



Die Corona-Krise stellt die Bildungslandschaft vor enorme Herausforderungen, sie hat die uns bekannte, als gegeben erachtete Schulordnung erodiert, hat etliche Missstände offengelegt. Genau deshalb ist jetzt der richtige Zeitpunkt, Schule neu auszurichten, die Prioritäten zu überdenken, die Rollen aller an Schule Beteiligten neu zu definieren.

WEGEN VIRUS-PANDEMIE ABGESAGT?

Gerade jetzt:

Schulentwicklung trotz Covid19-Belastung

Wie unter dem Brennglas hat die Corona-Krise sehr genau aufgezeigt, was alles nicht funktioniert in unserem Schul- und Bildungssystem: Dass wir manche Kinder nicht erreichen; dass wir keine Antworten auf ungleiche Bildungsvoraussetzungen haben; dass ein antiquiertes Leistungsbeurteilungsverständnis mit Distance Learning nicht zusammenpasst, dass die Administration die Pädagogik zu deckt,

An vielen Schulen hat die Pandemie eine stärkere Veränderungsbereitschaft bewirkt: Mit viel Energie und Engagement wollen Schulleitungen und Lehrkräfte nicht nur das Beste aus der Situation machen, sie wollen daraus lernen, möglichst viele Impulse mitnehmen und nachhaltige Entwicklung absichern.

01

Schulentwicklung
im Spannungsfeld
von Euphorie und
Frustration

Zurück zum Stand 15. März 2020 ???

Schulentwicklung ist der stetige Prozess der Evaluierung und Diskussion angewandter Praktiken. Die Impulse dazu kamen bislang von innen: aus dem Kollegium, der Schülerschaft, dem Umfeld.

Und dann war auf einmal alles anders. Überall. Die bisher übliche Form von Unterricht, nämlich jede Art von Präsenzunterricht, als gefährdete Spezies: Jederzeit von Unterbrechung und Schließung bedroht. Dieses Damoklesschwert veränderte das Unterrichtssetting nachhaltig, denn die Sicherheit von früher, dass Präsenzunterricht immer stattfinden wird, die gibt es nicht mehr.

Und es hat sich das Miteinander verändert, die Schulkultur. Grundsätzliche soziale Normen sind abgeschafft oder müssen sich neu finden. In Gesichtern lesen? Schwierig mit Maske. Kontakt, Nähe, Abstand? Seit Corona plötzlich zentrale Vokabeln. Schulveranstaltungen und lieb gewonnenen Rituale und Feiern? Abgesagt oder aufs Ende der Pandemie verschoben.

Die Bildungsforschung zeichnet inzwischen ein facettenreiches Bild schulischer Herausforderungen, die auch nach der Pandemie mit der Rückkehr der Schulen zu einer *neuen schulischen Normalität* und Realität weiterbearbeitet werden müssen. Zahlreiche Schulen haben die Krisenzeit für echte Entwicklungsschritte in unterschiedlichen Bereichen bis hin zu völlig neuen Lernkonzepten genutzt – da will niemand auch nach Corona zurück zum status quo ante. Die Euphorie, der Tatendrang und der Wille zu echter Entwicklung sind vielerorts groß. Das Gegenteil an anderer Stelle aber genauso. Die Schere im Schulsystem scheint sich im Schuljahr 20/21 weiter als je zuvor geöffnet zu haben (Eickelmann & Drossel, 2020): Mutige Schulen treiben die Entwicklung voran, andere driften in die Resignation.

02

Schulentwicklung ist
mehr als ein "nice to
have"!

Die Rolle von Schulentwicklung in disruptiven Zeiten

Doch Bildungseinrichtungen sind zum Lernen fähig. Gerade in herausfordernden Situationen. So wie Michael Fullan das Credo vom „*Lehrer als Lerner*“ prägte, verfügen auch Schulen über Lernfelder: Eine sich bewusst entwickelnde Schule gestaltet proaktiv, diagnostiziert offen Stärken und Schwächen, setzt Prioritäten für Entwicklungsvorhaben und beurteilt letztlich auch die Wirkung neuer Prozesse (Rolff 2016, S. 12 ff). Schulentwicklung ist kein „Hobby für Sonnenscheinzeiten“. Schulentwicklung ist die Antwort auf aktuelle und massive Herausforderungen!

Die Innovationsfähigkeit einer Schule misst sich insofern auch daran, wie konsequent und zielorientiert der Weg hin zur *Lernenden Schule* beschritten wird. Dies gilt insbesondere für sechs Schlüsselbereiche von Schulentwicklung: Unterricht, die Rolle der Lehrperson, Feedback, multimediale Lernmaterialien, innovative Prüfungsformate und (Lern-)Raumkonzepte.

Doch wie - aus der Krisensituation heraus - als Bildungsinstitution die Fähigkeit zu kontinuierlichem Lernen entwickeln?

Grundlage jedes schulischen Entwicklungsprozesses sind die Situationsanalyse und die Zielklärung mit dem Versuch, als Schulgemeinschaft „[...] *Konsens herauszufinden und zu vergrößern.*“ (Rolff 2020, S. 12).

Pöler (2020) skizziert sechs möglichen Ansatzpunkte:

Beginnend beim Unterricht und dessen zunehmender Prägung durch die Verschränkung von Präsenz- und Online-Lernen ändert sich auch die Rolle der Lehrperson – in ihrer didaktischen Funktion ebenso wie im Verhältnis zu den Schüler*innen. Diese werden zunehmend zu Mitgestaltenden von Lernprozessen, zu kritischen Mitwirkern durch kontinuierliches Feedback und damit auch zu wichtige(re)n Bezugsgrößen für das Selbstverständnis und die didaktische Reflexion der Lehrperson. Das liegt auch darin begründet, dass angesichts zunehmend heterogener Lerngruppen im zielgleichen Unterricht multimediale Lernmaterialien vielfältige Ansätze für Differenzierung und individuelle(re) Lernpfade bieten. Das erfolgreiche Lernen entlang der unterschiedlichen Lernwege wird dann durch zeitgemäße Aufgabenstellungen in innovativen Prüfungsformaten sichtbar gemacht. Und im Kontext sich verändernder pädagogisch-didaktischer Konzepte werden durch die Möglichkeit des orts- und zeitunabhängigen Lernens zunehmend die (Lern-)Raumkonzepte vieler Schulen – zumeist seit über hundert Jahren völlig unverändert – in Frage gestellt werden: Der Lernraum als 3. Pädagoge spielt – zumal im Lichte des Distanzlernens und Wechselunterrichts mit Online-Lernumgebungen – mehr denn je eine zentrale Rolle.

Welche Fragen müssen wir uns stellen?

Digitalisierung ist nur *eine* Dimension von Schulentwicklung. Sie allein wird nicht das österreichische Schulwesen „heilen“. Es sind auch die Fragen nach den pädagogischen Zielvorstellungen, den Inhalten und Formaten von Unterricht, dem sozialen Zusammenhalt, der Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Akteuren, dem Commitment von Schulleitung und Kollegium, die im Zusammenspiel all dieser Dimensionen letztlich darüber entscheiden, ob das Lernen der Schüler*innen bestmöglich unterstützt wird.

Leseempfehlung

Burow, O.-A. (2021). *Die Corona-Chance: Durch sieben Schritte zur »Resilienten Schule«*. Weinheim: Beltz.

Rezension: <https://www.socialnet.de/rezensionen/28192.php>

Schratz, M., Michels, I. & Wolters, A. (Hrsg.). (2021). *Menschen machen Schule: Mutig eigene Wege gehen*. Hannover: Friedrich.

Rezension: <https://schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/article/view/31/27>

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



Eickelmann, B. & Drossel, K. (2021). *Schule auf Distanz*.

<https://www.vodafone-stiftung.de/schule-auf-distanz/> [08.11.2021].

Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt*. Weinheim: Beltz.

Rolff, H.-G. (2020). *Digital gestütztes Lernen. Praxisbeispiele für eine zeitgemäße Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

Pöler, H. (2020). *Blended Learning – vom Corona-Chaos zur kontinuierlichen Schul- und Unterrichtsentwicklung*. <https://unterrichten.digital/2021/03/09/blended-learning-unterricht-schulentwicklung/> [08.11.2021].

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



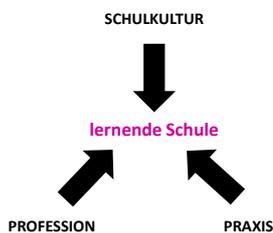
Schulentwicklung ist ein kollektiver Prozess mit Verantwortungsübernahme und Zielklarheit.

- In wie weit erfolgt Schulentwicklung unter Einbeziehung aller?
- Wer übernimmt wofür Verantwortung?
- Welche Ziele haben wir? Und wie transparent sind diese?

REFRAMING VON SCHULENTWICKLUNG FOKUS AUF SCHULKULTUR, PROFESSION UND PRAXIS

"Erfolgreiche Schulentwicklung vollzieht sich als ein strukturierter Prozess in definierten Zeitabständen, der von den Mitgliedern des Kollegiums wesentlich selbst getragen und verantwortet wird, als zunehmende Verständigung über gemeinsame Zielvorstellungen und die Art ihrer Verwirklichung, wobei den Mitgliedern des Kollegiums die Existenz unterschiedlicher Standpunkte bewusst ist und von ihnen auch akzeptiert wird, als ein reflektiertes Handeln, das in definierten Abständen den erreichten Arbeitsstand, die aktuellen Rahmenbedingungen sowie den Revisionsbedarf bisheriger Praxis überprüft." (Horster, 2009, S. 59)

01



Fokus auf die Gesamtheit der pädagogischen Handlungseinheit

Schulentwicklung ist ein initiiertes Prozess, der Visionen, Wertvorstellungen und daraus ableitbar Ziele und Maßnahmen formuliert und in den schulischen Alltag überträgt. Dieser Prozess setzt voraus, dass die Weiterentwicklung der eigenen Schule zum gemeinsamen Thema wird. Lernende, reflektierende und damit professionell agierende Menschen machen die Entwicklung der eigenen Schule zu ihrer Sache. Damit wird Schulentwicklung zum Motor für Kompetenzentwicklung auf allen Seiten. Fend (2008, S. 146f) bezeichnet die „Schule als pädagogische Handlungseinheit“ und bestärkt die Gestaltungsaufforderung durch die Beschreibung der „Schule als Verantwortungsgemeinschaft“. Als inhaltliche Zieldimension von Schulentwicklung kann die Schulqualität genannt werden (Dedering, 2012, S. 46). Die Schulentwicklung zweiter Ordnung (Schaffung von Lernender Schule) erfolgt durch die Lehrpersonen und Schulleitungen selbst. (Rolff, 2013, S. 37).

Schulentwicklung nimmt, systemisch betrachtet, die wesentlichen Bereiche von Schule in den Blick. In unserem Verständnis wären diese drei zentralen Entwicklungsbereiche **Schulkultur, Profession und Praxis**. In ihren Wirkungen sind sie eng miteinander verbunden. Gleich einem Uhrwerk hat die Veränderung nur eines Elementes Auswirkungen auf das gesamte System. Diese Komplexität gilt es im Prozess jeder Schulentwicklung zu beachten.

02

Schulkultur besteht aus geteilten Glaubensinhalten und Werten, welche eine Gemeinschaft zusammenhalten (Deal & Kennedy, 1983).

Schulkultur

In deskriptiver Hinsicht lässt sich die Schulkultur als Zusammenspiel geltender Normen und Werte, dem Verhalten aller schulischen Beteiligten, deren Empfinden und den an der Schule vorhandenen materiellen und strukturellen Vergegenständlichungen beschreiben (Esslinger-Hinz, 2018), die das Verhalten und die Emotionen zusätzlich beeinflussen.

Von Deal & Peterson (2016) wird sie als ein Konstrukt von Normen und Werten angesehen, welches unsichtbar und „als gegeben“ angenommen, Einfluss auf die ungeschriebenen Regeln und Erwartungen in der Schule nimmt. Kultur besteht aus stabilen, unbewussten sozialen Bedeutungen, welche das Verhalten bestimmen und zeichnet sich somit als ein komplexes System aus, welches nicht augenscheinlich zu erfassen ist. Dieses komplexe Kultursystem wächst mit der Art und Weise, wie Schulleitung und Lehrpersonen in der schulischen Realität Normen und Werte vorantreiben oder umsetzen (Deal & Peterson, 2016).

Die Schulkultur, wenn sie schon nicht gezielt von Einzelnen gesteuert werden kann, muss als wesentlicher Entwicklungs- und Gestaltungsbereich ernst genommen werden. Schulkultur, also die symbolische Sinnordnung der Schule, ist nur durch elaborierte qualitative Zugänge erschließbar.

Effektives professionelles Lernen ist kollaborativ, forschend und in die Unterrichtspraxis eingebettet. Es orientiert sich an den Bedürfnissen der Schüler und spiegelt die allgemeine strategische Ausrichtung der Schule wider.

Profession

Es gilt den Wandel im Selbstverständnis jeder Schule zu unterstützen, damit sich alle an der Schule ihrer jeweils eigenen Verantwortung für den schulischen Erfolg jedes einzelnen Kindes bewusst sind und mit diesem Fokus zu lernenden Organisationen werden.

Dabei braucht es Professionalisierung („professional learning“). Diese geht vom Subjekt aus und ist aktiv. Die Lehrkräfte beteiligen sich am professionellen Lernen, um ihr Denken und ihr berufliches Wissen zu stimulieren und sicherzustellen, dass ihre Praxis kritisch informiert und aktuell ist. (Easton, 2008; Stewart, 2014)

Effektive professional learning-Erfahrungen teilen Eigenschaften. Sie sind langfristig, gründlich und fortlaufend, berufsbezogen und mit der täglichen Praxis der Lehrpersonen verbunden, inhaltsorientiert, kooperativ, bieten Möglichkeiten zum Üben, erhalten Feedback, reflektieren neue Praktiken und Folgemaßnahmen und sind durch verbesserte Schülerleistungen motiviert.

Wenn ein breites Spektrum hochwertiger und nachhaltiger beruflicher Lernerfahrungen gemacht wird, ist es wahrscheinlicher, dass Lehrer*innen die Schüler*innen inspirieren und qualitativ hochwertige Lehr- und Lernerfahrungen bieten, damit die Lernenden ihr Bestes geben können.

Es ist wichtig, dass professionelles Lernen den Lehrpersonen vielfältigste Möglichkeiten bietet, ihr berufliches Wissen und ihre Praxis zu entwickeln und zu verbessern, um die Qualität des Lernens und des Lehrens zu verbessern.

Nur wer fortlaufend überprüft, wo er steht, was er erreicht hat und was nicht, kann sein Lernen selbst steuern und bleibt auf Dauer lernfähig (Horster & Rolff, 2006, S. 792).

Praxisentwicklung

Im Zentrum stehen vor allem die Qualität und Entwicklung der schulischen Lernprozesse und die damit verbundene Kompetenzentwicklung und das jeweilige Fachwissen (Wiesner et al., 2017). Der Umgang mit Daten und die Etablierung einer daten- und evidenzbasierter Praxisentwicklung bildet dabei das Gelenk- bzw. Herzstück (Rolff, 2016) um die Profession dabei zu unterstützen.

Wie vergewissern sich Lehrpersonen der Wirksamkeit ihres Unterrichts, Schulleitungen der Wirksamkeit Ihrer Art der Schulführung? Entscheidend für den Schulentwicklungsprozess ist die Qualität der Dateninterpretation: Wie gehen Schulen mit zur Verfügung gestellten Daten um? Datenbasierte Praxisentwicklung erfordert die Bereitschaft, sich mit den Daten auseinanderzusetzen, sich darüber auszutauschen und auf deren Basis Veränderungen anzudenken und herbeizuführen. Denn Dateninduzierte Schulentwicklung, ist dort ertragreich, wo klar strukturierte Kooperationen im Kollegium etabliert sind (z.B. Fachteams, Fachkonferenzen, Jahrganggruppen) und die Auseinandersetzung mit den Daten in gemeinschaftlicher fragender Haltung gefördert wird (Demski, 2018; Schratz et al., 2015; Kurz & Weiß, 2016).

REFLEXION

- Schulentwicklung trotz Pandemie - welche Themen beschäftigen Sie an Ihrem Standort?
- Worauf richtet sich Ihr Fokus?
- Welchem der drei zentralen Entwicklungsbereiche würden Sie Ihre momentanen Schulentwicklungsprozesse zuordnen?
- Was gibt es dabei zu beachten bzw. zu überdenken, wenn gleich einem Uhrwerk die Veränderung nur eines Elementes Auswirkungen auf das gesamte System hat?

Buhren, C.G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2018²). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim und Basel: Beltz.

Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1983). Culture: A new look through old lenses. *The journal of applied behavioral science*, 19(4), 498-505.

Deal, T.E. & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Dederling, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer.

Demski, D. (2018). Welche Wissensbestände nutzen Akteure in der Schulpraxis? Eine empirische Überprüfung des Paradigmas einer evidenzbasierten Schulentwicklung. In K. Dossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does "What works" work? Bildungsforschung, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog*. (S.101-116). Münster: Waxmann.

Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi delta kappan*, 89(10), 755-761.

Esslinger-Hinz, I. (2018). Wissen, was man tut: Erziehen durch Unterricht. *Pädagogik*, 70(12), 44-48.

Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Horster, L. (2009). *Schulleitung und Schulentwicklung; Führen – Managen – Steuern*. Stuttgart: Raabe.

Horster, L. & Rolff, H.-G. (2006). *Unterrichtsentwicklung: Grundlagen einer reflektierenden Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.

Kurz, G., & Weiß, S. (2016). Erfolgreiche Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses: Modelle–Begleitung–Akteure. In: E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklung gestalten: Theorie und Praxis von Schulinnovation*. (S. 30-55). Stuttgart: Kohlhammer.

Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz.

Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016): Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In: M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. 2. Fokussierte Analyse bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 221-262). Graz: Leykam.

Stewart, C. (2014). Transforming professional development to professional learning. *Journal of adult education*, 43(1), 28-33.

Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Kemethofer, D. (2017). *Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Salzburg: BIFIE.



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



SCHULKULTUR

... ist der Herzschlag einer lernenden, qualitätsorientierten Schule

Was sind die greifbaren Beweise für Überzeugungen, Annahmen, Werte, Normen und Verhaltensweisen?

- Was wird sichtbar, wenn man das Schulgebäude betritt?
- Wie wird sichtbar, was uns wichtig ist?
- Wann sprechen wir darüber, worauf wir Wert legen?
- Woran wird sichtbar, dass es sich hier um einen Ort des Lernens handelt?
- Wie erleben Schüler*innen den Schulalltag?

Die Schulkultur ist einer der Indikatoren für Qualität und organisatorische Wirksamkeit der Schule, der Werte, Normen, Überzeugungen, Rituale und Schultraditionen umfasst. Sie ist das Herz und die Seele eines Systems, repräsentativ für ein Kollektiv.

Schulqualität wird dadurch ein komplexes Netz von Beziehungen und Interaktionen geprägt, durch Routinen und Traditionen, durch Abläufe und Strukturen. Diese machen eine Schulkultur sichtbar und werden in Handlung und Verhalten erlebbar – nach innen und außen.

Die Qualität der Schulkultur wiederum beeinflusst die Qualität des gesamten schulischen Lebens und trägt somit nachhaltig zum Lernerfolg der Schüler*innen bei.

01

Culture is the way you think, act, and interact.
(Louise, 2013)

Warum ist es wichtig, die Kultur der eigenen Schule zu verstehen?

Schulen stehen in den nächsten Jahren vor großen Herausforderungen: Digitalisierung, Umsetzung neuer Lehrpläne, Umgang mit veränderten Ressourcen, Etablierung und Weiterentwicklung des schulinternen Qualitätsmanagements, anspruchsvolle Elternarbeit, Zusammenlegung von Schulen, Veränderungen in der Schulführung, u.a.

Um diese Veränderungen wirkungsvoll und nachhaltig umzusetzen, ist ein vertieftes Verständnis der Schulkultur eine wichtige Voraussetzung. Ein fundiertes Kulturverständnis kann dabei helfen, die anstehenden Schulentwicklungsthemen in Verbindung mit dem schulinternen Qualitätsmanagement besser zu planen und zu steuern, damit sie in der Praxis langfristig zum Tragen kommen und vom Kollegium mitgetragen werden.

Erfahrungen aus zahlreichen Schulevaluations- und Schulentwicklungsprojekten zeigen, dass die Kultur ein Hebel ist, einerseits für das Wohlbefinden der Lehrenden, Mitarbeitenden und Lernenden an der Schule, andererseits als Grundlage für ein erfolgreiches Zusammenwirken der Lehrpersonen im Kollegium.

02

Schulkultur vereint viele Elemente, die unsere Schlussfolgerungen zu Qualität und Art von „Schule machen“ – und deren Auswirkungen auf Schüler*innen und Lehrer*innen bilden.

Was ist Schulkultur?

Schulkultur, also die handlungsbestimmende Sinnordnung einer Schule, lässt sich als Zusammenspiel geltender Normen und Werte, dem Verhalten aller schulischen Beteiligten, deren Empfinden und den an der Schule vorhandenen materiellen und strukturellen Vergegenständlichungen beschreiben (Esslinger-Hinz, 2018). 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. Unter dem Aspekt der Schulwirksamkeit definieren Kruse und Louis (2008) drei Elemente von Schulkultur, an deren Ausgestaltung die Wirksamkeit einer lernenden Schule ersichtlich wird: *Wie wir miteinander arbeiten / Wie wir mit den Schüler*innen arbeiten / Wie wir Probleme lösen.*

Somit wird das Gelingen von „Schule machen“ davon abhängen, wie gut die Kommunikation - in und zwischen jeglicher Funktion und Position an der Schule – entwickelt ist: Es geht um das reflektierte Herangehen an das jeweils eigene Handeln und diesbezüglich um ein ganz anderes Wahrnehmen und Beobachten pädagogischer Prozesse und Beziehungsfelder am Standort. Es geht um das Erkennen unterschiedlicher Wirklichkeitskonstruktionen und diese miteinander in Beziehung zu setzen – um das Lernen der Schüler*innen bestmöglich zu unterstützen.

Wie wird Schulkultur sichtbar?

Der Begriff Schulkultur bezieht sich auf die Gestaltung der Schule als Lern- und Lebensraum, auf die Gestaltung der Beziehungen der Lernenden und Lehrenden unter- wie miteinander. Oder vereinfacht nach 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*innen 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.

PRAXISTIPPS

Gruenert und Whitaker (2015) nennen Aspekte der Schulkultur, die es genau anzuschauen gilt und beschreiben dabei eine starke Schulkulturtypologie:

- Lehrpersonen wird die Zeit gegeben, die *Leistungen der Schüler*innen* zu diskutieren.
 - *Kollegiales Bewusstsein* wird aufgebaut, indem Lehrpersonen nach Gelegenheiten suchen, Unterricht zu beobachten und zu diskutieren. Wechselbeziehungen und Kommunikation sind von *Offenheit* und *Vertrauen* getragen.
 - Zeit wird gemeinsam genutzt, um die *Unterrichtspraxis kritisch zu analysieren* und dadurch nach neuen Ideen zu suchen. Lehrpersonen sind sich in Bezug auf *pädagogische Werte* stark einig.
 - Von Lehrpersonen wird erwartet, dass sie an *Entscheidungen* bezüglich der Schüler*innen mitwirken.
 - Lehrpersonen werden ermutigt *Leadership* zu zeigen.
 - Alle Lehrpersonen übernehmen *Verantwortung* dafür, *neue Lehrpersonen* in der Induktionsphase zu unterstützen.
 - Es herrscht das allgemeine Verständnis, dass *Schulentwicklung ein Dauerthema* ist.
- Welche Beweise haben sie dafür?
Verbringen Sie einen Tag allein (oder noch besser, mit einer anderen Person, die die Schule gut kennt) damit, Ihre „Schule“ zu beobachten. Versuchen Sie, sich nicht von den üblichen "Dingen, die jetzt erledigt werden müssen" ablenken zu lassen und seien Sie ein distanzierter Beobachter.
 - *Wie wird sichtbar, was uns wichtig ist?*
 - *Woran wird sichtbar, dass es sich einen Ort des Lernens handelt?*
 - *Wie erleben Schüler*innen den Schulalltag? ...*
 - Welche Grundüberzeugungen widerspiegeln sich in den gesammelten Daten? Gibt es Überraschungen in Ihren Beobachtungen?
 - Würden andere diesen Bereich genauso sehen wie Sie? Wie würden sich ihre Beobachtungen unterscheiden? Wie könnten diese Beobachtungen mit Ihren übereinstimmen?

Deal, T.E. & Peterson, K.D. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Esslinger-Hinz, I. (2018). Wissen, was man tut: Erziehen durch Unterricht. *Pädagogik*, 70, S. 44-48.

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

Gruenert, S. & Whitaker, T. (2015). *School Culture Rewired: How to Define, Assess, and Transform It*. Alexandria, VA: ASCD.

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

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

Louis, K. S. (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>.

IMPRESSUM

ADVENT ... ZEIT UM INNEZUHALTEN

*Lass dich nicht verbittern;
die Tage brauchen Zeit;
Die Welt braucht gleichermaßen
Geist und Heiterkeit.*

Milana A.L.

Gerade in diesem Jahr ist Zuversicht und Hoffnung zur Advents- und Weihnachtszeit wieder besonders wichtig: Corona hat uns getroffen, macht uns betroffen. Kontakte minimieren, Masken tragen, Abstand wahren – es ist auch für uns Erwachsene mühsam. Vor allem aber die jüngere Generation ist stark belastet: Eine derart lang andauernde Krise anzunehmen, sie auszuhalten und zu verarbeiten ist für sie besonders schwer. Wenn Beziehungen auf Eis gelegt werden, erlernte Routinen plötzlich nicht mehr gelten, die eigene Talente und Stärken nicht eingebracht werden können, verkümmert die Seele.

Wer im Leben schon viele Krisen gemeistert hat, wird womöglich besser damit zurechtkommen, trotz eigener Unsicherheit anderen Halt geben können. Diese Mammutaufgabe haben Schulen nun seit fast zwei Jahren bewältigt: Den Schüler*innen ein Stück Normalität in ausgesprochen ver-rückten Zeiten ermöglicht, sie bestärkt und aufgefangen, unterstützt und in ihren Anliegen ernst genommen.

Corona hat aber auch zusammenrücken und Solidarität erfahren lassen, hat Werte neu definiert. Und vielleicht hat es uns sogar ein kleines bisschen dankbarer gemacht, demütiger den kleinen Dingen, den kleinen Gesten gegenüber. Das gibt Hoffnung und macht zuversichtlich: Auch in herausfordernden Zeiten finden wir im weitsichtigen Handeln zueinander – und zu den Schüler*innen.

Gerade jetzt – in der ach so stillen Zeit – scheint ein Innehalten und Zuversicht tanken für ein friedliches und vor allem gesundes Hinübergleiten ins neue Jahr besonders wichtig: Nachdenken über das, was war und ist und werden könnte – oder sollte. Aber auch das Loslassen und der Hoffnung und Zuversicht Raum geben will gepflegt sein.

In diesem Sinne wünschen wir als Team des NCoC Ihnen und uns (frei nach R. Mey), dass es uns allen gelingen möge, etwas Abstand zu gewinnen von dem was uns sonst so „groß und wichtig erscheint“, um das „Wesentliche“ zu erkennen - und es nach der Weihnachtszeit nicht ganz aus den Augen zu verlieren.



Das Team des NCoC für lernende Schulen wünscht
frohe und besinnliche Feiertage und einen gestärkten Rutsch ins Neue Jahr 2022!

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



Drei zentrale Elemente gilt es gemeinsam und routinemäßig konzentriert zu bearbeiten und damit verbundene Verbesserungen vorzunehmen.

- *gemeinsam Werte vermitteln*
- *das Miteinander gestalten*
- *Beteiligung*

DAS MITEINANDER REFLEKTIEREN

Schulkultur als Gradmesser der Schulentwicklung

Schulkultur kann als (handlungs)leitende Überzeugungen und Erwartungen definiert werden, die sich in der Arbeitsweise einer Schule zeigen. Um die bestehende Kultur an der Schule zu hinterfragen, reflektieren Pädagog*innen ihre Überzeugungen über das Lehren und Lernen von Schüler*innen und beteiligen sich an einem kollaborativen Veränderungsprozess, der zu neuen Werten, Überzeugungen, Normen und bevorzugten Verhaltensweisen führt (Fullan, 2007).

Bildung zum Wohl des Kindes erfordert mehr als eine Überarbeitung der Praktiken oder eine Umstrukturierung der Schulen. Es erfordert auch die Transformation von Schulkulturen oder das, was Fullan (2001) Rekulturierung nennt.

01

Es gilt diesen „Ort alltäglicher Aneignung und damit als emotionalen Bezugspunkt für die Bewohner zu verstehen und zu gestalten“ (Schöffel & Kemper 2010, S. 135)

Schule ist Lern- und Lebensraum

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 Beteiligten 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. 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 und – im Sinne des Qualitätsmanagements – deren kontinuierlichen Verbesserung und Weiterentwicklung.

02

Schulqualität und Schulkultur werden sehr oft synonym verwendet. (Hejj, 1997)

Schulqualität wird durch die Ausgestaltung der Schulkultur geprägt

Unter dem Aspekt der Schulwirksamkeit definieren Kruse und Louis (2008) drei Elemente von Schulkultur, an deren Ausgestaltung die Wirksamkeit einer lernenden Schule ersichtlich wird: *Wie wir miteinander arbeiten / Wie wir mit den Schüler*innen arbeiten / Wie wir Probleme lösen.*

Somit wird das Gelingen von „Schule machen“ davon abhängen, wie gut die Kommunikation - in und zwischen jeglicher Funktion und Position an der Schule – entwickelt ist: Es geht um das reflektierte Herangehen an das jeweils eigene Handeln und diesbezüglich um ein ganz anderes Wahrnehmen und Beobachten pädagogischer Prozesse und Beziehungsfelder am Standort. Es geht um das Erkennen unterschiedlicher Wirklichkeitskonstruktionen und diese miteinander in Beziehung zu setzen – um das Lernen der Schüler*innen bestmöglich zu unterstützen.

03

Schulen, welche über eine positive Schulkultur verfügen, sollten dementsprechend in der Lage sein, Probleme konstruktiv und unter Einbezug aller schulischen Protagonisten anzugehen. (Hersberger, 2006)

Eine positive Schulkultur ist Rahmenbedingung für das Lernen

Unter dem Begriff der positiven Schulkultur ist hier eine Reihe von Faktoren gemeint, wie das Schulleben lernförderlich gestaltet werden kann. Auf der Grundlage gemeinsamer Werte und Haltungen können schulintern verbindliche Absprachen getroffen und Routinen etabliert werden, die zum Beispiel eine lernanregende Umgebung, Regeln der Schulgemeinschaft, Maßnahmen zur Prävention, das Kommunikationsklima, die Teilnahme der Erziehungsberechtigten am Schulleben und die Öffnung der Schule für externe Partner in der Gemeinde oder Region betreffen. Positiv ausgerichtet, sind die genannten Faktoren zusammengenommen für das Gelingen der schulischen Arbeit außerordentlich wichtig. Dies wird auch dadurch ersichtlich, dass eine vielfältige thematische Verbindung der Qualitätsdimension Schulkultur mit allen anderen Dimensionen des Qualitätsrahmens besteht: Schulkultur versteht sich als Basis der Qualitätsentwicklung in Schulen.

PRAXISTIPPS

Die folgende Liste soll sie dabei unterstützen, die Stärken an ihrem Schulstandort zu identifizieren, aber auch Verbesserungspotenziale sichtbar zu machen.

Gemeinsame Werte vermitteln

- Der Umgang zwischen Lehrkräften, weiterem schulischem und pädagogischen Personal sowie Schüler*innen ist frei von Ausgrenzung und Gewalt.
- Die Kommunikation zwischen allen Beteiligten der Schulgemeinschaft ist dialogisch angelegt.
- Die Lehrkräfte und die Schulleitung der Schule zeigen sich gegenüber allen Schüler*innen verantwortlich und fördern deren Potenziale.
- Die Schule fördert und fordert Verantwortungsübernahme.
- Schulleitung, Lehrkräfte und weiteres schulisches und pädagogisches Personal sind sich ihrer Vorbildfunktion bewusst und handeln entsprechend.
- Die Schulgemeinschaft hat ein gemeinsames pädagogisches Selbstverständnis für eine inklusive Schule erarbeitet, an dem sie ihre pädagogischen Konzepte ausrichtet.
- Die Lehrkräfte und die Schulleitung fördern die Schulgemeinschaft und die soziale Integration im Sinne einer Weiterentwicklung zur inklusiven Schule.

Das Miteinander gestalten

Die Schule hat partizipativ ...

- Rituale zur Stärkung der Schulgemeinschaft entwickelt.
- Spiel-, Sport- und Kommunikations- sowie Bewegungsangebote entwickelt und nutzbar gemacht.
- (Verhaltens-)Regeln erstellt, die auf den Rechten des Einzelnen beruhen und das Miteinander-Umgehen bestimmen; sie dokumentiert diese Verhaltensregeln altersgerecht und überprüft sie regelmäßig.
- die Grundzüge des höflich und respektvoll Miteinander- und Übereinandersprechens dargelegt und transparent gemacht.
- ein Modell zur friedlichen Lösung von Konflikten erarbeitet.
- Maßnahmen zur Prävention, etwa von Gewalt oder Suchtverhalten, erarbeitet.
- Reaktionen und Ahndungen auf Regelverstöße, wie etwa körperliche Auseinandersetzungen, vereinheitlicht dargelegt.

Die Schule legt Wert auf ...

- einen freundlichen, wertschätzenden und unterstützenden zwischenmenschlichen Umgang unter allen Beteiligten.
- eine lernanregende, schülerfreundliche, gesundheitsförderliche und individuelle Gestaltung der (Klassen-) Räume, Arbeitsbereiche und des Schulgeländes.
- das Schulleben bereichernde Veranstaltungen, die sie selbst initiiert und organisiert.
- eine aktive Beteiligung am gemeinsam gestalteten, vielfältigen Schulleben aller Personengruppen.
- systematische eingeholte und spontan vorgebrachte Rückmeldungen der Lernenden die gemeinsame Arbeit mit den Lehrenden betreffend.
- das Anerkennen und Leben der Regeln, Rituale und Umgangsformen durch alle am Schulalltag beteiligte Personengruppen.

Beteiligung

Die Schule ...

- bezieht alle Lernenden in ihrer Unterschiedlichkeit von Alter, Geschlecht, Sprache, Herkunft, Behinderung, sozioökonomischen Status, Kultur und besonderer Begabung ein.
- hat Strukturen und Rituale entwickelt, den Lernenden, den Eltern und den Partner der beruflichen Bildung eine aktive Beteiligung am Schulleben und an der Schulentwicklung zu ermöglichen.
- lässt den Lernenden erfahren, dass sie geschätzt und in ihrer Mitverantwortung und Mitsprache gebraucht werden.
- ermöglicht den Lernenden Mitwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, um sich aktiv am Schulleben und an der Schulentwicklung zu beteiligen.
- entwickelt besondere Verantwortungsbereiche für Lehrkräfte, Lernende und Eltern und regt an, diese auch wahrzunehmen.
- präsentiert sich offen und transparent nach außen und innen,
- spricht besondere Kompetenzen aus Schüler- und Elternschaft gezielt an und bezieht diese ein.
- organisiert Aktivitäten, durch die die Identifikation der Schüler*innen und Eltern sowie der Partner der beruflichen Bildung mit der Schule erhöht wird.



Fullan, M. (2001). *Whole school reform: Problems and promises*. Chicago, IL: Chicago Community Trust.

Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hejj, A. (1997). Empirische Methoden zur Erfassung der Schulkultur. In N. Seibert (Hrsg.), *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriff* (S. 97-118). Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Hersberger Roos, K. (2006). *Schulkultur und Gewaltprävention: inwiefern dient eine gute Schulkultur der Prävention von Gewalt?* Bern: UZH Dissertationen.

Schöffel, J. & Kemper, R. (2010). Lebensraum. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raum - wissenschaftliche Basics: Eine Einführung für die Soziale Arbeit* (S. 129-140). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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



GERADE JETZT: PROFESSIONS- ENTWICKLUNG ... SELBSTGESTEUERT.

Das Lernvermögen einer Schule hängt vom Lernvermögen jeder einzelnen Person ab – und umgekehrt.

- Welche Selbstverständnisse bestimmen Haltung und Handlung?
- Wie wirkt sich die Schulkultur auf die Gemeinschaft und die Lehrpersonen aus?

"Sich selbst hat niemand ausgelernt." (Goethe, 1825, „Sprichwörtlich“)
Selbstverantwortliche Professionist*innen stehen in einem fortwährenden Lernprozess. Lernen ist ein ganz persönlicher und aktiver Prozess, der meist aus einer Notwendigkeit geschieht und im Tun ermöglicht wird.

In der jeweiligen Professionsentwicklung kann dabei die Schulleitung Halt und Richtung geben.

01

„Die Anforderungen des Lehrens und Lernens weisen zwei besonders heikle Stellen auf, die zum Umdenken nötigen. Die eine betrifft den Anfang des Lernens, die andere die Einwirkung des Lehrenden auf den Lernenden.“
Waldenfels (2009)

Selbst lernen oder von anderen entwickelt werden?

Wie nehmen wir Lehrpersonen wahr? Sind sie Mitarbeiter*innen, die es gilt, zu entwickeln? Oder sind sie eigenständige, selbstverantwortliche Professionist*innen, die stets ihr eigenes Lernen in der Hand haben? Der Unterschied dieser Betrachtungsweisen liegt in dem Spannungsfeld zwischen Objekt und Subjekt und ähnelt unserer Wahrnehmung von Schüler*innen als Objekte des Unterrichts bzw. Subjekte ihres eigenen Lernens. Die Antwort liegt weniger bei dem einen oder anderen Ende des Spannungsfeldes, sondern vielmehr in der Mitte. Es braucht beides.

Vom Lehrmodus, der einen großen Teil unserer Tätigkeit ausmacht, in den Lernmodus zu wechseln, ist nicht einfach, aber notwendig. Fortbildung positioniert Lehrpersonen zum Großteil als Objekte und verweist sie im vermeintlichen Anspruch des Lernens auf die Schülerbank.

Die Frage, wer den Erzieher erzieht bzw. die Lehrperson belehrt, stellt Waldenfels in seinen Ausführungen über Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit, und findet die Antwort in Meyer-Drawes (1984) frühere Schriften: „Das Kind ‚greift ein‘ in die vormalige Praxis und verändert diese, so wie es selbst verändert wird“ (Waldenfels, 2009, xxx). Gerade bei widerfahrnisartigen Ereignissen in der Arbeit mit den Lernenden werden die Lehrenden gelehrt – vorausgesetzt, dass der Akteur/die Akteurin für das Einwirken anderer empfänglich ist.

02

Wir können uns nicht einfach zum Lernen entschließen. Es ist vielmehr auch ein Widerfahrnis, das zunächst unsere Hilflosigkeit zur Folge hat. Sämtliche vertraute Ordnungen geraten ins Wanken. Das alte, zuverlässige Wissen und Können versagt, und eine neue Möglichkeit ist noch nicht vorhanden.

Widerfahrnis und Widerstand, Halt und Haltung

Die Auswirkungen der Pandemie auf Gemeinschaft, Unterricht und Verwaltung in der Schule sind unzählige und noch nicht vollständig erfassbar, denn wir sind noch mittendrin. Sie ist ein Widerfahrnis, etwas worauf der Mensch zunächst mit Widerstand antwortet. Die Antwortmöglichkeiten sind vielfältig, von Wut und Aggression bis hin zur Verzweiflung und der Suche nach Halt nach Vertrautem.

Wenn das Vertraute versagt, wenn unsere Haltung nicht mehr Halt gibt, ist es beängstigend. Woran halten wir uns dann? Wo gibt es Sicherheit? Kann man das Ganze vorbeigehen lassen? Braucht es Veränderungen?

Gerade Schulen brauchen Lösungen und Strategien, um mit den langfristigen Auswirkungen von COVID-19 auf Lehr- und Lernprozesse sowie soziale Dynamiken in der Schule umzugehen. Neue Strukturen und Routinen sind gezwungenermaßen entstanden. Der Unterricht wurde mehr oder weniger erfolgreich mancherorts in neue Formen gebracht. Alle haben gelernt, das Sozialleben der Schule wertzuschätzen. Forschende sehen Entwicklungsverzögerungen in der Pandemie-Generation, die noch nicht im Schulalter sind, voraus; andere halten bereits Lerndefizite bei Kindern und Jugendlichen fest, die wochenlang ohne Schulleben lernen sollten. Manche junge Menschen betrauern den Verlust von Eltern oder Großeltern. Andere leben mit Erwachsenen, die langfristig durch die Erkrankung kognitiv und körperlich beeinträchtigt sein werden. Mehr als je zuvor hat jede/r besondere Bedürfnisse, auch die Lehrpersonen selbst.

03

Wenn das Reflexive „sich“ dabei ist, geht es meist um wahrhaftes Lernen.

Horizonte erweitern oder neue eröffnen?

Das Phänomen Lernen erweist sich als eine brüchige Erfahrung, die an einem bereits gegebenen Anfang steht und auf uns einwirkt. „Lernen, das sich dem Neuen öffnet, hebt mit einer Art Verwundung an, zu der man sich nicht entschließen kann, die einem widerfährt, weil man von etwas wie von einem Blitz getroffen wird und unerwartet betroffen ist“ (Meyer-Drawe 2011, S. 199).

Es stellt sich die Frage, wie empfänglich man für die Einwirkung der anderen, des anderen ist. Sich dem Neuen zu öffnen, bedeutet oft sich zu überwinden, sich auf etwas einzulassen. Das Reflexive „sich“ ist immer dabei. Das Subjekt in seiner Souveränität und Selbstverantwortung aber auch in seiner Einsamkeit und Angst ist mitbestimmend. Zugleich wird Lernen von etwas oder von jemandem ausgelöst. Kontrolle haben wir dabei nur, wenn überhaupt, wie wir darauf reagieren. „Auf zu neuen Ufern!“ klingt aufregend, setzt aber eine ordentliche Portion Mut und Selbstvertrauen voraus.

04

„Sowohl beim Staunen als auch beim Anfangen handelt es sich um einen Akt, den ich nicht auslöse, bei dem ich aber gleichwohl dabei bin wie beim Erwachen, das ohne mich auch nicht möglich ist, das sich dennoch nicht meiner Initiative verdankt.“ (Meyer-Drawe, 2011, S. 199)

Über professionelles Handeln reden oder von der Sache her handlungsfähiger werden?

Analog zum schulischen Lernen positionieren die meisten Personalentwicklungsmaßnahmen Lehrkräfte als Objekte der Maßnahme und Lernen als Willensakt. Man soll sich auf eigene Initiative weiterbilden; dabei bleibt man auf dem gleichen Weg mit dem gleichen Horizont vor sich, wenn die gleichen Themen und Botschaften stets überwiegen.

Der Nutzen von Fort- und Weiterbildung liegt darin, dass Lehrpersonen *über* ihr professionelles Handeln reden und denken, ihr professionelles Wissen *über* etwas aufbauen. Lernen im Sinne von nachhaltig kompetenterer Handlungsfähigkeit wird *von der Sache her*, das heißt, im Tun ermöglicht. Neue Horizonte, die mit großen Sprüngen in der Praxisentwicklung einhergehen, werden erst durch Widerfahrnis eröffnet: Das Alte gilt nicht mehr, das Vertraute versagt, Selbstverständnisse verlieren ihre Gültigkeit. Wir wenden gezwungenermaßen unseren Blick und sehen Neues. Solche Momente ereignen sich täglich in der Unterrichtspraxis, wenn die Aufmerksamkeit entsprechend gerichtet ist und Lehrende und Lernende als Subjekte positioniert werden.

05

Aufmerksamkeit richten und Halt geben: Was den Schüler*innen beim Lernen gut tut, ist auch für die Erwachsenen in der Schule gut.

Ein neuer Horizont ist immer da

Niemand hat sie gewollt, keiner hat sie herbeigeführt, und trotzdem ist sie da. Die Pandemie erfordert Resilienz, Responsivität und Lernvermögen, um auf sinnvolle Lösungen und wirksame Strategien zu kommen. Viele Selbstverständnisse sind verschwunden, andere sind im Entstehen. Das Lernvermögen einer Schule hängt vom Lernvermögen der einzelnen Lehrperson ab – und umgekehrt.

Ein neuer Horizont ist immer da, auch wenn der günstige Moment für die Einzelnen auf sich warten lässt. Es gilt eine Schulkultur, die Zeit und Raum für den ereignishaften Charakter von Lernen gibt und Halt beim Antworten auf Widerfahrnisse ermöglicht, zu schaffen. Diese gestattet dem Einzelnen in der Gemeinschaft und somit der gesamten Gemeinschaft sich neuen Horizonten zu zuwenden und sich auf die Ereignisse einzulassen. Auf ähnliche Weise wie bei der Arbeit mit Lernenden in der Klasse übernehmen die Schulleitungen mit ihren Schulentwicklungsteams hierbei eine wesentliche Verantwortung. Das „wir“ ist immer dabei, aber es braucht eine leitende Person, die die Fragen stellt, den günstigen Moment aufspürt und die Aufmerksamkeit richtet.

Worauf richten wir unseren Blick? Welche Horizonte machen sich auf? Wie können wir Halt geben?

REFLEXION

- Selbst lernen oder von anderen entwickelt werden? Bin ich Objekt oder Subjekt des eigenen Lernens?
- Wie wird Lernen in Ihrer Schulkultur positioniert?
- Welche neuen Horizonte für eine Professions(weiter)entwicklung haben sich in den letzten zwei Jahren aufgetan?
- Wodurch bekommen die Kolleg*innen Halt? Welche Strukturen, Routinen und Teamkonstellationen unterstützen dabei?



Meyer-Drawe, K. (2011). Staunen – ein ‚sehr philosophisches Gefühl‘. *Etica & Politica* (XIII/1). S. 196-205.

Meyer-Drawe, K. (2012). Treffpunkte oder über die Täuschung, Schülerinnen und Schüler dort abholen zu können, wo sie sind. In E. Christof & J.F. Schwarz (Hrsg.), *Lernseits des Geschehens: Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten* (S. 15-19). Innsbruck: Studienverlag.

Waldenfels, B. (2009). Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe* (S. 23-34). Paderborn: Fink.

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 ...

To learn a language is to have one more window from which to look at the world (Chinese proverb)

ENGLISCH MIT DEM NEUEN LEHRPLAN

KOMPETENZORIENTIERTER ENGLISCHUNTERRICHT IN
DER GRUNDSCHULE UND AM ÜBERGANG ZUR
SEKUNDARSTUFE.

In den Medien, im Alltag, im Klassenzimmer: die englische Sprache ist allgegenwärtig und ein früher Einstieg in die Fremdsprache bereits in der Grundschule daher seit Langem eine Selbstverständlichkeit. Mit der Entwicklung eines neuen Lehrplans für die erste lebende Fremdsprache wird der Englisch-Unterricht der Grundschule an internationale Standards angepasst und die Kompetenzorientierung auch im frühen Fremdsprachenunterricht verankert. Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (www.oesz.at) unterstützt Lehrpersonen mit methodisch-didaktischen Materialien dabei, ihren Unterricht an diese Veränderungen anzupassen.

01

What's new in the new curriculum?

Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen

Der aktuell in Entwicklung befindliche neue Lehrplan in der Grundschule bringt grundlegende Änderungen für den Unterricht der ersten lebenden Fremdsprache mit sich. Die Wichtigsten im Überblick:

- Der neue Fremdsprachen-Lehrplan orientiert sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen – GeR.
- Der Fremdsprachenunterricht wird in der dritten und vierten Schulstufe zum Pflichtfach und damit auch beurteilt.
- Anstelle der bislang konkreten Vorgaben von Unterrichtsinhalten (z.B. „etwas einkaufen“) bietet der neue Lehrplan weit gefasste Themenfelder (z.B. „Familie/Freundeskreis“), sogenannte Anwendungsgebiete, als Anhaltspunkte.
- Die pädagogische Grundlage des Lehrplans bildet die Kompetenzorientierung mit dem Ziel, eine erste Sprachhandlungsfähigkeit anzubahnen.

02

How to teach competences

Wie gelingt kompetenzorientierter Englischunterricht?

Kompetenzorientierung bedeutet, dass sich Lehrkräfte in ihrer Unterrichtsvorbereitung die Frage stellen müssen, *welche* spezifische Kompetenz trainiert werden soll, um im Weiteren die geeignete sprachliche Aktivität anwenden zu können. Anstatt festzulegen, welcher Wortschatz (z.B. „food“) erlernt werden soll, werden Lernziele in Form von Kompetenzen formuliert, wie z.B. „eine Vorliebe äußern können“, „um etwas bitten können“ – Sprachhandlungen, die natürlich den Wortschatz zu „food“ involvieren können.

Gelingen kann kompetenzorientierter Englischunterricht unter folgenden Grundvoraussetzungen:

- Lernen wird als aktiver, selbstgesteuerter Prozess begriffen.
- Aufgaben entsprechen der Lebenswelt der Kinder.
- Aufgaben sind handlungs- und anwendungsorientiert.
- Lernziele werden klar kommuniziert.
- Als Lernbegleiter/in unterstützt die Lehrperson Kinder beim selbstorganisierten Arbeiten.

Impulse und Material zum kompetenzorientierten Englischunterricht finden Sie auf der Homepage des ÖSZ (siehe Praxistipps).

03

CLIL – Englisch integrativ

Eine stärkere Gewichtung des Fremdsprachenunterrichts bei gleicher Unterrichtszeit (eine Wochenstunde) bedeutet für Lehrpersonen, dass sie Englisch auch in anderen Gegenständen einsetzen sollen. Eine Möglichkeit, dieser Herausforderung zu begegnen, ist CLIL.

Die Abkürzung CLIL steht für „Content and Language Integrated Learning“. Dieser Bildungsansatz

kombiniert das Lernen einer Fremdsprache mit fachlichen Inhalten. Die Sprache wird vom Unterrichtsinhalt zum Unterrichtsmedium, wodurch Lernende sich neben grundlegenden Sprachfertigkeiten auch Fachvokabular im Sinne einer Bildungssprache aneignen. Ein konkretes Beispiel dafür wäre die Erarbeitung des kleinen Einmaleins in englischer Sprache oder Anweisungen im Turnunterricht auf Englisch. Damit wird Englisch in unterschiedlichen Kontexten verwendet, die Schüler/innen kommen regelmäßig mit der Sprache in Kontakt und erlernen unbewusst neuen Wortschatz und syntaktische Strukturen.

Bei der Umsetzung des Konzeptes in die Praxis unterstützt das ÖSZ mit Fortbildungsvideos, einer Praxisbroschüre sowie einer auf das Thema zugeschnittenen Online-Fortbildungsveranstaltung. Genaueres dazu finden Sie im Bereich „Praxistipps“.

04

Getting on a higher level – how to master the transition period successfully

Sekundarstufe I – Ein Ausblick

Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe ist ein Meilenstein und stellt für Kinder in vielerlei Hinsicht eine Herausforderung dar. Im (Englisch)Unterricht sehen sich die Lernenden mit einem Wechsel vom spielerischen zum systematischeren Lernen konfrontiert. Über- oder Unterforderung aufgrund zu geringer oder zu rascher Progression können sich einstellen.

Um diese für Schüler/innen und Lehrer/innen gleichermaßen herausfordernde Phase des Anfangsunterrichts in der 5. Schulstufe gut zu meistern, wurden Orientierungsaufgaben (OA5) als Diagnoseinstrument für Lehrpersonen entwickelt. Mithilfe kurzer und klarer Aufgaben können Lehrpersonen das Ausgangsniveau ihrer neuen Schüler/innen feststellen, um im Weiteren den Unterricht darauf abstimmen zu können. Eine ÖSZ-Broschüre im A5-Format liefert zusätzliche Infos zur Kompetenzeinschätzung und v.a. zu Differenzierungsmöglichkeiten in der 5. Schulstufe. Zu finden sind sie in der Rubrik „Praxistipps“.

PRAXISTIPPS

- Gestalten Sie Ihren kompetenzorientierten Unterricht methodisch vielfältig, um möglichst alle Lernenden anzusprechen. 10-minütige Videos des ÖSZ bieten Impulse zu Themen wie den Einsatz von Bilderbüchern, digitalen Medien, oder Chants. (siehe <http://oesz.at/OESZNEU/main.php?page=0129&open=10&open2=174>) Damit der Einstieg in den CLIL-Unterricht leichter fällt: Arbeiten Sie an Ihrer eigenen Englischkompetenz! Ein Video z.B. zum Aussprachetraining finden Sie hier: https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=4wFabHj8zg0&feature=emb_log
- Nutzen Sie als Lehrer/in der Sekundarstufe die Orientierungsaufgaben für den Englisch-Anfangsunterricht in der 5. Schulstufe (OA5) (siehe <http://oesz.at/OESZNEU/main.php?page=0122&open=10&open2=15>)

Save the date: Sommersemester 2022, Virtuelle Pädagogische Hochschule (VPH) in Kooperation mit dem ÖSZ: Online-Seminar für Lehrpersonen der Primarstufe: „Neuer Lehrplan? Leicht gemacht durch English integrativ (CLIL)“

AUTORINNEN

Mag. Dr. Doris Pichler, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
Nicole Pirker BEd, MA, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum



- Grundkompetenzen Fremdsprache, 2. und 4. Schulstufe (GK2/GK4) <http://oesz.at/OESZNEU/main.php?page=0121&open=10&open2=14>
- Gierlinger, Erwin, Catherine Carré-Karlinger, Evelin Fuchs und Christine Lechner. *Innovative Impulse aus dem Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates: Die CLIL-Matrix in der Unterrichtspraxis*. Praxisreihe 13. Graz: ÖSZ, 2010. http://www.oesz.at/OESZNEU/document2.php?Submit=&pub_ID=147
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2013). *Die Grundkompetenzen Lebende Fremdsprache, 4. Schulstufe. Mit exemplarischen Englisch-Aufgabenbeispielen*. (ÖSZ-Praxisreihe Heft 20). Graz: ÖSZ. http://oesz.at/download/GK4_Praxisheft_Web.pdf
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2014). *Kompetenzaufbau im Englischunterricht der Grundschule. Praxisbeispiele und Unterrichtsvideos zu den Grundkompetenzen GK4*. (ÖSZ-Praxisreihe Heft 21). Graz: ÖSZ. http://www.oesz.at/OESZNEU/document2.php?Submit=&pub_ID=169
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2017). *Die Grundkompetenzen Fremdsprache 2. Schulstufe. Mit exemplarischen Umsetzungsbeispielen für den Unterricht*. (ÖSZ-Praxisreihe Heft 26). Graz: ÖSZ. http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe26_web.pdf

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 ...

„Die Rechthaberei zerstört die Kommunikation, die Lüge behindert die Denk- und Erkenntnisfähigkeit. Verständnis und Liebe helfen und bauen auf.“

Ulrich Rose

Reden wir MITEINANDER - nicht übereinander

Kind-Erziehungsberechtigte-Lehrende-Gespräche in der Volksschule (KEL)

Der im Schulgesetz geforderte Anspruch nach individueller Förderung aller Schüler- und Schülerinnen ist nur dann zu erfüllen, wenn alle im Lernumfeld Beteiligten miteinander kommunizieren. Transparenz darüber, was gut läuft, aber auch, was besser laufen könnte, ist dazu eine wesentliche Voraussetzung. Die gute Zusammenarbeit zwischen den Schulpartner*innen, stellt daher eine grundlegende Voraussetzung für den Bildungserfolg dar und macht einen regelmäßigen Dialog erforderlich.

01

Haltet daran fest, dass wie man denkt, was man denkt, was man sagt und wie man in der wechselseitigen Kommunikation Ideen verbreitet, einen Unterschied ausmacht im Gang der Dinge.“

Hans Jonas

Was sind KEL-Gespräche

Seit dem Schuljahr 2016/17 müssen ergänzend zu den Schulnachrichten nach § 19 zusätzlich zwei Sprechtage und regelmäßige KEL-Gespräche stattfinden. In den Schulforumsbestimmungen § 63a steht, dass „Termine und Art der Durchführung von Elternsprechtagen“ zu beraten sind. Daher dürfen Elternsprechtage auch in Form von KEL-Gesprächen stattfinden.

Das KEL-Gespräch ist ein Dialog auf Augenhöhe und eine Standortbestimmung über die aktuelle Lernsituation des Kindes. Der gleiche Informationsstand aller am Gespräch Beteiligten, sowie die gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung sind dabei unverzichtbar. Beim Austausch persönlicher Einschätzungen und Sichtweisen wird über Lernfortschritte und Unterrichtsverhalten gesprochen, sowie darüber, wo konkrete Förderung und Unterstützung ansetzen können.

02

Zu viele Menschen machen sich nicht klar, dass wirkliche Kommunikation eine wechselseitige Sache ist.

Lee Iacocca

Wo führt es hin, wie wirkt es sich aus?

Das KEL-Gespräch bringt Änderungen in der Rückmelde- und Beziehungskultur mit sich. Die positive Auswirkung von KEL-Gesprächen auf das Beziehungsdreieck L-S-E eröffnet eine neue Qualitätsdimension für die Schulpartnerschaft und die Unterrichtsarbeit. Diese Wirkung ist von besonderem pädagogischen Interesse. Im Rahmen der KEL-Gespräche wird an die Lehrperson der Anspruch gestellt, ihre Beobachtung im Zusammenhang mit dem Lernen des Kindes zu beschreiben. In der Art und Weise ihrer Ausführungen fungiert sie als Vorbild für die anderen am Gespräch beteiligten Erwachsenen. Lehrpersonen tragen auch Prozessverantwortung und steuern das Gespräch, damit alle sich beteiligen können und die Stärken der Schüler*innen und nicht die Noten im Vordergrund stehen. Die Teilnahme am KEL-Gespräch ist für Schüler*innen verpflichtend. Ein KEL-Gespräch ersetzt in keinem Fall ein Frühwarngespräch.

03

Dialog ist die höchste Form der Kommunikation.

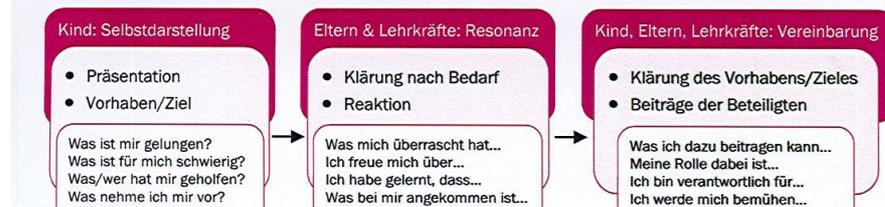
August Everding

Ablauf

Das KEL-Gespräch ist ein schüler*innengesteuertes Gespräch, das mit der Selbstpräsentation der Schüler*innen beginnt. Die Selbstpräsentation beinhaltet neben einem Rückblick auf das, was er/sie fachlich und persönlich dazugelernt hat, auch was besonders gut gelungen ist, was entdeckt und verstanden wurde. Weiter werden vom Kind besondere Vorhaben oder Ziele für die nächste Zukunft formuliert. Die Erwachsenen sind aufmerksame Zuhörer*innen und schildern anschließend, welche Wirkung die Selbstpräsentation des Kindes auf sie hat. In der letzten Phase des Gesprächs treffen die Beteiligten gemeinsam eine schriftliche Vereinbarung hinsichtlich des besonderen Vorhabens bzw. Zieles des Schülers/der Schülerin.

Prozessdarstellung

Ein KEL-Gespräch dauert ungefähr 20 Minuten und läuft folgendermaßen ab:



Rahmen für ein gelingendes KEL-Gespräch

Vorzüge eines KEL-Gesprächs

Aufgabe der Schule ist es das Gelingen zu organisieren, nicht das Misslingen zu dokumentieren.

Otto Herz

- Laut Hattie (2013) bestimmt niemand das Lernen mehr, als der Lernende selbst.
- Das Kind wird ganzheitlich wahrgenommen
- Feedback aller Beteiligten aus dem Lernumfeld des Kindes
- Vertrauensbildung – Verbesserung des gegenseitigen Verständnisses
- Erfolgssteigerung durch Fokus auf Gekanntes und Verstandenes
- Motivationssteigerung und erhöhtes Selbstvertrauen
- Steigerung der Eigenverantwortlichkeit der Schüler*innen bei der Umsetzung vereinbarter Maßnahmen
- Formulierung konkreter Fördermaßnahmen und Unterstützungsangebote in einer Zielvereinbarung

PRAXISTIPPS

- KEL-Gespräche sind ein wertvoller Beitrag der lernförderlichen Rückmeldung. Begeistern Sie durch SCHILFS oder in Konferenzen Ihr Lehrer*innenteam und sorgen Sie für die Möglichkeit eines regelmäßigen Austausches darüber.
- Geben Sie Zeit und Raum für die Planung und Durchführung der KEL-Gespräche ...
 - für die Vorbereitung der Schüler*innen auf das KEL-Gespräch in Form von „Stolzmappen“, Vorbereitungsbögen, Kompetenzdiagrammen, Feedback-Sternen oder anderen Darstellungsformen
 - für den Faktor Zeit – Schenken wir den Schüler*innen genügend Zeit, Antworten in sich zu finden. Zu viel an Vorgegebenem verhindert oft wesentliche Lerneffekte bei den Kindern.
 - für Fragen, die die Schüler*innen zum Reflektieren anregen: Warum ist es dir an diesem Tag so gut gelungen? Was hat dir geholfen, dass du das heute so gut konntest? Was brauchst du von mir, um in dieser Sache weiterzukommen?
- Fördern Sie eine positive Gesprächs- und Beziehungskultur an Ihrer Schule und seien Sie Vorbild. Mit dieser Grundhaltung Ihrer Lehrenden gelingen KEL-Gespräche in wertschätzender und achtsamer Form.

AUTOR

OSR Susanne M. Kappl /Leiterin der Volksschule im Farbengarten, Allhartsberg / Mitarbeiterin im NCOC für Lernende Schulen / Lehrende an der PHOÖ, Linz

Derfler, B., Kiemayer, R., Leitner, G. (2012) Kinder-Eltern-Lehrergespräch. Steyr: Ennsthaler Verlag.

BMBWF (2017). Leitfäden zur Grundschulreform, Band 2: Alternative Leistungsbewertung in der Grundschule. Wien: Bundesministerium für Bildung.

Hattie, J. & Timberley, H. (2013). The power of feedback. Review of Educational Research, 77, 81-112. Die Zeit-online, Jahrgang 2013, Ausgabe 02, Hattie Studie

Jäckl, C., Moser, H. (2016). Leitfäden zur Grundschulreform Band 2.1. Alternative Leistungsbewertung in der Grundschule Teil1: KEL-Gespräche. Bundesministerium für Bildung.

Abrufbar unter (27.01.2022): [Leitfäden zur Grundschulreform Band 2.1. Alternative Leistungsbewertung in der Grundschule Teil 1: KEL-Gespräche \(lernende-schulen.at\)](https://www.lernende-schulen.at/leitfaeden-zur-grundschulreform-band-2-1-alternative-leistungsbewertung-in-der-grundschule-teil-1-kel-gespraecher)

Westfall-Greiter T. (2012) Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung, Teil 2 KEL-Gespräche: Zentrum für lernende Schulen. Abrufbar unter (27.01.2022): [Microsoft Word - Orientierungshilfe II 20121207 \(lernende-schulen.at\)](https://www.lernende-schulen.at/microsoft-word-orientierungshilfe-ii-20121207)



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



*Wie entsteht eine Praxis mit Fokus auf Qualität und Entwicklung der Lernprozesse der Schüler*innen?
Spillane (2013) meint, im "Dazwischen". Praxis entsteht situiert zwischen den Menschen, aber auch zwischen ihnen und den Werkzeugen, Routinen und Strukturen, die sich etabliert haben. Praxisentwicklung erfordert die Bereitschaft eines Teams sich gemeinsam und systematisch mit Evidenzen, Zielen, Abläufen und den Effekten von gesetzten Maßnahmen auseinanderzusetzen.*

Praxis entsteht ... mitten im Geschehen!

Pädagogische Praxis erschöpft sich nicht im Abarbeiten didaktischer Konzepte in der Klasse. Sie beinhaltet nach Klika & Schubert (2013) zugleich „die Erstellung eben solcher Konzepte, d.h. Lesen und Schreiben, Vorstellen und Verteilenden eigener Überlegungen in unterschiedlichen Settings, pädagogisches Argumentieren im Kollegium, pädagogische Anleitung von Mitarbeiter*innen, usw.“ (S.10). Praxis ist somit weder ident mit Handlung noch mit bloßem Verhalten: Während sich Handlung punktuell auf einen einzigen Akt bezieht, ist Praxis eine (auch kulturell) geregelte, typisierte, von Kriterien angeleitete Aktivität, die von vornherein einen Komplex von Wissen und Dispositionen enthält – und von Werten und Einstellungen geleitet ist.

01

Es geht um das reflektierte Herangehen an die eigene Praxis und das Wahrnehmen und Beobachten pädagogischer Prozesse und Beziehungsfelder am Standort.

Praxisentwicklung

Die Erwartungen an die schulische Bildungs- und Erziehungsarbeit sind vielfältig: Lernende, Lehrende, Schulleiter*innen, Erziehungsberechtigte, außerschulische Partner*innen, Fachleute aus Fachdidaktik und Bildungsforschung, Bildungsverwaltung und Bildungspolitik – sie alle haben Vorstellungen davon, was Schule leisten soll und was unter gutem Unterricht und guter Schule zu verstehen ist. Von der „statischen Kultur des Lehrens und Lernens“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 665) hin zu einer schüler-, kompetenz- und evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung: Dieser bemerkenswerte Perspektivenwechsel wurde in Österreich mit der Einführung der Kompetenzorientierung und den damit verbundenen Bildungsstandards eingeleitet. Im Mittelpunkt des Interesses stehen nicht mehr allein „der Lernstoff“, sondern vielmehr die Qualität und Entwicklung der Lernprozesse der Schüler*innen und ihre Kompetenzentwicklung.

02

Im Kern geht es darum, empirisch hinreichend belegte Erkenntnisse als ‚Steuerungswissen‘ für die Qualitätsentwicklung nutzbar zu machen.

Daten – und evidenzbasierte Praxisentwicklung

Im Zentrum stehen vor allem die Qualität und Entwicklung der schulischen Lernprozesse und die damit verbundene Kompetenzentwicklung und das jeweilige Fachwissen (Wiesner et al., 2017). Der Umgang mit Daten und die Etablierung einer daten- und evidenzbasierter Praxisentwicklung bildet dabei das Gelenk- bzw. Herzstück (Rolff, 2016) um die Profession dabei zu unterstützen. Wie vergewissern sich Lehrpersonen der Wirksamkeit ihres Unterrichts, Schulleitungen der Wirksamkeit ihrer Art der Schulführung? Entscheidend für den Schulentwicklungsprozess ist die Qualität der Dateninterpretation: Wie gehen Schulen mit zur Verfügung gestellten Daten um? Datenbasierte Praxisentwicklung erfordert die Bereitschaft, sich mit den Daten auseinanderzusetzen, sich darüber auszutauschen und auf deren Basis Veränderungen anzudenken und herbeizuführen.

03

Der Qualitätsrahmen für Schulen (QR) ist mit Jänner 2021 in Kraft getreten.

Den Qualitätsrahmen für Schulen zur Analyse nutzen

Der [Qualitätsrahmen für Schulen](#) (QR) beschreibt die wesentlichen Merkmale von Schulqualität und bildet die verbindliche, inhaltliche Grundlage des Qualitätsmanagementsystems für Schulen (QMS). Er umfasst fünf Qualitätsdimensionen, von denen die Dimension des Lernen und Lehrens für die Praxisentwicklung einen Rahmen bilden kann. Der Qualitätsrahmen unterstützt dabei, Stärken einer Schule zu identifizieren, aber auch Verbesserungspotenziale sichtbar zu machen. Essentiell dabei ist allerdings, dass Schulen diesen Rahmen dafür nutzen, ihre aktuelle Situation zu analysieren, gezielte Qualitätsentwicklungsprozesse in Gang setzen und diese auch kontinuierlich vorantreiben. Die Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass es wichtig für den Erfolg schulischer Arbeit ist, sich gemeinsam und systematisch mit Evidenzen, Zielen, Abläufen und den Effekten von gesetzten Maßnahmen auseinanderzusetzen.

Der „reflektierende Praktiker“ als Ausgangspunkt von „reflektorischer Unterrichtsentwicklung“.

Qualitätsbereiche für die Praxisentwicklung verwenden

Jede Qualitätsdimension ist in Qualitätsbereiche gegliedert, die zentrale Aspekte von Schulqualität abbilden. Diese werden durch eine einleitende Zusammenfassung umrissen und durch Qualitätskriterien inhaltlich präzisiert. Um diese Kriterien zu operationalisieren und messbar zu machen, werden Indikatoren sowie darauf basierende Instrumente der internen und externen Schulevaluation entwickelt und auf www.qms.at zur Verfügung gestellt.

Dabei sind Schulleitung und Kollegium im Entwicklungsprozess gleichermaßen gefordert – und zwar als „reflektierende Praktiker“ (Horster & Rolff, 2006). „Nur wer fortlaufend überprüft, wo er steht, was er erreicht hat und was nicht, kann sein Lernen selbst steuern und bleibt auf Dauer lernfähig“ (Horster & Rolff, 2006, S. 792).

Die komplexe Herausforderung von Schulentwicklungsprozessen benötigt geteilte Expertise und Zusammenarbeit (Tomal et al., 2014, S. 9).

Praxisentwicklung braucht Kooperation

Dateninduzierte Schulentwicklung ist dort ertragreich wo klar strukturierte Kooperationen im Kollegium etabliert sind (z.B. Fachteams, Fachkonferenzen, Jahrganggruppen) und die Auseinandersetzung mit den Daten in gemeinschaftlicher fragender Haltung gefördert wird (Demski, 2018; Schratz et al., 2015; Kurz & Weiß, 2016).

In jedem Fall sind professionelle Interaktion und Kooperation für die Schulentwicklung notwendig, sei es, damit (im Sinne von Bottom-up-Prozessen) aus internen Impulsen Schulentwicklungsmaßnahmen entstehen können oder sei es, damit (im Sinne von Top-down-Prozessen) konzentrierte Maßnahmen umgesetzt werden können. Denn ohne Konsens und Kooperation bleiben Schulentwicklungsansätze fragmentarisch und ineffektiv (Huber et al., 2014).

Wenn Partizipation Selbstbestimmung (im Sinne freier Entscheidung), wirksames Handeln (im Sinne aktiver Mitgestaltung der Lebenswelt und Engagement) sowie Zugehörigkeit und Kooperation (im Sinne der Einbindung in und Gestaltung von positiven sozialen Beziehungen) umfasst, trägt dies zur Verbesserung von Lernen und Kompetenzentwicklung bei (Holtappels, 2004).

PRAXISTIPPS

Geben Sie Zeit und Raum für die Auseinandersetzung für folgende Reflexionsfragen:

- Praxisentwicklung:
 - Wie wird am Standort gemeinsam die Begriffe Praxis und Praxisentwicklung definiert?
 - Welche Entwicklungsschritte sind sichtbar?
- Daten- und Evidenzbasierung:
 - Welche Daten stehen unserem Schulstandort zur Verfügung?
 - Wie gehen wir mit diesen Daten um?
 - Welche Zeitfenster gibt es um gemeinsam daran zu arbeiten?
- Qualitätsrahmen / Qualitätsbereiche:
 - Wie kommt das Neue (Qualitätsrahmen) ins Plenum?
 - Wie erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Qualitätsrahmen am Standort?
 - Welche Qualitätsbereiche werden zurzeit priorisiert?
- Kooperation:
 - Wie geschieht jetzt in einer Pandemiezeit die Gestaltung einer positiven sozialen Beziehung im Kollegium?
 - Welche Strukturen der Zusammenarbeit und welche Kooperationsformen gibt es am Standort?
 - Wie wird die kooperative Praxisentwicklung sichtbar?

- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demski, D. (2018). Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas. Springer.
- Holtappels, H. G. (2004). Schule und Sozialpädagogik – Chancen, Formen und Probleme der Kooperation. In Handbuch der Schulforschung (pp. 465-482). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Horster, L., & Rolff, H. G. (2006). Unterrichtsentwicklung: Grundlagen einer reflektorisches Praxis. Beltz.
- Huber, S. G., Hader-Popp, S., & Schneider, N. (2014). Qualität und Entwicklung von Schule. Basiswissen Schulmanagement (Reihe Bildungswissen Lehramt, Bd. 26).
- Klika, D. & Schubert, V. 2013. Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft, Beltz Verlag- Weinheim Basel.
- Kurz, G., & Weiß, S. (2016). Erfolgreiche Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses: Modelle – Begleitung – Akteure. Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation, 30-55.
- Rolff, H. G. (2013). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S., & Huber, S. G. (2015). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2, 221-262.
- Spillane, J.P. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organisations. In Leadership for 21st Century Learning (pp.59-82). OECD Publishing.
- Tomal, D. R., Schilling, C. A., & Wilhite, R. K. (2014). The teacher leader: Core competencies and strategies for effective leadership. Rowman & Littlefield.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Pacher, K. (2017). Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht. Online BIFIE-Journal, 1, 1-5.



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



Qualitätsmanagement ist unlösbar mit Evaluation verknüpft. Der Fokus sollte nicht nur auf dem Management liegen, sondern dezidiert pädagogisch orientiert sein. (Kempfert & Rolff, S.8, 2018)

Was QMS und IQES uns bieten können

Das Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) bietet Schulleitungen und Lehrpersonen in Form von schulinterner Qualitätseinschätzung ([siQe](#)) und IQES online bzw. [IQES Österreich](#) ein breites Angebot an Instrumenten, um Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzutreiben und schulinterne Feedbackkultur zu implementieren.

01

Was ist nun eigentlich Evaluation?

Nur weil alle dasselbe Wort verwenden, bedeutet das nicht, dass alle dasselbe darunter verstehen.

Hense und Böttcher (S. 247f, 2019) beschreiben Evaluation als wichtiges Instrument um Schule und Unterricht zu verbessern. Jedoch handelt es sich nicht immer um Evaluation, wenn von Evaluation gesprochen wird. Evaluation bewertet zum einen transparent und Kriterien geleitet. Zum anderen erfolgt sie vor dem Hintergrund eines konkreten Verwendungskontextes. Laut Kempfert und Rolff (S. 11, 2018) handelt es sich um einen Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten oder Informationen. Evaluation erfolgt mit dem Ziel, Bewertungsurteile zu ermöglichen, die begründet und nachvollziehbar und an Kriterien orientiert sind. Unter Evaluation ist also datengestützte Bewertung zu verstehen.

02

Die Frage nach dem Mehrwert

Das ist doch jetzt alles wieder mehr Arbeit und Aufwand. Brauchen wir das wirklich?

1. *Selbstreflexion als Teil der Schulkultur:* Ziel von Selbstevaluation ist der Aufbau gemeinsamer Formen von Qualitätssicherung und -entwicklung und das Verankern dieser im Schulbetrieb.
2. *Evaluation ist Mittel zur Beteiligung:* Durch Evaluation können Sichtweisen von Beteiligten und Betroffenen eingeholt werden. Werden Schüler*innen und Eltern über Evaluationsvorhaben in die Schulgestaltung miteinbezogen, leiten sich Entwicklungsschwerpunkte folglich nicht nur aus der Sichtweise des Kollegiums ab, sondern auch durch deren Rückmeldung. Dies leistet einen Beitrag zur Demokratisierung von Schule.
3. *Evaluation ist Werkzeug der Schulentwicklung:* Evaluationen liefern Daten und gesicherte Erkenntnisse über Wirkung und Wirksamkeit von Schulentwicklung. Sie schaffen Klarheit über Erfolg oder Misserfolg von Aktivitäten, die im Rahmen der Schulentwicklung ergriffen werden. So werden die Ansprüche auf ein vernünftiges Maß gebracht, indem der Fokus in den Bereichen liegt, für die sich Engagement auch bezahlt macht.
4. *Evaluation dient der Rechenschaftslegung:* Evaluation erfüllt den Zweck der Selbstkontrolle und weist darauf hin, wie es um die Qualität von Ergebnissen und Arbeitsprozessen gestellt ist.
5. *Evaluation dient der Öffentlichkeitsarbeit:* Durch Evaluation belegte Ergebnisse und Stärken der Schule machen Qualität greifbar. Dies steigert die Glaubwürdigkeit in der Selbstdarstellung der Schule. ([iqesonline.net](#))

03

Schulinterne Qualitätseinschätzung (siQe)

siQe erfolgt in zwei Phasen und kann beliebig oft durchgeführt werden.

Orientiert an den Qualitätsdimensionen des Qualitätsrahmens (QR) ermöglicht das siQe-Tool der Schulleitung und dem Kollegium in der ersten Phase eine individuelle Einschätzung dazu, wie es um die Schulentwicklung steht, welche Stärken sichtbar sind und auf welche Bereiche es einen genaueren Blick mit dem Ziel der Verbesserung zu werfen gilt. In der zweiten Phase erfolgt die anschließende gemeinsame Diskussion und Reflexion der Erkenntnisse im Rahmen einer Konferenz bezieht das gesamte Team mit ein und führt zu einer Konkretisierung weiterer Aktivitäten ([siqe.qms.at](#)).

Regelmäßige interne Schulevaluation und Feedback werden ab dem Schuljahr 2022/23 verpflichtend.

Das Angebot des IQES Evaluationscenters

Im IQES Evaluationscenter finden sich Instrumente für Evaluation, Feedback, Selbsteinschätzung und Reflexion auf die Schulleitungen und Lehrer*innen nach Erhalt ihrer Zugangsdaten. Im Auswahlbereich „Instrumente“ können hinsichtlich Sprache und Inhalt konkret auf österreichische Verhältnisse zugeschnittene Instrumente gewählt werden. Neben den Online-Befragungen stehen auch zahlreiche Offline-Instrumente zur Verfügung. Schulleitungen und Lehrpersonen können unter Vorlagen mittels der Eingabe von Suchbegriffen sowie mithilfe verschiedener Filter eine Vorauswahl zu den Themenbereichen, zu denen eine Erhebung von Interesse ist, treffen. Die vorhandenen Tools können entweder direkt übernommen oder aber auch als Vorlage verwendet und an die individuellen Bedürfnisse der erstellenden Person angepasst werden. Der Zugang zur Befragung kann den Teilnehmer*innen über einen allgemeinen Link sowie per QR-Code oder aber auch per Mail übermittelt werden. Vor- und Nachteile der jeweiligen Übermittlungsform werden bei der Erstellung erläutert. Nach Durchführung der Evaluation sind die Ergebnisberichte im Bereich „Meine Befragungen“ verfügbar und können entweder online oder per Download zur Ergebnisreflexion weiterverwendet werden.

Achtung – Sie könnten sich verirren!

Eine Auswahl des IQESonline Angebots

IQESonline bietet eine überaus umfangreiche Palette an Tools, Literatur oder Material, das direkt im Unterricht zum Einsatz kommen kann. Eine kleine Auswahl soll hier vorgestellt werden:

Die [IQES Mediathek](#) beinhaltet eine breite Sammlung an Kartensets, die Lernenden Lern- und Lösungsstrategien vermitteln, diese einüben und vertiefen. Eine Vielzahl an [Methodenkoffern](#) zu verschiedensten Themen bietet Lehrpersonen sowie Schulleitungen oder Steuergruppen praxisnahe Anleitungen und Materialsammlungen, die direkt im Unterricht oder bei der nächsten pädagogischen Konferenz zum Einsatz kommen können. Im [Videobereich](#) finden sich mit dem Fokus auf digitale Medien Tutorials, Lernvideos und Erklärfilme, die ihr Augenmerk auf einen nachhaltigen Einsatz in der Schule richten, aber auch Lehrenden bei Fragen zu IQES selbst weiterhelfen.

PRAXISTIPPS

Evaluation, deren Mehrwert und siQe

- Klären Sie, was in Ihrem Kollegium unter dem Begriff Evaluation verstanden wird und welchen Mehrwert die Schule daraus schöpfen kann.
- Geben Sie dem Team den nötigen Raum, um Missverständnisse aus- und Befürchtungen einzuräumen.
- Sorgen Sie dadurch dafür, das Kollegium ins Boot zu holen.
- Machen Sie Ergebnisse transparent und Entwickeln Sie daraus Ihre folgenden Schritte.
- Holen Sie sich Tipps und Anregungen im [Themenraum Kooperation](#) des NCoC für Lernende Schulen.

IQESonline und IQES Evaluationscenter

- Planen Sie ausreichend Zeit für die genaue Ansicht eines der beiden Elemente in einer pädagogischen Konferenz ein. Nehmen Sie sich nicht zu viel auf einmal vor.
- Überlegen Sie, ob es für Ihr Kollegium eine Erleichterung darstellt, das Anlegen einer Evaluation gemeinsam durchzugehen oder ein „How to“ mit den wichtigsten Schritten zu erstellen.
- Diskutieren Sie mit der/dem Q-SK und/oder in einer Steuergruppe, wie Sie das Kollegium die Inhalte sichten lassen wollen. Wäre eine inhaltliche Steuerung sinnvoll oder legen Sie einfach drauf los?
- Mit welchem Ziel verfolgen Sie die Nutzung des IQES Evaluationscenters?



- Altrichter, H. (2004). *Unterrichtsentwicklung durch forschende Lehrerinnen und Lehrer. In Unterrichtsentwicklung – zum Stand der Diskussion*, S. 119-134. Schüler AG, Biel.
- Hense, J. & Böttcher, W. (2019). *Evaluation – Ein starkes Instrument für die Entwicklung von Unterricht und Schule. In Huber, S. G. Jahrbuch Schulleitung 2019*, S. 247-260. Verlag Carl Link.
- Kempfert, G. & Rolff, H.G. (2018). *Handbuch Qualität und Evaluation - Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. 5. Auflage. Beltz Verlag- Weinheim Basel.*
- [Qualitätsmanagement für Schulen](#)
- [IQES online Österreich](#)
- [Ein Videorundgang durch IQES](#)

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



Teachers matter!

*"Wir diskutieren leidenschaftlich über die äußeren Strukturen von Schule und Unterricht", kritisiert Hattie (2008) in Visible Learning. "Sie rangieren aber ganz unten in der Tabelle und sind, was das Lernen angeht, unwichtig." Hatties zentrale Botschaft: Der Lernzuwachs von Schüler*innen hängt fast ausschließlich vom pädagogischen Geschick der Lehrperson ab. Ob eine Klasse beim Lernen vorankommt - oder eben nicht: Teachers matter!*

Lehrer*in ... und Lerner*in?

Drei Gedankensplitter und ein Angebot zur lehr- und lernwirksamen Professionsentwicklung

Seit gut zwei Jahrzehnten ist die pädagogische Sicht auf das, was eine "gute" Lehrperson ausmacht, einer radikalen Weiterentwicklung unterworfen: Vom "beamteten Weltenerklärer" zum flexiblen, technisch versierten Gestalter von Lernanlässen. Oberflächlich betrachtet könnte dieser Rollenwandel als Bedeutungsverlust gewertet werden, bei näherem Hinsehen erweist er sich jedoch als dessen Gegenteil: Die Wichtigkeit professionellen Lehrens wird - nicht zuletzt durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie - auch gesamtgesellschaftlich anerkannt. Somit braucht es ein klares Bekenntnis zur Professionalisierung im Bereich des Lehrens und Lernens als Antwort auf die rapide gewachsenen Anforderungen an das Gestalten von zeitgemäßen Lernsettings.

01

*„Großartiger Unterricht“ ist die Summe all dessen, was zu verbesserten Schüler*innen-Leistungen führt – und zwar in jenen Bereichen, die für die zukünftige Lebensgestaltung der jungen Menschen eine hohe Relevanz haben (Coe 2014).*

What makes great teaching?

Zu dieser Frage gibt es wohl unzählige Antwortmöglichkeiten, zumal dazu persönliche Erfahrungswerte und Vorlieben einfließen: Liegt der Fokus eher auf „harten“ Faktoren wie fachliches Inhaltswissen und der Qualität des Vortragens oder doch eher auf den „weichen“ Faktoren wie Wellbeing und Schulkultur?

Forschungsbasiert benennt Coe (2014) sechs Elemente, die (in abnehmender Reihenfolge gelistet) nachweislich positiv das Lernen der Schüler*innen beeinflussen:

1. (pädagogisches) inhaltliches Wissen, 2. Unterrichtsqualität, 3. Klassenklima, 4. Classroom-Management, 5. Lehrer*innen-Grundhaltungen und 6. Professionelles Verhalten.

Handlungsanleitende Merkmale guten Unterrichts gibt Meyer (2004) in seiner Zehner-Liste an: Klare Strukturierung des Unterrichts // Hoher Anteil echter Lernzeit // Lernförderliches Klima // Inhaltliche Klarheit // Sinnstiftendes Kommunizieren // Methodenvielfalt und -tiefe // Individuelles Fördern // Intelligentes Üben // Transparente Leistungserwartungen // Vorbereitete Umgebung

Eine übersichtliche Darstellung finden Sie hier:

Vgl. z.B.: <https://sts-ig-so.de/10-merkmale-guten-unterrichts-von-hilbert-meyer/>

Letztlich ist jedoch für die Beurteilung, ob der Unterricht effektiv ist, allein der Lernfortschritt der Schüler*innen ausschlaggebend.

02

Die Mischung aus empathischer Persönlichkeit, kompetenter Unterrichtsgestaltung und fachlicher Expertise muss stimmen. Und nicht zu vergessen: Auf die professionsspezifische Haltung kommt es an (Christof et al. 2020).

Was ist daher eine gute Lehrerin, ein guter Lehrer?

Lehrer*innenkompetenzen werden vielfach expliziert und systematisiert (Weinert 2000, Baumert & Kunter 2006) und im weitesten Sinne auch in Qualitätsmanagementsystemen abgebildet (vgl. www.gms.at). Die Bedeutsamkeit von fachlicher und fachdidaktischer gepaart mit pädagogischer Kompetenz (allesamt „professionelles Wissen“) stehen ebenso außer Streit wie die Bedeutung „affektiv-emotionaler Charakteristika“ wie fach-, schul- und unterrichtsbezogene Überzeugungen sowie Persönlichkeitsmerkmale und Berufsmotivation (König 2016). Unterrichtsqualität entsteht nicht zuletzt aus der Position heraus, mit der die Lehrperson das Lernen wahrnimmt: Das Lernen der Schüler*innen und das eigene Lernen. Anders ausgedrückt: Unterrichtsqualität ist auch eine Frage der Lehrer*innenhaltung: Fortlaufend selbst lernen wollen, sich für den Lernprozess des Gegenübers interessieren, sich selbst kritisch beobachten (lassen), sich dem größeren Sinn hinter den Fakten verschreiben und die Balance halten zwischen Begleiten und aktiv – im Co-Prozess mit den Lernenden - Unterricht gestalten, beschreiben fünf lernförderliche Haltungen (Greiner 2015).

03

„Lernen – und damit auch das Lernen zu Lehren - ist (...) nicht Reflex, sondern Reflexion“ (Berlinger 2006, S. 17). Reflexive Praxis und somit das Role Model des reflektierenden Praktikers gilt als Schlüssel der Professionalisierung (Schön 1983).

Und wie kommen wir dort hin?

Neben einer wissenschaftlich fundierten Expertise und den Bereitschaften zur kollegialen Kooperation sowie lebenslangem Ausbau von Expertise, ist es die kontinuierliche Reflexion des beruflichen Handelns, welche die Professionalität im Lehrberuf kennzeichnen (Esslinger-Hinz & Sliwka 2011, S. 30). „Die Befähigung zur reflexiven Praxis trägt zur Entwicklung autonomer, hoch qualifizierter und selbstgesteuerter Professioneller bei. Der reflexive Praktiker lernt fortlaufend, indem er berufliche Alltagserfahrungen durch Metakognition, also durch Nachdenken über das eigene Handeln, Denken und Lernen, bewusst wahrnimmt, beobachtet und analysiert, um zukünftiges Verhalten zu modifizieren“ (Esslinger-Hinz & Sliwka 2011, S. 32).

04

Hochschullehrgang mit Masterabschluss als anspruchsvoller Reflexionsraum

Lehr- und lernwirksame Professionsentwicklung

Wie es bei physikalischen Wellen beim Auftreffen auf ein anderes Medium mit abweichendem Wellenwiderstand zu Reflexion kommt (man denke an Luft-Wasser-Spiegelungen), so verhält es sich mit der Reflexion unseres beruflichen Denkens bzw. Handelns ähnlich: Es braucht ein Bezugssystem außerhalb und von anderer Beschaffenheit, also jenseits unserer subjektiven Theorien, damit Reflexion stattfindet (Berlinger 2006, S. 17f.). „Damit der ‚Berg der Praxis‘ reflektiert werden kann, braucht es den ‚See der Theorien‘ als anderes Medium“ (Berlinger 2006, S. 18). Auf diese Weise soll der HLG zum Reflexionsraum und daraus resultierend zum Ort der Professionalisierung werden. Ziel des HLG mit Masterabschluss ist die Qualifikation von Lehrpersonen des Primar- und Sekundarstufenbereiches zum Initiieren, Begleiten und Evaluieren von Entwicklungsprozessen im jeweiligen schulischen Arbeitsumfeld. Die Teilnehmer*innen erlangen ein vertieftes Verständnis für Fachlichkeit und breiter gedachte Fächerdomänen. Die forschende Auseinandersetzung mit Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung baut die individuelle Handlungskompetenz aus.



Lehr- und lernwirksame Professionsentwicklung



Hochschullehrgang mit Masterabschluss

Organisatorische Hinweise

Studiendauer

6 Semester (90 ECTS-AP)

Das Studium ist berufsbegleitend organisiert und setzt sich aus Präsenz- und Fernlehreanteilen zusammen. Die Lehrveranstaltungen finden während des Semesters an mehreren Freitag-/Samstagblöcken und jeweils zu Feriaterminen an der PH OÖ statt.

Akademischer Grad

Master of Education (MEd)

Leitung

HS-Prof. Dr. Karin Grinner (PH OÖ)

HS-Prof. Dr. Heribert Bastel

Prof. Christoph Hofbauer, MA (PH NÖ)

Assoc. Univ.-Prof. Dr. Stefan Zehetmeier (Universität Klagenfurt)

Beginn

SS 2023

Informationsveranstaltungen

20. Oktober 2022, 17:00 Uhr (PH OÖ) & 10. Jänner 2023, 18:00 Uhr (virtuell)

Anmeldung

www.ph-ooe.at (> Fortbildung/Schulentwicklung > Lehrgänge)

Anmeldeschluss

31. Jänner 2023

Kontakt

karin.grinner@ph-ooe.at

LITERATUR
UND
LINKS

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Berlinger et al. (2006). *Vom Lernen zum Lehren. Ansätze für eine theoriegeleitete Praxis*. Bern: Akademie der Erwachsenenbildung.
- Christof, E. et al. (2020). Professionspezifische Haltungen in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung* 2/2020, S.52-65.
- Coe, R. (ed.). (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. CEM: Durham University.
- Greiner, U. (2015). *Was einen guten Lehrer ausmacht*. OÖN (3.12.2015).
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- König, J. (2016). „Innovieren, Vernetzen, Forschen. Die Kasseler Qualitätsinitiative Lehrerbildung (PRONET) stellt sich auf der ZLB-Jahrestagung vor“. Vortrag im Rahmen der ZLB-Jahrestagung 2016.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers Press, Columbia University.
- Weinert, F. E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft-Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, 2, 1 -16.

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



KOMPETENZORIENTIERUNG ... ALS DIDAKTISCHE LEITIDEE

Die Kompetenzorientierung steht in den letzten zwanzig Jahren im Fokus der öffentlichen Bildungsdiskussion. Die zukünftigen neuen Lehrpläne und die Kompetenzraster geben Anlass zu einer intensiven Auseinandersetzung an den Standorten und zur gemeinsamen Umsetzung dieser.

Von zentraler Bedeutung dabei ist, dass „Kompetenzorientierung keine Abkehr von einer fachlichen Wissensbildung und schon gar nicht von der Leitidee des verständnisorientierten und problemlösenden Lernens bedeutet. Es geht im Gegenteil ganz zentral um fachliche Bildung, in deren Kontext auch fachübergreifende – methodische, soziale und personale – Kompetenzen kultiviert werden sollen.“ (Reusser 2014, S. 326)

01

„Lehrpläne sind die Grundlage eines qualitativ hochwertigen Unterrichts, der den vielseitigen Anforderungen unserer Zeit entspricht. Sie sind das Referenzdokument und damit Ausgangspunkt der Unterrichtsentwicklung, Arbeitsinstrumente für Lehrerinnen und Lehrer und deren Unterrichtsplanung sowie ein Orientierungsrahmen für Schülerinnen, Schüler und Erziehungsberechtigte.“ (Kern 2020, S. 4)

Basislektüre sind Lehrplan und Kompetenzmodelle

Die kompetenzorientierten Lehrpläne bilden die gesetzliche Ausgangs- bzw. Grundlage für einen kompetenzorientierten Unterricht und sind somit Basislektüre für jegliche Planungsarbeit und Unterrichtsgestaltung. Auch wenn Lehrwerke approbiert sind, können sie das Studium des Lehrplans nicht ersetzen. Im allgemeinen Teil sind unter anderem Kompetenzorientierung, neue Lernkultur, rückwärtiges Lerndesign und Bildungsstandards verankert. Die damit einhergehenden Kompetenzmodelle sind prozessorientierte Modellvorstellungen über den Erwerb von fachbezogenen oder fächerübergreifenden Kompetenzen. Kompetenzmodelle strukturieren Bildungsstandards innerhalb eines Unterrichtsgegenstandes und stützen sich dabei auf fachdidaktische und fachsystematische Gesichtspunkte. Es wird also immer eine Performanz in einem beschränkten Bereich gemessen, wobei auf Kompetenzen rückgeschlossen werden muss. Ein Kompetenzmodell soll für Messungen und zur Gestaltung von Unterricht verwendbar sein. Man unterscheidet grundsätzlich zwischen normativen und deskriptiven Modellen sowie Kompetenzstrukturmodellen und Kompetenzentwicklungsmodellen. Normative Modelle beschreiben den „Zielzustand“, also das, was Schüler*innen nach einer bestimmten Schulstufe können sollen. Deskriptive Modelle hingegen beschreiben den „Ist-Zustand“, das heißt was Schüler*innen bereits können, also welche Kompetenzen sie schon erworben haben. Fachdidaktische Kompetenzmodelle zeigen auf, wie Fächer und Domänen Kompetenz hinsichtlich lernrelevanter, kategorialer inhalts- und tätigkeitsbezogener Dimensionen fassen und in ihrer Progressionslogik strukturieren.

02

Kompetenzen ermöglichen es den Schüler*innen, in variablen Situationen zu handeln und ihr Wissen und Können zielgerichtet, verantwortungsvoll und reflektiert einzusetzen.

Was bedeutet Kompetenz?

Bezugspunkt der österreichischen Bildungsstandards ist der von Weinert (2001) entwickelte Kompetenzbegriff. Ihm zufolge sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd., S.27). Sie schaffen die Basis für den Erwerb und die Anwendung spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und verkörpern damit ein weitgehend stabiles Werkzeug, das zur Bewältigung wechselnder Herausforderungen befähigen soll. Somit ist Kompetenz das Zusammenspiel von Wissen, Können und Disposition, welches uns in neuen Situationen zur Verfügung steht. Je höher unsere Kompetenz, desto mehr Handlungsoptionen haben wir. Kompetenz äußert sich in einer je in einem bestimmten sozialen Kontext stattfindenden, sichtbaren Performanz. Das heißt Kompetenzen werden im Handeln sichtbar. Es gibt jedoch Bereiche wie Motivation, Interesse, Einstellungen oder Lernwille, die im Handeln nicht oder nur sehr schwer sichtbar sind. Sie bestimmen jedoch die Kompetenzen, die durch Handeln sichtbar sind, mit.

Ein mögliches Modell zur Abbildung von Kompetenzentwicklung, das auch in der Expertiseforschung eine zentrale Rolle einnimmt, ist das „Novizen-Experten Modell“ (Dreyfus & Dreyfus 1987). Dabei werden fünf Stufen der Kompetenzentwicklung identifiziert: Der Anfänger – Der fortgeschrittene Anfänger – Der Kompetente – Der Gewandte – Der Experte.

Kompetenzstufen

In der Psychologie spricht man von sogenannten Kompetenzstufen, die wir alle durchlaufen müssen, um zu wachsen beziehungsweise um den (stetigen) Wandel von Inkompetenz zu Kompetenz zu vollziehen. Man könnte auch sagen, es sind die vier typischen Phasen des Lernens:

- **Unbewusste Inkompetenz:** Wir lernen alles in Etappen. Doch dazu müssen wir überhaupt erst wissen, dass wir nichts wissen. Oder erkennen, dass wir zu wenig wissen – und entsprechend dazu lernen müssen. Diese Phase der unbewussten Inkompetenz ist zwar noch nicht das eigentliche Lernen – sie geht ihm aber immer voraus. Manche verharren allerdings auch dort.
- **Bewusste Inkompetenz:** Die zweite Phase ist eigentlich die wichtigste: Wir erkennen unsere Defizite, verstehen aber auch, wie wir diese ausgleichen können. Erst so können wir gezielt an ihnen arbeiten und eben dazu lernen. Auch hier wird allerdings noch nicht gelernt. Die Weiterentwicklung findet (hoffentlich) erst in der nächsten Phase statt.
- **Bewusste Kompetenz:** Wir beginnen zu lernen und sehen gleichzeitig erste Lernerfolge. Wir begreifen bewusst den Wandel von der Inkompetenz zur Kompetenz. Ein gutes Gefühl, das allerdings noch mit einigen Anstrengungen verbunden ist: Wir müssen pauken, büffeln, auswendig lernen, trainieren. Immer wieder. Erst die letzte Phase bringt den eigentlichen Triumph.
- **Unbewusste Kompetenz:** Endlich haben wir so viele praktische Erfahrung mit den neuen Fähigkeiten gesammelt, dass sie uns in Fleisch und Blut übergehen sind und jederzeit abgerufen werden können. Und das, ohne uns großartig darauf konzentrieren zu müssen. Wir sind unbewusst kompetent. Allerdings birgt diese Phase die Gefahr, arrogant zu werden: Was uns jetzt kinderleicht von der Hand geht, ist für andere noch eine Herausforderung (derer sie sich vielleicht nicht einmal bewusst sind – falls sie noch in Phase 1 stecken).

Reflexionsfragen

Überlegen Sie für sich alleine oder gemeinsam im Team:

- Was meine ich, wenn ich sage: "Sie/Er ist kompetent?"
- Was bedeutet es für unterschiedliche Lebenskontexte, kompetent zu sein?
- Wie vertraut ist mir das Kompetenzmodell der Bildungsstandards für mein Fach?
- Auf welche überfachlichen Kompetenzen lege ich besonders viel Wert?
- Wie beurteile ich, ob eine Schülerin, ein Schüler über eine bestimmte Kompetenz verfügt?
- Wie können Kompetenzen operationalisiert werden, sodass sie durch das Bearbeiten von Aufgaben individuell erworben werden können?
- Welche Lernumgebung unterstützt die für sinnvoll und notwendig erachtete Individualisierung beim Kompetenzerwerb bestmöglich?
- Welche Teilkompetenzen können/müssen sinnvollerweise definiert werden, damit individueller Lernfortschritt sichtbar werden kann?
- Mit Hilfe welcher Kompetenznachweise kann der Erwerb von (Teil-) Kompetenzen beurteilt und bewertet werden?
- Wann ist im Laufe des Lernprozesses eine Kompetenz sinnvollerweise nachzuweisen?
- Wie kann erreicht werden, dass eine Kompetenz längerfristig verfügbar bleibt?
- Worin besteht die "neue Perspektive"=Kompetenzorientierung?
- Inwiefern verändert Kompetenzorientierung die Planung und Durchführung von Unterricht?



Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek: Rowohlt.

Kern, A. (2020). Weiterentwicklung der Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe in Österreich. *Medienimpulse*, 58(1). doi: <https://doi.org/10.21243/mi-01-20-8>

Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 325-339.

Weinert, F.E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, 2/2000.

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



FERIENSTIMMUNG ... ZEIT ZUM ...

Ein ereignisreiches und herausforderndes Schuljahr neigt sich dem Ende zu. Die pandemiebedingten Herausforderungen im gewohnten (Schul-)Alltag haben 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.

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 2022/23 zu tanken.

... Innehalten und Entspannen

Tempo, Stress, Erreichbarkeit, Unwägbarkeiten, ...

Ferienzeit ... Zeit um inne zu halten, in Gedanken zu versinken, zur Ruhe zu kommen oder einfach den Augenblick zu genießen.

Kraft zu tanken um später wieder mit neuer Energie in den Trubel des Schulalltags einzusteigen.

Entschleunigung bedeutet (nicht nur in den Ferien) sich kurze, wiederholte und bewusste Momente im Alltag einzuräumen, in denen man sich nicht ablenken lässt, sondern die ganze Aufmerksamkeit auf sich selbst richtet. Das Spannende daran ist, dass der [Parasymphikus](#) durch achtsames Innehalten angeregt wird, man sich dadurch in Ruhephasen besser regenerieren kann.

Entspannung sollte ebenso zu unserem Alltag gehören wie Anspannung. Vielen hilft dabei, passiv zu sein, tief durchzuatmen, zu lachen, Freunde zu treffen, Stimmt die Balance zwischen Anspannung und Entspannung nicht mehr, sind wir weniger leistungsfähig. Wohlbefinden und Gesundheit sind in Gefahr.

... Reflektieren

... in Ruhe über etwas nachdenken, sich Vergangenes bewusst machen, grübeln, etwas überdenken

Herausforderungen, aber auch „neue Wege/neue Lösungsansätze“ vom letzten Schuljahr können zum Reflektieren anregen. Welche Konzepte und Maßnahmen sollen beibehalten/weiterentwickelt werden? Welche Perspektiven und Visionen ergeben sich daraus?

Lockdowns und Distance Learning zeigen, dass Beziehungen und Begegnungen immens wichtig und zentraler Teil des Lernens in der Schule sind. Wie gut gelingt Beziehungsarbeit am eigenen Standort?

... Lesen

Lesen öffnet die Tür zur Welt! Lesen hilft uns abzuschalten und beruhigt die Gedanken, weil der Kopf damit beschäftigt ist, die Gedanken eines anderen zu verarbeiten.

Die Ferienzeit gibt die Möglichkeit, die Zeit mit einem guten Buch zu verbringen. Und es muss nicht immer Fachliteratur sein:

„Dietrich von Horn: 111 Gründe, Lehrer zu sein. Eine Hommage an den schönsten Beruf der Welt.“ ist ein leidenschaftliches Buch, das die Besonderheiten dieses Berufes beschreibt. In 111 GRÜNDE, LEHRER ZU SEIN gelingt es Dietrich von Horn auf humorvolle, manchmal auch nachdenkliche Weise, den Lehrer/die Lehrerin mit seinen/ihren Ängsten, Bedenken, Erfolgen, Zweifeln und Hochgefühlen zu beschreiben. Die Leserin/der Leser wird mitgenommen auf eine abenteuerliche Reise durch das Lehrerdasein.

... Pläne schmieden

Damit die Vision in den kommenden Schuljahren zur Realität werden kann, ist es notwendig, zu überlegen, was die nächsten Schritte sind. Dazu benötigt man konkrete, tendenziell eher kurzfristige Ziele in überschaubaren Zeiträumen. Denn umso greifbarer und absehbarer der Zeitraum ist, desto leichter werden Visionen in konkrete Projekte und Schritte übersetzt.

Und nicht zu vergessen: Jeder Teilschritt ist ein Erfolg und darf gewürdigt werden. Sich zu belohnen, innerlich auf die Schulter zu klopfen und immer wieder auf das bisher Erreichte zu schauen, hilft uns dabei, Schritt für Schritt dem Ziel näher zu kommen.

Wir wünschen Ihnen eine schöne und erholsame Ferienzeit.

Das Redaktionsteam:

Margarete Kranawetter, BEd & Andreas Schubert, BEd, MA

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

