

# **VERNETZUNG VON LEHRERINNEN FÜR SCHULISCHE UND PERSÖNLICHE POTENZIALENTFALTUNG**

Ausgangsbedingungen, Konzeptionen und Potenziale

**Dr. Manuela Wipperfürth**

Wissenschaftliche Publikationsreihe

Beitrag Nr. 2  
24. Mai 2018

# Die wissenschaftliche Publikationsreihe von „Schule im Aufbruch“

Die Arbeiten zu „Schule im Aufbruch“ in Österreich beginnen im Jahr 2012. Die Kernfrage heißt: Wie kann die Transformation von Schulen zu Orten einer Lernkultur der Potenzialentfaltung gelingen? Wie schaffen es die Akteure an einer Schule, die Begabungen und Talente von Kindern und Jugendlichen – und darüber hinaus von allen an einer Schule tätigen Personen – zu erkennen und zur Entfaltung zu bringen?

Im Februar 2014 ist es soweit: Wir laden zum ersten „Schule im Aufbruch“-Tag ein, einer neuen Art der wissenschaftlich fundierten und erfrischend offenen Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen, voller Inspiration, Ermutigung und persönlicher Vernetzung.

Im Lauf der Zeit entwickeln und verdichten sich Kontakte und Verbindungen zu Universitäten und Hochschulen und so organisieren wir in Kooperation mit unterschiedlichen Instituten Aus- und Fortbildungsveranstaltungen insbesondere für Studierende, Lehrerinnen und Lehrer. Das Portfolio umfasst einschlägige Vorträge und Seminare, „Schule im Aufbruch“-Tage für hunderte TeilnehmerInnen oder zum Beispiel Schulentwicklungs-Programme für mehrere Schulen, die über das gesamte Schuljahr laufen. Auf Initiative von engagierten Studierenden entwickeln sich Praxis-orientierte Ausbildungsformate, die wir als offizielle Seminare in Kooperation mit Universitäten und Hochschulen durchführen. Unterstützend und ergänzend produzieren wir Videos von Schulen, die als Praxisbeispiele einer Lernkultur der Potenzialentfaltung dienen. Und wir veranstalten Webinare zu ausgewählten Themen der Potenzialentfaltung, Lernkultur und Schultransformation.

Im Jahr 2018 ist es an der Zeit eine weitere Brücke zwischen Theorie und Praxis des Lernens zu schlagen. Wir gründen die wissenschaftliche Publikationsreihe von „Schule im Aufbruch“. Unser Ziel ist es, bestätigte Erkenntnisse des Lernens überschaubar zusammengefasst und gut verständlich aufzubereiten und all jenen zur Verfügung zu stellen, die Interesse an der wissenschaftlichen Fundierung von Lernen und Bildung haben.

Diese wissenschaftlichen Publikationen sind ebenso wie Videos, Webinar-Aufzeichnungen und Einladungen zu Veranstaltungen auf unserer Website [www.schule-im-aufbruch.at](http://www.schule-im-aufbruch.at) zu finden.



## **Dr. Manuela Wipperfurth**

Manuela Wipperfurth ist Lehrerin, Schülmama, Fortbildnerin und Didaktikerin. Schulische Bildung gestaltet und erforscht, reflektiert und entwickelt sie also aus vielen Perspektiven. Dabei stehen die AkteurInnen in ihren Potenzialen und Bedürfnissen im Zentrum, geht es doch um persönliches Wachstum, Orientierung und Verantwortung für unsere Zukunft. Sie studierte in Nürnberg, Freiburg und München und promovierte zur videobasierten kollegialen Kooperation mit dem Ziel, LehrerInnen in ihrem wertschätzenden, an den SchülerInnen orientierten Austausch zu unterstützen. Sie gestaltet Bildung an einer inklusiv arbeitenden AHS, der Universität Salzburg und in Fortbildungsseminaren.

# Vorwort

Dieser Text beleuchtet aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zum Potenzial und der günstigen Gestaltung von LehrerInnenvernetzung in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung. Dem Austausch von LehrerInnen über ihren Unterricht, über Innovationsimpulse zur Unterrichts- und Schulentwicklung und ihre persönlichen Bemühungen um ihre weitere Professionalisierung wird allgemein eine positive Wirkung auf Unterrichts- und Schulqualität als auch die subjektive Berufszufriedenheit und Motivation zugeschrieben. Dabei ist der fokussierte und wertorientierte Austausch besonders fruchtbar, wenn die LehrerInnen möglichst situiert, mit critical friends und der Möglichkeit zu praktischen Erprobungsphasen wertschätzend kooperieren – das Ziel ist die Reflexions- und Kooperationskompetenz der LehrerInnen als reflective best practice in dialogue zu entwickeln und fördern. Die Aktivierung und Verbalisierung von handlungsleitendem Wissen ist dafür zentral und kann durch günstige Rahmenbedingungen gefördert werden. Auf welche Erkenntnisse sich diese Aussagen stützen und welche Rahmenbedingungen dienlich sind, stellen die folgenden Absätze knapp dar. Ein ausführliches Literaturverzeichnis gibt Hinweise auf Vertiefungsmöglichkeiten.

Diese Übersicht wird im Rahmen der Bemühungen von „Schule im Aufbruch“ um eine Erweiterung der Evidenzbasierung dieser Initiative erstellt. Sie kann als solche eine Grundlage für die Validierung und Bewertung der bisherigen Arbeit von „Schule im Aufbruch“ verwendet werden; sie ist selbst aber eine unabhängige Darstellung.

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
2	Hinderliche Ausgangsbedingungen: Isolierte Arbeit im Klassenzimmer und Autonomieverlustängste .....	1
3	Handlungsleitendes Wissen gemeinsam verbalisieren und lösungsorientiert weiterentwickeln.....	2
3.1	Was ist handlungsleitendes Wissen?.....	2
4	Reflective best practice in dialogue: LehrerInnenkooperation als Motor für Schulentwicklung und nachhaltige Unterrichtsqualität.....	4
5	Exkurs: Videobasierte und technik-gestützte LehrerInnenkooperation.....	6
6	Evidenzbasierung: Innovationen an Schulen umsetzen .....	7
7	Positive Wirkungen von Kooperation und Austausch .....	7

# 1 Einleitung

*„Auf dem kurzen Weg zwischen Klassenraum und Lehrerzimmer destruiert der ‚normale‘ Lehrer unablässig seinen wertvollsten Besitz, seine Erfahrungen.“ (Gürge 1979: 30)*

Das Zitat des Lehrers Fritz Gürge (1979) erfasst im Bild des Schatzes, dass das Erfahrungswissen von LehrerInnen äußerst wertvoll für die Gestaltung von schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen ist. Dabei bleibt dieser Schatz regelmäßig ‚vergraben‘ und geht damit als reicher Fundus für die Zusammenarbeit mit KollegInnen und die Schul- und Unterrichtsentwicklung häufig verloren.

Die Forschung zu LehrerInnenprofessionalisierung boomt, was etwa in der Neugründung der Zentren für LehrerInnenbildung bzw. Schools of Education an österreichischen und deutschen Universitäten Niederschlag findet. Im Bereich LehrerInnenkooperation und -Austausch gibt es zwar noch keine etablierten Forschungs- und Förderprogramme, wie zu LehrerInnenkompetenzen und LehrerInnenwissen (z.B. CO-AKTIV, KMK Deutschland, Zentrum für LehrerInnenbildung Wien), wenngleich es eine stetig wachsende Zahl von Einzelerkenntnissen und Implementierungsprojekten gibt.

Die folgende Übersicht gliedert sich in die Teilkapitel zu den Ausgangsbedingungen von LehrerInnenkooperation, um die Herausforderungen und das Potenzial von LehrerInnenkooperation abzustecken; den kognitionspsychologischen und -linguistischen Grundlagen – insbesondere wie das handlungsleitende LehrerInnenwissen durch fokussierten Austausch beeinflusst werden kann – sowie anschließend Erkenntnissen zu förderlichen Rahmenbedingungen von LehrerInnenkooperation und deren positiven Auswirkungen.

## 2 Hinderliche Ausgangsbedingungen: Isolierte Arbeit im Klassenzimmer und Autonomieverlustängste

Die Kooperation unter LehrerInnen, angefangen vom informellen, fokussierten Austausch über ihren Unterricht bis hin zu *Team-teaching* und forschenden Lehransätzen ist weiterhin kein fixer Bestandteil des LehrerInnenalltags und birgt einige Tücken in der Organisation und Umsetzung.

Das etablierte Muster der geschlossenen Klassenzimmertüren und der – in Bezug auf andere Arbeitsbereiche sehr wichtigen – Autonomie der LehrerInnen wird von Altrichter und Eder (2004) sogar als „Innovationsbarriere“ beschrieben, weil wichtige Impulse zur Entwicklung dadurch ungenutzt bleiben. Es hat sich zwischen LehrerInnen ein Autonomie-Paritäts-Muster etabliert, das erstmals von Lortie (1975) beschrieben wurde. In Bezug auf den wissensbasierten Austausch konstatiert Terhart (1987: 446) nüchtern: „überhaupt gilt es im Kollegium als unschicklich, Wissen vorzuzeigen.“ Sicherlich müssten diese Aussagen erneut überprüft werden und die Ansätze zur LehrerInnenkooperation knüpfen genau an diesem Punkt an und wollen diese hinderlichen Aspekte bewusst in die Konzeption aufnehmen; in Einzelfallstudien zeigen sich diese negativen Bewertungen unter KollegInnen allerdings noch immer (vgl. Wipperfurth 2015).

Der LehrerInnenberuf wird in seiner Hauptaufgabe, dem Unterrichten und der Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements, von Lehrenden in der Regel weiterhin alleine ausgeführt, „außerhalb jeglicher kollegialer Kommunikation“ (Terhart 1987: 443). Es ist in der Breite weiterhin zu beobachten, dass die kollegiale Kommunikation erstaunlich wenig zur „Erörterung pädagogischer Arbeitsprobleme genutzt

wird“ (Terhart 1987: 445). Terhart (1987) argumentiert dies mit den Bedingungen der LehrerInnenarbeit: Im Unterricht handeln LehrerInnen „eingezwängt in ein Korsett von widersprüchlichen Handlungserwartungen, denen sie kaum entsprechen können.“ (Kiel 2005: 200), welche Helsper (2004) eingehend unter dem Konzept der Handlungsantinomien analysiert. Dabei handeln LehrerInnen unter Druck (vgl. Wahl 1991), LehrerInnen können nicht ‚nicht handeln‘ im Unterricht. Terhart (1992) fasst den LehrerInnenberuf als Verbindung aus einem „wenig spezifische[n] und kaum kontrollierbare[n] Arbeitsauftrag“ mit „einem sehr komplexen, von starken Unsicherheiten und hohem Person-Involvement gekennzeichneten Arbeitsbereich“ (Terhart 1992: 200). Dies sind trotz mittlerweile vieler positiver Ausnahmen die Beobachtungen, die auch weiterhin an der Breite der Schulen gemacht werden (vgl. Gräsel 2011).

Im LehrerInnenalltag gibt es außerdem oder deshalb derzeit kaum institutionalisierte Formen der Kooperation (vgl. Gräsel et al. 2006b, Gräsel 2011). Dies liegt auch an einem Mangel an Räumlichkeiten für Besprechungen, knappen zeitlichen Ressourcen, mangelnder Bereitschaft und Organisationsproblemen für Hospitationen und anschließende Besprechungen. Ob nun als Resultat oder als Grund für die mangelnde Institutionalisierung, messen LehrerInnen in der Regel dem informellen Austausch untereinander eine größere Bedeutung bei als institutionalisierten Formen der Kooperation (vgl. Leonard/Leonard 1999, Wipperfurth 2015).

Immer mehr Studien weisen auf eine zunehmende Bandbreite von positiven Auswirkungen der LehrerInnenkooperation auf Schul- und Unterrichtsqualität (z.B. Bensen und Frey 2014), Berufszufriedenheit (Gräsel et al. 2006) bis hin zur Berufsgesundheit (Morgenroth 2015) hin, wie im Folgenden ausführlicher dargestellt wird. LehrerInnenkooperation wird allgemein als ein zentraler Motor für LehrerInnenprofessionalisierung bewertet (vgl. Bloh 2018 et al., Wipperfurth 2015).

## **3 Handlungsleitendes Wissen gemeinsam verbalisieren und lösungsorientiert weiterentwickeln**

### **3.1 Was ist handlungsleitendes Wissen?**

Wenn LehrerInnenkooperation nachhaltig sein soll und als solche sowohl befriedigend als auch effektiv bleiben soll, muss man bei deren Konzeption auch die Kooperations- und Lernprozesse auf einer emotionalen, kognitionspsychologischen und -linguistischen Ebene betrachten: Welche Reflexions- und Lernprozesse finden statt? Wie manifestieren sich diese in der Sprache, also dem Explizitwerden von Reflexion? Wie verhält sich das verbalisierte Wissen zu dem Wissen, das LehrerInnen in ihrer Praxis anwenden, also dem sonst nie ausgesprochenen handlungsleitenden Wissen? Was erleben die kooperierenden LehrerInnen im Austausch mit KollegInnen und in welcher Weise lassen sich diese Erfahrungen auch in den Berufsalltag übertragen?

Es finden sich in vielen Ratgebern zur beruflichen Weiterentwicklung zwar Hinweise oder Teilkapitel zur Kooperation von LehrkollegInnen, doch wird das dafür nötige Handwerk einer gemeinsamen Sprache und Gesprächskultur höchstens am Rande erwähnt (vgl. Macha et al. 2010, Mutzeck und Schlee 2008; Gräsel et al. 2006a; Maag Merki 2009b). Wenn LehrerInnenwissen und -handeln als sehr komplex gilt und als sehr individuell aufgebautes und nur so funktionierendes Kompetenzgefüge beschrie-

ben wird (vgl. Combe und Kolbe 2004, Neuweg 2011, Weinert 2001), entsteht die Frage, wie man dieses Wissen der LehrerInnen für Innovationsprozesse, Unterrichts- und Schulentwicklung nutzbar machen kann. Die sprachensible, unterrichtsbezogene und fokussierte LehrerInnenkooperation erweist sich dafür als förderliches, praktikables und effizientes Instrument. Dies soll knapp erläutert werden. Im Rahmen dieser Darstellung kann der Aufbau des handlungsleitenden LehrerInnenwissens nur angedeutet werden. Eine schematische Darstellung (Abb. 1) kann in der Kürze helfen, die Komplexität greifbar zu machen. Handlungsleitendes Wissen – also nicht das deklarative Wissen der Ausbildung in den isolierten Fächern Psychologie, Didaktik, Fachwissenschaften etc.<sup>1</sup> – gliedert sich im Kern um episodisches Wissen (Sechsecke mit E) rund um zentrale Problemsituationen der Praxis (Sechsecke mit P), wobei Problem als Handlungsaspekt durchaus neutral gemeint ist. Für die Weiterentwicklung förderlich ist, wenn möglichst viele dieser Elemente durch Reflexion und Austausch zu Fallwissen geworden sind, was wichtiger Anknüpfungspunkt für Innovationsprozesse ist. Diese werden ergänzt um Wahrnehmungsprozesse (z.B. unruhig werden einzelner SchülerInnen, Aufmerksamkeitsflüsse), automatisierte Handlungsrountinen (wie die Bedienung von Medien, Tafelanschriebe, Spiele, Anweisungen, etc.). Sehr wirkmächtig sind wertorientierte Wissens Elemente wie Überzeugungen zum Nähe-Distanz-Verhältnis, Wertschätzung, Respekt. Wenn sich Entscheidungen nicht eindeutig fällen lassen, sondern sich das Lernziel (z.B. fehlerfreie englische Sätze produzieren) und die SchülerInneneigenschaften (z.B. sagt sonst selten etwas vor der Klasse) in einem Moment widersprechen, bedarf es strategischen Wissens, um zu vermitteln und möglichst schnell zu praktikablen Entscheidungen zu kommen. Auch dieses Wissen eignet sich hervorragend für den Austausch, kommt es doch hier zwangsläufig zu einer Wertung und Gewichtung, die in der ExpertInnengruppe abgewogen werden können.



Abb. 1: Schematische Darstellung der Arten des handlungsleitenden LehrerInnenwissens. (ausführlich in Wipperfürth 2015)

Die Experten-Novizen-Forschung liefert hier aufschlussreiche Einblicke in die Veränderungsprozesse durchwachsende Berufserfahrung und Professionalisierung. Diese Erkenntnisse machen die Kooperation von LehrerInnen insbesondere in heterogenen Gruppen besonders interessant: NovizInnen und erfahrene LehrerInnen können sich hervorragend in ihren Professionalisierungsbemühungen ergänzen und fördern (vgl. Walsh 2006, Wipperfürth 2015, siehe unten).

## 4 Reflective best practice in dialogue: LehrerInnenkooperation als Motor für Schulentwicklung und nachhaltige Unterrichtsqualität

Die bisherigen Ausführungen konnten zeigen, dass LehrerInnenwissen und LehrerInnenlernen – ähnlich wie das von ÄrztInnen oder JuristInnen als komplex zu beschreiben sind (vgl. insbes. Weinert 2001, auch Gruber/Harteis/Rehrl 2006). Es handelt sich eben um eine Profession – und nicht um einen Beruf (vgl. Combe und Kolbe 2004), was an die Komplexität der Anforderungen, die gesellschaftlich hochrelevante Funktion und Verantwortlichkeit von LehrerInnen gebunden ist. Deshalb sind auch deutlich mehr Faktoren zu beachten als der reine Wissenstransfer bei Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Es folgt eine knappe Darstellung der notwendigen Lernprozesse und Rahmenbedingungen für nachhaltige Professionalisierung, wobei die Kooperation von LehrerInnen besondere Beachtung findet. LehrerInnen kommen in Kooperationssituationen dazu, über ihren Unterricht zu *sprechen*. Dabei explizieren, verbalisieren sie ihr handlungsleitendes Wissen – umso situierter und fallbezogener der Austausch organisiert ist, desto intensiver. In der Regel ist dieses Wissen nicht explizit, sondern aufs engste mit den Praxissituationen verwoben und implizit geworden. Die folgende Abb. 2 greift das klassische Eisberg-Modell zur Kommunikation auf und weist auf die Vertiefung und Erweiterung der Reflexions- und Entwicklungsmöglichkeiten durch den fokussierten, strukturierten Austausch unter LehrerInnen hin.

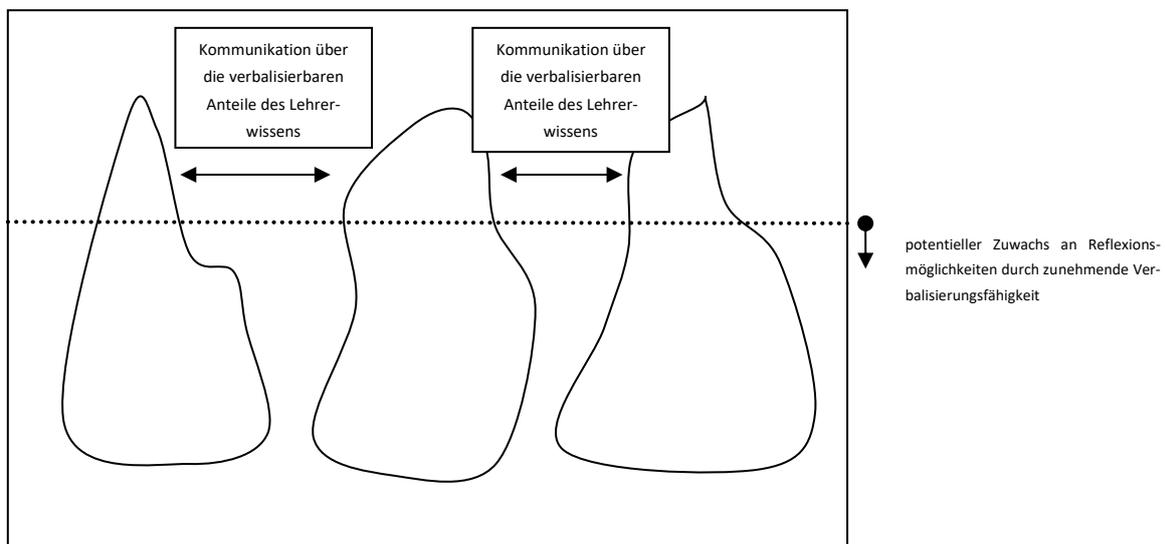


Abb. 2: Beeinflussung der Reflexionsmöglichkeiten durch unterrichtsbezogene Berufsgespräche. (aus Wipperfurth 2015)

Der Austausch ist deshalb so wichtig, weil der Erfahrungsschatz und der Motor für Unterrichtsentwicklung – also das LehrerInnenwissen – dadurch veränderbar und mitteilbar werden. Die Explizierung von Wissen hat dabei zwei Funktionen, die sie „zu einem wichtigen Merkmal professioneller Kompetenz“ (Neuweg 2000: 208) macht:

Wissen wird analysierbar und reorganisierbar:

*Treten gravierende Handlungsprobleme auf, so setzt deren Lösung oft die Explizierung des zugrunde liegenden Handlungswissens voraus. Bewusstmachung verlangsamt und verunsichert, was vordem eingespielt war, es erleichtert aber auch die Veränderung seiner Struktur.*

Wissen wird *mittelbar*:

*Das durch professionelle Tätigkeit praktizierte Wissen kann Lernenden, Kollegen und Klienten transparent gemacht, es kann für sie beschreibbar und kritisierbar werden. Dies ist die Voraussetzung für die Entwicklung und Weiterentwicklung eines gemeinsamen Wissens der Profession, für die Heranbildung professionellen Nachwuchses, ebenso wie für die Möglichkeit der Anfrage und Rechenschaftsforderung durch die Klientel (vgl. Schön 1983, 104 und 290 ff.). (Neuweg 2000: 208f)*

Für die Verbesserung von Unterrichtskompetenzen bedarf es – sehr knapp zusammengefasst – einer *deliberate practice*, also dem bewussten, kontinuierlichen und strukturierten Arbeiten an Teilfertigkeiten, ähnlich wie bei MusikerInnen oder HandwerkerInnen (vgl. Dunn und Shriner 1999, Neuweg 2011). Besonders wichtig sind dafür so genannte *critical friends*, die auf Grund ihrer geteilten Berufserfahrung und der Kenntnis um die Spezifika der Herausforderungen ihrer Profession, angemessenes Feedback geben können. Gruber et al. (2008) sprechen hier von *persons in the shadow* und argumentieren, dass nur andere ExpertInnen Fehler erkennen können, die von anderen bereits sehr kompetenten Handelnden gemacht werden. Sie haben dieselben ggf. selbst durchlaufen und Lösungen für diese erarbeitet. Diese können sie dann problemorientiert an KollegInnen darlegen und gemeinsam reflektieren (vgl. *Ibid*).

Um diese Prozesse möglichst effizient zu gestalten, ist weiters zu beachten, dass LehrerInnen auf Distanz zu ihrem Unterrichtshandeln gehen können sollten, also Hospitationen durch Vor- und Nachbesprechungen, Videoaufzeichnungen und den Wechseln von Praxis- und Reflexionsphasen entlastet werden sollten. Besprechungen und der Austausch allgemein sollte stets situiert – also an konkreten Situationen angebunden – und fallbasiert stattfinden. Das Arbeiten mit Videos hat sich hier als sehr förderlich erwiesen. Die Lerngruppen können enorm profitieren durch ihre Heterogenität – je nach Ziel und Anlass – in Bezug auf regionale, fachliche Unterschiede oder Unterschiede in der Qualifikation und Berufserfahrung. Die Fokussierung auf den Unterricht durch die Arbeit mit Impulsvorträgen, Gesprächsleitfäden, einer Gesprächsmoderation etwa ist dabei für die Effizienz des Austausches sehr wichtig. Untersuchungen zu Hospitationen und Videonutzung ergeben, dass Unterrichtsnachbesprechungen allzu schnell in generelle pädagogische Diskussionen führen (vgl. Schüpbach 2007, Horn und Little 2010). Wichtig ist, dass die kooperierenden LehrerInnen durch einen starken inhaltlichen Fokus, Moderation oder andere didaktische Mittel immer wieder zu spezifischen Unterrichtsfragen geführt werden (vgl. Wipperfurth 2011). Das Ziel dabei ist als eine *reflective best practice in dialogue* zu beschreiben – in der LehrerInnen nicht nur ihre Unterrichtspraxis und deren Reflexion gut umsetzen können, sondern darüber in einen dialogischen Austausch mit anderen ExpertInnen bzw. PraktikerInnen kommen, um Lerneffekte sowie emotionale und salutogenetische Vorteile zu nutzen (vgl. Wipperfurth 2016). (Ausführlichere Darstellungen finden sich zu jedem dieser Punkte in Wipperfurth 2015, Kapitel II.7).

Die Erklärung, dass die gute Zusammenarbeit mit KollegInnen der Herausbildung von Expertise dient, wird zunächst zirkulär argumentiert: Man hat nämlich festgestellt, dass ExpertInnen gut in sog. *communities of practice* eingebunden sind (vgl. Gruber und Stöger 2011). Solche *communities of practice*

können Schulen oder gar LehrerInnen individuell organisieren oder gar in Ergänzung mit externen Mitgliedern und ImpulsgeberInnen und WissenschaftlerInnen. Diese Erweiterungen und Verstetigung sind insbesondere für die nachhaltige Umsetzung von Innovationen und die Resilienz von LehrerInnen und Schulen wichtig.

## 5 Exkurs: Videobasierte und technik-gestützte LehrerInnenkooperation

Der Einsatz von Videos oder videobasiertem Austausch (z.B. auch Videokonferenzen, Webinars, Online-Hospitationen) ermöglicht einige der oben genannten Punkte gut umzusetzen. Zum einen ermöglichen sie eine größere Flexibilität in Bezug auf Raum und Zeit. So können sogar LehrerInnen an unterschiedlichen oder gar weit voneinander entfernten Schulen kooperieren. Videos nehmen den unmittelbaren Handlungsdruck und geben dadurch Raum für Reflexionen über den Unterricht. Sie bieten eine weitgehend komplexe Wiedergabe der Unterrichtssituation und können dadurch in Form situierter Anschauungsbeispiele – verstärkt noch durch anschließende Besprechungen – Impulse für KollegInnen bieten (vgl. Dawidowisz und Schramm 2015). Vor allem aber machen sie den hospitierten LehrerInnen zum Mitschauenden, was eine erhebliche Auswirkung auf die Akzeptanz und Nachhaltigkeit von KollegInnen-Feedback hat. Es entsteht eine gemeinsame Gesprächsbasis, auf die man zudem immer wieder Bezug nehmen kann. Der audiovisuelle Stimulus hilft dabei insbesondere das handlungsleitende LehrerInnenwissen – und nicht das deklarative Wissen *über* Unterricht – zu aktivieren (vgl. Krammer et al. 2009, Krammer und Reusser 2005, Stürmer et al. 2013). Dies ist in der nachfolgenden Abb. 3 dargestellt:

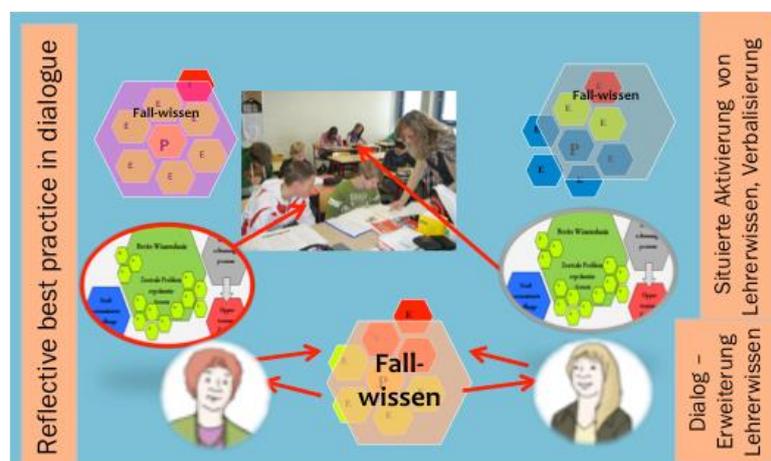


Abb. 3 Beeinflussung der Reflexionsmöglichkeiten durch unterrichtsbezogene Berufsgespräche.

Videobasierte Kommunikation erleichtert außerdem KollegInnen an unterschiedliche Schulen das situierte Arbeiten miteinander. So können die LehrerInnen einer Schule ihren Arbeitskontext, ihre Klassen und KollegInnen mit ins Bild nehmen und so komplexer erlebbar machen. Wichtig für die Akzeptanz von KollegInnenfeedback oder -input ist, dass sich die LehrerInnen selbst ein Urteil über die Qualität etwa des LehrerIn-SchülerInnen-Verhältnisses machen können oder selbst beurteilen können, wie sie die Praxis ihrer KooperationspartnerInnen finden. Bei Präsentationen ohne Situationsbezug bleibt dieser Vertrauensvorschuss den Praxistest schuldig. (vgl. Sherin 2007, Wipperfurth 2015)

## 6 Evidenzbasierung: Innovationen an Schulen umsetzen

Insbesondere bei der Umsetzung von Innovationen, die von neuen Erkenntnissen der Bezugswissenschaften, gesellschaftspolitischen Überlegungen oder strukturellen Impulsen ausgehen mögen, sind die Kooperation und der Austausch von LehrerInnen besonders förderlich und nachhaltig. Im Austausch mit KollegInnen können die Reichweite einer Innovation für den eigenen Unterricht und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten besprochen werden. Was eine Innovation für den eigenen Unterricht bedeutet und wie das eigene Handeln angepasst bzw. verändert werden muss, sind Fragen, die Lehrkräfte in kooperativen Prozessen besonders gut erarbeiten können (vgl. Fussangel und Gräsel 2011, Bosse et al. 2017). LehrerInnen, die bei der Einführung von Innovationen in Kooperationen eingebunden sind, sind eher bereit, diese in ihre Unterrichts- und Handlungsrouninen aufzunehmen und sich stärker dafür zu engagieren (vgl. insbes. Butler et al. 2004).

Für die schulinterne Kooperation wurde von Steinert und Klieme (2003) und Steinert et al. (2006) ein tragfähiges Modell entwickelt, das viele Bedingungsfaktoren von Kooperation berücksichtigt und eine differenzierte Kategorisierung von Schulen ermöglicht. So entwickeln nach dem Stufenmodell von Steinert et al. (2006) Schulen, welche die höchste Stufe der ‚Integration‘ erreicht haben, ein systematisches Zielkonzept, zu dem Selbst- und Fremdevaluationen sowie die Fortbildung der Lehrkräfte als Kernelemente gehören. Während der Begriff Kooperation laut Fussangel und Gräsel (2011) hauptsächlich auf Kooperationen auf Einzelschulebene bezogen wird, versteht man unter Netzwerken schulübergreifende Projekte (vgl. Berkemeyer et al. 2011, Maag Merki 2009b). Die Zusammenarbeit mehrerer Schulen in solchen Netzwerken verfolgt dabei das Ziel, die schulische Arbeit regional zu verankern und über verschiedene Schulen hinweg gemeinsame Ziele zu entwickeln.

## 7 Positive Wirkungen von Kooperation und Austausch

Nicht nur in Bezug auf den Unterricht, wie die folgenden Absätze zeigen werden, weisen Untersuchungen zu LehrerInnenkooperationen positive Effekte aus, sondern auch auf die Berufszufriedenheit von LehrerInnen. LehrerInnen, die nicht in Kooperationen eingebunden sind, berichten eine geringere Berufszufriedenheit (vgl. Halbheer und Kunz 2009). Kooperierende LehrerInnen erleben ein günstigeres Schulklima und die Überzeugung, dass sie Herausforderungen gemeinsam besser gewachsen sind. Das Ziel, durch Kooperationen die Berufszufriedenheit von LehrerInnen zu verbessern nehmen Bauer und Kopka (1996) zum Beispiel in ihre Definition von Kooperation zentral auf und führen dies anschließend weiter aus:

*Unter Kooperation verstehen wir das zielorientierte Zusammenwirken von mindestens zwei Lehrpersonen, die versuchen, gemeinsame Arbeitsaufgaben effektiver, effizienter und menschlich befriedigender zu bearbeiten als dies jeder allein tun könnte. (Bauer und Kopka 1996: 143).*

Die gegenseitige Bereicherung unter kooperierenden LehrerInnen kann sowohl auf der Ebene der „Rückendeckung“ (Bauer und Kopka 1996: 144, Wipperfürth 2015: 165ff.) und dem Verständnis füreinander als auch in der – zum Teil unmittelbar daraus resultierenden – gestärkten Resilienz von LehrerInnen (vgl. Morgenroth 2015) positiv wirken.

Auf der Ebene der Verbesserung von Unterrichtsqualität erweisen sich LehrerInnenkooperationen als förderlich, weil sie zum einen Impulse und konkrete Ideen für effizientere Methoden und Techniken

bieten. Sie können auch die Motivation steigern, den Anspruch an den eigenen Unterricht (wieder) höher anzusetzen und die Unterrichtsvorbereitung (wieder) zu intensivieren, wobei dies erstaunlicherweise besonders bei jungen LehrerInnen nachzuweisen war (Wipperfurth 2015: 167ff.). Die Berufseingangsphase, als die Phase nach Abschluss der universitären wie praktischen Ausbildung ist ohne hin eine sensible Phase, in der es viel positive Kooperation und Unterstützung bedarf (vgl. z.B. Hericks 2006). Dabei konnten Gräsel et al. (2006a: 554f) zeigen, dass die Bereitschaft zur Teilnahme an Kooperationen und die Differenziertheit der Beurteilung von Kooperation mit den Kooperationserfahrungen der LehrerInnen steigt – allerdings nur, wenn diese in solche Kooperationen eingebunden sind, die über einen längeren Zeitraum verlaufen und den Kriterien der Ko-Konstruktion genügen (vgl. auch Wipperfurth 2015), so wie sie oben beschrieben wurden. Daraus darf man folgern, dass sich die bewusste Gestaltung von LehrerInnenkooperationen langfristig lohnt und in einen sich positiv verstärkenden Kreislauf münden kann, in dem Schul- und Unterrichtsentwicklung befriedigende und motivierende Teile des Berufsalltags von LehrerInnen werden, und so nicht nur Unterricht, sondern auch die Berufszufriedenheit und gar Gesundheit von LehrerInnen verbessern helfen.

# Literaturverzeichnis

- Aldorf, Anna Maria (2015). Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung. Springer-Verlag.
- Altrichter, Herbert; Eder, Ferdinand (2004). „Das 'Autonomie-Paritätsmuster' als Innovationsbarriere?“ In: Holtappels, H.G. (Hrsg.). Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa, 195-211.
- Bauer, Karl-Oswald; Kopka, Andreas (1996). „Wenn Individualisten kooperieren. Blicke in die Zukunft der Lehreraarbeit.“ In: Rolff, Hans-Gunter (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa, 143-186.
- Berkemeyer, Nils et al. (2011). „Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken.“ Zeitschrift für Pädagogik 57(57. Beiheft), 225-247.
- Bloh Thiemo (2018). Kollektivität und Lehrerkooperation – Zu Möglichkeiten der Konzeptualisierung und Erfassung von Professionalisierung durch Lehrerkooperationsprozesse. In: Miller S. et al. (eds) Profession und Disziplin. Jahrbuch Grundschulforschung, vol 22. Springer VS, Wiesbaden.
- Bonsen, M., & Frey, K. A. (2014). Der Beitrag unterrichtsbezogener Lehrerkooperation zur Qualitätsentwicklung nach der Schulinspektion. Damit Unterricht gelingt: Von der Qualitätsanalyse zur Qualitätsentwicklung, 30.
- Bosse, Stefanie, Jäntsch, C., Henke, T., Lambrecht, J., Koch, H., & Spörer, N. (2017). Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. Zeitschrift für Bildungsforschung, 7(2), 131-146.
- Butler, Deborah L. et al. (2004). „Collaboration and Self-regulation in Teachers' Professional Development.“ Teaching & Teacher Education 20, 435-455.
- Combe, Arno; Kolbe, Fritz-Ulrich (2004). „Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln.“ In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.). Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, 833-851.
- Dawidowicz, Marta; Schramm, Karen (2016): „Am wichtigsten ist mir, wenn ich eure Videos anschau, dass ich selbst etwas für mich mitnehme“ – Videobasierte kollegiale Kooperation zu DaF-Unterricht. In: IDV-Magazin 89/1,12-20.
- Dunn, Thomas G.; Shriener, Constance (1999). „Deliberate Practice in Teaching: What Teachers Do for Self-improvement.“ Teaching & Teacher Education 15(6), 631-651.
- Fussangel, Kathrin; Gräsel, Cornelia (2011). „Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf.“ In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 667-682.
- Gräsel, Cornelia et al. (2006). „Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften.“ Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4), 545-561.
- Gruber, Hans et al. (2008). „Persons in the Shadow: Assessing the Social Context of High Abilities.“ Psychology Science Quarterly 50(2), 237-258.
- Gruber, Hans; Stöger, Heidrun (2011). „Experten-Novizen-Paradigma.“ In: Kiel, Ewald; Zierer, Klaus (Hrsg.). Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag H., 247-264.
- Gruber, Hans; Harteis, Christian; Rehrl, Monika (2006). „Professional Learning: Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz.“ Bildung und Erziehung 59(2), 193-203.
- Gürge, Fritz (1979). „... auf dem Weg zwischen Klassenraum und Lehrerzimmer, wo die Erfahrung zerfällt.“ päd.extra - Magazin für Erziehung, Wissenschaft und Politik 7, 30.

- Halbheer, Ueli; Kunz, André (2009). „Mehr Schulqualität dank Kooperation? Eine quantitativ-qualitative Beschreibung von Kooperationen zwischen Lehrpersonen.“ In: Maag Merki, Katharina (Hrsg.). Kooperation und Netzwerkbildung. Seelze: Kallmeyer, 66-77.
- Helsper, Werner (2004). „Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln.“ In: Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich; Wildt, Johannes (Hrsg.). Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-99.
- Hericks, Uwe (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holtappels, Heinz Günter. "Schulentwicklung und Lehrerkooperation." Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven (2013): 35-62.
- Horn, Ilana Seidel; Little, Judith Warren (2010). „Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions.“
- Kiel, Ewald (2005). „Lehrer/innen. Über die Gegenwart, den Anfang und das Ende des Berufslebens.“ In: Carlsburg, Gerd B. von; Heitger, Marian (Hrsg.). Der Lehrer - ein (un)möglicher Beruf. Frankfurt am Main: Peter Lang, 195-216.
- Krammer, Kathrin et al. (2009). „Kooperatives netzgestütztes Lernen mit Unterrichtsvideos. Wie Mathematiklehrkräfte aus Deutschland und der Schweiz gemeinsam ihren Unterricht analysieren und entwickeln.“ In: Maag Merki, Katharina (Hrsg.). Kooperation und Netzwerkbildung. Seelze: Kallmeyer, 40-52.
- Krammer, Kathrin; Reusser, Kurt (2005). „Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.“ Beiträge zur Lehrerbildung 23(1), 35-50.
- Leonard, Lawrence J.; Leonard, Pauline E. (1999). „Reculturing for Collaboration and Leadership.“ Journal of Educational Research 92(4), 237-242.
- Lortie, Dan C. (1975). Schoolteacher - A Sociological Study. Chicago: University Press.
- Maag Merki, Katharina (2009a). „Kooperation und Netzwerkbildung.“ In: Maag Merki, Katharina (Hrsg.). Kooperation und Netzwerkbildung. Seelze: Kallmeyer, 7-13.
- Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2009b). Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen. 1. Aufl. Seelze: Kallmeyer.
- Macha, Hildegard; Lödermann, Anne-Marie; Bauhofer, Wolfgang (2010). Kollegiale Beratung in der Schule. Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerfortbildung. Weinheim, München: Juventa.
- Morgenroth, Stefanie (2015). Stress, Coping und Lehrerkooperation. In Lehrerkooperation unter Innovationsstress (pp. 133-136). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mutzeck, Wolfgang; Schlee, Jörg (Hrsg.) (2008). Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer. Gemeinsam den Schulalltag bewältigen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuweg, Georg Hans (Hrsg.) (2000). Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: Studienverlag.
- Neuweg, Georg Hans (2011). „Das Wissen der Wissensvermittler.“ In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 451-477.

- Schüpbach, Jürg (2007). Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine 'Nahtstelle von Theorien und Praxis'? Bern: Haupt.
- Schwindt, Katharina (2008). Lehrpersonen betrachten Unterricht. Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung. Münster: Waxmann.
- Sherin, Miriam Gamoran (2007). „The Development of Teachers' Professional Vision in Video Clubs.“ In: Goldman, R. et al. (Hrsg.). Video Research in the Learning Sciences. Hillsdale: Erlbaum, 383-395.
- Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard (2003). Levels of Teacher Cooperation as Levels of School Development: A Criterion-Referenced Approach to School Evaluation (zitiert in Fussangel/Gräsel 2011). European Conference on Educational Research. Hamburg. 2003.
- Steinert, Brigitte et al. (2006). „Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse.“ Zeitschrift für Pädagogik 52(2), 185-204.
- Stürmer, K., Könings, K. D., & Seidel, T. (2013). “Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning.” British Journal of Educational Psychology 83, 467-483.
- Terhart, Ewald (1987). „Kommunikation im Kollegium.“ Die Deutsche Schule 79, 440-450.
- Terhart, Ewald (1992). „Reden über Erziehung. Umgangssprache - Berufssprache - Wissenschaftssprache.“ Neue Sammlung 32(2), 195-214.
- Wahl, Diethelm (2001). „Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln.“ Beiträge zur Lehrerbildung 19(2), 157-174.
- Weinert, Franz E. (2001). „Concept of Competence: A Conceptual Clarification.“ In: Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H. (Hrsg.). Defining and selecting key competencies. Kirkland, WA: Hogrefe & Huber, 45-65.
- Wipperfürth, Manuela (2011). „Lehrernetzwerke im Fokus. Video als Reflexionsinstrument in der Berufspraxis.“ Praxis Fremdsprachenunterricht (4), 12-14.
- Wipperfürth, Manuela (2015). Professional vision in Lehrernetzwerken – Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung. MAFF – Münchner Arbeiten zur Fremdsprachendidaktik. Münster: Waxmann.
- Wipperfürth, Manuela (2016). „Sprachlosigkeit in der LehrerInnenbildung? Reflective best practice in dialogue.“ In: Klippel, Friederike (ed.). Teaching Languages - Sprachen lehren. Münster: Waxmann, 123-145.

# Endnoten

---

<sup>1</sup> Die Transformationsprozesse vom kompentalisierten Wissen der Ausbildung zum handlungsleitenden Wissen kann z.B. bei Neuweg 2011 nachgelesen werden, auch Gruber und Stöger 2011, Gruber/Harteis/Rehrl 2006.

## Bisher erschienene Publikationen

Nr	AutorIn	Titel	Datum
1	Daniela Longhino	Offener Unterricht - Qualitätsmerkmale, Dimensionen und Unterrichtskonzepte	4. Januar 2018
2	Dr. Manuela Wipperfurth	Vernetzung von LehrerInnen für schulische und persönliche Potenzialentfaltung - Ausgangsbedingungen, Konzeptionen und Potenziale	24. Mai 2018
3	Dr. Karlheinz Valtl	Pädagogik der Achtsamkeit – Ein Literaturbericht	12. Juni 2018

## **Medieninhaber und Herausgeber**

Schule im Aufbruch Österreich

Zentrales Vereinsregister Zahl 160858023

c/o Impact Hub Vienna  
Lindengasse 56  
1070 Wien

[www.schule-im-aufbruch.at](http://www.schule-im-aufbruch.at)