

Holzinger, Andrea [Hrsg.]; Kopp-Sixt, Silvia [Hrsg.]; Luttenberger, Silke [Hrsg.]; Wohlhart, David [Hrsg.]

Fokus Grundschule 3. Kooperationsfeld Grundschule

Münster ; New York : Waxmann 2024, 359 S.



Quellenangabe/ Reference:

Holzinger, Andrea [Hrsg.]; Kopp-Sixt, Silvia [Hrsg.]; Luttenberger, Silke [Hrsg.]; Wohlhart, David [Hrsg.]:
Fokus Grundschule 3. Kooperationsfeld Grundschule. Münster ; New York : Waxmann 2024, 359 S. -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291494 - DOI: 10.25656/01:29149; 10.31244/9783830998198

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291494>

<https://doi.org/10.25656/01:29149>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a 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

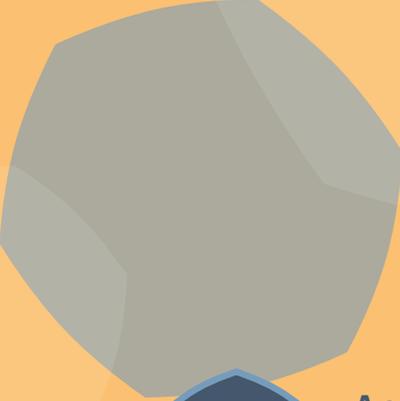
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



3

Andrea Holzinger, Silvia Kopp-Sixt,
Silke Luttenberger, David Wohlhart (Hrsg.)

Fokus Grundschule Band 3

Kooperationsfeld Grundschule

WAXMANN

Andrea Holzinger, Silvia Kopp-Sixt,
Silke Luttenberger, David Wohlhart (Hrsg.)

Fokus Grundschule Band 3

Kooperationsfeld Grundschule



Waxmann 2024
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4819-3
E-Book-ISBN 978-3-8309-9819-8
<https://doi.org/10.31244/9783830998198>

Waxmann Verlag GmbH, 2024
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Dieses E.Book ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0
veröffentlicht: Namensnennung – Nicht-kommerziell –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International



Inhalt

Editorial

Andrea Holzinger, Silvia Kopp-Sixt, Silke Luttenberger und David Wohlhart
Fokus Grundschule, Band 3
Kooperationsfeld Grundschule 9

Zum Aufbau des Buches 12

Keynotes

Till-Sebastian Idel
Kooperation als Element zeitgemäßer Bildungsarbeit in der Grundschule
Eine differenztheoretische Perspektive auf die Anforderungen von
Zusammenarbeit unter Pädagog*innen 21

Lea Schulz
Diklusion kooperativ
Co-Teaching in digital-inklusive Lernlandschaften 38

Martin Auferbauer
Multiprofessionelle Kooperationen in der Schule –
warum, wie viel und mit wem? 50

Sara Bachmann und Christine Künzli David
Bildung von Kindergarten- und Grundschullehrpersonen im Spannungsfeld
von disziplinärer und professionsspezifischer Strukturlogik 62

Kooperative Arbeits- und Lernformen in der Schule

Carmen Evermann und Ulrike Lichtinger
Lernsystementwicklung zum kokonstruktiven Lernen in Mathematik
vor dem Hintergrund der positiven Bildung 75

Timo Finkbeiner und Susanne Eibl
Kooperatives Handeln und Problemlösen im technikorientierten
Unterricht der Primarstufe 84

Almut Thomas und Karin Herndler-Leitner
Gelingensfaktoren und Herausforderungen im Zusammenhang
mit dem Modell der Deutschförderklassen 97

Ulrike Kipman

Learning and Teaching for Tomorrow's World –
Einfluss von Unterricht und anderen Kontextvariablen
auf die Problemlösefähigkeit von Kindern 107

Florian Freytag, Arno Logar, Eleonore Krenn und Manuel Oraže

Motorische Basiskompetenzen im Schuleingang der Primarstufe
im Kontext soziokultureller Einflüsse
Relevanz und Hintergrund 119

Institutionelle Kooperation

Simone Breit und Monika Hofer-Rybar

Perspektiven auf die Kooperation von Kindergärten und Schulen
Empirische Studien aus Niederösterreich 133

Elisabeth Nuart und Sabine Müller

Kooperation im Rahmen von Schuleinschreibung und Transition
Die Implementierung des österreichischen Schuleingangsscreenings (SES)
in Kärnten..... 146

Luise Hollerer und Daniela Krienzer

Sozial-emotionale Regulation
Eine Entwicklungsanforderung für das Kind, eine pädagogische
Herausforderung für die Teams, ein Kooperationserfordernis
innerhalb der Institutionen 157

Patrick Gollub, Sarah K. Zorn und Jana Schnippenkötter

Elternsicht auf Entwicklungsperspektiven von Offenen
Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen
Ergebnisse einer Fragebogenstudie 165

Monika Gigerl und Britta Breser

Familie(n) in herausfordernden Lagen
Zur Relevanz von Kooperationen im Kontext der Primarstufe 176

Mira Dulle und Franz Rauch

Das Netzwerk Ökologisierung von Schulen
Konzept und Evaluationsbefunde mit einem Fokus auf Kooperation 189

Andrea Raggl und Bettina Dimai

Vielfalt an schulübergreifenden Kooperationsformen in
kleinen Grundschulen sichtbar machen 195

<i>Melina Tinnacher, Wilfried Göttlicher und Heike Wendt</i> Chancen und Herausforderungen steirischer Kleinschulen in Zeiten von COVID-19 – Schulentwicklung, Inklusion und Digitalisierung	205
---	-----

Multiprofessionelle und interdisziplinäre Teamarbeit

<i>Robert Baar und Bisera Mladenovska</i> Kollegiale Kooperation aus Sicht von Seiteneinsteiger*innen in den Lehrberuf.....	219
---	-----

<i>Claudia Urbanek und Alina Quante</i> Vom Single-Player zum Team-Player Welche individuellen und interpersonalen Voraussetzungen brauchen Lehrkräfte, um in inklusiven Settings kooperieren zu können?	229
---	-----

<i>Astrid Ebenberger und Raphaela-Teresa Postrihac</i> Das Team als Chance – eine Chance für das Team Zur Implementierung schulischer Teamarbeit im Rahmen des systemischen Qualitätsmanagements an Schulen (QMS).....	240
---	-----

<i>Helmut Pecher, Jasmin Wallner und Sonja Gabriel</i> Kooperatives Medienhandeln berufseinstiegender Primarstufenlehrkräfte zwischen Habitus und Entwicklungsaufgaben Eine Teilauswertung einer qualitativen Studie zur Mediennutzung berufseinstiegender Primarstufenlehrender	249
--	-----

<i>Stefan Eichhorn</i> Kooperationspraxis zwischen Schule und Schulsozialarbeit im Urteil professioneller Akteur*innen.....	260
---	-----

Kooperationsfelder in der Professionalisierung

<i>Almut Thomas, Martina Greiler-Zauchner, Tanja Lobnig und Ines Engler</i> Fachdidaktische Entwicklungsforschung auf dem Weg in die Unterrichtspraxis	275
--	-----

<i>Elke Inckemann, Iman El Abdellaoui, Almut Stapelfeldt-Bär, Cornelia Prestel und Anna Lautenschlager</i> Kooperation von Lehrkräften und Studierenden im Projekt Sprache.Schriftsprache.Bildungssprache (SSB!) Ein Plädoyer für frühzeitige Erfahrung und langen Atem	282
--	-----

<p><i>Daniela Longhino, Eva Frauscher, Eva Freytag, Elisabeth Herunter, Christina Imp und Claudia Stöckl</i> Auf der Suche nach gemeinsamen Qualitätsmerkmalen von Hochschullernwerkstätten Zwischenergebnisse eines Kooperations- und Vernetzungsprozesses</p>	292
<p><i>Andrea Mayr, Matthias Bleimuth und Rosina Haider</i> Interdisziplinäre und interinstitutionelle Kooperation im Lehr-Lern-Labor Leoben Ein Beispiel einer gelingenden Kooperation</p>	299
<p><i>Maike Maria Domsel</i> Spirituelle Kompetenzen Ein Weg zur Stärkung der persönlichen und beruflichen Identität von Grundschullehrer*innen?!</p>	306
<p><i>Peter Theurl und Eva Frick</i> Professionelle Lerngemeinschaften als Mittel der Professionsentwicklung bei Lehramtsstudierenden.....</p>	313
<p><i>Anne Frey, Johannes Dammerer, Silke Luttenberger, Smirna Malkoc, Silvia Pichler und Klaus Schneider</i> Mentoring im Berufseinstieg – ein neues Kooperationsfeld und sein Potenzial für die Professionalisierung von Primarstufenlehrpersonen</p>	326
<p><i>Nicola Sommer, Julia Klug und Sarah Müller</i> Wider das Einzelkämpfertum! Die kollegiale Beratung als Modell zur Unterstützung im Lehrberuf.....</p>	338
<p><i>Barbara Saxer</i> Lernen mit und von anderen: das Potenzial phänomenologischer Vignetten für die Professionalisierung von Lehrpersonen</p>	350

Fokus Grundschule, Band 3

Kooperationsfeld Grundschule

Der dritte Grazer Grundschulkongress, der vom 4.–6.7.2022 stattfand, widmete sich dem Kooperationsfeld Grundschule und den damit verbundenen vielfältigen Fragen der Zusammenarbeit.

Die Zielsetzung war, unterschiedliche Themenfelder anzusprechen, wie die übergreifende Kooperation zwischen den Fächern gemäß dem Lehrplan der Grundschule, die Zusammenarbeit der Schüler*innen in Projekten und in kollaborativen Arbeits- und Lernformen, die institutionelle Kooperation an den Übergängen und mit schulbezogenen und außerschulischen Einrichtungen, die interdisziplinäre Teamarbeit und die Zusammenarbeit zwischen allen Akteurinnen und Akteuren im Handlungsfeld Schule und Hochschule.

Folgende Entwicklungen und Wahrnehmungen im Bereich der Primarstufe gaben Anlass, dieses Thema aufzugreifen.

- Die Profession Grundschullehrer*in befindet sich im Wandel vom Single Player zum Team-Player. Team-Teaching in Mehrstufenklassen, inklusiven Klassen, offenen Unterrichtsformen, Lernbüros und Lernwerkstätten, fachliche Zusammenarbeit von Kolleg*innen mit unterschiedlichen Ausbildungsschwerpunkten, interdisziplinäre Kooperation mit Supporteinrichtungen oder in der Community Education kennzeichnen zunehmend das aktuelle Primarstufensetting. Aufgaben wie die Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten oder mit anderen Bildungseinrichtungen prägen die Anforderungen an die Kommunikations- und Organisationsfähigkeit von Grundschullehrer*innen und fordern von ihnen die Bereitschaft zu geteilter Verantwortungsübernahme und zu lebenslangem Lernen.
- Kommunikations- und Kooperationsstrukturen erfahren eine mediale Transformation. Das überfallsartige Eindringen digitaler Technologien infolge der COVID-19-Pandemie hinterlässt bleibende Spuren. Die Zusammenarbeit mit Schüler*innen und deren Eltern, aber auch unter Lehrer*innen bzw. zwischen Schulen und mit Behörden ist zunehmend geprägt von digitaler Kommunikation in allgemeinen oder dediziert schulischen Plattformen sowie in sozialen Medien. Die gemeinsame Erstellung und der Austausch von Open Educational Resources oder der partielle Einsatz von lern- und organisationsbezogenen Videokonferenzen seien hier nur als Beispiele für das sich durch den Leitmedienwandel eröffnende Kooperationsfeld genannt.
- Schulisches Lernen wird als inhärent soziales, kooperatives Geschehen wiederentdeckt. Ohne die Errungenschaften im Zuge der Individualisierungs- und Personalisierungswelle in der Schulpädagogik zu schmälern, hat sich in der erzwungenen Isolation durch die COVID-19-Pandemie erwiesen, dass Lernen gerade in der Grundschule ein Miteinander-und-voneinander-Lernen ist. Kooperative und projektorientierte Lernformen fördern nicht nur die Entwicklung der Persönlich-

keit und der sozialen Beziehungen, sondern erweisen sich auch als vorteilhaft für den Kompetenzerwerb und sorgen für die erforderliche sprachliche Einbettung von Lernprozessen. Im Zuge der digitalen Transformation sind auch schulübergreifende und länderübergreifende Kooperationen z. B. mit anderssprachigen Schüler*innen möglich geworden.

- Kooperative Formate gewinnen auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung an Bedeutung. Die Vielzahl der Bildungsfächer in der Primarstufe legt nahe, dass Lehrende an Hochschulen fächerverbindende Ansätze verfolgen und z. B. in Lernwerkstätten fächerübergreifend zusammenarbeiten. Aktuelle Konzepte für die schulpraktische bzw. pädagogisch-praktische Ausbildung sehen das gemeinsame Planen und Unterrichten von Praxislehrpersonen und Studierenden als zentrales Mittel der Vermittlung von Unterrichtskompetenz. Auch in Fortbildungs- und Schulentwicklungsprozessen erweisen sich Co-Planning und Co-Teaching als sehr wirksames Setting. Die wechselseitige Hospitation von Lehrer*innen, die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Partnerschulen sowie an pädagogischen Themen ausgerichtete regionale und überregionale Netzwerke öffnen vielversprechende Kooperations- und Kommunikationsfelder.

Mit der Bedeutung und den Effekten verschiedener Formen der Kooperation beschäftigt sich Bildungsforschung schon seit Jahrzehnten. Nach Kruse und Louis (2009) ist Kooperation ein bedeutsames Prozessmerkmal von Schulentwicklung und Teil einer Schulkultur. Anhand dessen, wie wir miteinander und mit unseren Schüler*innen arbeiten und wie wir Probleme gemeinsam lösen, wird die Wirksamkeit lernender Schulen ersichtlich.

Für Hattie (2014) ist die Zusammenarbeit von Lehrpersonen zentral für guten und wirksamen Unterricht. „Es gibt ein starkes Bündel empirischer Belege zur herausragenden Bedeutung der Expertise der Lehrpersonen: in Bezug darauf, wie Lehrpersonen optimal dabei kooperieren können, um Schlüsselthemen des Lehrens und Lernens zu erörtern, um gemeinsame Konzeptionen in Bezug auf Lernzuwachs zu entwickeln und um eine Art kollektiver Wirkfähigkeit (‘efficacy’), um Lernen zu maximieren.“ (Hattie, 2014, S. 41)

Die Schulentwicklungsforschung erkennt in der Kooperation zwischen Lehrpersonen ein Merkmal von effektiven Schulen. Kooperation trägt dazu bei, organisatorische Anforderungen effektiver und effizienter zu bewältigen und die schulischen Lernprozesse der Schüler*innen zu verbessern. Huber, Ahlgrimm und Hader-Popp (2012) weisen darauf hin, dass die Entwicklung und Sicherung von Schulqualität mit der Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen und Netzwerken korreliert.

Kooperationsstrukturen können auch als Modelle für die weitere Entwicklung von Bildungseinrichtungen betrachtet werden. Im dritten ihrer Szenarien zur Zukunft von Schule und Bildung sieht die OECD Schulen als „Bildungshubs“, also Netzwerkzentren, die sich nach außen öffnen, mit lokalen Akteur*innen und außerschulischen Bildungsanbieter*innen zusammenarbeiten, eine durch Kooperation ermöglichte flexib-

le Lernorganisation aufweisen und mit Aus- und Weiterbildungsinstitutionen vernetzt sind (OECD, 2021).

Der dritte Band von FOKUS GRUNDSCHULE möchte dazu beitragen, aktuelle Befunde der Grundschulforschung zu Themen rund um Kooperation sichtbar zu machen und eine Grundlage für weiterführende Forschung und Diskussion zu schaffen.

Literatur

- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Schneider Verlag.
- Huber, S. G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften* (S. 323–372). Wolters Kluwer.
- Kruse, S. D. & Louis, K. S. (2009). *Building Strong School Cultures. A Guide to Leading Change*. Corwin Press.
- OECD (2021). *Zurück in die Zukunft: Vier OECD-Szenarien für Schule und Bildung*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4d027cb3-de>.

Zum Aufbau des Buches

Das Buch gliedert sich in fünf Abschnitte. Im ersten Abschnitt finden sich die Beiträge der Vortragenden der Keynotes, in den weiteren Abschnitten die Beiträge der Autor*innen der Symposien und Paper-Sessions. Diese vier Abschnitte orientieren sich an den Themenfeldern des Grazer Grundschulkongresses 2022:

- Kooperative Arbeits- und Lernformen in der Schule
- Institutionelle Kooperation
- Multiprofessionelle und interdisziplinäre Teamarbeit
- Kooperationsfelder in der Professionalisierung

Die Beiträge der Keynotes ermöglichen sowohl Einblicke in die theoretischen Grundlagen von Kooperation als auch in die verschiedenen Formen der Kooperation im schulischen und hochschulischen Bereich.

Till-Sebastian Idel zeigt in seinem Beitrag „Kooperation als *conditio sine qua non* zeitgemäßer Bildungsarbeit in der Grundschule“ die Komplexität des Begriffs Kooperation auf und verweist auf die damit verbundene Bedeutung von Differenzen. Man muss diese Differenzen sehen und austragen lernen, die Kollegialität stärken, Schulentwicklung als Professionsentwicklung verstehen und inszenieren – und auch in der Ausbildung muss es mehr Gelegenheit zu einer echten interprofessionellen, durchaus auch spannungsgeladenen Kooperation geben. Wir müssen Kooperation als Thema ernst nehmen und den Aushandlungsprozessen Zeit und Raum geben.

Lea Schulz breitet in „Diklusion kooperativ. Co-Teaching in digital-inklusive Lernlandschaften“ einen ganz anderen Aspekt von Kooperation aus. Anknüpfend an die Erfahrungen in der Pandemie, in der vieles nicht möglich war, in der wir Schüler*innen verloren haben, in der ein zunehmender „digital gap“ sichtbar und greifbar wurde, in der aber auch viel experimentiert und Neues gelernt wurde, skizziert sie Möglichkeiten der Anreicherung von Kooperation durch die Nutzung digitaler Medien. Als „Schatzsucherin“ untersucht sie die ubiquitär verfügbare, pervasiv in jeden Lebensbereich eindringende und subtil Veränderungen herbeiführende Digitalisierung unseres gesamten Lebens nach Möglichkeiten mit dem Ziel, Kooperationsformen von Lehrer*innen in inklusiven Settings zu erweitern.

Martin Auferbauer analysiert in seinem Beitrag „Multiprofessionelle Kooperationen in der Schule – warum, wie viel und mit wem?“, an welchen Artikulationsstellen der Bedarf für Kooperation entsteht. Als hauptsächliche Kooperationsfelder sieht er Inklusion, verschränkte Ganztagschulen, die Zusammenarbeit mit dem Gesundheitssektor und der Kinder- und Jugendhilfe. Wie sich in der Talis-Studie 2018 zeigt, sind Lehrer*innen in Österreich grundsätzlich zufrieden mit ihrer Arbeitssituation bis auf einen Punkt: Es mangelt an Unterstützung. Er schließt mit der Forderung, Schulen weiter zu öffnen, vor allem in Bezug auf andere Berufsfelder, und sie dadurch als System leistungsstärker zu machen.

Sara Bachmann & Christine Künzli David fokussieren in „Bildung von Kindergarten- und Grundschullehrpersonen im Spannungsfeld von disziplinärer und profes-

sionsspezifischer Strukturlogik“ die Ausbildung von Lehrpersonen. Ausgehend von den lebensweltlichen Bezügen und Erlebnisfeldern der Schüler*innen und mit dem Ziel, die Erkenntnis- und Erklärungsperspektiven der Fächer aus diesen herauszuentwickeln, müssen Lehrer*innen fachliche Bezüge in Alltagssituationen erkennen, sie in ein fachliches Schema einordnen und Schüler*innen Impulse für die fachliche Weiterentwicklung geben können. Sie müssen aber auch das große Ganze, das „Big Picture“ sehen lernen. Dafür werden in den Studiengängen der Fachhochschule Nordwestschweiz fachübergreifende transversale Module angeboten, in denen jeweils Fachdidaktiker*innen und Erziehungswissenschaftler*innen gemeinsam planen und unterrichten.

Die Beiträge zu kooperativen Arbeits- und Lernformen in der Schule zeigen, welche Bedingungen Zusammenarbeit von Schüler*innen fördern, wie diese konkret abläuft, aber auch, welche Konsequenzen mangelnde Kooperation haben kann.

Carmen Evermann & Ulrike Lichtinger beschreiben in ihrem Beitrag „Lernsystementwicklung zum kokonstruktiven Lernen in Mathematik vor dem Hintergrund der positiven Bildung“ das Konzept PERMA^{lis} Mathemeer, das auf Forschungsergebnissen der Positiven Bildung beruht und in ersten Pilotierungen einen Paradigmenwechsel bei Lehrpersonen verbunden mit gesteigerter Freude am Unterrichten erkennen lässt – auch auf Ebene der Schüler*innen zeichnet sich höheres Engagement und intensivere Zusammenarbeit ab. Strukturelemente wie Spielräume für Verständigung, Mathekonzferenzen und Plenumsrunden bilden die Grundlage für eine sinnstiftende Kooperation der Lernenden im Mathematikunterricht.

Timo Finkbeiner & Susanne Eibl analysieren in ihrem methodisch elaborierten Beitrag „Kooperatives Handeln und Problemlösen im technikorientierten Unterricht der Primarstufe“ mittels Fotogrammen und Transkripten Sequenzen aus dem Technischen Werkunterricht. Auch wenn die Schüler*innen ihre Tätigkeiten vorwiegend individuell ausführen, bilden sich dabei arbeitsteilige Prozesse heraus, die gegenseitiges Informieren und Unterstützen, aber auch die Verantwortungsübernahme für die Tätigkeiten anderer beinhalten und auf diese Weise zum Erreichen der jeweiligen Zone der nächsten Entwicklung beitragen können.

Almut Thomas & Karin Herndler-Leitner befassen sich in „Gelingensfaktoren und Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Modell der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse“ mit den Effekten der Förderung von Schüler*innen, deren Erstsprache nicht die Unterrichtssprache ist, in eigenen Klassen oder Kursen. Während sich die sprachliche Förderung in diesen Gruppen als nicht effizienter herausstellt als in integrierter Form, zeigt sich, dass die Kooperation mit anderen Schüler*innen dadurch erheblich erschwert und in der Folge vor allem die soziale Entwicklung dieser Schüler*innen gefährdet ist, was zu einer gravierenden Benachteiligung führen kann.

Ulrike Kipman befasst sich in ihrem Beitrag „Learning and Teaching for Tomorrow’s World – Einfluss von Unterricht und anderen Kontextvariablen auf die Problemlösefähigkeit von Kindern“ zunächst mit der Frage, ob man das Denken lernen kann und beantwortet diese anhand eines Studienüberblicks positiv. Anhand einer großen

Stichprobe konnte mittels gezielter Interventionen gegenüber Kontrollgruppen gezeigt werden, dass ein handlungsorientierter Unterricht, in dem Schüler*innen eigene Erfahrungen machen, für den Aufbau von Problemlösekompetenz förderlich ist, besonders bei jüngeren Schüler*innen mit hohem Interesse. Eine Evaluation in kooperativen Gruppensettings ist in der Folge geplant.

Florian Freytag, Arno Logar, Eleonore Krenn & Manuel Oraže untersuchten in ihrem Beitrag „Motorische Basiskompetenzen im Schuleingang der Primarstufe im Kontext soziokultureller Einflüsse“ eine große Zahl von Schüler*innen mit dem Testinstrument MOBAK 1-2. Die Ergebnisse zeigen geringere Leistungen für Mädchen im Kompetenzbereich Etwas-Bewegen. In Schulklassen mit geringem Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund ist das Niveau der motorischen Basiskompetenz Etwas-Bewegen vermindert. Ein ähnlich niedriges Niveau zeigt sich im Kompetenzbereich Sich-Bewegen bei Schulklassen mit hohem Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund. Kooperation mit dem Elternhaus, mit Vereinen und innerhalb der Schule begünstigen die motorischen Lernbedingungen.

Die Beiträge zur institutionellen Kooperation behandeln verschiedene Bildungs- und Kooperationsbereiche. Kooperation wird als Schlüssel zur Verbesserung von Bildungsbedingungen und Bewältigung von Herausforderungen betont.

Simone Breit & Monika Hofer-Rybar stellen in ihrem Beitrag „Perspektiven auf die Kooperation von Kindergärten und Schulen“ empirische Studien zur Kooperation zwischen Kindergärten und Schulen in Niederösterreich vor. Sie zeigen, dass Kooperation als Möglichkeit zur Unterstützung, Entlastung und Professionalisierung der Beteiligten angesehen wird.

„Kooperation im Rahmen von Schuleinschreibung und Transition. Die Implementierung des österreichischen Schuleingangsscreenings (SES) in Kärnten“ beschreibt erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes von *Elisabeth Nuart & Sabine Müller*. Sie können zeigen, dass es ein gemeinsames Verständnis für die gemeinsam verantwortete Schulfähigkeit gibt. Betont wird, dass sich die teilnehmenden Elementarpädagog*innen mehr Einbeziehung von Seiten der Schule wünschen.

Der Beitrag von *Luise Hollerer & Daniela Krienzer* „Sozial-emotionale Regulation. Eine Entwicklungsanforderung für das Kind, eine pädagogische Herausforderung für die Teams, ein Kooperationserfordernis innerhalb der Institutionen“ fokussiert auf das Projekt „Steps to help“, welches darauf abzielt, die Bedürfnisse der Kinder als auch die Zusammenarbeit im Team zu berücksichtigen. Dabei soll eine systematische Vorgehensweise etabliert werden, um langfristige Unterstützung anzubieten.

Die „Elternsicht auf Entwicklungsperspektiven von Offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer Fragebogenstudie“ wird im Beitrag von *Patrick Gollub, Sarah K. Zorn & Jana Schnippenkötter* beschrieben. Die Ergebnisse dieses Beitrags bieten konkrete Ansatzpunkte für den aktuellen Diskurs über die Entwicklung der offenen Ganztagschule (OGS) in Deutschland. Es wird darauf hingewiesen, dass die Einbeziehung der Kinderwünsche und die Flexibilisierung der OGS-Struktur sowohl in der weiteren Forschung als auch im Planungsprozess berücksichtigt werden sollten. Die räumliche Nähe der OGS zur Grundschule ermöglicht mögliche Syn-

ergien und Verknüpfungen zwischen den Institutionen, um eine ganzheitliche Förderung der Schüler*innen zu gewährleisten.

Monika Gigerl & Britta Breser richten in ihrem Beitrag „Familie(n) in herausfordernden Lagen. Zur Relevanz von Kooperationen im Kontext der Primarstufe“ den Blick auf das Thema „Familie(n)“ aus der Sicht von Lehrpersonen. In Online-Fragebögen und Leitfaden-Interviews beschreiben Lehrkräfte das Thema Familie(n) als heterogen, konfliktbehaftet und heikel – speziell im Zusammenhang mit sozioökonomischen und sozialen Bedingungen. Für den Umgang mit Familie(n) spielen insbesondere Kooperationsbeziehungen sowohl innerhalb der Schule, aber auch mit Eltern/Erziehungsberechtigten sowie außerschulischen Akteur*innen eine zentrale Rolle, um Exklusionsmechanismen zu erkennen und diesen auf professionelle Weise entgegenzuwirken.

„Das Netzwerk Ökologisierung von Schulen. Konzept und Evaluationsbefunde mit einem Fokus auf Kooperation“ wird im Beitrag von *Mira Dulle & Franz Rauch* beschrieben. ÖKOLOG-Schulen fördern kollaborative Arbeits- und Lernformen sowie partizipative Strukturen. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen und Expert*innen unterstützt die Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Ergebnisse zeigen, dass Grundschulen stärker mit Gemeinden und Elternvereinen kooperieren. Entwicklungsfelder umfassen die Integration von ÖKOLOG in Schulprogramme, verstärkte Öffentlichkeitsarbeit und Unterstützung der Koordinator*innen für bessere Kooperation und Dialog.

Andrea Raggl & Bettina Dimai sondieren in ihrem Beitrag „Vielfalt an schulübergreifenden Kooperationsformen in kleinen Grundschulen sichtbar machen“ anhand von Fallstudien die Möglichkeiten kleiner Schulen, ihren Bildungsauftrag durch Kooperation umfassender erfüllen zu können. Die verschiedenen Formen schulübergreifender Kooperation legen nahe, dass sowohl top-down- und bottom-up-initiierte Vernetzungen zu erweiterten Entwicklungsräumen führen können. Empfohlen werden die Etablierung von Strukturen, welche diese Vielfalt unterstützen und synergetisch miteinander verschränken sowie die Einsetzung externer Schulentwicklungsberatung.

Melina Tinnacher, Wilfried Göttlicher & Heike Wendt befragten für den Beitrag „Chancen und Herausforderungen steirischer Kleinschulen in Zeiten von COVID-19 – Schulentwicklung, Inklusion und Digitalisierung“ mittels Fragebögen zunächst Schüler*innen, Erziehungsberechtigte, Lehrpersonen und Schulleitungen zu Erfahrungen und zur praktischen Umsetzung inklusiv-digitaler Schulpraxis während der COVID-19-Pandemie. Mit den Leiter*innen ausgewählter Kleinschulen wurden Interviews geführt. Wenn auch Kleinschulen sich in digitaler Hinsicht weniger entwickelten als andere, konnte durch intensive Kooperation mit den Erziehungsberechtigten das Wohlbefinden der Kinder, ihr fachliches Lernen und ihre inklusive Beschulung weitgehend aufrecht erhalten werden.

Die Beiträge zur multiprofessionellen und interdisziplinären Teamarbeit fokussieren die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen mit unterschiedlichen Qualifikationsformen sowie von Lehrpersonen mit Personen aus anderen Berufsfeldern.

Robert Baar & Bisera Mladenovska gehen in ihrem Beitrag „Kollegiale Kooperation aus Sicht von Seiteneinsteiger*innen in den Lehrberuf“ den Fragen nach, welche Bedeutung Seiteneinsteiger*innen kollegialer Kooperation vor dem spezifischen Hintergrund ihrer Situation zumessen, welche Erfahrungen sie mit intrakollegialer Kollaboration, die gleichzeitig als multiprofessionell bezeichnet werden kann, machen und welche Entwicklungsbedarfe sich dabei ergeben.

Im Beitrag „Vom Single-Player zum Team-Player. Welche individuellen und interpersonellen Voraussetzungen brauchen Lehrkräfte, um in inklusiven Settings kooperieren zu können?“ wenden sich *Claudia Urbanek & Alina Quante* der Komplexität von Teamarbeit in inklusiven Settings und den Voraussetzungen für das Gelingen von Kooperation zwischen Lehrpersonen zu und nehmen dabei die Persönlichkeits- und Beziehungsebene der in der Schulpraxis agierenden Lehrpersonen in den Blick.

Astrid Ebenberger & Raphaela-Teresa Postrihac greifen in ihrem Beitrag „Das Team als Chance – eine Chance für das Team. Zur Implementierung schulischer Teamarbeit im Rahmen des systemischen Qualitätsmanagements an Schulen (QMS)“ ein aktuelles Schulqualitätsthema auf und fokussieren die Umsetzungsrealität von kollegialem Wirken an Grundschulen und den damit verbundenen notwendigen Maßnahmen seitens der Schulleitungen und Lehrer*innen, um Teamarbeit als Teil der Schulqualitätentwicklung zu etablieren.

Im Beitrag „Kooperatives Medienhandeln berufseinsteigender Primarstufenlehrkräfte zwischen Habitus und Entwicklungsaufgaben“ stellen *Helmut Pecher, Jasmin Wallner & Sonja Gabriel* die Frage in den Mittelpunkt, wie berufseinsteigende Lehrkräfte ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf digitale Medien beschreiben und welche Entwicklungsfelder, Kompetenzen und Routinen sich daraus für berufseinsteigende Lehrpersonen bei der Nutzung digitaler Medien ergeben.

Im Beitrag von *Stefan Eichhorn* zum Thema „Kooperationspraxis zwischen Schule und Schulsozialarbeit im Urteil professioneller Akteur*innen“ wird eine Studie beschrieben, die Kooperation zwischen Schulsozialarbeiter*innen, Lehrkräften und Schulleiter*innen beschreibt. Die Ergebnisse zeigen, dass multiprofessionelle Kooperation in der Grundschule sowohl Stärken als auch Schwächen hat. Um die Qualität der Kooperation zu verbessern, ist es wichtig, die Praxis der Zusammenarbeit und die Gegenstände der Kooperation zu erforschen und von normativen Vorstellungen abzurücken.

Die Beiträge zu den Kooperationsfeldern in der Professionalisierung sind im hochschulischen Bereich verortet und wenden sich den Kooperationsanlässen zu, die sich in Aus- und Fortbildung ergeben.

Almut Thomas, Martina Greiler-Zauchner, Tanja Lobnig & Ines Engler stellen in ihrem Beitrag „Fachdidaktische Entwicklungsforschung auf dem Weg in die Unterrichtspraxis“ das Fortbildungsformat TTOM (Teacher Training online with Materials) vor. Didaktisch kommentierte Unterrichtsmaterialien werden in Fortbildungen gemeinsam mit Lehrpersonen weiterentwickelt.

Eine erste Pilotierung zeigt, dass diese intensive Kooperation von Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen für hohe selbstbestimmte Motivation bei den Lehrper-

sonen sorgte und auch die Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz sehr hoch lag. In der Folge sind Untersuchungen der Weiterentwicklung der fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen sowie der Kompetenzzuwächse der Schüler*innen geplant.

Elke Inckemann, Iman El Abdellaoui, Almut Stapelfeldt-Bär, Cornelia Prestel & Anna Lautenschlager präsentieren in ihrem Beitrag mit Fokus auf „Kooperation von Lehrkräften und Studierenden im Projekt Sprache.Schriftsprache.Bildungssprache (SSB!). Ein Plädoyer für frühzeitige Erziehung und langen Atem“, wie Lernpat*innen und Lehrer*innen in Form von arbeitsteiliger Kooperation zusammenarbeiten mit dem Ziel, bereits Student*innen in der Phase der universitären Lehrer*innenbildung die Möglichkeit zu geben, kokonstruktive Kooperation kennenzulernen und zu erfahren.

Qualitätsmerkmale von Hochschullernwerkstätten stehen im Zentrum des Beitrags von *Daniela Longhino, Eva Frauscher, Eva Freytag, Elisabeth Herunter, Christina Imp & Claudia Stöckl*. Diese rücken das eigene Lernen in den Fokus und das begleitete Reflektieren des laufenden Professionalisierungsprozesses im Zuge des Lehramtsstudiums wird zum festen Bestandteil der Lehrer*innenbildung. Der Beitrag widmet sich der Erforschung der Rahmenbedingungen zur Schaffung dieser nachweislich förderlichen Lernumgebungen, die über die erste Phase der Lehrer*innenbildung hinausgehend auf Schul- und Unterrichtsentwicklung übertragen werden können.

Auch der Beitrag von *Andrea Mayr, Matthias Bleimuth & Rosina Haider* fragt nach dem Mehrwert von interinstitutioneller und interdisziplinärer Kooperation im Kontext von außerschulischen Lehr-Lern-Laboren. Am Beispiel eines gemeinsamen Projektes der Montanuniversität Leoben und der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum zeigen Studierende und Lehrende beider Institutionen auf, wie sie im Rahmen von Workshops zu Themen aus MINT Wissens- und Kompetenztransfer realisieren.

Meike Maria Domsel beschreibt in ihrem Beitrag „Spirituelle Kompetenzen. Ein möglicher Weg zur Stärkung der persönlichen und beruflichen Identität von Grundschullehrer*innen?!“ Möglichkeiten zum Erwerb von Kompetenzen im Rahmen eines Fortbildungsmoduls, in dessen Mittelpunkt ein Reflexionsansatz steht, welcher auf autoethnografischen Grundlagen beruht und auf die Persönlichkeitsbildung bei Grundschullehrer*innen abzielt.

Der Beitrag von *Peter Theurl & Eva Frick* widmet sich dem Ziel, das Konzept von „Professionellen Lerngemeinschaften“ auf Studierende im Rahmen des Lehramtsstudiums der Primarstufe auszuweiten. Dabei erleben die Studierenden Lernerfolge sowohl in wichtigen Bereichen ihrer unterrichtsbezogenen Kompetenzen, ihrer persönlichen Professionalisierung sowie in der (Weiter-)Entwicklung der Reflexionskompetenzen. Sie entwickeln eine positive Haltung kooperativen Arbeitsformen im Bildungsbereich gegenüber und eine hohe Bereitschaft, auch in ihrem späteren Berufsleben als Lehrpersonen in schulischen PLGs mitzuarbeiten und ihre persönliche Professionsentwicklung weiter zu verfolgen.

Der Beitrag „Mentoring im Berufseinstieg“ von *Anne Frey, Johannes Dammerer, Silke Luttenberger, Smirna Malkoc, Silvia Pichler & Klaus Schneider* betrachtet dieses

Kooperationsfeld und sein Potenzial für die Professionalisierung von Primarstufenlehrpersonen in drei vorgestellten empirischen Studien sowie in der bildungstheoretischen Analyse aus verschiedenen Perspektiven. Es bestätigt sich, dass Mentoring im Berufseinstieg als sehr hilfreich wahrgenommen wird, jedoch das Potential für eine ko-konstruktive Zusammenarbeit noch zu wenig genutzt wird, um gemeinsam Unterricht, Schule und Professionalität zu entwickeln.

„Wider das Einzelkämpfertum!“, der Beitrag von *Nicola Sommer, Julia Klug & Sarah Müller*, fordert die frühzeitige Integration von Tools zur konstruktiven Zusammenarbeit in verschiedensten Lehrveranstaltungen der Lehrer*innenausbildung, um Übungsräume für unterstützendes Miteinander und kollegiale Beratung bieten zu können.

Barbara Saxer präsentiert in ihrem Beitrag das „Potenzial phänomenologischer Vignetten für die Professionalisierung von Lehrpersonen“ und beleuchtet „mit und von anderen Lernen“ im Kooperationsfeld Grundschule. Dabei wird besonderer Wert auf die Schärfung der Wahrnehmung und Sensibilisierung für das leibliche Geschehen in kooperativen Lehr-Lernsettings gelegt.

Abschließend möchten wir allen Autor*innen für ihre wertvolle Beteiligung an diesem Buch danken. Dem Rektorat der Pädagogischen Hochschule Steiermark – Elgrid Messner, Beatrix Karl, Regina Weitlaner – und jenem der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz – Andrea Seel, Renate Straßegger-Einfalt, Friedrich Rinnhofer – gebührt unser Dank für die Möglichkeit und das Vertrauen, den Grazer Grundschulkongress zu initiieren und mittlerweile zum dritten Mal durchzuführen. Darüber hinaus gilt es ein herzliches Dankeschön an Christian Stenner auszusprechen, der das Lektorat dieses Bandes übernommen hat.

Keynotes

Kooperation als Element zeitgemäßer Bildungsarbeit in der Grundschule

Eine differenztheoretische Perspektive auf die Anforderungen von Zusammenarbeit unter Pädagog*innen

1. Einleitung

Die der Grundschule zugeschriebene Bedeutung als eine eigenständige pädagogische Institution mit einem erweiterten Erziehungs- und Bildungsauftrag ist in den letzten Jahren stetig gewachsen. Die Grundschule soll eine grundlegende Bildung für alle Kinder ermöglichen, sich an deren sozial diversen und ungleichen Lebensbedingungen und Lebenswelten orientieren und unterschiedliche Entwicklungsstände und Entwicklungsbedürfnisse berücksichtigen. Das in der Diskussion verhandelte Bildungsverständnis der Primarstufe reicht über die notwendige Gewährleistung von Mindeststandards im Hinblick auf die elementaren Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens hinaus. In der Grundschulpädagogik sind damit immer auch die Möglichkeiten angesprochen, Kindern reichhaltige Lernerfahrungen über sich, die Welt und mit anderen im Horizont anregender pädagogischer Beziehungen und Arrangements mit Erwachsenen zu eröffnen, die sich um sie kümmern und sorgen, kurz: die als bedeutsame Andere unterstützend tätig werden sollen (Deckert-Peaceman & Seifert, 2013).

Die auf diesen pädagogischen Anspruch bezogenen gegenwärtigen Reformprojekte der Grundschule – z. B. die migrationsgesellschaftliche Öffnung der Schule, integrierter Unterricht im Anspruch einer weit gedachten Inklusion, die Entwicklung einer digitalisierten Lernkultur, eine differenzierte, sprachensible Förderung aller Lernenden in heterogenen Lerngruppen, die Ausweitung von Schule auf den ganzen Tag und die damit einhergehende Diversifizierung von Bildungsangeboten über den Unterricht hinaus, die Gestaltung von Übergängen in und aus der Grundschule, aber auch die Aufrechterhaltung pädagogischer Professionalität in einer sich diversifizierenden Personalstruktur – sind Aufgabenfelder, die nur im ko-konstruktiven Zusammenwirken von Lehrkräften und anderen Pädagog*innen bearbeitet werden können. Zeitgemäßes professionelles Handeln in der Grundschule gründet im Wesentlichen auf dem Modus einer kooperativen Interaktion. Die Entwicklung einer „kooperativen Professionalität“ (Klopsch & Sliwka, 2021) wird als Ziel der Schulentwicklung ausgegeben.

In der über die Schulpädagogik hinausreichenden Fachdiskussion hat sich das Verständnis von Kooperation unter Professionellen mittlerweile differenziert: Unter *Multiprofessionalität* wird ein Zusammenwirken verschiedener Berufsgruppen mit „klaren Zuständigkeiten und Rollenverständnissen“ und in Orientierung „an disziplinbezogenen Zielsetzungen“ verstanden, also eine eher schmale Form der Zusammenarbeit im Modus des Nebeneinanders. Unter *Interprofessionalität* wird die Kooperation enger, sie wird entworfen als ein an „gemeinsamen Zielsetzungen“ und einer „professions-

übergreifenden Entscheidungsfindung“ orientiertes Handeln verschiedener Berufsgruppen. Und mit dem Konzept der *Transprofessionalität* wird die Idee verbunden, dass unterschiedliche Professionelle ihre jeweiligen Positionen und Perspektiven nicht mehr exklusiv für sich beanspruchen sollen, sondern in Perspektiven- und Verantwortungswechseln sowie einem „multilateralen Austausch“ gleichberechtigt in Teams zusammenarbeiten (Schmitz & Schmohl, 2021, S. 357). Studien der jüngeren Kooperationsforschung zeigen die Möglichkeiten, aber auch strukturellen äußeren und inneren Schwierigkeiten, Grenzen und Herausforderungen der Entwicklung neuer Formen kooperativer Handlungskoordination und einer neuen Kultur von Professionen verbindender Kollegialität in der Schule (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022; Kunze, Petersen, Bellenberg, Fabel-Lamla, Hinzke, Moldenhauer, Peukert, Reintjes & te Poel, 2021).

Vor diesem Hintergrund eines sehr normativen Diskurses über Kooperation und Teamarbeit in Schule und der empirischen Befunde zu einer anforderungsreichen schulischen Kooperationspraxis wirft der folgende Beitrag eine *kritisch-konstruktive und pragmatistische Perspektive* auf das Thema der Kooperation (vgl. auch Idel, 2016, 2018). *Kritisch* bedeutet in diesem Zusammenhang, nicht bloß affirmativ die von außen – seitens der Bildungspolitik, der Bildungsverwaltung und anderen Akteuren – an die Schule adressierten Entwicklungserwartungen aufzunehmen und sich zu eigen zu machen. Die pädagogischen Professionen – und auch die Schulpädagogik und Bildungswissenschaften als Ausbildungsdisziplin – müssen sich zu diesen Außen-erwartungen selbstbewusst, aber auch selbstkritisch positionieren können. Als *konstruktiv* ist diese Sicht zu verstehen, insofern aus schulpädagogischer Perspektive danach gefragt wird, welche Anforderungen mit dem Kooperationsproblem auftauchen, welche Möglichkeiten des Umgangs mit den Kooperationsanforderungen in der Praxis bestehen und wie eine Ausgestaltung einer kooperativ-vernetzten Professionalität aussehen könnte. *Pragmatistisch* ist der Ansatz, insofern vorgeschlagen wird, jenseits von Idealisierungen und vor dem Hintergrund institutioneller Widerspruchsverhältnisse, pädagogischer Antinomien und der Machtstrukturen im schulischen Feld die sich jeweils bietenden Möglichkeitsräume von Veränderung auszuloten. In Praktiken des Zusammenwirkens und in einem Erfahrungslernen, also reflektierter Erfahrungsverarbeitung sollte Schule als pädagogische Organisation von den sie verantwortenden Akteure weiterentwickelt werden.

Dem Beitrag liegt eine differenztheoretische Position zugrunde, die durch die Abschnitte hindurch entwickelt wird. Die Bearbeitung von Differenz wird als das zentrale Bezugsproblem von Kooperation identifiziert: *Zusammenarbeit bedeutet immer auch, mit Unterschieden umgehen zu können*. Darüber hinaus ist Kooperation auch mit Blick auf das Zusammenspiel von Organisation und Profession zu sehen, denn schulpädagogisches Handeln ist immer ein Handeln im Rahmen organisierter Professionalität bzw. einer professionellen Organisation.

Zunächst wird das eher praxisbezogene schulpädagogische Narrativ um Kooperation kritisch als Mythenbildung in einem normativen Steigerungsdiskurs analysiert (2.). Dann werden exemplarisch sogenannte In-Situ-Studien mit einem qualitativ-rekonstruktiven bzw. ethnographischen Forschungsansatz dargestellt, die recht unmittelbare Einblicke in die Praxis und den Vollzug von Zusammenarbeit und deren Schwie-

rigkeiten eröffnen (3.). Im Fazit folgt dann ein Wechsel auf eine abstrahierende Ebene, auf der professions- und organisationstheoretische Schlussfolgerungen gezogen und Aspekte und Voraussetzungen *eines relationalen Verständnisses von pädagogischer Interprofessionalität* skizziert werden (4.).

2. Über den „Kooperationsmythos“. Anmerkungen zum Steigerungsdiskurs

Diskursanalysen zufolge (Steinwand, 2012) tendiert die Diskussion um Zusammenarbeit in der Schule dazu, Kooperation als positiven Wertbegriff gegen die professionelle Autonomie auszuspielen. Während lange Zeit der Lehrerindividualismus und das ihm zugrundeliegende berufskulturelle Autonomie-Paritätsmuster – alle Lehrkräfte erkennen sich als Gleiche an, beschränken die Zusammenarbeit auf ein Mindestmaß und sichern sich weitestgehende Selbstverantwortlichkeit zu (Eder, Dämon & Hörl, 2011; Lortie, 1975) – durchaus als funktional für die Organisation von Schule angesehen wurde, werden diese Vorzeichen nun umgekehrt. Kooperierende Lehrkräfte werden als modern und innovativ, nicht-kooperierende Lehrkräfte, die auf ihren Gestaltungsfreiraum pochen, werden als rückständig dargestellt; sie müssen vom Wert der Kooperation überzeugt werden. Über die Konstruktion einer kausalen Beziehung zwischen Kooperation und einer daraus sich quasi zwangsläufig einstellenden Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit wird eine Machbarkeitsfiktion erzeugt. Die Leerstellen dieser Vereinseitigung und Vereinfachung sind leicht auszumachen: Denn die Frage, ob auch diejenige eine gute Lehrerin sein kann, die nicht intensiv kooperiert und größere Teile ihrer Gestaltungsautonomie preisgeben will, wird im Diskurs eher abgeblendet. Leitmodell ist die Vorstellung einer engen, stabilen und kontinuierlichen sowie unterrichts- bzw. angebotsnahen Ko-Konstruktion im Unterschied zu einem bloßen Austausch oder einer eher arbeitsteiligen Kooperation (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020).

Besonders deutlich wird die normative Steigerungsemantik im Begriffsfeld von Kooperation an der inflationären Verwendung des Begriffs „(multiprofessioneller) Teamarbeit“. Mit dem Bezug auf Kooperation als Teamarbeit wird eine dichte, intensive, beständige und produktive Form von zielbezogenem Zusammenhandeln, die auf einer besonderen gemeinschaftlichen Verbundenheit der Professionellen beruht, als Idealform in den Mittelpunkt gerückt. Teamarbeit gilt als Motor der Schul- und Unterrichtsentwicklung und der individuellen Professionalisierung. Teamgespräche werden entsprechend als Reflexionsräume entworfen, in denen wert- und fallbezogen die eigene pädagogische Praxis zur Sprache gebracht und in Verschränkung verschiedener Perspektiven überdacht wird. Durch die Übernahme gemeinsamer Verantwortung und kollegialen Beistand sollen individuelle Belastungen reduziert werden können.

Mitunter bleibt in dieser einseitigen Rezeption ausgeblendet, dass

- Teamarbeit auch mit kommunikativen Lasten einhergeht,
- dass sie Fähigkeiten des sozial und kommunikativ kompetenten und auch des fachlich versierten Miteinander-Sprechens voraussetzt,
- dass Teamarbeit oft auch weniger harmonisch und der zentrale Mechanismus der Koordination in Teams nicht der Konsens ist, sondern die Kontroverse und die Aus- und Verhandlung von Differenzen, wo pädagogische Überzeugungen auch konfligierend gegeneinander geführt werden (Baecker, 1999, S. 182; Idel, 2018).

Im Anschluss an Werner Helspers Theorie der Schulkultur und des Schulmythos (Helsper, 2008; Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001) lässt sich der Begriff des Mythos bzw. der Mythenbildung auf diesen Steigerungsdiskurs übertragen. In diesem Kontext lautet die These, dass Kooperation im schulpädagogischen Steigerungsdiskurs bisweilen zu einem „Mythos“ überhöht wird. Der entsprechend bezeichnete Kooperationsmythos lässt sich im Anschluss an Helsper als imaginäre Sinnkonstruktion verstehen. Er dient als Krisenlösungsformel, mit der die systemischen und pädagogischen Antinomien von Schule und professionellem Handeln entspannt werden können. Der Kooperationsmythos erfüllt im Narrativ über die Intensivierung von Zusammenarbeit in Schule drei wesentliche diskursive Funktionen: Erstens dient er der *Beauftragung*, insofern er die alternativlose Ausdehnung von Kooperation als Adressierung in das Praxisfeld und an die Professionellen als eine Erwartung, der entsprochen werden muss, transportiert. Zweitens deutet er wie oben bereits ausgeführt das Kooperationsverständnis einseitig positiv aus und fördert so eine diskursive *Idealisierung*. Darin findet der Begriff eine normative Wendung, er wird nicht mehr als sowohl präskriptiver wie auch deskriptiver Begriff genutzt. Drittens wird mit dem Kooperationsmythos eine *Individualisierung* der Entwicklungserwartung vorgenommen: Kooperation wird als Bringschuld der Professionellen definiert. Statt das berufskulturelle Zusammenspiel von systemischen und Organisationsbedingungen mit Praktiken und Deutungen der Professionellen in Rechnung zu stellen, wird den individuellen Lehrkräften das Problem als eines der Einstellungs- und Haltungsänderung überlassen.

3. Kooperation als Umgang mit Differenz

Ein derart verengtes Verständnis von Kooperation ist kaum weiterführend. Vielmehr ist es notwendig, die Komplexität von Prozessen des Zusammenhandelns unter Professionsgleichen und mit Professionsanderen mit der Perspektive auf „das Spannungsverhältnis zwischen Erfordernis, Idealisierung, Anspruch und Belastung“ (Helsper, 2021, S. 210) zu diskutieren, in der empirischen Forschung diese Gemengelage zum Gegenstand zu machen und sie geschehensnah zu untersuchen. In den letzten Jahren vorgelegte qualitativ-rekonstruktive Studien bieten hier Einblicke in das konkrete Geschehen von Kooperationspraxen. In exemplarischer Weise soll im Folgenden der Blick auf diese Forschung gerichtet werden.

Der systematische Fokus, unter dem dies geschieht, ist ein differenztheoretischer, der vorab kurz mit Bezug auf Überlegungen von Richard Sennett (2012) umrissen wird. Richard Sennett definiert Zusammenarbeit „nüchtern (...) als Austausch, von dem alle Beteiligten profitieren“ (Sennett 2012, S. 17). Deutlich wird in dieser knappen Bestimmung positiver Kooperation, dass diese kein Selbstzweck ist, sondern einen Mehrwert haben sollte. Sennett schreibt, dass die Herausforderungen einer anspruchsvollen Kooperation darin lägen, „Menschen zusammenzubringen, die unterschiedliche oder gegensätzliche Interessen verfolgen, die kein gutes Bild voneinander haben, verschieden sind oder einander einfach nicht verstehen. Die Herausforderung besteht darin, auf andere Menschen nach deren eigenen Bedingungen einzugehen“ (S. 19). Er geht damit gerade nicht von einem normativ verklärten Verständnis einer gedeihlichen Kooperation aus, sondern setzt umgekehrt eine durch Spannungen, Unvereinbarkeiten und konfligierende Interessen gekennzeichnete kritische Ausgangssituation für die Stiftung von Zusammenarbeit voraus.

Mit den Analysen und Befunden aus qualitativ-rekonstruktiven Studien lässt sich für eine solche „konstitutionstheoretische“ Sicht auf das Zustandekommen und den Prozess von Kooperation argumentieren (Marquardsen, 2023; Moldenhauer & Langer, 2021; Kuhlmann & Modelnhauer, 2021; Idel & Pauling, 2018; Silkenbeumer, Kunze & Bartmann 2018; Idel et al., 2012). Kooperation ist so gesehen ein Geschehen der Differenzbearbeitung, das davon abhängt, inwiefern es den Professionellen gelingt, mit Differenz, Dissens und Kontroversen offen und konstruktiv zurecht zu kommen.

Im Unterschied zu quantitativen variablenempirischen Studien in der Kooperationsforschung setzen qualitative In-situ-Studien als Beobachtungs- und Interviewstudien am berufskulturell eingebetteten Vollzug der Kooperation in der Organisation Schule an. Ziel dieser im weiteren Sinne kultur- und praxistheoretisch fundierten Studien ist es, berufskulturelle Praxen und Praktiken der Zusammenarbeit als ein Adressierungs- und Subjektivierungsgeschehen zu rekonstruieren, in dem pädagogische Orientierungen, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten ausgehandelt werden. Dabei sind folgenden Fragen für die Rekonstruktion der kooperativen Interaktion leitend:

- *Positionierung*: Wie positionieren sich die Professionellen als solche und zu den anderen?
- *Autorisierung*: Wie werden sie von den anderen als Professionelle ermächtigt, etwas in bestimmter Weise pädagogisch oder auch in der kollegialen Kooperation selbst zu tun, zu sagen und dafür Geltung zu beanspruchen?
- *Responsibilisierung*: Wie sprechen sich die Professionellen Verantwortung und Zuständigkeiten zu, wie machen sie sich wechselseitig für das eigene Handeln verantwortlich?

Ausschnitthaft werden in den folgenden Studien drei wichtige Kernbereiche im Organisationsalltag der Grundschule beleuchtet: die Kooperation in Klassenteams zwischen Lehrkräften und Erzieher*innen (3.1); die Zusammenarbeit in der Inklusion zwischen sonder- und allgemeinpädagogisch qualifizierten Lehrkräften (3.2); die Zusammenarbeit zwischen zwei Kollegien in der Schulentwicklung (3.3).

3.1 Unterrichtsnahe Kooperation zwischen Lehrer*innen und Erzieher*innen

Pionierarbeit für diese Forschung hat Breuer mit ihrer Dissertation (2015) geleistet. In der Auswertung von elf Teamgesprächen in sechs Teams an vier deutschen Grundschulen arbeitet sie drei Muster der Zuständigkeitsverteilung heraus. Im Muster A beanspruchen die Lehrerinnen die Hauptzuständigkeit, während die Erzieherinnen zuarbeiten. Das Muster B zeichnet sich durch eine Entdifferenzierung von Zuständigkeiten aus, d. h. beide Seiten sind für alles zuständig. Eine Differenzierung nach fachbezogenen Zuständigkeiten identifiziert Breuer im Muster C, das sie mit Bezug auf einen systemtheoretischen Professionsansatz favorisiert, weil es sich durch Klarheit und Eindeutigkeit in der pädagogischen Verantwortungsübernahme auszeichne. Deutlich wird in den Analysen aber vor allem, dass hier „Grenzarbeit“ (Bauer, 2014) betrieben wird und die Beteiligten um ihre Gestaltungsautonomie ringen. Insbesondere die statushöheren Lehrerinnen versuchen, Oberhand zu behalten und Macht zu sichern, indem sie ihre Fallkonstruktionen in der Definition von gemeinsam besprochenen Lernsituationen im Unterricht mit konkreten Schüler*innen durchsetzen und im Delegationsmodus die Erzieherinnen mit Zuständigkeiten beauftragen.

In Sequenzanalysen der Gesprächsverläufe zeigt Breuer, wie es in der interaktiven Aushandlung zu Rechtfertigungen des eigenen Handelns und zu Abwertungen kommt und Probleme zum Teil externalisiert, d. h. in die Verantwortung der Elternhäuser übertragen werden. Ebenso – auch das kann Breuer zeigen – bergen die Gespräche aber auch Reflexionspotenzial. Reflexion kann sich dann entfalten, wenn die beiden pädagogischen Professionen symmetrisch und in wechselseitiger Vereinbarung differenzierter Zuständigkeiten pädagogische Interventionen planen, wenn also Erzieherinnen ihr Handeln als Erziehungshandeln und die Lehrer*innen ihren Beitrag in der Gestaltung unterrichtlicher Vermittlung und Lernförderung rahmen können. Je nach Modus der Zuständigkeitsdifferenzierung ergeben sich unterschiedliche Effekte. Das ist ein wichtiges Ergebnis, denn es können nicht immer alle normativ erwünschten Wirkungen von Kooperation erzielt werden. Gelungene Kooperation hat nicht zwangsläufig zugleich entlastende, partizipative und qualitätssteigernde Effekte für die professionelle Arbeit.

Die Forschungsgruppe um Bartmann, Kunze und Silkenbeumer im GAST-Projekt (Silkenbeumer, Kunze & Bartmann 2018) hat mit einer Fundierung im strukturtheoretischen Ansatz diese Analyseperspektive weitergeführt. Statt von einer zu erreichenden Ausbalancierung der beteiligten Professionen zwischen den Handlungsbeiträgen der beteiligten pädagogischen Professionen auszugehen, wird in diesem Projekt angenommen, dass eine klare Trennung der pädagogischen Zuständigkeiten gar nicht möglich und daher von einer grundlegenden „Zuständigkeitsdiffusionsproblematik“ auszugehen sei. Weil grundsätzlich keine Eindeutigkeit in der Frage der Zuständigkeit vorläge, gebe es auch keine interne Zuständigkeitsstabilität der verschiedenen pädagogischen Professionen, aufgrund derer Zuständigkeitsreklamationen vorgenommen und gegeneinander abgegrenzt werden könnten. Infolgedessen sei die Kooperation von einer grundlegenden „Rivalität“ zwischen den beteiligten pädagogischen Profes-

sionen durchzogen, die ständig aufs Neue auszuhandeln hätten, wer für was sich zuständig sieht und wer von wem für zuständig ermächtigt oder erklärt wird.

3.2 Kooperation zwischen sonder- und allgemeinpädagogisch qualifizierten Lehrkräften

Ähnlich Befunde ergeben sich, wenn man die Kooperation zwischen sonder- und allgemeinpädagogisch qualifizierten Lehrkräften in inklusiven Grundschulen untersucht. Als Beispiel soll hier eine eigene Interviewstudie aus dem Bundesland Bremen herangezogen werden (Idel & Korff, 2022a & 2022b). Das Bundesland Bremen gilt in Deutschland als Vorreiter der Inklusion. So gut wie alle Schulen im Primar- und Sekundarbereich arbeiten inklusiv. Die sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte wurden im Zuge der Auflösung von Förderzentren in die Regelschulen integriert. Sie arbeiten mit den allgemeinpädagogisch qualifizierten Lehrkräften häufig in Klassenteams zusammen, einige Stunden davon im Teamteaching, also in konkreter gemeinsamer pädagogischer Interaktion in ihren Lerngruppen. Die befragten Lehrkräfte betonen, dass für die Umstellung auf inklusive Kooperation ein herausforderungsreicher Entwicklungsprozess notwendig sei, auf den man sich einlassen muss. Vor allem den Sonderpädagog*innen verlangt der Systemwechsel der Inklusion eine An- und Einpassung in das System der Regelschule ab, und sie berichten über Anerkennungsprobleme seitens der etablierten Kolleg*innen, auf die sie in den Schulen treffen:

„Wir haben bei uns an der Schule ja eben ein großes Sonderpädagogen-Team und haben immer noch oder ja immer noch die Haltung von vielen Klassenlehrern, dass die Klassenleitung so die tragende Person ist eben in der Klasse [...] und ich hab oft so das Gefühl bei mir, als Sonderpädagogin bin ich dann so irgendwie dabei. Ich bin irgendwie für die Förderkinder zuständig und bei mir ist es persönlich aber so, dass ich meine Zuständigkeit gar nicht bei den Förderkindern sehe, sondern eigentlich, es mir darum geht, als Klassenteam, also ein gemeinsames Team einen Blick auf alle Kinder zu haben.“ (sonderpädagogisch qualifizierte Lehrerin)

In diesem Zitat wird nicht nur eine problematische Anerkennung und der Anspruch, für alle Kinder zuständig sein zu wollen, deutlich, sondern zugleich die Erwartung dichter Kooperation. Sowohl die Lehrkräfte mit als auch die ohne sonderpädagogische Expertise führen in den Interviews aus, dass diese Form dichter Kooperation, die als Ko-Konstruktion mit hoher wechselseitiger Abhängigkeit bezeichnet werden kann, für beide Seiten mit neuen Rollenanforderungen und der Bereitschaft und Fähigkeit zu flexiblem Rollenwechsel und Rollentausch verbunden ist:

„Unsere Vision war: wir sind gleichzeitig Sonderpädagogin und Klassenlehrer – und haben dann ziemlich schnell gemerkt und deshalb verneige ich mich vor allen, die das die ganze Zeit tun, dass man sehr sehr schnell an seine Grenzen kommt, alleine schon mental. Für was bin ich jetzt eigentlich zuständig und was ist jetzt mein Verantwortungsbereich. Und wir haben jetzt ziemlich schnell

überlegt, dass wir das sehr viel stärker definieren und begrenzen müssen.“ (allgemeinpädagogisch qualifizierte Lehrerin)

Man kann dies im Anschluss an die Arbeiten von Uwe Hericks und Manuela Keller-Schneider (Hericks & Keller-Schneider, 2014) als Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe „Rollenfindung in kooperativen inklusiven Settings“ bezeichnen. In diesem Role-Making findet man die von Breuer herausgearbeiteten Muster wieder. Die Lehrer*innen arbeiten mit verschiedenen Zuständigkeitsdifferenzierungen. Sie nehmen wahr, wie komplex diese Aushandlungen sind und wie wichtig es ist, klare Differenzierungen zu schaffen, wie notwendig es aber auch ist, sich füreinander zu öffnen und sich wechselseitig hinsichtlich der mitgebrachten pädagogischen Expertisen anzuerkennen.

Ein zweiter wichtiger Kooperationsaspekt, der in den Interviewanalysen herausgearbeitet werden konnte, liegt auf der organisationalen Ebene und betrifft die Zeitdimension. Immer wieder wird – neben der Arbeit an der Verhandlung von unterschiedlichen und gemeinsamen pädagogischen Praktiken und Orientierungen, also der Kommunikation über mitgebrachte und zur Disposition stehende Professionsverständnisse – hervorgehoben, wie wichtig es ist, dass Zeiten und Räume als organisationale Ressourcen für das Zusammenwirken von Seiten der Organisation bereitgestellt werden.

„Da sind wir, ist es wieder beim Thema Ressourcenverteilung: dass es einfach Zeit braucht, Zeit für Team, Zeit für Austausch, Zeit für gemeinsames Denken und gemeinsamen pädagogischen Blick auf Kinder einfach auch. Und ja das ist einfach schwierig in der Praxis so wie es gerade ist, aber das ist glaube ich der Weg, mit dem wir das nur schaffen können.“ (allgemeinpädagogisch qualifizierte Lehrerin)

„[...] und einfach mehr Augen mehr sehen und auch mehr entdecken und auf ganz andere Ideen kommen, als wenn man alleine gelassen ist. Ja diese Zeit, um miteinander zu sprechen, die fehlt einfach, beziehungsweise jetzt nimmt man sie sich einfach gerade im Nachmittag, wenn die Schule vorbei ist und wenn die Kinder weg sind und das kann es auf Dauer nicht sein finde ich.“ (allgemeinpädagogisch qualifizierte Lehrerin)

3.3 Kooperation in der Schulentwicklung

In ihrer Dissertation hat Marquardsen (2023) den Umgang mit Differenz in einem Schulentwicklungsprojekt zweier weit entfernter deutscher Grundschulen untersucht, eine in Berlin, also im Osten, eine in Rheinland-Pfalz, also im Südwesten Deutschlands gelegen. Die beiden Grundschulen arbeiteten in einer zweijährigen Vernetzung von 2011 bis 2013 an den Themen Gesundheitsförderung und Inklusion. Es wurden wechselseitige Hospitationen durchgeführt, Studientage fanden statt, eine Steuergruppe und zwischenschulische Arbeitsgruppen wurden eingerichtet, das Projekt wurde also von organisatorischer Seite gut aufgegleist. Birte Marquardsen hat diesen Vernet-

zungs- und Kooperationsprozess in einer dichten Ethnographie über den gesamten Verlauf begleitet und darüber eine sehr erkenntnisreiche Grounded Theory verfasst. Sie dokumentiert darin auf äußerst spannende Weise die Entwicklungsdynamik dieses Projekts, das im Verlauf an Dissensen beinahe zu scheitern drohte. Die folgende narrative Landkarte zeigt aus der Akteursperspektive diesen krisenhaften Prs.

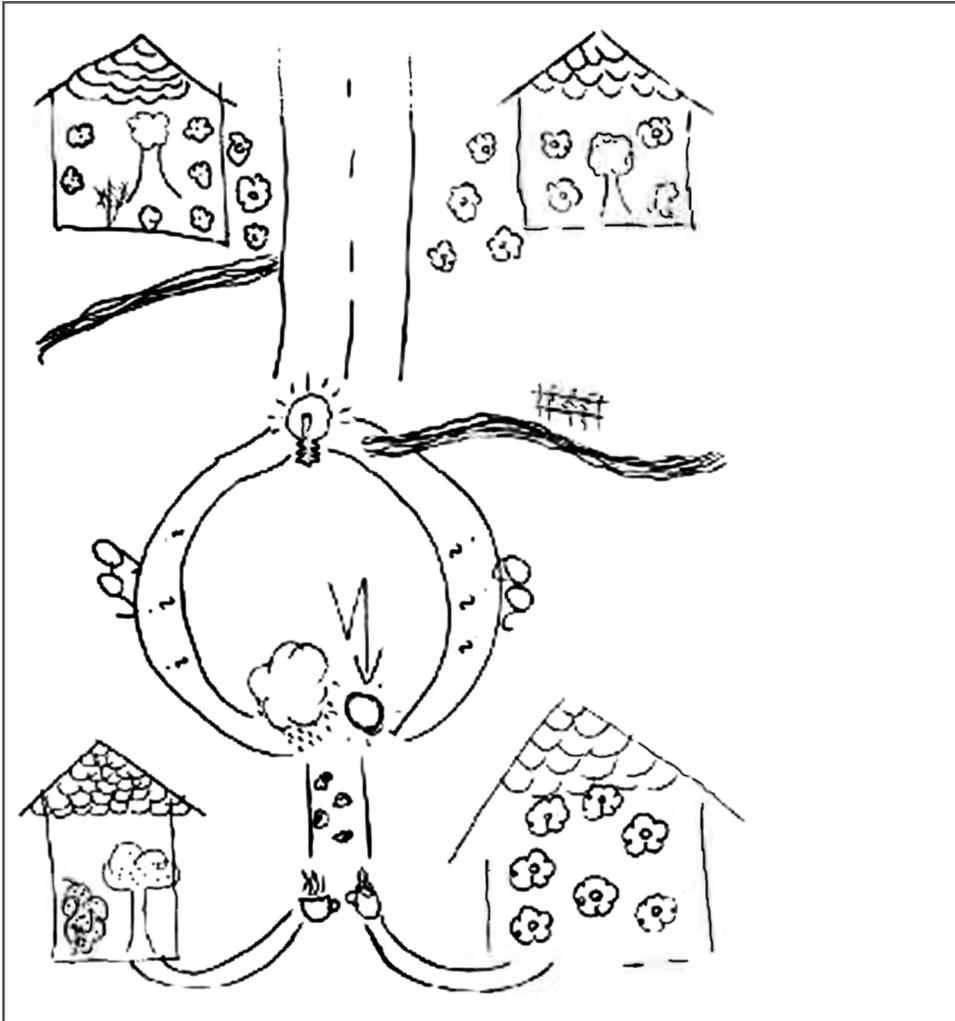


Abbildung 1: Die Bäumchen- und Blümchenschule. Quelle: Marquardsen (2023, S. 226); Schulübergreifend erstellte narrative Landkarte. Der zweijährige Kooperationsprozess aus der Sicht einer schulübergreifend zusammengesetzten Gruppe

Die für die Argumentation in diesem Beitrag wichtigsten Befunde sollen im Folgenden zusammengefasst und exemplarisch an Ausschnitten aus dem reichhaltigen Datenfundus dieser Ethnographie illustriert werden, so dass ein knapper Einblick in den dynamischen Verlauf dieser Kooperation entstehen kann. Die Kooperation der Schulen gründete auf einer Wahlverwandtschaft, in der die Gemeinsamkeiten von beiden Seiten hervorgehoben werden. Man will gemeinsam an den beiden genannten Themenbereichen arbeiten und dabei von- und miteinander lernen. Die stattfindende Kooperation beschränkt sich aber weitgehend auf einen Austausch, in dem man versucht, sich „bewährte (nicht beste) Praktiken voneinander abzuschauen“, so ein treffender Code, den Marquardsen in der Begleitung der Hospitation und in Gesprächen mit den Beteiligten entwickelt hat. Dabei werden solche Praktiken bestärkt, die jeweils in die eigene Schulkultur und die eigenen pädagogischen Orientierungen hineinpassen. Kritik wird durch diese einseitige Rezeption, die ausschließlich auf Bestätigung und Wertschätzung ausgelegt ist, vermieden. Marquardsen bringt dies in einen sehr plastischen Code, wenn sie dafür den Begriff „Seh-Schablonen“ vorschlägt, die darüber bestimmen, was wie abgeschaut, mitgenommen und positiv in der Partnerschule bestätigt wird. Das Problem der Kooperation beginnt dort, wo sich die Kooperierenden auf „Was-Fragen“ beschränken und „Wie-Fragen“ ausblenden. Damit werden Differenzen, die eben auf der Ebene des Modus Operandi, also der Art und Weise des Tuns selbst liegen, abgeblendet.

Der Konflikt in diesem Schulversuch entzündet sich dann in jener Zone der Kooperation, die stärker als Ko-Konstruktion angelegt ist, als die Schulen gemeinsam eine Handreichung zum bewegten Lernen erstellen wollen, zu der es in einer der beiden Schulen schon Vorarbeiten gibt. An dieser Stelle tauchen dann Irritationen auf, die Unterschiede auf der Ebene der Wie-Fragen betreffen. Die folgenden Datenausschnitte (Marquardsen, 2023, S. 275ff.) zeigen die Kommentierung dieses Konflikts durch die Beteiligten selbst im Rahmen von Interviews und moderierten Reflexionsgesprächen anhand von narrativen Landkarten.

#00:02:22-6# stv.SLw: (...) manchmal merkt man auch in der unterschiedlichkeit der wege und in der unterschiedlichkeit der prägungen . bestätigt das auch einen eigenen weg wo man sagt , ohne des werten zu wollen . . jede schule mit ihren voraussetzungen mit ihren prägungen mit ihren kollegen so unterschiedlich sie ist hat vielleicht gleiche ideen möchte eine gleiche förderung des optimale für die kinder an diesem schulstandort rausholen . aber jeder schule auf einem anderen weg (stimme senkt sich) und an diesem punkt sind wir (...)

#00:57:29-7# Lw3: (...) wir müssen da ein weg finden den zu sagen das ist toll das passt zu euch aber in unsere kartei passt es nicht

#00:57:57-8# Lw2: genau weil des wollt ich nämlich gerad sagen so verkehrt is ses ja gar nicht was se gemacht haben nur passts eben überhaupt net zu unserem lernen bewegten lernen so wie wir des verstehen

#00:58:11-8# Lw3: das könnte jetzt son weg sein ohne den jetzt auf n schlips zu treten zu arg

(Quelle: Transkript_08.2012) (Marquardsen, 2023, S. 275)

Die Lehrkräfte der anderen Schule, die an der Erstellung der Handreichung zum bewegten Unterricht beteiligt waren, kommentieren die Situation anhand der narrativen Landkartei bei einer Reflexion am Ende des Prozesses wie folgt:

01:08:16-6 Eb3: ja ick war von anfang an dabei am anfang wie gesagt warn wir ziemlich euphorisch hatten uns auch eure schule angeguckt haben die inhalte mitgenommen aber irgendwie hatten wir so von-von der gesundheitsgruppe det gefühl ebend . ja wir sind erst dazugekommen zu der unterrichtshandreichung also wir waren immer so der der zweite mann da also wir haben da mitjemacht und deshalb trennen sich och unsere wege ziemlich schnell also die rheinland-pfälzer und die berliner gruppe wir sehen die rheinland-pfälzer laufen ziemlich zielstrebig sind zwar auch gewitterwolken dazwischen wenn wir uns treffen war wieder ne klarheit wir haben miteinander gesprochen kommuniziert denn war wieder allet klar alle waren euphorisch und wollten weiter machen aber irgendwie haben wir uns denn wieder getrennt denn gabs wieder kommunikationsprobleme und wir als berliner also-so haben wir det empfunden sind ziemlich durch den wald geirrt also wir haben uns ziemlich verirrt

01:09:00-2 Eb2: (lacht) ja sehr treffend ja (leise)

01:09:02-9 Lb11: wir haben uns zugearbeitet und haben uns da verloren

01:09:04-7 Eb3: ja haben uns irgendwie verloren ja bis wir denn und deshalb denn die gewitterwolken dann zum schluss und eigentlich mit dem ziel die rheinland-pfälzer kommen dann irgendwann im ziel und wir fühlen uns eigentlich so für uns das wir nicht angekommen sind durch die ganzen missverständnisse .

(Quelle: narr_Landkarten_Gesundheit-Berlin_Transkript, 03.05.2013) (Marquardsen, 2023, S. 288)

Die Differenzen in diesem Konflikt, der mit viel Diplomatie zwischen den Schulleitungen schließlich beigelegt bzw. entspannt werden kann, können vor allem auf der Hinterbühne der Kooperation sachlich diskutiert werden. Marquardsen hat dafür den Begriff der „Professionellen Freundschaften“ gewählt. Dieser verweist darauf, dass nicht in offiziellen Arbeitszusammenhängen wie etwa den professionellen zwischenschulischen Lerngemeinschaften, sondern abseits an den Rändern des Kooperationsprozesses in informellen Settings eine kollegiale Erörterung unter sich sympathisch zugehenden Lehrpersonen beider Schulen stattfindet.

Der Abend ist gespickt mit viel Austausch über die Arbeit neben dem Aperol Spritz. Die Gruppe in der Ecke am Tisch hinten am Fenster (PFw1, Lw4, Eb2 und stv.SLb) spricht über erste Ideen zur neuen Unterrichtshandreichung, die sich die Berlinerinnen am Nachmittag im Cafe überlegt haben. Diese Ideen haben sie auf einem kleinen Kellnerblock stichwortartig festgehalten, so das mit Kleinschrift 3 Kellnerblockseiten vollgeschrieben waren. Diese Ideen haben die Berlinerinnen PFw1 und Lw4 vorgestellt. Die Berlinerinnen werden ermuntert weiter in diese Richtung zu denken. PFw1 nennt zudem ein Beispiel was sie aus Eb2's Stunde gesehen hat und nun liebend gern in ihren eigenen Stunden anwendet. Gegenüber den Vieren, die über Eck sitzen, tauschen sich Lw 2 und

*Stv.SLb intensiv über einzelne Diagnostikmethoden, Früherkennung bei einzelnen Schüler*innen und darauf folgenden Hilfestellungen aus. Beide Gruppen sind in einem intensiven, aber gleichzeitig lockeren Gespräch vertieft.*

Es ist nichts mehr von vorherigem Konflikt zu erahnen, ich selbst bin erstaunt über diese Wandlung über Nacht. Dieses Treffen nehme ich das erste Mal als ein intensives miteinander Arbeiten wahr, in dem jeweils die Unterschiede des anderen anerkannt sind und gemeinsam von einem Punkt aus weiter gearbeitet wird. Die Berlinerinnen, insbesondere stv.SLb, betont des öfteren, dass sie hofft, dass sie selbst die Unterrichtshandreichung jetzt „richtig verstanden“ habe. Eb2 betont ebenfalls gegenüber PFW1 ob sie nun auch „wirklich“ sage, wenn ihr die Ideen nicht gefallen oder nicht ins Konzept passen würden. PFW1 bestätigt ihre Rückversicherung und sagt, dass sie es künftig „ganz ehrlich sagen“ würde, wenn es nicht passe. (Quelle: 28.08.2012_Feldnotizen) (Marquardsen, 2023, S. 297).

Entsprechend codieren die beteiligten Lehrkräfte ihre Erfahrung nicht als eine Professionalisierung, sondern als eine „Festigung ihrer Persönlichkeit“. Die Kooperation wird also als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung bilanziert. Es wird auf den Wert der in der Kooperation entstandenen Freundschaften rekurriert, die über das Projekt hinausweisen. An einem letzten Auszug aus den Interviewdaten sei dies illustriert:

01:03:21-1 Lw4: also ich denk diese persönlichkeitsfestigung was wir ja alle irgendwo erfahren haben kann man ja auch sagen das , is ja auch nicht nur durch die-durch-die positiven dinge die wir .hm erlebt haben gerade eben .hm festigt sowas ja auch wenn dann misstrauen ins spiel kommt aufgrund von kommunikationsschwierigkeiten oder auch von verschiedenen ansichten aber das sind ja auch dinge die wir dann versucht haben irgendwie zu umgehen

01:03:45-0 stv.SLw: oder sichtweisen (flüsternd)

01:03:47-5 Lw4: und diese dinge tragen ja auch alle dazu bei das wir zu nem ergebnis kommen und eben auch unsere persönlichkeit festigen auch wenn andere vielleicht irgendwas an irgendeiner stelle negativ sehen oder net so sehen .

01:04:00-9 Lw3: also wir haben auch noch äh freundschaft steht hier noch drauf gemeinsames erleben zusammenhalt das sind alles ganz wichtige punkte die diese kooperation ausmachen . . .

(Quelle: Transkript narrative Landkarte 05/2013) (Marquardsen, 2023, S. 309)

4. Fazit: Überlegungen zu einem relationalen Verständnis pädagogischer Interprofessionalität

Die Kooperationsforschung geht weit über die hier dargestellten Studien hinaus. Der Fokus auf die Fallbeispiele aus den ausgewählten qualitativ-rekonstruktiven Forschungsprojekten erfolgte aus systematischen Überlegungen: Mit ihnen sollte verdeutlicht werden, dass die Kooperation unter Professionsgleichen und mit Professions-

anderen im Besonderen von der Frage abhängt, wie mit für Kooperationsprozesse konstitutiven Differenzen – so die Ausgangsthese – in der wechselseitigen Bezugnahme aufeinander umgegangen wird. In der Tendenz werden Differenzen eher tabuisiert und ausgeblendet. Das Begehren der Akteure richtet sich darauf, Einheit und Konsens zu stiften, was – wie das letzte Beispiel aus der Schulentwicklungskooperation zeigt – in Konflikte, Krisen und Brüche münden kann. Es scheint eine Neigung zu geben, Differenzen eher abzublenden und Konflikte zu vermeiden (Goldmann, 2017).

In der professionstheoretischen Diskussion wird üblicherweise dafür die berufskulturelle Dominanz des zu Beginn bereits erwähnten Autonomie-Paritäts-Musters mit seiner kollegialen Verpflichtung auf Nichteinmischung (nicht nur durch Kolleg*innen, sondern überhaupt von Seiten anderer Erwachsener) und Autonomiewahrung angeführt, die mit Bezug auf die Ungewissheiten des professionellen Handelns und die zelluläre Struktur von Schule als loosely coupled System funktional sei. Dietrich u. a. bezeichnen die entlang des Autonomie-Paritätsmusters derzeit in Schule etablierte Kollegialität als „halbierte Kollegialität“ (Dietrich, Kunze & Peukert, 2021, S. 28). Sie argumentieren vor dem organisationssoziologischen Hintergrund des Idealtypus der professionellen Organisation (Klatetzki, 2012). In deren Zentrum steht die Gemeinschaft der Professionellen, das Kollegium, das als nach außen exklusive und nach innen inklusive egalitäre Wissens- und reflexive Diskursgemeinschaft entworfen wird. Das Kollegium basiert auf einer Wissensautorität, d. h. auf der professionellen Expertise und der Bindung an berufsethische Normen und Werte. Eine solche *Zentralstellung des Kollegiums* ist mit dem Anspruch auf kollektive professionelle Autonomie und kollegiale Selbstkontrolle verbunden. Da unter den gegebenen Bedingungen schulische Kollegien durch eine Außensteuerung überformt werden, die sich an ökonomischen professionsfremden Imperativen ausrichtet – Stichwörter wären hier „Neue Steuerung“, Accountability und standardisierte Evaluation –, kann sich keine starke Form von Kollegialität entwickeln, in der das Kollegium zur diskursiven Bearbeitung von strittigen Fragen und zu einer kritischen Erörterung der Grundlagen der eigenen Expertise ermächtigt wäre. Insofern sprechen Dietrich et al. dann von einer „halbierten Kollegialität“ und einer „halbierten Anerkennung“:

„Demgegenüber kennzeichnet die in der Organisation Schule vorfindbare Gestalt einer ‚halbierten Kollegialität‘ auch eine ‚halbierte‘ Anerkennung der gegenseitigen professionellen Expertise, insofern diese qua gegenseitiger Nicht-Einmischung bzw. Ablendung der unmittelbaren unterrichtlichen Handlungspraxis nicht infrage gestellt wird und eine ernsthafte diskursive Überprüfung von auf die Praxis bezogenen Geltungsfragen kaum stattfindet“ (Dietrich et al., 2021, S. 28).

Die Studien aus der Kooperations- und Entwicklungsforschung – so die These – skizzieren das Bild einer veränderten, stärker netzwerkartigen Schulorganisation in diversifizierten Personalstrukturen und einer intensivierten Kooperationsnotwendigkeit, zu der die Form einer individualistischen Kollegialität nicht mehr passt. Die Studien machen deutlich, dass wir es zunehmend in Schulen mit einer grundlegenden *interprofessionellen Konstellation* zu tun haben. Im Unterschied zur begrifflichen Differenzierung

zwischen Inter-, Multi- und Transprofessionalität soll hier für den Begriff der *pädagogischen Interprofessionalität* als Ausgangspunkt und Prozessstruktur für jegliche Kooperation plädiert werden. Der Begriff akzentuiert die relationale Perspektive auf das Kooperationsgeschehen als eines zwischen Professionellen, die gemeinsam ihre Praxis hervorbringen. Der Begriff macht aufmerksam auf die Zwischenräume, in denen sich die Kooperation entfaltet. Mit ihm lässt sich hervorheben, dass Dezentrierung, Perspektivenwechsel und wechselseitige Verwiesenheit konstitutiv für die schulpädagogische Arbeit sind. Zugleich muss dieses Zwischen in der Sphäre der Aushandlung zwischen Professionellen und pädagogischen Fachkräften als diskursiv-kontroverse Praxis verstanden werden, in der man sich Ziele setzen und zu tragfähigen Entscheidungen gelangen muss. Dazu wiederum ist – normativ und professionstheoretisch formuliert – eine entwickelte Form von „differenzsensibler Kollegialität“ (Idel, 2018) erforderlich, die sich am Prinzip einer reflexiven Kooperativität orientiert.

Als Konsequenz daraus ergibt sich die Forderung nach einer Stärkung von Kollegialität, kollegialer Selbstorganisation und Selbstkontrolle über bzw. durch eine „professionsorientierte Schulentwicklung“ (Heinrich, 2021), die die Belange der pädagogischen Professionen, die in Schule zusammenwirken, in den Mittelpunkt stellt. Dies wäre die Voraussetzung für eine differenzsensible Kollegialität, die eine Berufskultur schaffen könnte, in der sich eine nach außen geschützte Streitkultur und ein nach innen produktiver und konstruktiver Umgang mit Differenzen herausbilden könnten. Dafür ist aber eben auch ein Umbau der Organisation notwendig, in dem Zeiten und Räume als Ermöglichungsbedingungen entstehen.

Was wären auf der operativen Ebene der kollegialen Kommunikation Qualitäten einer systemisch gestützten bzw. beförderten Kultur des Zusammenhandelns, also einer reflexiven Kooperativität? Hier bietet Richard Sennett wieder konkrete Hinweise. Er grenzt in seinen Überlegungen zur Zusammenarbeit zwei Formen voneinander ab: dialektische und dialogische Gespräche. „In der Dialektik soll (...) das sprachliche Spiel der Gegensätze schrittweise eine Synthese hervorbringen. (...) Das Ziel besteht darin, am Ende zu einem gemeinsamen Verständnis zu gelangen“ (Sennett, 2012, S. 35). Demgegenüber empfiehlt Sennett eine dialogische Zusammenarbeit, „die nicht darauf hinausläuft, dass man Übereinstimmungen findet“ (ebd., S. 36). Diese Form der Kooperation sei dennoch konstruktiv und brächte die Kooperierenden zusammen. Denn „[o]bwohl man nicht zu gemeinsamen Auffassungen gelangt, werden die Beteiligten sich durch den Austausch ihrer eigenen Sichtweise stärker bewusst und entwickeln ein besseres Verständnis füreinander“ (ebd.). Bedingungen für eine solche Kooperationskultur sind nach Sennett „Dialogfähigkeiten“, die folgenden Katalog umfassen (zitiert nach Junghans, 2022, S. 283f.):

- aufmerksam zuhören,
- genau beobachten,
- taktvoll handeln,
- vermeiden, dass sich Frustration aufbaut,
- nach Übereinstimmungen suchen,
- die Sicht des Gegenübers erkunden,

- Annahmen aufspüren, von denen das Gegenüber ausgeht,
- vermeiden, auf einer Ansicht zu bestehen,
- aus der Perspektive des Gegenübers denken,
- Rituale einsetzen, Spielregeln beachten,
- den Konjunktiv verwenden,
- schweigen.

Das normative Leitziel der kooperativen Schulentwicklung könnte dann folgendermaßen lauten: Schule muss zu einer *Organisation von und für Professionelle* werden, in der sich eine solche dialogische Gesprächskultur in einem Klima wechselseitiger Anerkennung entfalten kann. Das wäre dann auch eine wichtige Voraussetzung, um die Entwicklungsprojekte, die sich der Grundschule in der Gegenwart stellen, fachlich anspruchsvoll anzugehen.

Literatur

- Baecker, D. (1999). *Organisation als System*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauer, P. (2014). Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In S. Fass & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel* (S. 273–286). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04166-3_21
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09491-1>
- Deckert-Peaceman, H. & Seifert, A. (2013). Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung. In H. Deckert-Peaceman & A. Seifert (Hrsg.), *Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung* (S. 7–20). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dietrich, F., Kunze, K. & Peukert, L. (2021). Halbierete Kollegialität und aushandlungsbedürftige Kooperation – Implikationen der organisationalen Ausformung von Schule für die Handlungskoordination pädagogischer Akteur*innen. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (S. 19–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eder, F., Dämon, K. & Hörl, G. (2011). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“: Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? *Zeitschrift für Bildungsforschung* 1, 199–217. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0021-1>
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Häscher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1189–1209). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_57
- Goldmann, D. (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15779-1>
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation: Aktualisierung und Adaption der Theorie sowie Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 461–479.
- Heinrich, M. (2021). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als*

- Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 291–313). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_14
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 63–80.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien im Transformationsprozess zwischen exklusiver Bildung und höherer Volksschule. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske und Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-96398-7>
- Idel, T.-S. (2016). Zusammenarbeit als Aufgabe von Lehrkräften. Professionstheoretische Überlegungen zu Erfordernissen, Zumutungen und Grenzen von Kooperation. In C. Lähnemann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans, L. Ritschel (Hrsg.), *Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung*. Tagungsband der 20. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung, Schriftenreihe Forschungspraxis Praxisforschung (S. 23–46). Münster: MV-Wissenschaft.
- Idel, T.-S. (2018). Differenzsensible Kollegialität. Voraussetzungen, Zumutungen und Grenzen kooperativen Handelns von Lehrpersonen. *Friedrich Jahresheft 2018*, 48–49.
- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018). Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretische -praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. *Die Deutsche Schule 110*, 312–325. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.04.03>
- Idel, T.-S. & Korff, N. (2022). ‚Inklusive Interprofessionalität‘ als berufskulturelles Entwicklungsproblem. Perspektiven von Lehrpersonen inklusiver Schulen im Bundesland Bremen. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 108–117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5958-11>
- Idel, T.-S. & Korff, N. (2022). *Expertise Inklusion. Im Auftrag der Senatorischen Behörde für Kinder und Bildung, Bremen*.
- Idel, T.-S., Ullrich, H., & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule. Einleitung in den Band. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg), *Kollegialität und Kooperation in der Schule – Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 9–25). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_1
- Junghans, C. (2022). *Seminar Didaktik. Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung*. Berlin: Cornelsen.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Klatetzki, T. (2012). Professionelle Organisationen. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 165–183). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93312-2_9
- Klopsch, B. & Sliwka, A. (2021). *Kooperative Professionalität. Internationale Ansätze der konstruktiven Unterrichtsentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz-Juventa.
- Kunze K., Silkenbeumer, M. (2018). Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 131–145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, K., Petersen, D., Bellenberg, G., Fabel-Lamla, M., Hinzke, J.-H., Moldenhauer, A., Peukert, L., Reintjes, C. & te Poel, K. (Hrsg.) (2021). *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kuhlmann, N. & Moldenhauer, A. (2021). Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 245–266). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_12
- Lortie, D. C. (1975). *School Teacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marquardsen, B. (2023). *Kooperationspraktiken zweier Grundschulen im Spannungsfeld von Gemeinsamkeit und Differenz*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41257-9>
- Moldenhauer, A. & Langer, A. (2021). Zum Zusammenspiel von Autorisierung und Ordnungsbildung im Sprechen über schulische Inklusion. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J. H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Pool (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (S. 146–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, D. & Schmohl, T. (2021). Transprofessionalität. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 357–367). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-033>
- Sennett, R. (2012). *Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält*. Berlin: Hanser.
- Silkenbeumer, M., Kunze, K. & Bartmann, S. (2017). Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In L. Neuhaus & O. Käch (Hrsg.), *Bedingte Professionalität: Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation* (S. 130–158). Weinheim: Beltz.
- Steinwand, J. (2012). Kooperierende Lehrerinnen und Lehrer. Ein diskursanalytischer Blick auf die Narration über Lehrerverkooperation in Zeitschriften für die pädagogische Praxis. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 31–50). Münster: Waxmann.

Diklusion kooperativ

Co-Teaching in digital-inklusive Lernlandschaften

1. Einführung

In der heutigen digitalisierten Gesellschaft werden Schulentwicklungsprozesse auf dem Weg in eine zukunftsfähige Schule zu einem zentralen Thema im Bildungswesen. Dabei kann die Nutzung digitaler Technologien eine entscheidende Rolle spielen, um Teilhabe für alle Schüler*innen zu erzielen. Durch eine gleichzeitige Betrachtung von digitalen Medien und Inklusion kann eine neue Bildungskultur entstehen, die den Umgang mit einer vielfältigen Schülerschaft nachhaltig beeinflussen wird (Schulz, 2021). Durch die Verknüpfung dieser beiden zentralen Themen entsteht der Begriff „Diklusion“ (Digitale Medien und Inklusion), welcher die beiden bedeutenden Innovationen im Bildungsbereich vereint. Die Implementierung dieser innovativen Strategie kann dazu beitragen, die Herausforderungen im Bereich der Bildung zu bewältigen und eine inklusive, moderne und digitale Bildungslandschaft zu gestalten. Das Konzept „Diklusion“ geht dabei davon aus, dass die zentralen Themen der Inklusion, die hier unter der international weit gefassten Bedeutung in Anlehnung an die deutsche UNESCO-Kommission (o. J.) verwendet wird, und der Einsatz digitaler Medien gemeinsam gedacht werden müssen und einen wesentlichen Beitrag zur Teilhabe in der Schule leisten können (Schulz, 2018, 2021). Insbesondere die Zusammenarbeit von Sonderschullehrkräften und allgemeinbildenden Lehrkräften stellt eine stetige Herausforderung zwischen notwendigen Maßnahmen zur Teilhabe auf der einen und Stigmatisierung auf der anderen Seite dar. Die Nutzung digitaler Systeme und Technologien kann jedoch eine entscheidende Rolle spielen, um das Co-Teaching zu erweitern. Unter der Perspektive, dass das Co-Teaching in einer Kultur der Digitalität (Stalder, 2016) neu gedacht werden kann, werden in diesem Beitrag exemplarisch Optionen für zukunftsfähiges Co-Teaching vorgestellt. Im Fokus stehen dabei die Optionen von Diklusion in Bezug auf zeitgemäßes Arbeiten in der Kooperation von sonderpädagogischen sowie allgemeinbildenden Lehrkräften.

2. Professionelle Kooperation unter Lehrkräften

In der schulischen Praxis wird Kooperation oft als ein Qualitätsmerkmal guter Schulen betrachtet, wie von Steinert et al. (2006) und Terhart & Klieme (2006) betont wird. Idel, Ulrich und Baum konstatieren: *„Lehrerkooperation gilt als zentrale Gelingensbedingung für die Entwicklung von Schule und Unterricht sowie pädagogischer Professionalität im Zuge sich verändernder bildungspolitischer Rahmungen und Ansprüche“* (Idel, Ullrich & Baum, 2012, S. 9).

Allerdings ist es auffallend, dass der Begriff „Kooperation“ in der schulischen Praxis nicht konsistent genutzt wird (Ahlgrimm, Krey & Huber, 2012). Eine umfassende Literaturübersicht zum englischen Begriff „teacher collaboration“ von Vangrieken et al. (2015) hat gezeigt, dass eine Vielzahl von Begriffen verwendet wird, um die unterschiedlichen Ausprägungen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften zu beschreiben. Diese reichen von eher individueller bis hin zu kollaborativer Arbeit. Organisationspsychologisch verortet soll hier auf die Definition von Spieß (2004, S. 199) zurückgegriffen werden, die Kooperation durch den „Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben“ beschreibt und sie als „intentional, kommunikativ“ bezeichnet, die zudem des Vertrauens bedürfe. Sie setzt, so Spieß, „eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet.“ Für diesen Beitrag soll außerdem die Definition von Lütje-Klose und Urban (2014, S. 115) verwendet werden, die den demokratischen Gedanken und die Kooperation „auf Augenhöhe“ fokussiert:

Kooperation wird als auf demokratischen Werten basierendes, auf der Gleichwertigkeit und gegenseitigem Vertrauen der Kooperationspartner/innen beruhendes, zielgerichtetes und gemeinsam verantwortetes Geschehen interpretiert, in dem aufgrund von Aushandlungsprozessen die Schaffung bestmöglicher Entwicklungsbedingungen aller Kinder angestrebt wird.

In der Praxis wird immer wieder betont, wie wichtig die professionelle Zusammenarbeit von Lehrkräften für die erfolgreiche Umsetzung inklusiver schulischer Bildung ist. Arndt & Werning (2013), Dyson (2010), Lütje-Klose & Urban (2014) und Reh (2008) bestätigen dies in ihren Arbeiten. Professionelle Kooperation ist als Prozess zu verstehen und muss immer wieder auf sachlicher, persönlicher und Beziehungsebene erarbeitet werden, da sie im Kontext konkreter struktureller Bedingungen stattfindet (Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Die Niveaustufen der Kooperation selbst werden in einem Kontinuum der Kooperation durch vier Begriffe beschrieben (Lütje-Klose & Willenbring, 1999; nach Marvin, 1987). Auf der ersten Stufe, *Co-Activity*, arbeiten die Beteiligten getrennt voneinander und führen ihre Maßnahmen und Initiativen ohne transparente Planung durch. Auf der zweiten Stufe, *Cooperation*, sprechen sich die Beteiligten in Bezug auf grobe Zielsetzungen ab. Sie wissen also ungefähr, was der andere macht und planen ihre Aktivitäten gemeinsam. Die dritte Stufe, *Coordination*, ist gekennzeichnet durch klare Absprachen und gemeinsame Aktivitäten. Die Ziele sind eindeutig definiert und alle Beteiligten arbeiten gemeinsam daran. Auf der höchsten Stufe, *Collaboration*, gibt es eine grundlegende Übereinstimmung in Zielen und Werten. Gegenseitiges Vertrauen und situationsabhängiger Rollentausch sind ebenfalls gegeben. Jeder kann sich auf jeden verlassen, es herrscht ein hohes Maß an Zusammenarbeit und Integrität der einzelnen Beteiligten. Die Niveaustufen der Kooperation lassen sich damit im schulischen Kontext als Fortschritt von einem isolierten, nicht kooperativen Handeln hin zu einem stark integrierten und gemeinschaftlichen Handeln beschreiben.

Professionelle Kooperation ist somit ein wichtiger Bestandteil der Bildung von allen Lernenden. Eine Studie von Abegglen et al. (2017, S. 200) hat zudem gezeigt, dass

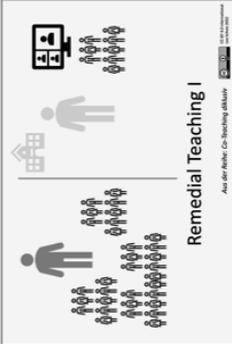
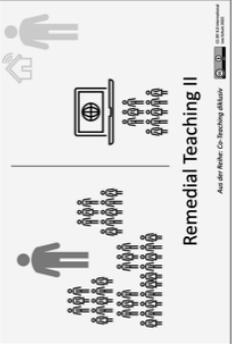
das Vertrauen der Lehrkräfte in die interdisziplinäre Zusammenarbeit zu einer positiveren Einstellung gegenüber Inklusion und zu weniger Vorbehalten beitragen kann. Nachfolgend soll ein Bereich der Kooperation, das Co-Teaching, in Bezug auf die Implementierung zeitgemäßer Arbeitsprozesse in einer Kultur der Digitalität betrachtet werden.

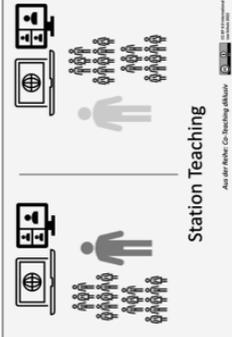
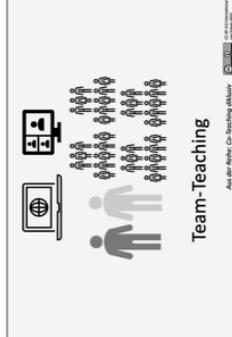
3. Co-Teaching

In Deutschland werden spätestens nach der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2006 vermehrt Optionen der gemeinsamen Arbeit von allgemeinbildenden Lehrkräften und Sonderpädagog*innen betrachtet. In den USA hat sich mit einem höheren Anteil an inklusivem Unterricht das Modell des Co-Teachings (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010) als anerkannter Ansatz entwickelt. Co-Teaching bezeichnet im Allgemeinen eine Partnerschaft zwischen einer allgemeinbildenden Lehrkraft und einer/einem Sonderpädagog*in, bei der gemeinsame Planung, Unterrichtung und Unterstützung von Schüler*innen mit und ohne Behinderung im Fokus stehen (Friend & Cook, 2017). Neuere Studien aus dem Jahr 2017 (Cook, McDuffie-Landrum, Oshita & Cook, 2017) zeigten, dass Co-Teaching positive Ergebnisse erzielen kann, insbesondere in Bezug auf Rechtschreibung und Leseverständnis in der Grundschule. Auch akademische und soziale Vorteile konnten aufgezeigt werden (z. B. Estell, Jones, Pearl & Van Acker, 2009; Hang & Rabren, 2009; McDuffie, Mastropieri & Scruggs, 2009). Einige Forschungsergebnisse deuten jedoch auch darauf hin, dass bei kooperativem Unterricht oft das Modell „one teach – one assist“ (siehe Tab. 1) angewendet wird. In diesem Modell übernimmt die allgemeinbildende Lehrkraft in der Regel die Führung, während die Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung einzelne (vulnerable) Lernende unterstützt oder sogar separiert. Untersuchungen zeigen, dass diese einseitige Übernahme von Verantwortung und die äußere Differenzierung seitens der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung mit Risiken der Etikettierung und Stigmatisierung für vulnerable Gruppen verbunden sein können (z. B. Arndt & Werning, 2013; Lütje-Klose & Urban, 2014; Serke & Streese, 2022). Dass Co-Teaching dafür geeignet sein kann, den Bedürfnissen aller Lernenden gerecht zu werden, setzt zudem voraus, dass ausreichend Zeit für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen den Lehrkräften zur Verfügung steht, eine gemeinsame Planungszeit vorhanden ist und jeder Lehrkraft die Möglichkeit gegeben wird, ihr spezifisches Fachwissen in den Unterricht einzubringen (zusammenfassend in Pratt, Imbody, Wolf & Patterson, 2017). In diesem Beitrag wird ein Fokus auf das Ausloten von Praktiken bei der Nutzung digitaler Optionen gelegt.

Tabelle 1: Co-Teaching diklusiv: Optionen der Zusammenarbeit mit digitalen Möglichkeiten im Überblick (CC-BY Schulz 2022)

Co-Teaching-Form/ Grafik	Beschreibung	Digitale Optionen
	<p>One teach – one observe Eine Lehrkraft übernimmt die hauptsächliche Unterrichtsverantwortung, die andere beobachtet.</p>	<p>Die beobachtende Lehrkraft kann den Unterricht auch asynchron verfolgen, indem sie beispielsweise die Ergebnisse der Schüler*innen überprüft und online Feedback gibt. Ein Beispiel hierfür ist das Hochladen der Ergebnisse auf eine Lernplattform, die von der beobachtenden Lehrkraft analysiert werden. Durch das Prüfen der Ergebnisse im Nachhinein, beispielsweise mit Hilfe von Learning-Analytics-Tools, kann der Unterricht besser an die Schüler*innen adaptiert werden.</p>
	<p>One teach – one drift Dabei übernimmt eine Lehrkraft die Hauptverantwortung für den Unterricht, während die andere Lehrkraft einzelne Schüler*innen bei ihrer Arbeit unterstützt und ihnen hilft, z. B. ihr Verhalten zu regulieren und ihre kommunikativen Absichten zu verwirklichen.</p>	<p>Digitale Ressourcen zur Unterstützung des Lernprozesses selbst können auch asynchron in der Vorbereitung durch die zweite Lehrkraft erstellt werden (z. B. digitales Feedback, Handlungspläne, die kognitive und metakognitive Hilfestellungen bieten, wie beispielsweise ein Leseplan, Lernvideos, „sprechende“ QR-Codes und digitale Tipps und Hilfen für die individuelle Weiterentwicklung).</p>
	<p>Parallel Teaching Das Modell bietet Lehrkräften die Möglichkeit, gleichzeitig zwei Gruppen von Schüler*innen zu unterrichten, wobei jede Lehrkraft eine Klassenhälfte übernimmt und beide Lehrkräfte dieselben Inhalte behandeln.</p>	<p>In bestimmten Situationen, z. B. wenn Kinder krank sind oder eine Auszeit brauchen, oder wenn die Klasse aus verschiedenen Gründen (Bus, Stundentafel Lehrkraft, ...) zeitversetzt startet, kann das Parallel Teaching insbesondere in Verbindung mit Videokonferenzen besonders nützlich sein. Eine Lehrkraft übernimmt dabei die Schüler*innen, die online zugeschaltet sind. Das Parallel Teaching kann auch für Schüler*innen im Autismus-Spektrum oder bei Schulabstimmungen hilfreich sein. So können beispielsweise digitale Kommunikationsmittel wie Chat- oder Video-Konferenzen genutzt werden, um Teilhabe zu ermöglichen.</p>

Co-Teaching-Form/ Grafik	Beschreibung	Digitale Optionen
 <p style="text-align: center;">Remedial Teaching I</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Aus der Publik. Co-Teaching allround © 2019</p>	<p>Remedial Teaching</p> <p>Eine Lehrkraft unterrichtet eine Gruppe von Schüler*innen, während die andere Lehrerin mit denjenigen arbeitet, die auf einem anderen Niveau operieren.</p>	<p>Digitale Optionen</p> <p>1: Digitale Medien bieten Optionen für niveaudifferenzierten Unterricht, z. B. durch klassen- und schulübergreifende Videokonferenzen. So können für ein Lesetraining mehrere Schüler*innen zusammengefasst werden, die z. B. auf einer vergleichbaren Lesestufe sind. Die Öffnung der Klasse ermöglicht an dieser Stelle ggf. einen erhöhten Anteil an zusätzlicher Förderung. Auf diese Weise können die Lehrkräfte die Schüler*innen auch aus der Ferne erreichen und Wege können eingespart werden.</p> <p>2: Eine zweite Option ist, dass die zweite Lehrkraft eine Niveaudifferenzierung zu Hause in digitaler Form vorbereitet und einzelnen Schüler*innen einen Lernpfad oder einen Selbstlernkurs zur Verfügung stellt.</p>
 <p style="text-align: center;">Remedial Teaching II</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Aus der Publik. Co-Teaching allround © 2019</p>	<p>Alternative Teaching</p> <p>Eine Lehrkraft unterrichtet den größten Teil der Klasse, während die andere Lehrkraft eine alternative oder modifizierte Version des Unterrichts mit einer kleineren Gruppe durchführt. Alternative Teaching wird manchmal auch als „Großgruppen-/Kleingruppenunterricht“ bezeichnet. Kleine Gruppen werden dabei oft nach den Lernbedürfnissen der Schüler*innen zusammengestellt.</p>	<p>Es gibt verschiedene Möglichkeiten für eine zweite Lehrkraft, den Lerngegenstand in modifizierter oder alternativer Form anzubieten, um Schüler*innen zusätzliche Unterstützung zu ermöglichen oder sie besonders herauszufordern. Dies können Videokonferenzen in Kleingruppen, spezielle erstellte Selbstlernkurse, Online-Kollaborationstools oder auch adaptive Lernprogramme sein.</p>

Co-Teaching-Form/ Grafik	Beschreibung	Digitale Optionen
 <p style="text-align: center;">Station Teaching <small>Aus der Reihe: Co-Teaching aktuell</small></p>	<p>Station Teaching Die Klasse wird in mehrere Gruppen aufgeteilt und arbeitet (rotierend) an unterschiedlichen Stationen. Die Lehrkräfte unterstützen an den Stationen oder sind an einer festen Station. Die Verantwortung für die Planung und Durchführung eines umfassenden Konzepts, das zum allgemeinen Lernziel beiträgt, liegt bei beiden Lehrkräften.</p>	<p>Das Station Teaching lässt sich auch in virtuellen Lernräumen umsetzen. So teilen sich die Lehrkräfte bspw. verschiedene Stationen/Lernaufgaben im Lernmanagementsystem auf, die sie erstellen, betreuen und auswerten. So stehen sie z. B. als Ansprechpartner*innen im Chat während der Lernzeit zur Verfügung. Außerdem könnte die zweite Lehrkraft an einer Stationsarbeit vor Ort aus der Ferne an einer der Stationen teilnehmen oder eine neue Station anbieten, die von den Schüler*innen unabhängig von ihrem Standort besucht werden kann.</p>
 <p style="text-align: center;">Team-Teaching <small>Aus der Reihe: Co-Teaching aktuell</small></p>	<p>Team-Teaching Die allgemeinbildende Lehrkraft und die sonderpädagogische Lehrkraft arbeiten zusammen, um den Unterricht mit allen Schüler*innen gemeinsam durchzuführen. Dabei übernehmen sie entweder gemeinsam oder abwechselnd die Führung.</p>	<p>Das Team-Teaching kann neben dem Unterricht vor Ort ebenfalls im Lernmanagement-System fortgesetzt werden. Lehrkräfte könnten gemeinsam ein Lernmanagementsystem nutzen, um speziell angepasste Lernmaterialien bereitzustellen oder Feedback zu den Lernergebnissen der Schüler*innen zu geben, kontinuierlich den Kompetenzzuwachs zu verfolgen und den Unterricht an die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schüler*innen zu adaptieren. Zudem könnte eine hybride Lernumgebung geschaffen werden, in der der Präsenzunterricht mit digitalen Lernaktivitäten verbunden wird, um den Schüler*innen unterschiedliche Möglichkeiten zum Lernen und zur Zusammenarbeit zu bieten.</p>

3.1 Co-Teaching diklusiv

Im Folgenden werden alternative Optionen des Co-Teaching nach Friend et al. (2010) präsentiert, die sich von der traditionellen Praxis lösen, bei der sich beide Lehrkräfte im gleichen Klassenraum aufhalten müssen. Durch den Einsatz digitaler Medien wie Videokonferenzsysteme oder Lern-Management-Systeme ergeben sich neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit, die eine räumliche Trennung der Lehrkräfte ermöglichen. Synergieeffekte wie die Schonung von Ressourcen oder die verbesserte Verteilung sonderpädagogischer Expertise könnten positive Effekte sein, die wissenschaftlich noch nachgewiesen werden müssen und hier zunächst theoretisch dargelegt werden. Es wird darauf hingewiesen, dass aufgrund der Vielzahl von Möglichkeiten nur exemplarisch eins von vielen Beispielen pro Co-Teaching-Modell dargestellt wird.

Konkludierend bietet Co-Teaching in einer Kultur der Digitalität viele Möglichkeiten, den Unterricht zur Teilhabe aller Schüler*innen sowohl vor Ort als auch aus der Ferne zu optimieren. Digitale Plattformen bieten der Lehrkraft die Chance, den Unterricht asynchron zu verfolgen und Feedback zu geben oder digitale Hilfestellungen anzubieten, die individuell auf die Lernenden zugeschnitten sind. Auch Videokonferenzen sind nützlich, um Schüler*innen, die aus verschiedenen Gründen nicht am Unterricht vor Ort teilnehmen können, dennoch eine Teilhabe zu ermöglichen oder einen niveaudifferenzierten Unterricht, auch klassen- und schulübergreifend, anzubieten. Gleichzeitig eröffnen sich vielfältige Optionen der asynchronen und synchronen Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Co-Planning.

3.2 Beispiel: Co-Planning diklusiv

Die kollaborative Planung („Co-Planning“) stellt eine entscheidende Komponente in einer erfolgreichen Co-Teaching-Beziehung dar, in welcher beide Lehrkräfte gleichberechtigt sind und ihr individuelles Fachwissen zum Vorteil aller Lernenden einbringen (Pratt et al., 2017, S. 243). Die Forschung konnte jedoch bisher nicht ausführlich untersuchen, wie die gemeinsame Planung inmitten der bereits vollen Stundenpläne bewerkstelligt werden kann.

Parität ist eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Co-Teaching-Beziehung, bei der beide Lehrkräfte im Unterricht aktiv sind, anstatt dass einer nur assistiert (z.B. Pratt, 2014; Pratt et al., 2017). Um Parität zu erreichen, ist es notwendig, dass Co-Lehrkräfte gemeinsam Inhalte und Umsetzung des Unterrichts planen, z.B. auch welche Unterrichtsmodelle (s.o.) verwendet werden und welche Vorkehrungen für bestimmte Schüler*innen getroffen werden müssen. Die gemeinsame Planung erfordert den Austausch von Fachwissen und die Vereinbarung von gemeinsamen Entscheidungen über den Ablauf des Unterrichts. Dennoch gibt es Hindernisse, wie bspw. das Fehlen gemeinsamer Planungszeiten oder formell gesteuerten Zeitstrukturen, unterschiedliche Planungsstile (Carter, Prater, Jackson & Marchant, 2009), Ablenkungen durch Kolleg*innen oder Nebengespräche über bestimmte Schüler*innen während der Planungssitzungen. Kooperation wird damit als Mehrarbeit wahrgenom-

men (Serke, Urban & Lütje-Klose, 2014). Die Forschung zeigt, dass die Etablierung von Co-Planungsroutinen ein wichtiger Faktor für die Wirksamkeit der gemeinsamen Planung ist (Murawski, 2009). Die Arbeit in inklusiven Kontexten in der allgemeinbildenden Schule kann die Kooperation weiter erschweren, insbesondere für Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung, die sich möglicherweise als „Hilfskräfte“ fühlen (Arndt & Werning, 2013) wodurch ihre spezifische Expertise verborgen bleibt. Der vermehrte Einsatz von Sonderschullehrkräften in der Beratung kann außerdem zu Konfliktpotenzial führen, da sich allgemeinbildende Lehrkräfte ggf. vergleichsweise niedriger eingestuft fühlen (Serke & Streese, 2022). Dennoch sind insbesondere gezielt geplante und trainierte Planungspraktiken besonders hilfreich für die Umsetzung (Stuhlman et al., 2022).

Im Folgenden wird exemplarisch anhand eines Beispiels beschrieben, wie die Zusammenarbeit in einer Kultur der Digitalität Arbeitsprozesse von Lehrkräften insbesondere in Bezug auf die Kooperation (hier im Sinne des „Co-Planning“) verändern und optimieren kann. Das „Co-Planning diklusiv“ beschreibt damit, welche digitalen Möglichkeiten genutzt werden können, sodass sonderpädagogische und allgemeinbildende Lehrkräfte sich im Alltag besser abstimmen können. Die gemeinsame Planung von Unterricht auf einer digitalen Pinnwand (wie z. B. Padlet oder Taskcards) bietet zahlreiche Vorteile für kollaborierende Lehrkräfte, insbesondere wenn sie an unterschiedlichen Standorten arbeiten. Im untenstehenden Beispiel (Abb. 1) wurde über ein digitales Board eine Unterrichtseinheit zum Thema Müll entworfen. Die Echtzeit-Kollaboration ermöglicht es Lehrkräften, Ideen und Materialien hinzuzufügen. Durch die Möglichkeit, verschiedene Materialien auf einer Plattform zu sammeln, sparen Lehrkräfte Zeit und haben Zugriff auf eine Vielzahl von Ressourcen. Die Zusammenarbeit auf einer digitalen Pinnwand fördert auch den Austausch zwischen Lehrkräften und erweitert ihre Perspektiven. Gleichzeitig kann der Fortschritt der Planung beständig in Echtzeit verfolgt und kommentiert werden. Die asynchrone Unterrichtsplanung ermöglicht außerdem eine freiere Zeiteinteilung, insbesondere, wenn die Lehrkräfte an verschiedenen Schulen arbeiten. Synchroner Videokonferenzen bieten die Chance einer erweiterten persönlichen Absprache, z. B. über die Voraussetzungen und die Teilhabe einzelner Schüler*innen.

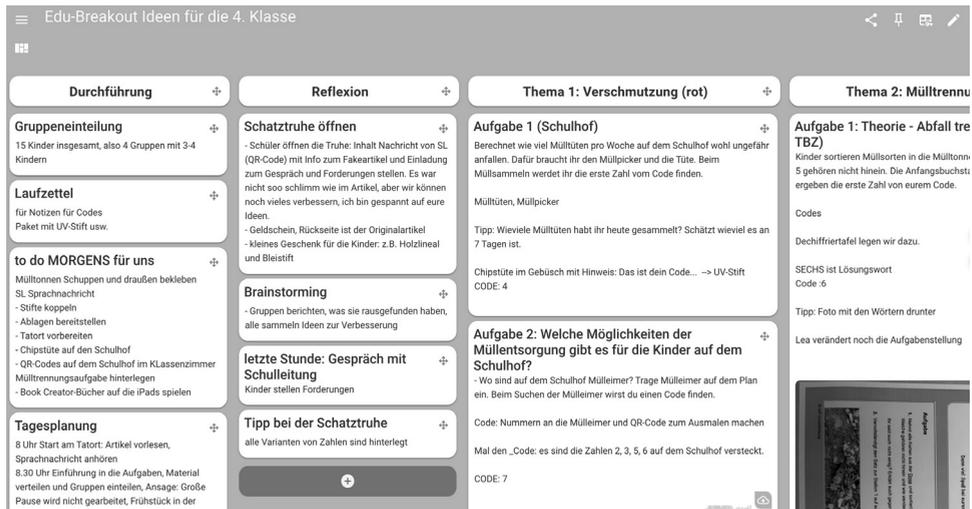


Abbildung 1: Co-Planning diklusiv: asynchrone Planung einer Unterrichtseinheit zum Thema Müll zweier Lehrkräfte einer Grundschule mit einer digitalen Pinnwand (erstellt mit www.taskcards.de, von Sarah Strahlendorf und Lea Schulz)

4. Blick in die Zukunft

Schulen müssen sich in der digitalen Welt zeitgemäß entwickeln. Co-Teaching-Strukturen können dabei helfen, die verschiedenen Kompetenzen und Erfahrungen der Lehrkräfte zu bündeln, um die Teilhabe aller Schüler*innen sicherstellen zu können. In der Zukunft werden sich Co-Teaching-Strukturen weiter verändern, um den Anforderungen der digitalisierten Gesellschaft gerecht zu werden. Ein wichtiger Aspekt ist die Nutzung von Online-Tools und virtuellen Klassenzimmern, um den Unterricht auch über räumliche Distanzen hinweg zu ermöglichen. So können Lehrkräfte aus verschiedenen Schulen oder Ländern zusammenarbeiten und ihr Wissen und ihre Erfahrungen teilen. Ein weiterer Aspekt wird die Verknüpfung von Co-Teaching mit Blended-Learning-Methoden sein. So können die Schüler*innen individueller und flexibler lernen. Zusätzlich wird die Nutzung von künstlicher Intelligenz und anderen digitalen Technologien dazu beitragen, den Lernprozess zu verbessern und zu personalisieren, was wiederum Einfluss auf die Co-Teaching-Modelle haben wird. Insbesondere der Auswertung von Learning-Analytics und der Planung und Anpassung (digitaler) Lernumgebungen werden bei der Kooperation von Lehrkräften mehr Relevanz zukommen. Lehrkräfte können mithilfe von Datenanalysen und Machine-Learning-Methoden die Leistungen der Schüler*innen individuell analysieren und den Unterricht gezielter auf ihre Bedürfnisse abstimmen. In diesem Beitrag wurde vornehmlich die Kooperation zwischen allgemeinbildenden und sonderpädagogischen Lehrkräften extrahiert. Innerhalb der inklusiven Schulentwicklung wurde damit der Aspekt der institutionellen sowie politischen Planung der Ressourcen und Voraussetzungen sowie ein systemisch weit gefasster Blick auf Schule ausgespart. Inklusive Schulen erfordern heutzutage multiprofessionelle Teams, die neben den allgemeinbil-

denden und sonderpädagogischen Lehrkräften auch Erzieher*innen, Schulsozialarbeitende, Schulbegleitungen und weitere pädagogische oder therapeutische Fachkräfte umfassen. Diese Teams müssen ihre Kooperationsstrukturen und -prozesse ausweiten, reflektieren und verstärken, um das Potenzial der interdisziplinären Zusammenarbeit auszuschöpfen – dies wird gleichwohl in einer Kultur der Digitalität Änderungsprozesse mit sich bringen, die Optionen einer besseren Zusammenarbeit unter der Voraussetzung strategischer Planung beinhalten könnten. Die Verwendung von digitalen Systemen und Technologien wird dabei eine entscheidende Rolle spielen, um den Lernprozess zu optimieren und alle Schüler*innen auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten.

Literatur

- Abegglen, H., Streese, B., Feyerer, E. & Schwab, S. (2017). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. Eine empirische Studie aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. M. Lütje-Klose (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 189–202). Münster; New York: Waxmann.
- Ahlgrimm, F., Krey, J. & Huber, S. G. (2012). Kooperation – Was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S. G. A. Huber (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 17–29). Münster: Waxmann.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. A. Werning (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Carter, N., Prater, M., Jackson, A. & Marchant, M. (2009). Educators' Perceptions of Collaborative Planning Processes for Students With Disabilities. *Preventing School Failure*, 54, 60–70. <https://doi.org/10.3200/PSFL.54.1.60-70>
- Cook, S. C., Mcduffie-Landrum, K. A., Oshita, L. & Cook, B. G. (2017). Co-Teaching for Students with Disabilities: A Critical and Updated Analysis of the Empirical Literature. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan & P. C. Pullen (Hrsg.), *Handbook of Special Education* (2. Aufl.). Milton Park, Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315517698-20>
- Deutsche UNESCO-Kommission. (o.J.). *Inklusive Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung> [28.05.2023].
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen. Drei Perspektiven aus England. Developing inclusive schools: Three perspectives from England. *Die deutsche Schule*, 102(2), 115–126.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R. & Van Acker, R. (2009). Best Friendships of Students with and without Learning Disabilities across Late Elementary School. *Exceptional Children*, 76(1), 110–124. <https://doi.org/10.1177/001440290907600106>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

- Friend, M. P. & Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8. Aufl.). Boston: Pearson.
- Friend, M., Reising, M. & Cook, L. (2010). Co-Teaching: An Overview of the Past, a Glimpse at the Present, and Considerations for the Future. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37, 6–10. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1993.9944611>
- Hang, Q. & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30, 259–268. <https://doi.org/10.1177/0741932508321018>
- Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 9–25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_1
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil I: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). Kooperation fällt nicht vom Himmel. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2–31.
- Marvin, C. A. (1987). Consultation Services: Changing Roles for SLPs. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 11(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/152574018701100102>
- McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2009). Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interactions. *Exceptional Children*, 75(4), 493–510. <https://doi.org/10.1177/001440290907500406>
- Murawski, W. W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the co-teaching marriage work!* Thousand Oaks, Calif: Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781452219370>
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006>
- Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D. & Patterson, A. L. (2017). Co-planning in Co-teaching: A Practical Solution. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243–249. <https://doi.org/10.1177/1053451216659474>
- Reh, S. (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerverbundenheit. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 163–183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_9
- Schulz, L. (2018). Digitale Medien im Bereich Inklusion. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Bau-
lecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht, Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 344–367). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schulz, L. (2021). Kultur der Diklusivität: Auf dem Weg zu einer digital-inklusive Schulgemeinschaft. *schule verantworten | führungskultur_innovation_autonomie*, 2, 64–71. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a104>
- Serke, B. & Streese, B. (2022). *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24881>

- Serke, B., Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Teamarbeit und Team-Teaching in inklusiven Grundschulen. *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik*, 11, 249–260.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). *Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse*. Weinheim: Beltz.
- Stuhlman, M., Mikami, A. Y., Hofkens, T., Allen, J., Pianta, R. & Smit, S. (2022). *Integrating Research-Supported Coaching Practices into Secondary Teachers' Team Meetings: Early Indications of Potential to Impact Collaborations, Classroom Interactions, and Student Engagement*. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.883226>
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). *Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil*. Weinheim: Beltz.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

Multiprofessionelle Kooperationen in der Schule – warum, wie viel und mit wem?

1. Ausgangslage – warum braucht es (mehr) multiprofessionelle Kooperation an Schulen?

An den Bereich Schule wird immer mehr Verantwortung delegiert – abhängig von der Perspektive wird mitunter auch davon gesprochen, dass diese Verantwortung *abgeschoben* wird. Damit steigen die Herausforderungen, die im Kontext Schule zu bewältigen sind, kontinuierlich an und führen damit auch zu veränderten Erwartungen an das Personal von Schulen. Laut dem österreichischen Nationalen Bildungsbericht 2021 haben sich die gesellschaftlichen Erwartungen an Schulen im 21. Jahrhundert erweitert: Neben der Wissensvermittlung zählen zu den Aufgaben der Schulen nun auch Persönlichkeitsentwicklung, Förderung des Gesundheitsbewusstseins oder digitale Bildung (BMBWF, 2021). Dies folgt einem Trend, wonach „immer mehr gesellschaftliche Probleme zur Lösung in den Bereich der Schule verschoben“ werden (BMBWF, 2021, S. 28), was zur Folge hat, dass sich die Anforderungen an jene Personen erhöhen, die dort mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten. Ohne die Anstrengungen und Leistungen von Lehrpersonen schmälern zu wollen, bedeutet dies wohl, dass diese Unterstützung durch Angehörige flankierender Professionen benötigen.

Zahlreiche Herausforderungen, die gesamtgesellschaftlich bestehen, werden eben auch als pädagogische Aufgaben wahrgenommen, die mithilfe von Institutionen – und hier primär durch Schule – bewältigt werden sollen: Dem allmählichen Wandel von Familien- und Beziehungsformen (Böhnisch, 2018) mit den daraus resultierenden Herausforderungen soll in der Schule ebenso Rechnung getragen werden wie den rasanten und disruptiven Entwicklungen der digitalen Transformation, die unabsehbare Veränderungen hinsichtlich des künftigen Zusammenlebens und Wirtschaftens angestoßen hat. Herausforderungen des Individuums, etwa hinsichtlich Gesundheitskompetenz, Financial Literacy, Medien- und Informationskompetenz sowie die Fähigkeit, in unterschiedlichen Prozessen adäquat partizipieren zu können, sollen im Schulalltag ebenso bearbeitet werden wie gesellschaftliche Veränderungen der Makro-Ebene, die sich neben der eben angesprochenen Digitalisierung beispielsweise auch durch den Klimawandel, durch geopolitische Veränderungen sowie durch unterschiedliche Formen von Migration ergeben.

Diesen erhöhten Ansprüchen stehen aber auch zahlreiche Belastungen und Problemlagen gegenüber, denen es idealerweise gerecht zu werden gilt. So sind die Bedingungen des Aufwachsens nicht immer günstig für die Entwicklung. Kinder und ihre Eltern befinden sich oftmals in belastenden Lebenssituationen. Hier ist einerseits an Krankheit, Behinderung und Pflegebedarf zu denken, andererseits gibt es auch ein alarmierend hohes Ausmaß an Kinderarmut und Kinderarmutsgefährdung in Österreich. So waren im Jahr 2021 laut der Erhebung EU-SILC knapp ein Viertel aller Kin-

der arm beziehungsweise armutsgefährdet (Statistik Austria, 2022; Volkshilfe, 2022), was diese Gruppe als überdurchschnittlich oft betroffen ausweist. Die Auswirkungen materieller Benachteiligung äußern sich über soziale und kulturelle Aspekte im Leben der Kinder (Stigmatisierung, mangelnde Förderung, geringe Aufstiegsmöglichkeiten, geringe Teilhabe) ebenso wie in gesundheitlichen Dimensionen (mehr Stress, höheres Verletzungsrisiko, höhere Neigung zu Depressionen und Übergewicht, ...) (Volkshilfe, 2018). Aktuelle Entwicklungen hinsichtlich des Reallohnverlusts breiter Teile der Bevölkerung, die sich besonders stark auf das untere Einkommensdrittel sowie auf Personen auswirken, die soziale Transferleistungen beziehen, werden diese Entwicklung zusätzlich verschärfen, zugleich aber hoffentlich auch die nötige Diskussion um die Grundsicherung von Kindern voranbringen.

Auch ohne diese Verschärfung durch materielle Benachteiligung sind die Herausforderungen hinsichtlich der Entwicklungsaufgaben von Kindern vielschichtig. Mit Bezug auf Gudrun Quenzels (2015) Überlegungen zu den Entwicklungsaufgaben Jugendlicher lassen diese sich in die Bereiche *Aufbau sozialer Bindungen, Qualifizieren, Regenerieren, Partizipieren* sowie *Akzeptieren körperlicher Veränderung* fassen. Diese Vielschichtigkeit der Entwicklungsaufgaben, die adäquat bearbeitet werden müssen, um negative individuelle Folgen zu vermeiden, weist darauf hin, dass multiprofessionelle Teams für die individuelle Unterstützung hilfreich sind – insbesondere dann, wenn die erforderlichen Bewältigungsressourcen der Kinder und Jugendlichen beziehungsweise ihres familiären Netzwerks nicht ausreichend vorhanden sind. Im Bereich der Primarstufe – und vorgelagert natürlich auch im elementarpädagogischen Bereich – kommt es hier bereits zu ersten Prägungen und Weichenstellungen. Da die Entwicklungsaufgaben alle Kinder und Jugendlichen betreffen und diese bisweilen herausfordern, bietet es sich an, den Schulkontext für generelle und spezifische Unterstützung zu nützen, da dieser die Erreichbarkeit so gut wie aller Angehörigen der jeweiligen Altersgruppe garantiert. Phänomene wie *early school leavers* oder Jugendliche, die von keinem System mehr erfasst werden (NEETs) verlangen jedoch nach spezifischen Ergänzungen der Angebotslandschaft, etwa in Form des bundesweit ausgerollten Jugendcoachings sowie von niederschweligen sozialökonomischen Zugängen. Die inhaltliche Differenzierung der Entwicklungsaufgaben legt zudem auch nahe, dass die Expertise einer Berufsgruppe allein wohl nicht ausreichend ist. Wenn man weiters noch Quenzels (2015) Befund in Betracht zieht, dass Bewältigungsprobleme in Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben ein vielfach größeres gesundheitliches Risiko darstellen als das bislang überwiegend im Fokus stehende individuelle Gesundheitsverhalten, zeigt sich auch das präventive Potenzial von multiprofessionell organisierten psychosozialen Unterstützungsangeboten im Kontext der Schule.

Nicht zuletzt hat sich die Wahrnehmung der Heterogenität von Bedürfnissen und Lebenslagen verändert, die Schüler*innen mitbringen. Dies zeigt sich im vielfachen Abbau von segregierenden Strukturen im Schulsystem. Exkludierende Zweigleisigkeiten mit ihrer Gefahr der Stigmatisierung und Ausgrenzung wurden und werden vielfach zugunsten von inklusiven (oder zumindest inklusiveren) Institutionen abgebaut. Diesbezüglich zeigt sich ein deutlicher Systemwandel: Die Kategorisierung von Schüler*innen mit einem *sonderpädagogischen Förderbedarf* (SPF) erfolgt im öster-

reichischen Bildungssystem durch einen diagnostischen Prozess, in dessen Rahmen ein Bescheid auf Basis individueller Gutachten erlassen wird (Bildungsdirektion für Steiermark, o.J.). Jährlich wird in der Steiermark etwa einem Anteil von 3,5% der Schüler*innen per Gutachten ein solcher SPF zuerkannt (Landesschulrat für Steiermark, 2017). Die Art von Schule, die diese Kinder und Jugendlichen in der Folge besuchen, hat sich in den letzten dreißig Jahren stark verändert: Waren es in den 1980er Jahren noch überwiegend Sonderschulen, so besuchen Schüler*innen mit SPF seit etwa der Jahrtausendwende deutlich häufiger dieselben Schulen wie Kinder ohne diagnostizierten Förderbedarf. Vom Ausgangswert des Jahres 1985, als lediglich 0,2% der Schüler*innen mit SPF im Bereich der Primarstufe und der Sekundarstufe I in Regelschulen integriert/inkludiert waren, hat sich diese Quote auf gegenwärtig ca. achtzig Prozent erhöht – seit einigen Jahren ist dieser Wert jedoch wieder leicht rückläufig (Anwaltschaft für Menschen mit Behinderung, 2022). Diese im österreichischen Vergleich hohe Inklusionsquote (Bruneforth, Vogtenhuber, Lassnigg, Oberwimmer, Gumpoldsberger & Feyerer, 2015) bedingt neben der Adaption der Ausbildung von Lehrpersonen (Auferbauer, Hasenhüttl, Much & Komposch, 2019) auch die Einbindung zusätzlicher professioneller Ressourcen ins Bildungssystem. Vom Gelingen der Einbindung dieser individuellen Betreuungspersonen im Sinne einer ressourcenorientierten, inklusiven Schulbegleitung – anstelle der Gefahr einer Besonderung einzelner Lernender mit Diagnosen sowie *erlernte[r] Hilflosigkeit* (Maier & Seligman, 2016) – hängt es ab, inwieweit es gelingt, eine *Schule für alle* Realität werden zu lassen.

2. Kooperation: Formen und Herausforderungen

In der Literatur wird zumeist der Begriff *multiprofessionelle Kooperation* verwendet, wenn im Setting Schule Angehörige verschiedener Berufsgruppen tätig werden. Vielfach handelt es sich dabei jedoch um die Zusammenarbeit zweier Personen, streng genommen also um *interprofessionelle* Kooperationen – zudem sind Aspekte der Professionswerdung für manche durch Marginalisierung gefährdete im Schulkontext durchgeführte Tätigkeiten, wie die persönliche Assistenz, noch nicht endgültig geklärt. Dennoch spricht einiges für eine konsequente Verwendung der Begrifflichkeit *multiprofessionelle Kooperation*, da im Idealfall an einem Schulstandort beispielsweise psychologische, sozialarbeiterische, therapeutische, freizeitpädagogische, medizinische sowie pflegerische Kompetenzen miteinander produktiv verwoben zum Einsatz kommen sollen. Die kooperierenden Professionen stützen sich dabei idealerweise auf eine angemessene Ausbildung und bedarfsgerechte Angebote der Fortbildung und sind in ihrer jeweiligen *professional community* ebenso wie im Bildungsbereich verankert.

Der Begriff *Kooperation* kann dahingehend verstanden werden, dass ein Ziel oder mehrere Ziele intentional gemeinsam mit anderen Personen verfolgt werden, indem mit gewisser Autonomie kommunikativ und vertrauensbasiert sowie orientiert an Wechselseitigkeit zusammengearbeitet wird (Spieß, 2004). Weitere Aspekte sind ein idealerweise „konkurrenzarm“ ausgeprägtes Miteinander (Hochfeld & Rothland, 2022), das aus einer Etabliertheit und abgesicherten Position des Angebots entspringt.

Dennoch bedarf es laufender *Grenzarbeit* (Bauer, 2014), um die Schwerpunkte der jeweiligen Tätigkeiten klar zu halten und allenfalls entstehende Rollenkonflikte konstruktiv zu bearbeiten. Dabei gilt es aber darauf zu achten, *rankism* zu vermeiden, also keine Überbetonung von Hierarchie zwischen den beteiligten Berufsgruppen entstehen zu lassen (Gerstenberg & Cloos, 2022).

Vor dem Hintergrund der eben beschriebenen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen stellt sich die Frage, wie Bildungssysteme auf die Zunahme ihnen zugeschriebener Aufgaben reagieren sollen. Ein zentraler Ansatz kann dabei die konsequente Ausrichtung hin zu einer *multiprofessionellen Teamentwicklung* (Philipp, 2014) am Schulstandort sein, da auch eine umfassendere und phasenübergreifende Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen allein dieser Vielschichtigkeit von Aufgaben und Rollen nicht gerecht werden kann. Kooperation kann zudem aus einer effizienzorientierten wie auch einer normativen Zweckmäßigkeit heraus begründet werden und bedarf vielschichtiger Bemühungen, um als Teil der Arbeitskultur einer Schule etabliert zu werden (Schütt, 2009). Mitunter gibt es in der Literatur Befunde zu Wirksamkeit von Kooperation: Huber, Ahlgrimm und Hader-Popp (2012) beschreiben einen Zusammenhang von Kooperation und Netzwerkbildung (etwa durch Schulk Kooperationen in Netzwerken mit außerschulischen Einrichtungen) mit verbesserten Leistungen von Schüler*innen und einer hohen Schulqualität. Kielblock, Reinert & Gaiser (2020) verweisen auf die Vorteile von Kooperationsprozessen, die zu verbesserten Absprachen, besserer Unterrichtsplanung und -durchführung sowie zur besseren Berücksichtigung rechtlicher Vorgaben beitragen.

Damit diese Benefits multiprofessioneller Kooperation tatsächlich realisiert werden können, bedarf es aber entsprechender Rahmenbedingungen. So braucht es für multiprofessionelle Kooperation insbesondere „Zeit, Raum, Strukturen für Absprachen, Vertrauen in die Selbststeuerungsfähigkeit von pädagogischen Teams und eine ausgeprägte Schlüsselkompetenz der Teammitglieder: Teamfähigkeit“ (Mays, 2016, S. 53). Diese Aufzählung macht klar, dass die Etablierung einer multiprofessionellen Kooperationskultur sowohl *von oben* (also von Schulleitung und den Instanzen, die die Ressourcen zuweisen) gefördert als auch von den Personen an der Basis im Alltag gelebt und konsequent umgesetzt werden muss.

Diese konkrete Umsetzung bedarf einer „wasserdichten Kommunikation“ (Wenders, 2015, S. 49), in Form eines laufenden Austausches, der auch durch die Schaffung entsprechender Zeitfenster begünstigt werden muss (Kielblock et al., 2020), sowie gemeinsamer Zielvereinbarungen (Sahli Lozano & Simovic, 2018). Dazu braucht es auch eine „reflexive Grundhaltung gegenüber den sich entwickelnden Rollen und Teamstrukturen“ (Mays, 2016, S. 56), um Konflikte zu verhindern. Die angeleitete Reflexion beruflicher Herausforderungen in Form von regelmäßiger Supervision ist dafür sicherlich hilfreich (Wenders, 2015; Stähling, 2016).

3. Welche Angebote multiprofessioneller Kooperation sind denkbar?

Die Broschüre „Beratung an und für Schulen“ (BMBF, 2016) nennt 15 unterschiedliche institutionelle Angebote, die als Partner*innen für ein standortbezogenes Beratungsteam infrage kommen. Im Rahmen dieser Darstellung werden *intraprofessionelle* sowie *interprofessionelle* Angebote angeführt. Diese Unterscheidung richtet sich nach dem Kriterium, ob es sich bei den durchführenden Personen um Lehrkräfte mit einer spezifischen Zusatzausbildung handelt oder ob Vertreter*innen anderer Professionen im Schulkontext tätig werden (ebd., S. 5).

Folgende Zusatzqualifikationen befähigen Lehrer*innen (meist nach entsprechenden Weiterbildungen) zu spezifischen Angeboten:

- Beratungs- und Betreuungslehrer*in sowie Psychagog*in
- Schülerberater*in sowie Bildungsberater*in
- Berufsorientierungslehrer*in
- Berufsorientierungskordinator*in
- Lerndesigner*in
- Lernbegleiter*in im Rahmen der Neuen Oberstufe (NOST)
- Peer-Coach für die Ausbildung und Anleitung von Peer-Mediator*innen

Dazu werden folgende Angehörige anderer Professionen genannt, die ebenfalls spezifische Angebote einbringen können:

- Schulpsycholog*innen
- Schulärzt*innen
- Schulsozialarbeiter*innen
- Jugendcoaches
- Berater*innen im Bereich Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung
- Supervisor*innen für Lehrer*innenteams und Leitungsteams
- Coaches für einzelne Schulleiter*innen sowie Leitungsteams
- Schulmediator*innen (ebd.)

Aus dieser Einteilung ergibt sich jedoch keine Aussage zum dienstrechtlichen Status der Professionist*innen. So sind etwa Schulsozialarbeiter*innen je nach Bundesland bei der Bildungsdirektion, beim Bundesland selbst oder bei einem freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe angestellt (Adamowitsch, Lehner & Felder-Puig, 2011), während etwa Schulpsycholog*innen immer der Bildungsdirektion zugeordnet sind. Für die einzelnen Modelle zeigen sich jeweils spezifische Vor- und Nachteile. Dennoch sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass eine dauerhafte Absicherung der Angebote (statt zeitlich begrenztem und somit prekärem Projektstatus) sowie eine hinreichend attraktive Gestaltung der Rahmenbedingungen (neben dem Einkommen etwa die Möglichkeit zur Vollzeitarbeit sowie eine zeitlich unbefristete Möglichkeit, die Tätigkeit auszuüben) für eine entsprechende Professionalisierung von zentraler Bedeutung sind. Bei anderen Angeboten, wie etwa den Schulärzt*innen, gibt es eine brei-

te Verankerung in allen Schulen, je nach Schultyp und Schulerhalter sind aber sehr unterschiedliche Zeitkontingente für die Leistungen vorgesehen.

Der Aufzählung des eben genannten Katalogs hinzuzufügen wären die Pädagog*innen, die in der Freizeitbetreuung an einer ganztägigen Schulform tätig sind. Dafür gab es in der jüngeren Vergangenheit österreichweit postsekundäre Ausbildungen (etwa Hochschullehrgänge für Freizeitpädagogik oder für Erzieher*innen für die Lernhilfe). Ebenso mitgedacht werden müssen hier Personen, die als Schulassistent*innen beziehungsweise als individuelle Betreuungspersonen von Schüler*innen mit Behinderung im Einsatz sind. Auch wenn sich Regelungen und verpflichtende Ausbildungen in diesem Feld erst allmählich entwickeln und die Strukturfragen noch Gegenstand von Aushandlungsprozessen sind, ist dieses Angebot für die Umsetzung inklusiver Bildungsgänge von großer Bedeutung.

4. Wie viel multiprofessionelle Kooperation gibt es in Österreichs Schulen?

Es gibt keine spezifischen Erhebungen oder Dokumentationen, wie viele Professionist*innen die Lehrpersonen in Österreichs Schulen bei ihrer Arbeit unterstützen. Dies hat auch mit der Aufsplitterung der Kompetenzen je nach Materie sowie mit den oben beschriebenen unterschiedlichen dienstrechtlichen Regelungen zu tun. Annähern kann man sich dieser Frage jedoch über die Perspektive der OECD-Vergleichsstudie TALIS auf die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften und Schulleitungen. Bereits für die Erhebung 2008 wurde bezüglich multiprofessioneller Kooperationen festgehalten, dass „österreichische Schulen im internationalen Vergleich eher schlecht mit Ressourcen ausgestattet sind“ (Schmich, 2010, S. 127). Österreichischen Lehrkräften steht im OECD-Vergleich am wenigsten pädagogisches (und auch administratives) Unterstützungspersonal zur Verfügung (Schmich, 2010). Konkret führte diese unterdurchschnittliche Ausprägung multiprofessioneller Kooperationen gemäß der Einschätzung der 4.265 befragten österreichischen Lehrpersonen zu erheblichen Schwierigkeiten bei der Erledigung ihres eigentlichen Arbeitsauftrags: „Diese Mängel können die Möglichkeiten des Unterrichtens in nicht unerheblichem Ausmaß beeinträchtigen: So geben [...] 74% der Hauptschullehrkräfte und 85% der AHS-Lehrkräfte an, dass der Mangel an unterstützendem Personal den Unterricht beeinträchtigt“ (Schmich, 2010, S. 127).

In TALIS 2018 zeigt sich der ernüchternde Befund, dass in den zehn Jahren, die zwischen den Messzeitpunkten liegen, ein nur geringer Fortschritt hinsichtlich des Ausbaus pädagogisch unterstützender Kräfte im Schulsetting erreicht werden konnte: Im Schnitt der EU-Vergleichsländer kommt auf acht Lehrkräfte eine pädagogisch unterstützende Person, während in Österreich das Verhältnis mit 19 zu 1 von allen EU-Staaten nach wie vor am schlechtesten ist (Schmich & Itzlinger-Bruneforth, 2019).

Bei genauerer Betrachtung dieser Zahlen und der Umstände ihrer Erhebung zeigt sich, dass der Fragewortlaut im deutschsprachigen Erhebungsinstrument etwas zugespitzter formuliert ist – nämlich mit einem spezifischen Hinweis an die befragten

Schulleitungen, Personal, das „im Unterricht regelmäßig unterstützt“ (OECD, 2018, S. 8) miteinzubeziehen, was keine Entsprechung im englischen Originalwortlaut hat. Aus diesem Grund wäre denkbar, dass einige Angebote multiprofessioneller Unterstützung von den Befragten nicht in Betracht gezogen wurden, da sie üblicherweise eben nicht im Unterricht zum Einsatz kommen. Ein weiterer Ansatz zur Einordnung der abgeschlagenen Position Österreichs im internationalen Vergleich könnte im Umstand liegen, dass in Österreich eine Kultur der Weiterbildung von Lehrpersonen für beratende Funktionen gegeben ist, während in anderen Ländern dafür Personen aus anderen Berufsgruppen eingesetzt werden. Auch wenn man diesen beiden Argumentationen folgt, lässt sich keinesfalls bestreiten, dass Österreich hinsichtlich der Ausstattung mit pädagogisch (und administrativ) unterstützendem Personal großen Aufholbedarf hat.

Diese Situation wird insbesondere in Hinblick auf die „zunehmende Heterogenität in der Zusammensetzung der Schülerschaft und [die] damit veränderten pädagogischen Ausgangslagen“ als „problematisch“ beschrieben (Vogtenhuber, 2019, S. 38). Auch wenn eine erfolgreiche Wissensvermittlung immer eine zwischenmenschliche Beziehungskomponente beinhaltet, übersteigen „sozialarbeiterische, psychologische und psychosoziale Betreuungsaufgaben nicht nur die Kraft des Lehrpersonals, sondern vielfach auch deren [sic!] professionelle Kompetenzen“ (ebd.). Gerade an jenen Schulen, wo sich „sozioökonomische Benachteiligungen und problematische Bedingungen in den Familien, Probleme in der Unterrichtssprache Deutsch, schwache Leistungen, Verhaltensauffälligkeiten und -probleme, die häufig in Kombination auftreten und das Gelingen des Unterrichts beeinträchtigen“ (ebd.), häufen, bedarf es „tiefgreifender Veränderungen an den vorhandenen Unterstützungsstrukturen“, damit „die Lehrkräfte den Fokus auf ihre zentralen pädagogischen Aufgaben legen“ können (ebd.).

5. Ausblick – Entwicklungsmöglichkeiten für drei ausgewählte Felder multiprofessioneller Kooperation

Den zwei „Megatrends der Bildungspolitik“ (Erdsiek-Rave, 2014), also dem Ausbau von inklusiven Schulen und Ganztagesangeboten folgend, sollen hier abschließend daraus resultierende kurze Schlaglichter auf die Entwicklungen und Bedarfe in den Bereichen Schulsozialarbeit, Freizeitpädagogik und Schullassistenten im Kontext der Primarstufe geworfen werden.

Die Zunahme ganztägiger Schulformen bedingt den Einsatz von Personen mit freizeitpädagogischen Kompetenzen. Der immer spürbarer werdende Mangel an Lehrpersonen, der Kostendruck sowie auch die Perspektive, dass diese Tätigkeit spezifisches Wissen und Zugänge erfordert, wirken dahingehend zusammen, dass es dafür speziell ausgebildetes Personal braucht, das informelle und non-formale Bildungsprozesse gestalten und begleiten kann. Gerade in Deutschland wurde der Ausbau der Ganztageschulen als Antwort auf den so genannten PISA-Schock verstärkt, um so hinsichtlich des Spracherwerbs und der Chancengerechtigkeit Verbesserungen für die Ri-

sikoschüler*innen zu erzielen. Zudem entsprechen Ganztagesangebote dem Wunsch (oder zumindest den Erfordernissen) von Eltern(teilen), die zunehmend stärkerem Druck am Arbeitsmarkt ausgesetzt sind, und stellen somit auch eine notwendige Reaktion auf eine veränderte Sozialstruktur dar. In einem Forschungsprojekt zur Analyse der Arbeitssituation von Freizeitpädagog*innen in ganztägigen Schulformen (Trittmel, Auferbauer, Moriz, Neubauer & Neuper, 2018) äußerten befragte Personen Kritik an der Anstellung bei freien Trägern, da diese stärker betriebswirtschaftlich agieren müssten und dieser Druck mitunter auch optimale pädagogische Lösungen verhindern kann. Diese Perspektiven verdeutlichen, wie wichtig die begleitende Beforschung von multiprofessionellen Kooperationen im Schulkontext ist – auch um die Gestaltung der Rahmenbedingungen zu reflektieren und Adaptionen vorzuschlagen. Die bisher laufenden Ausbildungen im Bereich Freizeitpädagogik werden vom Bildungsministerium mit dem Studienjahr 2023/24 ausgesetzt. Es bleibt zu hoffen, dass die notwendigen Neukonzeptionierungen dieser Angebote für die Absolvent*innen auch Durchlässigkeiten in andere Arbeitsfelder der Jugendarbeit vorsehen, damit deren Beschäftigbarkeit (im Sinne der Wochenarbeitszeit) sich erhöht und dieses Berufsfeld dadurch an Prekarität verliert.

Bereits vor mehr als fünfundzwanzig Jahren – und damit vergleichsweise früh – startete in der Steiermark ein Pilotprojekt zur Schulsozialarbeit, das sich mittlerweile institutionalisiert hat und stetig ausgebaut wurde. Schulsozialarbeit wird durch freie Träger erbracht und soll nach einem einheitlichen Konzept (Land Steiermark, 2012) Kinder, Eltern und Lehrer*innen unterstützen. Die Schulsozialarbeit wurde im Auftrag des Landes Steiermark umfassend wissenschaftlich begleitet und evaluiert (Auferbauer, Gspurning, Heimgartner, Lederer-Hutsteiner & Mayr, 2019; Bugram, Gspurning, Heimgartner, Hofschwaiger, Pieber & Stigler, 2014; Sixt, 2014; Gspurning, Heimgartner, Pieber & Sing, 2011 sowie Laskowski, 2010). Die Situation, dass freie Trägerorganisationen Schulsozialarbeit mit Hilfe von Subventionen des Landes durchführen, wird von den Schulsozialarbeiter*innen durchwegs positiv beurteilt (Auferbauer et al., 2019). Dieser Umstand sorgte für die oftmals nötige Distanz zum Feld Schule und schützte vor möglichen Vereinnahmungen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die 2019 erfolgte Ausweitung der Schulsozialarbeit mit Fokus auf die Primarstufe: Im Rahmen des Pilotprojekts *Schulsozialarbeit in Volksschulen* soll insbesondere die Transition von der Primar- in die Sekundarstufe unterstützt werden, indem Workshops im Klassensetting stattfinden, Kompetenzen der Schüler*innen gestärkt werden, Eltern mit Unterstützungsbedarf früh adressiert werden oder etwa die Vermittlung zu weiteren psychosozialen Angeboten erfolgt. Schulsozialarbeit trägt so maßgeblich zur Öffnung des Systems Schule bei und bildet eine Brücke zur Jugendarbeit sowie zum System der Kinder- und Jugendhilfe. Zudem verfügen gerade Schulsozialarbeiter*innen über großes Wissen über das jeweilige Schulklima und können Schulentwicklungsprozesse mit ihren Perspektiven auf die Organisation bereichern. Problematisch ist hingegen in diesem Kontext, dass das Angebot nicht flächendeckend realisiert ist und an den bestehenden Standorten mit einem Verhältnis von 500 Schüler*innen pro Vollzeitäquivalent sehr herausfordernde Bedingungen herrschen.

Nicht zuletzt zeigen sich im Bereich der Begleitung von Schüler*innen mit SPFBescheiden, die mittlerweile überwiegend Regelschulen besuchen, zahlreiche Herausforderungen: Wie kann es gelingen, einzelne Kinder zu fördern, ohne sie zuvor negativ *etikettieren* zu müssen? Wie kann eine zufriedenstellende Kooperation entstehen, wenn Zuständigkeiten und Kompetenzen nicht umfassend geklärt werden können und die Arbeitsbedingungen der Schulasistent*innen eine Professionalisierung erschweren? Hier bedarf es wohl klarerer Zugangsbedingungen zum Berufsfeld, zertifizierter Kompetenzen und damit einhergehend verbesserter Rahmenbedingungen, um eine wirklich inklusive Schulbegleitung durchgehend gelingen zu lassen. Dafür scheint eine Abkehr von der 1:1-Betreuung zugunsten eines standortbezogenen Assistenzpools an Schulen geboten. Aus diesem Pool sollte künftig in eindeutiger Verantwortlichkeit der Schule individuelle Betreuung im Bedarfsfall flexibel sichergestellt werden, ohne einzelne Schüler*innen durch Diagnosen und Besonderung (übermäßig) zu stigmatisieren. Dadurch würde auch eine bedürfnisgerechte, laufende Adaption des Unterstützungsausmaßes ermöglicht, die aktuell nicht stattfindet. Die Prekarisierung der Tätigkeit in der Schulasistenz würde zudem insofern reduziert werden, als die Arbeitsstunden nicht mehr an den tatsächlichen Schulbesuch des Kindes gebunden wären beziehungsweise vom Bescheid des Kindes abhängen, sondern über einen längeren Zeitraum erbracht würden und so etwa auch für die Bewältigung von Krisen oder Betreuung am Nachmittag genützt werden könnten. Nicht zuletzt wäre es so auch möglich, die (einheitlich ausgebildeten) Betreuungspersonen auch in die Prozesse von Planung und Entwicklung einzubauen und so die Qualität der Kooperation zu verbessern.

Dass Vernetzung und Kooperation in der Schule und in ihrem Umfeld in Zukunft besser gelingen, wird künftig hoffentlich auch durch jene Personen sichergestellt werden, die gerade beginnen, sich in den einzelnen Feldern zu professionalisieren. Unter ihnen befinden sich immer mehr Personen, die bereits in ihrer eigenen Schulzeit das Vorhandensein und die Kooperation verschiedener Professionen in der schulischen Lebenswelt wahrnehmen konnten und dieses Potenzial hoffentlich erkannt haben. Neben diesem Haltungswandel braucht es aber auch das konsequente Bemühen um professionelle Standards in der multiprofessionellen Kooperation. Die steigenden Herausforderungen im Setting Schule verlangen nach profund ausgebildeten Fachkräften verschiedener Disziplinen, die Rahmenbedingungen vorfinden, in denen sie gut abgesichert sind und die dementsprechend auch kontinuierlich tätig sein können. Dieses Bemühen um eine verstärkte und verbesserte multiprofessionelle Kooperation im Setting Schule trägt dazu bei, problematischen Entwicklungen möglichst früh zu begegnen und Chancengerechtigkeit zu erhöhen.

Literatur

Adamowitsch, M., Lehner, L. & Felder-Puig, R. (2011). *Schulsozialarbeit in Österreich. Darstellung unterschiedlicher Implementierungsformen*. Wien: LBIHPR Forschungsbericht. Verfügbar unter: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Schulsozialarbeit/2011_MA_Schulsozialarbeit_in_OEsterreich_final.pdf [17.05.2023].

- Anwaltschaft für Menschen mit Behinderung (2022). *Tätigkeitsbericht 2020/2021*. Verfügbar unter: https://www.behindertenanwaltschaft.steiermark.at/cms/dokumente/12822986_162573385/aeedc80b/AMB%20Bericht%202020-2021.pdf [17.05.2023].
- Auferbauer, M., Gspurning, W., Heimgartner, A., Lederer-Hutsteiner, T. & Mayr, A. (2019). *Evaluation der Schulsozialarbeit in der Steiermark*. Forschungsbericht im Auftrag des Amtes der Steiermärkischen Landesregierung; Graz. Verfügbar unter: https://www.jugendreferat.steiermark.at/cms/dokumente/12415592_100092456/c2312523/Schulsozialarbeit_Studie_2019.pdf [17.05.2023].
- Auferbauer, M., Hasenhüttl, E., Much, P. & Komposch, U. (2019). Diversität und Inklusion in der Ausbildung von Lehrer_innen in der Steiermark. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 2, Themenheft 3, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die inklusive Schule, 452–467.
- Bauer, P. (2014). Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel* (S. 273–286). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04166-3_21
- Bildungsdirektion für Steiermark (o.J.). *Sonderpädagogischer Förderbedarf/Inklusion*. Verfügbar unter: <https://www.bildung-stmk.gv.at/dam/jcr:c5f6964c-c048-4217-8b15-81cc80e39b7d/Verfahrensordnung%20SPF%20Mai%202019.pdf> [17.05.2023].
- BMBWF (2016). *Beratung an und für Schulen. Informationsmaterialien für Schulleitung, Lehrende und Beratende an Schulen*. Verfügbar unter: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/Schuelerberater/Broschuere_Beratung_A4_bf.pdf [17.05.2023].
- BMBWF (2021). *Nationaler Bildungsbericht 2021*. Verfügbar unter: www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:09d0d609-e889-447f-a9f0-47334cd67d89/nbb2021.pdf [17.05.2023]. <https://doi.org/10.17888/nbb2021>
- Böhnisch, L. (2018). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bruneforth, M., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Oberwimmer, K., Gumpoldsberger, H. & Feyerer, E. (2015). Prozessfaktoren. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Bd.1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 71–128). Graz: Leykam.
- Bugram, C., Gspurning, W., Heimgartner, A., Hofschwaiger, V., Pieber, E. & Stigler, V. (2014). *Evaluation der Schulsozialarbeit in der Steiermark (SIM Steiermark)*. Graz: Forschungsbericht. Verfügbar unter: http://sozialeforschung.at/SIM_Evaluation_Schulsozialarbeit_2014.pdf [17.05.2023].
- Erdsiek-Rave, U. (2014). *Einleitung*. In U. Erdsiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams* (S. 5–6). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Gerstenberg, F. & Cloos, P. (2022). Multiprofessionelle Zusammenarbeit in inklusiven Kindertageseinrichtungen. Grenzarbeit und Rankism. In N. Weimann-Sandig (Hrsg.), *Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36486-1_16
- Gspurning, W., Heimgartner, A., Pieber, E. & Sing, E. (2011). *Wissenschaftliche Begleitung der Schulsozialarbeit in Graz*. Graz: Forschungsbericht. Verfügbar unter: <http://sozialeforschung.at/SIM2011.pdf> [17.05.2023].
- Hochfeld, L. & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 453–485. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>.
- Huber, S. G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen. Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation:*

- Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 323–372). Münster: Waxmann.
- Kielblock, S., Reinert, M. & Gaiser, J. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for educational research online*, 12(1), 47–66. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19118/pdf/JERO_2020_1_Kielblock_Reinert_Gaiser_Die_Entwicklung_multiprofessioneller_Kooperation.pdf [17.05.2023].
- Land Steiermark (2012). *Schulsozialarbeit in der Steiermark. Positionspapier*. Verfügbar unter: <http://www.isop-schulsozialarbeit.at/wp-content/uploads/2012/09/Positionspapier-Schulsozialarbeit.pdf> [17.05.2023].
- Landesschulrat für Steiermark (2017). *Landesentwicklungsplan APS STEIERMARK 2017–18*. Verfügbar unter: http://www.elternmitwirkung.at/images/downloads/LEP-APS-Steiermark_2017-18.pdf [17.05.2023].
- Laskowski, W. (2010). *Zwischenbericht Evaluation „Schulsozialarbeit Steiermark“*. Graz: Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Maier, S. F. & Seligman, M. E. P. (2016). Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological Review*, 123(4), 349–367. <https://doi.org/10.1037/rev0000033>
- Mays, D. (2016). *Wir sind ein Team! Multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Schule*. Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- OECD (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. Fragebogen für Schulleiterinnen und Schulleiter. Sekundarstufe 1 (5.–8. Schulstufe)*. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/be11f954cd025192021b4b059da37448fac8f560/TALIS18_Schulleiterfragebogen_AUT_deu.pdf [17.05.2023].
- Philipp, E. (2014). *Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Quenzel, G. (2015). *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter*. Weinheim: Beltz.
- Sahli Lozano, C. & Simovic, L. J. (2018). Multiprofessionelle Teams für starke Lernbeziehungen. Vier Thesen zum Thema Reduktion der Anzahl Fach- und Lehrpersonen an Schulklassen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(2), 30–36.
- Schmich, J. (2010). Ressourcen an Schulen und Unterrichtsbeeinträchtigungen – wunder Punkt in Österreich? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (S. 127–142). Graz: Leykam. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/ec3399e846dc3325c36cbbddf29d40707695eaf4/2010-05-17_br-2010-4.pdf [17.05.2023].
- Schmich, J. & Itzlinger-Bruneforth, U. (Hrsg.) (2018). *Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich. TALIS 2018 (Band 1)*. Graz: Leykam. Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/talis/talis-2018> [17.05.2023].
- Schütt, S. (2009). *Kooperation in der Schule. Eine Untersuchung zu Orientierungs- und Handlungsmustern von Lehrern im institutionellen Kontext*. Rostock: Dissertation. Verfügbar unter: https://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_disshab_0000000275/rosdok_derivate_0000003942/Dissertation_Schuett_2009.pdf [17.05.2023].
- Sixt, U. (2014). *Schulsozialarbeit in Schule, Freizeit und Familie. Wissenschaftliche Begleitung eines Projekts des Vereins Avalon im Schulbezirk Gröbming*. Graz: Dissertation.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuller (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.

- Stähling, R. (2015). Inklusionsfördernde Strukturen: Feste, multiprofessionelle Klassenteams und Gleichverteilung. In R. Stähling & B. Wenders (Hrsg.), *Teambuch Inklusion. Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams* (S. 17–20). Baltmannsweiler: Schneider
- Statistik Austria (2022). *Standard-Dokumentation, Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zu EU-SILC 2021*. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_1/std_b_eu-silc-2021.pdf [17.05.2023].
- Tritremmel, G., Auferbauer, M., Moriz, W., Neubauer, M. & Neuper, C. (2018). *Freizeitpädagogik: Potenziale in der Ganztagschule?* Forschungsprojekt. Verfügbar unter: <https://www.forschungslandkarte.at/freizeitpaedagogik-potenziale-in-der-ganztagschule>
- Vogtenhuber, S. (2019). Kommentar zu Kapitel 2. Profil der Lehrkräfte und Schulen der Sekundarstufe I. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich. TALIS 2018 (Band 1)* (S. 37–38). Graz: Leykam. Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/talis/talis-2018> [17.05.2023].
- Volkshilfe (2018). *Kinderarmut in Österreich. Daten und Fakten*. Verfügbar unter: https://www.volkshilfe.at/fileadmin/user_upload/Media_Library/PDFs/Sonstiges/4_Fakten-sammlung_0205.pdf [17.05.2023].
- Volkshilfe (2022). *Armut in Österreich. Einblicke in die Zahlen des EU-SILC 2021*. Verfügbar unter: https://www.volkshilfe.at/fileadmin/user_upload/Media_Library/Kinderarmut/Publikationen/2022_Fact-Sheet_Volkshilfe_Analyse_zu_den_aktuellen_Zahlen_des_EU-SILC_2021.pdf [17.05.2023].
- Wenders, B. (2015). Teamarbeit im Unterricht einer stark heterogenen Klasse. Ein Praxisbericht. In R. Stähling & B. Wenders (Hrsg.), *Teambuch Inklusion. Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams* (S. 35–90). Baltmannsweiler: Schneider.

Bildung von Kindergarten- und Grundschullehrpersonen im Spannungsfeld von disziplinärer und professionsspezifischer Strukturlogik

1. Einführung

Der Grund- und Elementarschulbereich ist gekennzeichnet durch bildungspolitische, pädagogische, fachliche und institutionelle Besonderheiten, welche das Unterrichten auf dieser Zielstufe konstituieren und weitreichende Konsequenzen für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen im Schuleingangsbereich haben. Im Wissen darum, wie komplex und vielschichtig die Aufgabenbereiche von Lehrpersonen im Grund- und Elementarschulbereich und die daraus resultierenden Herausforderungen für die Lehrpersonenbildung sind, wählen wir für diesen Artikel nur einen wesentlichen Aspekt aus. Wir richten den Fokus auf die konstitutive „Vielfachlichkeit“ von Lehrerinnen und Lehrern im Grund- und Elementarschulbereich und fragen nach den Implikation, die daraus im Hinblick auf die Gestaltung des Studiengangs resultieren. Am Beispiel des Studiengangs Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW skizzieren wir erste Überlegungen zu möglichen Formaten und Elementen, mit welchen auf ebendiese Herausforderungen reagiert werden kann.¹

2. Unterricht im Elementar- und Grundschulbereich und Anforderungen an professionelles Handeln von Lehrpersonen

Lehrpersonen unterrichten im Elementar- und Grundschulbereich alle Unterrichtsfächer, was neben pragmatischen Überlegungen zu den Anstellungsbedingungen auch einem bildungspolitischen Anspruch Rechnung trägt. Zum einen wird die Bedeutung von wenigen Bezugspersonen für vier- bis achtjährige Kinder hervorgehoben. Die „Vielfachlichkeit“ der Lehrpersonen für diese Stufe ist zum anderen aber durchaus auch inhaltlich begründet: Im Grund- und Elementarschulbereich soll fachbereichsverbindend unterrichtet und den Kindern ein Erfahrungsraum für vielfältige Explorationen ermöglicht werden. In der Schweiz werden die fachlichen Ansprüche und die fachbereichsverbindende Unterrichtsgestaltung mit der Einführung eines gemeinsamen Lehrplans für alle Deutschschweizer Kantone und der darin festgehaltenen und geforderten Zusammenführung von Kindergarten und Primarschule im sogenannten Zyklus 1 bildungspolitisch verankert: „Neu wird der Kompetenzerwerb [...] auch für den Kindergarten nach Fachbereichen strukturiert und beschrieben. Der Unterricht im 1. Zyklus orientiert sich allerdings stark an der Entwicklung der Kinder und

1 Weitere Merkmale professionellen Handelns finden Eingang in die Studiengangskonzeption am Institut Kindergarten-/Unterstufe, sie werden hier allerdings nur am Rande erwähnt.

wird vor allem zu Beginn fächerübergreifend organisiert und gestaltet“ (D-EDK, 2016, S. 24).

Mit der Schaffung dieses ersten Bildungszyklus werden der Kindergarten und die ersten beiden Jahre der Primarschule als pädagogische und institutionelle Einheit betrachtet, die es zunächst zu konstituieren gilt, denn es werden Institutionen mit unterschiedlichen Traditionen, Kulturen, Konzepten, Fachsprachen und auch unterschiedlichen professionellen Selbstverständnissen des Lehrkörpers zusammengeführt. Durch diese Zusammenführung ist Unterricht im Zyklus 1 gekennzeichnet durch verschiedene Anforderungen: Unterricht ist darauf auszurichten, die Kinder in die zentralen Kulturtechniken und Fachbereiche einzuführen und den fachlichen Kompetenzaufbau zu ermöglichen, zugleich ist Unterricht überfachlich und fachbereichsverbindend zu gestalten, so dass den Kindern vielfältige Erfahrungsräume eröffnet werden. Zudem umfasst eine gelingende Unterrichtsgestaltung sowohl einen ergebnisoffen-beiläufigen als auch einen ergebnisorientiert-systematischen Interaktionsmodus und setzt indirekte und direkte Steuerungen der Lehrpersonen voraus. Eine derart komplexe Konzeption von Unterricht hat weitreichende Konsequenzen für dessen Planung und Gestaltung sowie für die Wahrnehmung, Anregung und Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen der Kinder durch die Lehrpersonen im Zyklus 1 (Bachmann, Bertschy, Künzli David, Leonhard & Peyer, 2021).

Die Rolle der Lehrperson im Zyklus 1 ist ebenso anspruchsvoll wie zentral und kann mit professions- und zielstufenspezifischen Anforderungen gerahmt werden. Weil der Unterricht im Zyklus 1 oftmals von alltäglichen Tätigkeiten der Kinder und von lebensweltlich relevanten Themen ausgeht, wird „die Bereitschaft als auch die Fähigkeit der Lehrperson [benötigt], das Potenzial der zunächst fachindifferenten, ‚umgänglich-alltäglichen‘ Handlungsweisen der Kinder fachbereichs- und entwicklungsbereichsvorgreifend zu erkennen und zu beurteilen“ (Künzli David & de Sterke, 2021, S. 180). In der Weiterführung der kindlichen Aktivitäten und durch das Erlebbar machen von vielfältigen Erfahrungen ermöglichen die Lehrpersonen, dass die Kinder einerseits ihre eigene Erfahrungswirklichkeit bearbeiten und gleichzeitig in unterschiedliche Fachbereiche eingeführt werden, welche den Kindern Kategorien für die Interpretation von Erfahrungen zur Verfügung stellen (Duncker, 1995; Huber, 2009). Die Fachbereiche sind dabei gesellschaftlich bestimmt und eröffnen als kulturell bewährte Formen der Welterschließung unterschiedliche Weltzugänge (Tenorth, 1999). Die Lehrperson muss daher in der Lage sein, einen Unterricht zu gestalten, der Kinder in die Fachlichkeit einführt, das fachliche Verstehen der Kinder fördert und initiiert und gleichzeitig einen starken Lebensweltbezug aufweist und explorierendes Tätigsein anregt. Konstitutiv hierfür ist das Herstellen von fachlichen Bezügen bei der kindlichen Bearbeitung lebensweltlicher und bildungsrelevanten Fragen sowie das Erkennen von verbindenden und differenten Elementen zwischen den Fachbereichen und den jeweiligen Weltzugängen. Gleichzeitig bedarf es seitens der Lehrperson eine Offenheit für die Aneignungs- und Erfahrungswege der Kinder. Sie muss diese erkennen, akzeptieren und in ihrer Eigenlogik und Bedeutung verstehen (Kasüsckhe & Fröhlich-Gildhoff, 2008, S. 83). Eine entsprechende Flexibilität ist notwendig in Bezug auf den Entwicklungsstand, die Vorgehensweisen und die Lebenswelten der Kinder

aber auch im Hinblick auf unterschiedliche ‚Fachlichkeiten‘, die je nach Erkenntnisinteresse oder Tätigkeit der Kinder im Zentrum stehen können. In der Zusammenführung bedeutet dies, dass das Einsetzen von fachlichem Wissen in offenen Situationen bzw. das Erkennen des jeweiligen fachlichen Potenzials je nach Situation sowie die Verbindung individueller Bedürfnisse der Kinder mit den Lernzielen in offenen Settings einen wesentlich höheren Anspruch darstellt, als wenn der Unterricht curricular gestaltet werden kann (Wildgruber & Becker-Stoll, 2011, S. 73f.).

Der ausgesprochen hohe Anspruch an Lehrpersonen des Zyklus 1, der sich bereits in diesem ausgewählten Fokus auf die Bedeutung der Fachlichkeit zeigt, hat für deren Professionalisierung weitreichende Implikationen. Die Lehrperson kann nur in Fachbereiche als unterschiedliche Weltzugänge einführen und sich zwischen verschiedenen Fach- und Entwicklungsbereichen flexibel hin- und her bewegen, mit den Fächern „spielen“ und Zusammenhänge und Differenzen zwischen Fachbereichen erkennen, wenn sie selbst zum einen über elaborierte Fachkonzepte und zum anderen über eine reflektierte „Poly-Fachlichkeit“ verfügt.

Diese skizzierten Merkmale und Anforderungen stellen ausgewählte konstituierende Bedingungen für das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen im Zyklus 1 dar.²

3. Lehrpersonenbildung im Zyklus 1 im Spannungsfeld zwischen disziplinärer Fach- und generalistischer Professionslogik

Damit stellt sich die Frage, was die oben erwähnten Anforderungen an die Gestaltung von Unterricht im Zyklus 1 im Hinblick auf die Konzeption eines Studiums für Lehrpersonen dieser Stufe bedeuten.³

Wenn die Pädagogischen Hochschulen als Professionshochschulen im Kern ihrer Aufgabe sowohl ein Studium ermöglichen und gleichzeitig auf eine Berufstätigkeit vorbereiten, dann stellt sich die Herausforderung, wie innerhalb eines einphasigen und kurzen sechssemestrigen Bachelorstudiums die zentralen Kernkonzepte sowie die erkenntnisgenerierenden Denk- und Arbeitsweisen aller Fachbereiche erarbeitet werden können und gleichzeitig auf eine Unterrichtsrealität und auf zentrale professions-spezifische Handlungsfelder vorbereitet werden kann, die nicht nach Fachbereichen konstituiert sind.

Im Fokus steht damit das Spannungsfeld von fachbereichsspezifischer, disziplinärer Expertise und professionellen Handlungsanforderungen und damit verbunden die Frage, wie in einem Studium ein Beitrag dazu geleistet werden kann, dass Studierende

2 Selbstverständlich sind gerade im Schuleingangsbereich weitere Kernaspekte professionellen Handelns von hoher Bedeutung, wie beispielsweise der Umgang mit Nähe und Distanz zu den Kindern oder die Tatsache, dass Lehrpersonen sich an sich wandelnde Bedingungen anpassen müssen, der pädagogisch taktvolle Umgang, die Einführung der Kinder in den sozialen Raum der Institution Schule und vieles mehr, was die Komplexität des professionellen pädagogischen Handelns ausmacht. Diese weiteren Aspekte werden nachfolgend jedoch nicht weiter in den Blick genommen.

3 In der Schweiz findet die Lehrpersonenbildung für die Primarstufe (Zyklus 1 und Zyklus 2) im Rahmen eines dreijährigen Bachelorstudiums an Pädagogischen Hochschulen statt.

einen produktiven Umgang mit diesem Spannungsfeld finden und ein positives professionelles Selbstbild als Lehrpersonen des Zyklus 1 aufbauen.

Nachfolgend wird diskutiert, welche Implikationen diese Problemstellung und die sich zum Teil auch widersprechenden Anforderungen an die Bildung angehender Lehrpersonen im Zyklus 1 haben.

3.1 Kohärenzherstellung durch systematische Verknüpfung einer disziplinären Logik und einer Professionslogik im Studium

Im Vergleich mit Studiengängen, in denen Lehrpersonen für die Gestaltung von Unterricht in einzelnen Fächern befähigt werden, ist es in einem Studiengang, der Lehrpersonen des Zyklus 1 für alle Fachbereiche sowie für fachbereichsverbindenden (transversalen) Unterricht befähigen soll, zentral, dass die disziplinären Studieninhalte in ein Verhältnis zueinander und zu professionsspezifischen Handlungsfeldern und -anforderungen (bspw. Unterrichtsplanung, Beurteilung und Diagnose) gesetzt werden. Gerade weil das Wissen aus den unterschiedlichen Disziplinen die zentralen Beobachtungs- und Deutungskategorien von Zyklus-1-Lehrpersonen zur Verfügung stellt und diese auch innerhalb eines Faches variieren, müssen diese vielfältigen Beobachtungs- und Deutungskategorien in einem Studium systematisch und explizit zueinander in Beziehung gesetzt werden (Phillip & Schmohl, 2021). Handlungsfelder professionell tätiger Lehrpersonen des Zyklus 1 bieten hier mögliche Ausgangspunkte zur disziplinenübergreifenden Verständigung in der Frage, wie deren professionelle Bearbeitung aus den unterschiedlichen disziplinären (insbesondere fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen) Perspektiven gelingt, welche disziplinären Inhalte hierzu einen Beitrag leisten und wie sich die jeweiligen fachlichen Zugänge in deren Bearbeitung unterscheiden oder ergänzen. Mit einer curricularen Bearbeitung der disziplinären Grenzen kann das Studium formal-institutionell darin unterstützen, Kohärenz im Sinne einer sinnhaften Verknüpfung zwischen den Fachbereichen herzustellen und Zusammenhänge im Hinblick auf professionelles Denken und Handeln als Lehrperson des Zyklus 1 zu erkennen (Hellmann, 2019) bzw. Kohärenz durch die Studierenden informell-individuell selbst herzustellen (Cramer, 2020).

3.2 Bildungsprozesse ermöglichen durch Erleben von „Inkohärenz“ und Widerspruch

Kohärenzherstellung impliziert jedoch in keiner Weise ein Aufheben von Differenzen, Widersprüchen oder Inkohärenzen zwischen unterschiedlichen disziplinären Bezügen. Dies wäre in Anbetracht der disziplinären Vielfalt in einem Studium für angehende Lehrpersonen im Zyklus 1 weder möglich noch intendiert, da unterschiedliche Begrifflichkeiten, Konzepte, Erkenntnismodi und -verarbeitungen zwischen den Disziplinen (bspw. Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften) zwangsläufig bestehen. Das Studium für angehende Lehrpersonen für den Zyklus 1 soll das Erkennen und Aus-

halten von Differenzen aber nicht nur ermöglichen, sondern geradezu herbeiführen und herausfordern (Idel, 2021). Eine solch anspruchsvolle Auseinandersetzung kann nicht den Studierenden überlassen werden. Im Studium müssen daher Räume geschaffen werden, die eine Bearbeitung und Reflexion von Differenzen zwischen den Fachbereichen ermöglichen und herbeiführen. Schließlich sollen die Studierenden befähigt werden, Kohärenz auch in der Reflexion von vielfältig Differentem herzustellen (Cramer, 2020). Eine Möglichkeit bietet sich im Kontrastieren von Perspektiven bei einer disziplinenübergreifenden Bearbeitung professioneller Handlungsanforderungen, wodurch Differenzen, Widersprüche und Zusammenhänge überhaupt erst sichtbar und bearbeitbar werden. „Während in einem disziplinär-fachlich strukturierten Curriculum die Fächer eine mehr oder weniger konsistente und bruchfreie Weltsicht präsentieren können, lässt sich ein solches Narrativ bei einer Auflösung disziplinärer Strukturen nicht aufrechterhalten [...]“ (Jenert, 2021, S. 62f.). Irritationen, die aus solchen Differenzen entstehen, sind eine wesentliche Voraussetzung für Reflexionsprozesse, an denen neue Perspektiven auf Unterricht im Zyklus 1 entwickelt werden können. Solche reflexiven Auseinandersetzungen sind somit für die Professionalisierung angehende Lehrpersonen im Zyklus 1 unabdingbar.

3.3 Fachkonzepte aufbauen und eine reflektierte Poly-Fachlichkeit ausbilden

Dies setzt voraus, dass der durch den Perspektivenwechsel vollzogenen Distanzierungsbewegung eine Einlassung auf den Fachbereich und Teilhabe am Fach und dessen Begrifflichkeiten, Logik und Erkenntnisformen vorangeht. Ein Studium für Lehrpersonen im Zyklus 1 muss darauf zielen, dass die Studierenden Fachkonzepte entwickeln können, die schließlich zur Herausbildung einer reflektierten „Poly-Fachlichkeit“ (Burren, Lüscher & Künzli David, 2018; Bachmann, Bertschy, Künzli David, Leonhard & Peyer, 2021) beitragen, um Unterricht im Zyklus 1 so zu gestalten, dass fachliche, fachbereichsverbindende und -vorgreifende Lern- und Bildungsgelegenheiten für die Kinder entstehen können.

Für die Konzeption eines solchen Unterrichts ist ein Verständnis der spezifischen Denk- und Arbeitsweisen, des Gegenstandsbereichs und der relevanten Wissensbestände (Theorien, Konzepte, Grundannahmen, Systematiken etc.) der Fachbereiche elementar, sodass der Beitrag der Fachbereiche zu übergeordneten Zielen von Bildung erkannt werden kann. Die Entwicklung von Fachbereichskonzepten unterstützt die Studierenden bei der wissenschaftstheoretischen Verortung der Fachbereiche und dem hierfür notwendigen Wechsel zwischen einer „beobachtend-analytischen und einer teilnehmend-handlungsorientierten Perspektive“ (Dressler, 2018, S. 310) in Bezug auf die spezifischen Weltzugänge der Fachbereiche. Im Studium wird der Anspruch verfolgt, die Studierenden in die disziplinär unterschiedlichen Weltzugänge, insbesondere in erkenntnisgenerierende Prozesse, Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen und „fundamentale Ideen“ einzuführen und somit die fachlichen Perspektiven und jeweiligen disziplinären Eigenheiten offen zu legen.

4. Ausgewählte Elemente der Neukonzeption des Studiengangs Kindergarten-/Unterstufe

Die produktive Bearbeitung der in Ziffer 2 diskutierten Herausforderungen wird am Institut Kindergarten-/Unterstufe der PH FHNW als Chance für die Entwicklung innovativer Ansätze der Lehrpersonenbildung betrachtet. Im Hinblick auf die anstehende Reakkreditierung⁴ des Studiengangs Kindergarten-/Unterstufe und ausgehend von den unter Ziffer 3 erwähnten Implikationen für die Studiengangsgestaltung wird übergeordnet das Ziel verfolgt, den Professionalisierungsprozess in einem explizit angelegten Zusammenspiel von disziplinärer Logik und Professionslogik so zu gestalten, dass die verschiedenen disziplinären Bereiche in ihrer Unterschiedlichkeit erkannt und im Hinblick auf professionsspezifische Aufgabenfelder zusammengeführt werden können (Bachmann et al., 2021; Künzli David, Brunner & Müller, 2016).

Nachfolgend werden ausgewählte Studiengangselemente skizziert, die einen Beitrag zur Erreichung dieses Ziels leisten sollen:

4.1 Rahmenmodell zu Unterricht im Zyklus 1

Als ein wesentliches Kohärenzstiftendes Element dient das am Institut in einem mehrjährigen inter- und transdisziplinären Projekt erarbeitete Rahmenmodell EULE^{®5}, eine Unterrichtskonzeption für den Zyklus 1 (Künzli David & de Sterke, 2021; Künzli David, Andreotti, Bertschy & Bürgi-Schmid, 2020). Das Rahmenmodell nimmt die in Ziffer 1 ausgeführten Anforderungen und Spezifika des Zyklus 1 auf und macht dessen Komplexität sichtbar, aber gleichzeitig auch handhabbar und bearbeitbar. Es bietet eine geteilte Grundlage wesentlicher spannungsreicher Anforderungen und Strukturelemente des Unterrichts im Zyklus 1 (im Sinne eines Advance Organizer für Studierende), auf die sich die verschiedenen Disziplinen (z.B. Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften) – auch abgrenzend und mit unterschiedlichen disziplinären Begrifflichkeiten – beziehen können, wodurch den Studierenden die Entwicklung eines ‚big picture‘ im Hinblick auf Unterricht im Zyklus 1 erleichtert wird. Nicht zuletzt unterstützt das Rahmenmodell die Etablierung einer gemeinsamen Fachsprache zwischen Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule, aber auch zwischen Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Disziplinen der Hochschule und des Professionsfeldes.

4 Alle sieben Jahre werden die Studiengänge durch die EDK (Eidgenössische Erziehungsdirektorenkonferenz) reakkreditiert. Für die Reakkreditierung des Studiengangs Kindergarten-/Unterstufe der PH FHNW 2025/26 liegen derzeit die theoretisch konzeptionellen Grundlagen und erste Überlegungen zur Studiengangskonzeption vor.

5 Weitere Informationen und Unterlagen finden sich unter www.eulemodell.ch.

4.2 Formaler Aufbau mit unterschiedlichen Strukturlogiken der Studienphasen

Das Studium wird in ein Grund- und in ein Hauptstudium mit je eigenen Strukturlogiken gegliedert und ist differenztheoretisch begründet: Während im Grundstudium die Moduleinheiten disziplinär ausgerichtet sind, geben professionsspezifische Handlungs- und Themenfelder die strukturgebenden Parameter für die Lehr- und Lerneinheiten im Hauptstudium vor. D.h., die Studierenden erarbeiten sich in beiden Studienphasen Wissen und Können in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und in sozialwissenschaftlichen Disziplinen⁶ im Hinblick auf professionelles Handeln als „Generalist*in im Zyklus 1+“ – dies jedoch aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven bzw. mit unterschiedlichen Strukturlogiken der Module. Die zwei unterschiedlichen Logiken erlauben zum einen eine fachspezifische Teilhabe und Einlassung auf disziplinäre Wissensbestände und Erkenntnismodi und die Auseinandersetzung mit dem Lernen und der Entwicklung der Kinder im Fach. Zum anderen tragen sie gleichzeitig dem Umstand Rechnung, dass die zentralen Handlungsfelder (z.B. Unterrichtsplanung, Diagnose, Bildungspartnerschaften) professionell tätiger Lehrpersonen sich nicht aus einer disziplinären Fachlogik ergeben – jedoch fachlich ausgestaltet sind – und Unterricht im Zyklus 1 zudem – wie erwähnt – nicht in erster Linie nach Fachbereichen strukturiert ist.

Grundstudium

Mit dem Grundstudium wird das übergeordnete Ziel verfolgt, ins Studieren einzuführen und Erkenntnis- und Verstehensprozesse über den Modus der Distanzierung einzuleiten. Die Module im Grundstudium fokussieren auf das *Verstehen und Erkennen* des „Phänomens“, betreffend die Bildungsprozesse und das Lernen von Kindern zwischen vier und neun Jahren im Fach, die Entwicklung junger Kinder und die jeweiligen disziplinären Wissensbestände und Erkenntnismodi der Fachbereiche. In den disziplinär ausgerichteten Modulen erschließen und erarbeiten sich die Studierenden Fachkonzepte (die „Essenz“, das „Wesen“ der Fachbereiche), indem sie an fachspezifischen Diskursen und deren Fachsprache teilhaben und sich mit deren Erkenntnismodi und -verarbeitungen auseinandersetzen und ihre eigenen fachlichen Alltagsverständnisse mit den wissenschaftlichen Fachverständnissen kontrastieren. Das Grundstudium bildet zeitlich zugleich die Studieneingangsphase. Eine verglei-

6 Die Aufteilung der Studienbereiche verweist auf eine grundlegende und notwendige Differenzierung, insbesondere von Fachwissenschaften und Fachdidaktik, um eine vorschnelle Subsumierung fachwissenschaftlicher Wissensbestände unter fachdidaktische Fragen zu verhindern. Die Fragehorizonte in den Studienbereichen FW und FD unterscheiden sich jedoch zum Teil je Fach. So werden beispielsweise Fragen zur Entwicklung des mathematischen Denkens von Kindern im Studienbereich Fachdidaktik Mathematik bearbeitet, während die Sprachentwicklung junger Kinder konstitutiver Gegenstand in der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung im Fachbereich Sprache ist. Diese innerfachlichen und divergierenden Logiken, welche sich aus der jeweiligen Scientific Community ableiten, erfordern eine grundlegende Klärung darüber, welche Fragehorizonte in welcher Studienphase bearbeitet werden. Obschon die Studienbereiche das Studium im Wesentlichen bestimmen, werden sie aus den oben genannten Gründen in der vorliegenden Konzeption nicht explizit und strukturgebend berücksichtigt.

chende Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Weltzugängen schließt die Studieneingangsphase ab. In dieser vergleichenden Auseinandersetzung soll das Verständnis des Bezugs von Fachwissenschaften zum jeweils spezifischen Weltzugang und damit verbunden der „unterschiedlichen, untereinander, nicht austauschbaren ‚Modi der Weltbegegnung““ (Baumert, 2002, S. 113; Dressler, 2018) geschärft werden. Daraus ableitend wird mit dem Fokus auf die Bedeutung des Schulfachs für die Welterschließung in das Hauptstudium überführt, in welchem aus fachdidaktischer Perspektive das *Handeln und Begründen* als Lehrperson im Zentrum steht.

Hauptstudium

Im Hauptstudium sind die Module inter- oder multidisziplinär aufgebaut und fokussieren unterschiedliche professionsspezifische Handlungs- und Themenfelder (z. B. Unterrichtsplanung, individuelle Lernbegleitung oder Bildungspartnerschaften). Die Studierenden erarbeiten sich disziplinäre (erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische) Konzepte innerhalb der Module immer bezogen auf das jeweilige übergeordnete Handlungsfeld. Die Module sind damit zum einen additiv bzw. multidisziplinär aufgebaut, ermöglichen aber gleichzeitig die interdisziplinäre Reflexion über die jeweils fachspezifischen Herangehensweisen und Denkstile bei den Studierenden und im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung der Module auch bei den Hochschullehrenden aus unterschiedlichen Disziplinen.⁷ Im Vergleich unterschiedlicher fachdidaktischer Zugänge werden Gemeinsamkeiten, Zusammenhänge, Unterschiede, aber auch Inkohärenzen zwischen den fachdidaktischen Konzepten und zwischen fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Zugängen erst deutlich. In den Modulen werden also professionsspezifische Handlungsfelder aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven betrachtet und umgekehrt werden disziplinäre Konzepte eingeführt und in Verbindung zum jeweiligen Handlungsfeld gebracht. Damit werden auch mögliche Brüche zwischen den disziplinären Zugängen und den professionsspezifischen Handlungsanforderungen erst sichtbar, was im Zusammenspiel dieser multidisziplinären Annäherung an professionsspezifische Handlungsfelder und damit an Unterricht im Zyklus 1 der Komplexität dieser Profession entsprechend Rechnung trägt.

Ergänzt werden diese Module mit interdisziplinären, im Teamteaching ausgebrachten Modulen im institutsspezifischen Studienschwerpunkt „Transversales Unterrichten“: Transversaler, das heißt nicht einzelfachlich konstituierter, fachbereichsverbindender Unterricht, für dessen Planung und Gestaltung Fachlichkeit aber dennoch eine wichtige Rolle spielt, ist eine wesentliche Spezifik des Zyklus 1 (Ziffer 1; Valsangiacomo, Widorski & Künzli David, 2014). Diese Module sind komplementär zu den anderen Studienelementen gedacht und bauen auf den in den anderen Modulen erarbeiteten Fachkonzepten, dem fachdidaktischen und professionsspezifischen Wissen und Können der Studierenden auf und führen diese im Hinblick auf eine zentrale Spezifik des Unterrichts im Zyklus 1 weiter. Die Module im Transversalen Unterrichten werden im Teamteaching von Lehrenden unterschiedlicher Fachbereiche angeboten (Künzli David et al., 2016; Künzli David & de Sterke, 2021).

⁷ Als Nebeneffekt wird mit den Modulen beabsichtigt, durch den interdisziplinären Austausch auch Professionalisierungsprozesse bei den Hochschullehrenden anzuregen (Köstler, 2018).

5. Fazit und Ausblick

Mit der skizzierten Studiengangskonzeption sollen entscheidende Herausforderungen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Zyklus 1 bearbeitet werden, die innerhalb eines Spannungsfelds zwischen einer Professionslogik und einer disziplinären bzw. fachlichen Logik zu betrachten sind: Eine besondere Herausforderung für angehende Lehrer und Lehrerinnen besteht darin, dass sie sich in einer relativ kurzen Studiendauer Wissen und Können in allen Unterrichtsfächern erarbeiten müssen, wobei das Wissen und Können in den einzelnen Fachbereichen nicht ausschließlich additiv aneinandergereiht werden kann; damit wird die Frage nach der Kohärenzherstellung im Studium aufgeworfen. Eine Studiengangsarchitektur, die ausschließlich disziplinär strukturiert ist, verpasst möglicherweise die Chance, dem Desiderat der Erkundung von Gemeinsamkeiten zwischen den Fachdidaktiken entgegenzukommen, was derzeit unter dem Schlagwort „allgemeine Fachdidaktik“ diskutiert wird. Mit den multidisziplinären Modulen, die auf relevante professionsspezifische Handlungs- und Themenfelder fokussieren, kann – so die Idee – das Generische in Bezug auf ebendiese Handlungsfelder aus den einzelnen Disziplinen und Fächern hervorgebracht und gleichzeitig können fachspezifische Unterschiede in deren Bearbeitung ausgeschärft werden. Ein produktiver Umgang mit unterschiedlichen fachdidaktischen Konzepten zu übergeordneten Handlungsfeldern wie beispielsweise Beurteilen, Notengebung oder Unterrichtsplanung oder allein schon mit den unterschiedlichen Begrifflichkeiten wird damit nicht allein den Studierenden überlassen, sondern curricular verankert. Wir versprechen uns darüber hinaus von der neuen Studiengangskonzeption, die auf einen reflexiven Umgang mit Differenzen, Inkohärenzen und Widersprüchen (Idel, 2021) angelegt ist, einerseits eine Verständigung unter den Lehrenden im Rahmen der multidisziplinären Modulkonzeptionen und andererseits ein Bewusstsein bei den Studierenden dafür, dass Differenzen und Widersprüche für den Lehrberuf konstituierend sind. Damit soll auch ein Beitrag zu einer „Metareflexivität“ (Cramer, 2022) bei den Studierenden erzielt werden.

Als weitere Herausforderung muss ein Studium für angehende Lehrer und Lehrerinnen im Zyklus 1 den Aufbau einer reflektierten Poly-Fachlichkeit ermöglichen, die sich in einem flexiblen „Hin und Her“ zwischen den Fachbereichen und deren Erkenntnismodi auszeichnet und die konstitutive Grundlage für einen fachbereichsverbindenden und -übergreifenden (transversalen) Unterricht im Zyklus 1 bildet. Das Studium soll eine Auseinandersetzung und Einlassung mit den jeweiligen Fachkonzepten und deren Weltzugängen ermöglichen und gleichzeitig im Modus des Vergleichens und Kontrastierens diese reflexiv schärfen. In der skizzierten Studiengangskonzeption erfolgt die Einlassung und Auseinandersetzung mit den Fachkonzepten zunächst disziplinär in den Modulen im Grundstudium. Die Erkenntnis- und Verarbeitungsmodi der Fachbereiche werden im Blockwochen-Modul „Weltzugänge“ und mit der Einführung in das Transversale Unterrichten kontrastierend verglichen und damit ausgeschärft. Die für Lehrpersonen des Zyklus 1 notwendige Poly-Fachlichkeit sowie deren Ausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist ein bisher kaum erforschtes Feld. Insbesondere fehlen nach wie vor „Studien zur Frage, wie und unter

welchen Bedingungen Studierende überhaupt fachkulturell geprägte (Selbst-)Verständnisse ausbilden und inwiefern sie diese unter der Perspektive einer generalistisch angelegten pädagogischen Professionalität während des Studiums oder auch der späteren Berufstätigkeit integrieren können“ (Burren et al., 2018, S. 312f.). Die vorgesehene wissenschaftliche Evaluation des reakkreditierten Studiengangs Kindergarten-/Unterstufe der FHNW könnte erste Hinweise darauf geben, welche curricularen und didaktischen Elemente einen Beitrag dazu leisten können, dass Studierende einen angemessenen Umgang mit der Komplexität sowie den angelegten Spannungsverhältnissen des Unterrichts im Zyklus 1 finden und ein Selbstbewusstsein als Spezialisten und Spezialistinnen „für das Erkennen und die Gestaltung von Zusammenhängen zwischen den Fachbereichen“ (Burren et al., 2018, S. 312) und zwischen Lebenswelt und Fachbereichen entwickeln.

Literatur

- Bachmann, S., Bertschy, F., Künzli David, Ch., Leonhard, T. & Peyer, R. (2021). Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Einleitung, Problemaufriss und Fragehorizont. In S. Bachmann, F. Bertschy, Ch. Künzli David, T. Leonhard & R. Peyer (Hrsg.), *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule* (S. 17–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5860>
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Kilius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–159). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Burren, S., Lüscher, M. & Künzli David, Ch. (2018). Professionalisierung von Generalist/innen? Spannungsfelder einer fachlich strukturierten Hochschulausbildung und einer vorfachlich angelegten Unterrichtspraxis von Lehrpersonen in der Schuleingangsstufe. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 301–314. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0023-3>
- Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-031>
- D-EDK (2016). *Lehrplan 21: Grundlagen*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Dressler, B. (2018). Bildungsprozesse im Wechsel der Perspektiven von Teilnahme und Beobachtung. Vorschlag eines Theorierahmens. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S. 293–315). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17096-7_13
- Duncker, L. (1995). Mit anderen Augen sehen. Zur Aktualität des Prinzips der „Mehrperspektivität“. *Die Deutsche Schule*, 87(4), 421–433.
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.) (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Huber, L. (2009). Fachunterricht und Fächerübergreifender Unterricht. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 398–411). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764969_040

- Idel, T. S. (2021). Jenseits von „Verzahnung“. Plädoyer für eine differenztheoretische Sicht auf Kohärenz in der Lehrkräftebildung. In Ch. Reintjes, S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 243–258). Münster: Waxmann.
- Jenert, T. (2021). Curriculumforschung. In T. Philipp & T. Schmohl (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 57–66). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-007>
- Kasüschke, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2008). *Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession*. Köln: Wolters-Kluwer.
- Klein, H. P. (2020). Die wundersame fachliche Entkernung der Lehrerausbildung und ihre Folgen. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung* (S. 37–51). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_3
- Köstler, V., Kufner, S., Mägdefrau, J., Müller, Ch. (2018). Vernetzung in der Lehrerbildung – Konzept, Herausforderungen und erste Ergebnisse der Evaluation strukturrelevanter Ziele im Passauer SKILL-Projekt Universität Passau. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze & J. von Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 285–307). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Künzli David, Ch. & de Sterke, E. J. (2021). Mehr als Fachlichkeit – Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1 und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen. In S. Bachmann, F. Bertschy, Ch. Künzli David, T. Leonhard & R. Peyer (Hrsg.), *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule* (S. 165–193). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5860-10>
- Künzli David, Ch., Andreotti, J., Bertschy, F. & Bürgi-Schmid, K. (2020). Transversales Unterrichten. Eigenzeit, Unterrichtsumgebung und Lebens- und Erfahrungsraum – Unterricht im 1. Zyklus neu definiert. *Zeitschrift 4bis8*, 11(8), 38–39.
- Künzli David, Ch., Bertschy, F., Leonhard, T. & Müller, Ch. (2020). Universaldilettant*innen, defizitäre Generalist*innen? Herausforderungen für die Primarstufenausbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 88–95. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_08
- Künzli David, Ch., Brunner, B. & Müller, H. (2016). Transversales Unterrichten – Interdisziplinäre Module als Studienschwerpunkt in der Schuleingangsphase. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 21–27. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2016.9534>
- Philipp, T. & Schmohl, T. (2021). Transdisziplinäre Didaktik. Eine Einführung. In T. Philipp & T. Schmohl (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 13–23). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-003>
- Tenorth, H.-E. (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In I. Goodson, St. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191–207). Köln: Böhlau.
- Valsangiacomo, F., Widorski, D. & Künzli David, Ch. (2014). Bildungstheoretische Überlegungen zu fächerübergreifendem Unterricht – Systematik transversalen Unterrichtens. *Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 5(1), 21–39.
- Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2011). Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57)* (S. 60–76). Weinheim: Beltz.

Kooperative Arbeits- und Lernformen in der Schule

Lernsystementwicklung zum kokonstruktiven Lernen in Mathematik vor dem Hintergrund der positiven Bildung

Der Beitrag stellt eine Lernsystementwicklung namens PERMA^{lis} zur Initiierung und Unterstützung individueller, gemeinsamer und kokonstruktiver Lernprozesse in ihren Grundzügen vor. Auf Basis der empirischen Daten der Lehr- und Lernforschung nutzt das Konzept Erkenntnisse der Positiven Bildung mit PERMA (Norrish, 2015; Seligman, 2012; Lichtinger, 2022) und des Lernens in Systemen (^{lis}) bzw. des Lernens mit Lernleitern (Girg, Lichtinger, Müller, 2012; Lichtinger, 2016). Hinzu kommen geeignete Bereiche aus der Mathematikdidaktik und der Montessori-Pädagogik (Amiras, 2014; Montessori, 2019). Synthetisierend gestaltet sich ein Lernsystem, welches zu mehr Wohlbefinden und Leistung führen kann. Exemplarisch wird diese Entwicklung – das PERMA^{lis} Mathemeer – beschrieben und das Materialarrangement für die Primarstufe aufgezeigt.

1. Einführende Gedanken

Im gemeinsamen Lernen einen maximalen Lernerfolg je nach den individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schüler*innen zu erzielen und dabei das Wohlbefinden aller im Blick zu behalten, ist eine große, aber machbare Schulalltags-Herausforderung (Ahlrichs, 2015; Korff, 2015). In der Primarstufe zeichnet sich eine stets zunehmende Leistungsheterogenität Gleichaltriger ab. Diese stellt Lehrkräfte vor immer größere Herausforderungen. Im Unterrichtsfach Mathematik zeigen Kinder signifikante Leistungsunterschiede (Scherer & Opitz, 2010; Schwippert, Kasper, Köller, McElvany, Selter, Steffensky & Wendt, 2020). Auffällig ist vor allem ein sehr unterschiedliches Können hinsichtlich des Zahlen- und Operationsverständnisses sowie im Bereich des geometrischen Denk- und Vorstellungsvermögens (Käpnik, 2014). Wohlbefinden und gute Leistungen stellen sich in diesem Schulfach für zahlreiche Lernende eher weniger ein. Sie verbinden dieses Fach und dessen Inhalte immer noch häufig eher mit Stress, Unbehagen, Nichtkönnen, Leistungsversagen und Angst (Hascher, 2007).

Gefordert werden adaptive Unterrichtsszenarien (Oberwimmer et al., 2019; Goetz et al., 2004).

Die Entwicklung und Etablierung des Lernsystems PERMA^{lis} ist darauf ausgerichtet, ein adaptives Lernsetting bereit zu stellen und dadurch individuelles und gemeinsames, kokonstruktives Lernen zu fördern (Lichtinger et al., 2021). Ziel des Projekts „PERMA^{lis} Mathemeer“ ist es, eine besondere, bislang einzigartige Lernumgebung zu schaffen. Diese bietet den Kindern der Schuleingangsphase Unterricht als ein strukturiertes Lernangebot (Lichtinger & Höldrich, 2016) an, welches ein hohes Wohlbefinden, eine spürbare Selbstwirksamkeit (Ryan & Deci, 2001; Ryan & Deci, 2018) und bessere schulische Leistungen in Mathematik ermöglicht (Brohm-Badry & Berend, 2017).

2. Theoretischer Hintergrund: Lernen im und mit System – PERMA^{lis}

„Wege entstehen dadurch, dass man sie geht.“

Franz Kafka

2.1 Die Entstehung

PERMA^{lis} versteht sich als Akronym. Es vereint Erkenntnisse des jungen Ansatzes der Positiven Bildung, fußend auf der Positiven Psychologie (Seligman, 2012), auf Basis des Wohlbefindens-Konstrukts PERMA (Lichtinger, 2022) mit dem Lernen in Systemen (lis), welches aus einem Vorläufer, der MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML), hervorgegangen ist (Müller, Lichtinger & Girg, 2015). Ein indisches Lehrerpaa schuf mit MGML ein Lernangebot für Dorfschulen in Südindien. Dazu wurden Lehrpläne in Lernpläne umgebrochen und mit Arbeitsmaterial so kombiniert, dass Schüler*innen altersgemischt (multigrade) und leistungsheterogen (multilevel) allein, in Tandems und mit der Lehrkraft erfolgreich arbeiten konnten (Girg et al., 2012). Das Forschungs-Entwicklungsprojekt PERMA^{lis} Mathemeer nutzt diese Konzepte und entwickelt sie am Beispiel des Mathematikunterrichts weiter. Ergänzend kommen Erkenntnisse aus Mathematik-Didaktik sowie Montessori- Pädagogik hinzu (Pliquet, Selter & Korten, 2017; Selter & Spiegel, 2021). Somit basiert das Projekt PERMA^{lis} Mathemeer auf *drei Wissenschaftsspuren*, die bei seiner Entwicklung zusammenfließen. Es ist die *Positive Bildung*, das *Lernen mit Lernleitern* und die *innovative Mathematikdidaktik*, die „gemeinsam die Segel neu setzen“ und zu weiterentwickelten Ideen im Unterricht einladen. Im Namen PERMA^{lis} Mathemeer vereinen sie sich und bilden dieses Akronym. Möchte man das Lernsystem PERMA^{lis} in seinem Aufbau und seiner Zusammensetzung erfahrbar und begreifbar machen, bedarf es zunächst dessen näherer Betrachtung und einer Erläuterung der einzelnen Bestandteile (Abb. 1).

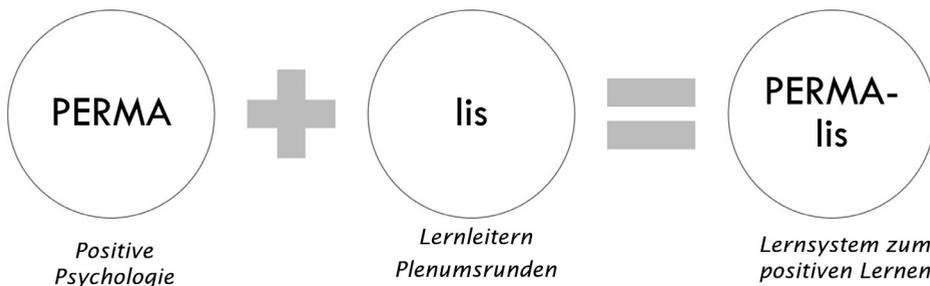


Abbildung 1: © Lichtinger

2.2 Wohlbefinden im Lernsystem PERMA^{lis} Mathemeer

Das Konstrukt PERMA

PERMA bezeichnet das psychologische Konstrukt *Wohlbefinden* mit seinen fünf Faktoren, die im Kontext der Positiven Bildung im Bezug zum Leistungsanspruch im Fachunterricht gesetzt werden (Seligman, 2012; Baum, 2014; Lichtinger, 2021). Der Buchstabe **P** steht für positive Emotionen. Damit wird Dieners (1984) „subjektives Wohlbefinden“ aufgegriffen, welches u. a. darauf ausgerichtet ist, positive Gefühle möglichst häufig herbeizuführen und diese in ihrer Dauer, Intensität und Häufigkeit zu erhöhen. Nach Fredricksons (2003) Broaden-and-Build-Theorie sind positive Emotionen der zentrale Ausgangspunkt dafür, lernen und leisten zu können, da positive Emotionen menschliches Denken weit und offen für Problemlösungen machen (Lichtinger & Rigger, 2021). Positive Emotionen bewirken damit auch den sogenannten Flow (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

Der zweite Buchstabe **E** steht für Engagement. Engagement bezeichnet hier das Streben, ein „integrativer Teil einer Gemeinschaft zu sein, kooperativ und kokreativ wirksam zu werden, anderen Gutes bzw. gut zu tun und sich wiederum auf andere verlassen zu können“ (Esch, 2017).

Der Buchstabe **R** steht für das englische Wort Relations und bezieht sich auf die „Pfleger positiver Beziehungen“ (Lichtinger, 2022, S. 12). Empirische Befunde zeigen nachhaltig, dass gemeinsames Arbeiten nicht nur Selbstwirksamkeit durch Verbundenheit (Ryan & Deci, 2001) unterstützt, sondern durch sogenannte High Quality Relations (Carmeli, Brueller & Dutton, 2009) eine vertrauensvolle Atmosphäre schafft und für positive Emotionen sorgt, welche wiederum Lernen und Leisten, den Lernprozess und die messbaren Lernleistungen befördern (Fredrickson, 2003; Fredrickson, 2009).

M steht für Meaning. Die übliche Übersetzung wäre demnach Bedeutung. In diesem Kontext ist jedoch die subjektive Wahrnehmung gemeint; daher wird „Meaning“ in diesem Zusammenhang mit „Sinn“ übersetzt. Sinn im persönlichen Tun und Handeln erleben und damit Wohlbefinden und Aufblühen zu unterstützen, ist wesentliche Basis für Engagement und Selbstwirksamkeit (Schnell, 2016).

Der letzte Buchstabe **A** steht für Accomplishment und wird mit den beiden Begriffen Zielerreichung und Erfolg übersetzt. Durch das Erreichen von gesteckten Zielen besteht für jede Person die Möglichkeit, sich selbst als wirksam zu erleben (Ryan & Deci, 2001). Es entwickelt sich ein positives Selbstkonzept und Zufriedenheit stellt sich ein (Seligman, 2012).

Lernen im System

Lernen im System heißt auch Lernen mit System, so versteht sich das „Lernen im Mathemeer“ als ein Mathematik-Lernen mit System. Dort sind als größere strukturierende Einheiten die Lernleitern vorzufinden. Der Jahres- oder Zweijahreslehrplan eines Faches wird in einen Fachlernplan aufgebrochen. Dieser spezifizierte Plan gilt für alle Lernenden. Sie arbeiten erfolgreich innerhalb der kleineren Aktivitätseinheiten, *Meilensteine* genannt, mit materialisierten Aufgaben. Hinzukommt, dass die Lernleiter in

ein anschauliches Bild gekleidet wird. Diese Form des Arrangements lädt Kinder motivierend zum Lernen ein und vermittelt gleichzeitig einen Überblick über die Anforderungen. Lernen steht damit unter dem Motto „The Child in the Driver’s Seat“ (Müller et al., 2015, S. 29) und bringt die Lernenden so in Eigenverantwortung für ihre Lernprozesse. Alle Lernwege werden verständlich, klar strukturiert aufgezeigt und enthalten sinnstiftende, freudvolle sowie differenzierte Lernangebote zum Kompetenzerwerb (Lichtinger et al., 2016). Jedes Kind arbeitet mit der ihm angemessenen Geschwindigkeit und bekommt die Zeit, die es braucht, um die geforderten Kompetenzen zu erwerben. Mittels engmaschiger Standortbestimmungen wird in regelmäßigen Abständen Lernstandsdiagnostik getätigt. Dies gibt allen Schüler*innen und Lehrkräften wichtige Rückmeldung zu Lernerfolgen. Somit wird der Entstehung von Lernlücken vorgebeugt und es erfolgt unmittelbar ein Angebot für alternative Lernoptionen und gezielte Förderung (Lichtinger et al., 2021).

Das Mathemeer – ein positives Lernsystem

Im PERMA^{is} Mathemeer werden neben der Übertragung der empirischen Befunde der Positiven Psychologie ins Fach Mathematik auch wissenschaftliche Erkenntnisse der Mathematikdidaktik einbezogen. So erfährt das Konzept die fachliche Interpretation und praktische Ausführung. Auf der Grundlage von Wohlbefinden entsteht ein Lernangebot, das Schüler*innen individuell gemeinsam und im kokonstruktiven Raum mit Freude und an den Inhalten und Kompetenzerwartungen des Lehrplans entlang lernen lässt (Lichtinger, 2022). Das Lernsystem ist so angelegt, dass alle fünf Säulen des Konstrukts PERMA konsequent in der Grundanlage berücksichtigt werden können. Das bedeutet, PERMA^{is} zielt darauf ab, ein Lernangebot zu machen, welches bei Kindern positive Emotionen in Mathematik fördert, für Engagement im Sinne von Motivation und bestenfalls für Floweffekte sorgt, kooperatives Lernen zulässt, Sinn stiftet und über klar definierte, individuelle Ziele und erkennbare Lernwege Erfolge möglich und sichtbar werden lässt. Das Lernen wird zudem in ein Narrativ eingebettet, um auf diese Weise positive Emotionen wie Neugier und Freude bei den Lernenden zu erzeugen: Die Kinder schlüpfen in die Rollen kleiner Kapitäne und Kapitännen, entscheiden über den Kurs und stechen in See, um mit Erfolg das Mathemeer zu durchqueren. So startet die zweite Jahrgangsstufe mit dem Bild eines Hafens und gelangt von dort entlang einer Fahrwasseroute (Lernziele), vorbei an Bojen, zu einer Insel. Anhand dieser Darstellung der *Lernlandkarte* (Abb. 2) werden bereits fachliche Ziele des Schuljahres für die Lernenden visualisiert und diese erhalten und erfahren Struktur, wie vom Prinzip Accomplishment gefordert. Hinter jedem Symbol, z. B. jenem der Boje, steht ein Meilenstein (Abb. 3) zu einem mathematischen Themenbereich. Den PERMA-Faktoren wird in den einzelnen Tätigkeiten (Abb. 4) in Fülle Rechnung getragen, z. B. ermöglichen sie eine hohe Vielfalt von qualitativem Miteinander und lassen ausgewählte Phänomene in der Betrachtung aus einer differenzierten mathematischen Perspektive zu (Ulm, 2011; Krauthausen, 2018).



Abbildung 2: Lernkarte, gezeichnet von Leonie Lichtinger

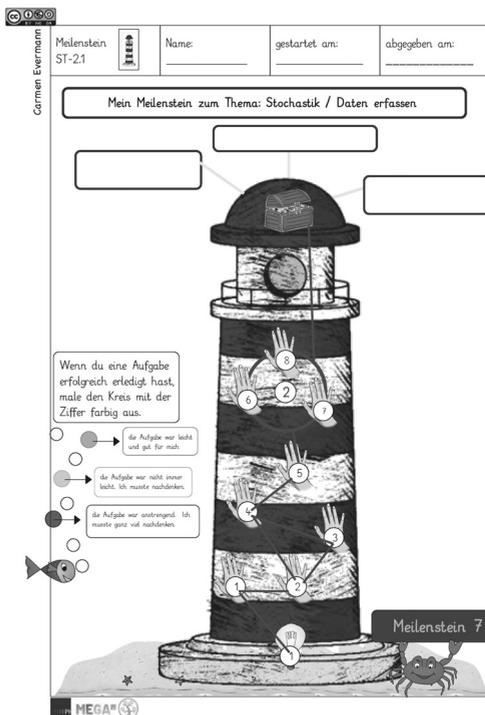


Abbildung 3: Übersicht eines Meilensteins (© Evermann)

AK 4 Die Suche nach Edelsteinen kann beginnen.



Jeder auf seinem Niveau in seinem Tempo mit seiner Farbwahl, etc. Anlass über unterschiedliche mathematische Lösungen zu sprechen.

Abbildung 4: Beispiel für eine Aktivität (© Evermann)

2.3 Kokonstruktives Lernen im Mathemeer

Die Vielfalt einer Lerngruppe wird hier als Potenzial verstanden. Damit wird Kindern mehr Spielraum für die Verständigung über Lösungswege, bei Gesprächen über Lernaktivitäten oder inhaltliche Erläuterungen sowie im Arbeitsverhalten eingeräumt. Sie können als kokonstruktive Aushandlungsprozesse durch die Verschränkung der Perspektiven und das Zusammenlegen der individuellen Wissens- und Verstehensbausteine verstanden werden (Götze, 2014). Dies löst die Indikatoren *Sinnstiftendes Kommunizieren* und *Individuelles Fördern* für guten Unterricht ein (Helmke & Schrade, 2010).

Innerhalb von Mathekonferenzen werden Schüler*innen darin geschult, Kleingruppengespräche über ihre Lösungswege vorzubereiten und zu trainieren. Ein weiteres Entwicklungsziel ist es, durch kooperative Lernanlässe und gegenseitige Hilfe gemeinsam aufblühen zu können (Lichtinger, 2021). In der Unterrichtspraxis tauschen sich im Mathemeer mindestens zwei Lernende über ihre Wissens- und Erfahrungsbestände aus und setzen sich damit in Beziehung zueinander. Besonders zielführend erweist sich die Kooperation beim Bewältigen von herausfordernden Unterrichtssituationen (Galle & Kreis, 2020). Hier wird darauf geachtet, dass die Aufgaben kleine, bedeutsame, machbare und freudvolle Aktivitäten sind, die durch die Festlegung der sozialen Interaktionen immer wieder zum Austausch einladen und somit die Kommunikation und Reflexion untereinander fordern und fördern. Eine weitere Möglichkeit des kokonstruktiven Lernens bietet sich durch die immer wiederkehrenden bewusst gesetzten Plenumsrunden. Diese sind u. a. ein zentrales Strukturelement des Lernsystems PERMA^{lis} und unterstützen die wertschätzende sowie positive Beziehungsgestaltung der Lerngruppe. Zentral ist das große Gemeinsame im Klassenraum mit der Lehrkraft zu besprechen. Und so kommt es im Unterricht zum Beispiel in Form von Gruppengesprächen, Reflexionsphasen und Würdigungen gelungener Lernprozesse zum kokonstruktiven Lernen.

3. Ausblick

Erste Pilotierungen des Mathemeers bestätigen über eine entsprechende Begleitforschung die Sinnhaftigkeit der Anlage und zeigen spannende Effekte auf Lehrer*innen- und Schüler*innenebene. Aus den vorliegenden Befunden lassen sich aufgrund noch zu kleiner Kohorten bislang keine validen Aussagen machen, jedoch können erste Hypothesen für eine umfassende Beforschung im Mixed-Method-Design abgeleitet werden. Es scheint durch dieses Lernsystem u. a. ein Paradigmenwechsel bei den Lehrpersonen zu erfolgen, gekoppelt an gesteigerte Lehrfreude und höheres Wohlbefinden. Auf Ebene der Schüler*innen zeichnen sich z. B. höheres Engagement und intensiveres Miteinander ab – Effekte, die zweifellos, wenn sie bestätigt werden können, einen Gewinn für den Mathematikunterricht an Volksschulen darstellen könnten.

Literatur

- Ahlrichs, J. (2015). *Migrationsbedingte Vielfalt im Unterricht: Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen*. Eine Pilotstudie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1079426922/34> [25.06.2023].
- Amiras, L. (2014). Montessori und die zeitgenössische Mathematikdidaktik. In J. Roth & J. Ames (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2014 (Beiträge zur 48. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik)* (S. 109–112). Münster: WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien. Verfügbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/33038/1/BzMU14-4ES-Amiras-270.pdf> [25.06.2023].
- Baum, D. (2014). Bildung–(k) ein Glücksthema? Über Aspekte von Glück und Wohlbefinden in Bildungsprozessen. In D. Hollick, M. Neissl, M. Kramer & J. Reitinger (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 181–194). Kassel: University Press.
- Brohm-Badry, M. & Berend, B. (2019). *Mehr als die Summe der Teile: Wie Positive Psychologie (Ganztags) schulen aufblühen lässt*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/339004518_Mehr_als_die_Summe_der_Teile_Wie_Positive_Psychologie_Ganztagschulen_aufbluhen_lasst [25.06.2023].
- Carmeli, A., Brueller, D. & Dutton, J. E. (2009). Learning behaviours in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety. *Systems Research and Behavioral Science: The Official Journal of the International Federation for Systems Research*, 26(1), 81–98. <https://doi.org/10.1002/sres.932>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American scientist*, 91(4), 330–335. <https://doi.org/10.1511/2003.26.330>
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Groundbreaking research to release your inner optimist and thrive*. New York: Crown Publishers.
- Galle, M. & Kreis, A. (2020). *Erfassung von vier Merkmalen kokonstruktiver Kooperation im Tandem (koKoTa) – Entwicklung und Validierung eines Instruments für den Bildungsbereich*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25624.21761>

- Girg, R., Lichtinger, U. & Müller, T. (2012). *Lernen mit Lernleitern: Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML)*. Opladen: Barbara Budrich.
- Götze, D. (2014). Ko-konstruktive Lerngespräche unter Grundschulkindern: Ergebnisse einer empirischen Studie zur sozialen Interaktion im Mathematikunterricht. *mathematica didactica*, 37(1), 86–117.
- Goetz, T., Pekrun, R., Zirngibl, A., Jullien, S., Kleine, M., Vom Hofe, R. & Blum, W. (2004). Leistung und emotionales Erleben im Fach Mathematik: Längsschnittliche Mehrebenenanalysen. Academic Achievement and Emotions in Mathematics: A Longitudinal Multilevel Analysis Perspective. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 18(3/4), 201–212. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.18.34.201>
- Hascher, T. (2007). Gesund im Unterricht – gesund durch den Unterricht? *Netzbrief b+ g-Bildung+ Gesundheit Netzwerk Schweiz*, 4, 8–9.
- Hasemann, K., Gasteiger, H. (2020). Mathematiklernen in der Schule. In *Anfangsunterricht Mathematik. Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I + II*. Springer Spektrum, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61360-3_3
- Helmke, A. & Schrader, F.W. (2010). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. In B. Schaal & F. Huber (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Auftrag und Anspruch der bayrischen Qualitätsstruktur* (S. 69-108). Münster: Waxmann.
- Käpnik, F. (2014). *Mathematiklernen in der Grundschule. Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I +II*. Berlin: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-37962-8>
- Korff, N. (2015). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Krauthausen, G. (2018). *Einführung in die Mathematikdidaktik-Grundschule*. Heidelberg: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54692-5>
- Lichtinger, U. & Höldrich, A. (2016). *Buchstabenberge: Lernmaterial zum flexiblen Lernen mit Lernleitern und Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML) (Buchstabenlernen, 1. Lernjahr)*. Regensburg: Roderer.
- Lichtinger, U. (2018). Lernsystem Le.Ple.fE.: individuelles und gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen. *F&E Edition: die Forschungszeitschrift der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg*, 24, 15–25. Verfügbar unter: https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/FE24_02_Lichtinger.pdf [30.05.2023].
- Lichtinger, U. (2021). Flourishing – Wohlbefinden und höhere Leistungen in der Schule. *Starke Lehrer – Starke Schule*, 46, S. 1-20. Stuttgart: Raabe. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39763-0_1
- Lichtinger, U. (2022). Wohlbefinden mit PERMA als Herzstück. In U. Lichtinger (Hrsg.), *Positive Bildung: Wohlbefinden UND Leistung in der Schule* (S. 13–23). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39763-0_3
- Lichtinger, U., Evermann, C. & Lermer, S. (2021). PERMALis: Lernen mit System und Wohlbefinden am Beispiel des Mathemeer-Konzepts. *Starke Lehrer – starke Schule*, 49, 1-26 Stuttgart: Raabe.
- Lichtinger, U. & Rigger, U. (2021). *Schule wird gelingen mit Flourishing SE: Das Praxisbuch der Positiven Schulentwicklung*. Kronach und Köln: Carl Link.
- Lichtinger, U. (2022). Einführung in das Konzept der Positiven Bildung. In U. Lichtinger (Hrsg.), *Positive Bildung: Wohlbefinden UND Leistung in der Schule* (S. 5–12). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39763-0_2
- Montessori, M. (2012). *Psychoarithmetik: die Arithmetik dargestellt unter Berücksichtigung kinderpsychologischer Erfahrungen während 25 Jahren*. Freiburg im Breisgau: Herder.

- Müller, T., Lichtinger, U. & Girg, R. (2015). *The MultiGradeMultiLevel-Methodology and its Global Significance: Ladders of Learning – Scientific Horizons – Teacher Education*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm20222>
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow Theory and Research. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Hrsg.), *Oxford library of psychology. Oxford handbook of positive psychology* (2. Aufl.) (S. 195–206). Oxford: Oxford Univ. Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0018>
- Norrish, J. (2015). *Positive education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198702580.001.0001>
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Pliquet, V., Selter, C. & Korten, L. (2017). Aufgaben adaptieren. Gemeinsames Mathematiklernen anregen und individuelle Lernfortschritte ermöglichen. In U. Häsel-Weide & M. Nührenböcker (Hrsg.), *Gemeinsam Mathematik lernen – mit allen Kindern rechnen* (S. 34–45). Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Scherer, P. & Opitz, E. M. (2010). *Fördern im Mathematikunterricht der Primarstufe*. Heidelberg: Spektrum Akad. Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2693-2>
- Schnell, T. (2016). *Psychologie des Lebenssinns*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48922-2>
- Schwippert, K., Kasper, D., Köller, O., McElvany, N., Selter, C., Steffensky, M. & Wendt, H. (2020). *TIMSS 2019: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993193>
- Seligman, M. (2012). *Flourish – Wie Menschen aufblühen: die positive Psychologie des gelingenden Lebens*. München: Kösel-Verlag.
- Selter, C. & Spiegel, H. (2021). *Kinder & Mathematik. Was Erwachsene wissen sollten*. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Ulm, V. (Hrsg.) (2011). *Gute Aufgaben Mathematik*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kooperatives Handeln und Problemlösen im technikorientierten Unterricht der Primarstufe

1. Einleitung

Mit Blick auf Schüler*innen der Primarstufe als eine zunehmend heterogene Lerngruppe mit vielfältigen Lernausgangslagen erscheint es vor dem Hintergrund einer Allgemeinen Technischen Bildung (DGTB, 2018) wesentlich, fachliche Lerngelegenheiten so zu konzipieren, dass diese ein hohes Maß an Partizipation aller Beteiligten ermöglichen. Dementsprechend kann die Realisierung von Lernen in und durch Kooperation als ein bedeutsames Ziel inklusiven Unterrichts im Allgemeinen (Jugel & Steffens, 2018) und fachbezogen technisches Handeln und Lernen als „Kristallisationspunkt der Persönlichkeitsentwicklung“ (Binder, 2014, S. 407) gelten.

Eine technische Bildung in der Primarstufe betrachtet dabei mehrere Ebenen (Greinstetter, 2018).

Neben einer Berücksichtigung der *Inhalte* als Themen und Aufgabenstellungen sind die *Vorerfahrungen* der Schüler*innen von zentralem Interesse. Die damit einhergehenden *Prozesse* ermöglichen, dass etwa „im Austausch mit anderen zu speziellen, übergreifenden Fragestellungen nachgedacht und diskutiert wird“ (Greinstetter, 2018, S. 11).

Dadurch eröffnen sich den Lernenden Spannungsfelder (Wiesmüller, 2022), welche sowohl von rationalen als auch emotionalen Aspekten geprägt sind.

Wenngleich sich rezente Studien zu technischem Problemlösen (Beinbrech, 2003; Binder, 2014) und didaktischen Fragestellungen (Wyss, 2016; Greinstetter, 2018) als grundsätzlich anschlussfähig erweisen, liegt der Fokus bislang überwiegend auf dem Lösen kognitiv dominierter Probleme und der Leistung einzelner Lernender, womit der Bereich des kooperativen Problemlösens weitgehend ausgespart bleibt (Beinbrech, 2003, S. 202). Auch bildet die Berücksichtigung unterschiedlichster Lernausgangslagen von Schüler*innen und mit dieser verbundene didaktische Überlegungen (Steinmann, 2021) nach wie vor eine Ausnahme.

Ausgehend von ersten Ergebnissen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Kooperatives Lernen im inklusiven technikbezogenen Unterricht, KoLiTec*¹ (Finkbeiner & Eibl, 2022), zielt der Beitrag auf eine exemplarische Darstellung des Analyseprozesses videografiert Sequenzen technikorientierten Unterrichts in der Primarstufe und richtet dabei den Fokus auf unterrichtliche Mikroprozesse (Schulte, Kurnitzki, Lütjeklose & Miller, 2019) technischen Handelns und Problemlösens von Schüler*innen.

Zentral ist – inklusions- und fachdidaktische Aspekte integrierend – die Frage, wie die beteiligten Akteur*innen ihr technisches Handeln und insbesondere ihre problem-

1 Die Forschungspartner*innen sind an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich in Lehre und Forschung tätig.

löserrelevanten Kooperationen in individuellen und gemeinsamen technikbezogenen Problemlöseprozessen konstruieren und verhandeln.

2. Technik im Kontext von Interaktion und Kooperation

Technik als ein unmittelbarer Bestandteil menschlicher Kultur (Wiesmüller, 2006, S. 7) koppelt sich an vielfältige Betrachtungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit Wahrnehmungen und Erlebnissen der Lebenswelt (Banse, 2015, S. 20). Die damit in Verbindung stehenden Vorstellungen und Erkenntnisse erscheinen insbesondere für Schüler*innen der Primarstufe als zentral, da sich ihnen Technik in einem zu meist unmittelbaren Zusammenhang offenbart.

Zugleich erscheint Technik als verknüpft mit Bedürfnissen und Handlungen des Menschen (Poser & Wieglerling, 2016; Wiesmüller, 2006), die sowohl von individuellen als auch kollektiven Vorstellungen geprägt sind.

Eine eindeutige begriffliche Vorstellung von Technik entzieht sich jedoch mehrheitlich einer konsensualen Darstellung, da in Abhängigkeit von der jeweiligen Perspektive (ob etwa technikwissenschaftlich, philosophisch oder sozialwissenschaftlich) unterschiedliche Betrachtungen möglich sind (Grunwald, 2021, S. 19). Ropohl (2009) schlägt dahingehend einen Technikbegriff vor, der Technik als „Sachsystem“ (2009, S. 32) im Kontext von Herstellung und Gebrauch betrachtet.

Dabei betont er neben einer humanen und naturalen die soziale Dimension von Technik (2009, S. 39–43), die sich nicht nur in der Auseinandersetzung mit der Umwelt, sondern auch als ein zwischenmenschliches, kulturbedingtes Phänomen darstellt.

Mensch und Technik werden somit als prozesshafte „Ko-Evolution“ (Suhr, 2019, S. 160) verstanden, womit die deterministische Vorstellung von Technik als einer treibenden Kraft gesellschaftlicher Veränderung und Einflussnahme einer Änderung unterzogen wird.

Dies wird etwa in sozialkonstruktivistischen Ansätzen (Janich, 2021, S. 128) wie der *Social Construction of Technology (SCOT)* (Pinch & Bijker, 1987) deutlich, in der „Technik an sich nicht nur soziale Gestaltungsmacht ausübt, sondern selbst Gegenstand von Gestaltung ist“ (Janich, 2021, S. 128). Ausgehend davon kann die Herstellung eines Produkts als ein Prozess verstanden werden, der „die unterschiedlichen Vorstellungen und Interpretationen in Verhandlungen und Aushandlungen zwischen den sozialen Gruppen“ (Janich, 2021, S. 129) berücksichtigt.

Prozesse des Austausches und der Interaktion können etwa durch Sprache, die Übermittlung von Wissen sowie die Abstimmung und Reflexion gemeinsamer Handlungen als genuin menschliche und gleichzeitig technische Phänomene verstanden werden (Poser & Wieglerling, 2016, S. 111). Dementsprechend eröffnet sich in technischen Problemlöseprozessen immer auch die Option mehrerer Lösungsmöglichkeiten, die in Abhängigkeit von Bewertungen und Entscheidungen der jeweils Handelnden getroffen werden müssen. Konkret etwa wird dies im Ansatz des *Design Thinking* (Dekker, 2021, S. 33) deutlich, demzufolge sich ein gemeinsames Vorhaben aus Teilaufgaben und -prozessen zusammensetzt, die wiederum an die individuellen fachli-

chen Expertisen der jeweils beteiligten Personen anknüpfen und so zu einem wichtigen Beitrag des Gesamten werden.

Kooperative Problemlöseprozesse als bedeutsame, jedoch bislang wenig berücksichtigte Bereiche technikorientierten Unterrichts erscheinen daher gerade vor dem Hintergrund heterogener Lerngruppen beachtenswert, da sie mit Blick auf unterschiedliche Domänen und Motive sowie Aneignungswege der Lernenden auf Basis einer Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand sowohl auf kognitiver als auch handelnder und emotionaler Ebene weitreichende partizipative Möglichkeiten bieten. Somit erweisen sich die aufgezeigten technikspezifischen Aspekte in hohem Maße relevant und anschlussfähig hinsichtlich der Gestaltung lern- und entwicklungsorientierter technikbezogener Lernumgebungen. Über Kommunikation und Dialog vermittelt wird es den Beteiligten möglich, im kooperativ handelnden Austausch von Bedeutungen mit anderen (Rödler, 2018, S. 80) eigene Motive, Ideen und vorhandene Fähigkeiten einzubringen, zu realisieren, zu verhandeln und neu zu erwerben (Prammer & Prammer-Semmler, 2011, S. 39).

Interaktion und Kooperation können somit als grundlegend in Bezug auf die Herausforderungen, aber auch die Chancen gemeinsamen Unterrichts – im Sinne entwickelnden Unterrichts (Siebert, 2010) – betrachtet werden und finden etwa in Lev Vygotskij's Konzept der *Zone der nächsten Entwicklung* (Jugel & Steffens, 2019) oder in der von Georg Feuser (1995) entworfenen entwicklungslogischen Didaktik und dem darin vorgesehenen *Gemeinsamen Gegenstand* eine zentrale Beachtung.

3. Die empirische Untersuchung

Ausgehend vom Kern der Frage nach gemeinsamen und individuellen Handlungen der Lernenden und den sich daran anschließenden Interaktionen und Kooperationen in technikbezogenen Problemlöseprozessen greift die empirische Untersuchung neben der Auswertung von Unterrichtsgesprächen und einer Dokumentenanalyse insbesondere auf das Verfahren der videogestützten Beobachtung zurück. Zum einen wird dadurch der komplexen Unterrichtsrealität technikbezogener Lerngelegenheiten im Klassenverband und der Tatsache Rechnung getragen, „dass dort nicht nur gelehrt und gelernt wird, sondern darüber hinaus eine Vielzahl an Dingen geschehen, die manchmal nur am Rande etwas mit Lernen zu tun haben oder gar in Konkurrenz zum offiziell-erwarteten Kerngeschäft von Unterricht stehen“ (Herrle, Rauin & Engartner, 2016, S. 8). Zum anderen erlaubt ein solches Erhebungsverfahren Aspekte der Interaktion und Kooperation nicht ausschließlich auf der Ebene der gesprochenen Sprache zu erfassen, sondern darüber hinaus Einblicke in die begleitenden Handlungen und die von den Lernenden dabei einbezogenen Materialien zu geben. Vor dem Hintergrund der Komplexität des Datentyps wurde daher ein an den Forschungsgegenstand adaptiertes Verfahren entwickelt, welches das „Interaktionsgeschehen“ (Herrle, Rauin & Engartner, 2016, S. 8) für den weiteren Verlauf in sequenzielle Einheiten separiert und neben dem Audiotranskript und einem begleitenden Fotogramm insbesondere die Beschreibung der Handlungen in den Fokus rückt. Als wesentliches Element

stellt sich dabei die Suche nach sogenannten Mikroprozessen, also den „kleinsten Konfigurationen sozialen Handelns“ (Heinzel, 2010, S. 40), dar. Wenngleich mit dem technikbezogenen Unterricht ein genuiner Bezug zur Schule gegeben ist, nimmt die Zielrichtung des Vorhabens weniger eine didaktische Perspektive von Mikroprozessen (Schulte, Kurnitzki, Lütje-Klose & Miller, 2019) ein als vielmehr die Beschreibung der Interaktionen, wie sie etwa im Rahmen ethnografischer Schul- und Unterrichtsforschung (Heinzel, 2010, S. 44) verfolgt wird. Um die damit einhergehenden mikroanalytischen Prozesse (Sujbert, Sunnen, Arend & Fixmer, 2014) sichtbar machen zu können, wird auf das Verfahren der Videointeraktionsanalyse (Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013; Knoblauch, 2004) zurückgegriffen. Tuma et al. (2013) verbinden mit der videografierten Analyse eine „fokussierte Ethnografie“ (2013, S. 63), die im Wesentlichen auf kommunikative Aktivitäten und die Untersuchung von Interaktionen zielt. Im Prozess der sequenziellen Analyse lassen sich somit etwa gemeinsam hervorgebrachte und geordnete Strukturen (Ayass, 2005, S. 416) der Schülerinnen und Schüler identifizieren, die sich nicht ausschließlich auf die gesprochene Sprache reduzieren, sondern in einem breiteren Spektrum zutage treten.

Ein sich daran anschließender sequenzübergreifender Prozess erlaubt es den Forschenden, in individuellen, aber auch gemeinsamen Datensitzungen weitere Kontrastfälle und Muster zu identifizieren.

4. Der Analyseprozess

Die nachfolgenden exemplarischen Auszüge einer Sequenzanalyse beziehen sich auf Szenen aus dem Technischen Werkunterricht einer 3. Schulstufe, welche mit Ende des Schuljahres 2020/21 im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Kooperatives Lernen im inklusiven technikbezogenen Unterricht, KoLiTec* (Finkbeiner & Eibl, 2022) videografiert und ausgewertet wurden. Die zentrale von den Kindern zu lösende Problemstellung war es, ein Modell eines Spielgerätes für das Gelände des Schulstandortes zu entwerfen, dies unter schulalltagsgewöhnlichen Bedingungen im Werkraum des Schulstandortes und unter Zuhilfenahme unterrichtsspezifischer Werkmaterialien.

Das Spielgerät sollte die bereits am Schulstandort vorhandenen Spielgeräte ergänzen, für Kinder aller Jahrgangsstufen interessant, aber zugleich auch sicher sein. Das Unterrichtsbeispiel greift mit der Thematik *Spiel* einen für die Kinder unmittelbar relevanten Bereich ihrer Lebenswelt auf, in dem sie bereits über Vorerfahrungen verfügen. Mit der Problemstellung wurde darüber hinaus die wiederholt konkret geäußerte Beschwerde der Schüler*innen über die am Schulstandort vorhandene Spielgeräteausrüstung aufgegriffen und somit unmittelbar an die Bedürfnisse der Kinder angeknüpft.

Vor den Arbeiten an den Modellen in von den Kindern selbstbestimmt gebildeten Kleingruppen in den beiden Doppelstunden im Werkraum fand im Klassenplenum eine Vorbesprechung des Vorhabens statt. Den Abschluss mit Ergebnispräsentation und Zusammenfassung potenziell lernwirksamer Erkenntnisse aus den Arbeiten durch die Kinder bildete eine ebenfalls im Klassenplenum abgehaltene Reflexionseinheit.



Abbildung 1: Räumliches Setting und Materialien

Die im Folgenden exemplarisch dargestellte und analysierte Sequenz *Sägen* stammt aus der ersten Arbeitsphase, in der die Gruppenmitglieder einer selbstgebildeten Kleingruppe an der Plattform mit Einrahmung für das angestrebte Spielgerätemodell arbeiten. Die Sequenz zeichnet sich durch eine hohe Dichte an aufeinander bezogenen materialgestützten nonverbalen bzw. auch verbalen aufgabenbezogenen Handlungen (der drei beteiligten Kinder) aus. Eine im Vorfeld konstruierte Plattform, bestehend aus einer Karton- und einer Holzplatte, dient als Basis, um im weiteren Arbeitsprozess darauf das Spielgerätmodell zu verankern.

Das Ziel der Konstruktion ist zum Zeitpunkt der beschriebenen Sequenz noch nicht endgültig geklärt, jedoch stellt der Titel *Monkipark*², den die Kinder zu Beginn der Orientierungsphase für ihr Vorhaben gewählt hatten, ein erstes Gemeinsames dar, allerdings sind die Kinder noch unschlüssig und erwägen Möglichkeiten von einer Schaukel bis hin zu einem Klettergerüst. Die gemeinsam beschlossenen Arbeiten an der Einrahmung als Basis für das Spielgerät sichern zu diesem Zeitpunkt im Arbeitsprozess das Voranschreiten in Richtung Zielerreichung, ohne aber eine Festlegung auf ein bestimmtes Spielgerät zu erzwingen, für das es noch keinen Konsens gibt. So stellt bereits die gemeinsame verbal herbeigeführte und auf vorhandene Materialien und Werkzeuge bezogene Entscheidung, zunächst an der Basis und Einrahmung zu arbei-

2 „Monkipark“ ist ein bei Wiener Kindern bekannter und beliebter Indoorspielplatz.

ten, eine erste gemeinsame Lösung eines Teilproblems dar. Am konkreten Material beginnen die Gruppenmitglieder daraufhin arbeitsteilig, ihren individuellen Vorstellungen entsprechend, das sich nun offenbarende nächste Teilproblem zu bearbeiten: Für die begonnene Plattform, eine Holz- und eine Kartonplatte im Format DIN A4, gibt es noch keine passenden Holzleisten für die angestrebte Einrahmung.

Im Zuge der sich für die Schüler*innen daran notwendigerweise anschließenden Sägearbeiten wird es den Forschenden im chronologischen Prozess der Analyse ermöglicht, wirksam werdende Mikroprozesse gemeinsam geteilter Handlungsregulation und Intentionalität zwischen den Gruppenmitgliedern im Verlauf der Lösung dieses Teilproblems zu identifizieren. Kernaspekte und Schritte dieses Analyseprozesses werden nachfolgend beschrieben.

4.1 Fotogramme³ und Transkripte

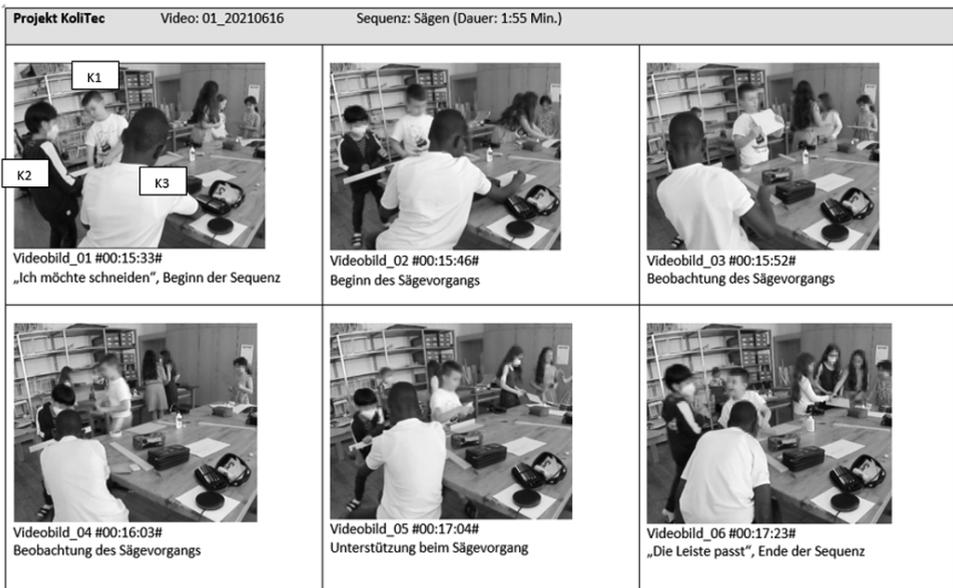


Abbildung 2: Fotogramm Sequenz *Sägen*

Fotogramme werden im Analyseprozess zur überblicksartigen Veranschaulichung der Prozessverläufe innerhalb der Sequenzen herangezogen. Sie gewährleisten eine nachvollziehbare, in der Abfolge dynamisch visualisierte Beschreibung der Sequenzabschnitte (Finkbeiner & Eibl, 2023) vor dem Hintergrund des räumlichen, materialen und personalen Kontextes des aufgezeichneten Geschehens.

Im Vordergrund zeigt das abgebildete Fotogramm der Sequenz *Sägen* einen Gruppentisch mit jeweils an den Seiten positionierten Sitzhockern als gemeinsamen Arbeits-

3 Die Beschreibung des Fotogrammes bezieht sich auf die Aktivitäten des Dreierteams der vorderen Tischgruppe.

Beschreibung der Handlungen	Audiotranskript	Videobilder
<p>K1 und K2 stehen seitlich am Arbeitstisch links und rechts vom Schraubstock an der Ecke des Tisches. K3 sitzt an der Tischseite und bearbeitet ein Stück Holz mit einem Schleifpapier. K1 spannt eine Holzleiste in den Schraubstock ein. K2 nimmt die Japansäge vom Tisch, geht um die Tischecke herum vor die Holzleiste und setzt mit auf die Sägestelle gerichtetem Blick zum Sägen an. K3 beendet den Schleifvorgang und greift sich mit dem Oberkörper stark nach vorne beugend nach dem Stift, der vor ihm in der Mitte des Tisches liegt.</p> <p>K2 beginnt zu sägen. K1 hantiert noch am Schraubstock und wendet dann seinen Oberkörper, Kopf und Blick zur Kartonplatte, die vor ihm auf dem Tisch liegt. K3 beginnt auf <u>auf</u> dem Skizzenblatt zu zeichnen. Seine Beine sind in Richtung K1 und K2 gerichtet, sein Oberkörper seitlich gedreht, Kopf, Blick, rechter Arm und Hand frontal zum Skizzenblatt hin ausgerichtet.</p>	<p>K2: „Kann ich schneiden? (.) Ich will eine cool schneiden.“</p> <p>K2: „Ich kann, ich kann besser als du schneiden.“</p> <p>K1: „Ja.“</p>	 <p>Videobild_01 #00:15:33# Beginn der Sequenz</p>  <p>Videobild_02 #00:15:46# Beginn des Sägevorgangs</p>

Abbildung 3: Auszug Transkript Untersequenz *Beginn der Sequenz / Beginn des Sägevorgangs*

platz der Kleingruppe, bestehend aus den Kindern K1, K2 und K3, der im Technischen Werkraum des Schulstandortes lokalisiert ist. Auf dem Gruppentisch befinden sich zahlreiche Arbeitsmaterialien und Werkzeuge: die Federmäppchen der Gruppenmitglieder, Stifte und Radiergummi, ein Blatt Papier, das als Skizzenblatt dient, Holzleisten, eine Karton- und eine Holzplatte, eine Flasche Leim, eine Japansäge, Schleifpapier und ein Schraubstock. Der Schraubstock markiert einen zentralen Punkt (im rechten Winkel eines gedachten Dreiecks) zwischen den drei Gruppenmitgliedern. Im Hintergrund der vorderen Tischgruppe steht der Materialtisch mit den für die Bearbeitung der Problemstellung zur Verfügung stehenden Materialien und Werkzeugen, den vorwiegend K1 im Laufe der Sequenz nutzt. K3 bleibt über die gesamte Sequenz hinweg – mit dem Rücken zur Kamera – vorwiegend an der aus Kameraperspektive linken Seite des Arbeitstisches sitzen. K2 und K1 stehen K3 zu Beginn der Sequenz – frontal/seitlich zur Kamera positioniert – gegenüber auf der angrenzenden Seite des Tisches, sie verändern ihre Position im Verlauf der Sequenz mehrmals am Arbeitstisch entlang bzw. zum Materialtisch hingewandt. Körper und Blicke der Gruppenmitglieder sind je nach Fokus der Aktivität in den Untersequenzen auf die bearbeiteten Materialien hin oder in variierenden Dyaden interpersonell zueinander ausgerichtet.

Um am Material in individuellen und gemeinsamen Datensitzungen vertiefend analytisch zu arbeiten, wird im Sinne der Strukturierung der erhobenen Daten die Sequenz in weitere Untersequenzen gegliedert. Dies ermöglicht, orientiert an den jeweiligen Zeitmarken des Verlaufsprotokolls, eine parallele Beschreibung der Handlungen

der beteiligten Gruppenmitglieder und das Anfertigen eines Audiotranskripts der verbalen Äußerungen. Die dabei identifizierten Untersequenzen wurden durch ergänzende Videobilder begleitet (siehe Abb. 3).

4.2 Sequenzbeschreibung

Der Beginn der Sequenz wird eingeleitet durch eine aufgabenbezogene Interaktion zwischen K1 und K2, bei der K1 die für die Einrahmung des Spielgerätmodells zuvor ausgewählte – allerdings zu lange – Holzleiste in den Schraubstock am gemeinsamen Arbeitstisch einspannt und K2 sein Vorhaben ausspricht, diese in der richtigen Länge abzusägen: „Kann ich schneiden? Ich will eine cool schneiden.“ K1 setzt den Spannvorgang fort. K2 nimmt die neben ihm am Tisch liegende Japansäge und untermauert sein Ansinnen durch die an K1 gerichtete Aussage: „Ich kann, ich kann besser schneiden als du.“ K1 bestätigt K2s Vorhaben für den nächsten Teilschritt mit: „Ja.“ K2 startet daraufhin den Sägevorgang und K1 wendet seine Aufmerksamkeit in Richtung der in einem vorhergehenden Arbeitsschritt verleimten Karton- und Holzplatten, die vor ihm auf dem Tisch liegen. K3 beendet während dieses Vorganges nach einem kurzen Blick zum Schraubstock seine bislang ausgeführte Schleifarbeit an einem Holzstück, greift nach einem in der Mitte des Tisches liegenden Stift und beginnt im Startmoment des Sägens von K2 etwas auf dem Skizzenblatt (weiter-)zu zeichnen. Dann betrachtet K3 noch einmal sein abgeschliffenes Holzstück, legt nach einer weiteren Schleifbewegung Holzstück und Schleifpapier weg und dreht sich in einer langsamen, ausladenden Drehbewegung auf seinem Hocker mit dem gesamten Körper zu K2 hin. Mit einem Nachvorneubeugen des Oberkörpers mit Stabilisierung durch Abstützen der Arme auf den Oberschenkeln und Ausrichtung des Gesichtsbereichs zu K2 hin nimmt K3 eine nahe Beobachtungshaltung des Sägevorganges von K2 ein, die er nicht mehr verlässt, bis sich das Ende des Sägevorganges nach einer langen Episode des Sägens andeutet. Als sich K3 während des Sägevorganges durch K2 zwischenzeitlich durch die verbale Aussage: „Besser schneller, schneller“ einbringt, intensiviert K2 seine Sägebewegungen. Zeitlich parallel dazu arbeitet auch K1 am gemeinsamen Vorhaben weiter: Er stellt in Form einer Sichtprüfung das Ergebnis des vormaligen Klebevorganges zwischen Karton- und Holzplatte (als Basis für die Verankerung des Spielgerätmodells) infrage und formuliert gleichzeitig eine Arbeitsempfehlung für die Gruppe: „Bis das trocknet, müssen wir anderes machen.“ K1 erweitert seinen Suchraum und hält am Nachbartisch und am Materialtisch Ausschau nach einer Säge für das Ablängen einer weiteren Leiste an einem anderen Schraubstock. Nach erfolgloser Suche kehrt er an seinen ursprünglichen Arbeitsplatz am Gruppentisch zurück, setzt sich hin, nimmt eine vorhandene Holzleiste, hält sie auf die nun offenbar schon genügend verklebte Basis aus Karton- und Holzplatte und stellt seine weitere Aktivität nach kurzem Blick zum Schraubstock und Sägevorgang K2s hin vor: „Ich klebe schon.“ Nachdem kein Mitglied eine Reaktion darauf zeigt, prüft K1 noch einmal die Passung der Holzleiste an mehreren Stellen der Basisplatte und ruft nach einem weiteren Blick zu den Gruppenpartnern hin wieder: „K2, ich klebe schon.“ Die bereits zum Kleben gericht-

tete Leimflasche stellt K1 allerdings wieder auf den Tisch, ohne das Klebevorhaben auszuführen. Dies mit verbleibendem Blick auf die Basisplatte, wobei er fragt: „Warum ne, ne, ne, ne?“ Diese Frage erhellt sich folglich aus dem Kontext des Gruppengeschehens, denn K2 und K3 befinden sich zeitgleich im Abschlussprozess des Sägevorganges. K2 lehnt K3s manualisierte Hilfestellung – K3 richtet sich auf und legt seine Hand unter das Holzteil, dessen Herunterfallen am Ende des Sägevorganges er antizipiert – mit den Worten „Pass auf! Nein, nicht, nicht nicht“ – auch trotz Entgegnung durch K3 – „Ich wollte dir nur helfen“ – zunächst ab, was K1 auf sich und seine aktuellen Teilschritte des Klebens bezieht. K2 drängt dabei K3 durch eine Bewegung seines gesamten Körpers auf die andere Seite des Schraubstockes vor K3 hin vom Sägeabschlussvorgang weg. K2 nimmt das abgesägte Holzteil an sich und das im Schraubstock verbliebene Holzteil fällt durch das Öffnen des Schraubstockes durch K1 auf den Boden. K3 reicht K2 sein Schleifpapier zum Abschleifen des abgesägten Holzteiles mit der Begründung „Das ist zu scharf“, K2 beginnt sofort abzuschleifen. K1 und K3 heben das heruntergefallene Holzteil auf und K1 legt es an der Basisplatte an, um danach erfreut festzustellen „K2, h hhhhhh [lachend]!“, dass es passt.

4.3 Vertiefende Interpretation

Wesentlich in der beschriebenen Sequenz ist die Ausführung selbstgewählter Teilaufgaben (Sägen, Schleifen, Kleben, das Skizzenblatt handlungsbegleitend Weiterzeichnen und Planen ...) durch die Gruppenmitglieder. Die Kinder widmen sich diesen Tätigkeiten vordergründig individuell, jedoch nicht zum Selbstzweck. Dies wird am Beispiel der von K2 abgelängten Holzleiste sichtbar. Der Prozess des Sägens kann zwar als eine jeweils spezifische Tätigkeit angesehen werden, was sich u. a. im Nachdruck von K2 zeigt (beharrt auf dieser Tätigkeit), der Zweck jedoch lässt sich rückbinden auf die gemeinsam zu lösende zentrale Problemstellung (das Entwickeln eines Spielgerätemodells). Die zu Beginn überwiegende Orientierungstätigkeit weicht nun vermehrt routinierten Handlungen. So werden Teilaufgaben, wenngleich sich eine Abstimmung untereinander nicht immer sofort erkennen lässt, in dieser Phase der Aufgabenbearbeitung bereits vermehrt selbstständig ausgeführt. Maßgebende aufgabenbezogene Interaktionen zwischen den Kindern zeigen sich in den aufeinander bezogenen technischen Handlungen. Diese sind bestimmt von der Bewältigung autonomer Teilaufgaben, bei der alle Kinder eine hohe individuelle Verantwortung für ihr Tun zeigen. K2 unterstreicht dies (eventuell aufgrund seines Interesses oder seiner Vorkenntnisse?) deutlich, indem er auf dem Sägen als einer für ihn offensichtlich bedeutsamen Tätigkeit beharrt. Auch das Beobachten und Kontrollieren von K3 sowie das Vorgehen von K1 können als ein solches individuelles Vorgehen beschrieben werden. Eine Form der Interdependenz zeigt sich in der Interaktion von K2 und K3 und dem sich dabei entwickelnden Perspektivenwechsel. Waren die Interaktionen zu Beginn der Unterrichtseinheit noch häufig davon geprägt, dass K3 zumeist korrigierend die Handlungen von K2 unterbricht, behält K3 zwar weiterhin seine Position des Beobachters, agiert jedoch abweichend von seinem bisher gezeigten Muster. Es lässt sich vermuten, dass es für

K3 im Zuge der Aufgabe nun möglich wird, von der Position des anderen, also von K2 aus, zu denken und zu agieren. Auch in den Handlungen und Äußerungen von K2 zeigt sich eine Perspektivenübernahme. K2 duldet, anders als in den Szenen zuvor (Sägevorgang in der Orientierungsphase der Aufgabe), ein Stück weit das Eingreifen von K3. Deutlich zeigt sich dies zum Ende des Ablängens, als die Leiste droht (aufgrund ihres Gewichts) auszufransen. Hier weist K2 mit den Worten „Pass auf, nein, nicht nicht nicht!“ kurzzeitig an, die Leiste loszulassen, um den Sägevorgang selbst zu beenden, K3 akzeptiert dies jedoch, was als Zugeständnis an den von K2 durchgeführten Sägevorgang verstanden werden kann. Der in dieser Szene sich abzeichnende wechselseitige Prozess lässt den Schluss zu, dass das anfängliche Überwachen und Korrigieren von K3 sich zugunsten einer Beobachtung und vermehrten Toleranz abschwächt, welches wiederum dem Sägen von K2 entgegenkommt. Die direkte Interaktion von K1 in dieser Sequenz bezieht sich insbesondere auf den Beginn bzw. den Schluss. So bereitet er die Holzleiste vor (spannt sie in den Schraubstock ein), welche K2 in weiterer Folge ablängt. Es lässt sich dabei eine klare, aber bis dato unausgesprochene Aufgabenteilung ableiten. Während K3 seine Idee der Umsetzung auf Papier festgehalten hat und K2 sich dem Sägen widmet, lassen die Handlungen von K1 die Vermutung zu, dass er experimentell und unter Zuhilfenahme des Materials bereits erste konkrete Schritte umsetzt. Teilschritte davon, wie das Ablängen der Leiste, werden an K2 übertragen. Das korrekte Einspannen der Leiste und der Hinweis auf das Absägen einer bestimmten Länge durch K1 unterstreicht die Zielgerichtetheit seines Handelns. Obgleich K1 die Arbeitsumgebung für K2 dadurch maßgeblich vorbereitet, überträgt er ihm (K2) die Verantwortung für das Sägen. Das Zurücktreten und Gewährenlassen von K2 deutet an, dass K2 von den Absichten von K1 überzeugt zu sein scheint. K2 schafft es dadurch, sich auf die Planung von K1 einzulassen. Das Zutrauen in die Handlung von K2 wird zudem dadurch bestätigt, dass auch K1 nicht (mehr wie in Sequenzen zuvor) in das Sägen von K2 (korrigierend) eingreift. Eine Bestätigung dieses Vorganges findet sich mit dem Blickkontakt zu K2, während K1 ihm freudig Rückmeldung gibt, dass ein Teil der von K2 abgelängten Leiste (optimal) auf die Basisplatte passt. Zeigt sich die Interaktion zwischen K2 und K3 überwiegend in Form von aufeinander bezogenen nonverbalen Handlungen, interagiert K1 häufiger auch sprachlich. Ausführungen, wie „Ich klebe schon“ können dabei als Hinweis verstanden werden, etwas für die Gruppe im Sinn bzw. bereits erledigt zu haben. Die Bemerkung „Ich klebe schon“ wird von K1 innerhalb der Sequenz nicht nur wiederholt, sondern auch mit Nachdruck unterlegt. Hier deutet sich das methodologische Prinzip der Reflexivität an, „[...] dass wir beim Handeln nicht nur handeln, sondern gleichzeitig immer auch andeuten oder darauf hinweisen und damit beobachtbar machen, wie unser Handeln verstanden werden soll“ (Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013, S. 90). K1 möchte offenbar so verstanden werden, dass seine Tätigkeit (Teilaufgabe) sich in den Gesamtprozess einfügt und eine sich daran anschließende neue Teilaufgabe eröffnet. Im konkreten Fall ist dies die Vervollständigung des Winkels (der kurzen und der langen Holzleiste, die die Einrahmung bilden). K1 zeigt sichtlich Freude über das Gelingen, teilt diese aber auch K2 mit. Die positive Bestätigung über den Abschluss der Teilaufgabe wird durch ein Feedback an den an der Teilaufgabe beteiligten Schüler

(K2) ergänzt. Dies kann als konkreter Hinweis auf ein kooperatives Agieren und Lernen verstanden werden, da das Ziel des Teilabschnittes im Fluss des Handlungsablaufes als gemeinsame Gruppenleistung erreicht wurde.

5. Zwischenfazit & Ausblick

Die bis dato analysierten Sequenzen konnten zeigen, dass sich durchaus kooperative Prozesse, wie etwa ein arbeitsteiliges Vorgehen, das gegenseitige Informieren und Unterstützen bei Teilproblembewältigungen, aber auch die Übernahme von Verantwortung für das Handeln der anderen, beobachten und dokumentieren lassen. Hieraus eröffnen sich zum derzeitigen Stand – auch in Bezug auf das angesprochene Konzept der *Zone der nächsten Entwicklung* – auf unterschiedlichen Ebenen des Forschungsvorhabens weiterführende Impulse. Diese zielen im Forschungsprozess vorrangig auf die an der Zone der nächsten Entwicklung beteiligten Lernprozesse.

Zentral etwa ist die Frage nach einer lesbaren Darstellung des Verlaufs individueller *und* kollektiver Problemlöseprozesse im Kontext gemeinsamer, durch mehrere Schüler*innen konstruierter aufgabenbezogener Interaktionen. Eine weitere Herausforderung ergibt sich zudem mit der Frage nach Möglichkeiten der Erweiterung der Partizipation von Schüler*innen am Forschungsprozess, um im Sinne des kooperativen Studieninteresses die Schüler*innenperspektiven nicht nur auf der Unterrichtsebene, sondern auch tatsächlich in gemeinsamen, partizipativen Forschungsprozessen auf Studienebene miteinzubeziehen.

Literatur

- Ayass, R. (2005). Konversationsanalyse. In C. Wegener & L. Mikos (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (S. 416–424). Konstanz: UTB.
- Banse, G. (2015). Technikverständnis – Eine unendliche Geschichte. *Sitzungsberichte der Leibniz-Soziätät der Wissenschaften zu Berlin*, (122), 19–34.
- Beinbrech, C. (2003). *Problemlösen im Sachunterricht der Grundschule. Eine empirische Studie zur Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen im Hinblick auf die Förderung des Problemlöseverhaltens im Sachunterricht*. Münster: Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades des Doktors in den Erziehungswissenschaften an der Westfälischen Wilhelms-Universität (FB 11). https://doi.org/10.1007/978-3-322-99278-9_6
- Binder, M. (2014). *Technisches Handeln – Eine Studie zu einem grundlegenden Begriff Technischer Bildung*. Pädagogische Hochschule Weingarten. Verfügbar unter: <https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/147/file/Binder+-+Studie+zum+technischen+Handeln.pdf> [31.05.2023].
- Dekker, T. (2021). *Design Thinking*. London: Routledge.
- DGTB – Deutsche Gesellschaft für Technische Bildung (Hrsg.) (2018). *Grundsatzpapier Nr. 1 der DGTB – Anliegen und Grundzüge Allgemeiner Technischer Bildung*. Berlin: DGTB.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung* (1. Auflage). Darmstadt: Verlag Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Finkbeiner, T. & Eibl, S. (2022). Kooperative Prozesse im technikbezogenen Unterricht. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 280–286). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5924-31>
- Finkbeiner, T. & Eibl, S. (2023). Gemeinsames Handeln und Problemlösen im technikbezogenen Unterricht der Primarstufe. In M. Hoffmann, T. Hoffmann & L. Pfahl (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln*. Tagungsband. 35. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen-Tagung 2022 in Innsbruck (S. 265–272). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5993-30>
- Greinstetter, R. (2018). Technische Bildung und Unterricht zu Technik. In R. Greinstetter, M. Fast & A. Bramberger (Hrsg.), *Technische Bildung im fächerverbindenden Unterricht der Primarstufe. Forschung – Technik – Geschlecht* (S. 7–15). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grunwald, A. (2021). Technik. In A. Grunwald & R. Hillerbrand (Hrsg.), *Handbuch Technikethik* (2. Auflage) (S. 19–23). Stuttgart: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04901-8_3
- Heinzel, F. (2010). Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Königeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“ (S. 39–47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_3
- Herrle, M., Rauin, U. & Engartner, T. (2016). Videos als Ressourcen zur Generierung von Wissen über Unterrichtsrealität(en). In U. Rauin & M. Herrle (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung – Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 8–28). Weinheim: Beltz Juventa.
- Janich, P. (2021). Kulturalistische Technikphilosophie. In A. Grunwald & R. Hillerbrand (Hrsg.), *Handbuch Technikethik* (2. Auflage) (S. 104–108). Stuttgart: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04901-8_19
- Jugel, D. & Steffens, J. (2019). Didaktische Leitgedanken für die Entwicklung inklusiver Lernumgebungen. In A. Kangner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken* (S. 77–112). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25515-2_4
- Knoblauch, H. (2004). Die Video-Interaktions-Analyse. *Sozialer Sinn*, 5(1), 123–138. <https://doi.org/10.1515/sosi-2004-0107>
- Pinch, T. J. & Bijker, W. E. (1987). The social construction of facts and artifacts. In W. Bijker, T. Pinch & T. Hughes (Hrsg.), *The social construction of technological systems* (S. 17–50). London: Cambridge MA.
- Poser, H. & Wieglering, K. (2016). *Homo Creator: Technik als philosophische Herausforderung (Anthropologie – Technikphilosophie – Gesellschaft)*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08152-2>
- Prammer, W. & Prammer-Semmler, E. (2011). *Die Bedeutung von Kooperation für inklusive Pädagogik – eine Analyse differenzierter Handlungsmöglichkeiten im schulischen Feld*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Darmstadt.
- Rödler, P. (2018). Die Forderung nach Inklusion in ihrer Bedeutung für Didaktik und Fachdidaktik. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 77–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ropohl, G. (2009). *Allgemeine Technologie: Eine Systemtheorie der Technik*. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing. <https://doi.org/10.5445/KSP/1000011529>
- Schulte, F., Kurnitzki, S., Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2019). Mikroprozesse im inklusionsorientierten Sachunterricht. Gemeinsamkeit herstellen und den Lerngegenstand fo-

- kussieren. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung* (S. 21–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Siebert, B. (2010): Entwickelnder Unterricht und integrative Pädagogik. In B. Siebert (Hrsg.), *Integrative Pädagogik und Kulturhistorische Theorie* (S. 103–133). Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Steinmann, A. (2021). Diversität in technischen Lernsettings des Primarbereichs. Herausfordernden Lernausgangslagen produktiv begegnen. In M. Müller & S. Schumann (Hrsg.), *Technische Bildung. Stimmen aus Forschung, Lehre und Praxis* (S. 161–178). Münster & New York: Waxmann.
- Suhr, D. (2019). Ko-Evolution von Mensch und Technik. Bio- und technikphilosophische Perspektiven. In A. F. Koch, S. Kruse & P. Labudde (Hrsg.), *Zur Bedeutung der Technischen Bildung in Fächerverbänden* (S. 159–172). Wiesbaden: Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25623-4_12
- Sujbert, M., Sunnen, P., Arend, B. & Fixmer, P. (2014). Mit Video einen mikroanalytischen Blick auf gemeinsam konstruierte Lernprozesse von Kindern richten. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock & G. Ranger (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 182–185). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_29
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18732-7>
- Wiesmüller, C. (2006). *Schule und Technik: die Technik im schultheoretischen Denken*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wiesmüller, C. (2022). Didaktische Skizzen für die Praxis. *tu Zeitschrift für Technik im Unterricht*, 184(1), 5–20.
- Wyss, B. (2016). *Gestalterisch-konstruktives Problemlösen von Sechs- und Achtjährigen. Theoretische Grundlagen und empirische Studie zur Technischen Gestaltung in Kindergarten und Unterstufe*. Augsburg: Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg. Verfügbar unter: https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/37902/file/Wyss_Dissertation.pdf [31.05.2023].

Gelingensfaktoren und Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Modell der Deutschförderklassen

1. Ziel

Im Schuljahr 2018/19 wurde in Österreich das Modell der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse verpflichtend eingeführt, um Schüler*innen, die über unzureichende Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch verfügen, gezielt zu fördern. Man erhoffte sich durch diese Form der Sprachförderung eine bessere Eingliederung in den Klassenverband sowie höhere Chancengerechtigkeit (BMBWF, 2019). Die vorliegende Studie setzt sich lediglich mit Deutschförderklassen (Dfk) auseinander, da diese in urbanen Gebieten und an Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch häufiger anzutreffen sind als Deutschförderkurse. Die Zuteilung zu einer Dfk erfolgt im Rahmen der Schuleinschreibung mit einem standardisierten Testverfahren, dem Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch (MIKA-D) (BMBWF, 2019; IQS, o.J.). Schüler*innen, die einer Dfk zugeteilt werden, erhalten den Status außerordentliche*r Schüler*in. Nach dieser Einstufung werden die Deutschkenntnisse der Schüler*innen mit dem Status „außerordentlich“ jeweils zu Semesterende verpflichtend mit dem MIKA-D überprüft. Sowohl die Zuteilung zu einer Dfk als auch der Status außerordentliche*r Schüler*in sind auf maximal vier Semester begrenzt. Für die Dfk wurden verbindliche Lehrpläne entwickelt, die den mündlichen und schriftlichen Spracherwerb der Schüler*innen in der Unterrichtssprache Deutsch fokussieren. In der Primarstufe erfolgt die Förderung in den Dfk im Ausmaß von wöchentlich 15 Unterrichtsstunden, in der restlichen Unterrichtszeit nehmen die Schüler*innen am Regelunterricht teil (BMBWF, 2019). In pädagogischen Fachkreisen werden die Dfk besonders hinsichtlich der sprachlichen, persönlichen und sozialen Entwicklung der Kinder sehr kritisch gesehen (ÖFEB, 2020; Schwab, 2020). Ziel der vorliegenden Studie ist es, aufzuzeigen, welche Gelingensfaktoren und Herausforderungen sich bei der praktischen Umsetzung des Modells ergeben.

2. Hintergrund

Die Einführung der Dfk wurde in einem Schreiben der österreichischen Bundesregierung damit begründet, dass Schüler*innen mit unzureichenden Kenntnissen der Unterrichtssprache in diesem Rahmen optimal gefördert werden könnten (BMBWF, 2019). Davor, also bis Juli 2018, konnten Schulen autonom entscheiden, wie sie die der Schule zugeteilten personellen Ressourcen für die sprachliche Förderung von Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, einsetzen. Häufig wurde für Kinder der Grundstufe 1 eine integrative Form der Sprachförderung gewählt, da diese von

vielen Lehrpersonen im Vergleich zu segregierenden Modellen als vorteilhaft gesehen wird (Thomas, Herndler-Leitner & Frank, 2021). Auch empirische Befunde legen nahe, dass alltagsintegrierte Sprachförderung sowohl für ein- als auch für zwei- und mehrsprachige Kinder positive Effekte zeigt, wohingegen für additive Sprachfördermodelle keine Wirkung gefunden wurde (Jungmann, Koch & Etzien, 2013). Außerdem profitieren Schüler*innen, wenn sie mit ihren Peers in der Unterrichtssprache kommunizieren können und auch die fachlichen Inhalte in der Zweitsprache vermittelt werden (Cole, 2018; Goris, Denessen & Verhoeven, 2019; Swain, Brooks & Tocali-Beller, 2002). Eine weitere Problematik der Dfk ist der stark eingeschränkte soziale Kontakt mit Mitschüler*innen, die den Regelunterricht besuchen. Aus der Vorurteilsforschung ist bekannt, dass die Möglichkeit zu wiederholtem intensiven Kontakt wesentlich dazu beitragen kann, Freundschaften zu etablieren und Vorurteile abzubauen (Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2006). Es ist zu befürchten, dass durch die Zuteilung der Schüler*innen zur Regelklasse oder zu einer Dfk eine Gruppenbildung entlang der ethnischen Herkunft der Schüler*innen gefördert und Integration erschwert wird. Die bisherige Forschungslage schürt also Bedenken, ob Dfk geeignet sind, die sprachliche Entwicklung von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sowie ihre soziale Integration zu fördern. Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit den Sichtweisen und Erfahrungen von Lehrpersonen, die mit Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch arbeiten. Insbesondere wurde der Frage nachgegangen, welche Gelingensfaktoren und Herausforderungen von den Lehrer*innen im Zusammenhang mit den Dfk wahrgenommen werden.

3. Methode

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurden im März 2022 zwei Gruppeninterviews an zwei Schulen im urbanen Raum durchgeführt. Die Interviews wurden mit zwölf Lehrerinnen (alle weiblich) nach Unterrichtsende in den Räumlichkeiten dieser beiden Schulstandorte geführt. Die befragten Lehrerinnen haben alle jahrelange Unterrichtserfahrung und Einblick in die Prozesse sowohl mit integrativer Sprachförderung als auch in die Arbeit in Dfk. Zum Zeitpunkt der Interviews unterrichteten sie entweder in Dfk, in Regelklassen mit Schüler*innen, die eine Dfk besuchen, oder in bilingualen Klassen der Primarstufe. Für die Gruppeninterviews wurde ein Leitfaden verwendet, der bereits 2018, direkt nach der Einführung der Dfk, in zwei Gruppeninterviews mit elf Lehrpersonen eingesetzt wurde. Daher liegen auch Daten über die Einschätzungen von Lehrer*innen kurz nach der Einführung der Dfk vor (siehe Thomas et al., 2021). Für die aktuelle Studie wurde der Leitfaden mit Fragen zur Situation während der Einschränkungen durch die Corona-Pandemie ergänzt. Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015).

4. Ergebnisse

Bei der Darstellung der Studienergebnisse werden zuerst die Faktoren genannt, die zu einem Gelingen der Arbeit in den Dfk beitragen und allgemeine Gelingensfaktoren für die Sprachförderung abgeleitet. Diesen positiven Aspekten werden die Herausforderungen gegenübergestellt, die sich durch die Segregation der Schüler*innen in Dfk ergeben, ergänzt durch eine Beschreibung der besonderen Bedingungen der Covid-19-Situation und schließlich durch die Darstellung allgemeiner Problematiken der Förderung von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen.

4.1 Gelingensfaktoren für Dfk

Kooperationen. Die Lehrer*innen berichten, dass die Kooperation innerhalb der Schule, besonders mit den muttersprachlichen Lehrpersonen, eine wichtige Rolle spielt. Auch Kooperationen mit außerschulischen Institutionen werden als wesentliche Gelingensfaktoren wahrgenommen. Besonders hervorgehoben wird die Hausübungsbetreuung in Lerncafés und die Zusammenarbeit mit den Freizeit- und Hortpädagog*innen der Nachmittagsbetreuung. Ein reger Austausch im Kollegium und vertrauensvolle kollegiale Beziehungen helfen den Lehrpersonen mit großen Herausforderungen zurechtzukommen. Darüber hinaus wirkt sich ein positives Schulklima auch auf das Wohlbefinden der Schüler*innen positiv aus.

Räumlichkeiten. Ein Faktor, der zum Gelingen der sprachlichen, persönlichen und emotionalen Förderung von Kindern in Dfk beitragen kann, sind angemessene Räumlichkeiten, nämlich solche, die als Schulklassen eingerichtet sind. Sehr kleine Räume erschweren hingegen die Arbeit, weil Bewegungsspiele und Gruppenarbeiten nur eingeschränkt möglich sind. Räume, die für andere Zwecke ausgestattet sind, beispielsweise für die Nachmittagsbetreuung, haben den Nachteil, dass die vorhandenen Materialien eine große Ablenkung für die Kinder darstellen können. Vorteilhaft ist, wenn sich die Dfk in räumlicher Nähe zu den Regelklassen befinden, da so den Kindern weite Wege im Schulhaus erspart bleiben, was zulasten der Unterrichtszeit geht. Besonders für Schulanfänger*innen können die Raumwechsel eine große Herausforderung darstellen, weil sie die Übersicht behalten müssen, wann Schulsachen, Hausschuhe und andere Utensilien mitgenommen oder an einem bestimmten Ort verwahrt werden müssen.

Schulbücher. Als ein weiterer Gelingensfaktor wird die Verwendung derselben Schulbücher in den Klassen einer Jahrgangsstufe genannt. Da an vielen Schulstandorten Schüler*innen aus unterschiedlichen Klassen die Dfk besuchen, ist die Heterogenität in den Lernvoraussetzungen sehr groß und Unterrichtsvorbereitungen sind dementsprechend anspruchsvoll: „Ich habe von der 1A, B und C Kinder gehabt. Dann habe ich Quereinsteiger von der vierten Klasse drinnen gehabt, sieben Vorschulkinder [...] Dann wollte die 1A-Lehrerin das genau machen, die 1B-Lehrerin und 1C-Lehrerin wollte das machen“ (Interview 2, Zeilen 251–257). Durch die Verwendung der gleichen Lernunterlagen in den Regelklassen kann verhindert werden, dass die Unter-

richtsvorbereitungen für die Dfk noch einmal komplexer werden und der Unterricht selbst kaum mehr organisierbar ist.

Vertraute Atmosphäre. Vorteilhaft für die Förderung in Dfk ist die vertraute Atmosphäre, die sich positiv auf die Hemmschwelle für sprachliche Äußerungen der Kinder auswirkt: „In der Dfk haben sie, glaube ich auch, ein bisschen einen geschützten Rahmen, weil ja alle dasselbe Problem haben, sie können alle nicht Deutsch. Und somit trauen sie sich, glaube ich, auch schneller mal zu reden“ (Interview 1, Zeilen 234–237). Leider – so berichten die Lehrerinnen – verhalten sich viele Schüler*innen umso zurückhaltender, wenn sie dann wieder am Unterricht der Regelklasse teilnehmen.

4.2 Gelingensfaktoren für Sprachförderung allgemein

Betreuungsschlüssel. Obwohl die Lehrpersonen ausdrücklich nach Gelingensbedingungen für die Dfk befragt wurden, bezogen sich die meisten Antworten auf allgemeine Aspekte der Sprachförderung. Als ein sehr wesentlicher Faktor für die sprachliche, persönliche und soziale Förderung von Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch wurde ein adäquater Betreuungsschlüssel genannt. Beispielsweise müssen in Klassen, in denen viele Schüler*innen schlechte Kenntnisse der Unterrichtssprache haben, die Lehrer*innen viel Zeit für Erklärungen aufwenden: „[...] die Unterrichtszeit geht mit Erklärungen, mit so viel Zeitaufwand vor sich, dass ich wirklich oft das nicht schaffe“ (Interview 1, Zeilen 309–311). Aus Sicht der Lehrer*innen könnte eine geringe Klassengröße oder eine Doppelbesetzung die notwendige Individualisierung erleichtern und die Qualität des Unterrichts heben.

*Wertschätzung der Erstsprache der Schüler*innen.* Auch die Möglichkeit, mit den Schüler*innen in deren Erstsprache zu kommunizieren, wird als wichtiger Faktor einer erfolgreichen Förderung von Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch gesehen. Kommunikation in der Erstsprache der Kinder und Jugendlichen kann durch muttersprachlichen Unterricht sichergestellt werden oder dadurch, dass eine Lehrperson die Erstsprache ihrer Schüler*innen spricht. Obwohl Übertragungseffekte von der Erstsprache auf die Unterrichtssprache bislang empirisch nicht nachgewiesen werden konnten (Jungmann et al., 2013), ist die Erstsprache identitätsstiftend und sollte daher entsprechend wertgeschätzt werden (Thomas & Osment, 2020). Auch für eine gute Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten ist eine erfolgreiche Kommunikation wichtig. Dolmetscher*innen oder andere Personen mit guten Kenntnissen der Erstsprache der Erziehungsberechtigten können dazu beitragen, dass der Austausch zwischen Lehrer*innen und Erziehungsberechtigten gut gelingt.

Nachmittagsbetreuung. Als ein wesentlicher Gelingensfaktor für die die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch wird eine verschränkte Nachmittagsbetreuung gesehen. Zum einen fehlt es gerade in Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch oft an Unterrichtszeit, um alle Inhalte unterzubringen und auch die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder ausreichend zu fördern. Auch die Durchführung von Projekten oder zusätzliche Unterrichtsangebote scheitern meist an mangelnden zeitlichen

Ressourcen, eine Situation, die durch eine verschränkte Schulform verbessert werden könnte: „Ich glaube sehr wohl, dass gerade an so Brennpunkten eine verschränkte Schulform sinnvoll wäre. Weil man, glaube ich, viel abfangen könnte und eben, wir haben alle das Problem, dass wir eigentlich für alles zu wenig Zeit haben, weil so viel dazugekommen ist an Aufgaben“ (Interview 1, Zeilen 1506–1509). Gerade Projekte oder Unterrichtsangebote wie Chor-, Theater- oder Sportgruppen sind gut geeignet, die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder zu fördern (Brouillette, 2009). Darüber hinaus bietet der Unterricht in den Kreativfächern zahlreiche Sprechkanäle, die auch die sprachliche Entwicklung der Kinder unterstützen können. In Schulen ohne Nachmittagsbetreuung steht den Lehrer*innen viel weniger Zeit zur Verfügung, weshalb der Fokus vorwiegend auf schulische Leistungen gerichtet wird und besondere Unterrichtsangebote, die die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen fördern können, oft hintangestellt werden müssen. Als Alternative zur schulischen Nachmittagsbetreuung werden Initiativen wie Lerncafés genannt, die eine kostenlose Lernbetreuung durch geschultes Personal oder pensionierte Lehrer*innen für schulpflichtige Kinder anbieten. Diese Initiativen werden von den Lehrer*innen als bereichernd beschrieben, insbesondere, wenn der Betreuungsschlüssel günstig ist und die Kinder auch mit Essen versorgt werden. Leider können diese privat finanzierten Initiativen die Nachfrage nicht abdecken.

4.3 Herausforderungen im Zusammenhang mit Dfk

Kaum Peers als Sprachvorbilder. Im Zusammenhang mit den Dfk wurden von den Lehrpersonen zahlreiche Herausforderungen genannt, die eine positive Entwicklung von Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch gefährden können. Eine Herausforderung ist, dass den Schüler*innen, die eine Dfk besuchen, das Sprachvorbild von und der sprachliche Austausch mit Peers, die Deutsch als Erstsprache sprechen, weitgehend fehlt. Die Bedeutung von Peers für die sprachliche Entwicklung wird durch zahlreiche Studien untermauert (z.B. Cole, 2018; Swain et al., 2002). Da der Kontakt zwischen Schüler*innen aus den Dfk und Schüler*innen, die die Regelklasse besuchen, auf wenige Stunden beschränkt ist, bleibt nur wenig Zeit für Kommunikation und es gibt kaum die Gelegenheit, Freundschaften zu knüpfen. Dieser Umstand ist nicht nur ungünstig für die sprachliche Entwicklung, sondern erschwert auch die soziale Integration der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch.

Soziale Integration. Besonders in der ersten Klasse finden viele soziale Kontakte in Form von Spielen und Auflockerungsübungen während des Unterrichts und in den Pausen statt: „Und die drei Stunden hast du ja so viel soziale Dinge. Du singst, in der ersten Klasse tust du ja nicht nur Deutsch und Mathe. Du tust ja dazwischen immer irgendetwas Soziales. Einmal singen und einmal ein bisschen was zeichnen. Spiele oder ...“ (Interview 2, Zeilen 285–288). Solche Erlebnisse teilen die Schüler*innen der Dfk miteinander, aber kaum mit den Kindern der Regelklasse. Nach den Erfahrungen der Lehrer*innen sind die wenigen Stunden, die die Schüler*innen der Dfk in der Regelklasse verbringen, nicht ausreichend, um sie gut in die Klassengemeinschaft

zu integrieren: „Die sind überhaupt nicht integriert und ich habe auch die Meldung in einer vierten Klasse gehört, ja, er hat keine Freunde und dergleichen. Also der Klassenverband ist eigentlich die Dfk“ (Interview 1, Zeilen 554–557). Häufig schließen die Schüler*innen der Dfk Freundschaften mit anderen Schüler*innen der Dfk. Beim Übertritt in die Regelklasse verlieren sie diese Freunde, weil die Schüler*innen der Dfk aus unterschiedlichen Regelklassen kommen oder die Dfk unterschiedlich lange besuchen.

Vernachlässigung von Mathematik. Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Übertritt von der Dfk in die Regelklasse wurden zum ersten Erhebungszeitpunkt von den Lehrpersonen nicht genannt, nahmen aber bei der zweiten Erhebung eine sehr zentrale Rolle ein. Schüler*innen, die bereits nach einem Semester ausreichende Kompetenzen in der Unterrichtssprache haben, besuchen im darauffolgenden Semester die Regelklasse. Da der Lehrplan der Dfk den Sprachunterricht fokussiert, fehlen den Schüler*innen aus diesen Klassen in Mathematik wesentliche Inhalte, die sie oftmals nicht bis zum Schuljahresende nachholen können. Dieser Umstand kann in weiterer Folge zu Laufbahnverlusten führen. „[...] also dadurch, dass in den Dfk ja eigentlich der Fokus auf Sprache liegt und die sind jetzt dann einmal ein halbes Jahr, Jahr dort, denen fehlt die ganze Mathematik [...]“ (Interview 1, Zeilen 215–217).

*Überalterung der Schüler*innen.* Die Lehrer*innen gaben an, dass die MIKA-D-Testung für die meisten Kinder sehr einfach ist. Bestehen die Kinder den Test, so verlieren sie den Status als außerordentliche*r Schüler*in. Die Lehrer*innen haben jedoch die Erfahrung gemacht, dass den Kindern auch nach Bestehen der MIKA-D-Testung die sprachlichen Voraussetzungen fehlen, um dem Unterricht ohne zusätzliche Unterstützung zu folgen. Auch wenn vom Gesetz her die Möglichkeit besteht, diese Schüler*innen zusätzlich zum Regelunterricht sprachlich zu fördern, würden dafür in der Praxis die Ressourcen fehlen. Schüler*innen, die die MIKA-D-Testung nicht bestehen, bleiben in der Dfk und können – je nach Klassengröße und -zusammensetzung – weiterhin intensiv gefördert werden. Sie verlieren jedoch ein Schuljahr, da der Lehrplan für Dfk nicht die gesamten Lehrplaninhalte abdeckt. Übereinstimmend wird berichtet, dass seit der Einführung der Dfk die Überalterung bei Volksschüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch stark zugenommen hat, weil – unabhängig davon, ob die Kinder die MIKA-D-Testung bestehen – sehr viele dieser Schüler*innen das erste Schuljahr wiederholen müssen: „So und dann ist die Dfk gekommen und dann haben sie die MIKA-D-Tests nicht geschafft, dann haben sie gleich wieder wiederholt. Und im Endeffekt haben wir dann in der vierten Klasse Kinder drinnen sitzen gehabt, mit 13, 14 Jahren. 13 Jahre, glaube ich, waren die Ältesten, die wir gehabt haben“ (Interview 2, Zeilen 935–939).

4.4 Herausforderungen während COVID-19

Während des ersten Lockdowns wurden Schüler*innen nur in Einzelfällen in der Schule betreut. Die Lehrer*innen berichten, dass die Lernpakete, die sie für ihre Schüler*innen zusammengestellt hatten, zu Hause nicht bewältigt werden konnten. Das

zeigte sich darin, dass die Lernpakete von den Kindern zwar bearbeitet wurden, die Arbeitsaufträge jedoch offensichtlich nicht verstanden wurden. Die von den Lehrer*innen sehr geschätzte Unterstützung in den Lerncafés konnte während des Lockdowns ebenfalls nicht stattfinden. Eine weitere Schwierigkeit ergab sich dadurch, dass vielen Kindern zu Hause keine digitalen Hilfsmittel zur Verfügung standen. Teilweise wurde der erste Lockdown auch für Heimatbesuche in Herkunftsländern genutzt, so dass mit einigen Kindern kein Kontakt hergestellt werden konnte.

Anders als während des ersten Lockdowns, in dem alle Schüler*innen zu Hause bleiben mussten, wurden Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch während der zweiten und dritten Welle der Pandemie angehalten, die Schule zu besuchen (BMBWF, 2021). Die Möglichkeit eines Schulbesuchs während des zweiten und dritten Lockdowns wurde von den Erziehungsberechtigten gut angenommen, sodass fast alle Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch in dieser Zeit die Schule besuchten. Auch Schüler*innen aus Familien, die einem Schulbesuch zunächst skeptisch gegenüberstanden, durften schließlich die Schule besuchen – meist, weil die Kinder ihre Freund*innen und Mitschüler*innen wiedersehen wollten. Die Möglichkeit eines Schulbesuchs während des zweiten und dritten Lockdowns und die Einführung zusätzlicher Förderstunden werden von den Lehrer*innen als sehr positiv beurteilt. Trotzdem hätten die Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch während dieser Zeit nicht genügend Unterstützung erhalten. Das lag daran, dass auch viele Lehrer*innen erkrankt waren und Lehrer*innen aus den Dfk – so sie nicht selbst erkrankt waren – Vertretungen übernehmen mussten. Auch zwischen den Lockdowns führten Krankmeldungen von Lehrpersonen zu Engpässen. Weiters fielen Unterstützungsangebote, wie Lesepat*innen oder die Betreuung in Lerncafés, aus, weil schulfremde Personen die Schule nicht betreten durften. Insgesamt haben die Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch während der Pandemie deutlich geringere Lernfortschritte gemacht als in den Jahren davor: „Ja, das ist halt eine Herausforderung, weil die letzten Jahre durch Corona hat man gemerkt, dass die Kinder mit noch weniger Wortschatz in die Schule kommen. [...] Und die kleinsten Sachen verstehen sie jetzt nicht, also die minimalsten Anweisungen verstehen sie mittlerweile nicht mehr. Was sie schon eigentlich vom Kindergarten her konnten, können sie nicht mehr“ (Interview 2, Zeilen 149–152).

Auch viele Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch erkrankten an COVID-19. In den Familien war die häusliche Betreuung meist gesichert, jedoch führte eine Erkrankung mit COVID-19 in Familien mit mehreren Kindern dazu, dass die Schüler*innen sehr lange zu Hause bleiben mussten, da sich die Geschwister – oft in zeitlichem Abstand – untereinander ansteckten. In dieser Zeit wurden Lernaufgaben kaum gemacht, da die Wohnsituation vieler Familien beengt und die Ablenkung durch die Geschwister groß war. Die geringere Anwesenheitszeit in der Schule wirkte sich auf die Entwicklung der Unterrichtssprache negativ aus. Dies versuchten die Lehrer*innen mit der Übermittlung von Lernvideos zur Wortschatzerarbeitung zu kompensieren. Allerdings wurde dieses Angebot nicht von allen Eltern angenommen.

4.5 Herausforderungen allgemein

Familiäre Situation. Die Lehrer*innen berichten, dass die Kinder, abhängig von ihrem Herkunftsland, oft aus sehr schwierigen Familiensituationen kommen, die sich negativ auf das Verhalten und die schulischen Leistungen der Kinder auswirken. Immer wieder seien die Lehrer*innen mit Vernachlässigung ihrer Schüler*innen konfrontiert. Beispielsweise verbringen viele Kinder ihre Freizeit vor elektronischen Spielgeräten oder auf der Straße. Diese Problemlagen könnten durch die Einführung einer verschränkten Schulform oder durch andere Formen institutioneller Nachmittagsbetreuung deutlich entschärft werden. „Wäre wahrscheinlich bezüglich Kinder sehr förderlich, weil sie dann nicht auf der Straße sind oder nicht vor dem Computer. Und wir haben jetzt eh, Gott sei Dank da eine Nachmittagsbetreuung, wo sie ja aufgefangen werden“ (Interview 1, Zeilen 1472–1475).

Gesellschaftliche Erwartungen. Die Lehrer*innen berichten in den Interviews von zahlreichen Belastungssituationen, denen sie sich oftmals nicht gewachsen fühlen. Ganz besonders gefordert sehen sich Lehrer*innen, die in den DfK unterrichten, weil diese Klassen manchmal so heterogen sind, dass Differenzierung nicht mehr zu leisten sei. In diesen Klassen werden Vorschulkinder, mit denen grundlegende Vorläuferfertigkeiten (z. B. Gebrauch von Stiften, Umgang mit der Schere) erarbeitet werden müssen, mit bereits in ihren Herkunftsländern alphabetisierten Dritt- und Viertklässlern gemeinsam unterrichtet. Außerdem wird die Benotung von Deutschscharbeiten als große Belastung erlebt, da sich die individuellen Fortschritte der Schüler*innen nicht in den Ziffernnoten widerspiegeln: „Und wie sollen denn die in der Vierten bitte eine Deutsch-Schularbeit am gleichen Level schreiben wie alle anderen? Also das, mir graut davor, gell“ (Interview 1, Zeilen 729–730). Als ähnlich belastend werden die standardisierten Überprüfungen wahrgenommen, da die Lehrer*innen den Eindruck haben, dass ihre Bemühungen vergebens sind: „Dann zeigen sie mir alles das. Ja und ich bin da drunten mit meiner BIST-Überprüfung. Also weit unter dem Durchschnitt. Und das ist immer, bei allem was wir machen, sind wir immer darunter“ (Interview 2, Zeilen 668–670). Allen diesen Situationen gemein ist, dass die Lehrer*innen sich nicht in der Lage sehen, den gesellschaftlich geforderten Ansprüchen zu genügen. Durch die häufigen Überforderungssituationen sehen sie sich in ihrer psychischen Gesundheit gefährdet.

5. Diskussion

Der große Anteil an Schüler*innen, die die Unterrichtssprache nicht als Erstsprache sprechen, erfordert eine intensive Auseinandersetzung damit, wie eine optimale Förderung aussehen kann, die neben der sprachlichen auch die persönliche und soziale Entwicklung dieser Kinder berücksichtigt. Bereits bei der Einführung des Modells der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse wurde sowohl von Expert*innen als auch von Lehrpersonen befürchtet, dass unter den Rahmenbedingungen dieses Modells eine optimale Förderung von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch nicht

gewährleistet werden kann (Schwab, 2020; Thomas et al., 2021). Die Einschätzungen der Lehrer*innen zeigen, dass bei Schulanfänger*innen in Dfk die Entwicklung in der Unterrichtssprache nicht effizienter verläuft als in integrativen Settings. Diese Einschätzung stimmt mit den Befunden anderer Studien überein, die für alltagsintegrierte Sprachförderung bessere Effekte fanden als für andere Formen der Sprachförderung (Jungmann et al., 2013). Weiters zeigt sich, dass durch das Modell der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse neue Herausforderungen für die soziale und emotionale Entwicklung wie auch für die soziale Inklusion von Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch entstehen. Beispielsweise kann der häufige Wechsel des Organisationsrahmens gerade bei Schulanfänger*innen dazu beitragen, dass sie sich überfordert fühlen. Eine weitere Herausforderung im Zusammenhang mit dem Modell der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse ist, dass Schüler*innen der Dfk es sehr schwer haben, im schulischen Umfeld dauerhafte Freundschaften zu knüpfen. Da sie den überwiegenden Teil der Unterrichtszeit in der Dfk verbringen, knüpfen sie in erster Linie hier Freundschaften, nicht aber in der Regelklasse. Es muss daher festgehalten werden, dass die Kooperation zwischen den Schüler*innen der Regelklassen und den Schüler*innen der Dfk durch das im Schuljahr 2018/19 eingeführte Modell der Sprachförderung für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch erheblich erschwert wird. Beim Wechsel in die Regelklasse geht der Kontakt zu den Freund*innen aus den Dfk oft verloren und neue freundschaftliche Kontakte können nur schwer aufgebaut werden, weil in der Regelklasse bereits befreundete Gruppen bestehen. Keine Schulfreund*innen zu haben, ist jedoch sehr ungünstig für die soziale Inklusion und das schulische Wohlbefinden von Schüler*innen. Weiters wurde von den Lehrer*innen beschrieben, dass es durch die Einführung des Modells der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse vermehrt zu Laufbahnverlusten kommt. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass sich bei der Umsetzung des Modells viele Herausforderungen ergeben, die vor allem die soziale Entwicklung dieser Schüler*innen gefährden und zu einer gravierenden Benachteiligung führen können.

Literatur

- Brouillette, L. (2009). How the arts help children to create healthy social scripts: Exploring the perceptions of elementary teachers. *Arts Education Policy Review*, 111(1), 16–24. <https://doi.org/10.1080/10632910903228116>
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html> [31.05.2023].
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Schulbetrieb 2020/21*. Verfügbar unter: https://levv.at/wp-content/uploads/2020/11/BEILAGE_Erlass_Schulbetrieb_ab_17.11.2020.pdf
- Cole, M. (2018). Effectiveness of peer-mediated learning for English language learners: A meta-analysis. *Research Ideas and Outcomes*, 4, e29375. <https://doi.org/10.3897/rio.4.e29375>

- Goris, J., Denessen, E. & Verhoeven, L. (2019). Effects of content and language integrated learning in Europe. A systematic review of longitudinal experimental studies. *European Educational Research Journal*, 18(6), 675–698. <https://doi.org/10.1177/1474904119872426>
- IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. (o.J.). *MIKA-D zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status*. Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d> [31.05.2023].
- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2(3), 110–121. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000098>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- ÖFEB (2020). *ÖFEB-Stellungnahme – Deutschförderklassen*. Verfügbar unter: https://www.oefeb.at/webroot/uploads/files/Stellungnahmen/%C3%96FEB_Stellungnahme_Deutschf%C3%B6rderklassen_12%202020.pdf [31.05.2023].
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Schwab, S. (2020). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse – Ergebnisse zur Befragung von Lehrer*innen*. Zentrum für LehrerInnenbildung. Verfügbar unter: https://lehrerinnenbildung.uni-vie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/DFK_Deutschfoerderklassen/Ergebnisse_DFK_Dez_2020.pdf [31.05.2023].
- Swain, M., Brooks, L. & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171–185. <https://doi.org/10.1017/S0267190502000090>
- Thomas, A., Herndler-Leitner, K. & Frank, E. (2021). Die sprachliche Förderung von Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Deutschförderklassen: Eine erste Evaluation. *heilpädagogik*, 64(4), 15–24.
- Thomas, N. & Osment, C. (2020). Building on Dewaele’s (2018) L1 versus LX dichotomy: The Language-Usage-Identity State Model. *Applied Linguistics*, 41(6), 1005–1010. <https://doi.org/10.1093/applin/amz010>

Learning and Teaching for Tomorrow's World – Einfluss von Unterricht und anderen Kontextvariablen auf die Problemlösefähigkeit von Kindern

1. Einführung

Problemlösen gilt als eine der Schlüsselqualifikationen des 21. Jahrhunderts, wahrscheinlich auch deshalb, weil dies eben (noch) nicht von den immer schneller und besser werdenden Rechnern erledigt werden kann, die alle möglichen Kombinationen von Ereignissen innerhalb kürzester Zeit miteinander abgleichen, gewichten und die entsprechend günstigste Entscheidung errechnen. Es geht beim Problemlösen nicht nur darum, Informationen sinnvoll zu vernetzen, dynamisch in Beziehung zu setzen, Wahrscheinlichkeiten zu berechnen und eine Kette richtiger Entscheidungen zu treffen, sondern auch vielfach darum, eine Vielzahl an Außenkriterien zu berücksichtigen und ein entsprechendes „Weltwissen“ an den Tag zu legen, welches einer künstlichen Intelligenz (noch) nicht zur Verfügung steht. Abgesehen davon ist es nicht möglich, für alle Entscheidungen eine künstliche Intelligenz zu befragen. Die vorliegende Studie beschäftigt sich damit, wie man in der Grundschule diese Fähigkeit fördern kann und vor allem auch, welche Kinder von einer Förderung in diesem Bereich am meisten profitieren können. Dazu wurden Kombinatorikaufgaben verwendet, weil diese Aufgaben den klassischen Problemlöseaufgaben, wie sie zum Beispiel bei PISA verwendet werden, sehr nahekommen und es zwischen den Leistungen in der Kombinatorik und den Leistungen im Problemlösen starke und statistisch relevante Zusammenhänge gibt ($r > .50$) und zudem Heuristiken verwendet werden können und sollen, um Fragestellungen aus diesem Bereich zu bearbeiten. Ziel der Studie war es, Informationen darüber zu bekommen, wie Unterricht und Lernen die Fähigkeit, Probleme lösen zu können, beeinflussen können. Dazu wurden Problemlösedaten aus einer Interventionsstudie mit mehr als 700 Schülerinnen und Schülern der Primarstufe, die in drei Gruppen (Interventionsgruppe handlungsorientierter Unterricht, Interventionsgruppe Arbeitsblattunterricht, Kontrollgruppe) unterrichtet wurden, analysiert und auch Daten zu Hintergrundmerkmalen sowohl für den Längsschnitt als auch für den Querschnitt zu Beginn der Intervention ausgewertet.

2. Theoretischer Hintergrund

Aus der Literatur ergibt sich, dass es – um erfolgreiches Problemlösen zu erlernen – neben einer guten Fähigkeit zur Metakognition einerseits die richtigen Heuristiken, andererseits einen guten (handlungsorientierten) Unterricht braucht, bei dem die Kinder eine aktive Rolle spielen, eigene Erfahrungen machen und Feedback bekommen. Kinder und Jugendliche müssen angeleitet werden, die richtigen Strategien zu benutzen.

zen, damit sie Transferleistungen erbringen können. Zudem sind Persönlichkeitsfaktoren und Motivation sowie Hintergrundmerkmale nicht unwesentlich im Zusammenhang mit dem erfolgreichen Problemlösen. Alles in allem scheint es sich um eine Wechselwirkung von Person und Situation zu handeln, die den Erfolg oder Misserfolg beim Problemlösen ausmacht, und nicht um einen einzelnen eigenschaftstheoretischen Ansatz, wie er in einigen Studien postuliert wird.

Die bekanntesten Studien und deren Ergebnisse zu den genannten Einflussfaktoren aus dem Bereich „Schule“ und „Unterricht“ sollen untenstehend zusammengefasst werden.

2.1 Handlungsorientierter Unterricht

Zur Art des Unterrichts wurde bereits umfassend geforscht. Es ergab sich in allen Studien, dass nur durch das Tun – und dazu korrespondierend durch weitere kognitive Prozesse wie die effiziente Nutzung der Exekutivfunktionen – die Problemlösekompetenzen verbessert bzw. geübt werden können.

Die Kinder sollen eine aktive Rolle darin haben, ähnliche Probleme wie die, die sie lösen können, zu konstruieren (Bosma & Resing, 2006; Kohnstamm, 2014). Sie sollen Materialien verwenden können, um besser zu verstehen und zu lernen (Day & Goldstone, 2012), und es soll die Möglichkeit zum „high road transfer“ und zum „low road transfer“ gegeben sein (Salomon & Perkins, 1998).¹

Wenn Kinder eigene Erfahrungen machen, fällt ihnen der Transfer leichter und sie können ihre Problemlösestrategien ausbauen (Haglund, Jeppsson & Andersson, 2012; Kim et al., 2012; Pittman, 1999; Siegler, 2006). Um den Fortschritt beim induktiven Denken zu prüfen, eignet sich am besten ein Test-Training-Test-Format (z. B. Bethge et al., 1982; Budoff, 1987; Ferrara et al., 1986; Resing, 1993; Resing & Elliott, 2011; Tzurriel, 2013). In der Trainingsphase muss den Kindern Feedback gegeben werden (Elliott et al., 2010; Grigorenko & Sternberg, 1998; Haywood & Lidz, 2007). Dieses sogenannte dynamische Testen hat die Verbesserung der Leistungen der Kinder im Fokus (Grigorenko, 2009; Jeltova et al., 2011; Resing, 2013).

Verschiedenste Studien haben ergeben, dass der Lernerfolg signifikant steigt, wenn Trainingserfahrungen gemacht werden können (Resing, 2013; Resing et al., 2015; Tunteler et al., 2008). Es hat sich auch bewährt, die Erklärungen und Strategien der Problemlöser*innen zu dokumentieren, um Fehlschlüsse im Rahmen des Feedbacks besprechen zu können (Church, 1999; Siegler & Stern, 1998).

Bei Kindern im Alter von fünf Jahren und älter hat die Forschung gezeigt, dass eine Kombination aus Beobachtung der Kinder und Dokumentation der Erklärungen hilft, die Lösungsstrategien zu beeinflussen. Das hat sich in der Arithmetik (Siegler & Stern, 1998), beim Lesen (Farrington-Flint et al., 2008), aber auch beim Problemlösen

1 High Road Transfer erfordert Abstraktion auf hohem Niveau von einem Kontext in einen anderen Kontext. Man braucht ein Schema oder ein Regelwerk, um diesen Transfer zu meistern. Low Road Transfer ist der Transfer in ein nahes Gebiet, die Lösungsstrategie muss variiert werden.

gezeigt (Resing et al., 2015; Stevenson et al., 2014). Man weiß, dass Kinder, die Transferleistungen zeigen, gute Problemlöser*innen werden (Siegler, 2006) und dass die optimale Strategie sowie das optimale Training (Resing et al., 2015) zu optimalen Leistungen bei Problemlöseaufgaben (Siegler & Svetina, 2002) führen.

Butts, Hoffman & Anderson (1993) analysierten in einem Artikel, ob handlungsorientierter Unterricht für sich allein ausreichend ist. Es zeigte sich, dass dies nur dann der Fall ist, wenn zuvor Annahmen oder Hypothesen gebildet und begründet werden.

Dazu passend soll an dieser Stelle auch der Vorschlag des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (2013) und von Bruder und Collet (2011) angeführt werden.

Laut dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE, 2013) sollte man folgende Rahmen- und Lernbedingungen als Voraussetzung zum guten Problemlösen schaffen:

Die Lehrperson sollte den Schülern eine problemhaltige Situation anbieten und ausreichend erklären. Wichtig ist, dass die Vorkenntnisse berücksichtigt und nur mittelschwere Aufgaben gestellt werden. Mithilfe von schriftlichen Informationen und unterschiedlichen Materialien kann man die Klärung der Aufgabe unterstützen. Dies kann in Einzel- oder Kleingruppen oder mit der ganzen Klasse erfolgen. In der nächsten Phase geht es darum, dass das Kind das Problem erkennt. Dieses Problem kann entweder genau definiert oder offen gestellt sein. Danach sollen die Schüler selbst eigene Fragestellungen entwickeln. Die Lehrperson kann eine minimale Hilfe im Sinne des Coachings anbieten. Damit sich die Schüler auf einen Lösungsprozess einlassen können, muss man ihnen genügend Zeit zum Forschen und kreativen Arbeiten geben, auch wenn sich dadurch Irrwege ergeben. Es ist wichtig, dass man eine Fehlerkultur aufbaut. In dieser Phase entwickelt jedes Kind eigenständige Lösungswege, die notiert und innerhalb der Klasse diskutiert werden sollen. Die Lehrperson sollte sich während des ganzen Prozesses im Hintergrund halten und keine Lösungswege vorgeben. In der letzten Phase stellen die Schüler ihre erarbeiteten Ergebnisse vor. Die Lösungswege werden reflektiert und gegebenenfalls vervollständigt. Dabei sollte man speziell auf die unterschiedlichen Wege des Denkens und die Problemlöseprozesse der einzelnen Schüler eingehen. So entwickeln sie ein Vertrauen in ihre eigene Leistungsfähigkeit.

Laut Bruder und Collet (2011) ist es wichtig, dass unterschiedliche Lösungswege zugelassen und ermöglicht werden. Die Ziele der Aufgaben sollte man möglichst transparent gestalten, damit die Schüler motiviert arbeiten. Als Lehrperson sollte man wissen, welches Ausgangsniveau erforderlich ist, damit gestellte Probleme erfolgreich bearbeitet werden können. Des Weiteren ist es wichtig, dass man in der Klasse eine problemlösefreundliche Lernatmosphäre vorfindet, in welcher gemachte Fehler als Lernanlässe gesehen werden. Weitere wichtige Rahmenbedingungen zum Lösen von Problemen sind die Förderung der Anstrengungsbereitschaft und motivationsfördernde Aufgabenarrangements. Durch all diese Rahmen- und Lernbedingungen sollten die Schüler die Gelegenheit erhalten, dass sie erfolgreich Problemlöseaufgaben lösen können und wollen (Bruder & Collet, 2011).

Methodisch ist laut Bruder und Collet (2011) die Förderung der Problemlösekompetenzen insbesondere in einem Unterricht zu verwirklichen, der Entdeckungen (spielerisches, handlungsorientiertes Lernen) zulässt und in dem die Lehrkraft dem Prinzip der minimalen Hilfe folgt. Die Auswahl geeigneter Aufgabenstellungen ist hier entscheidend und sollte sich auch an der Entwicklung der Kinder orientieren, den Schüler*innen soll lediglich ein Mindestmaß denkstrategischer Unterstützung angeboten werden, um zu gewährleisten, dass sie ihren eigenen Lösungsweg beschreiten. Im Sinne einer didaktischen Stufung im problemorientierten Unterricht werden folgende Lernschritte für die Unterrichtspraxis unterschieden:

1. Reflexion über Lösungen: Durch regelmäßige Gespräche über Lösungswege gewöhnen sich die Schüler an heuristische Methoden und Techniken. Sie sollen die Lösungen anderer nachvollziehen, Fehler in eigenen und anderen Lösungen erkennen und weiterführende Strategien entwickeln.
2. Bewusstmachen heuristischer Hilfsmittel und Strategien: Bei der Bearbeitung markanter Beispiele lernen die Schüler bewusst Problemlösehilfsmittel/-strategien kennen und auswählen.
3. Vertiefung und Übung zu heuristischen Hilfsmitteln/Strategien: Bereitstellung von Beispielen mit unterschiedlicher Schwierigkeit zur selbstständigen Bearbeitung.
4. Reflexion und Dokumentation des eigenen Problemlösemodells.

Die Schüler*innen müssen deshalb die Möglichkeit haben, sich über die (mathematische) Problemsituation zu unterhalten und ihre Ideen sowie Lösungswege auszutauschen und zu besprechen. Ein wesentlicher Teil des Unterrichts ist noch der Schluss, bei dem die Lernenden ihre Ergebnisse präsentieren (BIFIE, 2013), weiters müssen Aufgaben gestellt werden, die die Eigenaktivität und Selbstständigkeit der Schüler fördern. Dazu ist eine Fehlerkultur notwendig, die es zulässt, Fehler zu thematisieren und darüber zu diskutieren.

Gürtler et al. (2003, S. 223) halten fest, dass vor allem selbstreguliertes Lernen zu einer höheren Motivation hinsichtlich des Problemlösens führen kann, weswegen es sinnvoll ist, diese Unterrichtsstrategie zu fördern. „Das Zusammenwirken von Zielsetzung und situativen, personalen und aufgabenspezifischen Merkmalen hat einen Einfluss auf Motivation und Emotionen des Schülers“ (Gürtler et al., 2003, S. 225). Weiterhin muss angemerkt werden, dass eine große Methodenbewusstheit der Schüler*innen dabei helfen kann, Defizite beim Problemlösen auszugleichen. Die Aneignung von Lösungsverfahren durch Schüler*innen wirkt sich auch positiv auf das Problemlösen aus (Gürtler et al., 2003).

Problemlösen kann nach Salner-Gridling (2009) durch offene Unterrichtsformen umgesetzt und gefördert werden. Sie hält fest, dass dadurch selbstständiges Lernen angeregt und Gelerntes auf diese Weise umgesetzt und geübt werden kann. Sie erläutert weiter, dass Jugendliche in der heutigen Zeit die Möglichkeit brauchen, selbst Anforderungen zu bewältigen. „Das bestärkt sie in ihrem Selbstbewusstsein und ermöglicht die Erfahrung der Selbstwirksamkeit“ (Salner-Gridling, 2009, S. 84). Das selbstständige Arbeiten und das Erstellen von eigenen Lernprodukten etc. spornen die Lernenden an und führen folglich zu Motivation. Um ein Gelingen der Lernprodukte zu gewähr-

leisten, bedarf es natürlich verschiedener Voraussetzungen, wie z. B. Flexibilität, Kreativität, Ausdauer. Diese Fertigkeiten werden aber durch problem- und anwendungsorientiertes Lernen zugleich gefördert (Salner-Gridling, 2009).

2.2 Training

Ein weiterer Punkt, der erforscht wurde, ist das gezielte (auch außerunterrichtliche) Training von Kompetenzen. Dabei muss man sich vorab die Frage stellen, ob man das Denken lernen kann oder nicht. Diese Frage beschäftigt – nicht erst nach PISA – die Forscher, da gerade in der Schule das kritische Denken eingeübt werden sollte.

Erste Studien dazu gab es schon bei Dörner (1976), der Übungstrainings, taktische Trainings, strategische Trainings und Selbstreflexion (Verbesserung der Metakognition) miteinander verglich. Das Ergebnis seiner ersten Studie war, dass die Trainingsform keinen Unterschied macht. Auch andere Trainingsformen wurden in Studien gegenübergestellt: Vermittlung taktischer Fähigkeiten (zum Beispiel in Flugsimulatoren), Vermittlung von Wissen und Verständnis (Learning by Doing) und die Vermittlung strategischen Handelns („Simulationsspiele“). Zu diesen Trainingsarten finden sich in den Artikeln von Gray (2002), Bainbridge (2000), Hays und Singer (1989) und Raab (2001) wertvolle Informationen (taktische Fähigkeiten), bei Anzai und Simon (1979), Kluwe et al. (1990), Shank et al. (1999) werden die Effekte von handlungsorientiertem Unterricht beschrieben und bei Vester (2015) finden sich Hinweise zur Bedeutung von Strategiespielen. Kritisch dazu äußert sich Newell (1980), der anführt, dass die Problemlösekompetenz idiosynkratisch zur Aufgabenstellung ist mit der Schlussfolgerung, dass es sinnvoll wäre, eine ganze Batterie verschiedenartiger Szenarien mit verschiedenartigen Anforderungen zusammenzustellen und die zu trainierenden Personen mit einer „Anforderungssymphonie“ verschiedener Systeme zu konfrontieren und das Handeln durch Expert*innen beobachten zu lassen, um Denkfehler zu orten und die Determinanten auszumachen (Dörner, 1989, S. 305).

Insgesamt ergaben die Studien Folgendes: Training führt auch dazu, dass Kinder den Problemlöseprozess strukturierter angehen als Kinder, die nicht gezielt trainiert werden (Stevenson et al., 2014). Kinder, die im Problemlöseprozess unterstützt werden, erbringen deutlich bessere Transferleistungen und können Strategien auch in andersartigen Situationen besser anwenden als Kinder, die unangeleitet Problemlöseaufgaben bearbeiten (Resing & Elliott, 2011). Die korrekte Verwendung von Heuristiken und ein optimierter und effektiver Prozess ergeben sich durch das richtige Training (Siegler, 2006; Siegler & Svetina, 2002). Ein tiefgehendes Verständnis der Prinzipien und Analogien entsteht durch ein angeleitetes Training (Harpatz-Itay et al., 2006; Perkins 1992). Kinder, die auf diese Art trainiert werden, können vollständiger lösen und haben ein komplexeres Vorgehen, d. h., sie können mehrere Ausgangsbedingungen in Beziehung setzen (Stevenson et al., 2014). Es zeigte sich auch, dass Kinder, die trainiert werden, größere Fortschritte beim Problemlösen machen (Resing et al., 2015).

Auf der Basis dieser Informationen wurde ein Untersuchungsdesign zu den Bereichen *handlungsorientierter Unterricht*, *Heuristiken bilden*, *Test-Training-Test-Format* zusammengestellt.

3. Methode und Stichprobe

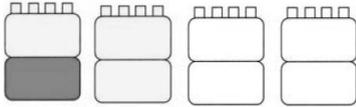
Die Verbesserung der Leistung wurde im Bereich Kombinatorik unter Berücksichtigung verschiedener Arten der Intervention (Worksheet-Unterricht / handlungsorientierter Unterricht, siehe Abb. 1), aber auch im Hinblick auf Geschlecht, sozialen Hintergrund und Alter mithilfe eines zuvor pilotierten und normierten Tests gemessen („KIDS-Test“, von der Autorin erstellt und normiert, Beschreibung in Kipman, 2019). Eine Musteraufgabe aus dem zugehörigen KIDS-QUIZ zum allgemeinen Zählprinzip findet sich in Abb. 1. Andere Aufgaben beschäftigen sich mit dem Prinzip der Permutation ($3!$ bzw. $4!$) und der Kombination (2 aus 4 bzw. 3 aus 4).

Um Reiheneffekten vorzubeugen, bekam die Hälfte der Kinder zuerst die Aufgaben der Form A und dann die Aufgaben der Form B, die andere Hälfte der Kinder bearbeitete zuerst Form B und danach Form A. Im Durchschnitt bestanden die Klassen aus 15 Schüler*innen. Die Klassen wurden zufällig einer der drei Gruppen 1) handlungsorientierte Förderung (siehe Abb. 2), 2) Förderung mit Arbeitsblättern und 3) Kontrollgruppe zugeordnet. Die drei Gruppen unterschieden sich vor der Intervention nicht im Hinblick auf die Geschlechterverteilung, die Altersstruktur, den sozialen Hintergrund, die Note in Mathematik, die mathematischen Fähigkeiten oder die Interessen im Fach Mathematik. Insgesamt wurden 51 Lehrer*innen (19 Männer, 32 Frauen, Alter: 24–55 Jahre) von der Autorin mit den Materialien trainiert (4×45 min). Das Training wurde durch Videos unterstützt, und alle Lehrer*innen bekamen detaillierte Informationen zu den Unterrichtseinheiten und die entsprechenden Materialien zur Verfügung gestellt. 28 Lehrer*innen (10 Männer, 18 Frauen, Alter: 24–46 Jahre; 24 in Ausbildung und 4 erfahrene Lehrpersonen) wurden mit den Arbeitsblättern vertraut gemacht (die Kurse umfassten auch hier 4×45 min). 21 erfahrene Lehrpersonen unterrichteten die Klassen der Kontrollgruppe (3 Männer, 18 Frauen, Alter: 24–41 Jahre). Alle Lehrer*innen lösten beide Tests auch selbst, um mit den Aufgaben vertraut zu werden.

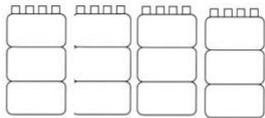
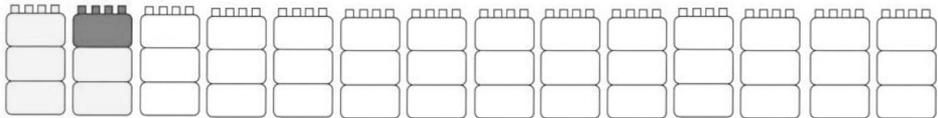
Analysiert wurden Daten von mehr als 700 Schülerinnen und Schülern aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Ungarn. Die Kinder waren zwischen 6 und 12 Jahre alt: $8,52 \pm 1,17$ Jahre. Um die Stabilität der Ergebnisse zu prüfen, wurden zusätzlich 198 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I mit demselben Design getestet. Erhoben wurden der soziale Hintergrund, Interesse an Mathematik und Fähigkeiten in Mathematik sowie die Lesekompetenz (als Variable, die konstant gehalten wurde). Auch der IQ wurde bei einem Teil der Gruppe mitgemessen. Es zeigt sich, dass sich die drei Gruppen weder in Bezug auf das Alter noch auf das Geschlecht noch auf den sozialen Hintergrund (alle SES-Median = 3) oder in Bezug auf andere Hintergrundmerkmale (Note, Fähigkeiten in Mathematik, Interesse an Mathematik und Lesekompetenz (Median = 2 in allen Variablen)) relevant unterscheiden (siehe Abb. 2).

Sabine hat gelbe und rote Legosteine und baut Türme aus 2 Steinen.

Kannst Du ihr alle möglichen Türme aufmalen?



Jetzt baut sie **Türme mit 3 Steinen**, welche Möglichkeiten hat sie? Male sie auf!



Wie viele Möglichkeiten hätte sie, wenn sie **mit 2 Farben Türme aus 4 Steinen** bauen würde?

Abbildung 1: Aufgabe aus dem KIDS-Quiz (eigenes Foto)



Abbildung 2: Materialien für Gruppe 1 samt KIDS-Test (eigenes Foto)

		Kontrollgruppe	Arbeitsblatt	Handlungs-orientierter Unterricht	Statistiken
N		91	202	324	
Geschlecht ¹	Buben	45 (50%)	96 (48%)	169 (52%)	$\chi^2 = 1,10$ $p = 0,58$
	Mädchen	46 (50%)	106 (52%)	155 (48%)	
Alter ³ (Mean \pm SDI)		8,56 \pm 1,10	8,53 \pm 1,14	8,73 \pm 1,15	$F_{(2)} = 2,13$ $p = 0,12$
SES ^{2,4} (Median)		3	3	3	$\chi^2 = 2,78$ $p = 0,25$
Reihenfolge KI(D)S ¹	A-B	41 (45%)	93 (46%)	136 (42%)	$\chi^2 = 0,91$ $p = 0,64$
	B-A	50 (55%)	109 (54%)	188 (58%)	
Mathenote ² (Median)		2	2	2	$\chi^2 = 0,37$ $p = 0,98$
Mathematische Fähigkeiten ^{2,5} (Median)		2	2	2	$\chi^2 = 3,76$ $p = 0,15$
Mathematisches Interesse ^{2,5} (Median)		2	2	2	$\chi^2 = 6,16$ $p = 0,05$
Lesekompetenz ⁵ (Median)		2	2	2	$\chi^2 = 1,71$ $p = 0,43$

Abbildung 3: Beschreibung der Gruppen (1 nominal, Chi-Quadrat-Test, 2 ordinal, Kruskal-Wallis-Test, 3 intervallskaliert, One-Way-ANOVA, 4 Selbsteinschätzung [0–5], 5 Fremdeinschätzung [1–5])

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie legen nahe, dass schülerorientierter Unterricht, in dem die Kinder eigene praktische Erfahrungen machen und systematisch Problemlöseaufgaben lösen, erfolgreicher war als der eher lehrerzentrierte Ansatz auf der Basis von Arbeitsblättern und auch erfolgreicher als kein spezifischer Unterricht.

Buben profitierten mehr als Mädchen, jüngere Schülerinnen und Schüler mehr als ältere.

Kinder mit geringen mathematischen Fähigkeiten profitierten weniger (!) vom handlungsorientierten Unterricht als solche mit hohen Fähigkeiten (Erstere konnten das Gelernte offenbar nicht zeitnah umsetzen und einen Nutzen durch Analogieschlüsse oder Transferleistungen erzielen). Ein hohes Interesse wirkt positiv auf die Leistungsverbesserung, d. h., Kinder mit hohem Interesse profitieren mehr als Kinder mit geringem Interesse, unabhängig von der Unterrichtsform.

Je besser die Schülerinnen und Schüler in Mathematik waren, desto unwichtiger wurde die Unterrichtsform.

Es zeigten sich keine relevanten Geschlechtsunterschiede. Interesse an Mathematik und mathematische Fähigkeiten und auch die Intelligenz hatten einen positiven Einfluss auf die Leistung, der soziale Hintergrund war kein signifikanter Prädiktor.

Es zeigte sich zudem ein signifikanter und in etwa gleich großer Einfluss von Fähigkeiten und Interesse auf die Leistung in Kombinatorik, auch unter Konstanthaltung von Hintergrundmerkmalen wie Alter, sozioökonomischem Hintergrund und Geschlecht. Der Einfluss des Sozialstatus wird durch die Fähigkeiten in Mathematik mediiert. Kognitive Fähigkeiten haben einen direkten Einfluss auf die Leistung, und auch wenn Fähigkeiten und Interesse konstant gehalten werden, bleibt der IQ ein signifikanter Einflussfaktor.

5. Ausblick/Forschungsperspektiven

Auf Basis dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, ob die Graphentheorie ein weiteres Gebiet wäre, mit dem man Problemlösen in der Primarstufe erlernen könnte. Ähnlich wie die Kombinatorik ist auch die Graphentheorie möglicherweise ein sinnvolles Hilfsmittel, um mit Schüler*innen Problemlöseprozesse zu üben und zu diskutieren. Dazu gibt es noch keine Literatur und keine Forschungen. Es wäre spannend, Problemlösekompetenz und das Vorgehen beim Lösen graphentheoretischer Fragestellungen zu beobachten (für die Primarstufe würden sich in diesem Zusammenhang das Königsberger Brückenproblem und andere ähnliche Fragestellungen gut eignen). Auch der Bereich der bedingten Wahrscheinlichkeiten könnte in diesem Zusammenhang noch untersucht werden. Es bleibt selbstverständlich offen, wie stark Kontexteffekte zu bewerten sind. Spannend wäre es auch, Persönlichkeitsmerkmale in Bezug auf das gemeinschaftliche Problemlösen in der Volksschule zu untersuchen, weil es Hinweise dafür gibt, dass Extraversion und Verträglichkeit gute Indikatoren für erfolgreiches Problemlösen sind, womöglich auch im Gruppensetting (Koruklu, 2014).

Literatur

- Anzai, Y. & Simon, H. A. (1979). The theory of learning by doing. *Psychological Review*, 86(2), 124–140. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.86.2.124>
- Bainbridge, L. (2000). Ironies of automation. In J. Rasmussen (Hrsg.), *New technology and human error. New technologies and work* (S. 271–283). Michigan: UMI Books on Demand.
- Bethge, H.-J., Carlson, J. S. & Wiedl, K. H. (1982). The effects of dynamic assessment procedures on Raven Matrices performance, visual search behavior, test anxiety and test orientation. *Intelligence*, 6(1), 89–97. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(82\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0160-2896(82)90022-8)
- BIFIE (2013). *Themenheft Mathematik „Problemlösen“: Volksschule Grundstufe I+II*. Graz: Leykam.
- Bosma, T. & Resing, W. C. M. (2006). Dynamic assessment and a reversal task: A contribution to needs-based assessment. *Educational and Child Psychology*, 23, 81–98. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2006.23.3.81>
- Bruder, R. & Collet, C. (2011). *Problemlösen lernen im Mathematikunterricht* (Scriptor Praxis – Mathematik). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Budoff, M. (1987). The validity of learning potential assessment. In C. S. Lidz (Hrsg.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (S. 52–81). New York: Guilford Press.
- Butts, D. P., Hoffman, H. M. & Anderson, M. (1993). Is hands-on experience enough? A study of young children's views of sinking and floating objects. *Journal of Elementary Science Education*, 5(1), 50–64. <https://doi.org/10.1007/BF03170644>
- Church, R. B. (1999). Using gesture and speech to capture transitions in learning. *Cognitive Development*, 14, 313–342. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(99\)00007-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(99)00007-6)
- Day, S. B. & Goldstone, R. L. (2012). The import of knowledge export: Connecting findings and theories of transfer of learning. *Educational Psychologist*, 47(3), 153–176. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.696438>
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung* (Kohlhammer-Standards Psychologie: Studententext: Teilgebiet: Denkpsychologie, 1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Farrington-Flint, L., Coyne, E., Stiller, J. & Heath, E. (2008). Variability in children's early reading strategies. *Educational Psychology*, 28(6), 643–661. <https://doi.org/10.1080/01443410802140958>
- Ferrara, R. A., Brown, A. L. & Campione, J. C. (1986). Children's learning and transfer of inductive reasoning rules: Studies of proximal development. *Child Development*, 57(5), 1087–1099. <https://doi.org/10.2307/1130433>
- Gray, W. D. (2002). Simulated task environments. *Cognitive Science Quarterly*, 2, 205–227.
- Gürtler, T., Perels, F., Schmitz, B. & Bruder, R. (2003). Training zur Förderung selbstregulativer Fähigkeiten in Kombination mit Problemlösen in Mathematik. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und einfacher Kompetenzen* (S. 222–240). Weinheim: Beltz.
- Haglund, J., Jeppsson, F. & Andersson, J. (2012). Young children's analogical reasoning in science domains. *Science Education*, 96(4), 725–756. <https://doi.org/10.1002/sc.21009>
- Harpaz-Itay, Y., Kaniel, S. & Ben-Amram, E. (2006). Analogy construction versus analogy solution, and their influence on transfer. *Learning and Instruction*, 16, 583–591.
- Hays, R. T. & Singer, M. J. (1989). *Simulation fidelity in training system design: Bridging the gap between reality and training*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3564-4>

- Kim, K., Bae, J., Nho, M.-W. & Lee, C. H. (2012). "How do experts and novices differ? Relation versus attribute and thinking versus feeling in language use": Correction to Kim, Bae, Nho, and Lee (2011). *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 6(1), 42. <https://doi.org/10.1037/a0027302>
- Kipman, U. (2019). *Problemlösen. Begriff – Strategien – Einflussgrößen – Unterricht – (häusliche) Förderung* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer-Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22370-0>
- Kluwe, R. H., Misiak, C. & Haider, H. (1990). Learning by doing in the control of a complex system. In H. Mandl & E. de Corte (Hrsg.), *Analysis of complex skills and complex knowledge domains*. [Selection of papers from the Second European Conference for Research on Learning and Instruction held in Tübingen, West Germany, in September 1987] (Learning and instruction, European research in an international context, Bd. 2,2) (S. 197–218). Oxford: Pergamon.
- Kohnstamm, G. A. (2014). *Jean Piaget: Children and the inclusion problem*. New Jersey: Transactions.
- Koruklu, N. (2014). Personality and social problem-solving. The mediating role of self-esteem. *Educational sciences: Theory and Practice*, 15(2), 481–487.
- Newell, A. (1980). One final world. In D. T. Tuma (Hrsg.), *Problem solving and education. Issues in teaching and research*; [proceedings of a conference held at Pittsburgh, Oct. 9–10, 1978] (S. 175–189). Hillsdale: Erlbaum.
- Perkins, D. N. (1992). *Smart-schools: From training memories to educating minds*. New York: Free Press.
- Pittman, K. M. (1999). Student-generated analogies. Another way of knowing? *Journal of Research in Science Teaching*, 36(1), 1–22. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199901\)36:1<1::AID-TEA2>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199901)36:1<1::AID-TEA2>3.0.CO;2-2)
- Raab, M. (2001). *SMART. Techniken des Taktiktrainings, Taktiken des Techniktrainings* (Wissenschaftliche Berichte und Materialien/Bundesinstitut für Sportwissenschaft, Bd. 4, 1. Aufl.). Köln: Sport und Buch Strauß.
- Resing, W. C. M. (1993). Measuring inductive reasoning skills: The construction of a learning potential test. In J. H. M. Hamers, K. Sijtsma & A. J. J. M. Ruijsse-naars (Hrsg.), *Learning potential assessment. Theoretical, methodological and practical issues* (S. 219–241). Amsterdam: Swets und Zeitlinger. <https://doi.org/10.1201/9781003077398-15>
- Resing, W. C. M. & Elliott, J. G. (2011). Dynamic testing with tangible electronics. Measuring children's change in strategy use with a series completion task. *The British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 579–605. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002006>
- Resing, W. C. M., Tunteler, E. & Elliott, J. G. (2015). The effect of dynamic testing with electronic prompts and scaffolds on children's inductive reasoning. A microgenetic study. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(2), 231–251. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.14.2.231>
- Salner-Gridling, I. (Hrsg.). (2009). *Querfeldein. Individuell lernen – Differenziert lehren*. Wien: ÖZEPS.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23(1), 1–24. <https://doi.org/10.3102/0091732X023001001>
- Shank, R. C., Berman, T. R. & Macpherson, K. A. (1999). Learning by doing. In C. M. Reigeluth (Hrsg.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Bd. II) (S. 161–181). Mahwah: Erlbaum.

- Siegler, R. S. (2006). Microgenetic analysis of learning. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Bd. 2. Cognition, perception, and language* (6. Aufl., S. 464–510). Hoboken: Wiley.
- Siegler, R. S. & Stern, E. (1998). Conscious and unconscious strategy discoveries. A microgenetic analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 127(4), 377–397. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.127.4.377>
- Siegler, R. S. & Svetina, M. (2002). A microgenetic/cross sectional study of matrix completion. Comparing short-term and long-term change. *Child Development*, 73, 793–809. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00439>
- Stevenson, C. E., Bergwerff, C. E., Heiser, W. J. & Resing, W. C. M. (2014). Working memory and dynamic measures of analogical reasoning as predictors of children's math and reading achievement. *Infant and Child Development*, 23(1), 51–66. <https://doi.org/10.1002/icd.1833>
- Tunteler, E., Pronk, C. M. E. & Resing, W. C. M. (2008). Inter- and intra-individual variability in the process of change in the use of analogical strategies to solve geometric tasks in children. A microgenetic analysis. *Learning and Individual Differences*, 18(1), 44–60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.07.007>
- Tzuriel, D. (2013). Mediated learning experience strategies and cognitive modifiability. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 13, 59–80. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.1.59>
- Vester, F. (2015). *Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität; ein Bericht an den Club of Rome; [der neue Bericht an den Club of Rome]* (10. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Motorische Basiskompetenzen im Schuleingang der Primarstufe im Kontext soziokultureller Einflüsse Relevanz und Hintergrund

Körperliche Aktivität und eine gut entwickelte motorische Leistungsfähigkeit bilden die Basis für einen gesunden Lebensstil und sind relevante Schutzfaktoren für die körperliche und psychische Gesundheit (Hoenemann, Köhler, Kleindienst-Cachay, Zeeb & Altenhöner, 2020; Krug, Worth, Finger, Damerow & Manz, 2019). Aktuell folgen lediglich 17 % der Mädchen und 23 % der Jungen im Alter von 7–10 Jahren den WHO-Empfehlung zur gesundheitsförderlichen Bewegung von 60 Minuten am Tag bei unterschiedlichen Intensitäten. Mit zunehmendem Alter der Heranwachsenden verringert sich dieser Wert kontinuierlich. So kommen nur 6,6 % der 14- bis 17-Jährigen den WHO-Empfehlungen nach (Krug, Jekauc, Poethko-Müller, Woll & Schlaud, 2012). Diese Daten sind erstaunlich, denn Kinder in der Schuleingangsphase zeigen durchaus ein ausgeprägtes Bewegungsbedürfnis. Mit dieser Voraussetzung können bei entsprechender Förderung die Grundlagen für ein lebenslanges Bewegungs- und Sporttreiben geschaffen werden. Am Übergang von der Elementar- zur Primarstufe führen die Lernenden typischerweise elementare Bewegungsformen wie Laufen, Springen, Werfen, Fangen, Balancieren und Rollen mit zunehmender Bewegungsqualität (z. B. Bewegungsablauf beim Werfen) und -quantität (z. B. Wurfleistung) aus. Auch der Erwerb erster Bewegungskombinationen (z. B. Laufen und Werfen) ist kennzeichnend für diese Phase (Winter & Hartmann, 2018). Herrmann und Gerlach (2014) beschreiben ebengenannte elementare Bewegungsformen mit dem Begriff der „Motorischen Basiskompetenzen“. Die Ausprägung der Niveaus dieser Kompetenzen ist von Sozialisationsprozessen (z. B. sportmotorische Förderung im Verein) und sozioökonomischen Faktoren (z. B. kultureller Hintergrund, sozialer Status, Migrationshintergrund) beeinflusst (Herrmann & Seelig, 2020; Lampert, Mensink, Romahn & Woll, 2007). Sportunterricht hat in diesem Zusammenhang die bedeutsame Aufgabe, unterschiedliche soziale Voraussetzungen zu kompensieren und Lernenden jenen Kompetenzerwerb zu ermöglichen, der sie dazu befähigt, an der schulischen und außerschulischen Sport- und Bewegungskultur teilzunehmen und somit eine Basis für einen gesundheitsförderlichen Lebensstil zu schaffen. Für einen gelingenden Prozess eines entsprechenden motorischen Kompetenzerwerbs brauchen Lernende ein basales Fitnessniveau, sportbezogenes Wissen und grundlegende motorische Kompetenzen (Gogoll, 2011; Herrmann & Seelig, 2020). So müssen grundlegende Bewegungsformen mit dem Ball wie Prellen, Werfen, Dribbeln und Fangen beherrscht werden, um an schulischen und außerschulischen Ballspielen teilnehmen zu können. Aufbauend auf gut entwickelten motorischen Basiskompetenzen können höhere Kompetenzniveaus an Ballfertigkeiten (z. B. Sprungwurf beim Handball) entwickelt und ausdifferenziert werden (Herrmann, Heim & Seelig, 2017). Um dem Erwerb und die Weiterentwicklung motorischer Basiskompetenzen im Sinne der curricularen Forderungen des neu-

en Lehrplans¹ für das Fach Bewegung und Sport gerecht zu werden, müssen Unterrichtsprozesse zielgerichtet gesteuert und an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden. Zielgerichteter Kompetenzerwerb berücksichtigt die an kulturelle und milieuspezifische Voraussetzungen eng gebundenen Vorerfahrungen der Lernenden (Neumann, 2014; Schierz & Thiele, 2013). Zudem setzt dieser bei der Erfassung des motorischen Entwicklungsstandes der Lernenden an. Die Kooperation mit Lehrkräften bei der Erhebung entsprechender Daten sowie die Auseinandersetzung mit bereitgestellten Ergebnissen können im Lehrkörper Diskussionen anregen und die Unterrichtsentwicklung positiv beeinflussen (Helmke, 2021, S. 244).

Wie die Literaturanalyse zeigt, gibt es kaum Studien, die den Einfluss von sozio-kulturellen Voraussetzungen in Zusammenhang mit den motorischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Schuleingangsbereich abbilden. In der Studie von Herrmann et al. (2017) werden die motorischen Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern der ersten und zweiten Schulstufe zu Beginn und am Ende des Schuljahres mit dem Testinstrument MOBAK-1-2 erfasst. Die Daten der Gesamtstichproben (N = 838) wurden auf Zusammenhänge zwischen motorischen Basiskompetenzen und endogenen (Alter, Geschlecht und BMI) und exogenen (Aktivität im Sportverein) Faktoren untersucht. Die Ergebnisse zeigen einen negativen Einfluss des BMI auf das Niveau der motorischen Basiskompetenzen. In der Querschnittanalyse zeigen Mädchen im Kompetenzbereich Sich-Bewegen (Balancieren, Rollen, Springen und Laufen) höhere Leistungen, Buben im Bereich Etwas-Bewegen (Prellen, Werfen, Fangen und Dribbeln). Die Aktivität im Vereinssport ist positiv mit der Entwicklung der motorischen Basiskompetenzen korreliert. Ähnliche Ergebnisse finden sich bei Strotmeyer, Kehne und Herrmann (2020) in Zusammenhang mit dem BMI und dem geschlechtsspezifischen Leistungsverhalten in den beiden Kompetenzbereichen. Die Erhebungen in der Studie von Strotmeyer et al. (2020) erfolgten in einer dritten Schulstufe. Ein signifikant positiver Zusammenhang konnte zwischen dem Kompetenzbereich Etwas-Bewegen und der Häufigkeit außerschulischer Sportaktivitäten, besonders für Mannschaftsport, erfasst werden. Soziodemografische Faktoren wie die Wohnregion oder ein Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern werden in beiden Studien nicht berücksichtigt. In der Studie von Lampert et al. (2007) wird eine geringe Sportbeteiligung in der Altersgruppe der 3- bis 10-Jährigen in Zusammenhang mit einem Migrationshintergrund und einem geringen Sozialstatus nachgewiesen. Bei Mädchen ist dieser Zusammenhang noch stärker ausgeprägt. Starker et al. (2007) berichten von geringerer sportlicher Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen bei vorhandenem Migrationshintergrund und einem niedrigen sozialen Status. Die Erhebungen von Krug et al. (2012) zeigen, dass Kinder und Jugendliche mit niedrigem sozialen Status oder einem Migrationshintergrund ihren subjektiven Gesundheitszustand schlechter einschätzen. Die Chance auf einen positiv berichteten Gesundheitszustand war in der Vergleichsgruppe mit hohem Sozialstatus und nicht vorhandenem Migrationshintergrund doppelt so hoch. Bei Untersuchungen von Bös, Worth, Oppen, Ober-

1 Der neue Lehrplan für die Volksschule wurde mit 02.01.2023 vom Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung verordnet. Er ist unter <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/1/20230102> verfügbar.

berger, Romahn, Wagner et al. (2009) wurde der Einfluss soziodemografischer Faktoren auf die motorische Leistungsfähigkeit analysiert. In der Gesamtbetrachtung der 4- bis 17-Jährigen zeigen Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund und hohem sozialen Status bessere Leistungen bei Testaufgaben mit ganzkörperlichen Aufgabenstellungen (z. B. Liegestütz, Fahrradausdauerstest, Balancieren, ...) als die Vergleichsgruppe mit Migrationshintergrund und niedrigem sozialen Status. Besonders bei konditionell orientierten Aufgabenstellungen sind die Unterschiede bei Mädchen stärker ausgeprägt. Für die Altersgruppe der 6- bis 10-Jährigen sind die Unterschiede mit 5,5% geringer ausgeprägt im Vergleich zur höchsten Altersstufe der 14- bis 17-Jährigen (9,4%). Zwischen Stadt- und Landkindern sind die Unterschiede in der motorischen Leistungsfähigkeit in dieser Studie nicht signifikant. Für Kindergartenkinder können Greier, Brunner und Riechelmann (2013) signifikant bessere motorische Leistungen bei Kindern aus ländlichen Wohnorten im Vergleich zu Kindern aus dem städtischen Bereich feststellen.

Das zentrale Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Niveaus motorischer Basiskompetenzen in der Schuleingangsphase abzubilden und im Hinblick auf Unterschiede in Zusammenhang mit den soziodemografischen Faktoren Migrationshintergrund, Geschlecht und Wohnort zu analysieren. Daraus gewonnene Erkenntnisse sollen die Gestaltung von zielgruppenspezifischen Lernprozessen unterstützen.

1. Methode

1.1 Stichprobe

Im Rahmen der Längsschnittstudie wurden in der ersten querschnittlichen Erhebung 2021 die Daten von $N = 864$ Lernenden (440 Mädchen, 424 Jungen) im Alter von 6,7 Jahren ($SD = 0,44$) in der Schuleingangsphase der ersten Schulstufe (Ende September und Anfang Oktober) in Kärnten und in der Steiermark erhoben. Das Forschungsprojekt wird als Kooperationsprojekt im Hochschulverbund Süd-Ost von der Pädagogischen Hochschule Steiermark (Projektleitung), der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum und der Pädagogischen Hochschule Kärnten umgesetzt. Die Bildungsdirektionen für Kärnten und Steiermark sind Kooperationspartner und unterstützen das Forschungsprojekt. Die Eltern wurden schriftlich über den Ablauf der Erhebungen zum Forschungsprojekt informiert, bei Zustimmung zur Teilnahme erfolgte die Datenerhebung. Die Klassenlehrer*innen wurden als Kooperationspartner*innen in den Erhebungsprozess eingebunden und nach der Auswertungsphase über die Ergebnisse informiert. Anhand von Referenzwerten (altersspezifische Normwerte und Ergebnisse der Gesamtstichprobe im Mittelwert) konnte die Gesamtleistung der Klasse von den Lehrkräften eingeordnet und interpretiert werden.

1.2 Erhebungsinstrument

Die Erhebung der motorischen Basiskompetenzen erfolgte im Stationenbetrieb (an vier Teststationen) mit dem Testinstrument MOBAK-1-2. Das MOBAK-Testinstrument beinhaltet acht Testaufgaben und erfasst die Niveaus der motorischen Basiskompetenzen Etwas-Bewegen und Sich-Bewegen. Die Kompetenzbereiche werden nicht direkt, sondern über die Testitems im Bereich Sich-Bewegen (Balancieren [Langbankwippe], Rollen [Rolle vorwärts], Springen [einen vorgegebenen Rhythmus über Teppichfliesen springen] und Laufen [seitliches Hin- und Herlaufen]) und im Bereich Etwas-Bewegen (Prellen [einen Ball in einem abgegrenzten Korridor prellen], Werfen [auf ein Ziel werfen], Fangen [einen Ball fangen], Dribbeln [einen Ball in einem abgegrenzten Korridor dribbeln]) beobachtet (Herrmann & Seelig, 2020). Vor der motorischen Testung in der Sporthalle wurden Körpergröße (ohne Schuhe) mittels Meterstab (0,5 cm genau) und Körpergewicht mittels Personenwaage (0,1 kg genau) gemessen (siehe dazu Herrmann und Seelig, 2020). Im Anschluss durften sich die Kinder zwischen den Teststationen aktiv bewegen. Nach einer kurzen Einführung zum Testablauf wurde die Klasse in vier Gruppen aufgeteilt und die Aufgaben wurden von den Testleiter*innen demonstriert und erläutert. In weiterer Folge wurden die Übungen ohne vorangehende Erprobung von den Schüler*innen zweimal absolviert. Die einzelnen Versuche wurden dichotom, mit „bestanden“ (=1) oder „nicht bestanden“ (=0), bewertet. Die beiden Versuche pro Testaufgabe wurden nach folgendem Schema gewertet: 0 Punkte = 0 x bestanden, 1 Punkt = 1 x bestanden und 2 Punkte = 2 x bestanden. Für die Testitems Werfen und Fangen werden sechs mögliche Versuche gewertet: 0 Punkte = 0–2 erfolgreiche Versuche, 1 Punkt = 3–4 erfolgreiche Versuche und 2 Punkte = 5–6 erfolgreiche Versuche. Die Beurteilung der Motorischen Basiskompetenzen erfolgte über die Summierung der „Rohwertpunkte“ (Herrmann, 2018) der beiden Kompetenzbereiche Etwas-Bewegen und Sich-Bewegen. Maximal 8 Rohwertpunkte (max. 2 Pkt./Testaufgabe) können im jeweiligen MOBAK-Kompetenzbereich erlangt werden. In der Gesamtbeurteilung kann durch die Addition der Rohwertpunkte aus den acht Testitems (max. 16 Rohwertpunkte) eine zentrale Einschätzung der motorischen Basiskompetenzen erfolgen. Eine umfassende Beschreibung des Testinstruments findet sich bei Herrmann (2018).

Die Zuordnung zum Bereich „Lernende mit Migrationshintergrund“ erfolgte über folgende Definitionen: „Personen, deren Eltern beide im Ausland geboren worden sind. Personen, die selbst im Ausland geboren wurden, zählen zur „ersten Zuwanderungsgeneration“, in Österreich geborene Nachkommen von im Ausland geborenen Eltern zur „zweiten Zuwanderungsgeneration“ (STATISTIK AUSTRIA, 2022). Die Einschätzung und Zuordnung der Lernenden zur Variablen Migrationshintergrund erfolgte durch die Klassenlehrer*innen. Darauf beziehungsweise wurde in der aktuellen Studie zwischen Klassen mit hohem Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund (ALMH) 50–100 % und Klassen mit geringem ALMH (0–24 %) entsprechend der Einteilung von Morris-Lange, Wendt und Wohlfarth (2013) unterschieden. Klassen mit einem durchschnittlichen ALMH (25–29 %) wurden nicht in die Studie aufgenommen. Die Zuordnung der Wohnregion erfolgte anhand der Urban-Rural-Ty-

pologie der STATISTIK AUSTRIA (2021), die Stadt und Land in vier Hauptklassen unterteilt: Urbane Zentren (UZ), Regionale Zentren (RZ), Ländlicher Raum im Umland von Zentren und Ländlicher Raum. Die Variable „Stadt“ wurde durch die Klassen UZ und RZ, die Variable „Land“ durch die beiden anderen Hauptklassen abgebildet.

1.3 Datenauswertung

Die Aufbereitung und Analyse der Daten wurde mit SPSS 28 durchgeführt. Um den Einfluss der unabhängigen Variablen Migrationshintergrund, Wohnregion und Geschlecht auf die abhängigen Variablen Etwas-Bewegen und Sich-Bewegen beurteilen zu können, wurden univariate Varianzanalysen durchgeführt. Aufgrund der Stichprobengröße wird bei einer Verletzung der Normalverteilung nach dem zentralen Grenzwerttheorem von einer hinreichenden Normalverteilung der Stichprobe ausgegangen (Bortz, 2005, S. 94). Ist die Varianzhomogenität nicht gegeben, wird bei der Varianzanalyse die Signifikanzschranke von $p = 0,05$ auf $p = 0,01$ gesetzt (Bühl, 2019). Unterschiede zwischen den Gruppen nach Geschlecht (m/w), Schulklassen mit geringem und hohem ALMH und Wohnort (Stadt/Land) im Zusammenhang mit den Niveaus der motorischen Basiskompetenzen wurden mit dem parameterfreien U-Test nach Mann und Whitney (Bühl, 2019, S. 356) und der Bonferroni-Korrektur (Bortz, 2005, S. 129) geprüft.

2. Ergebnisse

2.1 Deskriptive Datenauswertung

In Tab. 1 sind die Summenwerte der MOBAK-Testitems, differenziert nach Geschlecht, Schulklassen mit geringem und hohem Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund (ALMH) und Wohnort (Stadt/Land), dargestellt. Insgesamt erreichten die Lernenden im Bereich Etwas-Bewegen 3,59 (SD = 1,88) und im Bereich Sich-Bewegen 4,57 (SD = 1,92) von jeweils acht möglichen Punkten.

Tabelle 1: Summenwerte der MOBAK-Testitems, differenziert nach Geschlecht, dem Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund (ALMH) und Wohnort.

MOBAK-Items	Gesamt		Geschlecht				Migrationshintergrund				Wohnort			
	(n=864)		Mädchen (n=440)		Jungen (n=424)		gering (n=781)		hoch (n=146)		Stadt (n=373)		Land (n=491)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Etwas-Bewegen	3,59	1,88	3,07	1,69	4,14	1,91	3,47	1,89	4,22	1,68	3,85	1,82	3,40	1,90
Werfen	0,53	0,65	0,39	0,58	0,68	0,68	0,52	0,65	0,59	0,66	0,57	0,66	0,51	0,64
Fangen	1,42	0,70	1,33	0,73	1,51	0,65	1,39	0,71	1,58	0,60	1,47	0,67	1,38	0,72
Prellen	0,58	0,81	0,42	0,72	0,75	0,87	0,57	0,80	0,66	0,84	0,64	0,82	0,54	0,80
Dribbeln	1,06	0,81	0,93	0,81	1,20	0,80	0,99	0,80	1,39	0,77	1,17	0,81	0,97	0,81
Sich-Bewegen	4,57	1,92	4,69	1,96	4,44	1,86	4,72	1,92	3,80	1,70	4,51	1,92	4,61	1,91
Balancieren	1,62	0,68	1,60	0,69	1,63	0,67	1,66	0,63	1,39	0,85	1,58	0,74	1,65	0,63
Rollen	1,16	0,85	1,18	0,85	1,14	0,84	1,20	0,85	0,93	0,79	1,14	0,82	1,17	0,87
Springen	0,54	0,74	0,58	0,78	0,50	0,70	0,61	0,77	0,21	0,47	0,49	0,73	0,59	0,75
Laufen	1,25	0,80	1,33	0,79	1,17	0,80	1,24	0,82	1,27	0,68	1,30	0,76	1,20	0,83

2.2 Zusammenhang zwischen Geschlecht, Migrationshintergrund und Wohnort mit den motorischen Basiskompetenzen

Univariate Analysen zeigen einen signifikanten Einfluss der Faktoren Geschlecht ($p = 0,001$) und ALMH ($p = 0,001$) auf die Gesamtleistung im Kompetenzbereich Etwas-Bewegen. Eine Wechselwirkung zwischen den Faktoren war nicht gegeben ($p = 0,200$). Für den Kompetenzbereich Sich-Bewegen konnte für den Faktor Geschlecht ($p = 0,001$) ein signifikanter Einfluss gezeigt werden. Die Wechselwirkung zwischen den Faktoren Geschlecht und ALMH war nicht signifikant ($p = 0,413$). Die Faktoren Geschlecht ($p = 0,001$) und Wohnort ($p = 0,001$) zeigen einen signifikanten Effekt auf den Kompetenzbereich Sich-Bewegen. Die Interaktion zwischen den Faktoren Geschlecht und Wohnort zeigt eine signifikante Wirkung auf das Niveau der motorischen Basiskompetenzen im Bereich Etwas-Bewegen ($p = 0,001$). Lernende aus der Stadt zeigen höhere Leistungen im Bereich Etwas-Bewegen im Vergleich zu Kindern vom Land, wobei besonders für Jungen dieser Effekt stärker ausgeprägt ist (Abb. 1). Für den Kompetenzbereich Sich-Bewegen konnte kein Einfluss der Faktoren Geschlecht und Wohnort und keine Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren erfasst werden.

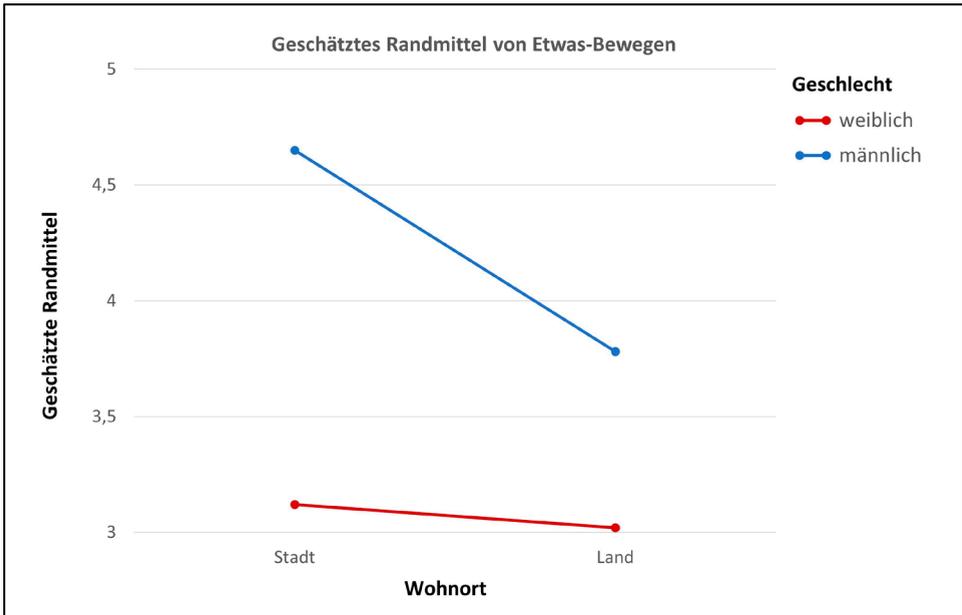


Abbildung 1: Wechselwirkung zwischen Wohnregion und Geschlecht im Kompetenzbereich Etwas-Bewegen

2.3 Vergleich der Niveaus motorischer Basiskompetenzen nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Wohnort

Der parameterfreie T-Test für unabhängige Stichproben zeigte für Jungen im Kompetenzbereich Etwas-Bewegen ($M = 4,14$) signifikant bessere Leistungen als für Mädchen ($M = 3,07$) ($p = 0,001$). Bei Mädchen konnte nur für das Testitem Laufen ($M = 1,33$) ($p = 0,003$) eine signifikant höhere Leistung im Vergleich zu den Jungen ($M = 1,17$) erfasst werden. Schulklassen mit geringem und hohem ALMH unterscheiden sich signifikant in den Kompetenzbereichen Etwas-Bewegen ($p = 0,001$) und Sich-Bewegen ($p = 0,001$). Schulklassen mit hohem ALMH erreichten deutlich höhere Summenwerte im Bereich Etwas-Bewegen ($M = 4,22$) als Klassen mit geringem ALMH ($3,47$). Im Bereich Sich-Bewegen wurden signifikant höhere Summenwerte in Klassen mit geringem ALMH ($M = 4,72$) im Gegensatz zu Klassen mit hohem ALMH ($3,80$) erreicht. Im Hinblick auf den Wohnort erreichen Kinder aus der Stadt höhere Summenwerte für den Bereich Etwas-Bewegen ($M = 3,85$) als Kinder vom Land ($M = 3,40$) ($p = 0,001$). Im Kompetenzbereich Sich-Bewegen konnten geringe, statistisch nicht relevante Unterschiede festgestellt werden (Abb. 2).

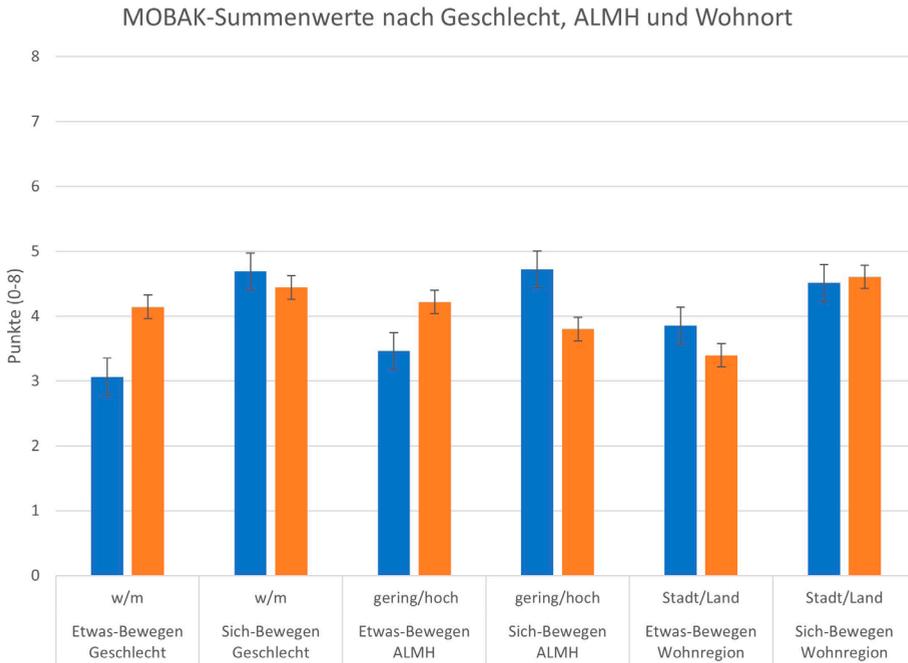


Abbildung 2: Unterschiede zwischen den Gruppen nach Geschlecht (m/w), dem Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund (ALMH) (gering/hoch) und Wohnregion (Stadt/Land) im Zusammenhang mit den Niveaus der motorischen Basiskompetenzen Etwas-Bewegen und Sich-Bewegen.

3. Diskussion

In der ersten Erhebungswelle wurden im Querschnittsdesign 864 Schüler*innen in der Schuleingangsphase mit dem Testinstrument MOBAK-1-2 untersucht. Im vorliegenden Beitrag konnte ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Geschlecht, dem ALMH und dem Wohnort mit den motorischen Basiskompetenzen Ewas-Bewegen und Sich-Bewegen belegt werden.

Besonders Jungen zeigten im Kompetenzbereich Ewas-Bewegen deutlich bessere Leistungen als Mädchen. Die höheren Leistungen der Jungen zeigten sich in diesem Kompetenzbereich durchgehend in allen vier Testaufgaben. Mädchen waren den Jungen im Kompetenzbereich Sich-Bewegen geringfügig überlegen, wobei bessere Werte nur im Testitem Laufen statistisch relevant waren. Diese Ergebnisse sind konsistent zu anderen Studien (Bös et al., 2009; Herrmann et al., 2017; Strotmeyer et al., 2020). Möglicherweise können die geschlechtsspezifischen Unterschiede über die Sportpräferenzen und die Partizipation im Sportverein von Mädchen und Jungen erklärt werden. Die beliebtesten Sportarten von 6- bis 10-jährigen Jungen im Verein sind Fußball (52%), gefolgt von Schwimmen (17,9%). Bei den Mädchen sind Turnen (31,5%) und Tanzen (26%) die beliebtesten Vereinssportarten (Bös et al., 2009). Ebenso konnte in der Studie von Hanssen-Doose et al. (2021) der geschlechtsbezogene Trend einer

geringeren Teilnahme von Mädchen am Vereinssport bestätigt werden. In den Studien von Herrmann et al. (2017) und Strotmeyer et al. (2020) konnte ein positiver Zusammenhang zwischen dem Abschneiden der Jungen im Kompetenzbereich Etwas-Bewegen und der Häufigkeit der Teilnahme am Mannschaftssport festgestellt werden. Die Autor*innen argumentieren, dass die im Mannschaftssport erworbenen Kompetenzen im Umgang mit dem Ball zu verbesserten Ballfertigkeiten führen können. Dieses Argument würde auch das ausgeprägt bessere Abschneiden der Jungen beim Werfen, Prellen, Dribbeln und Fangen erklären. Gleichermäßen schulen die von Mädchen bevorzugten Sportarten unter anderem die Bewegungskoordination, das Rhythmusgefühl und das Gleichgewichtsgefühl, was ein moderat besseres Abschneiden der Mädchen im Kompetenzbereich Sich-Bewegen erklären würde (Bös et al., 2009; Krug et al., 2019; Strotmeyer et al., 2020).

In bisherigen Studien wird meist von einem negativen Zusammenhang zwischen der Sportbeteiligung (Lampert et al., 2007), der Teilnahme im Sportverein (Hoeneemann et al., 2020), der sportlichen Leistungsfähigkeit (Bös et al., 2009; Starker et al., 2007) oder einem subjektiv schlecht berichteten Gesundheitszustand (Krug et al., 2012) mit einem Migrationshintergrund ausgegangen. Bei Mädchen mit Migrationshintergrund werden zum Teil stärkere Effekte erfasst (Hoenemann et al., 2020; Lampert et al., 2007). Die Ergebnisse der aktuellen Studie bestätigen einen negativen Zusammenhang zwischen dem motorischen Leistungsverhalten und einem erhöhten ALMH in Schulklassen nur für den Kompetenzbereich Sich-Bewegen. Besonders überraschend war das bessere Abschneiden von Schulklassen mit hohem Migrationsanteil im Kompetenzbereich Etwas-Bewegen. Hinweise für die besseren Testergebnisse in Schulklassen mit hohem ALMH können die Re-Analysen der Studien PISA und SPRINT (Sportunterricht in Deutschland) von Mutz und Burrmann (2011) liefern. Besagte Studien zeigen eine hohe Präferenz für Fußball und Handball bei zugewanderten Jungen, wobei Migranten in ihrer Freizeit häufiger (drei Viertel) Fußball spielen als ihre deutschen Counterparts (zwei Drittel). Als bevorzugte Sportarten gaben Mädchen mit einem Migrationshintergrund Tanzen und Basketball an. Diese Analysen lassen vermuten, dass die Sportartenpräferenz und der höhere Anteil an nicht-vereinsgebundenen Sportaktivitäten von Lernenden mit Migrationshintergrund mit höheren Leistungen im Zusammenhang mit der Ballkontrolle im Bereich Etwas-Bewegen stehen könnten. Für den Faktor Geschlecht konnten in der aktuellen Studie keine Wechselwirkung mit dem ALMH in Schulklassen und dem Niveau der motorischen Kompetenzen in den Bereichen Etwas-Bewegen und Sich-Bewegen festgestellt werden. Anscheinend lässt der Einfluss des Geschlechts in dieser Altersgruppe keine Interaktionseffekte mit einem Migrationshintergrund erwarten. Diese Annahme werden von Studien (Bös et al., 2009; Mutz, 2013) gestützt, die geschlechtsspezifische Unterschiede im Leistungsverhalten bei Migrant*innen erst mit zunehmendem Alter erfassen konnten.

Bei der Betrachtung der Summenwerte für den Kompetenzbereich Etwas-Bewegen zeigen Stadtkinder bessere Leistungen als Kinder vom Land. Eine Wechselwirkung konnte mit dem Geschlecht erfasst werden. Beim Sich-Bewegen wurden keine Zusammenhänge signifikant. Die Ergebnisse für Etwas-Bewegen stehen im Gegensatz

zu Studien von Greier et al. (2013) und Majerus (2010), die für Landkinder bessere Leistungen zeigen konnten. In der Studie von Greier et al. (2013) wurde die motorische Leistungsfähigkeit mit den Testaufgaben Stand and Reach, Einbeinstand, Standweitsprung und Seitliches Hin- und Herspringen erfasst, weshalb die Vergleichbarkeit aufgrund der fehlenden Überprüfung der Kompetenzen mit dem Ball eingeschränkt ist. Die Ergebnisse der EMOTIKON-Studie 2006–2010 (Wick, Golle & Ohlert, 2013, S. 230–240) zur körperlichen und motorischen Entwicklung von Grundschüler*innen in Brandenburg zeigte einen geringen, nicht signifikanten Vorteil im Leistungsverhalten für Stadtkinder. Die Ergebnisse der aktuellen Studie weisen vor allem für Jungen in der Stadt höhere Summenwerte im Bereich Etwas-Bewegen im Vergleich zu den Mädchen auf. Aufgrund mangelnder Studien zum Leistungsverhalten im Schuleingangsbereich im Zusammenhang mit dem Wohnort können die höheren Leistungen über die zuvor beschriebenen Zusammenhänge mit der Sportartenpartizipation und dem Sportverhalten von Migrantinnen gedeutet werden. Einen wesentlichen Einfluss auf die Ergebnisse könnte das Studiendesign haben. Annähernd die Hälfte der getesteten Schulklassen in der Stadt haben einen hohen Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund. Die höheren Leistungen der Stadtkinder im Kompetenzbereich Etwas-Bewegen könnten mit dem zuvor beschriebenen Leistungsverhalten der Migrant*innen im ursächlichen Zusammenhang stehen. Aufgrund der fehlenden Studien für die Altersgruppe im Schuleingangsbereich lassen sich die Ergebnisse der aktuellen Studie nur zum Teil erklären und indirekt ableiten. Weiterführende Studien zum Leistungsverhalten, Sportartenantizipation und sportlicher Aktivität innerhalb und außerhalb von Sportvereinen könnten diese Lücke schließen. Eine Einschränkung der aktuellen Studie bildet die nicht überprüfbare Einschätzung des Migrationshintergrundes durch die Klassenlehrerin.

4. Ausblick

Die Ergebnisse der aktuellen Studie zeigen geringere Leistungen für Mädchen im Kompetenzbereich Etwas-Bewegen auf. In Schulklassen mit geringem Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund ist das Niveau der motorischen Basiskompetenz Etwas-Bewegen vermindert. Ein ähnlich niedriges Niveau zeigt sich im Kompetenzbereich Sich-Bewegen bei Schulklassen mit hohem Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund. Die höheren Leistungen im Bereich Etwas-Bewegen von Kindern in der Stadt müssen im Kontext des Studiendesigns (siehe oben) kritisch betrachtet werden. Im neuen Lehrplan der Primarstufe für Bewegung und Sport werden die motorischen Basiskompetenzen Etwas-Bewegen und Sich-Bewegen im Bereich Fachkompetenz berücksichtigt und finden konkrete Anwendung in den „Motorischen Grundlagen“, dem „Spielen“ und den „Elementaren Bewegungsformen“ über alle vier Schulstufen hinweg. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Studie begründen die Notwendigkeit, Bewegungs- und Sportunterricht mit Blick auf die soziodemografischen Voraussetzungen und Vorerfahrungen von Lernenden zielgruppenspezifisch zu planen und zu gestalten. Die Kooperation mit den Lehrkräften im Erhebungsprozess und der Aus-

tausch über das motorische Leistungsverhalten können schulintern Diskussionen über die Evaluation und die Anpassung der Gestaltung von Unterricht anregen (Helmke, 2021, S. 244). Zudem kann eine Kooperation mit dem Elternhaus und/oder dem Verein die Bewegungs- und Gesundheitsentwicklung der Schüler*innen begünstigen. In der Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen sollten die Studienergebnisse und -inhalte thematisiert und Ideen zur Entwicklung von differenzierten schulstandortspezifischen Fördermaßnahmen angeregt werden.

Literatur

- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit ... 242 Tabellen* (6., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bös, K., Worth, A., Opper, E., Oberberger, J., Romahn, N., Wagner, M. et al. (2009). *Motorik-Modul. Eine Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit und körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland; Abschlussbericht zum Forschungsprojekt* (Forschungsreihe / Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bd. 5). Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Bühl, A. (2019). *SPSS. Einführung in die moderne Datenanalyse ab SPSS 25* (st – scientific tools, 16., aktualisierte Auflage). Hallbergmoos: Pearson.
- Gogoll, A. (2011). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz: Eine Voraussetzung für den Aufbau von Handlungsfähigkeit im Bereich Sport und Bewegung. *Sportpädagogik*, 7, S. 46–51.
- Greier, K., Brunner, F. & Riechelmann, H. (2013). Wohnortgröße und motorische Leistungsfähigkeit von Kindergartenkindern. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 10. <https://doi.org/10.5960/dzsm.2012.075>
- Hanssen-Doose, A., Oriwol, D., Niessner, C., Schmidt, S. C. E., Klemm, K., Woll, A. et al. (2021). Dauerhaftes Sporttreiben im Sportverein und motorische Entwicklung: Ergebnisse der MoMo-Längsschnittstudie (2003–2017). *Forum Kinder- und Jugendsport*, 2(2), 122–130. <https://doi.org/10.1007/s43594-021-00054-5>
- Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (8. Aufl.). Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Herrmann, C. (2018). *MOBAK 1–4. Test zur Erfassung motorischer Basiskompetenzen für die Klassen 1–4*. Göttingen: Hogrefe.
- Herrmann, C. & Gerlach, E. (2014). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule. Pädagogische Zielentscheidung und Aufgabenentwicklung. *Sportunterricht*, 63, 322–328.
- Herrmann, C., Heim, C. & Seelig, H. (2017). Diagnose und Entwicklung motorischer Basiskompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(4), 173–185. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000180>
- Herrmann, C. & Seelig, H. (2020). Motorische Basiskompetenzen. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 17–30). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Hoenemann, S., Köhler, M., Kleindienst-Cachay, C., Zeeb, H. & Altenhöner, T. (2020). Migration und Sport – eine empirische Studie zur Untersuchung der Partizipation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am organisierten Sport. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 1–9. <https://doi.org/10.1007/s11553-020-00784-y>
- Krug, S., Jekauc, D., Poethko-Müller, C., Woll, A. & Schlaud, M. (2012). Zum Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen.

- Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS) und des Motorik-Moduls (MoMo). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 55(1), 111–120. <https://doi.org/10.1007/s00103-011-1391-1>
- Krug, S., Worth, A., Finger, J. D., Damerow, S. & Manz, K. (2019). Motorische Leistungsfähigkeit 4- bis 10-jähriger Kinder in Deutschland: Ergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung, – Gesundheitsschutz*, 62(10), 1242–1252. <https://doi.org/10.1007/s00103-019-03016-7>
- Lampert, T., Mensink, G. B. M., Romahn, N. & Woll, A. (2007). Körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung, – Gesundheitsschutz*, 50(5–6), 634–642. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0224-8>
- Majerus, V. (2010). *Vorschulkinder in Luxemburg. Untersuchung zur motorischen Leistungsfähigkeit*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Morris-Lange, S., Wendt, H. & Wohlfarth, C. (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Berlin.
- Mutz, M. (2013). *Die Partizipation von Migrantinnen und Migranten am vereinsorganisierten Sport*. Frankfurt. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06397-9_3
- Mutz, M. & Burrmann, U. (2011). Sportliches Engagement jugendlicher Migranten in Schule und Verein: Eine Re-Analyse der PISA- und der SPRINT-Studie. In S. Braun & T. Nobis (Hrsg.), *Migration, integration und sport. Zivilgesellschaft vor Ort*. Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92831-9_6
- Neumann, P. (2014). Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule. *Sportunterricht*, 63(6), 174–180. <https://doi.org/10.5771/9783840309960-174>
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122–147). Aachen: Meyer & Meyer Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783840309182-122>
- Starker, A., Lampert, T., Worth, A., Oberger, J., Kahl, H. & Bös, K. (2007). Motorische Leistungsfähigkeit. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50(5-6), 775–783. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0240-8>
- STATISTIK AUSTRIA (2021). *Urban-Rural-Typologie Methodik. Stand 2021 Methodik*. Wien. Verfügbar unter: <https://www.statistik.at/fileadmin/pages/453/urbanRuralTypologie.pdf> [04.06.2023].
- Strotmeyer, A., Kehne, M. & Herrmann, C. (2020). Motorische Basiskompetenzen. Zusammenhänge mit Geschlecht, Alter, Gewichtsstatus, außerschulischer Sportaktivität und Koordinationsleistung. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(1), 82–91. <https://doi.org/10.1007/s12662-019-00596-z>
- Wick, D., Golle, K. & Ohlert, H. (Hrsg.) (2013). *Körperliche und motorische Entwicklung Brandenburger Grundschüler im Längsschnitt. Ergebnisse der EMOTIKON-Studie 2006–2010*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Winter, R. & Hartmann, C. (2018). Die motorische Entwicklung (Ontogenese) des Menschen (Überblick). In G. Schnabel & J. Krug (Hrsg.), *Bewegungslehre – Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (12., ergänzte Aufl., S. 243–373). Aachen: Meyer & Meyer Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783840310973-243>

Institutionelle Kooperation

Perspektiven auf die Kooperation von Kindergärten und Schulen

Empirische Studien aus Niederösterreich

1. Einleitung

In den letzten Jahren haben professionelle Kooperationen nicht nur im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, sondern auch in der Bildungspraxis an Bedeutung zugenommen. Kindergärten und Volksschulen als aufeinanderfolgende Bildungseinrichtungen haben in Österreich explizit einen Auftrag zur Kooperation. Im Bildungsrahmenplan (CBI, 2009, S. 23) wird „die Vernetzung von elementaren Bildungseinrichtungen, Schule, außerschulischer Nachmittagsbetreuung und Eltern“ damit begründet, dass diese „die Grundlage einer partnerschaftlichen Begleitung des Übergangs“ bildet. Auch im Lehrplan der Volksschule (BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012) wird betont, dass „für die individuelle Förderung der Kinder in der Vorschulstufe sowie in den weiteren Schulstufen der Grundschule [...] die Kooperation der Lehrerin bzw. des Lehrers mit anderen Einrichtungen erforderlich [ist]“, wobei „die Kontaktnahme mit dem Kindergarten“ als „besonders wichtig“ bezeichnet wird (Teil 2, Allgemeine Bestimmungen, Ziffer 10). Den hohen Stellenwert der Kooperation von Kindergärten und Schulen betonen auch die jüngeren Reformbemühungen im Schuleingangsbereich und erachten diese zum einen als Beitrag zum Gelingen der Transition: „Pädagoginnen und Pädagogen aus elementaren Bildungseinrichtungen und Volksschule sind gefordert, die Kinder und ihre Familien in gemeinsamer institutioneller Bildungsverantwortung während des Transitionsprozesses zu begleiten“ (CBI & BIFIE, 2017). Zum anderen stellen Kooperationen auch Impulse für kindliche Bildungsprozesse dar: „Tragfähige Kooperationen zwischen elementarer Bildungseinrichtung und Volksschule, die spätestens im Jahr vor dem Schuleintritt aktiv gelebt werden, erleichtern nicht nur den Kindern und ihren Familien die Einstimmung auf den neuen Alltag, sie bieten vor allem wichtige Bildungsanlässe“ (BMBWF, 2020, S. 16). Darüber hinaus wird im gegenwärtigen Bildungsdiskurs Kooperationen eine hohe Bedeutsamkeit zugesprochen, weil damit die Erwartung verbunden ist, dass die Beteiligten „Unterstützung und Entlastung bei der Bewältigung ihrer Arbeitsanforderungen erfahren und sich Lerngelegenheiten und Professionalisierungschancen“ (Bauer & Fabel-Lamla, 2022, S. 91) offerieren.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Begriffliche Zugänge

Der Begriff *Kooperation* wird vielfältig verwendet, womit unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen verbunden sind, und je nach Forschungsschwerpunkt und -disziplin zirkulieren unterschiedliche Definitionsansätze. Bis dato existiert daher in der international-facheinschlägigen Literatur kein konsistentes und verbindliches Begriffsverständnis (Ahlgrimm, Krey & Huber, 2012; Bondorf, 2013, S. 19).

Pastors und Ebert (2019, S. 2–3) unterscheiden vier Ebenen von Kooperation: Jene (1) als Verhalten und Interaktion zwischen Individuen, (2) als Prozess innerhalb von Gruppen oder Teams, (3) innerhalb oder zwischen Organisationen sowie (4) als Interaktion zwischen den Mitgliedern eines Systems oder einer Gesellschaft. Ahlgrimm et al. (2012, S. 26) hingegen arbeiten unterschiedliche Konzeptionen des Begriffs heraus und differenzieren zwischen Kooperation als Vertragsverhältnis, als Einstellung, als Arbeitsteilung und als Strategie, wobei diese intentional und planvoll stattfindet. Unabhängig von der Ebene und dem Konzept charakterisiert Marvin (1990, S. 41) vier Stufen der Zusammenarbeit: *coactivity* (ein Nebeneinanderarbeiten), *coordination* (partielle Abstimmung von Tätigkeiten), *cooperation* (gemeinsam gestaltete Aktivitäten) und *collaboration* (Bündnis bezogen auf Ziele und Werte), wobei die Stufe *cooperation* einen geringeren Grad an Verbindlichkeit als *collaboration* markiert.

Die wichtigsten Merkmale einer Kooperation sind Koordination, gemeinsame Ziele sowie eine langfristige Ausrichtung: Pastors und Ebert (2019, S. 13) verstehen unter Kooperationsbereitschaft „die generelle Bereitschaft eines Menschen oder einer Organisation, die eigenen Bedürfnisse mit den Bedürfnissen anderer abzustimmen, um gemeinsame Ziele zu erreichen“. Das bedeutet, dass gemeinsame Interessen bestehen und Ressourcen koordiniert werden, wodurch Personen oder Organisationen im Rahmen von Kooperationen Dinge erreichen, zu denen sie allein nicht in der Lage wären (Pastors & Ebert, 2019, S. 15). Als Voraussetzungen dafür braucht es Vertrauen, Respekt sowie Kommunikation. Ähnlich argumentieren Hanke et al. (2013, S. 14), die Kooperation als einen Prozess der Zusammenarbeit und damit als eine Form sozialer Interaktion verstehen, die auf Vertrauen basiert, einen gewissen Grad an Autonomie beansprucht und das Verfolgen gemeinsamer Ziele und Aufgaben ermöglicht. Schleifenbaum und Walter (2015, S. 27) identifizieren schließlich drei Faktoren, die als Voraussetzungen für Kooperation unter Bildungspartner*innen gegeben sein müssen: Unter dem Faktor *Bedingungen* subsumieren sie, dass die Kooperation einer Koordination bedarf, auf gemeinsame Ziele ausgerichtet ist und Kommunikation zwischen den Partner*innen stattfinden muss. Um die *Motivation* für Kooperation zu schaffen bzw. aufrechtzuerhalten, bedarf es entsprechender Ressourcen (z. B. Zeitgefäße, Budget) und Verbindlichkeit bei Vereinbarungen. Mit *Kompetenzen* sind darüber hinaus soziale Aspekte der Kooperation gemeint. Es braucht Vertrauen unter den Kooperationspartner*innen als Voraussetzung für die Zusammenarbeit; ferner bedarf es Toleranz für den*die jeweils andere*n und seine*ihre jeweilige institutionelle Logik; da-

rüber hinaus sind Loyalität, Solidarität und Hilfsbereitschaft unter den Beteiligten erforderlich.

2.2 Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Kooperation zwischen Kindergärten und Schulen

Die Vielfalt der begrifflichen Konzepte, die im vorangegangenen Abschnitt im Allgemeinen thematisiert wurden, zeigen sich auch in den wissenschaftlichen Befunden zur Kooperation zwischen Kindergärten und Schulen. Im Folgenden werden dazu unterschiedliche Ausgestaltungen von Kooperation skizziert, die sich erstens hinsichtlich der Strukturen, zweitens der Anlässe und drittens der Niveaustufen unterscheiden lassen.

Der erste Zugang fokussiert auf die Strukturen, in denen gemeinsam kooperiert wird, und hat zu einer Etablierung neuartiger Formate und Settings (Fabel-Lamla, 2022, S. 3) geführt. Strätz (2010, S. 66) skizziert in seinem Artikel unterschiedliche Kooperationspartner*innen, die sich aufeinander beziehen. In Kooperationsstandems, auch Dyaden genannt, arbeitet eine Bildungseinrichtung mit einer weiteren Bildungseinrichtung zusammen, so z. B. ein Kindergarten mit einer Schule, wogegen in Kooperationssternen eine Bildungseinrichtung mit mehreren anderen des jeweiligen anderen Organisationstypus (Schulen oder Kindergärten) zusammenarbeitet. In Kooperationsnetzen sind mehrere Bildungseinrichtungen, also mehrere Kindergärten mit mehreren Schulen, verbunden. Dazu zählen auch die Vernetzungen im Rahmen kommunaler bzw. regionaler Bildungslandschaften sowie mit anderen außerschulischen Einrichtungen (Fabel-Lamla, 2022, S. 4).

Sich von Strukturen distanzierend fokussiert der zweite Zugang auf die Kooperationspraxis, in der es eine Vielzahl von unterschiedlichsten Anlässen gibt, bei denen Beteiligte in Kontakt treten und zusammenarbeiten. Auf der Ebene mit *Blick auf die Kinder* existieren Formate im institutionalisierten Kontext, wie der Besuch von Kindergartenkindern in der Schule, der Besuch von Schulkindern im Kindergarten bzw. der Besuch einer Lehrperson im Kindergarten oder auch gemeinsame Projekte und Feste (Faust et al., 2011). Kooperationsanlässe im Kontext der *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* dienen dem Dialog zwischen den pädagogischen Fachkräften, Leitungen und den Eltern/Obsoergeborechtigten. Sie finden meist in Form von Einzelberatungen oder als Veranstaltungen statt (Faust et al., 2011, S. 41) und sollen zur Verbesserung der Lern- und Entwicklungsbedingungen von Kindern beitragen. Diese können z. B. als fallbezogene Übergangsgespräche institutionsübergreifend, als Elternabend im Beisein der Schulleitung oder einer Lehrperson, aber auch als Elternabend einer Kindergartenleitung oder pädagogischen Fachkraft in der Schule oder als Sprechstunden der Schulleitung im Kindergarten erfolgen. Auf der *Ebene der Professionellen* dient die Kooperation dem fachlichen Austausch, indem Pädagog*innen und Leitungen mit Fachberatung sowie Institutionen der Fort- und Weiterbildung zusammenarbeiten (Töpfer et al., 2023, S. 9). „Mit Reformbemühungen in der Schuleingangsstufe [...] tritt in den letzten Jahren die multiprofessionelle Kooperation mit

Angehörigen anderer Professionen oder Berufsgruppen hinzu, die in die pädagogische Arbeit in Schulen eingebunden werden“ (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022, S. 1190). Und mit Blick auf *die gesetzlichen Grundlagen, die Bildungspläne und bildungspolitischen Empfehlungen* zielt die Kooperation von Kindergarten und Schule darauf ab, die Personal- und Organisationsentwicklung voranzutreiben (Töpfer et al., 2023, S. 9).

Im Fokus des dritten Zugangs werden die verschiedenen Ausprägungen von Kooperation und die damit kovariierenden Qualitäten beleuchtet. Bezugnehmend auf Little (1990) analysieren Gräsel et al. (2006) in ihrer oftmals rezipierten Studie das geringe Maß an Kooperation zwischen Lehrpersonen. Sie verweisen darin auf drei Formen der Zusammenarbeit, welche sich auf die Unterrichtsebene bezieht: 1. wechselseitiger Austausch von Informationen und Materialien, 2. arbeitsteilige Kooperation inklusive verteilter Bearbeitung von Aufgaben, 3. Ko-Konstruktion mit gemeinsamen Aufgaben- oder Problemlösungen (Gräsel et al., 2006, S. 209–210). Bei diesen Kooperationsformen wird häufig davon ausgegangen, dass eine verstärkte Intensität der Zusammenarbeit mit stärkeren Effekten einhergeht (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022, S. 1198), indem organisationsstrukturelle Bedingungen als weniger bedeutsam eingeschätzt werden und die verschiedenen Kooperationsformen auch unterschiedliche Funktionen erfüllen (Gräsel & Fußangel, 2012, S. 31).

2.3 Forschungsstand zur Kooperation in Österreich

Nachdem die Kooperation von Angehörigen verschiedener pädagogischer Berufsgruppen im letzten Abschnitt bereits umfassend thematisiert wurde, werden im Folgenden die wenigen empirischen Erkenntnisse zur Kooperationspraxis zwischen Kindergärten und Schulen in Österreich dargestellt.

Zum einen zeigt eine Erhebung in Wien, dass Elementarpädagog*innen der institutionellen Kooperation einen höheren pädagogischen Wert zuschreiben als Lehrer*innen (Lindner & Peer, 2019, S. 615), und zum anderen wird in Oberösterreich die Bereitschaft zur Kooperation bei Elementarpädagog*innen höher eingeschätzt als unter Lehrer*innen (Moser, 2017, S. 190). Als gelebte Kooperationsformen überwiegen sowohl in Wien als auch in Oberösterreich wechselseitige Besuche mit den Kindern, während gegenseitige Hospitationen oder gemeinsame Fortbildungen deutlich seltener stattfinden (Lindner & Peer, 2019, S. 616; Moser, 2017, S. 186). Demnach dominieren Kooperationen auf der Ebene der Kinder und nicht auf der Ebene der Professionellen. In Oberösterreich kooperieren gut 70 % der Einrichtungen, aber es gibt auch Standorte, an denen ein oder gar kein Kontakt pro Jahr stattfindet (Moser, 2017, S. 182). Schulleitungen sind mit der Kooperationssituation zufriedener als die Kindergartenleiter*innen (Moser, 2017, S. 217). Für das Gelingen der Kooperation spielen aus Sicht der Akteur*innen die Motivation zur Kooperation sowie die Inhaltsebene und räumliche Nähe eine größere Rolle als die Organisations- und Beziehungsebene (Moser, 2017, S. 226–227).

Die Befunde, dass Elementarpädagog*innen der Kooperation gegenüber positiver eingestellt sind als Lehrpersonen, sowie die Dominanz von kindbezogenen Ko-

operationsaktivitäten und der geringere Stellenwert von Kooperationen unter Einbindung von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten gehen mit Forschungsergebnissen aus Deutschland einher (für einen Überblick: Faust et al., 2011).

3. Fragestellung

Vor dem Hintergrund, dass Kindergärten und Schulen zur Kooperation aufgefordert sind, geht dieser Beitrag der Frage nach, *wie* Kooperationen zwischen den Bildungseinrichtungen Kindergärten und Volksschulen in Niederösterreich gestaltet werden. Im Detail werden folgende Forschungsfragen bearbeitet:

- Wie beurteilen die Akteur*innen aus Kindergarten und Schule die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule?
- Welche Strukturen und Formen der Kooperation pflegen Kindergärten und Volksschulen in Niederösterreich?
- Wie sind die Voraussetzungen für Kooperation unter den Bildungspartner*innen ausgeprägt?

4. Methode und Stichprobe

Niederösterreich ist mit 1,7 Millionen Einwohner*innen nach Wien das bevölkerungsreichste Bundesland Österreich (Statistik Austria, 2023). Den Bildungsauftrag setzen in Niederösterreich auf der Elementarstufe 1.056 Landeskindergärten sowie 35 private Kindergärten¹ und auf der Primarstufe 634 Volksschulen (Statistik Austria, 2022, S. 90) um. Die Führungspersonen (Kindergarten- und Schulleitungen) sowie pädagogischen Fachkräfte (Elementarpädagog*innen, Lehrpersonen) in diesen Einrichtungen stellen die Grundgesamtheit der empirischen Untersuchung dar, die in zwei Teilstudien durchgeführt wurde. Informationen über die Stichprobe, die Datenerhebungsmethode und den Erhebungszeitpunkt der beiden Teilstudien sind in Tab. 1 enthalten.

Tabelle 1: Information über Stichprobe und Datenerhebung der beiden Teilstudien

	Teilstudie 1	Teilstudie 2
Datenerhebungszeitpunkt	Herbst 2018 sowie Herbst 2019	Herbst/Winter 2021
Datenerhebungsinstrument	schriftliche Befragung, auf Papier, vor Ort bei einer Tagung	Online-Befragung im Rahmen einer virtuellen Fortbildungsveranstaltung
Stichprobe	N = 200 davon: $n_{\text{Kindergarten}} = 115$ und $n_{\text{Schule}} = 79$ bzw. $n_{\text{Pädagog*innen}} = 69$ und $n_{\text{Leitungen}} = 119$	N = 281 davon: $n_{\text{Kindergarten}} = 182$ und $n_{\text{Schule}} = 99$ bzw. $n_{\text{Pädagog*innen}} = 93$ und $n_{\text{Leitungen}} = 188$

1 https://www.no.e.gv.at/noe/Kindergaerten-Schulen/Kindergaerten_in_NOE.html

Die Stichproben der Teilstudien 1 und 2 beziehen sich auf Personen, die in Niederösterreich im Kindergarten oder der Volksschule tätig sind – unabhängig vom Bezirk. Die Stichprobe ist insofern anfallend, als die Personen der Zielgruppe an der Fachtagung (Teilstudie 1) bzw. einer Online-Fortbildung (Teilstudie 2) teilnehmen mussten. Der Rücklauf wird für Teilstudie 1 auf ca. 45 % geschätzt, für Teilstudie 2 auf etwas mehr als 10 %.

Das Datenerhebungsinstrument besteht in Teilstudie 1 und 2 aus geschlossenen Fragen zur Beurteilung der Qualität der Kooperation sowie zu Kooperationsformen zwischen Kindergärten und Volksschulen. In Teilstudie 2 wurden darüber hinaus in geschlossenen Fragen die Voraussetzungen für Kooperation erfasst sowie die an der Kooperation beteiligten Personen und die Kooperationsstruktur erhoben. Weiters wurden institutionelle Zugehörigkeit (Kindergarten, Volksschule) und Funktion (Pädagog*in, Leitung) erfragt.

5. Ergebnisse

5.1 Beurteilung der Kooperation

Die Teilnehmer*innen der Studie sollten zunächst die derzeitige Kooperation zwischen Kindergarten und Schule an ihrem Standort bewerten. Auf einer fünfstufigen Ratingskala wurden fünf Merkmale zur Bewertung herangezogen (vgl. Abb. 1).

Es zeigt sich, dass die Kooperation in Teilstudie 1 etwas positiver eingeschätzt wurde als in Teilstudie 2. Zu beiden Erhebungszeitpunkten wurde die Qualität der Kooperation am besten bewertet ($M = 3,4$ bzw. $3,1$), gefolgt von der Berücksichtigung der Bedürfnisse der Kinder. Auch mit der Intensität der Kooperation sind die Befragten zufrieden (Mittelwert liegt bei „gut“). Am kritischsten werden die zeitlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen für die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule eingeschätzt.

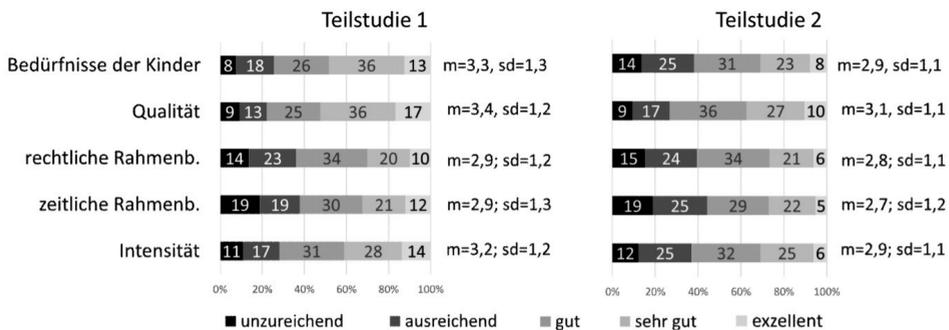


Abbildung 1: Beurteilung der Kooperation zwischen Kindergärten und Schulen

Analysiert man die Ergebnisse nach institutioneller Zugehörigkeit, so zeigen sich in Teilstudie 1 keine Unterschiede. Das bedeutet, dass Personen aus Kindergarten und Schule die Kooperation ähnlich bewerten. In Teilstudie 2 zeigen sich Unterschiede bei den zeitlichen Rahmenbedingungen ($t(df) = -2,75; <0,05$). Demnach schätzen Personen aus dem Schulbereich die Situation zur Kooperation diesbezüglich besser ein als Personen aus dem Kindergarten. In Abhängigkeit von der Funktion fällt die Beurteilung der Kooperation zwischen Kindergärten und Schule differenziert aus: Tendenziell schätzen Pädagog*innen und Lehrer*innen sowohl in Teilstudie 1 als auch in Teilstudie 2 die Zusammenarbeit weniger positiv ein als Führungskräfte. Betreffend die Intensität und die Qualität der Kooperation zeigen sich signifikante Unterschiede in Teilstudie 1 ($t(df) = -2,64; <0,05$ bzw. $t(df) = -2,29; <0,05$). Pädagogische Fachkräfte erleben die Intensität und Qualität der Zusammenarbeit als weniger zufriedenstellend als Leitungspersonen. Diese Wahrnehmung wird in Teilstudie 2 bestätigt: Neben der Intensität der Kooperation ($t(df) = 2,11; <0,05$) und der Qualität der Kooperation ($t(df) = 2,31; <0,05$) zeigen sich hier auch signifikante Unterschiede bei der Berücksichtigung der Bedürfnisse der Kinder und Eltern ($t(df) = 2,69; <0,05$): Pädagogische Fachkräfte erleben die Intensität und die Qualität der Zusammenarbeit sowie die Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kind und Eltern als weniger zufriedenstellend als Leitungspersonen.

5.2 Formen der Kooperation

Die Art und Weise der Kooperation bzw. die Kooperationsanlässe und -formen wurden ebenfalls in Teilstudie 1 und 2 erfragt. Tab. 2 zeigt die Häufigkeit in Prozent, wobei zwischen kindbezogenen (hellgrau), elternbezogenen (mittelgrau) und professionsbezogenen Kooperationsformen (dunkelgrau) differenziert wird. Mit Ausnahme der fallbezogenen Übergangsgespräche fällt die Häufigkeit der Kooperationen in Teilstudie 2 geringer aus als in Teilstudie 1.

Zu beiden Erhebungszeitpunkten finden Besuche der Kindergartenkinder in der Schule am häufigsten statt (über 90%). Diese Exkursionen dienen meistens dem Kennenlernen der Umgebung sowie der Räumlichkeiten der Schule und ermöglichen ein erstes Kennenlernen von Schulleitung oder Lehrpersonen. Etwas seltener (zwischen 60% und 70%) kehren auch die Schulkinder auf Besuch in den Kindergarten zurück. Gemeinsame Feste und Projekte zwischen Kindergärten und Schulen finden hingegen deutlich seltener statt.

Bei den Kooperationsformen, in welche auch Eltern eingebunden sind, nimmt das fallbezogene Übergangsgespräch den wichtigsten Stellenwert ein. Bei diesem sind die Eltern und die Verantwortlichen der Institutionen Kindergarten und Schule vertreten. Es geht darum, Informationen über den Entwicklungsstand des Kindes auszutauschen, Entscheidungshilfen in Bezug auf den Schuleintritt bereitzustellen und ggf. gemeinsam Unterstützungsmaßnahmen oder spezielle Rahmenbedingungen zu planen (Amt der NÖ Landesregierung, o. J., S. 9; zum Konzept der Übergangskonferenz siehe Kracke et al., 2019). Von den Befragten wird berichtet, dass diese fallbezogenen Über-

gangsgespräche in einem hohen Maß bei Bedarf genutzt werden. Unter den Formaten, die Eltern als Beteiligte des Übergangs adressieren, berichten etwa 20 % der Befragten davon, dass sich die Schulleitung an einem Elternabend im Kindergarten beteiligt.

Auf Ebene der Professionen ist die Kooperation weniger stark ausgeprägt – über gemeinsame pädagogische Gespräche berichten ein Viertel bis gut ein Drittel der Befragten. Gegenseitige Hospitationen kommen so gut wie gar nicht vor. Bei der gemeinsamen Fort- und Weiterbildung gibt es eine große Diskrepanz zwischen Teilstudie 1 und 2. Das ist darauf zurückzuführen, dass die Daten von Studie 1 im Kontext einer gemeinsamen Fachtagung für Personen aus dem Kindergarten- und Schulbereich erhoben wurden. So zeigen die Daten, dass der fachliche Austausch und die gemeinsame Professionalisierung von Kolleg*innen aus Elementar- und Primarstufe intensiviert werden könnten.

Tabelle 2: Häufigkeit einzelner Kooperationsformen (in % der Befragten)

	Studie 1	Studie 2
Besuch von Kindergartenkindern in der Schule	93,0	91,3
Besuch von Schulkindern im Kindergarten	70,4	59,2
Besuch einer Lehrperson im Kindergarten	53,2	30,7
Gemeinsame Projekte	45,2	29,2
Gemeinsame Feste	24,2	23,8
Gemeinsame fallbezogene Übergangsgespräche	62,4	72,9
Beisein der Schulleitung/Lehrperson beim Elternabend im Kindergarten	22,6	19,9
Beisein der Kindergartenleitung/Pädagog*in beim Elternabend in der Schule	11,3	7,9
Sprechstunde der Schulleitung im Kindergarten	5,4	3,2
Gemeinsame pädagogische Gespräche	37,1	25,3
Gemeinsame Fortbildung	59,1	13,4
Zusammenarbeit in einem lokalen/kommunalen Netzwerk	12,4	10,1
Gegenseitige Hospitationen	8,6	4,3

5.3 Bedingungen der Kooperation

In Teilstudie 2 wurde der Fragebogen inhaltlich erweitert, wodurch auch die Bedingungen für die Kooperation beleuchtet wurden. So geht aus der Befragung hervor, dass knapp die Hälfte (45,6 %) der Befragten eine Kooperationsbeziehung in Form eines Tandems führen, d. h., dass eine Schule mit einem Kindergarten zusammenarbeitet. Etwas weniger als die Hälfte gibt an, dass die Kooperation in Form eines Sterns gelebt wird, d. h., dass ein Kindergarten mit zwei oder mehreren Schulen kooperiert oder dass eine Schule mit zwei oder mehreren Kindergärten zusammenarbeitet (41,4 %). An einem Kooperationsnetzwerk, an dem sich mehrere Schulen und mehrere Kindergärten beteiligen, wirken hingegen nur 13 % der Befragten mit.

In die Kooperation der Bildungseinrichtungen sind jeweils fast immer die Führungspersonen involviert (95 % der Schulleiter*innen sowie 99 % der Kindergartenleitungen). Auf Seiten der Schulen sind darüber hinaus die Lehrpersonen (66 %) beteiligt, auf Seiten des Kindergartens die Elementarpädagog*innen (72 %) und in geringerem Ausmaß die Inklusiven Elementarpädagog*innen (33 %) sowie die Betreuer*innen (17 %). Die Initiierung, Gestaltung und Pflege der Bildungskooperationen ist somit überwiegend Leitungstätigkeit.

Ferner wurde in Teilstudie 2 nach den Voraussetzungen für Kooperation gefragt. Hierfür wurde das Modell nach Schleifenbaum und Walter (2015) operationalisiert und aus den Items mit einer fünfstufigen Ratingskala von 1 (*trifft ganz und gar nicht zu*) bis 5 (*trifft voll und ganz zu*) wurden folgende Skalen gebildet: „Bedingungen für Kooperation“, „Kompetenzen für Kooperation“ sowie „Motivation für Kooperation“ (siehe Tab. 3).

Tabelle 3: Items der Skalen Voraussetzungen für Kooperation

Bedingungen ($\alpha = 0,87$)	<p>Unsere Kooperation verfolgt gemeinsame Ziele.</p> <p>Wir stimmen unsere Aktivitäten ab und koordinieren unsere Handlungen.</p> <p>Unsere Rollenverteilung und Verantwortungsbereiche sind klar.</p> <p>Wir stehen in regelmäßigem Informationsaustausch.</p>
Kompetenzen ($\alpha = 0,92$)	<p>Unsere Kooperation ist von gegenseitigem Vertrauen geprägt</p> <p>Wir begegnen uns mit Offenheit und zeigen Verständnis füreinander.</p> <p>Wir unterstützen uns gegenseitig.</p>
Motivation ($\alpha = 0,92$)	<p>Die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule ist für uns wertvoll.</p> <p>Die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule ist für uns Ausdruck von Professionalität.</p>

Abb. 2 zeigt die Skalenmittelwerte samt Konfidenzintervall. Es zeigt sich, dass die Voraussetzungen für die Kooperation aus Sicht der Befragten sehr gut sind: Die Motivation für Kooperation ist mit einem Skalenmittelwert von 4,3 am höchsten ausgeprägt, gefolgt von den Kompetenzen im Zwischenmenschlichen mit einem Skalenmittelwert von 4,0. Knapp dahinter liegt der Skalenmittelwert für die Bedingungen der Kooperation (3,7), worunter Klarheit betreffend Zielsetzung, Rollen- und Aufgabenverteilung sowie Koordination subsumiert wird.

Hinsichtlich der drei Skalen zeigen sich keine Unterschiede nach institutioneller Zugehörigkeit (Kindergarten – Schule). Betreffend Bedingungen und Kompetenzen ($t(df) = 2,8$ bzw. $t(df) = 2,6$; $p < 0,05$) zeigen sich allerdings signifikante Unterschiede nach Funktion, wobei die Leitungen eine höhere Ausprägung wahrnehmen als Pädagog*innen bzw. Lehrpersonen.

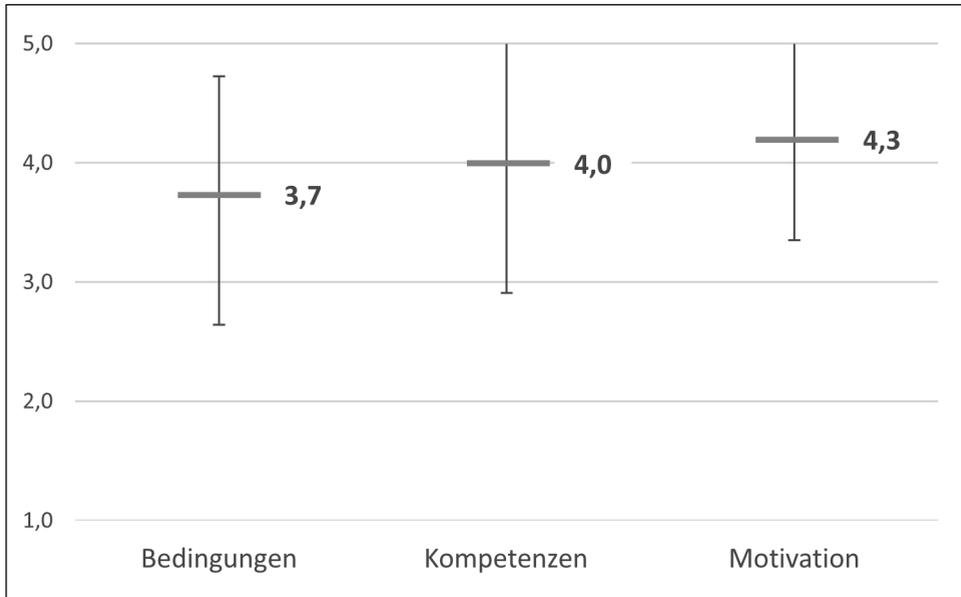


Abbildung 2: Voraussetzungen für Kooperation

6. Diskussion und Relevanz

Basierend auf theoretischen Grundlagen wurden in Teilstudie 1 Kooperationsformen zwischen Kindergärten und Volksschulen in Niederösterreich erfasst und die Qualität der Kooperationen von den Betroffenen beurteilt. In Teilstudie 2 wurden darüber hinaus Kooperationsstrukturen (Strätz, 2010) sowie die an der Kooperation beteiligten Personen erfasst und die Voraussetzungen für die Kooperation (Schleifenbaum & Walter, 2015, S. 27) operationalisiert.

Der Beitrag bereitet die Ergebnisse der Befragung deskriptiv auf und zeigt, dass kindbezogene Kooperationsformen auch in Niederösterreich am häufigsten verbreitet sind, gefolgt vom sogenannten Übergangsgespräch, bei dem neben Personen aus Kindergarten und Schule auch die Eltern/Erziehungsberechtigten eingebunden sind. Grundsätzlich sind Kooperationstandems mit 46% die am häufigsten gelebte Kooperationsstruktur und 41% kooperieren mit mehreren, anderen Institutionen. In beiden Teilstudien wird die Qualität der Kooperation als gut beurteilt, am ehesten wird bei den rechtlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen Verbesserungsbedarf geortet. Ferner werden Tests auf Unterschiede nach institutioneller Zugehörigkeit (Schule vs. Kindergarten) sowie nach Funktion (Leitung vs. Pädagog*in) durchgeführt, wobei sich zwischen den Einrichtungen kaum Unterschiede hinsichtlich der Bewertung der Kooperation feststellen lassen. Pädagog*innen schätzen allerdings im Vergleich zu Personen mit Führungsauftrag die Intensität und der Qualität der Kooperation als weniger zufriedenstellend ein. Die Ergebnisse decken sich weitgehend mit empirischen Befunden zur Kooperation aus anderen Bundesländern Österreichs (Moser, 2017; Lindner & Peer, 2019) sowie aus Deutschland (Faust et al., 2011). Die dargebotenen theoretischen

schen Konzeptionen und Untersuchungsergebnisse eignen sich als Perspektiven zur Weiterentwicklung der Kooperationspraxis sowohl für Leitungen und Pädagog*innen aus Kindergarten und Schule, da sie Potenziale zur Entwicklung und Reflexion der Praxis ermöglichen.

Die empirische Untersuchung erfasst den Status quo der Kooperationen zwischen Kindergärten und Volksschulen, welche auf Basis der Grundschulreform 2016/17 deutliche Impulse erfahren hat. Damals wurde festgelegt, dass die im Kindergarten erlangten Erkenntnisse über die Entwicklungssituation und Kompetenzen der Kinder im Zuge der Schüler*inneneinschreibung genutzt werden können und diese auch mehrphasig gestaltet werden kann (BMB-36.300/0042-I/2016). Die beiden Bildungssphären Kindergarten und Schule sind dadurch näher aneinandergerückt, da Prozessinformationen aus elementaren Bildungseinrichtungen im Schuleingang, z. B. über ein Entwicklungsportfolio, genutzt wurden und dadurch ein gemeinsames, inklusives Bildungsverständnis befördert haben. Mit der Einführung des Schuleingangsscreenings im Kontext des Pädagogik-Pakets (BGBl. I Nr. 101/2018) können derzeit gegenläufige Entwicklungen wahrgenommen werden. Durch eine punktuelle Diagnostik mittels standardisierter App werden die Unterschiede im pädagogischen Verständnis zwischen Elementar- und Primarstufe wieder deutlicher. Um eine Entfremdung der beiden Bildungsorte zu verhindern, ist es unerlässlich, die etablierten Kooperationen weiter aufrechtzuerhalten bzw. auszubauen. Dabei sollte neben Kooperationen mit dem Blick auf die Kinder insbesondere der fachliche Dialog der Professionellen gepflegt werden.

Obwohl wertvolle Schlussfolgerungen aus dieser Studie gezogen werden können, weist die vorliegende Untersuchung einige Einschränkungen auf. Erstens konzentrierte sich diese auf das Bundesland Niederösterreich, weshalb nach regionalen Forschungsprojekten in weiterer Folge größere und repräsentative sowie transnationale Stichproben angestrebt werden sollten. Die Stichprobenrekrutierung aus Teilnehmer*innen an Fortbildungsveranstaltungen führt darüber hinaus zu Limitationen in der Aussagekraft. Diskrepanzen und weiterer Forschungsbedarf bestehen zudem hinsichtlich der Identifizierung von kooperationsförderlichen, -hindernden und gelingenden Faktoren sowie deren Wirkungen, die weder in der Teilstudie 1 noch Teilstudie 2 erfasst wurden.

Literatur

- Ahlgrimm, F., Krey, J. & Huber, S. G. (2012). Kooperation – Was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 17–29). Münster: Waxmann.
- Amt der NÖ Landesregierung (o.J.). *Ratgeber für Eltern zum Übergang vom Kindergarten in die Schule*. Verfügbar unter: https://www.noefamilienland.at/fileadmin/user_upload/Archiv/Downloads/Tipps_fuer_Eltern/K4/VomKiga-Schule_2020_deutsch.pdf [04.06.2023].

- Bauer, P. & Fabel-Lamla, M. (2020). (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 91–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-010>
- BGBI. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBI. II Nr. 303/2012. *Lehrplan der Volksschule*.
- BGBI. I Nr. 101/2018. *Pädagogikpaket 2018*.
- BMB-36.300/0042-I/2016. *Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform ab dem Schuljahr 2016/17*. Verfügbar unter: <https://www.schulpartner.info/wp-content/uploads/2016/08/Ausf%C3%BChrungserlass-zur-Umsetzung-der-Grundschulreform-ab-dem-Schuljahr-2016-17.pdf> [04.06.2023].
- Bondorf, N. (2013). *Profession und Kooperation: Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerkooperation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19703-6>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2020). Förderkatalog zum Schuleingang. *Förderhinweise für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen, Grundschulpädagoginnen und Grundschulpädagogen*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:926c3a75-45bc-4c21-9e47-4324ab83a5bf/schuleingang_foerderkatalog.pdf [04.06.2023].
- Charlotte-Bühler-Institut [CBI] (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Charlotte-Bühler-Institut [CBI] & Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens [BIFIE] (2017). *Schülerinnen/Schüler-einschreibung NEU*. Leitfäden zur Grundschulreform (2. erweiterte und aktualisierte Auflage). Verfügbar unter: https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/10/Leifaden-Sch%C3%BClerInneneinschreibung_2.-Aufll..pdf [04.06.2023].
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1189–1209). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_57-1
- Faust, G., Wehner, F. & Kratzmann, J. (2011). Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. *Journal for educational research online*, 3(2), 38–61. <https://doi.org/10.25656/01:5623>
- Fußangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. erweiterte und überarbeitete Auflage) (S. 846–864). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., & Fußangel, K. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 29–40). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_2
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – Eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Hanke, P., Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten*. Münster: Waxmann.
- Hildebrandt, F. (2012). Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Qualitätsmerkmale, ein Implementierungsmodell und Gestaltungsmöglichkeiten der Kommune. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle* (S. 192–203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94130-1_14

- Lindner, K.-T. & Peer, T. (2019). Perspektiven pädagogischer Expertinnen und Experten: Interinstitutionelle Vernetzung in Wien. *Erziehung und Unterricht*, 7–8, 612–619.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509–536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Marvin, C. (1990). Problems in school-based language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In W. A. Secord (Hrsg.), *Best practices in school speech language pathology* (S. 37–47). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Moser, C. (2017). *Die Transition vom Kindergarten in die Grundschule in Oberösterreich. Grundlagen – Bestandsaufnahme – Perspektiven*. Dissertation an der Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Pastors, S. & Ebert, H. (2019). *Psychologische Grundlagen zwischenmenschlicher Kooperation. Bedeutung von Vertrauen für langfristig erfolgreiche Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27291-3>
- Schleifenbaum, D. & Walther, V. (2015). *Kooperation auf dem Prüfstand*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Statistik Austria (2022). *Bildung in Zahlen 2020/21*. Tabellenband. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BIZ_2020-21_Tabellenband.pdf [04.06.2023].
- Statistik Austria (2023). *Statistik des Bevölkerungsstandes*. Verfügbar unter: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/bevoelkerungsstand/bevoelkerung-zu-jahres-/-quartalsanfang> [04.06.2023].
- Steinert, B., Klieme, E., Merki, M., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerk Kooperationen in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 2, 185–204.
- Strätz, R. (2010). Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. Administrative Vorgaben und praktische Erfahrungen. In A. Diller, H. R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten?* (S. 63–72). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Töpfer, T., Karner, B. & Cloos, P. (2022). Vernetzung(en) als Auftrag an Kindertageseinrichtungen. Konzeptualisierungen in Bildungsplänen. *Frühe Bildung*, 12, 4–12. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000593>

Kooperation im Rahmen von Schuleinschreibung und Transition

Die Implementierung des österreichischen Schuleingangsscreenings (SES) in Kärnten

1. Einleitung und Forschungsstand

Der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule ist in Österreich inzwischen Teil der Normalbiografie und betrifft daher nahezu alle Kinder. Von bildungspolitischer Seite wird dieser Übergang vor allem im Hinblick auf die Verbesserung der Bildungschancen adressiert. Diesbezügliche bildungspolitische Maßnahmen der letzten 15 Jahre beziehen sich u. a. auf die Einführung eines verpflichtenden letzten Kindergartenjahres, eines BildungsRahmenPlans und weiterer pädagogischer Grundlagendokumente, einer verpflichtenden Sprachstandsfeststellung und einer gesetzlichen Grundlage zum Einbezug von Entwicklungsdokumentationen am Übergang (Hartel, Hollerer, Smidt, Walter-Laager & Stoll, 2019). Aber auch der Erlass von Schulreife-kriterien und zuletzt die Einführung eines Schuleingangsscreenings (in weiterer Folge als SES abgekürzt) stehen im Kontext politischer Steuerung des Übergangs (BMBWF, 2020a).

Auch in wissenschaftlicher Perspektive wird die Bedeutung dieser Transition für die kindliche Entwicklung und für erfolgreiche Bildungsverläufe thematisiert. So gehen Griebel und Niesel (2011) in ihrem Transitionsmodell davon aus, dass der Übergang zu Anpassungsproblemen führen kann und die Bewältigung als ko-konstruktiver Prozess verstanden werden muss. Schulfähigkeit wird hier auf systemischer Ebene betrachtet und weniger als individuumbezogenes Merkmal. Die Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen sowie mit den Familien wird damit zur zentralen Aufgabe in der Übergangsgestaltung, um Kontinuität zu fördern und Erfahrungen von Diskontinuität entsprechend zu begleiten.

In den letzten Jahren wurde vor allem die Wirksamkeit unterschiedlicher Kooperationsmaßnahmen stärker in den Fokus gerückt. So wird gefragt, inwiefern bzw. für wen die Transition tatsächlich ein Risiko darstellt und ob Kooperationsmaßnahmen, die auf die Herstellung von Kontinuität durch das Vertrautwerden mit Schule (wie gemeinsame Veranstaltungen, gegenseitige Besuche und Schnuppertage) abstellen, als wirksamer Schutzfaktor gesehen werden können. Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass länger andauernde und damit für die kindliche Entwicklung und den Schulerfolg problematische Anpassungsprobleme bereits vor dem Übergang vorhanden sind und nicht erst durch den Übergang ausgelöst werden (Kluczniok & Roßbach, 2014; Faust, 2020).

Aus dieser Perspektive braucht es neben einer allgemeinen curricularen Abstimmung der beiden Institutionen vor allem Kooperationsmaßnahmen für die Risikogruppe jener Kinder, die erwartbare Probleme am Übergang haben könnten. Zu sol-

chen Maßnahmen zählen z.B. die Weitergabe von Entwicklungsdokumentationen (Kluczniok & Roßbach, 2014) oder die intensivere und individuellere Begleitung und Beratung problembelasteter Kinder (Faust, 2020). Gerade diese Formen der Kooperation zwischen den Institutionen Kindergarten und Schule werden jedoch seltener umgesetzt als Kooperationen mit dem Ziel des Vertrautwerdens (Hanke, Eckerth & Hein, 2020).

Wehner und Pohlmann-Rother (2020) sehen diesbezüglich hinderliche Faktoren in Zeit- und Personalmangel, Arbeitsüberlastung, organisatorischen Problemen, unterschiedlichen pädagogischen Ausrichtungen und Ausbildungen sowie im Datenschutz. Trotz dieser Hindernisse wird von beiden Berufsgruppen der Kooperation eine positive Wirkung zugeschrieben, wobei die Erzieher*innen weniger zufrieden mit der Kooperation sind (Wehner & Pohlmann-Rother, 2020), was die Autorinnen mit höheren Erwartungen der Erzieher*innen in Verbindung bringen.

Eine erfolgreiche Übergangsgestaltung wird nach Faust (2020) vor allem vom Austausch über den Entwicklungsstand einzelner Kinder, von früher Förderung im Kindergarten und koordinierter Förderung darüber hinaus beeinflusst. In diesem Zusammenhang streicht sie auch die Bedeutung des Einbezugs der Eltern in Entwicklungs- und Übergabegespräche hervor, um Befürchtungen hinsichtlich einer Stigmatisierung entgegenzuwirken und die Chancen einer passgenauen Förderung zu signalisieren (Faust, 2020). Unterstützt wird dies durch Hanke, Eckerth und Hein (2020), die in positiven Kooperationsmaßnahmen mit sozioökonomisch bzw. soziokulturell benachteiligten Familien einen positiven Einfluss für Transitionsprozesse erkennen. Wirksame Kooperation am Übergang wäre in diesem Sinne also eine Kooperation zwischen Kindergarten, Schule und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, in deren Fokus die Entwicklung der Schulfähigkeit steht, welche im Sinne der Chancengerechtigkeit für einen Teil der Kinder intensivere Begleitung und Förderung erfordern würde.

Das österreichische Schuleingangsscreening (SES) könnte in diesem Kontext als ein Versuch gesehen werden, die gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung der Schulfähigkeit stärker festzulegen, da es seine Wirkung im Wesentlichen durch die Kooperation von Schule und Familie sowie Schule und Kindergarten entfalten soll (BMBWF, 2020b). Als Screening könnte es zur Identifikation von Risiken und damit zu Maßnahmen der Prävention und Kompensation beitragen, die am Übergang notwendigerweise eine Kooperation erfordern. Gleichzeitig werden mit der Koppelung des SES an die Schuleinschreibung und an eine geforderte Schulreifebestimmung das systemische Konzept von Schulfähigkeit als auch der Kooperationsaspekt eher konterkariert. Mit Walter-Laager und Petrtsch (2018) kann hier auf das Risiko normierender, selektierender und legitimierender Funktionen von flächendeckenden Screenings hingewiesen werden. Eine solche Wirkung würde dem Anspruch einer gemeinsamen Verantwortung der Entwicklung von Schulfähigkeit eher entgegenstehen.

Reicher-Pirchegger (2022) differenziert hier zwischen einer modernen Schuleingangskonzeption und einem strukturkonservativen Schulreifekonzept. Sie stellt fest, dass auf der Ebene der Überzeugungen der Elementar- und Primarpädagog*innen eine traditionelle Idee von Schulreife nach wie vor von einer Mehrheit auf beiden Seiten vertreten wird, diese jedoch zum Teil gleichzeitig auch eine anschlussfähige Ent-

wicklungsdokumentation befürworten. Das vorliegende Forschungsprojekt geht davon aus, dass die hier deutlich werdenden unterschiedlichen Orientierungen die Implementierung des SES beeinflussen und fragt nach den unterschiedlichen Formen des Umgangs mit dem SES im Feld.

2. Methodisches Vorgehen

Das Forschungsprojekt verfolgt ein Mixed-Methods-Design mit einer verschränkten Datenerhebung und -auswertung im Zeitraum von November 2021 bis Juli 2023. Begonnen wurde mit einer Analyse zentraler Dokumente zum SES und in einem zweiten Schritt wurden Leitfadeninterviews mit Schulleitungen von vier Fallschulen geführt. Die Ergebnisse dieser Analysen und Erhebungen sind dann in die Konzeption eines Fragebogens für Schulleitungen und Lehrkräfte und eines Fragebogens für Elementarpädagog*innen eingeflossen. Darüber hinaus wurden an den vier Fallschulen eine Onlinebefragung der Eltern, Gruppendiskussionen mit den Lehrkräften, der Schulleitung und der Kindergartenleitung(en) und abschließend Leitfadeninterviews mit den Lehrpersonen der ersten Klassen durchgeführt.

Die herangezogenen Daten aus den Befragungen beziehen sich zum einen auf eine nicht repräsentative Stichprobe von 207 Schulleitungen und Lehrkräften aus Volksschulen in Kärnten, welche in weiterer Folge als Stichprobe *Primar* (P) bezeichnet wird. Hiervon geben 65,2% an, dass das SES im Schuljahr 2022/23 an ihrer Schule durchgeführt wurde, diese stellen die Teilstichprobe *Primar SES* (P SES n = 135) dar. Zum anderen fließen nicht repräsentative Befragungsdaten von 96 Elementarpädagog*innen aus elementaren Bildungseinrichtungen Kärntens ein, die als Stichprobe *Elementar* (E) dargestellt werden.

Die vier Fallschulen haben sich aufgrund einer Einladung zur Teilnahme am Forschungsprojekt selbst gemeldet, unterscheiden sich aber zufällig in großem Ausmaß in ihrer Anwendung des SES.

3. Ergebnisse

Für diesen Beitrag werden jene Ergebnisse herausgehoben, die sich vor allem auf die Frage der Kooperation im Rahmen von Transition und der Rolle des SES in diesem Zusammenhang beziehen. Dazu werden die Ergebnisse der beiden Befragungen *Primar* und *Elementar* vergleichend dargestellt sowie vertiefend Ergebnisse aus den Fallschulen und für die Beurteilung der Rolle des SES auch die Ergebnisse der Dokumentenanalyse herangezogen.

3.1 Kooperation am Übergang in Kärnten

Zunächst stellt sich die Frage, welche Kooperationsformen in Kärnten derzeit üblich sind und welche Hindernisse für die Kooperation genannt werden. Hier wird im Vergleich sichtbar, dass eine Reihung nach Häufigkeit der Angabe für beide Stichproben gleich aussieht. So wird am häufigsten der Austausch zwischen den Pädagog*innen der beiden Institutionen (P: 69 %, E: 57 %), gefolgt von gemeinsamen Aktivitäten mit den Kindern (P: 60 %, E: 54 %) angegeben. Weniger häufig finden gemeinsame Informationsveranstaltungen für Eltern (P: 31 %, E: 25 %) statt und nur selten gemeinsame Aktivitäten mit Kindern und Eltern (P: 10 %, E: 12 %).

Lediglich 11–16 % aller Befragten sehen ein Hindernis für die Kooperation darin, dass zu viele Schulen bzw. Kindergärten in ihrem Fall betroffen wären. Fehlende zeitliche Ressourcen werden viel stärker als Hindernis wahrgenommen (P: 55 %, E: 65 %). Insbesondere aus Sicht der Schule stellte die Zeit der Pandemie ein großes Hindernis (P: 67 %, E: 46 %) dar. Die Bereitschaft in der eigenen Institution wird dahingehend kaum problematisiert (P: 4 %, E: 3 %), jedoch nehmen insbesondere Elementarpädagog*innen eine fehlende Bereitschaft der anderen Institution wahr (P: 8 %, E: 50 %) und geben auch häufiger schlechte Kooperationserfahrungen als Hindernis für weitere Kooperationen an (P: 1 %, E: 20 %). Diese Unterschiede verweisen darauf, dass Elementarpädagog*innen weniger zufrieden mit der Kooperation sind als Schulleitungen und Lehrpersonen, was mit den eingangs genannten Forschungsergebnissen übereinstimmt.

Weiteren Aufschluss über die Wahrnehmung der Kooperation gibt Abbildung 1, welche die Einschätzung der Relevanz und der Umsetzung zentraler Bereiche für den Übergang darstellt. Die Befragten bewerteten zunächst, wie wichtig sie diese Bereiche für einen gelingenden Übergang erachten (Relevanz: 1 = nicht wichtig – 4 = sehr wichtig) und sollten dann beurteilen, wie stark dieser Bereich aus ihrer Sicht umgesetzt wird (Umsetzung: 1 = nicht vorhanden – 4 = vorhanden).

Während beide Gruppen das grundsätzliche Einbeziehen der Eltern nicht nur als sehr wichtig, sondern auch als sehr gut umgesetzt sehen, zeigt sich auch hier, dass Elementarpädagog*innen im Vergleich die Umsetzung von gemeinsamen Veranstaltungen, das Interesse der Schule am Lernen im Kindergarten und den regelmäßigen fachlichen Austausch als weniger vorhanden einschätzen. Schulleitungen und Lehrpersonen sehen die Umsetzung dieser Aspekte optimistischer.

Umgekehrt schätzen die befragten Elementarpädagog*innen die eigene Schulvorbereitung, das frühzeitige Erkennen von Entwicklungsrisiken und die frühzeitige Förderung geringfügig optimistischer ein. Diese drei Bereiche werden von beiden Berufsgruppen insgesamt als wichtiger für einen gelingenden Schulstart angesehen als Bereiche, die eine Kooperation der beiden Institutionen verlangen (gemeinsame Veranstaltungen, regelmäßiger fachlicher Austausch).

In den qualitativen Fallstudien wird hier sichtbar, dass die Formen der Kooperation und des Austausches auch von räumlichen Gegebenheiten abhängen. So findet bei Schulen, die einen Kindergarten im gleichen Gebäude haben, eher Kooperation in Form von Austausch zwischen den Pädagog*innen oder gemeinsamer Veranstaltungen

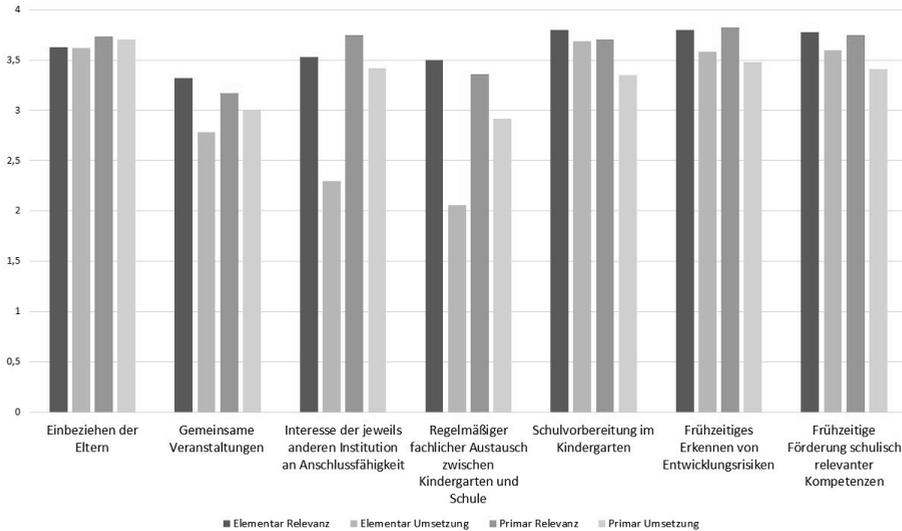


Abbildung 1: Bereiche der Übergangsgestaltung: Mittelwertvergleich zur Einschätzung von Relevanz und Umsetzung (E: n = 97, P: n = 207)

oder Besuche statt. Dabei wird deutlich, dass aufgrund der Covid-Beschränkungen etablierte Kooperationsmaßnahmen unterbrochen wurden und diese nun erst wieder aufgebaut werden müssen. Ein ähnliches Risiko für einen Bruch mit bestehenden Kooperationsmaßnahmen stellt laut Fallstudien ein Leitungswechsel in einer der beiden Bildungseinrichtungen dar.

Gerade hinsichtlich des kindbezogenen Austausches von Informationen kann von einem Einfluss der Einstellungen der Pädagog*innen zu solchen Vorinformationen ausgegangen werden. In unseren Befragungen wird hier zum einen der Datenschutz bzw. die notwendige Zustimmung der Eltern als ein Hindernis thematisiert. Darüber hinaus gehen wir der Frage nach, welche Einstellungen Elementar- und Primarstufenpädagog*innen grundsätzlich zur Bedeutung und Weitergabe von kindbezogenen Informationen einnehmen.

Aus den Daten der Elementarpädagog*innen geht zunächst hervor, dass die Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation bei 87 % systematisch durch einen selbst entwickelten Beobachtungsbogen oder ein bestimmtes Entwicklungsbeobachtungsverfahren erfolgt. Zudem nutzen 88 % Alltagsbeobachtungen und 67 % den Austausch im Team zur Beurteilung des Entwicklungsstandes der einzelnen Kinder. Terminisierte Entwicklungsgespräche führen nach Eigenangabe 71 % mit den Eltern aller Kinder und weitere 21 % zumindest mit den Eltern der Vorschulkinder. Diese Daten müssen durch die Selbstauswahl bei der Stichprobe in ihrer Aussagekraft für das gesamte Feld als eingeschränkt betrachtet werden. Trotzdem kann im Zuge der Professionalisierung der Elementarpädagogik auch in zunehmendem Maß davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der Eltern spätestens im letzten Kindergartenjahr über den Entwicklungsstand des eigenen Kindes informiert wird. Aus der Perspektive der befragten Elementarpädagog*innen fallen Förderbedarfe auch nur selten erst

bei der Schuleinschreibung auf. 46 % nehmen diesbezüglich auch wahr, dass ihre Einschätzung in Bezug auf die Schulreife des Kindes bei der Einstufungsentscheidung häufig berücksichtigt wird.

Aus der Perspektive der Schule spielen Unterlagen aus dem Kindergarten keine bzw. eine geringe Rolle bei der Schuleinschreibung, da sie wenig aussagekräftig erscheinen (11 %) oder die Eltern diese nicht bzw. selten mitbringen (35 %). 25 % geben an, Entwicklungsportfolios und -dokumentationen einzubeziehen und 29 % das Übergabeblatt zur Sprachstandsfeststellung.

Auf die Frage zu den Einstellungen hinsichtlich Vorinformationen wird deutlich, dass rund ein Drittel der Elementarpädagog*innen Vorinformationen als Einschränkung eines unbelasteten Kennenlernens sehen, verbunden mit der Sorge, dass dadurch Vorurteile entstehen. Nur knapp 15 % der Schulleitungen und Lehrpersonen teilen diese Sorge. Gleichzeitig sieht ein großer Teil beider Befragungsgruppen in Vorinformationen die Möglichkeit, Hinweise auf Förderbedarfe zu bekommen, (P: 75 %, E: 83 %), sowie eine Unterstützung für die Einstufungsentscheidung (P: 65 %, E: 63 %). Elementarpädagog*innen (57 %) schreiben den Vorinformationen auch eher eine Nützlichkeit für die Planung der ersten Schulwochen zu, was von weniger als der Hälfte der Primarstufenpädagog*innen geteilt wird (44 %). Jeweils fast die Hälfte sieht darin auch einen Mehrwert für den Beziehungsaufbau (P: 46 %, E: 45 %).

Insgesamt überwiegen die positiven Einschätzungen zur Weitergabe von Informationen. Auch in den Fallstudien wird sichtbar, dass die Beteiligten dem kindbezogenen Austausch zwischen Elementarpädagog*innen und Primarpädagog*innen großes Potenzial für die Anschlussfähigkeit und frühzeitige Förderung zuschreiben. In den einzelnen Fällen wird aber auch sichtbar, dass insbesondere detaillierte Entwicklungsdokumentationen und/oder der persönliche Austausch als hilfreich erlebt werden, während das verordnete Übergabeblatt zur Sprachstandsfeststellung als wenig aussagekräftig erachtet wird. Insgesamt zeichnet sich eine doch relativ starke Bedeutungszuschreibung zu kindbezogener Beobachtung, Förderung und dazugehörigem Austausch ab.

3.2 Die Rolle des Schuleingangsscreenings in Kärnten

Im letzten Abschnitt wurde deutlich, dass ein Wissen um den Entwicklungsstand der Schulanfänger*innen von den Beteiligten als bedeutsam für einen positiven Übergang erachtet wird. Abseits von der Möglichkeit, dieses Wissen über Informationen aus dem Kindergarten zu erhalten, haben Schulen selbst im Rahmen der Einschreibung und weiterer Transitionsmaßnahmen, wie Schnuppertage und gegenseitiger Besuche usw., die Möglichkeit, dieses Wissen über die Schulanfänger*innen aufzubauen. Nicht zuletzt wird eine Einschätzung des Entwicklungsstandes für die Entscheidung über die Schulreife benötigt, die in Österreich im Rahmen der Einschulung festgestellt werden soll.

Zu diesem Zweck wurde in den vergangenen Jahren ein standardisiertes Schuleingangsscreening (SES) entwickelt, mit dem die kognitive Reife und Grunddispositio-

nen für Lesen, Schreiben und Rechnen im Rahmen der Schuleinschreibung und am Beginn der ersten Klasse überprüft werden können. Für eine effiziente Durchführung und automatisierte Auswertung wurde dazu eine Tablet-App mit den Aufgabenstellungen entwickelt. Daneben gibt es auch die Möglichkeit der Durchführung einer Papier-Bleistift-Version (Jöbstl, Steiner, Kastner-Koller, Deimann, Kaltenberger, Wagner & Landerl, 2022). Im Folgenden sollen nun zunächst die Argumentationsanalyse zum Schuleingangsscreening und daran anschließend Ergebnisse zur Anwendung und Wirkungen in Kärnten dargestellt werden.

In der Argumentationsanalyse (Meyer, 2020) werden einerseits die Argumente und andererseits auch deren explizite als auch implizite Prämissen sichtbar gemacht. In der Analyse des Leitfadens zum Schuleingangsscreening (BMBWG, 2020a) und des Förderkataloges zum Schuleingang (BMBWF, 2020b) wurden dabei zwei zentrale Argumente identifiziert, das *Frühförderargument* und das *Einstufungsargument*.

Das *Frühförderargument* beschreibt das Ziel des SES, durch die frühe Erfassung der kognitiven und sprachlichen Kompetenzen Förderbedarfe zu erkennen und (im Gespräch mit den Eltern) Fördermaßnahmen einzuleiten, wodurch Bildungschancen und ein bestmöglicher Schulstart gesichert werden sollen. Dieses Argument beruht auf zwei Prämissen, nämlich, dass kognitive und sprachliche Kompetenzen im Kontext des Schuleingangs bedeutsam sind und dass das Erkennen eines Förderbedarfs auch eine Förderung nach sich zieht.

Das *Einstufungsargument* bezieht sich auf die oben dargestellte Notwendigkeit, Kinder in der Schuleingangsphase einer Schulstufe zuzuordnen. Das SES ist hierfür als zentrales Element eines einheitlichen, qualitätsgesicherten Prozesses zur Feststellung der Schulreife konzipiert, mit dem Ziel, festgestellte Unterschiede bei der Einstufung zwischen den Schulen und Bundesländern zu verringern. Dafür notwendige Prämissen sind, dass das SES aussagekräftige Erkenntnisse in den relevanten Bereichen liefert und dass die Einschätzung der Schulreife im Rahmen der Schuleinschreibung mit der Einstufung zusammenhängt.

Es zeigt sich, dass Pädagog*innen beider Berufsgruppen insbesondere sozial-emotionale Kompetenzen und Aufmerksamkeitsverhalten als wesentliche Kompetenzbereiche für einen gelingenden Schulstart gewichten, was mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Bedeutung der Selbstregulation für die Schulfähigkeit (Dubowy & Hasselhorn, 2022) übereinstimmt, jedoch weniger mit den Kompetenzbereichen des Screenings.

Weiters stellt sich die Frage, wie mit den Ergebnissen des SES umgegangen wird. Die Hälfte der Schulleitungen bzw. Lehrpersonen geben an, dass die Ergebnisse für Elterngespräche und zum Einleiten von Fördermaßnahmen (z. B. Kontaktvermittlung von Förderangeboten) genutzt werden. Für den Großteil dienen sie aber lediglich der Einschätzung der Förderbedarfe (82 %) und der Feststellung der Schulreife (67 %).

Auch in der Befragung Elementar wird hier kaum eine Wirkung des SES für frühe Förderung sichtbar. Von der Teilstichprobe der Elementarpädagog*innen, welche über eine Anwendung des SES in einer Anschlusschule Bescheid wissen (E SES: n = 39), geben 56 % an, dass ihnen nichts über die Ergebnisse kommuniziert wurde, in 28 % der Fälle gab es eine Rückmeldung durch die Schule und in nur 15 %



Abbildung 2: Kriterien des Einflusses auf die Einstufungsentscheidung: Mittelwerte des zugeschriebenen Einflusses (P: n = 207)

eine Rückmeldung durch die Eltern. Für einen Großteil gibt es kaum Konsequenzen, weil die Förderbedarfe bereits bekannt waren und nur vereinzelt gab es allgemeine Veränderungen durch die Einführung des SES, welche sich in einem stärkeren Fokus der im Screening berücksichtigten Bereiche und einer stärkeren Transparenz der Schulvorbereitung als Reaktion auf eine wahrgenommene Verunsicherung der Eltern zeigten.

Auch für das Zustandekommen der Schulfähigkeitsfeststellung scheinen andere Aspekte stärker ins Gewicht zu fallen, wie in der folgenden Abbildung sichtbar wird, welche den gemittelten Einfluss der angeführten Kriterien auf die Einstufungsentscheidung darstellt (1 = kein Einfluss, 5 = sehr hoher Einfluss).

Hier kann eine Praxis der Rückstufung festgestellt werden, da die größten Einflussfaktoren in den Leistungen und im Verhalten des Kindes in den ersten Schulwochen gesehen werden. Dies geht auch aus den Fallstudien so hervor, in welchen deutlich wird, dass eine Einschulung in die Vorschulstufe eher von den Eltern ausgeht, wobei vermittelt über die Entscheidung der Eltern eventuell auch die elementarpädagogische Einschätzung Wirksamkeit zeigt. Nur in wenigen Fällen scheint es aufgrund großer Auffälligkeiten im Rahmen der Schuleinschreibung zu einer Empfehlung an die Eltern zu kommen, das Kind die Vorschulstufe besuchen zu lassen. Bei zumindest einer der untersuchten Schulen ist dann teilweise auch der Verbleib im Kindergarten bei gleichzeitiger Anmeldung zum häuslichen Unterricht nicht unüblich.

Für die Rolle, die das SES im Rahmen der Transitionsgestaltung spielt, stellt sich die Frage, wie es tatsächlich angewendet wird. So zeigte sich bereits, dass es wenig Einfluss auf die Einstufungsentscheidung hat und auch nur zum Teil für die Einleitung früher Fördermaßnahmen genutzt wird.

Insgesamt zeigt sich, dass die Anwendung in den Schulen sehr unterschiedlich ausfällt. So zeigte die Auswertung der SES-Teilstichprobe (P SES: n = 135), dass es bei 70 % der Befragten im Rahmen der Schuleinschreibung, bei 26 % zu einem späteren Termin und bei 3 % überhaupt nur für einen Teil der Kinder angewandt wird, für die zusätzliche Informationen als hilfreich erachtet werden. Die Fallstudien spiegeln diese Vielfalt wider, von der vollständigen Durchführung im Rahmen der Schuleinschreibung über einzelne Module im Rahmen von Schnuppertagen im Juni über die aufsuchende Durchführung im Kindergarten und die extra Einladung zum SES für einen Teil der Kinder nach Auffälligkeiten im Rahmen der Schuleinschreibung.

4. Diskussion

Die ersten Ergebnisse unseres Forschungsprojektes zeigen auf, dass im Feld ein Verständnis einer gemeinsam verantworteten Schulfähigkeit durchaus gegeben ist, wenn man z.B. die Bedeutung der Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation, die Weitergabe dieser Informationen an die Eltern, den Stellenwert der Schulvorbereitung und frühen Förderung oder auch die grundsätzliche Erwartung von Nützlichkeit der Vorinformationen betrachtet.

Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass der Austausch von kindbezogenen Informationen wenig systematisch erfolgt, entweder im persönlichen, zum Teil eher zufälligen, Kontakt durch den gleichen Standort oder durch die Eltern als Informationsvermittler. Tatsächlich strukturell implementierte Informationsweitergabe gibt es eigentlich nur mit dem Übergabeblatt zur Sprachstandsfeststellung, das aber wenig Bedeutung zu haben scheint. Die fehlende strukturelle Implementierung des Austausches zeigt sich zum einen in der Abhängigkeit der Kooperationsmaßnahmen von Bedingungen wie gemeinsamer Standort, bestimmten Personen oder der ländlichen Lage, zum anderen auch in den wahrgenommenen Hindernissen und der fehlenden gemeinsamen Einbindung der Eltern.

Jede Institution arbeitet tendenziell eher allein an der Übergangsgestaltung, bei den befragten Elementarpädagog*innen schwingt dabei auch eine große Erwartungshaltung gegenüber der Schule mit, ausreichend wahrgenommen zu werden und mit einem entsprechenden Interesse an der Anschlussfähigkeit von Seiten der Schule einbezogen zu werden.

Das Schuleingangsscreening als förderdiagnostisches Instrument kommt in diesem Zusammenhang derzeit noch wenig zur Wirkung, was nicht zuletzt an seiner an Schuleinschreibung und Einstufungsentscheidung gekoppelten Implementierung liegt. Damit einher geht nämlich stärker ein selektierender oder zumindest einfach nur feststellender Umgang, der wenig zu einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme beiträgt. In den ersten Analysen der Gruppendiskussionen kommt dementsprechend auch eher eine von Verantwortung entlastende Funktion des SES in den Blick. Hier bedarf es noch genauerer Analysen der unterschiedlichen Funktionen, die das SES einnimmt und potenziell einnehmen kann.

Jedenfalls stellt sich die Zweideutigkeit durch die beiden unterschiedlichen Argumentationen des SES eher als ein Problem für die Kooperation und Transitionsgestaltung dar. Hier wäre es aus unserer Sicht zentral, eine eindeutigere Positionierung im Hinblick auf eine gemeinsam verantwortete Schulfähigkeit zu legen, die eine Einstufungsentscheidung obsolet macht und Kindergarten und Grundstufe als Teil des Entwicklungsraums für Schulfähigkeit definiert, der gemeinsam und im fach- und kindbezogenen Austausch gestaltet werden muss.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020a). *Schulreifefeststellung NEU. Leitfaden für Schulleitungen zur Anwendung der bundeseinheitlichen Instrumente zur förderorientierten Diagnostik am Schuleingang. Version für 2021*. Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020b). *Förderkatalog zum Schuleingang: Förderhinweise für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen, Grundschulpädagoginnen und Grundschulpädagogen*. Wien. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:926c3a75-45bc-4c21-9e47-4324ab83a5bf/schuleingang_foerderkatalog.pdf [06.06.2023].
- Dubowy, M. & Hasselhorn, M. (2022). Schulbereitschaft – Perspektiven auf ein multidimensionales Konzept. *Frühe Bildung*, 11(4), 159–160. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000588>
- Faust, G. (2020). Zur Bedeutung des Schuleintritts für die Kinder – für eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In S. Pohlmann-Rother, U. Franz & S. Lange (Hrsg.), *Einblicke in die Forschung – Perspektiven für die Praxis* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 3–15). Köln: Carl Link.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Hanke, P., Eckerth, M. & Hein, A. K. (2020). Schutzfaktoren zur Unterstützung der Übergangsbewältigung von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In S. Pohlmann-Rother, U. Franz & S. Lange (Hrsg.), *Einblicke in die Forschung – Perspektiven für die Praxis* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 73–92). Köln: Carl Link.
- Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager, C. & Stoll, M. (2019). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel und C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2019. Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 183–223). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2>
- Jöbstl, V., Steiner, A. F., Kastner-Koller, U., Deimann, P., Kaltenberger, A., Wagner, V. & Landerl, K. (2022). Entwicklung eines förderorientierten Schuleingangsscreenings: Erste Befunde zur prognostischen Validität. *Frühe Bildung*, 11(4), 194–200. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000585>
- Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Probleme beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule – Wahrheit oder Mythos? In A. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem: Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 13–22). Münster: Waxmann.

- Meyer, S. (2020). Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre*, 3(1), 3–25. <https://doi.org/10.18442/092>
- Reicher-Pirchegger, L. (2022). Jenseits der Schulreife? Die Idee der Schuleingangskonzeption vor dem Hintergrund epistemologischer Überzeugungen und pädagogischer Orientierungen. *Frühe Bildung*, 11(4), 161–167. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000583>
- Walter-Laager, C. & Petritsch, M. (2018). Institutionelle Übergänge: Das Kind zwischen Vorfreude und Erwartungsdruck. In K. Fasseing-Heim, R. Lehner, T. Dütsch, U. Arnaldi, E. Hildebrandt, M. Wey Huber & B. Zumsteg (Hrsg.), *Übergänge in der frühen Kindheit* (S. 15–23). Münster: Waxmann.
- Wehner, F. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Zur Verbreitung von Kooperationsaktivitäten und Förderprogrammen beim Übergang in die Grundschule. In S. Pohlmann-Rother, U. Franz & S. Lange (Hrsg.), *Einblicke in die Forschung – Perspektiven für die Praxis* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 93–113). Köln: Carl Link.

Sozial-emotionale Regulation

Eine Entwicklungsanforderung für das Kind, eine pädagogische Herausforderung für die Teams, ein Kooperationserfordernis innerhalb der Institutionen

Aus dem Blickwinkel der Psychologie haben Kinder rund um den Schuleintritt eine ganz besondere Entwicklungsaufgabe – die sozial angemessene Regulation ihrer Emotionen. Diese hilft ihnen, sich in sozialen Gruppen zu bewegen, zu kommunizieren, zu interagieren sowie den von der Gesellschaft vorgesehenen Lern- und Leistungsaufgaben erfolgreich nachzukommen. Schule bietet dazu ein ideales Kooperationsfeld mit wechselnden Akteur*innen und unterschiedlichen Situationen. Der Artikel beleuchtet das Kooperationsverständnis von Pädagog*innen in der Begleitung der Kinder bei ihren Versuchen, heftige Emotionen in Akutsituationen zu regulieren. Den Ergebnissen zweier Erhebungen (Studierende des Masterstudiums Primarstufe sowie Elementar- und Primarpädagog*innen) werden Ergebnisse zum Entwicklungsbedarf für sozial-emotionales Lernen gegenübergestellt und mit dem Mehrebenenansatz „steps to help“ wird der Blick auf Kooperationsbedarfe auf Ebene der Team- und Systementwicklung gelenkt.

1. Einleitung

Bildungsinstitutionen können ein Kooperationsfeld schaffen, in dem sozial-emotionale Entwicklung möglich ist und begleitet wird. Ab dem Schuleintritt findet lehrplanorientiertes Lernen vorrangig in Gruppensettings statt und erfordert von jedem Kind sozial-adaptive Strategien. Vielfältige sozial-emotionale Entwicklungsschritte müssen bewältigt werden, damit es sich auf die neuen Lernherausforderungen einlassen kann. Es muss sich in Gruppensettings selbstständig einfügen und lernbereit werden (Gut, Reimann & Grob, 2012). Internationale Studien (NESET II, 2018) bekräftigen die Bedeutung ausdifferenzierter sozial-emotionaler Kompetenzen und weisen sie nicht nur als Indikator für Lernen, sondern für die Entwicklung einer psychisch stabilen Persönlichkeit und für seelisches Wohlbefinden aus.

Dabei kommt der Fähigkeit zur Inhibition eigener Impulse und der Emotionsregulation eine sichernde Funktion für gelingendes schulisches Lernen und erfolgreiches soziales Kooperieren zu. Götz & Nett (2017) merken an, dass diese jedoch nicht bei allen Kindern im Schuleintrittsalter hinreichend entwickelt ist. Damit wird die Begleitaufgabe von Pädagog*innen deutlich, vor allem, wenn es darum geht, dass Kinder in dieser Lebensphase lernen müssen, auch heftige Emotionen zu regulieren und selbstständig Wege aus konflikthaften emotionalen Akutsituationen zu finden.

Vor diesem Hintergrund werden Handlungsentwürfe und Kooperationsüberlegungen von (elementar-)pädagogischen Fachkräften ins Zentrum gestellt, um Kinder auf

emotionale Akutsituationen vorzubereiten und sozial angemessenes regulatorisches Lernen anzuleiten. Demzufolge sind differenzierte Erkundungen nötig, um Pädagog*innen zu befähigen, Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu begleiten. Somit kann ein Kooperationsfeld externalisierenden Verhaltensweisen vorbeugen und gewaltpräventiv wirken.

2. Interventionsempfehlungen für pädagogische Teams bei externalisierendem Verhalten

2.1 Theoretische Grundannahmen

Externalisierende Störungen zählen zu den häufigsten Herausforderungen (UNICEF, 2021) von (elementar)pädagogischen Fachkräften. Kinder zu begleiten, die in einem aversiven emotionalen Zustand sozial unangemessenes externalisierendes Verhalten zeigen, zählt zu den großen Herausforderungen von pädagogischen Fachkräften (Klinkhammer & von Salisch, 2015). Um diese Kinder bei ihrer Entwicklungsaufgabe professionell zu begleiten, benötigt es adäquate Handlungskompetenzen der Pädagog*innen als auch Kooperation auf Institutionsebene (Cefai & Cavioni, 2014).

„Also, wenn man dann auch noch aggressive Kinder hat, dann kommen wir schon manchmal an UNSERE GRENZEN!“ (JK, 2022)¹

Dass die sozial-emotionalen Fähigkeiten von Kindern am Übergang unterschiedlich ausgebildet sind und Kinder nicht gesichert über kognitive Steuermechanismen verfügen, zeigen übereinstimmende entwicklungspsychologische Studienergebnisse zur Theory of Mind (Kulik & Petermann, 2012; Petermann & Wiedebusch, 2016; Fröhlich-Gildhoff et al., 2018; Kreis, 2019). Auf praktischer Ebene im Feld aber ist die Einschätzung dieser Kinder nicht so einheitlich und stark abhängig von der Haltung der jeweiligen Person bzw. Institution und den Rahmenbedingungen, innerhalb welcher pädagogische Teams handeln müssen.

Eine erste wichtige Differenzierung bezieht sich auf die tatsächliche Diagnose und die verbale Zuschreibung von Kindern. Deutsche Fachkräfte nehmen einer Studie zufolge jedes vierte Kind als „verhaltensauffällig“ wahr, tatsächlich sind es, psychologisch gesehen, weniger als die Hälfte davon (Fröhlich-Gildhoff, 2018). Dieses Spannungsverhältnis zwischen den wissenschaftlich erhobenen Daten und der Empfindung des (elementar)pädagogischen Fachpersonals darf auch auf Österreich bzw. auch auf den Schulkontext übertragen werden. Auch wenn bei Kindern kein klinischer Befund von „Verhaltensauffälligkeit“ vorliegt, wird deren Verhalten vom Fachpersonal im sozialen Kontext von Gruppen als „herausfordernd“ und das Gruppensystem kippend beschrieben. Das weist auf die Bedeutung einer systemischen Sichtweise und die Unerlässlichkeit der Kooperation von Pädagog*innen in einer Gruppe/Klasse bzw. auch innerhalb der gesamten Institution hin. Das Verhalten, welches zur Belastung für das

¹ Alle Zitate werden pseudonymisiert angeführt – die Originale liegen am KEEB der PPH Augustinum z.H. Krienzer auf.

soziale System wird, hat jedoch für das jeweilige Kind immer eine subjektive Bedeutung (ebd.).

2.2 Aufgabe und Auftrag der pädagogischen Teams

Schon Primarstufenstudierende bzw. Absolvent*innen des Bachelorstudiums für Elementarpädagogik gilt es mit kooperativen und kollaborativen Ideen für Handlungsentwürfe auszustatten, um Kinder in der Entwicklung ihrer sozial-emotionalen Kompetenzen bestmöglich zu begleiten und zu unterstützen. Derzeit scheinen sowohl die Inhalte der Primarstufencurricula als auch jene der elementarpädagogischen Ausbildungscurricula (an BafEps) nicht auszureichen, um Interventionen in pädagogischen Akutsituationen umzusetzen (Hollerer, 2018). Professionalisierungsbedarfe in den Bereichen evidenzbasierte Präventionsprogramme, schulweite Interventionspläne, Kooperation mit schulexternen Unterstützungssystemen sowie unterstützende Elternarbeit sind gegeben (Leitner, 2021).

In einer weiterführenden Studie wurden Präventions- und Interventionsstrategien von Elementar- und Primarpädagog*innen (N = 72) durch eine qualitative Erhebung fokussiert, in der personale bzw. systemische Handlungsrouitinen im Falle von sozial-emotional herausfordernden/externalisierenden Situationen in den Mittelpunkt gestellt wurden.

Pädagogische Fachkräfte zeigen ein breites und vielfältiges Methodenrepertoire im Umgang mit Kindern, die herausforderndes Verhalten zeigen, nennen jedoch die knappen räumlichen und personalen Ressourcen als große Herausforderung. Kooperative oder kollaborative Überlegungen sind kaum aufzuspüren. Auf Ebene der Institution und Bildungspartner*innen stehen insbesondere Informationsweitergabe und das Besprechen von gemeinsamen Reaktionen/Konsequenzen im Zentrum der Antworten. Beinahe allen Befragten waren die Kooperation und ein reflexiver Austausch im Team (23 KDG, 20 VS)² wichtig. Auch das Hinzuziehen von Expert*innen (42/46), hauptsächlich in Form von Beratungslehrer*innen, Schulpsycholog*innen (19 VS) bzw. IZB (11 KDG) wurden neben der Meldung an die Bildungsdirektion/den Erhalter im Notfall (1 KDG/2 VS) geschildert. Als konkrete hilfreiche Intervention wurden Teamhospitation (5 VS) oder der Besuch von Fort- und Weiterbildung (3 KDG/1 VS) genannt. In den Antworten spiegelt sich die Notwendigkeit von Kooperation innerhalb der Institution wider:

„Man muss sich immer wieder vor Augen führen, dass es nicht das alleinige Problem der Klassenlehrerin ist oder sein KANN“ (VD, 2022).

„Unsere Möglichkeiten, die wir haben, als Institution Schule, dass wir die einfach alle ausnutzen“ (AK, 2022).

„Es ist wichtig alle miteinzubeziehen, ALLE RESSOURCEN ausschöpfen“ (SS, 2022).

2 KDG = Kindergarten; VS = Volksschule

„Es muss sich dafür Zeit genommen werden, [...], das gesamte Team muss dabei sein! Die Institution muss schauen, dass Rahmenbedingungen vorhanden sind [...] und es braucht einen PLAN!“ (CM, 2022).

Einen hohen Stellenwert nahm außerdem die Gestaltung von Bildungspartnerschaft und die produktive Kooperation mit Eltern und Erziehungsberechtigten ein.

2.3 Interpretation und Impulse von Studierenden

Studierende der Primarstufe aus dem 4., 6. und 8. Semester des Primarstufenlehrantes – Schwerpunkt Elementarpädagogik mit Fokus auf erweitertem Schuleingang (N = 58) gehen produktiv mit diesen Ergebnissen um und nennen folgende Vorhaben für ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrende in der Primarstufe, die sie im Team mit allen Akteur*innen aushandeln wollen:

- Räume/Zonen schaffen (ohne Publikum)
- Bewegung als Vorab-De-Eskalation: Bewegung im Unterricht etablieren
- „Kluge Konsequenzen“ anstelle von Strafen; bewusste Kommunikation
- Klassenregeln; Streitschlichter*innen, Regelwächter*innen
- Emotionsregulation (in Akutsituationen) als Jahresthema etablieren – in Folge adäquate Interventionen/Konsequenzen (gemeinsam erarbeiten, wenn es möglich ist bzw. Sinn erörtern, wenn es vorgegeben ist); geeigneter Platz, Ampelkarten
- Positive (bestärkende) Perspektive: Sternesystem, Punktesystem
- Institutionsregeln: Absprache im Team – damit Regeln einheitlich sind und einander nicht untergraben
- Institutionelle Besprechungen im Herbst inklusive Konzeptentwicklung

3. „Steps to help“ – ein Mehrebenenansatz, entwickelt an der PPH Augustinum

Damit heftige Emotionen nicht in gewaltsames Verhalten münden (hauen, schlagen, stoßen, treten, beißen o.Ä.), braucht es Strategien auf mehreren Ebenen. Dazu wird an der PPH-Augustinum ein Mehrebenenansatz verfolgt, der Schritte zum Aufbau professioneller Handlungskompetenz zeigt, um Kinder zur Regulation heftiger Emotionen wie Ärger, Wut und Zorn heranzuführen, damit sie externalisierendes aversives Verhalten sozial angemessen modifizieren können. Dieser Ansatz soll in Kooperation mit pädagogischen Fachkräften und Eltern etabliert werden.

Das Konzept „steps to help“ beinhaltet Schritte der Prävention auf emotionaler und sozialer Ebene sowie die gezielte Vorbereitung auf Handlungsmöglichkeiten und Intervention für den Fall überschießender schwer regulierbarer Emotionen. Dazu zählt die Auseinandersetzung mit biologischen Abläufen im Körper, die bei Ärger, Zorn, Wut ausgelöst werden, mit dem eigenen Erleben von heftigen Emotionen, mit Versuchen der Regulation und der Klärung, wie Pädagog*innen solche Akutsituatio-

nen begleiten. Jedes Kind soll Strategien erwerben, damit es den wichtigen Schritt zur sozial angemessenen Regulation (Selbstberuhigung) und zur eigenständigen (Rückkehr-)Zuwendung zu Spiel-, Lern-, Arbeitssituationen machen und seine sozial-emotionalen Fähigkeiten weiterentwickeln kann. Die Regulation von (externalisierenden) Emotionen ist eine Herausforderung für Eltern und Fachkräfte und gleichzeitig eine unabkömmliche Entwicklungsaufgabe für Kinder. Damit Erwachsene in akuten Situationen eine Co-Regulation der Kinder übernehmen können, müssen sie die eigenen Gefühle zunächst selbst regulieren, da Kinder non-verbale Signale stark wahrnehmen und darauf reagieren. Für die Kinder besteht die umgekehrte Aufgabe – von der Co-Regulation durch die erwachsene Person hin zur Selbstregulation. Dabei können die Schritte von „steps to help“, nämlich „Stop – Think – Go“, unterstützend wirken.

Nachdem den Kindern in kindgerechter Art und Weise vorgestellt wird, was intrapersonell und vor allem neurologisch mit ihnen geschieht, wenn Wut etc. aufkommt, und mit ihnen wahrgenommen wird, wo sie diese Gefühle spüren (im Bauch, im Kopf, in den Gliedmaßen) erfolgt eine präventive Erarbeitung, was sie dann brauchen, um wieder in einen ruhigen Zustand zurückzukommen/um das externalisierende Verhalten zu *stoppen*. Jedes Kind muss hier die Möglichkeit bekommen, eine möglichst individuelle Lösung zu finden. Das kann Rückzug an einen selbst ausgewählten Platz in der Garderobe, am Fenster, an einem Tisch sein, ein Stressball, Wutkissen o. Ä., in manchen Fällen auch grobmotorische Bewegung im Turnraum oder Garten/Schulhof. Je jünger die Kinder sind, desto mehr Co-Regulation benötigen sie von der Fachkraft und den Eltern. Im Schulalltag können für diese Situation bereits erste abstrakte Signale wie eine Ampelkarte verwendet werden.

Im Stadium unregulierter Emotionalität, in dem die Reaktionen vom Kleinhirn – und gering bis gar nicht bewusst – gesteuert werden, kann der Auftrag lauten:

„Stopp – Nimm dir eine Auszeit an einem von dir gewählten Platz!“

Erst wenn die überregten Emotionen abgeebbt sind, ist ein gemeinsames Reflektieren und Besprechen der Situation möglich. Neben dem Ergründen des Auslösers, unter unvoreingenommenem Einbezug aller Beteiligten und Meinungen, stehen zukünftige Alternativen im Fokus und Adaptierungen der individuellen Notwendigkeiten zur Selbstregulation. Kinder sollen langfristig dazu befähigt werden, selbst Lösungsmöglichkeiten zu ergründen.

Im Stadium wieder erlangter regulierter Emotionalität, in dem die Aktionen wieder vom Großhirn und damit wieder bewusst gesteuert werden, kann der Auftrag lauten:

„Think – Überlege, was los war und du nun und zukünftig tun könntest.“

Abschließend findet unter Begleitung der Übergang in die letzte Phase statt, in dessen Verlauf das Kind wieder in aktives Spiel und Arbeiten eintauchen kann und die akute Situation als geklärt eingestuft wird. Auf dieser Ebene ist es für die Fachkräfte/Eltern wichtig, die Situation auch wirklich als abgeschlossen wahrzunehmen und das Kind nicht immer wieder daran zu erinnern und weitere Taten daran zu bewerten.

Im letzten Stadium gilt es, Kinder wieder zu aktivieren und motivieren. Der Auftrag kann lauten:

„Go –Probiere deine Lösung aus.“

Die Handlungsoptionen werden auf der Ebene des Kindes/der Kinder, auf Ebene der Pädagog*innen (Gruppen-, Klassen-, Schulteams) und auf Ebene der Eltern und Erziehungsberechtigten diskutiert. Das Programm „steps to help“ folgt einem Multi-Level-Approach und berücksichtigt sowohl die persönliche (intraindividuelle) als auch die soziale (interindividuelle) Entwicklungsebene jeder Person im System (Kind, Pädagog*in, Eltern) – denn heftige Emotionen können akut auftreten und Reaktionen auslösen, die Regulationsbedarf haben.

Wichtig für diese Momente ist die Erarbeitung eines präventiven Konzepts. Kinder haben das Recht zu wissen, was intrapersonell gerade mit ihnen geschieht und mitzuentcheiden, was sie in dieser akuten Situation benötigen, damit ihr überregter Zustand wieder co- oder selbstreguliert abebben kann. Des Weiteren muss Fachkräften und Eltern bewusst sein, dass ein klärendes Gespräch auf kognitiver Ebene erst möglich ist, wenn die kognitiven Strukturen im Gehirn wieder ansprechbar sind – davor ist das Kind physiologisch betrachtet dazu gar nicht in der Lage. Besonders wichtig für das Kind ist die letzte Phase, in der die Situation bewusst als geklärt eingestuft wird. In allen Phasen – zeigen sie sich auch noch so herausfordernd – muss das *gezeigte Verhalten* immer vom *Kind als gleichwürdiges Subjekt* getrennt betrachtet werden!

Sich dies bewusst zu machen und Handlungsoptionen für Akutsituationen zu entwickeln, ist ein präventiver Ansatz für ein kooperatives Miteinander. Ziel ist die Berücksichtigung der individuellen Entwicklungsebene in Hinblick auf die regulatorische Kompetenz als auch die Ebene der Team- und Systementwicklung in Hinblick auf Kooperationskompetenz.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Sowohl die Masterstudierenden des Lehramts Primar (Leitner, 2022) als auch gruppenführende Elementarpädagog*innen und Primarpädagog*innen (Krienzer & Hollerer, 2022) bleiben in ihren Strategien auf spontane situative Begleitung fokussiert. Sie nennen ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten für die beschriebene Akutsituation, ohne diese für die Kinder in einen längerfristigen Entwicklungs- und Lernrahmen/-prozess einzubetten. Eine Kooperation mit Kolleg*innen bzw. eine übergeordnete Kooperation in Institutionen oder zwischen Institutionen erscheint zwar nötig, wird aber wenig konkret genannt. Kooperative Maßnahmen mit Eltern und Erziehungsberechtigten werden häufiger genannt, bleiben aber stark auf informativer Ebene.

Der Fortbildungswunsch zur Diagnose von Verhaltensauffälligkeit ist hoch, aber nur 20% haben ein Konzept zur Vorgehensweise, wenn sich Kinder ihrer Einschätzung nach „verhaltensauffällig“ zeigen. Die Weiterverarbeitung von Wissen aus Fortbildungen und die Etablierung im Team stellen zukünftig einen gezielten Forschungsschwerpunkt an der PPH Augustinum dar. Um die Diskrepanz zwischen vielfach gut

vorhandenem Wissen und wenig oder schlechtem Transfer in die Praxis zu überwinden, ist eine Verankerung in Konzepten wichtig. Das vielfach genannte Erfordernis von individuellem Reagieren erfordert Ergründen der Möglichkeiten und Besprechen von Reaktionsweisen im Team im Vorfeld. Hierbei unterstützt eine nicht bewertend, sondern gegenseitig unterstützende Haltung und einander entgegengebrachte Wertschätzung (vgl. Krienzer, 2023).

„Steps to help“ kann diesem Anspruch gerecht werden, sowohl die Ebene der Kinder zu berücksichtigen als auch ein kooperatives Konzept im Team zu etablieren und dabei systematisch vorzugehen, um langfristig Unterstützung anzubieten.

Literatur

- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V. & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*. Verfügbar unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2d5c94fe-1527-11e8-9253-01aa75ed71a1/language-en> [06.06.2023]. <https://doi.org/10.2766/456730>
- Cefai, C. & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school: integrating theory and research into practice*. New York: Springer Science+Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8752-4>
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). Begleitung und Unterstützung von Kindern mit herausforderndem Verhalten. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 373–386). Münster: Waxmann.
- Götz, T. & Nett, U. (2017). Lernen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Selbstreguliertes Lernen* (2. Auflage). Paderborn: UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838548135>
- Gut, J., Reimann, G. & Grob, A. (2012). Kognitive, sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Kompetenzen als Prädiktoren späterer schulischer Leistungen: Können die Leistungen eines Kindes in den IDS dessen Schulleistungen drei Jahre später vorhersagen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 213–220. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000070>
- Hollerer, L. (2018). Emotionale Entwicklung: ein Bildungsauftrag in elementaren und primären Bildungskontexten. *Erziehung und Unterricht*, 1–2, 56–62.
- Hollerer, L., Schirgi, S. & Palezek, L. (2021). Entwicklungsaufgabe Emotionsregulation – ein pädagogisch-psychologischer Auftrag. *Psychologie in Österreich*, 1, 20–27.
- Klinkhammer, J. & von Salisch, M. (2015). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklung und Folgen*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-028393-0>
- Kreis, A. (2019). „Wie können sich Lehrkräfte gegenseitig stärken“? Reflexion zur Auflösung anspruchsvoller Unterrichtssituationen. *Friedrich Jahresheft*, 80–81.
- Krienzer, D. (2021). *Weiterbildung – die Lösung für alles?! Stärkung der Handlungskompetenz elementarpädagogischer Fachkräfte durch passgenaue Ausgestaltung von Fort- und Weiterbildungsangeboten – eine empirische Erhebung in der Steiermark*. Dissertation an der KFU Graz – Institut für Bildungs- und Erziehungswissenschaften.
- Krienzer, D. (2022). Einfach oder doch schwierig? Wertschätzung in pädagogischen Professionen. *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen. Wertschätzung – Perspektiven aus und für die Disziplin und Profession. Ein Heft für Anne Schlüter*, 3/2022, S. 132–142.

- Krienzer, D. & Hollerer, L. (2022). Professionelles (Re-)Agieren (elementar)pädagogischer Fachkräfte in sozial-emotionalen Akutsituationen – Ergebnisse aus der Evaluation des Bachelorstudiums „Elementarpädagogik“ im Bildungsbereich der „Emotionen und sozialen Beziehungen“. In PH Wien (Hrsg.), *Forschungsperspektiven* (S. 131–146). Münster: LIT Verlag. https://doi.org/10.52038/9783643510891_8
- Kulik, A. & Petermann, F. (2012). *Emotionsregulation im Kindesalter*. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Leitner, J. (2021). *Präventionsmaßnahmen für die emotionale und soziale Entwicklung in der Primarstufe: Handlungsentwürfe für pädagogische Akutsituationen*. Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse* (13. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43
- NESET II report (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*, Publications Office of the European Union. Verfügbar unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2d5c94fe-1527-11e8-9253-01aa75ed71a1/language-de> [06.06.2023].
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3. Auflage). Göttingen et al.: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02710-000>
- Schirgi, S., Paleczek, L. & Hollerer, L. (2019). *Zwischenbericht Forschungsprojekt EnEm – Entwicklungsaufgabe Emotion. Wahrnehmung – Ausdruck – Regulation im Altersbereich 4–7*. KPH-Graz, Institut für Forschung und Entwicklung.
- UNICEF (2021). *Mental health: Ensuring mental health and well-being in an adolescent's formative years can foster a better transition from childhood to adulthood*. UNICEF. Verfügbar unter: https://data.unicef.org/topic/child-health/mental-health/#_edn1 [06.06.2023].

Elternsicht auf Entwicklungsperspektiven von Offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer Fragebogenstudie

1. Einleitung

„Ganztagsgrundschulen sind ein Versprechen an die Eltern für die verlässliche Betreuung ihrer Kinder“ – so beginnt Parvin Sadigh (2021, S. 1) ihre Ausführungen im Interview für ZEIT ONLINE. Es wird deutlich: Ganztags(grund)schulbetreuung richtet sich zwar an Schüler*innen, ist aber vor allem ein Angebot für Eltern, durch das diese u. a. in der Vereinbarkeit ihres Berufs- und Familienlebens unterstützt werden können. Als familienpolitische Maßnahme wurde in der Bundesrepublik Deutschland 2018 ein Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung ab dem Schuljahr 2026/27 für neu eingeschulte Grundschulkindern beschlossen (BMFSFJ, 2023). Damit verbunden ist die Absicht, ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote zu gewährleisten (Plehn, 2019). Vor dem Inkrafttreten bedarf es mehrerer Anstrengungen: hunderttausende Betreuungsplätze müssen geschaffen, Räume entsprechend der Bedarfe neu- und/oder umgebaut und zusätzliches Personal eingestellt werden (Sadigh, 2021). Neben administrativen Fragen liegt ein Schwerpunkt aktueller Forschung auf der individuellen Entwicklung von Schüler*innen in Offenen Ganztags(grund)schulen (OGS). Die innovative Weiterentwicklung der Organisation wird bislang nur randständig beforscht (DJI, 2021a). Der Beitrag nimmt sich dieser Lücke an und thematisiert die Elternsicht auf Entwicklungsperspektiven, indem Ergebnisse einer Onlinebefragung vorgestellt werden, die zum Jahresende 2021 in einer Kommune im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) erhoben wurden.

2. Forschungs- und Entwicklungsstand zu Offenen Ganztagsgrundschulen

Seit Einführung der OGS in NRW nutzen stetig mehr Familien die Angebote (u. a. StEG-Konsortium, 2019). Das von den Trägern bereitgestellte Programm leistet einen wesentlichen Beitrag zur Ausgestaltung des schulischen Ganztags im 21. Jahrhundert. Förderung, Forderung und Teilhabe, die Etablierung einer zeitgemäßen Lern- und Unterrichtskultur, die Kooperation mit außerschulischen (pädagogischen) Institutionen sowie Partizipation an und Öffnung der Institution Schule sind Eckpfeiler der pädagogischen Konzepte der OGS (Steinhäuser et al., 2019; Forell & Bellenberg, 2015). Die (pädagogischen) Vorzüge unterstützen und entlasten so Familien, da sie Sicherheit bei der Planung der Betreuung von Kindern bieten und einen konstanten Alltag gewährleisten. Altermann et al. (2018) konstatieren für NRW, dass in Kommunen der Bedarf an OGS-Plätzen bereits größer ist als das vorhandene Angebot und fehlende

sowie ungeeignete räumliche Kapazitäten beklagt werden. Einen zentralen Handlungsbedarf sehen sie darin, nähere Erkenntnisse über die Betreuungswünsche von Eltern zu gewinnen, um Planungsdaten für die Umsetzung baulicher und personeller Maßnahmen zu erhalten (ebd.). In diesem Zusammenhang ist davon auszugehen, dass sich die in den letzten Jahren veränderten Lebensverhältnisse und Alltagswirklichkeiten – beispielsweise durch die pandemische Situation – auf die Nutzung und die Wünsche der Eltern an OGS ausgewirkt haben könnten. Neben der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung sind die Elternbeiträge ein weiteres Themengebiet. Derzeit werden diese von den Kommunen üblicherweise gestaffelt nach dem Einkommen der Eltern selbst bestimmt und schwanken je nach Finanzkraft der kommunalen Kassen (Gemeinde Bönen, 2023). Für die Zeit ab dem Schuljahr 2026/27 gibt es noch keine politische Übereinkunft zur Ausgestaltung der Elternbeiträge.

Neben den skizzierten Kapazitätsengpässen im Vorfeld der flächen- und bedarfsdeckenden Umsetzung der ganztägigen Betreuung an Schulen ab dem Schuljahr 2026/27 ergeben sich hieraus auch Potenziale und Entwicklungsperspektiven, wie sich im aktuellen Forschungsdiskurs zur OGS abzeichnet. Der erweiterte Zeitraum des Aufenthaltes von Schüler*innen in der Schule bietet demnach u. a. die Möglichkeit der Integration von zusätzlichen Übungszeiten oder einer Hausaufgabenbetreuung und schafft Gelegenheit für außerunterrichtliche Angebote wie Kooperationen mit Sport- und Kultureinrichtungen (Neumann, 2020), durch die Kinder und Jugendliche soziale Kontakte pflegen und erweitern können. Aktivitäten wie Spielen, Sport treiben (Naul, Wick, Geis & Gerhardt, 2011), Musizieren oder theaterpädagogische Angebote (Maschke, Schulz-Gade & Stecher, 2018) gehören zu den Bausteinen bereits bestehender OGS-Konzepte (als Beispiel Bockhorst & Krumhöfner, 2020). Dabei darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass parallel zum Ausbau der OGS-Strukturen auch die (offene) Kinder- und Jugendarbeit weiterentwickelt werden muss, um die Angebote inhaltlich füllen und personell adäquat begleiten zu können (Icking, 2021; Börner, Steinhauer & Tabel, 2015). In NRW hat sich im Zuge der Etablierung von OGS im Primarbereich eine neue Form der Kooperation herausgebildet, die umgangssprachlich als „Trägermodell“ bezeichnet wird. Der überwiegende Teil der OGS-Einrichtungen ist nicht in kommunaler Trägerschaft, sondern wird im Auftrag dieser von sozialen Einrichtungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe oder von einem Wohlfahrtsverband (z. B. der Arbeiterwohlfahrt) nach Maßgabe der kommunalen OGS-Strategie geleitet (Börner & Grothues, 2010). Die Kommunen kooperieren mit den Trägern vornehmlich im Kontext von Organisation und Verwaltung, sind letztlich in das pädagogische Tagesgeschäft aber nicht involviert. Hinsichtlich des Programms gibt es vielerorts Kooperationsbeziehungen zwischen den Schulen und der OGS. Kleinere Kommunen kooperieren oftmals nur mit einem Träger für ihre OGS, größere schreiben nicht selten Teile des OGS-Netztes aus und kooperieren mit mehreren Einrichtungen. Empirische Befunde zu dieser Kooperationsform liegen – wenn auch in überschaubarer Anzahl – vor (Börner et al., 2015; Börner & Grothues, 2010; Beher & Rauschenbach, 2006; Beher & Hanisch, 2005).

Neben Formen der Kooperation und der konkreten Ausgestaltung des Angebotes rückt zudem die Partizipation von Kindern und Eltern sowie die Weiterentwicklung

der Organisation OGS in den Fokus der Forschung. So zeichnet sich im aktuellen Diskurs die Forderung ab, Kinder an der (räumlichen) Gestaltung zu beteiligen. Die Relevanz der Betrachtung von Entwicklungsperspektiven der Organisation benennen u. a. Klieme und Rauschenbach: „Die Ganztagserschulung hat sich viel mit individuellen Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler beschäftigt, aber zu wenig mit den Veränderungen der Organisation“ (DJI, 2021a, S. 8). Das hier skizzierte Forschungsungleichgewicht schließt die Elternperspektiven auf OGS mit ein.

Parallel zu bildungspolitischen und formal-administrativen Entscheidungen muss das räumliche Umfeld berücksichtigt werden. Obschon die Vorhaltung von OGS-Kapazitäten von allen Kommunen gewährleistet sein muss, besteht derzeit weder ein Anrecht noch eine ausreichende Zahl von OGS-Plätzen in NRW. Des Weiteren haben die finanziellen Möglichkeiten der einzelnen Kommunen direkten Einfluss auf die Rahmenbedingungen der OGS. Nicht selten nutzen derzeit Grundschulen und OGS ein Gebäude, das ihren unterschiedlichen Ansprüchen gerecht werden muss, dies oftmals aber nicht leisten kann. Beachtet werden müssen nicht nur bewegliche Gegenstände wie Mobiliar, sondern auch bauliche Voraussetzungen für z. B. die Gemeinschaftsverpflegung. Zur Unterstützung und (Ab)Sicherung eines einheitlichen bundesdeutschen Niveaus wurde vom Bund eine Förderlinie zum Ausbau des Offenen Ganztags aufgelegt (NRW, 2021).

Das von Altermann et al. (2018) skizzierte Desiderat ist der Ausgangspunkt für die vorliegende Studie, die Eltern als Adressat*innen von OGS in den Fokus rückt und Betreuungswünsche sowie Entwicklungsperspektiven abfragt. Angesprochen waren Eltern und Erziehungsberechtigte von Grundschulkindern der Gemeinde Bönen. Die Großgemeinde gehört zum Dortmunder Speckgürtel, war lange vom Strukturwandel des Ruhrgebietes geprägt, wurde in den letzten Jahren zum Wohnort vieler junger (zugezogener) Familien, verfügt über zahlreiche Neubaugebiete, hat einen hohen Bedarf an OGS-Plätzen, der derzeit nur sehr schwer gedeckt werden kann, und ist Pendlerkommune. Diese Parameter decken einen Großteil der sich in den letzten Jahren veränderten Lebensverhältnisse und Alltagswirklichkeiten ab bzw. verbinden dies mit der Notwendigkeit eines Ausbaus der OGS-Kapazitäten.

Die durchgeführte Studie hat es sich im Kontext der erläuterten Zusammenhänge zum Ziel gesetzt, die Elternwünsche hinsichtlich der Betreuung ihrer Kinder in der OGS an Grundschulen empirisch zu untersuchen. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

- 1) Welche Entwicklungsperspektiven wünschen sich Eltern von einer zeitgemäßen Offenen Ganztagsgrundschule?
- 2) Inwiefern stimmen die Eltern innovativen Überlegungen und Vorschlägen aus der Forschung zur Entwicklung der Ganztagsgrundschule zu?

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Design und Instrumente

Um eine Perspektivenpluralität abbilden und verallgemeinerte Aussagen zu möglichen Weiterentwicklungen und den Wünschen der Eltern treffen zu können, fiel die Wahl auf ein quantitatives Untersuchungsdesign, da ein allgemeines Stimmungsbild Orientierung für den Ausbau und die Weiterentwicklung im Ganztags geben kann (Mayring, 2015). Die Untersuchung erfasst die Elternwünsche anhand „subjektiver Indikatoren“ (Bühner, 2011, S. 85), da die Teilnehmenden die Fragen im Maß ihrer eigenen Empfindungen, Zufriedenheit und Bedarfe beantworten. Bedingt durch die pandemische Situation kam ein Onlinefragebogen zum Einsatz, der über die Plattform www.umfrageonline.com bereitgestellt wurde. Adressiert waren Eltern und Erziehungsberechtigte, deren Kind oder Kinder bereits ein Ganztagsangebot der Grundschulen in Bönen in Anspruch nehmen, es in der Vergangenheit bereits in Anspruch genommen haben oder es in naher Zukunft in Anspruch nehmen werden, da ihr Kind oder mehrere ihrer Kinder sich im Abschlussjahrgang einer örtlichen Kita befinden. Über einen Beitrag in der örtlichen Zeitung, über das soziale Netzwerk Facebook und als Aushang in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen wurde die Erhebung beworben. Die Befragung war über einen Zeitraum von drei Wochen, vom 15.11.2021 bis zum 05.12.2021 freigeschaltet und konnte über einen QR-Code und Link geöffnet werden.

Für den Fragebogen mit einem Umfang von 32 Items in sieben Themenbereichen (z. B. Vereinbarkeit Familie und Beruf, Betreuungsbedarfe) wurden (Teil-)Skalen u. a. aus den StEG-Studien (2010, 2016, 2019) und der Kinderbetreuungsstudie des Deutschen Jugendinstituts (DJI, 2021b) adaptiert und um Eigenkonzeptionen ergänzt. Die Adaptionen decken zentrale Bereiche mit bereits validierten Skalen ab, sodass z. B. mit Blick auf das Sport- und Freizeitangebot von einer Neukonzeption abgesehen wurde. Um zu erfahren, inwieweit Erziehungsberechtigte Betreuungskonzepte aus dem europäischen Ausland als Innovationspotential wahrnehmen, wurden Items konzipiert, die u. a. danach fragen, ob Eltern wie in Italien die Wahl zwischen einer Voll- und einer Teilzeitbetreuung erhalten sollten. Den Abschluss bildet eine offene Frage, die dazu einlädt, weitere Wünsche und Anregungen zu äußern, die im Fragebogen bisher keine Berücksichtigung gefunden haben.¹

3.2 Teilnehmende

An der Onlinebefragung haben zwischen dem 15.11. und 05.12.2021 $N = 106$ Eltern-teile und Erziehungsberechtigte teilgenommen, wovon sich 69 % als weiblich bezeichnen. 11 % der Teilnehmer*innen geben an, alleinerziehend zu sein, und 5 % charakterisieren ihre Familien als mehrsprachig. 59 % geben an, zwei Kinder zu haben; 4 % haben vier oder mehr Kinder. Neben allgemeinen soziodemografischen Daten wer-

¹ Das Erhebungsinstrument kann im Beitrag leider nicht umfänglich dargestellt werden. Eine PDF-Version kann bei den Autor*innen angefragt werden.

den auch Angaben zur Erwerbssituation erbeten: Die Hälfte der Befragten ist in Teilzeit beschäftigt (davon 60 % Frauen), 39 % (davon 56 % Männer) arbeiten in Vollzeit.

4. Ergebnisse der Fragebogenerhebung zur Elternperspektive

Die Ergebnisse zeigen, dass durch das Angebot der Ganztagsbetreuung die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Schule signifikant gesteigert werden kann, was u. a. dazu führt, dass vor allem Mütter grundsätzlich oder in höherem Maße berufstätig sein können. 39 % der Befragten geben an, dass durch die OGS ein Berufseinstieg wieder möglich war. Für Alleinerziehende kommt hinzu, dass ohne das OGS-Angebot eine Berufstätigkeit oftmals gar nicht realisierbar wäre, da für Care-Tätigkeiten gegenüber den Kindern keine weiteren Personen im Familien- und Bekanntenkreis zur Verfügung stehen. Im Weiteren geben 72 % an, dass sie an fünf, 11 % an drei Werktagen Betreuung benötigen. So verwundert es nicht, dass als Beweggründe für die Anmeldung in der OGS vor allem die verlässliche Betreuung des Kindes/der Kinder an Schultagen, die Partizipation an (zusätzlichen) Freizeitangeboten oder die Hausaufgabenbetreuung genannt wird. Hingegen schätzen die Eltern die Möglichkeiten der OGS, Kinder bezüglich schulischer Anforderungen individuell zu fördern, als gering ein.

Hinsichtlich der Entwicklungsperspektiven des OGS-Angebotes (Forschungsfrage 1) wird mehrheitlich die Flexibilisierung der Nutzung gewünscht: So benötigen 68 % der Befragten flexible(re) Betreuungszeiten. Die Kernzeiten zwischen 8 und 15 Uhr sind nicht mehr für alle Eltern bedarfsdeckend. Da Bönen als Pendlerkommune gilt, sind die Wünsche (siehe Abb. 1) nach einer Früh- (zwischen 6 und 8 Uhr) und/oder Spätbetreuung (zwischen 15 und 18 Uhr), um Familie und Beruf besser harmonisieren zu können, signifikant.

Darüber hinaus können sich 37 % der Befragten ein OGS-Platz-Sharing vorstellen. Hierbei wird ein OGS-Platz zwischen zwei Kindern aufgeteilt, indem z. B. Kind A diesen drei und Kind B zwei Tage die Woche in Anspruch nimmt. Durch Absprachen zwischen den Eltern und der OGS-Leitung kann der Platz optimal genutzt und den Bedarfen der Eltern Rechnung getragen werden. Hintergrund für die große Zustimmung können die sich seit Beginn der Pandemie veränderten Arbeitsgegebenheiten sein, die u. a. durch Homeoffice dazu führen, dass Eltern ihre Kinder an einigen Tagen in der Woche vor bzw. nach der Grundschule selbst betreuen möchten und können.

Verbesserungsbedarf wird vor allem hinsichtlich der räumlichen Situation gesehen. Der zusätzliche Raumbedarf soll darüber hinaus auch Rückzugs- und Entspannungsmöglichkeiten für die Kinder bieten, die in den Prozess der Umgestaltung miteingebunden werden sollen. Die bereits bestehenden Partnerschaften mit außerschulischen Vereinen oder (Kultur)Institutionen finden Zuspruch, sollen aber mehrheitlich im Bereich der sportlichen Angebote (85 %), der Hausaufgabenbetreuung (76 %), der musisch-künstlerischen Angebote (65 %) sowie der Kooperation mit Sozialarbeiter*innen (55 %) ausgebaut werden.

Die im Kontext von Forschungsfrage 2 erhobenen Daten zu innovativen Vorschlägen aus der Forschung oder anderen Nationen stoßen auf ein geteiltes Echo. Eltern

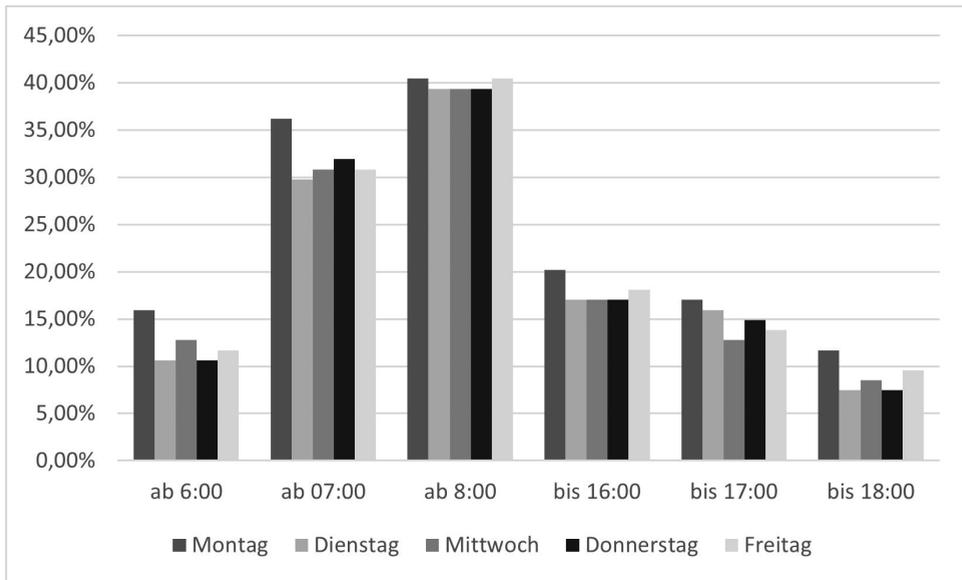


Abbildung 1: Bedarfe für Betreuungszeiten in Tagesrandstunden

und Erziehungsberechtigte wünschen sich eine stärkere Partizipation von Kindern bei der Gestaltung der OGS-Einrichtungen. Dies beschränkt sich nicht nur auf die Ausstattung mit z. B. Spielsachen, sondern wird auch hinsichtlich der Regeln und Rituale beim Mittagessen bzw. dessen Vor- und Nachbereitung als Entwicklungsperspektive mit deutlicher Mehrheit genannt. Anregungen, die OGS-Betreuung durch Verfahrensweisen aus dem europäischen Ausland zu ergänzen, stehen die Eltern ambivalent gegenüber (siehe Tabelle 1).

Entfallen auf den Vorschlag zur Einführung eines Voll- und Teilzeitmodells wie in Italien 77% auf „ich stimme zu“ bzw. „ich stimme eher zu“, so sind die Eltern skeptisch, wenn das Betreuungsprogramm wie in den Niederlanden hauptsächlich durch Kooperationen mit außerschulischen Partnern gestaltet wird (79% lehnen es mehrheitlich ab). Noch deutlicher eher ablehnend stehen die Befragten dem tschechischen Modell gegenüber, die Betreuung durch externe Schulhorte übernehmen zu lassen (92,41% lehnen dies eher ab).

Tabelle 1: Anregungen aus dem Ausland für die Gestaltung der Ganztagsbetreuung

	Ich stimme nicht zu	Ich stimme eher nicht zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme zu
In Deutschland sollte es wie in Frankreich ein flächendeckendes Ganztagsschulsystem geben.	10,13 %	13,92 %	39,24 %	36,71 %
Wie in Finnland sollte das Mittagessen in der Schule obligatorisch sein und die Schule nach dem Essen um 14:00 enden.	24,05 %	29,11 %	18,99 %	27,85 %
Wie in Schweden sollten in der Ganztagsbetreuung nur professionell ausgebildete Mitarbeiter arbeiten, die ein entsprechendes dreijähriges Studium absolviert haben.	12,66 %	34,18 %	30,38 %	22,78 %
Die Ganztagsbetreuung sollte wie in den Niederlanden hauptsächlich durch außerschulische Kooperationen organisiert sein.	25,32 %	54,43 %	16,46 %	3,79 %
Die Betreuung vor und nach der Schule sollten externe Schulhorte und Klubs wie in der Tschechischen Republik übernehmen	55,70 %	36,71 %	6,33 %	1,26 %
Eltern sollten wie in Italien ein Voll- oder Teilzeitmodell für ihr Kind auswählen können.	11,39 %	11,39 %	45,57 %	31,65 %

5. Diskussion

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass durch das Angebot der OGS in Bönen die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Schule signifikant gesteigert werden kann. Besonders zu berücksichtigen sind Familienkonstellationen (z. B. Alleinerziehende), für die das Angebot der OGS mittlerweile zur kommunalen Daseinsvorsorge zu zählen ist, weil ihr (Berufs-)Alltag ohne die Betreuungsleistung nicht zu harmonisieren wäre. Darüber hinaus wird deutlich, dass der Wunsch nach einer Ausweitung der Betreuungszeiten am frühen Morgen und bis in den frühen Abend beruflichen Zusammenhängen geschuldet zu sein scheint. Eltern und Erziehungsberechtigte, die in eine andere Kommune pendeln, möchten ihren Nachwuchs bereits vor der Schulzeit in pädagogische Obhut geben können. Die sich u. a. durch die pandemische Situation verändernden Arbeitsbedingungen führen aber auch dazu, dass der Wunsch nach flexiblerer, individualisierter Nutzung der OGS vorhanden ist und in der weiteren Planung zum Ausbau des kommunalen Konzeptes Eingang finden sollte. Dabei ist zu konstatieren, dass eine Ausweitung der Betreuungszeiten, eine Intensivierung der Zusammenarbeit mit Vereinen und (Kultur-)Institutionen sowie eine durch die Flexibilisierung sich ausweitende Koordinationsleistung den Personalbedarf deutlich erhöhen wird. Wie Icking (2021) bereits anmerkt, geht die politische Entscheidung des Rechtsanspruches auf einen OGS-Platz ab dem Schuljahr 2026/27 in Kombination mit den Wünschen von Eltern und Erziehungsberechtigten nicht mit einer Erhöhung der Stel-

len in der Kinder- und Jugendarbeit bzw. der Studienplätze in den entsprechenden Studiengängen einher. Der derzeitige Mangel an pädagogischen Fachkräften könnte sich vor diesem Hintergrund noch weiter verschärfen (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; GEW, 2022). Ebenfalls zu konstatieren ist, dass die Befragten Konzepte europäischer Nachbarn, die einer individualisierteren und flexibleren Nutzung entsprechen, zustimmen sowie für eine stärkere Partizipation der Kinder bei der Konzeption neuer OGS-Gebäude oder der Etablierung von Regeln und Ritualen plädieren. Hingegen stehen sie der Adaption von Vorschlägen anderer europäischer Nationen, die einer Privatisierung gleichkommen, kritisch gegenüber. In der Summe ist der Wunsch nach passgenauen, vielfältigen, kindgerechten und partizipativen wie pädagogischen versierten Angeboten ablesbar.

Kritisch zu betrachten ist der Erhebungskontext. Die Gemeinde Bönen ist nicht als Modellkommune zu bewerten und genießt somit keine Repräsentativität. Vielmehr waren die oben skizzierten Rahmenbedingungen ausschlaggebend für die Wahl. Die pandemische Situation Ende 2021 führte dazu, dass keine persönlichen Gespräche mit Eltern oder eine stärkere persönliche Bewerbung der Befragung möglich waren. Über die Kommunikationswege wurden letztlich nur gut 20 % der in Frage kommenden Eltern und Erziehungsberechtigten erreicht. Es kann nur vermutet werden, ob eher zufriedene oder eher unzufriedene Gemeindemitglieder an der Erhebung teilgenommen haben. Unterrepräsentiert sind weiterhin Familien mit Migrationshintergrund. Denkbar wäre, die Befragung mit einem Abstand von drei Jahren erneut durchzuführen und zu schauen, ob es Veränderungen in der Einschätzung seitens der Eltern gibt. Problemlos möglich ist weiterhin, den Fragebogen in anderen Kommunen einzusetzen und Erkenntnisse über unterschiedliche Präferenzen bei ähnlichen bzw. vergleichbaren Ausbau- und Weiterentwicklungsständen des kommunalen OGS-Konzeptes zu ziehen.

6. Fazit

Aus den Ergebnissen ergeben sich für den Diskurs im Allgemeinen und für Bönen im Speziellen konkrete Anknüpfungspunkte bei der sich derzeit deutschlandweit im Ausbau befindlichen OGS-Struktur, sodass Wünsche hinsichtlich der Flexibilisierung oder des stärkeren Einbezugs der Kinder sowohl in weiterer Forschung als auch im Planungsprozess direkt berücksichtigt werden können. Hier wäre zu überlegen, wie eine stärkere Partizipation der Kinder grundsätzlich, aber auch konkret in den Einzelschulen und ihrem OGS-Angebot möglich ist. Da die OGS nicht selten in direkter Nachbarschaft oder sogar im gleichen Gebäude untergebracht ist wie eine Grundschule, können sich durch die von Klieme und Rauschenbach (DJI, 2021a) angedachte Veränderung der Organisation neue Symbiosen und Schnittmengen zwischen den Institutionen ergeben, um den grundschulischen Vormittag und den mehrheitlich außerschulischen Nachmittag noch weiter zu verzahnen und pädagogische Expertisen gegenseitig nutzbar zu machen. So besteht auch die Möglichkeit, eine ganzheitliche Förderung der Schülerschaft stärker zu fokussieren.

Auf organisatorischer Ebene sind auch die sich aus den Arbeitsbedingungen ergebenden Bedarfe der Eltern zu berücksichtigen: Gerade durch die Corona-Pandemie scheint es aufgrund der Ausweitung von Homeoffice-Regelungen z. T. andere Bedarfe und den Wunsch nach einer stärkeren Flexibilisierung zu geben. Zu berücksichtigen sind jedoch auch die konkreten regionalen Gegebenheiten (z. B. jene einer Pendlerkommune) sowie die Bedingungen und Gegebenheiten des Arbeitsmarktes für pädagogische Fachkräfte, der analog zu einer Neuausrichtung der OGS politisch priorisiert werden sollte. Eine qualitative wie quantitative Stärkung der (lokalen) OGS-Angebote ist nicht ohne eine Aufstockung des pädagogischen Personals möglich.

Der Aus- bzw. Umbau der OGS-Strukturen macht gerade auch eine Ausweitung des Forschungsdiskurses in diesem Bereich unabdingbar, um die Positionen und Wünsche aller Akteur*innen einbinden und bedarfsgerecht gestalten zu können. Damit verbunden ist die Aufgabe, die Forschungsfokusse auf alle Facetten der Organisation auszuweiten.

Literatur

- Altermann, A., Lange, M., Menke, S., Rosendahl, J., Steinhauer, R. & Weischenberg, J. (2018). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv Media.
- Behr, K. & Hanisch, H. (2005). Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. In St. Appel & H. Ludwig (Hrsg.), *Schulkooperationen* (S. 44–53). Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
- Behr, K. & Rauschenbach, T. (2006). Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Ein gelungenes Beispiel von Schule und Jugendhilfe? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 51–66. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0004-5>
- Bockhorst, R. & Krumhöfner, A. (2020). Das Projekt „Qualität im Ganztag“. Förderung der Kooperationen zwischen Sportvereinen und Schulen im Landkreis Gütersloh. *Forum Kinder- und Jugendsport*, 1, 53–58. <https://doi.org/10.1007/s43594-020-00012-7>
- Börner, N. & Grothues, R. (2010). *Kooperation im Ganztag. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung der OGS*. Münster: Serviceagentur Ganztägig Lernen in NRW.
- Börner, N., Steinhauer, R. & Tabel, A. (2015). Zwischen Qualitätsanspruch und Fachkräftebedarf. Der Spagat der Träger des offenen Ganztags in Nordrhein-Westfalen. In S. Maschke & A. Backhaus (Hrsg.), *Potenziale der Ganztagschule nutzen. Veränderte Kindheit und Jugend – verändertes Lernen – veränderte Schule?* (S. 154–162). Schwalbach/Taunus: Debus.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2023). *Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung ab 2026 beschlossen*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/rechtsanspruch-auf-ganztagsbetreuung-fuer-ab-2026-beschlossen-178826> [07.06.2023].

- Deutsches Jugendinstitut e.V. München (DIJ) (2021a). *Der Rechtsanspruch muss zur Klärung der Profile von Ganztagsschulen beitragen*. Verfügbar unter: <https://www.dji.de/themen/ganztagsschule/expertengespraech-zur-ganztagsschule.html#:~:text=%E2%80%9EDer%20Rechtsanspruch%20muss%20zur%20Kl%C3%A4rung,Ein%20Gespr%C3%A4ch%20mit%20Prof> [07.06.2023].
- Deutsches Jugendinstitut e.V. München (DIJ) (2021b). *Kinderbetreuung in Deutschland. Schriftlicher Fragebogen*. Bonn: Infas.
- Forell, M. & Bellenberg, G. (2015). Ganztagsschulausbau in NRW. Begründungen, Entwicklungen, Forschungsbefunde. *Bildung und Erziehung*, 68(2), 255–272. <https://doi.org/10.7788/bue-2015-0209>
- Gemeinde Bönen (2023). *Satzung für die Erhebung von Elternbeiträgen zur Finanzierung außerunterrichtlicher Angebote im Rahmen der Offenen Ganztagsgrundschulen in der Gemeinde Bönen vom 09.07.2021*. Verfügbar unter: https://www.boenen.de/fileadmin/media/dokumente/Ortsrecht/Satzungen_der_Gemeinde_Boenen/Aktuelle_Satzung_OGS.pdf [07.06.2023].
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2022). *GEW: „Fachkräftemangel dramatisch“*. Bildungsgewerkschaft zum „Nationalen Bildungsbericht“: Warnung vor Personalkollaps. Verfügbar unter: <https://www.gew.de/presse/pressemitteilungen/detailseite/gew-fachkraeftemangel-dramatisch> [07.06.2023].
- Icking, M. (2021). Schulbezogene Angebote in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Mehr als die Beteiligung am Ganztag. *Deutsche Jugend*, 69(7–8), 299–307.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (NRW) (2021). *Für den Ausbau des Offenen Ganztags erhält das Land Nordrhein-Westfalen vom Bund zusätzliche Mittel in Höhe von rund 158 Millionen Euro*. Verfügbar unter: <https://www.land.nrw/pressemitteilung/ministerin-gebauer-der-ausbau-des-offenen-ganztags-nordrhein-westfalen-erhaelt> [07.06.2023].
- Maschke, S., Schulz-Gade, G. & Stecher, L. (2018) (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagsschule. Lehren und Lernen in der Ganztagsschule, Grundlagen-Ziele-Perspektiven*. Frankfurt: Debus. <https://doi.org/10.46499/928>
- Mayring P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Naul, R., Wick, U., Geis, S. & Gerhardt, A. (2011). Fokus: Sportvereine – Evaluation von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten an Offenen Ganztagsschulen in Nordrhein-Westfalen. In: E. Adelt, D. Fiegenbaum & S. Rinke (Hrsg.), *Bewegen im Ganztag. Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule* (S. 12–17). Münster: Serviceagentur Ganztägig Lernen in Nordrhein-Westfalen.
- Neumann, J. (2020). Evaluation der Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote im Ganztag in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen. In P. Neumann (Hrsg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 271–284). Aachen: Meyer & Meyer.
- Plehn, M. (2019). Horte und Formen der Ganztagsschule: Begriffe, Eckdaten zu Nutzung und Personal, Entwicklungen. In M. Plehn (Hrsg.), *Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagsschule* (S. 20–31). Freiburg: Herder.
- Sadigh, P. (2021). „Kinder wünschen sich Rückzugsorte“. Verfügbar unter https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2021-10/ganztagsbetreuung-grund-schule-rechtsanspruch-ausbau-mitbestimmung-kin-der?utm_ref%20rref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F [01.11.2021].
- StEG-Konsortium (Hrsg.) (2019). *Individuelle Förderung. Potenziale der Ganztagsschule*. Frankfurt am Main: Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG).

- StEG-Konsortium (Hrsg.) (2016). *Ganztagschule. Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote*. Frankfurt am Main: DIPF.
- StEG-Konsortium (Hrsg.) (2010). *Ganztagschule. Entwicklung und Wirkungen*. Frankfurt am Main: DIPF.
- Steinhäuser, H., Zierer, K. & Zöllner, A. (2019). *Portfolio Ganztagschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Familie(n) in herausfordernden Lagen

Zur Relevanz von Kooperationen im Kontext der Primarstufe

1. Gesellschaftliche Herausforderungen im schulischen Kontext

Studien zeigen, dass sich Spannungen gesellschaftlicher und politischer Natur sowohl direkt als auch indirekt auf die Lernatmosphäre in Klasse und Schule auswirken (Gebauer, 2020). Daher ist es eine zentrale Aufgabe von Lehrpersonen, sich mit gesellschaftlichen Konfliktthemen auseinanderzusetzen (Huddleston & Kerr, 2016). Dazu gehören auch Themen sozialer Ungleichheit im Bildungskontext. Speziell für Lehrpersonen an Schulen in „herausfordernden Lagen“ (vgl. Begriffsdefinition Kamm, 2021) gilt es daher, sich mit der Komplexität aktueller Problemlagen zu befassen (Hafenecker & Jestädt, 2020). Mit dem Begriff „herausfordernde Lage“ wird unter anderem auf urbane Segregationsprozesse verwiesen (Kurtenbach, Strohmeier & El-Mafaalani, 2015). Fölker, Hertel und Pfaff (2015) sprechen diesbezüglich auch von einer „Veräumlichung sozialer Ungleichheit“ (S. 9).

Inwiefern der Umgang mit familiären Problemsituationen und den damit verbundenen kontroversen gesellschaftlichen Aspekten bzw. unterrichtlichen Herausforderungen auch für schulische Kooperationsbeziehungen Relevanz zeigt, thematisiert das im Folgenden präsentierte Forschungsprojekt. Die Datenerhebung wurde im Rahmen des ForumPrimar (Forschungskooperation im Südost-Verbund der österreichischen Pädagogischen Hochschulen) im Zeitraum von Dezember 2019 bis November 2020 umgesetzt. Ein Teil dieses empirischen Projekts untersuchte im Speziellen die Sicht der Lehrpersonen im Umgang mit dem Thema *Familie(n)* in der österreichischen Primarstufe, die von Schüler*innen in den ersten vier Schulstufen im Alter von etwa sechs bis zehn Jahren besucht wird.

2. *Familie(n)*¹ in der Primarstufe

In der Primarstufe ist das Thema *Familie(n)* im österreichischen Lehrplan der Volksschule (BMBWF, 2011) zentral verankert. Dazu passende Themenfelder reichen von allgemeinen gesellschaftlichen Zusammenhängen, Regeln und Normen in der Gesellschaft bis hin zu Verbindungen zur Politik, Arbeits- und Berufswelt. Sozialwissenschaftliche Perspektiven im Unterrichtsfach „Sachunterricht“ orientieren sich dabei grundsätzlich an Kenntnissen, Methoden und Fähigkeiten der Sozialwissenschaften, die das Zusammenleben von Menschen in Gemeinschaften erklären (Pech & Rauterberg, 2007). Allerdings zeigt sich, dass im Unterricht keinesfalls von einheitlichen

1 Um die gesellschaftliche familiäre Diversität und Heterogenität zum Ausdruck zu bringen bzw. ein kritisches Bewusstsein von sprachlichen Konstruktionshandlungen herzustellen, wird der Begriff nicht nur im Singular verwendet.

Vorerfahrungen der Kinder ausgegangen werden kann: Beim Schuleinstieg verfügen Kinder bereits über zahlreiche Kenntnisse über die Umwelt und die reale Lebenswelt (Kahlert, 2016). Forschungsergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Kindern zeigen, dass diese ausgehend von ihrer individuellen Erfahrung unterschiedliche Präkonzepte zum Thema *Familie(n)* mitbringen (Baar, 2019a).

Die unterrichtliche Bearbeitung des Themas *Familie(n)* in der Primarstufe sollte zu einer Erweiterung und Hinführung zur Neuinterpretation von Vor- und Alltagswissen führen. Die Begegnung mit anderen Erfahrungen als den eigenen kann bewirken, Vorurteile und Einstellungen zu überprüfen. Ziel ist es daher, Norm-Vorstellungen durch Klärung, Reflexion und Erweiterung in Frage zu stellen sowie im Kontext von gesellschaftlichen und schulischen Exklusionsmechanismen zu hinterfragen (Baar, 2019a). Über diese Bearbeitung kann es gelingen, einen Beitrag zu einem vertieften Wertepluralismus und einem erweiterten Demokratieverständnis zu leisten. Wird jedoch die Darstellung von *Familie(n)* im österreichischen Lehrplan der Primarstufe betrachtet, ist eine wenig differenzierte Fokussierung auf die traditionelle Mann-Frau-Kernfamilie sichtbar (Baar, 2019b).

3. Heterogenität von *Familie(n)* und Ungleichheit

Der Begriff *Familie(n)* wird im vorliegenden Forschungsprojekt als Lebensgemeinschaft(en) von mindestens zwei Personen mit oder ohne Kinder definiert. Hierzu muss angemerkt werden, dass familiäre Lebensformen stark kulturell geprägt sind und innerhalb von Kulturen durchwegs unterschiedlich gelebt werden (Duchêne-Lacroix, 2014). In Hinblick auf die demografische Entwicklung ist eine Veränderung der Zusammensetzung der familialen Herkunft von Primarschulkindern feststellbar (Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg & Schreiner, 2019). Zudem können gesellschaftliche Schief lagen oder gar explizite Ungleichheiten zu mannigfaltigen Ausprägungen von *Familie(n)* führen, die sich im Schulkontext zeigen bzw. sich dort mitunter zusätzlich verstärken: Dass *Familien* als Akteur*innen im Bildungssystem auch den Bildungserfolg von Kindern beeinflussen, veranschaulichen Studien, die Zusammenhänge zwischen Teilhabe an Bildung und Chancen-Ungleichheiten in den Blick nehmen (OECD, 2013).

Die historische Entwicklung von *Familie(n)* zeigt Veränderungen im gesamtgesellschaftlichen Kontext: Die Zunahme der Zahl alleinerziehender Eltern oder das Phänomen der Verstädterung sind dabei nur Einzelaspekte (Neuwirth, 2011). Abhängig vom Grad der Urbanisierung lassen sich Unterschiede hinsichtlich der Häufung von sozialen Risikofaktoren wie beispielsweise Armutsgefährdung je nach Familientyp nachweisen (Miller & Trope, 2009). Auch sozioökonomische Bedingungen in Kombination mit spezifischen Familienformen können als Heterogenitätsmerkmale unter bestimmten Bedingungen zur Benachteiligung führen. Ein-Eltern-Familien, aber auch Stieffamilien, unterliegen diesbezüglich speziellen gesellschaftlichen und ökonomischen Risikogefährdungen (Miller & Trope, 2009). Besonders in urbanen Ballungsräumen zeigen sich soziale Entmischungsprozesse, die sich auf familiäre Hintergründe zurück-

führen lassen (Van Ackeren, Holtappels, Bremm, Hillebrand-Petri & Kamski, 2020). Der Familienhintergrund im Kontext von Schulen in „herausfordernden Lagen“ ist oft geprägt durch Merkmale wie Arbeitslosigkeit, Armutsrisiko, durch einen hohen Anteil an Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch sowie geringer sozialer Mobilität (Friedrichs & Triemer, 2008, zit. n. Bremm et al., 2016). Treffen mehrere Merkmale – wie Brüche in vertrauten Beziehungen, materielle Unterversorgung und niedriger sozioökonomischer Status – in *Familie(n)* zusammen, so sind die Auswirkungen auf den künftigen Bildungsweg der Kinder deutlich belegt (Miller & Trope, 2009).

4. Kooperationsbeziehungen im Kontext von *Familie(n)*

4.1 Kooperationsformen

Die Zusammenarbeit verschiedener Personen, um vielfältige schulische Aufgaben zu teilen und Ziele im schulischen Kontext zu erreichen, wird als „Kooperation“ bezeichnet (Trumpa, Franz & Greiten, 2016). Kennzeichnend für gute Kooperationen sind im Allgemeinen gegenseitiges Vertrauen und eine gewisse Autonomie der handelnden Personen (ebd., 2016).

Speziell die Gestaltung einer heterogenitätssensiblen Schule erfolgt durch Kooperationen der beteiligten Personenkreise auf unterschiedlichen Ebenen (Kürzinger, Schnebel, Immerfall, Kansteiner, Funk, Oberdorfer, Schmid & Strohmaier, 2022): zwischen den einzelnen Lehrkräften, mit Eltern und Erziehungsberechtigten, multiprofessionell als Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen innerhalb des Schulbereichs sowie in Form außerschulischer Kooperationen. Vor allem im Kontext von Inklusion und Schulen mit großer Heterogenität kommt der Kooperation Bedeutung zu (Trumpa et al., 2016).

4.2 Innerschulische Kooperationen

Kooperationen der Lehrkräfte untereinander sowie die Zusammenarbeit der Regelschullehrkraft mit Sonderpädagog*innen, Assistenzlehrer*innen u. a. beschränken sich laut Befunden häufig auf Informationsweitergabe und Arbeitsteilung. Fachlicher Austausch findet dagegen seltener statt (Kürzinger et al., 2022). Befunde zeigen, dass die innerschulische Kooperation positive Effekte auf Leistungen von Schüler*innen, auf das Erleben von Belastungen bei Lehrkräften sowie auf die Umsetzung von Innovationen an der Schule, vor allem im Kontext von ganztägigen Schulformen, hat (Tillmann, 2011). In Ganztagschulen kommt zusätzlich die multiprofessionelle Zusammenarbeit mit heterogenen Personengruppen zum Tragen, die nicht als Lehrkräfte angestellt sind (sozial-, jugend- und freizeitpädagogische Kräfte mit unterschiedlichsten Ausbildungen). Es gibt Hinweise darauf, dass in Bezug auf Häufigkeit und Qualität der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Schulkontext deutliche Verbesserungen wünschenswert sind. Eine Längsschnitts-Auswertung in Deutschland erbrachte, dass die

Zusammenarbeit innerhalb der Grundschulen in den Jahren 2005 bis 2009 signifikant stieg. Allerdings werden auch große Unterschiede zwischen einzelnen Schulen beobachtet (Tillmann, 2011).

4.3 Kooperationen mit Eltern/Erziehungsberechtigten

Positive Auswirkungen der Kooperation zwischen pädagogischen Einrichtungen und Eltern/Erziehungsberechtigten auf Wohlbefinden und Schulleistungen der Lernenden sind bekannt (Sodogé, Eckert & Kern, 2012). Daher ist diese Zusammenarbeit in Österreich auch als Merkmal im Qualitätsmanagementsystem für Schulen zur Steuerung und für Schulentwicklung verankert. Einer der definierten Qualitätsbereiche befasst sich dabei mit der Zufriedenheit der Erziehungsberechtigten sowie der Kommunikation zwischen Schule und *Familie(n)*. Festgeschrieben wird hier die Kooperation, die Pflicht zur gegenseitigen Information sowie die aktive Mitwirkung der Erziehungsberechtigten (BMBWF, 2021).

Ein Feld möglicher Zusammenarbeit zeigt sich bei den Kinder-Eltern-Lehrkraft-Gesprächen (KEL-Gesprächen), die Information und lernunterstützendes Feedback beinhalten. Dabei braucht es von Lehrkräften Kommunikations- und Beratungskompetenz. Diese Kompetenzen setzen neben Fachwissen (pädagogisch-psychologisches Wissen) auch persönliche Ressourcen (Selbstkonzept, Überzeugungen, Reflexion der Erfahrungen) der Lehrkräfte voraus (Kürzinger et al., 2022). Elterngespräche (in Präsenz oder per Telefon), Elternversammlungen, außerschulische Aktivitäten mit Eltern oder Hausbesuche können die Kommunikation über wechselseitige Erwartungen und Bedürfnisse sicherstellen.

Besonders bedeutend ist diese Zusammenarbeit im Kontext von Inklusion, geht es doch um umfassende Unterstützung von Lernenden mit Lernschwierigkeiten, mit sozio-ökonomischer Benachteiligung und/oder anderen Erstsprachen (Sodogé et al., 2012). Als Herausforderungen sind wirksame Barrieren durch Sprache, Kultur sowie unterschiedliche Erwartungen und Einstellungen zur Bildung anzuführen. Studien zeigen, dass sich Kooperationen für alle Beteiligten lohnen: Sowohl die Motivation als auch der schulische Erfolg der Kinder steigt mit Zunahme der Elternbeteiligung (Walper, 2021; Savas, 2012). Darüber hinaus zeigt die Zusammenarbeit auch positive Auswirkung auf das Classroom-Management (Savas, 2012).

4.4 Außerschulische, multiprofessionelle Kooperationen

Die zusätzliche Beziehung außerschulischer Professionalist*innen und Elternschulungen könnten einen Ansatzpunkt zur Verbesserung für alle Beteiligten liefern. Das Gelingen von Schule in „herausfordernden Lagen“ mit heterogenen Lernenden braucht neben innerschulischer Kooperation (Kreis, Wick, Kosorok & Labhart, 2016) und der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten noch zusätzliche multiprofessionelle, außerschulische Kooperation. Immer wieder wird in der Literatur die Beziehung

außerschulischer Professionalist*innen als Ansatzpunkt zur Verbesserung kontroverser und konfliktbelasteter Situationen vorgeschlagen. Besonders hervorgehoben wird dabei die Bedeutung schulischer und außerschulischer Sozialarbeit. Über diese erfolgt die Zusammenarbeit mit gesellschaftlichen Institutionen und Angeboten des Gemeinwesens. Neben Einzelfallhilfe, Präventionsarbeit und Beratung wird für Erziehungsberechtigte in belastenden Lebenslagen die Öffnung der Schule für Elternbildung angeregt. So können Lehrkräfte, aber auch externe Expert*innen oder außerschulische Beratungsorganisationen direkt in der Schule Angebote stellen und Eltern professionell begleiten (Walper, 2021).

5. *Familie(n)* & Herausforderungen für den Unterricht der Primarstufe

5.1 Fragestellung & methodisches Vorgehen

Die empirische Arbeit im Rahmen dieses Forschungsprojektes ging davon aus, dass kontroverse gesellschaftliche Spannungsfelder das Lehr- und Lerngeschehen in der Primarstufe beeinflussen. Am Thema *Familie(n)* soll eruiert werden, welche Herausforderungen sich diesbezüglich für Lehrpersonen – speziell an Schulen mit heterogener Schüler*innenpopulation – zeigen. Vor diesem Hintergrund lautete die Forschungsfrage: „*Welche Herausforderungen zeigen sich im Kontext des Themas Familie(n) in der Primarstufe?*“ Zu ihrer Beantwortung wurde ein Mixed-Methods-Design mit quantitativer und qualitativer Erhebung genutzt (Kuckartz, 2014).

Im Folgenden werden zunächst Befunde in Form quantitativer Online-Befragungen von Lehrpersonen der Primarstufe ($n = 376$) aus dem Jahr 2019 in Südost-Österreich vorgestellt. In den daran anschließenden Analysen werden vertiefte subjektive Zugänge sowohl von Lehrpersonen der Primarstufe als auch der hochschulischen Pädagog*innenbildung in Südost-Österreich (Zufallsstichprobe aus den drei österreichischen Bundesländern Burgenland, Kärnten und Steiermark) zum Thema *Familie(n)* sowie deren Beurteilung von Herausforderungen für den Unterricht in den Blick genommen. Die Gespräche ($n = 16$, Gesamtdauer 10 h 38 min) erfolgten im Jahr 2020 vorwiegend in Präsenz. Die Stichprobe umfasste zehn Expert*innen an Hochschulen (darunter drei Männer, eine Person mit Migrationshintergrund, Personen mit fünf bis 40 Dienstjahren) mit Lehrerfahrung in Sachunterricht, Inklusion, Deutsch, Soziologie und Sozialpädagogik sowie sechs Lehrpersonen (vier bis 27 Dienstjahre), die teils an städtischen und teils an ländlichen Volksschulen unterrichteten.

Die Daten wurden mittels Leitfaden-Interviews erhoben und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse vorwiegend in deduktiver Kategorienbildung (Mayring, 2014) ausgewertet. Die deduktiv angewandten Hauptkategorien leiten sich aus dem Leitfaden ab, zudem wurden in induktiver Analyse weitere Unterkategorien gefiltert (Mayring, 2014). Die Methode dient vor allem dazu, die im schulischen Umfeld erlebten Einschätzungen von Spannungsfeldern zu erheben, die als heikel und/oder kontrovers

eingeschätzt werden. Die Rolle von Kooperationsbeziehungen wird dabei speziell in den Blick genommen.

Zu beachten ist, dass sämtliche Ergebnisse subjektiv aus der Perspektive der Befragten beschrieben werden. Es wird nicht beantwortet, ob sich die Wahrnehmungen von Lehrpersonen, die an einer nach objektiven Merkmalen gemessenen Schule in „herausfordernder Lage“ arbeiten, von Lehrkräften anderer Schulen unterscheidet.

5.2 Ergebnisse: Online-Befragung

Die Online-Befragung mittels Fragebogen legte mehrere Bereiche offen, denen in Hinblick auf Schüler*innen an Schulen in „herausfordernden Lagen“ besondere Bedeutung zukommt. Im Folgenden werden speziell Aspekte zur Wahrnehmung von Familienbildern durch Lehrpersonen dargestellt. Auch auf Kooperationsbeziehungen im Kontext von *Familie(n)* wird nachfolgend näher eingegangen.

Familienbilder der Schüler*innen werden von den befragten Lehrpersonen (n = 310) insgesamt eher als divergent eingeschätzt. Angesichts der Herausforderungen in Hinblick auf Bildungsprozesse in Schulen in „herausfordernden Lagen“, die sich durch starke Heterogenität kennzeichnen, ist zu konstatieren, dass soziale Ungleichheit und die Komplexität sozialer Gefüge in heterogenen Klasse als wesentliche Beeinflussungsfaktoren für den Umgang mit *Familie(n)* im Unterricht berücksichtigt werden müssen. Die befragten Lehrkräfte beurteilen das Thema *Familie(n)* subjektiv mehrheitlich („stimme voll zu“ bzw. „stimme ziemlich zu“) als abhängig von der jeweiligen kulturellen Herkunft ihrer Schüler*innen (84,52%), von ihrer Herkunft aus dem eher städtischen bzw. eher ländlichen Bereich (71,84%) sowie ihrer Zugehörigkeit zu einer Religion/Konfession (71,29%) und auch als Gegenstand sozialer Konflikte innerhalb der österreichischen Gesellschaft (58,22%).

Für die unterrichtliche Bearbeitung des Themas *Familie(n)* schätzen die Befragten (n = 285) folgende Sachverhalte als mehrheitlich („stimme voll zu“ bzw. „stimme ziemlich zu“) schwierig ein: Situationen von Alleinerziehenden (63,51%), Traditionen, die durch Zuzug aus anderen Ländern entstehen (58,60%), konfessionelle und religiöse Differenzen (56,14%). Die Zustimmungsraten legen nahe, dass komplexe soziale Sachverhalte die Unterrichtspraxis in Bezug auf das Thema *Familie(n)* in der Primarstufe prägen. In einem offenen Frageteil zu präferierten Zielen für Unterrichtseinheiten zum Thema „*Familie(n)*“ spielen *Familien* an Schulen in „herausfordernden Lagen“ und auch damit verbundene sozioökonomische Überlegungen keine Rolle. Auf negative Erfahrungen oder Einschränkungen, die mit *Familie(n)* verbunden werden können, wird in diesem Antwortteil nur wenig eingegangen. Häufig wird/werden *Familie(n)* hingegen in der Befragung als eine Art heile Welt und als ein „Rückzugsort“ gerahmt: „*Familie ist dort, wo das Herz wohnt, wo du geliebt und angenommen wirst, so wie du bist!*“, „*Familie bietet Schutz und Sicherheit*“. Das Thema *Familie(n)* wird mit den Begriffen „*Liebe*“, „*Geborgenheit*“ und „*Zusammenhalt*“ in Verbindung gebracht. Nur eine Stellungnahme plädierte dafür, im Unterricht auch negative Seiten des Zusammenlebens in *Familien* anzusprechen. Von den befragten Lehrkräften

(n = 284) nannten 112 Personen (39,44 %) darüber hinaus außerschulische Kooperationspartner*innen als hilfreiche Unterstützung, um in Zukunft zum Thema „*Familie(n)*“ unterrichten zu können.

5.3 Ergebnisse: Leitfaden-Interviews

5.3.1 Herausforderungen

Die Lehrpersonen beschreiben Haltungen und Einstellungen aus dem sozialen Umfeld der Lernenden als herausfordernd – etwa dann, wenn abfällige Äußerungen und diskriminierende Aussagen gegenüber dem Thema *Familie(n)* fallen (L1: 32).² Lehrkräfte seien im Umgang mit Konflikten entscheidend. Dabei werden auch die Bedeutung des Konfliktmanagements und der Gesprächsführung betont.

Speziell angehende Lehrkräfte könnten sich in Hinblick auf *Familie(n)* oft nicht vorstellen, dass Kinder in Wohngemeinschaften oder im Kinderdorf leben oder unter welchem Druck Alleinerziehende stehen (H5: 31). Auch die Bedeutung sozioökonomischer Lebensbedingungen von *Familien* mit Kindern werde von Lehrpersonen zu wenig in den Blick genommen und auch zu wenig als besondere schulische Problemstellungen betrachtet (L2: 72). Auswirkungen seien an Ernährungsgewohnheiten der Kinder in *Familien*, an der Kleidung (H6: 14) sowie an Statussymbolen wie Mobiltelefonen (L3: 25) ablesbar, aber auch an eingeschränkten Teilnahmemöglichkeiten an Schulveranstaltungen (L2: 24) sowie am Erwerb von Schulmaterial (L6: 5). Das Zusammenleben in *Familien* werde stark von wirtschaftlichen Faktoren beeinflusst, was auch bei der unterrichtlichen Bearbeitung mit den Kindern sichtbar werde (L2: 74). Die Notwendigkeit, dass Erziehungsberechtigte erwerbstätig sind, kann etwa zu Betreuungsverpflichtungen von Schüler*innen für jüngere Geschwister führen (L5: 31). Thematisiert werden auch geringere Zukunftschancen für Schüler*innen aus benachteiligten *Familien* (L5: 27).

6. Kooperationen mit Eltern/Erziehungsberechtigten

Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten ist ein Thema, das in den Interviews häufig angesprochen wurde: Fehlende Übereinstimmungen zwischen den Erwartungen an Lehrer*innenrollen, Elternrollen und Aufgaben weiterer schulischer Unterstützungssysteme werden benannt (siehe u. a. Gigerl & Breser, 2022).³

Während *Familien* mit Herausforderungen wie Depressionen, Sucht, allgemeiner und sexualisierter Gewalt (H2: 71), fehlenden männlichen Vorbildern, alleinerziehenden Familiensettings, Scheidung oder Berufstätigkeit (H5: 63) konfrontiert sind, ver-

2 Nachfolgend werden für Interviewbelege die Abkürzungen L (Lehrpersonen) und H (Hochschullehrende) verwendet.

3 Teilaspekte dieser Ergebnisse wurden 2022 veröffentlicht.

suchen Lehrkräfte die Erziehungsberechtigten zur Kooperation zu motivieren. Von den befragten Lehrpersonen wird vor allem die Herausforderung geschildert, mit den Eltern eine gute Gesprächs- und Arbeitsbasis aufzubauen. Eine Lehrkraft schildert, dass die regelmäßige Kooperation schwierig sei, außer am Elternsprechtag bzw. beim KEL-Gespräch (Kinder-Eltern-Lehrer*innen-Gespräch) komme kaum Kontakt zustande (L5: 41). Das Bild, das die Befragten zeichnen, zeigt aber auch Gegensätze auf: Manche Erziehungsberechtigten agieren kooperativ und offen, andere hingegen verschlossen (L6: 5). Herausforderungen für die Zusammenarbeit seien Aspekte wie Wohlstandsverwahrlosung, Vernachlässigung und/oder Überbehütung, die Aufgabe der Lehrperson sei es dennoch, die Erziehungsberechtigten in ihrer Kompetenz anzusprechen und einzubinden: *„Die Eltern gleich ins Boot holen“* (H5: 57).

Dabei brauche es flexible, auch niederschwellige, Angebote für Erziehungsberechtigte zum Beziehungs- und Gesprächsaufbau (H6: 16), damit ein erstes Kennenlernen ermöglicht und eine Vertrauensbasis grundgelegt werden kann (H4: 32) sowie die gegenseitigen Rollenerwartungen geklärt sind und nicht erst bei Problemen der Erstkontakt hergestellt werden muss (H3: 24). Betont wird bei den Interviews die Notwendigkeit zur professionellen Gesprächsführung, zum reflektierten Umgang mit eigenen Emotionen und Hierarchien (H4: 54). Eine besondere Herausforderung in der professionellen Kommunikation zeigt sich, wenn seitens der Eltern/Erziehungsberechtigten Kritik geübt und gegen die Ziele der Lehrperson gearbeitet wird (L6: 5). Berichtet wird in diesem Zusammenhang von Einmischungsversuchen der Erziehungsberechtigten auf unterschiedlichen Ebenen: *„in den Unterricht bzw. in den Unterrichtsstil und auch in die Persönlichkeit der Lehrperson“* (L4: 11).

Auch die Konfrontation mit Werthaltungen, die die Lehrperson nicht teilt, könne zu Unstimmigkeiten führen (H2: 21). *„Vermutete kulturelle Andersartigkeit“* (H2: 7) wird von den Lehrpersonen oft mit religiösen Überzeugungen in Zusammenhang gebracht, meist sei jedoch nicht die Religion, sondern die ungleichen Teilhabechancen die größere Herausforderung für eine gelingende Zusammenarbeit (H2: 7). Spezielle Aufmerksamkeit der Pädagog*innen brauche es, wenn Erziehungsberechtigte nicht auf Kooperationsangebote einsteigen: *„Wenn man sieht, dass die Eltern dreimal beim Elternsprechtag nicht da sind, dann müssen die Alarmglocken schrillen, denn da gibt es einen Grund, warum sie nicht wollen oder können“* (H5: 65).

Die Vorbereitung der Lehrperson auf Kooperationsbeziehungen sowie die Notwendigkeit ausreichender Zeitressourcen werden hervorgehoben (H2: 25). All das könne der Lehrperson die Sicherheit geben, in Gesprächen Probleme und Unstimmigkeiten anzusprechen sowie in wertschätzender Kommunikation die geteilte Verantwortung für die Weiterentwicklung der jungen Menschen zu fokussieren (H5: 57).

7. Multiprofessionelle Zusammenarbeit

Im Kontext der Kooperationen wird betont, dass man *„als Lehrperson nicht alles können muss. Sondern, dass es Expertisen von außen gibt und es oft leichter ist, als wenn man selbst involviert ist“* (H4: 60). Die Bedeutung von multiprofessioneller Zusammenarbeit im Schulsystem (H2: 41) zeige sich auch für Erziehungsberechtigte: *„Familien brauchen einfach mehr Supportsysteme, wie sie da sind. Sie sind einfach überfordert. Und ich glaube, dass eine solche Familienentlastung [...] endlich einmal [notwendig wäre, Anm.]“* (L2: 82).

Genannt wird in diesem Kontext ein notwendiges Netzwerk an Hilfssystemen für Lehrer*innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, aus Schulleitung und Lehrer*innen-Kollegium, Schulsozialarbeit, Beratungslehrer*innen, Schulpsychologie, Schulärzt*innen, Diplomsozialarbeit, Lernhilfe und Familienentlastung. Auch Freizeitangebote, finanzielle und rechtliche Beratung, aber auch Kontakte zu Gewaltschutzzentren, zur Kinder- und Jugendanwaltschaft oder Vereinen bei Trennung, Scheidung und Tod werden aufgezählt.

Es gibt unter den Befragten jedoch auch Stimmen, die multiprofessionelle Netzwerkarbeit teilweise auch kritisch sehen: *„Ich bin da sehr skeptisch, was da diese Kooperationen betrifft. Ich habe -zig Gespräche mit Sozialarbeitern erlebt in der Schule. Da waren oft 15 Helfersysteme an einer Familie dran. Wie viel das bringt, wann das was bringen kann, wie das was bringen kann, also ich glaube, das ist auch etwas, das ist auch ein Feld, das man da im Bereich Familie weiter gut anschauen kann“* (H6: 66).

8. Ausblick

Die Befragungen mittels Online-Fragebögen und Leitfaden-Interviews mit Lehrpersonen der Primarstufe in drei österreichischen Bundesländern (Burgenland, Kärnten, Steiermark) legten Bereiche offen, denen in Hinblick auf die unterrichtliche Thematisierung von *Familie(n)* mit Schüler*innen an Schulen in „herausfordernden Lagen“ besondere Bedeutung zukommt: die Wahrnehmung von heterogenen Familienbildern, Konflikte im Kontext von *Familie(n)*, sozioökonomische Bedingungen als Quelle für Herausforderungen in Bezug auf das Thema *Familie(n)* im Unterricht sowie die Notwendigkeit zur Kooperation auf allen Ebenen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Thematisierung von *Familie(n)* durch Lehrpersonen sowohl multiperspektivisch als auch kontrovers verläuft: Die befragten Lehrkräfte beschreiben das Thema *Familie(n)* der österreichischen Primarstufe als heterogen, konfliktbehaftet und als heikles Thema – speziell auch in Zusammenhang mit sozioökonomischen und sozialen Bedingungen. Besondere Bedeutung für die Unterrichtspraxis wird dabei der Situation von Alleinerziehenden, Traditionen, die durch Zuzug aus anderen Ländern entstehen, sowie konfessionellen und religiösen Differenzen zugeschrieben. Darüber hinaus zeigt sich, dass der Blick auf die Darstellung von unterschiedlichen Familienbildern durch Lehrpersonen insofern auch re-

levant ist, um Auskunft über die Herstellung von Differenzkategorien in heterogenen Lernsettings in der Primarstufe zu erhalten.

Für den Umgang mit *Familie(n)* in der Unterrichtspraxis der Primarstufe spielen insbesondere Kooperationsbeziehungen – im inneren schulischen Umfeld, mit Eltern/Erziehungsberechtigten sowie mit außerschulischen Akteur*innen – eine Rolle. Die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partner*innen in Bezug auf das Thema *Familie(n)* in der Primarstufe heißt jedenfalls, mit differenten Zugängen und Perspektiven umzugehen, diese aufeinander zu beziehen und als Ressource zu nützen. Die Einbeziehung von Kooperationspartnerschaften und ihre Einflüsse auf die Professionalisierung im unterrichtlichen Umgang mit sozialer Ungleichheit speziell in Hinblick auf das Thema *Familie(n)* im Kontext der Primarstufe in der gegenwärtigen Literatur bleiben bislang jedenfalls noch unterbelichtet.

Corinna Odreitz-Stark verweist darauf, dass das Aufbrechen von Haltungen und Verständnissen, welches durch Kooperationsbeziehungen erforderlich wird, oftmals eine ablehnende und skeptische Haltung im Schulkontext hervorrufe. Zeit, Einlassungs- und Anstrengungsbereitschaft bezeichnet sie daher als Voraussetzung für gelingende Kooperationen (Odreitz-Stark, 2017). In der Steirischen Lebensweltenstudie 2020 (Auferbauer, Straßegger-Einfalt et al., 2021) gaben lediglich 68% der befragten Kinder/Jugendlichen an, dass sie sich bei schulischen Problemen an die Eltern/Erziehungsberechtigten wenden können. Ahmet Savas weist darauf hin, dass häufig beide Seiten – Eltern und Lehrkräfte – beteuern, dass die jeweils andere Seite die Zusammenarbeit, die Kommunikation und Kooperation zwischen Schule und Elternhaus zu wenig wichtig nehme (Savas, 2012). Empfohlen wird in diesem Kontext, dass sich Schulen eingehend mit ihrem Profil der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten beschäftigen, zusätzlich dafür aber auch Zeitgefäße für die Lehrkräfte mit einberechnen (Walper, 2021).

Angesichts gesellschaftlicher Exklusionsprozesse – die mitunter auch mit dem Thema *Familie(n)* verbunden sein können – sehen Henschel et al. vor allem die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe als einen wesentlichen Integrationsfaktor, der Ausschlussprozessen vorbeugt sowie neue Lern- und Erfahrungsräume für Schüler*innen eröffnet (Henschel, Krüger, Schmitt & Stange, 2009). Der vorliegende Beitrag dient daher abschließend als Plädoyer, bei der diversitätssensiblen Gestaltung von Aus- und Fortbildungsangeboten speziell auch mitzudenken, inwiefern Lehrpersonen die eigenen, vorgefertigten Bilder zum Thema *Familie(n)* reflektieren und auf dieser Basis als konstruktive Kooperationsvorbilder für einen professionellen Umgang mit Heterogenität in der Gesellschaft wirksam werden können. Aber auch die strukturelle Verankerung von Kooperationsbeziehungen sollte künftig stärker berücksichtigt werden, um das Thema *Familie(n)* und die damit verbundenen, in dieser vorliegenden Studie beschriebenen, vielfältigen gesellschaftlichen Exklusionsmechanismen professionell bearbeiten zu können (Sodogé et al., 2012).

Literatur

- Auferbauer, M., Straßegger-Einfalt, R. & Amt der Steiermärkischen Landesregierung – A6 Bildung und Gesellschaft, FA Gesellschaft – Referat Jugend (2021). *Lebenswelten_St: Lebenssituation und Werthaltungen junger Menschen in der Steiermark 2020*. Verfügbar unter: https://www.jugendreferat.steiermark.at/cms/dokumente/12861206_168073207/a3c319db/Lebenswelten2021_Buch_WEB.pdf [07.06.2023].
- Baar, R. (2019a). „Aber, dann hätten sie dich nicht gekriegt!“ Gruppengespräche über ‚Familie‘ im inklusiven Sachunterricht. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Inklusion im Sachunterricht: Perspektiven der Forschung* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baar, R. (2019b). Differenz(de)konstruktionen von Kindern in Gesprächen über postmoderne Familienformen. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule* (Bd. 1) (S. 41–50). Münster: Waxmann.
- BMBWF (2011). *Volkschul-Lehrplan, Sachunterricht*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:5f2c1947-be93-456e-956c-f60674530eb4/lp_vs_7_su_14051.pdf [23.06.2023].
- BMBWF (2021). *QMS – Der Qualitätsrahmen für Schulen*. Verfügbar unter: https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf [23.06.2023].
- Bremm, N., Klein, E. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *DDS – Die deutsche Schule*, 108(4), 323–339.
- Duchêne-Lacroix, C. (2014). Doing family in transnationalem Kontext. In T. Geisen, T. Studer & E. Yıldız. (Hrsg.), *Migration, Familie und Gesellschaft: Beiträge zu Theorie, Kultur und Politik* (S. 153–176). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94126-4_9
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). Schule ‚im Brennpunkt‘ – Einleitung. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 9–26). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8.4>
- Friedrichs, J. & Triemer, S. (2008). *Gespaltene Städte? Soziale und ethnische Segregation in deutschen Großstädten*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91675-0>
- Gebauer, B. (2020). Teaching controversial issues. Aus internationalen Erfahrungen lernen? *Journal für Politische Bildung*, 4(20), 40–45. <https://doi.org/10.46499/1779.1698>
- Gigerl, M. & Breser, B. (2022). Spannungsfelder einer inklusiven Thematisierung von Familie(n) in der Primarstufe. Perspektiven von Lehrkräften und Hochschullehrenden auf den inklusiven (Sach-)Unterricht und die Gestaltung von Bildungspartner*innenschaften. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/655/475> [23.06.2023].
- Hafenegger, B. & Jestädt, H. (2020). Editorial. Braucht Kontroversität Grenzen? *Journal für Politische Bildung*, 4(1).
- Henschel, A., Krüger, R., Schmitt, C. & Stange, W. (2009). Vorwort zu *Jugendhilfe und Schule*. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (S. 11–12). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91396-4>
- Huddleston, T. & Kerr, D. (Hrsg.) (2016). *Living with Controversy. Teaching Controversial Issues through Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Training Pack for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/16806cb5d5> [23.06.2023].

- Kamm, C. (2021). Schulentwicklung ermöglichen in herausfordernden Lagen. *journal für lehrerInnenbildung*, 4, 76–86. <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2021-06>
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2016). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>
- Kürzinger, A., Schnebel, S., Immerfall, S., Kansteiner, K., Funk, M., Oberdorfer, K., Schmid, S. & Strohmaier, B. (2022). Die Gestaltung von Heterogenität in der Primarstufe. Grundlagen und Bedingungen für die Förderung von Grundschulkindern. In E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker & S. Miller (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis* (S. 143–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5965-17>
- Kurtenbach, S., Strohmeier, K. & El-Mafaalani, A. (2015). *Auf die Adresse kommt es an. Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf [07.06.2023]. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13
- Miller, S. & Trope, S. (2009). Pluralisierung von Familienformen und sozialen Aufwuchsbedingungen. In R. Hinz & R. Walthes (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule – den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen* (S. 50–61). Weinheim: Beltz.
- Neuwirth, N. (Hrsg.) (2011). *Familienformen in Österreich: Stand und Entwicklung von Patchwork- und Ein-Eltern-Familien in der Struktur der Familienformen in Österreich*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018: Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- OECD (2013). *Chancengerechtigkeit und Qualität in der Bildung Förderung benachteiligter Schüler/innen und Schulen*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Odreitz-Stark, C. (2017). *Bildungspartnerschaft Schule und Schulsozialarbeit. Eine theoretisch-empirische Auseinandersetzung zu einem neuen Miteinander zwischen Schule und Schulsozialarbeit*. Universität Graz: Dissertation.
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2007). Sollen wird Können (oder soll Können werden). Sachunterrichtliche Kompetenzen und ihre gesellschaftliche Bedeutung. In R. Lauterbach, A. Hartinger, B. Feige & D. Cech (Hrsg.), *Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen* (S. 47–58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Savas, A. C. (2012). The Contribution of School-Family Cooperation on Effective Classroom Management in Early Childhood Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 3099–3110.
- Sodogé, A., Eckert, A. & Kern, M. (2012). *Zusammenarbeit von Schule und Eltern aus der Sicht der schulischen Fachpersonen. Bericht für Fachpersonen und Schulen*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.
- Tillmann, K. (2011). Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument. In N. Fischer, H. G. Holtapfels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule:*

Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (S. 139–161). Weinheim; Basel: Beltz.

Trumpa, S., Franz, E. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften: Ein narratives Review. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108(1), 80–92.

Van Ackeren, I., Holtappels, H., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A. & Kamski, I. (2020). [Einführung zu] *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 14–37). Weinheim: Beltz Juventa.

Walper, S. (2021). Eltern und Schule – Chancen der Zusammenarbeit besser nutzen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113(3), 336–347. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.09>

Das Netzwerk Ökologisierung von Schulen

Konzept und Evaluationsbefunde mit einem Fokus auf Kooperation

1. Das ÖKOLOG-Netzwerk

ÖKOLOG ist ein Programm und Netzwerk für eine Ökologisierung von Schulen und für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Es wurde 1996 im Rahmen des internationalen ENSI-Projekts entwickelt (Affolter & Varga, 2018) und ist ein nationales Unterstützungssystem mit dem Ziel, nachhaltige Entwicklung an der einzelnen Schule zu fördern und zu integrieren. Die Vision von ÖKOLOG ist eine ökologisch, sozial sowie wirtschaftlich und kulturell nachhaltige Gestaltung des Lebensraums Schule, an der alle mitwirken und bereit sind, dafür Verantwortung zu übernehmen. Somit leistet ÖKOLOG seit Jahren einen Beitrag zur Erreichung der Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen, insbesondere des Ziels 4, hochwertige Bildung (United Nations, 2015).

Im Feld von Schulentwicklung, BNE und praktischem Handeln steuert ÖKOLOG folgende Ziele an den Schulen an (Rauch, 2016):

- Planung und Umsetzung von Maßnahmen zur nachhaltigen Entwicklung, sowohl in materieller Hinsicht als auch in Hinblick auf die Kultur des Lehrens und Lernens.
- Anstreben einer nachhaltigen und kooperativen Alltagskultur an der Schule.
- Entwicklung von Kooperationen zwischen der Schule und ihrem Umfeld (Öffnung der Schule).
- Quantitative Zunahme der Anzahl von Schulen im ÖKOLOG-Netzwerk (<http://www.oekolog.at>).

Die Schulen im ÖKOLOG-Netzwerk bekennen sich zu einer ökologisch, sozial und wirtschaftlich nachhaltigen Schulkultur und verfassen einen jährlichen Bericht über ihre Aktivitäten, der auf der ÖKOLOG-Homepage veröffentlicht wird. Zur Unterstützung wurde eine Netzwerkstruktur mit ÖKOLOG-Regionalteams in den neun Bundesländern aufgebaut und ein wissenschaftlicher Beirat eingerichtet. ÖKOLOG-Koordinator*innen und -Teams unterstützen die Implementierung von ÖKOLOG an ihren Schulen im jeweiligen Bundesland. Die zentrale Koordination erfolgt durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) und durch das Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) an der Universität Klagenfurt. Weitere Unterstützungsmaßnahmen bieten das FORUM Umweltbildung sowie der Bildungsförderungsfonds für Bildung für nachhaltige Entwicklung (Rauch & Pfaffenwimmer, 2020).

ÖKOLOG arbeitet mit einem prozessorientierten Schulentwicklungskonzept. Unterrichtsbezogene, organisationsbezogene und personalbezogene Entwicklungspro-

zesse werden als miteinander verschränkt aufgefasst. Entscheidend für ein umfassendes Verständnis schulischer Arbeit ist zusätzlich die Systemerweiterung des innerschulischen Systemzusammenhanges durch außerschulische Faktoren, z.B. Schulträger, Schulaufsicht, Betriebe, Universitäten, Stadt, Region (Holtappels & Rolff, 2004).

Aktuelle konzeptionelle und forschungsbasierte Publikationen unterstreichen die Bedeutung eines „Whole Institution Approach“ für die Umsetzung von fachübergreifenden Inhalten, wie z.B. Bildung für nachhaltige Entwicklung; ein solcher Zugang wirkt sich auch positiv auf die Lernergebnisse von Schüler*innen aus (Mogren et al., 2019). Der Schulleitung und den Schulressourcen kommt eine rahmende Bedeutung zu. Weitere Merkmale für eine Schule mit effektiver Umsetzung der BNE sind pluralistische Kommunikation an der Schule, Zusammenarbeit, Reaktionsfähigkeit auf äußere Entwicklungen, demokratische Entscheidungsfindung und gemeinsame Vision. Als besonders bedeutend für das Lernen der Schüler*innen hat sich der Faktor „Pluralistische Kommunikation“ erwiesen (Verhelst et al., 2020). Je stärker eine Kultur des konstruktiven Austausches unterschiedlicher Standpunkte, Dialogbereitschaft, Empathie und Offenheit für kritische Stimmen herrscht, desto größer ist die Chance für Lernprozesse der Schüler*innen im Bereich Bildung und Nachhaltigkeit (Verhelst et al., 2021).

ÖKOLOG basiert darüber hinaus auf einem Aktionsforschungsansatz (Rauch, 2016a). Schulen analysieren die ökologischen, technischen und sozialen Bedingungen ihres Umfelds und definieren daraufhin Ziele, Vorgaben, konkrete Aktivitäten und Qualitätskriterien, die umgesetzt und evaluiert werden sollen. Schüler*innen sowie andere Akteur*innen einer Schule sollen partizipativ einbezogen werden, und die Zusammenarbeit mit Behörden, Unternehmen und anderen Interessierten wird gefördert. Die Maßnahmen betreffen unter anderem thematische BNE-Schwerpunkte, wie beispielsweise die nachhaltige Ressourcennutzung, nachhaltiges Wirtschaften und Konsum, Lebensräume und Mobilität, Gesundheit und Wohlbefinden sowie pädagogisch-didaktische Prinzipien, wie Zukunfts- und Visionsorientierung, kritisches Denken und Problemlösen, handlungsorientiertes und transformatives Lernen sowie die Kooperationen mit außerschulischen Partnern (ÖKOLOG-Aktionsbereiche, www.oe-kolog.at).

Derzeit sind über 700 Institutionen (ca. 12 % der österreichischen Schulen) mit ca. 15.000 Lehrer*innen und ca. 110.000 Schüler*innen sowie 13 (von 14) Pädagogischen Hochschulen Teil des Netzwerks. Volksschulen sind mit über 240 teilnehmenden Schulen die am meisten vertretene Schulform. Darüber hinaus werden weitere Schulen über die Website, Lehrerfortbildungsseminare und Newsletter erreicht.

2. Evaluative Fragebogenerhebung

2.1 Ziele und Methodik

In den vergangenen 25 Jahren des Bestehens des ÖKOLOG-Schulnetzwerks wurden eine Reihe von Evaluationen, Untersuchungen und Studien durchgeführt (Rauch &

Pfaffenwimmer, 2020). Basierend auf diesen Evaluationen erfolgte im Frühjahr 2019 eine quantitative Befragung durch das IUS an den teilnehmenden ÖKOLOG-Schulen (Swatek & Rauch, 2020). Hauptziel der Studie ist es, auf Basis der bisherigen, überwiegend qualitativen Begleitforschung einen quantitativen Überblick über Maßnahmen und Aktivitäten an ÖKOLOG-Schulen zu gewinnen (z. B. Rauch, Pfaffenwimmer & Dulle, 2016; Ziener, 2017; Fleiß, 2018). Neben dieser Erkenntnisinteresse sollen die Daten auch Hinweise für eine Weiterentwicklung der Unterstützung von ÖKOLOG-Schulen geben.

Es wurde ein Fragebogen entwickelt, der sowohl selbst formulierte Items als auch einige adaptierte Items aus dem Fragebogen des Projekts „21“ der Bund-Länder-Kommission enthielt (Rode, 2005). Ein Team am IUS entwickelte die Items für das Forschungsinstrument. Nach einer Pilotstudie mit 20 Koordinator*innen (durchgeführt Ende März 2019) wurden einige Items angepasst.

Alle Koordinator*innen und Lehrer*innen an ÖKOLOG-Schulen wurden zur Teilnahme an der Online-Umfrage eingeladen. Zum Erhebungszeitraum bestand das ÖKOLOG-Netzwerk aus 572 Schulen. Die Umfrage wurde an alle Koordinator*innen der ÖKOLOG-Schulen verschickt, die auch Fragebögen an die Lehrer*innen weiterleiteten. An der Befragung nahmen insgesamt 204 Koordinator*innen teil, wobei allerdings 60 ausgeschieden werden mussten, da sie den Fragebogen nicht vollständig ausgefüllt hatten. Somit ergibt sich eine Stichprobengröße von $N = 144$, dies entspricht einer Rücklaufquote von ca. 25 % der Koordinator*innen von ÖKOLOG-Schulen. Davon sind 77 % weiblich, 14 % männlich und 9 % der Befragten machten keine Angaben zum Geschlecht. Aufgrund der Rücklaufquote bei den Koordinator*innen von 25 % können Aussagen über diese Gruppe gemacht werden. Durch die Teilnahme aller Schulstufen kann ein gewisser Überblick über die Aktivitäten und die Umsetzung von ÖKOLOG an den Schulen gewonnen werden. Den größten Anteil an der Stichprobe stellt mit 38 % die Volksschule, gefolgt mit 26 % von der Neuen Mittelschule.

Die Analyse basiert auf deskriptiven Verfahren (Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen) und inferenzstatistischen Verfahren (Regressionsanalyse) der empirischen Bildungsforschung. Die Auswertung der Daten erfolgte mittels SPSS 25 (Swatek & Rauch, 2020).

2.2 Darstellung ausgewählter Ergebnisse mit einem Fokus auf Kooperation

Verantwortlich für den Beitritt zum ÖKOLOG-Netzwerk sind vor allem die Schulleitungen (61 %), gefolgt von den derzeitigen Koordinator*innen (33 %) und den ehemaligen Koordinator*innen (30 %). Die Schulleitung ist in 69 % der teilnehmenden ÖKOLOG-Schulen Teil des ÖKOLOG-Teams. 61 % der Koordinator*innen geben an, dass ÖKOLOG im Leitbild der Schule zu finden ist, in jeweils 50 % der Schulen ist ÖKOLOG im Schulprofil und auf der Schulwebsite zu finden. In 32 % der teilnehmenden Schulen ist ÖKOLOG Teil des Entwicklungsplanes. Die Verankerung von ÖKOLOG im Schulprogramm, aber auch im Schulprofil und im Schulentwicklungsplan wird als wesentlich für eine erfolgreiche Umsetzung und die Schaffung einer nachhaltigen ko-

operativen Schulkultur angesehen. Die positive Haltung zur Schulentwicklung lässt sich auch im Urteil der wahrgenommenen Veränderungen an den ÖKOLOG-Schulen festhalten. Insgesamt zeigt, dass sich an 60 % der ÖKOLOG-Schulen eher mehr bis sehr viel verändert hat, während nur 3,4 % der Koordinator*innen eine positive Veränderung an ihren Schulen verneinen.

Bezogen auf Kooperationen mit dem Umfeld zeigt die Varianzanalyse, dass die Grundschulen signifikant häufiger mit dem Elternverein oder der Gemeinde kooperieren als die Berufsschulen. 65 % der Schulen sind in weiteren Netzwerken wie „Gesunde Schule“ (13 %) und „Klimabündnis“ (12 %) aktiv. 9 % der Schulen tragen das „Umweltzeichen“. Insgesamt ist die Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld jedoch ausbaufähig. Hinsichtlich der Öffentlichkeitsarbeit, die mit einer Kooperationskultur zusammenhängt, zeigen die Antworten, dass sich die Grundschulen zunehmend direkt an die Gemeinde wenden, indem sie z. B. Eltern und den Bürgermeister zu Schulprojekten einladen. ÖKOLOG-Schulen treten medial vor allem in Printmedien, seltener in Onlinemedien, auf. Die sozialen Medien werden vorrangig von berufsbildenden Schulen bedient.

Aus der Einschätzung der Koordinator*innen an ÖKOLOG-Schulen lässt sich die Tendenz ablesen, dass sich an den Schulen kooperative Strukturen entwickeln bzw. festigen. Die Daten geben Hinweise darauf, dass ÖKOLOG-Inhalte zusehends im Unterricht präsent sind, ÖKOLOG-Aktivitäten vermehrt fächerübergreifend durchgeführt werden und ÖKOLOG Teil des Schulalltags wird. Als Herausforderungen – letztlich auch für die Gestaltung von Zusammenarbeit an der Schule – werden die personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen genannt. Der Mehraufwand der Koordinator*innen im Rahmen ihrer Tätigkeit geht häufig auf Kosten von Freizeit. Schulleitungen stellen zumindest teilweise zeitliche Ressourcen für den Mehraufwand der Koordinator*innen zur Verfügung (MW = 1,82, SD = 1,32). Damit wird eine Entlastung für die Tätigkeit im Rahmen von ÖKOLOG ermöglicht. Eine weitere Herausforderung stellt für die Befragten das Motivieren der Kolleg*innen zur Mitarbeit bei ÖKOLOG dar (MW = 2,45, SD = 1,42). Gleichzeitig geben die Koordinator*innen aber an, dass nur wenige Kolleg*innen ÖKOLOG ablehnen (MW = 1,65, SD = 0,95). Insgesamt ist der Skalenmittelwert für den Stellenwert von ÖKOLOG an der Schule hoch ausgeprägt (MW = 3,69, SD = 0,85). Am positivsten ist die Einstellung in den Volksschulen, gefolgt von Mittelschulen. ÖKOLOG scheint also grundsätzlich akzeptiert zu werden. Die aktive Beteiligung ist an den Schulen aber ungleich verteilt.

3. Diskussion

Aktive ÖKOLOG-Schulen unterstützen kollaborative Arbeits- und Lernformen (z. B. fächerübergreifenden Unterricht, Projektunterricht) und entwickeln partizipative Strukturen (z. B. ÖKOLOG Koordinationsteam; Schüler*innenbeteiligung). Die thematische Beschäftigung mit Bildung für nachhaltige Entwicklung wird darüber hinaus durch Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen und Expert*innen unterstützt. Die quantitative Evaluationsstudie zeigt, dass Volksschulen in höherem Ausmaß

mit Gemeinden und dem Elternverein kooperieren, was nicht zuletzt auf die Organisationsstruktur zurückzuführen ist. Dennoch könnten auch berufsbildende Schulen beispielsweise stärker mit Dienstleistungs-, Gewerbe- und Industriebetrieben kooperieren und weiterführende Schulen (ab der 10. Schulstufe) mit Hochschulen und Universitäten. Als weitere Entwicklungsfelder werden die verstärkte Aufnahme von ÖKOLOG in das Schulprogramm bzw. in den Entwicklungsplan der Schule, eine Forcierung der Öffentlichkeitsarbeit sowie eine verstärkte Unterstützung der Koordinator*innen im Sinne der Förderung von Räumen für Kooperation und Dialog sichtbar.

Methodisch betrachtet, handelt es sich bei der in diesem Beitrag vorgestellten Studie in erster Linie um eine Piloterhebung, welche versuchte, verschiedene Aspekte quantitativ zu erfassen. Dies wirkte sich in weiterer Folge auf die Länge des Fragebogens aus, weswegen in letzter Instanz vorab die Items zur Messung der Skalen reduziert wurden. Daraus ergibt sich eine relativ schwache Skalenreliabilität und Aussagekraft der Skalen. Prinzipiell sind die Reliabilitätswerte zufriedenstellend. Bei einer allfälligen weiteren quantitativen Erhebung sollten weniger Skalen verwendet werden und dafür gezieltere Fragen an die Koordinator*innen gestellt werden. Zwar wurde mit dem Messinstrument erhoben, welche unmittelbaren Auswirkungen die ÖKOLOG-Maßnahmen an Schulen auf die Lernenden haben, allerdings wäre es auch wichtig, die Sicht der Lehrer*innen und Schüler*innen zu erfassen. Dies würde ein größeren Begleitforschungsprojekt erfordern.

4. Ausblick

ÖKOLOG ist das größte stetig wachsende schultypenübergreifendes Netzwerk im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung österreichweit. Ergebnisse sowohl qualitativer (z. B. Ziener, 2017) als auch quantitativer Studien – wie der vorliegenden – zeigen Erfolge auf und geben Hinweise auf Entwicklungsbereiche und weitere Forschungsfelder. Eine Kultur der Kooperation und des offenen Diskurses (Verhelst et al., 2020, 2021) sind zentrale Faktoren für eine wirkungsvolle ÖKOLOG-Schule. Im Rahmen der aktuellen Begleitforschung werden Fallstudien an einzelnen ÖKOLOG-Ganztagschulen – auch im Rahmen eines internationalen Erasmus-Projektes (SustainAll – <https://sustainall.eu/>) – durchgeführt, um die Umsetzung von BNE im Sinne des „Whole Institution Approach“ näher zu beleuchten.

Literatur

- Affolter, C. & Varga, A. (Hrsg.) (2018). *Environment and School Initiatives. Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future*. Vienna: Environment and School Initiatives and Budapest: Eszterhazy Karoly University.
- Fleiß, C. (2018). *Wirksamkeit des ÖKOLOG-Netzwerks an Neuen Mittelschulen in Wien*. Masterarbeit. Klagenfurt: Universität, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.
- Holtappels, H. G. & Rolff, H.-G. (2004). Zum Stand der Schulentwicklungstheorie und -forschung. In U. Popp & S. Reh (Hrsg.), *Schule forschend entwickeln. Schul- und Un-*

- terrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen* (S. 51–74). Weinheim und München: Juventa.
- Mogren, A., Gericke, N. & Scherp, H.-K. (2019). Whole school approaches to education for sustainable development: a model that links to school improvement. *Environmental Education Research*, 25(4), 508–531. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1455074>
- Rauch, F. (2016). Bildung für eine nachhaltige Gesellschaft – Konzept und Befunde aus österreichischer Perspektive. In G. Diendorfer (Hrsg.), *Demokratie als Beitrag zu einer nachhaltigen Gesellschaft. Herausforderungen, Potenziale und Reformansätze* (S. 121–148). Innsbruck: StudienVerlag.
- Rauch, F. (2016a). Networking for Education for Sustainable Development: The Austrian ÖKOLOG-Schools Programme. *Educational Action Research*, 24(1), 34–45. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1132000>
- Rauch, F. & Pfaffenwimmer, G. (2020). The Austrian ÖKOLOG-Schools Programme – Networking for Environmental and Sustainability Education. In A. Gough, J. Chi Kin Lee & E. Po Keung Tsang (Hrsg.), *Green Schools Globally: Stories of Impact for Sustainable Development* (S. 85–102). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46820-0_6
- Rauch, F., Pfaffenwimmer, G. & Dulle, M. (2016). The Austrian Network „ÖKOLOGising Schools“ (ÖKOLOG). In W. Lambrechts & J. Hindson (Hrsg.), *Research and Innovation in Education for Sustainable Development* (S. 21–32). Vienna: Environment and School Initiatives.
- Rode, H. (2005). *Motivation, Transfer und Gestaltungskompetenz. Ergebnisse der Abschluss-evaluation des BLK-Programms „21“ 1999–2004*. Berlin: Freie Universität.
- Swatek, E. & Rauch, F. (2020). *Quantitative Erhebung zu Stellenwert und Wirkung von ÖKOLOG an Schulen aus Sicht der KoordinatorInnen an den Schulen. Verdichtete Darstellung der Ergebnisse*. Klagenfurt: Universität, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. Verfügbar unter: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> [08.06.2023].
- Verhelst, D., Vanhoof, J., Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2020). Building a conceptual framework for an ESD-effective school organisation. *The Journal of Environmental Education*, 51(6), 400–415. <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1797615>
- Verhelst, D., Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2021). School effectiveness for ESD: What characterizes an ESD-effective school organisation? *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 502–525. <https://doi.org/10.1177/1741143220985196>
- Ziener, K. (2017). *Das ÖKOLOG-Netzwerk: Begleitforschungsstudie in der Phase 2015 bis 2016*. Klagenfurt: Universität, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.

Vielfalt an schulübergreifenden Kooperationsformen in kleinen Grundschulen sichtbar machen

1. Einführung

In Österreich gibt es aufgrund der Topografie und der damit zusammenhängenden Siedlungsstruktur viele kleine Grundschulen. Als klein werden im Rahmen dieses Beitrags Schulen mit weniger als 50 Schüler*innen bezeichnet. Österreichweit beträgt der Anteil an kleinen Grundschulen ca. 30 %, in Tirol ca. 40 % (Statistik Austria, 2021). Im Rahmen des transnationalen Forschungsprojekts „Kleine Grundschulen in Tirol und Südtirol“ (2019–2022) wurden 15 Fallstudien erstellt. In diesem Beitrag fokussieren wir auf jene Grundschulen in Tirol, in denen sich verschiedene Formen schulübergreifender Kooperationen feststellen ließen. Es werden jeweils die Genese, die Strukturen sowie die konkreten Praktiken der Zusammenarbeit analysiert. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Chancen und Herausforderungen mit den verschiedenen Formen schulübergreifender Kooperation einhergehen – insbesondere für kleine Grundschulen.

2. Theoretischer Hintergrund

Kleine Grundschulen weisen im Vergleich zu größeren Schulen folgende strukturelle Besonderheiten auf, die sich je nach situativer Verortung der Schule sowohl förderlich als auch erschwerend auf die Unterrichts- und Schulentwicklung auswirken können: Eine niedrige Anzahl an Schüler*innen und damit zusammenhängend strukturell notwendige jahrgangsgemischte Klassen, ein kleines Kollegium sowie die Doppelfunktion von Schulleitung und Klassenlehrperson (Raggl, 2020). Zusätzlich lassen sich in Österreich seit einigen Jahren zwei weitere Phänomene beobachten: Erstens werden immer mehr kleine Grundschulen mit einer nahegelegenen Schule zusammengeschlossen und eine Schulleitung für beide Standorte bestellt. Zweitens ermöglicht das Bildungsreformgesetz 2017 die Bildung von Schulclustern. Erste Pilotcluster wurden im Schuljahr 2018/19 eingeführt, im Schuljahr 2020/21 gab es österreichweit 20 Schulclusterbildungen und ein deutlicher Ausbau ist für die folgenden Jahre vorgesehen (BMBWF, 2021). Die Bildungspolitik erwartet sich von der Einführung von Schulclustern eine Steigerung der Unterrichts- und Schulqualität, besonders für kleine Schulen, damit diese „unterstützt werden, ihre Schulqualität im Verbund mit den übrigen Schulen im Cluster zu verbessern“ (BMBWF, 2018, S. 13).

In den letzten Jahrzehnten lässt sich international ein Ruf nach verstärkter Kooperation als Qualitätsmerkmal effektiver Schulen (Bonsen & Rolff, 2006) sowie als Voraussetzung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung (Rahm, 2009) beobachten. Pädagogische Innovationen sollen durch Kooperation und kollegialen Austausch be-

flügelt werden. Dabei werden zwei Formen unterschieden: schulübergreifende Kooperationen zwischen Schulen und schulinterne innerhalb der einzelnen Schule (Killus & Gottmann, 2012). In Bezug auf schulübergreifende Kooperationen finden sich in den bildungswissenschaftlichen und -politischen Diskursen eine Vielzahl ähnlicher Begriffe: u. a. Schulnetzwerke, Schulcluster, Schulsprengel (Südtirol), Schulverbände, Schulfusionen, Bildungszentren, Campusschulen, Modellregionen oder Bildungslandschaften. Czerwanski (2003, S. 14) beschreibt, auf Schulnetzwerke bezogen, folgende vier Merkmale einer idealtypischen Kooperation: (1) gemeinsame Absichten und Ziele, (2) Gleichberechtigung der Akteure, (3) Freiwilligkeit der Teilnahme, (4) ausgeglichenes Geben und Nehmen als Voraussetzung für gemeinsames Lernen. Die Zusammenarbeit von mehreren Schulen kann sich auf einer eher informellen Basis abspielen und vorwiegend dem Austausch von Erfahrungen oder der Organisation gemeinsamer Fortbildungen dienen. Die beteiligten Schulen sind sich wechselseitig Unterstützungssysteme, die voneinander und miteinander lernen. Formelle schulübergreifende Kooperationen, wie z. B. Schulcluster in Österreich, weisen hingegen vorgegebene organisationale und pädagogische Strukturen wie festgeschriebene Leitungsebenen und ein gemeinsames pädagogisches Leitbild auf.

Weiters kann man die schulische Zusammenarbeit anhand der Kooperationsdichte und -tiefe klassifizieren. Little (1990) entwickelte ein heuristisches Modell, in welchem vier Typen von Kooperation auf einem Kontinuum dargestellt werden: (1) *Storytelling* als großteils ungeplanter Austausch von beruflichen Information und Ideen, (2) *gegenseitige Hilfe und Unterstützung*, die punktuell und bei Bedarf angeboten wird, (3) Entwicklung von *Kooperationsroutinen* mit regelmäßigen Treffen bis zum (4) *joint work*, eine direkte, pädagogische Zusammenarbeit durch eine abgestimmte Koordination von Ressourcen, Arbeits- und Unterrichtszeiten. Gräsel, Fußangel & Pröbstel (2006) unterscheiden ebenfalls nach ansteigender Intensität drei Kooperationsformen: *Austausch* über berufliche Inhalte, *Arbeitsteilung* als Aufteilung von Aufgaben unter verschiedenen Personen zu Erreichung eines gemeinsamen Ziels und *Ko-Konstruktion* als gemeinsame, diskursive Erarbeitung neuer Lösungswege. Dieses Modell wird häufig in empirischen Untersuchungen eingesetzt, dabei zeigt sich, dass ko-konstruktive Prozesse in Schulen selten anzutreffen sind (Trumpa, Franz & Greiter, 2016).

Bisher liegen erst wenige Studien über schulübergreifende Kooperationen kleiner Grundschulen vor. Ribchester und Edwards (1998) haben Schulcluster in England und Wales untersucht und gezeigt, dass der Zusammenschluss einige Herausforderungen kleiner Schulen mildern kann, z. B. die Erweiterung des Kollegiums oder zusätzliche Ressourcen. Gleichzeitig zeigte sich in den 84 Clustern, dass die Clusterbildung in den einzelnen Schulen Angst vor dem Verlust der Autonomie auslöste und auch logistische und administrative Herausforderungen mit sich brachte. Ostermeier (2009) berichtet aus dem Projekt SINUS, dass schulübergreifende Netzwerke gerade für kleine Schulen fachdidaktische und pädagogische Vorteile aufweisen, einen systematischen Austausch von Erfahrungen und Lösungsstrategien ermöglichen und dass dadurch die professionelle Handlungskompetenz weiterentwickelt wird. In der Studie „Kleine Schulen im ländlich-alpinen Raum“ zeigten die 30 Fallstudien kleiner Grundschulen in Vorarlberg, Graubünden und St. Gallen, dass diese für engagierte Teams innovative

Nischen darstellen können. Es wurde deutlich, dass ein sehr kleines Kollegium mit begrenzten Austauschmöglichkeiten einhergehen kann und dass sich bei den untersuchten Grundschulen verschiedene schulübergreifende Kooperationsformen, zum Beispiel in Form einer ARGE Kleinschulen, beobachten ließen (Raggl, Smit & Kerle, 2015). Insgesamt spielte sich die Kooperation v. a. auf der Ebene des Austauschs ab (Kerle & Montanaro-Batliner, 2015).

3. Das Projekt „Kleine Schulen in Tirol und Südtirol“ – methodisches Design

Das Forschungsprojekt stellt einen Mixed-Methods-Ansatz dar und umfasst eine Fragebogenerhebung sowie Fallstudien. Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum Herbst 2020 bis Frühjahr 2022. Gestartet wurde mit einer Online-Fragebogenerhebung für Schulleiter*innen und Lehrpersonen in allen 160 kleinen Grundschulen in Tirol. Der qualitative Teil beinhaltet insgesamt 15 Fallstudien (Stake, 2008), in welchen neun kleine Grundschulen und ein Schulcluster in Tirol sowie fünf Grundschulen in Südtirol untersucht wurden. In den beteiligten Schulen wurden Unterrichtsbeobachtungen sowie Interviews mit den Leitungspersonen und den Lehrpersonen durchgeführt. Insgesamt wurden in Tirol neun Interviews mit Schulleiter*innen und 18 mit Lehrpersonen geführt sowie im Schulcluster mit dem Clusterleiter und drei Bereichsleitungen. Die Interviews dauerten jeweils zwischen einer halben und einer Stunde und liegen in transkribierter Form vor. Darüber hinaus fand eine Gruppendiskussion mit den Mitgliedern des Kleinschulverbunds Nord statt, welche ebenfalls transkribiert wurde. Die qualitative Inhaltsanalyse erfolgte mit Unterstützung von MAXQDA. Für diesen Beitrag wurden aus dem Datenkorpus jene Fallschulen aus Tirol ausgewählt, in welchen Formen von schulübergreifender Kooperation beobachtbar waren.

4. Ergebnisse – Vielfalt schulübergreifender Kooperationsformen

In den untersuchten kleinen Grundschulen lassen sich vielfältige Formen der Kooperation feststellen: Einerseits *schulintern* durch ausgeprägte Formen *kollegialer* Zusammenarbeit, andererseits *institutions- bzw. schulübergreifend*. In diesem Betrag werden folgende Fallbeispiele analysiert: (1) eine kleine Schule wird mit der nächstgrößeren Nachbarschule zusammengeschlossen, die Schulleitung wird „mitbetraut“, (2) ein Bildungszentrum (bestehend aus Volks- und Mittelschule), (3) ein selbstorganisierter schulübergreifender „Kleinschulverbund“ sowie (4) ein Schulcluster von drei kleinen Grundschulen und einer Mittelschule.

4.1 VS Mitte – „mitbetraut“

Als die vakante Leitungsstelle der VS Mitte 2018 nicht zu besetzen war, wurde der Leiter der nahegelegenen größeren Grundschule mit der Leitung der VS Mitte „mitbetraut“. Im Schuljahr 2021/22 besuchten 46 Schüler*innen die Schule, aufgeteilt in drei Klassen: Die erste und zweite Schulstufe wird mit 21 Schüler*innen jahrgangsgemischt geführt, die dritte und vierte Schulstufe jahrgangshomogen. Das Kollegium besteht aus drei Lehrpersonen sowie dem Schulleiter, welcher an zwei Tagen pro Woche an der kleinen Schule arbeitet. Neben der Erledigung von administrativen Aufgaben unterrichtet er auch weiterhin in beiden Schulen, da die zwei Schulen zusammen sieben Klassen aufweisen und eine Freistellung erst ab acht Klassen vorgesehen ist (Landeslehrer-Dienstrecht § 51/6). Der Schulleiter identifiziert sich selbst sehr mit der Rolle als Lehrer: „Auch wenn ich administrativ gesehen 60 % in der größeren Schule und 40 % hier verbringe, so fühle ich mich trotzdem mehr als Lehrperson. Das ist schließlich auch mein Beruf, den ich sehr gerne ausübe.“ Er erklärt, dass die schulübergreifende Kooperation ermöglicht, dass „so manche Dinge auch mit beiden Schulen gemeinsam gemacht werden“, indem z. B. gemeinsam Lizenzen für Lernprogramme erworben werden. Der Austausch zwischen dem Schulleiter und den Lehrpersonen der kleinen Grundschule erfolgt v. a. an den beiden Tagen, an denen er an der Schule ist, die Pausenzeiten werden für kurze Besprechungen genutzt. Zusätzlich stehen die Lehrpersonen mit dem Schulleiter in telefonischem Kontakt. Mehrmals im Schuljahr findet eine Konferenz im erweiterten Kollegium der beiden Schulstandorte statt. In den Interviews beschreiben sowohl der Schulleiter als auch die Lehrpersonen die Zusammenarbeit als positiv. Die Lehrpersonen schätzen besonders die administrative Entlastung durch den Schulleiter, welche sich gerade in Zeiten der Pandemie als sehr vorteilhaft erwies.

Die beiden Schulen arbeiten mit unterschiedlichen pädagogischen Konzepten. In der VS Mitte wurde der Unterricht sukzessive geöffnet, u. a. mit Wochenplanarbeit. Der Schulleiter betont, dass er sich möglichst wenig in die konkrete pädagogische Arbeit der kleinen Schule einmischen will, da er wahrnimmt, „dass das Team super miteinander funktioniert und ein großer Erfolg sichtbar geworden ist“ und auch die Eltern sehr zufrieden mit dem pädagogischen Konzept sind. Daher hat er die pädagogische Leitung der VS Mitte an eine engagierte Lehrerin übertragen. Eine Kollegin erklärt: „Da Mona viel [Arbeit] abnimmt, brauchen wir keinen Direktor vor Ort. Sie ist so eine Vertretung und sie macht das gut und sie hat einen sehr guten Überblick.“ Mona selbst bemerkt kritisch, dass die Schulleitung nicht immer greifbar ist und sie daher relativ viel Verantwortung übernehmen muss. Hier zeigt sich eine Herausforderung dieser Form von schulübergreifender Kooperation: Eine Lehrperson übernimmt an der kleinen Schule wichtige pädagogische Leitungsaufgaben ohne monetäre und/oder zeitliche Entschädigung.

4.2 Bildungszentrum Süd

Das Bildungszentrum Süd stellt ein Beispiel einer bildungsinstitutionsübergreifenden Kooperation dar, da „unter einem Dach“, wie die Schulleiterin erklärt, die Bildung aller Kinder der Gemeinde, von der Spielgruppe über den Kindergarten und die Grund- bis zur Mittelschule erfolgt. Im Schuljahr 2020/21 umfasst der Kindergarten 21 Kinder, die Grundschule 23 Schüler*innen und die Mittelschule 35. In allen Gruppen findet das Lernen jahrgangsgemischt statt. Das Kollegium besteht aus zwölf Lehrpersonen, davon sind zwei der Volksschule und sieben der Mittelschule zugeordnet, drei üben ihre Tätigkeit in beiden aus. Auslöser des umfassenden Entwicklungsprozesses war, dass sich die Gemeinde mit einem Rückgang der Schüler*innen konfrontiert sah und die Schließung der Mittelschule drohte. Von der Gemeindeleitung wurde in Kooperation mit pädagogischen Expert*innen der Bildungslandesrätin ein Konzept zur Erhaltung des Standorts unterbreitet. Die Schulleitung, das Lehrer*innenteam der Volks- und Mittelschule sowie die Kindergartenleitung widmeten sich danach der konkreten Umsetzung des Konzepts. Dabei spielten umfassende bauliche Veränderungen eine wichtige Rolle, um die räumlichen Gegebenheiten optimal nutzen zu können und auch die örtlichen Institutionen und Vereine in das Schulleben miteinzubinden (Troger, 2020).

Das gemeinsame Lernen „unter einem Dach“ erfolgt einerseits durch eine enge Zusammenarbeit zwischen den Pädagoginnen des Kindergartens und jenen der ersten beiden Stufen der Grundschule. Andererseits gibt es eine intensive Kooperation zwischen den Lehrpersonen der dritten und vierten Stufe der Grundschule und jenen der Mittelschule: Die Schüler*innen arbeiten in „Lernbüros“ dreimal pro Woche in einer jeweils 90-minütigen Unterrichtseinheit zusammen. Der Unterricht im Lernbüro wird durch die Arbeit mit einem Wochenplan strukturiert und von Lehrpersonen der Grund- und Mittelschule organisiert und betreut. Dies war nicht für alle Beteiligten einfach, besonders die Lehrpersonen der Mittelschule äußerten in den Interviews, wie schwierig es für sie war, sich umzustellen: „Ich hab’ ja jetzt wirklich schon über dreißig Jahre unterrichtet und das ist jetzt eine völlig neue Form des Unterrichts. Also deswegen ist das für mich schon eine Herausforderung. ... Also ich muss mich da in vielen Bereichen umstellen“ (LP1 MS). Für das allmähliche Zusammenwachsen spielte der kooperative Führungsstil der Schulleiterin eine zentrale Rolle, welche betont: „Das Besondere ist eben auch, dass wir gemeinsam dieses Konzept auf die Beine stellen und jeder sich einbringt und jeder mitmacht.“ Als förderlich haben sich dabei die wöchentlich stattfindenden Teamsitzungen erwiesen: „Da trifft sich das gesamte Kollegium und da wird gemeinsam besprochen: Wie läuft’s? Was gibt’s Neues? Wo wollen wir hin? ... Und da entstehen ganz viele tolle Sachen“ (SL). Die intensive Zusammenarbeit wird von den Lehrpersonen geschätzt: „Ich empfinde es als sehr positiv, weil man auch voneinander gut lernen und sich helfen kann“ (LP1 VS). Zusätzlich zu den Sitzungen wird auch viel Wert auf kollegiale Hospitation gelegt: „Das heißt, der Kollege beziehungsweise die Kollegin geht in die Klasse, beobachtet und gibt konstruktive Kritik oder Rückmeldung. Dadurch wird ein unterstützendes Netzwerk geschaf-

fen, von dem wir alle profitieren, weil wir unser Handeln laufend reflektieren können“ (SL).

4.3 Der Kleinschulverbund Nord

Die kleine VS Nord mit 15 Schüler*innen wird einklassig geführt, das heißt, dass der Unterricht überwiegend jahrgangsgemischt von der ersten bis zur vierten Schulstufe stattfindet. Das kleine Team besteht aus der Schulleiterin (Vollzeit) und zwei Lehrerinnen (Teilzeit). Die Schulleiterin hat nur eine geringe Reduktion der Unterrichtsverpflichtung für die Leitungsaufgaben und ist vor allem Klassenlehrperson. Der Unterricht wird fast durchgehend in Form von Teamteaching gestaltet. Es finden wöchentlich Teamsitzungen für eine gemeinsame Reflexion und Planung statt. Neben der intensiven Zusammenarbeit im Team arbeitet die kleine Schule auch eng mit dem Kindergarten, der sich im selben Gebäude befindet, sowie schulübergreifend mit anderen kleinen Grundschulen in der Region in Form des „Kleinschulverbunds Nord“ zusammen (Türtscher, 2022). Der Verbund wurde 2013 von sieben Schulleiter*innen kleiner Grundschulen in der Region gegründet und stellt einen selbstorganisierten Zusammenschluss kleiner Schulen dar. Aufgrund von Schulschließungen bzw. Schulzusammenlegungen reduzierte sich die Anzahl kleiner Schulen in den letzten Jahren auf vier. In der Gruppendiskussion zeigen sich die beteiligten Schulleiter*innen und Lehrpersonen begeistert von *ihrem* Verbund: „Wir haben uns von Anfang an sehr gut verstanden ... und ich finde das wahnsinnig wertvoll“ (SL1). Die Intention des Verbunds erklären die Schulleiter*innen folgendermaßen: „Wir haben praktisch einen Rahmen gesucht, wo das Platz hat, wo ein kurzfristiger Austausch in der Schulpartnerschaft zu aktuellen Sachen möglich ist“ (SL2). Es wurde ein Raum geschaffen für die Arbeit an Themen, welche „auf der Seele brannten“ (SL6). So arbeiteten die Mitglieder des Kleinschulverbunds zunächst über einen längeren Zeitraum intensiv an der Erstellung eines Lernzielkatalogs für die alternative Leistungsbeurteilung aller vier Schulstufen, weil es ihnen ein zentrales Anliegen war. Die Treffen fanden in den ersten drei Jahren alle zwei Wochen statt, danach ca. einmal monatlich. Da auf der Leitungsebene vor allem viele administrative und organisatorische Fragen ausgetauscht werden, treffen sich die Schulleiter*innen der kleinen Schulen bereits eine halbe Stunde vorher. Die Arbeitstreffen finden abwechselnd jeweils an einer der beteiligten kleinen Schulen statt, welche sich dann auch für die Einladung, die Verpflegung und die Protokollführung verantwortlich fühlt. Die Teilnehmer*innen betonen, dass es sich dabei nicht um eine „Stammtischrunde“ handelt, sondern dass diese schulübergreifende Zusammenarbeit „sehr professionell und dokumentiert“ abläuft, nämlich so, „dass man sich ein konkretes Ziel gesetzt hat und überlegt: Wie komme ich dort hin? Und dann schaut, ob man das auch erreicht hat“ (SL3). Im Rahmen des Kleinschulverbunds werden auch gemeinsame schulübergreifende Fortbildungen organisiert.

4.4 Der Schulcluster West

Der Schulcluster West umfasst vier Schulen in drei Gemeinden im Umkreis von 16 km, davon drei kleine Grundschulen mit 25 bis 30 und eine Mittelschule mit ca. 80 Schüler*innen. Eine Grundschule befindet sich mit der Mittelschule und einem Kindergarten in einem gemeinsamen Gebäude. Das pädagogische Personal besteht aus 25 Lehrpersonen und einem Clusterleiter, der für seine Führungsfunktion von der Unterrichtsverpflichtung freigestellt ist, sowie einem Clustersekretariat. An den drei Volksschulen gibt es jeweils eine Clusterbereichsleitung und in der Mittelschule eine Clusterstellvertretung (Bodner, 2021). Diese mittlere Managementebene ist mit je einer Werteinheit abgedeckt, die Personen sind deshalb vorwiegend als Lehrpersonen tätig.

Die Clusterbildung kann als ein komplexer Fusionsprozess beschrieben werden, dessen Gelingen von vielfältigen Einflussfaktoren abhängig ist. Im Begleitkonzept für Clusterbildungsprozesse des Ministeriums (BMWWF, 2018) werden vier aufbauende Phasen differenziert, die auf eine starke pädagogische als auch organisationale Vernetzung der Schulen abzielen. Im Schulcluster West wird deutlich, dass lange vor dem Start im Schuljahr 2018 schon positive Weichenstellungen für die Clusterbildung erkennbar waren. Es existierten seit 2013 schulübergreifende Kooperationen: Einerseits zwischen den Kollegien der beteiligten Schulen, so wurde der jetzige Clusterleiter Schritt für Schritt mit der Leitung der drei Grundschulen mitbetrout. Andererseits gab es auch auf gemeindepolitischer Ebene bereits positive Erfahrungen über die Gemeindegrenzen hinweg im Sinne einer regionalen Zusammenarbeit, z. B. der Sportvereine oder der Feuerwehr. Im Frühjahr 2019 kam es zur Zustimmung der drei betroffenen Gemeinden und zu einem einstimmigen Beschluss im Schulforum für den Schulcluster West. Im März 2020 wurde der Clusterleiter bestellt, es gab mit Schulende Abschlussfeste an allen Standorten mit dem Ausblick auf das „große Wir“ (Bereichsleitung), welches mit dem Schuljahr 2020/21, dem ersten gemeinsamen Clusterjahr, startete. Jedes Schuljahr im Cluster wird seitdem mit einem ganztägigen Clusterklausurtag für alle beteiligten Pädagog*innen gestartet. In der Entstehung und dem ersten Clusterjahr spielte die Prozessbegleiterin seitens der Pädagogischen Hochschule eine wichtige Rolle. Der Clusterleiter betont die Wichtigkeit dieser externen Begleitung auch nach den vorgesehenen vier Phasen.

Der Beginn war für die Akteur*innen ein offener Prozess: „Das war Tag und Nacht Arbeit. Aber wenn man im Nachhinein sieht, was herausgekommen ist, war es ein Hammer“, resümiert der Clusterleiter stolz. In dieser Gründungsphase war viel ‚storytelling‘ notwendig, um die Potenziale des Clusters zu kommunizieren und den Widerständen der Lehrpersonen und Eltern Raum zu geben. Eine Bereichsleitung formuliert diese partizipative Strategie wie folgt: „Der Austausch unter den Lehrern im Tal, also die haben auch Sitzungen gehabt. ... Laufen tut das natürlich großteils über die Schulleiter, die beeinflussen ja den Denkprozess bei ihren Kollegen ja auch sehr.“ Die anfänglichen Bedenken, dass die beteiligten Standorte ihre Identität und Entscheidungsfreiheit verlieren könnten, waren am Beginn der Clusterbildung vorhanden, konnten aber schnell aufgelöst werden. Die Leitsätze sind so umfassend formuliert, dass sich jeder Standort mit der eigenen Schulkultur wiederfindet. „Es muss nicht alles gleich

sein, es passiert unweigerlich mit dir etwas, ist auch für die Schule spürbar“, fasst der Clusterleiter das Potenzial des Zusammenschlusses nach dem ersten Clusterschuljahr zusammen.

Neben organisationalen und regionalen Benefits gibt es einige pädagogischen Vorteile. Insbesondere die administrative Unterstützung durch das Clustersekretariat, die zusätzliche EDV-Ausstattung oder ein gemeinsamer Elternverein sind hilfreiche Strukturen. Pädagogische Chancen sind u. a. der schulformübergreifende Einsatz von Lehrpersonen, was besonders in der Corona-Pandemie unterstützend war, sowie Zusatzressourcen für abgestimmte Fördermaßnahmen in Bezug auf Diagnose und Inklusion, die Nutzung von besonderer Expertise für alle Standorte sowie ein unkomplizierter Austausch von Lehrmitteln (Raggl, Dimai & Bodner, 2022). Im ersten gemeinsamen Clusterschuljahr wurden, teilweise von der Bildungsdirektion vorgegeben, engmaschige Kooperationsformate aufgebaut. Auf Basis einer internen Evaluation und der Erfahrungen des ersten gemeinsamen Jahres wurden die 14-tägigen Clusterteamsitzungen, an denen alle Lehrpersonen teilnehmen, auf vier pro Semester reduziert. Diese Treffen dienen der Information über pädagogische Entwicklungen, dem Austausch und der strategischen Weiterentwicklung des Clusters. Drei Mal pro Semester trifft sich das erweiterte Führungsteam zu einem Jour fixe, in dem die Clusterleitung mit den Clusterbereichsleitungen und der Personalvertretung strategische und operative Führungsanliegen diskutiert. Zusätzlich gibt es schulinterne, wöchentliche Teamsitzungen bzw. Kurzkonferenzen, an denen der jeweilige Lehrkörper und der Clusterleiter teilnehmen, um sich über schulinterne Themen und Anliegen auszutauschen. Online-Kommunikationsmittel wie SchoolFox oder der wöchentliche Clusternewsletter werden zusätzlich für den Informationsaustausch genutzt. Die schulformübergreifenden Arbeitsgruppen, welche sich selbstorganisiert dreimal pro Semester treffen, widmen sich aktuellen pädagogischen Anliegen des Clusters, wie der Transition Kindergarten/Grundschule, der Abstimmung der mathematischen Lerninhalte zwischen Grund- und Mittelschule oder der digitalen Grundbildung. Diese Austauschgefäße bieten vielfältige pädagogische Entwicklungspotenziale für den jeweiligen Unterricht, den jeweiligen Standort und für die Professionalisierung der Lehrpersonen.

5. Ausblick

Die hier skizzierten vier Fallbeispiele geben einen Einblick in die Vielfalt an schulübergreifenden Kooperationen in kleinen Grundschulen. Diese Vielfalt bezieht sich auf die Entstehungsgründe und die sich entwickelnden Praktiken innerhalb der jeweiligen Kooperationsform. Die Beweggründe für die Kooperation sind divers, sie können von außen forciert werden oder aus den Bedürfnissen der Schulkteur*innen entstehen. Bildungspolitische, regionale und demografische Entwicklungen initiieren von außen eine Schulfusionierung wie bei der Fallschule Mitte (Mitbetrauung), dem Schulcluster West (bildungspolitisch, regional und demografisch) und dem Bildungszentrum (regional und demografisch). Der Kleinschulverbund stellt ein selbstorgani-

siertes Netzwerk dar, das sich ohne zwingenden Grund zusammengeschlossen hat, um gemeinsame pädagogische Anliegen weiterzuentwickeln.

Wenn man schulübergreifende Kooperationen in die drei zentralen Handlungsfelder der Schulentwicklung, Organisations-, Schul- und Personalentwicklung (Rolff, 2013), einordnet, ist erkennbar, dass die formellen Formen der Mitbetrachtung, des Schulclusters und des Bildungszentrums Auswirkungen auf organisationaler Ebene zeigen. Dies äußert sich in diesen drei Fällen in einem gemeinsamen Management (Leistungsstruktur), zum Teil in einem gemeinsamen Leitbild (Schulcluster, Bildungszentrum) und der Entwicklung einer gemeinsamen Organisationskultur. Alle Fallbeispiele ermöglichen Pädagog*innen kleiner Grundschulen professionelle Entwicklungsräume, wie z.B. durch einen, zum Teil schulformübergreifenden, verstärkten Austausch in einem erweiterten Kollegium und gemeinsame Fortbildungen. Diese Professionalisierung der Lehrpersonen wirkt sich in den untersuchten Fällen in unterschiedlichem Ausmaß auf die Unterrichtsentwicklung aus.

Die verschiedenen Formen schulübergreifender Kooperation legen nahe, dass ein Nebeneinander von top-down- und bottom-up-initiierten Vernetzungen zugelassen werden sollte. Auf bildungspolitischer Ebene wäre die Schaffung von Strukturen, welche die Vielfalt unterstützen und synergetisch miteinander verschränken, wichtig. In diesen komplexen Vernetzungsprozessen kommt einer externen Schulentwicklungsberatung eine tragende Rolle zu.

Literatur

- BMBWF (2018): *Begleitkonzept für Clusterbildungsprozesse*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:d5fdd307-e255-4202-a882-a60170ec0f84/clusterbildungsprozesse_begleitkonzept.pdf [09.06.2023].
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:09d0d609-e889-447f-a9f0-47334cd67d89/nbb2021.pdf> [09.06.2023]. <https://doi.org/10.17888/nbb2021>
- Bodner, B. (2021). *Kooperation von Lehrpersonen in kleinen Grundschulen. Eine Fallstudie zum Schulcluster West*. Masterarbeit. Innsbruck: Pädagogische Hochschule Tirol.
- Bonsen, M. & Rolff, H. G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 167–184.
- Czerwanski, A. (2003). *Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyhos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Kerle, U. & Montanaro-Batliner, I. (2015). Zusammenarbeit in kleinen Schulen. In A. Raggl, R. Smit & U. Kerle (Hrsg.), *Kleine Schulen im ländlich-alpinen Raum* (S. 155–172). Innsbruck: StudienVerlag.
- Killus, D. & Gottmann, C. (2012). Schulübergreifende und schulinterne Kooperation in Schulnetzwerken. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 149–166). Wiesbaden: Springer VS.

- Little, J. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers? Professional Relations. *Teacher College Record*, 91, 509–536.
- Ostermeier, C. Kooperation in Schulnetzwerken. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 108–119). Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Raggl, A., Smit, R. & Kerle, U. (Hrsg.) (2015). *Kleine Schulen im ländlich-alpinen Raum*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Raggl, A., Dimai, B. & Bodner, B. (2022). Die Bildung von Schulclustern in Österreich. Chancen und Herausforderungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung kleiner Schulen im ländlichen Raum am Beispiel des Clusters West. *Journal für Schulentwicklung*, 4, 49–56.
- Raggl, A. (2020). Chancen und Herausforderungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in kleinen Grundschulen im ländlichen Raum in Österreich. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(2), 261–275. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00084-6VS>
- Rahm, S. (2009). Engagierte Schulentwicklung – Eine Kooperationsaufgabe! In D. Bose & P. Bosch (Hrsg.), *Schule 2020 aus Expertensicht. Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung* (S. 47–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Ribchester, C. & Edwards, W. J. (1998). Cooperation in the Countryside: small primary school clusters. *Educational Studies*, 24(3), 281–293. <https://doi.org/10.1080/0305569980240302>
- Statistik Austria (2021). <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schulen-und-klassen> [09.06.2023].
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *Strategies of qualitative inquiry* (S. 119–149). Thousand Oaks et al., Sage.
- Troger, V. (2020). *Kleine Schulen als Entwicklungsraum für innovative Lernformen? Fallstudie einer kleinen Schule in Osttirol*. Masterarbeit. Pädagogische Hochschule Tirol.
- Trumpa, S., Franz E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die deutsche Schule*, 108(1), 80–92.
- Türtscher, L. (2022). *Schulinterne und schulübergreifende Kooperationen an einer kleinen Grundschule in Tirol*. Masterarbeit. Pädagogische Hochschule Tirol.

Chancen und Herausforderungen steirischer Kleinschulen in Zeiten von COVID-19 – Schulentwicklung, Inklusion und Digitalisierung

1. Einleitung

Möglichkeiten einer bewussten und systematisch gesteuerten Schulentwicklung gibt es in Österreich seit Beginn der Schulautonomie in den 1980er Jahren (Eder & Alt-richter, 2009). Die Corona-Pandemie kann zwar unmöglich als zielgerichtete und systematische Maßnahme verstanden werden (außer von Anhängerinnen einschlägiger Verschwörungstheorien), die Weiterentwicklung von Schulen trieb sie hingegen durchaus voran. Am 16. März 2020 wurden in Österreich die Schulen geschlossen und das Land befand sich von heute auf morgen in einem Ausnahmezustand. Schulen als autonom agierende Organisationen mussten sich individuell auf organisatorisch-struktureller, personaler und unterrichtsbezogener Ebene in der Pandemie zurechtfinden und eigene Lösungsstrategien entwickeln (Jesacher-Rößler & Klein, 2020; Rolff, 2018). In der Folge versuchte das Bildungsministerium dann über zentral gesteuerte Anweisungen, die Digitalisierung an Schulen voranzutreiben. Zentral verordnete Maßnahmen, die nach Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts der Eindämmung des Infektionsgeschehens dienen (BMBWF, 2021a), bedeuteten Eingriffe in die zeitliche Organisation und räumliche Struktur der Schule. Auch die Unterrichtsentwicklung musste sich schnell an die neue Situation anpassen.

Für Österreich gibt es mittlerweile eine Reihe von Studien über die Auswirkungen und Einflüsse der Pandemie auf Leistung, psychische Gesundheit und soziale Kompetenzen der Schüler*innen und auf Schulentwicklungsprozesse, wobei sich einige überwiegend mit schulischen Digitalisierungsprozessen auseinandersetzen (Brauckmann-Sajkiewicz et al., 2021; Helm, 2021; Jesacher-Rößler & Klein, 2020; Schober et al., 2021). Zur spezifischen Betrachtung der Situation an Kleinschulen liegen bislang allerdings keine Untersuchungen vor. Dabei wurden österreichweit im Schuljahr 2019/2020 29 % aller Volksschulen als Kleinschulen geführt, in der Steiermark 31 % aller Volksschulen (Landesstatistik Steiermark, 2020/2021). Unter Kleinschulen werden meistens ländliche Schulen verstanden, in denen aufgrund der geringen Schülerzahl weniger Klassen geführt werden, als Altersjahrgänge vorhanden sind, was jahrgangsgemischten Unterricht notwendig macht. Ein wesentliches Charakteristikum der Kleinschulen ist auch die Kooperation innerhalb der Schulgemeinschaft, mit den Erziehungsberechtigten und der Gemeinde (Hausberger, 2018). Wie solche Schulen mit pandemiebedingten Herausforderungen umgegangen sind, wie Schulentwicklung hier unter den Vorzeichen von COVID-19 verlief, wollen wir im vorliegenden Beitrag erörtern. Dabei fokussieren wir neben den besonderen Herausforderungen, die sich aus der spezifischen Struktur von Kleinschulen ergaben, auf zwei zentrale Probleme, die sich angesichts der Pandemie stellten: Digitalisierungsprozesse und schulische Inklus-

sion – vor dem Hintergrund, dass Kinder je nach sozialen und individuellen Voraussetzungen sehr unterschiedliche Ressourcen für die Bewältigung der veränderten schulischen Rahmenbedingungen mitbrachten.

2. Die Kleinschule in Österreich

Die Kleinschule ist weltweit keine Besonderheit und findet sich in verschiedenen länderspezifischen Kontexten wieder (Fargas-Malet & Bagley, 2022; Hargreaves et al., 2009; Hargreaves et al., 2020; Kilpatrick, Johns & Mulford, 2003; Villa et al., 2021). Kleinschulen in Österreich sind gekennzeichnet durch die Führung von ein- bis maximal drei Schulklassen (für vier Schulstufen), einen ländlichen Schulstandort, jahrgangübergreifenden Unterricht und eine Schulleitung, die meist auch als Lehrperson tätig ist (BMBWF, 2021b; Freunberger et al., 2019). Aus pädagogischer Sicht ist dabei wohl der jahrgangübergreifende Unterricht das zentrale Merkmal: Schüler*innen unterschiedlichen Alters, die unterschiedlichen Schulstufen zuzuordnen sind, werden (in der Regel) von einer Lehrperson gemeinsam in einer Klasse unterrichtet. Dies ist in Kleinschulen, anders als in städtischen Schulen, die nach diesem Modell arbeiten, meist keine pädagogische Entscheidung, sondern eine organisatorische Notwendigkeit. Oftmals wurde der altersheterogene Unterricht in Kleinschulen kritisiert, denn diese Form von Unterricht könnte zu Leistungsdefiziten führen, auch wenn der aktuelle Forschungsstand eher dagegen spricht (Fargas-Malet & Bagley, 2022; Hargreaves et al., 2009). Im österreichischen Kontext etwa wurde erwiesen, dass jahrgangübergreifender Unterricht den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen gerechter wird und sich die kleine Gruppengröße positiv auf den Lernerfolg und soziale Kompetenzen der Schüler*innen auswirkt. Viele Kleinschulen arbeiten mit offenen Unterrichtsmethoden wie Wochen- und Tagesplänen und wenden in Erarbeitungsphasen den Abteilungsunterricht an. Die Struktur der Kleinschule bietet gute Umsetzungsmöglichkeiten für pädagogische Projekte und zeigt Erfolge bei Schüler*innen, die nach Schwierigkeiten an anderen Schulen an eine Kleinschule wechselten (Hausberger, 2018; Pizzera et al., 2018; Sonnleitner, 2020).

Lehrpersonen und Schulleitungen, die als Lehrpersonen fungieren, schätzen die Autonomie und Selbstständigkeit, aber auch die enge Zusammenarbeit mit dem Umfeld, aber die Planung des jahrgangsgemischten Unterrichts kann auch einen hohen zeitlichen Aufwand und eine Belastung darstellen und viele von ihnen fühlen sich durch die Ausbildung nicht gut genug darauf vorbereitet (Raggl et al., 2015). Die Kleinschule fungiert in ländlichen Gemeinden oft auch als Zentrum sozialer und kultureller Begegnungen und ist auch geprägt von einer engen Kooperation von Schüler*innen, Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten und der Gemeinde. Studien zur Rolle der Schulen in Gemeinden haben aufgezeigt, dass die Schule als „Seele des Ortes“, als Stabilitätsfaktor für soziale Beziehungen, zentraler Punkt des öffentlichen Lebens und Ort der Integration gesehen wird (Egelund & Laustsen, 2006; Hausberger, 2018; Pizzera et al., 2018; Villa & Knutas, 2020). Weiters stellt die Schule für Erziehungsbe-

rechtigte einen zentralen, täglichen und über viele Jahre genutzten Dienstleister dar (Witten et al., 2001).

Wie sich die Pandemie auf die spezifische Situation der Kleinschulen auswirkte und welche Bewältigungsstrategien dort angewandt wurden, wurde noch nicht systematisch untersucht. Es erscheint naheliegend, dass die angesprochenen spezifischen Gegebenheiten an Kleinschulen auch den Umgang mit pandemiebedingten Herausforderungen in spezifischer Weise prägten, wobei sowohl an besondere Ressourcen – etwa höhere soziale Kohäsion – als auch an erschwerende Faktoren – z. B. hohe Arbeitsbelastung der Schulleiterinnen – zu denken ist. Aufgrund der Vielzahl an Kleinschulen in Österreich ist eine Identifikation von pandemiebedingten Herausforderungen und Lösungsstrategien mit Blick auf Bildungsqualität und Inklusion von besonderem Interesse. Wie gut oder schlecht österreichische Kleinschulen die Coronakrise tatsächlich bewältigen konnten, wo ihre Stärken lagen, und wo sie sich als besonders vulnerabel erwiesen, darin gibt unsere Untersuchung erste Einblicke.

Im Folgenden untersuchen wir, wie Kleinschulen im Bundesland Steiermark organisatorische, personale und unterrichtsbezogene pandemiebedingte Herausforderungen bewältigt haben. Konkret wird folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- a) Wie und unter welchen personalen, organisatorischen und infrastrukturellen Voraussetzungen haben Volksschulen in der Steiermark Fern- und Präsenzunterricht in der Pandemie geleistet und welche besonderen Herausforderungen ergaben sich dabei an steirischen Kleinschulen?
- b) Wie beeinflusste die Pandemie nach Einschätzung der Schulleitungen Schulentwicklung im Hinblick auf Digitalisierung und im Hinblick auf Inklusion?

3. Methode

Dieser Beitrag beruht auf Daten, die im Zuge des IN-Dig-Development-Projektes erhoben wurden. Die Studie wurde in einem Mixed-Methods-Design konzipiert und zielte darauf ab, Auswirkungen und Veränderungen, die durch Maßnahmen im Zusammenhang mit COVID-19 an Volks- und Mittelschulen in der Steiermark ausgelöst wurden, besser zu verstehen. Dabei wurde analysiert, inwiefern Schulen und Familien die mit den pandemiebedingten Einschränkungen einhergehenden Erfahrungen für Schulentwicklungsprozesse in Bezug auf Inklusion und Digitalisierung nutzten (IN-Dig Developments, 2023).

Berücksichtigt wurden unter anderem Faktoren wie Organisationsform, Größe, sozialräumlicher Kontext der Schulen sowie Migrationshintergrund und Förderbedarf von Schüler*innen. In einer ersten Phase wurden Fragebögen von Schüler*innen (n = 479), Erziehungsberechtigten (n = 571), Lehrpersonen (n = 44) und Schulleitungen (n = 21) an steirische Volks- (n = 18) und Mittelschulen (n = 11) zu Erfahrungen und zur praktischen Umsetzung inklusiv-digitaler Schulpraxis in der Steiermark während COVID-19 ausgefüllt. Angestrebt wurde eine repräsentative Stichprobenziehung von 25 Volksschulen und 15 Mittelschulen mit Stadt-Land-Stratifikation. 21 Schulleitungen (14 VS, 7 MS) haben bearbeitete Schulfragebögen retourniert (73%). Als

Kleinschulen identifizierten wir Schulen, welche zum Erhebungszeitpunkt weniger als vier Klassen führten. Alle in unserem Projekt als Kleinschulen identifizierten Schulen ($n = 7$) lagen im ländlichen Raum. Für diesen Beitrag wurden die retournierten Fragebögen von Volksschulleiter*innen ($n = 18$) herangezogen und die Mittelschulen ($n = 11$) außer Acht gelassen. Vertiefend zu den repräsentativen Ergebnissen der quantitativen Studie wurden halbstrukturierte Interviews ($n = 7$) mit Kleinschulleiter*innen ($n = 8$) geführt. Fünf der Interviewpartner*innen konnten aus der Stichprobe gewonnen werden, drei weitere Kleinschulleitungen aus der Steiermark wurden in der Stichprobenakquise der Studie für den qualitativen Teil der Studie vorgemerkt und für die Interviews hinzugezogen. Der Interviewleitfaden orientierte sich an den Themen der Fragebögen (demografische Daten, Beschulung in Zeiten von COVID-19, Inklusion, Schulentwicklung). Die Interviews dauerten durchschnittlich 59 Minuten und wurden zwischen dem 24.11.2021 und 22.12.2021 durchgeführt. Die Schüler*innenanzahl der Kleinschulen betrug zwischen 16 und 54 Schüler*innen. Die Auswertung der Daten erfolgte auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Das abduktive Kategoriensystem umfasst fünf Hauptkategorien (demografische Daten, Charakteristika Kleinschule, Pandemie, Inklusion, Schulentwicklung) und insgesamt 27 Unterkategorien. Für diesen Beitrag wurden die Auswertungen folgender Kategorien verwendet: Charakteristika Kleinschule (Administration, Organisation, Belastungen, Besonderheiten, Charakteristika der Lehrpersonen/Schulleitung, Elternarbeit, Unterricht); Inklusion (Case Study, digitale Medien und Inklusion, Struktur der Kleinschule für Inklusion, Lernsetting und Unterrichtsgestaltung); Pandemie (Aufgaben, digitale Medien, Entwicklung über Lockdowns, Fernunterricht, Informationstransfer, Inklusion in der Pandemie). Um die Intercoderreliabilität zu berechnen, wurde ein Interview von zwei Wissenschaftlerinnen kodiert; es konnte eine Intercoderreliabilität (Mayring & Fenzl, 2019) von 96 % erreicht werden. Neben den qualitativen Daten der Interviews wurden zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage die ausgefüllten Schulleitungsfragebögen von den in der Stichprobe enthaltenen Volksschulen herangezogen, dabei wurde zwischen Kleinschulen und „Regelvolksschulen“ unterschieden.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurde außerdem eine multivariate Regressionsanalyse (Fromm, 2010) durchgeführt. Untersucht wurden Unterschiede innerhalb der Stichprobe zwischen Regelschulen und Kleinschulen sowie zwischen Schulen mit und ohne Inklusionsklassen. Erziehungsberechtigte in Österreich können bestimmen, in welche Schulorganisationsform ihr Kind gehen soll. Inklusionsklassen sind Klassen in Volksschulen, Mittelschulen, Unterstufen der allgemein bildenden höheren Schulen, Polytechnischen Schulen und einjährigen Haushaltungsschulen, in denen Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf inklusiv beschult werden (BMBWF, 2019).

Miteinbezogen wurden dabei drei Skalen zu den Themen: Die Skala zur Entwicklung einer positiven digitalen Schulkultur ($\alpha = .796$) wurde aus Items zum Thema Digitalisierung aus den Fragebögen gebildet, wie Fortbildungen, digitalisierte Verwaltungsabläufe, digitaler Unterricht, Anschaffung digitaler Ressourcen und technische Kapazitäten, z. B. „Aufgrund des Fernunterrichts ... [wurde an unserer Schule die digitale Infrastruktur weiterentwickelt (Online-Plattformen, WLAN, Smartboards ...)]“.

Eine Skala zu negativen Auswirkungen von COVID auf Wohlbefinden und Lernen ($\alpha = .675$), wurde zusammengesetzt aus Items, welche nach sozialer Isolation, Freude auf den Präsenzunterricht, Vergessen von Wissen, Fehlen von Wissen und Abbau von Sprachkompetenz bei Schüler*innen fragten (z. B.: „Stimmen Sie folgenden Thesen zu? [Viele Schüler*innen leiden unter der sozialen Isolation]“). Eine dritte Skala zu Inklusion und Bildungsgerechtigkeit ($\alpha = .671$) umfasste Items zu Angeboten für Schüler*innen mit Förderbedarfen, Angebote für Schüler*innen mit Unterstützungsbedarfen, das Sicherstellen von Bildungsgerechtigkeit und das Auffangen von Schüler*innen ohne familiäre Unterstützung (z. B.: „An unserer Schule ... [wird sichergestellt, dass Schüler*innen, die nicht genug Hilfestellung und Rückhalt von den Eltern bekommen/bekamen, ausreichend gefördert werden]“).

4. Personale, organisatorische und infrastrukturelle Voraussetzungen und Herausforderungen für steirische Kleinschulen während der Pandemie im Fern- und Präsenzunterricht

Um zu erheben, unter welchen Voraussetzungen Volksschulen in der Steiermark in der Pandemie Fern- und Präsenzunterricht abgehalten haben, wurden deskriptive Analysen der Schulleiter*innenfragebögen durchgeführt. Eine Skala im Fragebogen fragte nach prozentuellen Zeitangaben für Tätigkeiten im Schulbetrieb wie Verwaltung, Schulentwicklung, Unterricht und Kontakt zu Erziehungsberechtigten und Schüler*innen. Es zeigte sich, dass zwei Drittel der Kleinschulleiter*innen auch in der Rolle als Klassenlehrer*in tätig waren und zwischen 60 und 100 % ihrer Arbeitszeit im Unterricht verbrachten. Bei den Leiter*innen der Regelschulen der Stichprobe war keine Schulleitung auch in der Funktion von Klassenlehrer*innen tätig und zwei Drittel davon gaben an, 0 bis 30 % ihrer Zeit im Unterricht zu verbringen. Differenzen zeigen sich auch im Bereich der Verwaltung. 44 % aller Regelschulleitungen verbrachten 60 bis 80 % ihrer Zeit mit Administration und Verwaltung. Hingegen gaben 83 % der Kleinschulleitungen an, nur 0 bis 30 % ihrer Zeit in Verwaltungstätigkeiten zu investieren.

Ergebnisse der qualitativen Studie zeigen, dass Schulleitungen von Kleinschulen in ihrer Doppelrolle sehr hohen Belastungen ausgesetzt waren. Die steigenden administrativen Aufgaben wurden von sechs ($n = 8$) der Schulleitungen als Herausforderung genannt. Die gleiche Anzahl an Schulleitungen kritisierte den Personalmangel und den Mangel an zusätzlichen Stunden für unterstützendes Personal. Aufgaben wie die Inventur von COVID-19-Equipment beinhalteten das Abzählen von unbenützten Testkits, deren Bestellung sowie eine Nachweiserbringung ungültiger Testungen. Diese Tätigkeiten waren sehr zeitintensiv und kollidierten meistens mit der Aufsichts- und Unterrichtspflicht der Schulleitungen bzw. Klassenlehrpersonen. Die angeführten Auszüge aus den Interviews dienen zur Verdeutlichung der Ergebnisse:

Dieser ganze sinnlose Schmafu mit Inventur. Sie schicken mir die Tests, wissen eh wie viel, und dann muss ich es inventieren – wir essen ja keine Tests. Und was soll ich tun, wir verkaufen sie auch nicht. Naja, es ist für mich eine sinnlose Arbeit, nicht? [SL08]

Wie viele Kinder habts getestet? Wie viele waren positiv? Wie viele waren negativ? Wie viele waren falsch positiv? Wie viele waren falsch negativ, also richtig positiv? Und was ist bestätigt extern? Was ist bestätigt intern? Ich mein was bringt das? [SL08]

Nicht nur auf Unterrichtsebene kam es zu raschen Entwicklungen im Bereich der Digitalisierung, sondern auch Schulverwaltungsprogramme und Kommunikationsprogramme wurden während der Pandemie verpflichtend eingeführt, z.B. Sokrates und SchoolFox. Fortbildungen und vertiefende Angebote wurden größtenteils am Vormittag für Schulleitungen online abgehalten.

Wobei sie bieten ja sehr wohl immer wieder diese Seminare an. Das darf ich ja nicht sagen, also es kommen immer wieder Links. Auffrischung – Teilnehmen. Nur das Lustige daran ist, dass ich am Vormittag im Unterricht bin. Ich weiß nicht, soll ich mich in der Mitte teilen und ein Stück in die Klasse stellen, mit einer Hand die Kinder winken und mit der anderen Hand in der Direktion sitzen und dem Seminar folgen? Ich weiß nicht wie ich es händeln soll als Schulleiterin vormittags Seminare zu besuchen und gleichzeitig zu unterrichten. Und das ist das große Problem, das weiß niemand. [SL04]

Weiters wurde der Informationstransfer bezüglich neuer Maßnahmen (n = 5) als Herausforderung bezeichnet. Neue Regelungen mussten oft der ZIB 20 (nationale Nachrichten) entnommen werden. Die Hälfte der befragten Schulleitungen (n = 4) gaben an, dass die vermehrt auftretenden Testungen/Studien von Seiten des Bildungsministeriums und Forschungsprojekte eine Belastung waren und es an Kooperation und Verständnis fehlte. Die erhöhte Kommunikation mit Erziehungsberechtigten stellte ebenfalls für vier der Schulleitungen eine Herausforderung dar. Nicht zuletzt stellte die plötzliche Digitalisierung viele Schulen vor strukturelle Probleme.

Alle interviewten Kleinschulleitungen (8/8) gaben an, mit individualisierten Lernpaketen gearbeitet zu haben. Vier Kleinschulleitungen verwendeten zusätzlich digitale Medien und drei davon differenzierten den Unterricht in den Online-Unterrichtssettings. Als Good-Practice-Beispiel für Differenzierung können wir folgende Passage zum individuell adaptierten Fernunterricht an einer Kleinschule anführen:

Wir haben auch mit Webex teilweise gearbeitet oder mit Zoom und auch mit Telefonieren. Mit Abgabepackerl sowieso. Wir haben immer das Grundpaket hergegeben und dann einen Anhang dazu, wer noch mehr machen wollte. Und wir haben auch Padlets erstellt und dann haben die Kinder den QR-Code und den Link dazu bekommen. Und da konnten die Kinder dann einsteigen und da haben wir dann wirklich von SofaTutor oder eben auch so Lernvideos raufgestellt oder Aufgabenblätter raufgestellt. Unsere SPF Leh-

rerin¹ für dieses Kind. – Sie hat mein Paket durchgeschaut und dann haben wir gemeinsam geschaut, was ist für das Kind sinnvoll, was lassen wir weg. [SL08]

Zwei Kleinschulleitungen baten Kinder mit Förderbedarf aufgrund nachlassender Leistung nach dem ersten Lockdown wieder in die Schule. Die Hälfte aller Kleinschulleitungen verwendete Whatsapp als Kommunikationsmedium mit den Erziehungsberechtigten und Schüler*innen.

5. Einflüsse der Pandemie auf die Schulentwicklung im Hinblick auf Digitalisierung und Inklusion

Covidbedingte Digitalisierung brachte nicht nur Herausforderungen mit sich, sondern auch Chancen. Viele Schulen setzten ihren Schulentwicklungsfokus auf die Anschaffung und didaktische Implementation von digitalen Tools. Die multivariate Regressionsanalyse in Tabelle 1 zeigt, dass Kleinschulen im Vergleich zu Regelschulen ohne Schüler*innen mit Förder- oder Unterstützungsbedarfen signifikant weniger im Bereich der Digitalisierung unternommen haben. Andererseits äußerten Schulleitungen von Regelschulen signifikant mehr Besorgnis über die negativen Auswirkungen der Pandemie auf das Wohlbefinden ihre Schüler*innen. Im Bereich der Inklusion und Bildungsgerechtigkeit zeigte sich dann auch, dass von Seiten der Kleinschulen signifikant mehr geleistet werden konnte, was Angebote für Schüler*innen mit Unterstützungsbedarfen und das Auffangen von Schüler*innen ohne familiäre Unterstützung betraf.

Tabelle 1: Erklärung von Unterschieden in Sichtweisen von Schulleitungen auf Auswirkungen der Pandemie durch schulorganisatorische Merkmale²

	positive Entwicklung einer digitalen Schulkultur		negative Auswirkungen auf Wohlbefinden und Lernen der Schüler:innen		kompensatorische Angebote zu Förderung von Inklusion und Bildungsgerechtigkeit	
	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)
Konstante	2,064	(0,034)	1,653	(0,034)	2,320	(0,031)
Schulgröße¹	-0,236	(0,046)	-0,093	(0,044)	0,344	(0,040)
Inklusion²	-0,122	(0,048)	0,242	(0,046)	0,007	(0,041)
	R ² =,082		R ² =0.68		R ² =,157	

b= Regressionsgewicht

fettdruck: Unterschiede statistisch signifikant ($p < .05$)

1= Regelschule (0); Kleinschule (1)

2= Inklusion: keine Inklusionsklasse (0); Inklusionsklasse (1)

1 SPF-Lehrerin: Lehrperson für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

2 Inklusionsklassen lagen im Fokus des IN-Dig-Development-Projektes

Der Frage, warum Leiter*innen von Kleinschulen bei Inklusion und Bildungsgerechtigkeit positivere Angaben machten, wurde in den zusätzlich geführten Interviews nachgegangen. Alle befragten Schulleitungen erzählten von positiven Erlebnissen bezüglich Inklusion an ihrer Schule. Die Strukturen der Kleinschule seien förderlich für Inklusion, weil der jahrgangsübergreifende Unterricht Möglichkeiten zur Individualisierung und Differenzierung biete. Somit gab es schon vorher Unterrichtskonzepte, die möglicherweise auch das individuelle Arbeiten im Fernunterricht erleichtert haben. Schüler*innen bekommen Raum und Zeit, um in ihrem individuellen Lerntempo zu arbeiten. Auch Umstufungen in einen anderen Lehrplan fallen den Mitschüler*innen oft nicht auf, und Schüler*innen bekommen die Chance, Inhalte mit jüngeren Klassenmitgliedern zu wiederholen.

[...] lernschwache Kinder, die haben in einer Kleinschule meines Erachtens mehr Chancen, dass sie beim Lernen und im Sozialen integriert werden. Ich habe damals schon festgestellt, dass ich oft Schüler*innen von großen Schulen, mit denen es Probleme gegeben hat, bekommen habe [...] [SL98]

Genau, wir haben von der heilpädagogischen Station einen Schüler bekommen [...] es war die letzte Chance [...] die letzte Möglichkeit war dann unser Ort und Frau X hat dann eben gesagt, nein wir geben ihm diese Chance. Ich meine er hat jetzt einen Sozialbetreuer, aber er ist nach wie vor da, es funktioniert einmal gut einmal besser und einmal nicht so gut, aber er ist trotzdem integriert [...] [SL09]

[...] und zwar habe ich einen ganz hochbegabten Schüler drinnen, da war einmal ein ganz schwaches Jahr, da war nur ein Schüler in dem Jahrgang und der hat zum Beispiel in der dritten Klasse, also da habe ich Mathematik schon vierte Klasse gemacht [...] ich kann Hochbegabte gleich besser fördern und für die Schwächeren ist auch genug Zeit. [SL13]

Die Vorbereitung ist im Prinzip gleich, ich muss mir das auch überlegen, egal ob ich da jetzt 20 Kinder in der Klasse habe oder ob ich neun Kinder in der Klasse habe. Ich habe jetzt zum Beispiel in der Zweiten fünf Kinder, wobei ein Bub hochbegabt ist in Mathematik. Der braucht schon wieder ganz was anderes, der rechnet sogar schon mehr als die Buben in der vierten Klasse. Das ist ja nicht so, dass die fünf Kinder alle gleich sind, die sind ja nicht alle gleich. Im Gegenteil, die sind so verschieden [...] und ja ich glaube, das wird einfach noch zu wenig wertgeschätzt. [SL02]

Sieben der befragten Schulleitungen hoben die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen in ihrer Schule hervor. Schüler*innen in jahrgangsgemischten Klassen zeigen den Aussagen zufolge ein hohes Maß an Akzeptanz und Toleranz und sind ihren Mitschüler*innen gegenüber sehr rücksichtsvoll. Die jahrgangsgemischte Klasse und die Kleinschule stellen ein sehr familiäres Umfeld für Schüler*innen dar (n = 6), und auch die Beziehung zu den Erziehungsberechtigten wurde als sehr förderlich für Inklusion hervorgehoben (n = 5). Die Kleinschule als Zentrum sozialer und kultureller Begegnungen fördert Inklusion und soziale Teilhabe auch durch ihre Ortsverbundenheit und den Stellenwert von Festen und Feiern (n = 4). Somit lässt sich sagen,

dass die Kleinschulen aufgrund ihrer Charakteristika durch ihre internen und externen Kooperationen in der Pandemie möglicherweise besser für Bildungsgerechtigkeit sorgen und das Netzwerk Schule weiterhin für individualisierten Unterricht nutzen konnten.

6. Diskussion/Zusammenfassung

Kleinschulleiter*innen berichteten, dass sie vor dem Hintergrund der zunehmenden Verwaltungsarbeit in einen Rollenkonflikt gerieten und dies zu Überlastungsempfinden führte. Die Ergebnisse zeigen auch, dass Schulleiter*innen von Regelschulen im Gegensatz zu ihren Kolleginnen an Kleinschulen nicht den Großteil ihrer Zeit mit Unterricht und vor allem auch nicht als Klassenlehrer*in verbringen und dafür mehr Zeit für Verwaltungstätigkeiten zur Verfügung haben. In diesem Punkt hätten Leiter*innen von Kleinschulen Unterstützung gebraucht und entlastet werden können, etwa durch Bereitstellung zusätzlicher personeller/zeitlicher Ressourcen oder durch Berücksichtigung ihrer Situation bei der terminlichen Gestaltung von Fortbildungen.

Dass Kleinschulen sich signifikant weniger im Bereich der Digitalisierung entwickelt haben, könnte durch die Überlastung erklärt werden. Durch die multivariate Regressionsanalyse wurde sichtbar, dass Kleinschulleiter*innen signifikant weniger Sorgen über negative Auswirkungen auf Wohlbefinden und fachliches Lernen ihrer Schüler*innen äußerten. Durch den familiären Charakter der Schulen und die engen Kontakte zu den Erziehungsberechtigten konnte das Wohlbefinden der Kinder sichergestellt und auch der Lernerfolg leichter in Erfahrung gebracht werden. Inklusive Beschulung, Differenzierung im Unterricht und damit Bildungsgerechtigkeit konnten so weiterhin gewährleistet werden. Dieser Befund stimmt mit bestehender Forschungsliteratur zu den besonderen Ressourcen von Kleinschulen überein (Fargas-Malet & Bagley, 2022; Hausberger, 2018; Karlberg-Granlund, 2019; Pizzera et al., 2018; Villa & Knutas, 2020).

Darüber hinaus machen die von uns geführten Interviews deutlich, inwiefern gerade die für Kleinschulen typischen Strukturen wertvolle Ressourcen für schulische Inklusion darstellen – auch, aber nicht nur unter Pandemiebedingungen.

Literatur

- BMBWF (2019). *Sonderschule und inklusiver Unterricht*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp.html> [09.06.2023].
- BMBWF (Hrsg.) (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:09d0d609-e889-447f-a9f0-47334cd67d89/nbb2021.pdf> [09.06.2023]. doi.org/10.17888/nbb2021
- BMBWF (2021a). *Coronavirus (COVID-19)*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona.html> [09.06.2023].
- Brauckmann-Sajkiewicz, S., Feldhoff, T., Rettinger, T., Radisch, F., Arndt, M., Habeck, L., Jude, N., Kriegbaum, K., Maaz, K., Kielblock, S., Maag Merki, K., Wüst, O., Suter, F.

- & Wullschleger, A. (2021). *S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen. Erste Ergebnisse der Schulleiter*innen-Befragung September und Oktober 2020 für Österreich*. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21396/pdf/S-CLEVER-Konsortium_2021_Erste_Ergebnisse_Oesterreich.pdf [09.06.2021].
- Eder, F. & Altrichter, H. (2009). *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft*. Verfügbar unter: <https://www.semanticscholar.org/paper/Qualit%C3%A4tsentwicklung-und-Qualit%C3%A4tssicherung-im-aus-Eder-Altrichter/16317e843741d9d52ae910230cd3149746f16c3e> [09.06.2023].
- Egelund, N. & Laustsen, H. (2006). School Closure: What are the consequences for the local society? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(4), 429–439. <https://doi.org/10.1080/00313830600823787>
- Fargas-Malet, M. & Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 21(5), 822–844. <https://doi.org/10.1177/14749041211022202>
- Freunberger, R., Mayrhofer, L. & Sauerwein, J. (2019). Die Situation von Klein- und Kleinstschulen in der Volksschule. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher, *Kompetenzmessungen Im Österreichischen Schulwesen: Analysen, Methoden & Perspektiven* (S. 89–102). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:17803>
- Fromm, S. (2010). *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2: Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten. Lehrbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92026-9>
- Hargreaves, L., Gristy, C. & Kučerová, S. R. (2020). *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement With Changing Patterns of Education, Space, and Place*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Hargreaves, L., Kvalsund, R. & Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 80–88. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.001>
- Hausberger, B. (2018). Zur Situation der Kleinschulen in der Steiermark. *Grazer Schriften der Geographie und Raumforschung*, 48, 131–137.
- Helm, C. (2021). *Studien zur fachlichen Leistungsentwicklung von Schüler*innen während der coronabedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020*. Johannes Kepler Universität, School of Education. Verfügbar unter: <https://epub.jku.at/obvulioa/download/pdf/6193660?originalFilename=true> [09.06.2023]. <https://doi.org/10.35011/jbb.2021-2>
- IN-Dig Developments (2023). *Inklusion durch digitale Schulentwicklung – Barrieren und Lösungen infolge von Covid-19*. Verfügbar unter: <https://bildungsforschung.uni-graz.at/de/institut/arbeitsbereiche-und-zentren/empirische-bildungsforschung/forschungsprojekte/4/> [09.06.2023].
- Jesacher-Rößler, L. & Klein, E. D. (2020). *COVID-19-Strategien der Schulentwicklung in der Krise: Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung in Österreich* (Working Paper). Innsbruck: Arbeitsbereich Schulentwicklungsforschung und Leadership, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck. Verfügbar unter: <https://diglib.uibk.ac.at/ulbtirola/download/pdf/5350023?originalFilename=true> [09.06.2023].
- Karlberg-Granlund, G. (2019). Exploring the challenge of working in a small school and community: Uncovering hidden tensions. *Journal of Rural Studies*, 72, 293–305. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.017>

- Kilpatrick, S., Johns, S. & Mulford, B. (2003). *Maturing school-community partnerships: Developing learning communities in rural Australia* (Discussion Paper D2/2003). Launceston: University of Tasmania. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Sue-Kilpatrick/publication/242181518_Maturing_school_community_partnerships_Developing_learning_communities_in_rural_Australia/links/0c96052d36beef40af000000/Maturing-school-community-partnerships-Developing-learning-communities-in-rural-Australia.pdf [09.06.2023].
- Landesstatistik Steiermark (2020/2021). *ZR1-Volksschulen-21*. Verfügbar unter: https://www.landentwicklung.steiermark.at/cms/dokumente/12651299_142970621/57b0532f/ZR1-Volksschulen-21.pdf [09.06.2023].
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Auflage) (S. 633–648). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Pizzera, J., Rispopoulos F. & Simić, D. (2018). Bildungseinrichtungen als Orte sozialer Interaktionen – pädagogische Nahversorger für einen lebenswerten ländlichen Raum. *Grazer Schriften der Geographie und Raumforschung*, (48), 138–142. Verfügbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/gsgf/content/titleinfo/3091851/full.pdf> [09.06.2023].
- Raggl, A., Smit, R. & Kerle, U. (Hrsg.) (2015). *Kleine Schulen im ländlich-alpinen Raum*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Rolff, H.-G. (2018). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schober, J., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2021). *Wie geht es Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und Schulleiter*innen nach einem Jahr Lernen unter Covid-19?* Universität Wien, Fakultät für Psychologie. Verfügbar unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_5_final_Update_09_07.pdf [09.06.2023].
- Sonnleitner, M. (2020). Jahrgangsmischung aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(2), 357–371. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00089-1>
- Tengler, K., Schrammel, N., Brandhofer, G. & Sabitzer, B. (2020). Lernen auf Distanz während der Corona-Krise. Chancen und Herausforderungen des distance learning für die Primarstufe. In C. Trültzsch-Wijnen & G. Brandhofer (Hrsg.), *Medienpädagogik: Vol. 4. Bildung und Digitalisierung: Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen* (S. 195–216). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.5771/9783748906247-195>
- Trültzsch-Wijnen, C. & Brandhofer, G. (Hrsg.) (2020). *Bildung und Digitalisierung: Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.5771/9783748906247>
- Villa, M. & Knutas, A. (2020). Rural communities and schools – Valuing and reproducing local culture. *Journal of Rural Studies*, 80, 626–633. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.004>
- Villa, M., Solstad, K. J. & Andrews, T. (2021). Rural schools and rural communities in times of centralization and rural–urban migration. *Journal of Rural Studies*, 88, 441–445. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.09.005>
- Witten, K., McCreanor, T., Kearns, R. & Ramasubramanian, L. (2001). The impacts of a school closure on neighbourhood social cohesion: Narratives from Invercargill, New Zealand. *Health & Place*, 7(4), 307–317. [https://doi.org/10.1016/s1353-8292\(01\)00023-5](https://doi.org/10.1016/s1353-8292(01)00023-5)

Multiprofessionelle und interdisziplinäre Teamarbeit

Kollegiale Kooperation aus Sicht von Seiteneinsteiger*innen in den Lehrberuf

1. Einleitung

Professionelles Handeln wird im schulpädagogischen Diskurs i. d. R. als kollaboratives Tun im Team konstruiert. Ein solches erscheint als eine zentrale Bedingung, um die Prinzipien zeitgemäßer Grundschularbeit (Grundschulverband, 2017) zu verwirklichen. Gräsel, Fußangel & Pröbstel (2006) unterscheiden dabei nach Intensität drei verschiedene Arten von Kooperation: *Austausch*, *Arbeitsteilung* sowie *Ko-Konstruktion*. Je nach Art werden unterschiedliche Anforderungen an die Beteiligten in Bezug auf die Dimensionen *Vertrauen*, *Zieldefinition* und *Entscheidungsfreiheit* gestellt, die nach Spieß (2004) Kooperation in ihrem Kernelement markieren. Kollegiale Zusammenarbeit in der Schule verlangt darüber hinaus danach, das Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie, 1975) auf individuelle Weise auszuloten. Besonders spannend erscheint die Frage, wie ein solches Austarieren geschieht, wenn Seiteneinsteiger*innen in ein Kollegium eintreten: Sie sind aufgrund des im gesamten deutschsprachigen Raum virulenten Lehrer*innenmangels an (Primar-)Schulen in mittlerweile bedeutender Zahl tätig; dies allerdings, ohne die für ein professionelles Handeln gemeinhin als notwendig erachteten Kompetenzen im Rahmen eines grundständigen Lehramtsstudiums erworben zu haben. Da die sogenannten *Second Career Teachers* im schulischen Alltag nicht auf eigene, auf traditionellem Wege erworbene Wissensbestände zurückgreifen können, erscheinen Kolleg*innen und die Kooperation mit ihnen von besonderer Bedeutung.

Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag auf der Grundlage einer qualitativen Interviewstudie der Frage nach, welches Kooperationsverständnis Seiteneinsteiger*innen an Grundschulen aufweisen und welche Auswirkungen dieses auf den Schulalltag hat.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst wird der theoretische Rahmen der Studie mit den Themenkomplexen *Seiteneinstieg* (Kap. 2) sowie *Kooperation als Merkmal professionellen Handelns im Lehrberuf* (Kap. 3) dargestellt. Es folgt eine kurze Beschreibung des Samples und des Studiendesigns (Kap. 4), bevor die unterschiedlichen Verständnisse anhand zweier Fallbeispiele näher erläutert werden (Kap. 5). Der Beitrag schließt mit der Diskussion der Ergebnisse und dem Aufzeigen sich daraus ableitbarer Perspektiven (Kap. 6).

2. Seiteneinsteiger*innen in den Lehrberuf

Der Mangel an qualifiziertem schulischen Lehrpersonal ist weder ein neues, noch ein regional beschränktes Phänomen: In der langen Geschichte des Berufs wechseln sich Bedarfskrisen und Überangebot immer wieder zyklisch ab (Baar, 2010, S. 69ff.; Puderbach, Stein & Gehrmann, 2016, S. 6f.). Momentan zeigt sich der Mangel im gesamten deutschsprachigen Raum allerdings in einem seit langem nicht dagewesenen Ausmaß. So hatten im Jahr 2021 über neun Prozent aller in Deutschland neu eingestellten Lehrkräfte kein Lehramtsstudium absolviert. Die regionalen Unterschiede sind dabei erheblich: Während einige Bundesländer wie Hamburg oder das Saarland von der Bedarfskrise bislang kaum betroffen sind, werden in Mecklenburg-Vorpommern bereits rund ein Drittel und in Sachsen-Anhalt sogar knapp die Hälfte der freien Stellen mit Quer- und Seiteneinsteiger*innen besetzt (KMK, 2022). In Österreich beträgt die Quote der Quereinsteiger*innen mittlerweile sechs Prozent, wobei Wien die am stärksten betroffene Region darzustellen scheint. Um die sich abzeichnende weiter ansteigende Bedarfskrise abzufedern, leitet das österreichische Bildungsministerium inzwischen Maßnahmen ein, die den Quereinstieg einfacher gestalten und auch Bezahlung sowie Perspektiven auf eine dauerhafte Beschäftigung verbessern (Riesinger & Schwarzlmüller, 2022). Auch die Schweiz verzeichnet aktuell einen Lehrer*innenmangel ähnlicher Dimension, der ebenfalls regionalspezifische Differenzierungen aufweist, perspektivisch aber alle Kantone betrifft (BFS, 2022).

Hinsichtlich der bildungspolitischen Rahmenbedingungen gestalten sich die Wege in den Lehrer*innenberuf je nach (Bundes-)Land bzw. Kanton und Gemeinde unterschiedlich, was sich nicht zuletzt auch in verschiedenen Bezeichnungen ausdrückt: Als *Quereinsteiger*innen* gelten in Deutschland Lehrpersonen, die kein Lehramtsstudium abgeschlossen, aber einen Vorbereitungsdienst bzw. ein Referendariat durchlaufen haben. Nach erfolgreichem Abschluss werden sie ihren traditionell ausgebildeten Kolleg*innen gleichgestellt, sie erhalten also die gleiche Besoldung und die Möglichkeit auf Verbeamtung, sofern eine solche im betreffenden Bundesland vorgesehen ist. *Seiteneinsteiger*innen* dahingegen weisen weder ein lehramtsbezogenes Studium noch ein Referendariat auf. Parallel zu ihrer Lehrtätigkeit besuchen sie Fortbildungen und werden nach erfolgreichem Abschluss in ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis übernommen, dabei allerdings schlechter eingestuft als grundständig ausgebildete Lehrkräfte.

Insgesamt erscheint der Forschungsstand zu Quer- und Seiteneinsteiger*innen und der Bedeutung, die diese für Schule und Unterricht haben, bislang wenig elaboriert (Porsch, 2021), auch wenn vereinzelte Befunde bspw. zu Motivation oder professionsbezogenen Orientierungen vorliegen (z. B. Rotter & Bressler, 2019). Dem Thema *Kooperation und Seiteneinstieg* gehen bislang keine Untersuchungen nach – eine Lücke, zu deren Schließung die diesem Beitrag zugrunde liegende Studie beitragen möchte.

3. Kooperation als Merkmal professionellen Lehrer*innenhandelns

Die bundesdeutsche Kultusministerkonferenz fordert in ihren *Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften* Kooperation auf unterschiedlichen Ebenen: Zum einen soll mit außerschulischen Partner*innen in multiprofessionellen Teams zusammengearbeitet werden, um bspw. dem Erziehungsauftrag in angemessener Weise nachzukommen. Zum anderen steht die innerkollegiale Kooperation im Zentrum, um u. a. der Trias *Diagnose – Förderung – Beratung* gerecht zu werden und innovative Projekte im Rahmen der inneren Schulentwicklung voranzubringen (KMK, 2019). Aus organisationspsychologischer Sicht ist Kooperation dabei durch die drei Dimensionen *Reziprokes Vertrauen und Wertschätzung, Zieldefinition* sowie *Entscheidungsfreiheit* gekennzeichnet (Spieß, 2004). Entlang dieser zentralen Elemente unterscheiden Gräsel et al. (2006) drei verschiedene Formen von Kooperation, die sich entsprechend der ihnen jeweils zugrunde liegenden Intensität auch als Niveaustufen bezeichnen lassen: *Austausch, Arbeitsteilung* sowie *Ko-Konstruktion*. Der Ruf nach Kooperation in verschiedenen Ausprägungen und auf unterschiedlichen Niveaustufen steht dabei in einem gewissen Gegensatz zum von Lortie bereits 1975 ins Feld geführten Theorem des *Autonomie-Paritäts-Musters*, das als implizite Struktur das Lehrer*innenhandeln beeinflusst. Es besagt, dass Lehrkräfte für ihr eigenes Unterrichten weitgehende Autonomie beanspruchen, alle Lehrkräfte gleichberechtigt sind und sie sich nicht in die Angelegenheiten anderer Kolleg*innen einzumischen haben. Vielleicht auch deshalb existieren zum Teil eher ernüchternde empirische Befunde zur Lehrer*innenkooperation, die u. a. zeigen, dass Zusammenarbeit i. d. R. zwar erwünscht ist, in der schulischen Praxis aber kaum stattfindet (bspw. Terhart & Klemme, 2006).

4. Stichprobe und methodisches Vorgehen

Das Sample der dem Beitrag zugrundeliegenden Studie besteht aus insgesamt 16 Seiteneinsteiger*innen, von denen sieben an Grund- und neun an Oberschulen¹ tätig sind. Alle Interviewten arbeiten an Schulen in sozial stark benachteiligten Lagen, die überdies von einem eklatanten Personalmangel betroffen sind und einen hohen Anteil an Seiteneinsteiger*innen aufweisen. Im Fokus des geplanten Beitrags stehen die an Grundschulen tätigen Lehrpersonen.² Das Spektrum der in dieser Gruppe vertretenen Studienabschlüsse reicht von *Public Health* über Kulturmanagement, Polonistik und Soziologie bis zu Rehabilitationspädagogik und Kunsttherapie. Vor dem Wechsel in den Schuldienst waren die Seiteneinsteiger*innen u. a. in der Gesundheitspflege, in der Öffentlichkeitsarbeit, im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung, in der Versicherungsbranche, in der Schulsozialarbeit oder als Dorfhelferin tätig. Alle

1 Oberschulen bezeichnen in Bremen weiterführende Schulen, an denen alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse erworben werden können.

2 Die bei ihnen rekonstruierten Verständnisse finden sich vergleichbar bei den an Oberschulen Tätigen, auch wenn in Nuancen Unterschiede zwischen den Gruppen existieren. Genauer hierzu: Baar & Mladenovska, i.E. 2023.

Interviewpartner*innen sind seit relativ kurzer Zeit (zwischen wenigen Monaten und vier Jahren) als Lehrer*innen angestellt.

Mit den Seiteneinsteiger*innen wurden problemzentrierte Einzelinterviews (Witzel, 1982) geführt, die eine Dauer von 45 bis 90 Minuten hatten.³ Einige Interviews wurden vor Ort an den Schulen, einige – aufgrund pandemiebedingter Kontaktbeschränkungen – über ein digitales Videotool geführt. Die vollständig transkribierten Interviews wurden mit der *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967/1998) ausgewertet. Der eingesetzte Leitfaden beinhaltete keine direkten Fragen zu Kooperation. Daher fand in einem ersten Schritt eine selektive Markierung und anschließende Codierung jener Interviewpassagen statt, die geeignet erschienen, das ins Zentrum gerückte Themenfeld zu beleuchten. Nach einer induktiven Kategorienbildung dienten fallinterne wie -externe Vergleiche dazu, die über den jeweiligen Einzelfall hinausweisenden Verständnisse zu identifizieren.

5. Zwischen Unterstützungswunsch und gleichberechtigter Zusammenarbeit: Zwei Fallbeispiele

Aus dem Datenmaterial konnten zwei sich grundlegend voneinander unterscheidende Sichtweisen auf Kooperation rekonstruiert werden: Zum einen ein Verständnis, das Kooperation mit dem *Erhalt von Hilfe und Unterstützung* gleichsetzt, zum anderen eine Perspektive, die sich im In-Vivo-Code *Austausch und Zusammenarbeit* manifestiert. Beide Auffassungen und deren jeweilige Auswirkungen auf die Handlungspraxis werden im Folgenden anhand zweier Falldarstellungen, die als besonders repräsentativ gelten können, illustrierend erläutert.

5.1 Kooperation als Erhalt von Hilfe und Unterstützung: „Dass man da vielleicht auch Unterstützung bekommt.“

Zur Person

Anne Kappler⁴ ist Mitte 50, arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews seit anderthalb Jahren an einer Grundschule und nimmt momentan an einem berufsbegleitenden Fortbildungsprogramm für Seiteneinsteiger*innen teil. Nach ihrer Ausbildung im sozialen und einem Studium im therapeutischen Bereich war sie in unterschiedlichen Berufen (u. a. als Lehrende im tertiären Bildungssektor und als Assistenz für Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf) tätig. Als Motivation für den Seiteneinstieg in den Lehrberuf gibt sie „die glücklichen Augen“ (39)⁵ von Kindern an, wenn sie z. B. Kunst unter-

3 Der relativ große Unterschied in der Länge der Interviews ist auf die unterschiedlich intensive Nutzung des durch den offen gehaltenen Leitfaden geschaffenen Rahmens durch die Interviewpartner*innen zurückzuführen.

4 Alle Namen wurden pseudonymisiert.

5 Die angegebenen Zahlen bezeichnen die Zeilennummern der jeweiligen Transkription.

richte. Das Interview wurde über ein digitales Videotool geführt und hatte eine Länge von ca. 90 Minuten.

Kooperationsbedarf, -angebot und -beteiligte

Die Unterstützungsangebote an ihrer Schule entsprechen Anne Kapplers Bedürfnis kaum. So moniert sie beispielsweise die „*schlechte Einweisung*“ (295) zu Beginn ihrer Tätigkeit, die sie in ihrer beruflichen Laufbahn in dieser Form bislang nicht erlebt habe. Kooperationsbedarf markiert sie auf unterschiedlichen Ebenen. Zuallererst fehlt es ihr an fachlicher Unterstützung: Zwar habe sie einen Mentor in Person des Schulleiters, der sie nach Unterrichtsbesuchen berate und sie „*nochmal auf manche Sachen hinweist*“ (88f.). Auch erfährt sie von der Klassenlehrerin, die sie ebenfalls als Mentorin bezeichnet, Unterstützung bei der Ausarbeitung schriftlicher Unterrichtsentwürfe. Darüber hinaus wünscht sie sich allerdings, eine „*Lehrkraft bei Seite*“ zu haben, „*die man fragen könnte*“ (96). Die vorhandene, eher punktuelle und auf den konkreten Anlass des Unterrichtsbesuchs bezogene Unterstützung empfindet sie als unzureichend. Stattdessen markiert sie ein Bedürfnis nach permanenter Begleitung.

Die Seiteneinsteigerin wird dabei durchaus von weiteren Personen und durch ergänzende Formate unterstützt: Zum einen berichtet sie von einer älteren Kollegin, die in ihrem Team sei und ihr Unterrichtsmaterialien zeige: „*Also ich kann mir Material mal angucken von ihr, nicht, dass sie mir alles gibt, was ich machen soll, und das find ich, also [...] so eine Unterstützung find ich toll*“ (131ff.). Zum anderen beschreibt sie an verschiedenen Stellen ein *Coaching*, das im Rahmen der Fortbildung für Seiteneinsteiger*innen erfolgt (119f.; 247f.; 261). Dieses diene u. a. dazu, Konflikte innerhalb des Kollegiums zu bearbeiten, biete aber auch Raum, herausfordernde Situationen im Unterrichtsalltag zu besprechen. Bezogen auf pädagogische Fragestellungen fände sie es „*ganz gut, wenn man da mal Unterstützung bekommen würde. Mehr Information, Unterstützung und Hilfen*“ (464). Als geeignete Formate benennt sie gezielte Fallbesprechungen, aber auch den offenen Erfahrungsaustausch im Kollegium, der an ihrer Schule so nicht stattfindet (469).

Hindernisse für Kooperation

Ein schmales Zeitbudget scheint zunächst Hauptgrund für das wahrgenommene Kooperationsdefizit zu sein. Anne Kappler erkennt die Belastung ihrer Mentor*innen, die ihrem Wunsch nach einem Mehr an Unterstützung entgegenstehen, durchaus an. Der Schulleiter beispielsweise habe „*viel um die Ohren*“ (104f.). Auch den anderen Kolleg*innen bescheinigt sie: „*Alle haben total viel zu tun. Alle Lehrkräfte sind bis hier oben voll mit irgendwelchen Sachen und keiner hat so richtig Zeit*“ (298ff.). Ein größeres Hindernis stellen für die Seiteneinsteigerin letztlich aber wahrgenommene Hierarchien dar. Der Schulleiter stehe dabei am weitesten oben, dann kämen „*die Lehrkräfte, die studiert haben*“ (109), und schließlich die Seiteneinsteiger*innen. Über die formale Qualifikation wird eine Form von Differenz konstruiert, mit der Hegemonieanspruch und Marginalisierung verbunden sind. Anne Kappler ahmt die Äußerungen einer Kollegin ihr gegenüber nach: „*Ich weiß ja, dass du das nicht gut kannst, weil du hast das ja nicht studiert. Ich hab' das ja studiert*“ (110f.). Auf der sachlichen Ebene

stützt die Interviewpartnerin die Aussage, wenn sie selbst feststellt: „Weil man hat ja vielleicht nur die Hälfte Ahnung von dem, was die, oder noch nicht mal, was Lehrkräfte haben“ (113f.). Dennoch versteht die Interviewpartnerin die Äußerung als Abwertung („Die akzeptieren einen nicht so“, 114) und berichtet, dass sie „auch schon einmal das Team gewechselt“ habe, weil sie sich „gemobbt“ (115) fühlte.

Dass die Arbeitsatmosphäre innerhalb des Kollegiums einen wichtigen Aspekt für Anne Kappler darstellt, wird besonders deutlich, als sie gegen Ende des Interviews nach der Zufriedenheit mit ihrer Entscheidung, Lehrerin im Seiteneinstieg zu werden, gefragt wird. Sie kommt auf eine von ihr wahrgenommene „Stutenbissigkeit“ (639) zu sprechen, die sie an ihrer Entscheidung zweifeln lasse. Danach gefragt, was sie sich für die Zukunft wünsche, benennt sie die „Akzeptanz von den Lehrerkollegen“ sowie „eine angenehme Arbeitsatmosphäre“ (652) noch vor dem Wunsch, „die Kinder [zu] unterstützen“ (653).

Als weiteres Hindernis für Kooperation empfindet Anne Kappler die Organisation des Kollegiums in von ihr so bezeichneten „Klassenfamilien“ (128), die einer Zusammenarbeit mit nicht in der eigenen Klasse unterrichtenden Kolleg*innen im Wege stünde: Man habe „nicht so den Kontakt“ (129) außerhalb des eigenen Teams, auch wenn im Rahmen der inneren Schulentwicklung thematisch gebundene Arbeitsgruppen existieren. Die Interviewte selbst gehört einer Gruppe an, die Lernlandkarten erstellt. Ihre eigene Rolle beschreibt sie dabei als „sehr verhalten“ (221). Sie begründet dies wie folgt: „Ich hab’ noch nicht so meinen Stand in der Schule. Ich hab’ noch keine Wurzeln da gebildet“ (222f.). Auch fachlich fühlt sie sich bei diesen Aufgaben „unsicher und das stresst mich manchmal“ (225). Letztlich sind es also weniger äußere Strukturen, sondern es ist vor allem das Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit, das eine intensivere Form der Zusammenarbeit verhindert.

Kooperation allein kann den selbst wahrgenommenen Professionalisierungsbedarf ihrer Einschätzung nach dabei sowieso nicht abdecken. Über den eigenen Mathematikunterricht sagt sie beispielweise: „Ich hab’ zwar ‘ne Kollegin, die guckt da auch immer drauf, [...] aber ich weiß nicht, ob ich das manchmal so richtig [...] den Kindern vermitteln.“ (228f.). Sie wünscht sich deshalb eigene didaktische Expertise, die sie sich von „mehr Fortbildungen über Mathe“ (226f.) erhofft.

Zusammenfassung

Insgesamt markiert Anne Kappler einen hohen Unterstützungsbedarf auf unterschiedlichen Ebenen: Fachliche Hilfen wünscht sie sich sowohl bei der Planung als auch bei der Reflexion von Unterricht. In Bezug auf den Einsatz von Unterrichtsmaterialien schätzt sie die didaktischen Hinweise einer Kollegin. Hilfe bei der emotionalen Bewältigung kollegialer Konflikte und besonderer Situationen im Schulalltag erhält sie im Rahmen eines *Coachings*. Die Interviewte argumentiert dabei fast ausschließlich aus einer Perspektive, die das eigene Selbst ins Zentrum rückt: Kooperation wird gewünscht, um bei sich selbst wahrgenommene, aber auch von Kolleg*innen zugeschriebene (fachliche wie didaktische) Defizite zu kompensieren.

Legt man gängige Definitionen von Kooperation (s. Kap. 3) an, können die Interaktionen Anne Kappels mit anderen schulischen Akteur*innen nicht *per se* als koope-

ratives Verhalten bezeichnet werden: Ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis scheint nicht gegeben, eine gemeinsame Zieldefinition ist nicht vorhanden. Auch basiert die Zusammenarbeit nicht auf Gegenseitigkeit und Parität. Dennoch ist die Interviewpartnerin in Arbeitsgruppen und in die sogenannte Klassenfamilie eingebunden. Im massiven Wunsch nach Unterstützung sowie in der zum Ausdruck gebrachten Enttäuschung über nicht erfahrene Hilfe offenbart sich ein Verständnis von kollegialer Kooperation, das man auch als ein *passives* beschreiben kann. Kooperation bedeutet für Anne Kappler, Hilfe und Unterstützung zu erhalten, um als Seiteneinsteigerin im Schulalltag standzuhalten.

5.2 Kooperation als Austausch und Zusammenarbeit: „*Ich kann meine Ideen und Wünsche mit einbringen.*“

Zur Person

Lynn Reichenbach ist Mitte 30 und arbeitete zunächst einige Jahre in ihrem erlernten Beruf als Gesundheitspflegerin, bevor sie ein Studium im Bereich *Public Health* absolvierte. Zuletzt war sie im Qualitätsmanagement eines Krankenhauses tätig, wünschte sich aber familienfreundlichere Arbeitsbedingungen. Der Wunsch, Sportprojekte an Schulen durchzuführen, führte sie letztlich an die Grundschule, an der sie zum Zeitpunkt des Interviews seit ca. einem Jahr Seiteneinsteigerin ist. Das Interview fand im Besprechungsraum der Schule statt und hatte eine Dauer von ca. 45 Minuten.

Kooperationsbedarf, -angebot und -beteiligte

Kooperation ist auf der Organisationsebene der Schule, an der Lynn Reichenbach tätig ist, fest verankert: Der Kunstunterricht wird gemeinsam mit einer Co-Lehrerin erteilt, sie selbst sei unterstützend anwesend und „*helfe den Kindern, die es noch nicht verstanden haben*“ oder sei „*für alle mit da und unterstütze halt einfach*“ (146f.). Im Rahmen der Betreuungsstunden am Ende des Schultags dient die Zusammenarbeit mit der verantwortlichen Pädagogin dazu, dass „*man mehr versucht, die Kinder irgendwie aufrecht zu halten*“ (150f.), also so zu stützen, dass sie sich auch nach einem anstrengenden Unterrichtstag nicht in Unkonzentriertheit, störendem Verhalten o. Ä. verlieren. Zuständigkeiten, Aufgabenverteilung und Verantwortungsgrade scheinen dabei klar geregelt: So ist die Interviewpartnerin bei den Betreuungsstunden bspw. „*quasi auch nur noch mit drin*“ (148), die pädagogische Mitarbeiterin sei dahingegen „*federführend*“ (149). Zusammenarbeit findet auch unter dem Aspekt der inneren Schulentwicklung statt, wenn sich das Kollegium bspw. auf ein bestimmtes Vorgehen bei der Freiarbeit verständigt, das die Bedürfnisse von Sprachanfänger*innen berücksichtigt (246ff.).

Im Rahmen der Fortbildung für Seiteneinsteiger*innen nimmt die Interviewpartnerin – wie Anne Kappler – an einem *Coaching*-Programm teil, das weniger fachliche Aspekte, sondern eher „*alle anderen sozialen Verhältnisse in diesem Einzugsgebiet*“ (277f.) fokussiert. Auch innerhalb des Kollegiums findet ein anlassbezogener Aus-

tausch statt. Dabei geht es zum einen um emotionale Unterstützung („*Das kann ich so nicht allein verarbeiten*“, 322f.), zum anderen dient der Austausch dazu, Lösungen für die Kinder selbst zu generieren: Neben „*ganz viel Bauchgefühl, ganz viel Fingerspitzengefühl*“ führe „*eben der Austausch im Team tatsächlich*“ (340f.) dazu, die Perspektive der Kinder einzunehmen und entsprechend angepasste Maßnahmen einzuleiten.

Zu Beginn ihrer Tätigkeit („*Also ich stand hier dann schon am ersten Arbeitstag und dachte mir, mhm, okay, was mache ich jetzt*“, 126f.) hätte sie sich durchaus mehr Unterstützung gewünscht, z. B. im Hinblick auf den Einsatz von Unterrichtsmaterialien: „*Das haben wir, das haben wir, das kannst du so einsetzen, das kannst du so einsetzen.*“ (284ff.) Mittlerweile, so die Interviewpartnerin, bringe sie bei allen Formen der Zusammenarbeit eigene „*Ideen und Wünsche*“ ein, und das „*sowohl in der Klasse als auch im Gesamtteam*“ (387f.).

Zusammenfassung

Für den Start in ihrem neuen Beruf hätte sich Lynn Reichenbach mehr Informationen und Unterstützung v. a. auf didaktischer Ebene gewünscht. Dennoch ist ihr Verständnis von Kooperation kein passives, das einseitig Hilfe einfordert und ausschließlich der eigenen (Nach-)Qualifizierung dient. Im Mittelpunkt steht vielmehr der gemeinsame, ko-konstruktive Austausch und die zuweilen aufgabendifferente, dennoch gleichberechtigte Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen, um den Schüler*innen bestmögliche Lern- und Entwicklungschancen zu bieten. Gleichzeitig schätzt sie den Austausch in unterschiedlichen Formaten, um mit den eigenen Emotionen, die sich in bestimmten beruflichen Situationen ergeben, nicht allein zu bleiben. Von Hierarchien zwischen Seiteneinsteiger*innen und traditionell ausgebildeten Lehrkräften spricht die Interviewpartnerin nicht.

6. Diskussion und Perspektiven

Die im Rahmen der Studie rekonstruierten Kooperationsverständnisse beeinflussen das berufliche Alltagshandeln der Seiteneinsteiger*innen auf jeweils unterschiedliche Weise: Seiteneinsteiger*innen, die dem Verständnis *Kooperation als Hilfe und Unterstützung* zuzurechnen sind, zeigen insgesamt ein eher passives Verständnis von Kooperation, bei der sich die eigene Rolle weitgehend darauf beschränkt, um Hilfe zu bitten und Hilfe zu erhalten. Eine solche erscheint notwendig, um mangelnde Erfahrung und selbst- wie fremdzugeschriebene fachliche sowie didaktische Defizite zu kompensieren. Kooperation bezieht sich dabei fast ausschließlich auf die eigene Person und das Bestehen als Seiteneinsteiger*in. Das Verständnis *Kooperation als Austausch und Zusammenarbeit* ist dahingegen geprägt von einem aktiven Nehmen und Geben, das dazu dient, die Qualität von Unterricht und Schule zu sichern bzw. weiterzuentwickeln. Die Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen ist dabei weniger auf die eigene Person, sondern vielmehr auf die Schüler*innen ausgerichtet.

Das Verständnis *Kooperation als Hilfe und Unterstützung* erscheint zunächst wenig geeignet, die eigene Praxis an den Prinzipien zeitgemäßer Grundschularbeit aus-

zurichten. Seiteneinsteiger*innen, die dieses Verständnis repräsentieren, sind zu sehr mit sich selbst und der elementaren Bewältigung des Schulalltags beschäftigt, als dass sie sich in ihrem pädagogischen Handeln an den Bedürfnissen der Kinder orientieren und gemeinsam mit Kolleg*innen entsprechend angepasste Schulentwicklungsmaßnahmen initiieren könnten. Anders Seiteneinsteiger*innen, die *Kooperation als Austausch und Zusammenarbeit* verstehen: Ihnen gelingt es, in Kooperationsbeziehungen einzutreten, die das gemeinsam definierte Ziel haben, das Lernen und die Entwicklung der Schüler*innen zu unterstützen.

Das Datenmaterial deutet darauf hin, dass diese Verständnisse nicht naturgegeben sind, sondern dass ihnen Ursachen zugrunde liegen, die bearbeitet werden können. Zum Verständnis *Hilfe und Unterstützung* führt nicht zuallererst ein (fremd- oder selbstzugeschriebenes) fehlendes Professionswissen, sondern die ausbleibende Anerkennung innerhalb des Kollegiums und/oder der Schulleitung. Indem defizitorientiert auf die formale Qualifikation abgehoben wird, werden Hierarchien zwischen Kolleg*innen mit und ohne Lehramtsstudium konstruiert, die eine vertrauensvolle, gleichberechtigte Zusammenarbeit verhindern. Dadurch, dass den Seiteneinsteiger*innen *per se* Professionalität abgesprochen wird, entwickeln diese das massive Verlangen nach Unterstützung und Hilfe – ein Bedürfnis, das dann allerdings nur selten befriedigt wird. Dies führt zu weiterer Frustration und noch mehr Verunsicherung. Eine Stärkung des eigenen Selbstkonzepts wäre hier dringend geboten. Dies könnte unter anderem dadurch geschehen, dass die vorhandenen (fachfremd erworbenen) Qualifikationen und Kompetenzen ressourcenorientiert und systematisch aufgerufen werden. Dass dies an den Schulen kaum geschieht, zeigen die Daten der Gesamtstudie eindrücklich.

Es ist abzusehen, dass die Zahl der Quer- und Seiteneinsteiger*innen in den nächsten Jahren weiter zunehmen wird, um den Lehrkräftebedarf an den Schulen zu decken. Gleichzeitig scheinen die Anforderungen an Lehrkräfte vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen (wie der Ausdifferenzierung der Gesellschaft, des Vertrauensverlusts in Politik, Institutionen und Demokratie, Flucht- und Migrationsbewegungen, der Digitalisierung, einer voranschreitenden Klimakatastrophe etc.) immer komplexer zu werden. Eine Lehrer*innenbildung, die Personen dazu befähigt, diese Herausforderungen im schulischen Alltag zu berücksichtigen und sie zu moderieren, erscheint wichtiger denn je. Gleichzeitig müssen Wege gefunden werden, die auch denjenigen, die ohne ein grundständiges Lehramtsstudium in den Beruf einmünden, ermöglichen, den Anforderungen gerecht zu werden. Um tragfähige Konzepte und adaptive Angebote zu erarbeiten, ist es notwendig, zunächst mehr über diese Personen und deren pädagogisch-didaktische Praxis zu wissen, wozu die diesem Aufsatz zugrundeliegende Studie beitragen möchte.

Literatur

Baar, R. & Mladenovska, B. (2023). „Ihr seid doch keine richtigen Lehrer.“ Kooperation in der Schule aus Sicht von Seiteneinsteiger*innen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel

- & S. Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise* (S. 385–404). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baar, R. (2010). *Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92408-3>
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2022). *Bildungsperspektiven. Szenarien 2022–2031 für die Lehrkräfte der obligatorischen Schule*. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/szenarien-bildungssystem/obligatorische-schule-lehrkraefte.assetdetail.22806575.html> [10.01.2023].
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>. Deutsch: Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 205–219. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed_2006_2_Graesel_Fussangel_Proebstel_Lehrkraefte_Kooperation_anregen_D_a.pdf [24.06.2023]. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Grundschulverband (2017). *Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit*. Verfügbar unter: <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/02/leitlinien.pdf> [09.06.2023].
- Lortie, D. S. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In Ch. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 206–222). Münster & New York: Waxmann.
- Puderbach, R., Stein, K. & Gehrmann, A. (2016). Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland. Eine systematisierende Bestandsaufnahme. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 5–30.
- Riesinger, K. & Schwarzlmüller, A. (2022). *Quereinsteiger*innen im österreichischen Bildungssystem – who needs them anyway?* Verfügbar unter: https://www.momentum-kongress.org/system/files/congress_files/2022/riesinger_schwarzlmuller_0.pdf [09.06.2023].
- Rotter, C. & Bressler, C. (2019). Habituelle Ausgestaltung der Lehrerrolle. Seiteneingestiegene und traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vergleich. In R.-T. Kramer & H. Pallesen, *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 191–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2022). *Einstellung von Lehrkräften 2021. Tabellenauszug*. Berlin: KMK. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/EvL_2021_Tabellenwerk.pdf [09.06.2023].
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler & K. H. Sonntag (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie/Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a.M. & New York: Campus.

Vom Single-Player zum Team-Player

Welche individuellen und interpersonalen Voraussetzungen brauchen Lehrkräfte, um in inklusiven Settings kooperieren zu können?

1. Einführung

Insbesondere die Kooperation von Lehrkräften der allgemeinen Schule und Sonderpädagog*innen gilt in Deutschland als Gelingensbedingung inklusiver Schulen (Guthöhrlein, Laubenstein & Lindmeier, 2019) und ist damit bedeutsam für die Realisierung eines inklusiven Unterrichts. Bei der Betrachtung des (traditionellen) Rollenbildes einer Lehrkraft lassen sich Transformationen nachzeichnen. Bislang hielt sich die Annahme, dass Lehrkräfte ein hohes Bedürfnis nach Autonomie hätten. Hergeleitet wurde diese meist anhand der zellulären Organisationsstruktur von Schule (Weick, 1976) oder des Autonomie-Paritätsmusters (Lortie, 1975). Neuere Studien deuten jedoch einen Wandel an (z. B. Neumann, 2019). Grundsätzlich wird bei jeder Kooperation ein Spannungsfeld aus Autonomie und Interdependenz erzeugt, das von den Beteiligten zu bearbeiten ist (Quante, Urbanek, Munser-Kiefer & Rank, 2022). Auch wenn Autonomie im Kooperationsdiskurs kontinuierlich problematisiert wird, so ist sie (dennoch) Voraussetzung für jegliche kooperative Aktivität (Spieß, 2004). Das (traditionelle) Rollenbild der Lehrperson als ‚Single-Player‘, die autonom und alleine in ‚ihrem‘ Klassenzimmer ‚ihre‘ Schüler*innen unterrichtet, erscheint nicht mehr zeitgemäß. Die Rolle der allgemeinpädagogischen Lehrkraft wandelt sich von einer „autonom-paritätisch organisierten“ zu einer „kooperativ-dependenten“ (Köpfer & Lemmer, 2020, S. 81) und die Sonderpädagogik verändert sich von einem Exklusionsspezialistentum hin zu einer Inklusionsprofession (Grummt, 2019). Diese Transformation hin zu den ‚neuen‘ Rollen und Professionsverständnissen und die damit verbundene notwendige Abkehr vom Single-Player hin zum Team-Player ist von den Akteur*innen zu leisten. Es ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte die individuellen Anforderungen, die hierdurch an sie gestellt werden, in ihrem Schulalltag wahrnehmen. In diesem Beitrag wird daher der Frage nachgegangen, welche individuellen und interpersonalen Voraussetzungen Grundschullehrkräfte und Sonderpädagog*innen für das Gelingen von Kooperation in inklusiven Settings benennen.

2. Methode und Stichprobe

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage wird Interviewmaterial aus dem BMBF-geförderten Projekt P-ink („Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung“, Förderkennzeichen 01/NV1703) verwendet. Zu den Themenschwerpunkten Inklusion und Kooperation wurden leitfadengestütz-

te Expert*inneninterviews (Gläser & Laudel, 2010) mit offenen, narrationsanregenden Fragen geführt. An den Interviews beteiligten sich insgesamt 31 Personen, davon 16 Grundschullehrkräfte und 15 Sonderpädagog*innen. 16 Personen wurden zu zwei Zweitpunkten, nämlich vor und nach der Fortbildung, interviewt. Insgesamt wurden 47 Interviews mit der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet. Die erzielte Interkoderreliabilität von $k = 0.77$ ist als zufriedenstellend zu beurteilen. Das deduktive und theoriebasierte Kategoriensystem, das für die Auswertung der Interviews entwickelt wurde, orientiert sich an den Strukturierungen aus empirischen Kooperationsstudien (Fischer, Preiß & Quandt, 2017; Lütje-Klose & Urban, 2014). Im Anschluss an den deduktiv geleiteten Kodiervorgang konnten induktiv weitere Subkategorien gebildet werden (in der Folge kursiv gesetzt), wodurch eine umfassende Beschreibung des Interviewmaterials möglich wird.

3. Ergebnisse

Im Folgenden wird ausgeführt, welche individuellen und interpersonalen Voraussetzungen für das Gelingen einer Kooperation in der inklusiven Praxis von den befragten Lehrkräften in den Interviews genannt wurden.

3.1 Individuelle Voraussetzungen

3.1.1 Offenheit

Die befragten Lehrkräfte erwarten *Offenheit gegenüber Personen*, und zwar sowohl dem*der Kooperationspartner*in als auch den Schüler*innen gegenüber. Von einer Grundschullehrkraft wird eine „Offenheit für Andersartigkeit“ (53BS02: 62) erwartet und die sonderpädagogische Lehrkraft müsse sich bereit erklären, auch mit Regelschüler*innen zu arbeiten. Damit Kooperation auch im Unterricht gelingen kann, sei es zunächst erforderlich, die Klassenzimmertür zu öffnen, eine zweite Person ins Klassenzimmer einzulassen und sie willkommen zu heißen.

Die kooperierenden Lehrkräfte sollen nach Ansicht der Befragten offen dafür sein, einen gemeinsamen Unterricht zu planen und durchzuführen, offen für andere Unterrichtsstile und Unterrichtsmethoden sein, die alle Kinder miteinbeziehen können (*Offenheit im Unterricht*). Außerdem sollen sie offen für eine Adaption oder Reduktion der Unterrichtsinhalte sein, und letztlich dafür, Unterricht zu verändern.

Die befragten Lehrkräfte erwarten sich von ihren Kooperationspartner*innen auch eine *Offenheit für Neues*. Konkret umfasst diese Subkategorie, dass die Beteiligten sich auf Neues einlassen können, etwas Neues versuchen und ausprobieren können oder auch bereit sind, „Unterricht neu zu denken“ (74BG01: 90). Weiters wünschen sich die Lehrkräfte *Offenheit für Anderes*, also für andere Perspektiven, Ideen und Ansätze. Zudem wird *Offenheit in der Kommunikation* als Kooperationsbedingung gefordert, insbesondere um Diskrepanzen anzusprechen.

Als individuelle Voraussetzung für das Gelingen der Kooperation wird auch die *Offenheit der eigenen Person durch Selbstoffenbarung* identifiziert, was durch dieses Zitat einer sonderpädagogischen Lehrkraft verdeutlicht werden kann: „Das hängt ein bisschen von der Persönlichkeit der Menschen ab. Wie schnell lasse ich auch jemanden an mich ran? Weil ich muss mich ja öffnen. Ich muss ja auch etwas von mir preisgeben“ (22DS01: 80).

3.1.2 Wille, Engagement, Motivation und generelle Bereitschaft

Die befragten Lehrkräfte nennen zunächst die individuelle *Bereitschaft zur Kooperation* als eine grundlegende Voraussetzung auf dem Weg zu einer Kooperation, die als gelungen betrachtet werden kann. Sie erwarten sich von ihren Kooperationspartner*innen eine Zeitinvestition. Es brauche eine Bereitschaft, einen Willen, sich Zeit zu nehmen – sei es für Absprachen, zum gemeinsamen Planen, für Beratung oder Besprechung von Problemen, für zusätzliche Termine oder zum Austausch im Kooperationsstandem – und das Ganze durchaus nach Unterrichtschluss.

„Also ich glaube, man muss auch bereit sein, praktisch mehr zu leisten oder mehr zu arbeiten“ (31DG02: 70). In diesem Zitat stellt eine der interviewten Grundschullehrkräfte heraus, dass es für eine Kooperation in inklusiven Settings ein erhöhtes Engagement, eine höhere Leistungsbereitschaft der Lehrkräfte brauche. Es wird aber nicht nur *mehr Engagement* gefordert, sondern auch, dass die kooperierenden Lehrkräfte *gleich stark engagiert* sind.

Außerdem wird von den befragten Lehrkräften als Voraussetzung angeführt, dass die Kooperation auf *Freiwilligkeit* basieren solle und dass die Lehrkräfte entsprechend *motiviert* sein sollen. Eine Grundschullehrkraft sagt: „Aber es ist halt so eine Grundvoraussetzung, dass man [...] diese Arbeit im Team als etwas Gewinnbringendes für sich selber sieht, auch als etwas Entlastendes“ (91DG01: 34). Damit weist die Lehrkraft der Kooperation eine persönliche Relevanz in Form eines Zwecks zu. Ihre *Motive* sind der persönliche Gewinn sowie die eigene Entlastung.

3.1.3 Sozial-kommunikative Kompetenzen

Kommunikative Fähigkeiten stellen für die interviewten Lehrkräfte eine sehr grundsätzliche Voraussetzung für Kooperation dar. Eine Lehrkraft müsse mit der anderen kommunizieren wollen und für eine Kooperation müsse eine *Bereitschaft zur Kommunikation*, zu Absprachen sowie zur Klärung vorliegen. Die Kommunikation selbst solle dabei von Offenheit geprägt sein. Eine sonderpädagogische Lehrkraft merkt an, dass sie viel „Fingerspitzengefühl“ (50DG01: 72) bei der Gesprächsführung brauche, insbesondere in einem neuen Kooperationsverhältnis. Damit Kooperation gelingen kann, fordern die befragten Lehrkräfte auch *Empathie* und die *Fähigkeit zur Perspektivenübernahme* ein, also etwas aus verschiedenen Blickwinkeln oder aus der Perspektive der anderen Lehrkraft betrachten zu können.

Die Subkategorie *Führungskompetenz* kann anhand dieses Zitats illustriert werden: „Also da muss ich dann oft so die treibende Kraft sein, die so ein bisschen auch das Ding festnagelt“ (31DS02: 40). Eine Lehrkraft müsse demnach fähig sein, zu führen. Eine Voraussetzung für das Gelingen einer Kooperation sei aber auch, dass die Kooperationspartner*innen die Führung abgeben können.

Kritikfähigkeit wird von den befragten Lehrkräften als Kooperationsvoraussetzung benannt. Einerseits müsse die Fähigkeit gegeben sein, Kritik äußern zu können. Andererseits müsse Kritik auch angenommen werden können. Eine Lehrkraft merkt beispielsweise an, dass sie es äußerst wichtig finde, „dass man sich [...] konstruktiv kritisieren lässt“ (22DG01: 60).

3.1.4 Flexibilität

Flexibel zu sein ist für die befragten Lehrkräfte eine persönliche Eigenschaft, welche es für die Kooperation brauche. Flexibilität wird im gemeinsamen Unterrichten erwartet, um etwas ausprobieren, *spontan entscheiden und situationsangemessen handeln zu können*: „Wir haben was geplant und dann kommt durch ein Kind oder durch irgendwas eine Veränderung im Ablauf. Auch da kann es sein, dass wirklich Dinge kurzweilig umgeschmissen werden oder sie [die Kooperationspartnerin; Anm. d. V.] eine Idee hat und sagt: ‚Mensch, das könnten wir jetzt noch geschwind einbauen!‘ Auch das ist möglich. Und das ist auch wichtig, flexibel zu sein“ (22DG01: 62).

3.1.5 Fachkompetenz und Wissen

„Man braucht auch für eine gute Kooperation, für eine gute Zusammenarbeit, so ein bisschen strukturierende Maßnahmen oder Handwerkszeug, sag ich jetzt mal. So eine Art, so ein paar Leitfäden vielleicht auch, was man, wie man eine Zusammenarbeit auch gestalt- also, dass man da so ein bisschen eine Struktur reinbringt“ (32DS01: 52). Dieses Zitat verdeutlicht, dass Kooperationswissen benötigt wird, ein Wissen darüber, wie Kooperation funktioniert oder wie sie organisiert werden kann.

Als Voraussetzung für das Gelingen einer Kooperation nennen die befragten Lehrkräfte das Vorhandensein von *Erfahrung*. Eine Sonderpädagogin beschreibt dies folgendermaßen: „Die Lehrkräfte sollen zumindest schon einen Erfahrungsschatz haben. Also um beratend tätig zu werden, das kann ich nur, wenn ich weiß, wenn ich so ein Erfahrungsschatzkästchen jetzt habe“ (31DS01: 54). Um eine Kooperation als gelungen bezeichnen zu können, sei weiters das *Einbringen von Wissen und Kompetenz* der einzelnen Personen erforderlich.

Fachwissen stellt eine weitere Voraussetzung für das Gelingen der Kooperation in inklusiven Settings dar. Eine Grundschullehrkraft begründet dies so: „Die Sonderpädagogin hat natürlich da viel mehr fachliches Know-how, was Kinder mit besonderen Einschränkungen brauchen, was ihnen guttun würde, welche Unterstützungen

man denen geben könnte. Das weiß man als normale Grundschullehrerin ja nicht“ (34BG02: 76).

3.1.6 Autonomie, (Un-)Abhängigkeit

Die befragten Lehrkräfte berichten, dass sie für eine Kooperation voraussetzen, dass die ‚andere‘ Lehrkraft *Aufgaben abgeben bzw. aufteilen* können müsse. Außerdem funktioniere Kooperation nicht, wenn sich eine oder gar beide Lehrkräfte in der Zusammenarbeit *dominant* verhalten wie „zwei Alphetierchen“ (43BG02: 48). Agiert eine der Lehrkräfte als *Einzelkämpferin*, die skeptisch ist, wenn eine Person im Unterricht dazukommen soll, und lieber alleine arbeitet, dann werde die Kooperation schwierig bzw. könne keine Kooperation stattfinden.

3.1.7 Reflexionskompetenz

Für eine gelungene Kooperation wird von den befragten Lehrkräften die Bereitschaft vorausgesetzt, *sich selbst und das eigene Handeln zu reflektieren*, sowie die Bereitschaft, sich *mit anderen Meinungen auseinanderzusetzen*, sie zu diskutieren oder anzunehmen und zu überdenken, um die eigene Perspektive und das eigene *Handeln weiterzuentwickeln*.

3.1.8 Persönliche Ressourcen

„Mut, Dinge zu probieren, die dann vielleicht auch mal nicht funktionieren. Ja, genau, das ist das Wichtigste. Einfach die Bereitschaft, sich auf was Neues einzulassen“ (51DG11: 60). In der Aussage dieser Lehrkraft wird die Ungewissheitstoleranz als wichtige Voraussetzung für das Gelingen einer Kooperation ersichtlich. Eine andere Lehrkraft deutet weitere relevante persönliche Ressourcen wie Distanzierungsfähigkeit, Achtsamkeit oder Resilienz an: „Wir können jetzt gemeinsam überlegen, aber dann muss die Lehrkraft entscheiden, was schaffe ich und was schaffe ich nicht. Das liegt nicht bei mir. [...] Was kann ich im Alltag schaffen und was ist für mich utopisch. Und da nützt die stundenlange Kooperation vorher nichts oder die Auseinandersetzung mit dem Thema, wenn das dann alles so überfrachtet ist, dass man denkt: ‚Oh Gott! Jetzt hole ich mir gleich den nächsten Strick, weil ich das alles nicht schaffe“ (22DS01: 58).

3.2 Interpersonale Voraussetzungen

3.2.1 Gemeinsame Werte und Normen, Ziele und kompatible pädagogische Orientierungen

„Naja, ganz wichtig ist schon mal, dass man als Lehrer die gleichen Ansichten hat. Wenn jetzt der eine Lehrer das ganz anders sieht als der andere Lehrer, ist das schwierig, dass man auf einen gemeinsamen Nenner kommt“ (53BG01: 106). An dieser exemplarischen Aussage einer Grundschullehrkraft wird deutlich, was viele der Befragten als Bedingung für Kooperation nennen. *Die pädagogischen Orientierungen* der kooperierenden Lehrkräfte sollen *kompatibel* sein, beispielsweise durch gleiche Ansichten, eine ähnliche Sicht auf die Kinder oder einen ähnlichen Erziehungsstil.

Mit Blick auf den Unterricht zeigt sich, dass sich die befragten Lehrkräfte für ihre Kooperation *kompatible methodisch-didaktische Orientierungen* wünschen. Die Haltung oder Einstellung zu Unterricht und konkret auch die Unterrichtsgestaltung sollen ähnlich sein. Eine Grundschullehrkraft konstatiert: „Es gibt ja so verschiedene Unterrichtstypen, egal ob vom Vorbereiten oder beim Durchführen. Ich glaube, da müsste man schon auch in die gleiche Richtung tendieren. Weil sonst, wenn der eine nur Frontalunterricht machen will und der andere nur offenen Unterricht, ist es schwer“ (34BG02: 68). Auch eine Einigung darüber, wie viel gemeinsamen Unterricht die kooperierenden Lehrpersonen halten möchten und wie differenziert der Unterricht sein muss, wird als Voraussetzung genannt.

Zwei der befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte nennen die Haltung zum Kind (mit sonderpädagogischem Förderbedarf) bzw. eine *positive Einstellung zu allen Kindern* als entscheidende Voraussetzung. Die Grundschullehrkraft müsse die Kinder akzeptieren, wie sie sind und es solle „nicht primär nur das Leistungsdenken im Vordergrund“ (04BS01: 60) stehen.

Kooperierende Lehrkräfte brauchen nach Ansicht der Befragten für eine gelingende Zusammenarbeit *gleiche Ziele* hinsichtlich des Unterrichts und der Erziehung, wobei die *Zielverfolgung gemeinsam* geschehen solle.

3.2.2 Umgang miteinander

Damit Kooperation gelingt, brauche es eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe, also *Gleichwertigkeit*, aber auch *Ehrlichkeit*, indem die Kooperierenden ehrlich zueinander sind und sich ihre Meinung entsprechend mitteilen. Weiters erfordere eine gelingende Kooperation nach Ansicht der interviewten Lehrkräfte eine *Reziprozität*, ein „Geben und Nehmen“ (43BS02: 62). Eine Lehrkraft beschreibt diese Wechselseitigkeit so: „Das gemeinschaftliche Arbeiten funktioniert nur, wenn beide arbeiten, also wenn sich einer da durchziehen lässt oder eben anwesend ist und Ansprechpartner ist, aber sonst nichts weiter tut, dann kann das nicht funktionieren“ (61DG02: 57). Des Weiteren werden eine gegenseitige *Wertschätzung* und auch ein *respektvoller Umgang* miteinander als Gelingensbedingungen benannt.

3.2.3 Kompatibilität der beiden Persönlichkeiten

„Da gehört ja viel Menschliches dazu, wenn man sich untereinander nicht versteht, dann leidet natürlich auch das Teamwork darunter“ (53BG01: 116). Für diese befragte Lehrkraft stellt das ‚Menschliche‘, das ‚Persönliche‘ und damit das ‚Sich-Verstehen‘ eine Voraussetzung für das Gelingen einer Kooperation dar. „Und dann muss es natürlich auch von der Persönlichkeit [passen; Anm. d. V.]. Muss man sich, sag ich mal ‚riechen können‘. Also wenn ich jetzt gezwungen bin, mit jemandem zusammenzuarbeiten, mit dem ich überhaupt nicht zurechtkomme, auch von der Persönlichkeit, ist es natürlich auf der einen Seite eine professionelle Aufgabe zu sagen, okay, ich muss mich da auch in gewisser Weise auch distanzieren und muss den guten fachlichen Weg finden, um da zusammenzuarbeiten. Aber es macht es natürlich immer einfacher, wenn man sich auch menschlich gut versteht“ (32DS01: 52). Insgesamt sollten die kooperierenden Lehrkräfte nach Ansicht der Befragten persönliche Eigenschaften aufweisen, die einander ähnlich sind oder zueinander passen, und zwischenmenschlich harmonisieren, sie sollten also *kompatible Persönlichkeiten* haben. Besonders für eine intensive Kooperation nennen Lehrkräfte ein Einander-‚Mögen‘ und gegenseitige *Sympathie* als Gelingensfaktoren. Eine Lehrerin merkt an, dass sie mit jemandem, den sie nicht mag, „eigentlich gar nicht wirklich arbeiten“ (22DG01: 54) könne.

3.2.4 Kollegiales Ver- und Zutrauen

Eine Grundschullehrkraft verdeutlicht die Notwendigkeit einer großen Vertrauensbasis, da es oft ungewohnt sei, dass jemand in die Klasse komme. Auch eine Sonderpädagogin betrachtet *Vertrauen* als Kooperationsvoraussetzung und stellt fest: „Ich muss erst mal eine Vertrauensbasis schaffen und das braucht Zeit. Ohne diese Basis brauche ich von niemandem erwarten, dass er mit mir oder ich mit ihm kooperiere“ (22DS01: 54). Für das Gelingen einer Kooperation sei es weiterhin entscheidend, dass man sich *aufeinander verlassen* und der anderen Lehrkraft etwas *zutrauen* könne. Beispielsweise solle der Grundschullehrkraft zugetraut werden, dass sie ein Kind mit geistiger Behinderung trösten könne, und umgekehrt solle sie der sonderpädagogischen Lehrkraft zutrauen, dass sie die Grundschüler*innen unterrichten könne.

3.2.5 Kollektive Selbstwirksamkeit und Gruppenidentifikation

„Also ich fühle mich absolut gewappnet, weil ich die [Kooperationspartnerin; Anm. d. V.] habe. Wenn ich sehe, was Inklusion an anderen Schulen bedeutet, dann wird es mir angst und bange“ (43BG02: 60). In diesem sowie im folgenden Zitat einer Grundschullehrkraft kommt eine *kollektive Selbstwirksamkeit*, die durch die Zusammenarbeit mit der sonderpädagogischen Lehrkraft erlebt wird, deutlich zum Ausdruck: „Oder einfach auch, wenn man ein Elterngespräch geführt hat, das positiv gelaufen ist. Das wir natürlich vorab absprechen. Aber trotzdem, wo wir gemeinsam zufrieden sind –

sag ich jetzt mal – mit dem Ergebnis für das Kind. Oder dass man bei einem Förderplan sagt: ‚Jawohl, wir haben dieses Ziel erreicht und jetzt gehen wir an die nächste Phase‘“ (22DG01: 56). Die beschriebenen Erfolge werden als gemeinsam deklariert und eine Identifikation mit dem Kooperationsstandem wird deutlich (*Gruppenidentifikation*).

4. Limitationen

Limitationen dieser Interviewstudie ergeben sich aufgrund der besonderen Zusammensetzung des Samples. Die befragten Lehrkräfte absolvierten eine intensive Fortbildung und nahmen darüber hinaus freiwillig an der Begleitstudie teil. In der Untersuchungsgruppe finden sich keine kooperationsunwilligen oder -kritischen Lehrkräfte, weshalb unbekannt bleibt, was diese Personen für eine Kooperation (auf individueller und interpersonaler Ebene) voraussetzen würden. Einige der Befragten scheinen jedoch bereits Erfahrungen mit ‚kooperationsunwilligen‘ Lehrkräften gesammelt zu haben.

In der qualitativen Analyse wurde deutlich, dass Aussagen der Lehrkräfte vielfach von Unbestimmtheit geprägt sind. So verbleiben sie eher allgemein, oberflächlich und werden selten konkret. Ein Grund dafür könnte der Schwierigkeit der Explikation geschuldet sein. In der Interviewsituation ist die Fähigkeit und Bereitschaft erforderlich, eigene Bedürfnisse und Gefühle zu artikulieren. Dabei können auch Mechanismen der sozialen Erwünschtheit wirken. Konkretisierungen könnten von den Befragten auch (bewusst) vermieden werden, um ‚professioneller‘ zu wirken, da die Interviewfragen in sehr persönliche Bereiche hineinreichten.

5. Zusammenfassung

Ziel dieses Beitrags war es, individuelle sowie interpersonale Voraussetzungen zur Kooperation aus der Sicht von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog*innen darzustellen. Offenheit erweist sich für die interviewten Lehrkräfte als relevante individuelle Voraussetzung. Konkret erwarten sie Offenheit für und im gemeinsamen Unterricht hinsichtlich der Planung, Methodik und Didaktik, Offenheit gegenüber den Kindern mit Behinderung und den Kooperationspartner*innen sowie eine Öffnung des Selbst im Sinne einer ‚Selbstenthüllung‘ (Pröbstel & Soltau, 2012). Da der Zusammenhang von Innovationsoffenheit und dem Gelingen von Schulentwicklungsprozessen als belegt gilt (Bosse, Jäntsches, Henke, Lambrecht, Koch & Spörer, 2017), kann angenommen werden, dass Lehrkräfte, die sich durch ihre Offenheit auszeichnen, Innovationen wie Inklusionsreformen eher mittragen (Seifried, 2015). In der Studie von Kullmann (2010) zeigte sich zudem, dass Lehrkräfte, die gegenüber Veränderungen der Unterrichtsmethodik aufgeschlossen sind, mehr kooperieren. Offenheit ist also eine grundlegende individuelle Voraussetzung für Kooperation.

Die interviewten Lehrkräfte der vorliegenden Studie setzen Bereitschaft und Motivation zur Kooperation bei ihren Kolleg*innen voraus. Diejenigen, die diese motivationale Anforderung erfüllen, erweisen sich als überaus engagiert und bereit, eigene Ressourcen für den kooperativen Arbeitsmodus aufzuwenden. Die individuelle Haltung zeigt sich als relevant für die Realisierung von Kooperation. Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommen Schuster et al. (2021), die die motivationale Komponente von Kooperation anhand eines Erwartungs-Wert-Modells betrachten. Demnach verstärkt eine positive Einstellung zu Kooperation die Wahrscheinlichkeit des Materialaustausches. Ebenso werden Lehrkräfte, denen eine kooperationsoffene Haltung zugeschrieben wird, eher als Kooperationspartner*innen adressiert.

Wie in vielen anderen Studien (z. B. Idel & Korff, 2022; Kalinowski, Juczok, Westphal & Vock, 2022) werden unzureichende strukturelle Voraussetzungen kritisiert, wie die zur Verfügung stehende Zeit für Co-Planung und Co-Unterricht. Zeit für diese kooperativen Tätigkeiten ist jedoch grundlegend für die Entwicklung kollegialen Vertrauens, welches ebenso eine Gelingensbedingung darstellt. Anscheinend kann ein Ressourcenmangel derzeit nur durch entsprechendes individuelles Engagement der Lehrkräfte kompensiert werden.

Auf der interpersonalen Ebene zeigt sich, dass Kompatibilität sowohl hinsichtlich didaktisch-methodischer und pädagogischer Einstellungen als auch in Bezug auf die Persönlichkeiten der Beteiligten als vorteilhafte oder sogar als unerlässliche Voraussetzung für das Gelingen einer Kooperation eingestuft wird. So intuitiv nachvollziehbar eine Forderung nach Sympathie und Harmonie klingen mag, so sehr ist sie auch zu problematisieren, da diese Verträglichkeitsorientierung mit einer Vermeidung von (konstruktiven) Konflikten assoziiert sein kann (De Lima, 2001) und so das Innovationspotenzial einer Kooperation abschwächen könnte (West & Hirst, 2003). Außerdem wäre kritisch zu hinterfragen, ob bzw. inwiefern diese einem professionellen Lehrkräftehabitus entspricht.

6. Ausblick

Hinsichtlich der identifizierten Teilfähigkeiten auf individueller und interpersonalen Ebene kann nun überlegt werden, wie diese in der Lehrkräfteprofessionalisierung berücksichtigt werden können. Offenheit für Innovationen bzw. Veränderungen ist im Kontext von Bestrebungen für ein inklusives Bildungssystem ein notwendiges Personenmerkmal, das jedoch als „zeitstabil“ (Bosse et al. 2017, S. 37) gilt und sich nur durch hohen Aufwand beeinflussen lässt. Lehrkräfte, die offen sind für eine inklusionsorientierte Schulentwicklung, können ihre gesammelten positiven Erfahrungen im Kollegium und als Multiplikator*innen in Fortbildungen weitervermitteln und so Veränderungen hin zu einer größeren Innovationsoffenheit initiieren (Bosse et al., 2017).

Es erscheint daher sinnvoll, das Thema Kooperation im Lehrerberuf bereits frühzeitig – also in der Lehrkräftebildung – zu behandeln (Rothland et al., 2017). Aber nicht nur frühzeitig sollte Kooperation thematisiert und reflektiert werden, sondern

auch berufsbegleitend. Hierfür bieten sich spezielle Fortbildungen an, für die sich bspw. die Grundschullehrkraft und die sonderpädagogische Lehrkraft als Tandem, multiprofessionelle Teams oder Schulkollegien anmelden können. Dabei wird Gelegenheit geboten, Kooperation (weiter) zu entwickeln, notwendige Klärungsprozesse voranzutreiben, sich (fachlich und persönlich) besser kennenzulernen, Vertrauen aufzubauen und mit als auch von anderen Tandems bzw. Teams zu lernen. Die teilnehmenden Lehrkräfte erhalten jene Zeit, die im (Berufs-)Alltag viel zu häufig nicht ausreichend gegeben ist. Da ein fortwährender Ressourcenmangel oder auch Kooperationskonflikte an Motivation und Engagement zehren, frustrieren und auch überfordern können, handelt es sich bei derartigen Professionalisierungsangeboten letztlich auch um gesundheitsfördernde Maßnahmen für Lehrkräfte. Personenzentrierte Gesprächsführung oder Konfliktlösestrategien könnten weitere konkrete Ansatzpunkte darstellen.

Literatur

- Bosse, S., Jäntsich, C., Henke, T., Lambrecht, J., Koch, H. & Spörer, N. (2017). Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), 131–146.
- De Lima, J. A. (2001). Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2, 97–122.
- Fischer, E., Preiß, H. & Quandt, J. (2017). *Kooperation – der Schlüssel für Inklusion!? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräfte allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik*. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Lehrbuch (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2>
- Guthöhrlein, K., Laubenstein, D. & Lindmeier, C. (2019). *Teamentwicklung und Teamkooperation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Idel, T.-S. & Korff, N. (2022). ‚Inklusive Interprofessionalität‘ als berufskulturelles Entwicklungsproblem. Perspektiven von Lehrpersonen inklusiver Schulen im Bundesland Bremen. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 108–117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kalinowski, E., Jurczok, A., Westphal, A. & Vock, M. (2022). Welche individuellen und institutionellen Faktoren begünstigen die Kooperation von Grundschullehrkräften? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 999–1029. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01081-4>
- Köpfer, A. & Lemmer, K. (2020). Die „perfekte“ Kooperationsituation. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(1), 80–93. Verfügbar unter: <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2485/3403> [11.06.2023]. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2485>
- Kullmann, H. (2010). *Lehrerkooperation – Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien*. Münster: Waxmann.
- Lortie, D. C. (1975). *School-teacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation: Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt?* Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830990437>
- Quante, A., Urbanek, C., Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (2022). Entromantisierung der Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Settings – eine kritische Bestandsaufnahme von Voraussetzungen und Spannungsfeldern. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 5(1), 150–165. Verfügbar unter: https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/1273/1584 [11.06.2023]. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.8>
- Rank, A., Quante, A., Sroka, S. & Munser-Kiefer, M. (2022). Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem – Ergebnisse aus dem Projekt P-ink. In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung: Bd. 2. Qualifizierung für Inklusion: Grundschule* (S. 23–43). Münster: Waxmann.
- Rothland, M., Biederbeck, I., Grabosch, A. & Heiligttag, N. (2017). Das Autonomie-Paritäts-Muster bei Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(2), 195–215.
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess. Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. Pädagogische Hochschule Heidelberg: Dissertationsschrift. Verfügbar unter: https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/140/file/Dissertation_Seifried_Stefanie.pdf [11.06.2023].
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete: Bd. 4. Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Pröbstel, C. H. & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T. S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 55–75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schuster, J., Hartmann, U. & Kolleck, N. (2021). Teacher collaboration networks as a function of type of collaboration and schools' structural environment. *Teaching and Teacher Education*, 103, Artikel 103372, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103372>
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- West, M. A. & Hirst, G. (2003). Cooperation and teamwork for innovation. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Hrsg.), *International Handbook of Teamwork and Cooperative Working* (S. 297–321). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Das Team als Chance – eine Chance für das Team

Zur Implementierung schulischer Teamarbeit im Rahmen des systemischen Qualitätsmanagements an Schulen (QMS)

1. Einführung – Forschungsinteresse und Methodologie

Die neue nationale Qualitätsinitiative „Qualitätsmanagementsystem für Schulen“ (QMS), die aktuell „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) und Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB) ablöst, erweitert den vorangegangenen Qualitätsrahmen um den Aspekt der Lehrer*innenteams. „Lernende und Lehrende-Teams tragen Verantwortung für die Planung, Durchführung, Reflexion und Weiterentwicklung des Unterrichts“ (BMBWF, 2021a, S. 6). Kooperatives Handeln ist demnach ein wesentlicher Beitrag schulischer Qualitätsentwicklung und unterstützt das Lehren und Lernen effektiv (Schratz & Steiner-Löffler, 1999, S. 84). Dieser Erkenntnis folgend lauten die Haupt- und Subfragen der nachfolgenden Ausführungen: (1) Welcher Voraussetzungen bedarf es, dass das Lehrer*innenteam einen wesentlichen treibenden Faktor schulischer Qualitätsentwicklung darstellen kann? Welche Einstellungen vertreten (Primarstufen-)Lehrer*innen gegenüber kollegialer Kooperation? (2) Wo liegt der Schwerpunkt im Handeln der Schulleitungspersonen hinsichtlich der Entwicklung von Teamarbeit? (3) Wie werden Lehramtsstudierende auf Teamarbeit vorbereitet? Welche persönlichen Erfahrungen haben sie in Bezug auf Teamarbeit während ihres schulpraktischen Einsatzes?

Die Ergebnisse und Erkenntnisse fußen auf einer mehrperspektivischen qualitativen empirischen Vorgehensweise. Den Kern bilden Erkenntnisse aus einem Forschungsprojekt mit dem Fokus auf die Sicht der Lehrer*innen im Rahmen einer Masterarbeit (Postrihac, 2021). Der Aspekt der Schulleitung wird durch Erkenntnisse aus einem qualitativ-empirischen Forschungsprojekt zum Schulleitungshandeln (Ebenberger, 2021) vertieft. Die Frage nach Befunden der kooperativen Kompetenzentwicklung im Studium wird explorativ mittels einer leitfadengestützten Interviewreihe mit Lehramtsstudierenden des siebenten Semesters im Rahmen eines standortspezifischen Forschungsseminars beantwortet.

2. Das Lehrer*innenteam als Fokus schulischer Qualitätsentwicklung

Schulisches Qualitätsmanagement befasst sich mit der Bewältigung des Schulalltags durch transparentes sowie systematisches Handeln. Durch geeignete Strategien sollen die Qualitätsentwicklung sowie -sicherung vorangetrieben werden (BMBWF, 2021b, S. 4). Um zu gewährleisten, „dass sich Schulen aller Schularten als lernende Organisationen verstehen und [sich] kontinuierlich weiterentwickeln“ (BMBWF, 2022, S. 3), wurde QMS implementiert. Es stellt das Lernen sowie die Schüler*innen ins Zent-

rum und verfolgt Ziele wie einen qualitätsvollen Unterricht, die Stärkung der Lehrer*innenkooperation, die Entlastung von Lehrpersonen sowie die Weiterentwicklung der Schule als lernende Organisation. Durch die Hervorhebung der Lehrer*innenteams wird deren Bedeutung in der Entwicklung des Schulsystems Rechnung getragen (BMBWF, 2021b, S. 3f.). Die Zusammenarbeit als „community“ unter Berücksichtigung einer „Kultur der Offenheit“ (Schratz et al., 2007, S. 133f.) ist dabei ein wichtiger Bestandteil des Kompetenzfeldes Kollegialität, eine der sechs EPIK-Domänen, die Ausdruck des „professionellen Habitus“ (BMBWF, 2021b, S. 126) von Lehrer*innen sind. Die Domänen Professionsbewusstsein, Personal Mastery, Reflexions- und Diskursfähigkeit, Differenzierungsfähigkeit, integrative Disziplin sowie Kollegialität setzen parallel zu individuell verorteten Kompetenzen auch gewisse Strukturen des Systems voraus, damit schulische Entwicklung gelingen kann (Schratz et al., 2007, S. 125f.).

Die Evaluations- und Reflexionsinstrumente im Rahmen von QMS bzw. www.iquesonline.net können als Basis und Chance für die Analyse innerschulischer Strukturen und in Folge für die Weiterentwicklung eines „lernwirksamen Unterrichts“ genutzt werden (BMBWF, 2021b, S. 6, 18). Am Gelingen und der Umsetzung von QMS sind zahlreiche Akteur*innen beteiligt, u. a. die Schulleitung. Eine grundlegende Voraussetzung stellt die Kooperation der einzelnen Lehrpersonen im Kollegium dar (BMBWF, 2021b, S. 9).

2.1 Lehrer*innen kooperieren

Das 2017 im Rahmen des Bildungsreformgesetzes eingeführte Autonomiepaket bringt Freiheiten im Bereich des Unterrichts, der Organisation sowie des Personals mit sich, um unterschiedliche Bedürfnisse der Schüler*innen besser berücksichtigen zu können sowie um deren Bildungserfolg zu gewährleisten (BMBWF, 2017). Mit den zunehmenden Ansprüchen an die Schule sowie an den Unterricht gewinnt die Kooperationsfähigkeit als Kompetenz an Bedeutung. Das positive Wirken von kooperativen innerschulischen Handlungen bestätigt neben diversen Studien (Muckenthaler et al., 2019; Muckenthaler et al., 2020) auch das empirisch-qualitative Forschungsprojekt „Kooperation zwischen Primarstufenlehrpersonen – Formen und Chancen von kollegialem Wirken“, welches im Rahmen einer Masterarbeit (Postrihac, 2021) durchgeführt wurde. Die Auswertung von 14 leitfadengestützten Interviews mit Primarstufenlehrpersonen aus Niederösterreich hat dabei ergeben, dass sich die Umsetzung von Kooperation im Alltag unterschiedlich gestaltet. Während die einen die Arbeit im Team als „als wärst du eins“ (1_IP12) bezeichnen und somit eine Zusammenarbeit in zahlreichen schulischen Belangen gegeben ist, genügt für andere wiederum lediglich ab und zu ein verbaler Austausch. Bezugnehmend auf das Modell von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) zeigen die Ergebnisse, dass die Form des *Austausches* in organisatorischer, fachlicher, schüler*innenbezogener und privater Sicht am häufigsten vertreten ist. Kooperationsformen höherer Komplexität im Sinne einer *arbeitsteiligen Kooperation* (z. B. gemeinsame Unterrichtsplanung, Materialerstellung) sowie einer *Ko-Konstruktion* (z. B. Teamteaching, Hospitationen) werden seltener umgesetzt (Rothland,

2009; Muckenthaler et al., 2020). Die befragten Lehrpersonen sehen die Gründe hierfür im vermehrten Zeitaufwand, aber auch in fehlenden personellen Ressourcen. Eine weitere Erklärung hierfür ist Buttinger (2018, S. 138) zufolge im Bereich der Autonomie zu verorten. In den Stufen des Modells nach Gräsel et al. (2006, S. 210f.) wird Kooperation mit zunehmender Komplexität intensiver, gleichzeitig wird aber auch die Autonomie stärker eingeschränkt. Die Respondent*innen (Postrihac, 2021) geben an, dass stärkere kollegiale Kooperation nicht zwingend einen negativ empfundenen Autonomieverlust bewirkt. Begründet wird dies mit der Tatsache, dass diese meist freiwillig (eigenständige Wahl der Kooperationspartner*innen, selbstbestimmtes Maß an Aufwand) kooperieren und in diesen Phasen Raum besteht, die eigene Persönlichkeit sowie eigene Meinungen einzubringen. Ein Grund für diese Einstellung ist bei Neumann (2019) zu verorten, welcher im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) anführt, dass „kooperatives Handeln als selbstbestimmt, d. h. autonom, wahrgenommen werden [kann], wenn Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit anderen Pädagog*innen als Teil ihres professionellen Selbstverständnisses internalisieren“ (Deci & Ryan, 1993, S. 201). Somit zielt Kooperation aufgrund von Reflexionsprozessen und Erfahrungsaustausch nicht nur auf die Steigerung von Professionalität ab, sondern kann auch als Zeichen dieser angesehen werden. Die Respondent*innen geben an, dadurch verstärkt Sicherheit im Handeln zu verspüren, was sich wiederum in einer erhöhten Berufszufriedenheit äußert. „[...] wenn ich mich nicht wohl fühle, dann spüren das die Kinder“ (1_IP1). Die Auswirkungen von kollegialer Kooperation auf das Schulklima sowie auf den Unterricht zeichnen sich somit deutlich ab. Lehrpersonen führen demnach eine *kooperative Unterrichtsentwicklung* im Schulalltag aufgrund von formellen sowie informellen Gesprächen sowie gemeinsamen Unterrichtsplanungen und Reflexionen durch. Die ausgeübten kooperativen Formen im Sinne der Unterrichtsentwicklung entsprechen demnach primär einem „additiven Kooperationsgewinn“ (Kullmann, 2009, S. 31), wonach Lehrpersonen Innovationen allein in der Klasse umsetzen, basierend auf Gesprächen mit Kolleg*innen. Studien (Ebenberger, 2016; Arndt & Werning, 2016) zeigen auf, dass insbesondere Formen der *Ko-Konstruktion* die Schulentwicklung positiv beeinflussen. Die Ergebnisse der Befragung (Postrihac, 2021) zeigen auf, dass hier Handlungsbedarf besteht und diese Formen zukünftig stärker fokussiert werden sollten. Lehrpersonen führen beispielsweise an, dass Individualisierung und Differenzierung durch die Anwesenheit einer zweiten Lehrperson sowie Hospitationen einfacher möglich seien. Als bedeutende Faktoren, die zum Aufbau, zur Stärkung sowie zum Erhalt von kollegialer Kooperation beitragen, gelten die Bereitschaft, kooperieren zu wollen, sowie Reflexionsfähigkeit. Neben persönlichen Aspekten spielt auch die Schulleitung durch die Vermittlung einer pro-kooperativen Einstellung und die Schaffung von kooperationsförderlichen Rahmenbedingungen eine tragende Rolle.

2.2 Schulleitungen unterstützen

Schulleitungspersonen (SL) sind Treiber und Verantwortliche in den standortspezifischen schulischen Qualitätsentwicklungsprozessen. Der Triade nach Rolff (2016) folgend, sind Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung die wesentlichen Stoßrichtungen von Schulentwicklung. In allen Bereichen stellt die Arbeit im Team einen entscheidenden Qualitätsfaktor dar. Im Sinne der Organisationsentwicklung „setzen [Lehrenden-Teams] die gemeinsam für die Schule entwickelten strategischen Ziele und Maßnahmen um, indem sie in Schulentwicklungsprojekten mitarbeiten“, unter dem Aspekt der Personalentwicklung „sorgen [sie] durch die regelmäßige Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für die Qualität ihres pädagogischen Handelns“ und zur Weiterentwicklung des Unterrichts „arbeiten Lehrenden-Teams daran, den Unterricht zu reflektieren, lernwirksam zu gestalten“ (BMBWF, 2021a). Als „Change Agents“ (Huber, 2009, S. 16) gelten Schulleitungspersonen dabei als „Schlüsselpersonen, [die] [...] Prozesse inspirieren, arbeitsfähige Gruppen aufbauen und zu Kooperationen und Innovationen anregen, [sowie] dabei andere unterstützen [...]“ (Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller, 2000, S. 204). Strategien zur Verbesserung einer die Kooperationen fördernden Schulkultur bzw. eines dementsprechenden Schulklimas, eine persönliche kooperative, wertschätzende, beziehungsförderliche Haltung gegenüber allen in und mit der Schule handelnden Personen und nicht zuletzt die Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen und organisationalen Erleichterungen (Buhren, 2015, S. 182) unterstützen die Entwicklung von Kooperationsbereitschaft und kooperativer Kompetenz aller Beteiligten. Die Erkenntnis, dass allen Schulleitungspersonen kollegiale Kooperation bedeutsam ist, teilen alle Befragten aus der oben angeführten Studie (Postrihac, 2021, S. 94), die Maßnahmen dazu sind allerdings sehr unterschiedlich. Teilergebnisse aus einem qualitativ-empirischen Forschungsprojekt zum Schulleitungshandeln (Ebenberger, 2021) vertiefen diesen Eindruck. Die Ergebnisse aus leitfadengestützten Interviews zeigen Teamentwicklung als wesentlichen Faktor schulischer Qualitätsentwicklung auf. Wenn auch Fragen nach dem Team nicht im Mittelpunkt dieser Untersuchung standen, ging aber aus den allgemeinen Antworten hervor, dass die Bedeutung des Teams besonders im Fokus von Personalentwicklung bzw. Organisationsentwicklung gesehen wird. Im Rahmen der Personalentwicklung sind es vor allem gegenseitige Hospitationen und in der Folge Intervisionen, emotionale und arbeitsbedingte Unterstützung, die zu mehr Wohlbefinden und Entlastung führen sowie das informelle Mentoring und Coaching von Junglehrer*innen durch erfahrene Kolleg*innen. Die Chancen des Teams in der Organisationsentwicklung sehen SL in der Entwicklung von Schulentwicklungsstrategien im Rahmen von Steuergruppenarbeit, der Zusammenarbeit in Fach- und Klusenteams zur Umsetzung von Projekten und in der Förderung der Schulkultur. Unter dem Gesichtspunkt der Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität u. a. in der Form offenen bzw. fächerübergreifenden Unterrichts findet Teamarbeit weniger Beachtung.

2.3 Studierende entwickeln Teamkompetenzen

Reflexions- und Diskursfähigkeit entwickeln sich ebenso wie soziale, kollegiale Kompetenzen nicht über Nacht. Die im Rahmen des Hochschulgesetzes 2005 erlassenen Grundsätze für die Gestaltung der Curricula im Rahmen der Lehrer*innenausbildung – sie bilden auch die Basis der Hochschulcurricula-Verordnungen 2013, BGBl II, Nr. 335/2013 und 2018, BGBl II, Nr. 177/2017 – verweisen auf eine Kompetenzorientierung (BGBl. I, Nr. 30/2006, Hochschulgesetz 2005). Die Ausgestaltung obliegt den Pädagogischen Hochschulen, die durch ihre Curricula eine stetige Vertiefung der Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums gewährleisten sollen. Im Zusammenhang mit der eingangs gestellten Frage nach der Rolle des Studiums im Rahmen der kooperativen Kompetenzentwicklung und Teamarbeit ergab eine explorative, mittels einer leitfadengestützten Interviewreihe durchgeführte Untersuchung mit 19 Lehramtsstudierenden des siebten Semesters im Rahmen eines Forschungsseminars eines spezifischen Hochschulstandortes folgendes Bild: Grundsätzlich stimmen alle Befragten in der Ansicht überein, dass die Entwicklung kooperativer Kompetenz hinsichtlich des späteren, angestrebten pädagogischen Berufs besonders wichtig ist. Die Lernerfahrungen in der Ausbildung sind individuell verschieden. Praktische Erfahrungen hängen nicht zuletzt von der unterschiedlichen Seminggestaltung durch die Lehrenden ab, Kooperationen werden auch in unterschiedlichen Schwerpunktfächern unterschiedlich forciert. Die Zusammenarbeit erfolgt einerseits im Rahmen der gemeinsamen, allerdings oft arbeitsteiligen Erledigung von Arbeitsaufträgen, aber auch in der Bildung von Lerngruppen und im sozialen Austausch. Ein Drittel der Befragten drückt aus, dass die Zusammenarbeit in den pädagogisch-praktischen Studien einen besonders hohen Stellenwert hat. Kooperation wird vorwiegend entlastend empfunden und auch als Mehrwert für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit eingeschätzt. Man „erlebt neue Impulse, auch in fachlicher Hinsicht“ (2_IP 15), „bekommt einen neuen Blickwinkel und überdenkt daher manches“ (2_IP 10) und im Sinne der Professionsentwicklung ist es wichtig, mit Kritik und einer anderen Meinung umzugehen. Eine Dokumentenrecherche der curricular vorgesehenen Inhalte weist zahlreiche Treffer zu „Team“ und „Kooperation“ auf. Bemerkenswert ist daher die persönliche Einschätzung der Mehrheit der Befragten, dass theoretische Aspekte zu Kooperation und Kollaboration zu wenig Platz finden. Besonders im 7. Semester ist „die Arbeit im Team“ ein wesentlicher Bestandteil der Begleitseminare der pädagogisch-praktischen Studien (KPH Wien/Krems, 2022, S. 17). Die Kooperationen betreffen vorwiegend den Austausch von Erfahrungen und allenfalls Planungsunterlagen, die Zusammenarbeit mit dem/der Mentor*in und manchmal die konkrete Zusammenarbeit im Teamteaching. Die überwiegende Mehrheit der Respondent*innen wünscht sich, dass die Ausbildung mehr auf die konkrete Zusammenarbeit in der Schule vorbereitet. Hinsichtlich der sozialen Kooperationserfahrungen unterstreichen die Ergebnisse die Erfahrungen ähnlicher Untersuchungen, wonach „Kooperationserfahrung insb. im unterrichtsbezogenen Austausch mit Studierenden und anderen Lehrpersonen gesammelt wird, nicht aber mit Eltern und anderen schulbezogenen Einrichtungen“ (Baeten & Simons, 2014 nach Gröschner, 2015, S. 37). Prospektiv erwarten alle Befragten

von Kooperationen in der Schule eine persönliche Entlastung, einen deutlichen sozialen, aber auch pädagogischen Mehrwert im Hinblick auf das Eingehen auf individuelle schüler*innenbezogene Dispositionen und einen weiteren Schritt in der Professionsentwicklung.

3. Kooperationen implementieren – Lernprozesse unterstützen

Die Ergebnisse verdeutlichen unter Berücksichtigung vorhandener Evidenzen (Maschenkeil & Rothland, 2016) die Notwendigkeit, Teamkompetenzen, kollegiale Kooperationen und kollegiales Wirken anzuregen, zu unterstützen und in der Folge als integrativen Bestandteil der Qualitätsentwicklung zu determinieren. Dabei erscheinen als Dreh- und Angelpunkte die Einstellung und die Förderung der persönlichen Teamkompetenz der Beteiligten – der nicht zuletzt im Studium eine Bedeutung zukommt – und die Unterstützungsmaßnahmen und Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen durch die Schulleitung. Teamarbeit eröffnet die Chance, dass Lehrer*innen durch einen gezielten Fokus auf die gemeinsame Unterrichtsarbeit den Bedürfnissen und Anforderungen einer heterogenen Klasse noch mehr gerecht werden können. Durch die kooperative Unterrichtsentwicklung können sie eigenverantwortliches, individualisierendes Lernen der Schüler*innen systematisch unterstützen, Feedback und Evaluation zur Unterrichtsreflexion nutzen, eine gemeinsame Praxis der Leistungsbeurteilung entwickeln, Lernstände ermitteln und Lernprozesse begleiten und ein gemeinsames Lehr- und Lernverständnis entwickeln (Brägger & Posse, 2007). Wesentlich ist aber auch der Aspekt der pädagogischen Professionalisierung und Professionsentwicklung. Das bedeutet die Weiterentwicklung von kooperativem Arbeiten im Sinne einer Ko-Konstruktion durch Wissenstransfer und in der Folge eine nachhaltige Transformation der pädagogischen Arbeit.

In der o. a. Studie im Rahmen der Masterarbeit werden durch die befragten 14 Lehrpersonen folgende Strategien zur Förderung der Kollegialität und kommunikativen Kompetenz genannt (Postrihac, 2021, S. 95–99): *Konferenzen*: Sie sind einerseits verpflichtend, können auch nach Bedarf organisiert werden, und es gibt davor und danach Zeit zum informellen Austausch zwischen allen Mitgliedern des Kollegiums. *Fortbildungen*: Sie unterstützen einerseits die persönliche Professionsentwicklung, sie sollen – schulintern oder schulübergreifend organisiert – zur Teamentwicklung beitragen. Inhaltlicher Fokus ist das Kennenlernen der Persönlichkeiten der Teilnehmenden, die Entwicklung von Problemlösestrategien, aber auch die Identifikation von Gruppenhierarchien. *Stundenplangestaltung*: Die Organisation der Pausen- und Stundeneinteilung soll Begegnungen unterstützen, Teamarbeit ermöglichen und Raum für gegenseitige Hospitationen eröffnen. *Partnerschaften*: Sie werden im Rahmen des Onboardings neu in der Schule eingesetzter Lehrer*innen angeregt bzw. als Instrumente eines kollegialen Coachings und Mentorings implementiert. Partnerschaften aufgrund organisatorischer Maßnahmen, z. B. der Arbeit in Parallelklassen, schulinterner Projekte bzw. schulbezogener Veranstaltungen ermöglichen Arbeitsteilung, Interessens- und Stärkenorientierung und eine Perspektivenerweiterung der Beteiligten. Diese ge-

nannten Maßnahmen könnten als Ausgangspunkt der Entwicklung Professioneller Lerngemeinschaften (PLG) angesehen werden (Brägger & Posse 2007 nach Helmke, 2017, S. 323). Ebenfalls bei der Einzelperson des/der Lehrenden setzt das Instrument der gegenseitigen Hospitationen an. Leuders (2001) nennt unter anderem die notwendige Auseinandersetzung mit „didaktischen und methodischen Grundfragen“ in der Beobachtung und deren Vor- und Nachbereitung im Rahmen dieser Unterrichtshospitationen als wichtigen Bestandteil der Schulentwicklung. Aus der Distanz ergeben sich ein Perspektivenwechsel und Anregungen für die eigene Praxis (Leuders, 2001 nach Helmke, 2017, S. 325). Hat Supervision durch Außenstehende manchmal den negativen Beigeschmack der Kontrolle, liegt das Potenzial kollegialer Beobachtung nicht nur in der eigenen Professionsentwicklung, sondern in einer auf einer großen Vertrauensbasis weiterentwickelten Schulkultur, in der Reflexions- und Diskursfähigkeit in einem Klima der Offenheit herrschen (Schratz et al., 2007, S. 133f.).

4. Zusammenfassung und Ausblick

„Leider muss ich ebenso wie andere Schulleitungskolleg*innen feststellen, dass die Bewältigung der Coronapandemie und das damit verbundene Einzelkämpfertum der Lehrer*innen zu einer massiven Rückentwicklung der Teamkompetenzen geführt hat. Viele Lehrer*innen wollen jetzt wieder lieber alleine arbeiten.“ Diese Aussage einer Schulleiterin im Rahmen eines Schulbesuches im Herbst 2022 stimmt sehr bedenklich und unterstreicht die Notwendigkeit einer neuerlichen Offensive hinsichtlich Teamentwicklung. In diesem Zusammenhang wäre allerdings zu hinterfragen, wieweit Teamkompetenz in der Schulentwicklung implementiert war. Folgt man den Phasen von Teamentwicklung – dem Forming, Storming, Norming und Performing (Philipp, 1996 nach Rolff, 2020, S. 526) – ist anzunehmen, dass die letzte Phase der Integration in eine Organisation und ein Wandel der Schulkultur nicht erreicht wurde. In Schulentwicklungsprozessen ist es günstig, wenn eine schulinterne Steuergruppe die Initiative übernimmt. Ihre Arbeit kann aber auch Vorbild- und Modellcharakter für Teamarbeit per se haben (Rolff, 2020, S. 532). Sie muss sich allerdings Schritt für Schritt öffnen und so neue Gruppen initiieren. QMS bietet umfangreiche Instrumente zur Evaluations- und Reflexion dieser Prozesse auf der Website¹ und im Rahmen von IQES Österreich² (BMBWF, 2021b, S. 18). Diese Nutzung als „Chance für das Team“ darf aber nicht nur in einem gut administrierten und dokumentierten, allenfalls durch Schulentwicklungsberater*innen begleiteten Prozess münden, sie muss sich nachhaltig in einem weiterentwickelten „Team als Chance“ für „lernwirksamen Unterricht“ niederschlagen und letztlich die Schulkultur und die Lehrer*innenprofessionalität nachhaltig verändern.

1 <https://www.qms.at/ueber-qms/qms-modell-und-instrumente/teamebene>

2 www.iqesonline.net

Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 160–174). Weinheim & Basel: Beltz.
- BGBL, I, Nr 30/2006, Hochschulgesetz 2005. *Republik Österreich*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2006/30> [11.06.2023].
- Brägger, G. & Posse, N. (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können*. Band 1: Schritte zur guten Schule. Bern. h.e.p.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2017). *Bildungsreform. Autonomiepaket und Bildungsdirektion*. Verfügbar unter: https://www.phnoe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/ректор/Uni_Klu_18_19/Schulautonomie/Bildungsreform/Autonomiepaket__Bildungsdirektion_Info.pdf [11.06.2023].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021a). *QMS Aufgabenprofil. Lehrende und Lehrenden-Teams*. Verfügbar unter: https://www.qms.at/images/QMS-Aufgabenprofil_LL.pdf [11.06.2023].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021b). *QMS im Überblick*. Verfügbar unter: <https://www.qms.at/images/QMS-im-Ueberblick.pdf> [11.06.2023].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022). *Grundlegende Ziele und Funktionen von QMS*. https://www.qms.at/images/QMS_Ziele-und-Funktionen.pdf [11.06.2023].
- Buttinger, A. (2018). Wenn Zusammenarbeit zur Regel wird. Möglichkeiten kollegialer Kooperation im Schulentwicklungskonzept der neuen Autorität in Haltung und Handlung. *Pädagogische Horizonte*, 2(2), 135–158.
- Buhren, C. G. (2015). Personalentwicklung durch kollegiale Hospitation und Professionelle Lerngemeinschaften. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 160–184). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39(2), 223–238.
- Ebenberger, A. (2016). Kooperatives Arbeiten an Schulen. Befunde über Teamteaching und Schüler/innenkooperation. In D. Lindner, R. Beer, S. Gabriel & T. Krobath (Hrsg.), *Dialog Forschung. Forschungsband 2015* (S. 147–156). Wien: LIT Verlag.
- Ebenberger, A. (2021). *Zur Nachhaltigkeit hochschuldidaktischer Angebote: Die Kompetenzentwicklung von Führungskräften für die Schule als sich selbst entwickelnde Organisation*. Verfügbar unter: <https://kphvie.ac.at/institute/institut-fortbildung/wissenschaftliche-begleitung/forschung/projekte.html> [28.06.2023].
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Gröschner, A. (2015). Kooperationserfahrungen im Praxissemester. *Journal für Lehrer*innenbildung*, 1, 33–38.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Huber, S. (2009). Schulleitung – Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive. *Lehren & Lernen*, 8(9), 12–21.

- KPH Wien/Krems (2022). *Curriculum Bachelorstudium Primarstufe, 2021 auf der Basis von 2014*. Verfügbar unter: https://kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2022_MB_223_Curriculum_Bachelor_Primarstufe.pdf [11.06.2023].
- Kullmann, H. (2009). *Lehrerkooperation an Gymnasien – Eine explorative Untersuchung zu Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts* [Dissertation]. Universität Duisburg-Essen.
- Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, 7(13), 1–28.
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Hillert, A. & Kiel, E. (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. *Journal for educational research online*, 11(2), 147–168. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/18030/pdf/JERO_2019_2_Muckenthaler_et_al_Belastet_Kooperation_Lehrerinnen.pdf [11.06.2023].
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S. & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 486–504.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster & New York: Waxmann.
- Postrihac, R. (2021). *Kooperation zwischen Primarstufenlehrpersonen – Formen und Chancen von kollegialem Wirken*. Masterarbeit. KPH Wien/Krems.
- Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2000). *Manual Schulentwicklung: Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SCHuB)*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2020). Teamentwicklung: Grundlagen für die Arbeit in schulischen Arbeitsgruppen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen* (S. 518–539). Köln: Carl Link.
- Rothland, M. (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf: Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(2), 282–303.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Beltz: Weinheim und Basel.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2007): Domänen von Lehrer/innenprofessionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In Ch. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123-137). Münster: Waxmann.

Kooperatives Medienhandeln berufseinstiegender Primarstufenlehrkräfte zwischen Habitus und Entwicklungsaufgaben

Eine Teilauswertung einer qualitativen Studie zur Mediennutzung berufseinstiegender Primarstufenlehrender

1. Einleitung

Die Covid-19-Pandemie bedingt eine vermehrte Nutzung digitaler Lehr- und Lernangebote sowie Kommunikationsplattformen (Fickermann & Edelstein, 2021). Medienkompetenz von Lehrkräften wird als bedeutsame zu meisternde Herausforderung beschrieben (Maag Merki et al., 2022). Diese ist für Berufseinstiegende insofern besonders fordernd, als sich Einstellungen und Haltungen grundlegend ändern. Die berufliche Sozialisation in der Berufseinstiegsschule gilt als prägende und persönlichkeitsbeeinflussende Phase mit Auswirkungen auf die gesamte Berufslaufbahn (Hurrelmann et al., 2015). Terhart (2014) sieht die Art der Erfahrungsverarbeitung und das Kompetenzerleben als entscheidend für die Identitäts- und Kompetenzentwicklung.

Der vorliegende Beitrag gibt eine Übersicht in medienbezogene Handlungsrouinen berufseinstiegender Lehrkräfte und schlägt medienbezogene Entwicklungsfelder vor.

2. Digitale Medien im beruflichen Umfeld

Unterricht mit digitalen Medien erfordert die Anpassung des Medienangebots an Unterrichtssituationen (Tulodziecki et al., 2021). Die Strukturierung der Lehr- und Lernangebote bedingt ein Verständnis dafür, mit welchen Lehrmitteln und zu welchem Zweck entsprechende Inhalte vermittelt werden (Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020).

Digitale Medien im Unterricht bieten die Möglichkeit neuer pädagogischer Impulse und eines geänderten Verständnisses von Schule (Eickelmann, 2010). Die Bereitstellung von Medienangeboten im Unterricht setzt bei Lehrkräften mehrere Entscheidungen sowohl im Hinblick auf die Voraussetzungen der Lerngruppe als auch auf angestrebte Ziele sowie Eigenschaften des Mediums voraus (Tulodziecki et al., 2021). Da das bloße Vorhandensein von Medien in Bildungskontexten noch keinen Wissenstransfer garantiert, wird der Begriff „Medienkompetenz“ von Tulodziecki (2015, S. 194) als „Schlüsselbegriff der Medienpädagogik“ hervorgehoben.

Gesellschaftsbezogene Medienkompetenz nach Baacke (1996) differenziert die Bereiche „Medienkritik“, „Medienkunde“, „Mediennutzung“ und „Mediengestaltung“.

Tulodziecki (2010) ergänzt diese um den Schulkontext und betont die Fähigkeit Lernender, in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich handeln zu können.

Nachfolgend werden Möglichkeiten der Professionalisierung von Lehrkräften gegenübergestellt und eine Fokussierung auf den berufsbiografischen Ansatz vorgenommen.

3. Professionalisierung und Entwicklungsfelder

Im aktuellen Bildungsdiskurs existieren eine Reihe von unterschiedlichen, z. B. kompetenz- und strukturtheoretischen, Professionalisierungstheorien (Helsper, 2021).

Der berufsbiografische Professionsansatz vereint mehrere Ansätze und inkludiert auch habituelle Anknüpfungspunkte. Die dynamische Entwicklungsperspektive verschränkt Berufs- und Privatleben miteinander (Terhart, 2011). Dabei stehen Verlauf, Phasen und Übergänge der beruflichen Laufbahn im Mittelpunkt. Beispielhaft für individuelle oder spezifische Professionalisierungen sind biografische Erzählungen (Nittel & Seltrecht, 2016) oder biografisch-professionelle Prozessstrukturen (Schütze, 2006).

Das Entwicklungsaufgaben-Modell nach Havighurst (1974) beschreibt die schrittweise Bewältigung von Anforderungen, die berufliche Professionalisierung ermöglicht und mit spezifischen Aufgaben verbunden ist. Entwicklungsaufgaben beim Berufseinstieg von Lehrpersonen beinhalten die Rollenfindung der Person, die Vermittlung von Sachinhalten, die Anerkennung von Unterschiedlichkeiten Lernender sowie die Kooperation in der Institution (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2020).

Bezogen auf das Medienhandeln im Unterricht können kompetenzbezogene Entwicklungsfelder folgendermaßen beschrieben werden (Blömeke, 2000, 2003):

- Rollenverständnis entwickeln und ausbalanciertes Medienhandeln reflektiert und sachgerecht anpassen
- Medieneinsatz bei pädagogischer Vermittlung von Fachinhalten gemäß Lehr- und Lernprozessen adaptieren
- Kenntnis über Medienwelt der Kinder und Berücksichtigung der Lernvoraussetzung von Schülerinnen und Schülern
- Eigenes Medienhandeln in der Institution erkennen und Mitgestaltung medienbezogener schulischer Rahmenbedingungen

Die Nutzung von Medien geschieht in situativen Bedingungen, die unterschiedlichen Logiken folgen. Zu lösende Handlungsanforderungen beanspruchen eigene habituelle Prägungen, sind aber gleichzeitig grundlegend für den Kompetenzerwerb. Im folgenden Kapitel wird dieses Spannungsfeld näher beschrieben. Die Tätigkeit von Lehrpersonen bedingt, dass durch berufliches Handeln Krisen nicht allein gelöst, sondern zuerst ausgelöst werden sollen (Hericks et al., 2019). Als biografisch relevante Krisenmomente gelten Bewertungshandlungen, aber auch Bildungsprozesse (Bonnet & Hericks, 2013).

4. Routinen, Ungewissheit und Habitus

Unterricht als komplexes Geschehen ohne allgemeingültige Regeln und Gesetze bedingt einzigartige und unvorhersehbare Situationen in pädagogischen Kontexten. Koller (2021) verortet eine Vielzahl unterschiedlicher, oft entgegengesetzter Ansichten im Unterricht. Unterrichtssituationen werden als einzigartig beschrieben, was durch die Individualität der Handelnden während des pädagogischen Tuns begründbar ist. Nicht zuletzt stellt der Zukunftsbezug mit einer grundsätzlichen Unsicherheit über zukünftige Lebensbedingungen einen inhärenten Unsicherheitsfaktor dar.

Pädagogisches Handeln wird als Spannungsfeld zwischen Struktur und Planung sowie Offenheit und Ungewissheit definiert (Helsper, 2014; Paseka et al., 2018). Routinen in der Unterrichtsgestaltung können als Garant für Stabilität gelten. Eine parallele Verfolgung mehrerer Ziele erleichtert Lernenden, mittels gebildeter Erwartungshaltungen eine Verhaltensänderung auszubilden (Posch et al., 2018). Bewährte Organisationsroutinen und pädagogische Konventionen im Sinne kollektiv erarbeiteter Lösungsansätze und Wissensbestände deuten auf einen (beruflichen) Habitus hin. Im Laufe eines Sozialisationsprozesses müssen berufskulturelle, überindividuelle Deutungsmuster interpretiert und internalisiert werden. Häufig treten dabei zu bewältigende Handlungsdilemmata auf (Kramer & Pallesen, 2017; Oevermann, 2001).

Die berufliche Mediennutzung beeinflusst gleichermaßen die Lebenswelt der Individuen und die Entwicklung der Lehrprofessionalität (Helsper, 2014) sowie deren Persönlichkeitsentwicklung (Hoffmann et al., 2017). Berufliche Anforderungen treffen dabei auf persönliche Dispositionen, die den medialen Habitus ausformen (Bourdieu, 1982; Kommer, 2006; Swertz, 2003). Dieser bedingt mediale Praktiken und den Medienumgang (Kommer & Biermann, 2012). Möglichkeiten zur Transformation bzw. Neubewertung des eigenen Habitus durch unterschiedliche Erfahrungsräume oder andersartige Reproduktion durch zeitliche Distanz schlagen u. a. Rosenberg (2011) und Koller (2018) vor.

Zur Konzeptionalisierung eines Lehrkrafthabitus, der auch habituelle Umformungen ermöglicht, eignet sich die Darstellung der Erwartungs- und Anforderungsstruktur des schulischen Feldes, der symbolischen Ordnung von Schule und Unterricht, der Eigenlogiken der Berufs- und Fachkultur sowie beruflichen Praktiken (Kramer & Pallesen, 2017).

5. Empirische Befunde

Im Folgenden werden empirische Befunde dargestellt. Nach einer Beschreibung des Forschungsfelds und der Kontextbedingungen der Studie werden Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie präsentiert, wobei der Fokus der Teilauswertung auf den Entwicklungsfeldern *Person* und *Institution* liegt.

5.1 Forschungsfeld und Forschungsdesign

Das Sample für die Forschungsarbeit, die diesem Artikel zugrunde liegt, besteht aus einer zweiteiligen Interviewreihe mit 15 berufseinstiegenden Primarstufenlehrkräften, die in zwei Erhebungswellen befragt wurden.

Mit dem längsschnittartigen Forschungsdesign werden unterschiedliche Kontextbedingungen wie persönliche und institutionelle Entwicklungsverläufe berücksichtigt (Dreier et al., 2017; Witzel, 2010). Dazu zählen auch die zum Beforschungszeitraum coronabedingten Einschränkungen sowie die dadurch bedingte (temporäre?) vermehrte Nutzung digitaler Medien.

Den fokussiert-narrativen Interviews lag ein Leitfaden als Orientierungsrahmen zugrunde. Vorwissen über Berufseinstiegende und deren Medienhandeln half, Hypothesen zu bilden und daraus Fragen für den weiteren Interviewprozess zu formulieren (Witzel, 2000).

Die verwendete Methodik orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse, womit inhaltlich strukturierende und typenbildende Aspekte berücksichtigt werden (Kuckartz, 2018).

5.2 Ergebnisse – reflektierende Lehrpersonen in der Institution

Im Folgenden werden auszugsweise Ergebnisse aus den beiden medienbezogenen Entwicklungsfeldern *Person* und *Institution* gegenübergestellt. Diese sind als Gegenpole zu verstehen, da erst über die Reflexion der eigenen Rolle und der Ausbalancierung beruflicher Anforderungen ein Ankommen in der jeweiligen schulkulturellen Institution möglich ist.

5.2.1 Entwicklungsfeld Person

Bei der Reflexion des fachlichen Zugangs wird die eigene Mediennutzung hinterfragt, ausbalanciert und an berufliche Anforderungen angepasst. Treten Inkongruenzen zutage, werden diese mit dem Wunsch nach Unterstützung oder Kompetenzerwerb beantwortet. Eigene, habituell bedingte Medienvorlieben spiegeln sich in der Wahl der zur Unterrichtsvorbereitung verwendeten Medien wider. Häufig wird dabei auf in hochschulischen Ausbildungssituationen kennengelernte Medien zurückgegriffen.

Ich habe gerade in der Pädagogischen Hochschule zum Planen viel im Internet recherchiert, auch Zugriff auf gewisse Themenhefte und sonstige Bildungsstandards, das war immer einer meiner Hauptzugriffspunkte für so eine Planung [...] klarerweise habe ich auch Word und sonstige Programme um meinen Unterricht vorzubereiten, um mich auf Thematiken, die gefördert werden sollen, vorzubereiten, noch mehr Material für die Kinder zu finden oder selbst auch zu arbeiten. [16_01, Pos. 58]

Diese Interviewpassage verdeutlicht zum einen, wie medienbezogene Handlungspraxen durch die Hochschule zumindest gefestigt werden. Die Verinnerlichung der Unterrichtsplanung geht mit einer routinehaften Unterrichtsgestaltung einher. Zum anderen wird betont, dass berufliche Anforderungen als solche erkannt und in die Unterrichtsplanung einbezogen werden. Im folgenden Interviewausschnitt wird deutlich, dass schulbezogene Reflexionen und Anpassungen auch zu persönlichen Konflikten führen können.

Ich mache alles über meinen privaten Laptop, weil da wird von der Schule nur der Stand-PC zur Verfügung gestellt, das finde ich halt super am Lehrberuf, dass man auch Dinge zuhause machen kann, vorbereiten kann. Ich habe aber bemerkt, dass es mir nicht guttut, wenn ich das so vermische. Jetzt habe ich mir auf meinem Laptop einen zweiten Account erstellt, der nur für die Schule ist. Das ist super, weil ich nicht die Mails dort anschau, weil ich nicht die Pläne dort habe, sondern das ist wirklich ein extra Account. [09_02, Pos. 44]

In dieser Interviewpassage wird von der Lehrperson eine empfundene mangelnde Ausstattung durch die Nutzung privater Medien kompensiert. Die hier beschriebene konkrete Abgrenzung lässt einen zutage tretenden Konflikt sichtbar werden, der durch die Einrichtung und Umsetzung getrennter Konten ausbalanciert wird. Damit wird auch eine Vermischung privater und beruflicher Inhalte vermieden. Dass in Schulen verwendete Medien Grundkompetenzen voraussetzen, unterstreicht nachfolgender Textabschnitt.

Ich habe SchoolFox gleich von Anfang an eingesetzt und musste mir aber alles ein bisschen selbst beibringen. Wir hatten zwar eine Lehrerin, die ist selbst SchoolFox-Beauftragte, sie hat das anscheinend in der Schule integriert oder ist da die Ansprechperson, aber weil da eben auch ältere Lehrerinnen, ich bin nämlich der einzige Lehrer in der Schule, haben sie meistens bombardiert mit Fragen und ich habe mir gedacht, na ja, so schwer kann es nicht sein und habe es mir so selbst beigebracht. [04_01, Pos. 52]

Dieser Abschnitt verdeutlicht, dass an Schulen verwendete Medien zur Kooperation und Kommunikation entsprechende Fertigkeiten voraussetzen. Dabei muss ein grundsätzliches Angebot zur Unterstützung durch den Schulstandort nicht zwangsläufig in Anspruch genommen werden. Neben der Bereitschaft zum eigenständigen Kompetenzerwerb sieht die Lehrperson auch ihr Geschlecht als Alleinstellungsmerkmal.

Die private Mediennutzung wird häufig mit der beruflichen vermengt. Kompetenzanforderungen werden situativ erkannt und adäquat mit Wunsch nach Schulungen oder Fortbildungen beantwortet. Dabei sind von Schulen kooperationsbezogene, soziale Unterstützungen zu leisten. Kooperation spielt auch im folgenden Entwicklungsfeld eine bedeutsame Rolle.

5.2.2 Entwicklungsfeld Institution

Der Entwicklungsbereich Institution wird durch das Erkennen und Anpassen des eigenen Medienhandelns im institutionellen Umfeld bestimmt. Schulische Kooperationsformen werden unter medienbezogenen Rahmenbedingungen sichtbar und mitgestaltet. Berufseinsteigenden Lehrkräften wird durch ihre Nähe zur Ausbildung oft eine hohe Medienkompetenz zugeschrieben. Folgender Interviewausschnitt fokussiert auf berufsbezogene Kommunikation.

Auf WhatsApp haben wir eine Lehrergruppe, das ist natürlich zurzeit sehr aktuell, wir bekommen damit auch unsere Pläne über die WhatsApp-Gruppe geschickt, [...] wir bekommen auch alles Notwendige über die Dienstemailadresse und private, also wenn eine Fortbildung besonders für mich oder eine andere Kollegin passt, dann bekommen wir das auf die private Emailadresse geschickt. [15_01, Pos. 72]

Die Interviewpassage dieser Lehrperson beschreibt eine typische kollegiale und kooperative Kommunikation über eine Smartphone-App. Um Teil des Kollegiums sein zu können, wird die berufsbezogene Nutzung implizit erwartet. Die Übernahme medienbezogener Aufgabenbereiche wird im folgenden Textabschnitt beschrieben.

Mittlerweile, dadurch dass eine Kollegin in Karenz gegangen ist, hab ich eigentlich so den Job als Medientechniker übernommen, wenn man das so sagen kann. Ja dadurch, dass ich die Jüngste bin und mich verhältnismäßig gut auskenne, haben sie mir das aufs Auge gedrückt. Ich darf auch die Homepage betreuen, an der Schule. [03_02, Pos. 52]

Wie dieses Zitat unterstreicht, bringen berufseinsteigende Lehrpersonen häufig die nötigen Kompetenzen mit, um schulbezogene Aufgaben im Medienbereich zu übernehmen. Maßgeblich für die Beauftragung war hier das Dienstalder der Lehrperson, wobei unklar bleibt, ob die Übernahme einvernehmlich erfolgt ist. Gemäß Webers Machttheorie kann zumindest eine asymmetrische soziale Beziehung mit einer einhergehenden Verhaltenserwartung vermutet werden.

Zur Kommunikation mit den Eltern wird SchoolFox genutzt. Das ist eigentlich auch recht praktisch, da man mit der ganzen Klasse schreiben kann oder auch einzelnen oder ausgewählten Eltern [...]. Ich glaub interessant ist bei diesem SchoolFox, dass andere Lehrpersonen, dann wenn man es einstellt, mitlesen können. Das heißt man kann nicht nur mit den Eltern kommunizieren beziehungsweise können die anderen Lehrpersonen das auch verfolgen, was mit den Eltern kommuniziert wird. Ja. [01_01, Pos. 52]

SchoolFox zählt zu den häufig verwendeten kooperativen Medien. Die schnelle Erreichbarkeit und Zuverlässigkeit werden als positive Kriterien hervorgehoben. Generell bedingt die Integration ins neue Kollegium häufig medienbezogene schulinterne Kommunikation.

Da neu in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen eine entsprechende Medienkompetenz zugetraut wird, ist die Übernahme medienbezogener administrativer oder technischer Tätigkeiten keine Seltenheit. Die dabei auftretenden, oft kooperativ geprägten Handlungsmuster ermöglichen neben Kompetenzzuwachs eine schnellere Integration in das schulische Umfeld.

Eigene dispositiv bedingte Handlungspraxen müssen im beruflichen Umfeld Schule neu interpretiert oder unterschiedlich gehandhabt werden. Dabei werden sowohl habituelle Anpassungen als auch mehrdimensionale Erfahrungsräume wirksam, wie im folgenden Abschnitt beschrieben wird.

5.2.3 Habitus der Primarstufenlehrperson?

Der Erfahrungsraum Berufseinstiegsschule ermöglicht unterschiedliche Habitusgenerierungen und mehrdimensionale Erfahrungsräume (Helsper, 2014; 2021). Koller (2018) ergänzt, dass handelnden Personen unterschiedliche Handlungsoptionen offenstehen, aber nach einer erfolgten Selektion nur eine Möglichkeit bestimmend bleibt.

Schulwirklichkeiten bedingen im Berufseinstiegsjahr häufig die Übernahme schulhabituelle Routinen. Eigene Medienvorlieben und Vorstellungen werden dann zugunsten der am Schulstandort gelebten Medienpraxen untergeordnet, wie das folgende Zitat andeutet.

Ich muss da auf mein Team auch irgendwie hören und die lehnen das komplett ab, die sagen, na die Kinder brauchen kein Handy im Unterricht, da muss ich mich halt auch ein bisschen fügen, das ist wahrscheinlich auch das große Problem von diesen Schulanfängerinnen, dass man sich da einmal einen Standpunkt erarbeiten muss und von da anzufangen, aber am Computer zu schreiben, ist sicher eine Idee für Kinder und motivierend für sie, das kann man sicher forcieren. [08_01, Pos. 44]

Auch wenn hier eigene Vorlieben zugunsten einer schulkulturellen Praxis aufgegeben werden und es zu einer Unterordnung kommt, werden zumindest eigene dispositive Medienpraxen dahingehend umgedeutet, dass alternative Medien ebenfalls zielführend sein können. Wie mangelnde Schulausstattung zu mehrdimensionalen Erfahrungsräumen führen kann, unterstreicht folgender Interviewausschnitt:

Ja ich verwende eigentlich meinen eigenen Laptop immer und stecke ihn dann direkt in der Klasse beim Beamer an, einfach aus dem Grund, weil ich alle Daten drauf hab und ich dann schon im Vorhinein das aufmachen kann, was ich für die Stunde brauch und ich dann nicht noch ewig lang in der Stunde, also in der Klasse dann einsteigen muss. [16_02, Pos. 34]

In dieser Interviewpassage wird deutlich, wie eine als unzureichend empfundene Medienausstattung mehrdimensional interpretiert wird. Implizite schulische Routinen werden als solche wahrgenommen, müssen aber mit eigener Medienausstattung erfüllt werden. Dies wird nicht grundsätzlich negativ konnotiert, sondern mit gesteiger-

ter Effizienz begründet. Hier schließt sich der Bogen zum Entwicklungsfeld *Person*, da auch das Erkennen beruflicher Anforderungen und eine Form der Ausbalancierung notwendig wird.

Die folgende Grafik verdeutlicht das Zusammenwirken der unterschiedlichen Faktoren und Entwicklungsfelder:

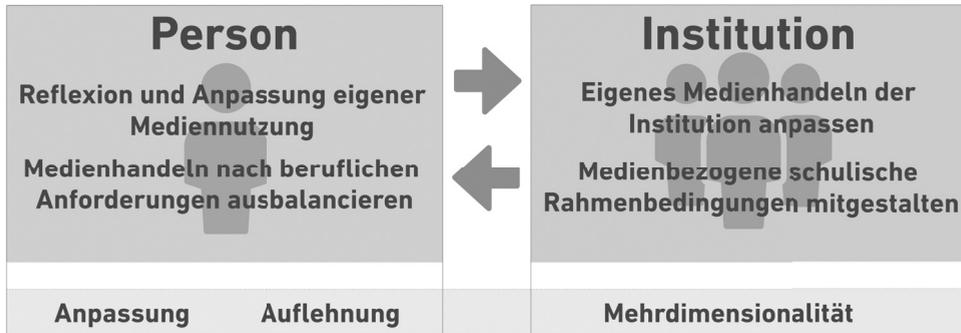


Abbildung 1: Medienbezogene Entwicklungsfelder Person und Institution, eigene Darstellung

Die Entwicklungsfelder *Person* und *Institution* sind somit durch sich gegenseitig beeinflussende Wechselwirkungen bestimmt. Das kooperative Mitgestalten medienbezogener Rahmenbedingungen der Schule ist nur durch das erfolgreiche Ausbalancieren der beruflichen Anforderungen möglich. Eine Reflexion und Anpassung der Mediennutzung betrifft darüber hinaus nicht nur das eigene Medienhandeln, sondern auch das institutionelle.

6. Conclusio und Ausblick

Die Darstellung medienbezogener Entwicklungsfelder im Berufseinstiegsjahr kontextualisiert unterschiedliche Entwicklungsaufgaben und medienpädagogische Kompetenzfelder (Blömeke, 2000; Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2020). Die Entwicklungsfelder *Person* und *Institution* sind nicht nur für Professionalisierungsaufgaben der einzelnen Lehrperson bedeutsam, sondern liefern auch Anhaltspunkte für kooperative und institutionelle Dimensionen.

Mögliche Impulse und Implikationen für die Lehrkräftebildung sind eine entsprechende Berücksichtigung der medienbezogenen Entwicklungsfelder sowie individueller Entwicklungsverläufe Berufseinsteigender. Da das Berufseinstiegsjahr als berufsbioграфische Schlüsselphase gesehen wird, in der sich prägende Routinen entwickeln (Herrmann & Hertramph, 2000), die zur Identitäts- und Kompetenzentwicklung beitragen (Terhart, 2014), ist eine diesbezügliche Fokussierung auch bei medienbezogenen Handlungsfeldern schlüssig.

Literatur

- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: KoPäd-Verlag.
- Blömeke, S. (2003). Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 3 (Jahrbuch Medienpädagogik), 231–244. <https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.07.13.X>
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2013). Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Studien zur Bildungsgangforschung: Band 34. Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 35–54). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Dreier, L., Leuthold-Wergin, A. & Lüdemann, J. (2017). Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. Fallinterne und fallübergreifende Synthetisierung als Forschungsperspektive. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung: Methodische und Methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 153–168). Wiesbaden: Springer VS.
- Eickelmann, B. (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren*. Münster: Waxmann.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.) (2021). *Schule während der Corona-Pandemie: Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (DDS Die Deutsche Schule Beiheft: Bd. 17). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4331> [11.06.2023].
- Havighurst, R. J. (1974). *Developmental tasks and education* (3rd edition, newly revised.). Philadelphia: McKay.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturelle Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 216–240). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: eine Einführung*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90060-5>
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Münster: Waxmann.
- Herrmann, U. & Hertramph, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18, 172–191. <https://doi.org/10.25656/01:13428>
- Hoffmann, D., Krotz, F. & Reißmann, W. (Hrsg.). (2017). *Medien – Kultur – Kommunikation. Mediatisierung und Mediensozialisation: Prozesse – Räume – Praktiken*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6>
- Hurrelmann, K., Bauer, U., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.) (2015). *Pädagogik. Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Kergel, D. & Heidkamp-Kergel, B. (2020). *E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2021). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung* (9. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kommer, S. (2006). Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so ‚schwere Geburt‘ ist. In A. Treibel, M. S. Maier, S. Kommer & M. Welzel (Hrsg.), *Gender medienkompetent: Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft* (S. 165–177). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Kommer, S. & Biermann, R. (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung* (S. 81–108). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2017). *Lehrerhandeln zwischen beruflichen und professionellen Habitus – Praxeologische Grundlegungen und rekonstruktive Perspektiven*. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Halle. Verfügbar unter: <https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=52338&elem=3217243&func=oefhlltu954a5t-s9ujt416mn5p62nlto> [11.06.2023].
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Maag Merki, K., Feldhoff, T., Radisch, F., Jude, N., Brauckmann-Sajkiewicz, S., Maaz, K., Arndt, M., Habeck, L., Suter, F., Wüst, O. & Kriegbaum, K. (2022). *Erfahrungen von Schulleiter*innen in Deutschland, Österreich und in der Deutschschweiz während der COVID-19-Pandemie. Zentrale Ergebnisse der Längsschnittstudie „S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen“*. Verfügbar unter: <https://s-clever.org/wp-content/uploads/2022/01/S-CLEVER-Laenderuebergreifender-Bericht-2022.pdf> [11.06.2023].
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2016). Biographie. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 138–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 2(1), 35–82. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0103>
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Posch, P., Altrichter, H. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundlegend überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosenberg, F. v. (2011). *Bildung und Habitustransformation*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schütze, F. (2006). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Aufl.) (S. 205–238). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Swertz, C. (2003). Was das Medium mit dem Wissen macht. McLuhan und die Wissensorganisation. *Information Wissenschaft & Praxis*, 54(2), 99–105.

- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2014). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 433–437). Münster: Waxmann.
- Tulodziecki, G. (2010). Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz-Niveaus. In B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik Bd. 8, Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 81–102). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, G. (2015). Medienkompetenz. In F. von Gross, D. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 194–228). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2021). *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838557465>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22. Verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [11.06.2023].
- Witzel, A. (2010). Längsschnittdesign. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 290–303). Wiesbaden: VS Verlag.

Kooperationspraxis zwischen Schule und Schulsozialarbeit im Urteil professioneller Akteur*innen

1. Einleitung

Die Zusammenarbeit professioneller Akteur*innen in der (Grund-)Schule wird bereits seit mehreren Jahrzehnten im erziehungswissenschaftlichen Diskurs mit unterschiedlichen Schwerpunkten thematisiert. Im Zuge einer fortschreitenden Ausdifferenzierung und Spezialisierung pädagogischer Arbeitsfelder ist deren Berücksichtigung als relevant erkannt worden (Helsper, 2021). Neu entstandene Problemstellungen bei den Klient*innen von Schulsozialarbeit erfordern spezielle Teilkenntnisse und damit einhergehende Kooperationsbedarfe zwischen den professionellen Akteur*innen (ebd.). Professionelle Zusammenarbeit unterliegt in diesem Zusammenhang verschiedenen Mythen und Vorstellungen (Idel, 2022). Gerade im Hinblick auf die Realisierung einer Schule für alle Kinder wird professionelle Zusammenarbeit latent als selbstverständliche Erwartung an professionelle Tätigkeit gestellt und als „per se gut“ gedeutet (ebd.). Demgegenüber steigen die Anforderungen an und ebenso die Belastung durch Kooperation für die professionellen Akteur*innen (Helsper, 2021).

In Anlehnung an van Santen & Seckinger (2003) wird Kooperation, ungeachtet normativer Festschreibungen und Affirmationen, in diesem Beitrag primär als Verfahren der Zusammenarbeit gedeutet und nicht als *„inhaltlich definierbare[r] Handlungsansatz der intendierten Zusammenarbeit, bei dem im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösekompetenz angestrebt wird“* (ebd., S. 29). Die Fokussierung auf Kooperation als dynamischen Prozess bildet die Basis für die Konzentration auf die Einschätzung der professionellen Akteur*innen dieser Querschnittsaufgabe.

2. Multiprofessionelle Kooperation in der Grundschule

Die gemeinsame Position von Jugend- und Kultusministerkonferenz in deren Beschluss zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe (2004) verweist schon vor etwa 20 Jahren deutlich auf die (zukünftige) Bedeutung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Die Zusammenarbeit von Grundschullehrkräften und Sozialarbeiter*innen ist für deren Erziehungs- und Bildungsauftrag wesentlich, abseits der entwickelten Strategien, mit denen jeweils den Herausforderungen der Lebenslagen von Heranwachsenden begegnet wird (ebd.). Die seither intensiv geführte Debatte zur Schulentwicklung sowie der disziplinäre Fachdiskurs weisen der Kooperation eine zentrale Bedeutung für die Umgestaltungen pädagogischer Arbeit am Ort Schule zu (Idel, 2016). Kooperation gilt dabei ausdrücklich als eine wichtige Aufgabe von Schul-

sozialarbeiter*innen (Schorner & Riedt, 2012; Wulfers, 1996). Für Lehrkräfte existieren zwar der vage Hinweis und eine allgemein gehaltene Forderung nach der Zusammenarbeit mit weiteren pädagogischen Kräften in Unterricht und Schule. Explizit wird Kooperation als Aufgabe nur am Rande erwähnt und vor allem auf die Diagnostik der Lernvoraussetzungen und Lernprozesse der Schüler*innen bezogen (JMK/KMK, 2004). Die Zusammenarbeit mit weiteren professionellen Akteur*innen am Ort Schule wird in diesem Papier nicht erörtert.

Für eine erfolgreiche Kooperation werden in der Fachliteratur oftmals Erfolgsfaktoren dargelegt. Diese Gelingensbedingungen können zwar normativ gesetzt, aufgrund der Individualität sowohl der Schulen als auch aller beteiligten Akteur*innen, jedoch nicht als allgemeingültige Wirkfaktoren generalisiert werden. Zur Evaluierung aktueller Kooperationspraxis als Ausgangspunkt der Weiterentwicklung professioneller Zusammenarbeit im hier fokussierten Feld der Schulsozialarbeit lassen sich solche Konstrukte dennoch gewinnbringend nutzen. Im Kontext der im Folgenden vorgestellten Studie wurden beispielhaft Stärken und Schwächen aktueller Kooperationspraxis zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen in Grundschulen erhoben und ausgewertet.

3. „SiGS – Schulsozialarbeit in Grundschulen in Sachsen“

Die von 2016–2020 durchgeführte Erhebung „SiGS – Schulsozialarbeit in der Grundschule in Sachsen“. (Eichhorn, 2020) war eine regional begrenzte Studie in einem Bundesland der Bundesrepublik Deutschland. Gesamtziel dieser quantitativ deskriptiven Evaluationsstudie war die Erfassung von Struktur-, Konzept- und Prozessqualität der Schulsozialarbeit in Grundschulen in Sachsen. Mit der Abbildung der Qualitäten sollte das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit in der Grundschule explorativ erfasst und als Grundlage für weitere Nutzungsforschung und deren Qualitätssicherung (in Anlehnung an Iser et al., 2013) dargestellt werden. Zudem wurden Potenziale von Kooperation als Teil der Prozessqualität identifiziert. Insbesondere Ergebnisse zur multiprofessionellen Kooperation in der Grundschule lassen m.E. bundesweit übertragbare Schlussfolgerungen zu. Die Festlegung der Qualitätsbereiche beruhte auf verschiedenen wissenschaftlichen Ausführungen (Iser et al., 2013; Speck, 2014; Stüwe et al., 2015; SMS, 2018), die komparativ betrachtet und synthetisiert wurden. Sie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Tabelle 1: Qualitätsbereiche SiGS (Eichhorn, 2020)

<i>Konzeptqualität</i>	<ul style="list-style-type: none"> – professionelle, fachliche Begründungsmuster – rechtliche Begründungsmuster – Ziele von Schulsozialarbeit – Zielgruppen – Schulstandortkonzept und Passung mit Schulkonzept
<i>Strukturqualität</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Trägermodell – Finanzierungsmodell – personale/räumliche/materielle Voraussetzungen – Kontinuität des Angebotes – Kooperationsvereinbarung mit der Schule
<i>Prozessqualität</i>	<ul style="list-style-type: none"> – sozialpädagogische Aufgaben und Verantwortungen – Intervention bei Kindeswohlgefährdung – Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit

In der vorzustellenden Studie war die professionelle Kooperation zwischen Lehrkräften und Sozialarbeiter*innen Teil der Prozessqualität. Das Forschungsinteresse für diesen Untersuchungsaspekt fokussierte auf die Stärken und Schwächen aktuell praktizierter Kooperation sowie auf Chancen und Risiken, die eine weitere Zusammenarbeit beinhaltet. Die Erfassung der Stärken und Schwächen der aktuellen Kooperationspraxis zwischen Schule und Schulsozialarbeit sowie deren (zukünftige) Chancen und Risiken erfolgte im Kontext einer SWOT-Analyse (Wollny et al., 2015) mit den folgenden zwei Fragestellungen:

1. Welche Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken bestehen in der Kooperation zwischen Grundschule und Schulsozialarbeit in Sachsen?
2. Welche Potenziale zeigen sich bei der Verknüpfung der Perspektiven sowie im Vergleich der professionellen Standpunkte?

Die Studie „SiGS – Schulsozialarbeit in Grundschulen in Sachsen“ wurde als Vollerhebung im Jahr 2019 an all den staatlichen Grundschulen des Freistaates Sachsen durchgeführt, die ein Angebot der Schulsozialarbeit aufwiesen (n = 154). Jede*r Schulsozialarbeiter*in erhielt einen umfassenden Fragebogen (61 Items) zur Erfassung der aktuellen Arbeitssituation. Lehrer*innen und Schulleiter*innen erhielten ergänzend eigene Fragebögen zur Erfassung der Situation professioneller Zusammenarbeit (9 Items). Die Auswertung der mit offenen Fragen strukturierten SWOT-Analyse erfolgte mittels qualitativ strukturierender Inhaltsanalyse mit inhaltlichen Schwerpunkten (Kuckartz, 2018). Die Auswertungskategorien bildeten die Gelingensbedingungen von Kooperation nach Alicke (2011).

4. Kooperationspraxis im Urteil professioneller Akteur*innen

In der Evaluationsstudie „Schulsozialarbeit in Grundschulen in Sachsen“ wurde die Prozessqualität multiprofessioneller Kooperation im Kontext einer SWOT-Analyse (Wollny et al., 2015) erfasst. Die beteiligten professionellen Akteur*innen schätzten ihre eigene Kooperationspraxis auf Grundlage offener Fragen nach Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken aktueller Zusammenarbeit zwischen den Professionen ein. Die offenen Fragen führten zu einer Vielzahl von Aussagen. Insgesamt wurden im Rahmen dieser Befragung 1971 Aussagen zur Einschätzung der Kooperationspraxis in der Grundschule getroffen (Tab. 2). Knapp die Hälfte der Angaben waren Aussagen zu den Stärken der erlebten Zusammenarbeit. Sowohl die Äußerungen zu Schwächen aktueller als auch Aussagen zur Verbesserung bei zukünftig intensiverer Kooperation umfassten einen Anteil von ca. 20–21 %. Angaben zu möglichen Risiken bei zukünftig intensiverer Zusammenarbeit waren mit einem Anteil von etwa 9 % vertreten. Wesentlich ist hier der Verweis darauf, dass pro Grundschule mit einem Angebot der Schulsozialarbeit ein*e Schulsozialarbeiter*in, ein Mitglied der Schulleitung und zwei Lehrkräfte befragt wurden, sodass sich die Gesamtzahl der Nennungen der Statusgruppe Lehrkräfte signifikant von der Gesamtzahl der Aussagen der anderen Statusgruppen unterschied.

Tabelle 2: Verteilung der Aussagen nach Einschätzungsdimensionen und Statusgruppen (Eichhorn, 2020)

	Schulsozial- arbeiter*innen (80)	Schulleiter*innen (82)	Lehrkräfte (145)	n _{Aussagen ges}
Stärken	263	217	498	978
Schwächen	152	128	158	438
Verbesserungen	128	95	162	386
Schwierigkeiten	79	26	64	169
n _{Statusgruppe ges}	623	466	882	

Den theoretischen Orientierungsrahmen zur Auswertung der SWOT-Analyse bildete die Expertise „Jugendsozialarbeit an Schule erfolgreich gestalten – Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ von Tina Alicke (2011) (Tab. 3). Die Daten der SWOT-Analyse wurden zunächst einer der insgesamt sechs Hauptkategorien (ebd.) zugeordnet. Anschließend wurde diese Zuteilung mit Hilfe von Unterkategorien präzisiert.

Tabelle 3: Gelingensbedingungen von Kooperation (Alicke, 2011)

Sicherheit – Rechtssicherheit – finanzielle Sicherheit – Planungssicherheit – personale Kontinuität	Fachlichkeit – Koordinierung und Steuerung als Leitungsaufgabe – Organisatorische und fachliche Kompetenz der Leitung – Kompetenz und Qualifikation der Fachkräfte – Kenntnisse über andere Profession	Offenheit/Klarheit – Offenheit der Systeme – Regelmäßigkeit von internem und externem Austausch – Flexibilität von Steuerung – übergreifende Vernetzung – dialogorientierte Problemlösung
Partnerschaftlichkeit – Partizipation(smöglichkeiten) – Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit – Gemeinsame Konzeption und Planung aller Beteiligten – Freiwilligkeit	Rahmenbedingungen – Nähe und Infrastruktur – Projekte in Abstimmung – zeitliche Ressourcen	Wertorientierung – Minimalkonsens gemeinsamer Wert und Ziele – Orientierung an Lebenswelten der Jugendlichen – Kultur der Vernetzung – Interprofessionalität – Wertschätzung und Akzeptanz

4.1 Stärken und Schwächen multiprofessioneller Kooperation in der Grundschule

Die Befragung zu den Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken multiprofessioneller Kooperation ergab insgesamt 263 Nennungen der Statusgruppe der Schulsozialarbeiter*innen zu den Stärken professioneller Kooperation in der Grundschule (Tab. 4). Die Verantwortlichen der Schulleitung machten insgesamt 217 Aussagen und die Lehrkräfte gaben 498 Einzelantworten (ebd.). Die Aussagen zu den Hauptkategorien waren anteilig nahezu gleich verteilt. Sichtbar wird, dass Aussagen zu den Kategorien „Sicherheit“ und „Partnerschaftlichkeit“ kaum getroffen wurden und somit nicht als Stärke expliziert werden konnten. Die Kategorien „Fachlichkeit“ und „Rahmenbedingungen“ wurden zwar häufiger genannt, spielten aber im Hinblick auf die Einschätzung der Stärken der Kooperation kaum eine Rolle. Schulsozialarbeiter*innen wertschätzten bei diesen beiden Kategorien eher die Kompetenz und Fachlichkeit der Akteure der Schule, vor allem der Schulleitung. Schulleitungen gaben an, dass durch die Kooperation eine Verbesserung der Rahmenbedingungen stattfindet. Lehrkräfte bewerteten in diesem Zusammenhang vor allem die Möglichkeit zur Zusammenarbeit im Rahmen von Projektarbeit mit den Schüler*innen positiv. Die meisten Nennungen aller Statusgruppen betrafen die Kategorien „Offenheit/Klarheit“ und „Wertorientierung“. Ein Drittel der jeweils Aussagenden schätzte innerhalb der Kategorie „Wertorientierung“ gemeinsame Werte und Ziele, die Kultur der Vernetzung sowie die gegenseitige Wertschätzung und Akzeptanz der Professionen.

Tabelle 4: Stärken der Kooperation – Anzahl und Anteil der Nennungen (gesamt) (Eichhorn, 2020)

	Schulsozialarbeiter*innen (n _{ges} = 263 ± 100 %)	Schulleiter*innen (n _{ges} = 217 ± 100 %)	Lehrkräfte (n _{ges} = 498 ± 100 %)
Sicherheit	2 ± 1 %	4 ± 2 %	2 ± 0,5 %
Fachlichkeit	30 ± 11 %	12 ± 6 %	72 ± 14,5 %
Offenheit/Klarheit	113 ± 43 %	98 ± 43 %	207 ± 42 %
Partnerschaftlichkeit	8 ± 3 %	9 ± 3 %	5 ± 1 %
Rahmenbedingungen	16 ± 6 %	30 ± 16 %	91 ± 18 %
Wertorientierung	94 ± 36 %	64 ± 30 %	121 ± 24 %

Zu den Schwächen multiprofessioneller Kooperation gab es von der Statusgruppe der Schulsozialarbeiter*innen insgesamt 153 Aussagen (Tab. 5). Die Lehrkräfte machten 158, die Schulleiter*innen 102 Aussagen zu den Schwächen (ebd.). Alle Statusgruppen beurteilten „Rahmenbedingungen“ als bedeutende Schwäche für die professionelle Zusammenarbeit am Ort Schule (siehe 4.3). Dazu wurden von Seiten der Schulsozialarbeiter*innen die Kategorien „Offenheit/Klarheit“ (siehe 4.2) sowie „Fachlichkeit“ ergänzt. In der Kategorie „Fachlichkeit“ stand die Kritik am Wissensstand der Lehrkräfte über das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit im Mittelpunkt der Aussagen der Sozialarbeiter*innen. Die Schulleitungen schätzten „Sicherheit“ als weitere Schwäche der Kooperation mit Schulsozialarbeit ein. Diesen Aussagen folgend standen vor allem die unsichere Planungssituation hinsichtlich der (nicht beeinflussbaren) Stellenbesetzung und -fortführung der Schulsozialarbeiter*innen im Zentrum der Kritik. Zudem wurde die fehlende Rechtsicherheit gerade in Bezug auf die Weitergabe von Daten als Schwäche angedeutet. Lehrkräfte sahen, neben der Kategorie „Rahmenbedingungen“, die „Sicherheit“, „Offenheit/Klarheit“ (siehe 4.2) sowie „Wertorientierung“ als Herausforderung in der aktuellen Kooperationspraxis. Ebenso wie die Schulleiter*innen stehen ebenfalls Bedenken hinsichtlich der Datenschutzbestimmungen (Kategorie „Sicherheit“) im Fokus der Lehrkräfte bezüglich der Kooperation mit den Schulsozialarbeiter*innen. Als Schwäche der Kooperation geben die Lehrer*innen in der Kategorie „Wertorientierung“ primär an, dass Schulsozialarbeiter*innen deren Arbeit häufig nicht wertschätzen und sie kaum bei der Erfüllung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages unterstützen.

Tabelle 5: Schwächen der Kooperation – Anzahl und Anteil der Nennungen (gesamt) (Eichhorn, 2020)

	Schulsozialarbeiter*innen (n _{ges} = 152 ± 100 %)	Schulleiter*innen (n _{ges} = 102 ± 100 %)	Lehrkräfte (n _{ges} = 158 ± 100 %)
Sicherheit	20 ± 13 %	33 ± 32 %	26 ± 16 %
Fachlichkeit	25 ± 16 %	10 ± 10 %	11 ± 7 %
Offenheit/Klarheit	44 ± 29 %	16 ± 16 %	20 ± 13 %
Partnerschaftlichkeit	1 ± 0,7 %	1 ± 1 %	1 ± 0,5 %
Rahmenbedingungen	41 ± 27 %	37 ± 36 %	72 ± 46 %
Wertorientierung	21 ± 14 %	5 ± 5 %	28 ± 18 %

Eine detaillierte Darstellung aller Ergebnisse nach Statusgruppen, Einschätzungsdimensionen und Haupt- bzw. Unterkategorien ist sehr umfangreich. Im Folgenden werden die Kategorien „Offenheit/Klarheit“ und „Rahmenbedingungen“ tiefergehend analysiert. Beide Kategorien werden in Bezug auf die eingeschätzten Stärken und Schwächen der Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit betrachtet.

4.2 „Offenheit/Klarheit“ als Gelingensbedingung multiprofessioneller Kooperation

Die Kategorie „Offenheit/Klarheit“ bildet den größten Anteil der zu den Stärken von Kooperation getroffenen Aussagen. Der Anteil an den Gesamtnennungen zu den Stärken lag bei den Statusgruppen bei 42 bis 43 %. Eine detaillierte Analyse dieser Antworten zeigt tiefere Erkenntnisse zu dieser Gelingensbedingung von Kooperation auf (Tab. 6). Neben der gegenseitigen Offenheit der Professionen waren der regelmäßige Austausch sowie die dialogorientierte Problemlösung wichtige Aspekte dieser Kategorie. Die Offenheit und Durchlässigkeit der Systeme wurde vor allem von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrkräften geschätzt und als Stärke der Kooperation angesehen. Für die Schulleitungen spielte diese Offenheit nur eine untergeordnete Rolle, vermutlich weil deren administrative Position eine Unterteilung bzw. Abgrenzung der Statusgruppen Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen erfordert. Die Schulleiter*innen sahen vor allem die dialogorientierte Problemlösung als auch die Regelmäßigkeit des Austausches in der Kooperation mit Schulsozialarbeit als Stärke bzw. Vorteil. Analog dazu beurteilten die Lehrkräfte die dialogorientierte Problemlösefähigkeit als kooperative Strategie zur Bearbeitung von Problemen und Konflikten als große Stärke der professionellen Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Schule. Dem regelmäßigen Austausch wurde von bis zu mehr als einem Drittel der Nennungen der Akteur*innen von Schulsozialarbeit und Schulleitung eine wichtige Rolle als Gelingensbedingung von Kooperation zugeordnet. Die übergreifende Vernetzung sowie die Flexibilität von Steuerung wurden kaum oder gar nicht als Stärke/Vorteil von Kooperation benannt.

Tabelle 6: Stärken der Kooperation – Kategorie: Offenheit/Klarheit – Anzahl und Anteil der Nennungen (Eichhorn, 2020)

<i>Unterkategorie „Offenheit/Klarheit“</i>	<i>Schulsozialarbeiter*innen (n = 113 \triangleq 100%)</i>	<i>Schulleiter*innen (n = 98 \triangleq 100%)</i>	<i>Lehrkräfte (n = 207 \triangleq 100%)</i>
<i>Offenheit der Systeme statt Fixierung auf eigene Strukturen</i>	41 \triangleq 36%	11 \triangleq 11%	84 \triangleq 41%
<i>Regelmäßigkeit von Austausch und Information durch regelmäßige Treffen und Veranstaltungen</i>	38 \triangleq 34%	29 \triangleq 30%	29 \triangleq 14%
<i>Flexibilität von Steuerung und administrativen Strukturen</i>	0 \triangleq 0%	0 \triangleq 0%	0 \triangleq 0%
<i>Übergreifende Vernetzung auch mit anderen Systemen der Lebenswelt von Jugendlichen</i>	6 \triangleq 5%	14 \triangleq 14%	21 \triangleq 10%
<i>Dialogorientierte Problemlösung bei Problemstellungen und im Konfliktfall</i>	28 \triangleq 25%	41 \triangleq 42%	73 \triangleq 35%

Hinsichtlich der Schwächen von Kooperation gab es divergierende Ergebnisse zur Kategorie „Offenheit/Klarheit“. Der Anteil an den Gesamtnennungen lag bei den Schulsozialarbeiter*innen bei 29% (Tab. 7), bei den Schulleitungen und Lehrkräften lediglich bei 16% bzw. 13% (ebd.). Somit war die Kategorie zumindest in der Einschätzung der Schulsozialarbeiter*innen ein relevanter Sachverhalt. Zwar schätzten die Schulsozialarbeiter*innen die „Offenheit der Systeme“ durchaus als wertvoll für die multiprofessionelle Kooperation ein, bemängelten aber andererseits das „Einzelkämpferum“ der Lehrkräfte sowie deren Unflexibilität im Hinblick auf andere professionelle Ansätze oder eine flexiblere Zeitplanung abseits des Unterrichts. Weitere Bedingungen wie Regelmäßigkeit des Austausches oder dialogorientierte Problemlösung waren im Hinblick auf die Anteile durchaus sichtbar, im Kontext der Gesamtnennungen der Schulsozialarbeiter*innen jedoch nur marginal. Die Anzahl der Aussagen seitens der Schulleiter*innen und Lehrkräfte verweist auf die Schwierigkeit eines sachdienlichen Vergleichs zwischen den Statusgruppen. Nichtsdestoweniger lassen sich auf der Grundlage der Anteile der Aussagen an der Gesamtkategorie zumindest Antworttendenzen abbilden (ebd.). Die Lehrkräfte sahen hauptsächlich in den Kategorien „Offenheit der Systeme“ (40%) und „Regelmäßigkeit von Austausch“ (40%) Schwächen in der Kooperationspraxis zwischen Schule und Schulsozialarbeit. Hier fanden sich Verweise auf unklare Zuständigkeiten und Arbeitsstrukturen seitens der Schulsozialarbeit sowie organisatorische Schwierigkeiten hinsichtlich der Regelmäßigkeit des Austausches. Ähnliches galt für die Äußerungen der Schulleitungen. In den Subkategorien „Offenheit der Systeme“ und „Flexibilität der Steuerung“ wurde von diesen vor allem bemängelt, dass die Schulsozialarbeiter*innen nicht im System Schule integriert und folglich nicht der Weisungsbefugnis der Schulleitung unterstellt sind.

Tabelle 7: Schwächen der Kooperation – Kategorie: Offenheit/Klarheit – Anzahl und Anteil der Nennungen (Eichhorn, 2020)

<i>Unterkategorie „Offenheit/Klarheit“</i>	<i>Schulsozialarbeiter*innen (n = 44 \triangleq 100 %)</i>	<i>Schulleiter*innen (n = 16 \triangleq 100 %)</i>	<i>Lehrkräfte (n = 20 \triangleq 100 %)</i>
<i>Offenheit der Systeme</i>	29 \triangleq 66 %	4 \triangleq 25 %	8 \triangleq 40 %
<i>Regelmäßigkeit von Austausch</i>	7 \triangleq 16 %	3 \triangleq 19 %	8 \triangleq 40 %
<i>Flexibilität von Steuerung</i>	1 \triangleq 2 %	4 \triangleq 25 %	0 \triangleq 0 %
<i>Übergreifende Vernetzung</i>	0 \triangleq 0 %	2 \triangleq 12 %	2 \triangleq 10 %
<i>Dialogorientierte Problemlösung</i>	7 \triangleq 16 %	3 \triangleq 19 %	2 \triangleq 10 %

4.3 „Rahmenbedingungen“ als Gelingensbedingung multiprofessioneller Kooperation

Der Hauptkategorie „Rahmenbedingungen“ gehören nach Alické (2011) drei Subkategorien an. Einerseits bilden räumliche Nähe und angemessene Infrastrukturen wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kooperation am Ort Schule. Andererseits ist die inhaltliche Klärung von Projektkooperationen in Verbindung mit deren Terminierung im Unterrichts- und Schuljahresplan eine wichtige Komponente zur Rahmung der Zusammenarbeit. Ein dritter Aspekt fokussiert speziell die personalen Voraussetzungen auf Seiten der Jugendarbeit. Insbesondere die Schulsozialarbeiter*innen, aber auch Schulleiter*innen und Lehrkräfte schätzten die Rahmenbedingungen als Gelingensbedingung professioneller Zusammenarbeit als weniger entscheidend ein (Tab. 4). Der Anteil der Nennungen an den Gesamtnennungen zu den Stärken der Kooperation war allenfalls bei den Lehrkräften bemerkenswert. Hinsichtlich der Statusgruppe der Schulsozialarbeiter*innen und Schulleiter*innen ließen die Nennzahlen nur wenig aussagekräftige Bewertungen zu (Tab. 8). Die Lehrkräfte beurteilten die professionelle Zusammenarbeit im Hinblick auf die Organisation und inhaltliche Durchführung gemeinsamer Projekte als Stärke und Zugewinn für ihre Tätigkeit.

Tabelle 8: Stärken der Kooperation – Kategorie: Rahmenbedingungen – Anzahl und Anteil der Nennungen (Eichhorn, 2020)

<i>Unterkategorie „Rahmenbedingungen“</i>	<i>Schulsozial- arbeiter*innen (n = 16 \triangleq 100%)</i>	<i>Schulleiter*innen (n = 31 \triangleq 100%)</i>	<i>Lehrkräfte (n = 91 \triangleq 100%)</i>
<i>räumliche Nähe und gute Infrastruktur</i>	6 \triangleq 37,5%	3 \triangleq 9%	8 \triangleq 9%
<i>Inhalte und Terminierung von Projekten in Abstimmung mit dem Unterrichtsplan und in Anlehnung an die Schuljahresstruktur</i>	6 \triangleq 37,5%	20 \triangleq 65%	70 \triangleq 77%
<i>Vorhandensein zeitlicher Ressourcen und Spielräume durch angemessenen Personaleinsatz und Besetzung mit Vollzeitstellen in der Jugendarbeit</i>	4 \triangleq 25%	8 \triangleq 26%	13 \triangleq 14%

Im Gegensatz dazu schätzten die Statusgruppen (Schulsozialarbeit: 26%; Schulleitung: 36%; Lehrkräfte: 46%) die Kategorie „Rahmenbedingungen“ als besonders diffizil hinsichtlich ihrer aktuellen Kooperationspraxis in der Schule ein (Tab. 5). Alle Befragten bewerteten diese Subkategorie bezüglich der zeitlichen und personalen Ressourcen von Jugendarbeit als besonders kritisch. Insbesondere fehlendes Personal in Form weiterer Schulsozialarbeiter*innen als auch die damit einhergehenden fehlenden zeitlichen Ressourcen zur Realisierung gelingender Kooperation wurden genannt. Die Lehrer*innen betrachteten auch eigene Zeitressourcen als kritisch. Die Subkategorien „räumliche Nähe und Infrastruktur“ und „Inhalte und Terminierung von Projekten“ wurden von den befragten professionellen Akteur*innen lediglich am Rande thematisiert. Sowohl die fehlende räumliche Nähe als auch fehlende räumliche Ressourcen erschienen hier als Kritikpunkte. Im Hinblick auf inhaltliche und terminliche Absprachen innerhalb von Projekten wurde konkret fehlende Flexibilität aller Beteiligten als Schwäche eingeschätzt.

Insgesamt schienen gerade die Lehrkräfte von der Kooperation im Kontext von Projektarbeit angetan zu sein und schätzten diese als positiv ein. Die Aussagen der Schulsozialarbeiter*innen folgten dieser Einschätzung nicht abschließend, da die Kategorie „Rahmenbedingungen“ im Vergleich zwischen den Statusgruppen weniger relevant für die Kooperationstätigkeiten von Schulsozialarbeiter*innen zu sein schien (Tab. 4). Es lässt sich vermuten, dass Schulsozialarbeit in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften andere Ziele verfolgt. Einig waren sich die Statusgruppen im Hinblick auf die kritische Betrachtung existierender Rahmenbedingungen für eine gelingende Kooperation.

Tabelle 9: Schwächen von Kooperation – Kategorie: Rahmenbedingungen – Anzahl und Anteil der Nennungen (Eichhorn, 2020)

Unterkategorie „Rahmenbedingungen“	Schulsozial- arbeiter*innen (n = 51 \triangleq 100%)	Schulleiter*innen (n = 37 \triangleq 100%)	Lehrkräfte (n = 72 \triangleq 100%)
räumliche Nähe und gute Infrastruktur	6 \triangleq 14%	9 \triangleq 24%	7 \triangleq 10%
Inhalte und Terminierung von Projekten	4 \triangleq 10%	2 \triangleq 5,5%	4 \triangleq 5%
Vorhandensein zeitlicher Ressourcen und Spielräume durch angemessenen Personaleinsatz	31 \triangleq 76%	26 \triangleq 70,5%	61 \triangleq 85%

5. Zusammenfassung & Ausblick

Schulsozialarbeiter*innen, Lehrkräfte und Schulleiter*innen arbeiten am Ort Schule zusammen. Auch wenn die Voraussetzungen, Eigenheiten und Besonderheiten jeder Profession ebenso wie das Profil jeder Grundschule verschieden sind, sehen sich die Akteur*innen schulübergreifend doch tagtäglich Kooperationsituationen gegenüber, schätzen diese ein und entscheiden sich für oder gegen eine Zusammenarbeit mit dem professionellen Gegenüber. Einen ersten Einblick in die Einordnung von Stärken und Schwächen dieser Kooperationspraxis erfolgte im Rahmen dieses Beitrages. Alle Statusgruppen äußerten sich bezüglich der Stärken und Schwächen multiprofessioneller Kooperation etwa gleich verteilt. Insbesondere der Kategorie „Offenheit/Klarheit“ konnte eine Vielzahl von Aussagen der professionellen Akteur*innen von Schule und Schulsozialarbeit zugeordnet werden. Innerhalb dieser Kategorie wurden die Offenheit der Systeme sowie die Regelmäßigkeit des Austausches zwischen den Professionen sowohl als Stärke als auch als Schwäche charakterisiert. Einerseits wurde es von allen Statusgruppen als positiv gewertet, dass mit der Schulsozialarbeit eine andere Profession, die Kinder und Jugendliche am Ort Schule unterstützt, präsent ist. Andererseits wurde genau diese Anwesenheit durch die Lehrkräfte durchaus als verunsichernd und möglicherweise sogar als Bedrohung eingeschätzt. Die Schulsozialarbeiter*innen hingegen sahen vor allem das „Einzelkämpfertum“ der Lehrkräfte als Herausforderung für die professionelle Zusammenarbeit. Schulleiter*innen begrüßten Schulsozialarbeit als Hilfesystem in der Schule, bemängelten gleichwohl die fehlende Weisungsberechtigung gegenüber den Sozialarbeiter*innen. Einig waren sich alle Statusgruppen im Hinblick auf die Kategorie „Rahmenbedingungen“: Insbesondere mangelnde zeitliche Ressourcen aufgrund ungenügender personaler Ausstattung der Schulsozialarbeit wurden als einschränkendes Element multiprofessioneller Kooperation in der Grundschule erlebt.

Die im Rahmen der „SiGS“-Studie durchgeführte SWOT-Analyse zu den Stärken und Schwächen aktueller Kooperationspraxis sowie zu den Chancen und Risiken zukünftiger multiprofessioneller Kooperation ergab eine Vielzahl an Aussagen, die eine dichte Beschreibung der Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken aus verschiedenen

professionellen Perspektiven bietet. Die Aussagen der befragten Statusgruppen sind offensichtlich in Kontexten eines spezifischen Kooperationsanlasses getroffen worden. Diesem Gedankengang folgend, existieren die Gelingensbedingungen multiprofessioneller Kooperation stets in Abhängigkeit eines Kooperationsgegenstandes, der verschieden ausgestaltet und bedingt sein kann. Auf der Basis rein quantitativer Daten ist dieser Gegenstand jedoch retrospektiv nicht zu rekonstruieren. Folglich gilt es, um die Qualität multiprofessioneller Kooperation in der Grundschule mit Blick auf identifizierte Gegenstände der Kooperation sowie die darauf bezogene Ausgestaltung professioneller Zusammenarbeit zu erforschen, sich von normativen Vorstellungen zu lösen und die Praxis der Umsetzung in den Blick zu nehmen.

Literatur

- Alicke, T. (2011). *Jugendsozialarbeit an Schule erfolgreich gestalten – Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule*. Expertise. Berlin: DRK.
- Eichhorn, S. (2020). *SiGS – Schulsozialarbeit in Grundschulen in Sachsen*. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Leipzig.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung im pädagogischen Handeln: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Idel, T. (2016). Zusammenarbeit als Aufgabe von Lehrkräften. Professionstheoretische Überlegungen zu Erfordernissen, Zumutungen und Grenzen von Kooperation. In C. Lähnemann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans & L. Ritschel, *Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung* (S. 23–46). Münster: MV.
- Idel, T. (2022). *Kooperation als conditio sine qua non zeitgemäßer Bildungsarbeit in der Grundschule?* Keynote zum 3. Grazer Grundschulkongress, Graz. Verfügbar unter: https://www.ggsk.at/wp-content/uploads/2022/07/Keynote_Idel_GSK_2022.pdf [12.06.2023].
- Iser, A., Kastirke, N. & Lipsmeier, G. (Hrsg.) (2013). *Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01422-3>
- Jugendministerkonferenz, Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004). *Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“*. Berlin.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schorner, K. & Riedt, R. (2012). Analyse und Bestimmungen für das Handlungsfeld „Sozialarbeit an Grundschulen“. In Thimm, K. (Hrsg.), *Werkbuch „Soziale Arbeit an Grundschulen“. Positionsbestimmungen, Alltagsbeschreibungen und Praxisreflexion* (S. 68–79). Berlin: Institut für Innovation und Beratung der Evangelischen Hochschule Berlin e.V.
- Speck, K. (2014). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (3. überarb. und erw. Auflage). München: Ernst Reinhardt. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01422-3>
- Stüwe, G., Ermel, N. & Haupt, S. (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Wulfers, W. (1996). *Schulsozialarbeit: Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung von Schule* (5. Aufl.). Hamburg: AOL.
- Wollny, H. & Paul, H. (2015). Die SWOT-Analyse: Herausforderungen der Nutzung in den Sozialwissenschaften. In M. Niederberger & S. Wassermann, *Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 189–213). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01687-6_10
- Van Santen, E. & Seckinger, M. (2003). *Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe*. München: DJI.

Kooperationsfelder in der Professionalisierung

Fachdidaktische Entwicklungsforschung auf dem Weg in die Unterrichtspraxis

1. Einleitung

Dieser Beitrag hat das Ziel, ein theorie- und evidenzbasiertes Fortbildungsformat – Teacher Training online with Materials (TTOM) – vorzustellen. Das Konzept greift auf Lehr-/Lernarrangements der fachdidaktischen Entwicklungsforschung zurück und zeichnet einen Weg, diese als didaktisch kommentierte Unterrichtsmaterialien im Fortbildungsformat TTOM einer breiten Unterrichtspraxis zugänglich zu machen. Im Rahmen von TTOM werden den Lehrer*innen didaktisch kommentierte Unterrichtsmaterialien in einer Online-Veranstaltung vorgestellt und anschließend über eine Lernplattform zur Verfügung gestellt. Die Art, die Häufigkeit und der Zeitpunkt der Nutzung der Unterrichtsmaterialien obliegt den Lehrer*innen. Sie werden jedoch durch mehrere Online-Treffen sowie über Foren und Chats von den Wissenschaftler*innen bei der Umsetzung der Lehr-/Lernarrangements unterstützt. Das Feedback der Lehrer*innen wird wiederum genutzt, um in Kooperation von Lehrer*innen und Wissenschaftler*innen die zur Verfügung gestellten didaktisch kommentierten Unterrichtsmaterialien weiterzuentwickeln. Im Folgenden werden die theoretischen Hintergründe, die bei der Entwicklung des Fortbildungsformats berücksichtigt wurden, deren Verzahnungen und deren Relevanz dargelegt. Die Begleitforschung zu Herausforderungen bei der praktischen Umsetzung des Formats sowie zu Lernfortschritten der Lehrer*innen und ihrer Schüler*innen kann dazu beitragen, Online-Fortbildungen zu optimieren, um fachdidaktische Erkenntnisse in die tägliche Unterrichtspraxis zu bringen.

2. Fachdidaktische Entwicklungsforschung und Transfer

Fachdidaktische Entwicklungsforschung ist durch eine enge Verzahnung von Praxis und Forschung gekennzeichnet. Ein Ziel fachdidaktischer Entwicklungsforschung ist es, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken. Wesentliches Merkmal des Forschungsformates ist die aktive Teilnahme von oder Zusammenarbeit mit Praktiker*innen im Forschungsprozess. Fachdidaktische Entwicklungsforschung richtet den Fokus sowohl auf theoretischen Erkenntnisgewinn als auch auf die theoriebasierte Entwicklung von Lehr-/Lernarrangements. Im Zuge des Forschungsprozesses entstehen Entwicklungsprodukte, die sich an den in der Praxis vorherrschenden Bedingungen orientieren und daher in der Praxis direkt eingesetzt werden können (Schmiedebach & Wegner, 2021). Die in der fachdidaktischen Entwicklungsforschung entstandenen Lehr-/Lernarrangements können beispielsweise durch interessierte Lehrer*innen, durch Einbindung in kommerzielle Lehr-/Lern-Materialien (Prediger et

al., 2012) oder durch Fortbildungsangebote in die Unterrichtspraxis gebracht werden. Doch gerade der Transfer von Forschungsergebnissen in die breite Unterrichtspraxis gestaltet sich oft schwierig (Borko et al., 2014; Donovan, 2013) und wird durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst, beispielsweise durch den für die Umsetzung nötigen Zeitaufwand oder die Motivation der Lehrpersonen (Gräsel, 2010).

3. Das Fortbildungsformat TTOM

Die Konzeption von TTOM berücksichtigt mehrere theoretische Ansätze und relevante Forschungsergebnisse mit dem Ziel, Lehrer*innen bestmöglich darin zu unterstützen, aktuelle Forschungsergebnisse zu zentralen Bereichen der Fachdidaktik und der Pädagogik in ihren Unterricht zu integrieren. Daher werden in TTOM Entwicklungsprodukte fachdidaktischer Entwicklungsforschung genutzt. Als didaktisch kommentierte Unterrichtsmaterialien erfüllen diese wesentliche Kriterien guter Lehrer*innenfortbildung (3.1.). Online-Coaching soll die Wirkung von Lehrer*innenfortbildung verbessern (3.2.), die Motivation der Teilnehmer*innen wird durch Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse gefördert (3.3.).

3.1 Didaktisch kommentierte Unterrichtsmaterialien zur Initiierung von Lernprozessen

Im Zentrum des Fortbildungsformats TTOM stehen didaktisch kommentierte Unterrichtsmaterialien, die im Englischen als Educative Curriculum Materials (ECM) bezeichnet werden. Die in TTOM eingesetzten ECM wurden auf Grundlage von Entwicklungsprodukten der fachdidaktischen Forschung entwickelt, sie enthalten neben Unterrichtsmaterialien und fachdidaktischen Kommentaren auch Empfehlungen zur methodischen Umsetzung. Daher werden die ECM im Rahmen des hier vorgestellten Fortbildungskonzepts auch als Lehr-/Lernarrangements bezeichnet. Empirische Forschungsarbeiten zeigen, dass Unterrichtsmaterialien bei Lehrer*innen und ihren Schüler*innen zu Veränderungen im Wissen, den Einstellungen und der Lernmotivation führen können (Davis et al., 2014; Roblin et al., 2018). Eingesetzte Unterrichtsmaterialien werden häufig wiederholt genutzt und haben einen erheblichen Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts (Grossman & Thompson, 2008). Durch die fachdidaktischen Hinweise der ECM werden bei den Lehrer*innen Lernprozesse angeregt (Krajcik & Delen, 2017). Darüber hinaus erfüllen ECM die von Desimone (2009) geforderten Merkmale guter Lehrer*innenfortbildung. Sie sind für den Einsatz im Unterricht bestimmt und daher eng mit der täglichen Praxis der Lehrer*innen verbunden (d.h. sie ermöglichen den Lehrer*innen aktives Lernen). In den didaktischen Hinweisen der ECM können theoretische Hintergrundinformationen (d.h. fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte) berücksichtigt werden, aber auch, wie im hier beschriebenen Fortbildungsformat, methodische Empfehlungen zur Umsetzung. Folglich eignen sie sich, um eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen. Weiters sind

ECM über einen langen Zeitraum hinweg verfügbar, wodurch sie das Merkmal der Langfristigkeit erfüllen. Durch die Übereinstimmung der Inhalte mit den geltenden Lehrplänen ist es möglich, Kohärenz mit staatlichen Vorgaben herzustellen. Auch die kollektive Teilnahme von Lehrer*innen eines Schulstandortes kann mit TTOM grundsätzlich ermöglicht werden, beruht aber auf Freiwilligkeit. Da die in TTOM verwendeten ECM-Unterrichtstätigkeiten aus der fachdidaktischen Entwicklungsforschung hervorgehen, findet eine Integration von Wissenschaft und Praxis statt, die ebenfalls ein wesentliches Merkmal effektiver Fortbildung darstellt (Desimone & Pak, 2017).

3.2 Online-Coaching als kontinuierlicher professioneller Dialog

Die Wirksamkeit von Lehrer*innenfortbildung kann durch Coaching weiter verbessert werden (Kleickmann et al., 2016; Kraft et al., 2018). Studien zeigen, dass das Coaching von Lehrer*innen größere Auswirkungen auf den Unterricht und die Leistungen der Schüler*innen hat als viele andere Maßnahmen der Lehrer*innenfortbildung. Es besteht zudem die Möglichkeit, das Coaching mit anderen Formen der Fortbildung zu kombinieren, wie mit Kursen oder der Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien (Kraft et al., 2018). Obwohl Coaching in der Lehrer*innenfortbildung oft einen inhaltlichen Schwerpunkt hat (z. B. Desimone & Pak, 2017; Kleickmann et al., 2016), kann es auch gezielt dazu genutzt werden, die Lernmotivation der Lehrer*innen zu verbessern (Ryan & Deci, 2018). Im Rahmen von TTOM wird auf einen dialogischen Coaching-Ansatz zurückgegriffen, der davon ausgeht, dass manche Bildungsziele am besten durch die Berücksichtigung empirischer Erkenntnisse erreicht werden können. Das bedeutet, die Coaches schlagen den Lehrer*innen gut evaluierte Unterrichtspraktiken vor, aber die Lehrer*innen entscheiden selbst, welche Praktiken geeignet sind, um ihre Ziele zu erreichen (Van Nieuwerburgh et al., 2019). Hinsichtlich der benötigten Personalressourcen ist Coaching jedoch sehr kostspielig, was einer Ausweitung erfolgreicher Coaching-Interventionen oftmals im Weg steht (Kraft et al., 2018). Um den zeitlichen Aufwand und die Reisekosten gering zu halten, wird das Coaching im Rahmen von TTOM online angeboten.

3.3 Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse zur Förderung der Motivation

Online-Unterricht hat zwar viele Vorteile, beispielsweise in Bezug auf Kosteneffizienz und örtliche Flexibilität, leidet aber in der Regel unter mangelndem Engagement und hohen Abbruchquoten der Teilnehmer*innen (Müller et al., 2021; Wang et al., 2019). Wenn Fortbildungen online erfolgen, können daher die mangelnde Bereitschaft zur aktiven Teilnahme sowie Dropout zu einem Problem werden. Da Motivation wesentlich zum Gelingen von Lernprozessen beiträgt, wurde bei der Entwicklung von TTOM großes Augenmerk darauf gelegt, für die Lehrer*innen eine möglichst motivierende Lernumgebung zu schaffen. Dazu wurde auf die Selbstbestimmungstheo-

rie der Motivation (SBT) (Ryan & Deci, 2020) zurückgegriffen. Im Rahmen der SBT wird davon ausgegangen, dass die Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse (Bedürfnis nach Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenz) für die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden und damit auch für eine Vielzahl von adaptiven Verhaltensweisen unerlässlich ist. Insbesondere ist die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse eine Voraussetzung für die Entstehung und Erhaltung selbstbestimmter Formen von Motivation (i. e. intrinsischer Motivation und identifizierter Regulation). Das Bedürfnis nach Autonomie bezieht sich auf die Sehnsucht nach Selbstregulierung, freiem Willen und nach Möglichkeiten, sinnvolle Entscheidungen zu treffen. Das Bedürfnis nach Kompetenz bezieht sich auf den Wunsch, effektiv zu sein und etwas bewirken zu können. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit steht für den Wunsch, von wichtigen anderen Menschen geschätzt und umsorgt zu werden.

Im Rahmen von TTOM wurde das Grundbedürfnis nach Autonomie dadurch unterstützt, dass die Lehrer*innen selbst entscheiden können, wann sie auf die Lernplattform zugreifen und welche Materialien und Unterrichtspraktiken für ihre Schüler*innen geeignet sind. Die Unterstützung des Kompetenzerlebens erfolgt bei TTOM einerseits im Rahmen der Online-Treffen und durch den Austausch in Foren und Chats. Bei Fragen der Teilnehmer*innen zur konkreten Umsetzung, zum fachwissenschaftlichen Hintergrund oder zu didaktischen Begründungen werden von den Fachdidaktiker*innen individuelle Rückmeldungen gegeben. Umgekehrt werden – im Sinne der fachdidaktischen Entwicklungsforschung – die Anregungen der Lehrer*innen als wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung der Unterrichtsmaterialien verstanden (Van den Akker et al., 2006). Ein besonderer Fokus bei TTOM liegt auf der Unterstützung der sozialen Eingebundenheit, da dieses Grundbedürfnis in Online-Lernumgebungen oftmals nicht ausreichend befriedigt wird (Müller et al., 2021). Bei TTOM soll die soziale Eingebundenheit im Rahmen der Online-Treffen und durch – zum Teil geleitete – Gruppendiskussionen in Online-Foren unterstützt werden. Zusätzlich sollen die psychologischen Grundbedürfnisse der Lehrer*innen im Rahmen der Online-Coachings unterstützt werden. Diese finden sowohl asynchron in Einzel-Chats als auch synchron im Rahmen der Online-Treffen statt.

4. Erste Umsetzung

Eine erste Umsetzung von TTOM fand im Schuljahr 2021/22 statt. Dabei wurden die Unterrichtsaktivitäten einer Entwicklungsforschungsstudie zu Rechenwegen für die Multiplikation in der dritten Schulstufe (Greiler-Zauchner, 2022) eingesetzt. Diese Unterrichtsaktivitäten können ein sicheres und aufgabenadäquates Anwenden multiplikativer Rechenwege fördern sowie Einsicht in zugrunde liegende Rechengesetze unterstützen. Die als ECM aufbereiteten Unterrichtsmaterialien inklusive Videos, in denen Kinder ihre Denk- und Rechenwege erläutern, wurden den ca. 50 Teilnehmer*innen über eine Lernplattform zur Verfügung gestellt. Die Auftaktveranstaltung im September und die Abschlussveranstaltung im April waren verpflichtend online

zu besuchen. Im dazwischenliegenden Zeitraum konnten die Lehrer*innen selbst entscheiden, wann und wo sie die Fortbildungsinhalte auf der Lernplattform erarbeiten und welche Unterrichtsmaterialien sie für ihre Schüler*innen nutzen wollen. Zwischen der Auftakt- und der Abschlussveranstaltung fanden zwei Online-Treffen statt, in denen Fragen der Lehrer*innen beantwortet und didaktische Umsetzungsmöglichkeiten gemeinsam diskutiert wurden. Diese erste Erprobung des Fortbildungsformats zu Rechenwegen für die Multiplikation wurde wissenschaftlich begleitet. Es zeigte sich, dass die Lehrer*innen großes Interesse an der Fortbildung hatten. Die selbstbestimmte Motivation der Lehrer*innen, im Rahmen der Fortbildung zu lernen, und auch die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz waren sehr hoch. Die Befriedigung der sozialen Einbindung lag im mittleren Bereich – hier müssen weitere Schritte gesetzt werden, damit auch dieses Grundbedürfnis ausreichend befriedigt werden kann. Ein weiterer Fokus der Begleitforschung liegt auf der Veränderung im fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen der Lehrer*innen und in den Kompetenzen der Schüler*innen.

5. Fazit

Lehrer*innenfortbildung steht am Schnittpunkt zwischen Theorie und Praxis (Little & Houston, 2003). Sie ist eine bedeutsame Möglichkeit, um Veränderungen in der Unterrichtspraxis wie auch in den Einstellungen, der Motivation und den Leistungen von Schüler*innen zu initiieren (Carney et al., 2019; Reeve & Cheon, 2021). TTOM nutzt Produkte der fachdidaktischen Entwicklungsforschung und stellt diese, mit didaktischen Kommentaren ergänzt, als ECM den Lehrer*innen zur Verfügung. Im Rahmen der Fortbildung werden die ECM gemeinsam mit den Lehrer*innen weiterentwickelt. Mit dieser Vorgehensweise soll gewährleistet werden, dass Lehrer*innen aktuelle fachdidaktische Inhalte in einer Form dargeboten bekommen, die eine ressourcenschonende und dennoch qualitativ hochwertige Umsetzung im Unterricht wahrscheinlich macht. Gleichzeitig wird durch eine gezielte Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse die selbstbestimmte Motivation der Lehrer*innen gefördert. Inwieweit die Kooperation von Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen bei TTOM dazu beitragen kann, nicht nur die Motivation, sondern auch das fachliche und fachdidaktische Wissen der Lehrer*innen zu fördern, werden die Ergebnisse der Begleitforschung zeigen. Sollten die Ergebnisse unsere Erwartungen bestätigen, könnte das Format eingesetzt werden, um den Theorie-Praxis-Transfer in unterschiedlichen Fächern zu verbessern.

Literatur

- Borko, H., Koellner, K. & Jacobs, J. (2014). Examining novice teacher leaders' facilitation of mathematics professional development. *The Journal of Mathematical Behavior*, 33, 149–167. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2013.11.003>

- Carney, M. B., Brendefur, J. L., Hughes, G., Thiede, K., Crawford, A. R., Jesse, D. & Smith, B. W. (2019). Scaling professional development for mathematics teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 80, 205–217. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.015>
- Davis, E., Palincsar, A. S., Arias, A. M., Bismack, A. S., Marulis, L. & Iwashyna, S. (2014). Designing educative curriculum materials: A theoretically and empirically driven process. *Harvard Educational Review*, 84(1), 24–52. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.g48488u230616264>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L. M. & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice*, 56(1), 3–12. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947>
- Donovan, M. S. (2013). Generating improvement through research and development in education systems. *Science*, 340(6130), 317–319. <https://doi.org/10.1126/science.1236180>
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Greiler-Zauchner, M. (2022). *Rechenwege für die Multiplikation und ihre Umsetzung: Einsicht in operative Beziehungen erlangen und aufgabenadäquat anwenden*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37526-3>
- Grossman, P. & Thompson, C. (2008). Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers? *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2014–2026. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.002>
- Kleikmann, T., Tröbst, S., Jonen, A., Vehmeyer, J. & Möller, K. (2016). The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers' beliefs and motivations, instructional practices, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 21–42. <https://doi.org/10.1037/edu0000041>
- Kraft, M. A., Blazar, D. & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Krajcik, J. & Delen, I. (2017). The benefits and limitations of educative curriculum materials. *Journal of Science Teacher Education*, 28(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2017.1279470>
- Little, M. E., & Houston, D. (2003). Research into practice through professional development. *Remedial and Special Education*, 24(2), 75–87. <https://doi.org/10.1177/07419325030240020301>
- Müller, F. H., Thomas, A. E., Carmignola, M., Dittrich, A.-K., Eckes, A., Großmann, N., Martinek, D., Wilde, M. & Bieg, S. (2021). University students' basic psychological needs, motivation, and vitality before and during covid-19: A self-determination theory approach. *Frontiers in Psychology*, 12, 775–804. Verfügbar unter: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.775804/full> [12.06.2023]. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.775804>
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Thiele, J. & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *MNU*, 65(8), 452–457.

- Reeve, J. & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Roblin, N. P., Schunn, C. & McKenney, S. (2018). What are critical features of science curriculum materials that impact student and teacher outcomes? *Science Education*, 102(2), 260–282. <https://doi.org/10.1002/sce.21328>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2019). Supporting autonomy, competence, and relatedness: The coaching process from a self-determination theory perspective. In S. English, J. M. Sabatine & P. Brownell (Hrsg.), *Professional Coaching* (S. 231–246). New York: Springer Publishing Company. <https://doi.org/10.1891/9780826180094.0020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Schmiedebach, M. & Wegner, C. (2021). Design-Based Research als Ansatz zur Lösung praxisrelevanter Probleme in der fachdidaktischen Forschung. *bildungsfor-schung*, 2, 1–10. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/23920/pdf/BF_2021_2_Schmiedebach_Claas_Design-Based_Research.pdf [12.06.2023]. <https://doi.org/10.25656/01:23920>
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K. & McKenney, S. (2006). Introducing educational design research. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research* (S. 1–8). Abingdon: Routledge.
- Van Nieuwerburgh, C., Knight, J. & Campbell, J. L. (2019). Coaching in education. In S. English, J. M. Sabatine & P. Brownell (Hrsg.), *Professional Coaching. Principles and practice* (S. 411–426). New York: Springer. Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/334599996.pdf> [12.06.2023].
- Wang, C., Hsu, H.-C. K., Bonem, E. M., Moss, J. D., Yu, S., Nelson, D. B. & Levesque-Bristol, C. (2019). Need satisfaction and need dissatisfaction: A comparative study of online and face-to-face learning contexts. *Computers in Human Behavior*, 95, 114–125. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.034>

Kooperation von Lehrkräften und Studierenden im Projekt Sprache.Schriftsprache.Bildungssprache (SSB!)

Ein Plädoyer für frühzeitige Erfahrung und langen Atem

1. Das Projekt SSB!

Das Projekt „Sprache. Schriftsprache, Bildungssprache – Förderung von Kindern mit Fluchterfahrung und neu zugewanderten Kindern (SSB!)“ läuft seit dem Schuljahr 2017/18 an Münchner Grundschulen und hat das Ziel, Klassen mit neu zugewanderten Kindern und Kindern mit Fluchterfahrung zu unterstützen.

Das SSB!-Konzept beinhaltet, dass zwei Student*innen (Lehramt bzw. BA/MA Pädagogik) für die Dauer eines Schul(halb)jahres jeweils an einem Schulvormittag (sechs Unterrichtsstunden) pro Woche als „SSB!-Lernpat*in“ in einer Münchner Grundschulklasse tätig sind. Dazu werden die Studierenden an der Ludwig-Maximilians-Universität München in einer Lehrveranstaltung auf die Tätigkeit als Lernpat*in vorbereitet und über den Zeitraum der Förderung begleitet. Der Einsatz der SSB!-Lernpat*innen erfolgt in Regelklassen und Deutschklassen (Klassen, in denen neu zugewanderte Kinder auf die Regelklasse vorbereitet werden). Pro Schule befinden sich zwei bis sechs Lernpat*innen in bis zu drei Schulklassen im Einsatz. Diese arbeiten an unterschiedlichen Tagen, um so die Unterstützung der Lehrkräfte an zwei Tagen in der Woche zu gewährleisten. Im Schuljahr 2019/20 konnten durch die Förderung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus sowie durch verschiedene Münchner Stiftungen insgesamt 60 Lernpat*innen finanziert werden. Davon waren 20 Lernpat*innen in Deutschklassen und 40 Lernpat*innen in Regelklassen tätig.

Die Kinder, die im Projekt SSB! unterstützt werden, stammen aus unterschiedlichen Ländern und weisen neben einer Vielfalt an unterschiedlichen Herkunftssprachen einen spezifischen Förderbedarf im Bereich Sprache und Schriftsprache auf, da sie die deutsche Sprache neu oder erst seit kurzer Zeit lernen. Außerdem verfügen die teilnehmenden Schüler*innen über unterschiedliche schulische Erfahrungen. Gerade in den Deutschklassen zeichnet sich eine große Heterogenität ab. Die Kinder mit Fluchterfahrung bzw. die neu zugewanderten Kinder werden durch die Lernpat*innen in den Lernfeldern Sprache, Schriftsprache, Mathematik, Heimat- und Sachunterricht und Schulerfahrung/psychosoziale Gesamtsituation gefördert. Die Förderung der Kinder findet dabei individuell oder in Kleingruppen statt. Darüber hinaus ist es auch möglich, dass die Lernpat*innen gemeinsam mit der Lehrkraft mit der gesamten Klasse arbeiten. Dabei können verschiedene Co-Teaching-Formen (Lütje-Klose & Neumann, 2018; Urbanek & Quante, 2021) umgesetzt werden.

Es wird zwischen sechs Co-Teaching-Formen unterschieden. Als „One teach, one observe“ wird die Form beschrieben, bei der die Lehrkraft den größten Teil der Verantwortung für den Unterricht hat. Die zusätzlich anwesende Person beobachtet währenddessen gezielt einzelne Schüler*innen. Im Rahmen von „One teach, one assist“

liegt die Hauptverantwortung für den Unterricht bei der Lehrkraft, während die zusätzliche Person für die individuelle Unterstützung einzelner Schüler*innen zur Verfügung steht. Das „Station Teaching“ wird als die Verteilung von Unterrichtseinheiten auf verschiedene Stationen definiert. Dabei wird die Verantwortung für die Stationen unter den Lehrpersonen aufgeteilt, wobei es auch Stationen geben kann, die selbstständig von den Schüler*innen bearbeitet werden können. Wird „Parallel Teaching“ genutzt, bedeutet das, dass die beiden anwesenden Lehrpersonen die Klasse in zwei Hälften aufteilen und selbstständig zum gleichen Unterrichtsgegenstand unterrichten, während beim „Alternative Teaching“ unterschiedliche Inhalte mit den Schüler*innen thematisiert werden. Diese Form eignet sich zum Beispiel für die Differenzierung von Schüler*innen. Die sechste Form des Co-Teaching stellt das „Teaming“ oder „Team Teaching“ dar. Hierbei planen und führen die Lehrpersonen den Unterricht gemeinsam durch (Lütje-Klose & Neumann, 2018).

2. Hintergrund

„Die Grundschule wird naturgemäß von der jüngsten Schülerklientel besucht, an der sich gesellschaftliche Heterogenität und Merkmale des gesellschaftlichen Wandels immer zuerst und in ihrer gesamten Breite zeigen“ (Miller, 2022, S. 122). Schüler*innen der Grundschule weisen verschiedene Merkmalskonstellationen auf, aus denen individuelle Bedürfnisse resultieren (Vock & Gronostaj, 2017). Aus Sicht der empirischen Bildungsforschung werden dabei ausgewählte Merkmale fokussiert. Helmke (2010) unterscheidet familiäre Merkmale und das individuelle Lernpotenzial. Unter familiären Merkmalen werden z. B. der sozioökonomische Hintergrund oder ein Migrationshintergrund zusammengefasst. Sprachkenntnisse sind eines der Merkmale auf Seiten des individuellen Lernpotenzials. Aber auch dem Merkmal Flucht wird in der aktuellen Diskussion um das Thema Heterogenität zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt (Vock & Gronostaj, 2017).

Um grundlegende Bildung für Grundschulkindern sicherzustellen und sie in ihrer Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung zu fördern (Einsiedler, 2014; Lohrmann et al., 2022), müssen Grundschullehrer*innen in der Lage sein, konstruktiv mit der Heterogenität der Kinder umzugehen, spezielle Lern- und Förderbedürfnisse zu erkennen und ein individualisiertes Angebot von Lernmöglichkeiten bereitzustellen (Terhart, 2014). Darüber hinaus benötigen Grundschullehrer*innen spezifische diagnostische und didaktische Kompetenzen, um der sprachlichen Vielfalt der Schüler*innen gerecht zu werden. Gefordert ist die Fähigkeit, den Sprachstand zu erheben, einen daraus resultierenden Förderbedarf zu ermitteln sowie die Förderung adäquat zu planen und durchzuführen (Wildemann, 2018; Wildemann & Merkert, 2020; Becker-Mrotzeck et al., 2017).

Der Umgang mit Heterogenität und sprachlicher Vielfalt erfordert neben vielfältigen Kompetenzen der einzelnen Lehrkraft Kooperation an Schulen (Kunze et al., 2021; Serke & Streese, 2022). Kooperation an Schulen wird unterschieden in intraprofessionelle Kooperation, also die Zusammenarbeit von Angehörigen der gleichen

Profession, und interprofessionelle Kooperation als „Kooperationshandlung von zwei oder mehr pädagogisch tätigen Fachkräften aus verschiedenen Professionsgruppen“ (Dizinger & Böhm-Kasper, 2022, S. 827).

In der gemeinsamen Empfehlung von HRK und KMK „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (2015) wird die Bedeutung von kollegialer Kooperation betont. „Professionelle Kooperation verschiedener Lehrämter bzw. Berufsgruppen wird zu einer Gelingensbedingung inklusiver Schulen. Empfehlenswert sind daher multiprofessionelle Teams, um den komplexen beruflichen Aufgaben beim Umgang mit Vielfalt sowie der Zusammenarbeit und Netzwerkbildung innerhalb der eigenen Schulgemeinschaft und darüber hinaus gerecht zu werden“ (HRK & KMK, 2015, S. 3). Das SWK-Gutachten „Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern“ (2022) hebt Kooperation als eine „Schlüsselvariable“ für eine erfolgreiche Förderung basaler Kompetenzen und darauf abzielende Schulentwicklungsprozesse hervor (SWK, 2022, S. 89). Andere Autoren wie Klopsch & Sliwka (2021) betonen die Bedeutung von Kooperation für die Entlastung und Professionalisierung im Lehrerberuf.

Für die professionelle Lehrerkooperation legten Gräsel et al. 2006 eine Differenzierung dreier Kooperationsformen vor. Sie griffen dabei auf die organisationspsychologische Definition zurück, wonach Kooperation durch gemeinsame Ziele und Aufgaben getragen wird, absichtsvoll und zielgerichtet geschieht, des gegenseitigen Vertrauens bedarf, eine gewisse Autonomie voraussetzt und der Norm der Reziprozität verpflichtet ist (Spieß, 2004). Mit Blick auf die Ausprägung der „Kernbedingungen“ gemeinsame Ziele, Vertrauen, Autonomie werden drei Formen der Lehrerkooperation unterschieden, nämlich Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Kokonstruktion. Der Austausch von Materialien oder Erfahrungen sichert den gemeinsamen Informationsstand, schränkt die Lehrkräfte aber nicht in ihrer Autonomie ein. Die arbeitsteilige Kooperation erfordert, dass Lehrkräfte sich auf ein gemeinsames Ziel verständigen und Absprachen zu ihren jeweiligen Teilaufgaben treffen. Die Kokonstruktion schließlich benötigt mehr Zeit und mehr gegenseitiges Vertrauen, weil Lehrkräfte sich z. B. gemeinsam neue Inhalte erschließen und gemeinsam Unterricht planen. Die organisationspsychologische Sichtweise erlaubt auch eine Analyse von hemmenden und fördernden Bedingungen von Kooperation (Fussangel & Gräsel, 2011). Das Gelingen von Kooperation hängt von Bedingungen auf der individuellen Ebene ab (z. B. dem Vertrauen, der Kommunikation oder der Reziprozität), aber auch von organisationalen Rahmenbedingungen (z. B. der räumlichen und zeitlichen Strukturen). Die Unterscheidung dreier Kooperationsformen wurde auch auf das umfassendere Handlungsfeld Ganztagschule angewendet (Fussangel & Gräsel, 2011) und für eine erweiterte Theorie der kokonstruktiven Kooperation in der inklusiven Schule genutzt (Grosche et al., 2020). Aktuelle Modellierungen weisen darauf hin, dass sich eine „kooperative Professionalität“ durch ein hohes Vertrauen der Beteiligten ineinander und eine präzise Ausrichtung der Arbeit auf die Verbesserung des Lernens der Schülerinnen und Schüler auszeichnet (Klopsch & Sliwka, 2021).

Empirische Forschungsbefunde machen auf den Widerspruch aufmerksam, dass zwar Kooperation als zentrale Gelingensbedingung von Schulentwicklung gilt, die Umsetzung von Kooperation aber quantitativ und qualitativ ausbaufähig ist (Fussangel

& Gräsel, 2011; Grosche et al., 2020; Dizinger & Böhm-Kasper, 2022; Fabel-Lammla & Gräsel, 2022). Vor diesem Hintergrund überrascht die Forderung nicht, dass bereits in der Lehrkräftebildung kokonstruktive Kooperation erlernt, ausprobiert und weiterentwickelt werden soll (Schröter et al., 2022; Veber et al., 2022), damit „zukünftige Lehrkräfte mit der Erwartung, nicht allein für eine Lerngruppe verantwortlich zu sein, so gleich in ihr Berufsleben starten“ (Grosche et al., 2020, S. 474).

Für diesen Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie in dem Projekt SSB! die Kooperation zwischen Studierenden und Lehrkräften umgesetzt wird und wie sie sich im Laufe eines Schuljahres entwickelt.

3. Methodik und Stichprobe

Für den Einblick in die Sichtweisen der Studierenden auf Kooperation werden die Angaben von 19 Lernpat*innen herangezogen. Bei der Auswahl wurden die Lernpat*innen berücksichtigt, die im Schuljahr 2019/20 neu in das Projekt SSB! eingestiegen und über das gesamte Schuljahr tätig waren. Die Stichprobe setzt sich zusammen aus 16 Lehramtsstudierenden und drei Studierenden BA/MA Pädagogik. Die Student*innen befinden sich durchschnittlich im 4. Semester und verfügen über unterschiedliche Vorerfahrungen und Fächerkombinationen, die in einem Anfangsfragebogen vor Aufnahme der Lernpat*innen-Tätigkeit erfasst werden.

Von diesen 19 Studierenden liegen insgesamt 401 Fördertagebücher vom 1. und 2. Schulhalbjahr vor; im Schnitt für das 1. HJ 19/20 (zwischen September 2019 und Februar 2020) 13 Fördertagebücher pro Lernpat*in und für das 2. HJ (zwischen Februar 2020 und Juli 2020) acht Fördertagebücher. Aufgrund der Corona-Situation wurde die Anzahl der verpflichtend abzugebenden Fördertagebücher im zweiten Halbjahr reduziert.

Dabei handelt es sich um einen Fragebogen, der, über das gesamte Halbjahr verteilt, begleitend zur Lernpatentätigkeit ausgefüllt wird. In offenen und geschlossenen Items (vierstufige Likert-Skala: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft genau zu) dokumentieren die Studierenden ihre Förderaktivitäten. Im Rahmen der für den Beitrag relevanten Forschungsfrage wurde der Fokus auf die Items Organisationsform der Förderung, Auswahl des Materials sowie Ebene und Form der Unterstützung gelegt. Das letzte Item wurde im Zuge der coronabedingten Erweiterung des Fördertagebuchs hinzugefügt, da aufgrund der Schulschließungen das Spektrum an Unterstützungsmöglichkeiten gewachsen ist.

Außerdem liegen neben der begleitenden Dokumentation von den 19 Lernpat*innen Evaluationsfragebögen vom Ende des ersten und zweiten Schulhalbjahres vor, in denen die Studierenden über offene und geschlossene Items unter anderem ihre Einschätzung der Tätigkeit als Lernpat*in, die Einschätzung des Seminars sowie Einstellungen, Lernerfolg und Kompetenzzuwachs im vergangenen Halbjahr festhielten. Für diesen Beitrag wurden die Items zur Tätigkeit als Lernpat*in sowie die Items rund um den Gesamteindruck des Projekts ausgewertet.

Für die Sichtweise der Lehrkräfte werden die Angaben von 13 Lehrer*innen herangezogen, die über das gesamte Schuljahr 2019/20 von mindestens einer „neuen“ Lernpat*in unterstützt wurden. Die Stichprobe setzt sich aus acht Lehrkräften, die in einer Regelklasse unterrichten, und fünf Lehrkräften, die in einer Deutschklasse unterrichten, zusammen. Von den 13 Lehrer*innen liegen Evaluationsfragebögen vom Ende des ersten und zweiten Schulhalbjahres vor, in denen die Lehrer*innen in geschlossenen (vierstufige Likert-Skala: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft genau zu) und offenen Items ihre persönlichen Einschätzungen zum vergangenen Halbjahr festhielten. Im Fragebogen werden die Bereiche Konzept der Lernpat*innen, Kommunikation, Austausch und Material, Gesamteindruck des Projekts und coronaspezifische Items, die im Zuge der coronabedingten Schulschließungen hinzugefügt wurden, abgefragt.

Die Auswertung der Fördertagebücher und Evaluationsfragebögen von Lernpat*innen und Lehrer*innen erfolgte sowohl quantitativ als auch qualitativ mit Hilfe der Angabe von relativen Häufigkeiten sowie der Inhaltsanalyse zur Kategorienbildung offener Items.

Durch die Auswahl an Lernpat*innen und Lehrer*innen liegen sowohl Aussagen von „neuen“ Lernpat*innen als auch von denjenigen Lehrer*innen vor, mit denen diese Studierenden im Schuljahr 2019/20 in den SSB!-Klassen zusammenarbeiteten.

Eine Besonderheit im Schuljahr 2019/20 bestand darin, dass die Grundschulen in Bayern ab März 2020 von Schulschließungen, Distanz- und Wechselunterricht betroffen waren, so dass die Zusammenarbeit von Lernpat*innen und Lehrer*innen unter veränderten Rahmenbedingungen stattfand. Die Instrumente der Begleitforschung wurden im 2. Schulhalbjahr 2019/20 entsprechend ergänzt. Vor diesem Hintergrund werden in dem Beitrag sowohl Ergebnisse zur Kooperation zwischen Studierenden und Lehrkräften aus dem ersten Schulhalbjahr 2019/20 als auch unter Berücksichtigung der coronabedingt veränderten Rahmenbedingungen des zweiten Schulhalbjahrs aus beiden Perspektiven vorgestellt.

4. Ergebnisse

Die Auswertung der Fördertagebücher (s. Abb. 1) ergibt, dass die SSB!-Lernpat*innen im ersten Schulhalbjahr Förderaktivitäten in den Organisationsformen Einzelförderung und Kleingruppenförderung in einem sehr ähnlichen Umfang umsetzten. In 51 % bzw. 50 % der Fördertagebücher wurden diese beiden Organisationsformen genannt. Das Co-Teaching wurde in 48 % der Fördertagebücher genannt, allerdings lag der Schwerpunkt innerhalb des Co-Teachings auf der Form „One teach, one assist“. Andere Co-Teaching-Formen wie „Station-Teaching“, „Parallel-Teaching“, „Alternative-Teaching“ oder „Team-Teaching“ wurden deutlich seltener genannt. Für das zweite Schulhalbjahr ist festzustellen, dass die Einzelförderung als häufigste Organisationsform genannt wurde. Zwar fanden auch im zweiten Schulhalbjahr Kleingruppenförderung und Co-Teaching in der Form „One teach, one assist“ statt, allerdings deutlich seltener als Einzelförderung. Hier könnten coronabedingte Schulschließungen

und Maßnahmen die Entwicklung beeinflusst haben. In den Vorgängerkohorten war bisher eine Zunahme der verschiedenen Co-Teachingformate zu beobachten.

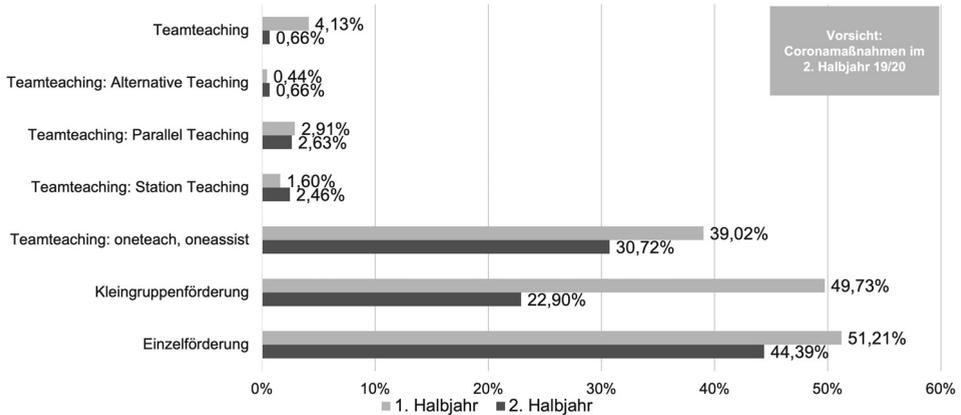


Abbildung 1: Ergebnisse Fördertagebuch Schuljahr 19/20 – Organisationsformen der Förderung

Ein ähnliches Bild zeigt sich in den Evaluationsfragebögen der Lehrkräfte (siehe Abb. 2). Am Ende des ersten Schulhalbjahres schätzten die Lehrer*innen Einzelförderung und Kleingruppenförderung gleichermaßen positiv ein. Am Ende des zweiten Schulhalbjahres fiel die Einschätzung für die Einzelförderung positiver aus als für die Kleingruppenförderung.

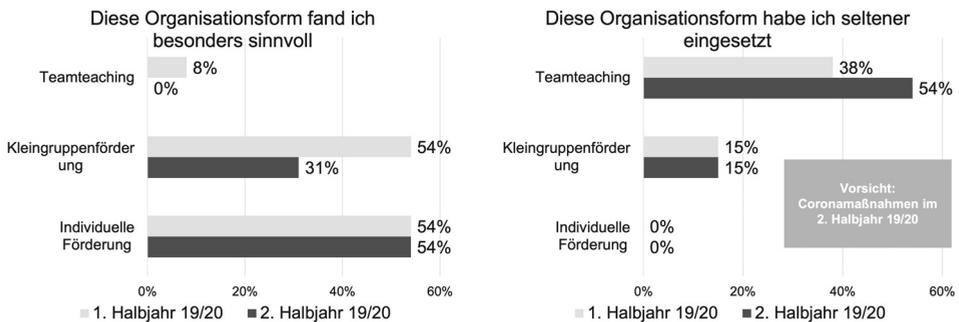


Abbildung 2: Ergebnisse Fragebogen Lehrkräfte Schuljahr 19/20 – Organisationsformen der Förderung

Ein vielfältiges Bild ergeben die Evaluationsfragebögen hinsichtlich der Zufriedenheit von Studierenden und Lehrkräften. Studierende zeigten sich bereits am Ende des ersten Schulhalbjahres sehr zufrieden mit ihrer Tätigkeit als Lernpat*in ($M = 3,66$; $n = 9$) sowie mit der Kommunikation und Kooperation mit den Lehrkräften ihrer SSB!-Klassen ($M = 3,55$; $n = 9$). Ebenso fiel die Bewertung hinsichtlich der Einbindung und der erfahrenen Wertschätzung in der Schule positiv aus ($M = 3,11$ bzw. $M = 3,44$; $n = 9$). Lediglich hinsichtlich der Frage, inwiefern sie verschiedene Organisationsformen der Förderung ausprobieren konnten, war der Zufriedenheitswert

etwas niedriger ($M = 2,42$; $n = 12$). Am Ende des zweiten Schulhalbjahres, als die Studierenden also ein gesamtes Schuljahr in dieser Klasse und mit dieser Lehrkraft gearbeitet hatten, erreichten die Zufriedenheitswerte zu allen Items einen höheren Mittelwert. So stieg der Zustimmungswert zur Feststellung, der*die Betreffende habe sich als Lernpat*in wohlgefühlt, auf $M = 3,82$ ($n = 17$). Die Einbindung und Wertschätzung in der Schule wurden noch höher bewertet ($M = 3,44$ bzw. $M = 3,77$; $n = 18$). Auch die Kommunikation und Abstimmung mit den Lehrkräften wurde noch positiver wahrgenommen ($M = 3,77$; $n = 18$) und die Studierenden konnten sich ihrer eigenen Wahrnehmung nach verstärkt in den verschiedenen Organisationsformen erproben ($M = 3,05$; $n = 18$).

Tabelle 1: Ergebnisse Fragebogen Studierende Schuljahr 19/20

Item	1. Halbjahr		2. Halbjahr	
	n	M	n	M
Ich habe mich in der Tätigkeit als Lernpat*in wohlgefühlt.	9	3,66	17	3,82
Ich konnte verschiedene Organisationsformen der Förderung ausprobieren.	12	2,42	18	3,05
Die Kommunikation und Abstimmung mit den Lehrkräften in der SSB!-Klasse waren gut.	9	3,55	18	3,77
Ich fühlte mich in der Schule gut eingebunden.	9	3,11	18	3,44
Ich fühlte mich in der Schule wertgeschätzt.	9	3,44	18	3,77

1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft genau zu

Während sich die Zufriedenheit der Studierenden im zweiten Schulhalbjahr gesteigert hat, scheint die Zufriedenheit der Lehrkräfte etwas zurückgegangen zu sein. Doch auch bei den Lehrkräften waren die Mittelwerte am Ende des 2. Schulhalbjahres auf der vierstufigen Likert-Skala durchwegs größer als drei. So empfanden die Lehrer*innen die Unterstützung durch die Lernpat*innen sowohl im ersten Halbjahr ($M = 3,60$; $n = 10$) als auch im zweiten Halbjahr ($M = 3,30$; $n = 11$) als hilfreich. Die Lernpat*innen konnten in den Augen der Lehrkräfte einen Beitrag zur Förderung und Integration von Kindern mit Fluchthintergrund leisten (1. HJ $M = 3,30$; $n = 10$; bzw. 2. HJ $M = 3,0$; $n = 11$). Die Einbindung in verschiedene Organisationsformen der Förderung konnte erreicht werden (1. HJ $M = 3,30$; $n = 10$; bzw. 2. HJ $M = 3,20$; $n = 10$), die Kommunikation und Organisation mit den Lernpat*innen waren gut (1. HJ $M = 3,44$ und $3,55$; $n = 10$; bzw. 2. HJ $M = 3,45$ und $3,27$; $n = 11$) und es erfolgte nach Einschätzung der Lehrkräfte auch ein Austausch mit den Lernpat*innen über die Schüler*innen ihrer Klasse (1. HJ $M = 3,3$; $n = 9$; bzw. 2. HJ $M = 3,0$; $n = 11$).

Tabelle 2: Ergebnisse Fragebogen Lehrkräfte Schuljahr 19/20

Item	1. Halbjahr		2. Halbjahr	
	n	M	n	M
Die Unterstützung durch die beiden Lernpaten empfand ich als hilfreich.	10	3,60	11	3,30
Die Lernpaten konnten einen Beitrag zur Förderung und Integration von Kindern mit Fluchthintergrund leisten.	10	3,30	11	3,00
Ich konnte die Lernpaten in verschiedene Organisationsformen der Förderung einbinden.	10	3,30	10	3,20
Die Kommunikation mit den Lernpaten war gut.	9	3,44	11	3,45
Die Organisation mit den Lernpaten war gut.	9	3,55	11	3,27
Es erfolgte ein Austausch mit den Lernpaten über die SchülerInnen meiner Klasse.	9	3,33	11	3,00

1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft genau zu

Die spezifischen Auswertungen hinsichtlich der Förderung während der Schulschließungen zeigen, dass die Lernpat*innen weiterhin zufrieden waren mit der Absprache mit der Lehrkraft bezüglich der Materialerstellung ($M = 3,67$; $n = 15$). Auch die Ergebnisse hinsichtlich Kommunikation und Abstimmung in den beiden Evaluationsfragebögen weisen in diese Richtung. Aus den Auswertungen der offenen Items wird deutlich, dass sich manche Lehrer*innen zu Beginn der Corona-Maßnahmen im zweiten Schulhalbjahr noch mehr Unterstützung durch die Lernpat*innen erhofft hatten. Insgesamt betonen die Studierenden den hohen Gewinn an Praxiserfahrung durch das Projekt, der durch die Wertschätzung und Zusammenarbeit mit den Lehrer*innen ermöglicht wurde. Auch die Lehrkräfte verweisen in ihren Äußerungen auf die „Win-win-win-Situation“ für sie als Lehrkräfte, die Schüler*innen und die Lernpat*innen.

5. Diskussion und Relevanz für die Grundschulforschung

Ganz allgemein lässt sich festhalten, dass in Projekten wie SSB! die besondere Chance besteht, Student*innen, Lehrer*innen und Schüler*innen zu unterstützen.

Bezogen auf die Frage nach der Umsetzung von Kooperation weisen die Ergebnisse der SSB!-Begleitforschung zur ausgewählten Stichprobe im Schuljahr 2019/20 darauf hin, dass Lernpat*innen und Lehrer*innen vor allem in Form von arbeitsteiliger Kooperation zusammenarbeiten, die sich im Laufe eines Schuljahres entwickelt, aber auch abhängig ist von individuellen Kompetenzen und organisationalen Rahmenbedingungen. Mag dieses Ergebnis auch angesichts der hohen Erwartungen an Kooperation auf den ersten Blick enttäuschen, so bestätigt es andererseits die Einschätzung, dass kokonstruktive Kooperation als engste Form der Zusammenarbeit „langwierig, aufwändig und anstrengend“ (Grosche et al., 2020, S. 473) ist.

Gerade in Projekten wie SSB! liegt die Chance, dass Student*innen bereits in der Phase der universitären Lehrer*innenbildung die Möglichkeit gegeben wird, über die Kooperationsformen Austausch und Arbeitsteilung hinaus auch kokonstruktive Kooperation auszuprobieren und weiterzuentwickeln. Hilfreich ist dabei nach unserer Einschätzung, dass Studierende länger als ein Schulhalbjahr im Projekt tätig sein können. Über diesen Zeitraum der Tätigkeit als Lernpat*in, die Vorbereitung und Begleitung durch die Universität können Wissen und Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen für Kooperation bei der zukünftigen Lehrer*innengeneration aufgebaut werden. Und schließlich sollte die Erfahrung aus dem Handlungsfeld Ganztagschule genutzt werden, dass häufig der Austausch über die Schüler*innen vor der unterrichtsbezogenen Kooperation steht (Dizinger et al., 2011).

Literatur

- Becker-Mrotzcek, M., Rosenberg, P., Schroeder, Ch. & Witte, A. (Hrsg.) (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Dizinger, V. & Böhm-Kasper, O. (2022). Multiprofessionelle Kooperation. In M. Haring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl.) (S. 826–843). Münster: Waxmann.
- Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, M. (2011). Interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte – wie lässt sie sich erfassen und wie wird sie im schulischen Belastungs-Beanspruchungsgeschehen bewertet? In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studie zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 114–127). Weinheim: Beltz Juventa.
- Einsiedler, W. (2014). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik* (4. Aufl.) (S. 225–233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fabel-Lammla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl.) (S. 1189–1230). Wiesbaden: Springer VS.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 667–682). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 461–478.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) & Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung*. Berlin/Bonn.
- Klopsch, B. & Sliwka, A. (2021). Kooperative Professionalität erzielen: Implikationen für Deutschland. In B. Klopsch & A. Sliwka (Hrsg.), *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung* (S. 148–153). Weinheim: Beltz Juventa.

- Kunze, K., Petersen, D., Bellenberg, G., Fabel-Lamla, M., Hinzke, J.-H., Moldenhauer, A., Peukert, L., Reintjes, C. & te Poel, K. (Hrsg.) (2021). *Kooperation – Koordination – Kollegialität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lohrmann, K., Kantreiter, J. & Lenzgeiger, B. (2022). Grundlegende Bildung als Auftrag der Grundschule. *Grundschule* 5/2022, 7–11.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht* (S. 129–151). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Miller, S. (2022). Primarstufe. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl.) (S. 120–131). Münster: Waxmann.
- Schröter, A., Kortmann, M., Schulze, S., Kempfer, K., Anderson, S., Sevdiren, G., Bartz, J. & Kreutchen, C. (Hrsg.) (2022). *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse*. Münster: Waxmann.
- Serke, B. & Streese, B. (Hrsg.) (2022). *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.). *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule*. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). <https://doi.org/10.25656/01:25542>
- Terhart, E. (2014). Grundschularbeit als Beruf. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik* (4. Aufl.) (S. 142–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Urbanek, C. & Quante, A. (2021). Kooperation im inklusiven Unterricht – Co-Teaching. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 143–162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Veber, M., Gollub, P., Greiten, S. & Schkade, T. (Hrsg.) (2022). *Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wildemann, A. (2018). *Heterogenität im Sprachlichen Anfangsunterricht* (2. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Wildemann, A. & Merkert, A. (2020). *Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung in der Grundschule*. Hannover: Klett Kallmeyer.

Auf der Suche nach gemeinsamen Qualitätsmerkmalen von Hochschullernwerkstätten

Zwischenergebnisse eines Kooperations- und Vernetzungsprozesses

1. Hochschullernwerkstätten an der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt)

Ausgehend vom Lehrkompetenzmodell der steirischen Hochschulen (Antretter, Kapellari, Kiendl-Wendner, Kruse-Weber, Matischek-Jauk & Neges, o.J.), das beispielsweise Studierendenzentrierung, Umgang mit Heterogenität oder Bereitschaft zur Selbstreflexion als Qualitäten einer zukunftsfähigen Lehre anführt, wurden an der PHSt Möglichkeiten der Qualitätssteigerung der Hochschuldidaktik der Lehre diskutiert. Ein vielversprechender Ansatz schien die Integration von Hochschullernwerkstätten in die Lehre zu sein. Im Aufbau und in der Entwicklung der Hochschullernwerkstätten spielten Kooperation und Vernetzung auf unterschiedlichen Ebenen eine zentrale Rolle. In der Praxis sind Hochschullernwerkstätten Lernorte, wo Primarstufenlehramtsstudierende Möglichkeiten der Kooperation erfahren und sich auf Kooperationsfelder in der Grundschule vorbereiten können. Die Lernwerkstätten werden darüber hinaus institutsübergreifend auch von Studierenden des Sekundarstufenlehramts und der Elementarpädagogik und im Rahmen der Fortbildung von Pädagog*innen, Lehrer*innen, Mentor*innen und Hochschullehrenden genutzt, woraus sich zahlreiche Vernetzungsmöglichkeiten ergeben, die zum Beispiel zur Verbesserung der institutionellen und pädagogischen Rahmenbedingungen für gelingende Transitionsprozesse beitragen können (Wohlhart et al., 2016, S. 18). Seit 2019 kam es an der PHSt in einzelnen Fachgruppen zur Gründung von Hochschullernwerkstätten mit fachdidaktischen Fokussen. Konkret waren das die Hochschullernwerkstatt Mathematik-PHI, die Hochschullernwerkstatt Digital Learning Lab (beide gegründet 2019), die Hochschullernwerkstatt Deutsch-ODE (gegründet 2020), die Hochschullernwerkstatt Sachunterricht (gegründet 2021) und die Hochschullernwerkstatt Radioigel & IgelTV (gegründet als Medienwerkstatt 2011, 2019 ins Konzept der Hochschullernwerkstätten überführt).

Als Hochschullernwerkstätten werden hochschuldidaktisch speziell ausgestattete physische Räume an einer Hochschule (AG Begriffsbestimmung – NeHle, 2020) bezeichnet. Nach Müller-Naendrup (2020, S. 721) verstehen sie sich „sowohl konzeptionell als auch räumlich als Alternative und konstruktive Ergänzung traditioneller Lehr- und Lernkulturen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“.

In diesem Sinne stehen in der Hochschullernwerkstatt Radioigel & IgelTV Mediendidaktik, umfassende Medienbildung und Medienproduktion im Zentrum, dort können zu allen curricularen Inhalten Radio- und TV-Beiträge sowie audiovisuelle Lernmaterialien produziert und kritische Medienkompetenzen erworben werden.

In der offenen Hochschullernwerkstatt Mathematik–PHI finden Lehramtsstudierende einen anspruchsvoll ausgestatteten Raum für die fachliche und fachdidaktische Kompetenzentwicklung vor. Verschiedene Materialien und Modelle verbinden anschauliche und abstrakte Lernprozesse miteinander. Eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Lernen regen die Beobachtung und Selbstbeobachtung von Lernerfahrungen an und werden theoriegeleitet reflektiert. Ziel ist die Ausbildung einer lernzentrierten Haltung der angehenden Lehrkräfte. Das Digital Learning Lab bietet mit verschiedenen Lernzonen sowie zeitgemäßer Einrichtung und Ausstattung ein ideales Umfeld, um medienpädagogische Lernsettings zu entwickeln, zu erproben, zu analysieren und zu reflektieren. Hier können die Auswirkungen des Raumes und der Raumgestaltung auf die Möglichkeiten und Grenzen des Unterrichts direkt erfahren werden. Die offene Hochschullernwerkstatt Deutsch–ODE bietet nicht nur umfassende Materialien für den sprachlichen, schriftsprachlichen und literalen Unterricht und die damit verbundene pädagogische Diagnostik, sondern ist auch offener Begegnungsraum für aktuelle Lehr-/Lern-Arrangements und fachlichen Austausch. Übergreifende Konzepte und Erkenntnisse können hier sowohl zwischen Elementar-, Primar- und Sekundarstufe als auch zwischen verschiedenen Fächern gedacht und umgesetzt werden. Die Hochschullernwerkstatt Sachunterricht bietet Denk- und Handlungsräume zur Auseinandersetzung mit aktuellen fachdidaktischen und fachlichen Fragestellungen. Besonderes Anliegen ist die Vernetzung naturwissenschaftlicher, sozial- und geisteswissenschaftlicher Inhalte, um diverse Zugänge zu eröffnen.

Zwischen 2020 und 2022 besuchten etwa 180 Studierende des Primarstufen- und 30 des Sekundarstufenlehramts die Hochschullernwerkstätten an der PHSt im Rahmen eines hochschullernwerkstättenübergreifenden freien Wahlfachs und wurden dabei von zwölf Hochschullehrenden begleitet.

2. Kooperations- und Vernetzungsprozess: Anliegen, Ziele und erste Ergebnisse

Im Zuge der konkreten Erprobung und Ausschärfung der einzelnen Hochschullernwerkstätten wuchs unter den verantwortlichen Akteur*innen der Wunsch nach Austausch und nach vernetzten Lehr- und Lernformaten. Im Jahr 2020 starteten die Leiter*innen der Hochschullernwerkstätten deshalb eigeninitiativ einen bis heute andauernden, moderierten Vernetzungsprozess aller Hochschullernwerkstätten. Ziel dieser Initiative war und ist es, (Weiter-)Entwicklung kooperativ zu denken, um ein gemeinsames Qualitätsverständnis von Hochschullernwerkstatt-Arbeit an der PHSt zu schaffen. Austausch und Vernetzung in regelmäßigen Treffen sollen dazu beitragen, die didaktische Wirkkraft der Hochschullernwerkstätten innerhalb der Institution und nach außen hin zu stärken und eine solide Grundlage für gemeinsames Agieren in Lehre und Forschung zu schaffen.

Wesentlich schien allen Beteiligten von Beginn an die kontinuierliche Qualitätsentwicklung der unterschiedlichen Hochschullernwerkstätten. Als Ausgangspunkte wurden die vom Verbund europäischer Lernwerkstätten formulierten Qualitäts-

merkmale (Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e.V., 2009) sowie die Darstellungen des aktuellen internationalen Diskussionstandes zur Definition von Hochschullernwerkstätten gewählt (Peschel & Kihm, 2020; Gruhn, 2021; Peschel, 2020), worunter zum Beispiel die „Baelemente von Hochschullernwerkstätten“ fallen, die von der AG Begriffsbestimmung des europäischen Netzwerkes der Hochschullernwerkstätten beschrieben werden (AG Begriffsbestimmung – NeHle, 2020).

Weitere Grundlagen für den Abstimmungsprozess waren die fachlichen und fachdidaktischen Konzepte der einzelnen Hochschullernwerkstätten (Freytag & Gigerl, 2021; Herunter & Reitbauer, 2021; Kolleritsch, 2021; Longhino & Imp, 2021; Teufel & Frieß, 2021) sowie aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Team der Hochschullernwerkstätten (Freytag, Imp, Longhino & Reitbauer, in Vorbereitung). Die international diskutierten Qualitätsmerkmale wurden von der Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten hinsichtlich Aktualität und Anwendbarkeit für die Hochschullernwerkstätten der PHSt überprüft.

Es zeigte sich, dass die vom Verbund europäischer Lernwerkstätten allgemein definierten Qualitätsmerkmale Raum, Lernen, Lehren und Nachhaltigkeit eine Anbindung an die Hochschullernwerkstatt-Arbeit der PHSt ermöglichen (Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e.V., 2009). Die Akteur*innen setzten diese Merkmale der Hochschullernwerkstätten im laufenden partizipativen Qualitätsentwicklungsprozess in regelmäßigen Diskussionen und Reflexionsschleifen in Beziehung zur aktuellen Arbeitsdefinition der AG Begriffsbestimmung, konkretisierten und erweiterten sie.

Die Beschreibung der Qualitätsmerkmale Lernen und Lehren wurde großteils aus der aktuellen Diskussion übernommen (AG Begriffsbestimmung – NeHle, 2020; Peschel & Kihm, 2020). *Lernen* geht von eigenen Interessen und Fragen aus, findet selbstständig und eigenverantwortlich statt, gestaltet sich vielperspektivisch und ergebnisoffen, Lernprozesse werden dokumentiert und reflektiert (Stöckl, 2021; Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt, 2021). Dabei können individuelle Lernprodukte und kooperative Projekte entstehen.

Die Qualitätsdimension *Lehren* muss unter Berücksichtigung vielfältiger Rollen, die nicht eindeutig definiert oder dauerhaft wirksam sind, und häufig stattfindender Rollenwechsel betrachtet werden. So können Studierende beispielsweise die Rollen Schüler*in (sachorientiert lernend), Lernbegleitung (lernend), Lernbegleitung (lehrend), Student*in und Forscher*in einnehmen (Peschel & Kihm, 2020). Lehrende sind im Kontext Hochschullernwerkstatt neben ihrer Rolle als Fachexpert*innen in erster Linie Lernbegleiter*innen, die Prozesse moderieren und Lernumgebungen konzipieren, arrangieren und strukturieren (Stöckl, 2021; Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt, 2021).

In Bezug auf die Qualitätsdimension *Nachhaltigkeit* wurde der Aspekt der curricularen Einbindung (AG Begriffsbestimmung – NeHle, 2020; Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e.V., 2009) um den Wunsch nach langfristiger, forschungsbasierter, partizipativer Qualitätsentwicklung und nach Modellwirkung für schulisches Lernen und Lehren ergänzt (Stöckl, 2021; Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt, 2021).

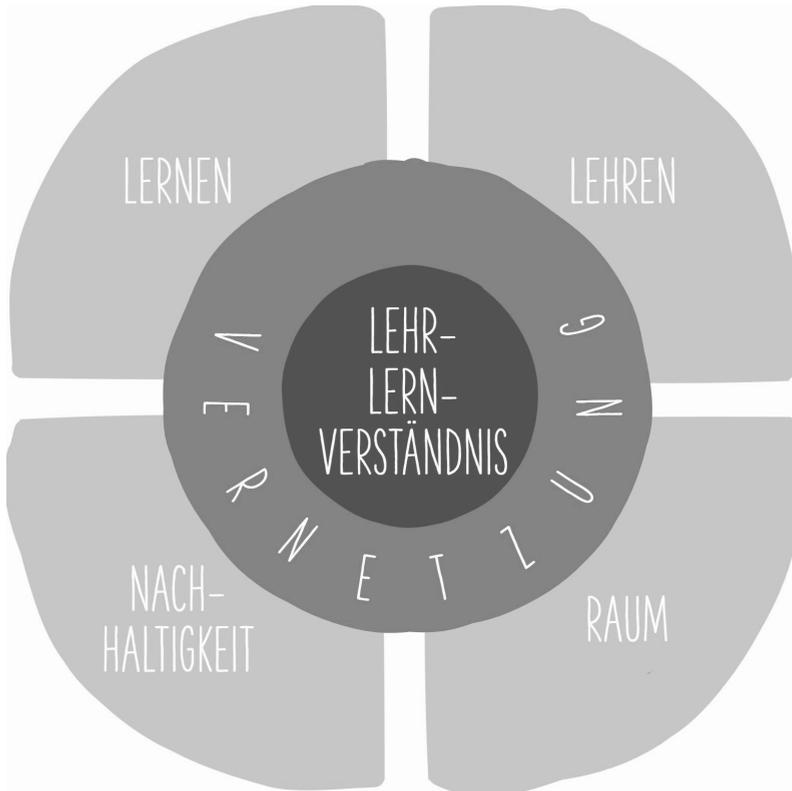


Abbildung 1: Qualitätsmerkmale der Hochschullernwerkstätten an der PHSt (eigene Abbildung in Anlehnung an Stöckl, 2021; Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt, 2021)

Der *Raum* „Hochschullernwerkstatt“ ist räumlich und strukturell in die Institution Hochschule eingebunden, dauerhaft eingerichtet und unterscheidet sich von Laboren, Bibliotheken und Seminarräumen durch flexibles Mobiliar und Inventar, das keinen starren Funktionszwängen unterliegt (Schöps, Rumpf & Kramer, 2019). Die Hochschullernwerkstätten der PHSt wollen ästhetische und anregend gestaltete, fachlich und fachdidaktisch fundierte, materielle und digitale Lernumgebungen bieten (Stöckl, 2021; Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt, 2021).

Von der Arbeitsdefinition der AG wurden außerdem die Prinzipien des demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens als Basis übernommen. Als weitere zentrale Aspekte des *Lehr-/Lernverständnisses* zeigten sich im Qualitätsentwicklungsprozess die Ermöglichung von Bildung für nachhaltige globale Entwicklung und die Reflexion von Spannungsfeldern zwischen dem idealen Lehr-/Lernverständnis und den institutionellen Rahmenbedingungen sowie Sprachsensibilität und Genderbewusstsein (Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt, 2021).

In der Arbeitsdefinition der AG Begriffsbestimmung werden Kommunikation, Kooperation und Vernetzung als zentrale Aspekte genannt (AG Begriffsbestimmung – NeHle, 2020). Die Akteur*innen der PHSt fokussierten im Entwicklungsfeld Hoch-

schullernwerkstatt den Aspekt der *Vernetzung* und stellen diesen als zusätzliches Qualitätsmerkmal dar (Stöckl, 2021). Die Bedeutsamkeit von Kooperation zeigt sich in Konzeption, Qualitätsentwicklung, Lehre und Forschung. Hochschullernwerkstätten sind Orte für interdisziplinäres Lernen und Forschen, fächerverbindende Fragestellungen und studienübergreifendes Arbeiten zwischen Elementar-, Primar und Sekundarstufe (Stöckl, 2021; Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt, 2021).

Ausgehend vom derzeitigen Qualitätsverständnis von Hochschullernwerkstätten an der PHSt beteiligen sich die Akteur*innen an der weiteren Diskussion der AG Begriffsbestimmung, beispielsweise zu den Themen Materialität, Rollenverständnis und Raum (AG Begriffsbestimmung – NeHle, 2020).

3. Ausblick

Hochschullernwerkstätten sind zum einen wichtige Elemente der Lehramtsausbildung. In Hochschullernwerkstätten rückt das eigene Lernen in den Fokus, das begleitete Reflektieren des laufenden Professionalisierungsprozesses ist fester Bestandteil der Arbeit in den Werkstätten. Lernprozesse werden in Bezug auf Forschung und die vielfältigen Tätigkeiten des Lehrens und Unterrichtens thematisiert. Beides ist wesentlich für die Professionalisierung von Lehrpersonen.

Die Entwicklung von Hochschullernwerkstätten in Ausbildungsinstitutionen der Lehrer*innenbildung kann zum anderen als Prozess der Hochschulentwicklung verstanden werden. Nach Brahm, Jenert & Euler (2016) ist pädagogische Hochschulentwicklung didaktisch dann nachhaltig, wenn neben der Ebene der konkreten Lernumgebungen auch die Studienarchitektur und die Organisation (strukturelle und kulturelle Rahmenbedingungen) berücksichtigt werden. Hochschullernwerkstätten stoßen Veränderungen auf allen drei Ebenen an und fügen sich nicht immer nahtlos in die bestehenden Ausbildungsstrukturen ein. Zum Beispiel stellt das Angebot von „Öffnungszeiten“ zur freien und selbstständigen Nutzung eine Herausforderung dar, wenn Räume und (Personal-)Ressourcen an Lehrveranstaltungen gekoppelt sind, diese aber wiederum anderen Anforderungen genügen müssen, die im Rahmen eines offenen Werkstattbetriebs nicht erfüllt werden können (etwa die Festlegung von Zielen und Inhalten). Kommunikation und Kooperation zwischen Lernenden, Lehrenden und Personen in der Hochschulorganisation und -leitung stellen innerhalb dieses Entwicklungsprozesses auf allen drei Ebenen (Lernumgebung, Studienarchitektur, Organisation) Gelingensbedingungen dar, die die Einrichtung, Weiterentwicklung und den Betrieb von Hochschullernwerkstätten erst ermöglichen.

Um Gelegenheiten für die praktische Anwendung und variable Verknüpfung von im Lehramtsstudium angebotenen fachlichen, (fach-)didaktischen und pädagogischen Wissens- und Kompetenzbausteinen über die Fächergrenzen hinweg zu schaffen, sollten im Sinne des didaktischen Doppeldeckers (Wahl, 1991) künftig verstärkt vernetzte, hochschullernwerkstättenübergreifende Lernumgebungen entwickelt werden. Dies

erfordert nicht nur ein sehr klares gemeinsames Verständnis der Qualitätskriterien, sondern auch eine funktionierende und ertragreiche Kommunikation.

Die Erforschung der Rahmenbedingungen zur Schaffung dieser für alle an den Lernprozessen Beteiligten förderlichen und nach vielen Denkrichtungen ermöglichenden Lernumgebung ist somit entscheidend und kann auf Schul- und Unterrichtsentwicklung übertragen werden.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung – NeHle (2020). Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. D. Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 249–259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Antretter, T., Kapellari, N., Kiendl-Wendner, D., Kruse-Weber, S., Matischek-Jauk, M. & Neges, H. (Science Space Styria – Der steirische Hochschulraum., Hrsg.). (o.J.). *Ein Lehrkompetenzmodell für den steirischen Hochschulraum*. Verfügbar unter: https://www.steirischerhochschulraum.at/wp-content/uploads/2022/05/broschuere_lls_druck.pdf [13.06.2023].
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (Hrsg.) (2016). *Pädagogische Hochschulentwicklung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2>
- Freytag, E. & Gigerl, M. (2021). *Konzept Hochschullernwerkstatt Sachunterricht*. Pädagogische Hochschule Steiermark. Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/News/SS_2022/2021_HLW_Sachunterricht_PHSt-Konzept_v1.pdf [13.06.2023].
- Freytag, E., Imp, C., Longhino, D. & Reitbauer, M. [in Vorbereitung]. Hochschullernwerkstätten als Orte der inklusiven Bildung. So stellen sich Lehramtsstudierende inklusive Lernumgebungen vor. In A. Holzinger, E. Bešić, S. Kopp-Sixt & M. Krammer (Hrsg.), *Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien*. Graz: Leykam.
- Herunter, E. & Reitbauer, M. (2021). *ODE – Offene Deutsch Hochschullernwerkstatt*. Konzept. Pädagogische Hochschule Steiermark. Zugriff am 21.02.2023. Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/ZIDAs/hochschullernwerkstaetten/konzepte/2021_HLW_Deutsch_ODE_PHSt-Konzept_v1.pdf [13.06.2023].
- Kolleritsch, W. (2021). *Medienwerkstatt IGEL. Konzept*. Verfügbar unter: https://radioigel.at/wp-content/uploads/PHSt-Konzept_Medienwerkstatt_IGEL_v1.pdf [13.06.2023].
- Longhino, D. & Imp, C. (2021). *Hochschullernwerkstatt Mathematik – PHI*. Konzept. Pädagogische Hochschule Steiermark. Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/ZIDAs/hochschullernwerkstaetten/konzepte/2021_HLW_Mathematik_PHI_PHSt-Konzept_v2.pdf [13.06.2023].
- Müller-Naendrup, B. (2020). Lernwerkstätten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 721–726). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: <https://www.handbuch-lehrerbildung.net/download/87-lernwerkstaetten-in-der-lehrerinnen-und-lehrerbildung/?wpdmml=756&refresh=6343e0a815b281665392808> [24.06.2023]. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-087>

- Peschel, M. & Kihm, P. (2020). Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 296–309). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5858_24
- Schöps, M., Rumpf, D. & Kramer, K. (2019). Hochschullernwerkstatt – ist doch klar! ...?! Überlegungen zu einer Gegenstandsbestimmung im Selbst- und Fremdverständnis. In S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 19–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:20185>
- Stöckl, C. (2021). *Hochschullernwerkstätten an der PHSt*. Konzept. Pädagogische Hochschule Steiermark. Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/ZIDAS/hochschullernwerkstaetten/konzepte/2021_HLWs_an_der_PHSt_Allgemeines_Konzept.pdf [13.06.2022].
- Teufel, M. & Frieß, M. (2021). *Hochschullernwerkstatt Digital Learning Lab*. Konzept. Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/ZIDAS/hochschullernwerkstaetten/konzepte/2021_HLW_Digital_Learning_Lab_PHSt-Konzept_v1.pdf [13.06.2023].
- Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. (Hrsg.) (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätskriterien von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Verfügbar unter: https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=207 [13.06.2023].
- Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt (2021). *Hochschullernwerkstätten an der PH Steiermark. Gemeinsames Qualitätsverständnis*. Poster. Pädagogische Hochschule Steiermark. Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/ZIDAS/hochschullernwerkstaetten/Poster_Qualitaetsmerkmale_Lernwerkstaetten.pdf [13.06.2023].
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Tübingen: Deutscher Studien-Verlag.
- Wohlhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K., Stanzel-Tischler, E. & Dämon, K. (2016). Die österreichische Volksschule. In Bruneforth, M., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. & Spiel, C. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015 (Bd. 2)* (S. 17–58). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/NBB2015-2-1>

Interdisziplinäre und interinstitutionelle Kooperation im Lehr-Lern-Labor Leoben

Ein Beispiel einer gelingenden Kooperation

1. Einleitung

Seit dem Aufzeigen der Defizite im Bereich der technisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen von europäischen Schüler*innen durch trans- und internationale Vergleichsstudien (vgl. TIMSS, PISA, SIENTIX) wurden zahlreiche Lehr-Lern-Labore als Maßnahme zur Förderung in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) entwickelt (vgl. Baar & Schönknecht, 2018, S. 13). Lehr-Lern-Labore zeichnen sich dadurch aus, dass dort Lehramtsstudierende gemeinsam mit Schüler*innen experimentieren. Damit sind Brüning, Käpnick, Weusmann, Köster & Nordmeier (2020, S. 15f.) zufolge Lehr-Lern-Labore gleichzeitig Lernorte für Schüler*innen und für Studierende. Wichtig ist dabei, dass sowohl das Lehren als auch das Lernen als wichtige Komponenten gelten. Auf der Ebene der Studierenden passiert beides im Rahmen der Ausbildung, begleitet durch Lehrpersonen pädagogischer Hochschulen oder Universitäten. Im Fokus steht das forschende Lernen. Grundlage dafür ist die „kooperative Planung“ (Giest, 2010, S. 187), Durchführung und Reflexion von Workshops (Putnam & Borko, 2000). So können Studierende, begleitet von Lehrenden, ihr Wissen und ihre Kompetenzen weiterentwickeln, indem sie sich mit der Erarbeitung und Umsetzung von Experimenten zu einem bestimmten Thema beschäftigen, die in weiterer Folge die Ausgangslage für ein forschendes Lernen von Schüler*innengruppen darstellen.

Das Lehr-Lern-Labor der Montanuniversität Leoben (MUL) richtet sein Angebot speziell an Grundschulkindern und wird in enger Kooperation mit der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum (PPH Augustinum) umgesetzt. Hier wird nicht nur institutionenübergreifend, sondern auch disziplinübergreifend zusammengearbeitet. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag danach gefragt, welche Rolle die verschiedenen Akteur*innengruppen innerhalb dieser kooperativen Arbeitsgemeinschaft im Lehr-Lern-Labor Leoben bei der Entwicklung und Abhaltung der Workshops einnehmen und wie sich das Lehren und das Lernen in diesem Setting gestalten. Das stellt die Basis dar, um in weiterer Folge darüber nachzudenken, worin der Mehrwert dieser interdisziplinären und interinstitutionellen Kooperation für den Wissenserwerb und die Kompetenzentwicklung von Studierenden und Schüler*innen liegt. Mit dem Beitrag wird das Ziel verfolgt, am Beispiel des Lehr-Lern-Labors Leoben einen Einblick in eine gelingende Zusammenarbeit zu geben, die einen spannenden Rahmen bietet, um Professionswissen auf- und auszubauen und Erfahrungen über die Disziplinen hinweg zu sammeln, die viele Perspektiven verbindet. Die Darstellung einer konkreten Umsetzungspraxis kann motivierend sein für die Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Laboren.

Im Beitrag werden zunächst allgemein die Charakteristika von Lehr-Lern-Laboren beschrieben, bevor das Lehr-Lern-Labor der Montanuniversität Leoben vorgestellt wird. Danach werden vier Ebenen thematisiert, die wesentlich für eine qualitätsvolle (Weiter-)Entwicklung und Umsetzung von Workshops in diesem Setting sind. Abschließend gilt es noch darüber nachzudenken, welchen Mehrwert im Sinne der Professionalisierung die Mitarbeit im Lehr-Lern-Labor Leoben für Studierende bringt.

2. Allgemeine Beschreibung der Charakteristika von Lehr-Lern-Laboren

Lehr-Lern-Labore gelten aufgrund ihrer inhaltlichen und didaktischen Ausrichtung als eine Form von Schülerlabor (Haupt et al., 2013). Beide Formen orientieren sich am Lehrplan. Im Unterschied zu Schülerlaboren lernen Studierende in Lehr-Lern-Laboren im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung gemeinsam mit Schüler*innen zu experimentieren (Brüning et al., 2020, S. 14). Im Zentrum steht die theoriegeleitete Umsetzung von praktischem Unterricht sowie die anschließende Reflexion des Lehr-Lern-Prozesses (Greefrath & Hammann, 2020, S. 8f.). Studierende arbeiten in Gruppen gemeinsam mit Lehrenden mit einer überschaubaren Gruppe von Lernenden zusammen. Die Lerngelegenheit wird in einer vertrauten außerschulischen Umgebung geboten und die Beobachtungsaufgaben beschränken sich auf ausgewählte Aspekte (Dohrmann & Nordmeier, 2015). Betrachtet man die einzelnen Begriffsbausteine, so steht der Wortbestandteil ‚Lehr‘ in ‚Lehr-Lern-Labor‘ Brüning et al. zufolge (2020, S. 15) zum einen für die Lehrtätigkeiten von Lehrenden Pädagogischer Hochschulen oder Universitäten und zum anderen für die Entwicklung der Lehrkompetenz der Studierenden dieser Institutionen. Der Wortbestandteil ‚Lern‘ fokussiert auf den Kompetenzerwerb von Studierenden und teilnehmenden Schüler*innen und der Begriff ‚Labor‘ stellt einen Bezug zur Lernumgebung her, die meist in naturwissenschaftlichen und technischen Bereichen verortet werden kann.

Lehr-Lern-Labore können damit als spezielle Organisationsformen verstanden werden. Ein zum überwiegenden Teil forschendes Lernen eröffnet zukünftigen Lehrpersonen die Möglichkeit, in einer komplexitätsreduzierten Lernumgebung Handlungskompetenzen und Professionswissen zu erwerben. Diese Kompetenzen und dieses Wissen werden in zyklischen Prozessen vertieft. Die Begleitung durch Lehrende von Hochschulen oder Universitäten und die gemeinsame Reflexion der Lehr-Lern-Aktivitäten schaffen eine notwendige inhaltliche und organisatorische Rahmung für ein effektives und qualitativvolles Arbeiten in diesem Setting (Brüning et al., 2020, S. 23).

3. Beschreibung des Lehr-Lern-Labors Leoben

Seit dem Jahr 2020 arbeiten Studierende und Lehrende des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe an der PPH Augustinum gemeinsam mit Studierenden der MUL im Lehr-Lern-Labor an der Montanuniversität Leoben zusammen. Damit verbindet sich die fachliche Expertise der MUL mit der methodisch-didaktischen Expertise der PPH Augustinum in der Vermittlung von MINT-Kompetenzen. Auf einer Fläche von 150 m² wurde ein Experimentier- und Entdeckungsraum für Schüler*innen zwischen sechs und zehn Jahren eingerichtet. Der Fokus auf diese Zielgruppe, der mit Blick auf die deutschsprachige Landschaft der Lehr-Lern-Labore besonders ist, ergibt sich dadurch, dass bildungswissenschaftliche Studien darauf hinweisen, dass Förderungsinitiativen im MINT-Bereich bereits in der Grundschule oder davor besonders wirkungsvoll und deswegen nachhaltig erscheinen (Lück, 2012; Steffensky, 2018). Zudem handelt es sich hier um die zentrale Zielgruppe der PPH Augustinum in der Primarstufenausbildung. Im Lehr-Lern-Labor Leoben werden didaktisch aufbereitete Workshops zu den Themen Salze, Kunststoffe und Metalle angeboten. Neben der Abhaltung der zweistündigen Workshops, die von Schulen kostenlos gebucht werden können, werden Materialien für Lehrpersonen zur Verfügung gestellt, die die Vor- und Nachbereitung der Inhalte im Schulunterricht unterstützen. Das ist insofern von Bedeutung, als Studien belegen, dass sich durch die Vor- und Nachbereitung von Inhalten durch Lehrpersonen die Wirksamkeit der Förderung um ein Vielfaches erhöht (Streller & Bolte, 2016). Der Ablauf der Workshops wird modulübergreifend beibehalten. So starten die Workshops mit der Begrüßung. Diese findet im Sitzkreis statt. Dort wird das Thema eingeführt, es werden relevante Werkzeuge und Gegenstände vorgestellt und der Ablauf des Workshops wird erklärt. Die Schüler*innen erhalten in diesem Rahmen auch ein Forschungsheft. Es handelt sich dabei um ein Heft, in dem alle Experimente und die dazugehörigen Informationen und Fragestellungen abgebildet sind. Der Aufbau der Inhalte orientiert sich am forschenden Lernen. So werden die Schüler*innen aufgefordert, sich mit der Problemstellung zu beschäftigen und ihre Hypothesen zu formulieren. Durch die Durchführung der Experimente können diese dann bestätigt oder widerlegt werden. Zudem wird im Sitzkreis auch noch ein Experiment vorgestellt, um den Schüler*innen den Ablauf und die Vorgehensweise zu verdeutlichen. Danach folgt die freie Forschungsphase. Hier experimentieren und forschen die Schüler*innen in Kleingruppen und werden von den Studierenden und Lehrenden der PPH Augustinum sowie von Studierenden der MUL begleitet und unterstützt. Die abschließende Reflexion findet wieder im Sitzkreis statt.

4. Vier Ebenen der Zusammenarbeit im Lehr-Lern-Labor

Die Planung, Umsetzung und Weiterentwicklung der Module (Metalle, Salze und Kunststoffe), die im Lehr-Lern-Labor angeboten werden, basieren auf der Zusammenarbeit innerhalb der und zwischen den beteiligten Institutionen. Diese werden in weiterer Folge benannt und beschrieben. Ausgangspunkt für die Kooperation sind sowohl

Überlegungen zu den zu vermittelnden Inhalten als auch deren methodisch-didaktische Umsetzung in den Workshops.

4.1 Kooperation der Studierenden der PPH Augustinum

Die Aufgabengebiete der Studierenden der PPH Augustinum bestehen aus zwei Bereichen. Einerseits beschäftigen sie sich intensiv mit der Entwicklung neuer Module und andererseits sind sie als Teil des interdisziplinären Teams im Lehr-Lern-Labor Leoben für die Betreuung und Begleitung der Schüler*innen zuständig. Zudem ist die Modifikation bestehender Module als fortlaufender Prozess eine ihrer wesentlichen Aufgaben.

Die Planungen und methodisch-didaktischen Ausarbeitungen der Modulhalte finden in wöchentlichen Meetings statt. Hierbei werden zwei relevante Bereiche zusammgeführt: Zum einen die inhaltliche Einführung in die Thematik und zum anderen die methodisch-didaktische Umsetzung im Lehr-Lern-Labor.

Für die inhaltliche Aufbereitung der Themen werden zunächst entsprechende Experimente ausgewählt. Im Anschluss erfolgt die Erstellung von Experimentieranleitungen und von Informationsblättern für Schüler*innen sowie für Lehrpersonen. Dieser Teil wird überwiegend in Einzelarbeit umgesetzt, wobei ein ständiger Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden erfolgt. Herausfordernd dabei ist vor allem das Formulieren von kindgerechten Texten zur Erklärung der Experimente mit relevanten, aber zum Teil schwierigen, Begrifflichkeiten.

Für die methodisch-didaktische Umsetzung eines Forschungsheftes und für die Gestaltung des Ablaufs eines Workshops erweisen sich das gemeinsame Brainstorming und ‚lautes Denken‘ als hilfreich. Dabei entstehen kreative Ideen für die Umsetzung. Besonders wichtig erachtet das Team die Erarbeitung einer modulübergreifenden Struktur in Bezug auf den Ablauf im Labor. Dadurch wird ein hoher Wiedererkennungswert für Teilnehmende geschaffen.

4.2 Kooperation der Studierenden und Lehrenden der PPH Augustinum

Die Kooperation zwischen den Lehrenden und den Studierenden der PPH Augustinum dient dem regelmäßigen unterstützenden Austausch zur Modulentwicklung. Damit soll die methodisch-didaktische Qualität des Lehr-Lern-Labors im Sinne des forschenden Lernens gewährleistet werden. Im Rahmen von regelmäßigen Meetings werden die Ideen, Ausarbeitungen und Pläne von den Studierenden vorgestellt und gemeinsam diskutiert. Ein konstruktives Feedback sorgt für neue Impulse und initiiert gegebenenfalls Umdenkprozesse, die sich positiv auf die weitere Entwicklung auswirken können. Darüber hinaus werden die Sachtexte für die Informationsblätter und die Texte für die Anleitungen der Experimente von den Lehrenden methodisch-didaktisch und inhaltlich überprüft und erforderlichenfalls korrigiert und ergänzt.

Die Lehrenden der PPH Augustinum sind auch regelmäßig bei Besuchen von Schulklassen im Lehr-Lern-Labor Leoben vor Ort. Durch die Möglichkeit der gemeinsamen Beobachtungen der Schüler*innen in den Workshops im Umgang mit den Unterlagen und den Materialien können letztere kontinuierlich angepasst werden.

4.3 Kooperation der Studierenden der PPH Augustinum und der Studierenden der MUL

Die Studierenden der PPH Augustinum und der MUL arbeiten in dieser Konstellation sowohl bei der Auswahl und Entwicklung der Experimente als auch während der Workshops im Lehr-Lern-Labor zusammen, wo sie gemeinsam die Schulklassen begleiten bzw. betreuen. Diese interdisziplinäre Kooperation bietet Lernchancen für alle Studierenden. Da sich die Inhalte der Workshops zum Großteil auf die Forschungs- und Lehrgebiete der Montanuniversität beziehen, können sich die Studierenden der MUL nicht nur mit ihrem Fachwissen, sondern auch durch Ideen zur Auswahl von Experimenten, zur physischen Aufbereitung und zu Anschauungsmaterialien einbringen. Die Methodenwahl, die didaktische Umsetzung und die Vermittlung in kindgerechter Sprache ist wiederum die Kernkompetenz der Studierenden der PPH Augustinum. Die Verbindung dieser Kompetenzbereiche stellt eine wichtige Grundlage dar, um die Qualität der Workshops ständig zu verbessern. Vor allem die Zeit nach den Workshops wird genutzt, um an zusätzlichen methodengestützten Lernarrangements zu feilen und das Materialangebot zu verändern bzw. zu erweitern.

Außerhalb der Workshops übernehmen die Studierenden der Montanuniversität die Materialbeschaffung und die Materialerstellung für die jeweiligen Module. Ein Austausch erfolgt aber auch in Online-Meetings, bei denen die Ideen für die Materialien zu den Versuchen vorgestellt und gemeinsam diskutiert werden.

4.4 Kooperation mit Schulen (Lehrpersonen & Schüler*innen)

Die Rückmeldungen der Schüler*innen sowie der Lehrpersonen sind für die Weiterentwicklung der Module essenziell. Einerseits ergeben sich aufschlussreiche Erkenntnisse anhand der Reaktionen der jungen Forschenden auf die vorbereitete Umgebung. Andererseits lässt es der Betreuungsschlüssel (vier Studierende in variierender Zusammensetzung betreuen jeweils eine Schulklasse) zu, dass nach Abschluss eines Experiments ein kurzes Reflexionsgespräch zwischen den Schüler*innengruppen und den Studierenden stattfindet.

Zusätzlich wird ein verbales Feedback am Ende jedes Besuchs im Abschlusskreis eingeholt. Im Zuge dessen werden den Schüler*innen Impulsfragen zur Verfügung gestellt, die sie anregen sollen, zu erzählen, was sie herausgefunden haben, wie sie die Lernumgebung erlebt haben und wie es ihnen beim gemeinsamen Arbeiten gegangen ist. Die Lehrpersonen erhalten ebenso die Möglichkeit, ihr Feedback abzugeben.

5. Fazit

Wie in den Ausführungen deutlich wird, findet im Lehr-Lern-Labor Leoben Lehren und Lernen auf unterschiedlichen Ebenen in einem speziellen Setting statt, das auf die Bedürfnisse von Schüler*innen der Primarstufe ausgerichtet ist. Hier erweitern Studierende der PPH Augustinum ihre Kompetenzen, indem sie Workshops planen, umsetzen und modifizieren. Sie vertiefen ihr Wissen im MINT-Bereich durch den Austausch und die Zusammenarbeit mit Studierenden der MUL. Zudem entwickeln sie Handlungswissen durch die Arbeit mit den Schüler*innen sowie im Austausch mit den Lehrpersonen, die die Klassen begleiten. Darüber hinaus werden sie von Lehrenden der PPH Augustinum bei der inhaltlichen, methodischen und didaktischen Umsetzung begleitet. Gleichzeitig lehren sie in den Workshops. Sie gestalten die Lernumgebung, führen in die Inhalte ein und begleiten die Schüler*innen bei ihren Lernprozessen. Diese Lehrerfahrung teilen sie mit den Studierenden der MUL. Diese vermitteln darüber hinaus ihr Fachwissen an die Studierenden der PPH Augustinum. Ihr Lernfeld liegt wiederum in der methodisch-didaktischen Aufbereitung von Inhalten für Schüler*innen der Primarstufe. Auch die Lehrenden der PPH Augustinum nehmen beide Rollen ein, einerseits die Rolle der Lehrenden in der Begleitung der Lernprozesse der Studierenden, andererseits aber auch die Rolle der Lernenden in der Ausarbeitung und Aufbereitung sowie der Weiterentwicklung der Inhalte für die Workshops sowie durch die Anpassung der Lernumgebungen. Darüber hinaus lernen Schüler*innen und die sie begleitenden Lehrpersonen Inhalte aus dem MINT-Bereich in einem spannenden Experimentierfeld kennen, welches Zugang zu vielfältigen Werkzeugen, Geräten und Materialien bietet. Damit wird der Mehrwert deutlich, der in der interinstitutionellen und interdisziplinären Kooperation liegt und verschiedene Erfahrungs- und Lernräume miteinander verbindet. Es wird ein diskursiver Raum eröffnet, in dem gemeinsam erarbeitet wird, wie Schüler*innen im Lehr-Lern-Labor lernen sollen (Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2017, S. 36f.). So vertiefen die Studierenden des Lehramts Primarstufe als Generalist*innen ihr Fachwissen im MINT-Bereich und die Studierenden der MUL lernen, dieses an die Studierenden sowie an eine sehr junge Zielgruppe im Sinne der Wissenschaftskommunikation zu vermitteln. Die Studierenden erhalten dabei über das Studium hinaus die Möglichkeit, praxisrelevante Erfahrungen zu sammeln. Das stellt eine optimale Voraussetzung dar, um Kinder zwischen sechs und zehn Jahren beim forschenden Lernen an einem außerschulischen Lernort bestmöglich zu unterstützen. Dabei werden alternative Lernerfahrungen in einem außerschulischen Lehr- und Lernsetting ermöglicht.

Literatur

- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018). *Außerschulische Lernorte: Didaktische und methodische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- Brüning, A.-K., Käpnick, F., Weusmann, B., Köster, H. & Nordmeier, V. (2020). Lehr-Lern-Labore im MINT-Bereich – eine konzeptionelle Einordnung und empirisch-konstruktive Begriffskennzeichnung. In B. Priemer & J. Roth (Hrsg.), *Lehr-Lern-Labo-*

- re. *Konzepte und deren Wirksamkeit in der MINT-Lehrpersonenausbildung* (S. 14–25). Berlin: Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58913-7_2
- Dohrmann, R. & Nordmeier, V. (2015). *Schülerlabore als Lehr-Lern-Labore (LLL): Ein Projekt zur forschungsorientierten Verknüpfung von Theorie und Praxis in der MINT-Lehrerausbildung*. Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung. Verfügbar unter: <https://ojs.dpg-physik.de/index.php/phydid-b/article/view/658/787> [13.06.2023].
- Fraefel, U. & Bernhardsson-Laros, N. (2017). Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrender Lehrpersonen im Schulfeld – Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Sonderheft, 30–49.
- Giest, H. (2010). Sachunterrichtsplanung als Planung des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler. In S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle* (S. 179–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5015-Kap5-2>
- Greefrath, G. & Hammann, M. (2020) Einführung. In R. Kürten, G. Greefrath & M. Hammann (Hrsg.), *Komplexitätsreduktion in Lehr-Lern-Laboren: Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 7–15). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830989905>
- Haupt, O. J., Domjahn, J., Martin, U., Skiebe-Corrette, P., Vorst, S., Zehren, W. & Hempelmann, R. (2013). Schülerlabor – Begriffsschärfung und Kategorisierung. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 66(6), 324–330.
- Lück, G. (2012). Mit allen Sinnen: Experimentieren – Staunen – Begreifen. Integration durch naturwissenschaftliche Bildung. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Frühe Kindheit in Bewegung: Entwicklungspotenziale nutzen* (S. 70–74). Schorndorf: Hofmann.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>.
- Steffensky, M. (2018). *Frühe naturwissenschaftliche Bildung* (KiTaFachtex-te). Berlin: Fröbel e.V. Verfügbar unter https://www.kita-fachtex-te.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Steffensky_2018-Fruehe_naturwissenschaftliche_Bildung.pdf [13.06.2023].
- Streller, S. & Bolte, C. (2016). Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – vom Lerner zum Multiplikator. In Ch. Maurer (Hrsg.), *Authentizität und Lernen – das Fach in der Fachdidaktik* (Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik 2015). (S. 545–547). Regensburg: Universität Regensburg. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12125/pdf/Maurer_2015_Authentizitaet_und_Lernen_Tagungsbericht.pdf [13.06.2023].

Spirituelle Kompetenzen

Ein Weg zur Stärkung der persönlichen und beruflichen Identität von Grundschullehrer*innen?!

1. Thematische Hinführung

Die Profession der Grundschullehrer*innen befindet sich im stetigen Wandel. Dieser wird nicht nur durch Veränderungen im didaktischen Sinne hervorgerufen, gerade in den letzten zwei Jahren war der Einfluss von lebensweltlichen Faktoren besonders spürbar: Ein Umgehen-Müssen mit existenzieller Bedrohung durch krisenhafte Ereignisse wie die Corona-Pandemie (Roebben, 2020, S. 71–77) und kriegerischen Auseinandersetzungen sowie deren Folgen stellt auch und gerade alle an Schule Beteiligten vor große Herausforderungen (Schweitzer, 2015, S. 9–10). All dies setzt einen neuen (krisenhaften) Maßstab, der den Erwerb von Persönlichkeitskompetenzen im Sinne eines pädagogischen Habitus zu einer besonders wichtigen Aufgabe macht (Mendl, 2018, S. 265).

2. Ziele und wissenschaftlicher Hintergrund

In diesem Beitrag sollen Möglichkeiten zur Erlangung solcher Kompetenzen innerhalb der Aus- und Fortbildung von Grundschullehrer*innen vorgestellt und reflektiert werden. Diese sind dem Bereich der Religionspädagogik entwachsen und beschreiben eine primäre Befassung mit der spirituellen Dimension der Profession bzw. mit einer spezifischen Form der Selbstreflexion, die für die Ausübung des Lehrberufs relevant ist. Hierbei wird eine Erweiterung von Persönlichkeitskompetenz angestrebt, bei der Fragen wie „Was trägt mich in meinem Beruf?“ oder „Auf welche Ressourcen kann ich zurückgreifen?“ (Domsel, 2023) im Zentrum des Interesses stehen. Im Rahmen meines Habilitationsprojektes mit dem Titel „Hinter dem Horizont. Zum spirituell-religiösen Selbstverständnis von Religionslehrkräften“ (Domsel, 2023) wurde ein neuer Reflexionsansatz entwickelt, der auf autoethnografischen Grundlagen beruht und die persönliche und berufliche Identität von Lehrer*innen thematisiert.

Heranwachsende benötigen vor dem Hintergrund entwicklungspsychologisch bedingter Herausforderungen klare Rollenvorbilder und starke Lehrer*innenpersönlichkeiten zur Orientierung (Grümme, 2020, S. 245). Gerade im Grundschulbereich ist zudem die Bildung von Vertrauen bzw. die Kreierung einer das Gefühl von Sicherheit vermittelnden Umgebung vonnöten, die jüngeren Kindern erlaubt, sich zu entwickeln und zu entfalten (Stockinger, 2016, S. 79–87). Um all dies zu erreichen, ist eine gemeinschaftsstiftende (spirituelle) Basis für alle an Schule Beteiligten wichtig: Wenn davon ausgegangen wird, dass Schule immer auch Spiegel der Gesellschaft darstellt, kann

es nur gemeinsam gelingen, Krisen zu bewältigen und langfristig innergesellschaftlichen Frieden zu sichern.

Bevor darauf eingegangen wird, wie die besagte spirituelle Basis erreicht werden kann, ist zunächst zu klären, was mit dieser gemeint ist und wer die diesbezüglichen Adressat*innen sind.

3. Ein weites Verständnis von Spiritualität

Ursprünglich richtet sich das in meiner Habilitationsschrift entwickelte Modul an Religionslehrkräfte, von denen eine gewisse spirituelle Grundkompetenz sowie die Bereitschaft, diese weiterzuentwickeln, erwartet werden kann. Jedoch soll dieser Adressat*innenkreis erweitert werden, indem ein in diesem Kontext relevantes Spiritualitätsverständnis so ausgedehnt wird, dass es nicht nur für religiöse Menschen relevant sein kann. Diesbezüglich ist zu bedenken, dass sich in postmodernen europäischen Gegenwartsgesellschaften eine Diversität an Weltanschauungen entwickelt hat (Bitter, 2007, S. 24), der Rechnung zu tragen ist.

In diesem Sinne soll der Begriff Spiritualität hier weiter gefasst und dahingehend verstanden werden, dass er zunächst eine ganzheitliche Sicht auf den Menschen meint, eine, die ihn als komplexes, in einen größeren Sinnzusammenhang eingebettetes Wesen betrachtet, welches mehr darstellt als die Summe seiner Atome und nicht in empirischen Beschreibungen aufgeht. Gläubige Menschen gehen an dieser Stelle einen Schritt weiter und bringen den besagten Sinnzusammenhang in Verbindung mit Gott (Schambeck, 2010, S. 400–415). Eine solche Deutung von Welt, ob religiös oder nicht, betont die Würde des Menschen und seine Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbsterkenntnis. Dadurch kann er in Beziehung und Dialog mit anderen treten und Fähigkeiten zur Krisenbewältigung entwickeln, um diese Art des Wissens auch an Schüler*innen weitergeben zu können.

Im Folgenden soll eine Möglichkeit vorgestellt werden, eine solche Form der Spiritualität zu entwickeln bzw. eine solche Art von Selbstreflexion praktizieren zu können, sie zu dokumentieren und anderen zu kommunizieren: die autoethnografische Selbstreflexion.

4. Autoethnografie als Möglichkeit spiritueller Selbstreflexion

Bei der Autoethnografie geht es um Eigenbeobachtung. Mittels Selbstreflexion erforschen Autor*innen persönliche Erfahrungen und verknüpfen diese mit lebensweltbezogenen Aspekten in bestimmten Bereichen (Ellis, Adams & Bchner, 2011, Art. 10). Hierbei besteht eine besonders große Herausforderung darin, eine Innen- sowie möglichst gleichzeitige Außenposition zum inneren Geschehen einzunehmen. Autoethnografische Reflexionsprozesse oszillieren zwischen Nähe und Distanz, weil der Wechsel zwischen Teilnehmer*innen- und Beobachter*innenperspektive auf eine Person vereint wird. Dabei sind folgende Fragen zentral: Was geht hier eigentlich vor sich? Wie

genau vollziehen sich alltägliche und oft wie selbstverständlich erscheinende Routinen? Letztlich wird das Ziel verfolgt, die eigene Kultur zu befremden und sie durch die Perspektivveränderung besser zu verstehen. All dies setzt eine Beschäftigung mit dem Eigenen voraus, welche als Basis dafür angesehen wird, die Aufmerksamkeit auch für das Fremde und Irritierende zu schulen. Dies geschieht, indem zunächst eine Beleuchtung des (scheinbar) Normalen, beispielsweise des schulischen Alltags, erfolgt, um dann gezielte Perspektivwechsel vorzunehmen (Bude, 2008, S. 197). Im Anschluss an Pierre Bourdieu gehören hierzu auch die jeweiligen theoretischen Blickweisen sowie die biografisch entstandenen Wissensbestände, Vorannahmen und Hypothesen (Bourdieu, 1993, S. 365–373).

5. Methodologie und Praxis des Schreibens

Die autoethnografische Reflexion stellt einen „integrierte[n] Forschungsansatz“ (Bude, 2008, S. 38) dar, der sich der pragmatischen Annäherung an ein (empirisches) Phänomen in dessen Vielschichtigkeit, Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit verschreibt. Teil der (auto-)ethnografischen Forschung bildet eine Praxis des Schreibens und der Narration: Schreiben fordert dazu auf, zu explizieren. Die Flüchtigkeit des (sozialen) Geschehens wird fixiert und lässt sich so unter einer anderen zeitlichen Logik der Verlangsamung erschließen. Eine solche Vorgehensweise ermöglicht tiefgehende Analysen, welche mit der Arbeit an Theorien verknüpft wird, wodurch Prozesse des Denkens in Möglichkeiten und Alternativen angeregt werden. Bei der Verschriftlichung des Beachteten und des Erfahrenen kommt es zu einem Wechsel zwischen Komplexitätsreduktion durch Fokussierungen und zugleich zur Produktion von Komplexität durch Weitung (Kelle, 1997, S. 204). Als „Brillen“ im Sinne von Strukturierungs-, Seh- und Analyseinstrumenten können Theorien neue Zugänge und Perspektiven eröffnen und damit „ursprüngliche“ Deutungen befremden. Dabei lässt sich nicht nur Empirie durch Theorie befremden, sondern Theorien können auch durch Empirie irritiert und herausgefordert werden (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2010, S. 301–323).

6. Das Projekt „Leben! Freiheit! Gott?!“

Mit der durchgeführten autoethnografischen Untersuchung wurde das Ansinnen verfolgt, meine eigenen spirituellen Entwicklungen vor dem Hintergrund meiner Profession als Religionslehrkraft nachzuzeichnen, collagenhaft darzustellen und hieraus Schlüsse zu ziehen, die für die Lehrer*innenbildung relevant sind. Hierbei sollte es zunächst um die Ergründung dessen gehen, was der besagte Reflexionsprozess für mich persönlich und für meine professionelle Praxis bedeuten und welche Ausdrucksmittel ich diesbezüglich zur Anwendung bringen würde. Impressionen meiner für andere in weiten Teilen unsichtbaren spirituellen Wanderschaft verlangten vor allem nach sprachlicher Expression in konkreter textlicher Form. Aufgrund der Komplexität meiner Erfahrungen und ihrer Verschiedenheit entschied ich mich bewusst für

unterschiedliche Textarten, weil diese am ehesten mein komplexes Erfahrungsspektrum widerspiegeln konnten. So ist in einem Zeitraum von ca. sechs Monaten (Dezember 2020 bis Mai 2021) eine Sammlung von collagenartigen Texten entstanden, die unterschiedliche thematische Bereiche und verschiedene Phasen bzw. besondere Wendepunkte meines spirituellen Lebensweges berühren. Hierzu gehören erzählende Gedichte in Form episodenhaft-synekdochaler Beschreibungen (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2020, S. 117), retrospektive Tagebucheinträge mit Bezug auf Schulerfahrungen, fiktive Briefe, ein Gebet und eine Erzählung, Fotos mitsamt Bericht über deren Entstehung sowie zwei leitfadengestützte Interviews mit entsprechenden Transkriptionen. Des Weiteren habe ich in einem Tonstudio vier Lieder gesanglich interpretiert. Dies geschah in der Absicht, einen zusätzlichen Vorstoß in die Wirklichkeit außerhalb von Sprache zu unternehmen bzw. die Verbindung von Sprache und Ton durch die gesangliche Interpretation von Liedtexten zu ergründen (Breidenstein et al., 2020, S. 40). Hierbei können alle Stücke im Bereich des klassischen Gesangs verortet werden. Hinsichtlich des Genres erweist sich deren Auswahl jedoch als bewusst heterogen, was nicht zuletzt als Verweis auf die Vielfältigkeit spirituell-religiöser Erfahrungen verstanden werden soll.

7. Der über sich hinausweisende Einzelfall

Jene Erkenntnisse, die aus meiner eigenen autoethnografischen Reflexion gewonnen werden konnten, bedurften einer Verallgemeinerung, um für andere bedeutend sein zu können.

Meine eigene spirituelle Selbstreflexion ist stark von performativ-künstlerischen Zugängen geprägt, die in Verbindung mit einer spirituell-religiösen Dimension stehen. Dieses zunächst sehr individuell Erscheinende besagt jedoch zugleich etwas, was verallgemeinerbar und auf alle (zukünftigen) (Religions-)Lehrer*innen zutrifft: Mit Blick auf den spirituellen Bereich ist die Suche nach individuellen Zugängen vonnöten, die die jeweiligen Bedürfnisse und diesbezüglichen Präferenzen ernstnimmt bzw. diese zunächst bewusst wahrzunehmen und zu erschließen sucht. Das Angebot sollte niederschwellig, gut umsetzbar und unterstützend sein, ohne zusätzliche Belastung zu schaffen. Dabei ist ein mikrologisches Vorgehen sinnvoll, welches die Komplexität und Vieldimensionalität des Einzelfalls anerkennt, aber auch Gemeinsamkeiten herausarbeitet, um gemeinsame Erfahrungsräume zu finden (Domsel, 2023, S. 340–343).

Mithilfe der aus dem autoethnografischen Reflexionsprozess hervorgehenden Analysen konnte beispielhaft und in authentifizierter Art und Weise gezeigt werden, dass persönliche wie berufliche Biografie als gelebtes Leben, als stetiger Weg mit immer neuen Erlebnissen und deren Verarbeitung begriffen werden kann. Dieses Erleben will reflektiert werden, um dann zur Erfahrung werden zu können:

Lebenserfahrungen sind nur über die Erinnerung zugänglich. [...] Erst in der nachträglichen Besinnung kommt [...] zu Bewußtsein [sic!], was geschehen ist, wird der Inhalt einer Erfahrung erkennbar. [...] Das bedeutet: Nur über die Rekonstruktion von Erinnerungen lassen sich Lebenserfahrungen [und Glaubenserfahrungen] erfassen. [Schulze, 2003, S. 325; Kalthoff, 2003, S. 78]

Hier geht es darum, bestimmte Verläufe zu erkennen, Sinnmuster zu rekonstruieren (Jakob, 1997, S. 447). Trotz der notwendigerweise eingenommenen Retrospektive manifestiert sich hier jedoch keine rückwärtsgewandte Intention, vielmehr erfolgt eine Ausrichtung auf das Zukünftige hin. Ziel des gesamten Reflexions- und Verarbeitungsprozesses ist nämlich die Freilegung von Möglichkeiten zur spirituellen Öffnung und zur Etablierung spiritueller Identität. Es geht um die Entdeckung von diesbezüglichen Orientierungspunkten, aber auch um das Erkennen verändernden und emanzipativen Potenzials, welches neue Wege weisen kann und daher Neuorientierung im persönlichen wie im beruflichen Bereich ermöglicht. In diesem Sinne wurde die autoethnografische Reflexion zu einem Ort des Ausprobieren-Könnens, der spirituell-religiösen Reflexion und des Über- und Weiterdenkens persönlicher wie professioneller Biografie, der Kontemplation und Inspiration (Domsel, 2023, S. 339–340).

Eine Beachtung der spirituellen Komponente ist nicht nur für die Religionspädagogik relevant, sondern auch für die allgemeine Pädagogik. Der Perspektivwechsel von Außen- zu Innenperspektive, von Top-Down zu Bottom-Up, ermöglicht es, die Kompetenz der Lehrer*innen für einen weiteren Kreis sicht- und nutzbar zu machen. So ist beachtenswert, dass es sich bei Lehrer*innen um eine Personengruppe handelt, an die Bildungsmöglichkeiten grundsätzlich eher herangetragen werden. Viel seltener kommt es vor, dass von ihnen etwas ausgeht und sie ihr Wissen gezielt an die Hauptinitiator*innen von Lehrer*innen-Bildung weitergeben, also an jene übermitteln, die diese meist evozieren: an Wissenschaftler*innen und an jene, die im Bereich der Lehrer*innen-Bildung tätig sind (Neuhold, 2021, S. 218–220). Demnach bietet die autoethnografische Reflexion die Möglichkeit, verkrustete Strukturen – auch und vor allem innerhalb von Bildungssystemen – aufzubrechen, Machtverhältnisse sichtbar zu machen und zu verändern. Durch diese „Neuverteilung“ von Expert*innen-Rollen wird zudem Platz für neue Möglichkeiten der Reflexion und Forschung geschaffen. Durch die Expertise von (Religions-)Lehrkräften, beispielsweise durch deren Kompetenz im Umgang mit dem Krisenhaften (Domsel, 2022, S. 72–90), können vorher scheinbar nicht existente Wege entdeckt und beschrritten werden (Neuhold, 2021, S. 218–220).

8. Fazit, Ausblick, Desiderata: das Modul

Um die Nutzung dieses Potenzials soll es auch in dem aus dem autoethnografischen Projekt hervorgehenden Modul gehen, das eine kriteriengeleitete Möglichkeit des In-Sich-Gehens und des Aufspürens eigener Ressourcen sowie der Reflexion des persönlichen und professionellen Selbst im Austausch mit anderen darstellt. Das Modul soll dazu dienen, Lehrkräfte zu stärken, Ressourcen freizulegen, Probleme zu erkennen und dazu anregen, gemeinsam nach Lösungen für diese zu suchen. Nur gestärkte Lehrer*innenpersönlichkeiten sind dazu in der Lage, Heranwachsende auf ihrem Bildungs-, teilweise auch Lebensweg, zu begleiten.

Konkret handelt es sich bei dem Modul um eine vielseitige Lernplattform, die sowohl digitale als auch analoge Elemente beinhaltet. Ziel des Moduls ist es, vor allem Studierenden neue Perspektiven auf persönliche und professionelle spirituelle Identität sowie vernetztes und kooperatives Lernen zu vermitteln und dies mit aktuellen Herausforderungen wie etwa der Klimakrise zu verknüpfen. Durch eine interaktive Lernlandkarte haben die Studierenden die Möglichkeit, vier Lerneinheiten selbstgesteuert und in Kooperation mit anderen zu bearbeiten und dabei agiles Lernen, intra- und interdisziplinäres Arbeiten sowie die Professionalisierung ihrer Berufsperspektive hinsichtlich eines (religions-)pädagogischen Habitus und den Aufbau von Krisenkompetenz zu erlangen. Der Inhalt kann sowohl im Selbststudium als auch im Rahmen einer Lehrveranstaltung eigenverantwortlich genutzt werden. Insgesamt wird auf autoethnografische Methoden rekurriert, um den Lernprozess zu unterstützen.

Wesentlich ist, dass die aus der Bearbeitung des Moduls resultierenden Erkenntnisse nicht (ausschließlich) von außen an die (angehenden) Lehrkräfte herangetragen werden, sondern deren Expertise und Erfahrungen mit Schüler*innen, der Institution Schule und all ihren Beteiligten zur Sprache kommen und genutzt werden soll. Im Bereich der Primarstufe ist dies besonders vielversprechend, weil gerade Grundschullehrkräfte nicht nur fachliche Aufgaben erfüllen, sondern im besonderen Maße erzieherisch tätig sind. Ferner unterstützen sie Kinder dabei, im System Schule anzukommen, sie bringen ihnen wichtige Grundlagen bei und führen Schüler*innen an gesellschaftlich akzeptierte Verhaltensweisen sowie an Wertesysteme heran. Mit Blick auf die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der Primarstufe wäre es sicherlich zielführend, ein entsprechend zugeschnittenes Modul zu gestalten und inhaltlich zu füllen, um Rollensicherheit zu stärken, (spirituelle) Ressourcen aufzudecken und Selbstreflexionskompetenz zu fördern, mit dem Ziel, gut in einer komplexen beruflichen Wirklichkeit bestehen zu können.

Literatur

- Bitter, G. (2007). Spiritualität als geistlicher Lebensstil. In M. Langer & W. Verburg (Hrsg.), „Zum Leben führen“. *Handbuch religionspädagogischer Spiritualität* (S. 15–44). München: dkv.
- Bourdieu, P. (1993). Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text: die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 365–373). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

- Breidenstein, G. et al. (2020). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz, München: UVK.
- Bude, H. (2008). Qualitative Generationsforschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Hamburg, *Qualitative Generationsforschung* (6. Aufl.) (S. 187–194). Hamburg: Rowohlt.
- Domsel, M. M. (2023). *Hinter dem Horizont. Zum spirituell-religiösen Selbstverständnis von Religionslehrkräften*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-043409-7>
- Domsel, M. M. (2022). Zwischen Vulnerabilität und Resilienz. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 30(2), 72–90.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *FQS*, 12(1), Art. 10.
- Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2010). Ethnographische Feldforschung. In B. Friebertshäuser et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.) (S. 301–321). Weinheim/München: Beltz.
- Grümme, B. (2020). Die Religionslehrkraft zwischen Biographie, Habitus und Macht. Berufsethische Perspektiven. In B. Jürgens & M. Sellmann (Hrsg.), *Wer entscheidet, wer was entscheidet? Zum Reformbedarf kirchlicher Führungspraxis* (QD 312) (S. 245–258). Freiburg im Breisgau – Basel – Wien: Herder.
- Jakob, Gisela (1997). Das narrative Interview in der Biographieforschung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 445–458). Weinheim/München: Beltz.
- Kalthoff, H. (2003). Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnografisch-soziologischen Forschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(1), 70–90. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0104>
- Kelle, H. (1997). Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 192–208). Weinheim/München: Beltz.
- Mendl, H. (2018). *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf* (6. Aufl.). München: Kösel.
- Neuhold, P. (2021). Autoethnografie – ein vielversprechender Ansatz für die Lehrer*innenbildung(forschung). In C. Friedrich et al. (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 13* (S. 218–220). Wien: Lit Verlag. https://doi.org/10.52038/9783643510440_12
- Roebben, B. (2020). *Volharden in de broosheid. Spiritualiteit in tijden van corona*. Antwerpen: Halewijn.
- Schambeck, M. (2010). Mystagogisches Lernen. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (6. Aufl.) (S. 400–415). München: Kösel.
- Schulze, T. (1997). Interpretation von autobiographischen Texten. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323–340). Weinheim/München: Beltz.
- Schweitzer, F. (2015). Religiöse Orientierung gewinnen. Religionspädagogische Aufgaben in der multireligiösen Gesellschaft. *Loccumer Pelikan*, 1, 9–12.
- Stockinger, H. (2016). Elementare Bildungseinrichtungen als safe spaces für (religiöse) Differenz. *ÖRF* 24(2), 79–87. Verfügbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/1646714#:~:text=Eine%20elementare%20Bildungseinrichtung%20als%20safe,Differenz%20the%2D%20matisiert%20werden%20kann> [14.06.2023].

Professionelle Lerngemeinschaften als Mittel der Professionsentwicklung bei Lehramtsstudierenden

1. Theoretischer Hintergrund

1.1 Entwicklung des Konzepts der professionellen Lerngemeinschaften

Im Anschluss an Susan Rosenholtz' Studie „Teachers' Workplace“ (1989) entwickelten sich im Rahmen des Konzepts der „Schule als lernende Organisation“ (Senge et al., 2012) zahlreiche Formen kooperativen Arbeitens, unter denen sich Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs) als „Königsweg“ (Rolff, 2015) etablierten und sich als effektive und nachhaltige Methode der Schul- und Unterrichtsentwicklung erwiesen (Bonsen & Rolff, 2006; Vescio & Adams, 2015). Lange Zeit war die Schul- und Unterrichtsentwicklung das primäre Feld, in dem PLGs zur Anwendung kamen; ihr Nutzen und ihre Wirksamkeit in diesen Bereichen sind mittlerweile unbestritten und empirisch sehr gut abgesichert (Huber & Hader-Popp, 2006; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2008).

Das Potenzial von PLGs für die Professionsentwicklung im Allgemeinen und die Professionsentwicklung von Schulleitungspersonen im Besonderen wurde zwar schon früh erkannt (Elmore & Burney, 1997), Forschungsergebnisse lagen aber bis vor Kurzem nur vereinzelt vor (Rist et al., 2020). Von 2016 bis 2019 wurde im Rahmen des Erasmus+-Projekts „HeadsUp“ erstmals der Versuch unternommen, PLGs von Schulleitungspersonen in konzertierter Form zu implementieren und wissenschaftlich zu begleiten (Theurl, 2019; Kansteiner, Stamann, Buhren & Theurl, 2020). Dabei konnte u. a. gezeigt werden, dass sie eine hochwirksame Methode zur Entwicklung von Führungs- und Leitungskompetenzen von Schulleitungspersonen darstellen.

Noch dürftiger sind Erfahrungen und wissenschaftliche Erkenntnisse über PLGs im Zusammenhang mit der Professionsentwicklung von angehenden Lehrpersonen in der Lehrer*innenausbildung. Rigelman und Ruben (2012) begleiteten eine Gruppe von Lehramtsstudierenden in PLGs von Studierenden, Lehrer*innen und Universitätsdozierenden während eines einjährigen Praktikums, Hoaglund, Birkenfeld und Box (2014) entwickelten ein PLG-Schulungsprogramm für Universitätslehrende als Vorbereitung für ihre Arbeit mit Studierenden-PLGs (S-PLGs), Berger (2020) verwendete Elemente von PLGs in einem Modell kooperativen Lernens für Lehramtsstudierende, Feldmann (2020) und Funke-Tebart (2020) beschrieben und untersuchten in ähnlichen Settings den Einsatz von S-PLGs im Referendariatsjahr und Sanchidrián, Barrios und Theurl (2021), Theurl, Frey, Frick, Kikelj-Schwald, Pichler & Rümmele (2023a) sowie Theurl, Barrios, Frick & Sanchidrián (2023b) diskutierten erste Erfahrungen mit S-PLGs in Praktika der Primarstufen-Lehramtsausbildung.

Eine gezielte und systematische Ausweitung des PLG-Konzepts von der Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Professionsentwicklung von Lehramtsstudierenden erfolg-

te erstmals im Erasmus+-Projekt „Professional Learning Communities as a means for bringing teacher professionalization in teacher education“ (TePinTeach). Dabei wurden von 2019 bis 2022 an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in fünf europäischen Ländern (Norwegen, Deutschland, Österreich, Spanien, Zypern) S-PLGs in die Lehramtsausbildung der Primarstufe, vor allem in die pädagogisch-praktischen Studien (PPS), implementiert und im Frühjahr und Herbst 2022 evaluiert.

Der mittlerweile weitverbreitete Einsatz von PLGs im Bildungsbereich führt mehr und mehr dazu, dass der Begriff inflationär verwendet und das Konzept verwässert wird (Bonsen & Rolff, 2006; Vescio, 2020). Nicht jede Form der Zusammenarbeit von Lehrpersonen kann als PLG bezeichnet und den hohen Ansprüchen, die an eine solche gestellt werden, gerecht werden (Warwas & Helm, 2018).

Der vorliegende Beitrag ist dem auf der Arbeit von Newman (1994) aufbauenden kriterienorientierten Verständnis von PLGs von Bonsen und Rolff (2006) sowie Vescio und Adams (2015) verpflichtet, das eine Reihe von Bestimmungsmerkmalen festlegt, die PLGs von anderen Formen kooperativen Arbeitens im Bildungsbereich unterscheidet: Reflektierender Dialog, De-Privatisierung der Unterrichtspraxis, Fokus auf Lernen statt auf Lehren, Zusammenarbeit und gemeinsame handlungsleitende Ziele.

1.2 Das Modell der strukturierten und unterstützten S-PLG-Arbeit

Um im Rahmen der S-PLG-Arbeit einerseits die qualitativ hohen Anforderungen und die konstitutiven Merkmale von PLGs zu erreichen sowie andererseits eine einheitliche Vorgehensweise zu gewährleisten, wurde das so genannte „Modell der strukturierten und unterstützten S-PLG-Arbeit“ (Theurl, Frick, Barrios, Sanchidrián, Schmid, Efstathiadou, Skoulia, Emstad, Kansteiner, Louca, Knutsen & Strand, 2022) entwickelt. Dieses beinhaltet vier Ebenen, die im Reflexionsprozess aufeinander aufbauen und sich wie folgt gliedern lassen (s. Abb. 1):

- S-PLG: Theoretisches Wissen über Professionelle Lerngemeinschaften (von Studierenden) bildet die Grundlage für das Gelingen der S-PLG-Arbeit.
- Die sechs Dimensionen „identify“, „analyse“, „plan“, „reflect“, „practice“ und „evaluate“ bauen in der inhaltlichen Arbeit aufeinander auf, gelten aber zugleich als geschlossener Kreislauf.
- Die Reflexionsebene „Reflection IN Action“ verdeutlicht die Wichtigkeit der ganzheitlichen Reflexion des gesamten Prozesses.
- Wichtig ist zudem, die Reflexion auf die Metaebene zu heben, worin das Ziel von „Reflection ON Action“ besteht.

Die grundlegende S-PLG-Arbeit findet im Rahmen der sechs Dimensionen statt.



Abbildung 1: Modell der strukturierten und unterstützten S-PLG-Arbeit (Theurl et al., 2022)

Zuerst erfolgt die Identifizierung des Problems bzw. Themas. Dementsprechend legen die Studierenden in diesem ersten Schritt („identify“) jene Kompetenzbereiche fest, auf die sie während der Absolvierung ihres Praktikums besonderes Augenmerk legen möchten. Ausgangspunkt dafür sind bisherige Praxiserfahrungen der Studierenden, Annahmen oder Einschätzungen über mögliche Schwierigkeiten bzw. Vorgabe(n) der Lehrgangsführung.

Der Schritt „analyse“ dient der vertiefenden Auseinandersetzung mit den vorab identifizierten Problemen bzw. Themen mit dem Ziel, durch eine genaue, optimalerweise literaturbasierte Analyse operationalisierbare Ziele und adäquate Maßnahmen festzulegen, welche im Folgenden in einem klar strukturierten Aktions- bzw. Entwicklungsplan festgehalten werden. Somit werden im nächsten Schritt („plan“) die identifizierten Themen, Ziele und Maßnahmen formuliert und im Aktionsplan (Frick & Theurl, 2020) dokumentiert. Dieser dient als Grundlage für die gezielte, weiterführende professionelle Entwicklung.

Eine wichtige Komponente der S-PLG-Arbeit ist der Progress in Bezug auf Reflexionsfähigkeit. Das Erreichen einer kritisch-reflexiven Haltung und das Erkennen der Wichtigkeit, sich kritisch-reflexiv mit (persönlichen) Themen tiefergehend auseinanderzusetzen, sind unter anderem die Ziele, die es zu erreichen gilt. Somit findet im vierten Schritt „reflect“ eine (kritische) Auseinandersetzung damit statt, was bisher an Maßnahmen gesetzt und neu gelernt wurde. Weitere wissenschaftliche Erkenntnisse

aus dem jeweiligen Sachgebiet dienen der inhaltlichen Erweiterung, Ergänzung bzw. ggf. Änderung, die wiederum im Aktionsplan schriftlich festgehalten werden.

Die im Aktionsplan festgelegten Maßnahmen werden im Anschluss nach einem definierten Zeitplan in der Schulpraxis umgesetzt („practice“). Dadurch wird eine gesteigerte Verbindlichkeit hinsichtlich der Umsetzung und Zielerreichung möglich. Die Arbeit im Rahmen der S-PLG beinhaltet Berichte über die in der Praxis gesammelten Erfahrungen sowie die weiterführende Analyse der Wirksamkeit der gesetzten Maßnahmen in Kooperation mit den Peers. Die Richtlinien einer PLG wie u. a. die Verpflichtung, nichts nach außen zu tragen, was in ihrem Rahmen besprochen wird, eine von Wertschätzung und Respekt getragene Diskussion auf Augenhöhe aller Beteiligten etc. tragen zu einer offenen Kommunikation bei.

Im letzten Schritt, „evaluate“, wird der Gesamtprozess einer kritischen Evaluation und Reflexion unterzogen. Im Zentrum dieser Arbeit stehen die Ziele, die gesetzt wurden und die Frage, ob und in welchem Maße sie erreicht wurden. Die im Aktionsplan festgelegten Indikatoren dienen hierbei als Richtlinie. Bei erfolgreicher Zielerreichung sowie deren Etablierung im professionellen Habitus der Studierenden beginnt der Prozess von Neuem mit der Identifizierung von Themen, dem Setzen von Zielen und entsprechenden Maßnahmen. Diese werden wiederum im Aktionsplan festgehalten. Bei weniger erfolgreicher Umsetzung und Implementierung der Ziele in der schulischen Praxis werden die bisherigen Maßnahmen überarbeitet bzw. neue Maßnahmen gesetzt und im Aktionsplan dokumentiert.

„Reflection IN Action“ und „Reflection ON Action“ sind als formatives Assessment gedacht, wobei vor allem „Reflection ON Action“ im Sinne einer Metaanalyse auf das Funktionieren der Gruppe, ihre Strukturen und Prozesse sowie auf die Zweckmäßigkeit der S-PLG-Arbeit insgesamt abzielt. Grundlage hierfür bilden die fünf Aspekte des „Effective Formative Assessment“ nach Dylan Wiliam (2007, S. 37), die als ausschlaggebende Faktoren für eine adäquate Umsetzung der Prozesse im Sinne gelingender PLG-Arbeit gelten.

2. Ziel der empirischen Studie

Das vorrangige Ziel des TePinTeach-Projekts bestand darin, das PLG-Konzept zu erweitern und in der hochschulischen und universitären Lehrer*innenausbildung zu implementieren. Einerseits bestand die Erwartung darin, dass sich PLGs gut eignen würden, die unterrichtsrelevanten Kompetenzen der Studierenden gezielt entwickeln zu können – besonderes Augenmerk wurde auf die Reflexionsfähigkeit als eine Kernkompetenz des Lehrer*innenberufs gelegt. Andererseits sollten sie bereits während ihres Studiums sowohl mit der spezifischen Methodik von PLGs als auch mit deren speziellen Anforderungen bekannt und vertraut gemacht werden – nicht zuletzt deswegen, damit sie diese in ihrem späteren Berufsleben anwenden können.

Im Einzelnen lagen der Untersuchung die folgenden Forschungsfragen zu Grunde:

- Lassen sich S-PLGs, die den Gütekriterien von PLGs entsprechen, im Rahmen der PPS des Lehramtsstudiums implementieren?
- Wie ist die generelle Wahrnehmung und die Akzeptanz von S-PLGs unter den Studierenden?
- Welche Gütekriterien (Gelingensbedingungen) sind aus Studierendensicht besonders wichtig für das Funktionieren von S-PLGs?
- In welchen Bereichen und in welchem Ausmaß gelingt der Kompetenzerwerb, insbesondere der Reflexionskompetenz, und in weiterer Folge die Professionsentwicklung durch die S-PLG-Arbeit?
- In welchen Bereichen und in welchem Ausmaß gelingt der Erwerb PLG-relevanter Kenntnisse, Überzeugungen und Kompetenzen?
- Zeigen sich Auswirkungen hinsichtlich Akzeptanz und Einsatz von PLGs für das zukünftige Berufsleben?

3. Methode und Stichprobe

Zu Beginn des Projekts im Wintersemester 2019/20 wurde eine „Baseline“ erhoben, indem an allen beteiligten Universitäten und Hochschulen die Kenntnis und Akzeptanz von kooperativen Lern- und Arbeitsformen, im Besonderen von PLGs, unter den Dozierenden und den Studierenden erfragt wurde. An der PH Vorarlberg wurden sämtliche Dozierenden des „Instituts für Primarbildung und Lernentwicklung“ sowie ein ganzer Jahrgang des Masterstudiums „Lehramt Primarstufe“ befragt.

In den Studienjahren 2020/21 und 2021/22 wurden S-PLGs implementiert und evaluiert. Wegen der durch die Corona-Pandemie sehr stark beeinträchtigten PPS liegen von der ersten Erhebung (2021) keine aussagekräftigen Daten vor. Für die vorliegende Untersuchung wurden 56 Studierende (n = 56) aus Bachelorstudien für das Primarstufenlehramt an der PH Vorarlberg, der Universidad de Málaga und der European University Cyprus befragt (eine ausführliche Darstellung und Analyse sämtlicher Ergebnisse, inklusive jener der PH Weingarten und der Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, findet sich in Kansteiner, Barrios, Skoulia, Theurl, Emstad, Louca, Sanchidrián, Schmid, Knutsen, Frick, Efstathiadou, Rahm, Lanström & Strand, 2022). Die Daten wurden am Ende des Sommersemesters 2021 (Spanien und Zypern) und am Ende des Wintersemesters 2021/22 (Österreich) mittels eines Online-Fragebogens erhoben. An der Universidad de Málaga und an der PH Vorarlberg wurden zusätzlich Fokusgruppeninterviews mit je zwei randomisierten Gruppen durchgeführt und die Inhalte der Aktionspläne ausgewertet.

Der Fragebogen besteht aus 60 geschlossenen Items (fünfteilige Likert-Skalen) sowie 12 offenen Fragen und umfasst sechs Kategorien.

Die S-PLG-Gruppen wurden im Rahmen von pädagogisch-praktischen Studien gebildet und hatten eine Größe von 4–9 Teilnehmer*innen. Jede S-PLG-Gruppe wurde von einer Hochschul- bzw. Universitätslehrperson im Sinne eines Facilitators (William, 2007) geleitet. In allen drei Ländern besuchten die Studierenden neben ihrer Schul-

praxis ein praxisbegleitendes Seminar, in dem die S-PLG-Arbeit durchgeführt wurde. Die Seminare wurden 14-tägig abgehalten und dauerten jeweils 90 Minuten.

Zu Beginn des Semesters erhielten die Studierenden eine Einführung in die Theorie und Praxis von Professionellen Lerngemeinschaften.

Die Studierenden in Vorarlberg befanden sich im zweiten und dritten, jene in Nikosia im fünften und jene in Málaga im siebten Semester.

4. Ergebnisse

4.1 Baselinebefragung

An allen beteiligten Organisationen waren zum Zeitpunkt der Baseline-Befragung kooperative Lern- und Arbeitsformen sowohl unter Dozierenden als auch unter Studierenden vor allem als Unterrichtsmethoden wie Gruppenarbeit, Think-Pair-Share u. a. bekannt, im Zusammenhang mit persönlicher (Professions-)Entwicklung spielten sie aber keine Rolle.

Die Studierenden aus allen Ländern berichteten über vereinzelte Erfahrungen, die sie in Lern- und Arbeitsgemeinschaften während des Studiums gemacht hatten, und obwohl sie diese als potenziell positiv beurteilten, überwogen insgesamt Skepsis und Ablehnung. Als Gründe dafür wurden u. a. Schwierigkeiten genannt, einen geeigneten Ort und Zeitpunkt für Treffen zu finden, ineffiziente Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit, unstrukturiertes Arbeiten, Schwierigkeiten, viele verschiedene Standpunkte zu berücksichtigen, unterschiedliche Motivation der Teilnehmenden, ungleich verteilte Arbeitslast sowie „Trittbrettfahrer*innen“ (Kansteiner et al., 2022).

4.2 Implementierung von Studierenden-PLGs

In allen am Projekt beteiligten Ländern ist es gelungen, Studierenden-PLGs im Studium zu implementieren. An der PH Vorarlberg sind sie mittlerweile ein fixer Bestandteil der pädagogisch-praktischen Studien und sollen auch in anderen Studienfachbereichen verankert werden.

Die Ausrichtung an der kriterienorientierten Definition von PLGs, das Arbeiten mit dem „Modell der strukturierten und unterstützten S-PLG-Arbeit“ und dem von Dylan Wiliam (2007) vorgeschlagenen Sitzungsablauf sowie die Ausrichtung der PLG-Arbeit an wissenschaftlichen Erkenntnissen (Gruppengröße, Intervall der Gruppentreffen, Vorhandensein eines „Facilitators“ u. a.) ermöglichen ein PLG-Arbeiten, das hohen Gütekriterien entspricht.

4.3 Allgemeine Einschätzung und Akzeptanz der S-PLGs (Auswahl)

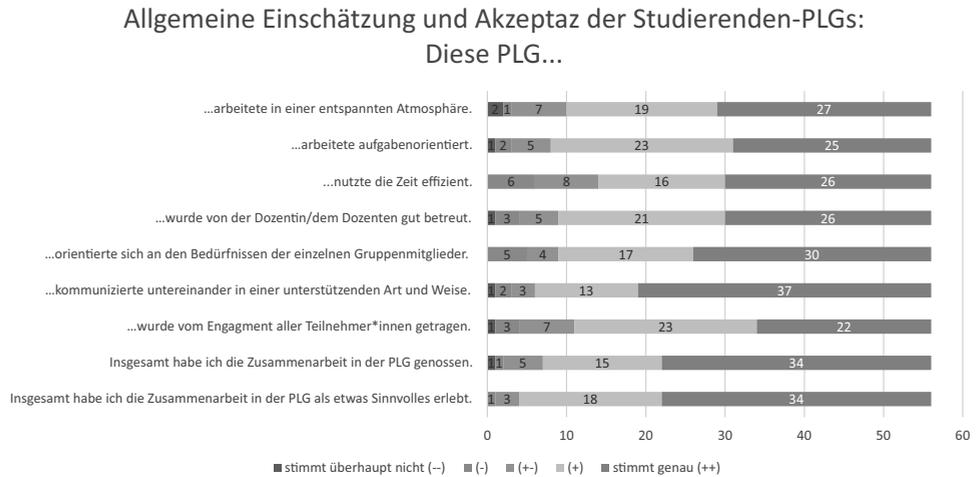


Abbildung 2: Allgemeine Einschätzung und Akzeptanz der Studierenden-PLGs

Wie aus Abbildung 2 ersichtlich ist, fällt die allgemeine Einschätzung und die Akzeptanz von PLGs bei den Studierenden deutlich positiv aus. Die Zustimmung zu den einzelnen Punkten ist insgesamt hoch und die Zahl der dezidiert negativen Einschätzungen gering. Von besonderer Bedeutung erscheint angesichts der kritischen Einwände der Studierenden gegen kooperative Arbeitsformen in der Baseline-Befragung die Tatsache, dass die S-PLGs einen Großteil der dort geäußerten Schwächen gemeinschaftlichen Lernens und Arbeitens nicht aufweisen.

Die unterstützende Kommunikation innerhalb der Gruppe wird als besonders wertvoll erachtet ($n = 50$) und die entspannte Arbeitsatmosphäre trägt sicherlich ihren Teil dazu bei, dass der Großteil der Befragten die Arbeit in der PLG als sinnvoll einschätzt ($n = 52$); 49 von 56 geben an, die PLG-Arbeit genossen zu haben.

4.4 Wahrnehmung der Indikatoren für den Erfolg der S-PLGs: Gelingensbedingungen (Auswahl)

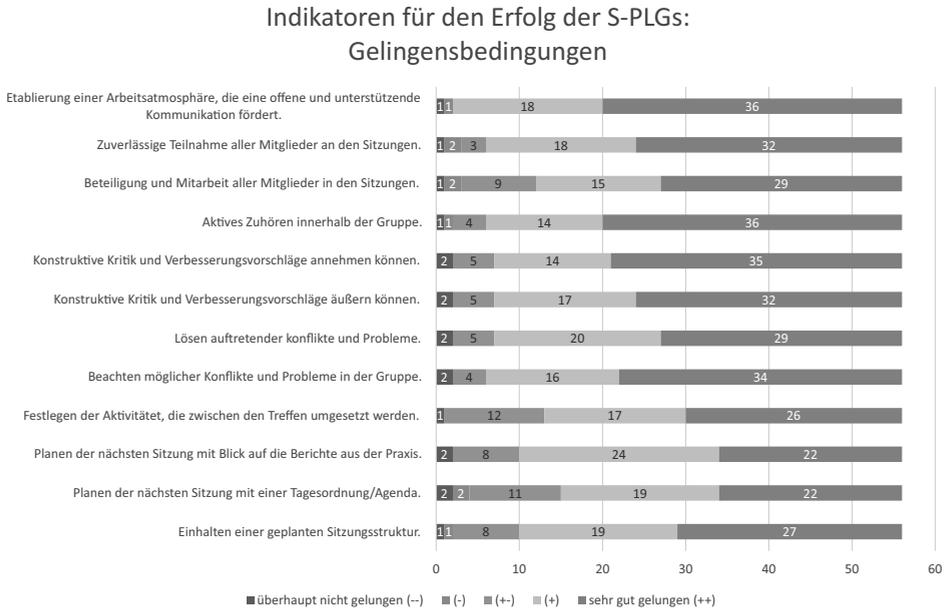


Abbildung 3: Indikatoren für den Erfolg der S-PLGs: Gelingensbedingungen

Abbildung 3 zeigt, in welchem Ausmaß nach Einschätzung der Befragten einige wichtige, aus der Literatur bekannte Gelingensbedingungen einer PLG erfüllt werden konnten. Die letzten vier Items in der Abbildung zielen auf planerisch-organisatorische Aspekte, die erfüllt sein müssen, damit ein strukturiertes und effektives Arbeiten möglich ist.

Die restlichen acht Items beziehen sich einerseits auf Aufgaben des Facilitators (vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre schaffen, Konflikte beachten und einer Lösung zuführen) und andererseits auf das Verhalten der Teilnehmenden an der S-PLG (Zuverlässigkeit, Engagement und Mitarbeit, aktives Zuhören sowie aktive und passive Kritikfähigkeit). Fast alle diese Punkte erhielten eine hohe bzw. sehr hohe Zustimmung (min = 41, max = 54).

4.5 Kompetenzerwerb (Auswahl)

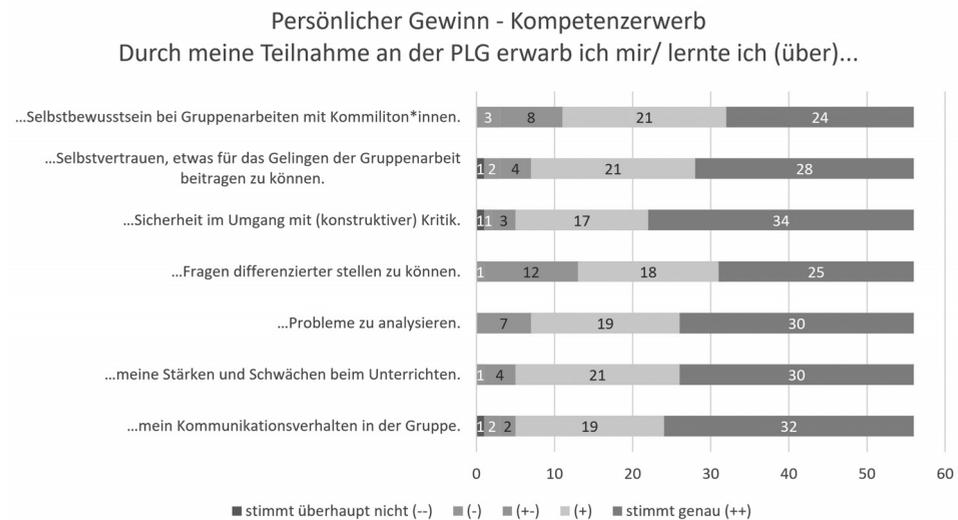


Abbildung 4: Persönlicher Gewinn – Kompetenzerwerb

Abbildung 4 stellt dar, in welchem Ausmaß die Studierenden durch die Teilnahme an der S-PLG Kompetenzen erwerben konnten, die sie benötigen, um effektiv in PLGs und anderen kooperativen Formaten arbeiten zu können, wie etwa Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen in gemeinsamen Arbeitsprozessen, analytische Kompetenzen und Umgang mit Kritik. Neben grundsätzlich hohen Zustimmungsraten fällt auf, dass die Fähigkeit, differenzierte, unterstützende Fragen zu stellen, eine der Kernkompetenzen der PLG-Arbeit, von einer relativ hohen Zahl von Studierenden ($n = 13$) nicht im erwünschten Ausmaß erworben werden konnte. Auf der anderen Seite hat die Teilnahme an der S-PLG aber beim überwiegenden Teil der Befragten zu einer bewussten Wahrnehmung ihrer pädagogisch-praktischen Fähigkeiten ($n = 51$) sowie ihrer kommunikativen Kompetenzen ($n = 51$) geführt.

4.6 Auswirkung der Arbeit in den S-PLGs auf das spätere Berufsleben als Lehrperson (Auswahl)

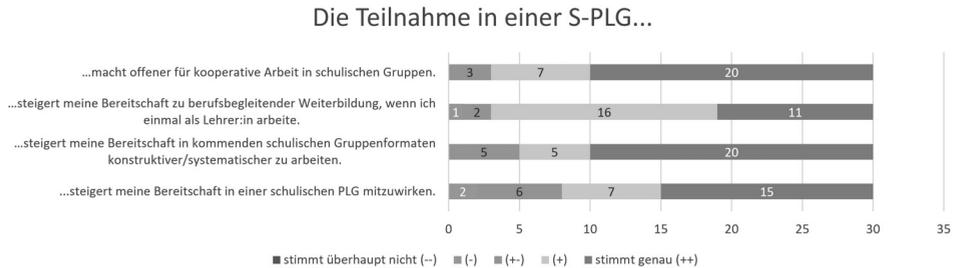


Abbildung 5: Auswirkungen auf die zukünftige Arbeit als Lehrperson (Ergebnisse ohne Zypern; N = 30)

In Abbildung 5 wird ersichtlich, dass sich die Arbeit in den S-PLGs positiv auf die Einstellung der Studierenden zu kooperativem Arbeiten ($n = 27$) auswirkt, ebenso auf ihre Bereitschaft, in schulischen PLGs mitzuarbeiten ($n = 22$) sowie sich selber professionell weiterzuentwickeln ($n = 27$).

4.7 Qualitative Daten (Auswahl)

Die qualitativen Aussagen bestätigen und ergänzen die Befunde der Fragebogenerhebung, besonders herausgehoben wird, dass Austausch und Kooperation, gegenseitiges Feedback und Unterstützung sowie die Arbeit mit dem Aktionsplan und die regelmäßigen Reflexionen in den S-PLG-Sitzungen zu einer deutlichen Professionalisierung der Studierenden geführt haben – und das sowohl bezogen auf ihre Haltungen und Einstellungen zum Unterrichten und auf ihre diesbezüglichen Fähigkeiten (Planungs-, Klassenführungs-kompetenz u. a.) als auch auf den Erwerb von Kompetenzen, die benötigt werden, in kooperativen Settings wie PLGs zu arbeiten. Dazu gehören in den Augen der Befragten vor allem Team-, Reflexions- und Kritikfähigkeit, kommunikative Fähigkeiten und Selbstbewusstsein (detaillierte Analysen der qualitativen Daten siehe Theurl et al., 2023a; Theurl et al., 2023b).

5. Zusammenfassung

Im Versuch einer Ausweitung des Konzepts „Professionelle Lerngemeinschaften“ auf Studierende wurden im Rahmen des Erasmus+-Projekts „TePinTeach“ PLGs erstmals in großem Umfang in Universitäts- bzw. Hochschulstudien der Primarlehrer*innen-ausbildung implementiert und wissenschaftlich begleitet.

Dabei ist es gelungen, S-PLGs, die den Gütekriterien von PLGs in hohem Maße entsprechen, in den pädagogisch-praktischen Studien des Lehramtsstudiums zu etablieren. Die PLGs werden von den Befragten gut angenommen und scheinen geeignet,

die grundsätzliche Skepsis von Studierenden gegenüber kooperativen Arbeitsformen aufzuheben. S-PLGs werden als eine Arbeitsform wahrgenommen, die gut strukturiert und getragen vom Engagement aller Teilnehmenden individuelle Bedürfnisse der Gruppenmitglieder berücksichtigen und zu einem hohen Lernerfolg beitragen kann. Die Studierenden erleben einen Lernerfolg sowohl in wichtigen Bereichen ihrer unterrichtsbezogenen Kompetenzen, ihrer persönlichen Professionalisierung als auch in der (Weiter-)Entwicklung der Reflexionskompetenzen als einem für den Lehrberuf zentralen Faktor. Sie erlangen Wissen über PLGs und erwerben grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedensten Bereichen (Kommunikation, Feedbackkultur, Selbstvertrauen, Teamfähigkeit u. a. m), die für eine erfolgreiche PLG-Arbeit notwendig sind. Schließlich entwickeln sie eine positive Haltung kooperativen Arbeitsformen im Bildungsbereich gegenüber und eine hohe Bereitschaft, auch in ihrem späteren Berufsleben als Lehrpersonen in schulischen PLGs mitzuarbeiten und ihre persönliche Professionsentwicklung weiter zu verfolgen.

Literatur

- Berger, M. (2020). Kollaboratives Problem-Based Learning. Ein hochschuldidaktischer Ansatz zum Aufbau professionellen Wissens durch problemorientierte und gemeinschaftliche Lernprozesse bei Lehramtsstudierenden. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 261–272). Weinheim: Beltz.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Elmore, R. & Burney, D. (1997). *Investing in teacher learning: Staff development and instructional improvement in community school district #2, New York City*. Verfügbar unter: <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Investing-in-Teacher-Learning-Staff-Development-and-Instructional-Improvement-in-Community-School-District-2-New-York-City.pdf> [14.06.2023].
- Feldmann, J. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften in der universitären Lehrer*innenbildung – eine Vorbereitung auf die unterrichtsbezogene Kooperation im Schulalltag. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 240–251). Weinheim: Beltz.
- Frick, E. & Theurl, P. (2020). *Aktionsplan. Lehramt Primarstufe* (unveröffentlicht, auf Anfrage erhältlich).
- Funke-Tebart, O. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung – Konzept, Erfahrungen, Perspektiven. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. Buhren & P. Theurl. *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 261–273). Weinheim: Beltz.
- Hoaglund, A., Birkenfeld, K. & Box, J. (2014). Professional learning communities: Creating a foundation for collaboration skills in pre-service teachers. *Education*, 134(4), 521–528.
- Huber, S. & Hader-Popp, S. (2006). Von Kollegen lernen: Professionelle Lerngemeinschaften. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (S. 1–8). München: Wolters Kluwer.

- Kansteiner, K., Stamann, C., Buhren, C. & Theurl, P. (Hrsg.) (2020). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim: Beltz.
- Kansteiner, K., Barrios, E., Skoulia, T., Theurl, P., Emstad, A. B., Louca, L., Sanchidrian, C., Schmid, S., Knutsen, B., Frick, E., Efstathiadou, M., Rahm, L., Lanström, P. & Strand, M. (2022). *TePinTeach – evaluation report*. Verfügbar unter: <http://www.tepin-teach.eu/deliverables/#IO5--Evaluation-Report:-Evaluation-of-the-chances-of-the-student-teacher-PLCs-and-student-teachers-%E2%80%93mentors-PLCs> [14.06.2023].
- Rigelman, N. M. & Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 979–989.
- Rist, M., Kansteiner, K. & Stamann, C. (2020). Professionalisierung von Schulleitungen über Professionelle Lerngemeinschaften – Skizze eines Forschungsfeldes. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 96–110). Weinheim: Beltz.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Sanchidrián, C., Barrios, E. & Theurl, P. (2021). *Professional Learning Communities for Student Teachers: Possibilities according to the Erasmus+ TePinTeach Project*. Paper presented at the XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. Santiago de Compostela.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2012). *Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York: Crown Business.
- Theurl, P. (2019). Professionelle Lerngemeinschaft von Schulleitungspersonen: das Projekt HeadsUp. *Erziehung und Unterricht* (3–4), 245–249.
- Theurl, P., Frick, E., Barrios, E., Efstathiadou, M., Emstad, A. B., Kansteiner, K., Knutsen, B., Lanström, P., Louca, L., Rahm, L., Sanchidrian, C., Schmid, S., Strand, M. & Skoulia, T. (2022). *Modell der strukturierten und unterstützten S-PLG-Arbeit*. Verfügbar unter: <https://www.tepinteach.eu/deliverables/#IO3--Final-version-of-the-toolkit-with-activities-to-train-student-teachers-and-mentors-for-successful-PLCs> [14.06.2022].
- Theurl, P., Frey, A., Frick, E., Kikelj-Schwald, E., Pichler, S. & Rümmele, K. (2023a). Professionelle Lerngemeinschaften in den pädagogisch-praktischen Studien im Bachelorstudium „Lehramt Primarstufe“. *F&E Edition*, 28, 93–107.
- Theurl, P., Barrios, E., Frick, E. & Sanchidrián, C. (2023b). *Professional Learning Communities of Student Teachers in Internship*. Paper presented at the 20th Biennial EARLI-Conference. Thessaloniki.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2008). *Teacher professional learning and development* (Educational Practices Series 18, UNESCO International Bureau of Education). Verfügbar unter: https://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf [14.06.2023].
- Vescio, V. & Adams, S. (2015). Learning in a Professional Learning Community: The Challenge Evolves. In D. Scott & E. Hargreaves (Hrsg.), *The Sage Handbook of Learning* (S. 274–284). Los Angeles et al.: SAGE publications. <https://doi.org/10.4135/9781473915213.n26>
- Vescio, V. (2020). Professional Learning Communities: The Promise and Possibilities for Meaningful Teacher Learning. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 84–95). Weinheim: Beltz.

- Warwas, J. & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 43–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.012>
- Wiliam, D. (2007). Changing Classroom Practice. Educational Leadership. *Informative Assessment*, 65(4), 36–42.

Mentoring im Berufseinstieg – ein neues Kooperationsfeld und sein Potenzial für die Professionalisierung von Primarstufenlehrpersonen

1. Einleitung

Der Berufseinstieg nimmt in der Professionalisierung von Lehrpersonen eine besondere Stellung ein, da diese Phase als sehr sensibel gilt und ihre Bewältigung den weiteren Verlauf der Berufsbiografie beeinflusst (Keller-Schneider & Hericks, 2017). Im Rahmen der Pädagog*innenbildung NEU wurde in Österreich eine dreiphasige Lehrer*innenbildung konzipiert (Braunsteiner & Schnider, 2020), in der explizit eine begleitete Berufseinstiegsphase (Induktion, zweite Phase) vorgesehen ist, um den Professionalisierungsprozess der beginnenden Lehrpersonen bestmöglich zu unterstützen. In dieser Phase treffen unterschiedliche Akteur*innen als neue Kooperationspartner*innen aufeinander: die in den Beruf einsteigende Lehrperson, Kolleg*innen und die Schulleitung der Schule, Mentor*innen, Schüler*innen, Eltern, Vertreter*innen der Hochschulen und der Bildungsdirektion – daher ist eine optimale Übereinstimmung bedeutsam. Die ursprünglich auf ein Jahr angelegte Induktion sieht phasenspezifische Fortbildungen sowie ein Mentoring für die Berufseinsteiger*innen vor und startete österreichweit im Schuljahr 2019/20. Das Mentoring wird von erfahrenen Lehrpersonen (mind. fünfjährige Berufstätigkeit) durchgeführt und hat das Ziel, die Mentees bei der Planung und Gestaltung von Unterricht zu beraten, die Tätigkeiten im Unterricht und in der Erziehung zu analysieren und zu reflektieren und die berufliche Entwicklung anzuleiten und zu begleiten (Bundesgesetzblatt, 2013). Damit eröffnet sich über die gängige Praxis einer informellen Unterstützung neuer Kolleg*innen durch etablierte Kolleg*innen hinaus ein neues vom Gesetzgeber gewünschtes und professionell zu gestaltendes Kooperationsfeld im Tandem Mentor*in und Mentee. Wie dieses im Rahmen des Mentoringprozesses im Berufseinstieg genutzt wird, ist Thema des vorliegenden Beitrags, der verschiedene Forschungen und Zugänge darlegt. In drei empirischen Beiträgen werden verschiedene Aspekte des Mentorings in den Blick genommen und quantitativ wie qualitativ ausgewertet: Bezugnehmend auf das Modell der beruflichen Anforderungen (Keller-Schneider, 2020a, b) analysiert Studie 1 (Abschnitt 2) das Mentoring im Berufseinstieg aus der Sicht von Mentor*innen und Mentees (Frey & Pichler), und Studie 2 (Abschnitt 3) thematisiert Ressourcen und Hindernisse bei der Bewältigung von Berufsanforderungen im Berufseinstieg (Malkoc & Luttenberger). Studie 3 (Abschnitt 4) beschäftigt sich mit dem Gutachten und der Einschätzung der im Berufseinstieg tätigen Lehrpersonen durch Mentor*innen (Dammerer). Die konzeptionell angelegte Analyse (Abschnitt 5) setzt sich abschließend vor dem Hintergrund der Resonanz als Medium für die Ausbildung eines professionellen Habitus mit der Professionalisierung im Tandem von Mentor*in und Mentee auseinander (Schneider). Der vorliegende Beitrag bündelt also Forschungsergebnisse und

Analysen zur 2019 in Österreich neu eingeführten Induktionsphase und zeigt Implikationen für Forschung, Lehre und Praxis auf, die unmittelbar in das Kooperationsfeld Grundschule übertragen werden können.

2. Mentoring im Berufseinstieg aus der Sicht von Mentor*innen und Mentees

Die Studie 1 rekurriert – wie auch Studie 2 – auf das Modell der beruflichen Anforderungen von Keller-Schneider (2020a, b), wonach der Berufseinstieg von Lehrpersonen mit verschiedenen Entwicklungsaufgaben verbunden ist: Lehrer*innen, die erstmalig ihren Dienst antreten, müssen sich a) in die Berufsrolle hineinfinden und ihre Ressourcen und Grenzen identifizieren, sie sollen b) lernen, adressatenorientiert, adaptiv und individuell zu unterrichten sowie zu beurteilen, sie haben c) die Aufgabe, die Klassenführung anerkennend, lernförderlich und beziehungsorientiert zu gestalten, und sie sollen d) lernen, mit den Kolleg*innen, den Eltern und weiteren Akteur*innen im Umfeld von Schule kooperativ und effektiv zusammenzuarbeiten. Da im ersten Dienstjahr eine Begleitung der Berufseinsteiger*innen durch Mentor*innen vorgesehen ist, ergeben sich folgende Forschungsfragen: Wie wird die Kooperation im Rahmen des Mentorings in der Berufseinstiegsphase gestaltet? Werden die relevanten Entwicklungsaufgaben gemäß dem Modell der beruflichen Anforderungen bearbeitet?

Aufbauend auf bisherigen Forschungen (Keller-Schneider, 2020a, b; Frey & Pichler, 2022a) wird dazu der Mentoringprozess aus den Perspektiven der Berufseinsteiger*innen und der Mentor*innen erfasst. Berichtet werden Ergebnisse aus einer Studie, die im Mai 2022 über eine Onlinebefragung in der Primarstufe mit insgesamt 45 Berufseinsteiger*innen und 43 Mentor*innen in Vorarlberg und Niederösterreich durchgeführt wurde.¹ Eingesetzt wurde ein Fragebogen, der auf dem Modell von Keller-Schneider (2020a) sowie auf dem Mentoring-Stil-Inventar (Brandauer et al., 2018) aufbaut.

2.1 Ausgewählte Ergebnisse

Besprechungsinhalte: Mentor*innen und Mentees wurden gebeten anzugeben, wie oft bestimmte Inhalte in den gemeinsamen Besprechungen vorkamen, wobei sich die im Fragebogen aufgeführten Besprechungsinhalte an den Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider, 2020a) orientieren, z. B. Reflexionen zur Rolle als Lehrperson, Elternarbeit, Planung/Nachbesprechung von Unterricht, Klassenführung. Übereinstimmend werden von Seiten der Mentor*innen und Mentees alle genannten Themen fast gleichmäßig häufig angegeben (auf einer Skala von 1 = „selten“ bis 7 = „immer“ streuen die Mittelwerte weniger als 1 um den Wert 4). Tendenziell etwas weniger häufig

¹ Bedingt durch die Tatsache, dass viele Studierende des Lehramtes Primarstufe bereits während des Studiums als Lehrpersonen mit Dienstvertrag arbeiten und daher keinen Anspruch auf die Induktion haben, ist die Stichprobe in dieser Untersuchung sehr klein.

wird Unterricht konkret vorbesprochen (Mentor*innen $MW = 3.93$, $SD = 1.64$ und Mentees $MW = 3.23$, $SD = 2.14$), und aus der Sicht der Mentees wird tendenziell etwas seltener zum Thema Elternarbeit ($MW = 3.63$, $SD = 1.93$ und Mentor*innen $MW = 4.07$, $SD = 1.7$) gesprochen. Am häufigsten (deskriptiv) finden Reflexionen zur Rolle der Lehrperson statt (Mentor*innen $MW = 4.95$, $SD = 1.4$; Mentees $MW = 4.75$, $SD = 2.1$).

Lernzuwächse: Auch in diesem Bereich findet man eine insgesamt hohe Zustimmung und hohe Übereinstimmung und kann darauf schließen, dass Wissenszuwachs, Lernerfolg und Kompetenzerweiterung wahrgenommen werden. So stimmen beispielsweise 50% der Mentees der Aussage zu, dass sie Sicherheit in ihrem erzieherischen Wirken gewinnen, und 55% der Mentor*innen stimmen der entsprechenden Aussage zu, dass sie ihre Mentees genau bei dieser Aufgabe unterstützen.

Bewertungsprozess: Um der Frage nachzugehen, ob die kooperative Zusammenarbeit im Mentoringprozess durch die Aufgabe der Mentor*innen beeinträchtigt wird, abschließend eine Bewertung über den/die Mentee abzugeben, wurden direkt Items zum Bewertungsprozess formuliert. Bei einer Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft zu“ wird der Bewertungsprozess von beiden Seiten übereinstimmend als transparent (Mentor*innen $MW = 4.37$, $SD = 0.93$; Mentees $MW = 3.94$, $SD = 1.4$) und wertschätzend (Mentor*innen $MW = 4.82$, $SD = 0.39$; Mentees $MW = 4.38$, $SD = 1.07$) bezeichnet. Außerdem vollzieht sich die Beurteilung nicht einseitig, sondern die Einschätzung des*der Berufseinsteigenden wird berücksichtigt und die Beurteilung wird sogar als gemeinsamer Aushandlungsprozess beschrieben. Diese Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass die Doppelrolle Bewerten und Begleiten nicht als problematisch oder belastend angesehen wird und dass der Bewertungsprozess entwicklungsorientiert und im Dialog vollzogen wird.

Mentoringprozess: In einer abschließenden globalen Einschätzung beschreiben Mentees wie auch Mentor*innen den Mentoringprozess als wichtig und erleichternd für den Berufseinstieg.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich in der vorliegenden Studie das Kooperationsfeld Berufseinsteiger*innen und Mentor*innen als äußerst fruchtbar darstellt. Die Inhalte der Gespräche beziehen sich auf die für den Berufseinstieg relevanten (Entwicklungs-)Aufgaben und es werden Lernzuwächse wahrgenommen. Auch der Bewertungsprozess steht dazu nicht im Widerspruch, sondern vollzieht sich auf Augenhöhe und im Dialog.

3. Ressourcen und Hindernisse bei der Bewältigung von Berufsanforderungen im Berufseinstieg

Wie bereits im Abschnitt über Studie 1 beschrieben, stellt der Berufseinstieg im Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen eine zentrale Phase dar und ist mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben verbunden. Ob Berufseinsteiger*innen die Bewältigung der spezifischen Berufsanforderungen tatsächlich gelingt, hängt von verschiedenen personen- und umweltbezogenen Faktoren ab. Bisherige Studien ha-

ben beispielsweise für Studierende gezeigt, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen einen positiven Einfluss auf die Anwendung von proaktiven Bewältigungsstrategien (wie z. B. aktive Planung oder Suche nach sozialer Unterstützung) haben (Onen & Ulusoy, 2015). Darüber hinaus stellt die erlebte soziale Unterstützung eine wichtige Ressourcenquelle im Berufseinstieg von Lehrpersonen dar. Die Studie von Richter et al. (2011) weist darauf hin, dass informationsbezogene und emotionale Unterstützung durch Mentor*innen mit erhöhter Selbstwirksamkeit und geringerer emotionaler Erschöpfung bei den Berufseinsteiger*innen verbunden ist. Nach Keller-Schneider (2020) stellt die adressatenbezogene Vermittlung eine der zentralen Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen dar und wurde daher im Rahmen dieser Studie näher betrachtet. Individualisierung und differenzierte Förderung der Schüler*innen ist eine spezifische Berufsanforderung, die in diesem Kontext von Bedeutung ist und auch im Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) Berücksichtigung findet. Auch aktuelle Studien betonen die Wichtigkeit von Individualisierung und Differenzierung im Unterricht. So weist die Review- und Metastudie von Deunk et al. (2018) darauf hin, dass Differenzierung im Unterricht in der Primarstufe positive Effekte auf die akademischen Leistungen von Schüler*innen haben kann.

Ausgehend von diesen Überlegungen wurde die folgende Forschungsfrage formuliert: „Welche personen- bzw. umweltbezogenen Faktoren können die Bewältigung der Berufsanforderungen in Bezug auf die Individualisierung und differenzierte Förderung der Schüler*innen bei Berufseinsteiger*innen der Primarstufe erschweren bzw. erleichtern?“

Die vorliegende Stichprobe umfasst 86 Berufseinsteiger*innen der Primarstufe aus der Steiermark (88,4 % Frauen, $M_{\text{Alter}} = 26,56$ Jahre), die sich im Schuljahr 2021/2022 in der Induktionsphase befunden haben. Die Datenerhebung erfolgte mithilfe einer Online-Umfrage.

3.1 Ausgewählte Ergebnisse

Für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellung wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Insgesamt konnte 52 % der Varianz durch das Regressionsmodell erklärt werden. Drei Variablen haben statistisch signifikant zur Vorhersage der Bewältigung der Berufsanforderungen in Bezug auf die Individualisierung und differenzierte Förderung der Schüler*innen beigetragen.

Selbstwirksamkeit in schwierigen Situationen ($\beta = .238, p < .05$) sowie *Erfolgsorientierung bei der Bewältigung der Berufsanforderungen* ($\beta = .329, p < .01$) stehen in einem positiven Zusammenhang mit der *Bewältigung der Berufsanforderungen in Bezug auf die Individualisierung und differenzierte Förderung der Schüler*innen* und konnten als Ressourcenquellen identifiziert werden. *Wahrgenommene Unterstützung der Kolleg*innen* steht im negativen Zusammenhang mit der Bewältigung der oben genannten Berufsanforderungen ($\beta = -.225, p < .05$) und wurde somit als ein Hindernis identifiziert.

Die Ergebnisse zur Selbstwirksamkeit sowie zur Erfolgsorientierung sind im Einklang mit bisherigen Studien, die gezeigt haben, dass Selbstwirksamkeit positiv mit Arbeitszufriedenheit (Renbarger & Davis, 2019) sowie der Anwendung von proaktiven Coping-Strategien (Onen & Ulusoy, 2015) zusammenhängt. Eine positive Erfolgsorientierung zeigt sich etwa als förderlich für die spätere Übernahme von Leitungsfunktionen (Creed et al., 2022). Eine mögliche Erklärung des unerwarteten Ergebnisses zur wahrgenommenen Unterstützung der Kolleg*innen könnte sein, dass die kollegialen Empfehlungen eher als Anweisungen erlebt werden, die es umzusetzen gilt, und folglich zu einem höheren Stresserleben führen können (vgl. Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Demerouti et al., 2001). Vertiefende qualitative Studien sind erforderlich, um Implikationen für das Mentoring ableiten zu können. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie liefern Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der institutionellen Angebote im Bereich Berufseinstieg. Im Rahmen der Fortbildungsangebote im Bereich Berufseinstieg sollten individuelle Lernerfahrungen angeboten werden, die die Entwicklung der Selbstwirksamkeit und Erfolgserwartung der angehenden Lehrpersonen fördern können. Auch Mentor*innen können die Entwicklung von positiven Selbstwirksamkeitserwartungen (LoCasale-Crouch et al., 2012) unterstützen.

4. Gutachten und Einschätzung von Lehrer*innenarbeit durch Mentor*innen

Pädagogisches Handeln ist geprägt von Antinomien und im Kontext der im Folgenden dargestellten Studie zum Mentoring speziell von der Förderungs-Bewertungs-Antinomie (Helsper, 2004, 2016). Die reziproke Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee gilt als asymmetrisch, denn sie resultiert in einem Gutachten bzw. in einer Einschätzung der Tätigkeit der in den Beruf einsteigenden Lehrperson durch Mentor*innen und Schulleiter*innen. Ein Gutachten, das bis 2022 eingesetzt wurde und gesetzlich verpflichtend war, zielte darauf ab, messbar zu machen, wie sich die beginnende Lehrperson entwickelt. Es stellt sich jedoch die Frage, wie sich das Verständnis der Mentoring-Partnerschaft (Wiesner & Dammerer, 2020; Dammerer, Wiesner & Windl, 2020; Ziegler, 2009), die auf der damals gesetzlichen Funktionsbeschreibung gründet, mit einer Bewertung in Form eines Gutachtens vereinbaren lässt und inwiefern Lehrer*innenkompetenz einschätzbar gemacht werden kann. Dass das Gutachten prozessbegleitende Funktionen hat, wurde in der Anwendung nicht immer wahrgenommen und so wurde es mit dem Schuljahr 2022/23 in eine Arbeitsunterlage für Mentor*innen umgewandelt.

Die im Zuge der Begleitforschung zum Berufseinstieg von beginnenden Lehrpersonen von Zeilinger & Dammerer (2022) verfasste Studie 3 stellt die durch das Gutachten bedingte Asymmetrie der Mentoring-Beziehung in den Fokus und versucht eine Evaluierung des Gutachtens in Theorie und Praxis. Die im Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase angeführten Kriterien waren für dieses Forschungsvorhaben zentral. Die leitende Fragestellung lautete demnach: Welche

Erkenntnisse werden durch eine empirische Evaluierung des Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase in Theorie und Praxis gewonnen und welche Kriterien operationalisieren Mentor*innen? Vier ausgewählte Modelle bildeten die theoretische Grundlage: EPIK-Domänen von Lehrer*innenprofessionalität (Schratz et al., 2007), Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität (Keller-Schneider, 2020a), Kompetenzen von Lehrenden von Lanker (2012) nach Schocker-von Ditfurth (2002), Kompetenzmodell von COACTIV (Baumert & Kunter, 2011).

4.1 Empirisches Design

Zuerst wurde das Gutachten mittels einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) mit den genannten Professionalisierungsmodellen in Beziehung gesetzt. Aus den ausgewählten Modellen wurden deduktiv Kategorien gewonnen und das Dokument (Gutachten/Arbeitsunterlage) auf Basis dieser Kategorien eingeschätzt. So konnte geprüft werden, ob die vorliegenden Items eine theoretische Grundlage finden. Darüber hinaus wurde in einem zweiten Schritt empirisch erhoben, wie Mentor*innen die im Gutachten vorgeschlagenen Items operationalisieren.

4.2 Ausgewählte Ergebnisse

Die Dokumentenanalyse zeigte, dass sich die aus der Theorie abgeleiteten Items im Gutachten abbilden und diese in den ausgewählten Modellen eine theoretische Grundlage finden. Um den Einsatz des Gutachtens in der Praxis zu evaluieren, wurde der Datensatz – bestehend aus den Ergebnissen einer schriftlichen Befragung mit offenen Fragestellungen, die an in Ausbildung befindliche Mentor*innen adressiert war (N = 83) – mit der Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) untersucht. Die explorative Vorgehensweise erlaubte eine induktive Kategorienbildung und folglich die Erstellung von Kategoriensystemen je Item. Bei der Erstellung der Kategoriensysteme wurde auf eine möglichst unverzerrte und gegenstandsnahe Abbildung des Materials abgezielt. Dies erlaubte einen gewinnbringenden Blick darauf, welche Kriterien Mentor*innen bei der Arbeit mit dem Gutachten operationalisieren.

4.3 Beantwortung der leitenden Fragestellung und Bedeutung der Ergebnisse

Das Gutachten schärft als ressourcenorientierte Arbeitsunterlage den Blick der Mentor*innen und erleichtert die Verbalisierung von kriteriengeleitetem Feedback. Es steht dann in keinem Widerspruch zum vorliegenden Verständnis von Mentoring, wenn Mentor*innen sich ihrer ambivalenten Rolle bewusst sind und die eigenen Werthaltungen und Überzeugungen fortwährend reflektieren, um deren Bedeutung für die begleitende Beratung wahrzunehmen (Zeilinger & Dammerer, 2022). Das Gutach-

ten kann jene Vergleichsgröße und direkte Rückmeldung darstellen, die gemäß Keller-Schneider (2016; 2020b) im Berufseinstieg – im Gegensatz zur Ausbildungssituation, in der eine Fremdbeurteilung üblich ist – fehlt. Eine Beratungspraxis, die von Lösungsorientierung, Lernbereitschaft, Selbstreflexion, Vertrauen, Transparenz und – trotz Gutachtens – Symmetrie geprägt ist, schafft die Grundvoraussetzung für einen gelingenden und bereichernden Mentoring-Prozess.

5. Resonanz als Medium zur Bildung eines professionellen Habitus

In kooperativen Bildungs-Prozessen allgemein und in den im Beitrag vorgestellten Mentoring-Prozessen im Speziellen interagieren Personen (in Folge: Akteur*innen) im schulischen Feld. Es kann davon ausgegangen werden, dass Akteur*innen mit dem Ziel der pädagogischen Professionalisierung mit den Phänomenen Kontingenz, Ungewissheit, Krise, Habitus bzw. professionelle Habitualisierung in Berührung kommen. Im Zentrum, so die Prämisse der weiterführenden Überlegungen, stehen vermutlich Phänomene der Resonanz. Folgend wird versucht, die einzelnen Phänomene im Kontext von pädagogischer Professionalisierung zu positionieren, Resonanz als eine mögliche zentrale Gelingensbedingung zu skizzieren und daraus konkrete Handlungsoptionen für Mentor*innen abzuleiten.

5.1 Professionalisierung und Krise

Die Nicht-Standardisierbarkeit pädagogischen Handelns (Helsper, 2001) kann als Determinante für das große Kontingenzpotenzial im pädagogischen Kontext gesehen werden. Die Auseinandersetzung mit Ungewissheit ist Teil der Professionalisierung als Lehrperson, damit ist der Umgang mit Ungewissheit konstitutives Element von Professionalität (Keller-Schneider, 2018). Dass Ungewissheit und Krisen für Lehrpersonen und speziell für Berufsanfänger*innen ein Widerfahrnis darstellen (Combe, 2018) und der Wunsch nach Schließung von Ungewissheit (Kosinár, 2018) im Sinne von Auflösung im Vordergrund steht, ist nachvollziehbar. Aufgrund der erwähnten Nicht-Standardisierbarkeit und der damit einhergehenden unzähligen Ungewissheitsmomente im pädagogischen Feld wird die Anerkennung und Ausbalancierung von Ungewissheit (ebd.) jedoch der bessere Zugang sein. Als Medium des Ausbalancierungsprozesses kann Resonanz ins Spiel gebracht werden.

5.2 Relevanz von Resonanz

Zur Resonanz kommt es, wenn wir uns auf Fremdes, Irritierendes etc. einlassen (Rosa, 2020), insofern stellt Ungewissheit einen fruchtbaren Resonanzboden dar. Berufsanfänger*innen als Protagonist*innen, Mentor*innen, Schulleitungspersonen, Praxislehrpersonen, Studierende, Eltern sowie die Schüler*innen bilden eine Resonanzgruppe

im Kontext von Mentoring. Resonanz funktioniert dann am besten, wenn nicht alles geklärt ist, die unterschiedlichen Zugänge jedoch nicht so weit auseinander liegen, dass noch eine Verbindung hergestellt werden kann. Rosa (2018) spricht in diesem Zusammenhang von Halbverfügbarkeit als jener Voraussetzung für die Resonanztriade Affizierung – Antwort – Transformation, die als kooperatives Lernmuster im Professionalisierungsprozess bzw. als wesentlicher Faktor zur Inkorporierung im Habitualisierungsprozess (Schneider, 2021) betrachtet werden kann.

5.3 Professionalisierung, Resonanz und Habitus

Im Zentrum des Habituskonzepts nach Bourdieu (1996) steht die Triade des Wahrnehmens, Denkens und Handelns. Berufsanfänger*innen bzw. das Subjekt (Bourdieu, 1996) und andere Akteur*innen bzw. Objekte (ebd.) habitualisieren sich im Feld (ebd.), hier: im schulischen Feld. Akteur*innen resonieren im Kontext kontingenter Situationen und bewegen sich in den Resonanz- und Habitualisierungstriaden im Spiralprinzip. Damit setzt eine sukzessive pädagogische Habitualisierung ein (Schneider, 2021) und professionelles Handeln wird im Sinne einer Pendelbewegung zwischen Krisen und Routinen (Combe & Paseka, 2012) initiiert.

5.4 Handlungsoptionen

Als eine konkrete Handlungsoption wird an dieser Stelle Vernetzung genannt. Damit Resonanzsituationen entstehen können, ist die Initiierung von Vernetzungsgelegenheiten essenziell. Mentor*innen können Kontakte zwischen Mentees und anderen Akteur*innen im Feld besonders effizient herstellen. Zum Zweiten können Mentor*innen Resonanzsituationen aktiv herbeiführen. Sie bilden Schnittstellen zwischen Mentees und anderen Akteur*innen und gehen selbst in Resonanz. Mentor*innen sprechen Irritationen bewusst an bzw. thematisieren kontingente Situationen und fördern damit den Professionalisierungsprozess der Mentees. Schließlich spielt der Faktor Zeit eine wesentliche Rolle. Professionalisierung als lebenslanger Prozess (Helsper, 2001) ist ein Ausblick für Berufseinsteiger*innen. Insofern kann nicht davon ausgegangen werden, dass Mentees nach dem Studium bzw. nach der Induktionsphase über einen fertig ausgebildeten pädagogischen professionellen Habitus verfügen. Mentor*innen können Mentees diese Illusion und damit viel Erwartungsdruck nehmen, denn Mentees benötigen Zeit, aus Fehlern zu lernen, und sie benötigen noch mehr Zeit, sich zu professionalisieren.

6. Implikationen

Das Kooperationsfeld Mentoring im Berufseinstieg wird in den hier vorgestellten drei empirischen Studien sowie in der bildungstheoretischen Analyse aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Aus den gewonnenen Erkenntnissen können folgende Aspekte als (mögliche) Implikationen abgeleitet werden, die alle dazu beitragen, die Kooperation qualitativ hochwertiger und intensiver zu nutzen: Das Mentoring im Berufseinstieg wird von Mentor*innen wie Mentees als sehr hilfreich wahrgenommen, was dabei aber noch zu wenig genutzt wird, ist das Potenzial für eine ko-konstruktive Zusammenarbeit zwischen Mentor*in und Mentee, um *gemeinsam* Unterricht, Schule und Professionalität zu entwickeln (Frey & Pichler, 2022b; Keller-Schneider, 2020c). Auch die Antinomie zwischen Fördern und Bewerten ist in diesem Zusammenhang zu bewältigen, denn das Gutachten (hier als Sinnbild der Bewertung) steht nicht im Widerspruch zu einem gelingenden Mentoring, sondern kann im Gegenteil notwendiger Referenzrahmen und wertvolle, ressourcenorientierte Arbeitsunterlage sein. In diesem Zusammenhang sollten evidenzbasierte Fort- und Weiterbildungsangebote für die Mentor*innen ein zentraler Bestandteil ihrer Professionalisierung sein. Im Zuge dessen sollten sie lernen, wie sie als Mentor*in die angehenden Lehrpersonen nachhaltig und evidenzbasiert beim Berufseinstieg unterstützen können, um ihnen einen angemessenen (Resonanz-)Raum und ausreichend Zeit für die Professionalisierung zu geben. Der Beitrag fokussiert das Kooperationsfeld Mentoring, darüber hinaus ist aber eine weiterhin gute Abstimmung und Passung *aller* Beteiligten im Berufseinstieg – insbesondere angesichts des aktuellen Lehrer*innenmangels – essenziell.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, S. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Bourdieu, P. (1996). Die Logik der Felder. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Brandau, J., Studencnik, P., Schaupp, H. & Kopp-Sixt, S. (2018). Deutschsprachiges Mentoring-Stil-Inventar mit Fokus auf die Ausbildung von Lehrpersonen. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 207–225). Münster: Waxmann.
- Braunsteiner, M. & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 17–25). Innsbruck: Studien Verlag.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013). *Teil 1, Nr. 211: Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdf [15.06.2023].

- Combe, A. & Paseka, A. (2012). Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 91–108. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0033-5>
- Combe, A. (2018). Ungewissheit als Risiko der Anschlussverfehlung. Verstehen als Gespräch: Eine differenztheoretische Konzeptualisierung von Unterricht. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 81–102). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_5
- Creed, P. A., Patton, W. & Bartrum, D. (2002). Multidimensional properties of the LOT-R: Effects of optimism and pessimism on career and well-being related variables in adolescents. *Journal of career assessment*, 10(1), 42–61. <https://doi.org/10.1177/1069072702010001003>
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.) (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir bilden*. Innsbruck: StudienVerlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S. & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Frey, A. & Pichler, S. (2022a). INDUK – Begleitforschungen zur Berufseinstiegsphase (Induktion) in der österreichischen Lehrer*innenbildung im Bundesland Vorarlberg. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 265–291). Münster: Waxmann.
- Frey, A. & Pichler, S. (2022b). Mentoring in der Induktionsphase – Umsetzungsmodalitäten, Herausforderungen und Gelingensbedingungen am Beispiel Vorarlbergs. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 167–182). Innsbruck: StudienVerlag.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 277–298). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten“: Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231–254). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_11

- Keller-Schneider, M. (2020a). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), S. 64–73. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_06
- Keller-Schneider, M. (2020b). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen* (2. überarbeitete Aufl.). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020c). Und nun bin ich Lehrer/in! – Herausforderungen für berufseinsteigende und mentorierende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir bilden* (S. 41–58). Innsbruck: StudienVerlag.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 301–317. <https://doi.org/10.25656/01:18106>
- Kosinár, J. (2018). Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 255–275). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_12
- Lanker, H. R. (2012). Kompetenzen von Lehrenden. In M. Schart & M. Legutke (Hrsg.), *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* (S. 52–62). Stuttgart: Klett-Langenscheidt.
- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P. & Pianta, R. (2012). The role of the mentor in supporting new teachers: Associations with self-efficacy, reflection, and quality. *Mentoring & tutoring: Partnership in learning*, 20(3), 303–323. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.701959>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Onen, A. S. & Ulusoy, F. M. (2015). Investigating of the relationship between pre-service teachers' self-esteem and stress coping attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 613–617. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.194>
- Renbarger, R. & Davis, B. (2019). Mentors, self-efficacy, or professional development: Which mediate job satisfaction for new teachers? A regression examination. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(1), 21–34.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit. Unruhe bewahren*. Salzburg, Wien: Residenz Verlag.
- Rosa, H. (2020). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung* (3. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Schneider, K. (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen: Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung. Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5865>
- Schocker-v. Ditfurth, M. (2002). *Unterricht verstehen. Medienpaket zur Förderung reflektierter Unterrichtspraxis. Modul 1: Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiterentwickeln*. München: Goethe-Institut Inter Nationes.
- Schratz, M., Schritteser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 70–80.
- Wiesner, C. & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung*,

- Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 250–296). Münster: Waxmann.
- Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2022). *Lehrerarbeit messen – Professionalität weiterentwickeln. Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen, begutachten und im Dialog reflektieren. Ein Kompetenzmodell für beginnende Lehrpersonen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Wider das Einzelkämpfertum!

Die kollegiale Beratung als Modell zur Unterstützung im Lehrberuf

1. Einführung

Die Qualitätsmerkmale guter und gesunder Schule umfassen ein breites Spektrum (Brägger & Posse, 2007), die Anforderungen an Lehrpersonen sind dabei sehr hoch (Nieskens & Nieskens, 2017; Schaarschmidt, 2005; Sieland, 2008). Für die Umsetzung eines qualitativ vollen Unterrichts sind gesunde Lehrpersonen ein Muss (Brägger & Posse, 2007; Nieskens, Rupperecht & Erbring, 2012). Ihre Verfassung hat Auswirkungen auf Unterricht, Schüler*innen und damit auch auf die Entwicklung der Gesellschaft (Nieskens et al., 2012). Ein Ignorieren der Überlastung von Lehrpersonen wirkt sich fortlaufend negativ auf die Unterrichtsqualität aus (Brägger & Posse, 2007). Als Möglichkeit der Prävention und Intervention von Überforderung kann die kollegiale Beratung dienen. Die Kooperationsbereitschaft zwischen Lehrkräften könnte von Anfang an gefördert, einem Einzelkämpferdenken entgegengewirkt und so langfristig auch einer Überlastung vorgebeugt werden. Dies sei als Auftrag gesehen, die Zusammenarbeit aller Akteurinnen und Akteure in der Schule zu fördern und Rahmenbedingungen für Netzwerkaktivitäten und professionelle Lerngemeinschaften zu schaffen. Daher setzt sich die PH Salzburg seit dem Sommersemester 2021 mit der Wahllehrveranstaltung „Kollegiale Beratung“ für eine bildende Kooperationsgemeinschaft in der Grundschule ein.

2. Theoretischer Kontext

2.1 Lehrer*innengesundheit auf dem Prüfstand

Lehrpersonen bewerten Belastungen subjektiv höher, als es in anderen Berufen der Fall ist (Schaarschmidt, 2005; Hotter, 2016). Sie nennen mehrere Belastungen in Hinblick auf den schulischen Alltag (Schaarschmidt, 2005; Spenger et al., 2019): Als *besonders belastend* empfinden sie die Verhaltensweisen der Schüler*innen, die Klassenschüler*innenanzahl und die Anzahl der Unterrichtsstunden (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005). Rothland (2013) ergänzt diese Auflistung mit dem Aspekt der *Erziehungsaufgaben*. Sprenger (2019) befragte 4562 österreichische Lehrpersonen zum Thema Belastungsfaktoren im Lehrberuf und deren gesundheitlichen Auswirkungen. Die Lehrpersonen gaben an, dass vor allem das hohe Maß an bürokratischen Aufgaben, zu wenig personale Unterstützung, mangelnde Arbeitsplätze, das vermeintlich falsche Rollenbild von Lehrpersonen im öffentlichen Raum und das mangelnde

Hilfsangebot der Erziehungsberechtigten große Belastungen darstellen (Spenger et al., 2019).

Körperlich zeigen sich diese Belastungen durch „Kopfschmerzen, Müdigkeit, Stress und Erschöpfung“ (Spenger et al., 2019, S. 162). Ein Unterschätzen dieser Situation kann in einzelnen Fällen bei Lehrpersonen zu diversen gesundheitlichen Problemen führen und im Weiteren negative Auswirkungen auf den Unterricht haben (Brägger & Posse, 2007; Besser-Scholz, 2011).

Da sich Gesundheit aber nicht nur über den körperlichen, sondern auch über den psychischen Bereich definiert (WHO, 1946), müssen Handlungskompetenzen, die notwendig sind, um die Herausforderungen zu meistern, gefördert und gestärkt werden (Huber et al., 2011). Zusätzlich braucht es ein starkes System Schule, um hier Belastungen sicher zu bewältigen und gesundheitsförderliche Rahmenbedingungen zu gewährleisten (Brägger & Posse, 2007). Daher heben sowohl Brägger und Posse (2007) als auch Schratz et al. (2007) die Bedeutsamkeit kooperativer Prozesse für die Zusammenarbeit im System Schule hervor.

Die Forschung rund um die Lehrer*innengesundheit befasste sich jahrelang mit den Belastungsfaktoren des Lehrberufs (Nieskens et al., 2012; Schaarschmidt, 2005). In den letzten 15 Jahren erfolgte ein Perspektivwechsel und der empirische Fokus wurde auf die entlastenden Faktoren im Sinne des salutogenetischen Ansatzes von Antonovsky (1997) gelegt (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005; Spenger et al., 2019). Grundannahme war, dass es trotz der kontinuierlich steigenden Zahl belasteter Lehrer*innen Lehrpersonen gab, die den Beruf ohne gesundheitliche Beeinflussungen ausüben konnten (Nieskens et al., 2012; Schaarschmidt, 2005).

Die gegenseitige Unterstützung und der Austausch im Kollegium werden als entscheidende entlastungsfördernde Maßnahmen für den Lehrberuf genannt (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005; Spenger et al., 2019).

Die Realität in Schulen ist aber oft eine andere: Lehrpersonen stehen meist allein vor der Klasse, in den Pausen finden zwar Gespräche statt (Schmitz & Voreck, 2011), diese gehen aber meist über kurze Konversationen *zwischen Tür und Angel* nicht hinaus (Freyaldenhoven, 2005). Reflektierende Angebote in der Gruppe zur Unterstützung des beruflichen Alltags von Lehrpersonen sind zwar vorhanden (Eckert & Tarnowski, 2017; Klusmann & Waschke, 2018), werden im schulischen Alltag bisher jedoch kaum genutzt (Freyaldenhoven, 2005).

2.2 Kollegiale Beratung im schulischen Setting

Kollegiale Beratung stellt ein strukturiertes Modell zur Verfügung, das durch ein Gerüst aus Phasen, Rollen und Zeitverteilung die Teilnehmer*innen in der selbstständigen Durchführung gegenseitiger Beratung und Reflexion unterstützt (Tietze, 2020). Kerngedanke der kollegialen Beratung ist, Rat suchende Personen im schulischen Bereich durch eine Neubewertung der Situation bei der Lösung ihrer Probleme zu unterstützen (Schwarzer & Posse, 2005). Dabei werden im Sinne einer *Hilfe zur Selbsthilfe* (Hirsch & Schmidtchen, 1981, S. 23) zukünftige Bewältigungsstrategien erweitert

(Schwarzer & Posse, 2005). Ziel kollegialer Fallberatung ist, einen unterstützenden Raum zur Verfügung zu stellen, welcher es Teilnehmer*innen ermöglicht, sich mit Hilfe hinzukommender Möglichkeiten und berufsbezogener Erfahrungswerte auszutauschen (Ryschka & Tietze, 2011). Voraussetzungen für eine erfolgreiche Durchführung kollegialer Beratung bilden eine offene, vertrauende, wertschätzende, aktive und verbindliche Haltung sowie soziale, Beraterische und methodische Kompetenzen (Tietze, 2020). In verschiedenen Phasen und mit wechselnden Rollen wird ein Beratungsprozess durchlaufen. Im Fokus kollegialer Beratung steht der *Fall* (Schmid et al., 2019; Tietze, 2010), welcher durch Fragestellungen in Bezug auf eine herausfordernde Situation des beruflichen Alltags gekennzeichnet ist (Schley & Schley, 2010). Der Ablauf kollegialer Beratung wird durch Phasen und Rollenzuweisungen strukturiert (Schmid et al., 2019; Tietze, 2010). Dabei werden die Rollen *Moderator*in*, *Fallgeber*in* und *Berater*innen* vergeben (Tietze, 2020, S. 52). Die Strukturierung in Phasen unterstützt die Teilnehmer*innen und trägt dadurch zum Gelingen bei (Schmid et al., 2019). Für den pädagogischen und sozialen Bereich sind die kooperative Beratung von Mutzeck (2008), das kollegiale Teamcoaching von Schley und Schley (2010), die kollegiale Beratung und Supervision, kurz KoBeSu, von Schlee (2012), die kollegiale Reflexion von Juul und Jensen (2012) und das Ressourcenorientierte Team von Herwig-Lempp (2016) zu nennen. Diese Modelle unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der Anzahl der Phasen, der Rollenvergaben und der Schwerpunktsetzung.

2.3 Praxiskonzept für die Durchführung kollegialer Beratung

Mittels inhaltsanalytischer Auswertung von Expert*inneninterviews und auf Basis theoretischer Inhalte wurde ein Praxiskonzept für die Einführung kollegialer Beratung erstellt (Müller, 2020). Im Mittelpunkt der leitfragengestützten Interviews stand die Analyse relevanter Erfahrungswerte aus der Praxis der interviewten Personen. Es wurden Rahmenbedingungen, Inhalte und Methodik abgeleitet, auf denen der Ablauf basiert. Dieser wird in Abb. 1 dargestellt.

Das Praxiskonzept wurde im Studienjahr 2021 an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig in Form einer freien Wahllehrveranstaltung durchgeführt.

Die *Rahmenbedingungen* betreffen organisatorische Elemente, die vor der Durchführung geplant werden müssen. Dies beinhaltet beispielsweise die Raum- bzw. Ortsplanung, die zeitliche Abfolge sowie Voraussetzungsbeschreibung für die Leitung und Teilnahme an der Lehrveranstaltung. Neben diesen Bestandteilen sind auch die Wahl der Gruppengröße, die Zielsetzung und auch die Kompetenzdefinition von Bedeutung.

Der obere Halbkreis bildet den *inhaltlichen Rahmen* des Konzepts und beinhaltet die Erstinformation für Ausschreibung, Lehrveranstaltungsbeschreibung und Lehrveranstaltungsinhalte.

Die ersten beiden Treffen umfassten vor allem das persönliche Kennenlernen und das Geben eines Überblicks über verschiedene Modelle kollegialer Beratung, Verhaltensregeln und Methodenbausteine für die flexible Anwendung. Anschließend er-

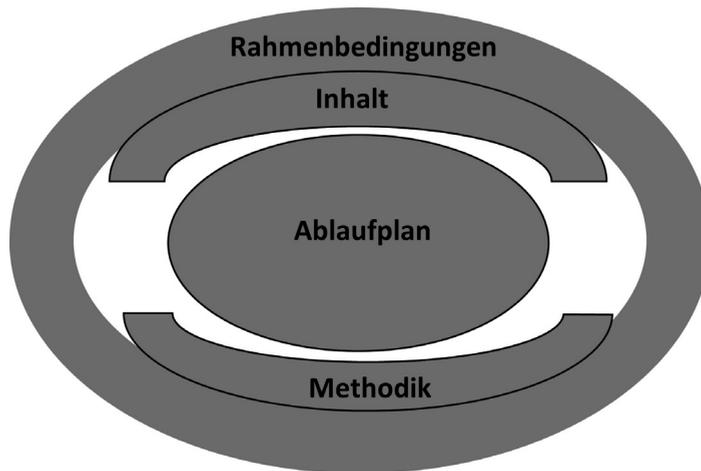


Abbildung 1: Übersicht zum Praxiskonzept (Müller, 2020, S. 70).

folgte in Kleingruppen von ca. vier bis sechs Personen die eigenständige Arbeit und Übungsphase mit dem zuvor gelernten Modell. Die Termine wurden von den jeweiligen Gruppenmitgliedern individuell vereinbart und anfangs immer von einer Expertin begleitet.

Der zweite Halbkreis beinhaltet die *methodische Umsetzung*, z. B. die Methodensammlung von Kennenlernspielen und Hilfsmitteln wie die Integration eines Erzählsteins (Schlee, 1996) oder die Methodenkiste von Tietze (2020), um die Teilnehmer*innen im Beratungsprozess oder in Konfliktsituationen zu unterstützen.

Der *Ablaufplan* kollegialer Beratung bildet den Mittelpunkt der Lehrveranstaltungsplanung. Dieser Punkt beinhaltet Überlegungen zum Einstieg, die Vorgehensweise der Fallauswahl, die Wahl des Ablaufplans kollegialer Beratung und die Gestaltung des Abschlusses der Einheiten (Tietze, 2020).

Für die Planung der Lehrveranstaltung wurde auf eine vereinfachte Mischform aus den Ablaufplänen von Tietze (2020) und Schmidt et al. (2019) zurückgegriffen und mit den beschriebenen Zugängen von geführten Expert*innen-Interviews (Müller, 2020) kombiniert. Eine Einheit wird mit einem zeitlichen Rahmen von 45 Minuten geschätzt und beinhaltet die Fall Erzählung, die Interviewphase, den ersten und zweiten Teil der Beratung, die Reflexion der Ideen und die Prozessreflexion. Es wird mit den drei Rollen: Moderation, Fokusperson und Berater*innen gearbeitet.

In der vorliegenden Studie wird die erste Umsetzung des Praxiskonzepts zur kollegialen Beratung im Lehramtsstudium evaluiert. Von Interesse waren die Motivation der Studierenden zur Teilnahme an der freien Wahlveranstaltung, die Entwicklung der allgemeinen und Lehrer*innenselbstwirksamkeit im Zuge der Teilnahme und vor allem die selbst eingeschätzten Kompetenzen der Studierenden zur kollegialen Beratung vor und nach der Teilnahme. Weiters wurde erhoben, welche positiven Aspekte sich in der Einschätzung der Studierenden durch die Teilnahme an der kollegialen Beratung ergaben.

3. Methode

3.1 Stichprobe und Ablauf

Der Prätest wurde im März 2021 durchgeführt, der Posttest nach Beendigung der Lehrveranstaltung im Juni 2021, die Follow up-Erhebung ein halbes Jahr später im Dezember 2021, damit bereits Erfahrungswerte mit der kollegialen Beratung außerhalb der Lehrveranstaltung gesammelt werden konnten. Für die Datenauswertung konnten schlussendlich 19 Personen mit vollständig ausgefüllten Fragebögen zu allen drei Messzeitpunkten herangezogen werden. 95 % waren weiblich, 5 % männlich. Die Altersverteilung gestaltete sich wie folgt: 15,8 % 19 Jahre, 21,1 % 20 Jahre, 21,1 % 21 Jahre, 31,6 % 22 Jahre und 10,5 % 27 Jahre. Die Studierendengruppe setzte sich aus Lehramtsstudierenden verschiedener Schwerpunkte und Semester zusammen.

3.2 Instrumente

Die Befragung der Studierenden wurde mittels quantitativem Online-Fragebogen via LimeSurvey administriert. Die Motivation zur Teilnahme an der freien Wahllehrveranstaltung erhoben wir mit einer offenen Frage.

Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung erfragten wir mittels der ASKU (Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala mit drei Items, Beierlein et al., 2012). Die innere Konsistenz beträgt in der vorliegenden Stichprobe $\alpha = .89$. Zur Erhebung der Lehrer*innenselbstwirksamkeit griffen wir auf die Skala WirkLehr von Schwarzer und Schmitz (2002) zurück. Diese beinhaltet zehn Items mit einer inneren Konsistenz von $\alpha = .89$.

Um die selbst eingeschätzten Kompetenzen zur kollegialen Beratung zu erfassen, setzten wir den Kompetenzscreening-Fragebogen nach Bergsmann et al. (2017; CSQ-HE – Competence Screening Questionnaire for Higher Education) ein und befüllten ihn mit Kompetenzen zur kollegialen Beratung. Die Kompetenzen wurden zuvor anhand theoretischer Überlegungen zur kollegialen Beratung definiert. Diese sind: *Kooperative Formen der Beratung nutzen, kooperative Formen als Unterstützung zur Reflexion nutzen, Phasen und Rollenverteilungen kollegialer Beratung zuordnen, auf Schwierigkeiten und Grenzen kollegialer Beratung kompetent reagieren, kollegiale Beratung als Moderator*in leiten, kollegiale Beratung als Berater*in kompetent unterstützen, als Fallgeber*in kollegiale Beratung aktiv als Unterstützungsmaßnahme für berufliche Herausforderungen nutzen, kollegiale Beratung eigenständig unter Zuhilfenahme eines Leitfadens und empfohlener Literatur durchführen, Wissen über kollegiale Beratung an andere weitergeben, kollegiale Beratung als Unterstützungsmethode im Studium/Lehrberuf einsetzen*. Im Kompetenzscreening schätzten sich die Teilnehmenden für jede einzelne Kompetenz auf inhaltlich definierten Kompetenzniveaus von 0 bis 6 jeweils in Bezug auf ihr Wissen (kognitiver Aspekt) und ihre Anwendung (praktischer Aspekt) ein.

4. Ergebnisse

4.1 Motivation zur Teilnahme

Auf die Frage nach ihrer Motivation zur Teilnahme nannten die Teilnehmer*innen u. a., dass kollegiale Beratung bisher kein Teil der Ausbildung und damit komplett neu für sie war. Sie erachteten das Thema als wichtig und sahen einen Mehrwert für ihre zukünftige Arbeit. So wurde beispielsweise gesagt: *Ich denke, dass kollegiale Beratung den Schulalltag als Lehrperson erleichtern kann. Bisher haben wir im Studium darüber nicht viel erfahren, weshalb ich es als Freifach gewählt habe.* Auch die Einstellung zum Hilfe suchen und Feedback einholen wurde angesprochen: *Ich finde es vorbildlich, wenn sich jemand mehrere Meinungen, Feedback oder Hilfe aktiv sucht.*

4.2 Selbst eingeschätzte Kompetenzen zur kollegialen Beratung

Zum Vergleich der selbst eingeschätzten Kompetenzen zur kollegialen Beratung vor und nach der freien Wahllehrveranstaltung wurden Wilcoxon-Tests für verbundene Stichproben berechnet. Diese zeigen, dass die selbst eingeschätzten Kompetenzen zur kollegialen Beratung sowohl für den kognitiven als auch für den praktischen Aspekt von Prä- zu Posttest statistisch signifikant ansteigen ($n = 19$, z-Werte für kognitiv und praktisch je 3.82, beide $p < .001$). Die Unterschiede bleiben auch vom Prätest zum Follow-up-Test statistisch signifikant ($n = 12$, z-Werte für kognitiv und praktisch je 3.06, $p < .01$).

Abb. 2 illustriert den Anstieg der Kompetenzniveaus und zeigt auch, dass die selbst eingeschätzten Kompetenzen vom Post- zum Follow-up-Test insbesondere für den kognitiven Aspekt (obere Linie) stabil bleiben. Auch für den praktischen Aspekt bleiben die selbst eingeschätzten Kompetenzen auf einem weitaus höheren Niveau als im Prätest. Zwischen den Post- und Follow-up-Niveaus gibt es keine statistisch signifikanten Unterschiede.

Betrachtet man die Mediane der selbst eingeschätzten Kompetenzniveaus deskriptiv, so starten die Studierenden zwischen Niveau 0 und 1. Das bedeutet, sie berichten, noch gar kein Vorwissen und keine Vorerfahrung mit kollegialer Beratung zu haben. Nach der freien Wahllehrveranstaltung berichten sie von selbst eingeschätzten Kompetenzen im kognitiven und praktischen Aspekt auf Niveau 4 (Kontextualisierung), auf dem sie einen umfassenden Überblick haben, ihre Durchführung bereits an den Kontext anpassen und den Ablauf ggf. situationsadäquat modifizieren könnten. Auch im Follow-up-Test wird für den kognitiven Aspekt noch Niveau 4, für den praktischen Niveau 3 (Vernetzung) angegeben. Auf Niveau 3 im praktischen Aspekt können die Studierenden Form und Ablauf selbst planen und mit typischen Hindernissen zu-recht kommen.

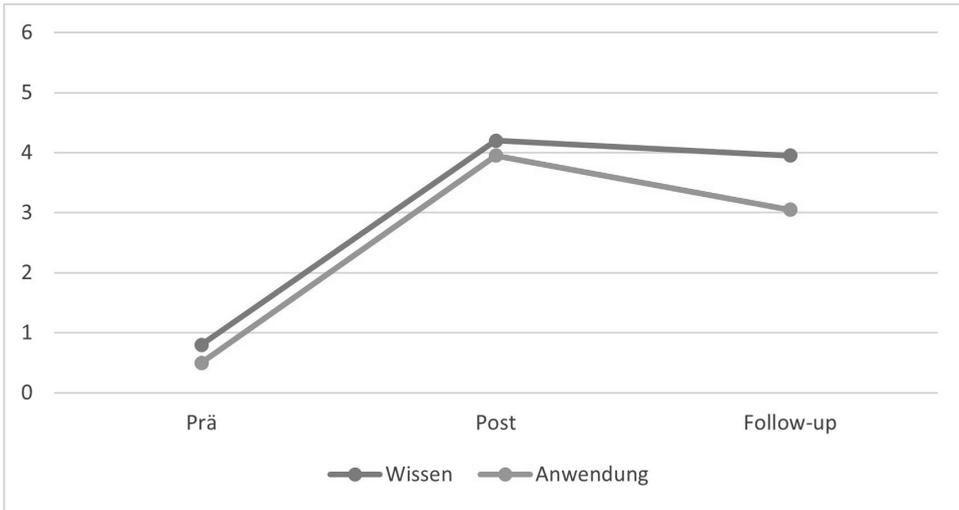


Abbildung 2: Anstieg der selbst eingeschätzten Kompetenzen zur kollegialen Beratung

4.3 Allgemeine Selbstwirksamkeit und Lehrer*innenselbstwirksamkeit

In Abb. 3 ist der Verlauf der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der Lehrer*innenselbstwirksamkeit dargestellt.

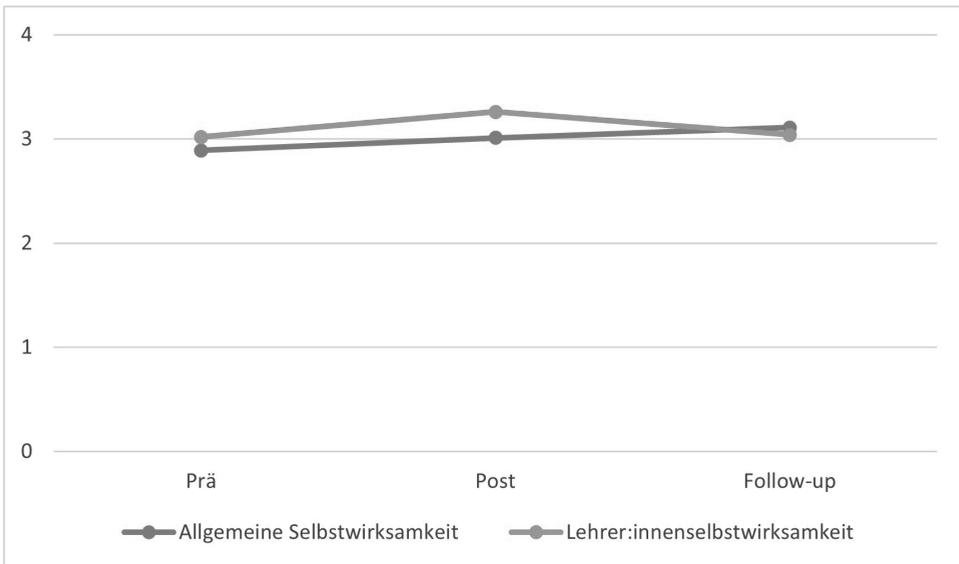


Abbildung 3: Selbstwirksamkeit und Lehrer*innenselbstwirksamkeit im zeitlichen Verlauf

Um die allgemeine und die Lehrer*innenselbstwirksamkeit im zeitlichen Verlauf zu betrachten, wurden t-Tests für verbundene Stichproben mit den abhängigen Variablen allgemeine und Lehrer*innenselbstwirksamkeit berechnet. Von Prä- zu Posttest steigt nur die Lehrer*innenselbstwirksamkeit statistisch signifikant ($t = -2.48$, $df = 18$, $p < .05$) mit einer mittleren Effektstärke von $d = .43$ an, nicht jedoch die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. Allerdings fällt die Lehrer*innenselbstwirksamkeit im Posttest wieder zurück auf das Ausgangsniveau, anstatt stabil höher zu bleiben. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung hingegen verändert sich nicht statistisch signifikant von Prä- zu Posttest, es zeigt sich aber längerfristig von Prä- zu Follow-up-Test ein statistisch signifikanter Anstieg ($t = -2.32$, $df = 11$, $p < .05$) mit einer ebenfalls mittleren Effektstärke von $d = .54$. Tab. 1 zeigt die Mittelwerte für beide Formen der Selbstwirksamkeit zu allen drei Messzeitpunkten.

Tabelle 1: Mittelwerte der allgemeinen und Lehrer*innenselbstwirksamkeit zu den drei Messzeitpunkten

	Prä	Post	Follow-up
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	2.89	3.02	3.11
Lehrer*innenselbstwirksamkeit	3.05	3.26	3.04

4.4 Positive Aspekte aus der Lehrveranstaltung

Im Posttest wurde in einer offenen Frage nach den positiven Aspekten gefragt, die sich aus der Lehrveranstaltung ergeben haben. Die Antworten konnten in folgende Gruppen geclustert werden: *Wissen für gegenseitige Unterstützung aufbauen und erweitern, Austausch mit anderen Semestern, konstruktiver Umgang mit Problemen, Tool für erfolgsorientierte Gesprächsführung, gemeinsam für ein Problem Lösungen entwickeln.*

Hinsichtlich des *Aufbaus von Wissen für die gegenseitige Unterstützung* berichtete ein*e Studierende*r zum Beispiel: „Ich habe gelernt, über meine Probleme offen zu sprechen und gemeinsam mit anderen (bzw. mit der Hilfe von anderen) Lösungen für diese Probleme zu finden. Ich habe auch gelernt, wie man Kollegen mit ihren Problemen gut berätet und ihnen dabei Unterstützung schenkt. Ein wichtiger Punkt war dabei, ein strukturiertes Gespräch zu entwickeln, sodass nachhaltige Lösungen entstehen.“ [Post01]

Ein*e andere*r Studierende*r schrieb: „es hat sich ein gutes Team gefunden – Wertschätzung – zuhören – man ist mit dem Problem nicht alleine.“ [Post15]

In die Kategorie *Austausch mit anderen Semestern* fällt beispielsweise der Post: „Neue Leute kennengelernt und somit ein Austausch mit anderen Semestern“ [Post03]

Zum *konstruktiven Umgang mit Problemen* wurde u. a. geschrieben: „Ich habe gelernt, nicht immer alles gleich aus dem Affekt heraus zu sagen/reagieren, sondern versuchen, einen kühlen Kopf zu behalten und die Situation objektiv zu betrachten.“ [Post11]

In den Bereich *Tool für erfolgsorientierte Gesprächsführung* fällt beispielsweise der Post: „Endlich gelernt zu haben, wie ich ein möglichst erfolgsorientiertes Gespräch führe“ [Post06]

Zur Kategorie *Gemeinsam für ein Problem Lösungen entwickeln* schreibt eine Person zum Beispiel: „Wissen, dass Probleme menschlich sind und dass man immer eine Lösung finden kann. Egal wie abstrakt! :)“ [Post05]

In der Follow-up-Erhebung wurden diese Aspekte wiederum in der Fragestellung nach Erfahrungen/Herausforderungen/Erlebnissen bezüglich kollegialer Beratung seit Besuch der Lehrveranstaltung aufgegriffen und es konnte belegt werden, dass die Durchführung kollegialer Beratung einen Mehrwert in der unterrichtlichen Praxis hat. Ein*e Studierende*r schreibt hier: „Ich habe eine sehr positive Erfahrung gehabt, weil es mir gezeigt hat, wie einfach es eigentlich ist, mit oft eher fremden Personen über seine Probleme zu sprechen und es sich etwas bringt, da diese unvoreingenommen sind.“ [Foup27]

5. Diskussion

Das Zitat von Sieland (2008, S. 397) „Gesundheit und Leistungsfähigkeit muss man [...] mit einem Girokonto vergleichen: Wer laufend abheben will, muss auch laufend einzahlen“, unterstreicht die Bedeutsamkeit der eigenen Selbstfürsorge im Lehrberuf, um qualitativ hochwertigen Unterricht zu gewährleisten (Brägger & Posse, 2007). Dabei kann der aktive und kooperative Austausch im Kollegium den Umgang mit Herausforderungen unterstützen (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005). Das selbstreflektierende Handeln im Gruppenmodus sollte mithilfe von vorgegebenen Phasen und Rollen begleitet werden.

Das aufgezeigte Modell der kollegialen Beratung wurde in einer freien Wahllehrveranstaltung im Ausbildungsschwerpunkt *Primarstufe* zwei Mal erfolgreich angeboten. Nach erfolgreicher Einführung und Durchführung konnte und kann auch zukünftig mit einem Kompetenzzuwachs gerechnet werden (Ryschka & Tietze, 2011).

Limitationen der Studie sind die eingeschränkte Stichprobengröße und die bisherige Beschränkung auf Studierendengruppen der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Eine Kontrollgruppe, die sich mit einem anderen Thema als kollegialer Beratung beschäftigte, wäre wünschenswert. Der Rücklauf an Fragebögen aus der Kontrollgruppe war jedoch zu gering, wodurch kein Vergleich zwischen Versuchspersonen- und Kontrollgruppe durchgeführt werden konnte. Um längerfristige Effekte bzgl. Kompetenzentwicklung bzw. Selbstwirksamkeit wahrnehmen zu können, wäre ein noch längerer Zeitraum der Untersuchung angebracht gewesen.

Schließlich ergaben sich, wie erwartet, gute Entwicklungen in Hinblick auf die selbst eingeschätzten Kompetenzen der teilnehmenden Studierenden. Die Rückmeldungen bestätigten, dass es sich um ein brauchbares Tool für die unterrichtliche Praxis handelt und dass die Umsetzung bereichernd sein kann.

Tools zur konstruktiven Zusammenarbeit sollten frühzeitig in verschiedenste Lehrveranstaltungen der Lehrer*innenausbildung integriert werden, um Übungsraum be-

reitstellen zu können. Dadurch besteht die Möglichkeit, dass auch in der späteren schulischen Praxis der Austausch untereinander und die konstruktive Bearbeitung von herausfordernden Themen rund um Schule zur Anwendung kommen. Wie das Tagungsthema „Kooperationsfeld Grundschule“ bereits verdeutlicht, geht es um ein gemeinsames Vernetzen in der Primarstufenausbildung, damit die positiven Erfahrungen aus dem unterstützenden Miteinander den Herausforderungen im späteren Lehrberuf entgegenwirken.

Die kollegiale Beratung stellt ein wertvolles Tool für Studierende dar, das in der Schulpraxis einen Fixplatz einnehmen sollte, um besonders Berufseinsteiger*innen verschiedenste Perspektiven auf ein Thema/eine Herausforderung/ein Problem zu ermöglichen und um gemeinsam an konstruktiven Lösungen arbeiten zu können.

Literatur

- Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C. J. & Rammstedt, B. (2012). ASKU – Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzsкала [Fragebogen]. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv* (PSYNDEX Tests-Nr. 9006490). Trier: ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.418>
- Bergsmann, E., Klug, J., Först, N., Burger, C. & Spiel, C. (2017). The Competence Screening Questionnaire for Higher Education: Adaptable to the needs of a study programme. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(4), 537–554. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1378617>
- Besser-Scholz, B. (2011). *Burnout – Gefahr im Lehrerberuf?* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brägger, G. & Posse, N. (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können* (Bd. 1). Bern: hep.
- Eccles, J. (1983): Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (S. 75–146). San Francisco, CA: Freeman.
- Eckert, M. & Tarnowski, T. (2017). Warum treiben mich manche Schüler zur Verzweiflung und andere nicht? In B. Nieskens & F. Nieskens (Hrsg.), *Persönliche Krisen im Lehrerberuf: erkennen, überwinden, vorbeugen (Sekundarstufe I + II)* (S. 65–80). Berlin: Cornelsen.
- Freyaldenhoven, I. (2005). *Schule in der Krise? – Psychologische Beratung als Antwort! Theoretische und praktische Hinweise für eine gelingende Schulberatung – lösungsorientiert und individuell*. Stuttgart: Ibidem.
- Hirsch, A. & Schmidtchen, S. (1981). Beratung Counseling. In M. Linden & M. Hautzinger (Hrsg.), *Psychotherapie-Manual. Sammlung psychotherapeutischer Techniken und Einzelverfahren* (S. 23–26). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-09602-4_6
- Hotter, E. (2016). *GÖD-Belastungsstudie Pflichtschullehrer/innen 2016. Ausgewählte Ergebnisse, Arge Burnout*. Verfügbar unter: https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/reaktor/Uni_Klu_18_19/Migration/Lehrerflucht_Wien/GOED_2016_Happiness_September_2016.pdf [25.06.2023].
- Huber, M., Knottnerus, J. A., Green, L., van der Horst, H., Jadad, A. R., Kromhout, D., Leonard, B., Lorig, K., Loureiro, M. I., van der Meer, J. W. M., Schnabel, P., Smith, R.

- van Weel, C. & Smid, H. (2011). How should we define health? *BMJ-Journals* (Clinical Research Ed.), 343. <https://doi.org/10.1136/bmj.d4163>
- Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U. (2005). Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.) (S. 72–87). Weinheim: Beltz.
- Klusmann, U. & Waschke, N. (2018). *Lehrergesundheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Nieskens, B., Rupprecht, S. & Erbring, S. (2012). Was hält Lehrkräfte gesund? Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen. In DAK – Gesundheit & Unfallkasse (Hrsg.), *Handbuch Lehrergesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen*. Köln: Carl Link.
- Nieskens, B. & Nieskens, F. (Hrsg.) (2017). *Persönliche Krisen im Lehrerberuf: erkennen, überwinden, vorbeugen* (Sekundarstufe I + II). Berlin: Cornelsen.
- Müller, S. (2020). *Die kollegiale Fallberatung als ein Modell zur Unterstützung im Lehrerberuf. Ein Konzept für eine reflektierende schulische Arbeit*. Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- Rothland, M. (Hrsg.) (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>
- Ryschka, J. & Tietze, K.-O. (2011). Kollegiale Beratung. In J. Ryschka, M. Solga & A. Mattenkloft (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-6384-0>
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schmid, B., Veith, T. & Weidner, I. (2019). *Einführung in die kollegiale Beratung* (3. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.
- Schley, V. & Schley, W. (2010). *Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systematische Beratung in Aktion*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schlee, J. & Mutzeck, W. (Hrsg.) (1996). *Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer*. Heidelberg: Winter Programm Ed. Schindele.
- Schmitz, E. & Voreck, P. (2011). *Einsatz und Rückzug an Schulen. Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92803-6>
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/Professionalität (EPIK). Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 70–80.
- Schwarzer, C. & Posse, N. (2005). Beratung im Handlungsfeld Schule. In K. Beck, H.-H. Groothoff, E. König, R. Lassahn, C. Menze, H. Röhrs, T. Tashiro & H. Zdarzil (Hrsg.), *Pädagogische Rundschau* (Bd. 2) (S. 139–153). Frankfurt: Peter Lang/Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (2002). WirkLehr. Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit [Verfahrensdokumentation, Autorenbeschreibung und Fragebogen]. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), *Open Test Archive*. Trier: ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.4600>
- Sieland, B. (2008). Nachhaltige Gesundheitsförderung als Entwicklungsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. In G. Brägger & B. Badura (Hrsg.), *Bildung und Gesundheit. Argumente für eine gute und gesunde Schule*. Bern: hep.

- Spenger, J., Katschnig, T., Schritteser, I. & Wistermayer, L. (2019). *Under pressure. Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen. Eine empirische Studie*. Verfügbar unter: https://kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Fortbildung_NOE/2018_19/Under_pressure_Projektbericht_Mai_2019.pdf [19.06.2023].
- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92155-6>
- Tietze, K.-O. (2020). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Weltgesundheitsorganisation (Hrsg.) (1946). *Constitution of the World Health Organization*. Verfügbar unter: <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf> [19.06.2023].

Lernen mit und von anderen: das Potenzial phänomenologischer Vignetten für die Professionalisierung von Lehrpersonen

1. Einführung

Schulen sind Orte, an denen Wissen an die nächsten Generationen vermittelt wird. Das ist ihre allgemein anerkannte zentrale Aufgabe. Sie sind aber nicht nur das. Sie sind vor allem auch Lebensräume, in denen Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Voraussetzungen zusammenkommen und *mit und von anderen lernen*. Dieses Lernen, das im Beitrag auch als kooperatives Lernen bezeichnet wird, erfährt im System Schule breite Resonanz, da es die Persönlichkeitsentwicklung, soziale Beziehungen, das Klassenklima, den wechselseitigen Kompetenztransfer zwischen Schüler*innen, ihre Lernleistung etc. fördern kann. Im Beitrag wird das *Mit-und-von-anderen-Lernen* im Kooperationsfeld Grundschule beleuchtet. Dazu wird eine phänomenologische Vignette herangezogen, die einen exemplarischen Blick auf die schulpädagogische Praxis einer Tiroler Grundschule gewährt. Sie wurde während der ersten Feldphase des Forschungsprojekts *Lernerfahrungen auf der Spur. Vignetten- und Anekdotenforschung an Tiroler Volksschulen* geschrieben. Das Projekt ist an der Pädagogischen Hochschule Tirol angesiedelt und wird in Kooperation mit der Universität Wien durchgeführt. Anhand einer Beispielvignette wird diskutiert, wie sowohl angehende als auch bereits praktizierende Grundschullehrer*innen mittels phänomenologischer Vignetten professionalisiert werden können. Besonderer Wert wird auf die Schärfung der Wahrnehmung und Sensibilisierung für das leibliche Geschehen in kooperativen Lehr-Lernsettings gelegt. Dieses könnte im schulischen Alltag noch stärkere Beachtung finden, da es wertvolle Hinweise liefert, wie Grundschüler*innen den Unterricht erfahren und was sie unterstützt, um besser gemeinsam lernen zu können. Je mehr über Unterrichtserfahrungen von Grundschüler*innen in kooperativen Lehr-Lernsettings bekannt ist, desto gezielter können Grundschullehrer*innen kooperatives Lernen anregen, in seinem Fortgang verstehen und erfolgreich begleiten.

2. Pädagogische Professionalisierung von Grundschullehrer*innen: Eine theoretische Annäherung

Die Professionalisierung von Grundschulpädagog*innen und die an sie gestellten Ansprüche hinsichtlich der Anregung, Förderung und Begleitung des *Mit-und-von-anderen-Lernens* von Schüler*innen bewegt sich zwischen der Notwendigkeit theoretischen Wissens und der Ausrichtung auf die schulische Praxis. Sie beginnt im Grunde genommen während der Schulzeit der späteren Pädagog*innen mit dem Sammeln schulischer Erfahrungen und Aneignung schulbezogener Wissensbestände (vgl. z.B.

Wittek & Jacob, 2020.) Beim Eintritt ins Lehramtsstudium bringen die angehenden Student*innen ihre eigenen schulischen Erfahrungen mit, die sie in der Regel in zwölf Jahren und bei unterschiedlichen Lehrpersonen gesammelt haben. Diese Erfahrungen sind prägend und tragen – vielfach unbewusst – zur Professionalisierung bei. In der ersten Phase der Lehrer*innenbildung erfolgt ein systematischer Professionalisierungsaufbau, der mit Beendigung der Ausbildung keineswegs abgeschlossen ist, sondern in der Berufseinstiegsphase und im späteren Schul- und Unterrichtsalltag ein Berufsleben lang fortgesetzt und auf den „Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen und Fähigkeiten, die Ausbildung von pädagogischen Einstellungen und Werthaltungen als Grundlage der eigenen berufsbezogenen Identität“ (Messner & Reusser, 2000, S. 157) ausgerichtet ist und „je nach persönlichen und institutionellen Voraussetzungen unterschiedlich“ (ebd.) verläuft.

Die berufliche Entwicklung von Grundschullehrer*innen wird im wissenschaftlichen Diskurs vor dem Hintergrund verschiedener Professionalisierungsmodelle beleuchtet. Es werden unterschiedliche Aspekte von Lehrer*innenprofessionalität thematisiert und jeweils eigene Impulse für die berufliche Entwicklung der Pädagog*innen geliefert. Im Beitrag ist ein phänomenologisch orientiertes Professionalisierungskonzept von Interesse. Es wurzelt, wie sein Name bereits vermuten lässt, in der Phänomenologie, die von Edmund Husserl Anfang des 20. Jahrhundert begründet wurde. Vor dem Hintergrund von Husserls Parole „Zurück zu den Sachen selbst“ stellt sich die Frage nach einer letzten absoluten Evidenz, die jedes vorgängige Wissen außer Acht lässt bzw. überhaupt erst begründet. Das Bewusstsein dient dabei als methodischer Boden einer intersubjektiven Erkenntnistheorie. Es wird von einem erfahrungsorientierten Forschungszugang ausgegangen, der in der Lebenswelt – dem Natürlichen, Unverstellten, Selbstverständlichen des Lebens – seinen Ausgang nimmt. „In einer lebensweltlichen Sichtweise finden sich Phänomene, die uns auf diesem primären, vorwissenschaftlichen, atheoretischen Boden erscheinen. Sie werden als einzig zugänglicher Niederschlag subjektiv gemeinten Sinns verstanden, den die Welt, die Dinge und wir selbst in der alltäglichen Welt für uns haben“ (Saxer, 2022, S. 210). Mit Maurice Merleau-Ponty (1966) und seiner Leibphilosophie, im Rahmen derer der Leib als Medium der Wahrnehmung und Grundphänomen des menschlichen Seins verstanden wird, werden reflexive, sinnlich-leibliche Wahrnehmungen und Erfahrungen in den Blick genommen, „die professionelles Lehrer*innenhandeln allererst bedingen – und letztlich stets begleiten“ (Agostini, 2020, S. 22). Besondere Aufmerksamkeit erhalten nicht propositionale Erfahrungsformen, welche die Möglichkeit eröffnen, über Stimmungen und Atmosphärischem auch Implizites zu thematisieren und zu reflektieren, um künftiges professionelles pädagogisches Handeln vorzubereiten. Anknüpfend an Bernhard Waldenfels und dessen Konzept der Responsivität (vgl. z. B. 2000; 2002) wird professionelles Lehrer*innenhandeln als responsive Erfahrung begriffen, die auf einer Wechselseitigkeit und einem gleichzeitigen Auftreten von passiv erlebten und aktiv ausgelegten Geschehnissen beruht, im Rahmen derer die Pädagog*innen nicht ohne ihr Zutun, aber ohne dass es von ihnen initiiert wird, völlig unerwartet von etwas getroffen werden, worauf sie antworten. Die Antwort setzt einen Bezug zu den Schüler*innen und der Welt der Dinge voraus. In diesem Sinne lässt sich professio-

nelles Lehrer*innenhandeln als intersubjektives Geschehen definieren, das sich im Bedingungsgefüge zwischen Lehrenden, Lernenden und der Welt der Dinge vollzieht. Ausgehend von diesem Begriffsverständnis werden vor allem Diskontinuitäten und Unstetigkeiten in den Blick genommen, welche die Möglichkeit eröffnen, als vertraut empfundene Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsgewohnheiten zu durchkreuzen. So kann eine Neustrukturierung des vormals gültigen Erfahrungshorizontes erfolgen und es können neue Erkenntnisse in Hinblick auf Lernen und Lehren, Lernende und Lehrende sowie weitere Phänomene von Schule und Unterricht gewonnen werden.

3. Die phänomenologische Vignette: Ein innovatives Professionalisierungsinstrument

Die schulbezogene Professionsforschung geht davon aus, dass professionelles Lehrer*innenhandeln auf einem durch wissenschaftliche Theorien fundierten Urteils- und Entscheidungsvermögen basiert, das erworben, ausgebildet und ein Berufsleben lang weiterentwickelt werden kann und auch weiterentwickelt werden muss (vgl. z. B. Herzog, 2014; Terhart, 2014; Fabel-Lamla, 2018; Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2018). Dafür bieten sich unterschiedliche Settings und Formate an. Eine Option ist die Arbeit mit phänomenologischen Vignetten im Rahmen von Seminaren der Lehrer*innenaus-, -fort- und -weiterbildung. Als beispielgebende Narrationen, die reich an menschlichen Erfahrungen, „Höhen und Tiefen, Überraschendes, Prägendes, Feinheiten und Nuancen“ (Schratz et al., 2012, S. 35) schulischer Erfahrungsmomente illustrieren, ermöglichen phänomenologische Vignetten, „dynamisches Handeln von Personen in konkreten Situationen heraus[zun]ehmen und“ aus einer Zweiten-Person-Perspektive „im Festhalten [zu] fixieren“ (ebd.). Sie beruhen auf tatsächlichen Ereignissen und Erfahrungen und werden situativ in einer *miterfahrenden* Haltung nahe an den handelnden Personen im Feld Schule verfasst. Sie regen zur Reflexion über den Unterricht an und gestatten es, in einer pädagogisch-phänomenologischen Sichtweise vorreflexive, passive, nicht intentionale und somit pathische Aspekte professionellen Lehrer*innenhandelns in den Blick zu nehmen und sinnlich-leibliche Wahrnehmungs- und Erfahrungsvollzüge beispielhaft zu veranschaulichen, diese auch mitzuvollziehen bzw. für andere mitvollziehbar zu machen. So lassen sich (neue) Erkenntnisse gewinnen, die sowohl bei angehenden als auch bei bereits praktizierenden Pädagog*innen in den verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung zur Heranbildung und Weiterentwicklung professionellen pädagogischen Handelns beitragen können (vgl. Agostini, 2020). Im Folgenden wird eine Beispielvignette präsentiert, anhand derer der fruchtbare Einsatz phänomenologischer Vignetten für Professionalisierungsprozesse in der Aus- und Weiterbildung von Grundschullehrer*innen demonstriert wird. Die Vignette wurde von Christiane Heidegger verfasst, einem Mitglied des Forschungsprojekts *Lernerfahrungen auf der Spur. Vignetten- und Anekdotenforschung an Tiroler Volksschulen*.

4. Beispielvignette Alessandra, Matthias und Marcel¹

Alessandra rutscht auf die vordere Kante ihres Stuhles und legt das gelbe Tonpapier vor sich auf den Tisch. Die Kinder sollen ihre Handumrisse zeichnen und ausschneiden. Alessandra blickt auf das Papier und hält kurz inne. Dann legt sie ihre rechte Hand auf das gelbe Papier. In die linke Hand nimmt sie ihren Bleistift. Alessandra schaut nachdenklich auf ihre Hand auf dem Papier, dann wechselt sie die Hände: den Bleistift nimmt sie nun in die rechte Hand und die linke Hand legt sie auf das Papier. Sie fährt die Umrisse mit ganz leichtem Druck nach – so hat es die Lehrerin beim Erklären der Arbeitsschritte nämlich gesagt: „Drückt den Stift nur leicht an, damit man die Linien nachher nicht so fest sieht.“ Alessandra beginnt am Daumen und fährt locker und zügig rund um alle Finger bis zum kleinen Finger. Nun hebt Alessandra die linke Hand und blickt auf den gezeichneten Umriss. Im nächsten Moment greift sie nach ihrem Radierer und radiert alles wieder aus. „Das geht schwierig“, stellt sie leise fest und richtet ihren Blick kurz auf Matthias, der neben ihr sitzt und ebenfalls mit dem Zeichnen des Handumrisses beschäftigt ist. Matthias schaut auf ihr Blatt, sagt jedoch nichts und widmet sich sogleich wieder seinem. Alessandra versucht es noch einmal auf die gleiche Art und Weise. Nachdem sie erneut fertig ist, hebt sie ihre linke Hand wieder vom Papier und muss leise lachen. Sie wirft, immer noch lächelnd, beide Hände in die Luft und schüttelt den Kopf „Das wird nix“, murmelt sie zu sich selbst. Die Schulassistentin, die gerade in der Nähe steht, gibt Alessandra den Tipp, die Hand auf dem Papier ganz fest anzudrücken. Alessandra radiert nun auch ihren zweiten Versuch aus und beginnt noch einmal. Diesmal drückt sie die linke Hand ganz fest auf das Papier. Die Lippen fest zusammengedrückt, blickt sie konzentriert auf ihre Hand auf dem Papier. Ganz langsam beginnt sie nun, – diesmal mit festem Druck – den Stift an ihrer Hand auf dem Tonpapier entlangzuführen. Fertig. Sie betrachtet ihren gezeichneten Handumriss, lächelt und blickt nickend zu Matthias. Wieder ohne ein Wort zu sagen, schaut er kurz auf ihren Handumriss. Alessandra beginnt nun den zweiten. In diesem Moment schlendert Marcel vorbei und bleibt an ihrem Tisch stehen. Alessandra bemerkt zu Marcel gewandt, dass das gar nicht so einfach war mit dem Handumriss. Seine Antwort ist nicht hörbar. Marcel, der seitlich neben Alessandra steht, nimmt ihren Bleistift in die Hand. Alessandra legt ihre rechte Hand auf die noch freie Hälfte des Papiers und Marcel führt den Bleistift mit flüssigen Bewegungen um Alessandras Hand. Mit Marcells Hilfe ist der Handumriss im Nu fertig und Alessandra betrachtet die beiden Handumrisse auf dem gelben Tonpapierstreifen. Sie nickt fast unmerklich – in ihrem Gesicht deutet sich ein Lächeln an. Marcel geht weiter und Alessandra beginnt mit dem Ausschneiden der beiden Handumrisse, welche die Flügel für ein Küken ergeben sollen.

¹ Die Namen der Kinder sind pseudonymisiert.

5. Zur Arbeit mit phänomenologischen Vignetten in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Grundschullehrer*innen

Die Beispielvignette gewährt einen exemplarischen Blick auf die schulpädagogische Praxis einer Grundschule. Als „Klangkörper des Lernens“ (Meyer-Drawe, 2012, S. 17) kann sie zur Schärfung der Wahrnehmung und Sensibilisierung für das leibliche Geschehen in kooperativen Lehr-Lernsettings beitragen. In phänomenologischer Grundhaltung und im Sinne der phänomenologischen Reduktion wird das, *was* sich zeigt, z. B. Alessandras Versuch, ihre linke Hand nachzuzeichnen, auf das Nachfahren des Handumrisses mit leichtem Druck zurückgeführt – also auf die Art und Weise, *wie* es sich zeigt. Ferner wird prägnant beschrieben, wie die Schülerin versucht, den für sie herausfordernden Arbeitsauftrag zu erfüllen und wie ihre Mitschüler Matthias und Marcel darauf respondieren. Im Fokus steht das leibliche Geschehen und damit alles, was sich an leiblichem Ausdruck zeigt, z. B. Alessandras Vorrutschen auf die vordere Kante ihres Stuhls, das Hinlegen des Tonpapiers, ihr Blick auf das Papier, das kurze Innehalten usw. Besonderes Augenmerk liegt auch auf dem, was *wie* hörbar wird, z. B. Alessandras leises Lachen, als sie mit dem Nachzeichnen ihrer linken Hand fertig ist, oder die anschließend gemurmelte Bemerkung: „Das wird nix“. Durch prägnantes Beschreiben des leiblichen Geschehens, der *miterfahrenden* Erfahrungen und der Verknüpfung verschiedener Darstellungsebenen wird eine Verdichtung erzielt und damit ein Bedeutungsüberschuss generiert, der im reflexiven Zurückgehen und Hindeuten auf das, was in der Vignette steht, ein Verstehen von Allgemeinem am Besonderen ermöglicht, z. B. welche Faktoren erfolgreiches *Mit-und-von-anderen-Lernen* positiv beeinflussen, an der Situation, wie Alessandra und Marcel sich wechselseitig einfühlend und miteinander interagieren. Indem die phänomenologische Vignette ihren Ausgang vom konkreten Einzelfall nimmt, kann vor dem Hintergrund von persönlichem Vorwissen und im Durchgang des individuellen Bekannten immer mehr verstanden und gelernt werden als dieses eine (vgl. Buck, 1989, S. 40).

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, mit phänomenologischen Vignetten zu arbeiten. Besonders beliebt ist das diskursive Lesen von Vignetten. Dazu wird den Pädagog*innen im Rahmen von Seminaren der Aus-, Fort- und Weiterbildung eine Beispielvignette vorgelegt und der narrative Text gemeinsam in Kleingruppen oder im Plenum gelesen und diskutiert. Was fällt auf? Was irritiert, lässt stutzen oder staunen? Was macht nachdenklich? Mithilfe dieser oder ähnlicher Fragen lassen sich erste Eindrücke sammeln, die zu einem besseren Verständnis des Inhaltes der Vignette beitragen. Da jede bzw. jeder von etwas anderem bewegt, angesprochen, in den Bann gezogen wird, kommt es zu unterschiedlichen Antworten. Der in der Illustration generierte Bedeutungsüberschuss führt in der Regel dazu, dass Leser*innen in die Vignette förmlich hineingezogen werden und „sie gleichsam von innen erleben, ohne Zeugen des Unterrichtsgeschehens gewesen zu sein“ (Meyer-Drawe, 2012, S. 14). Nicht zuletzt aufgrund unterschiedlicher Vorerfahrungen zeigen sich die im Text verdichteten Erfahrungsmomente für jede*n als etwas anderes. Daraus ergibt sich ein breites Spektrum an Lesemöglichkeiten, die sich mit den Pädagog*innen diskursiv entfalten und z. B. bezogen auf individuelle Vorstellungen und subjektive Theorien des *Mit-und-*

von-anderen-Lernens von Grundschüler*innen kritisch befragen lassen. Einer exemplarischen Deskription zufolge vermag die Vignette, „die Lesenden in einen Strudel von Unabsehbarkeiten zu ziehen, sodass ihr zunächst fest geglaubter Boden der Normen und Bedeutungen Risse bekommt“ (Agostini, 2020, S. 36). Fremdes, Unerwartetes und Überraschendes bricht herein und stellt die vertraute Ordnung der Welt und des Daseins der Leser*innen in Frage. Die Konfrontation mit Fremdem, Unerwartetem und Überraschendem kann in einer reflexiven Auseinandersetzung die „Initialzündung für einen Prozess der Sinnbildung“ (Waldenfels, 2002, S. 26) sein, die neue Sichtweisen und Handlungsoptionen eröffnen und zum Ausgangspunkt für die berufliche Entwicklung der Pädagog*innen werden kann.

Neben dem diskursiven Vignettenlesen werden im Rahmen der Seminare vielfach auch Vignettenlektüren verfasst. Im Unterschied zum Vignettenlesen geschieht das Schreiben von Vignettenlektüren nicht im Plenum oder in Kleingruppen, sondern im Einzelsetting. Vignettenlektüren sind innovative Instrumente, die den pädagogisch-phänomenologischen Zugang der Vignette auch in der Auswertung wahren. Dabei wird auf das klassische Ausdeuten (*pointing out*) von Texten möglichst verzichtet. Vielmehr werden mittels eines Hindeutens (*pointing to*) (vgl. Finlay, 2009, S. 11) Erkenntnisse dort gesucht, „wo sie sich im Text selbst zeig[en]: Was steht da geschrieben, wie kann man das allgemein verstehen?“ (Agostini, 2019, S. 96). Vignetten können aus unterschiedlichen Positionen, mit unterschiedlichen paradigmatischen Hintergründen und verschiedenen wissenschaftstheoretischen Zugängen gelesen werden. Im reflexiven Zurückgehen und Hindeuten auf das, was in der Vignette steht, werden die in ihr verdichteten Bedeutungen behutsam entfaltet. Auf diese Weise entstehen Vignettenlektüren wie die folgende, bei der die Beispielvignette mit Blick auf das *Mit-und-von-anderen-Lernen* gelesen wird. Die Lektüre wird bewusst offengehalten und die Leser*innen werden durch fortwährendes Aufwerfen von Fragen zum Weiterdenken angeregt.

6. Vignettenlektüre

Die Beispielvignette rahmt eine Unterrichtsstunde des Schulfachs *Kreatives Gestalten*. Es scheint kurz vor Ostern zu sein. Darauf lässt zumindest der Bastelauftrag schließen, bei dem es darum geht, aus gelbem Tonpapier Flügel für ein Küken herzustellen. Dazu sollen die Kinder ihre eigenen Hände nachzeichnen. Alessandra sucht eine passende Sitzposition. Dann legt sie das gelbe Tonpapier vor sich auf den Tisch. Anschließend hält sie kurz inne. Was geht der Schülerin in diesem Moment durch den Kopf? Überlegt sie, wie sie vorgehen soll? Diese Vermutung legt die folgende Szene nahe, in der sich zeigt, dass Alessandra die rechte Hand auf das Blatt legt. Nach einer kurzen Denkpause hebt sie die Hand und legt stattdessen die linke hin. Dann fährt sie den Handumriss locker und zügig nach. Nach einer kurzen Betrachtung radiert sie alles wieder aus. Dabei wird der Kommentar „Das geht schwierig“ hörbar. Dann blickt Alessandra zu Matthias, einem ihrer Mitschüler, der neben ihr sitzt. Warum schaut sie zu ihm? Möchte sie Matthias auf sich aufmerksam machen? Will sie, dass er ihr hilft? Oder möchte sie mit dem Schüler einfach nur darüber diskutieren, wie der Arbeits-

auftrag schnell und einfach erledigt werden kann? Matthias scheint zu merken, dass Alessandra zu ihm schaut. Darauf lässt sein Blick auf das Papier des Mädchens schließen. Er sagt aber nichts und arbeitet unbeirrt weiter. Kommt Matthias beim Abzeichnen seiner Hände mit etwas in Berührung, das ihn Freude und Spaß bereitet? Wenn ja, möchte er diese lustvolle Erfahrung voll auskosten und deshalb beim Nachfahren des Handumrisses nicht gestört werden? Oder ist er ein introvertiertes Kind, dem es schwerfällt, mit anderen in Beziehung zu treten? Spricht er deshalb nicht mit Alessandra? Oder haben die Kinder die strikte Anweisung, allein zu arbeiten und während des Unterrichts nicht miteinander zu reden? In der Vignette zeigt sich, dass Alessandra einen weiteren Versuch unternimmt und das Ergebnis dem Mädchen ein leises Lachen entlockt. Dabei wirft es die Hände in die Luft. Es folgt ein Kopfschütteln und die gemurmelte Bemerkung: „Das wird nix.“ Nun kommt die Schulassistentin ins Spiel. Welche Rolle spielt sie im illustrierten kooperativen Lehr-/Lernszenario? Sie gibt Alessandra den Rat, die Hand auf dem Papier ganz fest anzudrücken. Warum fordert sie die Kinder nicht auf, sich gegenseitig zu unterstützen und den Arbeitsauftrag gemeinsam zu erfüllen? Ist es in dieser Unterrichtsstunde vielleicht gar nicht erwünscht, dass sich die Kinder beim Lernen gegenseitig helfen, selbst dann nicht, wenn sich die Aufgabe dazu anbietet? Im Folgenden zeigt sich, dass Alessandra den Tipp der Schulassistentin beherzigt und mit viel Fingerspitzengefühl den Stift um ihre Hand herumführt. Der Hinweis der Schulassistentin scheint Alessandra die Möglichkeit eröffnet haben, ihren linken Handumriss auch ohne Marcells Hilfe so nachzuzeichnen, dass sie damit zufrieden ist. Darauf lässt zumindest ihr Lächeln und Kopfnicken schließen. Wieder schaut Alessandra zu Matthias. Matthias, der auch dieses Mal merkt, dass Alessandra sich ihm zuwendet, reagiert mit einem kurzen Blick auf den fertigen Handumriss der Schülerin. Dann arbeitet er wieder allein weiter, ohne etwas zu sagen. Was hindert ihn daran, mit Alessandra zu sprechen und mit ihr gemeinsam zu arbeiten? Wie müsste der Unterricht gestaltet sein, damit die Kinder *mit und von anderen lernen*? Alessandra beginnt mit dem Abzeichnen der linken Handfläche. In diesem Moment gerät Marcel in den Blick. Er schlendert an Alessandras Platz vorbei und bleibt dort stehen. Alessandra erklärt ihm, dass das Zeichnen des Handumrisses gar nicht so einfach war. Im Unterschied zu Matthias geht Marcel auf Alessandra ein. Der Schüler antwortet ihr, allerdings so leise, dass nicht zu hören ist, was er sagt. Ist Marcel ein kontaktfreudiges Kind, das gerne mit anderen zusammenarbeitet und sich mit ihnen über seine (Lern-)Erfahrungen austauscht? Spontan nimmt er Alessandras Bleistift in die Hand. An dieser Stelle der Illustration wird ein *Sich-Einfühlen*² miterfahrbar, welches sich als Respondieren auf Alessandras Erfahrung artikuliert, dass der Akt des Nachzeichnens der eigenen Handfläche für eine Person allein eine herausfordernde Angelegenheit sein kann. Im Antworten auf Marcells *Sich-Einfühlen* legt Alessandra ihre rechte Hand auf die noch freie Hälfte des Papiers, worauf Marcel im Modus des

2 Unter dem Begriff *Sich-Einfühlen* wird in diesem Beitrag eine responsive Erfahrung verstanden, welche auf einer Wechselseitigkeit und gleichzeitigem Auftreten von passiv erlebten und aktiv ausgelegten Geschehnissen beruht. Zur pathischen Erfahrungsdimension des *Sich-Einfühlens* und einer vorbewussten Dimension gehört ebenso ein bewusstes Hineinversetzen in die Lage anderer. Dieses mehrdimensionale Erfahrungsgeschehen ist in allen Phasen durch eine Ich-Du-Differenz gekennzeichnet (vgl. Saxer, 2021a; 2021b).

Sich-Einfühlens mit dem Nachzeichnen des Handumrisses antwortet. Mit Hilfe von Marcel gelingt es Alessandra im Nu, die Aufgabe zu erledigen. Macht Alessandra an dieser Stelle der Vignette die Erfahrung, dass gemeinsames Lernen es erleichtert, den Arbeitsauftrag zu erfüllen? Welche Rolle spielt dabei das *Sich-Einfühlen*? Ist es Bedingung der Möglichkeit, *mit- und voneinander zu lernen*? Wenn ja, welche Faktoren fördern sonst noch das *Mit-und-von-anderen-Lernen* von Grundschüler*innen? Über welche Kompetenzen müssen sie verfügen, um gemeinsam lernen zu können? Welche Charaktereigenschaften begünstigen kooperatives Lernen? Am Ende betrachtet Alessandra beide Handumrisse. Aufgrund dessen, was sich in der Vignette an Mienenspiel und Körperhaltung zeigt – das fast unmerkliche Nicken und das leicht angedeutete Lächeln der Schülerin –, liegt die Vermutung nahe, dass sie mit dem entstandenen Werk zufrieden ist. Marcel geht weiter und Alessandra beginnt mit dem Ausschneiden der beiden Handumrisse, welche die Flügel eines Kükens bilden sollen. Vermutlich hätte es Alessandra auch allein geschafft, ihre Hände nachzuzeichnen. Aufgrund der Schwierigkeiten, die sich im ersten Teil der Illustration beim Nachfahren der linken Handfläche gezeigt haben, liegt aber die Vermutung nahe, dass Alessandra allein wahrscheinlich länger gebraucht hätte, die Handfläche zu Papier zu bringen und das Ergebnis möglicherweise auch nicht ihrem Anspruch genügen würde.

7. Zusammenfassung

Lehrer*in zu werden ist ein komplexer Prozess, der auf den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen und die Ausbildung von pädagogischen Einstellungen und Haltungen ausgerichtet ist. Mittels Vignetten können sowohl angehende als auch bereits praktizierende Pädagog*innen in den unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung dabei unterstützt werden. Durch genaues Hinhören und Hinsehen beim diskursiven Lesen von Vignetten oder beim Verfassen von Vignettenlektüren lassen sich z. B. die Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und neue Erkenntnisse in Hinblick auf Lernen und Lehren, Lernende und Lehrende sowie weitere Phänomene von Schule und Unterricht gewinnen. Vignetten weisen – wie sich im Beitrag im Durchgang durch die Beispielvignette gezeigt hat – eine reflexive „Zirkelstruktur“ (Buck, 1989, S. 158) auf und nehmen ihren Ausgang bei der Vertrautheit mit den Erfahrungs- und Sinnvollzügen der Leser*innen. Diese spezifische Struktur der Vignette ermöglicht es, dass die in ihr verdichteten (Lern-)Erfahrungen der Schüler*innen Alessandra, Matthias und Marcel auf eigene Erfahrungen der Leser*innen verweisen. Damit ist der Weg frei für die Erschließung von einer Reihe von Erkenntnissen gleicher bzw. analoger Natur, die zu einem besseren Verständnis des *Mit-und-von-anderen Lernens* von Grundschüler*innen beitragen können. Anhand der exemplarischen, verdichteten Erfahrungssituation werden die (Lern-)Erfahrungen der Kinder nachvollziehbar, die sie im abgebildeten kooperativen Lehr-/Lernsetting machen. Dabei kommt dem leiblichen Ausdruck eine zentrale Rolle zu. Mit seiner Hilfe gelingt es, den Vollzug des (gemeinsamen) Lernens der Schüler*innen zu vergegenwärtigen. Im Durchgang durch die Beispielvignette hat sich gezeigt, dass Marcells *Sich-Einfühlen* für das gemeinsa-

me Lernen mit Alessandra von zentraler Bedeutung ist. Im Modus des *Sich-Einfühlens* scheint es Marcel gelungen zu sein, zu eruieren, was seine Mitschülerin Alessandra benötigt, um den Arbeitsauftrag, die eigenen Handumrisse nachzuzeichnen, zügig und zufriedenstellend zu erledigen. Diese und weiteren Erkenntnisse, die sich aus der Vignette und der darauf bezogenen Vignettenlektüre ableiten lassen, können wertvolle Impulse für die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen in den unterschiedlichen Phasen ihrer Qualifizierung bieten.

Literatur

- Agostini, E. (2019). Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(4), 92–101. https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019_08
- Agostini, E. (2020). *Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/innenhandeln*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-04>
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Darmstadt: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biografische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Finlay, L. (2009). Debating Phenomenological Research Methods. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6–25. <https://doi.org/10.29173/pandpr19818>
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2018). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 606–616). Münster: Waxmann.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 408–432). Münster: Waxmann.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Die Phänomenologie der Wahrnehmung. Phänomenologisch-psychologische Forschungen*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110871470>
- Messner, H. & Reusser K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–171.
- Meyer-Drawe, K. (2012). Vorwort. In M. Schratz, J. F. Schwarz & T. Westfall-Greiter (Hrsg.), *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung* (S. 11–15). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Saxer, B. (2021). *Zum Phänomen des Sich-Einfühlens und seiner Bedeutung für das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Eine phänomenologisch orientierte Studie*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32173-4>
- Saxer, B. (2021b). Sich-Einfühlen prägt neue Lehr-Lernkultur. *Erziehung & Unterricht*, 9–10, S. 893–901.
- Saxer, B. (2022). Innovative Instrumente zur Entwicklung der Lehrer*innenprofessionalität. Phänomenologisch orientierte Unterrichtsvignetten. *Erziehung & Unterricht*, 3–4, S. 209–216.

- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Mit Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose u. a. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2014). Forschungen zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 433–437). Münster: Waxmann.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wittek, D. & Jacob, C. (2020). Berufsbiographischer Ansatz in der Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196–203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

