reto Kuster arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Zentrum Management und Leadership.



Arendt, Hannah (1970). On Violence. London: Allen Lane.

Bohm, David (2008). Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussion. Stuttgart: Klett-Cotta (5. Auflage).

Spieß, Erika (2004). Kooperation und Konflikt. In Heinz Schuler (Hrsg.), Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Göttingen: Hogrefe, S. 193 – 247.

Lumby, Jacky (2020). Distributed Leadership – Gebrauch und Missbrauch von Macht. In Nina-Cathrin Strauss & Niels Aderegg (Hrsg.), Teacher Leadership – Schulen gemeinschaftlich führen.

Kuster, Reto & Bussmann, Esther (2017). Kooperation. Arbeitsbuch 3. In Frank Brückel et al. (Hrsg.), Qualität in Tagesschulen/Tagessstrukturen (QuinTaS).

Informationen zum Projekt POLKA (Unterricht in professionellen Lerngemeinschaften kriterial analysieren und weiterentwickeln):

<https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/mit-lehrpersonen-polka-tanzen--keine-klassische-fortbildung-an-der-universitaet-kassel-2303.html>

Für Führungspersonen von und in Bildungsorganisationen: <https://blog.phzh.ch/schulfuehrung/>

Themenräume auf www.lernende-schulen.at

IMPRESSUM

Medieninhaber: PH Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden, Österreich. **Hersteller:** National Competence Center für lernende Schulen - ehemals Zentrum für lernende Schulen (ZLS). **Inhalt:** PH Niederösterreich **Verlagsort:** Baden. **Herstellungsort:** Baden. PH Niederösterreich. Mühlgasse 67, 2500 Baden | T +43 2252 88570108 | www.ph-noe.ac.at | Rückfragen unter Smf@lernende-schulen.at | www.lernende-schulen.at

Als Leser/in von SMF entscheiden Sie über den Nutzen des für Sie zur Verfügung gestellten Mediums und den Grad der Vertiefung in die verlinkten Unterlagen. Diese und alle vorhergehenden Ausgaben finden Sie unter <https://www.lernende-schulen.at/course/view.php?id=42>

ISSN 2414-0686



Zu den Kompetenzen der Lehrperson zählen u.a., selbst teamfähig, "beziehungs-fähig - kommunikationsfähig - konfliktfähig - reflexionsfähig" (Pädagogik 4/2007, S. 29) zu sein.

VOM EINZELKÄMPFER ZUM TEAMPLAYER

Lehrer*innen sind als Teil eines Kollegiums gefordert, Kooperationskontexte auf den verschiedenen Ebenen der Institution Schule mitzugestalten. Dazu gehören auf *unterrichtsbezogenen Ebene* Formate wie Teamteaching oder Lehrer*innentandems, auf *Ebene des Kollegiums* finden sich fachgruppeninterne, fächer-, professionsübergreifende Kooperationszusammenhänge, die auf Koordination, Unterrichtsentwicklung und die Verbesserung der Lern- und Entwicklungsbedingungen der Schüler*innen zielen. Die *Ebene der organisationsbezogenen Kooperationskontexte* der Schule umfasst z.B. Steuergruppen oder Schulentwicklungsteams, die sich mit Aufgaben zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität befassen. Bei ihren *Außenbeziehungen* stehen Schulen in aktivem Austausch und enger Zusammenarbeit mit anderen Schulen oder Bildungseinrichtungen, mit Einrichtungen der Arbeitswelt und pflegen Kontakte zu regional, überregional und international relevanten Netzwerken.

Gelingende Kooperation braucht sowohl Zeit und Raum zur Reflexion der eigenen Haltung, als auch zur Auseinandersetzung mit Aufbau, Struktur, Faktoren, Gestaltungs- und Gruppenfindungsprozessen von Zusammenarbeit.

01

Was ist "mein Bild" von Kooperation?

Eine professionelle Haltung entwickelt und festigt sich vor allem durch systematisch und methodisch fundierte Reflexion der eigenen Praxis. So fällt der Selbstreflexion und der damit einhergehenden Bewusstmachung der eigenen Haltung zu Kooperation in den unterschiedlichen Kontexten mit ihren zugehörigen Werten und Überzeugungen eine hohe Bedeutung zu. Das beinhaltet zum einen die Reflexion der eigenen Kooperationskompetenz (vgl. Pädagogik 4, 2007), aber auch einer Neubestimmung des eigenen Selbstverständnisses als Lehrperson.

Ein Modell von Belbin (vgl. Philipp, 2014, S. 24f) bietet eine weitere Möglichkeit der Selbsteinschätzung zur eigenen Rolle in Teams. Laut den Studien finden sich in erfolgreichen Teams neun Rollen (von der/die Strategie/Strategin, ..., bis hin zu der/die Zuverlässige) die jeweils durch ein Cluster an bestimmten Charakteristika gekennzeichnet sind.

Professionalisierung
und Praxisentwicklung
im Fokus

02

Wie kann Kooperation gelingen?

Ähnlich wie kultureller Wandel braucht auch die Entstehung von Teamstrukturen ihre Zeit. Dabei verlaufen die Prozesse nicht unbedingt immer linear. Lohmann (1999, S.152) beschreibt sieben Schritte hin zum Zielbild (=Team) als notwendig für den Aufbau von Teamarbeit. Gruppenfindungsprozesse, Aufbau und Struktur sind dabei wesentliche Faktoren.

Rahmenbedingungen festlegen

Wie wird wann, wo, wie oft, warum und wofür gearbeitet?

Teamstrategie

Festlegen und Verschriftlichen der verbindlichen „Spielregeln“.

Informationsfluss

nach innen und außen

Zusammensetzung des Teams

Wer passt ins Team? Welche Stärken sind gefordert und wer bringt sie mit?

Umsetzung gemeinsam getragener Ziele

Teamleitung ist Sprachrohr nach außen

ehrliche Kommunikation

konstruktive, sachliche Kritik

Weiterentwicklung

als Team, im Team

Kollegiale Hospitationen, Lesson Studies oder Professionelle Lerngemeinschaften, ... können die Weiterentwicklung der Kooperation unterstützen.

03

Wo liegen unsere Stärken?
Welche Faktoren haben wir bis jetzt nicht im Blick gehabt?
Wo gibt es Handlungsbedarf?

Welche Faktoren machen Teams erfolgreich?

Jedes Team braucht *Rahmenbedingungen* wie eine konstruktive Streitkultur und Wertschätzung. Erst Begegnungen realisieren Beziehungen und stärken das *Wir-Gefühl* (vgl. Philipp, 2014, S. 21). Gelingt es dem Team ein *gemeinsames Bild*, ein gemeinsames Verständnis für ihr Tun am eigenen Schulstandort zu schaffen, werden *gemeinsame Zielsetzungen* anerkannt und als wichtig wahrgenommen. *Shared Leadership* ist entscheidend für Innovation und Schulentwicklung, denn komplexe Herausforderungen können unmöglich von einer Person alleine bewältigt werden. Allen Teammitgliedern und besonders der Leitung muss bewusst sein, dass es sowohl Zeit und Raum, um sich zu organisieren und zu finden, als auch klarer Vorgaben bedarf. Dabei bestimmen *Kommunikation und der Informationsfluss* wesentlich die Schulentwicklung und das Schulleben. Ergebnisorientiertes und zeiteffizientes Arbeiten ist dann möglich, wenn ein Teammitglied die (Sitzungs-)Leitung in Form von Vorbereitung, Moderation und Auswertung von Sitzungen, Besprechungen, Treffen übernimmt. Das gemeinsame Erarbeiten von Aktionsplänen schafft ein verbindliches Commitment: „Wer tut was? Mit wem? Und bis wann?“. Unterstützend wirkt dabei sowohl eine *Aufgaben- und Rollenverteilung* anhand der Fähigkeiten und Interessen im Team, als auch Angebote für entsprechende Fort- und Weiterbildungen.

04

“Trust is knowing that when a team member does push you, they’re doing it because they care about the team.” (Lencioni P.)

Wie können wir aus Dysfunktionen Nutzen ziehen?

Patrick Lencioni (2002, S. 151) erfasst in seinem Teamentwicklungsmodell „Die 5 Dysfunktionen eines Teams“, die fünf Fallen, in die jedes Team tappen kann. Dabei stehen die Dysfunktionen immer in Bezug zueinander und können nicht voneinander losgelöst betrachtet werden, denn das Auftreten einer einzelnen Störung reicht aus, um Teams daran zu hindern, erfolgreich zu sein. Im umgekehrten Verständnis des Modells, wird lediglich das Verhalten von wirklich funktionierenden Teams analysiert. Teammitglieder vertrauen einander, tragen ungefilterte Konflikte um Ideen aus, engagieren sich für ihre Entscheidungen und Handlungspläne, ziehen einander zur Verantwortung, wenn jemand diesen Plänen zuwiderhandelt und konzentrieren sich auf das Erreichen der Gruppenziele.

Gelingsbedingung dieser simplen Theorie ist ein hohes Maß an Disziplin sowie Beharrlichkeit.



PRAXISTIPPS

Geben Sie dem Thema Kooperation an pädagogischen Nachmittagen Zeit und Raum.

Unterstützen und entlasten können dabei die *Handlungsanleitungen* aus dem [Themenraum Kooperation](#).

Diese können eins zu eins in der Schulentwicklung angewendet werden, wobei der Punkt [Damit arbeiten](#) die eigene Professionalisierung und die eigene Praxisentwicklung im Fokus hat und der Punkt [Gemeinsam weiterentwickeln](#) mehr auf das große Ganze am Schulstandort fokussiert und somit die gemeinschaftliche Weiterentwicklung unterstützt.

AUTORINNEN: Elke Hasler & Margarete Kranawetter | Mitarbeiterinnen des NCoC für lernende Schulen.



Keller-Schneider, M., Albisser, S. (2018). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 33-56.

Lencioni, P. (2002). Die 5 Dysfunktionen eines Teams. Weinheim: Wiley-VCH Verlag & Co KGaA.

Lohmann, A. (1999). Führungsverantwortung für Schulleitung. Neuwied: Luchterhand.

Philipp, E. (2014). Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Themenraum Kooperation unter www.lernende-schulen.at

IMPRESSUM

Medieninhaber: PH Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden, Österreich. **Hersteller:** National Competence Center für lernende Schulen - ehemals Zentrum für lernende Schulen (ZLS). **Inhalt:** PH Niederösterreich **Verlagsort:** Baden. **Herstellungsort:** Baden. PH Niederösterreich. Mühlgasse 67, 2500 Baden | T +43 2252 88570108 | www.ph-noe.ac.at | Rückfragen unter Smf@lernende-schulen.at | www.lernende-schulen.at

Als Leser/in von SMF entscheiden Sie über den Nutzen des für Sie zur Verfügung gestellten Mediums und den Grad der Vertiefung in die verlinkten Unterlagen. Diese und alle vorhergehenden Ausgaben finden Sie unter <https://www.lernende-schulen.at/course/view.php?id=42>

ISSN 2414-0686

5 MINUTEN
FÜR ...

Die Gretchenfrage steht für eine Frage, die dem Befragten direkt und in der Regel unvermittelt gestellt wird. Die Gretchenfrage hat dabei stets einen Inhalt, dessen Preisgabe dem Befragten unangenehm ist. Der Begriff geht auf Goethes Faust zurück und bezeichnet ein Gespräch zwischen Gretchen und Faust. Gretchen fragt dabei, woran Doktor Faust im innersten Kern glaubt.

„Nun sag‘, wie hast du’s mit der Kooperation?“

Ein Auseinandersetzen mit dieser Frage bedarf einer notwendigen, ehrlichen Selbstreflexion. Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den Grundideen, die hinter den Konzepten stecken, sie dadurch für sich zu beleuchten und auch das eigene Handeln zu reflektieren, fördert Umgang und Verständnis damit. Kooperation war und ist Maxime pädagogischen Handelns. In der erziehungs- und bildungstheoretischen Tradition wurde zwar nicht immer der Begriff „Kooperation“ benutzt, aber oft wurde von Partnerschaft, Gemeinschaft, pädagogischem Bezug, von sozialintegrativem, demokratischem Erziehungsstil usw. gesprochen. Kooperation ist Teil der Schulkultur, denn wie wir miteinander arbeiten, wie wir mit unseren Schüler*innen arbeiten und wie wir Probleme lösen, sind die drei Elemente von Schulkultur, anhand derer die Wirksamkeit lernender Schulen ersichtlich wird.

01

Der Umgang mit Kooperation am Standort gibt Aufschluss, ob es sich um eine fragmentierte, projektorientierte und problemlösende oder lernende Schule handelt. (Steinert et. al., 2006, S. 190))

Unterstützung – Realisierung individueller Arbeitsaufgaben

Kooperation ist im Sinne von inhaltlicher Unterstützung hilfreich, sowohl um den Ablauf abzusichern als auch um Probleme zu bewältigen. Hier wird Kooperation weniger als Potential denn als notwendige Bedingung gesehen, um bestimmte Aufgaben bzw. Probleme lösen zu können. Es geht somit um die Steigerung der Effektivität der eigenen Arbeit, nicht um die Erhöhung der Effizienz. So machen bestimmte bestehende Aufgaben oder Probleme die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen per se notwendig, wenn das Finden sinnvoller Lösungen angestrebt wird. Kooperation wird in diesem Fall als Instrument und Arbeitsweise gesehen, um die Erfüllung basaler Aufgaben zu gewährleisten. Sie wird nicht als Handlungsoption, sondern als Handlungsnotwendigkeit interpretiert.

02

„an einem Strang ziehen“, „einem roten Faden“ folgen bzw. eine „einheitliche Linie“ fahren

Einheitlichkeit – Abstimmung des Auftretens und Vorgehens

Kooperation wird als Möglichkeit gesehen, um das einheitliche Vorgehen in der Schule zu gewährleisten. Dahinter steht das Ziel, die Wirksamkeit sowohl in der Unterrichts- als auch in der Erziehungsarbeit zu erhöhen. Kooperation ist in diesem Sinne ein Potential, um dieses Ziel anzugehen, denn synchrones Handeln der Lehrer*innen setzt ein gemeinsames Abstimmen und Planen voraus. Von daher begründen viele Lehrer*innen die Kooperation an der Schule mit dem Ziel, übereinstimmend zu handeln. Wie weit eine Vereinheitlichung dabei reichen soll, das variiert in den Auffassungen der Lehrer*innen und Schulleitungen.

03

Arbeiten Lehrer*innen in lernenden Gemeinschaften systematisch zusammen, verändert sich dadurch auch die Schule. (Rosenbusch, 2004)

Verknüpfung – Realisierung übergreifender Aufgabenbereiche

Die Notwendigkeit von Kooperation besteht in der Gewährleistung des projekthaften und fachübergreifenden Arbeitens, das zunehmend in Schulen Einzug hält. Dieses ist ohne eine gemeinsame Abstimmung und Planung nicht möglich. Auch hier geht es um Optimierung. Schon im Vorfeld bedarf es einer Klärung, wer vor, während und nach der Durchführung, welche Aufgaben übernimmt. Umfang, Inhalte, Strukturen, Verantwortungsbereiche und vor allem die Ziele müssen klar abgesteckt werden. Erfolgreich umgesetzte Vorhaben bieten allen Beteiligten einen Mehrwert. Sie fördern Motivation, Kompetenzen und Entwicklung aller und nehmen somit positiven Einfluss auf Unterricht, Lernerfolg und Schulklima.

04

Innovationskraft ist Bestandteil strategischer Überlegungen. (Hofmacher, 2019, S. 430)

Innovation – Perspektiverweiterung und Weiterentwicklung der Arbeit

Kooperation wird als Möglichkeit gesehen die eigene Arbeit weiterzuentwickeln. Es geht nicht um die Absicherung der eigenen Arbeit, weder um die bessere Verzahnung noch um die Vereinheitlichung des Bestehenden, sondern der Nutzen von Kooperation wird darin gesehen, Neues zu entwickeln, die eigene Arbeit und die Arbeit an der Schule insgesamt gemeinsam weiterzuentwickeln, indem Ideen geboren werden, neue Arbeitsformen ausprobiert werden können, bzw. auch einfach der Mut und Anstoß entsteht, neue Dinge auszuprobieren. In diesem Sinne geht es demnach nicht um den Austausch von bereits Bestehendem, sondern um die gemeinsame Entwicklung von neuen Ideen. Kooperation wird hier als Anregung und Anstoß gesehen, alte Bahnen zu verlassen und Neues zu probieren.

05

Kokonstruktion (joint work) ist die am höchsten entwickelte und seltenste Form der Kooperation. (Little, 1990)

Kokonstruktion - Durchdringung des täglichen Handelns

Unter Kokonstruktion wird die Entwicklung gemeinsamer Aufgaben- und Problemlösungen verstanden, wobei sowohl die Arbeitsziele als auch die -prozesse abgestimmt werden. Hier liegt die weitreichendste Form der Autonomiebegrenzung vor. Vertrauen ist wichtig, da sich jeder mit seinen Ansichten und Fähigkeiten einbringen muss. Diese Form wird als „high cost“ Kooperation bezeichnet, da sowohl der Aufwand als auch die Gefahr sachlicher und sozialer Konflikte im Zuge der Aushandlungsprozesse hoch sind. Aber auch die Erwartung an den Nutzen ist höher, da sowohl die Steigerung der Qualität der eigenen Arbeit als auch der Kompetenzen erwartet werden.

PRAXISTIPPS

- Wie kommt Kooperation in Ihre Schule?
 - Ist Kooperation ein Teil der täglichen Arbeit in und mit Ihrem Kollegium?
 - Welche Art der Kooperation herrscht bei der Unterrichtsgestaltung und der Unterrichtsentwicklung an Ihrem Standort?
 - Wie ist es um Kooperation und kooperatives Lernen im Unterricht bestellt?
 - Welche Ergebnisse hatten Sie bei der [schulinternen Qualitätseinschätzung](#)? Welche Entwicklungsschritte ergeben sich daraus?
- Nutzen Sie den [Qualitätsrahmen für Schulen](#) für Ihre kriteriengeleitete Schulentwicklung!
 - *Der Qualitätsrahmen dient dazu, die aktuelle Situation zu analysieren, gezielte Qualitätsentwicklungsprozesse in Gang zu setzen und kontinuierlich voranzutreiben.*
- Nutzen Sie den [Themenraum Kooperation](#) als Unterstützungstool!
 - *Themenräume sind eine Art wissenschaftlicher Übersichtsartikel im Sinne einer Literaturrecherche, die das aktuelle Wissen einschließlich wesentlicher Erkenntnisse sowie methodische Beiträge zu einem bestimmten Thema einschließt. Sie ermöglichen Wissenserwerb, geben Empfehlungen, liefern Methoden und Materialien für die eigene Praxisentwicklung sowie Strategien und Prozesse für kollegiale Entwicklungsprozesse am Standort.*

AUTOREN

Elke Hasler; BEd & Andreas Schubert, BEd, MA | Mitarbeiter*innen des NCoC für lernende Schulen.



Little, J.W. (1990): The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. In: Teachers College Record 91, S. 509-536.

Hofmacher P. (2019). Innovation durch Kooperation. In Becher B., Hastedt I. (Hrsg.) (2019). Innovative Unternehmen der Sozial- und Gesundheitswirtschaft. S. 429-436.

Rosenbusch, H.S. (2005). Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischer Führungshandelns. München: Wolters Kluwer.

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., Kunz, A. (2006). Lehrerverkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), H. 2, S. 185–204

IMPRESSUM

Medieninhaber: PH Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden, Österreich. **Hersteller:** National Competence Center für lernende Schulen - ehemals Zentrum für lernende Schulen (ZLS). **Inhalt:** PH Niederösterreich **Verlagsort:** Baden. **Herstellungsort:** Baden. PH Niederösterreich. Mühlgasse 67, 2500 Baden | T +43 2252 88570108 | www.ph-noe.ac.at | Rückfragen unter Smf@lernende-schulen.at | www.lernende-schulen.at

Als Leser/in von SMF entscheiden Sie über den Nutzen des für Sie zur Verfügung gestellten Mediums und den Grad der Vertiefung in die verlinkten Unterlagen. Diese und alle vorhergehenden Ausgaben finden Sie unter <https://www.lernende-schulen.at/course/view.php?id=42>

ISSN 2414-0686

1mf ...

Rückschau und Ferienstimmung

Ein ereignisreiches und herausforderndes Schuljahr neigt sich dem Ende zu. Die pandemiebedingte Unterbrechung des gewohnten (Schul-)Alltags hat vieles verrückt, was bisher als nicht hinterfragbar galt: tradierte Normen, gelebte Strukturen und strikt getaktete Abläufe wurden von einem Tag auf den anderen außer Kraft gesetzt.

Konzepte und Maßnahmen zu finden um unkonventionelle Wege zu gehen und agile Schritte zu setzen, erforderten den vollen Einsatz der Teams an den Schulen. Dazu waren Kreativität, Problemlösen, Eigenwilligkeit und Willenskraft genauso gefragt wie Perspektiven und Visionen. Besondere Sensibilität erforderte der Umgang mit der schwer erreichbaren Schüler*innen- sowie mit der besorgten und belasteten Elternschaft.

Nun dürfen wir uns auf die bevorstehende Ferienzeit freuen. Sie bietet Ihnen und uns Gelegenheit, bewusster auf die eigene Work – Life - Balance zu achten, um jenseits des Schulalltags Energie für das neue Schuljahr 2021/22 zu tanken.

Das 5MF-Redaktionsteam bedankt sich an dieser Stelle im Namen des NCoC für lernende Schulen herzlich für Ihr reges Interesse an unseren Beiträgen und Themen, die wir in diesem Schuljahr aufgegriffen haben.

Wir wünschen Ihnen eine schöne und erholsame Ferienzeit.

Das Redaktionsteam:
Margarete Kranawetter, BEd &
Andreas Schubert, BEd, MA im
Namen des Teams des NCoC für
lernende Schulen



Der Newsletter „5 Minuten für ...“ des National Competence Center für Lernende Schulen (NCoCfLS) hat sich seit 2012 in der österreichischen schulischen Führungs- und Ausbildungslandschaft etabliert und richtet sich gezielt an Schulleiter*innen und Netzwerkpartner*innen.

Er bietet Denkanstöße für breit gefächerte und oft nur vernetzt umsetzbare Entwicklungsbereiche und greift dabei auf die evidenzbasierten Erfahrungen der Entwicklungsarbeit an österreichischen Pflichtschulen zurück.

Mit dieser 9. Sammelausgabe bekommen Sie in übersichtlicher Form eine Zusammenschau der 14 behandelten Themen des Schuljahres 2020/21.

