

Frohn, Julia; Bengel, Angelika

Impulse zur Lehrkräftekooperation durch die Nutzung digitaler Lernmanagementsysteme (LMS). "... nicht nur gemeinsame Absprachen, sondern wirklich eine gemeinsame Planung ..."

Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 49-60



Quellenangabe/ Reference:

Frohn, Julia; Bengel, Angelika: Impulse zur Lehrkräftekooperation durch die Nutzung digitaler Lernmanagementsysteme (LMS). "... nicht nur gemeinsame Absprachen, sondern wirklich eine gemeinsame Planung ..." - In: Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 49-60 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262149 - DOI: 10.25656/01:26214

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262149>

<https://doi.org/10.25656/01:26214>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Julia Frohn und Angelika Bengel

Impulse zur Lehrkräftekooperation durch die Nutzung digitaler Lernmanagementsysteme (LMS) – „... nicht nur gemeinsame Absprachen, sondern wirklich eine gemeinsame Planung ...“

Abstract

Zu den wesentlichen pandemiebedingten Veränderungen in Schule und Unterricht kann die Etablierung digitaler Lernmanagementsysteme (LMS) gezählt werden. Dieser Beitrag erörtert Potenziale und Hürden in der Nutzung von LMS für die Kooperation schulischer Akteur*innen, die als zentraler Anspruch inklusiver Praktiken gilt. Nach einer knappen Einführung in die Themenfelder Lehrkräftekooperation und LMS werden anhand einer explorativen Interviewstudie Kooperationsmöglichkeiten durch die Nutzung von LMS analysiert und die Bedeutung für schulische Inklusion wird herausgestellt.

1 Einführung

Die pandemiebedingten Schulschließungen ab Frühjahr 2020 haben umfassende Veränderungen in Schule und Unterricht herbeigeführt, „und das in einer Geschwindigkeit, die in einer normalen Situation unwahrscheinlich gewesen wäre“ (Schratz 2020, o. S.). So hat der Lockdown „den Schulalltag auf den Kopf gestellt. Gewohntes konnte nicht mehr stattfinden. Zugleich hat die Krise aber auch für einen Innovationsschub gesorgt“ (ebd.), der aktuell wissenschaftlich umfassend aufgearbeitet wird (zu deutschsprachigen Überblicksarbeiten siehe z. B. Fickermann & Edelstein 2020; Frohn & Heinrich 2020; Helm et al. 2021). Aktuelle Befunde unterstreichen dabei die Notwendigkeit, die beschleunigte Entwicklung anhand möglicher Synergien, etwa für die zwei großen Herausforderungen Inklusion und Digitalisierung, zu untersuchen. Daher legt dieser Beitrag einen besonderen Fokus auf die Verknüpfung schulischer Herausforderungen, indem er das Potenzial digitaler Lernmanagementsysteme (LMS) für inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsprozesse explorativ anhand des Themas der Lehrkräftekooperation analysiert und empirisch aufzeigt, welche Formen der Kooperation durch LMS ermöglicht werden können. Mit LMS wird dabei „die Gesamtheit der zur Verfügung stehenden Platt-

formen, Dienste, Softwarelösungen, Lerntools und Bildungsmedien bezeichnet, die die inhaltliche und organisatorische Arbeit sowie die Kollaboration im pädagogischen Schulbetrieb für Lehrkräfte, Schülerschaft und ggf. weitere Akteurinnen und Akteure maßgeblich unterstützt“ (Breiter et al. 2021, 5).

2 Kooperation schulischer Akteur*innen als Voraussetzung für die inklusive Schule

Ein inklusiver Unterricht lässt sich nicht ohne die Kooperation unterschiedlicher Lehrkräfte mit jeweils verschiedenen Kompetenzen umsetzen (vgl. Moser & Demmer-Dieckmann 2013, 156; Heinrich et al. 2013, 90f.)¹, doch wird die Kooperation schulischer Akteur*innen auch ohne den Anspruch an Inklusion seit vielen Jahrzehnten in Forschungsarbeiten der Erziehungs- und Bildungswissenschaften untersucht. Ein internationales systematisches Review (Vangrieken et al. 2015) legt dabei – neben einzelnen negativen² – verschiedene positive Aspekte auf unterschiedlichen Ebenen offen, die aus der Kooperation von Lehrkräften resultieren können: aufseiten der Lernenden etwa Leistungssteigerung, erhöhte Kommunikation sowie größere Lernbereitschaft; aufseiten der Lehrenden z. B. die Steigerung von Zufriedenheit, Motivation, Selbstbewusstsein und Kreativität sowie erhöhte Kompetenzen in den Bereichen Unterrichtsführung und Methodeinsatz (vgl. ebd., 28–29). Die Metastudie zeigt, dass Lehrkräftekooperationen Partizipationsmöglichkeiten von Lehrkräften wie auch die Innovationsbereitschaft von schulischen Akteur*innen steigern können, wobei hier Quantität und Qualität der Kooperationsformen maßgeblich sind (vgl. Holtappels 2013, 46). Neumann (2019) konstatiert auf Basis einer umfassenden Darstellung der Diskursentwicklung zum Thema Lehrkräftekooperation, dass diese „intra- wie interdisziplinär – [...] sich national wie international als ein, wenn nicht *das* zentrale Merkmal effektiver (inklusive) Schulen“ (ebd., 76, Herv. i. O.) erweist. Eine Kernfrage für inklusive Settings betrifft dabei die Aufgabenfelder der einzelnen Professionen sowie die daraus resultierenden Formen der Zusammenarbeit. Hier lieferten z. B. Moser und Kropp (2015) wichtige Impulse hinsichtlich der Tätigkeitsfelder von Förder- und Regelschullehrkräften.

Zur Systematisierung von Kooperationsformen wird vor allem in deutschsprachigen Arbeiten (z. B. Neumann 2019; Richter & Pant 2016) häufig das Kooperationsmodell von Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) genutzt, das zuletzt

1 Im Folgenden wird bewusst auf die Unterscheidung nach Professionen, wie etwa Förder- oder Grundschullehramt, verzichtet, stattdessen wird die Kooperation aller im Feld tätigen Akteur*innen thematisiert.

2 Beispielsweise erhöhtes Konkurrenzdenken, ein angenommener Verlust von Autonomie, eine höhere Arbeitsbelastung sowie ein erhöhter Zeitaufwand (vgl. Vangrieken et al. 2015, 29).

aktualisiert und für inklusive Settings spezifiziert wurde (Grosche et al. 2020). Mittels dieses Modells lässt sich der mitunter diffuse Begriff der Kooperation anhand konkreter Arten der Zusammenarbeit näher beschreiben. So unterscheiden die Autor*innen als Formen der Zusammenarbeit unter Lehrkräften 1) den *Austausch*, 2) die *arbeitsteilige Kooperation* und 3) die *Kokonstruktion*. Diese – in Tab. 1 wiedergegebene – Systematisierung dient in der nachfolgenden Darstellung der Forschungsergebnisse als Ordnungsprinzip (siehe Kap. 5).

Tab. 1: Vergleich dreier Kooperationsformen (Grosche, Fußangel & Gräsel 2020, 464)

Kooperationsform	Beschreibung	Funktion	Interdependenz	Bedeutung im Rahmen von schulischer Inklusion
Austausch	Unterschiedliche Aufgaben am gleichen Gegenstand/Austausch von Material und Information	Hilfe bei Routineaufgaben/ Zeitersparnis & emotionale Entlastung	Keine Interdependenz von Zielen und Handlungen erforderlich	Inklusion kaum umsetzbar/Sonderpädagog*innen als Hilfslehrkräfte, Regelschullehrkräfte als beraterungsbedürftig/ klare disziplinäre Trennung
Arbeitsteilige Kooperation	Bearbeitung unabhängiger, aber auf gemeinsame Ziele bezogene Arbeitspakete	Steigerung von Effizienz und Ökonomie	Interdependenz der Ziele, nicht aber der Handlungen notwendig	Festlegen übergeordneter Unterrichtsziele/kompensierende äußere Differenzierung/Teilung anhand der Disziplinengrenzen
Kokonstruktive Kooperation	Individuelles Wissen und Können aufeinander beziehen, um neue Kompetenzen & Lösungen zu generieren	Professionalisierung: Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung/Umsetzung von Innovationen	Interdependenz von Zielen und Handlungen notwendig	Expertise beider Lehrkräfte nutzbar für Entwicklung inklusiven Unterrichts, inklusiver Schulen und gemeinsamer Inklusionsverständnisse

3 Digitale Lernmanagementsysteme (LMS) und ihre möglichen Kooperations- und Kommunikationsfunktionen

Digitale Lernmanagementsysteme gehören – neben LAN und WLAN, einer IT-Infrastruktur mit wesentlichen Hardware-Komponenten, einem funktionalen Betriebssystem sowie der Ausstattung mit Standard-Anwendungssystemen – zur geforderten „Basisinfrastruktur“ einer Schule (vgl. Breiter 2021, 568). Während LMS etwa seit der Jahrtausendwende – insbesondere im Hochschulkontext, vereinzelt auch im regulären Schulbetrieb – bereits genutzt werden, nahm ihr Einsatz im Laufe der Corona-Pandemie verstärkt zu (vgl. Helm & Postlbauer 2021, 309). Brägger und Koch (2021, 132) heben die „Kooperations- und Kommunikationsfunktionen“ von LMS hervor und beschreiben sie als „Werkzeuge für die webbasierte Information und Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden mit- und

untereinander; synchrone Kommunikationsmittel für gleichzeitige Interaktionen zwischen den Teilnehmenden wie Chats, Foren oder Videokonferenzen; asynchrone Kommunikationsmittel für zeitlich versetzte Kontaktnahmen via integrierte E-Mail, Messenger-Benachrichtigungen oder digitale Pinnwände“ (ebd.). Den Kern eines LMS bildet dabei die Lernplattform mit integrierten Funktionen wie Datenspeicher, Messenger, Videokonferenztools oder digitalem Klassenbuch (vgl. Breiter et al. 2021, 5).

Werden LMS entsprechend ihren Möglichkeiten für Schule und Unterricht genutzt, eröffnen sie unterschiedliche Potenziale für Kommunikation und Kooperation, die als Prozessmerkmale inklusiven Lehrens und Lernens gelten (vgl. Frohn & Moser 2018). Im Sinne der Verbindung digitaler und inklusionsorientierter Ansätze (vgl. Schulz et al. 2021) scheinen LMS verschiedene Möglichkeiten zu bieten, Schule und Unterricht inklusiver zu gestalten: So werden LMS als eine Plattform beschrieben, „die Lehr-Lernprozesse unterstützt, innerhalb derer (differenzierte) Lernangebote bereitgestellt werden können“ (Löw 2021, 114). Im letzten Jahrzehnt erlebte laut Schaumburg (2021) die „Entwicklung von Lernplattformen und -programmen einen massiven Schub, mit dem sowohl die Entwicklung von auf künstlicher Intelligenz basierenden Lern- und Übungsprogrammen vorangetrieben wurde, als auch die Technologie des »Educational Data Mining« weiterentwickelt wurde, also die Personalisierung digitaler Lernangebote auf der Grundlage der systematischen Analyse der immensen Datenmengen, die bei der Nutzung von Lernplattformen anfallen“ (ebd., 136). Neben diesen – kritisch zu hinterfragenden (z. B. Filk 2020) – Personalisierungs-, Optimierungs- sowie den beschriebenen vielversprechenden Differenzierungsmöglichkeiten erscheinen vor allem diejenigen Funktionen von LMS als nützlich für inklusive Lernumgebungen, die kommunikatives bzw. interaktives Potenzial bergen (vgl. Bradley 2021, 68; Schaumburg 2021), auch wenn bislang wenig dazu bekannt ist, ob bzw. wie LMS die Kommunikation unter schulbezogenen Handelnden unterstützen können. Die nachfolgend dargestellte explorative Untersuchung bearbeitet daher das Desiderat der Nutzung digitaler LMS aus Sicht der Lehrkräfte mit besonderem Fokus auf Möglichkeiten der Lehrkräftekooperation.

4 Studiendesign

Die Studie ist Teil eines Projekts, für das Interviews mit Berliner Lehrkräften zu drei Erhebungszeitpunkten (EZP) durchgeführt wurden (April 2020: N = 16, April-Juni 2021; N = 14, Februar-Mai 2022; N = 13).³ Etwa drei Viertel der interviewten Lehrkräfte arbeitet an Gemeinschaftsschulen und Integrierten Sekundar-

3 Für die zweite und dritte Befragungsrunde standen einzelne Lehrkräfte nicht zur Verfügung, stattdessen kam 2021 „L13“ dazu.

schulen (nachfolgend L), etwa ein Viertel an Gymnasien (LaG). Die Stichprobe besteht dem initialen Design entsprechend (Frohn 2020) u. a. aus Vertreter*innen in der Koordination der Schüler*innenvertretung, der Leitung der AG Medien, der Sprachbildungsordination, verschiedenen Fach- und Fachbereichsleitungen oder der erweiterten Schulleitungsebene.

Die teilstrukturierten Interviews wurden via Videotelefonat (Durchschnitt 47 Minuten) geführt, aufgezeichnet, anonymisiert und nach Dresing und Pehl (2017) vereinfacht transkribiert. Mittels MAXQDA wurden die Daten qualitativ inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2018) ausgewertet und induktiv-deduktiv kategorisiert. Anhand der Daten wird erarbeitet, welche Formen von Kooperationen (als elementares Merkmal inklusiver Settings) LMS ermöglichen bzw. fördern können. Um die Entwicklung der Nutzung von LMS an den Interview-Schulen nachzuzeichnen, werden nachfolgend Impulse aus allen drei EZP aufgezeigt und analysiert. Anschließend werden beispielhaft Daten des dritten EZP dargestellt, um Möglichkeiten und Grade der Kooperation in der Nutzung von LMS aus Sicht der betreffenden Lehrkräfte zu erörtern.

5 Auswertung

5.1 Zur Nutzung digitaler LMS zwischen Frühjahr 2020 und 2022

Während des *ersten EZP* im April 2020 wurden LMS den Interviewpartner*innen zufolge kaum genutzt, in einigen Interviews wurden sie überhaupt nicht thematisiert. Deutlich wurde, dass berlinweit mit unterschiedlichen Anbieter*innen gearbeitet wurde, sodass keine allgemeinen Aussagen für *eine* Form von LMS möglich sind. Insgesamt berichteten die Befragten meist von fehlenden Kompetenzen im Umgang mit LMS: „Also ich habe NIE mit so einem Lernraum gearbeitet. Und ich vermute, dass wir den auch noch nicht so ausschöpfen, was man alles da machen kann“ (L3,⁴ 30, vgl. auch L4, L8, LaG3). Gleichwohl wurde die Nutzung von LMS sukzessive erhöht, auch wenn die Managementsysteme zunächst oft nur unter Lehrkräften genutzt wurden. Gründe dafür lagen u. a. in der Unübersichtlichkeit sowie einer wahrgenommenen Nutzer*innenunfreundlichkeit von LMS (L4, L8, LaG4), dazu kamen eine unklare Datenschutzlage sowie Zugangsschwierigkeiten (L6, L 0). Die Daten *des zweiten EZP* legen eine deutliche Entwicklung in der Nutzung von LMS nahe, sowohl in Quantität als auch Qualität, die in fast allen Interviews thematisiert wurde:

„Also ich glaube, am stärksten verändert hat sich der Umgang, die Umgangsbereitschaft und das Können, die Kompetenz, was die Arbeit mit [...] Online-Unterricht angeht,

4 Die Bezeichnungen L1-L13 sowie LaG1-LaG4 werden nicht nach Erhebungszeitpunkten getrennt. Je nach Kontext betreffen die Angaben den jeweils beschriebenen EZP.

also explizit, ähm, den Lernraum, den wir jetzt genutzt haben. Da gab es deutliche Fortschritte auf verschiedenen Ebenen. [E]rstmal von den Lehrkräften her aber auch von den Schüler*innen.“ (LaG1, 2)

Zwar betraf diese Entwicklung nicht alle Akteur*innen („Wir halten ja auch Konferenzen, Gesamtkonferenzen, Fachkonferenzen [dar]über [...] ab und da sind zwei Kolleginnen, die noch nie selbstständig online waren, sondern die immer zu dritt in einem Raum sitzen, sich in der Schule treffen und dann [...] an den Sitzungen teilnehmen“, L2, 14), doch verweisen die Daten auf einen zunehmend versierten Umgang mit digitalen LMS. Dabei wurde zwar vor allem die Organisationsebene, doch vereinzelt auch die Ebene des Unterrichts akzentuiert: „Ich glaube, wir haben das noch besser hingekriegt, gerade weil bei uns [...] im Managementsystem eine neue Konferenzsoftware ist, die auch automatisch, ähm, Gruppenräume generieren kann und da können wir jetzt ein bisschen besser den normalen Unterricht abbilden“ (L7, 18). Mit der Benennung von LMS als „Riesenerleichterung für die Schüler“ (L10, 3) wurden im Frühjahr 2021 – neben den bekannten Monita im Hinblick auf Datenschutzfragen oder Netzstabilität – vielfach auch Entwicklungspotenziale für Schule und Unterricht thematisiert:

„Also dieser Lernraum ist ja dazugekommen, ähm, damit, das ist im Prinzip unsere/Der Lernraum ist die (.) Basis unseres Lernens geworden, da sind halt alle Informationen drin [...]. Also das ist was, was wir vor einem Jahr im Prinzip gar nicht benutzt haben oder kaum und jetzt halt die Grundlage ist, *im Prinzip unser Schulgebäude ja geworden ist, so dieser Lernraum.*“ (L11, 27, Herv. d. A.)

Im zweiten EZP wurden erstmals durch die Plattform eröffnete Kooperationsmöglichkeiten zwischen Lehrkräften hervorgehoben:

„Diese Dinge, sich auch fachlich mit den Kollegen auszutauschen, was ist jetzt dran, was hast du vorbereitet für die nächste Zeit, kannst du mir was geben, ich habe das vorbereitet, das kann ich dir geben. [...] [Das] war sogar teilweise einfacher, so über den Lernraum, Lektionen einfach ähm weiterzugeben, weil man ja einfach nur noch die Import-Sache machen musste und dann war's beim anderen drin. [...] das ging natürlich schneller so.“ (L13, 31)

Aufgrund dieser Entwicklung wurde der Leitfaden für den *dritten EZP* u. a. auf Fragen der Nutzung von LMS ausgerichtet. Einige Befragte sprachen hier von einem Rückgang in der Nutzung der LMS mit Wiedereintritt in den regulären Präsenzünterricht (LaG1, LaG3, L3, L13), was sowohl auf noch immer mangelhafte technische Infrastrukturen als auch auf nachlassende Motivation zurückgeführt wurde.

Formen der Nutzung variierten individuell, was auch auf unterschiedliche Altersstrukturen im Kollegium zurückgeführt wurde (LaG1, L2). Zudem wurden grundsätzlich fehlende Ressourcen für den versierten Umgang mit den Systemen moniert („[W]ir haben einfach gerade so viel andere Baustellen, dass ich gerade nicht die Kraft habe, mich jetzt noch in ein Digitalisierungskonzept und Fortbil-

dung einzuarbeiten“, L13, 51). Demgegenüber berichteten die Befragten auch von schulübergreifender Verbindlichkeit in der Nutzung von LMS:

„Wir haben unser Lernmanagementsystem [...] seit [...] Sommer 2020 [...] und haben jetzt auch sozusagen schulweit, nach einer Erprobungsphase, per Gesamtkonferenzbeschluss festgelegt, dass wir zumindest für die Kommunikation unter allen Bereichen verpflichtend die Lernplattform nutzen, und dass wir verpflichtend die Lernplattformen zur Erfassung von Fehlzeiten benutzen.“ (L1, 4)

Insgesamt wurden Vor- und Nachteile in der Nutzung von LMS im dritten EZP deutlich facettenreicher reflektiert, was für eine zunehmend umfassende Auseinandersetzung mit dem Medium spricht.

5.2 Kooperationsformen und -funktionen durch die Nutzung von LMS

Zusammenfassend beschreiben die Befragten die Kooperation mithilfe von LMS vornehmlich als positiv und legen verschiedene Potenziale in allen drei nach Grosche et al. (2020) differenzierten Kooperationskategorien (siehe oben) offen, wenngleich hier nicht immer Trennschärfe zwischen den Kooperationsformen gegeben ist.

Eine deutliche Kritik im Material gilt dennoch der lückenlosen Erreichbarkeit:

„Also das Grundproblem bei digital ist halt, dass du immer erreichbar bist.“ (L13, 75) So drohe die Grenze zwischen dem beruflichen und privaten Raum zunehmend zu verwischen, zudem wird ein möglicher Autonomieverlust bzw. die Sorge vor erzwungener Transparenz thematisiert: „[...] wie mit offener Klassentür unterrichten. Das machen ja viele auch nicht gerne.“ (LaG2, 25)

5.2.1 Austausch

Die Funktionen von LMS, die den einfachen *Austausch* unter Kolleg*innen begünstigen, wurden in zahlreichen Interviews als nützlich herausgestellt, etwa im Hinblick auf organisatorische Fragen (z. B. Kalenderfunktion, Ablage von Protokollen im Fachbereich, Fehlzeiterfassung; vgl. LaG1, LaG3, L1, L2, L 10). Ferner eignen sich LMS aus Sicht der Befragten zum Austausch von Unterrichtsmaterialien (LaG4, L1, L10, L11) sowie als Kanal für schulweite Besprechungen wie z. B. Gesamtkonferenzen. Hier wird insbesondere der Mehrwert der Zeitersparnis (LaG4, L1, L12) und der individuelleren Handhabung thematisiert:

„Was ich gut finde, sind die Sitzungen online. Sicherlich muss man ab und zu auch mal eine Präsenzsitzung im Kollegium haben, um sich noch mehr austauschen zu können. Aber einfach auch dieses Zeitmanagement, das man als Lehrkraft hat dann, und diese Autonomie, die man auch als Lehrkraft dadurch entwickelt, dass man sich online treffen kann, das finde ich ist eine ganz wichtige Errungenschaft, [...] die wir behalten müssen.“ (L10, 75)

Unklar bleibt, worauf sich das „noch mehr“ im Hinblick auf den Austausch bei notwendigen Präsenztreffen bezieht. Wichtig erscheint jedoch die Betonung von

Autonomie, die – als wesentliches Kriterium in der Kategorie *Austausch* aufgrund nicht notwendiger Interdependenzen – über die Distanz ggf. noch erhöht werden kann. Indes wird deutlich, dass es hier nur geringer Reziprozität bedarf, sodass dieser Austausch nicht zwangsläufig zu inklusionsorientierten Praktiken beiträgt.

5.2.2 Arbeitsteilige Kooperation

Hinsichtlich der *arbeitsteiligen Kooperation* zur Steigerung von Effizienz als unabhängige, auf gemeinsame Ziele bezogene Bearbeitung individueller Aufgaben können LMS aus Perspektive der befragten Lehrkräfte (neue) Möglichkeiten eröffnen. Hier spielte vor allem das Potenzial von LMS, die *arbeitsteilige Kooperation* zu flexibilisieren, eine Rolle, auch im Hinblick auf zeitliche Abläufe: „[K]ollaboratives Arbeiten kann natürlich wahnsinnig viel leichter werden. Dadurch, dass man halt auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten arbeiten kann“ (L4, 110, vgl. auch L10, L12). Dabei erscheint wesentlich, dass Materialien, die oft nur in der Schule zugänglich waren, nun auch von zuhause aus bearbeitet werden können. Neben der dadurch entstehenden räumlichen und zeitlichen Flexibilisierung können auch Arbeitsstände und Aufgaben fortlaufend aktualisiert und kommuniziert werden.

Im Hinblick auf die arbeitsteilige Gestaltung von Unterrichtsmaterialien wurde auch der Aspekt der Nachhaltigkeit sowie der leichteren Adaption hervorgehoben:

„[D]ass man ja auch jetzt nicht irgendwelche Infokarten ausdrucken, laminieren [...] muss. Also jetzt auch mal so Richtung Nachhaltigkeit, ist ja auch cool, wenn [...] auch die Lehrkräfte in den nächsten zehn Jahren drauf zugreifen können und dann bestimmt es mal anpassen, im besten Fall, weil ja jede Klasse anders ist und sich Dinge ändern.“ (L12, 40, vgl. auch L1)

Zudem weisen die Daten LMS u. a. als Strukturierungshilfe für die Kooperation zwischen schulischen Akteur*innen aus:

„Die waren immer zu Gast hier bei mir in dem Kurs, haben sich das angeguckt und haben nachgebaut quasi. Was ja auch schön ist, weil dann hat man auch ein gewisses Corporate Design in Anführungsstrichen, dass sich alle und auch neue Menschen, die auch immer ja in zwei Fachbereichen in der Regel sind, auch zurechtfinden können.“ (L1, 92)

Das Beispiel zeigt, dass in der Nutzung von LMS Möglichkeiten bestehen, Differenzierungen am Arbeitsmaterial vorzunehmen und so auch inklusiven Unterricht effizient vorzubereiten sowie im Rahmen möglicher Standards umzusetzen.

5.2.3 Kokonstruktive Kooperation

Bei der *kokonstruktiven Kooperation* kommt es darauf an, individuelles Wissen und Können aufeinander zu beziehen, um gemeinsam neue Kompetenzen und Lösungen zu generieren. In den Daten finden sich *kokonstruktive* Arbeitsprozesse vor allem hinsichtlich des gemeinsamen Ziels, digitale Infrastrukturen an der Schule im Sinne der

Organisationsentwicklung zu etablieren bzw. zu verbessern, auch als Kompensation für fehlende Fortbildungsmaßnahmen: „Was ein bisschen schade ist, die Fortbildungen fehlten, das haben wir so ein bisschen nach Multiplikatorenprinzip gemacht. Also wer es durchblickt hat, hat sich mit ein paar anderen hingesetzt und denen geholfen“ (LaG4, 16, vgl. auch LaG3, L1, L2, L3, L7). Gleichwohl zeugen auch vereinzelt Aussagen von einer zielgerichteten *Konstruktion* für unterrichtliche Prozesse:

„[I]ch würde das in zwei Ebenen trennen: Das eine ist so, der Austausch unter den Lehrer*innen ist dadurch viel, viel einfacher geworden [...]. Aber das ist natürlich, weil das eine Struktur ist, auf die alle zugreifen können, wo wir gemeinsam Unterrichtsentwicklung auch tatsächlich machen können, [...] kommentieren können [...], in meinem Fachbereich [...]. Ja, das ist ganz wertvoll, so, wirklich nochmal viel mehr gemeinsame Planung, nicht nur gemeinsame Absprachen, sondern wirklich eine gemeinsame Planung zu machen, und das dann auch so zu nutzen, dass wir so digitale Tools immer auch mit einarbeiten, um uns gegenseitig das zu erleichtern, das ist super.“ (L7, 4, vgl. auch L1, L10)

Insgesamt verweisen die Befragten auf das Innovationspotenzial, das perspektivisch – trotz initialem Zeitaufwand – eine Arbeitserleichterung für schulische Akteur*innen schaffen kann, sodass diese Kooperationsform als gewinnbringend auch für die Entwicklung inklusiven Unterrichts erscheint. Auch über die Lehrer*innenkooperation hinaus finden sich Aussagen im Interviewmaterial, beispielsweise bezüglich des Austauschs mit Eltern (LaG4, L7, L12) oder anderen Schulen, was die Kooperation an Übergängen im Sinne der Organisationsentwicklung erleichtern kann.

6 Diskussion und Perspektiven für die Umsetzung von Inklusion

Insgesamt gibt die Datenanalyse der hier vorgestellten explorativen Studie trotz ihrer Limitationen⁵ Einblicke in mögliche Entwicklungen von Schule und Unterricht unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie, die auch aus inklusionspädagogischer Perspektive relevant sind.

Im Hinblick auf inklusive Settings erscheinen die beschriebenen Kooperationsansätze niederschwellig übertragbar: In der Kategorie *Austausch* ist ein multiprofessioneller Austausch ebenso denkbar, wobei hier z. B. Informationen über die unterschiedlichen Ausgangslagen der Lernenden, auch hinsichtlich diagnostischer Fragen, über ein LMS systematisiert werden könnten. Disziplinargrenzen, z. B. zwi-

⁵ So wird etwa „LMS“ als Containerbegriff verwendet, wodurch bestehende Unterschiede zwischen einzelnen LMS an Schulen hinsichtlich ihres Aufbaus und ihrer Funktionen nicht dezidiert berücksichtigt werden. Zusätzlich gelten die Größe der Stichprobe sowie die Fokussierung auf Expert*innen im Lehren und Lernen als einschränkend.

schen Förder- und Regelpädagogik, können durch die Nutzung von LMS potenziell verwischen bzw. es kann eine interdisziplinär geteilte Aufgabenübernahme, wie sie bezüglich der Umsetzung von Inklusion vielfach gefordert wird (vgl. z. B. Moser & Demmer-Dieckmann 2013; Moser & Kropp 2015), angeregt werden. Auch für Abstimmungsprozesse in multiprofessionellen Teams im Sinne *arbeits-teiliger Kooperation* erscheint die Flexibilisierung von Kommunikation hilfreich, zudem lassen sich getrennte Unterrichtssettings mithilfe von LMS strukturieren und erlauben potenziell mehr Einblicke in die individuelle Planung und Umsetzung. Gerade für die multiprofessionelle Arbeit erscheint eine Plattform, auf die alle Beteiligten jederzeit zugreifen und die sie mitgestalten können, zielführend. Für den Bereich der *Konstruktion* zeugen die Daten von einem Innovationsschub, den das Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen teilweise erzeugt hat. Die Motivation, Schulentwicklungsprozesse und Unterrichtsplanung in *konstruktiver Kooperation* zu gestalten, wurde in verschiedenen Interviews deutlich. Hier bieten LMS Kommunikationskanäle und -strukturierungshilfen, die auf jede Art eines gemeinsamen Ziels, etwa den Barriereabbau in Schule und Unterricht, ausgerichtet werden können. Darüber hinaus kann anhand der Analyse angenommen werden, dass die – häufig als Hemmnis für Kooperationsprozesse wahrgenommene – fehlende Zeit (vgl. Grosche et al. 2020, 462) in Teilen durch die Nutzung von LMS kompensiert werden kann. Auch der Austausch mit Eltern, der für inklusive Settings als elementar gilt (vgl. Werning 2013, 60), kann durch größere Transparenz und z. T. „kürzere“ (weil digitale) Wege ggf. engmaschiger gestaltet werden. Für den Bereich der Kooperation unter Schüler*innen als inklusionspädagogisches Merkmal von Unterricht (vgl. Moser & Demmer-Dieckmann 2013) eröffnen die Systeme ebenfalls unterschiedliche Möglichkeiten, die perspektivisch zu analysieren sind. Gerade dem Thema Zeit wohnt jedoch auch ein wesentlicher Kritikpunkt inne: Die zunehmende Digitalisierung birgt eine Grenzverschiebung – sowohl zeitlich als auch räumlich – von Arbeitswelt und privater Welt, die die ohnehin große Arbeitsbelastung von Lehrkräften und auch Schüler*innen noch erhöhen kann. So kann die potenziell ständige Erreichbarkeit dazu führen, dass benötigte Erholungszeiten verknappt werden bzw. kein Abstand zu den professionellen Aufgaben gewonnen werden kann (L13; siehe auch Piezunka & Frohn 2022). Darüber hinaus zeugen die Daten auch von der Sorge, dass der Sozialraum Schule – im Hinblick auf den direkten Austausch aller an Schule beteiligten Akteur*innen – durch die zunehmende Nutzung digitaler Tools vernachlässigt wird bzw. der digitale Austausch dem direkten nicht gerecht werden kann. Ferner verweisen die Daten auf die Schwierigkeit, digitale und analoge Settings im Sinne eines hybriden Unterrichts miteinander zu verbinden, was eine Annäherung von Schule an eine – der Lebenswelt der Lernenden entsprechenden – Kultur der Digitalität zu erschweren scheint. Hier berichten verschiedene Interviewpartner*innen von der Sorge, dass neu erarbeitete Prozesse schnell wie-

der als veraltet gelten können und damit mehr Ressourcen verbraucht werden als nützlich erscheint (z. B. LaG3, L2).

Als Ausblick gilt zudem festzuhalten, dass die Daten – unabhängig vom Thema der Lehrkräftekooperation – auch deutliche Kritik zum Einsatz von LMS bergen, z. B. aus Sorge vor Kommerzialisierung bzw. Einsparung durch ‚Wiederverwertung‘ von Unterricht, Degradierung von Schule und Unterricht zur Service-Instanz sowie vor potenzieller Überwachung von Lernenden und Isolation (hierzu siehe auch Brägger & Koch 2021), die umfassender Analyse bedarf.

Hier gilt es perspektivisch in der Forschungs- und Entwicklungsarbeit anzusetzen, um sowohl die Fallstricke als auch die Potenziale in der Nutzung digitaler Systeme zu erörtern, sodass z. B. die aktuell vor allem „dienende Funktion“ (L4, 25) zur „Überbrückung von Distanzen“ (LaG4, 44) auch für hybride Unterrichtsprozesse produktiv weiterentwickelt wird. Um jedoch die Schubkraft der pandemiebedingten Veränderungen weiter zu nutzen, sodass die gewonnenen Einblicke und Fähigkeiten für eine zukunftsfähige, inklusive Schul- und Unterrichtspraxis bestehen bleiben, müssen auch systemische Veränderungsprozesse, etwa der Ausbau der digitalen Infrastruktur oder die Problematik zunehmender Verantwortungsbereiche von Lehrkräften, diskutiert werden. Nur so können – ohne dabei die Wirkmacht der Digitalisierung zu überhöhen oder den Grenzbereich ins Private zu gefährden – die Perspektiven und Potenziale, z. B. in der Nutzung von LMS, bestmöglich ausgeschöpft werden.

Literatur

- Bradley, V. M. (2021). Learning Management System (LMS) use with online instruction. *International Journal of Technology in Education (IJTE)* 4(1), 68–92.
- Brägger, G. & Koch, F. (2021). Potenziale von Lern- und Arbeitsplattformen für die Unterrichtsentwicklung. In G. Brägger & H.-G. Rolf (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (S. 130–164). Beltz.
- Breiter, A. (2021). Strategische Planung einer lernförderlichen IT-Infrastruktur für Schulen. In G. Brägger & H.-G. Rolf (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (S. 567–577). Beltz.
- Breiter, A., Müller, M., Telle, L. & Zeising, A. (2021). *Digitalisierungsstrategien im föderalen Schulsystem: Lernmanagementsysteme und ihre Betriebsmodelle*. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/ifib-lernplattformen-final.pdf> (12.5.2022).
- Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.) (2017). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse*. (7. Aufl.). Eigenverlag.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.) (2020). „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- Filk, C. (2020). „Die Maschinen werden zu einer einzigen Maschine“. Eine technikphilosophische Reflexion auf Computational Thinking, Künstliche Intelligenz und Medienbildung. *Medienimpulse* 58(1), 53 Seiten. doi: <https://doi.org/10.21243/mi-01-20-18>
- Frohn, J. (2020). Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand. Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Verschärfung von Bildungsbenachteiligung im Lehren und Lernen auf Distanz. *PFLB*, 2(6), 59–83. <https://doi.org/10.4119/pflb-3908>

- Frohn, J. & Moser, V. (2018). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion* (S. 61–73). W. Bertelsmann.
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2020). Schulische Bildung in Zeiten der Pandemie. *PFLB* 2(6), 1–13. <https://doi.org/10.4119/pflb-4003>
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Grosche, M., Fußangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik* 66(4), 461–479.
- Heinrich, M., Urban, M., Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Waxmann.
- Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Helm, C. & Postlbauer, A. (2021). Schulschließungen in Österreich – Ein Fazit nach einem Jahr Pandemie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 68(4), 306–311. <https://doi.org/10.2378/peu2021.art27d>
- Holtappels, H. G. (2013). Schulentwicklung und Lehrerk Kooperation. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 35–61). Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz Juventa.
- Löw, S. (2021). itslearning als Lernmanagement-System implementieren. In L. Schulz, I. Krstoski, M. Lüneberger & D. Wichmann (Hrsg.), *Diklusive Lernwelten* (S. 314–319). <https://visual-books.com/diklusion/>(5.5.2022).
- Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2013). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl., S. 155–174). Kohlhammer.
- Moser, V. & Kropp, A. (2015). Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung* (S. 185–212). Klinkhardt.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Waxmann.
- Piezunka, A. & Frohn, J. (2022). Nähe auf Distanz? Zur Gestaltung von Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen während der COVID-19-Pandemie. *Empirische Pädagogik* 36(2), 130–144.
- Richter, D. & Pant, H.A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016.pdf (12.5.2022).
- Schaumburg, H. (2021). Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien als Herausforderung für die Schulentwicklung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 41, 134–166. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.24.X>
- Schratz, M. (2020). *Corona-positiv: Innovationsschub für das Bildungssystem?* [https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/michael-schratz-schulen-corona-positiv-innovationsschub-fuer-das-bildungssystem/\(15.6.2022\)](https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/michael-schratz-schulen-corona-positiv-innovationsschub-fuer-das-bildungssystem/(15.6.2022)).
- Schulz, L., Krstoski, I., Lüneberger, M. & Wichmann, D. (Hrsg.) (2021). *Diklusive Lernwelten*. Visual Ink Publishing.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review* 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Werning, R. (2013). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl., S. 49–61). Kohlhammer.