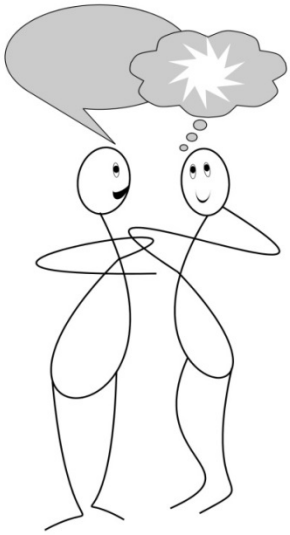
# Teamteaching

## Kollegiale Kooperation für gelingendes Lehren und Lernen

Maria Wobak & Wolfgang Schnelzer



Zentrum für lernende Schulen

## Dankeswort

Das Autorenteam bedankt sich bei Christoph Hofbauer und Tanja Westfall-Greiter, der Leitung des Bundeszentrums für Lernende Schulen für die Unterstützung und das Vertrauen. Besonders Tanja Westfall-Greiter war in der gesamten Phase des Entstehungsprozesses Mentorin. Sie und Kathrin Helling haben gerade in der Schlussphase wertvolle kritische Rückmeldung gegeben und so zu dieser Fassung beigetragen. Der Dank gilt auch der NMS-Projektleitung des BMBF, Helmut Bachmann und Andrea Werner-Thaler.

## Impressum

**Herausgeber**

Bundeszentrum für lernende Schulen (ZLS)

Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67 | 2500 Baden | Österreich

School of Education, Universität Innsbruck
Innrain 52 | 6020 Innsbruck | Österreich

office@zls-nmseb.at | www.nmsvernetzung.at

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF), Abt. I/2

Minoritenplatz 5 | 1014 Wien | Österreich

ISBN 978-3-903116-00-9

**Teamteaching: Kollegiale Kooperation für gelingendes Lehren und Lernen.**

© Maria Wobak, Wolfgang Schnelzer 2015.

Digitale Version auf www.nmsvernetzung.at

**Bezugsadresse:**

AMEDIA GmbH

Sturzgasse 1a | 1141 Wien | Österreich

0043 1 982 13 22 | office@amedia.co.at

Die Broschüre selbst ist kostenfrei. Es fallen nur Manipulationsgebühr und Portokosten an.

# Inhalt

**Vorwort** ..... **2**
**Kollegialität und Team: Bausteine der Schulqualitätsentwicklung** ..... **3**
Kollegiale Zusammenarbeit von Lehrkräften – Perspektiven aus der Forschung ..... 5
Forschungsperspektive 1 ..... 5
Forschungsperspektive 2 ..... 5
Forschungsperspektive 3 ..... 6
Forschungsperspektive 4 ..... 6
Was ist ein Team? ..... 7
Teamarbeit ..... 8
**Teamteaching** ..... **10**
Die Gefahren des Teamteachings ..... 11
Die Chancen des Teamteachings ..... 11
**Teamteaching ist rechtlich verpflichtend und gibt Chancen** ..... **14**
Der gesetzliche Rahmen ..... 14
Chance 1: Vielfalt anerkennen und nützen ..... 14
Chance 2: Noch besser flexibel und wirksam differenzieren ..... 17
Chance 3: Kollegiales Lernen ..... 19
Klärung schafft Klarheit ..... 24
**Wie zeigt sich Teamteaching? oder: Formen des Teamteaching** ..... **26**
„Typen“ im Teamunterricht ..... 26
Gelingende Teamarbeit an der Einzelschule prägt auch Teamteaching nachhaltig. ..... 27
Gelingensfaktoren ..... 28
Gelingensfaktor “Beweggründe“ ..... 29
Gelingensfaktoren „Vertrauen“, „gelingende Kommunikation“, „Feedback“ ..... 30
Gelingensfaktoren „Zeit“ und „Raum“ ..... 32
Gelingensfaktor „gemeinsame Zielbindung“ ..... 32
Gelingensfaktor „Rollenklärung“ und „Übernahme von Verantwortung“ ..... 33
Hemmnisfaktoren ..... 37
**Erkenntnisse und Ausblick** ..... **39**
**Literatur** ..... **42**
**Die Autorin / der Autor** ..... **44**

# Vorwort

Warum eine Handreichung zum Bereich Teamteaching?

Teamteaching ist keine „Erfindung“ der Neuen Mittelschule (NMS). Trotzdem werden Teamteaching und NMS in direkten Zusammenhang gebracht, nicht zuletzt weil Teamteaching bereits in der Pilotierung ein Merkmal der NMS war.

Eine Zusammenstellung an Aussagen von Lehrpersonen, aus Workshops zum Teamteaching und einer Studie, die 2012 durch das Regionale Kompetenzteam NMS Steiermark durchgeführt wurde, zeigt die Bandbreite der Assoziationen bzw. Erfahrungen. Wir führen sie hier nicht im Detail an, aber die Aussagen haben unsere Arbeit wesentlich beeinflusst. Die Praxis der kollegialen Kooperation zu beobachten und weiter zu entwickeln ist ein Auftrag, der auch von dieser Handreichung ausgehen kann und soll.

Das Hineinhören in die Praxis ergab Fragen. Fragen, die wir gelingend nur in kollegialer Kooperation bearbeiten können.

Was wird als Erfolg bzw. Misserfolg definiert? Wer profitiert wie? Wie wird Erfolg gemessen? Was rechtfertigt den zusätzlichen personellen und finanziellen Aufwand? Wozu sollen zwei oder mehr Lehrpersonen im Team arbeiten? Was sind Gelingensfaktoren von Teamarbeit an der Einzelschule und von Teamteaching? Wo beginnen Verantwortungen? Wie definiert sich Flexibilität? Entsteht durch Teamteaching Differenzierung und wenn ja, welche Formen? ….? …..?

Teamteaching ist eine eigene Form der Unterrichtsgestaltung, die stets im Zusammenhang mit Bildung steht, während Teamarbeit nicht daran gebunden ist, sondern ebenso z. B. in der Wirtschaft und im Sport stattfindet.

Diese Handreichung greift jene Fragen auf, mit denen Lerndesignerinnen und Lerndesigner, Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schulaufsicht im Schulalltag konfrontiert sind. Sie versucht diesen Fragen Antworten gegenüber zu stellen, um eine Grundlage für die Weiterentwicklung am eigenen Schulstandort, im eigenen Wirkungsbereich und als Expertinnen und Experten der NMS zu entwickeln.

Maria Wobak und Wolfgang Schnelzer

# Kollegialität und Team: Bausteine der Schulqualitätsentwicklung

Viele Lehrpersonen, die eine Schulkultur ohne Teamstruktur als Alltagsrealität erleben, finden es unter Umständen schwer, sich Alternativen vorzustellen. Vor der Einführung und der Idee „Neue Mittelschule“ war Teamteaching keineswegs selbstverständlich. Die *kollegiale Zusammenarbeit* im Unterricht war nur an wenigen einzelnen Standorten erlebbar, meist im Rahmen eines Schulversuchs. Ohne Vorbilder und Vorerfahrung mit dieser Teamdynamik bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern war es bisweilen schwierig, ein gemeinsames Bild zu schaffen. So blieben und bleiben Handlungsmöglichkeiten vielfach verborgen und Strukturen und Prozesse sowie das Finden von Entscheidungen sind erschwert und das gemeinsame Tragen schier unmöglich. Ernsthafter Diskurs wurde und wird häufig gemieden, Ängste und Vorbehalte bleiben unausgesprochen.

Zusammenarbeit im Alltagssinn dagegen war und ist an Einzelschulen mehr oder weniger gängige Praxis: Lehrpersonen sind auf den Unterricht in ihren Klassen und auf die Taktung nach dem Stundenplan konzentriert. Daher erfolgt der informelle Austausch von Informationen, das „Dampf ablassen“, das Erzählen von „*good practice*“ ebenso wie der Klatsch und Tratsch vor allem in den Pausen oder Freistunden.

Fachteamsitzungen fanden und finden noch immer primär in den Fächern Deutsch, Erste lebende Fremdsprache und Mathematik statt. Dabei war das Augenmerk mehr auf Koordination gerichtet. Dass dieses Zusammenkommen zur Schulentwicklung beiträgt bzw. einen Beitrag zu leisten hat, war weniger im Blick. Vor allem durch die Einführung der Hauptschule in den 1980er Jahren konnte *dieses* Teamverständnis entstehen: Man traf sich, um zu koordinieren, damit Förderung möglichst wirksam war und die Durchlässigkeit in der Parallelstruktur der Leistungsgruppen gesichert werden konnte – zumindest im Sinne der damaligen Reform.

Es ist für Lehrpersonen zugleich entlastend und verbindend zu wissen, dass berufsspezifische Themen innerhalb des Kollegiums behandelt werden (können). Zentral dafür ist die *Kollegialität,* ein Aspekt, der meist erst in den Blick gerät, wenn er fehlt. Gelebte Kollegialität ist allerdings nicht zu unterschätzen. Sie ist eine wichtige Kraftquelle in Expertinnen-/Expertenorganisationen wie Schulen; sie gibt Sicherheit und Halt, baut Vertrauen auf, ermöglicht Erholung und „runter kommen“ und hat eine professionalisierende Wirkung. Buhse betont die Kraft der Kollegialität und sieht darin den Ausgangspunkt für Zufriedenheit im Lehrberuf sowie wirksame Professionalisierung:

> „Wenn Lehrkräfte darauf vertrauen können, bei allen Variationen doch eine verbindende gemeinsame Berufsauffassung zu teilen, wenn sie sicher sein können, ‚an einem Strang‘ zu ziehen und miteinander im offenen Dialog zu sein, wenn sie wissen, bei Erziehungsproblemen kritisch-konstruktive Unterstützung zu erfahren und nicht ihrem Schicksal allein überlassen zu werden, dann stärkt dies die Lehrerpersönlichkeit.“[1]

Im komplexen, sozialen Leben der Schule sind Beobachtungen, Erfahrungen und Handlungsweisen unterschiedlich und vielfältig. Solange diese „Buntheit“ zueinander in einer Balance steht, gefährdet sie die Autonomie der einzelnen Lehrpersonen nicht. Schert allerdings eine Lehrkraft oder eine Gruppe aus der Routine des Herkömmlichen und Institutionalisierten[2] aus, so kann dies vom Kollegium als unkollegial bewertet werden.

---

[1] Buhse, 2005, S. 3; zitiert in Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010): *Schulqualität sichern und weiterentwickeln. Orientierungsband*. Klett/Kallmeyer, S. 124

[2] Schratz, M. (2010): Teamarbeit – ein Mythos wird entzaubert. Ein kritischer Blick auf einen Hoffnungsträger der Schulentwicklung. In: Feindt, A., Klaffke, T., Röbe, E., Rothland, M., Terhart, E. & Tillmann, K.-J.: *Lehrerarbeit Lehrer sein. Friedrich Jahresheft. XXVIII 2010*, S. 108

**Denkpause**

Denken Sie an eine Erfahrung, in der Sie Kollegialität als Kraftquelle erlebt haben. Machen Sie dazu ein Freewrite, um die Erfahrung festzuhalten.

Dann überlegen Sie sich, inwieweit diese Erfahrung Buhses Ideen bestätigt bzw. widerspricht.

Welche Gelingensfaktoren schätzen Sie so ein, dass Kollegialität gelebt werden kann?

Kollegialität ist nicht nur ein zentraler Aspekt des einzelnen Berufslebens, sondern auch zentral für Schulqualitätsentwicklung. Schratz und Westfall-Greiter[3] stellen die Frage, wie das „Gesamtkunstwerk“ Schule gelingt, denn die Entwicklung dieses „Gesamtkunstwerks“ Schule hängt in hohem Maß von der Expertise einzelner Fachlehrkräfte ab. Diese kann aber erst im Gesamtensemble der Entwicklung des jeweiligen Schulstandorts voll wirksam werden. Kollegiale Zusammenarbeit ist daher ein wichtiges – wenn nicht das wichtigste – Verbindungsglied zwischen den Einzelaktivitäten der Lehrerinnen und Lehrer im Klassenzimmer und den Bemühungen um die Entwicklung der gesamten Schule.[4]

**Denkpause**

Lesen Sie das folgende Zitat und nehmen Sie Stellung dazu in Form eines Freewrites und/oder besprechen Sie das Zitat mit Kolleginnen und Kollegen. Womit sind Sie persönlich einverstanden? Was löst Resonanz, was Irritation aus? Wie schätzen Sie Ihren eigenen Standort ein?

„Die weitverbreitete und seit alters her praktizierte Rolle von Lehrkräften vorrangig als individuelle Einzelgänger (und häufig auch als ‚Einzelkämpfer‘), die durch Ausbildung und schulische Alltagspraxis eingeübt wird und zu dementsprechenden Selbstkonzepten und beruflichen Mentalitäten führt, steht den Anforderungen kooperativer, kollegialer Schul- und Unterrichtsentwicklung vielfach entgegen. […] systematische Arbeit professioneller Fachteams braucht Zeit und Raum für Lernprozesse der Fachkonferenzen und ihrer Leitungen, in denen neue Kompetenzen angeeignet und neue Selbstverständnisse entwickelt werden können. Ebenso bedürfen diese Lernprozesse der Fachgruppen intensiver Unterstützung durch die Schulleitungen und externer Fortbildung und Beratung im Hinblick auf Fachdidaktik und -methodik, Lehr- und Lernpsychologie sowie Teamentwicklung.“[5]

[3] Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010): *Schulqualität sichern und weiterentwickeln. Orientierungsband*. Klett/Kallmeyer, S. 120
[4] ebenda, S. 122
[5] ebenda, S. 122

## Kollegiale Zusammenarbeit von Lehrkräften – Perspektiven aus der Forschung

Lehrerinnen und Lehrer an einer Schule sind täglich im Kontakt miteinander. Vielerorts gilt dabei die Devise: So viel wie notwendig, so wenig wie möglich. Doch was sind Beweggründe für eine Zusammenarbeit? Was wird als Zusammenarbeit definiert? Heißt „notwendig" in erster Linie, aus der Not heraus wenden wir uns zu etwas? Und wie wirkt sich welche Art der Zusammenarbeit von Lehrpersonen auf die Unterrichts- und Schulentwicklung aus? Seit den 1990er Jahren ist die Kooperation unter Lehrpersonen ins Blickfeld der empirischen Forschung im deutschsprachigen Raum gerückt. Die Forscherinnen und Forscher gehen dabei vor allem der Frage nach, inwieweit sich die Kooperation von Lehrpersonen auf die Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts sowie auf Innovation auswirkt. Die täglichen Anforderungen der Lehrpersonen treten dabei in den Hintergrund.[6]

### Forschungsperspektive 1

Kooperation wird beforscht unter den Aspekten

- gemeinsame Ziele und Aufgaben,
- gegenseitiges Vertrauen in die Verlässlichkeit der Partnerinnen und Partner und
- Entscheidungsfreiheit innerhalb eines Rahmens.

Der Fokus liegt auf der Organisation der Zusammenarbeit und ist nicht auf das pädagogische Berufsfeld beschränkt. Erkenntnisse weisen darauf hin, dass ein zu hohes Maß an Selbstständigkeit (*Autonomie*) das Entwickeln einer Gemeinschaft behindert und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung sinkt. Andererseits hemmt ein „zu wenig" an Autonomie die Motivation und das Erleben von Selbstwirksamkeit.[7]

### Forschungsperspektive 2

In der angloamerikanischen Schulwirksamkeits- und Schulqualitätsforschung werden professionelle Lerngemeinschaften[8] als Kooperationsform, Professionalisierungsmaßnahme und Schulqualitätsentwicklungsstrategie beforscht.[9] [10] Kraft und Initiative für Schulentwicklung kommen in dieser Form von den Lehrpersonen selbst, indem sie den Fokus auf den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler legen, ihre Praxis kritisch reflektieren und Probleme gemeinsam lösen, um noch wirksamer zu werden. Dabei mobilisieren sie ihr Wissen, binden Erkenntnisse aus der Forschung ein und generieren neues standortspezifisches Wissen auf dieser Grundlage. Lassen sich jedoch Lehrpersonen nicht auf das gemeinsame Lernen ein, so können professionelle Lerngemeinschaften trotz idealer organisatorischer Rahmenbedingungen scheitern.

---

[6] Idel, T.-S., Ulrich, H. & Baum, E. (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In: Baum, E., Idel, T.-S. & Ulrich, H. (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft. Band 51.* Springer VS, S. 13
[7] vgl. ebenda, S. 10 f.
[8] DuFour, R. & Eaker, R. (1998): *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Solution Tree.
[9] ebenda, S. 11
[10] Schratz, M., Paseka, A. & Schrittesser, I. (Hrsg.) (2011): *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf.* Wien: Facultas, S. 31 ff.

### Forschungsperspektive 3

Wie kooperieren Lehrpersonen in Bezug auf Weiterentwicklung der Einzelschule? Wie stimmen sie ihr Handeln ab? Welche Auswirkungen hat ihr Agieren auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler? Diese Fragen werden von den Forscherinnen und Forschern untersucht. Die Lehrkräftekooperation der gesamten Schule wird nach einer vorgegebenen hierarchischen Struktur eingestuft, um zunächst ein Bild von Kooperationsstrukturen zu schaffen.[11]

### Forschungsperspektive 4

Eine neue Perspektive in der Forschung fokussiert auf Infrastruktur auf Schul- und Bezirksebene in Verbindung mit Kommunikation und Kooperation.[12] Die Forschenden beleuchten die Dichte der Kontakte („betweenness" – „Zwischenheit") unter Professionistinnen und Professionisten als Indikator für Praxisentwicklungsdynamiken. Daraus entstehen unter anderem Netzwerkanalysen, die Veränderungen in der Kommunikation veranschaulichen:

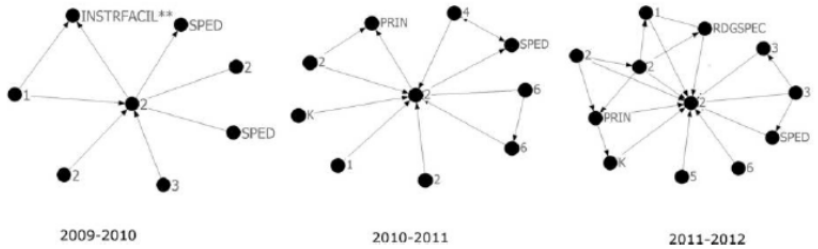



**Abbildung 1: Changes in Betweenness among Fundamental Math participants**[13]

Dieser kurze Exkurs in die Perspektiven der Professionsforschung weist darauf hin, dass die Kommunikation und Kooperation unter Lehrkräften ein zentraler Faktor für Schul(qualitäts)entwicklung ist.

Merkmale von Teams können durch Kommunikationsqualität, Ziele, Daseinszweck und Dauer gekennzeichnet sein wie beispielsweise:

- Konsens über Regeln und Normen
- Zusammenhalt in unterschiedlichen Situationen und Belastungsproben (Kohäsion)
- Geschlossenheit und Verbundenheit unterschiedlicher Wahrnehmungen und Bewertungen und daraus abgeleiteter Handlungen (Kontingenz)
- Entwicklung einer gemeinsamen Sprache und Denkwelt zur Verständigung und Kommunikation im intermediären Raum (Konsistenz)
- Fortbestand bei personellem Wechsel und veränderten Konstellationen (Konfiguration)
- Bindung an überindividuelle Motive, Vereinbarungen und Interessen (Identität)
- Gemeinsames Wachsen an (gemeinsamen) Aufgaben mit individuellen Unterschieden (Ko-Evolution).

**„In der NMS gilt Teamarbeit als Organisationsprinzip, Teamteaching ist eine Organisationsform, die sich in unterschiedlichsten Settings/Varianten/Formen zeigt**."[14]

---

[11] vgl. Schratz, M., Paseka, A. & Schrittesser, I. (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas, S. 12

[12] Hopkins, M., Spillane, J. P., Jakopovic, P. & Heaton, R. M. (2013): Infrastructure redesign and instructional reform in mathematics: Formal structure and teacher leadership. *Elementary School Journal, 114(2)*, S. 200-224

[13] ebenda, S. 214

[14] Wobak, M. (2014): Die *Neue Mittelschule. Eine lernende Schule? Chancen für Lehrpersonen unter dem Aspekt der Teamarbeit*. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Maria Rain, S. 18

## Was ist ein Team?

Laut Schratz[15] herrscht in der Fachliteratur keine einheitliche terminologische Festlegung zum Teambegriff, und so sind auch an Einzelschulen viele unterschiedliche Formen anzutreffen, z. B. Steuerungsgruppen, Entwicklungsteams, Projektgruppen, Arbeitsgruppen, Stufenteams, Fachteams. Gemeinsam ist allen, dass an Teams hohe Erwartungen gesetzt werden.

### Denkpause

Überlegen Sie sich die Unterschiede zwischen den folgenden Wörtern. Wie begreifen Sie sie?

*Gruppe* *Kollegium* *Mannschaft* *Team*

*Ensemble* *Gremium* *Stab* *Truppe*

*Verein* *Bande* *Gemeinschaft* *Arbeitsgruppe*

Was ist Ihre Auffassung von „Team“?

Einige der in der letzten Denkpause angeführten Begriffe begegnen uns im alltäglichen Sprachgebrauch, andere werden bestimmten Bereichen zugeordnet (z. B: Truppe, Kollegium). Vom „Team“ wird – egal, ob nun im sportlichen, im wirtschaftlichen oder schulischen Bereich – stets viel erwartet.

| **Das wird von Teams angenommen:** | **Die Schulpraxis zeigt dagegen, dass …** |
|---|---|
| Wenn Lehrkräfte in Teams zusammenarbeiten, wird alles besser. | … die Kooperation von Menschen alleine noch keine wirksamen Resultate garantiert. |
| Teams arbeiten effizienter als Einzelpersonen. | … viele Menschen alleine besser arbeiten als im Team. |
| Teamarbeit ist Garant für erfolgreiche Schulentwicklung. | … Steuergruppen selten zur Steigerung der Unterrichtsqualität bzw. Verbesserung der Schülerleistungen beitragen. |
| Teamarbeit lebt von der Zusammenarbeit der Teammitglieder. | … die entscheidenden Aktivitäten von Teamarbeit asynchron ablaufen. |
| Arbeiten im Team tragen zu erhöhter Berufszufriedenheit bei. | … Lehrpersonen eher unwillig und wenig motiviert an Teamsitzungen teilnehmen. |

**Tabelle 1: Tabellarische Darstellung der von Schratz angeführten Argumente zu Teamarbeit[16]**

Ein Schulkollegium bildet eine Gruppe, wenn – wie Rolff vorschlägt – diese so definiert wird, dass eine begrenzte Anzahl an Individuen, miteinander und auf Dauer in Interaktion treten, sich als Gruppe wahrnehmen und sich in ihrer Arbeitsleistung gegenseitig beeinflussen. Die für die Gruppe definierten Ziele können gänzlich (z. B. „Wir sind für die pädagogische Arbeit Expertinnen und Experten an unserer Schule“) oder zum Teil (z. B. „Ich sehe den Bedarf, dass unsere Einzelschule ganztägig geführt wird, ich bin aber nicht bereit, in der Nachmittagsbetreuung tätig

[15] vgl. Schratz, M. (2010): Teamarbeit – ein Mythos wird entzaubert. Ein kritischer Blick auf einen Hoffnungsträger der Schulentwicklung. In: Feindt, A; Klaffke, T, Röbe, E., Rothland, M., Terhart, E. & Tillmann, K.-J.: *Lehrerarbeit Lehrer sein. Friedrich Jahresheft. XXVIII 2010*, S. 105

[16] ebenda, S. 105

zu sein“), mit den Zielen der einzelnen Gruppenmitglieder übereinstimmen, müssen dies aber nicht („Als Mitglied der Gruppe stimme ich der gemeinsamen Vorbereitung für Unterrichtsmaterialien zu, ich erstelle aber für mich eigene“).[17]

Rolff sieht im Team eine Sonderform interagierender Gruppen.[18] Teams sind im Schulalltag seltener anzutreffen als Arbeitsgruppen. Nicht aus jeder Arbeitsgruppe wird ein Team, wenn Rolff „Team“ nach Katzenbach/Smith definiert:

> „Ein Team ist eine kleine Gruppe von Personen, deren Fähigkeiten einander ergänzen und die sich für eine gemeinsame Sache, gemeinsame Leistungsziele und einen gemeinsamen Arbeitsansatz engagieren und gegenseitig zur Verantwortung ziehen.“[19]

Diese Definition ist eigentlich angemessener für eine Professionelle Lerngemeinschaft (PLG). Diese beschreibt das, was in Unternehmen unter dem Begriff Team verstanden wird, und zwar die optimale Zusammensetzung von Menschen mit komplementären Fähigkeiten, die für die Aufgaben notwendig sind. Und genau das erfolgt in den Schulen nur marginal. Denn Fachteams und Teamteacher werden hier – auf Grund von Rahmenbedingungen an der Schule? - weniger nach den gerade genannten Gesichtspunkten zusammen gesetzt als eher einfach zusammen gewürfelt.

## Teamarbeit

„Teamarbeit ist zunächst einmal Arbeit.“[20] Gelingende Teamarbeit ist das Ergebnis erfolgreichen Zusammenspiels wichtiger Instrumente wie „Feedback, Prozessanalyse und Normenvereinbarung“.[21] Grundlegend ist das Aufstellen und Funktionieren einer Teamstruktur, damit pädagogische und organisatorische Prozesse überschaubar sind und in Folge Entwicklungsschritte konsequent bewertet, analysiert und – falls notwendig – adaptiert werden (können). „Dazu ist weder der einzelne Lehrer noch ein vielköpfiges Kollegium in der Lage.“[22]

In der Teamarbeit zeigt sich in besonderer Weise, dass das Zusammenspiel der Lehrpersonen in der Klasse bzw. an der Einzelschule eine besondere Rolle einnimmt. Seashore Louis führt drei Bereiche für die Wirksamkeit der Teamarbeit in der Einzelschule an:

- Wie arbeiten die Erwachsenen in der Schule miteinander?
- Wie arbeiten sie mit ihren Schülerinnen und Schülern?
- Wie lösen sie Probleme?[23]

Dieses Ringen um ein gemeinsames Verständnis für das standortspezifische Definieren von „Lernfortschritt“ stellt einen wichtigen Faktor für den Erfolg dar und ist Teil gelebter Schulentwicklung an Einzelschulen, die offene Auseinandersetzung mit dem Thema „Unterricht“ zulassen.[24] Teamarbeit und Teamteaching zeigen, wie Lehrpersonen miteinander, wie Lehrpersonen

---

[17] vgl. Rolff, H.-G., Buhren, C.G, Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2011[4]): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Beltz.
[18] ebenda, S 174 f.
[19] ebenda, S. 175
[20] Schratz, M. (2010): Teamarbeit – ein Mythos wird entzaubert. Ein kritischer Blick auf einen Hoffnungsträger der Schulentwicklung. In: Feindt, A., Klaffke, T., Röbe, E., Rothland, M., Terhart, E. & Tillmann, K.-J.: *Lehrerarbeit Lehrer sein. Friedrich Jahresheft. XXVIII 2010,* S. 108
[21] Rolff, H.-G., Buhren, C.G, Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2011[4]): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Beltz, S 177
[22] Altrichter, H. & Posch, P. (2007): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 182
[23] Seashore Louis, K. (2013): *What is a strong culture for learning*?, Vortrag bei der IX. Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB). Bildung im Zeitalter der Individualisierung. 29.-31.20.2013, Innsbruck. Verfügbar unter http://www.oefeb2013.at/vortrag-karen-seashore-louis/
[24] Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning for teachers“, bearbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schneider Verlag

mit Schülerinnen und Schülern, und Schulleitungen mit ihrem Kollegium arbeiten. Sie sind sichtbare Indikatoren für Schulentwicklung. Gute Schule setzt auf das „Wir“[25], und eine Schulkultur, zu der gelingende Teamarbeit gehört, begünstigt auch das Teamteaching.

Schnelzer fasst die Aspekte von Teamarbeit in der Zeitschrift Schule wie folgt zusammen:

- „Teamarbeit impliziert flexibleren Einsatz mehrerer Lehrkräfte im Sinne des Lernens der Schülerinnen und Schüler über die Zahl 1 hinaus.
- Teamarbeit ist an flexible pädagogische und didaktische Maßnahmen gebunden.
- Teamarbeit bezieht die Schülerinnen und Schüler in die Lehr- und Lernprozesse ein.
- Teamarbeit verteilt die Verantwortung für die Lernprozesse besser auf die Beteiligten.
- Teamarbeit hält sich nicht an Zeitkorsette.
- Teamarbeit löst sich von penibler, bildhafter, enger Unterrichtsplanung hin zu flexibler, lernseitiger Orientierung des Unterrichts.
- Teamarbeit überträgt „Leadership for Learning“ auf mehrere „Schultern“.
- Teamarbeit ist bereits als ein Prinzip der Organisationsform der NMS-Standorte bezeichnet worden. Sie ermöglicht dialogische Lern- und Steuerungsvorgänge. Unterrichts- und Lernprozessplanung erfolgen im Team, ebenso die Steuerung von Schulentwicklung.
- Die Lehrkräfte einer Schulstufe tragen die Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler und Organisationsformen.
- Eine Entwicklungsgruppe unterstützt die Leitungsqualität des Standortes. Neuerdings kommt über das System SQA[26] das Prinzip der „Dialogischen Führung“ und damit Leitung auf Augenhöhe mit den Betroffenen und Beteiligten an die Standorte.
- Diese Teamkultur wird das Lernen und dessen Organisationsstruktur völlig verändern. „Gemeinsinn und Eigensinn sind Pole kultureller Intelligenz“. Mut und Vertrauen ebenso. Die Balance dieser Pole vermag Teamarbeit besser zu halten und zu bewegen. Lernen gelingt nur mit einem Gegenüber, Entwicklung gelingt nur in ständiger „Auseinandersetzung“ (klingt paradox, weil man sich ja ZUSAMMENsetzen muss …, und in Bewegung auch nicht SETZEN, sondern bewegen!!! muss)“.[27]

Little unterschied bereits 1990 vier Stufen der Zusammenarbeit im Team:

1.Stufe (flacher Zugang) *„Storytelling & scanning for ideas“*: Der Erfahrungsaustausch erfolgt „zwischen Tür und Angel“. Es gibt keinerlei Verbindlichkeit, daher ein großes Ausmaß an Autonomie. Die eigene Arbeit wird vom Austausch nicht zwangsläufig berührt.

[25] Westfall-Greiter, T., Schratz, B. & Hofbauer, C. (2015): *Gute Schule. Neue Mittelschule. Grundlagen für einen förderlichen Diskurs*. Innsbruck/Baden: Bundeszentrum für lernende Schule. Verfügbar unter www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=entry&hook=4304

[26] http://www.sqa.at/

[27] vgl. Schnelzer, W. (2013): Die Teamarbeit in der Neuen Mittelschule. In: Landesschulrat für Steiermark (Hrsg.): *Die Schule. Nr. 255, August/September 2013*, S.18. Verfügbar unter http://www.lsr-stmk.gv.at/data/Dokumente/Archiv_Schule/Zeitschrift_Schule_Aug_Sept_2013.pdf

2. Stufe (ein Schritt) *„Aid and Assistance“*: Stufe der gegenseitigen Hilfe von Lehrkräften, nach der explizit verlang wird.

3. Stufe (ein längerer Schritt) *„Sharing“*: Es gibt einen routinemäßigen Austausch von Materialien, Methoden, Meinungen. Lehrkräfte gewähren so einen Einblick in die Arbeitsweise und machen sich so einschätzbar/beurteilbar.

4. Stufe (ein Sprung) *„Joint Work“*: Stufe hochgradiger und gemeinsam verantworteter Kooperation. Die Arbeit ist weitestgehend öffentlich und gemeinsame Entscheidungen werden auf gemeinsamer Grundlage getroffen. Motivation für diese Kooperationsform kommt aus der Einsicht, dass eine Lehrperson nicht alle Aufgaben, mit denen sie für Lernen und Lehren konfrontiert wird, erfüllen oder/und lösen kann.[28]

**Denkpause**

Little stellt die Zusammenarbeit im Team in vier Stufen dar. Auf welcher Stufe befinden Sie sich als Lehrperson? Auf welcher Stufe steht Ihre Einzelschule? Wie zeigt sich das?

## Teamteaching

Teamteaching ist ein Spezifikum in Bildungskontexten und im Lehrberuf, während Teams überall in Organisationen eingesetzt werden. Teamteaching ist eine Organisationsform und Strategie dafür, den Schülerinnen und Schülern mehr pädagogische Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Das war die zentrale bildungspolitische Entscheidung bei der Konzipierung der NMS-Pilotierung, um Schulen für das zentrale Ziel der NMS – die Chancengerechtigkeit – mit möglichst vielen Ressourcen auszustatten. Wie die Schulwirksamkeitsforschung zeigt, ist die wirksamste Ressource, die dem Bildungssystem zur Verfügung steht, die Lehrperson. Es liegt daher auf der Hand, dass Teamteaching eine sinnvolle Organisationsform für den Unterricht an NMSen ist. Der wird von der Vielfalt der Gesellschaft konstituiert.

Bei Teamteaching tragen zwei oder mehrere Lehrende die Verantwortung für die Klassengemeinschaft und arbeiten zusammen.[29] Winkel beschreibt Teamteaching allgemein, so wie es im Zwei-Lehrpersonen-System im Rahmen der Integration z. B. gilt und auch bereits 1974 so formuliert wurde: „Team Teaching meint die Planung, Durchführung und Auswertung kommunikativer Lehr- und Lernprozesse durch kooperierende Lehrer in Zusammenarbeit mit flexiblen Schülergruppen[30]“. Das Prinzip der flexiblen Gruppierung in Tomlinsons Differenzierungsmodell[31] begünstigt und betont die Flexibilität in der Arbeit von mehreren Lehrpersonen im Unterricht, geht allerdings mit kooperativen Lernformen sowie Öffnung des Unterrichts einher. Tom-

[28] Little, 1990; zitiert nach Lurger, C. & Schwarz, J. (2013): 5 min für … Teamstrukturen in Schulen. In: Bundeszentrum für lernende Schulen (Hrsg.): *5 min für … Ausgabe Nr. 12, 02.05.2013*. Verfügbar unter http://www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/13090/mod_label/intro/ZLS_Jahrespublikation_5mf_2012_13_WEB.pdf

[29] Schapling, J. (1972): Team Teaching. Versuch einer Definition. In: Dechert, H.-W. (Hrsg.): *Team Teaching in der Schule*. München: Piper, S. 30

[30] Winkel, R. (1974): *Theorie und Praxis des Team Teaching*. Braunschweig, S. 25

[31] Tomlinson, C. A. (2003): *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

linson redet daher von „multitasking classrooms“, in denen unterschiedliche Schülerinnen und Schüler an unterschiedlichen Aufgaben in unterschiedlichen Lernsettings arbeiten. Dabei betont sie die Wichtigkeit der Klassenführungskompetenz seitens der Lehrpersonen – ob allein oder im Team im Unterricht.

Teamteaching wird in Österreich schon seit vielen Jahren im Bereich der Integration gelebt, allerdings mit einer anderen Zielsetzung. Im Zwei-Lehrpersonen-System, das mit Integration entstanden ist, gestalten mehr oder weniger ~~gemeinsam~~ Sonderpädagoginnen und -pädagogen gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern der „Regelschule“ den Unterricht. Die Zuständigkeiten sind durch den Dienstgeber klar definiert, wenngleich sich in der integrativen Unterrichtspraxis diese starren Zuständigkeiten verändern: Im Idealfall werden trotz vordefinierte Zuständigkeiten keine Differenzen im Unterrichtsgeschehen gebildet. Beide Lehrkräfte stehen allen Lernenden zur Verfügung, arbeiten bedarfsgerecht mit allen und bringen in einer Wechselwirkung je nach Situation ihre jeweils besondere Expertise zum Einsatz. Beide übernehmen im Optimalfall für die gesamte Klassengemeinschaft Verantwortung, planen den Unterricht gemeinsam und reflektieren diesen – auch im Bewusstsein und trotz der offiziellen Aufgabenteilung. Dieser Idealfall ist allerdings selten die Realität, weil die Aufgabentrennung im System doch wirksam wird. Vielmehr werden Kolleginnen und Kollegen mit sonderpädagogischer Expertise den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Bedarf zugeteilt. Wahrnehmbare Muster von Differenz entstehen in der Gemeinschaft, die es gilt, möglichst konstruktiv mit den Kindern zu thematisieren, damit das soziale Gefüge in der Gemeinschaft trotz dieser Differenzbildung bestärkt werden kann.

## Die Gefahren des Teamteachings

Teamteaching als Organisationsform ist keine Garantie dafür, dass Schülerinnen und Schüler automatisch durch den Einsatz von mehreren Lehrpersonen zum Lernerfolg gebracht werden. Auch hier betont die Schulwirksamkeitsforschung, dass einzelne Lehrpersonen mehr oder weniger positive Wirkung auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler haben. Das Risiko von Teamteaching als Schulentwicklungsmaßnahme liegt darin, dass weniger wirksame Lehrpersonen als Team benannt / „zusammengespannt“ werden, statt auf die Stärken der Einzelnen zu schauen. Die Ausschöpfung der maximalen Wirksamkeit des Potentials „Team“ wird so erschwert oder sogar verhindert.

Differenzbildungen wie im Rahmen von Integration können ebenfalls im Rahmen von Teamteaching in der NMS-Struktur entstehen. Weil Lehrerinnen und Lehrer aus unterschiedlichen Systembereichen mit unterschiedlichen Regelungen (Bundes- bzw. Landesverträge, unterschiedliche Ausbildungen und Amtstitel) zusammen kommen, bringen sie systembedingte Differenzen mit, die je nach ihrem Handeln im Unterricht von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden können. Auch manche Auffassungen von Teamteaching können Differenz bilden, wenn die Kolleginnen und Kollegen unterschiedliche Rollen, Verantwortung und Aufgabenteilung im Vorfeld aushandeln und diese streng im Unterricht berücksichtigen. Lernseits des Geschehens heißt das, dass Schülerinnen und Schüler entsprechend reagieren, z. B. „Heute ist Frau Sowieso dran, ich soll sie fragen.“ / „Herr Sowieso ist für mich zuständig, ich warte bis er fertig ist.“ / „Frau Sowieso ist die Professorin, Herr Sowieso ist der Lehrer.“ Diese Art von Differenzbildung hemmt die Entwicklung einer lernförderlichen, inklusiven Lehr- und Lernkultur, die dem pädagogischen Konzept der NMS zugrunde liegt.

## Die Chancen des Teamteachings

Teamteaching kann in der NMS eine Organisationsform sein, die

- Lern- und Steuerungsvorgänge ermöglicht,

- den flexiblen Einsatz mehrerer Lehrkräfte im Sinne des Lernens der Schülerinnen und Schüler impliziert,
- Schülerinnen und Schüler in die Lehr- und Lernprozesse mit einbezieht,
- Verantwortung über die Lernprozesse besser auf die Beteiligten aufteilt,
- enge, penible Unterrichtsplanung -neu ausrichtet hin zu einer flexiblen, lernseitigen Orientierung des Unterrichts ~~neu ausrichtet~~.[32]

Kurzum: Teamteaching hat das Potential, die Wirksamkeit des Unterrichts zu steigern und die Arbeitsbelastung zu erleichtern, weil die Verantwortung geteilt wird. Die Rückmeldung von Schüler/innen aus Niederösterreich, die im Rahmen einer vierjährigen Längsschnittstudie zur NMS (NOESIS) befragt wurden, verstärkt dies: Die meisten der befragten Schüler/innen gaben an, dass sie Teamteaching schätzen (78 Prozent nehmen Teamteaching als positiv oder sogar sehr positiv wahr. 10 Prozent der befragten Schüler/innen nehmen es dagegen als negativ war und zwar dann, wenn die zweite Lehrperson nicht direkte unterrichtsförderliche Maßnahmen setzt – wie etwa Verbesserung der Hausübungen). Auch für in dieser Evaluation befragten Lehrpersonen stellt Teamteaching eine Bereicherung dar: „ Ich empfinde es als überaus interessant, mir die Arbeitsweise von KollegInnen anzusehen. Obwohl ich schon so viele Dienstjahre habe, lerne ich immer noch dazu. Ich profitiere selbst davon. Wenn man alleine in der Klasse steht, kann man das nie feststellen.“[33]

Das Bundeszentrum für lernende Schulen (ZLS) hat in Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht den „School Walkthrough“[34] für kriteriengeleitete Schulentwicklung im Schuljahr 2013/14 entwickelt und in Abstimmung mit der NMS-Bundessteuergruppe das Instrument als Grundlage für Schulqualitätsprozesse (SQA)[35] überarbeitet.[36] Auch für Teamteaching als wichtiges Themenfeld wird Orientierung für Schulqualitätsentwicklung gegeben. Das SWT-Raster dazu fokussiert auf zwei Kriterien, die zur Einschätzung der Qualität von Teamteaching relevant sind: Lehrseits betrachtet geht es um die Qualität der Zusammenarbeit; lernseits betrachtet geht es um die Dynamik im Unterricht:

| ***Fokus auf* Teamteaching** | |
|---|---|
| **Weiterführend** | **Zusammenarbeit:** Das Team reflektiert in regelmäßigen Abständen die Wirksamkeit des Unterrichts und versucht diesen laufend zu optimieren. Die Teamteachtingpartner/innen führen einen professionellen Diskurs und lernen voneinander auf Augenhöhe. Die Zusammenarbeit wird als bereichernd und gewinnbringend erlebt.<br><br>**Dynamik im Unterricht:** Abwechslung in der Verantwortungsübernahme und Rollenteilung wirken fließend und natürlich; Zusammengehörigkeit und Identifikation mit dem gemeinsamen Auftrag sind deutlich spürbar. Das Team agiert flexibel, um gemeinsamen Erfolg zu sichern. |
| **Ziel** | **Zusammenarbeit:** Die Lehrkräfte ergänzen sich und bringen ihre jeweiligen Stärken ein. Das gemeinsame Tun wird reflektiert; Teampartner/innen lassen sich |

[32] Schnelzer, W. (2013): Die Teamarbeit in der Neuen Mittelschule. In: Landesschulrat für Steiermark (Hrsg.): *Die Schule. Nr. 255, August/September 2013*, S. 18-19. Verfügbar unter http://www.lsr-stmk.gv.at/data/Dokumente/Archiv_Schule/Zeitschrift_Schule_Aug_Sept_2013.pdf

[33] Geppert, C., Katschnig, T., Knapp, M., Kilian, M., Hopmann, St.(2015): „Mal was Positives von der NMS“: Zentrale Ergebnisse der NOESIS-Längschnittevalutaion aus vier Jahren. In: Erziehung&Unterricht: Theaterpädagogik in der Schule. Öbv. 165 Jg. 3-4/2015, S. 377

[34] www.nmsvernetzung.at/swt

[35] Schulqualität Allgemeinbildung, www.sqa.at

[36] Hofbauer, C. & Westfall-Greiter, T. (2015): *School Walkthrough: Ein Werkzeug für kriteriengeleitete Schulentwicklung*. Innsbruck/Baden: Bundeszentrum für lernende Schulen. Verfügbar unter www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=4873&mode=entry&hook=4287

| | |
|---|---|
| | auf Vorschläge der/des anderen ein. Gegenseitiges Vertrauen gibt Halt. Unstimmigkeiten bzw. Irritationen werden umgehend thematisiert und geklärt.<br><br>**Dynamik im Unterricht:** Das Team wirkt eingespielt. Abwechslung in der Verantwortungsübernahme und Rollenteilung wirken fließend und selbstverständlich im Unterricht. Das Arbeitsklima ist angenehm. Beide Lehrkräfte sind im Kontakt mit den Schüler/innen. |
| **Am Weg** | **Zusammenarbeit:** Lehrpersonen erstellen gemeinsam die Jahresplanung und treffen sich regelmäßig zwecks gemeinsamer Planung.<br><br>**Dynamik im Unterricht:** Beide sind in jeder Stunde in irgendeiner Form unterrichtsbezogen aktiv; eine leitende Rolle seitens einer Lehrperson ist erkennbar. Beide Lehrkräfte sind für die Schüler/innen Ansprechpersonen. |
| **Beginnend** | **Zusammenarbeit:** Eine Lehrperson übernimmt alternierend die Hauptverantwortung für die Planung und plant mit, welche Aufgaben von wem sequenzweise im Unterricht übernommen werden.<br><br>**Dynamik im Unterricht:** Eine Lehrperson ist im Unterricht manchmal im „Leerlauf“ oder auf eine bestimmte Aufgabe oder Rolle eingeschränkt. Schüler/innen nehmen eine Lehrperson als Ansprechperson wahr. |
| **Noch nicht** | **Zusammenarbeit:** Verantwortung für Unterrichtsplanung und -durchführung wird stunden- oder wochenweise gewechselt bzw. ein Partner/ oder eine Partnerin übernimmt die gesamte Verantwortung.<br><br>**Dynamik im Unterricht:** Lehrkräfte führen die Unterrichtsstunde allein mit eigenen Gruppen bzw. eine Lehrperson führt den Unterricht in der Klasse. Auch wenn ein/e Partner/in anwesend ist, beteiligt sich diese Person am Geschehen nur passiv. |

**Tabelle 2: Ausschnitt zum Bereich Teamteaching aus School Walkthrough**[37]

Mit dem School Walkthrough als Werkzeug für kriteriengeleitete Schulentwicklung können Leitungs- und Lehrkräfte allein für sich und gemeinsam im Team oder Kollegium die Entwicklung in den Themenfeldern der NMS einschätzen und professionalisieren.

**Denkpause**

Wie zeigt sich Teamteaching an Ihrem Standort? Welche Belege (Beobachtungen, Beispiele, Daten) haben Sie für Ihre Einschätzung?

Wie schätzen Sie Teamteaching an Ihrem Standort in Bezug auf den School Walkthrough ein? Wie schätzen Sie Ihre eigene Praxis in Teamteaching-Settings ein?

[37] Hofbauer, C. & Westfall-Greiter, T. (2015): *School Walkthrough: Ein Werkzeug für kriteriengeleitete Schulentwicklung*. Innsbruck/Baden: Bundeszentrum für lernende Schulen. Verfügbar unter www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=4873&mode=entry&hook=4287

# Teamteaching ist rechtlich verpflichtend und gibt Chancen

## Der gesetzliche Rahmen

Teamarbeit ist ein Teil der Schulentwicklung und steht in der Wechselwirkung von NMS – Bildungsstandards – SQA. Der Gesetzgeber hat Teamteaching in der NMS gesetzlich verankert. Insbesondere wird die Bedeutung von Teamteaching für Differenzierung betont – siehe z. B. „Differenzierung an der Neuen Mittelschule." BGBl Nr. 472/1986 idF BGBl Nr. 36/2012, § 31 a abs. 2 SchUG[38].

## Chance 1: Vielfalt anerkennen und nützen

Das Bekenntnis zu Diversität – ausgedrückt in den Kernideen „Jede/Jeder ist anders anders" und „NMS ist eine Schule für alle"– schafft eine neue Realität im Hinschauen auf Bildung, auf Schule und damit auf den Kern: das Lernen der Schülerinnen und Schüler aus dem Selbstverständnis heraus, dass Diversität Normalität ist. Nur so wird es gelingen, Chancengerechtigkeit für 10-bis14-Jährige als zentrales Ziel der NMS zu erhöhen.

Die gegebene Vielfalt von Menschen erfordert grundsätzlich Begegnung und fördert das gegenseitige Kennenlernen von Lebensstilen, Sichtweisen, Begabungen, Bedürfnissen, Lernpräferenzen, Sprachen, Kulturen und Religionen. Sie ermöglicht ein Teilhaben an der Könnerschaft der anderen und öffnet damit das Klassenzimmer „Vom Ich und meine Klasse" hin zum „Wir und unsere Schule"[39]. Selbstzuschreibungen der Lernenden (z. B. „Das kann ich nicht"), deren Eltern (z. B. „Ich war in Mathematik auch immer schlecht") und Normalitätszuschreibungen der Lehrpersonen (z. B. „Es gibt nun mal Schülerinnen und Schüler, für die diese Aufgaben zu schwer sind") stehen dem entgegen. Hattie nennt die Lehrpersonen als „die wichtigsten Akteure im Bildungsprozess"[40] und stellt anhand von Studien die These auf, dass Einstellung und Haltung, Denkweisen und (Selbst-)Verständnisse der Lehrpersonen („*mindframes*")[41] große Effekte im Lernprozess und in der Lernleistung der Schülerinnen und Schüler bewirken – sowohl positiv als auch negativ.

Der Fokus auf Diversität im School Walkthrough[42] konkretisiert für die Praxis das, was mit den Kernideen „Jede/Jeder ist anders anders" und „NMS ist eine Schule für alle" gemeint ist. Im Blick sind Kinderrechte, Grad der Offenheit der Schule, Diversitätsfähigkeit und Inklusivität in der Schulkultur.

| ***Fokus auf* Diversität** | |
|---|---|
| **Weiterführend** | **Kinderrechte:** Kinderrechte sind Grundlage für pädagogische Arbeit. Das Kollegium fragt systematisch und kontinuierlich: "Wie können wir als Schule gut genug sein für alle Kinder?" Die Schule ist Drehscheibe für Kinderrechtsaktivitäten im weiteren Umfeld.<br><br>**Offenheit:** Die Schule sucht bewusst Vielfalt und ist vernetzt mit Eltern, der Gemeinde und anderen Schulen. Durch ihre innovative Leistung genießt die Schule |

[38] https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2012_I_36
[39] Schratz, M. (1998): Mit dem Schulprogramm zu einer neuen Lernkultur. In : Riesse, E. (Hrsg.): *Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation. Beiträge zur Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand, S. 173
[40] Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning for teachers" bearneitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schneider Verlag, S. 24
[41] Eine kompakte Darstellung von förderlichen Mindframes ist als Video zur Verfügung: Hatties 8 Mindframes - www.youtube.com/watch?v=6xpcXobZF1k
[42] www.nmsvernetzung.at/swt

| | |
|---|---|
| | hohes Ansehen. Ihr Personal wirkt im Rahmen von Fortbildung und Schulentwicklung positiv auf andere Schulen.<br><br>**Diversitätsfähigkeit:** Diversität wird als unverzichtbare Ressource wertgeschätzt und sinnvoll für alle Beteiligten in der Schule und im Schulumfeld genützt. Die Vielfalt der Umgebung spiegelt sich in den Schüler/innen und Lehrkräften wider. Die Schule lebt von ihrer Pluralität in Beziehung zu Eltern und Gemeinde.<br><br>**Inklusivität:** Die Schule trägt aktiv dazu bei, dass jeder Mensch als unverzichtbare Ressource im Umfeld der Schule gesehen wird und bindet das Umfeld ein. Alle Schüler/innen nehmen aktiv und gestalterisch an allen die Schule betreffenden Prozessen teil und sind für Teilbereiche verantwortlich. Eltern sind Teil des aktiven Schullebens. Schüler/innen beraten als Expert/innen Kinder und Eltern der zuständigen Grundschulen in ihrer Schulwahl. |
| **Ziel** | **Kinderrechte:** Kinderrechte werden in der Schule umgesetzt. Aus dem Selbstverständnis heraus, dass jedes Kind eine gute Schule verdient, fragt das Kollegium: „Wie können wir allen Kindern in unserer Schule gerecht werden?“<br><br>**Offenheit:** Alle sind an der Schule willkommen, alle haben einen Beitrag zu leisten. Eltern und Erziehungsberechtigte sind Partner in der Erziehungsaufgabe und in der Schulentwicklung. Sie arbeiten auf Augenhöhe mit Leitungs- und Lehrkräften zum Wohle und zum Erfolg aller Schüler/innen.<br><br>**Diversitätsfähigkeit:** Diversität wird als soziale Realität anerkannt und als wertvolle Ressource genützt. Die Einmaligkeit jeder Person wird anerkannt und im Rahmen von Lehr- und Lernprozesse genützt, sodass sie die Individuen und Gemeinschaft stärkt. Alle fühlen sich zugehörig. Es herrscht Offenheit und Respekt zwischen allen Beteiligten, ein Klima der Vielfalt wird gelebt.<br><br>**Inklusivität:** Maßnahmen werden gesetzt um die pädagogische Praxis gemeinsam kritisch in Hinblick auf Kategorien und dahintersteckende Zuschreibungen zu reflektieren und entsprechend weiterzuentwickeln. Schulabläufe, Routinen, Unterrichtsformen, Materialen, Inhalte und Methoden werden auf ihre Inklusivität und Wirkung (ein bzw. ausschließend, zuschreibend, etc.) hinterfragt. Die Organisation von förderlichen Lernsettings und Lernumfeldern für alle steht im Vordergrund |
| **Am Weg** | **Kinderrechte:** Kinderrechte werden wahrgenommen und diskutiert. Das Kollegium fragt: „Wie können wir sicherstellen, dass alle Kinder in der Schule gut lernen?“<br><br>**Offenheit:** Die Schule setzt in ihren Zulassungskriterien bewusst Inklusionsmaßnahmen. Eltern sind an bestimmten Aufgaben und Aktivitäten beteiligt.<br><br>**Diversitätsfähigkeit:** Vielfalt wird als Gegebenheit in der Schulgemeinschaft thematisiert. Verschiedenheit wird positiv positioniert, wenn Lehrkräfte oder Schüler/innen auf ihr „spezifisches“ Wissen angesprochen werden. Es herrscht „Toleranz“ als Akzeptanz vor. Integrationsklassen werden geführt. |
| | **Inklusivität:** Maßnahmen werden gesetzt, sich mit dem relevanten Wissen über Kategorien von Differenz (u.a. Gender, Migration, Sprache, Kultur, Lernpräferenzen) auseinander zu setzen. Methoden, Inhalte, Materialien und Prozesse nehmen Rücksicht auf vielfältiges Wissen und Erfahrungen der Schüler/innen. Unterricht findet phasenweise geöffnet statt (z.B. klassenübergreifende Projekte, mehrstufiges Lernen, Lernfelder). |
| **Beginnend** | **Kinderrechte:** Kinderrechte werden anerkannt. Die Schule fragt: „Wie können wir sicherstellen, dass wir mehrheitlich Kinder in der Schule haben, die gut lernen und nicht schwierig sind?“<br><br>**Offenheit:** Zulassungskriterien orientieren sich an einer Normalitätsvorstellung, sind aber nicht rigide, wobei es vorkommen kann, dass Klassengemeinschaften nach Interessen gebildet werden und zu „Eliteklassen“ werden. Kontakt mit Eltern wird bei Problemen aufgenommen.<br><br>**Diversitätsfähigkeit:** Heterogenität wird als Problem thematisiert. Unterschiede |

| | |
|---|---|
| | (Herkunft, Leistungsfähigkeit, Verhaltensweisen usw.) werden als Abweichungen wahrgenommen. Kategorien, Statusmerkmale und Zuschreibungen werden verwendet. Es herrscht „Toleranz“ als Duldung von Abweichungen einer Normalitätsvorstellung vor.<br><br>**Inklusivität:** Maßnahmen werden gesetzt, um Abweichungen von der Norm so gering wie möglich zu halten. „Integration“ geht von angenommenen Mängeln aus. Förderung orientiert sich an Mängeln und soll Schüler/innen an die Norm (Durchschnittswert) heranführen. Gruppen werden auf Grund von angenommenen Gleichheiten gebildet. Unterricht wird für bestimmte Projekte geöffnet (klassenübergreifend, jahrgangsübergreifend). |
| **Noch nicht** | **Kinderrechte:** Kinderrechte werden nicht explizit behandelt. Die Schule fragt: „Welche Kinder sind gut genug, um zu uns zu passen?“ Kinder sind durch Zuschreibungen und Praxis an ihre Herkunft gebunden.<br><br>**Offenheit:** Zulassungskriterien schließen im Vorfeld Abweichungen von vermeintlicher Homogenität aus. Eltern werden über Kategorien wahrgenommen.<br><br>**Diversitätsfähigkeit:** Diversität wird als etwas, das die Schule nichts angeht, ignoriert. Es wird von vermeintlicher Gleichheit (Heterogenität) im Kollegium und bei Schüler/innen sowie bei Leistung ausgegangen.<br><br>**Inklusivität:** Methoden, Inhalte, Materialien und Prozesse sind für alle gleich. Abweichungen von „Normalität“ (Norm) werden als Mängel oder abnormal bewertet. Unterricht findet nach Altersgruppen und in Klassenverbänden statt. |

**Tabelle 3: Ausschnitt zum Bereich Diversität aus School Walkthrough**[43]

[43] Hofbauer, C. & Westfall-Greiter, T. (2015): *School Walkthrough: Ein Werkzeug für kriteriengeleitete Schulentwicklung*. Innsbruck/Baden: Bundeszentrum für lernende Schulen. Verfügbar unter www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=4873&mode=entry&hook=4287

## Chance 2: Noch besser flexibel und wirksam differenzieren

„Der schulische Umgang mit Differenz und Diversität kann nicht auf Methodik und Didaktik reduziert werden, sondern basiert auf der individuellen Haltung der Lehrpersonen. "[44]

Die Lehrpersonen erkennen die Einzigartigkeit der Schülerinnen und Schüler an und berücksichtigen die Unterschiedlichkeiten der Lernenden in der Klassen-/Lerngemeinschaft und in der Unterrichtsgestaltung und hinterfragen auch, welche Differenzen die Schule selbst (auch die Einzelschule, auch die Lehrperson selbst) produzieren und wie sie Differenz bewusst in die (differenzsensible) Unterrichtsgestaltung pädagogisch einbauen können.

Die amerikanische Lehrerin und Wissenschaftlerin Tomlinson entwickelte bewegt von ihren eigenen Erfahrungen im Unterricht ein evidenzbasiertes Differenzierungsmodell,[45] das der NMS-Praxisentwicklung zugrunde liegt („Flexible Differenzierung" – s. School Walkthrough). Tomlinson bezeichnet Differenzierung als *„proactive responsive teaching*". Sie bezieht sich auf Dweck[46] und betont ein „*growth mindset*" (dynamisches Selbstbild). Hattie verdichtet den Anspruch auf Lehrer/innenhandlung auf Basis von Forschungserkenntnissen als eine „*active-calculating*" Disposition der Lehrperson, die stets ihre eigen~~en~~ Wirksamkeit aufbauend auf Informationen über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler überprüft und nächste Schritte entsprechend bestimmt[47].

Auf einer Ebene ist Differenzierung das, was Lehrkräfte tun, wenn sie erkennen, dass Menschen unterschiedlich lernen, und dies im Curriculum (= Inhalte) und in den Lehr- und Lernprozesse berücksichtigen. Eine formale Definition von Differenzierung ist: „Anpassung von Inhalt, Prozess, Produkt und Lernumfeld unter Berücksichtigung von Vorwissen, Interessen und/oder Lernprofilen der Lernenden."[48] Ein populär gewordener Stehsatz im angloamerikansichen Raum trägt die gleiche Botschaft: *If the students don't learn the way I teach, then I need to teach the way they learn."*

Die Unterrichtsentwicklung der NMS baut auf das im Folgenden abgebildete Differenzierungsmodell auf (siehe nächste Seite).

Die Abbildung veranschaulicht, dass die Lehrperson in der rückwärtigen Planung der Unterrichtsgestaltung die Bereitschaft, das Interesse und die Lernprofile der Lernenden berücksichtigt, um entsprechend dem Lerninhalt, dem Lernprozess, dem Lernprodukt und/oder dem Lernumfeld zu differenzieren. Dabei sind die Prinzipien klares Curriculum (also das WAS), respektvolle, authentische Aufgaben (d. h. sinnvolle, fordernde, jedoch nicht überfordernde Aufgabenstellungen aus der Lebenswelt der Lernenden), kontinuierliche Lernstandserhebung(en) und flexible Differenzierung (also das WIE) zu beachten. „Die flexible (innere) Differenzierung der Neuen Mittelschule lebt vom Prinzip wechselnder Gruppierung von Lernenden, die in der Praxis zu einer starken, inklusiven Lernumgebung für alle führt"[49].

---

[44] Leimstättner, B. (2013): 5 min für … Differenz und Differenzierung. In: Bundeszentrum für lernende Schulen (Hrsg.): *5 min für … Ausgabe Nr. 12, 02.05.2013*

[45] Tomlinson, C. A. (2003): *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

[46] Dweck, C. (2009): Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt. Piper.

[47] Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning for teachers" bearbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schneider Verlag

[48] Balfile, C. (2010): *Different Strokes For Little Folks; Carol Ann Tomlinson On Differentiated Instruction. Education* World. Online Interview. Verfügbar unter http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat107.shtml

[49] http://www.nmsvernetzung.at/

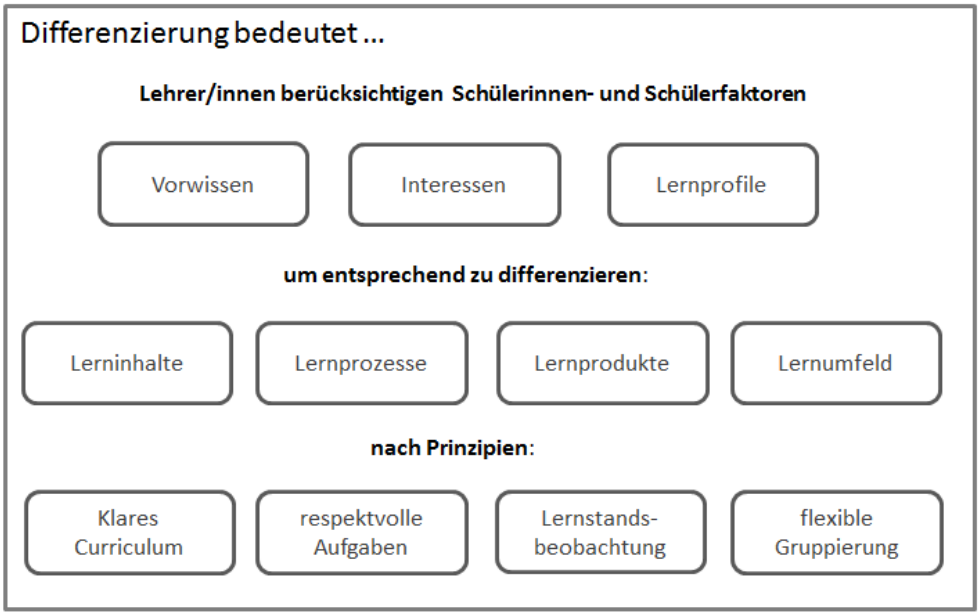



**Abbildung 2: Differenzierung bedeutet ...** [50]

Das Ziel ist immer, die Schülerinnen und Schüler ins Lernen zu bringen, sie in ihrem individuellen Lernprozess zu unterstützen, ihnen bestmögliche Lernchancen zu bieten und dafür mit dem Werkzeug der Differenzierung eine Strategie zu bestimmen. Die folgende Abbildung stellt die drei Schritte hin zur Strategie grafisch dar, die Tabelle erklärt die drei Schritte in Kurzform:

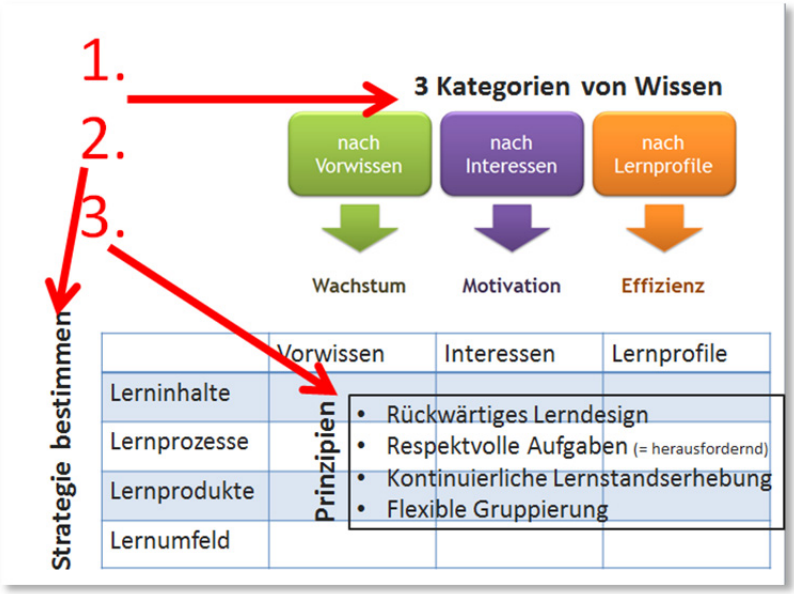



**Abbildung 3: Strategie bestimmen in drei Schritten**

| | |
|---|---|
| Schritt 1: | Welche Kategorie des Wissens der Lernenden (Vorwissen \| Interesse \| Lernprofile) steht für diesen Themenbereich X aus der Sicht der Lehrperson im Vordergrund? |
| Schritt 2: | Welchem Unterrichtsfaktor (Lerninhalt \| Lernprozess \| Lernprodukt \| Lernumfeld) wird die im Schritt 1 ausgewählte Wissenskategorie der Lernenden für den Themenbereich X zugeordnet? |
| Schritt 3: | Planung nach den vier Prinzipien (rückwärtiges Lerndesign \| respektvolle Aufgaben \| kontinuierliche Lernstandserhebung \| flexible Differenzierung) |

**Tabelle 4: Erklärung der drei Schritte in Kurzform**

Tomlinson macht bewusst, warum das rückwärtige Design für die inhaltliche Entwicklung des Unterrichts zentral für gelungene Differenzierung ist:

[50] http://www.nmsvernetzung.at/

> „Je höher die Qualität von dem, was wir differenzieren, ist, desto höher die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs. In meiner perfekten Welt würden wir viel mehr Zeit in die Entwicklung von inhaltsreichen Curricula investieren – dann erst darüber reden, wie wir unseren Unterricht modifizieren können, damit mehr Kinder Zugang zu dieser Qualität haben.“[51]

Mit dieser Aussage spannt Tomlinson den Bogen vom Denkmodell hin zum Schulalltag und nennt den Faktor Zeit. Mangelnde Zeit und fehlender Raum werden von Lehrpersonen vielfach als Gründe genannt, weshalb an ihrer Einzelschule eine Zusammenarbeit im Team schwierig sei. Doch verlieren diese beiden so oft genannten Verhinderungsgründe an Kraft, wenn das eigentliche Ziel der Teamarbeit erkannt wird: Schülerinnen und Schüler erhalten Zugang zu hochqualitativen Inhalten, denn die sind Grundlage des Unterrichts exzellenter Lehrpersonen.

## Chance 3: Kollegiales Lernen

> „Es geht daher um das reflektierte Herangehen der eigenen Praxis und diesbezüglich um ein ganz anderes Wahrnehmen und Beobachten pädagogischer Prozesse und Beziehungsfelder. Die Pädagog/innen müssen daher in der Lage sein, unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen zu erkennen und miteinander in Beziehung zu setzen.“[52]

> „Schule lässt jedem Mitarbeiter und jeder Mitarbeiterin maximale Freiheit. Im Bereich Zusammenarbeit und Reflexivität (Feedback, Selbststeuerung) gibt sie wenig strukturelle Unterstützung. Jede Lehrkraft ist König – aber für sich allein. Dadurch muss Schule nicht einen angemessenen Grad an Komplexität aufweisen und vermittelt nicht optimal zwischen komplexer Welt und den Heranwachsenden.“[53]

Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrpersonen erleben Unterricht und Schule aus unterschiedlichen Sichtweisen, mit unterschiedlicher Zielrichtung und doch aus dem gemeinsamen Verständnis der „lehrenden Schule“. Werden hingegen die unterschiedlichen Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet (etwa das Lernen von wertvollen Inhalten und den Erwerb von lebenswichtigen Kompetenzen), so wird aus der „lehrenden Schule“ die „lernende Schule“. In ihr werden die Verflechtungen von der Organisation Schule und den Bedingungen von Unterricht erkannt und für eine Weiterentwicklung genutzt: Welche Voraussetzungen für eine Veränderung der Strukturen an der Schule sind vorhanden (z. B. ganz „banal“: Räumlichkeiten, Veränderung der Stundeneinteilung)? Wie können (scheinbare) Hindernisse in der Weiterentwicklung hin zur neuen Lehr- und Lernkultur überwunden werden?

Gerade in diesem Prozess zeigt sich die Stärke von Teamteaching in der NMS (als Unterscheidung zum Zwei-Lehrpersonen-System): Die Teamteachingpartnerinnen/-partner der NMS können gemeinsam den Fokus auf wirksames Lehren und Lernen legen, gemeinsam planen, *gleichberechtigt* die Planung in unterschiedlichen Varianten der flexiblen Gruppierung umsetzen, ihr Handeln und das der Lernenden reflektieren und dabei als Lehrperson selbst Lernende sein.

Und das ist notwendig, denn die NMS fordert ein Umdenken der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler: weg vom belehrt werden, hin zum eigenverantwortlichen Tun (also auch die Schülerinnen und Schüler in ihrer Rolle als Lernende und Mit-Verantwortliche stärken). Frankl

---

[51] Balfile, C. (2010): *Different Strokes For Little Folks; Carol Ann Tomlinson On Differentiated Instruction*. Education World. Online Interview. Verfügbar unter http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat107.shtml [Übersetzung durch die Autorin/den Autor]

[52] Schnider, A. (2012): Neue Mittelschule und PädagogInnenbildung NEU. Impulse und Anmerkungen zu einer korrelativen Zusammenschau beider bildungspolitischer Projekte hinsichtlich Gesellschaft, Schule und Bildung. In: *Erziehung & Unterricht. Neues Lernen in der Praxis der Neuen Mittelschule (NMS). 9-10/2012. 162. Jg.*, S. 850

[53] Schratz, M. (1998): Mit dem Schulprogramm zu einer neuen Lernkultur. In: Riesse, E. (Hrsg.): *Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation. Beiträge zur Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand, S. 173

spricht von „Freiheit und Verantwortung".[54] Die neue Lernkultur fordert und ist eigentlich nicht neu. Bereits 1994 stellten Blüml, Bürger, Krainz-Dürr, Kunstätter, Mathes, Schmidinger und Reumüller[55] im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst Bausteine zusammen, die eine neue Lernkultur kennzeichnen:

| | |
|---|---|
| **Schülerinnen- und Schülerzentriertheit** | Lehrpersonen nehmen die Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Lernbiografien, mit ihren Stärken, Begabungen, Bedürfnissen wertschätzend wahr im Sinne einer Bereicherung für das Lernen. Schulische „Lernkultur muss daher individuelles Lernen ermöglichen."[56] (In der NMS entspricht dies der Basis des Hauses der NMS (Diversität) und wird in der Kernidee „One size does not fit all" formuliert. |
| **Alle sind Lernende, alle sind Lehrende** | Sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler treten wechselseitig als Lehrende und als Lernende auf. Die sich daraus ergebende Wissensvielfalt benötigt Lernformen und Lernumgebungen, die ein Einspeisen, Vernetzen und Weiterdenken ermöglichen. „Die Qualität von Lernprozessen und Lernergebnissen und nicht die Quantität von vermitteltem Stoff ist Zeichen dieser Lernkultur."[57] |
| **Demokratisierung der Schule** | Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern und auch Schulaufsicht pflegen einen wertschätzenden, respektvollen Umgang miteinander. Sie sind Teil der gelebten Schulpartnerschaft und damit in Entscheidungsprozesse eingebunden. Damit übernehmen alle Beteiligten Verantwortungen für das eigene Lernen und Handeln (z. B. KEL-Gespräche). |
| **Angemessene Unterrichtsformen – Öffnung des Unterrichts** | Unterschiedliche Unterrichtsmethoden, eine Auswahl an Materialien und Wahlmöglichkeiten in der Zeiteinteilung sind Eckpfeiler für Projektunterricht, selbstorganisiertes Lernen, vernetztes Lernen, gegenstandsübergreifendes Lernen, … „Eine solche Lernkultur zeichnet sich durch angemessene Rahmenbedingungen des Lernens aus, wobei das Ziel die Entwicklung einer harmonischen Persönlichkeit ist."[58] Die Schule fühlt sich für das gesamte Lernen verantwortlich. In der Neuen Mittelschule sind offene Lernformen, Lernfeldarbeit sowie das Öffnen starrer Unterrichtseinheiten wirksam. |
| **Leistungsbeurteilung** | Individuelle Rückmeldung zum Lernfortschritt, Kompetenz zur Beurteilung der eigenen Leistung und die Fähigkeit, Rückmeldung als Chance für persönliche Weiterentwicklung zu nutzen.<br>Die förderliche Rückmeldung ist Teil der Leistungsbeurteilungskultur in der NMS. |

**Tabelle 5: Bausteine einer neuen Lernkultur. Tabellarische Darstellung der Inhalte nach Schratz 1998[59]**

Mehrere Themenfelder im School Walkthrough konkretisieren die angestrebte Lehr- und Lernkultur in der NMS-Entwicklung, z. B. Aufgabenkultur, Rückwärtiges Lerndesign, Flexible Differenzierung und Kriteriale Leistungsbeurteilung. Sie bildet hier das Dach, unter dem die gesamte NMS-Entwicklung stattfindet: Lernseitigkeit. Das Augenmerk wird auf die Kriterien Erfahrungsorientierung, Responsivität und Resonanz gelegt.

[54] Frankl, V. E. (2005): *Der Wille zum Sinn*. Bern: Verlag Hans Huber, S. 60.
[55] Bürger et al, 1994, zitiert nach ebenda, S. 168 ff.
[56] Schratz, M. (1998): Mit dem Schulprogramm zu einer neuen Lernkultur. In: Riesse, E. (Hrsg.): *Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation. Beiträge zur Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand, S. 174
[57] ebenda, S. 175
[58] ebenda, S. 175
[59] vgl. ebenda, S. 168-175

| ***Fokus auf* Lernseitigkeit** | |
|---|---|
| **Weiterführend** | **Erfahrungsorientierung:** Routinen und Strukturen tragen zu einem lernanregenden Umfeld bei. Jede Stimme wird gehört; alle sind beteiligt und gestalten das Geschehen mit. Jede/r hat Stärken, die der Gemeinschaft zugutekommen. Alle sind beteiligt und gestalten das Geschehen mit.<br><br>**Responsivität:** Es gibt häufig Kontakt unter allen Beteiligten. Alle fühlen sich sozial und emotional gut aufgehoben sowie kognitiv beansprucht. In einem lebendigen Austausch gehen alle Beteiligten mit Respekt aufeinander zu und ein. Jede Stimme wird gehört.<br><br>**Resonanz:** Die Schule ist ein positiver Resonanzraum, der die Tätigkeiten aller verbindet. Phasen von hoher Konzentration und Ernsthaftigkeit wechseln mit Entspannungsphasen ab. Alle fühlen sich von Themen und Aufgaben angezogen und herausgefordert. |
| **Ziel** | **Erfahrungsorientierung:** Lehrkräfte erkennen Lernen als Erfahrung und den Unterricht als eine Erfahrungswelt. Sie wechseln regelmäßig zwischen lehrseitigen (das, was sie selbst erfahren) und lernseitigen (das, was die Lernenden erfahren) Perspektiven, um die Erfahrungen Einzelner in den Blick zu bekommen.<br><br>**Responsivität:** Alle Beteiligten werden ernst genommen. Es herrscht ein respektvoller Umgang in Beziehung zueinander. Es gibt Raum für persönliche Bedürfnisse und Interessen. Die Lernenden trauen sich etwas zu und finden in der Gemeinschaft Halt. Lehrkräfte sind responsiv und gehen auf die sozialen, emotionalen und kognitiven Bedürfnisse der Lernenden ein.<br><br>**Resonanz:** Der Umgang mit Zeit, Raum und Beziehung fördert das leibliche und geistige Wohl aller Beteiligten. Neugier, Präsenz, Konzentration, Entspanntheit sind vorhanden. Die Gemeinschaft ist ein positives Resonanzfeld für die Einzelnen. |
| **Am Weg** | **Erfahrungsorientierung:** Lehrkräfte orientieren sich an den Schüler/innen. Sie sprechen sie als Individuen an und sind im Kontakt mit Einzelnen. Die außerschulische Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler ist fallweise im Blick.<br><br>**Responsivität:** Einzelne Schüler/innen werden wahrgenommen, insbesondere dann, wenn es Probleme, Herausforderungen oder Irritationen gibt. Schwächen und Barrieren zum Schulerfolg werden angesprochen und Lösungen gesucht.<br><br>**Resonanz:** Die Lernenden fühlen sich sicher und sind in Beziehung zu einander und im Kontakt mit allen Lehrpersonen. Sie haben zumindest eine Bezugsperson im Lehrkörper. Schule wird als angenehmer Ort erlebt. |
| **Beginnend** | **Erfahrungsorientierung:** Die Lernenden werden auf Basis einer Zuteilung oder Zuschreibung wahrgenommen bzw. angesprochen, z. B. als Buben/Mädchen oder als die „Braven"/die „Störenden". Der Unterricht wirkt mehr dirigiert als im Fluss.<br><br>**Responsivität:** Das Antwortgeschehen orientiert sich an Zuschreibungen bzw. Etikettierungen. Es gibt Blickkontakt zwischen den Lernenden und Lehrenden. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist distanziert, aber wertschätzend.<br><br>**Resonanz:** Die Lernenden erleben die Schule bzw. den Unterricht weder als belastend noch als förderlich. Sie finden primär Resonanz durch ihre sozialen Beziehungen in der Klassengemeinschaft. Sie haben wenig Kontakt zu Lehrpersonen. |

| | |
|---|---|
| **Noch nicht** | **Erfahrungsorientierung:** Die Lernenden werden als Objekt des Unterrichts behandelt. Lehrkräfte richten ihre Aufmerksamkeit auf ihre eigene Lehraktivität. In den Blick kommen Schüler/innen in erster Linie, wenn sie den geplanten Unterrichtsablauf stören.<br><br>**Responsivität:** Der Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden ist distanziert bis feindlich. Verletzende Handlungen seitens der Lehrkräfte kommen vor. Blickkontakt ist selten; Kontaktvermeidung seitens der Lernenden ist beobachtbar.<br><br>**Resonanz:** Die Lernenden erleben die Schule bzw. den Unterricht als befremdend, kühl oder gar bedrohlich. Die Beteiligten sind wenig in Kontakt. |

**Tabelle 6: Ausschnitt zum Bereich Lernseitigkeit aus School Walkthrough**[60]

### Denkpause

Im Zentrum der NMS-Entwicklung steht eine neue Lehr- und Lernkultur, die für das NMS-Ziel Chancengerechtigkeit förderlich ist.

Was sind für Sie Merkmale der neuen Lehr- und Lernkultur? Wie spüren Sie diese in Ihrer pädagogischen Arbeit?

Welche Kriterien sind für Sie wichtig? Welche Haltung zu diesen Kriterien nehmen Sie ein? Welche Ihre Teamteachingpartnerin, Ihr Teamteachingpartner?

Wie drückt sich diese Lernkultur im Leitbild/im Entwicklungsplan Ihrer Einzelschule aus?

### Kollegiales Lernen

Welche Kriterien der neuen Lernkultur werden im pädagogischen Wirken mit Ihrer Teamteachingpartnerin, Ihrem Teamteachingpartner sichtbar? Was ist für Sie wichtig/was für Ihre Teamteachingpartnerin, Ihren Teamteachingpartner? Formen Sie auf diese Weise Ihr gemeinsames Bild von Schule.

[60] Hofbauer, C. & Westfall-Greiter, T. (2015): *School Walkthrough: Ein Werkzeug für kriteriengeleitete Schulentwicklung*. Innsbruck/Baden: Bundeszentrum für lernende Schulen. Verfügbar unter www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=4873&mode=entry&hook=4287

| Stufe 0: **Organisatorische Öffnung** | Stufe 1: **Methodische Öffnung** | Stufe 2: **Methodische und inhaltliche Öffnung** | Stufe 3: **Soziale Öffnung** |
|---|---|---|---|
| „Differenzierung von oben“, Lehrperson bestimmt z. B. Freiarbeit, Wochenplan, Werkstätten, Stationen.<br><br>Lernen muss Passung haben. | „Individualisierung von unten“, Schüler bestimmt.<br><br>Lernen ist ein eigenaktiver Konstruktionsprozess des Einzelnen. | Stoffbezogene Mit-/Selbstbestimmung bzw. interessensgeleitetes Lernen des Schülers.<br><br>Lernen ist am effektivsten, wenn es vom Lernenden als selbstbestimmt und signifikant erlebt wird. | Demokratie und Selbstverwaltung. Soziale/persönliche Öffnung durch Basisdemokratie und Schülermitgestaltung (Unterrichtsablauf, Rahmenbedingungen, Regelstrukturen etc.).<br><br>Soziale Erziehung ist am effektivsten, wenn die Strukturen vom Einzelnen selbst mit geschaffen und als notwendig/sinnvoll erlebt werden. |

**Tabelle 7: Nachbau: Stufenmodell der Öffnung des Unterrichts (nach Peschel)**[61]

### Denkpause

Betrachten Sie bitte das Stufenmodell der Öffnung des Unterrichts (nach Peschel). Auf welcher Stufe findet Ihr Unterricht zumeist statt?

### Kollegiales Lernen

- Welche Verständnisse vom Offenen Unterricht gibt es im Kollegium?
- Wie stehen diese Verständnisse im Verhältnis zu den Öffnungsstufen nach Peschel?
- Welche Stufe hat besonders viel Anziehungskraft im Kollegium?
- Welche Stufe gehört zur Vision an Ihrem Standort?

[61] Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010): *Schulqualität sichern und weiterentwickeln*. Orientierungsband. Klett/Kallmeyer, S. 21

Lernende Schulen sehen ihre Einzelschule aus dem Blickwinkel der Schülerinnen und Schüler: Wovon profitieren Schülerinnen und Schüler~~n~~ am meisten? Und aus diesem Grund sind Schülerinnen- und Schülerorientiertheit, systemische Reflexionsfähigkeitskompetenz und Zusammenarbeit entscheidende Faktoren lernender Schulen. Lernende Schulen entwickeln eine besondere Kultur, ein Spannungsfeld zwischen „Was sollen Schülerinnen und Schüler lernen?“ und „Wie bringen Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler ins Lernen?“ Schratz spricht von lehrseits und lernseits.

Die neue Kultur besteht darin, OFFEN über notwendige Veränderungen und Entwicklungen zu reflektieren und die gemeinsame Praxis von Teamarbeit, Teamfähigkeit, sozialem und verantwortlichem Handeln und Problemlösungsfähigkeit nicht nur im Unterricht, sondern in der Schule als Institution zu überprüfen, zu verbessern und vor allem zu leben.[62]

Diese Forderung bestätigen Lerndesignerinnen und Lerndesigner der Generation 5 im Rahmen eines bundesweiten Lernateliers des ZLS. Sie geben eindeutig an, dass Teamteaching den Erfolg flexibler Differenzierung an ihren Schulstandorten gesteigert hat[63]. Auch im BIFIE Report 3/2010[64] wird im Kapitel 5 in der Zusammenfassung (als „Unterrichtsmethode“ bezeichnet) zu Teamteaching festgehalten, dass Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler Teamteaching grundsätzlich als positiv erleben. Sie fühlen sich wohl. Die Lehrkräfte sehen darin eine Steigerung der Unterrichtsqualität und eine pädagogisch wertvolle Möglichkeit der Arbeitsaufteilung. Weiters wird es als hilfreich angesehen, sich mit der Teampartnerin, dem Teampartner bezüglich Leistungsbeurteilung beraten zu können, was nach Meinung der Lehrkräfte die Objektivität steigert.

Für die Schülerinnen und Schüler bedeuten zwei Lehrkräfte in der Klasse mehr und schnellere Hilfestellung. Außerdem bleibt mehr Zeit für langsamere Schülerinnen und Schüler. Grundsätzlich empfinden die Schülerinnen und Schüler, dass sie durch Teamteaching mehr lernen. Die gemeinsame regelmäßige Planungsarbeit wird von den Kolleginnen und Kollegen als unerlässlich erachtet und wird verschieden gehandhabt, was auch von der Schulleitung unterstützt wird.

## Klärung schafft Klarheit

### Kollegiales Lernen

Arbeiten Sie mit Ihrer Teamteachingpartnerin, Ihrem Teamteachingpartner und verwenden Sie die Teamteaching-Checkliste, um gemeinsame Verständnisse und Erwartungen zu klären und ggf. Unterschiede, die zur Spannung führen können, auszuhandeln.

**Teamteaching-Checkliste**

[62] vgl. Lohmann, A. (1999): *Führungsverantwortung für Schulleitung*. Neuwied: Luchterhand, S. 145 ff.

[63] Diese Aussagen wurden u.a. getätigt und decken sich mit Rückmeldungen in Interviews und Gesprächen der Autorin und des Autors mit Lehrpersonen, die Teamteaching praktizieren: „Das Teamteaching eröffnet uns die Möglichkeit, die Schüler/innen in ihrem Lernverhalten bewusster zu beobachten und davon ausgehend noch gezielter Lernangebote zu bieten und so die Schüler/innen in ihrem Lernprozess zu begleiten.“ „Meine Kollegin und ich tauschen unsere Beobachtungen im Lernfortschritt der Schüler/innen aus. Ja, das braucht Zeit, Zeit die wir als gut investiert wissen.“ Dem gegenüber stehen Äußerungen wie diese: „Meine Kollegin und ich teilen uns die Schüler/innen in zwei Gruppen. Sie arbeitet als AHS-Lehrerin mit den leistungsstärkeren und ich mit den anderen. In den kleinen Gruppen können wir gezielter arbeiten.“ „Auf dem Weg in den Unterricht entscheiden wir, wie wir die aktuelle Unterrichtsstunde gestalten.“ „Teamteaching kostet viel und bringt nichts.“

[64] Petrovic, A. (2010): *Peer Review im Rahmen der Evaluation der Neuen Mittelschule. Dokumentation der Prozesse und Ergebnisse 2009*. bifie Report. Graz: Zentrum für Bildungsforschung & Evaluation. Verfügbar unter https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2010-05-03_br-2010-3.pdf

**Team & Partnerschaft**

Erfahrung mit Teamteaching?
Was weiß ich über meinen Lehrstil? Stärken? Schwächen?
Vorlieben, Präferenzen?
Ergänzungsmöglichkeiten, Synergien?
Wie sollen die Schülerinnen und Schüler uns wahrnehmen?
Welche Aspekte des Unterrichts wollen wir teilen? Gemeinsam gestalten?
Wie und wann nehmen wir uns Zeit, den Unterricht zu planen?
Wer ist für was verantwortlich?
Arbeitsplatz, Ablageflächen, Kommunikation?
Medien (Beamer, Tafel etc.), Bücher, Kleinkram (Büromaterial): deins/meins/unsers?
Woran erkennen wir Erfolg?

**Wünsche/Werte**

Lärmtoleranz?
Sprache?
Wie ist die soziale Interaktion zwischen uns? Mit den Lernenden?
Humor oder Drama (zwischen uns)?
Spontanität, nach Hilfe fragen?
Gegenseitige Unterstützung?

**Praxis**

Persönliche Präferenzen und Anliegen im Fach?
Fachdidaktische Verständnisse und Annahmen (Lehrplan/Kompetenzmodell/Lerndesign)?
Wie werden wir Fortschritt dokumentieren?
Wie wird beurteilt?

**Klassenführung**

Interaktion mit Schülerinnen und Schülern?
Pädagogische Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern?
Spielregeln im Unterricht?
Disziplin? Was ist zu fördern, was sind No-Gos?
Rituale?
Bewegungsfreiheit der Lernenden im Klassenzimmer?
Management von unterschiedlichen Gruppierungen und Aufgaben?

**Lern- und Lehrkultur**

Feedback?
Demokratie? Mitspracherechte der Lernenden?
Vielfalt?
Sinn und Zweck des Unterrichts?

**Erwartungen an uns**

von einander?
von der Schule, vom Kollegium, von der Schulleitung?
von den Eltern ?
von den Schülerinnen und Schülern?

**Erwartungen von uns**

an einander?
an die Schule, das Kollegium, die Schulleitung?
an die Eltern ?
an die Schülerinnen und Schüler?

**Fazit:**

Teamteaching

- braucht Struktur (ein gemeinsames Ziel, Klarheit in den Rollen, Klärung in der Verantwortlichkeit, Regeln) die transparent kommuniziert wird,
- ermöglicht durch flexible Gruppenbildung eine Steigerung der Effektivität und Effizienz der Schülerinnen- und Schülerleistung und
- erleichtert das Reflektieren über die Schülerinnen und Schüler und den gemeinsamen Unterricht und führt damit zu einer weiteren persönlichen Professionalisierung.

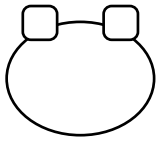
## Wie zeigt sich Teamteaching? oder: Formen des Teamteaching

Der folgende Abschnitt soll den positiven Zusammenhang von „Excellence in Leadership“ und Teamarbeit näher bringen.

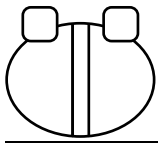
### „Typen“ im Teamunterricht

Mit Typisierung zu arbeiten ist immer gefährlich. Nichts desto trotz gibt es Handlungsmuster, die in der Dynamik des Teamteachings entstehen. Auch wenn die folgenden Typen, die in der Arbeit vom Autor Wolfgang Schnelzer bereits 1995 entstanden sind, gewissermaßen eine Überspitzung darstellen, helfen die Bilder[65], um die eigenen Rollen und die Dynamik beim Teamteaching zu reflektieren:

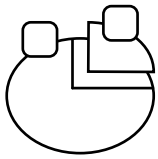
„Typ 1:
Die Lehrpersonen tragen abwechselnd vor, erzählen, berichten, treten in einen Diskurs, vertreten gegensätzliche Standpunkte, bestätigen einander, bringen unterschiedliche Zugänge, Vorschläge, usw.



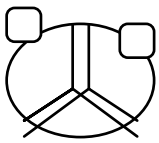
Typ 2:
Die Lehrpersonen betreuen je eine Hälfte/eine Gruppe der Schüler/innen, lesen unterschiedliche Texte, vermitteln ergänzende Aufgaben, unterschiedliche „Wege“



Typ 3:
Eine Lehrperson betreut eine kleinere Gruppe (Kompetenz-/Neigungs-/Interessensdifferenzierung/ Potenzialförderung usw.)

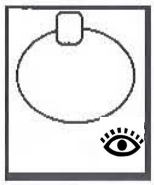


Typ 4:
Drei oder mehrere Gruppen (offene Lernformen) werden von zwei Lehrpersonen betreut, begleitet …
Eine Lehrperson beschäftigt sich mit maximal drei Schülerinnen und Schülern besonders (extern/intern, Potenzialförderung, besondere Leistungen, Nachholverfahren für Kinder, Betreuung von Kindern mit besonderen Sprachen)

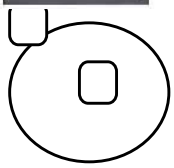


[65] Die Abbildungen wurden von Wolfgang Schnelzer angefertigt.

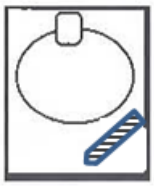
Typ 5:
Eine Lehrperson beobachtet das Unterrichtsgeschehen (Schüler/innen, Lehrer/innen/Situation/Ablauf/Störfaktoren/ Effektivität, besondere Gelingensbedingungen, Konzentration, Zeitkonzept usw.)



Typ 6:
Eine Lehrperson übernimmt eine Mitarbeitsrolle in der Lerngruppe (Schüler/innenpartnerin/-partner/ Mit„spielerin"/in, Teilnehmer/in, Teilgeber/in usw.)



Typ 7:
Eine Lehrperson trägt vor, erzählt, liest vor, beschreibt, fordert heraus, die andere fixiert eine Zusammenfassung der Unterrichtsarbeit für die Schülerinnen und Schüler (Mehrtext, Merktext), dokumentiert die Ideen (Themenspeicher), protokolliert, usw."[66]



Teamteaching kann demnach nicht auf zwei Personen reduziert werden. Die angegebenen Modelle sind Hilfestellungen für die Entwicklung von Lernprozessen, die nicht nur von einer Person gelenkt werden. Entstanden sind sie aus dem einfachen Versuch heraus, Darstellungen für Lehrkräfte zu finden, für die ein „Lehrer/innen-Gegenüber" Unsicherheit bzw. Angst auslöst(e) oder die sich anfangs gar nicht vorstellen konnten, was der/die „Zweite" bewirken könnte. Bis heute und in den Jahren der Erprobung wurden weitere Bilder entwickelt.[67]

Dabei zeigt sich, dass der Begriff *Teamarbeit* den Begriff *Teamteaching* und das Handeln für Teamteaching wirksam beeinflusst. Denn dieser ist im (Schul-)Alltag zu sehr mit dem Begriff *Doppelbesetzung* behaftet und verleitet zur Annahme, dass zwei Lehrpersonen eine Klasse „besetzen" oder dass eine der Lehrpersonen inaktiv ist. Teamteaching wird zu sehr, bisweilen im Jammerton, an Ressourcen gebunden und weniger an Lernprozesse.[68]

**Kollegiales Lernen**

Aufgabe zur gemeinsamen Reflexion?; Was tun wir damit? Worin erkennen wir uns wieder? Welche Lernprozesse leiten die „Typen" ein?

## Gelingende Teamarbeit an der Einzelschule prägt auch Teamteaching nachhaltig.

Der Vorteil des Teamteachings liegt auch in der Aufteilung der Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer. In einer Studie, die 2012 vom Regionalen Kompetenzteam NMS Steiermark durchgeführt wurde, nannten 81 % der Befragten (N=716), dass sie durch Teamarbeit entlastet wären

[66] Schnelzer, W. (2013): Die Teamarbeit in der Neuen Mittelschule. In: Landesschulrat für Steiermark (Hrsg.): *Die Schule. Nr. 255, August/September 2013*, S. 18 Verfügbar unter http://www.lsr-stmk.gv.at/data/Dokumente/Archiv_Schule/Zeitschrift_Schule_Aug_Sept_2013.pdf. [In dieser Handreichung hat der Autor die Abbildung zu Typ 6 und 7 korrigiert/ ausgetauscht]
[67] ebenda, S. 18
[68] ebenda, S. 18

und sich deshalb besser der Lernentwicklungsbegleitung der einzelnen Schülerinnen und Schüler zuwenden können. [69]

Hüther verwendet den Begriff *Potenzialentwicklungsbegleiter/innen* statt ~~Lehrerinnen/innen~~ Lerer/innen. Um diesen Begriff tatsächlich umsetzen zu können, um personalisiertes Lernen überhaupt zu ermöglichen, bedarf es Teamarbeit und Teamteaching. Teamarbeit muss über ein Modellverhalten hinausgehen und immer neu erprobt, evaluiert und gestaltet werden. Sie bedarf guter Kommunikation, ökonomischer Zeitkonzepte und kluger Gestaltung der Arbeitsbedingungen.[70]

Daraus ergeben sich weitere Fragen der Weiterentwicklung des Teamteachings, die sich in die „Zonen" der lernseitigen Orientierung hinein bewegen (sollen): „Wann wird die Lerngruppe ein Team, in ~~dem~~ das auch die Lehrkräfte als Teammitglieder einbezogen sind?" „Übernehmen Schülerinnen und Schüler Rollen von Lehrpersonen in diesem Lernteam und wenn ja, welche?" „Wie gelingen Rollenwechsel?"

## Gelingensfaktoren

Ein Team entsteht nicht einfach, es kann sich in einem oft langwierigen und nicht linearen Prozess entwickeln. In der nachstehenden Abbildung werden sieben Schritte hin zum Zielbild (= Team) in Form einer Stiege verbildlicht dargestellt. Lohmann beschreibt diese sieben Schritte als notwendig für den Aufbau von Teamarbeit.

| |
|---|
| **Weiterentwicklung**<br>als Team, im Team |
| **ehrliche Kommunikation**<br>konstruktive, sachliche Kritik |
| **Informationsfluss**<br>nach innen und außen |
| **Umsetzung der gemeinsam getragenen Ziele**<br>Teamleitung ist Sprachrohr nach außen |
| **Teamstrategie**<br>Festlegen und Verschriftlichen der verbindlichen „Spielregeln". |
| **Zusammensetzung des Teams**<br>Wer passt ins Team? Welche Stärken sind gefordert und wer bringt sie mit? |
| **Rahmenbedingungen festlegen**<br>Wie wird wann, wo, wie oft, warum und wofür gearbeitet? |

**Tabelle 6: Aufbau einer Teamarbeit nach Lohmann**[71]

Dem gegenüber stehen Lehrpersonen mit ihren Bedürfnissen, mit ihren Motiven und Einstellungen als treibende oder hemmende Kräfte, um in Teams zu arbeiten. Das erklärt auch, warum an einer Einzelschule die idealen organisatorischen Rahmenbedingungen geschaffen sein können, und dennoch Kooperation nicht funktioniert.[72]

[69] ebenda, S. 18
[70] Hüther, o. .J., zitiert nach Schnelzer, W. (2013): Die Teamarbeit in der Neuen Mittelschule. In: Landesschulrat für Steiermark (Hrsg.): *Die Schule. Nr. 255, August/September 2013*, S. 18 Verfügbar unter http://www.lsr-stmk.gv.at/data/Dokumente/Archiv_Schule/Zeitschrift_Schule_Aug_Sept_2013.pdf, S. 18
[71] vgl. Lohmann, A. (1999): *Führungsverantwortung für Schulleitung*. Neuwied: Luchterhand, S, 152
[72] Pröbstel, Chr. H. & Soltau, A. (2012): Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler" Faktoren in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In: Baum, E., Idel, T.-S. & Ulrich, H. (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft. Band 51*. Springer VS, S. 56

Lurger und Schwarz beziehen sich in ihren „5 Minuten für … Teamstrukturen in Schulen“ u. a. auf Philipp und stellen zwölf von ihm genannte Erfolgskriterien für Teamentwicklung[73] tabellarisch dar:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Unterstützender Beziehungsrahmen | Ziele | Kommunikation und Feedback | (wechselnde) Leitung |
| Unterstützung | Handlungskonsequenzen | Erfolgserlebnisse | (relative) Autonomie und Rahmensetzung |
| Zeit für Teamentwicklung | Balance zwischen Aufgaben- und Beziehungsorientierung | Regelmäßige Team-Checks | Klare und sinnvolle Aufgaben- und Rollenverteilung |

**Tabelle 8: Nachbau: Erfolgskriterien für Teamteaching[74]**

## Gelingensfaktor “Beweggründe“

Wir alle brauchen Bewegungsgründe und Motive, damit wir uns einer Gruppe anschließen oder sogar eine Vernetzung anregen. So könnte sich eine Lehrperson zu einem bestimmten Themenbereich (z. B. Planung eines Projektes) mit anderen Lehrpersonen zu einer kooperativen Arbeitsform zusammenschließen, weil sie sich z. B. von dem Thema angezogen fühlt, eine Abwechslung braucht oder für sich darin einen Vorteil sieht. Begünstigt oder gehemmt wird diese Entscheidung durch die Persönlichkeit der Lehrperson und deren erlebte Erfahrungen. Was treibt Lehrpersonen an, was motiviert sie, sich für eine Sache zu engagieren? Die folgende Tabelle zeigt eine Gegenüberstellung der drei Kräfte mit möglichen Fragen:

| | |
|---|---|
| **Motivierende Kräfte**<br>WAS ist den Menschen wichtig? Also, was motiviert sie? | Welchen Führungsstil pflegt die Schulleitung?<br>Welches Klima herrscht an der Schule? Welche Werte gelten? Welche Kultur wird gelebt?<br>Wie wird miteinander kommuniziert?<br>Wie erfolgt der Informationsfluss?<br>Wie werden Aufgaben, Funktionen verteilt/zugeordnet?<br>Auch private motivierende Kräfte zählen dazu:<br>„schöner“ Stundenplan ermöglicht flexiblere Gestaltung der Freizeit<br>Fragen dazu: Wofür stehe ich in der Früh auf? Freue ich mich auf die Schule? Welche Werte sind mir wichtig? usw. |
| **Machtausübende Kräfte**<br>WER oder WAS motiviert Menschen? | Rechte und Pflichten, Lehrplan, Stundenplan. Rahmenbedingungen. Auch Eltern oder andere Gruppierungen könnten dazu zählen.<br>Fragen dazu: Was sollte man als Lehrperson in der Schule tun oder nicht tun, damit man seine Ruhe hat? Was muss man tun oder darf man nicht tun, um vom Kollegium und/oder der Schulleitung anerkannt zu werden? Was erwarten die Lehrpersonen von der Arbeit? Welche Wechselwirkungen (Reziprozitäten) treten auf? Wie stehen sich Schulleitung und Lehrkörper gegenüber? Wie werden Ziele ausverhandelt? Wie werden Aufgaben verteilt? |
| **Handlungsauslösende Kräfte**<br>WIE erreichen Menschen ihr Ziel? | Zielvorgaben, Benchmarks, Leistungsmaßstäbe, Leitbilder.<br>Fragen dazu: Wie erreichen die Lehrpersonen ihre Ziele? Wie werden Konflikte untereinander oder die mit Schülerinnen und Schüler oder die zwischen Schülerinnen und Schüler gelöst? Was gilt am Schulstandort als guter Unterricht? |

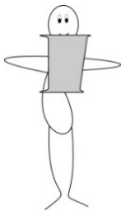
**Tabelle 9[75]: Gegenüberstellung der drei motivierenden Kräfte**

[73] Philipp, 2009, zitiert in Lurger, C. & Schwarz, J. (2013): 5 min für … Teamstrukturen in Schulen, In: Bundeszentrum für lernende Schulen (Hrsg.): *5 min für … Ausgabe Nr. 12, 02.05.2013*

[74] Lurger, C. & Schwarz, J. (2013): 5 min für … Teamstrukturen in Schulen, In: Bundeszentrum für lernende Schulen (Hrsg.): *5 min für … Ausgabe Nr. 12, 02.05.2013*

**Denkpause**

Was bewegt Sie persönlich? Was als Lehrerin, als Lehrer?



**Tipp**

Welche Motivationskräfte treffen auf Sie zu, welche auf Ihr Team?

Von welchen fühlen Sie sich gestützt? Von welchen eher nicht?

## Gelingensfaktoren „Vertrauen“, „gelingende Kommunikation“, „Feedback“

Ohne ein Mindestmaß an Vertrauen funktioniert Zusammenarbeit auf Dauer nicht. Vertrauen bedeutet auch, sich darauf verlassen zu können, nicht ausgenutzt zu werden. Vertrauen bedeutet ebenso, positiv auf entgegengebrachtes Vertrauen zu reagieren. Vertrauen heißt, sich innerhalb der Gruppe öffnen zu können, über sich Informationen bekannt zu geben, die die anderen ansonsten nicht erfahren (seien es Ängste, Unsicherheiten, Probleme, aber auch Wünsche, Ideen) mit dem Wissen, dass diese „Selbstenthüllung“[76] nicht ausgenutzt wird. Ziel ist es, gemeinsam zu reflektieren, Lösungen zu finden.

Es fällt schwer, kollegiale, konstruktive Kritik zu geben und vor allem anzunehmen. Denn die zelluläre Organisationsstruktur *Unterricht* verhindert eher professionelles Feedback und direkten Vergleich mit anderen Lehrpersonen und mit Kriterien, die beschreiben, ob die Lehrkraft erfolgreich tätig ist. Die Leistung der Schülerinnen und Schüler kann nicht als (alleiniger) Gradmesser herangezogen werden, um daraus den direkten Rückschluss zu ziehen, dass die Lehrperson diese Schülerinnen- und Schülerleistung bewirkt hat, denn sie wird von vielen Faktoren beeinflusst, z. B. Nachhilfe, Hilfe von Mitschülerinnen und Mitschülern, Wissen und Erfahrung aus der eigenen Lebenswelt.

Daher tragen Formate wie *professionelle Lerngemeinschaften* und *kollegiale Hospitation* mit dazu bei, ein gemeinsames Bild von Schule und eine Grundlage für gemeinsame Arbeit zu schaffen, indem z. B. ein Thema behandelt wird, blinde Flecken aufgespürt und konstruktive Lösungen gefunden werden können. Wenn Lehrpersonen diese soeben angeführten Formate als selbstverständlichen Teil ihres Daseins als Lehrerin, Lehrer anerkennen und ausführen, zeigen sie Professionalität.

Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter gehen dem Begriff „**Professionalität**“ nach:

---

[75] Rolff, H.-G-, Buhren, C.G, Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2011[4]): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung, S. 170f

[76] Pröbstel, Chr. H. & Soltau, A. (2012): Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler“ Faktoren in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In: Baum, E., Idel, T.-S. & Ulrich, H. (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft. Band 51*. Springer VS, S. 60

„Das Fremdwort „professionell“ fügt sich zunehmend in die deutsche Sprache, insbesondere in den Diskurs rund um Schulqualität und LehrerInnenbildung ein. Seine Wurzeln sind im lateinischen Wort professionem (normativ professio, eine öffentliche Behauptung) zu finden. Profession meint somit einen Beruf, in dem man behauptet, mächtig zu sein. Unsere Wirkmächtigkeit erlangen wir über das Üben, indem wir den Beruf ausüben. Einen Beruf auszuüben, ist kein bloßes Trainieren von Teilfertigkeiten und Techniken, sondern ein Praktizieren. Wir praktizieren die Praxis in der Praxis. Mit dem Praxisbegriff meinen wir die eigene Betrachtungsweise, den eigenen Stil, das eigene Pensum an Wissen und Erkenntnissen, die jeden Beruf ausmachen. Der Lehrerberuf ist in diesem Punkt besonders komplex: Nicht nur die Fachkenntnisse, sondern auch die pädagogischen Kenntnisse sind im Zusammenspiel. Mit „Praxis“ meinen wir beides, und die Praxis ist in jedem Gegenstand spezifisch und eigentümlich, wie wir aus Auseinandersetzungen im Konferenzzimmer wissen. Das, was im Fremdsprachenunterricht gute Praxis darstellt, ist anders als das, was im Physikunterricht für gut geheißen wird. Diese Unterschiede werden vom jeweiligen Gegenstand bestimmt. Im Allgemeinen verfügt jede Praxis über eigene Sachen (Sachverhalte, Konzepte, Ideen, Begriffe) und Methoden (Techniken, Vorgehensweisen, Strategien, Wege, Werkzeuge), die im Handeln von den PraktikantInnen selbst stets geprüft und weiterentwickelt werden. Die PraktikantInnen schaffen im Tun neues Wissen über die Sachen und Methoden der Profession. Sie stehen für ihre Praxis. Sie üben die Sachen und Methoden im Feld des Berufes. Sie einverleiben im Tun die Selbstverständnisse der Profession. In diesem Sinne bildet das Praktizieren das Selbst weiter. Diese bleibende Wirkung der Praxis diszipliniert die PraktikantInnen im Sinne der Professionsgemeinschaft. Die Betrachtungsweise, der Stil und das Pensum an Wissen und Erkenntnissen werden zum Teil der Person, die Person zum Teil der professionellen Gemeinschaft zugerechnet. Eine Profession lebt, ebenso die Wissenschaft, die der Praxis zugrunde liegt. Neue Erkenntnisse werden gewonnen, die zur Transformation der Praxis führen.“[77]

**Denkpause**

Wie definieren Sie den Begriff „Professionalität“? Welche Ansprüche stellen Sie an sich und welche an Ihre Teamkolleginnen und Teamkollegen? Wie bringen Sie Aspekte von Professionalität in Hospitationen ein?

[77] Schratz, M., Schwarz, F. J. & Westfall-Greiter, T. (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf. Band 8. Innsbruck: StudienVerlag, S 44 f.

## Gelingensfaktoren „Zeit“ und „Raum“

„Die knappste Ressource im Lehrer/innenalltag ist die Zeit.“[78] Daher ist es wichtig, sich Fragen wie folgende immer wieder zu stellen: Was können wir loslassen? Welche Ressourcen können für die Teamarbeit verwendet werden? Welche Sitzungen/Besprechungen/Konferenzen sind tatsächlich – und vor allem im bisher geführten Modus – notwendig? Kühnapfel und Russo führen aus ihrer Erfahrung heraus an:

> „Diese Findungsphase stellt aus unserer Sicht eine der wesentlichen Gelingensbedingungen von Teamarbeit dar: Zum einen wurden eine verbindliche, fest im Stundenplan verankerte Teamzeit etabliert […] und zum anderen konnten wir uns auf eine gemeinsame pädagogische Haltung verständigen. Charakteristisch für diese erste Teamphase sind die frühzeitige Autonomie des Teams sowie die aktive Verständigung auf gemeinsame Ziele: Ideen zur Umsetzung der neuen Unterrichtsformate wurden konkretisiert, verbindliche Regeln und Rituale festgelegt sowie geeignete Lernmittel ausgewählt.“ [79]

Gemeinsam wurde von Beginn an Verantwortung übernommen.

**Denkpause**

Wie schaut Ihr Zeitkorsett aus? Was *müssen* Sie tun? Was *möchten*/was sollen/was wollen Sie tun? Was sind Sie bereit loszulassen? Sind Sie bereit für Neues?

## Gelingensfaktor „gemeinsame Zielbindung“

> „Freundschaftliche Verbundenheit mag ein Einstieg für eine berufliche Zusammenarbeit sein, auf Dauer muss jedoch ein gemeinsames Ziel der Motor sein. Und diesem Ziel heißt es, gemeinsam Struktur, Klarheit, Erreichbarkeit und Bedeutung zu geben. Alle Mitglieder müssen dieses Ziel mittragen können, müssen dazu stehen. Je klarer das Ziel formuliert ist, desto klarer sind die Arbeitsabschnitte dorthin zu beschreiten und die Arbeitsteilung kann erfolgen.“[80]

Die folgende Tabelle stellt den Faktoren "Erreichbarkeit", "erlebte Bedeutsamkeit" und "Aufgabenorientierung" mögliche Fragestellungen nach Pröbstel und Soltau gegenüber[81]:

| | |
|---|---|
| **Erreichbarkeit** | Was soll erreicht werden? Ist es ein „einfaches“ Ziel (z. B. Organisation eines Sommerfestes) oder ein komplexes (z. B. Erstellung eines Entwicklungsplanes)? Welche Veränderungen sind für die Erreichung notwendig und welche Veränderungen bringt die Zielerreichung mit sich? |
| **erlebte Bedeutsamkeit** | Welchen Wert hat die Zielerreichung für die einzelnen kooperierenden Mit- |

[78] Seydel, O. (2011): Von der Fußballmannschaft lernen. Anregungen für Teamstrukturen in der Schule. In: *Pädagogik. Fächerverbindendes Lernen. Strukturen im Kollegium schaffen. 7-8/2011*, S. 57

[79] Kühnapfel, B. & Russo, M. (2013): Teambildung im Kollegium. Entwicklung einer kooperativen Arbeitskultur im Starterjahrgang. In: *Pädagogik. Praxishilfen Schulentwicklung. 65. Jahrgang. Heft 12/Dezember 2013*, S. 27

[80] Wobak, M. (2014): *Die Neue Mittelschule. Eine lernende Schule? Chancen für Lehrpersonen unter dem Aspekt der Teamarbeit*. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Maria Rain, S. 25

[81] vgl. Pröbstel, Chr. H. & Soltau, A. (2012): Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler“ Faktoren in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In: Baum, E., Idel, T.-S. & Ulrich, H. (Hrsg.*): Schule und Gesellschaft. Band 51*. Springer VS, S. 61-70

| | |
|---|---|
| | glieder? Für sie persönlich? Für die Gruppe? Für die Einzelschule? Gibt es Prestigegründe? Welche Auswirkungen/Nebenwirkungen wird die Erreichung des Ziels haben? Löst die zu erwartende Wirkung einen Motivationsschub auch bei nicht kooperierenden Lehrpersonen aus? Fakt ist, dass diese erlebte Bedeutsamkeit die kooperierenden Mitglieder animiert, ihre Kräfte, ihr Wissen zu bündeln, um das Ziel zu erreichen. |
| **Aufgabenorientierung** | Grundlage für die Teilnahme an der Kooperation ist vermutlich, dass die Lehrperson annimmt, dass sie in der Gruppe mehr erreicht als alleine. Die Aufgabe soll qualitativ hochwertig und effizient erledigt werden. |

**Tabelle 10. Gegenüberstellung der Faktoren "Erreichbarkeit", "erlebte Bedeutsamkeit" und "Aufgabenorientierung**

**Denkpause**

Welche Ziele und Maßnahmen haben Sie für sich definiert? Welche Ziele und Maßnahmen haben Sie mit Ihren Teampartnerinnen und Teampartnern definiert?

Welche Ziele und Maßnahmen sind im Entwicklungsplan Ihrer Einzelschule definiert?

## Gelingensfaktor „Rollenklärung“ und „Übernahme von Verantwortung“

Lehrpersonen haben je nach Funktion und Situation unterschiedliche „Hüte“ auf: Als klassenführende Lehrperson, Lehrperson für unterschiedliche Unterrichtsgegenstände, als Mitglied der Fachgruppe, als Teampartnerin/Teampartner, als Teamteachingpartnerin/Teamteachingpartner – um nur einige zu nennen. Wechselt ein und dieselbe Person ihre Rollen, dann muss/will sie in diesen gemäß ihrer Persönlichkeit und den an die verschiedenen Rollen tatsächlich gestellten oder subjektiv empfundenen Ansprüchen gerecht werden. Ein selbstreflektorischer Blick nimmt Druck, wie das folgende Modell zeigt.

Schley verwendet das sogenannte Riemann-Kreuz zur Benennung von Polaritäten. Dieses Modell erleichtert es Personen, sich gemäß der eigenen Persönlichkeit in einem der vier vorgegebenen Quadranten einzuordnen. Kommt diese Zuordnung überraschend? Deckt sich dieses Selbstbild mit Zuschreibungen anderer? Neben diesen Persönlichkeitsfragen ist ein systemischer Blick interessant: „Jede/jeder hat ihren/seinen Platz am Standort und bringt sich dementsprechend ein. Vielleicht eröffnen die Selbst- und Fremdeinschätzung und der wertschätzende Austausch dazu die Möglichkeit, bislang wenig beachtete Ressourcen am Standort zu erkennen.“[82]

[82] Wobak, M. (2014): *Der Entwicklungsplan. Ein noch unterschätztes Instrument zur Steigerung von Professionalität und Qualität an Schulen*. Unveröffentlichtes reflective paper zu Modul 6 des Universitätslehrgangs ProFiL. Maria Rain, S. 10 f.

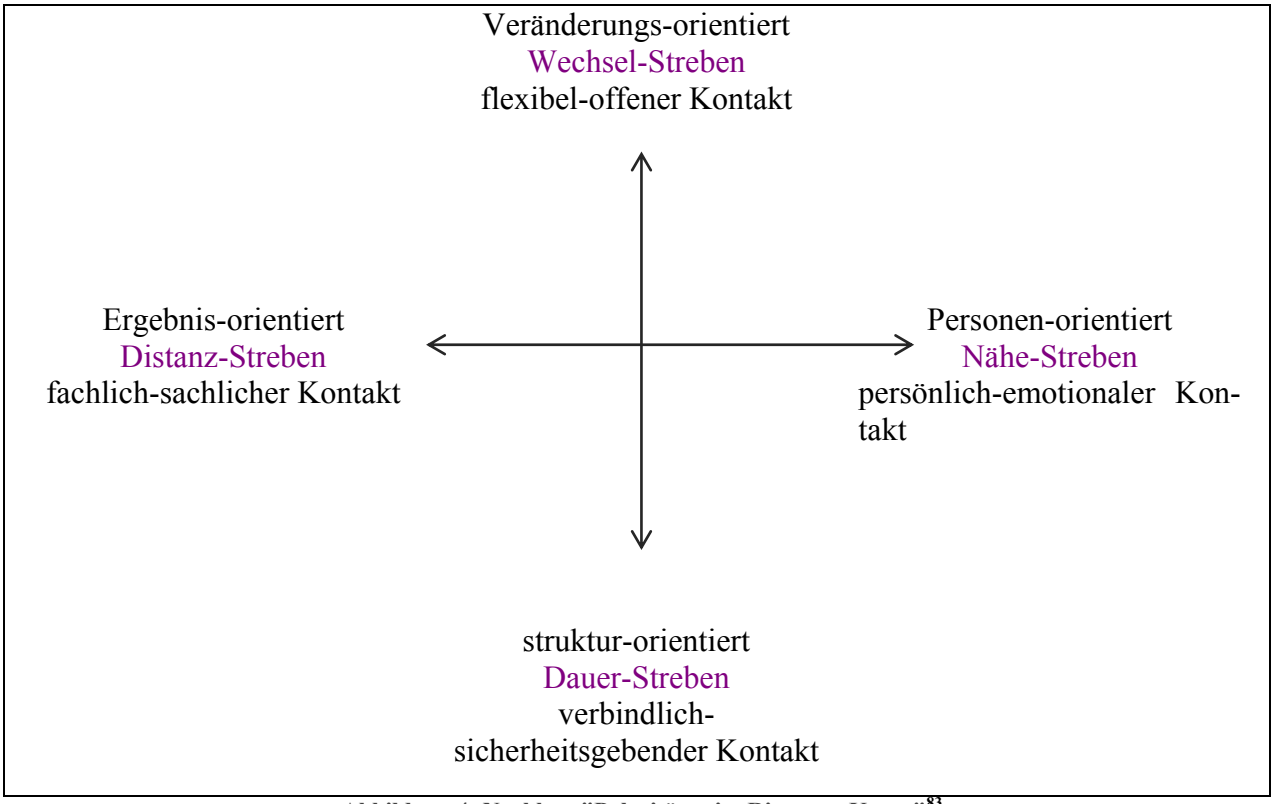



**Abbildung 4: Nachbau "Polaritäten im Riemann-Kreuz"**[83]

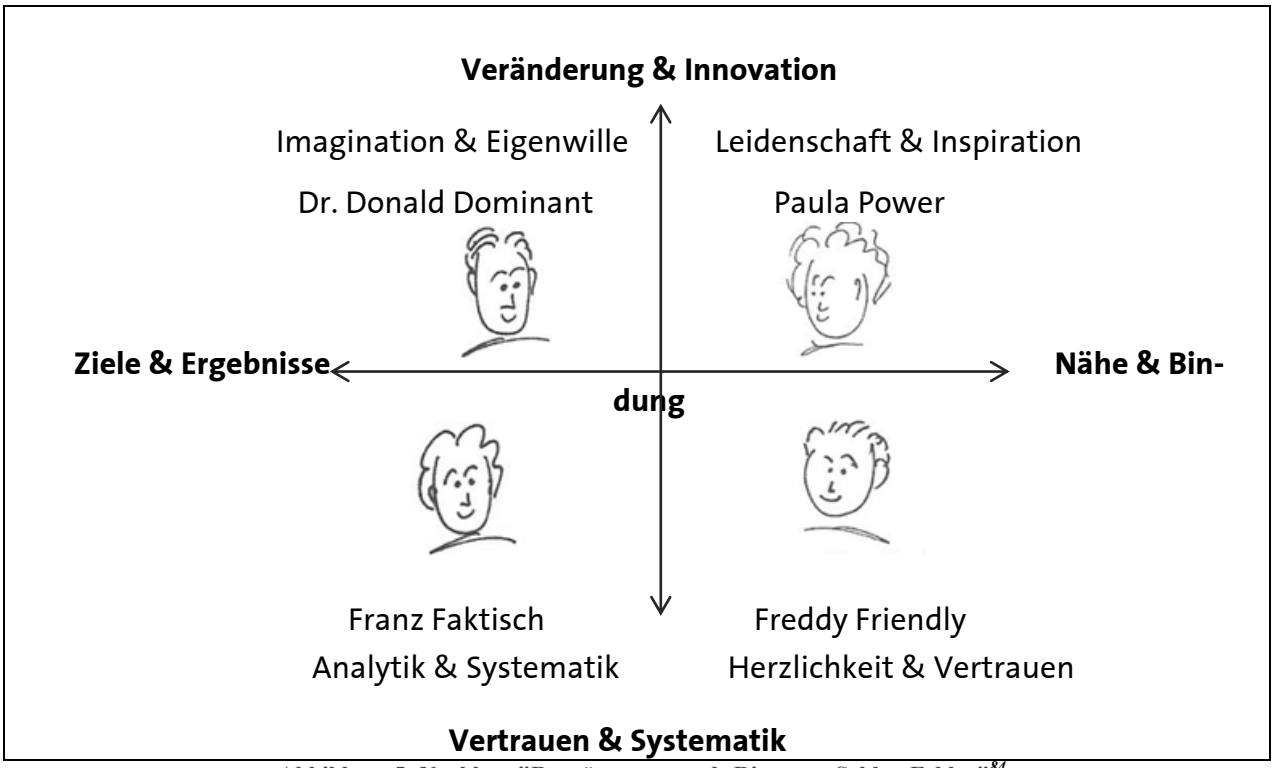



**Abbildung 5: Nachbau "Repräsentanten als Riemann-Schley-Felder"**[84]

[83] Schley, V. & Schley, W. (2010): *Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion*. Innsbruck: Studienverlag, S. 64

[84] Schley, V. & Schley, W. (2010): *Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 68

**Denkpause**

In welchem der Quadranten finden Sie sich wieder? Wo ordnen Sie Ihre Teampartnerinnen und Teampartner ein?

Ist Ihr Team in Balance?

Personal- und Organisationsentwicklung sind wichtige Aufgabenbereiche der Schulleitung. Sie entscheidet, wenn Funktionen, wie e-Learning-Beauftragte/r, Fachkoordinator/in, SQA-Verantwortliche/r, Schulbuchreferent/in, Rotes-Kreuz-Referent/in auf Lehrkräfte übertragen werden. Kennt die Schulleitung die Stärken der Einzelnen im Kollegium, so erfolgt eine sinnvolle und ausgeglichene Übertragung der Aufgabenbereiche, damit Führung zur Dynamik in Wechselwirkung der Akteurinnen und Akteure~~n~~ Akteure wird und sich positiv auf das Schulleben (wie etwa positives Klima, Steigerung der Zufriedenheit) und auf die Wirksamkeit des Unterrichts auswirkt. Dazu gehört auch die Klärung, wer das Team leitet und welche Aufgaben/Kompetenzen damit übertragen werden (durch die Schulleitung und/oder durch die Mitglieder selbst).

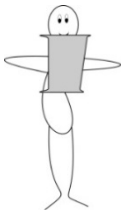
In einer lernenden Organisation ist sich die Schulleitung dieser verantwortungsvollen und vor allem dann auch nachhaltig wirksamen Personalentwicklung bewusst und entscheidet dementsprechend. Das ZLS hat dies erkannt und versucht mit „Shared Leadership“ und „Teacher Leadership“ den Blick aller Beteiligten darauf zu schärfen. Im Herbst 2014 wurde den Schulleiterinnen und Schuleitern sowie Lerndesignerinnen und Lerndesignern aus ganz Österreich vom ZLS zusätzlich eine Form der Potenzialanalyse für den NMS-Kontext als mögliches „Werkzeug“ für ihre Einzelschule vorgestellt.[85] Für die Qualitätsentwicklung am Standort steht das Raster zum Shared Leadership zur Verfügung:

| ***Fokus auf* Shared Leadership** | |
|---|---|
| **Weiterführend** | **Rollenklarheit:** Rollen und Funktionen werden nach Qualifizierung und Stärken durch demokratische Abstimmung erteilt. Die Führungsdynamik ist allgegenwärtig und alle in der Schule tragen zum Erfolg der Schule bei. Lernimpulse und Entwicklungsschritte werden von allen gesetzt und gemeinsam angenommen.<br><br>**Kommunikation:** Alle fühlen sich im Kontakt und beteiligt. Routinen und Strukturen fördern die Kommunikation und unterstützen das Mobilisieren und Generieren von standortspezifischem Wissen.<br><br>**Balance:** Besonders wirksame Kolleg/inn/en werden anerkannt und aufgrund ihrer Stärken für die Schulentwicklung eingesetzt. Sie werden entsprechend entlastet bzw. ihre zusätzliche Arbeit wird entlohnt. Es herrscht gegenseitiger Respekt und Anerkennung im Kollegium. |
| **Ziel** | **Rollenklarheit:** Führungsdynamik ist in mehreren Bereichen der Schule spürbar. Ein Großteil des Kollegiums nimmt die eigene Verantwortung für das Gelingen der Schule wahr. Rollen und Funktionen sind allen klar. Teacher Leaders arbeiten auf Augenhöhe mit Kolleg/inn/en und werden von ihnen akzeptiert und ernst genommen. |

[85] http://www.nmsvernetzung.at/

| | |
|---|---|
| | **Kommunikation:** Alle fühlen sich informiert. Es gibt regelmäßige Abstimmung zwischen Teacher Leaders und Schulleitung. Eine für alle lernförderliche Umgebung wird durch entsprechende zeitliche Strukturen und Ressourcen gesichert. Alle sind miteinander im Kontakt.<br><br>**Balance:** Der Wirkungskreis von Teacher Leaders umfasst das ganze Kollegium, alle beteiligen sich an Praxisentwicklung und tauschen sich systematisch und wirkungsvoll aus. Es herrscht eine Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung für die jeweiligen Stärken. Lernen gehört zum Selbstverständnis im Kollegium. |
| **Am Weg** | **Rollenklarheit:** Die Schulleitung nützt Teacher Leadership, um andere in führende Rollen zu bringen und wesentliche Entwicklungsthemen an der Schule voranzutreiben. Der Auftrag der jeweiligen Teacher Leader ist allen bekannt und wird von der Schulleitung bestärkt und unterstützt.<br><br>**Kommunikation:** Kommunikation findet regelmäßig statt. Unterschiedliche Kommunikationskanäle und –strukturen sichern, dass alle informiert sind. Strukturen und Routinen für Abstimmung sind zum Teil vorhanden.<br><br>**Balance:** Der Wirkungskreis von Teacher Leaders ist auf persönliche Beziehungen bzw. einen innovationsfreudigen Kreis des Kollegiums eingeschränkt. Initiativen und Lernimpulse werden strategisch in Verbindung zu Entwicklungszielen gesetzt. |
| **Beginnend** | **Rollenklarheit:** Rollen und Aufträge werden von der Schulleitung erteilt, wobei die Kriterien für die Entscheidungen bzw. Aufträge selten offen im Kollegium bekannt gegeben werden. Verantwortungsübernahme für die Aufgaben ist teilweise gegeben.<br><br>**Kommunikation:** Kommunikation findet unregelmäßig nach Bedarf bzw. Zufall statt. Informationen kommen nicht verlässlich an. Informell entstandene Teams schaffen Zeitgefäße für den Austausch.<br><br>**Balance:** Verantwortung für das Gelingen der Schule wird von mehreren Kolleg/inn/en getragen, vor allem durch Projekte. Aufgaben werden auf freiwilliger Basis angenommen. Die Verbindung zu einem Gesamtkonzept für Schulqualitätsentwicklung ist unklar. |
| **Noch nicht** | **Rollenklarheit:** Führung ist an die Schulleitungspersönlichkeit bzw. -funktion gebunden. Es besteht eine flache Hierarchie; das Autonomie-Paritätsmuster ist im Kollegium vorhanden. Es wird nicht begrüßt, wenn jemand „aus der Reihe tanzt“.<br><br>**Kommunikation:** Eine Kultur von "ich und meine Klasse" herrscht vor. Kommunikation ist auf die Koordination von schulischen Terminen und Aktivitäten fokussiert.<br><br>**Balance:** Ein kleiner, geschlossener Kreis von Lehrpersonen trägt die Schule und die Schulentwicklung. Ihre Leistung wird toleriert, so lange es anderen nicht beansprucht oder stört. |

**Tabelle 11: Ausschnitt zum Bereich Shared Leadership aus School Walkthrough**[86]



**Denkpause**

Nehmen Sie sich die Zeit und bearbeiten Sie als Schulleiterin/Schulleiter gemeinsam mit Ihrer Lerndesignerin/Ihrem Lerndesigner und/oder in Ihrem Schulentwicklungsteam den Vorschlag der Potenzialanalyse. Was zeigt sich?

[86] Hofbauer, C. & Westfall-Greiter, T. (2015): *School Walkthrough: Ein Werkzeug für kriteriengeleitete Schulentwicklung*. Innsbruck/Baden: Bundeszentrum für lernende Schulen. Verfügbar unter www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=4873&mode=entry&hook=4287

Verwenden Sie im Anschluss an die Diskussion die nachstehende Abbildung „Entwicklungsbilanz – Blick zurück, Blick nach vorn“ von Wilfried Schley als Grundlage für die nächsten Schritte.

**1. Ein Blick zurück**
**Was waren die für mich einschneidenden und bedeutsamen Erkenntnisse?**

Situation: Erkenntnisse:

1.
2.
3.

**2. Ein Blick nach innen**
**Was ist mir über mich selbst klar geworden?**

- Was macht mich beweglich und stark?
- Wodurch schwäche ich mich und bleibe unter meinen Möglichkeiten?
- Was nutze ich noch zu wenig, um nachhaltig wirksam zu werden?

**3. Ein Blick auf meine Veränderungen**

**Welche Seite habe ich an mir selbst neu entdeckt?**

- Was habe ich bereits aktiv verändert? .....
- Welche Kompetenzen sind deutlich gewachsen? .....
- Wo habe ich erste Schritte gemacht? .....

**4. Ein Blick nach vorne**

**Woran möchte ich verstärkt arbeiten?**

- Welche Schritte sehe ich vor mir? .....
- Was gehe ich gezielt an? .....
- Wie werde ich vorangehen? .....

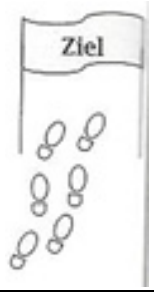



**Abbildung 6: Nachbau: Entwicklungsbilanz – Blick zurück, Blick nach vorn**[87]

## Hemmnisfaktoren

Hemmnisfaktoren sind uns aus dem (Schul-)Alltag nur zu gut vertraut:

- Der Informationsfluss funktioniert nicht lückenlos und/oder es wurde versäumt, den betreffenden Personenkreis rechtzeitig und vor allem in ausreichendem Maß über Hintergründe, Ziele, Beweggründe, … zu informieren bzw. sie einzubinden.

[87] Schley, V. & Schley, W. (2010): *Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion*. Innsbruck: Studienverlag, S. 110

- Die vereinbarten „Spielregeln“ werden (häufig) nicht eingehalten. Die innovative Logik stößt hartnäckig auf eine Gegenlogik. Der Widerstand richtet sich vor allem gegen die erwartete Änderung im Verhalten der Lehrpersonen als Folge des Projekts**.**

Widerstand kann sich unterschiedlich zeigen und wird in manchen Erscheinungsformen auf den ersten Blick gar nicht als solcher erkannt (z. B. ständiges Anführen von Gegenargumenten, Unpünktlichkeit, Bagatellisieren, ins Lächerliche ziehen, Lustlosigkeit, Führen von Ausweichdebatten, Zurückziehen auf sturen Formalismus). Offensichtlich(er) ist Widerstand in Form von Vorwürfen, von Drohungen oder vom Provozieren eines Streites bis hin zum Bilden von „Widerstandsgruppen“[88]. Wichtig ist, diese negative Energie in eine positive zu wenden.

[88] Rolff, H.-G-, Buhren, C.G, Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2011[4]): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung, S. 170

## Erkenntnisse und Ausblick

> „Die Durchführung einer Aufgabe macht deutlich, dass nicht alles, was für den einen Sinn macht, auch für den anderen sinnvoll ist. Den intersubjektiv geteilten Sinn in einer komplexen Organisation wie der Schule herzustellen, das ist erfahrungsgemäß nicht einfach, da er von sehr unterschiedlichen Werten, Zielen und Strategien bestimmt wird.“[89]

Die Autorin und der Autor haben in den letzten Jahren in sich immer wieder verändernden Rollen Einblick in die österreichische Bildungslandschaft erhalten. Sie konnten dadurch Schule aus verschiedenen Positionen kennenlernen und vor allem Menschen begegnen, die ihre Neugier auf das, was dahinter steht, zeigen. Sie wurden gefordert, sie wurden vielfach unterstützt, man traut(e) ihnen etwas zu. Und das wünschen sich die Autorin und der Autor auch für Lehrpersonen und Schulleiterinnen und Schulleiter und für die Schülerinnen und Schüler.

Für sehr viele Lehrerinnen und Lehrer sind die fachliche und überfachliche Aus- und Fortbildung und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit selbstverständliche Teilbereiche des lebenslangen Lernens. Der Blick auf die Organisation Einzelschule und das Bewusstsein, für das Gelingen Mitverantwortung zu tragen, müssen dagegen aus der Sicht der Autorin und des Autors noch geschärft werden. „Für die Entwicklung der ganzen Schule heißt dies, nicht nur die Schwächen zu bearbeiten, sondern die Stärken zum Ausgangspunkt zu nehmen, um neue Lösungsräume zu erkunden. […] Welche Schritte hast du bereits gesetzt, um das Problem zu lösen?“[90], zitieren Schratz und Steiner-Löffler eine Schulleiterin. Damit ermuntern sie Lehrpersonen, selbst aktiv zu werden.

Ein Blick in Schulen zeigt, dass viele Lehrpersonen zu müde, zu erschöpft, zu frustriert zum Arbeiten im Team oder überhaupt einmal zum Bilden von Teamstrukturen sind. Das würde Vertrauen, Offenheit, Aufstellen von Spielregeln, sachliche Diskussion, Zeit und Raum voraussetzen. Gerade diese beiden letztgenannten Faktoren werden häufig beinahe reflexartig als Begründung für das Nichttun(-können) angeführt, um das Aufdecken z. B. von mangelnder Offenheit oder zu geringem Vertrauen zu verhindern. „Der Lösungsraum kann zunächst wörtlich genommen werden, etwa dadurch, dass sich das Kollegium anlässlich einer Klausur an einen Ort der Muße zurückzieht, um neue Lösungsformen zu entwickeln. Darüber hinaus verstehen wir darunter aber alle Bemühungen, neue Denkmöglichkeiten für die Entwicklung der Schule in Zukunft zu eröffnen.“[91] Zeit und Raum werden allerdings zur Nebensache, wenn Lehrpersonen von einer Idee *angetan/inspiriert/beseelt* sind.

Diese Lehrpersonen finden wir in allen Konferenzzimmern. Es sind die, die zusätzliche Aufgaben übernehmen, die bereit sind FÜR die Sache/FÜR die Schule/FÜR die Schülerinnen und Schüler Projekte zu gestalten, die sich z. B. als Fachkoordinator/in, E-Learningbeauftragte/r, BISTA-Beauftragte/r, Lerndesigner/in fortbilden/qualifizieren, die an der Einzelschule Koordinationsaufgaben übernehmen, die initiieren und motivieren. Dabei erleben sie sich selbst sehr oft als Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer, wissen teilweise gar nicht, wer an ihrer Einzelschule ebenfalls eine zusätzliche Aufgabe übernommen hat, mit wem sie ihre Kräfte bündeln können~~.~~, denn das hat bislang wenig bis keine Tradition in unserem Schulsystem. Gerade diese Lehrpersonen brauchen besonders die Unterstützung der Schulleitung. Denn Schule leiten bedeutet neben der oft als große Last wahrgenommenen Administration Personal- und Qualitätsentwicklung. Unterstützung erhalten Schulleiter/innen z. B. durch Tools des Bundeszentrums für lernende Schulen oder durch Fortbildungsangebote der Pädagogischen Hochschulen.

---

[89] Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999[2]): *Die lernende Schule*. Beltz, S. 100
[90] ebenda, S. 63
[91] ebenda, S. 65

„Da Schulentwicklung auf den Paradigmenwechsel zum 'Wir und unsere Schule' angewiesen ist, benötigt Schule neue Formen der Problemlösung, welche nicht mehr auf ministerielle Erlässe oder sonstige Konfliktlösungsregularien von oben hofft, umso mehr, als die zunehmende Autonomisierung des Bildungswesens Entscheidungen wie Stundenorganisation, Lehrplanerstellung, Finanzierung an die Basis verlagert. Die Lernende Schule schöpft infolgedessen umso mehr aus ihrem Entwicklungspotenzial, je bewusster sie sich aus dem Problemraum in den Lösungsraum begibt.[92]

Daher ist die Auseinandersetzung mit Fragen wie

- Wer sind wir?
- Wofür stehen wir?/Wofür stehen wir nicht?
- Worin zeigt sich das?
- Wohin wollen wir?
- Wie kommen wir dorthin?
- Bis wann sind wir dort?
- Wie messen wir, dass wir das Ziel erreicht haben?
- Wie kommunizieren wir das?
- Was wirkt nachhaltig?

wichtig und sinnvoll. Wesentliche Voraussetzungen in diesem Diskurs sind die professionelle und die pädagogische Haltung der Lehrkräfte und der Schulleiterin, des Schulleiters.

Jede einzelne Frage hat Potenzial für eine vertiefte Auseinandersetzung im Kollegium unter Einbeziehung der Schulpartner (Eltern und Schülerinnen und Schüler). Einen möglichen Ansatzpunkt bietet Daschner. Er weist auf Senge[93] hin, der fünf Kerndisziplinen beschreibt, die für den Aufbau einer lernenden Organisation notwendig sind:

1. Personal Mastery: Jedes Mitglied der Organisation muss selbstkompetent und fähig sein sich weiterzuentwickeln.
2. Mentale Modelle: Jedes Mitglied muss sich selbstreflektierend mit der eigenen Biografie (und damit Haltung, Wertvorstellung) auseinandersetzen und diese in Verbindung mit der Haltung und den Wertvorstellungen der Gruppe bringen. Gleiche, ähnliche Wertvorstellungen können für die Weiterentwicklung der Organisation förderlich, gegensätzliche Wertvorstellungen können hinderlich sein.
3. Gemeinsame Visionen: Nur wenn alle Mitglieder der Organisation die Ziele kennen und dahinter stehen – für die Weiterentwicklung der Organisation eintreten – ist diese auch tatsächlich erfolgreich.
4. Team-Lernen: Bündelung der Stärken, Expertisen der Gruppe für die Weiterentwicklung nutzen (Anmerkung der Autorin/des Autors: z. B. in PLGs)
5. Systemisches Denken: Einerseits den Blick aufs Detail und andererseits den Blick auf das Ganze richten und dabei das Handeln analysieren und steuern.[94]

„Die gesetzlichen Änderungen (Einführung der NMS und der SQA) fordern Schulentwicklung an den Einzelschulen. Die Änderung muss jedoch mit einer Würdigung des bisher Geleisteten,

---

[92] Schratz, M., Steiner-Löffler, U. (1999[2]): *Die lernende Schule*. Beltz, S. 100, S. 65

[93] Senge, P. (2011[11]): *Die fünfte Disziplin*. Klett-Cotta

[94] Daschner, P. (2011): Strukturen für eine lernende Schule. Ziele, Instrumente und Routinen. In : *Fächerverbindendes Lernen. Strukturen im Kollegium schaffen. Pädagogik. Heft 7-8/Juli-August 2011*, S. 38 f.

mit einem Loslassen von Vertrautem und einem professionellen Begleiten (von außen) einhergehen. Das gilt auch für Lehrende an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.“[95]

Alle am Bildungssystem Beteiligten sind daher aufgefordert, das *dialogische Prinzip*, das *positive Prinzip* und den *Respekt als Prinzip* zu verinnerlichen, um das Ziel von Teamteaching zu erreichen: Die Potentiale der Lernenden zu entdecken und zu fördern und die Lernprozesse zu unterstützen und herauszufordern.

Das *dialogische Prinzip* ist ein Baustein für gelingendes Teamteaching und auch für

- Lernen im Team
- Lernen als Team
- Lernen für das Team.

Das *positive Prinzip* wird als weiterer Baustein „auf den Dialog setzen“, damit Lernen für alle am Lernprozess Beteiligten gelingen kann, nämlich mit folgenden Beweggründen:

- Vertrauen in die nach oben offene menschliche Lernfähigkeit …
- Jeder/jeder denkt.

> „Menschen, die an die Macht natürlicher Begabung glauben, schöpfen ihr eigenes Potenzial tendenziell nicht voll aus, weil sie zu sehr damit befasst sind, einen klugen Eindruck und keine Fehler zu machen. Dagegen sind Menschen, die von der Formbarkeit von Fähigkeiten überzeugt sind, diejenigen, die Dinge voranbringen, an Grenzen gehen und aus ihren eigenen Fehlern lernen.“[96]

*Respekt als Prinzip* gegenüber der Teampartnerin, dem Teampartner und den Schülerinnen und Schülern~~,~~ - und auch gegenüber den vereinbarten Teams an der Einzelschule und den Ergebnissen und Vereinbarungen der Schulgemeinschaft bezüglich Lern- und Schulkultur und Schulethos.

Umdenken, Weiterdenken, Neudenken sind verbunden mit Irritiationen, Ängsten und auch Mehraufwand. Dass sich der lohnt, zeigt beispielgebend folgende abschließende Wortspende von Dagmar Föger von der NMS Wels 1, die in der Präsentation der vom bifie durchgeführten Evaluation der NMS - Entwicklungen und Befunde aus den ersten beiden Jahrgängen (G1 und G2) am 4. März 2015 zitiert wurde:„Wir sind jetzt alle auf die Wahnsinnsvorteile des Teamteachings gekommen. Ich genieße es, dass wir zu zweit sind. Es wird ein ganz anderer Unterricht möglich! Plötzlich kommt man drauf, was man alles machen kann, was früher nicht gegangen ist.“[97]

---

[95] Wobak, M. (2014): *Die Neue Mittelschule. Eine lernende Schule? Chancen für Lehrpersonen unter dem Aspekt der Teamarbeit*. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Maria Rain.

[96] Dweck, C. (2009). *Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. Piper.

[97] Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten (Zusammenfassung). Verfügbar unter: http://www.nmsvernetzung.at/mod/forum/discuss.php?d=6208
Anmerkung: Der gesamte Evaluationsbericht und dessen Zusammenfassung sind über diese Verlinkung ebenso downloadbar

## Literatur

Altrichter, H. & Posch, P. (2007): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Balfile, C. (2010): *Different Strokes For Little Folks; Carol Ann Tomlinson On Differentiated Instruction. Education World*. Online Interview. Verfügbar unter http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat107.shtml.

Daschner, P. (2011): Strukturen für eine lernende Schule. Ziele, Instrumente und Routinen. In: Fächerverbindendes Lernen. Strukturen im Kollegium schaffen. *Pädagogik. Jahrgang, Heft 7-8/ Juli-August 2011, S.* 38-39.

DuFour, R. & Eaker, R. (1998): *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement.* Solution Tree.

Dweck, C. (2006): *Mindset*. Stanford University.

Dweck, C. (2009): *Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. Piper.

Eder, F., Neuweg, H.G. & Thonhauser, J. (2009): „Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung." In: Specht, W. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2*. Wien: BIFIE.

Frankl, V. E. (2005): *Der Wille zum Sinn*. Bern: Verlag Hans Huber.

Geppert, C., Katschnig, T., Knapp, M., Kilian, M., Hopmann, St. (2015): „Mal was Positives von der NMS": Zentrale Ergebnisse der NOESIS-Längschnittevalutaion aus vier Jahren. In: Erziehung&Unterricht: Theaterpädagogik in der Schule. öbv. 165 Jg. 3-4/2015, S. 374-382

Goleman, D. (1995): *EQ. Emotionale Intelligenz*. dtv

Hattie, J. (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning for teachers"*, bearbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schneider Verlag.

Hofbauer, C. & Westfall-Greiter, T. (2015): S*chool Walkthrough: Ein Werkzeug für kriteriengeleitete Schulentwicklung*. Innsbruck/Baden: Bundeszentrum für lernende Schulen. Verfügbar unter www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=4873&mode=entry&hook=4287.

Hopkins, M., Spillane, J. P., Jakopovic, P. & Heaton, R. M. (2013): Infrastructure redesign and instructional reform in mathematics: Formal structure and teacher leadership. *Elementary School Journal, 114(2)*, S. 200-224.

Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In: Baum, E., Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft. Band 51*. Springer VS.

Kühnapfel, B. &Russo, M. (2013): Teambildung im Kollegium. Entwicklung einer kooperativen Arbeitskultur im Starterjahrgang. In: *Pädagogik. Praxishilfen Schulentwicklung. 65. Jahrgang, Heft 12/Dezember 2013*, S. 26-29.

Landesschulrat für Steiermark. (2012): *Die Wirkung der NMS Prinzipien nach 4 Jahren, Generation 1, NMS Studie*.

Leimstättner, B. (2013): 5 minuten für …Differenz und Diversität. In: Bundeszentrum für lernende Schulen (Hrsg.): *5 min für … Ausgabe Nr. 5, 17.1.2013.*

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

Lurger, C. & Schwarz, J. (2012): 5 minuten für …Teamstrukturen in der Schule. In: Bundeszentrum für lernende Schulen (Hrsg.): *5 min für … Ausgabe Nr. 12, 02.05.2013.*

Neuweg, G. H. (2009): *Schulische Leistungsbeurteilung: Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis*. 4. Auflage. Linz: Trauner Verlag.

Petrovic, A. (2010): *Peer Review im Rahmen der Evaluation der Neuen Mittelschule. Dokumentation der Prozesse und Ergebnisse 2009*. bifie Report. Graz: Zentrum für Bildungsforschung & Evaluation. Verfügbar unter https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2010-05-03_br-2010-3.pdf.

Pröbstel, Chr. H. & Soltau, A. (2012): Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler" Faktoren in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In: Baum, E., Idel, T.-S., Ullrich, H. (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft. Band 51*. Springer VS, S. 55-75.

Rolff, H-G., Buhren, C.G, Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2011[4]): *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung*. Beltz.

Schapling, J. (1972): Team Teaching. Versuch einer Definition. In: Dechert, H.-W. (Hrsg.): *Team Teaching in der Schule*. München: Piper.

Schley,V. & Schley,W. (2010): Handbuch *Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion*. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag.

Schnelzer, W., Hiebler, S. & Ninaus, I. (1994): *Teamteaching*. IPU Verlag.

Schnelzer, W. (2013): Die Teamarbeit in der Neuen Mittelschule. In: Landesschulrat für Steiermark (Hrsg.): *Die Schule. Nr. 255, August/September 2013*, S. 18-19; Verfügbar unter http://www.lsr-stmk.gv.at/data/Dokumente/Archiv_Schule/Zeitschrift_Schule_Aug_Sept_2013.pdf

Schnider, A. (2012): Neue Mittelschule und PädagogInnenbildung NEU. Impulse und Anmerkungen zu einer korrelativen Zusammenschau beider bildungspolitischer Projekte hinsichtlich Gesellschaft, Schule und Bildung. In: *Erziehung & Unterricht. Neues Lernen in der Praxis der Neuen Mittelschule (NMS). 9-10/2012. 162. Jahrgang*, S. 847-856.

Schratz, M. ( 1998): Mit dem Schulprogramm zu einer neuen Lernkultur. In: Riesse, E. (Hrsg): *Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation. Beiträge zur Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand, S. 168-194.

Schratz, M. (2010): Teamarbeit – ein Mythos wird entzaubert. Ein kritischer Blick auf einen Hoffnungsträger der Schulentwicklung. In: Feindt, A., Klaffke, T., Röbe, E., Rothland, M., Terhart, E. & Tillmann, K.-J.: *Lehrerarbeit Lehrer sein. Friedrich Jahresheft. XXVIII 2010*, S. 105-109.

Schratz, M., Paseka, A. & Schrittesser, I. (Hrsg.). (2011): *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas.

Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999[2]): *Die lernende Schule*. Beltz.

Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010): *Schulqualität sichern und weiterentwickeln. Orientierungsband*. Klett/Kallmeyer.

Schratz, M. Schwarz, F. J. & Westfall-Greiter, T. (2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf. Band 8*. Innsbruck, Berlin, Bozen: Studienverlag.

Senge, P. (2011[11]): *Die fünfte Disziplin*. Klett-Cotta.

Seashore Louis, K. (2013): *What is a strong culture for learning?*, Vortrag bei der IX. Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB). Bildung im Zeitalter der Individualisierung. 29.-31.20.2013, Innsbruck. Verfügbar unter http://www.oefeb2013.at/vortrag-karen-seashore-louis/

Seydel, O. (2011): Von der Fußballnationalmannschaft lernen. Anregungen für Teamstrukturen in der Schule. In: *Pädagogik. Fächerverbindendes Lernen. Strukturen im Kollegium schaffen. 7-8/2011,* S 54-57.

Tomlinson, C. A. (2003): *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Westfall-Greiter, T., Schratz, B. & Hofbauer, C. (2015). *Gute Schule. Neue Mittelschule. Grundlagen für einen förderlichen Diskurs*. Innsbruck, Baden: Bundeszentrum für lernende Schule.

Verfügbar unter www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=entry&hook=4304.

Winkel, R. (1974): *Theorie und Praxis des Team Teaching*. Braunschweig

Wobak, M. (2012): AHS -/ BHS meets MNS. Gedanken aus der Praxis. In : *Erziehung & Unterricht. Lernen in der Praxis der Neuen Mittelschule. öbv. 162. Jg. 9-10/2012,* S. 911-915.

Wobak, M. (2013): *Welche Faktoren tragen zum Gelingen der Zusammenarbeit der Lehrkräfte an der NMS bei?* Unveröffentlichtes reflective paper zu Modul 4 des Universitätslehrgangs ProFiL. Maria Rain.

Wobak, M. (2014): *Der Entwicklungsplan. Ein noch unterschätztes Instrument zur Steigerung von Professionalität und Qualität an Schulen*. Unveröffentlichtes reflective paper zu Modul 6 des Universitätslehrgangs ProFiL. Maria Rain.

Wobak, M. (2014): *Die Neue Mittelschule. Eine lernende Schule? Chancen für Lehrpersonen unter dem Aspekt der Teamarbeit*. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Maria Rain.

## Die Autorin / der Autor

**Dipl. Päd. Maria Wobak, BEd, MA** ist Mitglied des Bundeszentrums für lernende Schulen NMS-Entwicklungsbegleitung. Ihr Schwerpunkt liegt im Bereich Teamarbeit, Teamteaching und Organisationsentwicklung. An der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule leitet sie die Servicestelle Öffentlichkeitsarbeit.

**RR Wolfgang Schnelzer, MSc** übt derzeit die Funktion eines Pflichtschulinspektors im Steirischen Zentralraum aus und ist von Beginn an in verschiedenen Rollen in der bundesweiten und bundeslandspezifischen Entwicklung der NMS verankert. Er ist außerdem Lehrender an der PH Steiermark und Lektor an der Karl Franzens Universität Graz.

# *Teamteaching*

Der Einsatz von mehreren Lehrpersonen bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht zählt zu den wichtigsten Reformmaßnahmen bei der Einführung der NMS. Team-teaching ist besonders geeignet den Unterricht mit mehr Perspektivenvielfalt und größerer Methodenvielfalt zu erweitern.

Die unterschiedlichen didaktischen Erfahrungen der Teampartner bieten dabei eine gute Basis für ein vielfältiges und lernseitig methodisches Vorgehen. Zugleich wird der einzelne Lehrende durch die Zusammenarbeit entlastet, aber auch stärker in seinen didaktischen Gewohnheiten und Verhaltensweisen kollegial supervidiert.

*„ An meinem Standort erlebe ich die Neue Mittelschule als Umsetzung einer neuen Lernkultur: Was brauchen Schülerinnen und Schüler um ihr Lernen zu verbessern? Lehrerinnen und Lehrer erarbeiten herausfordernde Aufgabenstellungen, setzen Differenzierungsmaßnahmen flexibel ein, entwickeln sich von ‚Einzelkämpfern' zu ‚Teamplayern' und hinterfragen intensiv ihre bisher gängige pädagogische Praxis."*

- Dagmar Föger, NMS Wels1
(Quelle: www.nmsvernetzung.at)

GUTE SCHULE
NEUE MITTELSCHULE