

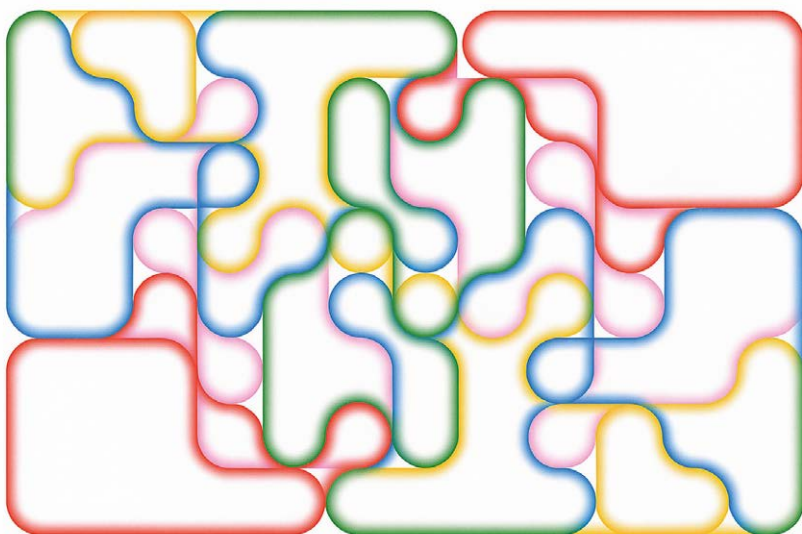
transfer

Forschung ↔ Schule

Heft 11

**Vielfalt schulübergreifender
Kooperationsformen**

Bettina Dimai
Andrea Raggl
(Hrsg.)



transfer

Forschung ↔ Schule

transfer

Forschung ↔ Schule

Herausgeber*innen dieses Hefts

HS-Prof.in Dr.in Bettina Dimai

HS-Prof.in habil. Dr.in Andrea Raggl

Herausgeber der Zeitschrift

Michael Luxner, BEd

HS-Prof. MMag. Claus Oberhauser, PhD

Gregor Örley, BEd, BA, MA, MSc

Redaktion und Lektorat

Dr.in Inés Pichler

Mag.a Patrizia Bartl, BEd

Theresa Stangl, BA M.A.

transfer
Forschung ↔ Schule

11. Jahrgang (2025)

Heft 11
Vielfalt schulübergreifender Kooperationsformen

Korrespondenzadresse der Redaktion:

Pädagogische Hochschule Tirol
transfer Forschung ↔ Schule
Pastorstraße 7
A-6010 Innsbruck
email: transfer@ph-tirol.ac.at

**Erscheinungsweise:**

transfer Forschung ↔ Schule erscheint jährlich, jeweils im Herbst.

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.

Das Einzelheft kostet EUR (D) 17,90, im Abonnement EUR (D) 17,90 (gegebenenfalls zzgl. Versandkosten).

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:

Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
D-83670 Bad Heilbrunn
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Coverabbildung: Barbara Weber-Jeller/ChatGPT.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

ISSN: 2365-3302

ISBN 978-3-7815-6209-7 digital

doi.org/10.35468/tfs-11-2025

ISBN 978-3-7815-2747-8 print

Inhalt

Editorial dt.	7
Editorial engl.	9

Im Dialog

<i>Christian Grabher, Ingrid Handle und Livia Jesacher-Rößler</i> Haltung und Struktur	11
---	----

Schulformübergreifende Kooperationsräume durch gesetzliche Reformen

<i>Ursula Pulyer</i> Autonomie der Schule(n) in Südtirol – Möglichkeiten und Grenzen Autonomy of Schools in South Tyrol – Possibilities and Limitations	25
---	----

<i>Melanie Baur und Bettina Dimai</i> Chancen und Herausforderungen schulübergreifender Kooperation am Beispiel des Schulsprengels Süd Opportunities and Challenges of Cross-School Forms of Cooperation Using the Example of the School Cluster South.....	34
---	----

<i>Edeltraut Foller</i> Der Weg zum inklusiven Schulcluster Hausmannstätten – Vom Einzelstandort zum Vorzeigecoluster The Path to the Inclusive School Cluster Hausmannstätten– from a Single Location to a Model Cluster.....	45
--	----

<i>Elisa Ortner und Markus Tönig</i> Der Schulcluster Defereggental als Modell einer schulübergreifenden Zusammenarbeit The School Cluster Defereggental as a Model of Inter-School Cooperation	53
--	----

<i>Alfred Lehner und Andrea Weiskopf</i> Schulcluster – Rück- und Ausblick auf eine bildungspolitische Initiative School Clusters – Retrospective and Outlook on an Education Policy Initiative.....	59
--	----

<i>Bettina Dimai und Andrea Raggl</i> Potentiale und Herausforderungen in der Führung österreichischer Schulcluster und Südtiroler Schulsprengel. Ergebnisse einer Befragung der Leitungsebene Potentials and challenges of leadership in school clusters in Austria and South Tyrol. Results of a school leaders' survey	68
---	----

Außerschulische Kooperationsakteure in schulübergreifenden Settings

Johanna Froschauer

Schulentwicklung durch Vernetzung und Schulentwicklungsberatung

School Development Through Networking and School Development Consulting..... 81

Livia Jesacher-Rößler, Katharina Nesseler und

Nina Bremm

Neuer Kooperationsanlass = Neue Kooperationspraxis? Über Vertrauen
und Zusammenarbeit in Professionellen Lern-Netzwerken

New Purpose, New Practice? On Trust and Collaboration in

Professional Learning Networks..... 97

Katharina Zehrer und Alexandra Madl

Alle könn(t)en mitreden? Herausforderungen in einem partizipativen
inklusiven Schulentwicklungsprozess

Everyone gets a say? Challenges in Participatory and Inclusive

School Development..... 117

Iris Arzberger, Simone Atzesberger und

Markus Haider

Polynesisch Segeln für Schulen. Ein Beispiel für (inter-)organisationales
Lernen und Entwickeln

Polynesian Sailing for Schools. An Example of (Inter-)Organisational

Learning Developing 129

Schulübergreifende Kooperationsthemen

Peter Kurz, Mira Dulle, Franz Rauch und Katharina Zmelik

Im Austausch lernen: Über Governance-Strukturen in Bildungsnetzwerken.

Das Fallbeispiel ÖKOLOG

Learning Through Exchange: On Governance Structures in

Educational Networks. The Case Example ÖKOLOG..... 141

Thomas Stornig und Thomas Neuwirth

Netzwerk Demokratie in der Volksschule – Ziele, Perspektiven und
erste Erfahrungen

Democracy Network in Primary Schools – Goals, Perspectives and

Initial Experiences 156

Diana Groß

Unterrichtsentwicklung in der europäischen Partnerschaft mit eTwinning
als Innovationsmotor für Schulen

Development of lesson quality in the European Partnership with eTwinning

as a Driver of Innovation for Schools..... 166

Editorial

Die gesellschaftlichen Bedingungen und aktuelle Entwicklungen – Digitalisierung, Globalisierung, Migration und Flucht, Demokratieverlust – fordern Schulen und bildungspolitische Entwicklungen auf mannigfaltige Arten. Eine Antwort auf die drängenden Zukunftsfragen ist der Ruf nach Kooperation und Vernetzung: als Zukunftskompetenz für die junge Generation, als zentrales Element einer pädagogischen Professionalisierung und als Qualitätsmerkmal und Entwicklungspotential effektiver Schulen.

Die elfte Ausgabe des Annual Journal „transfer Forschung – Schule“ widmet sich den unterschiedlichen Formen schul(form)übergreifender Kooperation. In der Bildungspolitik, in der schulischen Praxis als auch in bildungswissenschaftlichen Studien sind vielfältige Begrifflichkeiten für schulübergreifende Kooperationsformen virulent: Schulcluster, Schulverbünde, Schulnetzwerke, Campusschulen, Schulsprengel, Bildungsnetzwerke oder Quartierschulen sind Bezeichnungen für ähnliche, doch in den Rahmenbedingungen unterschiedliche Kooperationsformen.

Die vorliegenden Beiträge beschreiben das Phänomen schulübergreifender Kooperationsformen aus unterschiedlichen theoretischen Ansätzen und praxisorientierten sowie evidenzbasierten Erfahrungen. Sie thematisieren bildungspolitische als auch kontextuelle Bedingungen und stellen innovative Konzepte schulübergreifender Zusammenarbeit vor. Es ist gelungen, die Grundidee des Journals „transfer Forschung – Schule“ in dieser Ausgabe durch Beiträge verschiedener schulischer Akteur*innen lebendig werden zu lassen: Schulleiter*innen, Lehrpersonen, Expert*innen aus dem Ministerium, der Bildungsdirektion sowie Bildungsforscher*innen präsentieren entlang thematischer Schwerpunkte Formen schulübergreifender Kooperation. Daher wird die Strukturierung nach Grundlagenartikel, Praxisbeiträgen, Fallbeispielen und Forschungsskizzen zugunsten einer thematischen Gliederung aufgelöst.

Am Beginn steht der **Dialog**: Die Herausgeberinnen diskutieren mit *Christian Grabher*, *Ingrid Handle* und *Livia Jesacher-Rößler* Chancen, Herausforderungen und Rahmenbedingungen schul(form-)übergreifender Kooperationsformen. Die Dialogpartner*innen repräsentieren aufgrund ihrer Expertise und Funktionen unterschiedliche Bereiche im Mehr-Ebenensystem Schule.

Im Bereich **schulübergreifende Kooperationsräume durch gesetzliche Reformen** werden Organisationsformen in europäischen Ländern vorgestellt, welche durch bildungspolitische Reformansätze entstanden sind und in denen die Stärkung der Autonomie durch Schulzusammenschlüsse ein zentrales Anliegen war: einerseits Schulsprengel in Italien (Südtirol), die flächendeckend mittlerweile seit 25 Jahren existieren, andererseits Schulcluster in Österreich, welche seit dem Schuljahr 2018 möglich sind.

Ursula Pulyer analysiert aus ihrer Sicht der Schulführungskraft am Beispiel des Schulsprengels Obermaiss Möglichkeiten und Herausforderungen sowie zentrale Akteursgruppen, die mit der Autonomie und der Verwaltungsstruktur im Schulsprengel verbunden sind.

Melanie Bauer und Bettina Dimai gehen in der Fallstudie Schulsprengel Süd der Frage nach, welche Chancen und Herausforderungen sich auf Ebene der Organisation und des Unterrichts aus Sicht der Führungskräfte und des Kollegiums innerhalb eines großen Schulsprengels zeigen.

Edeltraut Foller beschreibt aus der Perspektive der Clusterleitung den Entwicklungsprozess einer Volks- und einer Mittelschule in der Steiermark zum inklusiven Schulcluster Hausmannstätten. Ein gemeinsames inklusionsorientiertes Lernverständnis als auch ein gelebtes Shared-Leadership zeigen sich dabei als zentrale Erfolgsfaktoren.

Elisa Ortner und Markus Tönig beleuchten aus ihren Positionen als Lehrperson bzw. Clusterleitung die Entwicklung und die Formen der Zusammenarbeit im Schulcluster Defergental, der als Pilotcluster der erste Schulcluster in Tirol war. Hier zeigt sich die Wirkung über die Schule hinaus hin zu einem regionalen (Bildungs-)Netzwerk als Erfolgsfaktor.

Alfred Lehner und Andrea Weiskopf skizzieren aus Sicht des Bildungsministeriums die Entstehungsgeschichte und bisherigen Entwicklungen der bildungspolitischen Initiative Schulcluster und legen langfristige Vorteile für die regionale Schulentwicklung dar.

Bettina Dimai und Andrea Raggl präsentieren Ergebnisse aus einer Befragung der Leitungsebene österreichischer Schulcluster und Südtiroler Schulsprengel und widmen sich der Fragestellung, welche Gestaltungsspielräume als auch Grenzen in der (geteilten) Führungsverantwortung wahrgenommen werden.

Im Bereich **außerschulische Kooperationsakteure in schulübergreifenden Settings** werden weitere schulexterne Akteursgruppen wie Schulaufsicht, Entwicklungsbegleitung, Schulerhalter, regionale Bevölkerung in den Blickpunkt genommen und das Zusammenspiel unterschiedlicher Akteursgruppen und -ebenen in Bezug auf schulübergreifende Kooperationsformen thematisiert.

Johanna Froschauer verortet das Konzept der Netzwerke in Hinblick auf seine Bedeutung für die Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Anhand des Schulnetzwerks „Lernen durch Engagement“ werden konzeptionelle Wirkungsvorstellungen analysiert.

Livia Jesacher-Rößler, Katharina Nesseler und Nina Bremm stellen die Netzwerkstruktur von „Schulfamilien“, die eine Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteursebenen ermöglichen, vor. Im Fokus ihres Beitrags steht die Analyse von Kooperations- und Vertrauenspraktiken zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrkräften in diesen Netzwerken.

Katharina Zehrer und Alexandra Madl zeigen entlang der Entwicklung eines inklusionsorientierten Bildungscampus auf, welche räumlichen und institutionellen Vernetzungen Bildungsgerechtigkeit fördern und welche Rolle eine Bürger*innenbeteiligung hierbei spielen kann.

Iris Arzberger, Simone Atzesberger und Markus Haider veranschaulichen am Wiener Beispiel des Multi-Schulen-Entwicklungsprogramms, welche Chancen und Herausforderungen in einer interorganisationalen, regionalen Vernetzung von Schulen liegen, um gleichzeitig standortspezifisch als auch schulübergreifend Unterrichts- und Schulentwicklung zu fördern.

Im Bereich der **schulübergreifenden Kooperationsthemen** wird der Fokus auf die inhaltliche Zielsetzung der Zusammenschlüsse gelegt.

Peter Kurz, Mira Dulle, Franz Rauch und Katharina Zmelik thematisieren Schulnetzwerke als Gegenpol zu einem zentralistischen gesteuerten Bildungssystem und beschreiben

am Beispiel ÖKOLOG die Möglichkeiten und Herausforderungen in der Entwicklung von Schulnetzwerken.

Thomas Stornig und Thomas Neuwirth stellen mit dem Netzwerk Demokratie in der Volksschule die Entstehungs- und bisherige Entwicklungsgeschichte dieser regionalen Initiative zur Förderung der Demokratiebildung vor.

Diana Groß analysiert Gelingensfaktoren sowie förderliche Rahmenbedingungen internationaler Kooperationen am Beispiel der virtuellen Bottom-up Initiative „eTwinning“.

Die Herausgeberinnen

Editorial

Social conditions and current developments – digitalization, globalization, migration and loss of democracy – challenge schools and educational policy developments in a variety of ways. One answer to the pressing issues of the future is the call for cooperation and networking: as a future competence for the young generation, as a central element of pedagogical professionalization and as a quality feature and development potential of effective schools.

The eleventh edition of the annual journal „transfer Forschung – Schule“ is dedicated to the various forms of cross-school cooperation. In education policy, school practice and educational science studies, a variety of terms are used to describe forms of cooperation across schools: school clusters, school alliances, school networks, campus schools, school districts, educational networks or neighborhood schools are all terms for similar but different forms of cooperation.

These articles describe the phenomenon of cross-school cooperation from different theoretical approaches and practice-oriented as well as evidence-based experiences. They address the educational policy and contextual conditions and present innovative concepts of cross-school cooperation. We have succeeded in bringing the basic idea of the journal „transfer Forschung – Schule“ to life in this issue through contributions from various school stakeholders: head teachers, teachers, experts from the ministry of education, school authorities and educational researchers present forms of cross-school cooperation along thematic focal points. For this reason, the structure of basic and practical contributions and research sketches is broken down into three thematic sections: Cross-school cooperation through legal reforms, cross-school cooperation with extra-curricular actors and cross-school cooperation topics.¹

The editors

1 Hinweis zur Textproduktion: Das Editorial wurde unter Einbindung von KI-Technologie (DeepL) übersetzt.

Im Dialog

*Christian Grabher, Ingrid Handle und
Livia Jesacher-Rößler*

Haltung und Struktur

Bettina Dimai und Andrea Raggl im Gespräch über schulübergreifende Netzwerke und Strukturen mit

- Christian Grabher, ehemaliger Clusterschulleiter der Schule am See im Hard in Vorarlberg
- Livia Jesacher-Rößler, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg
- Ingrid Handle, Schulqualitätsmangerin im Fachstab der Bildungsdirektion Tirol

Wenn sich Schulen gemeinsam auf den Weg machen, sind die Entwicklung einer schulübergreifenden **pädagogische Haltung**, eine gemeinsame Vision für pädagogische Ziele, eine Intention für die kollaborative Weiterentwicklung von Unterricht und Schule unabdinglich. Ingrid Handle von der Bildungsdirektion in Tirol betont: „Die Schulen sollten sich auf bestimmte Themen oder Inhaltsschwerpunkte einigen und dann überlegen, wie gemeinsam ein Stück weit Schul- und Unterrichtsentwicklung vorangetrieben werden kann“. Christian Grabher, ehemaliger Clusterleiter der Schule am See, stellt dabei die Haltung der Lehrpersonen gegenüber den Kindern in den Mittelpunkt, die durch gemeinsame Fortbildungen gestärkt werden kann. Dabei war die zentrale Frage: „Wie können wir das gemeinsame pädagogische Konzept wirklich vernetzend weiterdenken?“ Die Bildungsforscherin Livia Jesacher-Rößler unterstreicht ebenfalls als ein verbindendes Element für Kooperation die Zielperspektive: „Wo wollen wir eigentlich hin?“ Aus ihrer Sicht „fehlt oft das Anleiten oder Begleiten, wie und welche wirksamen Maßnahmen dann tatsächlich ergriffen werden können.“

Damit (schulformübergreifende) Kooperationen für das Lernen der jungen Menschen gewinnbringend etabliert werden können, braucht es **vernetzende und kommunikationsfördernde Strukturen und Rahmenbedingungen** im Mehr-Ebenen System Schule. Von den Dialogpartner*innen wird beispielsweise der *reflexive Dialog* genannt, in dem Erfahrungen aus dem eigenen Praxisalltag kritisch reflektiert werden können und in dem auch wissenschaftliche Erkenntnisse als produktive Reibungsfläche genutzt werden.

Schul(form)übergreifende *Fortbildungen*, gegenseitige *Hospitationen* und standortübergreifende *pädagogische Konferenzen* werden von allen drei Gesprächspartner*innen als wichtige Kriterien für gelingende Kooperation erwähnt. Dadurch kann eine gemeinsame Sprache gefördert werden, die die Kommunikation erleichtert. Zudem können aus gemeinsamen Fortbildungen wertvolle, kooperative Projekte entstehen. Für die kolla-

borative Weiterentwicklung von Unterricht und Schule und besonders für schulformübergreifende Kooperationsformen braucht es einen Dialograum, um die jeweiligen Lern- und Schulkulturen explizit zu machen und sich mit dem Habitus der jeweiligen Schulformzugehörigkeit selbstkritisch auseinanderzusetzen. So kann das Lernen der jungen Menschen gerade in der frühen Transitions- und Selektionsphase Volksschule Sekundarstufe 1 kokonstruktiv unterstützt werden.

Von allen Gesprächspartner*innen wird die zentrale Rolle und pädagogische Verantwortung der *Schulleitung* hervorgehoben. Sie trägt dazu bei, vernetzende und kooperationsförderliche Strukturen sowie eine kommunikationsfördernde Kultur aufzubauen. Der ehemalige Leiter der Schule am See Christian Grabher plädiert im Spannungsfeld zwischen verwaltenden, administrativen Vorgaben und pädagogischer Führung zum „Mut zur Lücke“.

Auch die *Steuerungsmacht der Makroebenen* in Bezug auf schulübergreifende Kooperationsräume wird als wichtiger Faktor genannt. Einerseits gehört hierzu das Selbstverständnis und damit der Zuständigkeitsbereich der Bildungsdirektionen (Schulaufsicht), um Ziele zu erarbeiten und Netzwerke zu erstellen. Andererseits ist die Rolle der mittleren Ebene der Schulaufsicht, wie z. B. Schulqualitätsmanager*innen (SQM) in Österreich, zentral, weil hier Ermöglichungsräume aufgezeigt und in den Regionen bedarfsorientiert gearbeitet werden kann.

Damit verbunden ist ein weiterer wichtiger Gelingensfaktor für schulformübergreifende Kooperation: der Schritt weg von *Schulformlogiken* hin zu *thematischen Bezügen* auf allen Ebenen des Schulsystems. Hier schließt sich wieder der Kreis zur Haltung: Beginnend mit der Ausbildung könnten Hospitationen verpflichtend im jeweils „fremden“ Schultyp integriert werden, um habituelle (Selbst-)Zuschreibungen in der Berufssozialisation zu verringern und dadurch stärker die pädagogisch-fachdidaktischen Fragestellungen in den Fokus der kollaborativen und schulformübergreifenden Entwicklung zu stellen. Weitere regionale, schulexterne Akteure könnten dann, wie im Beispiel eines Bildungsgrätzels deutlich wird, gewonnen werden, um Bildungsungleichheit zu entschärfen.

Lesen Sie im folgenden Expert*innengespräch von konkreten Realisierungsschritten sowie Chancen und Herausforderungen schulübergreifender Formen der Zusammenarbeit.

Dialoggespräch

Bettina: *Wir freuen uns, mit euch als Expert*innen zum Thema schulübergreifende Kooperationsformen sprechen zu können. Was sind aus eurer Sicht die Stärken dieser Partnerschaften bzw. Kooperationen?*

Ingrid: Durch schulübergreifende Vernetzung und Zusammenarbeit zu gemeinsamen Themen- oder Inhaltsschwerpunkten entsteht aus meiner Sicht die Chance, gemeinsam Ziele zu formulieren und so ein Stück weit Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzutreiben.

Christian: Ja, gemeinsame Werte als Ziel formulieren, das geschieht auf der Lehrpersonenebene, und ich sehe zusätzlich auch ganz viele Möglichkeiten und positive Beispiele

auf Schüler*innenebene: Wenn beispielsweise Schulklassen aus verschiedenen Altersstufen miteinander kooperieren. In Bludenz arbeiten Klassen der Sonderschule mit einer Volksschulklasse zusammen und die Schüler*innen der Volksschule kommen erstmalig in Kontakt mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Dies ist der Beginn des Weges über die Integration bis zur Inklusion, wenn Kinder tagtäglich miteinander arbeiten.

Livia: Wenn ich an Kooperation und Vernetzung denke, dann erinnere ich mich an die Projekte in den letzten Jahren, die ich begleiten durfte: In diesen fand häufig schulübergreifende Vernetzung statt, bei der verschiedene Akteure aus einzelnen Schulen miteinander ins Arbeiten gekommen sind. Der Austausch von Ideen funktioniert sehr gut, aber an diesem Punkt bleiben diese Projekte oft stehen. Aus einer wissenschaftlichen Perspektive braucht es den Schritt vom Austauschen hin zum gemeinsamen Arbeiten und Entwickeln. Ich habe festgestellt, dass an manchen Punkten zu wenig reflexiver Dialog stattfindet. Aus meiner Sicht fehlt vielfach eine Reibungsfläche, um die eigenen Erfahrungen aus dem Praxisalltag noch einmal an etwas reiben zu können, wie zum Beispiel an einer wissenschaftlichen Expertise. Außerdem ist es wichtig, die Zielperspektive im Blick zu haben: Wo wollen wir eigentlich hinarbeiten? Welche Ziele wollen wir mit der Kooperation verfolgen? Es fehlt oft das Begleiten einer Gruppe, die sich gemeinsam auf den Weg gemacht hat.

Andrea: *Jetzt sind wir schon mitten im Thema angekommen. Habt ihr Beispiele für gelungene Kooperationsprozesse? Was zeichnet diese aus?*

Christian: Ich kann einige Erfahrungen teilen: In der Schule am See hatten wir zuerst zwei getrennte Schulen nebeneinander: eine Volksschule und eine Mittelschule. Die Lehrpersonen haben sich zufällig gekannt, weil die Schulen nebeneinander lagen. Über die Jahre hat sich eine intensive Kooperation in jahrgangs- und schulformübergreifende Klassen entwickelt: Kolleg*innen der Volksschule und der Mittelschule haben begonnen, im Bereich dieser Nahtstelle die Stufen 4, 5 und 6 zusammenzuführen. Hier arbeiten gemischte Lehrer*innenteams mit unterschiedlichen Lehramtsprüfungen täglich miteinander.

Ein anderes Beispiel ist Bludenz. Hier liegt die Volksschule fußläufig fünf Minuten entfernt von der Sonderschule. Die Kolleg*innen haben sich aber nur zum Teil gekannt. Innerhalb eines Jahres ist es uns gelungen, dass wir miteinander Fortbildungen besucht haben. Auch Klassen aus beiden Schulen haben sich als Teamklasse gefunden und sich gegenseitig eingeladen. Und es gab immer wieder unsere „Schulbühne“, bei der alle Klassen etwas aufgeführt haben. Kinder der Volksschule und der Sonderschule haben miteinander mit unterstützter Kommunikation ein Lied gesungen. Viele Kinder der Volksschule haben wirklich gestaunt, dass ein Mensch im Rollstuhl, der sich nicht bewegen kann, mittendrin ist und mitmacht.

Ich durfte als Jurymitglied beim Schulpreis Schulen besuchen. Dabei konnte ich ein wunderbares Beispiel einer schulübergreifenden Kooperation im Südburgenland kennenlernen: Vier Volksschulen arbeiten in einem Lernverbund eng zusammen. Die Kollegien sind seit Jahren auf dem Weg der Professionalisierung durch kollegiale Hospitation. Es gibt einen intensiven Austausch zwischen den Schulen. Somit findet wirklich gemeinsam Schul- und Unterrichtsentwicklung statt.

Bettina: *Wie schafft man es, aus diesen Austauschmomenten in Strukturen zu kommen, damit eine gemeinsame Weiterentwicklung passiert?*

Christian: Für mich ist die gemeinsame Haltung der Lehrpersonen zum Kind eine wichtige Voraussetzung für die Kooperation zwischen zwei Schulen. Ich glaube, das ist das Grundlegendste. Es braucht ein Miteinander und ein gemeinsames Thema, wie z. B. „Achtsamkeit“, „Existenzielle Pädagogik“ oder etwas anderes. Wenn Kolleg*innen in gemeinsamen Fortbildungen und in dialogischer Form diskutieren und arbeiten und gemeinsam Fälle besprechen, kann sich sehr viel entwickeln. Es entsteht ein Miteinander und die gemeinsame Haltung, den Kindern möglichst gerecht zu sein, wird gestärkt.

Ingrid: Ich glaube, das steht und fällt wirklich mit einer engagierten Schulleitung. Die Kooperation wird erfolgreich sein, wenn die Schulleitung dafür brennt – so wie Christian das vorhin beschrieben hat, nicht nur im Umgang mit den Kindern, sondern auch mit dem Kollegium. Entscheidend ist diese wertschätzende Haltung, auch gegenüber Lehrpersonen, die sich vielleicht mit manchen Themen noch schwertun oder einen anderen Zugang haben. Wenn es gelingt, mit allen am Standort gut in Beziehung zu treten, dann kann so ein Entwicklungsprozess funktionieren.

Mir fällt dazu die Schule am Inn ein. Die Stadt Innsbruck hatte geplant, eine neue Sonderschule zu bauen, und das kurz nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention. Damit ging ein medialer Aufschrei einher: Wie kann es sein, dass wir in dieser Zeit neue Sonderschulen bauen? Der damalige Stadtrat hat sich sehr engagiert und gesagt: Ja, wir bauen diese Schule, aber sie wird Schritt für Schritt zu einer inklusiven Schule weiterentwickelt. Einer sehr engagierten Schulleiterin ist es trotz aller Herausforderungen gelungen, gemeinsam mit den zuständigen Akteuren in der Bildungsdirektion ein gutes Konzept zu entwickeln, wie Inklusion an diesem Standort gelingen kann. Heute ist die Schule am Inn eine Volksschule mit sechs Regelklassen und sechs Sonderschulklassen. Die Lehrer*innen haben sich großartig weiterentwickelt, sie unterrichten jetzt in beiden Schularten.

Livia: Ich kann mit weiteren zwei Beispielen das Ganze abrunden. Ein Beispiel ist die Modellregion Zillertal: Im Zillertal nahmen zu Beginn der Kooperation nur Mittelschulen teil. Über alle sieben Mittelschulen hinweg durften, mussten die Lehrpersonen fachspezifische, gemeinsame Fortbildungsveranstaltungsreihen besuchen. Das hat viel Bewegung ins System gebracht und dadurch haben die Kollegien eine gemeinsame Sprache zu pädagogischen Themen an allen Standorten entwickelt. Damit war der erste Grundstein gelegt. Im Anschluss hat sich eine Bottom-up-Initiative herauskristallisiert, die als Professionelle Lernnetzwerke an diese Top-down-Fortbildungen angeschlossen wurde. Und diese Professionellen Lernnetzwerke, ein bis zwei Lehrpersonen aus jeder Schule, haben sich in Mathe-, Deutsch- und Englisch-Teams nochmal zusammengefunden und in einem iterativen Prozess das, was sie in den Fortbildungen gehört haben, ausprobiert, sich viermal im Schuljahr getroffen und ganz konkret daran weitergearbeitet: Wie ist es bei uns gelungen, was ist nicht gelungen, wo müssen wir nochmal an einer Stellschraube drehen? Die Lehrpersonen haben wirklich kooperative Unterrichtsentwicklung praktiziert.

Die Herausforderung war, jemanden zu finden, der diese Professionellen Lernnetzwerke begleiten kann, also jemanden mit einer Fachexpertise, um diese Personen anzuleiten. Wir waren glücklich und haben an der Pädagogischen Hochschule für jedes Fach je-

manden gefunden. Das war gar nicht so einfach, weil dieser Prozess einer anderen Logik als klassische Fortbildungen folgt. Die Moderator*innen dieser Netzwerke mussten heraus aus der Ich-gebe-Input-Rolle und hinein in die Ich-hör-mal-was-aus-eurer-Praxis-kommt-Rolle. Zentral ist hier das Aufgreifen der Praxiserfahrungen und das Vertiefen im reflexiven Dialog, damit die Lehrpersonen damit weiterarbeiten können. Spannend wurde es dann bei der Frage, inwieweit der Transfer aus diesen Netzwerken in die Schulen gelang. Dazu konnte man im Zillertal verschiedene Szenarien beobachten. Wichtig ist dabei die Erkenntnis, dass der Erfolg mit der Schulleitung steht oder fällt. In einigen Schulen hat die Schulleitung ganz bewusst die Teilnahme der Kolleg*innen an der Initiative gefördert.

Was ich noch einbringen möchte, ist ein Work in Progress: In Zusammenarbeit mit dem Ministerium geht es um regionale Bildungsnetzwerke, die etabliert werden sollen, und die Rolle der Schulaufsicht. Hierzu gibt es aktuell eine Modulreihe mit den Bildungsnetzwerkkordinator*innen, die alle SQMs oder im Fachstab sind und die die Peer-Begleitung in den Bildungsdirektionen übernehmen. Anders als die Initiative im Zillertal, die bottom-up entstand, sind die Bildungsnetzwerke ein Top-down-Steuerungsinstrument und folgen demnach einer anderen Logik: Die SQM werden angeleitet, mit Schulen, für die sie verantwortlich sind, bedarfsorientierter in der Region zusammenzuarbeiten. Aufgrund der Herausforderung, dass eine bzw. ein SQM für 40 bis 60 Schulen zuständig ist und eine Einzelschulbegleitung in diesem Setting nicht realisierbar ist, stellt die vernetzte Begleitung von Schulen in der Region ein wichtiges Steuerungsinstrument dar. Eine kritische Anmerkung noch: In den letzten zehn Jahren, in denen ich mich mit Netzwerken beschäftigt habe, stelle ich fest, dass wir uns bei solchen Netzwerken oft in Themen verlieren, die zu weit von den Schüler*innen weg sind und zu wenig angelehnt sind an Umsetzungsfragen zu einem qualitativ hochwertigen Unterrichten.

Ingrid: Wenn ich an den SQA¹-Prozess – den Vorläuferprozess von QMS – zurückdenke, fällt auf, dass dieser in seiner Struktur ein bisschen anders aufgebaut war. Damals gab es Schul-, Regions- und Landesentwicklungspläne, die miteinander in Verbindung standen. Und genau diesen gemeinsamen Entwicklungsrahmen vermisste ich jetzt oft im QMS-Prozess. Aus meiner Sicht hat die Bildungsdirektion in diesem Qualitätsentwicklungsprozess eine große Verantwortung. Sie hat die Möglichkeit, sich klar zu positionieren und die Bottom-up- und Top-down-Prozesse zu verbinden. Die Schulen bekommen dadurch eine gute Orientierung, um daraus ihre eigenen Entwicklungsziele oder die gemeinsamen Ziele in Netzwerkgruppen abzuleiten.

Christian: Ich habe jetzt gerade über das Gespräch von euch nachgedacht. Wir haben stark an der Haltung gearbeitet bei uns in Hard. Wir haben zum Beispiel versucht, über die Existenzielle Pädagogik zu arbeiten und es gelang uns, Günther Funke an die Schule zu holen. Und auf Basis solcher Veranstaltungen ist eine gemeinsame Unterrichtsentwicklung entstanden. Wir haben sehr viele Montessori-Pädagog*innen an der Schule, uns aber bewusst nicht als Montessori-Schule bezeichnet. Aber wir haben trotzdem viele Tutor*innen aus diesem Bereich für Kurse in Deutsch, Mathe oder Globales Lernen an die Schule geholt. Die Intention war, das Kind zu befähigen, selbstständig zu arbeiten. Es steht im Mittelpunkt des selbstständigen Arbeitens.

1 Schulqualität Allgemeinbildung

Ingrid: Mit einer qualitätsvollen Unterrichtsentwicklung wird dieses selbständige Arbeiten bestmöglich gefördert. Gute Unterrichtsentwicklung braucht klare Zielvorstellungen und ein gemeinsames Verständnis davon, was der Unterricht leisten soll, womit wir wieder beim QMS-Prozess wären. Eine zentrale Grundlage ist aus meiner Sicht die Zusammenarbeit im Kollegium: Durch Austausch, gemeinsame Planung, Hospitationen und Feedback entsteht eine professionelle Lernkultur. Eine unterstützende Schulleitung, die Entwicklungen anregt und gute Rahmenbedingungen schafft, ist dabei ebenso entscheidend wie die Nutzung von Daten und Rückmeldungen zur gezielten Steuerung von Maßnahmen. Und wie Christian und Livia bereits erwähnt haben, tragen Fortbildung und die kontinuierliche Weiterentwicklung des Teams sowie die aktive Beteiligung der Schüler*innen wesentlich zur Qualität des Unterrichts bei. Nachhaltig wirksam wird Unterrichtsentwicklung dann, wenn sie in ein klares schulisches Gesamtkonzept eingebettet ist.

Livia: Ich erlebe häufig, dass sich Schulleiter*innen aus den pädagogischen Fragen zurückziehen mit der Argumentation, dass sie nicht mehr selbst in der Klasse stehen oder dass sie nicht mehr die neuesten Erkenntnisse haben, was den Unterricht betrifft. Und ich glaube, das ist, wenn es um Kooperation geht und in Verbindung mit dem Lernen der Schüler*innen, ein ganz wichtiger Punkt, an dem man arbeiten muss. Auch in den Bildungsnetzwerken wird darauf geschaut, Schulleiter*innen darin zu befähigen, an ihren Schulstandorten vernetzte Arbeitsstrukturen aufzubauen, mit dem Ziel, das Lernen der Schüler*innen zu begleiten. Ich habe gerade neulich einen spannenden Artikel aus Schweden² gelesen, der beschreibt, wie sich die Schulleitungsrolle in den letzten 50 Jahren verändert hat. Es gab die erste Phase, in der Lehrpersonen Schulleiter*innen waren, die noch ein paar Aufgaben zusätzlich hatten. Dann gab es diese ganz große Phase der neuen Steuerung, in der vor allem manageriale Aufgaben auf die Schulleitungen zugekommen sind und eigentlich sämtliche pädagogischen Fragestellungen zurückgedrängt wurden; zum Teil künstlich auch nochmals die Distanz zum Kollegium hergestellt worden ist. In der aktuellen Phase rückt die pädagogische Führung wieder mehr ins Zentrum. Ich merke allerdings, dass wir an vielen Schulstandorten bei uns nach wie vor noch in dieser managerialen Steuerungslogik verhaftet sind und diese Hinwendung zum pädagogischen Führen und zu einem Leadership for Learning erst wieder gemeinsam gestaltet werden muss bzw. erst langsam wieder kommt. Das neue Schulleitungsprofil in Österreich versucht auch in diese Richtung zu gehen.

Andrea: *Ich erlebe in meiner Forschungsarbeit, dass Schulleitungen oft gerne pädagogisch führen würden, dass sie aber aufgrund der administrativen Aufgaben dafür nur wenig Zeit haben.*

Livia: Das ist das Narrativ, das ich auch höre, aber andere Schulleiter*innen schaffen es, eine pädagogische Führungsrolle einzunehmen.

Christian: Es stimmt beides. Ein bisschen Mut zur Lücke ist wichtig im Bereich der Schulleitung. Es war mir wichtig, jeden Tag durch unser großes Schulhaus zu gehen und mit den Teams der einzelnen Lernhäuser Kontakt aufzunehmen. Die Kommunikation im Haus ist wichtig. Jedes Lernhaus lädt immer wieder die anderen Kolleg*innen ein. Auch Fachteamgesprächen finden abwechselnd in den verschiedenen Lernhäusern statt. Das Team

2 Liljenberg, M. (2025). Keeping distance or getting involved? Principals' sensemaking of pedagogical leadership for instructional improvement. *Management in Education*, 08920206251341995.
<https://doi.org/10.1177/08920206251341995>

des jeweiligen Lernhauses präsentiert ein Unterrichtsmittel, das es selbst entwickelt hat und das gut funktioniert. Zwischen den Lernhäusern haben wir Hospitationen etabliert.

Bettina: *Livia, du hast gesagt, in jenen Schulen funktioniert Kooperation, in denen vernetzte Strukturen verankert waren. Also es ist wichtig, dass Fachdisziplinen in den Austausch gehen. Und Christian, du hast in deinen Lernhäusern die pädagogischen Konferenzen interdisziplinär gestaltet? Damit Lehrpersonen wirklich über die Fächer hinweg miteinander über Unterricht nachdenken?*

Christian: Wir haben pädagogische Konferenzen mit dem gesamten Kollegium der Volksschule und der Mittelschule, interdisziplinäre Besprechungen der Fachlehrer*innen in den Lernhäusern und reine Fachkonferenzen, gemischt übers ganze Schulhaus.

Livia: Im Zillertalprojekt gab es beides: Diese Fachteams und aus jedem Fachteam noch einmal jemanden, der in einem vernetzten Struktursetting war, das war das Schulentwicklungsteam. Es war aber ein sehr weit gefasstes Team. Was ich wichtig finde, ist das Explizitmachen von Arbeitsroutinen. Das bedeutet, dass den Lehrpersonen die Routinen, Lernkulturen und Schulkulturen des Schulstandortes bewusst sein müssen. Erst dann kann man sich die Frage stellen, wie das Neue an diese vorhandene Lernkultur anschließt. Das ist ein unfassbar hohes Ziel, weil dieses Wissen über die Schulkultur häufig implizit bleibt. Im besten Fall wird es beim Onboarding von neuen Lehrpersonen so ein bisschen explizit gemacht. Ich war selbst Lehrerin und habe in keiner Schule erlebt, dass eine Lernkultur explizit gemacht wurde. Meine forschende Auseinandersetzung mit Mittelschulen hat mir gezeigt, dass durch die Mittelschulreform und den damit einhergehenden Veränderungen in der Pädagogik viel mehr explizit gemacht wurde. Dies führte zu vielen Konflikten und zu Reibung, aber es war auch ein Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses zu beobachten, beispielsweise bei der Leistungsrückmeldung, beim Teamteaching, wenn Pädagog*innen miteinander ins Gespräch kommen müssen.

Ingrid: Wichtig ist auch, pädagogische Impulse so aufzubereiten, dass sie praxisnah und verständlich sind. Wenn wissenschaftliche Erkenntnisse in eine alltagstaugliche Sprache übersetzt werden, steigt die Bereitschaft, sich auch tiefergehend mit Schul- und Unterrichtsentwicklung auseinanderzusetzen. Gerade in kleinen Schulstandorten, wie sie in Tirol häufig vorkommen, liegt eine große Chance: Die Nähe im Team ermöglicht unkomplizierte Kommunikation und rasche Absprachen. Gleichzeitig braucht es hier ein verstärktes Bewusstsein dafür, dass gezielte Schulentwicklung mehr ist als ein informeller Austausch zwischen Tür und Angel. Konferenzen und strukturierte Gesprächsformate bieten Raum für gemeinsame Reflexion und Planung. Damit können auch kleine Teams wirkungsvoll an Schul- und Unterrichtsentwicklung arbeiten.

Bettina: *Schulcluster sind Teil eines bildungspolitischen Reformpakets, um kleine Schulen dabei zu unterstützen, Qualitätssicherung und -entwicklung gemeinsam anzugehen. Es zeigen sich in der Praxis weitere schulübergreifende Kooperationsformen. Was ermöglicht so ein Steuerungsmoment der Schulcluster und welches Potenzial haben andere Formen?*

Ingrid: Mir fällt der Schulcluster Defereggien³ ein. Dem Clusterleiter ist es gelungen, alle Schulen des Tals, eine Mittelschule und drei Volksschulen, so zu begleiten, dass sich

3 siehe Beitrag Ortner & Tönig in diesem Band

alle mit diesem Cluster identifizieren. Der Clusterleiter bringt alle Eigenschaften mit, die wir heute schon angemerkt haben, er ist ein echter Netzwerker, der gut auf Menschen zugeht. Und er richtet den Blick konsequent auf das Lernen, auf die Potentialentfaltung der Kinder, was nicht zuletzt auch auf außerschulische Kooperationen wirkt. Ein schönes Beispiel ist die Skilift-Nutzung: Früher war es unvorstellbar, dass z.B. St. Jakober nach Hopfgarten zum Skifahren fahren. Heute ist das selbstverständlich und alle sind begeistert. Solche kleinen Veränderungen zeigen: Da ist wirklich etwas zusammengewachsen. Die Lehrer*innen tauschen sich aus, unterstützen sich gegenseitig, übernehmen Gruppen füreinander und vieles andere mehr. Gerade im ländlichen Raum mit vielen kleinen Schulen steckt hier ein großes Potenzial. Wenn wir solche Kooperationen stärken, können wir den Bestand sichern, auch von sehr kleinen Standorten. Wichtig ist, Expertise zu teilen: Wer kann was, wo liegen die Stärken, wie können wir einander helfen? Genau das macht gute Zusammenarbeit aus.

Christian: Der Kolleg*innenaustausch und Ressourcenaustausch ist für mich auch ein wichtiger Aspekt. Ich kenne eine Schulleiterin im Bregenzerwald, sie hätte gerne einen Chor an der Schule gehabt, hatte dafür aber keine Ressourcen. Durch Austausch mit dem Kollegen aus der Nachbarschule erfuhr sie, dass er einen Chorleiter mit freien Kapazitäten hätte und auch noch Stunden hätte aber keinen Chor. In einem Schulcluster wäre das administrativ ganz einfach handzuhaben. Also es hat für mich ungemein viele Vorteile, wenn Schulen wirklich miteinander kooperieren und man nicht lange von der einen Schule zur anderen um Stunden ansuchen muss.

Ingrid: Ich war vor zwei Wochen an einer Volksschule mit angeschlossenen Sonderschulklassen. Der Schulleiter bat um zusätzliche Ressourcen und auf Nachfragen hat sich herausgestellt, dass er beide Schulformen noch als eigenständige Einheiten dachte. In einem gemeinsamen Gespräch wurde die gesamte Stundenverteilung neu betrachtet, mit dem Fokus auf den tatsächlichen Bedarf und die vorhandenen Herausforderungen. Dadurch entstand nicht nur ein effizienterer Ressourceneinsatz, sondern auch ein Umdenken: weg vom Denken in zwei Schulformen, hin zu mehr gemeinsamer Planung und Nutzung von Stärken im Team. Solche Prozesse zeigen, wie wichtig die gezielte Arbeit mit Schulleitungen für eine innovative Schulentwicklung ist.

Livia: In der Mitbetrauung⁴ und für sehr kleine Schulen sehe ich die Anbindung an einen Cluster als Mehrwert. Häufig sind auch die betrauten Leitungen nicht glücklich mit dieser zusätzlichen Leitungsaufgabe. Hier würde eine Clusterlösung viel besser für sie passen. Ich möchte auch noch an Ingrids Argumente anknüpfen. Ich arbeite seit vielen Jahren mit der Schulaufsicht zusammen und nicht immer gelingt es den Personen der Schulaufsicht, Schulleitungen solche Ermöglichungsräume aufzuzeigen. Und das ist ein Problem. Die Modulreihe für die regionalen Bildungsnetzwerke wurde so gestaltet, dass dies mehr ins Zentrum rückt.

Christian: Wir haben den Clusterprozess deshalb eingeleitet, weil wir schon eng zusammengearbeitet haben. Aber unsere schulformübergreifende Kooperation der vierten, fünften und sechsten Stufe war ein Schulversuch und der wäre ausgelaufen. Zuerst war die Idee, die jahrgangsübergreifenden Klassen über die Nahtstelle der Volksschule

4 Mitbetrauung: Schulleiter*innen einer benachbarten (größeren) Schule übernehmen die (kleine) Schule zusätzlich. Siehe auch Beitrag von Lehner & Weiskopf in diesem Band.

zur Mittelschule ins Regelschulwesen zu übernehmen. Dann wurde deutlich, dass es aufgrund der verschiedenen Dienstrechte schwierig sei. Ich fragte dann im Ministerium, ob die Clusterung eine Möglichkeit wäre und bald darauf haben wir dann das „Ja“ erhalten. Alfred Lehner hat gesagt: „Ihr seid prädestiniert für eine Clusterung. Jetzt machen wir extra wegen eurer Schule die erste Novelle und die zweite Novelle, damit die Juristen das auch lesen können!“ Ich habe dann die Bildungsdirektion informiert, dass wir clustern aber es hat zwei Jahre gedauert, bis sie eingesehen hat, dass wir die Ressourcen erhalten müssen, die uns zustehen.

Andrea: *Es spricht vieles für einen Cluster, aber es sind schon noch einige Hürden zu nehmen?*

Ingrid: Da wären wir genau bei diesem Netzwerk-Denken. Die Organisationsform des Clusters bietet eigentlich die ideale Grundlage für standortübergreifenden Austausch. Und trotzdem herrscht Skepsis bei Schulleitungen, aber auch viele Lehrpersonen stehen dieser Organisationsform oft sehr kritisch gegenüber.

Christian: Wichtig ist ein gemeinsames Leitungsteam: Meine Kollegin als ehemalige Leiterin der Volksschule und ich als ehemaliger Leiter der Mittelschule waren ein Cluster-Leitungs-Tandem. Offiziell war ich Clusterleiter, aber wir haben die Schule gemeinsam geleitet.

Bettina: *Im Cluster Deferegggen und im Cluster Hausmannstätten⁵ hat sich gezeigt, dass ein Einlassen auf eine andere Schulkultur und auf eine andere Art des Unterrichtens zentral ist. Es geht darum, die Struktur der jeweils anderen Schulform zu verstehen: vom Gemeinsamen in der Volksschule hin zu den Fächerdisziplinen in der Mittelschule bzw. umgekehrt.*

Andrea: *Also ein gemeinsames Denken in der Leitungsebene.*

Livia: Aber auch auf Ebene der Pädagog*innen: Im Zillertal sind in der zweiten Projektphase 25 Volksschulen dazugekommen. Die Pandemie hat diese Regionalschulentwicklung und die Einbindung der Volksschulen erschwert. Jedenfalls haben wir versucht, diese sehr erfolgreichen professionellen Lernnetzwerke, die unter den Mittelschulen initiiert wurden, weiterzuführen als schulformübergreifende professionelle Lernnetzwerke. Das war sehr herausfordernd, weil die Personen, die von den unterschiedlichen Schulformen gekommen sind, sich in ihrer Schulformzugehörigkeit erstmal positioniert haben. Und diese Positionierung sah von der abgebenden Schule zur höheren Schule so aus, dass man zunächst mal die Frage stellt: Was braucht ihr denn? Und von der aufnehmenden Schule die Haltung kam, uns wäre wichtig, dass ihr das und das macht. Das war das Verständnis des gemeinsamen professionellen Arbeitens, das in der Moderation bewusst gemacht werden musste. Es erfolgte ein Hinlenken zur professionellen pädagogischen Expertise der einzelnen Akteure.

Christian: Dieses problematische Verständnis der Zusammenarbeit zwischen Volksschule und weiterführender Schule führt dann zu Sätzen wie: Das „Schülermaterial“, das ihr uns liefert, passt nicht.

Livia: In einem anderen Kontext erlebten wir, dass während Interviews Listen herausgezogen worden sind über Volksschulen: Von dieser Schule nehmen wir kein Kind, weil die Pädagogik hier nicht passt, von jener aber nehmen wir Kinder, da sind die Werte anschlussfähig für uns.

5 Siehe Beitrag Ortner & Tönig sowie Foller in diesem Band

Christian: Uns war die Gestaltung des Übergangs Volksschule-Mittelschule als pädagogische Nahtstelle zentral. In Hard war der Montessori-Verein „Mit Kindern wachsen“ sehr aktiv. Dadurch ist ein anderes Denken an die Volksschule gekommen mit offenen Lernformen. Ich habe überlegt, wie es möglich wäre, dieses Denken vernetzend weiterzuführen, auch in der Mittelschule. Wir überarbeiteten das Konzept der vorhandenen Mehrstufenklassen. Ziel war es, die 4. Stufe langsam „hinaufwachsen“ zu lassen. So wurden jeweils drei Jahrgänge zusammen im Klassenverband unterrichtet. Die Kinder der 4. Schulstufe der Volksschule wurden somit bereits mit den ersten beiden Stufen der Mittelschule unterrichtet. Der Schulbau kam dann unterstützend dazu: Wir konnten das pädagogische Konzept und das Raumkonzept für den Architekturwettbewerb erstellen und damit an unsere neuen Strukturen anpassen.

Ich bin mir sicher, dass es den Volksschulkolleg*innen immer ein großes Anliegen war und ist, dass die Kinder gut weiterbegleitet werden. Und genau das war ein wichtiger Grund, sie mit einer weiterführenden Schule zu clustern. Das eigenständige Lernen war für uns ein weiteres wichtiges Thema, das weitergeführt werden soll. Es wäre schade, wenn sie nicht mehr selbständig arbeiten können in höheren Schulen und lediglich Frontalunterricht erleben. Wir haben versucht, das in die höhere Schule weiterzuführen, mit dem BORG⁶ zu kooperieren: Unsere siebte und achte Stufen mit der neunten Stufe. Leider wurde das juristisch nicht unterstützt.

Livia: Wir haben Workshops mit Schüler*innen in der Modellregion Zillertal gemacht und gefragt, was für sie an der Nahtstelle die großen Fragestellungen oder Herausforderungen sind. Und ein großes Thema war dieser massive Bruch in der Lernkultur von Sek 1 zu Sek 2. Das ist eine Nahtstelle, die sehr wenig Beachtung findet. Die Schüler*innen haben vier Jahre eigenständig gelernt und sind dann in ein Setting gekommen, in dem sie zwar vermeintlich eigenständig lernen sollten, aber nicht mehr in offenen Settings, sondern in denen es darum geht, Informationen unangeleitet aus einem Vortrag herauszufiltern. Das fällt ihnen laut eignen Angaben schwer, weil sie nicht wissen, was wichtig ist. Eigentlich ist das eine ziemliche Ignoranz: Sich nicht dafür zu interessieren, was die Schüler*innen vorher gemacht haben. Ähnlich habe ich das auch im städtischen Kontext mit dem Übergang Volksschule zu Sek 1 erlebt. Ich weiß, dass für viele Volksschulen eigenständiges, offenes Arbeiten Usus ist. Und dann holen wir die Kinder in den weiterführenden Schulen mit einer vollkommen losgelösten Struktur ab, in der offene Lernsettings oft gar nicht mehr stattfinden und in denen meist jedes Fach sein eigenes Ding macht. Es gibt auch keine einheitliche Leistungsbeurteilungskultur. Dieser Kulturbruch findet kaum Beachtung.

Andrea: *Wie schätzt ihr die Möglichkeit ein, durch eine stärkere Zusammenarbeit von Volksschule und Sek 1 auch Bildungsungleichheiten zu reduzieren?*

Ingrid: Ein gutes Beispiel ist die Mittelschule Kappl, in die aufgrund der geografischen Lage nahezu 100 % der Schüler*innen direkt von der Volksschule wechseln. Zwischen der Mittelschule und den umliegenden Volksschulen besteht seit Jahren eine enge Zusammenarbeit. Früher war es auch ein gemeinsamer SQA-Verbund. Der Austausch ist offen und konstruktiv. Statt nur zu fragen: „Was braucht die Mittelschule?“, haben sich die Schulen gemeinsam die Lehrpläne der 4. Klasse Volksschule und der 1. Klasse

⁶ Bundesoberstufenrealgymnasium

Mittelschule angesehen und dabei festgestellt, dass Inhalte, wie etwa die schriftliche Division, oft doppelt behandelt werden. Daraus entstand ein produktiver Dialog über Übergänge und sinnvolle Schwerpunktsetzungen. Es findet auch ein Dialog über einzelne Kinder statt: Wenn ein Kind fachlich noch nicht alle Ziele erreicht, aber aus sozialen Gründen in die Mittelschule wechseln soll, wird es gut vorbereitet, etwa durch gegenseitige Hospitationen. Die Mittelschule kennt dann die Situation und bemüht sich, das Kind nicht scheitern zu lassen. Diese Zusammenarbeit zeigt, wie einfach und wirkungsvoll Übergänge gestaltet werden können, wenn der Wille zur Kooperation da ist.

Livia: Ich finde einen weiteren Aspekt wichtig. Wenn man sich auf der Ministerialseite das Thema regionale Schulentwicklung anschaut, dann kommen ganz viele Beispiele, in denen es eben nicht nur um Cluster oder um irgendwelche juristischen Gefäße geht, sondern um die Region. Und das war im Modellprojekt Zillertal ganz stark zu sehen. Kooperationen auch mit außerschulischen Partnern, den Bürgermeister*innen, den Wirtschaftsverbänden. Es geht darum, die bestmöglichen Bildungswege für die Schüler*innen in der Region zu gestalten und diese gemeinsame Verantwortung für die Kinder in der Region. Das habe ich in dem Projekt erlebt. Das hat dort mit einem starken Regionalzugehörigkeitsgefühl gut funktioniert. Ich frage mich, wie man es im städtischen Raum schafft und sehe in Wien die Bildungsgrätzl. In diesen wird versucht, so etwas zu machen, die Verantwortung für ein Kind weiterzutragen. Das sehe ich hier in unserem Ballungsraum [Innsbruck] noch wenig. In meinem Unterrichtspraktikum wurde mir die Praxis des „Abschulens“ vermittelt – also zu prüfen, welches Kind passt und welches sollte besser „abgeschult“ werden. Pädagogische Verantwortung verstehe ich anders.

Christian: Bei uns in Hard gibt es fünf Gymnasien, die von unserer Schule nicht weiter als sechs Kilometer entfernt liegen. Da sind schon starke Konkurrenten da. Aufgrund unseres pädagogischen Konzeptes, in dem Eigenständigkeit ganz wichtig ist, konnten und können wir sehr leistungsstarke Kinder an uns binden. Heterogenität – nicht nur in Bezug auf Leistung – innerhalb der Schule ist uns wichtig. Einige Eltern können mit dem offenen Lernen nichts anfangen und schulen ihre Kinder irgendwo anders ein. Zum Glück haben wir einen offenen Schulsprengel mit der anderen Mittelschule in Hard – auch eine tolle Schule.

Livia: Starke pädagogische Konzepte sind der Schlüssel für die gemeinsame Schule.

Bettina: *Darf ich noch einmal auf dieses Mehrebenensystem-Schule kommen, das wir jetzt immer wieder angesprochen haben. Wo seht ihr gerade in Bezug auf schulübergreifende Kooperation da die Stellschrauben? Wo auf den unterschiedlichen Ebenen könnte etwas verändert werden, explizit weiterentwickelt werden, damit es leichter möglich ist, schulformübergreifend zusammenzuarbeiten?*

Livia: Die erste und wichtigste wäre, im Ministerium wegzukommen von Schulformlogiken und hinzukommen zu thematischen Bezügen. Also wir erleben nach wie vor in der ministerialen Steuerung, dass parallel Initiativen lanciert werden, die schulformspezifisch sind. Stattdessen müsste der Weg weitergegangen werden in Richtung schulformunabhängiger, themengebundener Initiativen. Wir sind in einem gewachsenen, bürokratischen Struktursystem unterwegs, solange dort Strukturen propagiert und vor-

gegeben werden, die solche schulformübergreifenden Kooperationen eher hindern als fördern, werden wir nicht auf den richtigen Weg kommen.

Ein ganz wichtiger und richtiger Schritt war die Bildungsreform 2017 mit der Neugestaltung der Bildungsdirektionen: weg von einer schulformspezifischen Aufsichtssituationen hin zu den SQM und zu einer regionalen Perspektive. Die Zusammenlegung der Qualitätsinstrumente ist ein richtiger Weg, weil dadurch eine Sprache gesprochen wird. Auch die Pädagog*innenbildung Neu, zumindest im Sekundarstufenbereich, ist ein richtiger Weg, solche Schulformspezifika aufzulösen und in die Kooperation zu gehen. Das muss einfach konstant weitergeführt werden, damit diese Rahmenbedingungen gegeben sind. Auch an der Pädagogischen Hochschule ist eine Entwicklung zu schulformübergreifenden Fortbildungen zu beobachten. Ich bin noch sozialisiert worden, dass mir nahegelegt wurde, nur einschlägige Fortbildungen meiner Schulform zu besuchen. Diese Denkweise auch in der Sozialisation von Junglehrerinnen und Junglehrern aufzubrechen, ist ganz wichtig. Und ich glaube, dass viel über eine neue Form der Fort- und Weiterbildung gestaltet werden kann: Nämlich diese Kombination aus Input-Fortbildung plus professionelle Lernnetzwerke, in denen nicht mehr die bzw. der Fortbildner*in im Zentrum steht, sondern die Akteure, die daran teilnehmen. Das ist ein Shift vom *Professional Development* zu *Professional Learning*, der sich in der Fortbildung noch nicht vollzogen hat. Der aber ein notwendiger Katalysator für solche kooperativen Settings ist.

Ingrid: Da bin ich bei dir. Es braucht ein Umdenken in den Bildungsdirektionen, was die Rolle der Aufsichtsorgane betrifft – weg von der reinen Schulaufsicht hin zu einer aktiven, unterstützenden Begleiterrolle. Dabei geht es darum, Orientierung zu geben, Entwicklung zu fördern und Verantwortung sichtbar zu übernehmen, damit Schulen vor Ort spüren: Sie werden gehört und unterstützt.

Christian: Die gemeinsame Lehrer*innenausbildung für die Sekundarstufe erachte ich als positiv und hoffe, dass dies eine Stellschraube für Kooperationen verschiedener Schulformen sein wird. Bei gemeinsamen Fortbildungen klappt dies ebenfalls.

Wo es für mich nicht passt, sind die unterschiedlichen Verwaltungen: Es heißt zwar „eine“ Bildungsdirektion, aber das sind für mich zwei Institutionen, die unter einem Dach sind. Ein Beispiel: Wir haben versucht, diese neunte Schulstufe vom BORG bei uns zu integrieren. Wir hatten auch eine Kollegin, die ans BORG gewechselt ist, damit sie dort deren Schulkultur kennenlernen. Sie musste bei uns kündigen und hat ein Schreiben vom Land bekommen, in welchem ihr für den Schuldienst in Vorarlberg gedankt worden ist. Gleichzeitig musste sie sich neu bewerben und sämtliche Zeugnisse im nächsten Zimmer wieder abgeben. Hier gibt es meines Erachtens noch sehr viel Entwicklungsbedarf. Dienstrechtsangleichungen sind notwendig und dann sollte es letztendlich zu einer politischen Entscheidung kommen: die gemeinsame Schule. Ja, dies ist unser Ziel. Die Wirtschaft fordert, Wissenschaftler fordern, Kirchen fordern, alle möglichen fordern es. Hier braucht es wieder eine politische Diskussion und es sollte einmal klar ausgesprochen werden, dass wir z.B. spätestens in zehn Jahren so weit sind. Gesetze erlassen, in denen es heißt, in beiden Schulen brauchst du eine Zweidrittel-Mehrheit bei Eltern und bei Lehrpersonen: Das ist eine unüberwindbare Hürde, das geht nicht.

Andrea: *Ich würde gern noch nachhaken, was die gemeinsame Lehrer*innen-Ausbildung betrifft. Wo seht ihr da gerade für schulübergreifende Kooperation in Richtung gemeinsame Schule den Volksschulbereich, der ja weiterhin auf einem separaten Ausbildungsgang basiert?*

Livia: Ich glaube, dass das nicht so sehr ein Thema der Ausbildung, sondern der Sozialisierung in den ersten Berufsjahren ist. Je nach Kultur am Standort wird Kooperation als Teil der pädagogischen Professionalisierung erlebt oder eben nicht. Ich weiß, dass curriculare Kürzungen stattfinden, dass die Ausbildungsdauer zu Ungunsten der bildungswissenschaftlichen Anteile verändert wurde. Diese halte ich aber für sehr relevant, wenn es um Kooperation geht, weil da Kooperation oft auch nicht fachlich-inhaltlich, sondern bildungswissenschaftlich behandelt wird. Und ich bin mir nicht sicher, wie breit das Thema Kooperation und professionelles Lernen überhaupt in der Ausbildung abgebildet ist. Es wäre spannend, die Curricula des Lehramtsstudiums in Bezug auf Kooperation anzuschauen. Auch die Auseinandersetzung mit Lehrplänen der beiden Schulformen wäre eine wunderbare Möglichkeit, mehr schulformübergreifende Kooperation zu gestalten.

Christian: Ich erachte Hospitation in anderen Schulen und Schulformen als sehr zielführend. Wenn Sekundarstufen-Lehrpersonen im Primarbereich hospitieren, könnten sie neben den zukünftigen Schüler*innen auch die schulformspezifische Kultur kennenzulernen. Häuser sozialisieren, so wie du gesagt hast, aber auch die einzelnen Schulformen: Sonderschulen, Volksschulen, Mittelschulen und Gymnasien ticken völlig unterschiedlich. In diesen jeweiligen Logiken und Kulturen haben auch die einzelnen Schulstandorte besondere Schulkulturen entwickelt. Wenn gegenseitig hospitiert und miteinander gesprochen wird, wenn ein gemeinsames Thema bei Hospitationen verfolgt wird und dies zum Mentoring dazugehört, würden sich die Kolleg*innen verschiedener Schulen und Schultypen besser verstehen.

Andrea: *Arbeiten in Hard auch die Mittelschullehrpersonen in der Volksschule und umgekehrt? Ich glaube, das ist neben den Hospitationen auch noch ein wichtiges Thema.*

Christian: Ja, vor allem in den Klassen mit der vierten, fünften und sechsten Stufe. Aber auch Lehrpersonen anderer Stufen haben Interesse daran bekundet, in anderen Stufen zu arbeiten, auch in jenen, die in ihrer Ausbildung nicht vorgesehen waren.

Bettina: *Dies wäre ohne Cluster rechtlich nicht möglich?*

Christian: Kolleg*innen in den Gymnasien dürfen tatsächlich nicht fachfremd unterrichten. Eine AHS-Kollegin mit der Lehramtsprüfung in zwei Unterrichtsgegenständen durfte in ihrer AHS nicht einmal beide Unterrichtsgegenstände in der eigenen Klasse unterrichten. Das Argument des Schulleiters war, dass ja eine Beziehung zwischen Kindern und der Lehrperson entstehen könnte.

Bettina: *Eine abschließende Frage an euch: Wenn jetzt eine Schulleitung oder andere Akteure, wer immer sich auf den Weg machen will für schulformübergreifende Kooperation, was würdet ihr der Person mitgeben?*

Livia: Kenne dein System gut und nutze dein System bis zu den rechtlichen Grenzen.

Christian: Überlege, welche Vorteile letztendlich für unsere Kinder daraus erwachsen, wenn wir mit der anderen Schule oder Schulform eine Kooperation eingehen.

Ingrid: Sei offen für Perspektiven außerhalb deines eigenen Bereichs und suche aktiv den Austausch zu pädagogischen Themen, die alle betreffen. Der Blick über den Teller-
rand kann bereichern. Nutze dabei bestehende Bildungspläne als gemeinsame Grundlage für den Dialog.

Andrea: *Freude darf es auch noch machen.*

Bettina: *Ein schöner Abschluss. Der Austausch mit euch war inspirierend. Herzlichen Dank.*

Schulformübergreifende Kooperationsräume durch gesetzliche Reformen

Ursula Pulyer

Autonomie der Schule(n) in Südtirol – Möglichkeiten und Grenzen

Autonomy of Schools in South Tyrol – Possibilities and Limitations

Zusammenfassung

Die Autonomie der Schulen in Südtirol sollte eine Verbesserung der Bildungsqualität und eine Anpassung an lokale Bedürfnisse bewirken. Der Artikel beleuchtet die notwendigen gesetzlichen Grundlagen, die diese Autonomie ermöglichen, und beschreibt am Beispiel des Schulsprengels Obermais (Meran) Möglichkeiten zur Optimierung in Schulverwaltung und Ressourcenverteilung. Anhand eines konkreten Beispiels werden Möglichkeiten und Herausforderungen beschrieben. Ein zentraler Aspekt ist die im Jahre 2001 erfolgte Zusammenlegung von Schulen, die auf demografische und finanzielle Entscheidungen zurückzuführen ist und sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich bringt. Die Auswirkungen dieser Maßnahmen werden in Bezug auf die konkrete Zusammenarbeit im Schulsprengel analysiert. Zudem wird die Rolle verschiedener Berufsbilder – von der Direktion bis zur Administration – betrachtet, die wesentlich zur Schulentwicklung beitragen. Der Artikel diskutiert schließlich die organisatorischen Möglichkeiten und Grenzen, die mit der Autonomie und der Verwaltungsstruktur der Schulsprengel verbunden sind und zeigt potenzielle Problembereiche auf, die eine kontinuierliche Anpassung und Evaluation erfordern.

Abstract

The autonomy of schools in South Tyrol should lead to an improvement in the quality of education and adaptation to local needs. The article examines the necessary legal foundations that enable this autonomy possible and describes the possibilities for optimizing school administration and resource allocation using the example of the Schulsprengel Obermais (Meran). This concrete example is used to illustrate the opportunities and

challenges. A central aspect is the merger of schools in 2001, which is due to demographic and financial decisions and brings with it both opportunities and challenges. The effects of these measures are analyzed in relation to concrete cooperation within the school district. In addition, the role of different job profiles – from the head teacher to the administration – that contribute significantly to school development is analyzed. In conclusion, the article discusses the organisational possibilities and limitations that are associated with the autonomy and administrative structure of school districts and identifies potential problem areas that require continuous adaptation and evaluation.¹

1 Autonomie der Schulen in Italien und Südtirol

Seit rund 25 Jahren verfolgen die Schulen in Italien und Südtirol eine autonome Struktur. Die gesetzliche Grundlage dafür wurde zuerst mit dem gesamtstaatlichen Gesetz 1997 geschaffen und ab dem Jahr 2000 in Südtirol übernommen und adaptiert. Zuerst war es notwendig, die Schulen zu vergrößern – also zu *Schulsprengeln* ('Schulfamilien' in Kanada genannt, andernorts 'Cluster') zusammenzufassen. Eine autonome Schule benötigt eine bestimmte Schulgröße, damit Gelder und Personal gewinnbringend verwaltet werden können. Grundsätzlich gibt es drei wichtige Formen der Autonomie, d. h. der eigenverantwortlichen Gestaltungsmöglichkeit an Schulen:

- die finanzielle Autonomie
- die organisatorische Autonomie
- die didaktische Autonomie

Hinsichtlich der Finanzen bekommt die Schule ein – mehr oder weniger – umfangreiches Budget, über das sie verfügen kann. Ein Teil betrifft Fixausgaben, die zum allgemeinen Funktionieren der Schule beitragen, ein Teil kann je nach Ausrichtung, Schwerpunktsetzung und/oder Projektmanagement der Schule ausgegeben werden. Die autonome Schule definiert ein 'Programm' (vormals Schulprogramm, jetzt *Drei-Jahres-Plan*), in dem die Ausrichtung festgelegt und festgeschrieben wird. Die Finanzierung der autonomen Maßnahmen hat sich an diesem Drei-Jahres-Plan zu orientieren. Ein Beispiel: Sofern im laufenden Schuljahr ein Theaterprojekt finanziert werden soll, muss dieses im Text verankert sein und eine Bedeutung in der aktuellen Schulrealität haben. Die diesbezügliche doppelte Buchhaltung wird jährlich von zwei Rechnungsrevisoren überprüft und von der Schulsekretärin (s. u.) verwaltet.

Der Schulsprengel ist in organisatorischer Hinsicht mit Gestaltungsspielräumen ausgestattet: Er legt die Uhrzeiten für Beginn und Ende des Schultages, die Länge der Unterrichtseinheiten, die Anzahl der Nachmittage mit Unterricht sowie sämtliche zusätzlichen Arbeiten wie Wahl(pflicht)fächer, Sitzungen, Begegnungen mit Eltern fest. Gesetzliche Grundlage bilden die Rahmenrichtlinien, die eine Stundentafel vorgeben, die abgeändert werden kann. Diese Modifikation kann auch Auswirkungen auf die didaktische Autonomie haben, wenn beispielsweise Fächer (im Ausmaß von 20 %)² potenziert oder

1 Hinweis zur Textproduktion: Die Zusammenfassung wurde unter Einbindung von KI-Technologie (DeepL) übersetzt.

2 557428_Rahmenrichtlinien_GS-MS_dt_21 (1).pdf

gekürzt werden. Jede Art von Schwerpunkt oder Projektunterricht kann von der Schule verantwortet, beschlossen und evaluiert werden (s.u.).

Die Gründe für die Abkehr vom Zentralismus hin zur Eigenverantwortung liegen wohl in Tendenzen wie dem New Public Management der 90er Jahre, der Einsicht, dass vor Ort bessere Entscheidungen für Menschen getroffen werden können und vielleicht auch in der Hoffnung, damit das Schulsystem zu ‚verbessern‘ und veraltete Strukturen aufbrechen zu können. Dieses Unterfangen konnte nicht in Gänze verwirklicht werden, da veraltete gesetzliche Vorgaben weiterhin bestehen und der Staat eine Restriktion in dieser Hinsicht weiterhin aufrechterhält.³

Da keine Personalautonomie vorgesehen ist und die Lehrer*innen nach wie vor (gesamtstaatlich und Südtirol weit für die deutsche Schule) nach einem komplizierten System der ‚Rangordnungen‘ (Dienstalter, Studententitel, familiäre Situation) rekrutiert werden, spricht man vielerorts von einer Teilautonomie der Schulen. Ich würde mich diesem Begriff gerne anschließen, auch wenn er nicht der offiziellen Bezeichnung (*autonome Schule*) entspricht.

2 Schulsprengel Obermais

Die Bildung der Schulsprengel unterlag in erster Linie geografischen Vorgaben. Es wurden Schulen zusammengeschlossen, die ‚nahe‘ beieinander lagen. Dies betrifft in der Folge auch den Bildungsweg der Schüler: Sie gehören acht Jahre lang einer Direktion, d.h. einer Verwaltung an und fühlen sich dem Sprengel insgesamt zugehörig. Eine Zusammenarbeit unter den Lehrkräften der Grund- und Mittelschulen sollten einen einheitlichen Bildungsweg mit einem durchgängigen Schulcurriculum gewährleisten.

In Obermais wurden folgende Institutionen zusammengelegt: Die Mittelschulen Obermais und Schenna sowie die Grundschulen Obermais, Schenna, Verdins, Obertall und Hafling. Kurze Zeit später kamen noch die Grundschulen Riffian und Kuens dazu. Letztendlich handelt es sich um einen Schulsprengel mit zwei Mittelschulen und sieben Grundschulen. In Zahlen ausgedrückt: Rund 130 Lehrkräfte, ca. 30 Reinigungsbedienstete, Mitarbeiter für Inklusion, Schulsozialpädagogin, fünf Sekretärinnen, rund 850 Schülerinnen und Schüler.

Die Herausforderungen waren bereits und sind noch vielfältig. Eine Schuldirektorin hat immer die Feldkompetenz der Schulstufe, an der sie unterrichtet hat. Es gilt nun die Eigenheiten der jeweils anderen Stufen zu erkennen und zu respektieren. Traditionen der Oberstufe lassen sich nicht an der Grundschule verwirklichen und umgekehrt. Hinzu kommt, dass an den Grundschulen ein anderes Dienstrecht als an den Mittel- und Oberschulen gilt: In der Grundschule beträgt die wöchentliche Unterrichtsverpflichtung 22 Stunden, in der Mittel- und Oberschule 20. Weitere Unterschiede betreffen die zusätzlich zum Unterricht zu leistende Arbeitszeit. Die Grundschullehrpersonen sind ‚Generalisten‘, mit der Mittelschule hält die Fachlehrer*in seinen Einzug. Auch diesbezüglich

3 Es scheint müßig hier die Flut an italienischen Gesetzen anzuführen, die Gültigkeit haben. Als Beispiel: Die Bewertung orientiert sich immer noch an einer gesetzlichen Vorgabe aus dem fernen Jahre 1924. Es gab Änderungen, Anpassungen und je nach wechselndem Unterrichtsminister ‚Neuerungen‘, aber ganz abgeschafft wurde das Gesetz nicht.

wollen Traditionen und Haltungen berücksichtigt werden. Und immer ist der Balanceakt gefragt inwieweit der Schulsprengel zusammenwachsen soll und eine ähnliche Linie im Sinne der acht Jahre, die das Kind an der Schule verbringt, gestaltet oder die Eigenheit einer jeden Schulstufe gewahrt sein soll. Als Beispiel mögen die gemeinsamen Feiern und Kolleginnen dienen: Wird gemeinsam gefeiert oder treffen sich die Lehrkräfte der Schulstufen separat?

Persönlich war ich anfangs begeistert vom Zusammenschluss. Gemeinsame Fachgruppensitzungen, die Erstellung eines achtjährigen Schulcurriculums, Begegnungen und Sitzungen unter den Lehrkräften der beiden Schulstufen sollten Vorurteile abbauen und die Zusammenarbeit stärken. Es ist nur teilweise gelungen. Die Traditionen und Haltungen sind tief verankert. Ähnliches kann vom Zusammenschluss von Oberschulen berichtet werden, wo verschiedene Fachrichtungen nebeneinander existieren und eine wirkliche Zusammenschau unmöglich erscheint. Letztendlich bleibt es ein Zusammenschluss auf Verwaltungsebene mit unterschiedlichen Möglichkeiten der Zusammenarbeit.

2.1 Notwendiges Personal der teilautonomen Schule

Die teilautonome Schule bedarf aufgrund ihrer Größe und Verwaltungsstruktur geeigneter Berufsbilder. Die Schuldirektorin unterliegt einem eigenen Berufsbild – sie ist wohl vormals Lehrkraft, stellt sich dann aber einem aufwändigen Ausbildungs- und Auswahlverfahren und hält in dieser Rolle keinen Unterricht mehr ab. Das wäre auch aufgrund der Schulgröße und des Verwaltungsaufwandes nicht mehr möglich. Zusätzlich ist Verwaltungspersonal notwendig. Eine Schulsekretärin (keine Sekretärin im herkömmlichen Sinne, sondern eine Expertin der doppelten Buchhaltung) und mehrere Sekretärinnen. Die Schuldirektorin kann nicht gleichzeitig an mehreren Schulstellen präsent sein, weshalb es dort in der Regel Schulstellenleiterinnen gibt. Sie treffen unmittelbare Entscheidungen vor Ort wie Vertretungsstunden und/oder den für die Schulstelle passenden Sitzungskalender.

Die mittlere Schulgröße umfasst im Durchschnitt 100 Lehrkräfte, rund sechs Sekretariatsbedienstete, Schulwarte je nach Schulgröße (Putzfläche), wenn möglich eine Schulsozialpädagogin und die Mitarbeiter für Integration/Inklusion. Das Personal wird von der Schulsekretärin verwaltet (Abwesenheiten, Personalsuche nach Erschöpfung der Ranglisten, Vertretungen). Einzig die Gehälter werden zentral von übergeordneter Stelle (Bildungsdirektion) berechnet und ausbezahlt.

Der Prozess der Entscheidungsfindung sowie die damit einhergehende Verantwortung sind wesentliche Aspekte, die in diesem Kontext zu berücksichtigen sind. Die Idee der Basisdemokratie war schon vor der Einrichtung der teilautonomen Schulen vorhanden und gesetzlich verankert und stand nun vor besonderen Herausforderungen. Sogenannte Mitbestimmungsgremien verantworten die anstehenden Entscheidungen. Expertengruppen wie das Lehrerkollegium (alle Lehrkräfte eines Sprengels) oder der Elternrat (alle in den Klassenrat gewählten Eltern eines Sprengels) haben Großteils die Möglichkeit *Vorschläge* zu machen. Die tatsächlichen Entscheidungen werden im Schulrat getroffen. Die 14 Mitglieder repräsentieren die (sechs) Eltern, die (sechs) Lehrkräfte, die (eine) Schulführung und die Finanzen in der Person der (einen) Schulsekretärin. In der Oberstufe werden drei Eltern durch drei Oberschüler ersetzt.

Vor dem Zusammenschluss zu Schulsprengeln existierte *eine* Mittelschule und *eine* Oberschule und da war die demokratische Vertretung im Schulrat gegeben – mit den Sprengeln kommt die Repräsentativität im Schulrat ins Wanken. Wenn ein Sprengel z. B. aus neun Schulstellen besteht (Schulsprengel Obermais in Meran: zwei Mittelschulen, sieben Grundschulen) und im Schulrat nur sechs Vertreter vorgesehen sind, muss eine ausgeklügelte Wahlordnung die gerechte Vertretung sichern. Bis heute ist es nicht gelungen, die Mitbestimmungsgremien gesetzlich zu erneuern.

Es gibt Entscheidungen, die Überforderung mit sich bringen. Sehr knappe Entscheidungen stellen die Zusammenarbeit aller Beteiligten in der teilautonomen Schule auf eine harte Probe. Deswegen kommt immer wieder seitens der Schuldirektoren der Ruf nach der Entscheidung von oben auf. Das Pendel zwischen Autonomie, Eigenständigkeit, Basisdemokratie und dem Ruf nach Verantwortung außerhalb der Schule und für alle gleich schwingt im Laufe der Jahrzehnte immer wieder hin und her. Ein signifikanter Anteil der hier besprochenen Haltungen geht auf die Schuldirektorin zurück, die in eigenverantwortlicher Funktion handelt und souverän agiert (und dies auch kommuniziert) oder aber übergeordnete Stellen konsultiert und in großem Umfang um Klärung ersucht.

Eine besondere Herausforderung ergibt sich, wenn gesetzliche Vorgaben – die wohl einen Rahmen garantieren sollen – in der teilautonomen Schule berücksichtigt werden müssen und eigenständige Entscheidungen verunmöglichen. Dies betrifft z. B. die Lehrerarbeitszeit und generell flexiblere, zeitgemäße Schulmodelle, die auf mehr oder weniger gravierende Veränderungen abzielen. Einerseits trifft man auf den innerbetrieblichen Widerstand (Bewahrer versus Erneuerer), andererseits auf uralte gesetzliche Vorgaben, die zu respektieren sind.

Der Schulsprengel Obermais unternahm beispielsweise den Versuch, die Noten abzuschaffen. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass die Schüler die Fähigkeit zur Selbstreflexion entwickeln und dabei Eigenverantwortung übernehmen. Die Erlangung von Kompetenzen sollte eigenverantwortlich angestrebt werden. Im ersten Semester sollte auf Noten verzichtet werden und – zusammen mit allen Beteiligten – ein freudvolles Lernen abseits vom üblichen Notendruck ermöglichen. Diesem Beschluss an der Schule ging eine intensive Diskussion und Befragung voraus und alle drei Gruppen (Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen) sprachen sich für einen solchen Verzicht auf Noten aus. Niemand wollte die traditionelle Bewertung aber jede Gruppe war überzeugt, dass sie die jeweils andere einfordern würde. Die Schüler*innen meinten, Eltern und Lehrer würden die Noten brauchen, die Lehrer meinten Eltern und Schüler bräuchten sie. Der Beschluss wurde an der (vermeintlich autonomen) Schule gefasst und betraf immerhin rund 850 Schüler*innen. Die Bildungsdirektion hat dieses Vorgehen gerügt und untersagt. Im März musste die traditionelle Bewertung vom Januar nachgereicht werden.

Diese umfangreiche Diskussion im Sprengel tangierte viele Bereiche der pädagogischen Grundhaltung und hatte somit auch Auswirkungen auf das Instrument der Klassenwiederholung. Die gängige Literatur hierzu ist bekannt und in der großen Mehrzahl handelt es sich um Ausführungen, die darstellen, wie unnütz, demütigend und kontraproduktiv die Klassenwiederholungen sind. Nichtsdestotrotz hält die Schulwelt an dieser Tradition fest. Im Schulsprengel Obermais existierte die Klassenwiederholung in den Jahren meines Wirkens nicht mehr. Die unermüdlich bei jeder Gelegenheit geführten dies-

bezüglichen Diskussionen entfalteten ihre Wirkung. Wir bekamen die Rückmeldung seitens der Oberschulen, an die unsere Schüler sich einschrieben, dass die Leistungen in Ordnung seien. Die Auswirkungen auf die soziale Zusammensetzung der Klassen war enorm: keine überalterten Schüler mehr, die die jüngeren drangsalierten. Und trotzdem wurde gelernt, ohne das Gespenst und den Druck der Klassenwiederholung. Wenn die Schuldirektorin ohne Wenn und Aber von etwas überzeugt ist, kann dies Strahlkraft entwickeln. Hier leistet auch die Zusammenlegung der Schulstufen einen wertvollen Beitrag: In der Grundschule gibt es de facto keine Klassenwiederholung und diese Haltung kann auf die Mittelschule Einfluss nehmen.

2.2 Schulentwicklung und Qualitätssicherung

Innerhalb dieses Spannungsfeldes und unter Einbezug sowohl der übergeordneten Gesetze als auch der schulinternen Vorhaben und Möglichkeiten existieren Freiräume für die Schulentwicklung. Wenn sich diese aus Organisationsentwicklung und Personalentwicklung ergibt, so eröffnen sich für beide Aspekte Möglichkeiten und Grenzen. Die Organisationsentwicklung umfasst u.a. Stundenpläne, Freiräume für Projekte, Sitzungen. Die Personalentwicklung ermöglicht einen (geringen) Einfluss auf Fort- und Weiterbildung des Lehrkörpers sowie innerschulische Professionalisierung in Richtung Expertentum.

Da auch der Sitzungskalender in Eigenregie verantwortet werden kann, sollte er besonders sorgfältig geplant werden. Oberstes Ziel ist das ausschließliche Abhalten von sinnvollen und notwendigen Sitzungen. Diese sind bei Bedarf einzuberufen und nicht a priori zu planen. Die Möglichkeit, Sitzungen auch online abzuhalten, damit weite Wege für kurze Absprachen vermieden werden, ist dabei hilfreich. Auch verzichteten wir auf das Abfassen von Protokollen und/oder Mitschriften, die schlussendliche ‚niemand‘ liest. Eine verlässliche Vereinbarungskultur, bei der sich alle an gefasste Beschlüsse halten, genügt.

Ein signifikanter organisatorischer Aspekt ist der Stundenplan. Bekanntlich ist die Aufsplitterung im 45-Minuten-Rhythmus nicht lernförderlich, weswegen am SSP Obermais ein Stundenplan mit Unterrichtseinheiten zu 60 und 90 Minuten Länge eingeführt wurde. Auch hier sind Zerreißproben und Diskussionen an der Tagesordnung: Es gibt Lehrkräfte und Schüler, die ein längeres Verweilen in welcher Unterrichtsform auch immer als zielführend erachten und andere, die in kurzen Einheiten unterrichten wollen. Ein diesbezüglicher Kompromiss schien an einem anderen Schulsprengel die einheitliche 60-Minuten-Stunde.⁴

Was die Personalentwicklung betrifft, greift hier die eingangs erwähnte Teilautonomie und ein Einwirken auf das Personal beschränkt sich auf die persönliche Einflussnahme seitens der Schulführung. Die ‚Stammrolle‘ (Pragmatisierung) ist ‚der goldene Käfig‘, der mitunter die Weiterentwicklung hemmt. Sofern der Unterricht der Lehrkraft in geordneten Bahnen verläuft und es keine Klagen z. B. von Elternseite gibt, ist die Einflussnahme in Bezug auf Veränderung (Weiterbildung, Akzeptanz von Neuerungen, Öffnung des

4 Recherchen meinerseits haben ergeben, dass es zwei Gründe für die 45-Minuten- Unterrichtsstunde gibt: Nachmittagsunterricht schien gänzlich inakzeptabel, weswegen alles am Vormittag erledigt werden soll, und in Nachkriegszeiten gab es zu wenig Heizmaterial um lange Schulstunden zu absolvieren. Aus Spargründen sollten diese gekürzt werden.

Unterrichts, organisierte Zusammenarbeit) denkbar gering. Es existieren gesetzliche Vorgaben, die sich auf die Fort- und Weiterbildung beziehen, jedoch ist die Umsetzung dieser Vorgaben in der Praxis begrenzt. Darüber hinaus ist festzustellen, dass die Möglichkeiten für eine Einflussnahme auf die Schulentwicklung durch die Lehrkräfte begrenzt sind und sich auf persönliche Gespräche, die Bitte der Schulleitung und das Entgegenkommen einer engagierten Lehrkraft beschränken.⁵ Das Lehrerkollegium beschließt sogenannte schulinterne Fortbildungen und Pädagogische Tage. Die Pädagogische Abteilung bietet ein breit gefächertes Fortbildungsprogramm an und viele nutzen dies freiwillig und fühlen sich der lernenden Organisation und ihrer persönlichen Professionalisierung verpflichtet.

Alle Entwicklungsmöglichkeiten – Entscheidungen, Nutzen von Freiräumen, persönliches Engagement, Schwerpunktsetzung, verlässliche Vereinbarungen treffen – gelingen nur mit einer ausgeprägten Kultur des Vertrauens und der gegenseitigen Wertschätzung. Davon leitet sich ein freundliches Arbeitsklima und eine insgesamt positive Grundhaltung in der Schule ab. Im System unserer Organisation hat jede Komponente eine Auswirkung: Das Vertrauen den Mitarbeitern (Lehrkräften) gegenüber wirkt auch im Unterricht weiter und ermöglicht ein Umdenken in Bezug auf Noten und Klassenwiederholung.

Die Nutzung von Freiräumen sowie die Anwendung von Gestaltungsspielräumen in der teilautonomen Schule lassen die Evaluierung der Schulentwicklung insgesamt als logische Konsequenz erscheinen. Sowohl die externe als auch die interne Evaluation sind für die teilautonome Schule gesetzlich vorgeschrieben und ergänzen sich im besten Falle.

Die Evaluation bedient sich der folgenden vier gängigen Instrumente: Dokumentenanalyse, Interviews, Fragebogen, (Unterrichts-)Beobachtung. Angestrebt wird der ‚Königsweg‘, die partizipative Evaluation. Hierbei hat die interne Evaluation eine Bedeutung für externe und wird mit in Betracht gezogen. Dies wird zu einem Großteil durch die Verwendung des Online-Tools ‚IQES-Online‘ ermöglicht. Von Seiten der Bildungsdirektion wurde das Instrument für alle Schulen in Südtirol angekauft und wird vorzugsweise für die interne Schulevaluation verwendet. Die externe Evaluation verwendet es in Teilen ebenso. Die Fragen der Fragebögen und Interviews sowie die Schwerpunkte der Dokumentenanalyse und der Unterrichtsbeobachtung leiten sich von den Kriterien (Indikatoren) des Qualitätsrahmens für die Schulen in Südtirol ab. Somit ist Transparenz gewährleistet. Die interne Evaluation verantwortet die Schule selbst und die externe Evaluation bedient sich derselben Methodik und somit derselben ‚Sprache‘. Evaluation ist kein Geheimnis und die verwendeten Instrumente (Unterrichtsbeobachtungsbogen, Fragebögen) sind bekannt.

Systemische Vorbehalte jeglicher Feedbackmethode gegenüber bleiben erhalten. Der Schulsprengel Obermais ist auch Teil des Systems und kann sich Haltungen und allgemein gültigen Stimmungen nicht entziehen. Im System Schule wird der Fehler geahndet, er ist zu vermeiden und womöglich schlecht zu bewerten. Dies trotz aller Anstrengungen laut gängiger pädagogischer Grundhaltung in ihm ein *Fenster zur Welt* zu erkennen. Dement-

⁵ Im früheren Landeskollektivvertrag war für die Lehrkräfte eine verpflichtende Fortbildung vorgesehen, im aktuellen ist dies nicht der Fall, es wird nur allgemein angeführt, dass es sich um ein Recht und eine Pflicht handelt. Hier ist auch die Rolle der Gewerkschaften nicht unerheblich.

sprechend gehört es nicht zur gewohnten Norm, sich als Lehrkraft ein Feedback einzuholen und sich im weitesten Sinne – wenn auch gut gemeint und wohlwollend – kritisieren zu lassen. Hinzu kommt bei den Lehrpersonen ein Mangel an Wissen und Kenntnis der gewinnbringenden formativen Evaluation gegenüber. Dies auch aufgrund einer Lücke in der Lehrerausbildung, die wenig Augenmerk auf Schulentwicklung, Qualitätssicherung, Feedback und entsprechende Rückmeldeformate legt.

Der Qualitätszirkel im Sinne der aktuellen Evaluationstheorie folgt der Methode: Plan – Do – Check – Act. Die teilautonome Schule erlaubt eigenverantwortliche Planung, Projekte, Unterrichtssettings, Vorhaben, die allesamt auf ein besseres Lernen abzielen. Es folgt die konkrete Umsetzung, nachdem in den zuständigen Gremien die entsprechenden Diskussionen geführt und abgestimmt wurde. Eine Überprüfung der Qualität des Geleisteten erfolgt unmittelbar nach der Durchführung im Rahmen einer internen Evaluation und zu einem späteren⁶ Zeitpunkt durch die externe Evaluation. Die Erkenntnisse müssten nun sorgfältig analysiert und als Verbesserungen in eine neue Planung einfließen. Um eine umfassende Evaluation zu gewährleisten, ist das Einbringen von gelungenen Maßnahmen durch die Schuldirektion erforderlich. Persönlich habe ich jährlich eine Umfrage zu meinem persönlichen Führungshandeln durchgeführt, abwechselnd unter den Lehrkräften und den Eltern. Auf einzelne Aspekte einer Befragung z.B. zum Führungshandeln der Schulleitung konnte ich umgehend reagieren, aber wenn es um Elternbefragungen bzw. umfassendere Aspekte des Qualitätsrahmens geht, ist Reflexion, Diskussion, Einsicht, Zusatzarbeit und Know-How gefragt. Eine umfassende Analyse der Rückmeldedaten und in der Folge eine Verbesserung bzw. Veränderung ist aufwändig und sowohl zeitlich als auch personell nicht leistbar. Ein weiterer Stolperstein ist, dass Schulentwicklung längerfristig angelegt ist und über mehrere Schuljahre hinweg geplant sein will. Ein Wechsel der Schulführung oder der Lehrkräfte erschweren diesen Prozess.

Auch die gesetzlich vorgesehenen Lernstandserhebungen in Form von standardisierten Tests geben der Schule eine Rückmeldung zu Unterricht und Lernstand der Schülerinnen und Schüler. Diese Rückmeldungen sind in Teilen von Argwohn und geringer Sympathie begleitet. Zum einen sind die Daten nicht immer leicht zu lesen und/oder zu interpretieren und zum anderen geht von ihnen eine nicht zu unterschätzende Bedrohung aus. Klassen mit guten Ergebnissen, könnten guten Lehrkräften zugeordnet werden, ebenso verhält es sich mit dem Vergleich von Schulen. Immer treffen wir auf altbekannte Muster im System: Wir arbeiten bzw. unterrichten alle gleich (gut) und auf Daten, die Defizite belegen, verzichten wir gerne.

Diesen Ängsten kann nur mit (Aus-)Bildung begegnet werden. Der Einfluss auf die universitäre Ausbildung ist gering, umso mehr versuchten wir mit schulinterner Fortbildung und der Weiterbildung auf Landesebene die Lehrkräfte im Bereich der Evaluation zu professionalisieren. Je besser Lehrer*innen befähigt werden, Daten zu erheben, zu analysieren und zu interpretieren und je vertrauter sie mit dem Gedanken des positiven Feedbacks im Sinne einer Qualitätsentwicklung oder Qualitätssteigerung sind, umso näher kommen wir dem Ziel: Schul- und Unterrichtsentwicklung in der teilautonomen Schule frei zu verantworten, um Lehren und Lernen effizienter, freudvoller und erfolgreicher zu gestalten.

6 Die externe Evaluation findet für die Schulen der deutschen Bildungsdirektion in Südtirol alle sechs Jahre statt. Nach drei Jahren wird von Seiten der Evaluationsstelle die Qualität der internen Evaluation überprüft. Dies geschieht in Form eines Fragebogens für die Lehrkräfte und eines Interviews mit der Schulleitung.

Autorin

Pulyer, Ursula: Fachoberschule für Soziales Meran, Englischlehrerin; Schulsprengel Lana, Schuldirektorin; Bildungsdirektion/Leiterin der Evaluationsstelle; Freie Universität Bozen/Brixen, Dozentin in der Lehrerbildung. ursula@pulyer.com

Literatur

- Autonome Provinz Bozen–Südtirol. (1995). *Landesgesetz vom 18. Oktober 1995, Nr. 20: Mitbestimmungsgremien an den Schulen*. <https://lexbrowser.provinz.bz.it>
- Autonome Provinz Bozen–Südtirol. (2000). *Landesgesetz vom 29. Juni 2000, Nr. 12: Schulautonomie*. <https://lexbrowser.provinz.bz.it>
- Autonome Provinz Bozen–Südtirol. (2012). *Dekret des Landeshauptmanns Nr. 39/2012: Durchführungsverordnung über die Evaluation im Bildungssystem des Landes Südtirol*. <https://lexbrowser.provinz.bz.it>
- Autonome Provinz Bozen–Südtirol. (2021). *Rahmenrichtlinien für alle Schulstufen der deutschsprachigen Schule in Südtirol* [PDF]. https://www.provinz.bz.it/news/de/news.asp?news_action=4&news_article_id=557428
- Autonome Provinz Bozen–Südtirol. (o. J.). *Lernstandserhebungen dauerhaft geregelt* [Pressemitteilung]. https://www.provinz.bz.it/news/de/news.asp?news_action=4&news_article_id=653202
- Autonome Provinz Bozen–Südtirol. (o. J.). *Qualitätsrahmen für die deutschsprachige Schule: Bereiche, Teilbereiche und Indikatoren*. <https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/qualitaetssicherung.asp>

Melanie Baur und Bettina Dimai

Chancen und Herausforderungen schulübergreifender Kooperation am Beispiel des Schulsprengels Süd

Opportunities and Challenges of Cross-School Forms of Cooperation Using the Example of the School Cluster South

Zusammenfassung

Im Jahr 2000 wurde eine umfassende Bildungsreform implementiert, die den Schulen in Südtirol eine größere Autonomie in didaktischer, organisatorischer, finanzieller und personeller Hinsicht zuspricht. Um den Aufgaben dieser erweiterten Autonomie sowie der Qualitätssicherung und Schulentwicklung am Standort gewachsen zu sein, gilt seit diesem Gesetz ein verpflichtender Zusammenschluss von Schulstandorten zu einer größeren Verwaltungseinheit – dem Schulsprengel. In der Fallstudie Schulsprengel Süd, die im Rahmen einer Qualifizierungsarbeit entstanden ist, wird aus der Perspektive der Führungsebene und des Kollegiums der Frage nachgegangen, welche Chancen und Herausforderungen sich in der Zusammenarbeit und kooperativen Weiterentwicklung auf den Ebenen der Organisation und des Unterrichts innerhalb eines Schulsprengels zeigen.

Abstract

With the Provincial Law 2000, schools in South Tyrol gained greater didactic, organizational, financial and limited personnel autonomy. In order to be able to cope with the tasks of this extended autonomy, quality assurance and school development at the location, the law provides a mandatory merger of school locations into a larger administrative unit – a school cluster. The case study school cluster Süd, which was developed as part of a qualification project, examines the opportunities and challenges of collaboration and cooperative development of teaching and organization within a school district from the perspective of the management level and the teaching staff¹.

1 Hinweis zur Textproduktion: Das Abstract wurde unter Einbindung von KI-Technologie (DeepL.com) übersetzt

1 Der Schulsprengel

Im Sommer 2000 trat in Südtirol das Landesgesetz Nummer 12 in Kraft, das den Schulstandorten eine erweiterte Autonomie auf unterschiedlichen Ebenen sowie die Verantwortung für Schulentwicklung zuspricht und eine damit verbundene Rechtspersönlichkeit ermöglicht: „Den Schulen wird Rechtspersönlichkeit zuerkannt. Sie besitzen im Sinne der Bestimmungen dieses Gesetzes Autonomie in den Bereichen Didaktik, Organisation, Forschung, Schulentwicklung, Schulversuche, Verwaltung und Finanzen“ (LG 12/2000, Art. 2, Abs. 1). Schulstandorte sind aufgefordert, standortspezifische Strukturen und Vernetzungen mit örtlichen Bildungsträgern aufzubauen und individuelle Schwerpunkte zu setzen, um „die Wirksamkeit des Lernens und Lehrens zeitgemäß weiterzuentwickeln“ (Hofer & Watschinger, o.J., S. 4). Da die Schulen für die Umsetzung dieser umfangreichen Autonomie eine gewisse Größe, gemessen an der Anzahl an Schüler*innen, benötigen, wurden Schulstandorte zu größeren Verwaltungseinheiten, den Schulsprengeln, zusammengeführt. Gemäß dem Schulverteilungsplan aus dem Jahr 2001 wurden 45 Schulsprengel (Grund- und Mittelschule) und 13 Grundschulsprengel genehmigt (Pernstich, 2019). Die aktuelle Entwicklung hat eine Reduzierung auf 45 Schul- und 10 Grundschulsprengel zur Folge.

Der Schulsprengel ist eine geographische Zuständigkeitsgrenze für Schulen, die sich an der Anzahl der zugehörigen Grundschulen bemisst. So umfasst ein Schulsprengel in der Regel vier bis sieben Grundschulen sowie mindestens eine Mittelschule. Die Anzahl der Schüler*innen, die dem Schulsprengel zugeordnet werden, liegt zwischen 500 und 900. Der Sprengel steht unter der Leitung einer Schulführungskraft – des Direktors bzw. der Direktorin –, welche/r keiner Lehrverpflichtung nachgeht und über das Landesgesetz einem ausdrücklichen Gestaltungs- und Entwicklungsauftrag nachkommen soll. Das gesamte Schulpersonal setzt sich aus den Schulstellenleitungen der jeweiligen Standorte, den Lehrpersonen aller Standorte, den Mitarbeiter*innen für Integration, dem Verwaltungspersonal, den Schuldiener*innen² und den Reinigungskräften zusammen (Hofer & Watschinger, o.J.).

Die Bündelung von mehreren Standorten zu einem Schulsprengel bietet aus pädagogischer und organisatorischer Perspektive gewisse Vorzüge, aber auch Herausforderungen. Josef Watschinger, ehemaliger Schuldirektor des Schulsprengels Welsberg, vergleicht die Autonomie der Schulsprengel mit einem Betriebssystem, das darauf aufbaut, „dass Menschen sich in einen Dialog bringen, sich abstimmen und gemeinsam Entwicklungsarbeit leisten“ (Watschinger, 2019, S. 24). In den Schulsprengeln Südtirols wurden unterschiedliche Formen der Gestaltung von Freiräumen implementiert, darunter die Einführung neuer Fächer und Zusatzangeboten, neue zeitliche Organisationsmuster in Form von verschränkten Ganztageschulen, die Einbeziehung außerschulischer Lernorte und regionaler Partner, Differenzierungsmaßnahmen, Schulumbauten sowie öffentliche Klassen mit reformpädagogischer Ausrichtung. Die Herausforderungen resultieren einerseits aus der habituellen Zusammenführung unterschiedlicher Pädagog*innengruppen (Grundschul- und Mittelschullehrpersonen) in ein Kollegium,

2 Die Aufgabenbereiche eines Schuldieners/einer Schuldienerin sind vielfältig: neben Portier-, Telefon-, Wartungs-, Reinigungs- und Sekretariatshilfsdiensten zählt auch die Verwahrung und Verteilung von Schlüsseln dazu (Autonome Provinz Bozen – Südtirol, 2024).

andererseits birgt der Schulsprengel aufgrund der gesetzlichen Änderungen eine Steigerung der Komplexität auf allen Ebenen: Veränderung der Schulgröße, dem Leitbild für den Schulsprengel, der individuellen Selbstentfaltung der einzelnen Standorte sowie der Verlagerung bestimmter bürokratischer Verwaltungsabläufe an den Schulsprengel (für einen Überblick siehe Sitzmann (2019)).

2 Schulübergreifende Zusammenschlüsse bedingen unterschiedliche Formen von Kooperation

Im Schulsystem spielen unterschiedliche Kooperationsformen und -arten eine wichtige Rolle und gelten oft als Schlüsselement für die Sicherung der Schulqualität sowie der Verbesserung der Schul- und Unterrichtsentwicklung (Idel et al., 2012). Studien zeigen, dass Kooperationen unter Lehrpersonen sowie mit weiteren Akteursgruppen innerhalb und außerhalb des schulischen Kontexts sowohl die Prozesse der Organisations- und Unterrichtsentwicklung als auch die Professionalisierung der Lehrkräfte positiv beeinflussen (Keller-Schneider & Albisser, 2013; Steinert et al., 2006). Allerdings trifft die Umsetzung unterschiedlicher Kooperationsformen auch auf Grenzen, limitierende Faktoren und Herausforderungen (Fussangel & Gräsel, 2012; Grosche et al., 2020).

Der Terminus ‚Kooperation‘ ist nicht eindeutig definiert. In diesem Beitrag wird die Definition von Kullmann (2010) verwendet, die wie folgt lautet: „Kooperation ist die konstruktive, wesentlich auf Kommunikation und Koordination beruhende Zusammenarbeit zwischen Organisationseinheiten zur Erreichung gemeinsamer Ziele“ (S. 22).

Die Schaffung unterschiedlicher Räume und Strukturen für Kommunikation und Zusammenarbeit erweist sich in einem Schulsprengel mit getrennten Standorten sowohl für die Schulleitung als auch die Pädagog*innen als komplex und fordernd. Aus der Schulwirksamkeitsforschung ist die zentrale Rolle der Schulleitung evident. Hitt und Tucker (2016) präsentieren in ihrer Metastudie Dimensionen effektiver Schulführungskräfte, wobei das Teilen der Führungsverantwortung sowie eine Mitgestaltungs- und Entscheidungsfreiheit für Lehrpersonen wichtige Kriterien darstellen. Demzufolge ist es sinnvoll, dass kooperative Führungsstrukturen (Huber, 2006) in den Schulalltag integriert werden.

Killus und Gottmann (2012) konnten auf der Ebene der Lehrkräfte feststellen, dass schulübergreifende Kooperationen in Schulnetzwerken zum Austausch von Informationen und Materialien, einer gemeinsamen Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsreihen stärker praktiziert wurden als schulinterne Kooperationen.

Ein Konzept, welches in zahlreichen Studien zur Unterscheidung von Kooperationsformen aufgegriffen wird, ist das von Gräsel et al. vom Jahre 2006. Die Autor*innen unterscheiden drei Kooperationsformen (kollegialer Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Kokonstruktion), welche im Schulalltag beobachtbar und für die gemeinsame Erreichung der Unterrichts- und Schulziele unabdingbar sind.

Beim kollegialen Austausch handelt es sich um einen schnellen, aber wirkungsvollen Austausch von Materialien sowie berufsbezogenen Informationen, einschließlich Unterrichtsinhalten und schulbeteiligten Personen. Die arbeitsteilige Kooperation wird auch als Synchronisation (Hartmann et al., 2021) oder Arbeitsteilung bezeichnet. Dabei han-

delt es sich um die Aufteilung der Aufgaben und Aufgabenbereiche auf die einzelnen Individuen. Demzufolge wird vorausgesetzt, dass die Aufgaben derart strukturiert sind, dass eine Aufteilung der Aufgabenbereiche möglich ist (Gräsel et al., 2006). Die Kokonstruktion stellt als dritte Form der Kooperation die aufwändigste und zeitintensivste Form dar. Ihr Ziel ist die Verbesserung der Qualität und Reflexion der Arbeit. Durch die Verknüpfung des individuellen Wissens der beteiligten Lehrpersonen werden gemeinsame Entwicklungsziele definiert und Umsetzungswege erarbeitet. So werden individuelle und organisationale Kompetenzen weiterentwickelt (Gräsel et al., 2006).

3 Fallstudie Schulsprengel Süd

Der Schulsprengel Süd besteht aus sieben Grundschulen und einer Mittelschule, welche aufgrund der geographischen Lage zu einem Schulsprengel zusammengefasst wurden. Er liegt im ländlichen Raum bei Bozen (Südtirol) und umfasst mehrere Dörfer, welche wiederum auf vier Gemeinden aufgeteilt sind. Eine Grundschule und die Mittelschule befinden sich innerhalb derselben Gemeinde in geringer Entfernung zueinander. Im Schuljahr 2024/25 besuchten über 700 Schülerinnen und Schülern die acht Schulen des Schulsprengels. Die Mehrheit der Schüler*innen wechseln nach der Grundschule in die dazugehörige Mittelschule. Im Schulsprengel Süd sind rund 140 Personen tätig, darunter 105 Lehrpersonen. Das Kollegium wird durch ein pädagogisches Unterstützungssystem ergänzt, das unter anderem neun Integrationslehrkräfte, fünf Mitarbeitende für Integration, Schulpsycholog*innen, Schulsozialarbeiter*innen bzw. -pädagog*innen sowie mehrere Mitarbeiter für Sprach- und Matheförderung umfasst. Zusätzlich sind 16 Reinigungskräfte und sechs Sekretärinnen im Bereich des Verwaltungspersonals tätig. Das Führungsteam der Sprengels Süd setzt sich aus der Schulführungskraft (SFK), der Schulführungsstellvertretung (SFKV), welche auch das Amt der Schulstellenleitung der Mittelschule innehat, und den vier Schulstellenleitungen (SSL) zusammen.

3.1 Methodisches Vorgehen

Die Fallstudie Schulsprengel Süd wurde im Sommersemester 2024 durchgeführt und zeichnet sich durch einen Mix-Methods-Ansatz aus. Folgende Forschungsmethoden wurden angewandt, um die Potentiale und Herausforderungen schulübergreifender Kooperation aus Sicht der Führungsebene und des Kollegiums zu erfassen: acht Beobachtungen bei Planungssitzungen, sieben qualitativ leitfadengestützte Interviews mit den Akteuren der Führungsebene (SFK, SFKV, SSL1-5), ein Shadowing der Schulführungskraft sowie eine Online-Befragung aller Lehrpersonen des Schulsprengels (N = 105, Rücklaufquote 66 %). Die Daten wurden deduktiv-induktiv inhaltsanalytisch nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet.

3.2 Ausgewählte Ergebnisse des Schulsprengels Süd in Bezug auf Chancen und Herausforderungen der Zusammenarbeit

Der Schulsprengel Süd ist eine große Verwaltungseinheit, die sich aus sieben Standorten in vier Gemeinden zusammensetzt. Es wurde untersucht, welche Formen und Praktiken der schulübergreifenden Zusammenarbeit der Schulsprengel aufweist. Zu-

dem wurde ermittelt, welche Potentiale und Widerstände sich aus der Sicht der Führungs- und Lehrkräfte zeigen.

3.2.1 Potentiale und Praktiken der schulübergreifenden Zusammenarbeit

Die Mehrheit der Leitungspersonen erwähnt als einen Vorteil des Zusammenschlusses mehrerer Schulen zu einem Schulsprengel die Möglichkeit des Austauschs mit den Lehrpersonen der anderen Standorte. Gleichzeitig bietet sich die Gelegenheit, Einblicke in den Arbeitsalltag der anderen Schulen zu gewinnen und somit „voneinander lernen zu können“ (SFK, SSL5). Die Kooperationen unter den Lehrpersonen des Schulsprengels Süd wird laut Aussagen aller Führungskräfte durch folgende Sitzungen gefördert:

- Arbeitsgruppen, welche sich mit organisatorischen und didaktischen Belangen auseinandersetzen und schulintern als auch -übergreifend strukturiert sind. In den schulübergreifenden Arbeitsgruppen sind pro Schulstandort maximal zwei Lehrpersonen vertreten. Im Schulsprengel Süd gibt es folgende Arbeitsgruppen: Arbeitsschutz/Notfalleinsatzgruppe, Bibliothek, Care Team, Feste feiern, Homepage, Öffentlichkeitsarbeit, Schulhausgestaltung, Sport und Gesundheit sowie Stundenplan. Die Leitung der Schule betont jedoch, dass die Teilnahme an den Arbeitsgruppen auf dem sogenannten „Goodwill“ der Beteiligten basiert, da eine verpflichtende Teilnahme der Lehrkräfte nicht umsetzbar ist. Die Intensität der Sitzungen variiert folglich in Abhängigkeit von den jeweiligen Lehrkräften.
- Fachgruppen: Die Fachgruppen sind in Grund- und Mittelschule unterschiedlich strukturiert. Bei den meisten Fächern der Grundschule – mit Ausnahme von Italienisch, Englisch, Integration und Religion – erfolgt eine Unterteilung nach Schulstufen: einerseits in Fachgruppen für die 1. und 2. Schulstufe, andererseits in Fachgruppen für die 3. bis 5. Schulstufe. In der Mittelschule gibt es für jedes Unterrichtsfach eine Fachgruppe.
- Sprengelweite Lehrerkollegiumssitzungen mit allen Pädagog*innen, die zweimal im Schuljahr stattfinden, sowie ein jährlich stattfindender pädagogischer Tag. Fast das gesamte Führungsteam und einige Lehrpersonen erwähnen, dass diese den Austausch, ein persönliches Kennenlernen und das Vertrauen über verschiedene Schulstellen und -stufen hinweg fördern.
- Sitzungen der Schulstellenleitungen, an denen sowohl die Leitungen der einzelnen Schulstellen als auch die Schulführungskraft teilnehmen und die etwa achtmal pro Schuljahr stattfinden.

In einer offenen Fragestellung im Fragebogen zu den Chancen im Schulsprengel betonen einige Lehrpersonen den Austausch mit anderen Lehrkräften über Erfahrungen, Ideen und Materialien und im Sinne der Kokonstruktion die gemeinsame Qualitätssicherung und Weiterentwicklung von Unterricht und Schule. Einige Schulstellenleitungen wünschen sich zudem einen intensiveren Austausch zwischen den Lehrpersonen unterschiedlicher Schulstandorte, die dieselbe Klassenstufe unterrichten. Vor allem aus dem Grund, da es nicht an jeder Schulstelle Parallelklassen gibt, welche ein kooperatives und gemeinsames Planen von Unterrichtseinheiten ermöglichen würden (SSL1, 5). Zwei Schulstellenleitungen betonen, dass der Zusammenschluss unterschiedlicher Schularten anfänglich eine große Hürde darstellte, sowohl für die Lehrpersonen der Grundschule als auch für jene der Mittelschule (SFKV, SSL4). Es wurde allerdings mehrfach angemerkt, dass die Grundschulen und die Mittelschule in den letzten Jahren zu-

sammengewachsen sind. Z.B. hat das Kennen und ein Verständnis der Curricula der Grund- und der Mittelschule die Zusammenarbeit verbessert (SSL1, 4, SFKV). Von sechs Lehrpersonen wird der Informationsaustausch mit den Lehrpersonen der Mittelschule und die damit verbundene Erleichterung der Übertritte der Schüler*innen von der Grundschule in die Mittelschule genannt. Auch die Führungsebene betrachtet den Austausch in Form von Übertrittsgesprächen als große Bereicherung für den gesamten Schulsprengel. Bei den Übertrittsgesprächen tauschen sich die Klassenlehrpersonen der fünften Klasse Grundschule mit jenen der ersten Klasse Mittelschule aus. Diese Treffen wurden bis zum Schuljahr 2024 stets im Oktober des neuen Schuljahrs abgehalten, ab September 2025 vor Beginn des kommenden Schuljahres. Diese Gespräche fördern die pädagogische Kontinuität und unterstützen den Übergang der Schüler*innen zwischen den Schulstufen. Bisher liegt der Fokus jedoch überwiegend auf organisatorischen Aspekten des Übertritts, während der didaktische Austausch noch wenig beachtet wird. Ein Großteil der Lehrpersonen gab in der Online-Umfrage an, dass sie den Mehrwert der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen anderer Schulstellen in Bezug auf folgende Bereiche als hoch einschätzen:

Tab. 1: Mehrwert von Kooperation (N = zwischen 55 und 58)

Kooperationsbereiche	Prozentwert	Anzahl Lehrpersonen
Austausch fachlicher Inhalte	83 %	48
Schulentwicklung	82 %	47
Unterrichtsentwicklung, Austausch von Materialien	81 %	47
Abstimmung und Austausch fachlicher Inhalte	77 %	45
Hilfestellungen bei Problem hinsichtlich schwieriger Situationen	74 %	43
Umsetzung von Projekten	72 %	41
gemeinsame Benützung räumlicher Gegebenheiten	69 %	39
Hilfestellung zu fachlichen Inhalten	63 %	35
Transfer und Tausch von Lehrpersonen bei Schwierigkeiten und Unstimmigkeiten im Kollegium	59 %	34
Gemeinsames Planen von Unterrichtsinhalten	54 %	30
Aushelfen bei Bereitschaftsdiensten	48 %	27

3.2.2 Ungenutzte Potentiale

Sowohl die Pädagog*innen als auch die Führungsebene des Schulsprengels Süd erkennen die möglichen Potenziale und Möglichkeiten einer schulübergreifenden Zusammenarbeit. Ein Rotieren von Lehrpersonen könnte beispielsweise Einblicke in andere Schulstufen und Standorte ermöglichen. Auch kollegiale Hospitationen und gegenseitiges Feedback wären denkbar, allerdings wird darauf verwiesen, dass dies viel Engagement seitens der Lehrpersonen und der Sprengelleitung bedürfte (SFK, SSL5).

Im Rahmen der Rechtfertigungsstrategien für den geringen schulübergreifenden Austausch wurden folgende Argumente vorgebracht: Zwei Schulstellenleitungen betonten das eigenständige und individuelle Arbeiten der einzelnen Standorte, wobei jede Schule weiterhin ihr „eigenes Süppchen“ kocht (SSL1, 3). Eine andere Schulstellenleitung erwähnte im Interview ein fehlendes Engagement der Lehrpersonen zur schulinternen als auch schulübergreifenden Zusammenarbeit, sie „sind nicht bereit, wirklich auch einmal darüber hinaus etwas zu geben für die Arbeit“ und Sitzungen werden von Lehrpersonen als „mühsam ansehen“ (SSL5). Die Schulführungskraft sowie die Schulstellenleitung verweisen auf den Zeitdruck, unter dem die Lehrpersonen stehen. Es bleibt neben den allgemeinen und aktuellen Anliegen während und nach den Sitzungen fast keine Zeit, um „über Inhalte, (...) pädagogische Anliegen (...) und Didaktik“ zu sprechen (SFK).

Das folgende Beispiel veranschaulicht die Unklarheiten, die aufgrund von mangelndem Wissen hinsichtlich der unterschiedlichen pädagogischen Vorstellungen in der Grund- und Mittelschule entstehen können:

(...) eine Rückmeldung aus der Mittelschule bekommen habe von den Schülern, dass anscheinend Schüler aufgestanden sind, während dem Unterricht in der Mittelschule, und das war absolut nicht geduldet und die mussten sitzen bleiben. Und dann ist mir der Gedanke gekommen: Okay, wie wollen wir da weiterarbeiten? Wir in der Grundschule beginnen die Schule umzudenken und arbeiten mit offenen Unterrichtsmethoden. (...) Und dann kommen sie aber in die Mittelschule und müssen wieder den Frontalunterricht machen und in ihren Bänken sitzen und immer nur zuhören. Das geht einfach nicht zusammen (SSL5)

Effektive Formate schulartenübergreifender Zusammenarbeit könnten dazu beitragen, ein gemeinsames pädagogischen Verständnis im Schulsprengel Süd zu entwickeln.

3.2.3 Schulübergreifende Aktivitäten und Feste

Im Schulsprengel Süd haben sich seit dessen Bestehen einige schulübergreifende Projekte, Sportveranstaltungen und Feste etabliert. Die Zusammenarbeit bei schulübergreifenden Projekten stärkt aus Sicht zweier Schulstellenleitungen die Kooperationen unter den Lehrpersonen des Schulsprengels. Es wird jedoch angemerkt, dass schulübergreifende Projekte nur in geringem Maße abgehalten werden (SSL1,5). Gemäß den Angaben des Führungsteams als auch der Lehrpersonen werden folgende schulübergreifende Aktivitäten durchgeführt: das jährlich im Herbst stattfindende Spiel ‚Ball über die Schnur‘ (vormals als Völkerballspiel bezeichnet) sowie das Sportfest. Das jährliche ‚Baumfest‘ wird von den Grundschulen innerhalb einer Gemeinde organisiert. Daran nehmen mehrere Klassen unterschiedlicher Standorte teil, die derselben Jahrgangsstufe angehören. Des Weiteren wurde das gelegentliche Projekt ‚Hallo Auto‘, das mit zwei Klassen derselben Schulstufe von verschiedenen Schulstandorten gemeinsam durchgeführt wird, erwähnt. Aufgrund der Größe des Schulsprengels betont eine Schulstellenleitung, dass die Projekte „gestaffelt“ (SSL5) stattfinden. Daher wird es standortübergreifend mit einzelnen Jahrgangsstufen durchgeführt. Mehrfach wurde von einigen Führungskräften betont, dass diese schulübergreifenden Projekte ein großes Potenzial darstellen, da „die Schüler*innen der unterschiedlichen Dörfer sich kennenlernen“ (SSL1) und dies den Übertritt von den Grundschulen in die Sprengelmittelschule erleichtert (SSL1, SFK).

3.2.4 Herausforderungen im Schulsprengel Süd

Eine große Herausforderung, die sich im Schulsprengel Süd zeigt, ist die beachtliche Größe des Sprengels (SFK, SFKV, SSL4). Wie bereits eingangs dargelegt, besteht der Sprengel aus einer Mittelschule und sieben Grundschulen in sechs Dörfern und vier Gemeinden.

Aufgrund der Größe des Sprengels kennen sich viele Lehrpersonen nicht persönlich. Sie sehen sich zwar bei den Lehrerkollegiumssitzungen, kennen sich jedoch nur vom Sehen (SSL1, SFK, SFKV). Sowohl drei Schulstellenleitungen als auch die Schulführungsstellvertretung betonen, dass sie nicht mehr genau wissen, welche Lehrpersonen an welcher Schule arbeiten (SSL1-3, SFKV) und führen dies auf die Auswirkungen der Corona-Pandemie zurück. Dazu wurde angegeben, dass die Lehrpersonen vor dem Ausbruch der Pandemie mehr Kontakt zueinander hatten (SSL1-3).

Eine Schulstellenleitung vertritt die Auffassung, dass der Zusammenschluss vieler einzelner Schulstandorte nicht immer vorteilhaft ist (SSL4). Die Schulführungskraft bezeichnet den Schulsprengel als „ein Konstrukt, (...) etwas Abstraktes, das in der Realität so nicht existiert“ und argumentiert:

Hm, im Grunde, (...) wir tun immer so, als ob wir eins wären, aber wir sind eben nicht eine einzige Einheit. Ich glaube, das Ganze müsste man überdenken. Ich glaube, man müsste es anders aufbauen, vielleicht kleiner gestalten und nicht solche riesengroßen Konstrukte andeuten. Vielleicht, wenn ein Schulsprengel aus nur zwei Schulstellen oder maximal drei bestehen würde, hätte man vielleicht wirklich die Chance, mehr ins Reden zu kommen oder in den Austausch, in die Zusammenarbeit zu kommen (SFK).

Des Weiteren wird angemerkt, dass eine Zusammenarbeit und Zusammenführung aller Schulstandorte erfolgen sollte, jedoch aufgrund der individuellen Schulhauskulturen und der Gegebenheiten vor Ort große Unterschiede bestehen. Dies erschwert den Prozess der Zusammenfügung zu einer funktionalen Einheit.

Eine weitere Herausforderung, die vom Großteil des Führungsteams hervorgehoben wurde, ist der Konkurrenzgedanke unter den einzelnen Standorten innerhalb des Schulsprengels Süd (SSL1-3,5, SFK). Eine Schulstellenleitung formuliert ihre Ansichten in prägnanter Weise:

Es wird ganz viel gegeneinander gearbeitet statt miteinander. Jede Schule will besser sein als die andere. Oder die einen machen dieses Projekt und verraten es den anderen nicht. Und das finde ich total schade, weil eigentlich wäre dieser Zusammenschluss etwas, woraus man Vorteile schöpfen sollte und nicht Nachteile und nicht gegeneinander. (...) und das finde ich dann schwierig, weil wir sind ja keine Konkurrenten (SSL5).

Auch im Rahmen der Fragebogenerhebung wurde von zwei Lehrpersonen angegeben, dass es ihnen wichtig erscheint, dass sich die Lehrpersonen untereinander nicht als Konkurrenten betrachten, sondern einen Gemeinschaftssinn entwickeln sollten. Dieser Konkurrenzgedanke wird von der Führungsebene mit der Autonomie der einzelnen Schulstandorte assoziiert. Einige Schulstellenleitungen distanzieren sich von einem sprengelweiten Austausch, da „die Angst besteht, dass es [die anderen] dann auch machen müssen und die Angst vor Neuem“ mitschwingt (SLL3). Die Schulführungskraft resümiert über das Spannungsfeld zwischen „einheitlichen Vorgaben“, an die sich jede Schule halten sollte, und standortspezifischer Freiheit anhand der Aufräumarbeiten mit Schulende:

Bis jetzt war es immer so, dass meine Vorgänger diese drei Tage festgelegt haben, die mussten so sein für alle Schulstellen. Und ich habe voriges Jahr in meinem Führungsfeedback auch Rückmeldungen von Seiten der Schulleiter erhalten, dass es geheißen hat ‚Ja, warum müssen es genau diese drei Tage sein?‘ Und ich habe mir gedacht ‚Ja, für mich macht es keinen Unterschied, ob Sie jetzt eben die ersten drei Tage der Woche herkommen, um aufzuräumen oder die letzten oder einen Tag schon einen Tag nicht. Das sollen sie autonom entscheiden.‘ Aber ich merke immer wieder, zum einen vergleichen sie sich dann immer und schauen ‚ja, wenn die das so machen, die Lehrpersonen! Teilweise kommen sie aus verschiedenen Dörfern und sie reden ja dann noch miteinander und hören ‚Ja, die in XY tun so und in anderen tun ja anders. Warum müssen wir das so machen?‘ Ähm, also dann entstehen vor Ort wiederum viele Diskussionen, die für die Schulstellenleiter natürlich auch sehr aufreibend und mühsam sind. Deswegen hätten sie oft wiederum gern oder lieber diese quasi klassischen Vorgaben (SFK).

Eine weitere Schulstellenleitung wies darauf hin, dass das Führungsteam während der Schulstellenleitersitzungen Vereinbarungen trifft, die einheitlich in allen Standorten umgesetzt werden sollten „und man merkt halt, dass dann rausgegangen wird in die Schulen und dann macht doch wieder jede Schule ganz autonom ihre Sachen und eben nicht immer das, was vereinbart wurde“ (SSL5). Dieses Vorgehen stellt nicht nur für die Schulstellenleitungen, sondern insbesondere für die Schulführungskraft eine Herausforderung dar, da sie „dafür sorgen [sollte], dass es an allen Schulstellen fair zugeht und alle die gleiche Arbeit machen“ (SSL5). Eine andere Schulstellenleitung ist davon überzeugt, dass es für die Schulführungskraft eine große Herausforderung darstellt, da sie den Überblick über alle Standorte behalten muss (SSL3).

4 Diskussion und Ausblick

Die Resultate des Schulsprengels Süd legen nahe, dass die Pädagog*innen und das Führungsteam die Chancen einer verstärkten Kooperation erkennen und schul(arten) übergreifende Kooperation grundsätzlich befürworten. Es lassen sich unterschiedliche Formen des Austauschs und der Kokonstruktion identifizieren, jedoch wird die schulübergreifende Zusammenarbeit in der Praxis eher eingeschränkt umgesetzt und gelebt. Insbesondere im Übergang von der Grundschule zur Mittelschule manifestiert sich die Relevanz eines schulartenübergreifenden Dialogs über gemeinsame pädagogische Leitlinien. Auf dieser Grundlage können folglich standortspezifische sowie standortsübergreifende Projekte initiiert werden, ohne dabei in einen Konkurrenzdruck oder einen Vereinheitlichungszwang zu geraten.

Zusätzlich ist erkennbar, dass insbesondere die Größe und die räumliche Entfernung zwischen den Standorten des Schulsprengels Süd deutliche Herausforderungen mit sich bringen. Die Verwaltungstätigkeiten stellen aufgrund des Zusammenschlusses eine große Belastung dar, sodass die vielfältigen Aufgabenbereiche für die Schulführungskraft des Schulsprengels Süd kaum mehr zu bewältigen sind. In diesem Kontext äußert die Schulführungskraft sowie deren Stellvertretung den Wunsch nach einer weiteren Schulführungskraft, so wäre die Direktion personell und inhaltlich zweigeteilt: in eine administrative und eine pädagogische Schulführungskraft. Diese Intension spiegelt eine mögliche Form von kooperativer Führung wider, nämlich die Führung in geteilter Verantwortung. In Österreich und Südtirol ist eine andere Form der kooperativen Führung,

die Streuung von Führungsverantwortung, üblich. Hier arbeiten zusätzlich zur Schulführungskraft bzw. der Schulleitung andere Funktionsträger in Führungsaufgaben, wie die stellvertretende Schulführungskraft, Schulstellenleitungen, eventuell Steuer- oder Fachgruppen (Huber, 2006). Es stellt sich die Frage, ob im Aufgabenprofil und den zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen für Schulstellenleitungen im Schulsprengel wirklich ein distributed leadership (Spillane, 2006) im Sinne der Verteilung von Führungsverantwortung in Form von Entscheidungsbeteiligung und damit verbunden Durchsetzungsfreiräumen ermöglicht wird.

Autorinnen

Baur, Melanie MEd: Pädagogin an einer Volksschule in Tirol, führte einige Praktika im untersuchten Schulsprengel durch. me.baur@tsn.at

Dimai, Bettina: Institut für Sekundarpädagogik, Pädagogische Hochschule Tirol, HS-Professur für Bildungssoziologie. bettina.dimai@ph-tirol.ac.at
ORCID: 0009-0003-4458-8360

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Kooperationen.....	39
-----------------------------------	----

Literatur

- Autonome Provinz Bozen – Südtirol. (2024). *Schulwartin und Schulwart*. <https://berufsberatung-studieninfo.provinz.bz.it/de/suche-berufe/schulwartin-und-schulwart>
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 29–41). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1>
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – Eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), S. 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion, *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, S. 431–479. <https://doi.org/10.25656/01:25803>
- Hartmann, U., Richter, D., & Gräsel, C. (2021). Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 49(3), S. 325–344. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8>
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement: A Unified Framework. *Review of Educational Research*, 86(2), S. 531–569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>
- Hofer, U., & Watschinger, J. (o.J.). *Schulsprengel in Südtirol. Organisationseinheiten zur Verwirklichung grundlegender Bildung*. https://www.weiterbildung-fuer-schulen.de/europaseminare/pdf/it_hofer-watschinger_schulsprengel-in-suedtirol.pdf
- Huber, S. G. (2006). Kooperative Führung in der Schule. Entlastung oder Entmachtung von Schulleitung? In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Sassenscheidt, & M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung*. Wolters Kluwer.

- Idel, T.-S., Ullrich, H., & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule—Zur Einleitung in diesen Band. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 9–29). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1>
- Keller-Schneider, M., & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser, & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 33–56). J. Klinkhardt.
- Killus, D., & Gottmann, C. (2012). Schulübergreifende und schulinterne Kooperation in Schulnetzwerken. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 149–167). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1>
- Kullmann, H. (2010). *Lehrerkooperation. Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:22290>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.
- Landesgesetz. Autonomie der Schulen, Pub.L. No. 12(2000). http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12/landesgesetz_vom_29_juni_2000_nr_12.aspx?view=1
- Pernstich, A. (2019). 20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol – der Weg zur „Volljährigkeit“. In M. Sitzmann (Hrsg.), *20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol. Einschätzungen und Erfahrungen* (S. 10–15). Deutsche Bildungsdirektion – Pädagogische Abteilung.
- Spillane, J. P. (2006): *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse, *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, S. 185-204. <https://doi.org/10.25656/01:4452>
- Watschinger, J. (2019). Ist die Schulautonomie das Geheimrezept für die Erneuerung der Schule? In M. Sitzmann (Hrsg.), *20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol. Einschätzungen und Erfahrungen* (S. 22–28). Deutsche Bildungsdirektion – Pädagogische Abteilung.

Der Weg zum inklusiven Schulcluster Hausmannstätten – Vom Einzelstandort zum Vorzeigecuster

The Path to the Inclusive School Cluster Hausmannstätten– from a Single Location to a Model Cluster

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt den Entstehungs- und Entwicklungsprozess des Schulclusters Hausmannstätten aus der Perspektive der Clusterleitung. Dabei wird erläutert, welche Gelingensbedingungen diesen Prozess positiv beeinflusst haben und welche Herausforderungen zu bewältigen waren. Zudem wird ein Blick auf die Bedeutung des Shared Leadership und des Teams geworfen. Das Verständnis eines gemeinsamen, inklusiven Lernens bildet die Grundlage für den Vorzeige-Schulcluster, dessen Erfolg unter anderem an steigenden Schüler*innenzahlen und einem stabilen Kollegium messbar ist.

Abstract

This article describes the creation and development process of the Hausmannstätten school cluster from the perspective of the cluster management. It explains the conditions that positively influenced the success of this process and the challenges that had to be overcome. It also takes a look at the importance of shared leadership and the team. The understanding of shared, inclusive learning forms the basis for the flagship school cluster, whose success can be measured by rising pupil numbers and a stable teaching staff, among other things.¹

1 Pflichtschul-Cluster Hausmannstätten

Der inklusive Pflichtschulcluster Volksschule und Mittelschule mit musikalischer Schwerpunktsetzung Hausmannstätten befindet sich in Graz-Umgebung (Steirischer Zentralraum). Durch die Nähe zu Graz kann man die Lage auch als nicht mehr ländlich und doch schon urban bezeichnen. Derzeit besuchen insgesamt 623 Schülerinnen und Schüler in 14 Volksschul-Klassen und 15 Mittelschul-Klassen den Cluster. Das Volks-

1 Hinweis zur Textproduktion: Das Abstract wurde unter Einbindung von KI-Technologie (DeepL.com) übersetzt.

schulgebäude, das Mittelschulgebäude und die Sporthalle bilden einen Campus, der von einer großzügigen Freianlage (Generationenpark, Sportplatz, Beachvolleyballplatz, Hartplatz) umgeben ist. Die räumliche Nähe und die Nutzung von Synergien bilden die idealen Voraussetzungen für die Clusterbildung.

Tab. 1: Struktur des Clusters

**„Inklusiver Pflichtschulcluster VS und MS Hausmannstätten
mit musikalischer Schwerpunktsetzung**

Stand: Mai 2025

Volksschule (VS)	Mittelschule (MS)
Musikalische Schwerpunktsetzung pro Jahrgang 1 Musikklassse Inklusion	
Inklusionsschwerpunkt pro Jahrgang 1–2 inklusive Klassen	
Schulclusterleitung: Edeltraut Foller	
Bereichsleitung: Claudia Genser	Bereichsleitung und Vertretung der Clusterleitung: Susanne Wachter
GTS-Leitung (Ganztägige Schulform): Mike Hasanovic (freigestellt für Leitung)	
Fachkoordinator*innen Stufenkoordinator*innen Inklusionsbeauftragte QSK-Teams (Kommission für Qualitätssicherung) der VS und der MS Kordinatorin für Schulassistent*innen Schulsozialarbeit	
Sekretariat: 40h	
293 Schüler*innen in 14 Klassen	330 Schüler*innen in 15 Klassen
623 Schüler*innen	
Regelklassen, Musikklassen, inklusive Klassen, Ganztagsklassen, 1 inklusive Ganztages- Mehrstufenklasse (0–4)	Regelklassen, Musikklassen, inklusive Klassen
71 Pädagog*innen 12 Freizeitpädagog*innen	42 Schulassistent*innen 20 sonstiges Personal
ganztägige Schulform in verschränkter und getrennter Form	ganztägige Schulform in getrennter Form
260 Schüler*innen der VS und MS in 12 GTS-Gruppen	

2 Chronologie der Clusterwerdung

Von 2000 bis 2018 war ich Leiterin der Volksschule (VS) Hausmannstätten. Ein Meilenstein in meiner Tätigkeit als Volksschuldirektorin war die Entwicklung der VS Hausmannstätten zur inklusiven Schule. Schüler*innen mit körperlichen Beeinträchtigungen, Lernbeeinträchtigungen und psychischen Beeinträchtigungen, insbesondere Kinder mit Autismusspektrumstörungen, ADHS und Verhaltensproblemen wurden an die Volksschule aufgenommen. Schüler*innen, die in anderen Schulen wegen ihrer schwerwie-

genden Probleme im Verhaltensbereich als nicht beschulbar galten, bekamen bei uns eine neue Chance und konnten erfolgreich in inklusiven Settings beschult werden.

Nach der Volksschulzeit stellte sich für die Eltern die Frage – Wohin nun mit meinem Kind nach der Volksschule? Als im Jahr 2018 die Pensionierung des Leiters der Mittelschule (MS) anstand, äußerte der damalige Bürgermeister sehr klar seinen Wunsch, dass er sich einen Schulcluster wünsche und ich die Leitung des ganzen Schulclusters übernehmen solle. Dann nahm die Entwicklung ihren Lauf. Die Bildungsdirektion war sofort einverstanden und der Startschuss zur Realisierung meiner lang gehegten Vision von einem gemeinsamen pädagogischen Konzept „8 Jahre – ein Weg“ am Standort fiel. Trotz der unmittelbaren räumlichen Nähe gab es bis dahin keinen Austausch zwischen Volksschule und Mittelschule, außer den „Klassikern“, den Diskussionen um VS- und MS-Parkplätze und um die Stunden in der Sporthalle (VS und MS teilten sich bereits die Sporthalle).

Mit der Betrauung mit der Leitung der Mittelschule Hausmannstätten am 1.9.2018 eröffnete sich mir ein weiterer Horizont in meiner Berufslaufbahn. Einerseits, wie bereits erwähnt, die Möglichkeit, die Vision von einem gemeinsamen Verständnis von Lehren und Lernen an einem inklusiven Standort zu verwirklichen, andererseits die Herausforderung, als VS-Leiterin (12-klassige VS) zusätzlich eine 12-klassige Mittelschule mit Musikschwerpunkt zu leiten. Die fachliche Auseinandersetzung mit einem mir bisher unbekannten Schultyp hatte für mich höchste Priorität. Ziel war es, zum Zeitpunkt der Betrauung mit den fachlichen und pädagogischen Anforderungen in der Schulform Neue Mittelschule vertraut zu sein. Als Leiterin des Clusters musste ich in beiden Schulformen firm sein. Die Ferien vor der Betrauung verbrachte ich daher damit, meinem Anspruch gerecht zu werden: Ich „lernte“ Mittelschule.

Mit den Erfahrungen von 18 Jahren Schulleitung, den Grundkenntnissen über den Schultyp Mittelschule, der Vision, den pädagogischen roten Faden von der 1. Klasse Volksschule bis zum Ende der Mittelschule zu spannen, die Kinder unserer Volksschule für den Besuch der Mittelschule zu gewinnen und die inklusive Beschulung der Volksschulkinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Mittelschule verstärkt zu etablieren, startete ich am 1.9.2018. Die Skepsis dem Konstrukt Cluster gegenüber und die Tatsache, dass eine schulfremde VS-Leiterin die Mittelschule „mitleiten“ wird, waren Herausforderungen. Die Sorgen und Ängste einiger Lehrer*innen der Mittelschule waren vorwiegend:

- Werden wir nur mitverwaltet?
- Müssen wir nun etwas tun, was nicht zu uns passt?
- Wird die Leitung für uns präsent sein?
- Die Leitung kennt unseren Schultyp gar nicht, wie soll sie uns dann leiten?

Die Tatsache, dass die Mittelschule vom Schultyp her sehr vielen Veränderungen unterworfen war (von der Hauptschule mit Leistungsgruppen zur Neuen Mittelschule), gab den geäußerten Bedenken ihre Berechtigung. Mit der Clusterbildung kam nun wieder etwas Neues auf die Mittelschule zu. Meiner Interpretation nach haben die Veränderungen, denen Mittelschulen ausgesetzt waren, die Einstellung und Haltung der Lehrer*innen in dieser Schulform zu Neuem beeinflusst. Neben den skeptischen Stimmen gab es auch sehr viele positive Stimmen für den Cluster, die den Mehrwert in der Kooperation und Transition gesehen haben, zumal in der Vergangenheit von unserer eigenen Volksschule die wenigsten Kinder die benachbarte Mittelschule besucht haben. Widerstand aus den Kollegien kam überhaupt nicht. Aus meiner Sicht war es auch sehr

vorteilhaft, dass ich vorerst mit der Leitung der Mittelschule betraut wurde und somit das erste Jahr als Kennenlernjahr nutzen konnte.

3 Zentrale Gelingensbedingungen bei der Clusterbildung

3.1 Herausforderungen als Chancen sehen – die Menschen im Cluster

Kennenlerngespräche mit allen Pädagog*innen des für mich neuen Mittelschul-Teams waren meine erste Handlung als betraute Leiterin. Bei damals „nur“ 34 Lehrer*innen ein enormer Zeitaufwand, der sich lohnte! Ehrliches Interesse am Menschen und seinen Kompetenzen zu zeigen, öffnete mir als VS-Leiterin das „Beziehungstor“ zu meinen MS-Mitarbeiter*innen und ich erfuhr auch, welche pädagogischen und organisatorischen Ressourcen in ihnen schlummern. Diese Erfahrung war die Basis für den Aufbau des mittleren Managements. Eine Herausforderung in diesem Kennenlernprozess war jedoch, die Beziehung zum bekannten Team, in meinem Fall dem VS-Team, in gewohnter Qualität aufrechtzuerhalten. Als Leiterin hatte ich die Fäden der Teambildung in der Hand. Der Beziehungsaufbau mit dem neuen Team und die Beziehungspflege mit dem bekannten Team waren die Basis für den nächsten Schritt – ein gemeinsames Cluster-Team. Schritt für Schritt in der Teamentwicklung vorzugehen, sorgfältig darauf zu achten, Mitarbeiter*innen nicht zu überfordern, Gemeinsamkeiten zu finden und zu fördern, die Verschiedenheit im Team, die Einzigartigkeit jedes Einzelnen wertzuschätzen und als **Ressource für das gesamte Team** zu sehen, haben sich gelohnt. Die Offenheit den Mitarbeiter*innen gegenüber, meine positive Grundeinstellung, eine gewisse Gelassenheit und mein Humor waren „Ice-Breaker“. Meine Haltung und Einstellung – jedes Kind hat einen Anspruch auf Teilhabe – hatte Vorbildwirkung im Team. Das bedeutete nicht, alles durch die rosarote Brille zu sehen und Probleme schönzureden, sondern das Problem zu erkennen, das Kind als Ganzes in seiner Individualität zu sehen, mit seinen Stärken und Schwächen, und lösungsorientiert zu handeln. Dieser Paradigmenwechsel von problemorientiert zu lösungsorientiert hat im Mittelschulteam zu einer positiven Veränderung der Einstellung und Haltung zu Schule und Schüler*innen geführt.

3.2 „Jeden Tag präsent sein“- Bedeutung der räumlichen Nähe

Mein anfänglicher Versuch, 3 Tage an der Mittelschule und 2 Tage an der Volksschule zu verbringen, scheiterte kläglich. Die räumliche Nähe der beiden Schulen und die tägliche Präsenz der Clusterleitung an beiden Schulen ermöglichte pädagogische Gestaltungsräume, die Entwicklung eines pädagogischen Konzeptes, die „Verschmelzung“ der Einzelschulen zu einem pädagogischen Ganzen für eine qualitätsvolle Bildung der Schülerinnen und Schüler.

4 Herausforderungen bei der Clusterentwicklung

4.1 Aufbau klarer Strukturen und Kommunikationswege

Die Organisation eines geregelten Schulbetriebes bedarf klarer Strukturen. Die Rollen und Funktionen und damit verbundenen Aufgaben am Cluster müssen für alle klar definiert

sein. Als Leiterin der Volksschule war mir eine funktionierende Organisationsstruktur bekannt. Die bestehende Organisationsstruktur der mir „fremden“ Mittelschule kennenzulernen, Bestehendes wertzuschätzen und Veränderungen als Mehrwert für den gesamten Cluster zu initiieren, war eine weitere Herausforderung. Die Rollen und Funktionen am Cluster und die damit verbundenen Aufgaben müssen klar definiert sein. In unserem ersten Jahr waren wir noch kein offizieller Cluster und somit hatten wir auch kein Sekretariatspersonal. Wir mussten deshalb mit den uns zur Verfügung stehenden Ressourcen der VS und MS das Auslangen finden. Die Funktion der Bereichsleitung Mittelschule übernahm der Leitervertreter der Mittelschule, der bereits eingearbeitet war, was für den Start eine enorme Erleichterung darstellte. Meine Leitervertreterin an der Volksschule übernahm organisatorische Aufgaben an der Volksschule (Supplierplan, Terminabstimmungen mit externen Organisationen, erste Ansprechperson für Lehrer*innen, wenn ich nicht vor Ort war, Krankmeldungen von Lehrer*innen etc.). Telefonate und Schülerverwaltung erledigte, sofern es zeitlich möglich war, mein GTS-Leiter (GTS = Ganztätige Schulformen). Alles andere blieb bei mir als Leiterin. Parallel zum Prozess der Teambildung musste eine klare und transparente Organisationsstruktur aufgebaut werden. Die Funktionen im neuen Konstrukt Cluster auf Leitungs- und Lehrer*innenebene mussten teilweise aufgrund der Größe des Clusters neu geschaffen, geeigneten Mitarbeiter*innen übergeben und mit klaren Aufgaben beschrieben werden. Unsicherheiten im Kollegium („Wem sollen wir nun schreiben, wenn wir krank sind?“, „Wer ist wofür zuständig?“, „Was fällt in den Aufgabenbereich des Stufenkoordinators?“) waren zu berücksichtigen. Rückblickend war dies ein sehr intensiver, arbeitsaufwändiger und auch emotionaler Prozess, der vom gesamten Team viel Engagement und Zeit abverlangte. Heute sind wir ein eingespieltes Team.

4.2 Räumliche Synergien

Wie eingangs bereits erwähnt, bilden das VS-Gebäude, MS-Gebäude und die Sporthalle einen Campus, der von einem großzügigen Freigelände umgeben ist. Vor der Clusterbildung wurden bereits die Sporthalle (lässt sich in 3 Kojen, die je ungefähr die Größe eines Turnsaals haben, teilen) und die Freiflächen gemeinsam genutzt. Mittlerweile wird auch der Musiksaal in der MS und andere Räume vom gesamten Cluster genutzt. Die Marktgemeinde Hausmannstätten als Schulerhalter hat von Beginn an die Clusterentwicklung unterstützt. Der Festsaal wurde im Zuge der Clusterbildung vergrößert und wird als Veranstaltungssaal, Speisesaal für die GTS und Konferenzsaal für gemeinsame Konferenzen genutzt.

5 Bedeutung des mittleren Managements- shared leadership

Die Einführung des mittleren Managements (siehe Tab. 2) ermöglicht mir als Leiterin, meinen Fokus auf die Pädagogik zu legen. Meiner Meinung sind wir als Schulleiter*innen viel zu sehr in der Rolle der Administrator*innen „gefangen“. Shared Leadership am Cluster zu leben, bedeutet für mich, Menschen zu vertrauen, ihnen etwas zuzutrauen und Verantwortung zu übergeben. Die Letztverantwortung liegt selbstverständlich bei mir als Clusterleiterin. Die Auswahl der Personen ist Leitungsaufgabe: „Wie wähle ich die Bereichsleitung aus?“, „Welche Kriterien sind hier maßgeblich?“

Kriterien für die Auswahl der Bereichsleitung waren für mich einerseits die fachliche Eignung und die Persönlichkeit (Einstellung und Haltung) und andererseits die Stellung im Team (Zugehörigkeit zu einer Gruppe, Akzeptanz im Team). Hier zeigt sich die Bedeutung der Kennenlerngespräche am Beginn des Schuljahres und die Wichtigkeit der Beobachtungen, wie Mitarbeiter*innen untereinander agieren. Bereichsleitung befindet sich im „Spannungsfeld“ zwischen Führungsperson und Kolleg*innen. Aus den Erkenntnissen der Kennenlerngespräche mit den Lehrer*innen der Mittelschule (Stärken, Talente, Interessen etc.) entschied ich schließlich gemeinsam mit der Bereichsleiterin der Mittelschule, wer welche Funktion innehaben soll. Die Zuständigkeiten aller Mitglieder des mittleren Managements sind heute klar definiert und allen am Cluster tätigen Personen transparent kommuniziert.

Tab. 2: Organigramm – Shared Leadership

Schulclusterleiterin Entscheidung und Verantwortung
Leitungsteam Beratungsfunktion, Organisations- und Entscheidungsverantwortung Schulclusterleiterin Bereichsleiterin VS und MS GTS-Leitung
Sekretariat Administration Schulverwaltung
Mittleres Management Beratungs-, Organisations- und Entscheidungsverantwortung für definierte Bereiche Stufenkoordinator*innen Fachkoordinator*innen Inklusionsbeauftragte QSK-Koordinatorin VS und MS

6 „8 Jahre – ein Weg“ – die pädagogische Vision von einem gemeinsamen Verständnis von Lehren und Lernen im inklusiven Setting

Teambuilding, die Rahmenbedingungen (räumliche Nähe, Synergien), die Implementierung einer einheitlichen Organisationsstruktur und des mittleren Managements bildeten das Fundament, auf dem nun das pädagogische „Herzstück“ des Clusters entwickelt werden konnte. Als Leiterin trage ich die Verantwortung für die Qualitätsentwicklung am Cluster in allen 5 Qualitätsdimensionen des Qualitätsrahmens für Schulen (Qualitätsmanagement, Führen und Leiten, Lernen und Lehren, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen, Ergebnisse und Wirkungen). Das Kind steht für mich im Mittelpunkt des Lehrens und Lernens. Die für mich wichtigste Frage, die sich Pädagog*innen stellen müssen, ist: „Was kommt beim Kind an?“ Schulentwicklung ist ein partizipativer Pro-

zess. Es liegt an der Clusterleitung, die pädagogischen Maßnahmen zu initiieren, deren Umsetzung zu begleiten, die Rahmenbedingungen zu schaffen, Pädagog*innen zu unterstützen u.v.m. Die Diversität der Mitarbeiter*innen am Cluster waren und sind für mich ein bedeutender Gelingensfaktor. Mit dem Bewusstsein, dass jede Veränderung, das Verlassen der Komfortzone Angst auslösen kann und dass Menschen unterschiedliche Angstreaktionen zeigen (Rückzug, Aggression, Widerstand), startete der Schulentwicklungsprozess mit dem Ziel, die folgende pädagogische Grundhaltung zu leben: das gemeinsame Verständnis von Lehren und Lernen in einem inklusiven Setting.

Heute leben wir im Cluster ein inklusives Konzept. Aus einer Vision ist gelebte Wirklichkeit geworden. Der Unterricht im Cluster orientiert sich an den Bedürfnissen der Schüler*innen. Schüler*innen zu fördern und ihnen somit die Teilhabe zu ermöglichen und Schüler*innen zu fordern, ist unser pädagogischer Auftrag. Der musikalische Schwerpunkt des Clusters, der Pflichtschulcluster-Schulsportverein und das jährliche Angebot an unverbindlichen Übungen ermöglichen den Schüler*innen, ihre Talente weiterzuentwickeln. Kooperationen auf der Ebene des Unterrichts sind unter anderem: einheitliche Informationsweitergabe, Austausch der Stufenteams der VS und MS, Transitionsmaßnahmen, verschränkter Lehrer*inneneinsatz in der VS und MS, ein schulartübergreifendes Drehtürenmodell. Letzteres ermöglicht es Schüler*innen, in einzelnen Gegenständen im Sinne der Begabungs- und Begabtenförderung in höheren Schulstufen zu arbeiten, z.B. war ein Schüler der 4. Stufe der VS in den Mathematikstunden in der 5. Stufe der MS dabei). Weitere Kooperationsformen in Unterricht sind gemeinsame Projekte (z.B. Musikprojekte, ÖKOLOG), u.v.m.

Als Leiterin schaffe ich pädagogische Spielräume für mein Team und ermutige sie zu pädagogischen „Experimenten“. Den Mitarbeiter*innen den Raum für Kreativität zu geben und die Angst vor dem Scheitern zu nehmen, setzt „pädagogische“ Kräfte im Team frei, die man nicht vermuten würde.

7 Zeit der Ernte: Sichtbare Erfolge: Steigende Schüler*innenzahlen und Kontinuität im Kollegium

Unser PSC Hausmannstätten wird in der Steiermark vielfach als Vorzeigecenter wahrgenommen. Die Schüler*innenzahlen am Cluster sind in den letzten Jahren gestiegen. Waren zu Beginn 12 VS-Klassen und 12 MS-Klassen am Cluster, so sind wir heute mit 14 VS-Klassen und 15 MS-Klassen am räumlichen Limit angelangt. Die Zahl der Schüler*innen unserer eigenen Volksschule, die am Cluster bleiben, hat sich erhöht. Schüler*innen, die aufgrund ihrer sehr guten und guten Leistungen in eine AHS gehen könnten, bleiben nun am Cluster. Dadurch hat sich das Image der Mittelschule enorm verbessert. Der positive Ruf des Clusters bewirkt, dass immer mehr Schüler*innen aus anderen Bezirken den Wunsch nach einem Schulplatz bei uns haben, der aufgrund der räumlichen Enge nicht immer erfüllt werden kann.

Ein sichtbarer Ausdruck unseres Erfolgs ist der deutliche Anstieg der Schüler*innenzahlen. Besonders erfreulich ist die wachsende Zahl AHS-reifer Schüler*innen, die sich bewusst für den Verbleib an unserer Mittelschule entscheiden. Das zeigt uns, dass unser Anspruch, sowohl zu fordern als auch zu fördern, in der Praxis erfolgreich umgesetzt wird. Die starke Clusteridentität, die von allen Standorten gelebt wird, stärkt zusätzlich das Vertrauen der Eltern und Schüler*innen in unsere Arbeit. Die mittlerweile 72

Lehrer*innen am Campus bilden ein TEAM, aus dem in den letzten Jahren niemand aussteigen wollte. Der PSC Hausmannstätten bietet einen klaren pädagogischen und organisatorischen Mehrwert – durch verlässliche Strukturen, gelebte Kooperation und eine lernförderliche Umgebung, in der sich Bildung ganzheitlich entfalten kann.

8 Ausblick – Zeit für Weiterentwicklung

Auch wenn wir stolz auf das Erreichte blicken dürfen, ist Schulentwicklung nie abgeschlossen. Sie ist ein kontinuierlicher Prozess – geprägt von Reflexion, Innovation und dem Mut, neue Wege zu gehen.

Trotz der sehr zufriedenstellenden Zusammenarbeit im Cluster bleiben einige bürokratische Hürden bestehen. Die Schulen verfügen weiterhin über eigene Schulkennzahlen, zusätzlich gibt es eine übergeordnete Clusterkennzahl. Auch organisatorisch spiegelt sich diese Trennung in vielen Bereichen wider: Es gibt getrennte Stundenkontingente für jede Schule, zwei Postfächer, getrennte ISO-Web- und Sokrates-Zugänge, und auch die Lehrkräfte werden offiziell jeweils nur einer Stammschule zugeordnet. Diese Strukturen erschweren nicht nur Kommunikation und Planung, sondern stehen auch im Widerspruch zum Clustergedanken, der auf eine enge, standortübergreifende Zusammenarbeit und Denkweise abzielt. Aus meiner Sicht wären Anpassungen notwendig, um eine organisatorisch und administrativ einheitlich geführte Struktur zu ermöglichen – also tatsächlich **ein** Standort, sowohl in der Verwaltung als auch im System.

Autorin

Foller, Edeltraut: Schulclusterleiterin, Leitung des Pflichtschulclusters Hausmannstätten.
foller@bildungscampus-hausmannstaetten.at

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Struktur des Clusters	46
Tab. 2: Organigramm – Shared Leadership.....	50

Der Schulcluster Defereggental als Modell einer schulübergreifenden Zusammenarbeit

The School Cluster Defereggental as a Model of Inter-School Cooperation

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet den Schulcluster Defereggental als Modell einer schulübergreifenden Zusammenarbeit, seine Entwicklung und die Formen der Zusammenarbeit von vier Schulen in verschiedenen Standorten im Defereggental. Dabei werden die organisatorischen, pädagogischen und regionalen Chancen beleuchtet sowie die Herausforderungen der Arbeit im Cluster benannt.

Abstract

This paper examines the Defereggental school cluster as a model of inter-school cooperation, its development, and the forms of collaboration among four schools located in different parts of the Defereggental valley. It highlights the organisational, pedagogical, and regional opportunities, as well as the challenges associated with working within the cluster.¹

1 Vorbemerkung

Die Bildungsreform 2017 (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), 2018) schuf die Möglichkeit zur Bildung von Schulclustern, einem Zusammenschluss mindestens zwei bis maximal acht Schulen in geografischer Nähe unter gemeinsamer Leitung. Somit sollten alle Bundesländer Schulcluster bilden und damit Synergien auf verschiedenen Ebenen ermöglichen.

Der erste Pilotcluster Tirols wurde das Defereggental im Schuljahr 2018/19. Der Cluster umfasst drei Volksschulen (VS) sowie eine Mittelschule (MS) im Defereggental. Die Schulen befinden sich an unterschiedlichen geografischen Standorten. Während die Volksschule St. Jakob im selben Gebäude wie die Mittelschule angesiedelt ist, liegen die beiden anderen in getrennten Gemeinden: Die Volksschule Hopfgarten ist 15 km entfernt, die Volksschule St. Veit 9 km.

1 Hinweis zur Textproduktion: Die Zusammenfassung wurde unter Einbindung von KI-Technologie (ChatGPT) übersetzt.

Tab. 1: Übersicht über die Schulen

Schule	Schülerzahl	Team
MS Jakob	79	13
VS St. Jakob	32	4
VS St. Veit	13	2
VS Hopfgarten	19	2

Um die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und Personen im Cluster zu stärken, haben die beteiligten Schulen sich auf gemeinsame Leitsätze geeinigt:

- Durch die schulübergreifende Zusammenarbeit bieten wir unseren Kindern bestmögliche Bedingungen zum Lernen.
- Wir gestalten dieses Lernen nach dem Kindergarten bis zum Ende der Mittelschule dorfübergreifend.
- Wir treffen uns regelmäßig, um gemeinsam pädagogische Themen zu bearbeiten und Ressourcen zu nutzen.
- Wir sehen die Bildung aller Kinder im Tal vom Kindergarten bis zur Mittelschule als eine gemeinsame Aufgabe.

2 Entwicklungschronologie des Schulclusters Defereggental

Die Zusammenarbeit zwischen den vier Schulen begann bereits *vor* der offiziellen Bildung des Clusters. Nach der Pensionierung der Schulleitungen an der Volksschule Hopfgarten und der Mittelschule St. Jakob übernahm Markus Tönig die Leitung beider Schulen. Die zuvor gewachsene Kooperation erhielt mit der Gründung des Schulclusters einen offiziellen Rahmen. Die Entwicklung der Clusterbildung wurde durch eine Prozessberaterin der Pädagogischen Hochschule begleitet. Sie unterstützte als externe Reflexionspartnerin und trug wesentlich zur Strukturierung und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit bei.

Zu Beginn gab es Bedenken seitens Lehrpersonen und Eltern. Insbesondere die Frage nach dem Erhalt der schulischen Eigenständigkeit innerhalb des Clusters war ein häufig diskutiertes Thema. Diese Rückmeldungen wurden ernst genommen und im weiteren Prozess berücksichtigt. Die Zustimmung des gesamten Kollegiums zur Clusterbildung im Frühjahr 2018 spiegelte die erfolgreiche Auseinandersetzung mit diesen Anliegen wider. Ein wesentlicher Faktor für das Gelingen der Clusterentwicklung war die transparente Kommunikation. Dazu gehören regelmäßige wöchentliche Sitzungen des erweiterten Leitungsteams, sogenannte „Kurzkonferenzen“ (ca. 20 Minuten) mit dem Kollegium der Mittelschule, wöchentliche Teamsitzungen an den drei Volksschulen sowie etwa monatliche Gesamtsitzungen (pädagogische Nachmittage) mit dem gesamten Clusterteam. Bei diesen pädagogischen Nachmittagen werden aktuelle Themen bearbeitet, zukünftige Projekte geplant und an pädagogischen Konzepten gearbeitet. Darüber hinaus erfolgt der tägliche Austausch relevanter Informationen digital über Microsoft Teams. Auch die Förderung des Gemeinschaftsgefühls im Lehrkörper ist ein wesentlicher Bestandteil der Clusterarbeit im Defereggental. Dies zeigt sich in der regelmäßigen Teil-

nahme zahlreicher Lehrpersonen an gemeinsamen Aktivitäten und Veranstaltungen, die zur Stärkung des kollegialen Zusammenhalts beitragen.

3 Shared Leadership

Im Schulcluster Defereggental hat sich in den letzten Jahren ein gemeinsames Führungsverständnis im Sinne des Shared Leadership entwickelt. Das bedeutet, dass nicht nur die Schulleitung Verantwortung übernimmt, sondern auch Lehrpersonen wichtige Aufgaben im Cluster übernehmen und aktiv mitgestalten. Ein gutes Beispiel dafür sind die Fachgruppen, in denen sich Lehrpersonen regelmäßig austauschen und gemeinsam an Unterrichtsthemen arbeiten. Im Kollegium der Primarstufe gibt es zum Beispiel schulübergreifende Fachgruppen für die Grundstufe 1 (1. und 2. Klasse) und die Grundstufe 2 (3. und 4. Klasse). In der Mittelschule gibt es für jedes Unterrichtsfach eine eigene Fachgruppe. Diese Gruppen sprechen sich nicht nur in geplanten Sitzungen ab, sondern oft auch zusätzlich in ihrer Freizeit, um Materialien zu teilen, Ideen zu besprechen oder Projekte vorzubereiten. Darüber hinaus übernehmen Lehrpersonen Aufgaben wie die Organisation von gemeinsamen Veranstaltungen (z. B. Erste-Hilfe-Tag oder Skitag), die Planung von Übergängen zwischen Volksschule und Mittelschule oder die Betreuung bestimmter Projekte. Durch diese Aufgabenteilung werden die Stärken einzelner Kolleg*innen besser genutzt, die Schulleitung wird entlastet, und die Zusammenarbeit im Cluster wird gestärkt. Entscheidungen werden offen in verschiedenen Teams und Konferenzen getroffen, zum Beispiel im erweiterten Leitungsteam oder bei regelmäßigen Clusterbesprechungen.

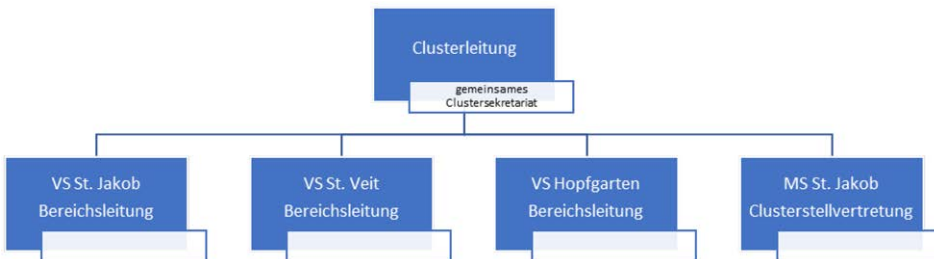


Abb. 1: Organigramm des Clusters Defereggental

4 Vielfältige Chancen auf organisatorischer, pädagogischer und regionaler Ebene

Der Cluster bietet viele Chancen auf organisatorischer, pädagogischer und regionaler Ebene. Ein zentraler organisatorischer Vorteil für uns alle ist die administrative Unterstützung in Form eines Clustersekretariats. Ein gemeinsames Budget für alle vier Schulen im Cluster eröffnet zusätzliche Spielräume, zum Beispiel im Ankauf von Lizenzen für digitale Lernprogramme. Wir haben auch einen Clusterelternverein, der aus dem

Zusammenschluss der bestehenden Elternvereine hervorgegangen ist. Als großen pädagogischen Vorteil erleben wir den flexiblen fächer-, stufen- und schulformübergreifenden Einsatz von Lehrpersonen. Konkret sieht das bei uns folgendermaßen aus:

- Ein*e Springer*in unterrichtet je nach Bedarf an vier Standorten – drei Volksschulen und einer Mittelschule. Bei kurzfristigen Ausfällen übernimmt er bzw. sie flexibel die jeweiligen Stunden und sorgt so für Kontinuität im Unterricht.
- Eine Lehrperson aus der Mittelschule betreut digitale Bildungsangebote in den Volksschulen. Sie führt dort regelmäßig Projekte durch, z. B. mit Lego WeDo, Bee-Bots oder iPads, und unterstützt Kolleg*innen bei der digitalen Unterrichtsentwicklung.
- Sportlehrer*innen der Mittelschule übernehmen einzelne Bewegungseinheiten an den Volksschulen – etwa im Bereich Langlaufen, Schwimmen oder Skifahren. Dadurch profitieren die Volksschüler*innen von der Expertise und Ausstattung der Mittelschule.
- Eine Lehrperson mit Volksschullehramtsausbildung wird auch in der Mittelschule eingesetzt – dort unterrichtet sie gezielt in ihren Spezialbereichen, z. B. Werken oder kreative Fächer, und bringt so zusätzliche Perspektiven in den Unterricht ein.

Diese Form der Zusammenarbeit ermöglicht eine größere pädagogische Vielfalt, fördert den Austausch zwischen den Schulstufen und erleichtert den Übergang zwischen Volksschule und Mittelschule. Gleichzeitig wird die Unterrichtsqualität gestärkt. Wir haben auch eine eigene Beratungslehrperson für den Cluster, die bei Bedarf unkompliziert unterstützend am jeweiligen Standort sein kann.

Die gemeinsame Arbeit im Cluster erleichtert auch den Übergang von der Volksschule zur Mittelschule. Eine zentrale Maßnahme ist dabei die Nahtstellenkonferenz am Schuljahresende, bei der Lehrkräfte der Abschlussklassen der Volksschulen und Lehrpersonen der Mittelschule zusammenkommen, um die Stärken und Schwächen der zukünftigen Mittelschüler*innen zu besprechen. Diese Konferenzen tragen dazu bei, die Zusammensetzung der neuen Klassen sorgfältig vorzubereiten, und erleichtern die Eingewöhnungsphase. In vielfältigen Projekten aller drei Volksschulen im letzten Volksschuljahr (Kennelerntag mit Übernachtung, gemeinsamer Schwimmunterricht, Schnuppertag an der Mittelschule, etc.) lernen sich die Kinder näher kennen, arbeiten bereits miteinander und entwickeln so bereits die neue Klassengemeinschaft der nächstjährigen ersten Mittelschulklasse.

Die Schulen im Schulcluster nehmen an gemeinsamen Projekten teil. Dazu gehören unter anderem ein Erste-Hilfe-Tag der drei Volksschulen, ein gemeinsamer Faschingsumzug, Gottesdienste und Ausflüge wie die Innsbruck-Fahrt der dritten und vierten Klassen, ein gemeinsamer Skitag, an dem alle Schüler*innen und Kindergartenkinder teilnehmen, schulübergreifende Sporttage. Außerdem gibt es einen schulübergreifenden Bläserchor, bei dem Schüler*innen aus allen vier Schulen gemeinsam musizieren. Gemeinsam mit einer Lehrperson und einem Musikschullehrer proben die Kinder während der Unterrichtszeit verschiedene Stücke ein und präsentieren diese bei verschiedenen Veranstaltungen (z. B. am Adventmarkt Hopfgarten, in einer Schülermesse).

Ein besonderer Schwerpunkt im Schulcluster Defereggental ist die enge Zusammenarbeit mit dem Nationalpark Hohe Tauern. Da sich das „Haus des Wassers“ direkt in St. Jakob befindet, ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für eine naturnahe und handlungsorientierte Bildung. Jede Klasse im Cluster erhält jährlich ein festgelegtes Stundenkontingent, das für pädagogisch begleitete Projekte mit Nationalpark-Rangern ge-

nutzt werden kann. Diese Einheiten finden entweder direkt im „Haus des Wassers“, im Gelände oder in der unmittelbaren Umgebung der jeweiligen Schulstandorte statt. Die Schüler*innen erhalten dabei altersgerecht Einblicke in die Natur des Tals, erkunden Flora und Fauna, lernen ökologische Zusammenhänge kennen und erleben die Besonderheiten ihrer Heimat auf anschauliche Weise. Themen wie Wasser, Wald, Wildtiere oder Klimaschutz werden mit viel Praxisbezug vermittelt – sei es durch Forscheraufträge, Experimente oder geführte Exkursionen. Diese Kooperation verbindet regionale Identität, Umweltbildung und fächerübergreifendes Lernen auf besonders nachhaltige Weise und stellt einen wichtigen Baustein im Bildungsangebot des Clusters dar.

Durch die verstärkte Kooperation der vier Standorte hat sich in den letzten Jahren auch die Zusammenarbeit über die schulische Ebene hinaus intensiviert. So wird auf der regionalen Ebene die Freizeitbetreuung inzwischen dorfübergreifend organisiert. Mittlerweile gibt es auch zahlreiche musikalische Projekte, die von der Landesmusikschule und unter anderem auch in Defereggental angeboten werden. Auch eine talweite Jugendfeuerwehr und eine Jugendgruppe des Roten Kreuzes wurden gegründet.

5 Herausforderungen der Arbeit im Cluster

Die letzten Jahre haben gezeigt, dass die zeitliche Belastung für die Leitungsperson enorm ist, da die Leitung nicht nur für eine Schule sondern für 4 Schulen übernommen wird. Auch die geringe Entlohnung ist ein Problem. Eine zentrale Herausforderung besteht in der räumlichen Distanz zwischen den einzelnen Standorten, die eine kontinuierliche Zusammenarbeit erschwert. Dabei stellt auch die Beförderung der Schüler*innen zwischen den einzelnen Schulstandorten eine logistische Herausforderung dar. Damit die räumlichen Ressourcen innerhalb des Clusters unkompliziert genutzt werden könnten, würde man Schüler*innenfreifahrten, die nicht mehr auf einen Schulstandort beschränken, sondern für den gesamten Cluster gelten, benötigen. Diese Möglichkeit gibt es bis zum jetzigen Zeitpunkt leider noch nicht. Damit die Fahrten innerhalb des Schulclusters gedeckt werden können, wird auf Sponsoren und einen kleinen Selbstbehalt zurückgegriffen.

6 Ausblick

Wir sehen unseren Cluster voller Stolz als einen Modellcluster, der zeigt, wie schulübergreifende Zusammenarbeit gelingen kann – mit Blick auf die Schüler*innen, die Lehrpersonen und das gesamte Umfeld im Tal. In den vergangenen Jahren wurden viele gemeinsame Strukturen geschaffen und weiterentwickelt. Dabei ist uns bewusst geworden: Nicht nur Fachinhalte und Organisation zählen – auch das Miteinander, die gelebten Werte und der Umgang mit herausfordernden Situationen sind zentrale Bausteine unserer täglichen Arbeit. Im Moment beschäftigen wir uns besonders mit folgenden Themen:

- Stärkung des Miteinanders im Cluster – durch bewusste Pflege der Beziehungen, durch gemeinsame Aktivitäten und durch Räume, in denen Vertrauen, Offenheit und gegenseitige Unterstützung gelebt werden.

- Umgang mit herausfordernden Situationen, z. B. bei Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf, bei sozialen Spannungen oder gesellschaftlich belastenden Ereignissen. Ziel ist es, gemeinsam Haltungen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, die Sicherheit und Orientierung geben.
- Werteorientierung als pädagogisches Leitprinzip, das Raum schafft für Themen wie Respekt, Verantwortung, Mitgefühl und Zusammenhalt – ohne dabei die fachlichen Inhalte aus dem Blick zu verlieren.
- Vertiefung der Fachgruppenarbeit, auch mit dem Ziel, schulform- und stufenübergreifend voneinander zu lernen und gemeinsam pädagogische Schwerpunkte zu setzen.

Darüber hinaus möchten wir weiter daran arbeiten, unsere Kooperation mit außerschulischen Partnern auszubauen, z. B. durch kulturelle, sportliche oder soziale Projekte mit Vereinen oder Einrichtungen in der Region. Unser Ziel ist es, den Schulcluster nicht nur als organisatorische Einheit zu begreifen, sondern als gemeinsamen Lern- und Lebensraum, in dem Fachkompetenz, Beziehungsarbeit und Wertevermittlung gleichermaßen Platz haben.

Autor*innen

Ortner, Elisa: Schulcluster Defereggental, Lehrerin. el.ortner@tsn.at

Tönig, Markus: Leitung Schulcluster Defereggental. m.toenig@tsn.at

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tab. 1: Übersicht über die Schulen. 54

Abb. 1: Organigramm des Clusters Defereggental 55

Literatur

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2018). Informationen zum Schulrecht Handbuch Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017.
<https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:349f2d1c-695e-4637-9480-712ceb4c5d0d/autonomiehandbuch.pdf>

Schulcluster – Rück- und Ausblick auf eine bildungspolitische Initiative

School Clusters – Retrospective and Outlook on an Education Policy Initiative

Zusammenfassung

Schulcluster könnten ein Zukunfts- und Erfolgsmodell für die österreichische Schullandschaft sein, wenn sie als solches von den Verantwortungsträger*innen in den einzelnen Systemebenen vermehrt wahrgenommen werden. Schulcluster bieten den organisatorischen Rahmen dafür, aus der bestehenden Schulstruktur heraus Neues für die bestmögliche Bildung der Kinder und Jugendlichen zu entwickeln. In diesem Artikel werden auf Basis angeregter Änderungen und bisherigen Entwicklungen die Vision für Schulcluster skizziert und deren langfristige Vorteile für die regionale Schulentwicklung dargestellt.

Abstract

School clusters could be a future and successful model for the Austrian school landscape if they are increasingly perceived as such by those responsible at all system levels. They offer the organizational framework for developing new ideas for the best possible education for children and young people from within the existing school structure. This article outlines the vision for school clusters on the basis of suggested changes and previous developments and presents their long-term advantages for regional school development.¹

1 Schulclusterentwicklung: Bildungsreform 2017

Die rechtlichen Grundlagen für schulübergreifende bzw. schulartenübergreifende Schulverclusteringen sind zunächst einmal mit dem Bildungsreformgesetz 2017 geschaffen worden. Seit 01.09.2018 besteht die Möglichkeit, Schulen in einem organisatorischen Verbund mit anderen Schulen gemeinsam unter einer Leitung als Schulcluster zu führen. Ein Zusammenschluss von zwei bis maximal acht Schulstandorten in geografisch benachbarter Lage kann beispielsweise einen gemeinsamen pädagogischen Rahmen für kleinere Schulstandorte im Sinne einer regionalen Bildungsplanung schaffen. Die gemeinsame Lehrfächerverteilung, die gemeinsame Entwicklung von Schwerpunktset-

1 Hinweis zur Textproduktion: Die Zusammenfassung wurde unter Einbindung von KI-Technologie (DeepL) übersetzt.

zungen, die Entwicklung und Umsetzung gemeinsamer Projekte, der stärkenorientierte Einsatz von Lehrkräften und ein verbessertes Übergangsmanagement an den Nahtstellen der involvierten Schulen bringen einen Benefit, den Klein- und Kleinstschulen, aber auch viele andere Schulen an regional weniger günstigen Standorten alleine nicht leisten können. Eine Vernetzung von unterschiedlichen Bildungsangeboten kann so zu einer Verbesserung von Synergien und Leitungsstrukturen führen. Durch diese Synergien ist es möglich, zusätzliches, unterstützendes Verwaltungspersonal anzustellen. So kommen im Cluster mehr Ressourcen an als bisher an den einzelnen Schulen. Zentrale Figur im Prozess des Organisierens, Werdens und Gelingens eines neu eingerichteten Schulclusters ist die/der Schulclusterleiter*in. Sie oder er gestaltet und entwickelt den Schulcluster gemeinsam mit den Schulpartnern unter Bedachtnahme auf die regionalen Bedürfnisse zu einem Ort vielseitiger, bedarfsorientierter und qualitätsvoller Bildungsangebote. Dabei wird einerseits die Schulautonomie optimal genutzt, andererseits können verfügbare Ressourcen effektiv und effizient eingesetzt werden.

Cluster können im Bereich der Pflichtschulen (Volksschule, MS, Polytechnische Schule, Sonderschule, Berufsschule) oder im Bereich der Bundesschulen (AHS, BMHS) eingerichtet werden. Es besteht aber auch die Möglichkeit, Mischcluster aus Pflichtschule(n) und Bundesschule(n) zu bilden. Die gesetzlichen Bedingungen zur Bildung eines Pflichtschul-Clusters finden sich im § 5a PflSchErhGG (Pflichtschülerhaltergesetz, 2025), die zur Bildung eines Bundesschul-Clusters sind im § 8f SchOG (Schulorganisationsgesetz, 2022) festgelegt. Die Gründung von Pflichtschul-Clustern erfolgt idealerweise in einem Prozess, der von den betroffenen Schulerhaltern (Gemeinden), der Schulverwaltung im jeweiligen Bundesland sowie den Betroffenen vor Ort (Lehrpersonen, Elternvertretung usw.) gemeinsam gestaltet wird.

Sowohl aus pädagogischer als auch aus dienst- und besoldungsrechtlichen Erwägungen heraus soll sich ein Schulcluster in der Größenordnung von 200 bis 2.500 Schülerinnen und Schülern bewegen. Pflichtschul-Cluster dürfen dabei aus maximal acht Schulen möglichst unterschiedlicher Schularten bestehen. Um eine vor allem pädagogisch, aber auch organisatorisch zweckmäßige Führung eines Schulclusters zu gewährleisten, ist ab einer bestimmten Größenordnung (1.300 Schüler*innen oder mehr als drei Schulstandorte) die Zustimmung der betroffenen Zentralausschüsse vorgesehen. Eine Clusterbildung (im Rahmen der oben genannten Größenordnung) ist dann anzustreben, wenn ein Schulcluster pädagogisch sinnvoller und wirtschaftlicher geführt werden kann als die Einzelschulen (Pflichtschülerhaltergesetz, 2025, § 5a).

2 Angestrebte Wirkungsziele bei Schulclustern

Folgende pädagogischen und organisationalen Primärziele sollen durch eine Clusterbildung erreicht werden:

1. Hebung der Qualität des Unterrichts:
 - durch den stärkengerechten, flexiblen und durchgängigen Einsatz fachgeprüfter Lehrkräfte im Cluster,
 - durch gemeinsame pädagogische Projekte zwischen einzelnen Schulstandorten,
 - durch die Entlastung des pädagogischen Personals von administrativen Aufgaben dank der Etablierung von Schulsekretariaten und

- durch die bessere standortübergreifende Organisation bzw. ein qualitätsvolleres Angebot von Fördermaßnahmen und Ganztagsangeboten.
- 2. Stärkere Professionalisierung des Schulmanagements und die Verknüpfung der regionalen Zusammenarbeit in und außerhalb der Schulstandorte eines Clusters:
 - durch die Schaffung von pädagogischen und organisatorischen Einheiten, deren Größe geeignet ist, zur Professionalisierung der Schulentwicklung beizutragen,
 - durch die Erarbeitung eines gemeinsamen Entwicklungsplans im Cluster unter Einbindung der Schulpartner,
 - durch bessere Unterstützung des Übergangs von Schülerinnen und Schülern zwischen Primarstufe und Sekundarstufe 1 in Pflichtschulclustern und
 - durch die höhere Freistellung der Schulleitung eines Schulclusters im Vergleich zu den Schulleitungen von Kleinschulen und damit höhere Konzentration auf die Leitungstätigkeit.
- 3. Stärkere Nutzung der pädagogischen Ressourcen direkt im Unterricht:
 - durch die gemeinsame Nutzung unterschiedlicher Funktionen (z.B. Schülerberater*innen, Lerndesigner*innen, QSK, ...) im Cluster,
 - durch die teilweise Einsparung von Stunden für Leitungsfunktionen an einzelnen Schulstandorten und
 - durch die Zusammenführung von Kustodiaten (z.B. Schulbibliotheken) bei günstigen örtlichen Gegebenheiten wie z.B. Schulzentren (= 2 Schulen an einem Standort).

3 Entwicklung der Schulclusterlandkarte

Um eine Willkür an Schulverclusterungen zu verhindern, wurde mit Einführung der Schulcluster seitens des BMBWF (2018) ein Begleitkonzept zur Umsetzung und Begleitung der Clusterentwicklungsprozesse entworfen und in sog. „Pilotclustern“ in der praktischen Verwendung erprobt und wissenschaftlich evaluiert.

Seit der Installierung der ursprünglichen Pilotcluster im Burgenland (4 Allgemeine Pflichtschulen (APS)-Cluster), der Steiermark (1 Bundes-Cluster (BC)), Vorarlberg (1 BC) ist seit dem Schuljahr 2018/19 die Anzahl von Schulverclusterungen in Österreich sukzessive gewachsen (siehe Tabelle 1). Gegenwärtig gibt es bundesweit **77** Schulverclusterungen (55 APS/16 BC), die auf der Online-Plattform www.qms.at/schulcluster-plattform für die Öffentlichkeit sichtbar sowie für die zuständige Behörde datengestützt verwaltbar gemacht wurde.

Tab. 1: Entwicklung der Schulclusterlandkarte seit der Bildungsreform 2017 (APS = Allgemeine Pflichtschulen-Cluster; BC = Bundesschulen-Cluster)

	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Österreich	6	9	20	30	41	57	62
	APS/BC	APS/BC	APS/BC	APS/BC	APS/BC	APS/BC	APS/BC
	4/2	7/2	13/7	22/8	29/12	43/14	47/16

	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Burgenland	4 4/0	4 4/0	4 4/0	4 4/0	5 4/1	5 4/1	6 5/1
Kärnten	0	0	2 1/1	2 1/1	4 1/3	6 1/5	6 1/5
Nieder- österreich	0	0	1 1/0	1 1/0	1 1/0	1 1/0	0
Ober- österreich	0	0	2 1/1	6 5/1	6 5/1	12 11/1	16 14/2
Salzburg	0	0	0	0	1 0/1	1 0/1	1 0/1
Steiermark	1 0/1	3 2/1	9 5/4	14 9/5	19 14/5	26 21/5	26 21/5
Tirol	0	1 1/0	1 1/0	2 2/0	2 2/0	3 3/0	4 4/1
Vorarlberg	1 0/1	1 0/1	1 0/1	1 0/1	2 1/1	2 1/1	2 1/1
Wien	0	0	0	0	1 1/0	1 1/0	1 1/0
Quelle	DG 11_2020		BVA 2022		SCP 2022	SCP 2023	SCP

4 Mehrfachbetrauungen werden Schulverclusterungen vorgezogen

In gleichem Maße gibt es bundesweit rund 500 Schulverbünde, die über sogenannte „Mehrfachbetrauungen“² geleitet werden. Genannte Zahlen stammen aus der Datenbank LiA (Schulkennzahldatei-Pflichtschulen 2022), sowie aus Überlieferungen der Abt. II/1 (Bundesschulen) des Bundesministeriums für Bildung und haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Warum werden Mehrfachbetrauungen den Schulverclusterungen nach wie vor vorgezogen? Folgende Gegenüberstellung zeigt konstitutionelle Merkmale von Schulclustern und Mehrfachbetrauungen.

Tab. 2: Gegenüberstellung Schulcluster – Mehrfachbetrauung

Schulcluster	Mehrfachbetrauung
<ul style="list-style-type: none"> - eine einheitliche Dienststelle mit einer Leitung - Verclusterung entweder unter öffentlichen oder privaten Schulen möglich 	<ul style="list-style-type: none"> - Mehrere Dienststellen werden über eine Leitung mitbetraut. - Mitbetrauungen auch von Privatschulen möglich

² Mehrfachbetrauungen: Schulleiter*innen können ohne zusätzliche Qualifikationen mit einer oder mehreren Schulen mitbetraut werden. Dies geschieht normalerweise dann, wenn es keine bzw. keinen Schulleiter*in für die Schule gibt.

Schulcluster – Rück- und Ausblick auf eine bildungspolitische Initiative

Schulcluster	Mehrfachbetreuung
<ul style="list-style-type: none"> - Clusterleitung muss ausgeschrieben werden. - Bewerbungsvoraussetzungen für Clusterleitung ist Schulmanagementkurs bzw. abgeschlossener HLG „Schule professionell führen“ 	<ul style="list-style-type: none"> - keine Ausschreibung bei Mitbetreuung erforderlich - keine Ausschreibung und Ernennung für Schulleitung notwendig, kein abgeschlossener HLG „Schule professionell führen“ für eine Betreuung erforderlich
<ul style="list-style-type: none"> - Ablauf des Schulclusters hinsichtlich eines qualitativen pädagogischen Mehrwertes über ein Begleitkonzept (Information der Schulpartner und des Zentralausschusses mit Zustimmungserklärungen, Begleitung über die PH, Clusterorganisationsplan, pädagogisches Konzept) 	<ul style="list-style-type: none"> - keinerlei Vorgaben der mitbetrauten Schulen auf Basis eines Konzeptes (keine Zustimmungserklärungen notwendig, kein Begleitkonzept, keine Prozessbegleitung, kein Organisationsplan, keine gemeinsamen Pädagogischen Leitvorstellungen ...)
<ul style="list-style-type: none"> - Personalressourceneinsatz schulübergreifend an allen Schulen im Cluster möglich 	<ul style="list-style-type: none"> - Personalressourceneinsatz unter „Mitverwendung“ möglich
<ul style="list-style-type: none"> - Ressourcenzuteilung pro Schule; Ressourcenbewirtschaftung ist der Leitung überlassen 	<ul style="list-style-type: none"> - Ressourcenzuteilung pro Schule/Ressourcenbewirtschaftung ist der Leitung überlassen
<ul style="list-style-type: none"> - Berechnung der Ressourcen auf Basis von 25er-Gruppen (Freistellung der Clusterleitung ab 200 Schüler*innen, möglicherweise weniger Admin-Stunden bei BS, möglicher Ressourcenverlust) 	<ul style="list-style-type: none"> - keine Ressourcenänderung an den mitbetrauten Schulen (Leiter ab 8 Klassen freigestellt, Admin-Stunden und Zulage bleiben in gleichem Ausmaß erhalten)
<ul style="list-style-type: none"> - Entlastung der Clusterleitung über zusätzliche „Bereichsleitungsstunden“ bzw. „Sekretariatsstunden“ an den APS 	<ul style="list-style-type: none"> - kein Anspruch auf „Bereichsleitungs- und Sekretariatsressourcen“ – Admin-Arbeit wird an den mitbetrauten Schulen ohne Abgeltung von Klassenlehrer/innen erledigt
<ul style="list-style-type: none"> - vermehrter Arbeitsaufwand durch Zusammenführung des Personals und unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen, Erarbeitung gemeinsamer päd. Konzepte, Abstimmung der gemeinsamen Ressourcennutzung mit den Schulerhaltern etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - keine Vorgaben hinsichtlich gemeinsamer Ressourcennutzung und gemeinsamer päd. Leitvorstellungen und Konzepte etc.

Wie aus der Gegenüberstellung ersichtlich ist, sind Mehrfachbetrauungen derzeit problemloser umsetzbar als Schulcluster. Mehrfachbetrauungen können ad hoc entschieden werden, sind dynamisch leicht veränderbar, da keine Ausschreibung notwendig ist, bedürfen keiner Zustimmungserklärungen und somit keiner vorhergehenden Überprüfung einer pädagogischen Sinnhaftigkeit oder eines pädagogischen Mehrwertes (Clusterplan). Auf der Strecke bleibt eine qualitative regionale/lokale Bildungsplanung.

5 Attraktivierungen der Schulverclusterungen

Die Erfahrungen aus den Pilotclusterprozessen sowie die Ausgangslage der Mehrfachbetrauung erfordern gesetzliche Änderungen. Um Schulcluster in ihrer Wirkungskraft zu stärken, bedarf es gezielter Anpassungen der rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen. Im Zuge der angeregten Änderungen haben sich im Laufe der Zeit folgende zentrale Forderungen ergeben:

a) Klare und einheitliche Qualifikationsanforderungen

Die Anforderungen an Schulclusterleitungspositionen (wie die verpflichtende Vorqualifikation „Schule professionell führen“) müssen vereinheitlicht und an die Anforderungen von Schulleitungspositionen angepasst werden. Es braucht eine Harmonisierung, um Anreize für Führungskräfte zu schaffen und Widersprüche, wie sie bisher in den Anforderungen existieren, zu beseitigen.

b) Ressourcengerechte Clusterleitung

Eine wesentliche Verbesserung wird durch die Angleichung der Ressourcenberechnung an das Klassenmodell erzielt. Ein Berechnungsschlüssel, der sich an der Anzahl der Klassen orientiert, anstatt rein an Schüler*innenzahlen, könnte für eine gerechtere Verteilung sorgen. Besonders relevant wird dies für Cluster mit mehreren kleineren Schulen im ländlichen Raum.

c) Attraktivierung der Clusterleitung

Finanzielle und organisatorische Verbesserungen sind notwendig, um Schulleitungen für die herausfordernde Aufgabe der Clusterführung zu gewinnen. Hierzu zählen eine angemessene Abgeltung von zusätzlichem Arbeitsaufwand durch höhere Gehälter und Zulagen, Reisegebühren für Clusterleiter*innen und Lehrer*innen, die mehrere Standorte betreuen, und eine Flexibilität in der Verteilung zusätzlicher Ressourcen zwischen Leitung, Verwaltung und Pädagog*innen.

d) Erweiterung der Freistellungsschwellen

Die Einführung einer obligatorischen Freistellung für Clusterleitende ab drei Schulen (wenn die dritte Schule über 5 Kilometer entfernt ist) könnte die Belastung reduzieren und die Effektivität steigern.

e) Flexiblere Genehmigungsverfahren

Die derzeit strengen Zustimmungserfordernisse, etwa durch Schulforen oder Zentralausschüsse, erschweren oftmals die sinnvolle Bildung von Clustern. Eine Vereinheitlichung und Transparenz der Prozesse sind erforderlich, um den Fokus auf pädagogische und organisatorische Vorteile zu setzen. In diesem Zusammenhang könnte auch eine Mehrfachbetrauung nur noch als Vorstufe einer Schulverclusterung angedacht werden: Kommt nach 3 Jahren der Mitbetrauung keine Verclusterung zustande, werden die mitbetrauten Schulen neu ausgeschrieben und besetzt (Ausnahme: Privatschulen).

6 Über Dienstrechtnovellen (DRN) abgeänderte Verbesserungen

Einige Vorschläge aus dem Attraktivierungsangebot wurden in den letzten Jahren vom BMKÖS gutgeheißen und über die zwei Dienstrechtsnovellen DRN22 und DRN23 legislativ abgeändert.

Die DRN 22 bezieht sich auf die Flexibilisierung der Sekretariatsstunden, die nun als Bereichsleitungsstunden und umgekehrt von der Clusterleitung eingesetzt werden können:

Geltende Fassung	Vorgeschlagene Fassung
<p>(6) und (7) ... § 26c. (1) bis (5) ...</p> <p>(6) Für jede Gruppe von 200 Schülerinnen und Schülern allgemein bildender Pflichtschulen sind jeweils 3,25 Wochenstunden für die Bereitstellung von Sekretariatspersonal an der Schule, an welcher die Schulcluster-Leitung eingerichtet ist, zu binden. Für Schulcluster mit bis zu 200 Schülerinnen und Schülern allgemein bildender Pflichtschulen sind 3,25 Wochenstunden für die Bereitstellung von Sekretariatspersonal zusätzlich zuzuweisen, wenn die Bildung eines mehr als 200 Schülerinnen und Schüler allgemein bildender Pflichtschulen umfassenden Schulclusters aufgrund der geografischen Gegebenheiten nicht möglich ist.</p>	<p>(6) und (7) ... § 26c. (1) bis (5) ...</p> <p>(6) Für jede Gruppe von 200 Schülerinnen und Schülern allgemein bildender Pflichtschulen sind jeweils 3,25 Wochenstunden für die Bereitstellung von Sekretariatspersonal an der Schule, an welcher die Schulcluster-Leitung eingerichtet ist, zu binden. Die Schulcluster-Leitung kann für eine angefangene Gruppe von 200 Schülerinnen und Schülern von der Bindung weiterer 3,25 Wochenstunden für die Bereitstellung von Sekretariatspersonal absehen. Für Schulcluster mit bis zu 200 Schülerinnen und Schülern allgemein bildender Pflichtschulen sind 3,25 Wochenstunden für die Bereitstellung von Sekretariatspersonal zusätzlich zuzuweisen, wenn die Bildung eines mehr als 200 Schülerinnen und Schüler allgemein bildender Pflichtschulen umfassenden Schulclusters aufgrund der geografischen Gegebenheiten nicht möglich ist.</p>

Abb. 1: Auszug DRN 22

Die DRN 23 bezieht sich auf die Freistellung der Clusterleitungen unter 200 Schülerinnen und eine Herabsetzung der Gruppengrößen für Administrator*innen bei Bundesschul-Clustern auf 20 Schüler*innen:

<p>3. Änderung des Berechnungsschlüssels für die Ressourcenvergabe im Kleinstcluster (Pflichtschulen) und bei Bundesschulcluster</p> <p>a) Pflichtschulcluster: Erhöhung der Zahl der Wochenstunden für Schulcluster mit bis zu 200 Schüler/innen allgemein bildender Pflichtschulen von 12 Wochenstunden auf 20 Wochenstunden (§ 26c Abs. 3 Z 1 LDG 1984). Damit wird jedenfalls eine Freistellung der Clusterleitung auch im Kleinstcluster ermöglicht.</p>	<p><i>x. In § 57 Abs. 9 wird die Zahl „25“ durch die Zahl „20“ ersetzt.</i></p> <p>EB:</p> <p>Bei der Berechnung der Dienstzulage für die Leitung eines Schulclusters, wann eine Administration eingerichtet werden kann sowie die Höhe der Dienstzulage für die Administration soll die maßgebliche Gruppengröße von 25 Schülerinnen und Schülern auf 20 Schülerinnen und Schülern abgesenkt werden.</p>
---	--

Abb. 2: Auszug DRN 23

7 Ein Zukunftsmodell in einer modernen Bildungslandschaft

Die Entwicklung der Schulcluster hat seit ihrem Bestehen in der Bildungsreform 2017 gezeigt, dass mehrere Schulen unterschiedlicher Art und Größe, die unter einer gemeinsamen Leitung vereint werden, das Potenzial tragen, die Bildungsqualität und Ressourcennutzung nachhaltig zu verbessern. Um die angestrebten Ziele dahingehend zu erreichen, braucht es auch weiterhin eine kluge Weiterentwicklung der rechtlichen und operativen Rahmenbedingungen. Schulcluster könnten sich zu einem zentralen Zu-

kunftsmodell entwickeln, das nicht nur organisatorische, sondern auch pädagogische und infrastrukturelle Vorteile bietet. Abschließend wird auf Basis der angeregten Änderungen und bisherigen Entwicklungen die Vision für Schulcluster skizziert und deren langfristige Vorteile für die regionale Schulentwicklung dargestellt.

7.1 Visionen für die Schulcluster der Zukunft

Der aktuelle Entwicklungsstand deutet darauf hin, dass Schulcluster in Zukunft eine Schlüsselrolle in der österreichischen Schullandschaft spielen könnten. Die bisherigen Pilotprojekte haben gezeigt, dass dieses Modell nicht nur organisatorisch funktioniert, sondern auch pädagogische Impulse setzen kann. Es ist jedoch essenziell, die Erkenntnisse aus der Praxis in die Weiterentwicklung des Modells einfließen zu lassen. Klare gesetzliche Regelungen, ressourceneffiziente Freistellungen und attraktive Rahmenbedingungen für Leitungen sind dabei unverzichtbar.

Mit einer flächendeckenden Ausweitung der Schulcluster und einer gleichzeitigen Stärkung regionaler Bildungslandschaften kann das Ziel einer modernen, flexiblen und hochwertigen Schulinfrastruktur in Österreich erreicht werden. Insbesondere die Synergien, die aus schularten- und schulstufenübergreifender Zusammenarbeit entstehen, machen Schulcluster zu einem Modell, das fit für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts ist – für Kinder, Jugendliche und Lehrende gleichermaßen.

7.2 Zielbild 2030: Regional vernetzte Bildungslandschaften

Schulcluster könnten bis 2030 zu Bildungszentren mit vielfältigen pädagogischen Angeboten werden. Die Vision ist eine stärkere Zusammenarbeit von Pflichtschulen, Bundesschulen, Vereinen und außerschulischen Bildungsorganisationen, die einen ganzheitlichen Bildungsweg in der Region ermöglichen. Ein Schulcluster entwickelt sich dabei von einer organisatorischen Einheit zu einem pädagogischen Innovationsraum. Folgende Merkmale zeichnen den Innovationsraum Cluster besonders aus:

- **Verbesserung der Bildungsqualität:** Cluster ermöglichen eine flexible Verteilung von Lehrpersonen gemäß ihrer Expertise, kleinere Schulstandorte profitieren so von fachgeprüften Lehrer*innen. Weiters stärken gemeinsame Projekte und Veranstaltungen den internen Wissensaustausch und schaffen eine inklusivere Lernumgebung.
- **Erhalt von Schulen und wohnortnahe Unterricht:** Durch die Bündelung von Ressourcen könnten kleine Schulen erhalten bleiben, was gerade in ländlichen Regionen von hoher Bedeutung ist.
- **Professionalisierung des Schulmanagements:** Clusterleitungen können sich verstärkt strategischen Managementaufgaben widmen, wodurch sich ein langfristig stabileres und innovativeres Bildungsangebot etabliert.
- **Effiziente Ressourcennutzung:** Eine gemeinsame Nutzung von Infrastruktur wie Bibliotheken, Werkräume oder Speisesäle usw. sowie ein zentral organisiertes, professionelles Schulsekretariat führen zur effizienteren Allokation von Mitteln.

7.3 Stärkere Autonomie und individuelle Clusterprofile

Cluster bieten Schulen die Möglichkeit, ihre individuellen Stärken hervorzuheben und gleichzeitig voneinander zu profitieren. Beispielsweise könnten einzelne Schulen innerhalb eines Clusters Schwerpunkte wie Digitalisierung, Sprachen oder Naturwis-

senschaften setzen, während Lehrer*innen flexibel innerhalb des Netzwerks eingesetzt werden. Gemeinsam abgestimmte pädagogische Leitvorstellungen und Strategien machen dies möglich. Vor allem kleinere Schulen in ländlichen Regionen könnten durch Clusterbildung erhalten bleiben. Statt Schließungen aufgrund von sinkenden Schüler*innenzahlen und begrenzten Ressourcen ermöglicht ein Cluster ein optimiertes Ressourcenschonungsmodell. Unterrichtsqualität und Vielfalt innerhalb kleinster Schulen könnten nachhaltig gestärkt werden.

Das Konzept der Schulcluster, welches auf Basis evidenzbasierter Rückmeldungen über die Jahre rechtlich adaptiert wurde, bietet einen Möglichkeitsraum für regionale Schulentwicklung und pädagogische als auch organisationale Vorteile gegenüber dem Phänomen der Mehrfachbetrauungen.

Autor*innen

Lehner, Alfred: Leiter der Bildungsdirektion Burgenland. alfred.lehner@bildung-bgld.gv.at

Weiskopf, Andrea: Mitarbeiterin in der Abteilung III/5 – Qualitätsentwicklung und -sicherung des Bundesministeriums für Bildung. anna.weiskopf@bmb.gv.at

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tab. 1: Entwicklung der Schulclusterlandkarte seit der Bildungsreform 2017 (APS = Allgemeine Pflichtschulen-Cluster; BC = Bundesschulen-Cluster)	61
Tab. 2: Gegenüberstellung Schulcluster – Mehrfachbetrauung	62
Abb. 1: Auszug DRN 22	65
Abb. 2: Auszug DRN 23	65

Literatur

- Bundesreformgesetz. (2017). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_138/BGBLA_2017_I_138.pdf
- BMBWF. (2018). Begleitkonzept für Clusterbildungsprozesse. <https://epub.bka.gv.at/obvbkaoev/content/titleinfo/10638717>
- Pflichtschülerhaltergesetz. (2025). Bundesrecht konsolidiert. Gesamte Rechtsvorschriften Für Pflichtschülerhalter-Grundsatzgesetz, Fassung vom 05.07.2025. <https://www.ris.bka.gv.at/geltendefassung.wxe?abfrage=bundesnormen&gesetzesnummer=10009231&ShowPrintPreview=True>
- Schulorganisationsgesetz. (2025). Bundesrecht konsolidiert: Schulorganisationsgesetz § 8. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>

Potentiale und Herausforderungen in der Führung österreichischer Schulcluster und Südtiroler Schulsprengel. Ergebnisse einer Befragung der Leitungsebene

Potentials and challenges of leadership in school clusters in Austria and South Tyrol. Results of a school leaders' survey

Zusammenfassung

In Österreich besteht aufgrund gesetzlicher Änderungen seit 2018 die Möglichkeit, Schulcluster zu bilden, in Südtirol wurden mit einem italienweiten Gesetz die meisten Schulen bereits vor 25 Jahren zu Schulsprengel zusammengeschlossen. Im Forschungsprojekt „Schulübergreifende Kooperationsformen“ (2022-2026) werden verschiedene Modelle schulischer Zusammenarbeit untersucht. Dieser Beitrag stellt ländervergleichende Ergebnisse einer Online-Fragebogenerhebung mit Leitungspersonen von österreichischen Schulclustern und Südtiroler Schulsprengel vor.

Abstract

Schools can be clustered due to legal changes in 2018 in Austria. In South Tyrol most schools are part of school clusters since 25 years due to legal changes in Italy. In the research project „Cross School Forms of Cooperation“ (2022-2026) different models of cooperation are investigated. In this article results of a comparative online-questionnaire study of the management teams of clusters in Austria and South Tyrol are presented.

1 Einleitung

In Südtirol wurden vor 25 Jahren durch ein Landesgesetz die meisten Schulen zu Schulsprengeln zusammengeschlossen, zwei Jahre nachdem diese Maßnahme durch ein entsprechendes Gesetz italienweit eingeführt wurde. In Österreich besteht seit 2018 die Möglichkeit, Schulen zu einem Schulcluster zusammenzuschließen. Beide Maßnahmen stellen Top-Down-Reformkonzepte im Zuge der Weiterentwicklung der Schulautonomie dar. Die beiden Konzepte unterscheiden sich jedoch deutlich in der Konsequenz der verordneten Maßnahmen: Während Italien flächendeckend Schulsprengel eingeführt hat, stellen Schulcluster in Österreich eine Wahlmöglichkeit für Schulen dar. Die jeweili-

ge Umsetzung dieser staatlichen Veränderungsentscheidungen zeigt, wie eng Schulautonomie und Reformgesetze miteinander verknüpft sind.

Der Begriff der *Schulautonomie* ist ein bildungspolitisches Schlagwort, welches oft in Bezug auf die schulische Eigenverantwortung und Selbstständigkeit genannt wird und mit vielfältigen, unterschiedlichen Erwartungen verknüpft ist. Durch Prozesse der Dezentralisierung und Deregulierung soll eine Steigerung der Effektivität und Effizienz der Bildungsprozesse und eine bedarfs- und ressourcenorientierte Gestaltung von Schule und Unterricht am Standort sowie der Verwaltungsprozesse im Bildungswesen ermöglicht werden (Schratz & Hartmann, 2019). Die Eigenständigkeit einer Schule ist im Rahmen der geltenden nationalen gesetzlichen Bestimmungen unterschiedlich stark ausgeprägt und umfasst die Bereiche einer Budget- (Personal- und Betriebskosten), Schulorganisations- (Strukturen und Entscheidungsprozesse), Lehrplan- (Profilbildung) und inneren Schulverfassungsautonomie (Zusammensetzung von Entscheidungsgremien, demokratische Teilhabe) (Wiesner & Heißenberger, 2019). *Bildungsreformen* sind kontinuierliche Interventionen des Bildungssystems, deren Wirkungen und Ausgestaltung jedoch nur begrenzt bestimmbar ist. Die Frage nach Umgestaltung versus Verbesserung ist einerseits in Abhängigkeit von Merkmalen der Reform, ihrer Implementierung und ihrer kontextuellen Situiertheit zu diskutieren. Andererseits sind Perspektiven auf Reformziele als auch Wege der „Verbesserung“ höchst divergent (Maag Merki, 2018). Somit kann in der Entwicklung und Implementation von Reformen nicht eindeutig zwischen „Steuerungssubjekt und Steuerungsobjekt“ (Benz, 2004, S. 17) unterschieden werden, denn Schulleitungen und Lehrpersonen sind gemäß dem Konzept der Rekontextualisierung (Fend, 2008) nicht nur Ausführende sondern auch Gestaltende von Reformansätzen, auch wenn diese top-down initiiert werden.

Schratz et al. (2010, S. 29) betonen, dass Reformen „lebendige Schulen und Behörden mit einem neuen Führungsverständnis“ benötigen. Entsprechend der Autonomiespielräume in Österreich und Italien erfordert die Leitung eines autonomen Schulclusters bzw. Schulsprengels *erweiterte, neue Führungsaufgaben und -verantwortungen*. In den letzten Jahrzehnten gab es mit Blick auf die Leitungspersonen von Schulen eine breite Rezeption von Führungskonzepten und empirische Studien (Hitt & Tucker, 2016; Huber, 2008; Tscherne, 2022). Terhart (1997) plädiert für ein Zusammenspiel von organisationsbezogenem und pädagogisch-schulgestaltendem Handeln von Führungskräften. Aktuelle Leadership-Ansätze sprechen von Leadership for Learning (Tulowitzki & Pietsch, 2020), transformativer Führung (Schley & Schratz, 2021) sowie Shared/Distributed Leadership (Harris & Spillane, 2008). Diese Ansätze vereinen in ihrer jeweils konkreten Ausprägung die zentralen Aufgaben des Managements der Organisation Schule und der pädagogischen Führung des Systems Schule, wobei besonders durch partizipative Führungsansätze auch eine dynamische Verantwortungsübernahme von Lehrkräften in den Entscheidungsprozessen und Führungsaufgaben vorgesehen ist.

Dieser Beitrag beschreibt aus der Perspektive der Leitungspersonen die zwei Modelle schulübergreifender Zusammenschlüsse: Schulsprengel in Südtirol und Schulcluster in Österreich. Mit den unterschiedlich ausgeprägten Autonomiebefugnissen der einzelnen schulübergreifenden Einheiten sind auf Schulleitungsebene verschiedene Führungsaufgaben und -verantwortungen verknüpft, die sich in den gesetzlich verankerten Aufgabenprofilen widerspiegeln. Schulübergreifende Zusammenschlüsse wie Schulcluster bzw. Schulsprengel bringen weitere umfangreiche Aufgaben für die Schulleitung und das Schulmanagement mit sich. Im Beitrag werden Ergebnisse einer quantitativen Be-

fragung der Leitungsebene von Schulclustern österreichweit und der deutschsprachigen Schulsprengel in Südtirol aus dem Forschungsprojekt ‚Schulübergreifende Kooperationen‘ (2022-2026) vorgestellt. Der Fokus liegt auf folgenden Aspekten: Welche Potentiale und Herausforderungen ergeben sich aus Sicht der Schulleitungen durch standortübergreifende Zusammenschlüsse? Welche Gestaltungsspielräume und Grenzen erleben Cluster- und Sprengelleitungen in ihrer Führungsverantwortung?

2 Bildungspolitische Rahmenentscheidungen schulübergreifender Zusammenschlüsse in Österreich und Italien/Südtirol

2.1 Italien/Südtirol

In Italien wurde mit dem staatlichen Rahmengesetz von 1997 eine weitreichende Schulautonomie etabliert und mit dem Landesgesetz von 2000 die entsprechenden Bestimmungen für die Schulen in Südtirol eingeführt. „Den Schulen wird Rechtspersönlichkeit zuerkannt. Sie besitzen im Sinne der Bestimmungen dieses Gesetzes Autonomie in den Bereichen Didaktik, Organisation, Forschung, Schulentwicklung, Schulversuche, Verwaltung und Finanzen“ (LG 12/2000, Art. 2, Abs. 1). Damit die Schulen dieser umfassenden didaktischen, organisatorischen und finanziellen Eigenverantwortung gewachsen sind, sollen sie gemäß Schulverteilungsplan eine Mindestgröße von 300 Schüler*innen aufweisen. Dies bedeutet, dass kleinere Schulstellen zu größeren Verwaltungseinheiten, den Schulsprengeln, zusammengeführt wurden (Pulyer & Stuppner, 2019). Im Jahr 2001 wurden in Südtirol 45 Schulsprengel (Grund- und Mittelschule) und 13 Grundschulsprengel eingerichtet. Im Schuljahr 2024/25 gibt es 45 Schulsprengel und 10 Grundschulsprengel (Südtiroler Landesverwaltung).

Die Veränderung des Rechtsstatus sorgte dafür, dass die Position der Schulführungskräfte aufgewertet wurde. Der Schulführungskraft (Direktor*in) obliegt die Leitung des Schulsprengels, wofür sie von der Unterrichtspflicht befreit ist. Eine Schulführungsstellvertretung übernimmt bei Bedarf die Aufgaben der Schulführungskraft. Schulstellenleiter*innen sind mit wenig zeitlichen Ressourcen für die organisatorische und pädagogische Führung der jeweiligen Standorte im Schulsprengel verantwortlich. Das erweiterte Leitungsteam wird von einem Schulsekretariat bei den administrativen Aufgaben unterstützt. Demokratische Mitentscheidung bei der Gestaltung und Organisation des Schullebens wird durch diverse Gremien, die im Dreijahresplan der Schulen verankert sind, ermöglicht. Zu den Gremien gehören der Schulrat, der Elternrat, der Klassenrat, das Lehrer*innenkollegium, die Schlichtungskommissionen und das Komitee zur Dienstbewertung der Lehrpersonen (LG 20/1995).¹

2.2 Österreich

Die SchOG-Novelle von 1993 war in Österreich eine erste grundlegende schulautonome Richtungsvorgabe, die mit dem Bildungsreformgesetz 2017 über mehrere Schritte hinweg gefestigt und ausgeweitet wurde, um die autonomen Entscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf organisatorisch-pädagogische, finanzielle und personelle Angelegenheiten zu stärken (Juranek, 2022). Zusätzlich zu dieser Erweiterung der Schulautonomie bein-

1 Im Beitrag von Pulyer in diesem Band finden sich weitere Details zu Schulsprengel in Südtirol.

haltet das Bildungsreformgesetz 2017 die Einführung eines einheitlichen Qualitätsmanagements für alle Schularten, die Neustrukturierung der Bildungsdirektionen sowie die Möglichkeit, Schulcluster zu bilden.

Das Reformgesetz Schulcluster ermöglicht den Zusammenschluss von zwei bis maximal acht Schulen (bzw. 2.500 Schüler*innen) in benachbarter Lage zu Pflichtschul-, Bundesschul- oder Mischclustern. Im Schuljahr 2018/19 starteten Pilotcluster in allen Bundesländern. Mittlerweile gibt es österreichweit 63 Cluster (https://www.flc-gbw.it/de/system/files/documents/lg_20_1995_mitbestimmungsgremien.pdf). Davon sind die meisten Pflichtschulcluster, es gibt auch einzelne Bundesschulcluster, jedoch noch keinen Mischcluster. Die Schulclusterplattform macht ein deutliches Ost-West-Gefälle² sichtbar: Die meisten Schulcluster befinden sich in der Steiermark, Kärnten und Oberösterreich. Tirol weist im Schuljahr 2024/25 drei Schulcluster auf.

Ähnlich wie in Italien möchte die Bildungspolitik die Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität durch mehr autonome Spielräume und die schulübergreifende Nutzung von Ressourcen fördern und besonders kleine Schulen durch den Zusammenschluss in der Qualitätsentwicklung unterstützen (BMBWF, 2018).

Die Managementebene eines Schulclusters setzt sich aus der Clusterleitung zusammen, die ab acht Klassen von der Unterrichtsverpflichtung befreit ist, sowie aus der Stellvertretung, den Bereichsleitungen der Schulstandorte und je nach Clusterart weiteren Managementfunktionen wie Administrator*innen, Abteilungs- oder Fachvorstehende (BMBWF, 2019). Zusätzlich wird der Schulcluster durch Personal für eine Clusteradministration unterstützt. Die freiwerdenden Ressourcen durch die Freistellung der bisherigen Schulleitungen können im Cluster flexibel für unterschiedliche Leitungsaufgaben sowie pädagogisch-didaktische Projekte eingesetzt werden (Homepage bmb 2025). Neben den bestehenden schulischen Mitbestimmungsgremien (Schulforum, Schüler*innenvertretung, Klassenforum) ist ein Schulclusterbeirat einzurichten, der beratend die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen den verschiedenen Schulen fördern kann.

Tab. 1: Übersicht über Anzahl von Schulcluster- und Schulsprengel sowie Leitungsstrukturen

	Österreich	Italien (Südtirol)
Anzahl	49 Schulcluster (Stand 2025)	55 Schulsprengel (Stand 2025)
Leitung	Schulclusterleitung (§ 14a LVG)	Schulführungskraft (LG Nr. 12/2000)
Erweiterte Führungsebene	Cluster-Stellvertretung Clusterbereichsleitungen (§ 55d SchUG): pädagogischer Ansprechpartner am Standort und Mitarbeit im QMS-Clusterteam	Direktor*in-Stellvertretung Schulstellenleitungen: Bindeglied zwischen Schulführungskraft und der jeweiligen Schule
Administratives Personal	Clustersekretariat und weitere administrativen Ressourcen je nach Größe	Sekretariat

2 Im Beitrag von Lehner und Weiskopf in diesem Band finden sich genauere Informationen zu der Anzahl von Schulclustern in den einzelnen Bundesländern.

Die Cluster- bzw. Sprengelentwicklung in Österreich und Südtirol wurde bisher nur wenig erforscht. Dowling und Gooday (2000) führten 42 Interviews mit Schulleitungen von Schulcluster in Schottland durch. Der Fokus lag dabei vorwiegend auf der Zusammenarbeit zwischen kleinen, ländlichen Grundschulen. Aus der Sicht der Leitungspersonen ermöglichte die Clusterstruktur mehr Austausch zwischen den Schulen. Zudem konnten die Aufgaben, die zuvor von jeder einzelnen Schule erledigt werden mussten, jetzt gemeinsam bewältigt werden. Die interviewten Leitungspersonen sahen einen wesentlichen Vorteil in der schulübergreifenden Kooperation, dass Lehrpersonen innerhalb des Clusters flexibel eingesetzt werden konnten. Es zeigte sich auch, dass die Entfernung zwischen den beteiligten Schulen einen maßgeblichen Einfluss auf die Zusammenarbeit des erweiterten Kollegiums im Schulcluster hatte. In der Fallstudie des Clusters West (Raggl, Dimai & Bodner, 2021) wird am Beispiel eines Pflichtschulclusters im ländlichen Raum aufgezeigt, wie drei Volksschulen und eine Mittelschule von der gemeinsamen Zusammenarbeit profitieren. Bereits vor der *Verclusterung* bestanden Arbeitsbeziehungen zwischen den Schulen, die durch die Clusterentwicklung intensiviert wurden. Somit konnten die selbstinitiierten Entwicklungen vor Ort durch die gesetzlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Schulclusters optimal weiterentwickelt werden.

3 Online Befragung der Führungsebene von Schulclustern und Schulsprengel

Im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Schulübergreifende Kooperationen‘ (2022-2026) wurden Fallstudien zu Schulverbünden sowie Fragebogenerhebungen durchgeführt. Die Leitungspersonen von Schulclustern in Österreich und Schulsprengeln in Südtirol (deutschsprachigen Schulen) wurden mittels einer Online-Fragebogenerhebung befragt. Der Fragebogen umfasste folgende Aspekte: Führungsrollen- und Aufgaben, Herausforderungen sowie Entwicklungspotenziale. Die Vollerhebung wurde im Frühjahr 2024 durchgeführt. Zielgruppe waren alle Clusterleitungen (CL) und Clusterbereichsleitungen (CBL) österreichischer Schulcluster, sowie alle Schulführungskräfte (SFK) und Schulstellenleitungen (SSL) der Südtiroler Schulsprengel. Die Rücklaufquote für Schulcluster beläuft sich auf 67 % (N= 94) und 65 % (N = 254) für die Schulsprengel. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse in Bezug auf die Struktur der Zusammenschlüsse, die Aufgaben der Führungsebene sowie Chancen und Herausforderungen dieser schulübergreifenden Zusammenarbeit präsentiert.

3.1 Art und Größe der Zusammenschlüsse

An der Erhebung im Schuljahr 2024 nahmen Clusterleiter*innen aus 47 Schulclustern teil. 81 % der teilnehmenden Führungskräfte (CL und CBL) arbeiten in einem Pflichtschulcluster. Diese Pflichtschulcluster setzen sich aus Volksschulen und Mittel- und/oder Allgemeinen Sonderschulen (ASO) zusammen. 33 Schulcluster bestehen aus zwei Standorten, zwölf haben zwischen drei und fünf Standorte und nur ein Cluster weist sechs Standorte auf. Der Großteil der Cluster (68 %) befindet sich im ländlichen Raum.

40 % der Pflichtschulcluster beinhalten ein bis drei kleine Schulen.³ Die meisten Cluster (34) haben zwischen 200 und 500 Schüler*innen, acht mehr als 500 und vier Cluster weniger als 200 Schüler*innen. 67 % der Führungskräfte geben an, dass sie aufgrund der Verclustering über zusätzliche administrative Ressourcen (Sekretariat und/oder Administrator*innen) verfügen, 22 % verfügen über gleich viel administratives Personal wie vor dem Zusammenschluss und 11 % geben an, im Cluster weniger administrative Ressourcen zur Verfügung zu haben. Das Stundenausmaß aller (zusätzlichen) administrativen Kräfte beläuft sich bei acht Clustern auf bis zu zehn Stunden. Jeweils 18 Cluster verfügen über 10 bis 20 sowie 20 bis 40 administrative Stunden.

Der Großteil (80 %) der an der Befragung teilnehmenden Führungskräfte der deutschsprachigen Schulen in Südtirol leiten Schulsprengel, die aus Grund- und Mittelschulen bestehen; die übrigen leiten Grundschulsprengel. 70 % arbeiten in einem Sprengel im ländlichen Raum. 85 % der Schulsprengel weisen kleine Schulen auf. Die meisten der Schul- und Grundschulsprengel bestehen aus fünf oder sechs Standorten, fünf vereinen acht Standorte. Mehr als die Hälfte der Schulsprengel (55 %) hat mehr als 500 Schüler*innen; 42 % haben 200 bis 500 Schüler*innen und nur ein Sprengel hat weniger als 200 Schüler*innen. Aufgrund ihrer Größe haben 52 % der Schulsprengel vier bis sechs Vollzeitstellen für administratives Personal im Sekretariat. Das administrative Stundenausmaß wird von 65 % der Führungskräfte als ausreichend erachtet.

3.2 Erfahrungshintergrund der Führungskräfte

Ein Großteil der Clusterleitungen (CL), stellvertretenden Clusterleitungen und Clusterbereichsleitungen (CBL) verfügt zwar über eine langjährige Berufserfahrung (über 90 % mehr als 11 Dienstjahre), jedoch über sehr unterschiedliche Leitungserfahrungen: 41 % weisen zwischen ein bis drei Jahre, 34 % zwischen vier und sieben Jahren und 25 % über acht Jahre Leitungserfahrung auf. Das Alter liegt überwiegend bei 40 Jahren und mehr, nur 18 % sind zwischen 30 und 39 Jahre alt. 67 % der CL und CBL sind weiblich. Ein ähnliches Bild spiegelt sich in Südtirol wider. Ein Großteil der Schulführungskräfte (SFK), stellvertretenden Schulführungskräfte und Schulstellenleitungen (SSL) verfügt über eine langjährige Berufserfahrung (mehr als 70 % mit elf und mehr Dienstjahren). Auch hier sind die Leitungserfahrungen unterschiedlich verteilt: 40 % haben acht oder mehr Jahre Leitungserfahrung, je 30 % haben zwischen ein bis drei bzw. vier bis sieben Jahre an Leitungserfahrung. Das Alter der Führungskräfte liegt auch in Südtirol bei 40 Jahren aufwärts, wobei ein sehr hoher Anteil (80 %) von Frauen übernommen wird.

3.3 Zufriedenheit mit der Führungsrolle

Die Selbsteinschätzung der Führungspersonen hinsichtlich ihrer Leitungstätigkeit fällt mehrheitlich positiv aus: 81 % der Führungspersonen im Cluster und sogar 90 % der Führungspersonen im Schulsprengel sind mit ihrer Rolle zufrieden bis sehr zufrieden. Gleichzeitig zeigt sich in beiden Regionen eine hohe zeitliche Belastung: In Österreich geben über die Hälfte der Befragten an, dass sie mit dem zur Verfügung stehenden Zeitbudget wenig bis nicht zufrieden sind. Insbesondere die Clusterbereichsleiter*innen (67 %) klagen über Zeitmangel. In Südtirol werden die zeitlichen Ressourcen ebenfalls kritisch be-

3 Als „kleine Schule“ wurden im Fragebogen Schulen mit weniger als 50 Schüler*innen festgelegt.

trachtet: Auch hier sind über 50% mit dem zur Verfügung stehenden Zeitbudget wenig bis gar nicht zufrieden. Bei den Schulstellenleiter*innen erachten 60% das Zeitbudget als wenig bis gar nicht ausreichend. In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Anzahl der Standorte und der Zufriedenheit als Cluster- bzw. Sprengelleitung kann aufgrund der geringen Stichprobengröße kein signifikanter, aber doch ein sichtbarer negativer Zusammenhang zwischen einer steigenden Anzahl der Standorte und einer abnehmenden Zufriedenheit in der Führungsverantwortung festgestellt werden.

3.4 Management und Leadership

In der Selbsteinschätzung in Bezug auf die Führungstätigkeiten zwischen Verwalten/Administrieren (Management) und Gestalten/Innovieren (Leadership) (Abb. 1) positionieren sich die Führungspersonen in Österreich und Südtirol auf einer 7-teiligen Skala wie folgt:

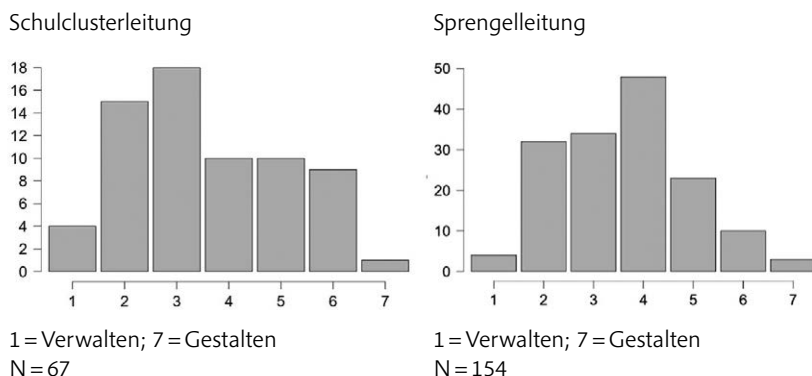


Abb. 1: Einschätzung der eigenen Führungstätigkeit zwischen Verwalten/Management und Gestalten/Leadership

Die Daten zeigen eindrücklich, dass sich nur sehr wenige Leitungspersonen in beiden Regionen vor allem als Gestalter*innen wahrnehmen. 55% der Führungskräfte in Österreich und 45% in Südtirol ordnen sich in den ersten drei Stufen dem Verwalten/Administrieren zu.

Entsprechend den dienstrechtlichen Vorgaben in Österreich und Südtirol wurden die Führungskräfte um eine Einschätzung gebeten, welche Aufgaben sie als wichtig erachten und wie viel Zeit sie tatsächlich für diese Führungsaufgaben verwenden (siehe Abb. 2). In manchen Aufgabenbereichen spiegelt sich eine leichte Diskrepanz zwischen wahrgenommener Bedeutsamkeit und der dafür verwendeten Zeit wider. Besonders deutlich zeigt sich der Unterschied zwischen dem Zeitaufwand für administrative Tätigkeiten und der Einschätzung ihrer Wichtigkeit. Sowohl die österreichischen als auch die italienischen Führungskräfte beurteilen die administrative Arbeit mit einem Mittelwert von 3,5 bzw. 3,3 auf einer Skala von ‚viel‘ bis ‚sehr viel‘ Zeit, wobei der Mittelwert für die Wichtigkeit dieser Führungsaufgabe mit 2,9 bzw. 2,8 deutlich niedriger liegt.

Potentiale und Herausforderungen in der Führung

Führungsaufgaben Schulcluster

Führungsaufgabe	Wichtig	Zeit
Personalförderung	3,84	2,97
Vor Ort	3,76	2,96
Personaleinsatz	3,65	2,78
Elternarbeit	3,62	2,87
Vernetzung Standort	3,49	2,62
Päd. Leitvorstellungen	3,27	2,84
Externe Vernetzung	3,22	2,37
Zusammenarbeit SQM	3,19	2,19
Cluster_Schulentwicklungsplan	3,01	3,01
Admin	2,93	3,48
Clusterorganisationsplan	2,21	2,58

Führungsaufgaben Schulsprengel

Führungsaufgabe	Wichtig	Zeit
Vor Ort	3,48	2,81
Elternarbeit	3,32	2,79
Personalförderung	3,40	2,71
Päd. Leitvorstellungen	3,23	2,84
Personalrecruiting	3,30	2,23
Vernetzung Standort	3,18	2,54
3-Jahres-Plan	2,90	2,72
Admin	2,78	3,28
Externe Vernetzung	2,75	2,28
Personaleinsatz	2,82	2,60

4-teilige Skala: 1 = unwichtig/gar keine Zeit; 4 = wichtig/sehr viel Zeit (Mittelwerte)

Abb. 2: Führungsaufgaben nach persönlicher Bedeutsamkeit und zeitlichem Aufwand

Die Personalförderung wird von den befragten Leitungspersonen in Österreich als besonders wichtig erachtet. Es scheint, dass sie hier Entwicklungspotential sehen, „Synergien im Personalbereich und daraus ergebene Verbesserungen der Unterrichtsinhalte und des Unterrichtsangebots“ und „mehr Spielraum in der Ressourcenverteilung und Schwerpunktsetzung“ (offenes Antwortformat) erkennen. Auch die Südtiroler Führungskräfte erachten die Personalförderung als wichtig. In den offenen Antworten betonten sie die Chance der gemeinsamen Weiterbildungen sowie die Möglichkeit ‚Kompetenzen zu bündeln‘ und ‚standortübergreifende thematische Arbeitsgruppen‘ zu etablieren. Passend zur Einschätzung der Relevanz nehmen sich die Führungskräfte in Österreich und in Südtirol auch Zeit für die Personalförderung. Das ‚Vor Ort sein‘ in Form einer regelmäßigen Präsenz liegt bei den österreichischen und italienischen Führungskräften unter den Top drei der Führungsaufgaben. Gerade die ersten Jahre der Verclustering brauchen viel Kommunikation der Clusterleitung vor Ort, um „Standorte und Lehrerteams langsam zusammenwachsen zu lassen“, damit sich „Nebenstandorte nicht alleine gelassen fühlen“ und sich ein „WIR-Gefühl“ (offenes Antwortformat) entwickeln kann. Eine Führungsperson in Südtirol betont: „Man darf den großen Blick auf alle Schulen nicht verlieren. Die Schulführungskraft ist sehr gefordert, weil sie nicht überall gleichzeitig sein kann.“ Obwohl die Grund- und Mittelschulen in Südtirol schon seit 25 Jahren in Schulsprengeln organisiert sind, wird die Vernetzung der Standorte immer noch als eine wichtige Führungsaufgabe erlebt, die dafür zur Verfügung stehende Zeit mit einem Mittelwert von 2,5 jedoch geringer eingeschätzt. Eine Führungskraft formuliert: „Die Schulstufen sind sich nach 20 Jahren immer noch fremd“, weiters erachten die Führungskräfte das Vernetzen von Grund- und Mittelschule, eine wechselseitige Akzeptanz der unterschiedlichen Schulrealitäten von Kleinstschulen bis städtische Umgebung mit viel Zuwanderung und das Schaffen von Synergien als herausfordernde Vernetzungsaktivitäten der Führung.

Die gemeinsame Arbeit an pädagogischen Leitvorstellungen und dem Schulentwicklungsplan (Österreich: Cluster-Schulentwicklungsplan/Südtirol: Schulentwicklungs- bzw. Dreijahresplan) wird als wichtig eingestuft, das dafür zur Verfügung stehende Zeitbudget bei einem Mittelwert von 2,7 und 3 als ausreichend erlebt.

3.5 Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit des schul(form)übergreifenden Kollegiums wird von den Führungskräften mehrheitlich als unkompliziert erlebt. Auf einer 4-teiligen Skala, bei der ,4' den bestmöglichen Wert darstellt, fällt der Mittelwert in Österreich mit 3,2 im Vergleich zu Südtirol mit 2,9 leicht positiver aus. Die standortübergreifende Kooperation der Lehrkräfte wird als bereichernd für eine qualitätsvolle Schul- und Unterrichtsentwicklung empfunden (Mittelwert Südtirol und Österreich: 3,1). Demgegenüber schätzen die Führungskräfte das Interesse und das Engagement im Kollegium für eine standortübergreifende Zusammenarbeit, beispielsweise in Form von Arbeitsgruppen, als eher gering ein: Auf einer vierstufigen Skala liegt die pessimistischere Einschätzung der Clusterleitung mit einem Mittelwert von 2,3 im Vergleich zur Sprengelleitung mit 2,6 vor. In einer offenen Fragestellung zu den Chancen, welche sich durch den Zusammenschluss mehrerer Schulen zu einem Schulcluster oder Schulsprengel ergeben, wurden von den Führungskräften folgende Bereiche anführt (Tab. 2):

Tab. 2: Chancen einer schulübergreifenden Zusammenarbeit (mehrmals genannt)

Österreich	Südtirol
<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Ressourcennutzung (Anschaffung von Materialien, Förderstunden, flexibles Personalmanagement, stärkenorientierte Einsatz) • Sekretariat als Vernetzungsstelle • pädagogische Entwicklung, z. B. Transition • Voneinander lernen, kollegialer Austausch • Aufbau starker Bildungsregionen durch gemeinsame Visionen • Doppelgleisigkeiten abschaffen • Standorterhalt, besonders kleiner Schulen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcen besser nutzen • Vielfalt von Expert*innenwissen und Rotieren von Lehrpersonen • Arbeit an gemeinsamen Zielen (durchgehendes Curriculum und Lernverständnis von 1.-8. Schulstufe) • Transition für die jungen Menschen erleichtern und Übergänge gut gestaltbar • Voneinander lernen • Pädagogische Entwicklungen, z. B. reformpädagogische Ausrichtungen, neue Impulse für die Unterrichtsentwicklung durch den Austausch untereinander

Aus den Aussagen der teilnehmenden Leitungspersonen wird ersichtlich, dass beide Formen von Schulzusammenschlüssen vielfältige Möglichkeiten für eine standortübergreifende Kooperation sowie für eine regionale Vernetzung bieten.

3.6 Herausforderungen einer schul(form)übergreifenden Leitung

Die Führungspersonen führen in der offenen Fragestellung auch zentrale Herausforderungen an:

Tab. 3: Herausforderungen einer schulübergreifenden Zusammenarbeit (mehrmals genannt)

Österreich	Südtirol
<ul style="list-style-type: none"> • Größe und Verteilung der Standorte: CL ist überall ein „bisschen“ und nirgend „ganz“ • jedem Standort als CL gerecht werden • Überforderungen CL und CBL • Rolle der CBL – vom Gesetzgeber nicht klar definiert; „nicht Leitung und auch nicht „nur“ Kollege“ • CBL unbesetzt • Heterogenität der Schultypen im Cluster, unterschiedliche Systemlogiken und Dienstrechte • ehemals konkurrierende Standorte • Standortübergreifende Kooperation (gemeinsames WIR erarbeiten und gleichzeitig Individualität der Standorte wertschätzen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Größe des Sprengels • unterschiedliche Organisationsformen, Dienstrechte und Kulturen zwischen Grund- und Mittelschule: „doppelte Arbeit weil alles doppelt gedacht werden muss“ • Grundschul- und Mittelschule wirklich vernetzen • Beteiligung aller Lehrpersonen an vielfältigen inklusiven Herausforderungen • Zusammenarbeit mit verschiedenen Gemeindeverwaltungen • Verwaltungsabläufe mit knappen Ressourcen • fehlende Zeit für pädagogische Leitungsfunktion und Schulentwicklung • Mittleres Management besser ausstatten

In beiden Ländern wurde mehrfach die Herausforderung genannt, als „schultypenunerefahrere, schultypenungeprüfte“ Leitungsperson im schulformübergreifenden Cluster bzw. Schulsprengel vom jeweils „schulformfremden“ Kollegium anerkannt zu werden. Die Notwendigkeit, z. B. als ehemalige Volksschuldirektorin die „Mittelschule zu lernen“, wird im Beitrag der Clusterleiterin Edeltraut Foller in diesem Band sehr deutlich dargestellt.

4 Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung in österreichischen Schulclustern und Südtiroler Schulsprengeln zeigen, dass die Leitungspersonen beide Formen schulübergreifender Kooperationen als bereichernde Elemente der Schul- und Unterrichtsentwicklung befürworten. Die meisten zeigen sich zufrieden mit ihrer Tätigkeit und sehen viele Chancen in der standortübergreifenden Zusammenarbeit, insbesondere im flexiblen Einsatz der Lehrpersonen, die ihre Expertise einbringen können, sowie in der gemeinsamen Nutzung von räumlichen Ressourcen oder kostenintensiven Lizenzen für digitale Plattformen.⁴ Gleichzeitig geht aus den Daten hervor, dass die schulübergreifende Ko-

⁴ Im Beitrag von Ortner und Tönig in diesem Band finden sich weitere Beschreibungen der Chancen am Beispiel des Clusters Deferegental.

operation mit einigen Herausforderungen einhergeht. Dazu zählt unter anderem, dass die Leitungsaufgaben sehr zeitintensiv sind und die administrativen Aufgaben oft auf Kosten der pädagogischen Arbeit gehen. Sowohl bei der Clusterleitung in Österreich als auch bei der Schulführungskraft Südtiroler Schulsprengel zeigen die Daten, dass die hierarchische Organisationsstruktur der Schule eine partizipative Führung erschwert. Dienstrechtlich sind mit den Stellenbeschreibungen von Schulstellen- und Clusterbereichsleitungen Ansätze einer geteilten Führung vorhanden. Diese werden von den befragten Führungskräften jedoch als ausbaufähig in Bezug auf die zeitlichen Ressourcen, die pädagogische Aufgabenverteilung und Verantwortungsübernahme erachtet.

Die Daten legen nahe, dass eine Stärkung der Rolle des mittleren Managements mit entsprechenden zeitlichen Ressourcen essenziell ist. Dass dies grundsätzlich auch innerhalb der momentanen Strukturen möglich ist, zeigt das Beispiel des Clusters Hausmannstätten in diesem Transfer-Band.

Die Daten legen auch nahe, dass die Zahl der Standorte einen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Führungsaufgabe hat und eine wichtige Rolle bei der schulübergreifenden Kooperation spielt. Besonders die Ergebnisse aus Südtirol – hier gibt es eine größere Anzahl an Schulsprengeln mit mehr als vier Standorten – spiegeln in den offenen Antworten die schwierige Aufgabe in der Führung vieler Standorte wider. Eine Schulführungskraft formuliert dies mit folgender Aussage treffend: „Die Bedürfnisse und die Historie aller Schulen und Gemeinden im Blick zu haben, sie auf dem Weg der Unterrichts- und Schulentwicklung mitzunehmen und ihre Anliegen ernst zu nehmen“ sei eine große Herausforderung. Die Präsenz an den Standorten erachten die Führungspersonen von Clustern und Sprengeln als wichtig – nicht nur, um allen einzelnen Schulen die entsprechende Wertschätzung entgegenzubringen, sondern auch aufgrund der schlussendlich alleinigen Verantwortungsübernahme bei Entscheidungen. Es stellen sich die Fragen nach der sinnvollen Anzahl und der räumlichen Nähe zwischen den Schulen in einem Cluster oder Schulsprengel.

Die Daten zeigen auch, dass ein Leitungsteam aus Vertreter*innen der verschiedenen Schulformen bestehen sollte, damit die unterschiedlichen Kulturen und Strukturen, beispielsweise von der Grund- und Mittelschule, entsprechend Beachtung finden und zu einer gemeinsamen übergreifenden institutionellen Logik entwickelt werden können. Hierbei muss vieles explizit gemacht werden, damit die Stärken der verschiedenen Schulformen, wie die oft vorhandene Öffnung der Lernkultur in der Grundschule mit einem fächerübergreifenden Arbeiten, genutzt werden können. Darüber hinaus ist Kommunikation – sowohl intern im Leitungsteam als auch standortübergreifend im erweiterten Kollegium – ein entscheidender Schlüssel für den Erfolg.

In Bezug auf schulformübergreifende Zusammenschlüsse erkennen alle Führungskräfte das Potenzial einer durchgängigen und aufbauenden Begleitung junger Menschen. Dabei wird deutlich, dass sich auch in Südtirol – nach 25 Jahren Erfahrung – immer noch Herausforderungen in der Umsetzung zeigen. Trotzdem zeigt der Ländervergleich mit Südtirol, dass die schulformübergreifende Kooperation in einem inklusiven Schulsystem ein zentrales Element für ein gemeinsames Lernen aller Kinder und Jugendlichen bis zum 14. Lebensjahr darstellt. In Österreich wären Mischcluster, besonders im städtischen Bereich, eine mögliche Form der gemeinsamen Schule. Bis dato wurde jedoch noch kein Mischcluster umgesetzt. Ebenso weisen Bundesschulen wenig Verclusterungen auf. Eine Schulclusterleitungsperson merkt dazu im offenen Antwortformat kritisch an: „Es haben

alle Beteiligten das Gefühl es geht um eine Einsparungsmaßnahme, da sich AHS und BHS nicht wirklich „überschneiden.“ Hier stellt sich die Frage, ob andere Formen der Kooperation wie Bildungslandschaften oder Bildungsgrätzler zielführender wären.

Autorinnen

Dimai, Bettina: Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für Sekundarpädagogik, Hochschulprofessur für Bildungssoziologie, bettina.dimai@ph-tirol.ac.at
ORCID: 0009-0003-4458-8360

Raggl, Andrea: Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für Primarpädagogik, Hochschulprofessur für Bildungsforschung, andrea.raggl@ph-tirol.ac.at
ORCID: 0000-0001-9508-9041

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tab. 1: Übersicht über Anzahl von Schulcluster- und Schulsprengel sowie Leitungsstrukturen	71
Tab. 2: Chancen einer schulübergreifenden Zusammenarbeit (mehrmals genannt)	76
Tab. 3: Herausforderungen einer schulübergreifenden Zusammenarbeit (mehrmals genannt)	77
Abb. 1: Einschätzung der eigenen Führungstätigkeit zwischen Verwalten/Management und Gestalten/Leadership	74
Abb. 2: Führungsaufgaben nach persönlicher Bedeutsamkeit versus zeitlichem Aufwand	75

Literatur

- Benz, A. (2004). Einleitung: Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 11–28). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BMBWF (2018). Begleitkonzept für Clusterbildungsprozesse. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:d5fdd307-e255-4202-a882-a60170ec0f84/clusterbildungsprozesse_begleitkonzept.pdf
- BMBWF (2019). Arbeitsheft für Schulclusterleitungen. Die Bestimmungen des Bildungsreformgesetzes 2017 zu den Schulclustern im Überblick (https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2cbe0cdf-9f66-4356-8297-e8ef3ad09f71/schulclusterleitungen_ab.pdf)
- Dowling, J. & Gooday, M. (2000). Committed to collaboration: Key factors in effective clustering between primary schools and their secondary schools. Paper presented at EERA Conference.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass, *Management in Education*, Vol. 22 (1), S. 31–34. <https://doi.org/10.1177/0892020607085623>
- Hitt, D., & Tucker, P. (2016). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement: A Unified Framework, *Review of Educational Research*, 86 (2), S. 531 – 569, <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>
- Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), *„Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 95–126). VS | GWV Fachverlage GmbH.

- Juranek M. (2022). Schulautonomie. Schlagwort oder Inhalt, *schule verantworten führungskultur_innovation_autonomie*, Band 2/3, S. 20-34.
- LG 20/1995. Landesgesetz vom 18. Oktober 1995, Nr. 20 – Mitbestimmung in der Schule (https://www.flc-gbw.it/de/system/files/documents/lg_20_1995_mitbestimmungsgremien.pdf)
- LG 12/2000. Landesschulgesetz vom 29. Juni 2000. Autonomie der Schulen (https://www.flc-gbw.it/de/system/files/documents/lg_autonomie_schule_nr_12_2000.pdf)
- LVG §14a. Schulcluster und Schulcluster-Leitung im Landesvertragslehrpersonengesetz (<https://gesetzfinden.at/bundesrecht/bundesgesetze/lvg#para-14a>)
- Maag Merki, K. (2018). Reformen im Bildungswesen. Herausforderungen und Konsequenzen für eine Theorie der Bildungsreform. In F. Imig et al. (Hrsg.), *Schule und Reform*, Educational Governance 39 (S. 243-254). https://doi.org/10.1007/978-3-658-19498-7_19
- Pulyer, S. & Stuppner, I. (2019). Schulautonomie und Evaluation in Südtirol. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg). *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS*. (S. 93-106). Waxmann
- Raggl, A., Dimai, B. & Bodner, B. (2022). Chancen und Herausforderungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung kleiner Schulen im ländlichen Raum am Beispiel des Clusters West. *Journal für Schulentwicklung* 26(4), 49-56.
- Schley, W., & Schratz, M. (2021). *Führen mit Präsenz und Empathie: Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht*. Beltz
- Schratz, M., Hartmann, M. & Schley, W. (2010). *Schule wirksam führen. Analyse innovativer Führung in der Praxis*. Waxmann
- Schratz, M. & Hartmann, M. (2019). Schulautonomie in Österreich. Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg). *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS*. (S. 107-132). Waxmann
- SchUG § 55d. Schulunterrichtsgesetz, Bereichsleiter, Bereichsleiterin. (<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600&FassungVom=2025-02-01&Artikel=&Paragraf=55d&Anlage=&Uebergangsrecht=>)
- Südtiroler Landesverwaltung Homepage. Schuldirektionen. <https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/bildungsverwaltung/schuldirektionen.asp> (abgerufen im Mai 2025)
- Terhart, E. (1997). Schulleitungshandeln zwischen Organisation und Erziehung. In J. Wissinger (Hrsg.), *Schulleitung als pädagogisches Handeln* (S. 7-20). Oldenbourg
- Tscherne, M. (2022). *Die Rolle von schulischen Führungskräften für die gelingende Autonomie. Eine Analyse über den Zusammenhang zwischen Führungsverhalten und erfolgreich umgesetzter Schulautonomie*. Beltz
- Tulowitzki, P., & Pietsch, M. (2020). Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 23, S. 873 – 902. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00964-8>
- Wiesner, C. & Heißenberger, P. (2019). Schulautonomie in Österreich: Einwirkungen und Auswirkungen. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg). *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS*. (S. 135-192). Waxmann

Außerschulische Kooperationsakteure in schulübergreifenden Settings

Johanna Froschauer

Schulentwicklung durch Vernetzung und Schulentwicklungsberatung

School Development Through Networking and School Development Consulting

Zusammenfassung

Der Schulentwicklungsdiskurs fokussierte in der Vergangenheit häufig auf Entwicklungsbestrebungen der Einzelschule. Aktuell finden unterschiedliche Kooperationsformen zwischen Schulen und mit verschiedenen außerschulischen Partner*innen verstärkte Aufmerksamkeit in der Schulentwicklungsforschung. Der Beitrag reagiert auf die zunehmende Bedeutung von Schulnetzwerken und analysiert das Konzept der Netzwerke in Hinblick auf seine Bedeutung für Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Mit dem dadurch erarbeiteten konzeptuellen und empirischen Inventar wird schließlich ein Beispiel einer Schulentwicklung durch Vernetzung von Schulen dargestellt und in Hinblick auf seine Wirkungsvorstellungen analysiert.

Abstract

In the past, the school development discourse has often focused on the development efforts of individual schools. Currently, different forms of collaboration between schools and various external partners are attracting increased attention in school development research. This article responds to the increasing importance of school networks and analyzes the relevance of networks for school development and school development consulting. The resulting conceptual and empirical inventory is then used to analyze an example of a school development network. The underlying assumptions about conditions and effects are drawn up in a hypothetical impact model.

1 Einleitung

In entwicklungstheoretischen und bildungspraktischen Überlegungen lässt sich gegenwärtig ein zunehmendes Interesse an Netzwerken konstatieren. Ihnen wird ein großes Potenzial für schulische Qualitätsentwicklung zugeschrieben (Brühlmann & Rolff, 2015; Junker & Berkemeyer, 2019; Pfänder, 2021); sie sollen auf der Ebene der Einzelschule Entwicklungsprozesse initiieren und zu einem Mehrwert durch Impulse und Reflexion führen (Berkemeyer et al., 2009; Dederling, 2007; Haenisch, 2003; Jungermann, 2021; Pfänder, 2021; Webs & Maniti, 2021). Schulentwicklungsberatung wird häufig zur Initiierung und Umsetzung von schulischen Entwicklungsprozessen genutzt (Berkemeyer, 2021; Dederling, 2014; Dederling et al., 2013). Auch für das Gelingen von Schulentwicklung in Netzwerken wird Schulentwicklungsberatung als wichtige Unterstützungsmaßnahme angesehen (Fahrenwald & Müller, 2022; Haenisch, 2003; Huber & Krey, 2012; Wilkening, 2005).

In der bisherigen Forschung zu Bedingungen und Wirkungen effektiver Unterstützung von Schulentwicklung (Webs & Maniti, 2021) liegt der Fokus auf einzelnen Unterstützungsinstrumenten wie Schulentwicklungsberatung oder Schulnetzwerken. Es fehlt jedoch bislang weitgehend an Studien, die systematisch untersuchen, wie verschiedene Unterstützungsinstrumente in schulischen Entwicklungsprozessen zusammenwirken und miteinander verbunden werden können. Zwar gibt es Hinweise auf mögliche Wechselwirkungen (Kamarianakis & Webs, 2019), jedoch bleibt es offen, wie das Zusammenspiel von Schulnetzwerken und Schulentwicklungsberatung funktionieren und welche Rolle Schulentwicklungsberatung beim Aufbau und der Entwicklung von Schulnetzwerken spielen kann.

Nachfolgend sollen diese Fragen in folgenden Schritten diskutiert werden. In Kap. 2 wird der Begriff des *Netzwerks* in seiner sozialwissenschaftlichen Herkunft als grundlegende gesellschaftliche Koordinierungsform (Sydow, 2010; Wald & Jansen, 2007) sowie in seiner Rezeption im Rahmen der Schulentwicklungsforschung dargestellt (Berkemeyer & Järvinen, 2011; Seitz, 2011). In Kap. 3 wird die Rolle der Schulentwicklungsberatung im Kontext von Schulnetzwerken analysiert. Es wird ausgehend von aus der Forschung bekannten Gelingensbedingungen für Schulentwicklung hypothetisch aufgezeigt, inwiefern Schulentwicklung durch Vernetzung und Schulentwicklungsberatung die Realisierung dieser günstigen Bedingungen fördern könnte.

Mit dem auf diese Weise erarbeiteten konzeptuellen und empirischen Inventar wird schließlich in Kap. 4 ein aktuelles Beispiel für Schulentwicklung durch Vernetzung von Schulen und Unterstützung durch Schulentwicklungsberatung vorgestellt und im Hinblick auf seine Wirkungsvorstellungen analysiert.

2 Gesellschaftliche und schulische Koordinierungsformen

Ein zentrales Problem komplexer moderner Gesellschaften liegt darin, wie eine größere Zahl unterschiedlicher Akteure so koordiniert werden kann, dass bestimmte Leistungen wie beispielsweise Produkte, Dienstleistungen, Wissen etc. erbracht werden können. Wald und Jansen (2007) unterscheiden in diesem Zusammenhang drei idealtypische gesellschaftliche Koordinierungsformen, die durch jeweils spezifische Regelungs- bzw.

Governance-Mechanismen charakterisiert werden können. Schimank (2000) zufolge beruhen die Governance-Mechanismen auf Beobachtung, auf Beeinflussung oder auf Verhandlung.

Auf *Märkten* koordiniert sich die Vielzahl der Akteure durch wechselseitige Beobachtung von Preisen, von Kaufverhalten, von der Produktentwicklung usw., aus der die Akteure ihre Konsequenzen ableiten (Lange & Schimank, 2004). In *Hierarchien*, wie wir sie in staatlichen und betrieblichen Bürokratien finden, erfolgt Koordination und Leistungserbringung durch Weisung (Beeinflussung) entlang einer hierarchischen Anordnung von Akteuren, denen unterschiedliche Einflussmöglichkeiten und Kompetenzen zugeschrieben werden. In *Netzwerken* erfolgt die Koordination dagegen durch Verhandlung und vertrauensvolle Zusammenarbeit (Lange & Schimank, 2004). Obwohl die beteiligten Akteure durchaus unterschiedlich in Hinblick auf ihre Kompetenzen, ihre interne Verfasstheit und ihre sozialen Einflussmöglichkeiten sein können (und außerhalb des Netzwerkes durchaus weitere und unterschiedliche Interessen verfolgen können, z. B. Nutzen für die eigene Professionalisierung, Gewinn von zusätzlichen Ressourcen, Öffentlichkeitsarbeit, Erhalt und Ausbau der Wettbewerbsfähigkeit), entschließen sie sich, für einen bestimmten Zweck, für eine Leistungserbringung und zum gegenseitigen Nutzen relativ gleichberechtigt zu kooperieren. Es herrscht ein gewisses Gleichgewicht in einer längerfristigen Perspektive, aber nicht völlige Gleichheit zu jedem beliebigen Zeitpunkt, da manche Akteure beispielsweise für spezifische Aufgaben mehr Ressourcen oder Wissen haben. Im Gegensatz zu Märkten basieren Netzwerke also auf längerfristigen Beziehungen durch eine relativ stabile und verlässliche Kooperation, im Gegensatz zu Bürokratien auf relativ gleichberechtigten Beziehungen, deren konkrete Ausgestaltung (Aufgabenverteilung, Rollendifferenzierung usw.) ausgehandelt werden muss.

Als wichtige Bedingungen für das Gelingen von Netzwerkarbeit werden Vertrauen, ein Netzwerkmanagement, finanzielle und personelle Unterstützung, Schaffung zeitlicher Rahmenbedingungen und soziale Beziehungen genannt (Sydow, 2006; Howaldt, 2007; Huber & Krey, 2012).

Vertrauen ist notwendig, weil sehr unterschiedliche Akteure in der Annahme, ihre unterschiedliche soziale Macht nicht gegeneinander auszuspielen, kooperieren und weil unterschiedliche Beiträge zu der Netzwerkleistung oft zeitlich versetzt erbracht werden. Da der Nutzen der Netzwerkarbeit nicht für alle beteiligten Akteure zum gleichen Zeitpunkt in gleicher Weise wahrnehmbar sein kann, basiert produktive Netzwerkarbeit auf Vertrauen, dass längerfristig ein einigermaßen gerechter Austausch erreicht werden kann. Die Entstehung von Vertrauen kann durch die Einbettung in multiple Beziehungen (z. B. Lehrkräfte untereinander oder Eltern und Lehrkräfte) gefördert werden, die über rein ökonomische Tauschbeziehungen hinausgehen (Wald & Jansen, 2007, S. 98). Um ihr volles Potenzial entfalten zu können, benötigen Netzwerke zudem ein effektives und professionell gestaltetes *Netzwerkmanagement* (Howaldt, 2007; Sydow, 2010). Dessen wichtigsten Aufgaben lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (Howaldt, 2007, S. 208):

- Auswählen der richtigen Akteure und Einbindung dieser in Netzwerkaktivitäten
- Verfolgen konkreter Ziele ohne die Autonomie der beteiligten Akteure zu sehr zu beschneiden
- Herstellung eines Gleichgewichts der einzelnen Aktivitäten
- Betreiben von Öffentlichkeitsarbeit innerhalb und außerhalb des Netzwerks

- Erschließen und Koordinieren von Ressourcen
- Sicherung und Bewertung von Ergebnissen
- Steuerung netzwerkinterner Wissensprozesse

Wichtig dabei ist es, dass diese Aufgaben regelmäßig und konsequent durchgeführt werden (Sydow, 2010). Das gilt vor allem nach der (oft sehr motivierten) Gründungsphase, aber auch dann, wenn anfängliche finanzielle Unterstützung, Begleitforschung oder andere Unterstützungsformen enden. Ohne spürbaren Nutzen für die beteiligten Akteure wird es schwierig, das Netzwerk langfristig fortzuführen. Im vorliegenden Zusammenhang könnte die Rolle der Schulentwicklungsberater*innen unter der Frage untersucht werden, ob diese – neben ihrer Funktion auf der Ebene der Einzelschule – auch die Rolle des Netzwerkmanagements auf der Ebene des Netzwerks übernehmen könnten.

Finanzielle und personelle Unterstützung sichert Ressourcen, entlastet Akteure und stärkt die Effektivität und Nachhaltigkeit der Netzwerkarbeit. Sie ermöglicht Struktur, Stabilität und Entlastung und sorgt so dafür, dass gute Ideen nicht an fehlender Zeit, Kraft oder Mitteln scheitern.

Zeitliche Rahmenbedingungen schaffen Verlässlichkeit und fördern Austausch sowie Vertrauen im Netzwerk. Verlässlichkeit schafft Orientierung und ermöglicht bessere Planbarkeit. Dadurch wird die mit der Netzwerkarbeit verbundene Mehrbelastung auch eventuell eher akzeptiert. Austausch gibt Raum für Dialog, und Vertrauen fördert soziale Beziehungen.

Soziale Beziehungen spielen in Netzwerken, die durch eine ausgeprägte autonome und vielseitige Anpassungsfähigkeit charakterisiert sind, eine wichtige Rolle dafür, dass Aufgaben besser und ökonomischer gelöst werden können. Damit ist gemeint, dass sich die beteiligten Akteure wechselseitig inspirieren und gegenseitig beeinflussen, konstruktive Ideen weiterverbreitet werden sowie effizient gearbeitet werden kann. Wald und Jansen (2007) bezeichnen dies als den strukturellen Netzwerkeffekt, der sich aus der Gesamtheit der Beziehungen ergibt und „[...] zu einer effizienteren Informationsverarbeitung [führt], da qualitativ hochwertige Informationen schnell fließen können“ (S. 101). Auf diese Weise können vielfältige Fragestellungen gemeinsam geklärt werden, die im komplexen Alltag eines einzelnen Akteurs oft unbeantwortet bleiben. Mit dem Netzwerkbegriff verbindet sich demnach eine bestimmte Vorstellung über die Beziehungsqualität der Akteure:

eher kooperativ, denn kompetitiv und in zeitlicher Hinsicht ziemlich stabil; loser gekoppelt als in Organisation und Staat, aber enger als im Markt; vertrauensvoll, auch wenn nicht ohne Momente von Kontrolle; auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit (Reziprozität) oder Selbstverpflichtung basierend; u.v.m. (Sydow, 2010, S. 36)

Zusammenfassend lässt sich für Netzwerke festhalten, dass deren positive Wirkung darin liegen soll, komplexe Aufgaben, zu denen der Beitrag unterschiedlicher Akteure erwünscht ist, besser und ökonomischer zu lösen. Die besondere Qualität der Aufgabenbearbeitung im Netzwerk soll – so die Wirkungsannahme – durch Vertrauen, tragfähige soziale Beziehungen, abgestimmte Verhaltenserwartungen, bessere Qualität und besseren Zugang zu Informationen sowie dem Zusammenwirken unterschiedlicher Kompetenzen erreicht werden.

Schulische Netzwerke, d.h. Netzwerke zwischen Schulen und eventuell anderen für die Bildungsaufgabe relevanten Akteuren, können als eine spezielle Ausformung sozialer Netzwerke verstanden werden. Wie diese werden sie über die Beziehungen der in ihnen Beteiligten realisiert und sollen Koordinierungsbedarfe regeln und Abstimmungsprozesse optimieren, um bestimmte pädagogische und organisatorische Leistungen oder auch Leistungen, die der Außendarstellung der Einzelschule dienen, besser zu erbringen. Bisher liegt eine Reihe von Beiträgen vor, die schulische Vernetzung im Kontext von Schulentwicklung genauer darstellen (Berkemeyer et al., 2009; Dederling, 2007; Haenisch, 2003; Pfänder, 2021; Seitz, 2011; Wohlstetter et al., 2003; Järvinen et al., 2012; Jungermann et al., 2018; Altrichter & Zuber, 2021; Huber & Krey, 2012).

Hierbei lassen sich folgende *Wirkungsannahmen von Schulnetzwerken* ableiten:

- Steigerung der Motivation und Arbeitsbereitschaft
- Austausch, Verbreitung von Ideen und Erweiterung der Möglichkeiten der Einzelschule durch Synergien
- Anlass zur Reflexion sowie Zugewinn in der Professionalisierung und Kompetenzerweiterung der beteiligten Akteure
- Hebung des Status der Einzelschule durch Mitgliedschaft in einem Netzwerk bzw. bessere externe Sichtbarkeit der Schule (Außendarstellung)
- bessere Koordination zwischen der Makro-, Meso- und Mikro-Ebene des Schulsystems: Schließen der Lücke zwischen der zentralen Steuerungsebene und der Arbeit der Einzelschule (Dederling, 2007, S. 67–68) als „spezifisches Koordinierungsangebot“ (Altrichter, 2014, S. 30)
- ökonomische, umfangreichere und besser koordinierte Unterstützungsleistungen
- Impulsgeber für Innovation
- gemeinsames Vorantreiben von Schulentwicklungsprozessen und Stärkung der kollektiven Reformfähigkeit: „*boost collective capacity for reform*“ (Wohlstetter et al., 2003, S. 427)

Diese Wirkungen sollen durch folgende *Prozesse* erreicht werden:

- „vertrauensbasierte Austausch- und Kooperationsprozesse“ (Järvinen et al., 2012, S. 277): Schulische Entwicklungsprozesse werden durch das in Austauschtreten, den Know-how Transfer, die Aspekte Tausch (Wissens- und Informationsaustausch), Vertrauen und Kooperation (Vernetzung) vorangetrieben.
- verbesserte interne und externe Abstimmung
- Lernen von Anderen
- Reflexion der eigenen Tätigkeit durch Fortbildung
- gemeinsames Auftreten oder Assoziation mit bekannten und starken Partnern erhöhen (Altrichter, 2014, S. 41)

3 Die Rolle der Schulentwicklungsberatung bei der Entwicklungsarbeit in Netzwerken

Ein wichtiger Faktor, von dem ein wesentlicher Beitrag zum Gelingen schulischer Netzwerke erwartet wird, ist Schulentwicklungsberatung. Sie ist eine (in vielen Schulsystemen gängige) Unterstützungsleistung zur eigenverantwortlichen Qualitätsentwick-

lung der Einzelschule (Berkemeyer, 2021; Kemethofer et al., 2024; Dederling, 2014). Im Nationalen Bildungsbericht (NBB) 2021 beschreiben Altrichter et al. (2021) Schulentwicklungsberatung als komplexe, aus verschiedenen Einzeltätigkeiten zusammengesetzte¹ Leistung zur Unterstützung von Entwicklungsprozessen an Schulen, meist durch schulfremde Personen. In der Regel handelt es sich um längerfristige, vorwiegend in Projektform (und daher zeitlich begrenzt) gestaltete Prozesse, die sich thematisch auf verschiedene Inhalte (z.B. bei Rolff 2007, Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung) beziehen können, dennoch die ganze Schule in den Blick nehmen mit dem Ziel, die Qualität der schulischen Arbeit und die Entwicklungskapazität der Schule (Maag Merki, 2017) zu fördern. Bei Bedarf kann sich die Beratung grundsätzlich auch an Schulnetzwerke oder einzelne Personen bzw. Gruppen einer Schule richten (Altrichter et al., 2021).

Das im Juli 2024 erschienene ministerielle Weißbuch zur Schulentwicklungsberatung (BMBWF, 2024) ergänzt, dass Schulentwicklungsberatung die Beratung und Unterstützung einer Schule in Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung mit der Absicht ist, dass die Organisationsmitglieder der Einzelschule lernen, sich selbst steuern, reflektieren und organisieren zu können (BMBWF, 2024, S. 7). Ziel des Beratungsprozesses ist es, die Schulqualität der gesamten Schule zu steigern, indem die Entscheidungs- und Handlungssicherheit erweitert wird. Als inhaltliche Basis nennt das BMBWF den Qualitätsrahmen für Schulen (BMBWF, 2024, S. 12).

Aus den eben geschilderten Beschreibungen zur Schulentwicklungsberatung lässt sich die Aufgabe der ausführenden Personen auf der Ebene der Einzelschule nun wie folgt definieren: Schulentwicklungsberater*innen haben die Aufgabe, die Einzelschule in ihrer Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung so zu unterstützen, dass sich nicht nur die Schulqualität (im Sinne des Qualitätsrahmens für Schulen) erhöht, sondern auch die Fähigkeit der Schule zur Selbststeuerung gestärkt wird (BMBWF, 2024; Altrichter et al., 2021).

Für die leitende Fragestellung *„Wie wirken die beiden Unterstützungssysteme Schulnetzwerk und Schulentwicklungsberatung in schulischen Entwicklungsprozessen zusammen?“* wurde eine Literaturanalyse durchgeführt. Die Literatur wurde zunächst nach Projekten im deutschsprachigen Raum gesichtet, welche die Vernetzung zwischen Schulen und mit verschiedenen außerschulischen Partnern sowie mit zusätzlicher Begleitung durch Schulentwicklungsberatung fokussieren. Die systematische Suche in der Datenbank EBSCO ergab keine expliziten Studien, die sich mit Beratungsprozessen im Kontext von Schulentwicklung im Rahmen von Schulnetzwerken befassen. Zwar lassen sich Beiträge zur Schulentwicklungsberatung im Allgemeinen finden, doch bleibt die spezifische Verknüpfung von Schulnetzwerken und Schulentwicklungsberatung in der bestehenden Literatur weitgehend unbeleuchtet. Zur vertieften Untersuchung dieser bislang wenig erforschten Verknüpfung wurde folgendes Vorgehen gewählt: Ausgehend von aus der Forschung bekannten Gelingensbedingungen für Schulentwicklung (Holtappels, 2013,

1 Z.B. nach Altrichter et al. (2021): Prozessberatung einer Steuergruppe, Coaching von Schulleitungen, Moderation von Arbeitsgruppentreffen und von Konferenzen, In-Gang-Bringen und Interpretieren von internen Evaluationen, Referat bei einem Pädagogischen Tag usw. engagieren. „Tatsächlich würden sich wohl viele Schulentwicklungsberater*innen für die Begleitung des ‚ganzen‘ Entwicklungsprozess einer Schule, gerade für dessen ‚Kontinuität‘, verantwortlich fühlen, bei dem dann unterschiedliche Teilaufgaben anstehen“ (S. 377–378).

2019) wird jeweils diskutiert, inwiefern eine netzwerkartige Organisation von Schulentwicklung sowie deren Unterstützung durch Schulentwicklungsberatung die Realisierung dieser günstigen Bedingungen fördern könnte (vgl. Zusammenfassung in Tabelle 1).

Tab. 1: Hypothesen für die gezielte Unterstützung der Schulentwicklung durch Vernetzung und Schulentwicklungsberatung

Gelingensbedingungen für Schulentwicklung (Holtappels, 2013)		Beitrag von Schulnetzwerken		Beitrag von Schulentwicklungsberatung
<i>Vision und Motivation</i> (Zielsetzungen, Visionen, Innovationsbereitschaft)	↔	Gemeinsame Ziele, Austausch mit anderen Schulen, Reflexion und Feedback	↔	Förderung von Zielbildung und Reflexion, Feedback (ev. Übernahme des Netzwerkmanagements)
<i>Infrastruktur der Innovation</i> (förderliches Organisationsmilieu in Form einer entwickelten Organisationskultur über zielbezogenes Leistungshandeln, Steuergruppen sowie Teamarbeit)	↔	Netzwerke schaffen Beziehungen, Schulentwicklungsberatung	↔	Stärkung des Transfers zwischen den Einzelschulen und den Netzwerken
<i>Innovationsstrategien und -verfahren</i> (Beherrschung und Anwendung von systematischen Verfahren und Strategien für die Schulentwicklungsarbeit)	↔	einschlägige Fortbildungsangebote	↔	Qualitätsentwicklung und -sicherung, Unterstützung für Nachhaltigkeit

Für die Dimension *Vision und Motivation* könnten Netzwerke insofern förderlich sein, als im Zusammentreffen mehrerer Schulen eine – aufgrund unterschiedlicher Ausgangsbedingungen und Werte – tiefergehende Diskussion von Zielen und Begründungen leichter organisierbar ist. Ein gutes Netzwerkmanagement, das die Perspektiven einzelner Akteure und Schulen transzendieren sowie produktive Prozesse organisieren kann, ist ein zusätzliches Asset. Mit Impulsen zur Zielklärung, einer guten Organisation und Koordination der Netzwerkarbeit, gut vorbereiteten Netzwerktreffen sowie Impulsen für einzelschulische Entwicklungsprozesse kann das Netzwerkmanagement förderliche Akzente setzen.

Da von Schulentwicklungsberater*innen üblicherweise ähnliche Impulse erwartet werden, ist deren explizite und gut abgesprochene Koordination mit dem Netzwerkmanagement unabdinglich, um Interferenzen zu vermeiden. Auf der anderen Seite könnten Berater*innen in diesem Zusammenhang neben ihrer Funktion auf der Ebene der

Einzelnschule auch die Rolle des Netzwerkmanagements auf der Ebene des Netzwerks übernehmen.

Auf die Dimension *Infrastruktur der Innovation* könnten Netzwerke eine positive Wirkung haben, indem sie Beziehungen schaffen und die Grundlage für Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Partnern schaffen: Hierfür bieten sie sowohl eine Plattform für Austausch über Ziele, Problemstellungen, Methoden und Problemlösungen als auch Impulse und Wissenstransfer durch Integration von wissenschaftlichem Wissen und lokalem Praxiswissen (Holtappels, 2013, S. 60). Durch die daraus entstehenden Synergieeffekten entsteht Vertrauen, was in Beiträgen zu schulischer Netzwerkarbeit (Muijs, 2015, S. 301; Seitz, 2011, S. 11; Muijs et al., 2011, S. 146) als Voraussetzung für eine Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure in der Entwicklungsarbeit in Schulnetzwerken besonders hervorgehoben wird. Zum Problem für die Netzwerkarbeit wird, dass oftmals

[...] jedoch der Transfer nicht schulweit die gesamten Kollegien [erreicht], so dass womöglich nur die direkt beteiligten Schulvertreter aus der Netzwerkarbeit lernen ohne die Schulkulturen zu verändern. (Holtappels, 2013, S. 60)

Laut Holtappels (2013, S. 60–61) zeigen sich die Wirkungen von Netzwerken auf die Schulentwicklung in insbesondere drei Bereichen:

1. „Herstellung von Kontinuität von Innovationsprozessen“: Netzwerke helfen, Entwicklungen über längere Zeiträume hinweg zu sichern und neue Impulse fortlaufend in die Schulen zu bringen.
2. „Chancen für Professionalisierungsstrategien, insbesondere für die direkt Mitwirkenden“: Netzwerke bieten Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung und zum Erwerb neuer Kompetenzen.
3. „Zusätzliche Unterstützung fortgeschrittener Schulen“: Schulen profitieren durch Netzwerke von weiterführenden Anregungen und Austauschmöglichkeiten.

Der bislang lückenhafte Forschungsstand zur Verknüpfung von Schulnetzwerken und Schulentwicklungsberatung wird in der Literatur andeutungsweise aufgegriffen; an einzelner Stelle finden sich theoretische und empirische Hinweise auf mögliche Zusammenhänge. So deuten etwa Kamarianakis und Webs (2019) das Potential von Schulentwicklungsberatung für die förderliche Gestaltung von „Infrastruktur von Innovation“ (Holtappels, 2013, S. 56) an. Schulentwicklungsberater*innen ...

- ... befördern den Transfer zwischen den Einzelschulen und den Netzwerken, indem sie gemeinsam mit allen Beteiligten praxisnahe Möglichkeiten entwickeln und aufzeigen, wie Inhalte aus dem Netzwerk gezielt zur Unterstützung und Umsetzung der Entwicklungsziele einzelner Schulen genutzt werden können.
- ... regen den Auf- und Ausbau nachhaltiger Strukturen in den Schulen für den Transfer und die Implementation von Inhalten aus dem Netzwerk an (beispielsweise über die gemeinsame Arbeit an einer konzeptionellen Verankerung im Schulprogramm oder an der Institutionalisierung von Teams).
- ... unterstützen die Schulen bei der Themenauswahl für (schulinterne) Lehrkräftefortbildungen unter Berücksichtigung der Schulentwicklungsziele (Dedering, 2024; Kamarianakis & Webs, 2019).

Für die Dimension *Innovationsstrategien und -verfahren* könnten Schulnetzwerke Wirksamkeit durch das Angebot von einschlägigen Fortbildungsangeboten sowie den Austausch von Best-Practice-Beispielen auf regelmäßig stattfindenden Netzwerktreffen zeigen. Hier könnte Schulentwicklungsberatung, die für die Erhöhung der Schulqualität im Sinne des Qualitätsrahmens für Schulen zuständig ist, ansetzen, indem sie Best-Practice in Schulen innerhalb eines Netzwerks identifiziert und darauf aufmerksam macht sowie zwischen den Angeboten des Netzwerks und den Bedürfnissen der Einzelschule koordiniert. Schulentwicklungsberater*innen müssen darüber hinaus sensibel dafür sein, dass sich einzelschulische Prozesse und Netzwerkprozesse nicht in die Quere kommen, sondern so gut wie möglich einander unterstützen.

4 Wirkungsvorstellungen in einem Schulnetzwerk

Das Projekt „Lernen durch Engagement (LdE). Demokratie in Schulen leben – Gesellschaft mitgestalten“ wird nachfolgend als ein Beispiel für Schulentwicklung im Rahmen von Netzwerken mit Begleitung durch Schulentwicklungsberatung vorgestellt und in Hinblick auf seine Gestaltungsprinzipien und Wirkungsvorstellungen analysiert. Das Netzwerk zielt auf die demokratische Qualitätsentwicklung von Einzelschulen und versteht sich als Unterstützungssystem für die teilnehmenden Schulen, in dem es ihnen zusätzliche Ressourcen, vor allem zusätzliche Begleitung durch Schulentwicklungsberatung, zur Verfügung stellt.

4.1 Konzeption

Das Schulnetzwerk LdE wurde 2020 begründet und soll „einen Beitrag zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und zum Aufbau nachhaltiger regionaler Bildungspartnerschaften [...] leisten“ (Fahrenwald, 2024, S. 7). Der Aufbau dieses Netzwerks wird von der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PHOÖ) betreut und von der Sinnbildungsstiftung in Wien gefördert. Die Grundidee basiert auf einer Vernetzung von Schulen, die demokratische Schulentwicklung betreiben möchten. Diese sollen in einen kontinuierlichen und professionellen Austausch miteinander gebracht werden. Die am Netzwerk teilnehmenden Schulen arbeiten im Rahmen ihres Unterrichts mit dem Ansatz *Lernen durch Engagement* (LdE; engl. *Service Learning*) und kooperieren dabei entweder mit außerschulischen oder mit internen Partnern im Zuge einer Projektarbeit mit dem Ziel, den Schüler*innen demokratische Teilhabe und gesellschaftliche Mitgestaltung zu ermöglichen sowie Schulen gegenüber der Gesellschaft zu öffnen. Gegenwärtig sind zehn Schulen Teil des Netzwerks: zwei Volksschulen, vier Mittelschulen, drei Allgemeinbildende Höhere Schulen sowie eine Berufsbildende Höhere Schule. Die Aufnahme in das LdE-Netzwerk erfolgt in erster Linie durch Zumeldung durch die Schule bzw. durch eine gezielte Einladung an die Schulen von Seiten des Netzwerks. Viele Schulen haben bereits langjährige Erfahrung mit (gesellschaftlich engagierter) Projektarbeit und mit LdE orientieren sie ihre Projektarbeit nun systematisch demokratiepädagogisch. Begleitung und Unterstützung in ihren Schulentwicklungsprozessen durch die Einführung von LdE erfahren die teilnehmenden Schulen von Anfang an von einem Team an Schulentwicklungsberater*innen der PHOÖ bestehend aus jeweils zwei Personen

pro Schule. Weiters umfasst die Begleitung der Schulen eine kontinuierliche wissenschaftliche Begleitforschung, einschlägige Fortbildungsangebote, die Ausbildung von Multiplikator*innen sowie jährliche Vernetzungstreffen. Hinzu kommt eine Unterstützung der NGO „füruns. Zentrum für Zivilgesellschaft“ bei der Vernetzung der Schulen mit außerschulischen Partnern. Darüber hinaus bietet der internationale Austausch des österreichischen Netzwerks mit dem Netzwerk „Lernen durch Engagement in Berlin“ und mit dem Erasmus+-Projekt „Service-Learning for Democracy in Europe“ (SLEAD) (Fahrenwald, 2024, S. 7) weitere Impulse.

Die Begleitforschung untersuchte die Pilotphase im Zeitraum 2020 bis 2022 mit einem qualitativen Längsschnitt von Interviews mit jenen Personen, die am Schulentwicklungsprozess jeweils am stärksten beteiligt waren (Schulleitungen und Projektleitungen). Sie ermöglichte einen ersten Einblick in die Erfahrungen mit der Einführung von Lernen durch Engagement (LdE) und beim Aufbau eines Schulnetzwerks. Diese empirischen Daten sowie weitere zum Thema vorliegende Publikationen werden nachstehend für die Analyse der Wirkungsvorstellungen des LdE-Netzwerks herangezogen.

4.2 Analyse der Wirkungsvorstellungen

4.2.1 Zielsetzungen

Welche Wirkungen verspricht man sich davon, dass Schulen in diesem Schulnetzwerk mitarbeiten? Zusammenfassend lassen sich vier Projektziele festmachen:

Ziel 1: Ein zentrales Ziel des Schulnetzwerks ist die *Bekanntmachung und Übertragung von Lernen durch Engagement (LdE)* in die schulische Praxis in Oberösterreich (Fahrenwald, 2022, S. 5, 2024, S. 7; Fahrenwald & Müller, 2022, S. 203).

Ziel 2: Das Schulnetzwerk stellt *förderliche Bedingungen für die damit verbundenen Schulentwicklungsprozesse* durch den Austausch der Schulen im Netzwerk sowie durch weitere Unterstützungsmaßnahmen (siehe Kap. 4.2.2) bereit.

Ziel 3: Mit der Einführung von LdE geht die Initiierung demokratischer Schulentwicklungsprozessen einher, die einen Beitrag zur *Entwicklung einer demokratischen Schulkultur* und zum *Aufbau nachhaltiger, regionaler und demokratischer Bildungspartnerschaften* leisten sollen (Fahrenwald, 2022, S. 5, 2024, S. 7; Müller & Fahrenwald, 2023, S. 207). Diese Schulentwicklungsprozesse verbinden dabei die Qualitätssicherung an der Einzelschule mit dem übergeordneten Ziel des Aufbaus einer demokratischen Bildungslandschaft und einer zivilgesellschaftlichen Öffnung der Bildungsorganisation Schule. Öffnung der Schule nach außen meint den Aufbau von Partnerschaften in der Gemeinde. Dadurch entstehen Unterstützungsnetzwerke, ein gegenseitiges Voneinander-Lernen von Schule und Umgebung (Gemeinde, Hochschule, externe Partner*innen usw.) sowie Gelegenheiten zum Ressourcenaustausch (Fahrenwald & Müller 2022, S. 202). Die inhaltliche Dimension (inter-)organisationalen Lernens richtet sich dabei in kritischer Perspektive auf die einseitige Ausrichtung von Schulentwicklung in Richtung der Entwicklung der Einzelschule als Antwort auf die Tatsache, dass viele Schulentwicklungsprojekte ihre selbstgesetzten Ziele nicht erreichen (Müller & Fahrenwald, 2023, S. 202; Fahrenwald & Feyerer, 2020, S. 68). Die stärker lebensweltlich ausgerichtete und demokratisch organisierte Lernkultur bei LdE wirkt förderlich auf das Erreichen der gesetzten Ziele durch eine von möglichst allen geteilte Vision sowie durch ein Voneinander-Lernen.

Ziel 4: Die längerfristige Zielsetzung des Projekts besteht im *Aufbau eines nachhaltigen Netzwerks* von LdE-Schulen in Oberösterreich (Fahrenwald, 2024, S. 7).

Elemente des Schulnetzwerks LdE

Damit diese Ziele realisiert werden können, stellt das Netzwerk eine Reihe von Elementen zur Verfügung, die als Gelingensbedingungen für den Erfolg des Netzwerks anzusehen sind. Sie werden im Folgenden näher erläutert:

Element 1 – Lehr-Lern-Ansatz Lernen durch Engagement: LdE stammt aus der angloamerikanischen *Citizenship Education* bzw. *Civic Education* und ist ein international erprobter Ansatz der Demokratiebildung, der derzeit vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen in vielen europäischen Ländern auf ein gestiegenes Interesse stößt (Fahrenwald & Müller, 2022, S. 202). Darüber hinaus kann er als Instrument für Schulentwicklung genutzt werden (Fahrenwald, 2014). LdE knüpft lerntheoretisch an das Erfahrungslernen im Sinne John Deweys (2000) an und eignet sich für alle Schulformen und Unterrichtsfächer. Der Ansatz verfolgt das Ziel der Demokratiebildung und des zivilgesellschaftlichen Engagements. Die Beteiligten sollen durch Handeln lernen, wie man sich in der Schule, in der Gemeinde und in der Gesellschaft sozial und verantwortlich engagiert (Eikenbusch, 2011).

Die Umsetzung von LdE zeichnet sich dabei durch eine doppelte Perspektive aus, die zum einen lernorientiert und zum anderen sozialorientiert ist: Fachwissen in Hinblick auf gesellschaftliches Engagement wird zunächst im Unterricht verknüpft mit Unterrichtsinhalten erlernt und anschließend im Rahmen von konkreten Praxisprojekten in der Gemeinde umgesetzt (z.B. Vorlesestunden für Kindergartenkinder). Durch LdE-Projekte lernen die Schüler*innen die aktive Bewältigung authentischer Problem- und Aufgabenstellungen und erwerben gleichzeitig fachliche, methodische, soziale und demokratische Kompetenzen. Diese Verknüpfung von Lernen im Unterricht und gesellschaftlichem Engagement dient sowohl einer Vertiefung fachlicher Inhalte durch praktische Erfahrungen als auch der Entwicklung demokratischer Kompetenzen (Fahrenwald & Müller, 2022, S. 202; Fahrenwald, 2024, S. 3).

Element 2 – einschlägige Fortbildungsangebote: Für die Gewährleistung einer nachhaltigen (demokratischen) Schulentwicklung und Vernetzung umfasst die Begleitung der Schulen einschlägige Fortbildungsangebote. Im Rahmen dieser erhalten die Schulleitungen sowie projektleitende Lehrer*innen verschiedene Einführungsworkshops in den Ansatz LdE sowie Good-Practice-Beispiele für seine Umsetzung, um anschließend eigene Projekte an den Schulen zu konzipieren und durchzuführen.

Element 3 – Vernetzungstreffen: Jährlich stattfindende Vernetzungstreffen sollen eine förderliche Bedingung für die Schulentwicklung an der Einzelschule darstellen, indem sie den Austausch der Schulen im Netzwerk, deren Beziehungsqualität zueinander fördern und Vertrauen aufbauen.

Element 4 – Schulentwicklungsberatung: Schulentwicklungsberater*innen der PH Oberösterreich sollen die Schulen vor Ort bei ihrem Schulentwicklungsprozess durch prozessbezogenes *Know how* und ihren anderen Blick auf Dinge unterstützen (Fahrenwald & Müller, 2022; Haenisch, 2003; Howaldt, 2007; Muijs et al., 2011; Wilkening, 2005). Als Konsequenz aus Interviewergebnissen halten Fahrenwald und Müller (2022) fest:

Die Beratung durch externe Expert*innen könne verhindern, in alte Routinen zurückzufallen und zugleich dabei unterstützen, Vertrauen in die Chancen von Neuerungen zu gewinnen. Der besondere Mehrwert der externen Beratung scheint dabei in der schulstandortspezifischen, individuellen Betreuung sowie in ihrer Langfristigkeit und Regelmäßigkeit zu liegen. (Fahrenwald & Müller, 2022, S. 208)

Element 5 – außerschulische Kooperationspartner: Im Rahmen der Projekte findet oftmals über das traditionelle Unterrichtssetting (Lehrer*innen und Schüler*innen) hinaus eine zusätzliche Kooperation mit außerschulischen Kooperationspartnern statt, die Eltern, die Gemeinde sowie Partner der Zivilgesellschaft miteinbezieht (z.B. Volkshilfe, Altenheim, Naturschutzbund, Klimabündnis) (Fahrenwald & Feyerer, 2020, S. 70).

Element 6 – internationale Vernetzung: Das im Aufbau begriffene Schulnetzwerk ist international vernetzt: Einerseits stellt das Netzwerk „Lernen durch Engagement“ in Berlin seine Expertise für den Aufbau des LdE-Netzwerks in Oberösterreich zur Verfügung und unterstützt es durch den Zugang zu Open Educational Resources sowie durch die Möglichkeit zur Teilnahme an Fortbildungsangeboten und Tagungen. Zudem stellt das Erasmus+-Projekt „Service-Learning for Democracy in Europe“ (SLEAD) (2020-2024) ein im Rahmen des Projekts entwickeltes Online-Training für Lehrkräfte, Schulleitungen und weitere interessierte Personen aus Bildungsadministration und Zivilgesellschaft zum Thema Service Learning (Lernen durch Engagement) zur Verfügung (Fahrenwald, 2024, S. 7).

Element 7 – Qualitätsstandards: Bei der Planung und Umsetzung von LdE-Vorhaben gibt es sechs zentrale Qualitätsstandards, die Orientierung für die Projektarbeit geben (Seifert et al., 2012, S. 14). Diese sind Voraussetzung für die Netzwerkarbeit und werden im Folgenden kurz vorgestellt:

- **Realer Bedarf:** Das Engagement der Schüler*innen reagiert auf einen realen Bedarf. Sie übernehmen bei ihrem Engagement Aufgaben, die von allen Beteiligten als sinn- und bedeutungsvoll wahrgenommen werden und einen konkreten gesellschaftlichen Mehrwert beinhalten.
- **Curriculare Anbindung:** Service-Learning ist Teil des Unterrichts, das Engagement wird mit Unterrichtsinhalten verknüpft.
- **Reflexion:** Es finden regelmäßige und methodisch geplante Reflexionen der Lernerfahrungen der Schüler*innen statt.
- **Schülerpartizipation:** Die Schüler*innen sind aktiv an der Planung, Vorbereitung und Ausgestaltung des LdE-Vorhabens beteiligt.
- **Engagement außerhalb der Schule:** Das praktische Engagement der Schüler*innen findet nach Möglichkeit außerhalb der Schule und in Zusammenarbeit mit Engagementpartner*innen statt.
- **Anerkennung und Abschluss:** Das Engagement und die Leistungen der Schüler*innen werden durch Feedback im gesamten Prozess und bei einem anerkennenden Abschluss gewürdigt.

Vermittelnde Prozesse

Welche zentralen Prozesse sollen nun die Elemente des Schulnetzwerks mit den angestrebten Wirkungen verbinden? In der vorliegenden Analyse stützt sich das im Aufbau begriffene Schulnetzwerk „Lernen durch Engagement. Demokratie in Schulen leben – Gesellschaft mitgestalten“ auf folgende Annahmen:

Prozess 1: Eine zentrale Idee der Arbeit besteht darin, eine zusätzliche begünstigende Zwischenebene – nämlich das Schulnetzwerk – einzuführen, auf der sich die Einzelschulen koordinieren und in Hinblick auf ihre einzelschulischen Entwicklungsprozesse voneinander lernen können. Das Netzwerk übernimmt dabei die Rolle als zusätzlicher Akteur im Mehrebenensystem, der die Schulen auf der Ebene der Einzelschulentwicklung in ihrem demokratischen Schulentwicklungsprozess unterstützt, mit dem Ziel, die Qualität schulischer Prozesse und Leistungen zu verbessern bzw. ganz allgemein Entwicklungsaktivitäten zur Erhöhung der Schulqualität zu begünstigen. Hierfür bietet es auf der Ebene des Schulnetzwerks einen organisatorischen und inhaltlichen Rahmen für die Vernetzung zum gemeinsamen Thema, der von „vertrauensbasierten Austausch- und Kooperationsprozessen“ (Järvinen et al., 2012, S. 277) gekennzeichnet ist. Kurz gesagt: Durch die Vernetzung einiger einzelschulischer Entwicklungsprozessen soll deren Qualität abgesichert und gesteigert werden.

Prozess 2: Der zweite fundamentale Prozess für die Zielerreichung des Schulnetzwerks ist die innere und äußere Öffnung von Schule durch die Einführung von LdE: Mit LdE lernen die Schüler*innen überfachliche Kompetenzen, wie die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe, zum demokratischen Mitentscheiden, Mitmachen, Mitgestalten und zur Übernahme sozialer Verantwortung, was sich auf die Öffnung von Schule in folgenden Bereichen auswirkt (Fahrenwald & Feyerer, 2020):

- Inhaltliche Öffnung: fächerübergreifendes, interdisziplinäres Lernen
- Zeitliche Öffnung: Projekte über mehrere Monate, ein ganzes Schuljahr oder sogar mehrere Jahre
- Räumliche Öffnung: Kooperation von Schule und Gemeinde
- Personelle Öffnung: Kooperation von Lehrer*innen und Schüler*innen, Eltern und außerschulische Gemeindepartner*innen
- Öffnung der Lernkultur: lebensweltlich geöffnete, demokratische Lernkultur

5 Zusammenfassung und Diskussion

Netzwerke gelten als eine spezifische Koordinationsform im Bildungssystem, der großes Potenzial für die Qualitätsentwicklung der Einzelschule zugeschrieben wird: Einerseits sind sie in der Lage, unterschiedlich strukturierte Akteure in gemeinsame Entwicklungsbestrebungen einzubinden, um die kollektive Reformfähigkeit zu stärken. Andererseits sollen die vertrauensbasierten Austausch- und Kooperationsprozesse im Netzwerk die Schulentwicklung inhaltlich und prozessbezogen stimulieren und anreichern. Darüber hinaus soll die externe Begleitung der Netzwerke in Form von Schulentwicklungsberatung das Gelingen der Entwicklungsarbeit fördern und absichern.

Die Ergebnisse der Analyse der Wirkungsvorstellungen für das im Aufbau begriffene Schulnetzwerk „Lernen durch Engagement. Demokratie in Schulen leben – Gesellschaft mitgestalten“ zeigen seine Funktion als Unterstützungssystem für schulische Qualitätsentwicklung auf zwei Ebenen (siehe Tabelle 2).

Tab. 2: Ebenen der Unterstützung des Schulnetzwerks „Lernen durch Engagement. Demokratie in Schulen leben – Gesellschaft mitgestalten“

<i>Ebene der Einzelschulentwicklung</i>	<i>Ebene des Schulnetzwerks</i>
Unterstützung der Einzelschulen vor Ort durch Schulentwicklungsberater*innen (<i>Schulentwicklungsberatung</i>)	Kooperation mit anderen Schulen mit dem Ziel gemeinsame Schulentwicklungsprozesse voranzutreiben (<i>Kooperation, Vertrauen, Tausch</i>)

Da systematische Studien von Schulentwicklungsberatungsprozessen im Rahmen von Schulnetzwerken bislang weitgehend fehlen, werden weitere Analysen zeigen müssen, welche förderlichen sowie hemmenden Bedingungen sich für Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit identifizieren lassen und welche Rolle die Schulentwicklungsberatung dabei spielt. Die Analyse der Wirkungsvorstellungen des Schulnetzwerks LdE hat dabei eine Reihe an Elementen identifiziert, die als Gelingensbedingungen für den Erfolg des Netzwerks anzusehen sind. Sie sollen im Rahmen weiterer empirischer Erhebungen und unter besonderer Berücksichtigung der Schulentwicklungsberatung differenzierter betrachtet werden. Weiters sollen die Hypothesen zu den genannten förderlichen Bedingungen für Schulentwicklung durch Vernetzung empirisch untersucht werden. Dadurch lassen sich möglicherweise auch weitere Bedingungen identifizieren, die kritisch für die nützliche Funktion von Schulnetzwerken sind.

Die Forschung zur Schulentwicklungsberatung im Rahmen von Schulnetzwerken steht noch am Anfang. Der vorliegende Beitrag will dazu eine erste konzeptionelle Grundlage schaffen.

Autorin

Froschauer, Johanna: Johannes Kepler Universität Linz, Linz School of Education, Abteilung für Bildungsforschung, wissenschaftliche Projektmitarbeiterin.
johanna.froschauer@jku.at

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Hypothesen für die gezielte Unterstützung der Schulentwicklung durch Vernetzung und Schulentwicklungsberatung	87
Tab. 2: Ebenen der Unterstützung des Schulnetzwerks „Lernen durch Engagement. Demokratie in Schulen leben – Gesellschaft mitgestalten“	94

Literatur

- Altrichter, H. (2014): Regionale Bildungslandschaften und neue Steuerung des Schulsystems. In: S.G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System*. Carl Link/Wolters Kluwer, S. 30–48.
- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rößler, L., Hautz, H. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021): Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In: BMBWF (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. S. 375–421.

- Altrichter, H. & Zuber, J. (2021): Unterstützungssysteme und Governance des Schulwesens: Das Beispiel Bildungsstandards. In T. Webs & V. Manitiutius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven*. wbv, S. 83–104.
- Berkemeyer, N. (2021): Unterstützungssysteme des Schulsystems – Bestandsaufnahme und institutionentheoretische Perspektiven. In: T. Webs & V. Manitiutius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven*. wbv, S. 19–38.
- Berkemeyer, N. & Järvinen, H. (2011): Lernen in Netzwerken. In: *journal für schulentwicklung* (3), S. 4–7.
- Berkemeyer, N., Manitiutius, V., Müthing, K. & Bos, W. (2009): Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. Eine Literaturübersicht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 667–689.
- BMBWF (2024): *Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich*. Weißbuch.
- Brühlmann, J. & Rolf, H.-G. (2015): Horizontale Schulentwicklung. In: *journal für schulentwicklung*, S. 4–7.
- Dedering, K. (2007): *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dedering, K. (2014): Das Potenzial von Fallstudien für die Erforschung externer Beratung in der Schulentwicklung. In: K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze*. Springer VS, S. 309–330.
- Dedering, K. (2024): Unterstützungssysteme in der Schulentwicklung. Separate oder strukturell verzahnte Nutzung. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 116(4), S. 403–418.
- Dedering, K.; Tillmann, K.-J.; Goecke, M. & Rauh, M. (2013): *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Springer VS.
- Dewey, J. (2000): *Demokratie und Erziehung*. Beltz.
- Eikenbusch, G. (2011): Engagement nach Stundenplan. Was Service Learning leisten kann – und was nicht. In: *Pädagogik* 4 (11), S. 6–10.
- Fahrenwald, C. (2014): Manifestationen des Neuen in Organisationen – Die Einführung von Service Learning an ausgewählten Hamburger Schulen. In: S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröder & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Springer VS, S. 183–192.
- Fahrenwald, C. (2022): *Lernen durch Engagement. Demokratie in Schule leben – Gesellschaft mitgestalten. Abschlussbericht*. Unveröffentlichter Abschlussbericht.
- Fahrenwald, C. (2024): Lernen durch Engagement. In: *polis aktuell* (01), S. 3–23.
- Fahrenwald, C. & Feyerer, J. (2020): Zivilgesellschaftliche Öffnung der Bildungsorganisation Schule. In: A. Schröder, N. Engel, C. Fahrenwald, M. Göhlich, C. Schröder & S. M. Weber (Hrsg.), *Organisation und Zivilgesellschaft. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. 1. Auflage 2020. Springer VS (Organisation und Pädagogik), S. 65–74.
- Fahrenwald, C. & Müller, N. (2022): Professionalisierungsprozesse und Professionalisierungsbedarfe von Lehrkräften im Rahmen demokratischer Schulentwicklung. In: G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung*. Waxmann, S. 199–212.
- Haenisch, H. (2003): Wenn Schulen von anderen Schulen lernen. Gelingensbedingungen und Wirkungen schulischer Netzwerke. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 95 (3), S. 317–328.
- Holtappels, H.G. (2013): Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen Im Bildungswesen. Analytische Zugänge und Empirische Befunde*. Springer, S. 45–69.
- Holtappels, H.G. (2019): Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: *DDS* 111 (3), S. 274–293. DOI: 10.31244/dds.2019.03.03.
- Howaldt, J. (2007): Von der Organisationsberatung zum Lernen in Netzwerken. In: *Arbeit* 16 (2), S. 205–217.
- Huber, S.G. & Krey, J. (2012): Schulnetzwerke – empirische Untersuchungen. In: S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Waxmann, S. 223–246.
- Järvinen, H., Manitiutius, V. & Otto, J. (2012): Arbeiten in schulischen Netzwerken – Das Beispiel „Schulen im Team“. In: S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Waxmann, S. 263–282.

- Jungermann, A. (2021): Schulentwicklung in Bildungslandschaften – lokale Netzwerke zur Unterstützung von Schulentwicklung. In: T. Webs & V. Manitiis (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven*. wbv, S. 237–258.
- Jungermann, A., Pfänder, H. & Berkemeyer, N. (2018): *Schulische Vernetzung in der Praxis. Wie Schulen Unterricht gemeinsam entwickeln können*. Waxmann (Band 2).
- Junker, R. & Berkemeyer, N. (2019): Schulische Netzwerke und Schulqualität. In: N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform: Zugänge, Gegenstände, Trends*. Beltz, S. 396–407.
- Kamarianakis, E. & Webs, T. (2019): Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz bei der Auswahl schulinterner Lehrkräftefortbildungen. In: V. Manitiis & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort) bildung und Wissenschaft*. Waxmann, S. 129–150.
- Kemethofer, D., Altrichter, H. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2024): Wenn das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. Schulentwicklungsberatungsforschung im Rahmen der BMBWF Förderinitiative B3. In: *Schul- und Unterrichtsentwicklung*, S. 46–48.
- Lange, S. & Schimank, U. (2004): Governance und gesellschaftliche Integration. In: S. Lange & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und gesellschaftliche Integration*. Springer, S. 9–44.
- Maag Merki, K. (2017): School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung: theoretische und methodische Herausforderungen. In: U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung*. Waxmann, 269–286.
- Muijs, D. (2015): Collaboration and Networking Among Rural Schools: Can It Work and When? Evidence From England. In: *Peabody Journal of Education* 90(2), S. 294–305. DOI: 10.1080/0161956X.2015.1022386.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. & West, M. (2011): *Collaboration and Networking in Education*. Springer.
- Müller, N. & Fahrenwald, C. (2023): Demokratische Schulentwicklung zwischen Theorie und Praxis. In: A. Mensching, N. Engel, C. Fahrenwald, M. Hunold & S. M. Weber (Hrsg.), *Organisation zwischen Theorie und Praxis. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*. Springer VS, S. 199–214.
- Pfänder, H. (2021): Interschulische Netzwerke als Unterstützungssystem der Schulentwicklung: Versuch einer Einordnung. In: T. Webs & V. Manitiis (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven*. wbv, S. 259–276.
- Rolff, H.-G. (2007): *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz.
- Schimank, U. (2000): *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Juventa.
- Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2012): *Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen*. Beltz.
- Seitz, S. (2011): Schulische Netzwerke als Antrieb schulischer Erneuerung. In: *journal für schulentwicklung* (3), S. 8–15.
- Sydow, J. (2006): Management von Netzwerkorganisationen – Zum Stand der Forschung. In: J. Sydow (Hrsg.), *Management von Netzwerkorganisationen*. Gabler, S. 387–472.
- Sydow, J. (2010): Vernetzung von Schulen? Betriebswirtschaftliche Erkenntnisse zum Netzwerkmanagement. In: N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen*. Waxmann, S. 33–48.
- Wald, A. & Jansen, D. (2007): Netzwerke. In: A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. (1. Aufl.) VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93–105.
- Webs, T. & Manitiis, V. (Hrsg.). (2021): *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven*. wbv.
- Wilkening, S. (2005): Schulentwicklungsberatung im Netzwerk. Gelingensbedingungen und Stolperstellen. In: *Schulverwaltung. Spezial* (2), S. 42–44.
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D. & Polhemus, J. L. (2003): Improving Schools through Networks: A New Approach to Urban School Reform. In: *Educational Policy* 17(4), S. 399–430. DOI: 10.1177/0895904803254961.

*Livia Jesacher-Rößler, Katharina Nessler und
Nina Bremm*

Neuer Kooperationsanlass = Neue Kooperationspraxis? Über Vertrauen und Zusammenarbeit in Professionellen Lern-Netzwerken

New Purpose, New Practice? On Trust and Collaboration in Professional Learning Networks

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht Kooperations- und Vertrauenspraktiken im Format der „Schulfamilie“ – einer neuen Netzwerkstruktur, die Schulaufsicht, Schulleitungen und Lehrkräfte zusammenführt. Anhand von Interviewdaten aus vier Schulfamilien wird analysiert, inwiefern der neue Kooperationsanlass veränderte Formen der Zusammenarbeit ermöglicht und welche Rolle Vertrauen dabei spielt. Die Ergebnisse zeigen, dass zum einen durch die strukturelle Rahmung neue Kooperationspraktiken angestoßen werden konnten. Zum anderen bestätigen die Ergebnisse, dass Vertrauen grundlegend für gelingende Zusammenarbeit ist – jedoch wurden Praktiken des Vertrauensaufbaus in den einzelnen Schulfamilien unterschiedlich ausgestaltet und interpretiert.

Abstract

This paper examines cooperation and trust practices within the „Families of school“ format — a new professional learning network that brings together school authorities, principals, and teachers. Based on interview data from four such networks, the study investigates how this newly established setting influences collaboration and how trust functions as a central condition for effective interaction. The findings suggest that the new format facilitated the emergence of new cooperative practices. Moreover, the results confirm that trust is fundamental to successful collaboration. However, the ways in which trust was built and maintained varied across the networks.

1 Einleitung

Die mangelnde Leistungsfähigkeit des Bildungssystems und die persistente strukturelle Bildungsungleichheit stellen seit Jahrzehnten zentrale Herausforderungen in Deutschland dar. Internationale Ansätze betonen über Konzepte der Einzelschulentwicklung hinaus in diesem Kontext die Bedeutung einer systematischen Weiterentwicklung des

gesamten Bildungssystems, um nachhaltige und förderliche Bedingungen für das Lernen sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Pädagoginnen und Pädagogen zu schaffen (Fullan, 2010; Berkemeyer & Manitus, 2015).

Vor diesem Hintergrund gewinnen vermehrt Programmatiken an Bedeutung, die mehrere Akteure auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems einbeziehen. Ein solches Format stellt die interschulische Organisationsform der „Schulfamilie“ (Klopsch et al., 2019) dar. Schulfamilien zeichnen sich durch ihre Netzwerkstruktur aus, die es ermöglichen soll, dass Akteure unterschiedlicher Hierarchieebenen des schulischen Mehrebenensystems zusammenarbeiten.

Dieser Beitrag basiert auf einem durch die Robert Bosch Stiftung geförderten Projekt. Er nimmt die institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen Vertreter*innen der Schulaufsicht, Schulleitungen und Lehrkräften im Format solcher Schulfamilien in den Blick. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den *Kooperationspraktiken* zwischen den Akteur*innen innerhalb des neuen Kooperationsanlasses. Dem Forschungsstand zu gelingender Kooperation und der theoretischen Konzeption der Schulfamilien im untersuchten Ansatz folgend, wird in diesem Beitrag darüber hinaus die Relevanz von *Vertrauen* für Kooperation in den Fokus gestellt (Endreß, 2012; Fabel-Lamla, 2012; Bormann, 2024). Zu diesem Zweck werden zunächst Dimensionen von Kooperationspraktiken allgemein und der Containerbegriff *Vertrauen* im Konkreten in Bezug auf die Kooperationsbeziehungen im Format der Schulfamilien präzisiert (theoretische Annäherung). Das Ziel dieser Präzisierung besteht darin, den für diesen Beitrag gewählten Untersuchungsfokus für die dokumentierten Interaktionen – Einzel- und Gruppeninterviews mit vier Schulfamilien – darzustellen. Dadurch können Aussagen über Kooperationspraktiken in den Schulfamilien und über Vertrauenspraktiken zwischen den Akteur*innen in der ersten Projektphase gewonnen werden (Ergebnisse). Abschließend wird erörtert, inwiefern durch den neuen Kooperationsanlass Schulfamilie veränderte Kooperationspraktiken angebahnt werden konnten (Diskussion und Fazit). Zur verbesserten Einordnung erfolgt zuerst eine Beschreibung des neuen Kooperationsanlasses: Schulfamilie.

2 Ein neuer Kooperationsanlass: Schulfamilie

Das Projektziel des in diesem Beitrag im Fokus stehenden neu eingeführten Kooperationsanlasses der Schulfamilien durch das zugrundeliegende Projekt liegt einerseits darin, eine verbesserte Kooperationsqualität zwischen den beteiligten Akteur*innen (Schulaufsicht, Schulleitungen, Lehrkräfte) zu befördern, wodurch die Professionalisierung mit Blick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützt werden soll. Andererseits ist die Wirkungserwartung des Projekts, dass durch die netzwerkgestützten Kooperationspraktiken und die – in der Annahme des Projekts – dadurch gesteigerte Schul- und Unterrichtsentwicklungskapazität auch die Leistung der Grundschüler*innen in den beteiligten Schulen gesteigert und so der Anteil von Kindern, die die Mindeststandards in den Basiskompetenzen bisher nicht erreichen, verringert wird (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2023).

Neu ist durch das Projekt, dass eine feste Netzwerkstruktur (eine sog. Schulfamilie) zwischen vier bis sechs Schulleitungen plus je ein bis zwei Lehrkräften und ei-

nem/einer Schulaufsichtsbeamten*in eingerichtet wurde (Bremm et al., 2023). Alle Teilnehmer*innen haben überdies im Rahmen einer Vorqualifizierung (vier mehrtägige Veranstaltungen) von Trainer*innen der Projektträgerorganisation sowie projektbeteiligten Wissenschaftler*innen eine Einführung in kooperatives Arbeiten, allgemeine Schul- und Unterrichtsentwicklungsstrategien sowie zu dem aus dem Kanadischen entlehnten Ansatz der *Family-of-schools*¹ (Klopsch et al., 2019; Sliwka & Klopsch, 2024) erhalten. Im Anschluss an diese begleitete Einführungsphase begann die auf drei Jahre angelegte, selbstständige Arbeit in den Schulfamilien.

Die Autorinnen Sliwka und Klopsch (2024)² führen das Konzept der Schulfamilien beispielhaft für ein lernendes Schulsystem aus. Sie merken zum Format der Schulfamilien folgende Charakteristika an:

Die Schulaufsicht führt die Schulleitungen verschiedener Schulen in einer Region zu Schulfamilien (engl. *Families of Schools* oder *Clusters of Schools*) zusammen, um gemeinsame und kontinuierliche Lernprozesse über mehrere Schulen hinweg zu ermöglichen. Dieses Konzept fördert das ko-konstruktive Lernen zwischen Schulleitungen und die strategische Zielerreichung; außerdem fördert es in einem lernenden Schulsystem die Zusammenarbeit zwischen Schulen nach dem Prinzip der vernetzten Autonomie. (S. 195–196)

Eine kontinuierliche Verbesserung des Systems wird dem Konzept folgend, so die Autorinnen, „durch Nutzung von Daten und Reflexion über mehrere verzahnte[n] Ebenen hinweg“ (Sliwka & Klopsch, 2024, S. 189) erreicht. Weitergehend verweisen die Autorinnen darauf, dass für eine gelingende Umsetzung der Schulfamilien „eine präzise und vertrauensvolle Zusammenarbeit unabdingbar [ist]“ (S. 143). Sind diese Faktoren beide gegeben, sprechen die Autorinnen von „kooperativer Professionalität“ (S. 116) als Zieldimension für Schulfamilien. Zusammenfassend stellen datengeschützte und ko-konstruktive Lern- und Arbeitsprozesse unterschiedlicher Akteure über mehrere Ebenen des Schulsystems in einem vertrauensvollen und auf Ziele ausgerichteten Setting zentrale Merkmale von Schulfamilien dar. Schulfamilien werden in diesem Beitrag theoretisch zudem als *Professionelle Lernnetzwerke* (engl. Professional Learning Networks, PLN) verstanden. Auch diese zeichnen sich durch interorganisationale Kooperationssettings, die über die tägliche Arbeitspraxis hinausgehen, und das ko-konstruktive Arbeiten (*reflective professional inquiry*) an Fragen, die das Lernen der Schüler*innen adressieren, aus (Brown & Poortman, 2019).

3 Theoretische Annäherungen

Vor dem Hintergrund des skizzierten neuen Kooperationsanlasses – Schulfamilie im Sinne eines Professionellen Lernnetzwerks – stellen sich für diesen Beitrag zwei leitende Fragen: Welche Praktiken der Zusammenarbeit zeigen sich und welche Vertrauens-

1 Die direkte Übersetzung wäre „Familie von Schulen“. Der im Feld gebräuchliche Begriff ist jedoch *Schulfamilie*. Die Bezeichnung des Kooperationsformats setzt den Begriff der *Familie* prominent ein.

2 Wir wählen, obgleich vor allem internationalen unterschiedlichen Definitionen des Konzepts *Schulfamilie* diese Definition, da das den Analysen zugrundeliegende Projekt auf Grundlage der Definition der genannten Wissenschaftlerinnen konzipiert wurde. Zum Teil waren die Forscherinnen direkt am Design des Projekts beteiligt und ebenso Autorinnen von einführenden Vorträgen für die Projektteilnehmenden in der Auftaktphase des Projekts.

praktiken stellen sich in solchen Netzwerken dar? Im Folgenden werden diese Fragen theoretisch beleuchtet und als zentrales Erkenntnisinteresse dieses Beitrags entfaltet.

3.1 Zusammenarbeit in Professionellen Lernnetzwerken

Empirische Befunde deuten darauf hin, dass Kooperation einen positiven Einfluss auf die Qualitätsentwicklung einzelner Schulen hat – unter anderem aufgrund ihres Zusammenhangs mit Schulentwicklungskapazitäten (Fabel-Lamla, 2012; Klein et al., 2023; Prenger et al., 2022). Dieser unterstützende Effekt auf die Professionalisierung und die Entwicklung der ganzen Schule wird auch zunehmend für Kooperation zwischen Einzelschulen in Schulnetzwerken nachgewiesen (z.B. Czerwanski et al., 2002; Manitiuss & Berkemeyer, 2015). Forschungsarbeiten deuten jedoch darauf hin, dass Kooperation in der schulischen Praxis kein einheitliches, sondern ein vielschichtiges Phänomen darstellt, das in unterschiedlichen Intensitäten (z.B. hinsichtlich Häufigkeit und Tiefe des Austauschs) und Ausprägungen (z.B. informell oder formal, reaktiv oder strategisch geplant) ausgestaltet sein kann (Lütje-Klose et al., 2024, S. 43).

Auch im Kontext von Forschung zu PLNs werden häufig Fragen zu Praktiken der Zusammenarbeit untersucht (Stichwort *collaboration*). Einen zentralen Bezugspunkt, insbesondere im anglo-amerikanischen Raum, aus dem das Format der *Family-of-schools* entlehnt wurde, stellt dabei die Typologie von Little (1990) dar. Die Autorin unterscheidet zwischen den Kooperationsformen „Story Telling and Scanning for Ideas“, „Aid and Assistance“, „Sharing“ und „Joint Work“ (S. 513). Diese Formen verortet Little entlang eines Kontinuums, das von geringer Interdependenz der Akteur*innen bis hin zu stark entprivatisierter und gemeinschaftlicher Praxis reicht. Professionelle Lernnetzwerke respektive Schulfamilien zielen ebenfalls darauf ab, (strukturelle) Bedingungen zu schaffen, die eine offene und gemeinschaftliche Praxis ermöglichen und fördern.

Das Modell der Schulfamilien orientiert sich dabei konzeptuell, wie zuvor in der Definition aufgezeigt, explizit an der Idee ko-konstruktiver Zusammenarbeit. Gräsel et al. (2006) präzisieren für den deutschsprachigen Kontext, dass Ko-Konstruktion vorliegt, „wenn die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (ko-konstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“ (S. 210–211). Diese Definition beinhaltet, dass in einem Prozess gemeinsame Ansätze entwickelt werden. Neben Ko-Konstruktion wird auch oft der Begriff „inquiry-based professional learning“ (Darling-Hammond, 2008; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011) in Zusammenhang mit Formen der kooperativen Arbeit in PLNs verwendet. Grob wird darunter ein reflexiver Zugang verstanden, der die Fähigkeit fördert, kritisch zu denken, flexibel Probleme zu lösen und Wissen in neuen Kontexten anzuwenden (Darling-Hammond, 2008, S. 2). Sowohl Schildkamp et al. (2016) als auch Brown und Flood (2018) betonen in ihren Forschungsarbeiten, dass es diesbezüglich nicht ausreicht, dass Lehrpersonen sich in den reflexiven Dialogen auf ihre Praxis und ihre Erfahrungen beziehen. Vielmehr sei eine ergänzende Auseinandersetzung mit Daten bzw. weiteren Forschungsbefunden notwendig, um zu neuen Praktiken zu gelangen bzw. innovative Lösungsansätze für eine definierte Problemstellung zu finden. Diesbezüglich kann ebenfalls ein Bezug zum Verständnis der Arbeit in Schulfamilien hergestellt werden.

In der Auseinandersetzung mit Schulnetzwerken wird in der Literatur neben der Betrachtung kooperativer Arbeitsformen – wie *Ko-Konstruktion* und *Reflexivem Dialog* – immer

wieder betont, dass auch die Aushandlung von Beziehungskonstellationen ein zentraler Bestandteil kooperativen Handelns ist. Dazu zählen Fragen nach Rollenverteilung, Verantwortung, Gleichberechtigung und Gleichrangigkeit (Spieß, 2009; Marty, 2022).

Als Voraussetzung und gleichsam Produkt von gelingendem vernetztem Arbeiten wird vielfach *Vertrauen* genannt. Darauf Bezug nehmend wird im folgenden Abschnitt *Vertrauen* in Zusammenhang mit Kooperation vertieft betrachtet.

3.2 Zusammenarbeit und Vertrauen

Schon die Quantität der Untersuchungen zu Kooperationen, Netzwerken oder Communities, in denen früher oder später im Argumentationsverlauf zentraler oder randständiger etwas zu Vertrauen beschrieben wird, lässt auf eine Relevanz dieses Aspekts schließen. Vor allem in der englischsprachigen Literatur wird Vertrauen (*trust*) seitens der Akteur*innen als entscheidend für eine erfolgreiche Kooperation in Professionellen Lerngemeinschaften respektive -netzwerken hervorgehoben. Hargreaves (2007, S. 187) nennt Vertrauen das „Rückgrat“ (*backbone*) einer nachhaltigen professionellen Kooperationsgemeinschaft. Zheng et al. (2016) betonen, dass Lerngemeinschaften in hohem Maße von der Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander abhängen, weshalb Vertrauen innerhalb dieser Kollegialnetzwerke eine zentrale Rolle für deren Entwicklung spielt.

Insgesamt zeichnet sich der Vertrauensbegriff jedoch durch einen heterogenen und unscharfen Gebrauch in der Fachliteratur sowie im alltäglichen Sprachgebrauch aus, bei ständigem Bemühen, ihn zu konkretisieren (Laske & Neunteufel, 2005; Fabel-Lamla & Welter, 2012). In Rekurs auf die Kooperationsdefinition von Spieß (2004) beschreiben Lütje-Klose et al. (2024) einen inhärenten Zusammenhang von Kooperation und Vertrauen: „Kooperative Beziehungen zeichnen sich demnach durch eine vertrauensvolle, wechselseitige Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Personen und Professionen aus [...]“ (Lütje-Klose et al., 2024, S. 38).

Vertrauen zwischen Akteur*innen in einem Kooperationszusammenhang verstehen Laske und Neunteufel (2005) wie folgt:

Vertrauen ist eine positive Erwartungshaltung einer Person (Vertrauensgeber) verbunden mit Vorleistungen, die darauf abzielen, dass zukünftige Handlungen und/oder Verhalten einer oder mehrerer Personen oder Personengruppen (Vertrauensempfänger) mit denen interagiert wird, die Erwartungen ganz oder teilweise in der erwarteten Form erfüllen. (Laske & Neunteufel, 2005, S. 12)

Vertrauen erfordert demnach eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Dritten, die untrennbar mit der Bereitschaft zur eigenen Verwundbarkeit verbunden ist. Vulnerabilität lässt sich in diesem Zusammenhang als „die Bereitschaft, sich einer anderen Partei gegenüber verletzlich zu zeigen, basierend auf dem Vertrauen, dass die andere Partei (a) wohlwollend, (b) zuverlässig, (c) kompetent, (d) ehrlich und (e) offen ist“ (Tschannen-Moran & Hoy, 2000, S. 556) definieren.

Vertrauen wird häufig als *Gelingsbedingung*, *förderliche Voraussetzung* und zugleich *Ergebnis* von Kooperationsbeziehungen beschrieben (Endreß, 2012). Es kann als Dimension von *Interaktivität* gefasst werden (z. B. Singer & Doornenbal, 2006; Bartmann et al., 2012). Damit wird Vertrauen empirisch als aus konkreten Interaktionen hervorgehend definiert und im Kontext von *Prozessen der Vergemeinschaftung* verstanden (Bormann, 2024). Eine solche interpersonelle Perspektive unterscheidet sich deutlich von in Studien

der pädagogischen Psychologie dominierenden Konzepten von Vertrauen als Persönlichkeitsdisposition (Schweer, 2012).

Rahm (2016) hebt ferner hervor, dass Respekt und Vertrauen „Orientierungen [sind], die sich nicht systematisch induzieren lassen“, sondern vielmehr auf „einer Freiwilligkeit des Miteinanders, einer Haltung reziproken Vertrauens und der Bereitschaft, den Anderen zu respektieren“ (S. 237) beruhen. Damit wird deutlich, dass Vertrauen auf relationalen Haltungen basiert, die sich nur unter bestimmten (sozialen) Bedingungen entfalten können. In diesem Zusammenhang ist auch das Verhältnis von Vertrauen, Kooperation und Macht theoretisch zu reflektieren. Fabel-Lamla und Fetzer (2014) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Vertrauen in schulischen Kontexten – insbesondere in hierarchisch strukturierten Beziehungen wie zwischen Schulleitung und Lehrkräften – nicht selbstverständlich vorhanden ist, sondern aktiv aufgebaut werden muss. Vertrauen erfordert dort ein Bewusstsein für asymmetrische Rollenverhältnisse sowie ein Führungsverhalten, das durch Transparenz, Anerkennung professioneller Autonomie und Beteiligung gekennzeichnet ist.

In Bezug auf gelingende Schulentwicklungsprozesse werden häufig Aspekte der Beziehungsqualität wie partnerschaftliche Zusammenarbeit, gegenseitiges Vertrauen und klare Kommunikation als essenziell für die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften bzw. Lehrkräften und Schuladministration benannt (Klein & Bremm, 2020; Dederich & Kallenbach, 2024). Auch bei berufsübergreifenden Kooperationen mit dem Ziel der Professionalisierung sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung wird auf die Beziehungsgestaltung im Kontext von Vertrauen und Misstrauen geblickt (z.B. Fabel-Lamla, 2012; Lütje-Klose et al., 2024). Insgesamt liegt der Forschungsfokus bisher darauf, die Kooperation zwischen Lehrkräften zu untersuchen (z.B. Kunze & Reh, 2020; Baum et al., 2012; Vangrieken et al., 2015). Die Frage, in welcher Art und Weise sich das Verhältnis von Schulrät*innen (Beamte*innen der unteren Schulaufsichtsbehörde) zu Schulleiter*innen (Dederich & Kallenbach, 2024) sowie Lehrkräften ohne Funktionsstellen verhält, wurde bisher selten betrachtet.

Wir arbeiten in dem vorliegenden Beitrag mit einem *prozessualen, sozialen* Vertrauensbegriff, der Vertrauen als eine Dimension von Interaktivität versteht und es ermöglicht, die Beziehungen zwischen Kooperationsakteuren analytisch zu erfassen. Für den empirischen Teil fokussieren wir uns auf ein Verständnis von interpersonellem Vertrauen, das sich im Zuge wiederholter Interaktionen mit anderen Menschen entwickelt und dabei auf gegenseitiger Wahrnehmung und Bewertung basiert (Bormann, 2024).

Ausgehend von den theoretischen Herleitungen ergeben sich folgende Fragen, denen wir empirisch nachgehen werden:

- Wie setzen sich die Akteure in der ersten Phase des Projekts zueinander in ein Verhältnis (relationale Interaktionspraktiken)?
- Inwiefern werden Veränderungen der interpersonellen Zusammenarbeit durch den neuen Kooperationsanlass im Rahmen des Projekts von den Akteur*innen beschrieben?
- Welche Vertrauenspraktiken zeigen sich in der Zusammenarbeit der Schulfamilien und inwieweit unterscheiden sich diese voneinander?
- Wie stellen sich die Schulfamilien bezogen auf die konzeptionellen Merkmale des *Formats Schulfamilie* dar?

4 Methodik

Bei der vorgestellten Studie handelt es sich um ein exploratives qualitatives Forschungsdesign, das in einem ersten Schritt inhaltsanalytisch vorgeht und in einem zweiten Schritt einem kontrastiven Fallvergleich folgt (Kelle & Kluge, 1999).

4.1 Vorgehensweise

Die Interviewdaten stammen aus einem ersten Erhebungszeitpunkt des Projektes (Ende 2023, Interviewzeitpunkt t1), bei welchem mit den schulischen Akteur*innen (Lehrkräfte und Schulleiter*innen) jeder Schulfamilie (n=4) Gruppeninterviews sowie vier Einzelinterviews mit den Schulrätinnen und Schulräten geführt wurden. Die Teilnehmer*innen beziehen sich zu Erhebungszeitpunkt t1 meist auf die Vorqualifizierungsmodule und ihr erstes selbstständiges Schulfamilientreffen. Die Analyse des Datenkorpus erfolgte mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022).

In einem ersten Schritt wurden alle acht Transkripte mit drei Suchschwerpunkten gesichtet (Tabelle 1). Im ersten deduktiven Analyseschritt, welcher eine genauere semantische Analyse von Vertrauen ermöglichen soll, wurden drei fragestellungsrelevante Suchschwerpunkte als Kodierregel formuliert.

Tab. 1: Beschreibung der drei Suchfokusse

Suchfokus	Kodierregel	Gesamtzahl der Sequenzen im Suchfokus
Suchfokus 1	Zueinander in Beziehung setzen“: „Relevant sind alle Sequenzen (mindestens ein Satz), in denen beschrieben oder berichtet wird, wie die Akteure sich zueinander in Beziehung setzen. Dies umfasst insbesondere Interaktionen, Handlungen oder kommunikative Prozesse, die die professionelle Zusammenarbeit gestalten, reflektieren oder strukturieren. Von besonderem Interesse sind dabei Formen des wechselseitigen Bezugs, der Rollenklärung sowie der Etablierung von Arbeitsbeziehungen und Kooperationsformen.	129 Sequenzen
Suchfokus 2	Formen der professionellen Zusammenarbeit“: „Relevant sind alle Textstellen, in denen die Akteure explizit oder implizit Formen der professionellen Zusammenarbeit thematisieren. Dies schließt ein, wie sie Kooperationen beschreiben, bewerten und begründen und welche systemischen Ziele, Rahmenbedingungen oder Strukturen sie dabei als förderlich oder hinderlich identifizieren.	175 Sequenzen
Suchfokus 3	Veränderungen in der professionellen Zusammenarbeit: Relevant sind alle Sequenzen, in denen Akteure explizit oder implizit Veränderungen in ihrer professionellen Zusammenarbeit thematisieren, die im Zusammenhang mit neuen Kooperationsanlässen des Projekts stehen. Dabei kann es sich um Beschreibungen von neuen Formen der Interaktion, veränderten Arbeitsbeziehungen, Rollen oder Kommunikationsprozessen handeln, die durch das Projekt angestoßen wurden.	67 Sequenzen

Damit folgen wir Bormanns Einschätzung, dass „eine nur auf das Wort Vertrauen abzielende, lexikalische Analyse [...] in mehrfacher Hinsicht die Komplexität des Phänomens verfehl[t]“ (2024, S. 34). Inhaltlich thematisieren die drei Kodierregeln eine breite Auffassung zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit in den Schulfamilien, die sich aus dem oben dargestellten Forschungsstand zur Zusammenarbeit in PLNs im Allgemeinen, zur skizzierten professionellen Zusammenarbeit in Schulfamilien und jeglichen Beschreibungen der interpersonalen Beziehung ableiten lässt. Die Kategorien umfassen neben strukturellen und sozialen Bedingungen auch vielfach Praktiken; u. a. Praktiken des Zueinander-in-Bezug-Setzens sowie Vertrauenspraktiken.

In einem weiteren Schritt wurden diese Sequenzen über alle Schulfamilien hinweg analysiert, um induktiv ein Kategoriensystem zu entwickeln. Es ergaben sich vier Hauptkategorien sowie diesen zugeordnete Unterkategorien (Tabelle 2).

Tab. 2: Übersicht Haupt- und Unterkategorien der Inhaltsanalyse

Hauptkategorie	Kurzbeschreibung der Hauptkategorie	Unterkategorien
1. Relationale Interaktionen	Die erste Hauptkategorie umfasst Praktiken von interpersonellen Interaktionen beim Aufbau und der Ausgestaltung von Schulfamilien.	1.1 Förderung von Offenheit und Vertrauen 1.2 Stärkung des Gemeinschaftsgefühls 1.3 Beziehung zu formalen Vorgesetzten (Schulleitung und Schulaufsicht) 1.4 Schärfung von Rollen
2. Strukturelle und soziale Bedingungen der (professionellen) Zusammenarbeit	Die zweite Hauptkategorie beschreibt strukturelle und soziale Bedingungen, die Einfluss auf die interpersonelle Zusammenarbeit in den Schulfamilien nimmt. Dabei umfassen die Kategorien auch unterschiedliche Praktiken der Zusammenarbeit.	2.1 Struktur und Verbindlichkeit 2.2 Dynamik und Flexibilität 2.3 Austausch von <i>Good Practice</i> und Expertise 2.4 (Neue) Praktiken der Kooperation 2.5 Kommunikationswege 2.6 Reflexionsprozesse 2.7 Nutzung von Schuldaten
3. Herausforderungen und Grenzen der Zusammenarbeit	Die dritte Hauptkategorie beschreibt die Hindernisse und Einschränkungen, die im Verlauf der relationalen Interaktion in Schulfamilien auftraten.	3.1 Organisatorische Hürden 3.2 Konflikte mit bestehenden Hierarchien 3.3 Unsicherheiten (z. B. Zuständigkeiten)
4. Veränderte Praktiken der professionellen Zusammenarbeit	Die vierte Hauptkategorie beschreibt strukturelle Dimensionen und soziale Praktiken, in denen beschrieben wird, wie der neue Kooperationsanlass (Schulfamilie) zu Veränderungen in Praktiken der relationalen Interaktion geführt hat.	4.1 Neue Strukturen und erweiterte Möglichkeiten der Zusammenarbeit 4.2 Veränderte Arbeitspraktiken 4.3 Veränderte professionelle Zusammenarbeit zwischen formal Vorgesetzten und nachgeordneten Personen 4.4 Gemeinsame Verantwortungsübernahme

In einem letzten Schritt wurden die Schulfamilien kontrastiv betrachtet. Dabei wurden ausgewählte Kategorien vergleichend analysiert, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Schulfamilien herauszuarbeiten. Für die fallgeleitete Auswertung wurden die Daten der Gruppeninterviews einer Schulfamilie und das dazugehörige Schulaufsichtsinterview trianguliert (Flick, 1992).

4.2 Stichprobenbeschreibung

Die kurze Falldarstellung zum Interviewzeitpunkt t1 (Tabelle 3) liefert vor allem Kontext zu den strukturellen Voraussetzungen des Netzwerks und zur Zusammensetzung der jeweiligen Schulfamilien. Vier Aspekte kennzeichnen die Stichprobenbeschreibung, die sich über die Interviews hinweg als relevant für die Befragten herausstellten: Die geografische Lage der Schulen zueinander, die schulaufsichtliche Anbindung bzw. Zuständigkeit, die Größe der Schulfamilie und die Zusammensetzung der Interviewgruppen. Diese Faktoren prägen u.a. die Dynamik, mit der die Schulfamilien in das Projekt eingestiegen sind.

Tab. 3: Kurzbeschreibung der Stichprobe zu t1, nach Schulfamilien sortiert

Schulfamilie	Zentrale Kennzeichen der Schulfamilie	Anwesende t1 – Funktionen der Interviewteilnehmer*innen
Schulfamilie 1	Kleine Schulfamilie, die Schulen liegen alle in räumlicher Nähe zueinander	2 Schulleiter*innen (SL) 1 Konrektorin (Co-SL) 1 Lehrkraft ohne Funktionsstelle (L)
Schulfamilie 2	Mittelgroße Schulfamilie, <i>nicht alle</i> Schulen sind im zuständigen Schulbezirk des/der Schulrats/Schulrätin	2 SL 3 L
Schulfamilie 3	Mittelgroße Schulfamilie, die Schulen liegen alle in großer räumlicher Entfernung voneinander	3 SL 1 Co-SL 3 L
Schulfamilie 4	Große Schulfamilie, <i>nicht alle</i> Schulen sind im zuständigen Schulbezirk des/der Schulrats/Schulrätin	4 SL 1 SL-Team 1 L

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der Untersuchung dargestellt.

5.1 Relationale Interaktionen

Ausgehend von der Frage, wie sich die Akteur*innen in der ersten Phase des Projekts zueinander in ein Verhältnis setzen respektive welche Kooperationspraktiken sich nachzeichnen lassen, können durch die inhaltsanalytische Auswertung zwei Kategorien herausgearbeitet werden: Zum einen allgemeine Beschreibungen von Praktiken zu *relationalen Interaktionen* (5.1), zum anderen unterschiedliche *strukturelle und soziale Bedingungen der professionellen Zusammenarbeit*, die Einfluss auf die interpersonelle Zu-

sammenarbeit in den Schulfamilien nehmen. Die erste Hauptkategorie (5.1) gliedert sich in vier Unterkategorien und beschreibt die Bedeutung von Offenheit und Vertrauen als zentrale Voraussetzungen gelingender relationaler Interaktionen. Dabei zeigt sich Vertrauen nicht als vorausgesetzte Größe, sondern als ein Phänomen, das sich prozesshaft im Rahmen konkreter sozialer Interaktionen entwickelt. Die befragten Akteur*innen betonen insbesondere offene Kommunikation, gegenseitige Wertschätzung sowie das Gefühl, sich ohne Angst einbringen zu können, als grundlegende Bedingungen für die Entstehung von Vertrauen im Sinne interpersoneller Prozesse.

„Es ist sehr schön, dass es ein sehr, sehr vertrauensvoller Kreis ist. Wir kommunizieren sehr offen und ehrlich miteinander und man darf alles sagen. Das ist das Besondere. In unserem System, in dem wir arbeiten, sind wir das nicht ganz so gewöhnt.“ (SR_A, Pos. 10)

Die zweite Unterkategorie bezieht sich auf die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls und die gegenseitige Unterstützung. Im Mittelpunkt steht das gemeinschaftliche Erleben und das gegenseitige Stärken, das durch den Austausch und die neuen Formen der Zusammenarbeit in den Schulfamilien entsteht. Die dritte Unterkategorie beschreibt die Beziehungen zu formalen Vorgesetzten. Hierbei wurden sowohl die Beziehungen zwischen Schulleitungen und Lehrkräften als auch zwischen Schulaufsicht und Schulleitungen thematisiert. Es zeigte sich, dass die Schulaufsicht zunehmend als Partner und Unterstützer wahrgenommen wird, was sich positiv auf die gemeinsame Arbeit in den Schulfamilien auswirkt.

„Von daher hat sich da nicht viel geändert, aber natürlich im Umgang mit dem Schulrat. Es war früher diese große Instanz, die man besser nicht angesprochen hat. Und jetzt sieht man es eher als Helfer, als Partner.“ (GI_3_SL, Pos. 106)

Der vierten Unterkategorie (Schärfung von Rollen) kommt ebenfalls eine zentrale Bedeutung zu. Für eine beziehungsorientierte Zusammenarbeit ist es entscheidend, wer für welche Aufgaben verantwortlich ist. Insbesondere im Format der Schulfamilien führte dies zu einer Veränderung in der Rollenwahrnehmung der Schulaufsichtsvertreter*innen, was in den Interviews mit den Schulrät*innen deutlich wurde.

„Dieses Leading from the Middle bedeutet, dass es ein verändertes Führungsverständnis in der Schulaufsicht bedarf.“ (SR_D, Pos. 112)

Die Ergebnisse zeigen, dass die beiden letzten Unterkategorien vor allem das Aushandeln und Klären von Rollen beschreiben. Dies stellt – ausgehend von den empirischen Ergebnissen – eine zentrale Praktik interpersonaler Vertrauensbildung dar.

5.2 Formen der professionellen Zusammenarbeit

Die zweite Hauptkategorie beschreibt strukturelle und soziale Bedingungen für interpersonelle (professionelle) Zusammenarbeit. Die Kategorien orientieren sich dabei weniger an Stufenmodellen (z.B. Little, 1990), sondern beschreiben konkrete Anlässe oder Praktiken der professionellen Zusammenarbeit (Poortman et al., 2022, Endeß 2022). In der Unterkategorie *Struktur und Verbindlichkeit* wird die Notwendigkeit konturiert, regelmäßige und verbindliche Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen Kooperation stattfinden kann. Hierzu gehören feste Zeitfenster, definierte Erwartungen und verbindliche Prozesse, die die Zusammenarbeit sicherstellen. Die Unterkategorie *Dynamik und*

Flexibilität verdeutlicht, dass Praktiken angewendet werden, um die Kooperation nicht starr, sondern situativ anpasst erfolgen zu lassen. In den Schulfamilien gibt es Raum für spontane Entwicklungen. Die Unterkategorie *Austausch von Good Practice und Expertise* beschreibt die Praktik, dass – vor allem in der ersten Phase der Schulfamilienarbeit – der gegenseitige Austausch im Vordergrund steht. Dabei werden weniger gemeinsame Entwicklungsprozesse, sondern vor allem erprobte Methoden, Erfolgsmodelle und Ideen zur gegenseitigen Weiterentwicklung der Schulen ausgetauscht. Anhand dieser Unterkategorie kann ein Bezug zum Modell von Little (1990) hergestellt werden.

Die Teilnehmenden betonen über alle Schulfamilien hinweg, dass jedes Treffen in einer anderen Schule stattfindet, wobei die ausrichtende Schule die Verantwortung für die Präsentation von Best-Practice-Beispielen übernimmt.

„Ich fand es auch sehr gelungen, dass wir die Zeit zum Austausch und Kennenlernen anderer Schulen bekommen haben. Die Möglichkeit, das Schulhaus, die Methoden, die verschiedenen Aktionen der Schulen kennenzulernen, fand ich sehr gewinnbringend“ (GI_4_L, Pos. 16).

Unterkategorie sechs und sieben fassen jene Dimensionen der Zusammenarbeit zusammen, die vor allem in der Literatur als entscheidend für professionelle Zusammenarbeit (Schildkamp et al., 2016; Brown & Flood, 2018), aber auch für Schulfamilien beschrieben werden: Die Durchführung von Reflexionsprozessen und die Nutzung von Daten. Reflektiert wurde – so der Tenor der Interviews – vor allem, wie bestimmte Ansätze an den Einzelschulen praktiziert werden. Usus ist es bei den Treffen der Schulfamilien, dass eine Schule z. B. ihren Zugang zu sogenannten *Lesebändern* vorstellt und die Herangehensweise dieser Schule reflektiert wird. Weniger finden sich Beschreibungen, in denen alle Schulen ihre Zugänge miteinander vergleichen bzw. nicht existent sind Reflexionen, bei denen Ansätze etwa vor dem Hintergrund aktueller Forschungsbefunde – in dem Fall etwa zum Thema Leseförderung – erörtert werden. Datennutzung wird vor allem von den Schül*rät*innen thematisiert. Es finden sich keine Stellen im Material (t1), die beschreiben, wie Datennutzung innerhalb der Schulfamilientreffen bereits praktiziert wird bzw. welche Daten für die Schulfamilienarbeit Relevanz haben könnten.

5.3 Herausforderungen und Grenzen der Zusammenarbeit

Die dritte Hauptkategorie beleuchtet die Herausforderungen und Grenzen der Zusammenarbeit. Hierzu konnten verschiedene Unterkategorien identifiziert werden. Die erste Unterkategorie beschreibt *organisatorische Hürden*, wobei wiederholt thematisiert wird, dass sich die anfänglich gemeinsamen Zielsetzungen im Laufe der Zeit zersplitterten, was zu Unsicherheiten über die gemeinsame Vorgehensweise führt. Zudem erschweren die strukturellen Unterschiede zwischen den Schulformen – aber auch zwischen unterschiedlichen Schulstandorten – eine direkte Übertragung von Konzepten. Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass die Schulfamilien während der Qualifizierungsphase zwar viel Input erhalten hatten, jedoch unklar ist, wie die erarbeiteten Ziele konkret umgesetzt werden sollen.

Die zweite Unterkategorie thematisiert *Konflikte mit bestehenden Hierarchien*. Die gewohnten Trennungen zwischen Lehrkräften und Schulleitungen sowie zwischen Schulleitungen und der Schulaufsicht lösen sich z. T. durch die Zusammenarbeit auf, was zunächst als ungewohnt wahrgenommen wird. Der Wandel von hierarchischen Strukturen zu einem partnerschaftlichen Austausch mit formalen Vorgesetzten bringt Unsicherheiten mit sich.

Etwa berichten Lehrpersonen davon, mit den Schulleitungen nun auf einmal gemeinsam Themen in Schulentwicklungsprozesse einzubringen und dadurch innerhalb der Schulen von Kolleginnen und Kollegen anders wahrgenommen zu werden. Die dritte Unterkategorie, *Unsicherheiten* (z.B. Zuständigkeiten), beleuchtet insbesondere Unklarheiten über die formale Berechtigung, die Schulaufsichtsverantwortliche in ihrer Rolle haben.

„Genau das, was wir jetzt in der Family-of-Schools machen, ist nicht mehr in unserem Aufgabengebiet enthalten.“ (SR_C, Pos. 60)

Aber auch darüber, wie die Ziele, die die Schulfamilien verfolgen sollen, interpretiert und bearbeitbar gemacht werden können, herrscht Unsicherheit. Explizit zeigt sich Unsicherheit darüber, wie die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen (erklärtes Projektziel: Fokus auf Mindeststandards) innerhalb der bestehenden Strukturen berücksichtigt werden können.

5.4 Veränderungen in der Zusammenarbeit

Die letzte Hauptkategorie umfasst die Veränderungsdimensionen hinsichtlich der professionellen Zusammenarbeit. Mit Hilfe der Ergebnisse lässt sich die zweite Frage des Beitrags bearbeiten. Die Kategorie erfasst neue Strukturen, eine veränderte Arbeitsweise und erweiterte Kooperationsmöglichkeiten, die laut der Befragten durch das Projekt entstanden sind. In der Betrachtung der Unterkategorie *Neue Strukturen und erweiterte Möglichkeiten der Zusammenarbeit* wird deutlich, dass das Projekt neue institutionalisierte Strukturen sowie breitere Kooperationsmöglichkeiten über die eigene Schule hinaus geschaffen hat. Konkret wurde eine veränderte professionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und formalen Vorgesetzten erreicht.

„Ich finde es schön, dass ich jetzt auch mit meiner Schulleitung enger zusammenarbeite. Denn normalerweise ist in der Schule alles relativ hierarchisch. [...] Jetzt sind wir gemeinsam in dem Projekt.“ (GI_2_L, Pos. 91)

Die Zusammenarbeit ist nun partizipativer, und die Schulaufsicht tritt verstärkt als beratende Instanz auf.

„Ich finde, ein besonderes Kennzeichen ist dieses Aus-der-Mitte-Heraus, nicht bottom-up oder top-down, sondern aus der Mitte. Die Schulrätin ist mittendrin und hat die Schulen um sich versammelt.“ (GI_4_SL, Pos. 128)

5.5 Kontrastive einordnende Fallbetrachtung

Der vorangestellte Überblick über die Kategorien, die sich aus der Analyse des Gesamtmaterials ergeben haben, bildet die Grundlage für die zweite Auswertungsphase: Die kontrastive Fallanalyse der vier untersuchten Schulfamilien. Während die querschnittliche Inhaltsanalyse dazu dient, zentrale Themen, Muster und Strukturen über alle Fälle hinweg systematisch herauszuarbeiten, ermöglicht die anschließende fallvergleichende kontrastive Betrachtung eine vertiefte Analyse der Unterschiede und Gemeinsamkeiten einzelner Fälle. Dadurch können spezifische Konstellationen, besondere Fallogiken oder abweichende Entwicklungen sichtbar gemacht werden, die in der rein querschnittlichen Analyse möglicherweise untergehen. Zunächst interessiert uns, inwieweit sich die Schulfamilien in den Kategorien *Vertrauen* und *Offenheit* unterscheiden. Dabei zeigt sich, dass alle Schulfamilien Offenheit und Vertrauen als zentrale Elemente der Zusam-

menarbeit betonen. Vertrauen wird in jeder Schulfamilie durch regelmäßige Treffen und Austausch gestärkt, und die Möglichkeit, Unsicherheiten anzusprechen, wird in allen Gruppen geschätzt. Die Schulfamilien unterscheiden sich jedoch in der Art und Weise, wie Vertrauen aufgebaut wird.

Schulfamilie 1 hebt besonders das gegenseitige Vertrauen innerhalb der Gruppe hervor – beschrieben werden vor allem vertrauensvolle Austauschräume, in denen alles gesagt werden kann und sich auf Augenhöhe begegnet wird. Es geht dabei vor allem um persönliche Empfindungen.

„Einfach diese Austauschrunden und diese Offenheit, die man an den Tag legen durfte, da musste sich keiner verstecken oder Ähnliches. Man konnte mit offenen Karten spielen, und hatte von allen Seiten eine gute Rückmeldung bekommen.“ (GI_1_SL, Pos. 27)

Schulfamilie 2 nutzt viele informelle Treffen, wobei hier vor allem auf die Qualifizierungsphase rekurriert wird. Außerdem betonen die Gruppenmitglieder, dass Vertrauen durch eine gemeinsame Zielorientierung, die in einer geteilten Wahrnehmung von Herausforderungen besteht, entwickelt wird.

„[...] weil wir ähnliche Schwierigkeiten im Alltag, und eine ähnliche Klientel haben. In den ganzen Modulen ging es darum, dass wir uns sehr ähnlich sind.“ (GI_2_L, Pos. 138)

Schulfamilie 3 berichtet an einigen Stellen, dass sich die Arbeit mit den Dienstvorgesetzten stark verändert hätte – allerdings bezogen auf die Einzelschule (Verhältnis von Schulleitung und beteiligten Lehrpersonen oder Schulleitung und Schulrat). Bezogen auf die Interaktion innerhalb der Schulfamilie wird u.a. von einem gegenseitigen Kennenlernen berichtet, bevor die gemeinsame Arbeit starten kann.

„Was ich auch so interessant finde, dass sich dieses Verhältnis irgendwie von Schulleitung und Kollegen einfach total geändert hat. Man hat einfach ein ganz anderes Verhältnis.“ (GI_3_L, Pos. 102)

„Am Anfang war es erst einmal ein Kennenlernen. Dann war es ein Verstehen von den anderen Ideen, dann ein Verstehen von den Konzepten. Dann war es das Kennenlernen von den Schulen und von bestimmten Themen [...] man [musste] nicht jedes Mal neu wieder anfangen [...] zu erklären: Wer bin ich? Was mache ich? Wie ist unsere Idee? Sondern, dass man an einem gewissen Punkt vom Informationsaustausch weitermachen kann.“ (GI_3_L, Pos. 191)

Schulfamilie 4 betont an vielen Stellen, dass trotz der *Initiative Schulfamilie* die unterschiedlichen Zugänge der Einzelschulen ihre Daseinsberechtigung haben. Es wird eine stärker strukturell eingebettete Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht beschrieben, die dort als gemeinschaftlicher Akteur wahrgenommen wird. *Vertrauen und Offenheit* wird in dieser Schulfamilie vor allem im Zusammenhang mit hierarchischen Strukturen thematisiert. Die Beteiligten adressieren an mehreren Stellen, wie sich ihre Beziehung zu den beteiligten Systemakteur*innen innerhalb der Schulfamilie im Vergleich zu Akteur*innen außerhalb der Schulfamilie verändert hat.

„Wir haben einen Austausch, haben uns aber gegenseitig die Absolution erteilt, dass es in Ordnung ist, wie es jeder macht [...]“ (GI_4_SL, Pos. 49)

„Das habe ich auch unglaublich genossen, weil ich habe mich wieder normal gefühlt. Es tat einfach gut, mal wieder ein Stück weit aus der Rektorenrolle herauszugehen und sich wieder als Teil einer anderen Zusammensetzung, zum Kollegium, zu fühlen und zu wissen, dass alles hier bleibt, im geschützten Rahmen.“ (GI_4_SL, Pos. 15)

„Für mich als normaler Lehrer war es einmal interessant, sich mit Schulleitern von anderen Schulen auszutauschen und dann auch mit der Schulleiterin. Für gewöhnlich hat man kaum Anknüpfungspunkte, dass man an einem Tisch sitzt. [...] Wir bekommen immer nur von oben nach unten Informationen. Aber so konnte man an einem Tisch sitzen und andere Schulleiter oder die Schulleiterin fragen [...]“ (GI_4_L, Pos. 13)

Im Hinblick auf die Kooperationspraxis der Schulfamilien werden in der kontrastiven Fallanalyse auch die Merkmale *ko-konstruktive Vorgehensweise* und *Reflexivität* bzw. *datengestützte Entwicklungsarbeit* (*inquiry based professional learning*) genauer analysiert. Für alle Schulfamilien kann festgehalten werden, dass in der Initiierungsphase, in der die Datenerhebung erfolgte, keine ko-konstruktiven Prozesse durch die Interviewpartner*innen beschrieben werden. Die Formen, die in den Interviews dargestellt werden, können als „Story Telling and Scanning for Ideas“ und in manchen Fällen als „Aid and Assistance“ bzw. „Sharing“ nach der Logik von Little (1990) verstanden werden.

Die Analyse zeigt weiter, dass in Schulfamilie 1 Reflexion eher auf einer informellen Ebene stattfindet und keine systematische Verankerung von Reflexionsprozessen erkennbar ist. In Schulfamilie 2 wird Reflexion als integraler Bestandteil der Zusammenarbeit betrachtet, ebenso in Schulfamilie 3, wo Reflexionsprozesse bewusst gestaltet werden, um langfristige Schulentwicklungsprozesse zu fördern. Allerdings zeugen die Interviewpassagen davon, dass Reflexion vor allem im Nachgang der Treffen für die eigene Schulentwicklung und nicht als Arbeitsgrundlage für die gemeinsame Schulentwicklungsarbeit in den Schulfamilien erfolgt – das deckt sich mit der Erkenntnis, dass noch keine ko-konstruktiven Prozesse festgestellt werden können. Ein Beispiel für einen individuellen Reflexionsmoment findet sich z. B. in folgendem Zitat:

„Wenn wir bei Schulfamilien sind, fällt mir auf, dass ich auch meine Schule und das Verhalten, wie es sich im Kollegium eingeschlichen hat, anders reflektiere.“ (GI_3_L, Pos. 18)

Schulfamilie 4 zeigt, dass Reflexion bewusst erfolgt. Auch diese Reflexion ist wieder mit der in der Schulfamilie praktizierten Arbeitsform „Sharing“ in Verbindung zu bringen. Konkret reflektiert eine Lehrkraft, wie sie mit Hilfe des Austauschs über die Konzeption von Lesebändern an den Schulen der Schulfamilie die Prozesse an ihrem Standort einordnen kann:

„Für mich war es hilfreich, bei euch allen die ganze Bandbreite zu sehen. Bei allen wirkt es sich unterschiedlich aus, was auch in Ordnung ist, dass wir das an unsere Konzeptionen anpassen müssen.“ (GI_4_L, Pos. 49)

Keine der Schulfamilien nutzt für die gemeinsame Arbeit in den Schulfamilien systematisch (Schul-)Daten – zumindest wird dies in keinem der Gruppeninterviews beschrieben. Nichtsdestoweniger ist den interviewten schulischen Akteur*innen bewusst, dass die Nutzung von Schuldaten respektive eine evidenzgeleitete Auseinandersetzung förderlich für Schulentwicklungsprozesse sein kann. Die tatsächliche Auseinandersetzung mit Daten ist mit Blick auf die Erkenntnisse aus Schildkamp et al. (2016) als auch Brown und Flood (2018) eine Notwendigkeit dafür, dass eine Weiterentwicklung der Praxis erfolgt. Etwas anders verhält es sich in den Interviews mit den Schulleiter*innen. Für Schulfamilie 3 wird im Interview mit der Vertretung der Schulaufsicht beschrieben, in welcher Form Daten für die Arbeit in den Schulfamilien Relevanz haben könnten:

„Zum einen war die Lernverlaufsdagnostik ein großes Thema, weil Daten wirklich von allen als wichtig erachtet werden. Die Daten der einzelnen Schulen sind weniger relevant für die gesamte Schulfamilie, sondern eher für die einzelne Schule. [...] Wir sprechen in der Schulfamilie darüber, wer zum Beispiel ein signifikant schlechtes Ergebnis in Mathe hatte. [...] Diese Themen fließen dann in die Schulfamilie hinein. Wie kann man da unterstützen und wie können sich Schulen da weiterentwickeln? Ich glaube, es würde fast zu weit führen, die Einzeldaten der Schulen aufzugreifen. Die Schulen analysieren die Daten selbst und nehmen aus der Schulfamilie mit, wie man Daten gut erheben kann. Die Frage, wie sich aus den Daten zielgerichtete Förderungen entwickeln lassen, müsste dann Thema in der Schulfamilie sein.“ (SR_C, Pos. 44)

Die Passage zeigt eine gewisse Unklarheit, wie mit schulbezogenen Daten in der Schulfamilie umgegangen werden soll. Zum einen wird betont, dass die einzelschulischen Daten wenig Relevanz für die Schulfamilie hätten, zum anderen aber konkrete Ergebnisse der Einzelschulen (z. B. Matheergebnisse) zum Anlass genommen werden (sollen), um zu überlegen, wie diese Schulen unterstützt werden können. Diese Formulierung deutet im Übrigen ebenfalls – wie bereits im Zusammenhang mit Reflexionspraktiken beschrieben – auf eine Kooperationspraxis i. S. von „Aid and Assistance“ (Little, 1990) hin und weniger auf einen ko-konstruktiven Zugang. Auch die aufgeteilte Verantwortungsträgerschaft („Die Schulen analysieren die Daten selbst“) zwischen der Einzelschule und der Schulfamilie widerspricht einer ko-konstruktiven Praxis.

Ein weiterer Aspekt im Zusammenhang mit datengestützter Entwicklung zählt auf den im theoretischen Teil formulierten Verweis ein, dass in PLNs oft ausschließlich praktische Evidenzen als Reflexionsanlässe genutzt werden. Hierzu merkt ein schulischer Akteur aus Schulfamilie 4 an, durch den gemeinsamen Austausch in den Schulfamilien „Impulse“ erhalten zu haben, die dazu anregen, „noch einmal über uns als Schule nachzudenken“ (GI_4_SL, Pos. 3). Mit „Impulse[n]“ sind die Praktiken der anderen Schulen gemeint, jedoch keine beispielsweise forschungsgeleiteten oder schulstatistischen Daten. Als zu berücksichtigender Faktor in der Analyse möchten wir festhalten, dass in den Interviews mit den Schulrät*innen häufig Aspekte genannt werden, die in den Gruppeninterviews der Schulfamilien nicht zu hören waren (z. B. Datennutzung). Es lässt sich daraus z. T. eine Differenz zwischen den Beschreibungen der Schulrät*innen und denen der schulischen Akteur*innen wahrnehmen.

6 Diskussion und Fazit

Abschließend wird erörtert, inwiefern durch den neuen *Kooperationsanlass Schulfamilien* veränderte Kooperationspraktiken etabliert werden konnten, welche Aussagen bezüglich *Vertrauen* und Kooperation in den Schulfamilien getroffen werden können und inwieweit konzeptionelle Elemente des Formats Schulfamilien in der Praxis erkennbar sind.

Vor der Einführung der Schulfamilien gab es zwischen den Projektschulen keine strukturierte Kooperationspraxis. Schulleiter*innen in einer Schulfamilie, die mit der-/demselben Schulaufsichtsverantwortlichen zusammenarbeiteten, hatten lediglich über Dienstbesprechungen oder ähnliche Formate Kooperationsbeziehungen. Die Lehrkräfte kannten sich untereinander eher nicht und Kontakte ergaben sich nur durch berufsbioграфische oder persönliche Gründe. Die Schulräte und Schulrätinnen kannten die

Lehrkräfte in der Regel nicht. Schulfamilien verändern somit augenscheinlich Kooperationsgelegenheiten zwischen den genannten Akteur*innen, indem eine neue Struktur für das Zusammenkommen geschaffen wurde. Jedoch stellt sich die Frage, inwiefern sich auch veränderte Kooperationspraktiken ergaben.

Professionelle Zusammenarbeit zeichnet sich – so zeigt die theoretische Einordnung – dadurch aus, dass verschiedene Formen der Kooperation praktiziert werden. Die Zusammenarbeit in Schulfamilien soll qua definitionem ko-konstruktiv erfolgen und Daten zum Anlass einer gemeinsamen Reflexion nehmen. Sliwka und Klopsch (2024) weisen hinsichtlich Schulfamilien zusätzlich darauf hin, dass „kooperative Professionalität“ dann erreicht wird, wenn zwischen den Mitgliedern ein hohes Maß an Vertrauen besteht und die gemeinsame Arbeitspraxis gleichzeitig „hohe[r] Präzision“ aufweist (S. 116). Der Begriff Präzision wird in diesem Zusammenhang synonym mit „zielorientierten Arbeitsprozessen“ (ebd.) verwendet.

Die Ergebnisse unserer Untersuchung zeigen, dass die Kooperationspraktiken in den Schulfamilien (zum Zeitpunkt der Datenerhebung = Beginn der eigenverantwortlichen Arbeit in den Familien) vor allem als *Austausch* oder *Unterstützungsangebot* in Form von gegenseitiger Hilfe stattfindet und weniger als ko-konstruktiver Prozess erfolgt. Grosche et al. (2020) nennen u.a. *Vertrauen*, *Egalität* und *interpersonale Zielinterdependenz* als zentrale soziale Vorbedingungen für Ko-Konstruktion. In unseren Daten lässt sich die Auseinandersetzung mit Vertrauen und Egalität nachvollziehen, jedoch wurde die interpersonale Zielinterdependenz kaum thematisiert. Interpersonale Zielinterdependenz bezeichnet die gegenseitige Abhängigkeit der Kooperationspartner*innen, bei der die Erreichung individueller Ziele entweder direkt von der Unterstützung der anderen abhängt oder gemeinsame Ziele verfolgt werden. Fehlt diese Zielinterdependenz oder wird sie nicht anerkannt, kann dies dazu führen, dass die Zusammenarbeit eher austauschend oder arbeitsteilig erfolgt, anstatt ko-konstruktiv (Grosche et al., 2020). Zielführend für die weitere Arbeit in den Schulfamilien wäre daher, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, welchen Mehrwert das gemeinsame Erarbeiten von Lösungen bzw. das Bearbeiten des vorgegebenen gemeinsamen Fokus auf die Erreichung von Mindeststandards für die Einzelschulen bringen kann.

Die analysierten Kooperationspraktiken verdeutlichen, dass Vertrauen nicht als einheitlich definierbare Größe zu verstehen ist, sondern sich auf unterschiedliche Weise situativ herstellt. In Anlehnung an einen prozessualen Vertrauensbegriff (Bormann, 2024) lässt sich Vertrauen als interaktive Beziehungspraxis begreifen, die auf Wahrnehmung, Bewertung und wechselseitiger Orientierung basiert. Die empirischen Befunde zeigen dabei verschiedene Modi: In einem Fall (Schulfamilie 1) wird Vertrauen personal verstanden und über kontinuierliche Beziehungserfahrungen zu (einzelnen) Mitgliedern in der Gruppe aufgebaut – was sich mit Zuckers (1986) Konzept des charakterbasierten Vertrauens („trust produced in the person“) verbinden lässt. Nicht unerwähnt bleiben sollte in diesem Zusammenhang, dass der Begriff *Schulfamilie* bei den Teilnehmenden Assoziationen zu familiären Beziehungen hervorrief und damit auch Bilder von Nähe und Distanz zu einzelnen *Familienmitgliedern*. Durch die Betonung der Einzelpersonen können kollektive Bearbeitungsprozesse ggf. in den Hintergrund gestellt werden. In anderen Schulfamilien wird Vertrauen über geteilte Problemlagen (Schulfamilie 2) oder über die Anerkennung von Differenz (Schulfamilie 4) hergestellt. Letzteres verweist auf ein Verständnis von Vertrauen, das nicht durch Homogenität, sondern gerade durch

die produktive Auseinandersetzung mit Verschiedenheit gestiftet wird. Zu diskutieren wird in diesem Zusammenhang sein, inwieweit es dabei gelingen kann, trotz des Beharrens auf Unterschiedlichkeit im weiteren Projektverlauf eine ko-konstruktive Kooperationspraxis auszugestalten.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung, insbesondere die Unterkategorien der zweiten Hauptkategorie, zeigen, dass die Befragten wiederholt auf strukturelle Rahmenbedingungen verweisen. Insbesondere wurden zeitliche Ressourcen (fixe Termine), geeignete Orte für Begegnungen (Schulen) sowie klare Verantwortlichkeiten innerhalb der Schulfamilie und eine Einbettung des Projekts in ein übergeordnetes Bild (Länderprogramm) thematisiert. Diese sozialen und strukturellen Bezüge lassen sich nach Endeß (2012) in einen Zusammenhang mit „Sinndimensionen“ bringen, die bei Nichtbeachtung zu Vertrauenskrisen führen können: Eine fehlende zeitliche Dimension – Vertrauen benötigt Zeit –, eine fehlende räumliche Dimension – Vertrauen erfordert Orte der Vertrautheit –, sowie eine fehlende soziale Dimension – Vertrauen setzt Transparenz und Klarheit über Prozesse voraus (S. 91) kann kontraproduktiv für Kooperationspraktiken sein. Hinsichtlich der sozialen Dimension verweist Endeß (2012) zudem darauf, dass Unsicherheiten bezogen auf die „soziale Situation“ (S. 90–91) oder „Intransparenz und Undurchschaubarkeit von Abläufen, Prozessen oder Strukturen“ (S. 91) zu Vertrauensverlust führen können. Für die Arbeit in den Schulfamilien kann in diesem Kontext vor allem auf die im empirischen Material wiederkehrenden Hinweise zur Klärung von Rollen und Prozessen verwiesen werden.

In Anlehnung an die Definition von Schulfamilien, die beschreibt, dass die Schulaufsicht Schulleitungen verschiedener Schulen zur kontinuierlichen Zusammenarbeit zusammenführt (Sliwka & Klopsch, 2024), zeigt unsere empirische Untersuchung, dass die Schulaufsicht nicht nur als Initiatorin der Schulfamilien agiert, sondern sich gleichsam versucht, als Mitglied auf Augenhöhe einzubringen. Die Ergebnisse demonstrieren, dass sich die Schulaufsichtsverantwortlichen kritisch mit ihrer veränderten Rolle auseinandersetzen und diese z.T. den bisherigen Funktionsvorgaben gegenüberstellen. Auch schulische Akteur*innen erleben eine Verschiebung in ihren Beziehungsmustern zu Vorgesetzten und nachgeordneten Instanzen, was zur Folge hat, dass neben fachlichen Zielsetzungen verstärkt neue Rollenkonstellationen und Beziehungsdynamiken innerhalb der Schulfamilienarbeit reflektiert werden. In diesem Kontext zeigt sich deutlich, dass Vertrauen – insbesondere unter Bedingungen asymmetrischer Machtverhältnisse – eine zentrale, aber fragile Ressource darstellt. Die im Material wiederholt sichtbare Auseinandersetzung mit Fragen von Einfluss, Kontrolle und gegenseitiger Abhängigkeit verweist auf die Bedeutung von Vulnerabilität als inhärente Dimension interprofessioneller Zusammenarbeit. Dass Schulrät*innen dienstrechtliche Aufsicht über Schulleitungen und Lehrkräfte ausüben, verleiht dem Vertrauensaufbau zusätzliche Brisanz. Vor diesem Hintergrund erhält auch der Hinweis von Rahm (2016), dass Machtasymmetrien in Professionellen Lerngemeinschaften häufig ausgeblendet bleiben, besondere Relevanz: Vertrauen entsteht nicht im machtfreien Raum, sondern in einem Gefüge, das strukturell auf Hierarchie und Kontrolle basiert – und gerade deshalb bewusster Gestaltung bedarf (Jesacher-Rößler et al., 2025). Für die Schulfamilien kann festgehalten werden, dass dieses Thema nicht ausgespart, sondern aktiv bearbeitet wird – aus unserer Sicht ist diese Auseinandersetzung grundlegend und wichtig für die erfolgreiche Arbeit in Schulfamilien.

Ein weiterer Punkt ist, dass Schulfamilien zunächst lediglich eine Gelegenheitsstruktur darstellen, die aufgrund des Projektrahmens nur vorübergehend strukturell abgesichert ist. Diese eher kurzfristige Perspektive könnte ein Hindernis bei der Bearbeitung von widersprüchlichen Rollenprofilen (Klein & Bremm, 2020) darstellen, die notwendig sind, um langfristig systematische Entwicklungsprozesse anstoßen zu können, wie sie in anderen Bildungssystemen (z. B. Alberta in Kanada) existieren.

Das Konzept der Schulfamilie stellt einen neuen Kooperationsanlass dar, da Akteur*innen unterschiedlicher Schulsystemebenen in einem neuen *modus operandi* zusammengebracht werden. Durch diese neue Kooperationsgelegenheit werden insofern neue Kooperationspraktiken geschaffen – so zeigen unsere Ergebnisse –, als sie für Austausch untereinander genutzt werden und dieser vertrauensbildend wirkt. Ob die Zusammenarbeit in den Schulfamilien in einem ko-konstruktiven Modus vollzogen wird und im Sinne eines lernenden Schulsystems (Sliwka & Klopsch, 2024) eine kontinuierliche Nutzung von Daten und gemeinsamer Reflexion ermöglicht, kann erst anhand weiterer Untersuchungszeitpunkte im Projektverlauf betrachtet werden.

Autorinnen

Jesacher-Rößler, Livia, Dr. : Wissenschaftliche Mitarbeiterin im CHANCEN-Verbund, Operative Leitung im Teilprojekt Governanceforschung, an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, livia.jesacher-roessler@fau.de
ORCID: 0009-0004-1591-4064

Nesslerer, Katharina: Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Wir.Lernen“ an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, katharina.nesslerer@fau.de
ORCID: 0009-0002-7247-2579

Bremm, Nina, Prof. Dr. : Inhaberin des Lehrstuhls für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, nina.bremm@fau.de
ORCID: 0000-0002-2596-5074

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Beschreibung der drei Suchfokuse	103
Tab. 2: Übersicht der Haupt- und Unterkategorien der Inhaltsanalyse	104
Tab. 3: Kurzbeschreibungen der Stichprobe zu t1, nach Schulfamilien sortiert	105

Literatur

- Bartmann, S., Fabel-Lamla, M., Pfaff, N. & Welter, N. (Hrsg.). (2012). Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(6), 772–783. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf04dw>
- Baum, E., Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.). (2012). *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1>

- Bormann, I. (2024). Perspektiven auf die Untersuchung von „Vertrauen“ im Feld von Bildung und Erziehung. In P. Schäfer & M. Belosevic (Hrsg.), *Sprache und Vertrauen. Facetten der linguistischen und interdisziplinären Vertrauensforschung* (Bd. 63, S. 17–40). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783111452883-002>
- Bremm N., Jesacher-Rößler L. & Nesslerer K. (2023). Förderung als gemeinschaftliche Aufgabe von Schulfamilien? *Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung*, SchulVerwaltung Spezial 4, 279–286
- Brown, C. & Flood, J. (2018). Lost in translation? Can the use of theories of action be effective in helping teachers develop and scale up research-informed practices? *Teaching and Teacher Education*, 72, 144–154.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.007>
- Brown, C. & Poortman, C. (2019). Professional Learning Networks: Harnessing Collaboration to Achieve the Scale-Up of Effective Education Practices. In M.A. Peters & R. Heraud (Hrsg.), *Encyclopedia of Educational Innovation*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_6-1
- Czerwanski, A., Hameyer, U. & Roloff, H.-G. (2002). Schulentwicklung im Netzwerk. Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken. In H.-G. Roloff, H.G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 12, S. 99–130).
- Darling-Hammond, L. (2008). Introduction: Teaching and learning for understanding. In L. Darling-Hammond, B. Barron, P.D. Pearson, A. H. Schoenfeld, E. K. Stage, T.D. Zimmerman, G.N. Cervetti & J.L. Tilson, *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding* (S. 1–9). Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M.W. (2011). Policies That Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kapplan*, 92 (6), 81–92. <https://doi.org/10.1177/003172171109200622>
- Dederich, K. & Kallenbach, L. (2024). Das Führungsverhalten von Schulaufsicht. Eine empirische Annäherung. *Die Deutsche Schule (DDS)*, 116 (3), 252–267. <https://doi.org/10.31244/ddS.2024.03.03>
- Endreß, M. (2012). Vertrauen und Misstrauen – Soziologische Überlegungen. In C. Schilcher, M. Will-Zocholl & M. Ziegler (Hrsg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt* (S. 81–103). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94327-5>
- Fabel-Lamla, M. (2012). Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In C. Schilcher, M. Will-Zocholl & M. Ziegler (Hrsg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt* (S. 195–213). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94327-5_9
- Fabel-Lamla, M. & Welter, N. (2012). Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (6), 769–771. <https://doi.org/10.25656/01:10482>
- Fabel-Lamla, M. & Fetzer, J. (2014). Vertrauen in Schule(n) – ein Überblick. In S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff & N. Welter (Hrsg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 251–272). Verlag Barbara Budrich.
- Flick, U. (1992). Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven—Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In J.H.P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten* (S. 11–55). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90092-0_2
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Corwin Press.
<https://doi.org/10.4135/9781452219554>
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen—Eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)*, 66 (4), 461–479. <https://doi.org/DOI: 10.25656/01:25803>
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. In L. Stoll & K. Seashore Louis (Hrsg.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (S. 181–195). McGraw-Hill Education.
- Jesacher-Rößler, L.; Nesslerer, K., Schneider, C. & Bremm, N. (2025). Facilitating Professional Learning Networks: The Challenging Role of Hierarchical Power Structures, *Journal for Professional Capital and Community*. DOI: 10.1108/JPC-10-2024-0176
- Kelle, U., & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Leske + Budrich.
- Klein, E. D. & Bremm, N. (Hrsg.). (2020). *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (Bd. 48). Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9>

- Klein, E.D., Czaja, S.J., Proskawetz, F.S., Van Ackeren-Mindl, I., & Jenke, A. (2023). *SchuMaS-Kartenset. Schulentwicklungskapazitäten identifizieren und stärken*.
- Klopsch, B., Sliwka, A. & Yee, D. (2019). Datengestützte Schulentwicklung in der Provinz Alberta, Kanada. In C. G. Buhren, G. Klein, & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 293–306). Beltz.
- Kunze, K. & Reh, S. (2020). Kooperation unter Pädagog*innen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1439–1452). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_106
- Laske, M. & Neunteufel, H. (2005). Vertrauen eine „Conditio sine qua non“ für Kooperationen? *Wismarer Diskussionspapiere*, 2005 (1).
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A. & Goldan, J. (2024). *Kooperation in inklusiven Schulen: Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. (Pädagogik). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839460689>
- Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2015). Netzwerke als Schulentwicklungsstrategie. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu Vernetzung von Schulen untereinander. *PÄDAGOGIK*, 67, 6–9.
- Marty, A. (2022). *Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagog*innen in Kindergärten und Primarschulen*. Waxmann.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Auflage). Beltz.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2023). *Kooperationsprojekt „Wir.Lernen“*. <https://km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/grundschule/kooperationsprojekt-wirlernen>
- Poortman, C. L., Brown, C. & Schildkamp, K. (2022). Professional learning networks: a conceptual model and research opportunities. *Educational research*, 64(1), 95–112.
- Prenger, R., Tappel, A. P. M., Poortman, C. L. & Schildkamp, K. (2022). How can educational innovations become sustainable? A review of the empirical literature. *Frontiers in Education (Front. Educ.)*, 7(970715). <https://doi.org/10.3389/educ.2022.970715>
- Rahm, S. (2016). Zur (R)Etablierung einer pädagogischen Verständigungskultur in Schulentwicklungsprozessen. In B. Althans & J. Engel (Hrsg.), *Responsive Organisationsforschung. Methodologien und institutionelle Rahmungen von Übergängen* (Bd. 16, S. 231–254). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-04218-9_11
- Schildkamp, K., Poortman, C. L. & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 228–254. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1056192>
- Schweer, M. K. W. (2012). Vertrauen als Organisationsprinzip in interorganisationalen Kooperationen. In C. Schilcher, M. Will-Zocholl & M. Ziegler (Hrsg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt* (S. 103–121). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94327-5_5
- Singer, E. & Doornenbal, J. (2006). Learning Morality in Peer Conflict: A study of schoolchildren's narratives about being betrayed by a friend. *Childhood*, 13(2), 225–245. <https://doi.org/10.1177/0907568206062930>
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2024). *Das lernende Schulsystem. Paradigmenwechsel in der Bildung*. Beltz.
- Spieß, E. (2009). Kooperation in Organisationen. In R. Arnold & E. Bloh (Hrsg.), *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen* (Bd. 27, S. 172–182). Schneider Verlag Hohengehren.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547–593.
<https://doi.org/10.3102/00346543070004547>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Zheng, X., Yin, H., Liu, Y. & Ke, Z. (2016). Effects of leadership practices on professional learning communities: The mediating role of trust in colleagues. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 521–532.
<https://doi.org/10.1007/s12564-016-9438-5>
- Zucker, L. G. (1986). *Production of trust: Institutional sources of economic structure, 1840–1920*. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Hrsg.), *Research in organizational behavior* (Vol. 8, pp. 53–111). Greenwich, CT: JAI Press.

Alle könn(t)en mitreden? Herausforderungen in einem partizipativen inklusiven Schulentwicklungsprozess

Everyone gets a say? Challenges in Participatory and Inclusive School Development

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt die Entwicklung eines inklusiven Bildungscampus in einer wachsenden, vielfältigen Gemeinde. Im Fokus stehen partizipative Prozesse und die Frage, wie durch räumliche und institutionelle Vernetzung Bildungsgerechtigkeit gefördert werden kann. Eine Bürger*innenbefragung zeigt Chancen und Grenzen sozial ausgewogener Beteiligung. Der Artikel verdeutlicht: Inklusive Schulentwicklung muss über bauliche Maßnahmen hinaus sozialräumlich gedacht und gemeinsam gestaltet werden, um Teilhabe und Chancengleichheit zu ermöglichen.

Abstract

This article outlines the development of an inclusive educational campus in a growing, diverse community. It focuses on participatory processes and examines how spatial and institutional networking can promote educational equity. A citizen survey highlights both the opportunities and limitations of socially balanced participation. The article argues that inclusive school development must go beyond construction measures, requiring a socially embedded and collaborative approach to enable participation and equal opportunities.

1 Lokaler Kontext und Ausgangslage

Die Volksschule ist „das Zentrum des Dorfes“, sagt der Bürgermeister. Und das meint er nicht nur symbolisch, die Volksschule liegt tatsächlich räumlich in der Mitte des Dorfes. In einer Gemeinde mit intensiver Siedlungsgeschichte und entsprechendem Bevölkerungswachstum hat diese Tatsache Bedeutung. Mitten im Dorf soll nun ein moderner, inklusiver Bildungscampus entstehen, ein Ort der schulischen und außerschulischen Bildung für alle.

Die Anfang der 1960er Jahre errichtete Volksschule einer Gemeinde im Zentralraum einer Landeshauptstadt steht angesichts der gesellschaftlichen und demografischen Entwick-

lungen vor einem grundlegenden baulichen, strukturellen und pädagogischen Entwicklungsprozess. In den Jahrzehnten nach dem Bau der Volksschule vervielfachte sich die Bevölkerung, als neben dem bäuerlich geprägten Dorf die „Siedlung“ mit verdichtetem geförderten und genossenschaftlichen Wohnungsbau in Form von mehrgeschoßigen Wohnanlagen entstand. Nach einer Stagnation bis Mitte der 2010er Jahre hat die Bevölkerungszahl mittlerweile den Höchststand der frühen 1990er Jahre überschritten (Amt der Tiroler Landesregierung, 2023). Der Anteil der unter 15-Jährigen in der Gemeinde liegt leicht, jener der über 65-Jährigen – wohl als demografische Folge des Gemeindegewachstums um die 1970er Jahre – deutlich über dem Landesdurchschnitt, bei gleichzeitig überdurchschnittlichem Bildungsniveau (ebd.). Die Zahl der Personen mit Migrationshintergrund nimmt in letzter Zeit zu, was sich in der Volksschule widerspiegelt: Die Schüler*innen und ihre Familien haben ihren geo-kulturellen Hintergrund in über 20 Ländern.

Die Volksschule stößt aufgrund steigender Schüler*innenzahlen an ihre Grenzen. Sowohl räumlich als auch strukturell ist eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit aufgrund des Platzmangels und der nicht mehr zeitgemäßen Grundrisse kaum noch möglich. Wichtige Einrichtungen wie Mittagstisch und Nachmittagsbetreuung sind auf dem Schulgelände nicht vorhanden. Als Lösung ist ein umfassender Umbau zu einem Bildungscampus geplant, der breite Unterstützung in Politik und Gesellschaft findet. Das Konzept geht über rein bauliche Maßnahmen hinaus: Es soll ein moderner Bildungsstandort entstehen, der aktuellen pädagogischen Standards entspricht und gesellschaftliche Entwicklungen berücksichtigt. Der Campus vereint Kindergarten, Kinderkrippe, Volksschule und Musikschule. Zusätzlich entsteht ein großer Vorplatz als neues Dorfzentrum für Vereinsveranstaltungen. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche Chancen und Herausforderungen sich aus einer partizipativen Schulentwicklung für eine chancengerechte und diversitätssensible Bildungslandschaft ergeben. Im Gegensatz zur politischen Ebene stehen dabei nicht primär baulich-räumliche Aspekte im Vordergrund, sondern vor allem die pädagogischen und familiären Bedürfnisse und Perspektiven der Bevölkerung. Die Gemeinde unterstützt eine entsprechende Initiative einer Lehrerin, im Rahmen einer Masterarbeit einen begleitenden partizipativen Schulentwicklungsprozess zu initiieren.

Der vorliegende Praxisbericht diskutiert inklusive Schulentwicklung und Partizipation für mehr Chancengleichheit. Nach einer Klärung des Verständnisses von inklusiver und partizipativer Schulentwicklung werden Modelle für Bildungsstandorte vorgestellt, die für die Entwicklung am diskutierten Standort richtungsweisend sein können. Anschließend wird die Befragung der Bevölkerung zur Erhebung der spezifischen Bedarfe am Standort beschrieben. Dazu wird der Frage nach der konkreten Beteiligung von Personen in Abhängigkeit von sozialen und demografischen Merkmalen nachgegangen, der Einfluss dieser Parameter auf die Ergebnisse diskutiert und deren reflektierte Nutzung für einen inklusiven, partizipativen Entwicklungsprozess des Bildungsstandortes erörtert.

2 Inklusive, partizipative Bildungsangebote

Inklusive Bildung ist als Prozess hin zu einer Gesellschaft zu verstehen, in der Vielfalt wertgeschätzt wird und alle Menschen gleichberechtigt und ohne Ausgrenzung teilhaben können (Huber & Döll, 2023). Grundlegende Werte für ein inklusives schulisches

Miteinander sind Gleichwertigkeit, Fairness und Gerechtigkeit, deren Fehlen zu Ausschlüssen führt. Gefordert sind Chancengleichheit trotz unterschiedlicher Ausgangsbedingungen und ein aktiver Abbau von Ungleichheiten durch individuelle Förderung (Booth & Ainscow, 2019).

„Bei Inklusion geht es vor allem darum, inklusive Werte zu verankern. Inklusive Entwicklungen erfordern den Dialog über eine gemeinsame Werteorientierung. Dieser schließt alles ein, was in der Schule und ihrem Umfeld geschieht“ (Booth & Ainscow, 2019, S. 15)

Inklusive Bildung beinhaltet auch ein politisches Engagement für eine grundlegende Veränderung der meritokratischen Bildungsideale, also jener Vorstellung, dass Bildungserfolg allein auf individueller Leistung beruht, um eine sozial gerechtere Welt zu fördern. Schule soll Kinder und Jugendliche befähigen, aktiv an der Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft mitzuwirken. Dazu ist es notwendig, Vielfalt als Bereicherung zu begreifen, Barrieren abzubauen und Lernprozesse so zu gestalten, dass sie die individuellen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen. Als Alternative zu segregierenden Konzepten stellt inklusive Bildung eine an den individuellen Stärken und Potenzialen orientierte Förderung in den Mittelpunkt, die keine Leistungshierarchien reproduziert. Das Prinzip der Individualisierung in der inklusiven Pädagogik zielt darauf ab, pädagogische Ansätze auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lernenden abzustimmen, anstatt Leistungen im Vergleich zu anderen zu messen und damit Leistungshierarchien zu schaffen (Stechow et al., 2019).

Partizipation (lat. *partem capere* = „Anteil nehmen“) bezeichnet im Bildungskontext die aktive Mitgestaltung des Bildungsprozesses durch alle Beteiligten. In der Schule umfasst sie die Mitwirkung der Lernenden am Unterricht und Schulleben. Lehrkräfte sollen diese Teilhabe ermöglichen und fördern (Huber & Döll, 2023). Reitz (2015) definiert Partizipation als kontinuierlichen, verbindlichen Prozess, der Wertebildung, Identitätsentwicklung und Inklusion unterstützt. Eikel und De Haan (2007) sehen sie als aktives Handeln in einer Gemeinschaft, wobei Teilhabe diskriminierungsfrei gestaltet sein muss.

Auf politischer Ebene ist Bürger*innenbeteiligung ein Instrument der Partizipation und der demokratischen Mitbestimmung. Sie lebt von der grundsätzlichen Bereitschaft der Bürger*innen, ihre Rolle als Regierte aktiv mitzugestalten. Damit eng verbunden ist die Frage, ob die mögliche Einflussnahme auf konkrete Entscheidungsprozesse motivierend genug ist, um eventuell vorhandene passive Haltungen zu überwinden (Hanisch, 2024).

3 Partizipation als Schlüssel zur inklusiven Schulentwicklung und Verbesserung der Bildungschancen

Für die inklusive Schulentwicklung ist die Zusammenarbeit verschiedener Professionen von zentraler Bedeutung. Inklusive Schulen sind idealerweise ganztägig organisiert, was einerseits eine intensivere interne Kooperation erfordert und andererseits das Team multiprofessioneller und heterogener werden lässt. Ganztagsschulentwicklung und inklusive Schulentwicklung gehen produktiv Hand in Hand (Marquardsen, 2023). Im deutschsprachigen Raum gibt es nur wenige spezifische Instrumente für inklusive Schulentwicklung, darunter den Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2019). Kruschel et al. (2023) verweisen auf Defizite in der theoretischen und empirischen Fundierung sowie

auf unterschiedliche Verständnisse von Inklusion. Generell wird die häufig praktizierte bloße Integration bestimmter Schüler*innengruppen in leistungsorientierte Bildungssysteme kritisiert, so etwa von Frohn et al. (2022) oder Stechow et al. (2019), welche auch zeigen, wie traditionelle Individualisierung Leistungshierarchien erzeugen. Huber und Döll (2023) weisen auf das Spannungsfeld zwischen inklusivem Anspruch in schulischen Strukturen und gesellschaftlichen Realitäten hin.

Inklusive und partizipative Schulentwicklung zielt auf die Förderung von Chancengleichheit in der schulischen und außerschulischen Bildung. Multimethodische und intersektionale Ansätze unterstützen die Analyse ungleicher Bildungschancen entlang sozialer Merkmale und Machtverhältnisse. Ungleichheiten entlang von Diversitätsdimensionen wie *race*, *gender*, *class* sind auf struktureller, institutioneller und individueller Ebene miteinander verwoben, voneinander abhängig und stehen in ständiger Wechselwirkung. Bildung muss ein dialogischer Prozess sein, an dessen Gestaltung alle Beteiligten aktiv mitwirken. Ansätze wie dieser von Walgenbach (2017) zielen darauf ab, Machtverhältnisse zu hinterfragen und Schüler*innen zu eigenständigem Denken und Handeln zu befähigen.

Die soziale Lage prägt Bildungsprozesse maßgeblich über den Zugang zu Bildungschancen und Bildungsorten. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie bildungspolitische Maßnahmen primäre Bildungsbenachteiligungen durch verbesserte Chancen in formalen und non-formalen Bildungsbereichen ausgleichen können. Diese Herausforderung erfordert eine schulübergreifende Perspektive, da einzelne Institutionen wie Schulen sie nicht allein bewältigen können. Entscheidend für eine ganzheitliche Förderung ist das Zusammenspiel von Bildungsangeboten und Lebensbedingungen. Dieser erweiterte Blick ermöglicht neue Ansätze, die über rein bildungspolitische Aspekte hinausgehen. Raumplanung wird dabei zu einem zentralen Handlungsfeld: Die Verknüpfung von Stadt- und kommunaler Bildungsplanung ist ein Kernelement von Bildungslandschaften. Die raumsoziologische Perspektive (Böllert et al., 2023) betont die Bedeutung sozialer und räumlicher Bedingungen für die Bildung und Entwicklung junger Menschen. Studien zeigen, dass Kinder, die länger den Kindergarten besucht haben, eine deutlich höhere Sozial-, Sprach- und Lesekompetenz aufweisen und Alltagssituationen besser bewältigen können. Dieser Unterschied bleibt in der Regel bis in die Sekundarstufe bestehen. Durch explizite Frühförderung kann dem Kreislauf der „Bildungsvererbung“ entgegengewirkt werden. Österreich ist hier aufgrund seines selektiven Bildungssystems Schlusslicht in Europa. Campusschulen haben das Ziel, Chancengleichheit im Schulsystem für alle Kinder, unabhängig von ihrem ökonomischen oder kulturellen Kapital, zu erreichen (Leber, 2014). Um diesem strukturellen Ungleichgewicht entgegenzuwirken, braucht es Bildungsmodelle, die früh ansetzen, Übergänge begleiten und Bildungsräume konsequent vernetzen. Genau hier setzen Bildungslandschaften und das Campusmodell an, die neue Wege für mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem eröffnen.

Bildungslandschaften und das Campus-Modell: Inklusive Bildung durch Kooperation und Vernetzung

Bildungslandschaften sind strategische Konzepte zur Gestaltung von Bildungsangeboten innerhalb eines definierten regionalen oder kommunalen Raums – etwa einer Stadt, eines Stadtteils oder eines Bezirks. Zentrale Merkmale sind der räumlich-territoriale Bezug, die institutionelle Vernetzung sowie das Ziel der Chancengerechtigkeit. Ziel ist

die Förderung einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung und der Abbau von Bildungsungleichheiten, insbesondere für benachteiligte Kinder und Jugendliche (Böllert et al., 2023).

Lokale Bildungslandschaften verbinden formale Bildungsinstitutionen wie Ganztagschulen mit informellen Lernorten und richten sich an den individuellen Lernwegen der Schüler*innen aus. Ihr Erfolg hängt maßgeblich von klaren Zuständigkeiten und der Zusammenarbeit aller beteiligten Akteur*innen ab – von Schulen und Kindergärten über Eltern und Vereine bis hin zu kommunalen Trägern (Bleckmann & Durdel, 2009; Walgenbach, 2017).

Ein praxisnahes Beispiel für eine gelungene Umsetzung stellt das Wiener Campus-Modell dar. Es vereint Krippe, Kindergarten, Volksschule, Sekundarstufe I sowie Nachmittagsbetreuung für Kinder von 0 bis 14 Jahren unter einem Dach. Ziel ist eine durchgängige Bildungsbiografie mit fließenden Übergängen zwischen den Bildungsstufen. Interdisziplinäre Teams entwickeln gemeinsam individualisierte Bildungsprogramme, die frühzeitige Förderung, altersübergreifendes Lernen und vielfältige Bildungsangebote wie Musik, Sport oder Sprachförderung einschließen. Unterstützt wird dies durch ein modernes Raumkonzept mit offenen Lernräumen und nachhaltigen Materialien (Leber, 2014).

Zentral im Campus-Modell ist ein inklusives Bildungsverständnis, das Inklusion als Weiterentwicklung von Normalisierung, Empowerment und Integration begreift. Vielfalt wird als normaler Bestandteil des schulischen Zusammenlebens anerkannt. Jedes Kind wird mit seinen individuellen Bedürfnissen – geprägt durch Alter, Entwicklungsstand, kulturellen Hintergrund, Stärken oder Beeinträchtigungen – als gleichwertig betrachtet (Leber, 2014). Frühkindliche Bildung spielt dabei eine Schlüsselrolle, da sie Kindern ermöglicht, Vielfalt von Anfang an als Bereicherung zu erfahren. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf interkultureller Erziehung, insbesondere vor dem Hintergrund, dass knapp ein Drittel der österreichischen Bevölkerung einen Migrationshintergrund hat – mit steigender Tendenz (Statistik Austria, 2024). Zwei- und mehrsprachige Pädagog*innen in Kindergarten und Schule werden gezielt vernetzt eingesetzt, erstsprachlich gemischte Gruppen sowie offene Unterrichtsformen fördern einen interkulturellen Alltag. Das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen stärkt gegenseitigen Respekt und Toleranz und wirkt einer gesellschaftlichen Segregation entgegen (Leber, 2014).

Die Kooperation unterschiedlicher Akteur*innen bildet das Fundament erfolgreicher Bildungslandschaften. Der Austausch von Fachwissen, die gemeinsame Nutzung von Infrastruktur sowie abgestimmte pädagogische Konzepte ermöglichen ein ganzheitliches Bildungsangebot. Besonders wichtig ist die aktive Einbindung der Eltern und der lokalen Gemeinschaft, um die Bedarfe aller Beteiligten in die Planung einzubeziehen (Lossen et al., 2023). Die räumliche Nähe der Einrichtungen erleichtert die Koordination und ermöglicht eine flexible Nutzung personeller und struktureller Ressourcen. Leitungen und pädagogische Teams legen gemeinsam die räumliche und konzeptionelle Struktur fest, sodass die pädagogischen Schwerpunkte aller Beteiligten berücksichtigt werden (Leber, 2014).

Angesichts wachsender gesellschaftlicher Komplexität wird die Vernetzung immer wichtiger. Schulen müssen sich öffnen, um gemeinsam mit externen Partner*innen Lösungen für Herausforderungen zu finden, die sie allein nicht bewältigen können. Gleichzeitig bereichern außerschulische Akteur*innen das Schulleben durch kulturelle,

sportliche und soziale Impulse. Eine vernetzte Schule ist fest in ihrem sozialen Umfeld verankert und versteht sich als Teil eines umfassenden Bildungsnetzwerks, das Kinder, Familien, Organisationen und Institutionen aktiv einbezieht (Schneider-Reisinger & Kreiling, 2020).

Ein Beispiel für eine konzeptionelle Umsetzung lokaler Bildungslandschaften ist der Wiener Campus, ein Modellprojekt, das Kindergarten, Volksschule, Sekundarstufe I und Nachmittagsbetreuung für Kinder von 0 bis 14 Jahren in einer Bildungseinrichtung vereint. Als Praxisbeispiel für schulübergreifende Kooperationen zielt es auf Chancengleichheit durch nahtlose Bildungsübergänge. Interdisziplinäre Teams von Pädagog*innen entwickeln gemeinsame, individuell abgestimmte Bildungsprogramme und ermöglichen frühzeitige Förderung. Ein modernes Raumkonzept mit gemeinsamen Lernräumen und Freiflächen unterstützt den altersübergreifenden Austausch und schafft durch nachhaltige Materialien eine inspirierende Lernumgebung. Das Modell integriert soziales Lernen durch die Einbindung von Eltern, Vereinen und lokalen Organisationen und bietet vielfältige Angebote wie Sport, Musik und Sprachkurse. Grundprinzipien sind Individualisierung, Ganzheitlichkeit, Erziehungspartnerschaft sowie konzeptionelle und methodische Freiheit. Vielfalt gilt als selbstverständlich, jedes Kind wird mit seinen individuellen Bedarfen gleichwertig anerkannt. Die Verbindung von Krippe, Kindergarten, Schule und Hort schafft eine Gesamteinrichtung, in der Inklusion durch Teamarbeit, altersgemischte Gruppen und flexible Lernumgebungen praktisch umgesetzt wird (Leber, 2014).

4 Fallbeispiel Campus Dorf: Entwicklungsprozess in der Beispielgemeinde

Derzeit sind die Bildungseinrichtungen in der Gemeinde räumlich und organisatorisch voneinander getrennt. Der neue Campus soll neben Volksschule, Kindergarten und neuer Kinderkrippe auch die Musikschule beherbergen und eine ganztägige und ganzjährige pädagogische Betreuung gewährleisten. Eine Integration der Mittel- und Erwachsenenschule ist aus räumlichen Gründen nicht möglich. Die Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen beschränkt sich derzeit auf wenige traditionelle Aktivitäten, wie z. B. das „Schnuppern“ der Kindergartenkinder in der Volksschule. Kooperation und Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen müssen daher erst initiiert werden.

Mit der Konzeption des neuen Bildungscampus sind die Bauamtsleitung der Gemeinde und ein Sonderbauausschuss befasst, letzterer vor allem mit den baulichen Aspekten. Rahmenbedingungen wie öffentliche Förderungen bestimmen die Entscheidungen wesentlich mit, so wird es auch in Zukunft nur eine Turnhalle und einen kleinen Bewegungsraum für mehr als 15 Klassen und mehrere Kindergruppen geben. Der Außenbereich wird durch den Vorplatz gesichert. Dieser soll von den Vereinen für Veranstaltungen mitgenutzt werden, was aus pädagogischer Sicht kritisch gesehen wird. So wird der gemeinsam genutzte Vorplatz im Schulbetrieb für pädagogisch wertvolle Pausenaktivitäten oder den Unterricht im Freien benötigt, während gleichzeitig ein Verein die Fläche für den Aufbau einer mehrtägigen Veranstaltung (z. B. Dorffest, Sport-

turnier) beansprucht. Das führt, besonders wenn Auf- und Abbauarbeiten während der Schulzeit stattfinden müssen, zu Nutzungskonflikten, Lärmbelastungen und möglichen Sicherheitsbedenken. Chancen liegen in der zeitgemäßen und baulichen Integration der Einrichtungen, die stärker zusammenwachsen und inklusiver werden sollen. Insbesondere die Musikschule vor Ort bereichert das Angebot in einer Ganztagschule sehr, da sie einen niedrigschwelligen Zugang für Kinder mit unterschiedlichen Bildungschancen gewährleistet. Musikschulen sind traditionell ein Ort, an dem Bildungsprivilegien besonders sichtbar werden und gleichzeitig Traditionen nicht nur musikalischer Art gepflegt werden. Ein pädagogischer Schwerpunkt des Campus zum Abbau von Bildungsungleichheiten könnte auf der Teilhabe an musikalischer Bildung als Erwerb von sozialem und kulturellem Kapital (Bourdieu, 2005) unabhängig von der Herkunft liegen.

5 Partizipation im Kontext sozialer und demografischer Merkmale

Für die Entwicklung inklusiver und partizipativer Bildungsorte ist ein fundiertes Wissen über die strukturellen Rahmenbedingungen, Ressourcen und Lebensrealitäten von Familien grundlegend. Eine Erhebung im Rahmen der Bürger*innenbeteiligung ist dann aussagekräftig, wenn eine repräsentative Gruppe an der Befragung teilnimmt. Im Rahmen ihrer Masterarbeit erstellte Katharina Zehrer eine niederschwellig zugängliche Online-Befragung zu Bedarfen und Anliegen im Zusammenhang mit dem neuen Bildungscampus. Die Bedarfserhebung wurde frei nach spezifischen lokalen Fragestellungen generiert und betrifft unterschiedliche Bereiche wie Schulform, Mahlzeiten an der Schule, außerschulische Angebote und Inklusion. Die Gemeinde unterstützte eine niederschwellig zugängliche Online-Befragung zu Bedarfen und Anliegen im Zusammenhang mit dem neuen Bildungscampus. Der Fragebogen enthielt neben Multiple-Choice- und geschlossenen Fragen auch eine offene Frage. Die Verwendung der Mehrheitsprache als hegemoniale Praxis, die bereits dominante Gruppen privilegiert, wurde reflektiert, eine mehrsprachige Befragung mangels praktikabler Lösungen verworfen. Der Fragebogen wurde über den Elternverteiler der Volksschule, der Kindergärten sowie über private Social Media-Kanäle verbreitet. Ein QR-Code zum Online-Fragebogen war auch in der monatlichen Gemeindezeitung zu finden. So war für viele, die teilnehmen wollten, die Möglichkeit zur Partizipation gegeben.

330 Personen haben an der Umfrage teilgenommen. Zwei Drittel der Teilnehmenden sind zwischen 26 und 43 Jahre alt, also potenziell in der „Familienphase“. Fast ein Viertel der Befragten hat ein mehrsprachiges privates Umfeld. 40% der Teilnehmenden leben seit weniger als zehn Jahren in der Gemeinde. Teilzeitbeschäftigte überwiegen, gefolgt von Vollzeitbeschäftigten. Das Haushaltsnettoeinkommen liegt bei knapp der Hälfte der Teilnehmenden über 4000 € netto im Monat. Das Einkommen der überwiegend jungen Kinderlosen ist im Durchschnitt höher als das der Familien, was mit der Teilzeitquote der Eltern korreliert. Die Teilnahmequote der Kinderlosen liegt bei 20%, der Anteil der Alleinerziehenden liegt mit 7% der Teilnehmenden mit Familie deutlich unter der statistischen Grenze von einem Fünftel aller Familien in Österreich (Statistik Austria, 2024). Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass nicht zuletzt zeitliche Ressourcen über die Teilnahme entscheiden. Vor allem die traditionell von Frauen über-

nommene Care-Arbeit führt zu einer geringeren politischen und zivilgesellschaftlichen Partizipation (Dörfler & Kaindl, 2019; Rosenzweig, 2021; Wiechmann, 2018). Merkmale wie ein einsprachiges oder mehrsprachiges Umfeld oder ein höheres oder niedrigeres Familieneinkommen sind im Durchschnitt nicht charakteristisch für Präferenzen zu bestimmten Themen. Neue Organisationsformen wie Mehrstufenklassen werden vor allem von Personen gewünscht, die erst seit kurzer Zeit in der Gemeinde leben und weniger Unterstützung erhalten. Mehrsprachige, Alleinerziehende und Neuzugezogene sind eher bereit, finanziell in Freizeitangebote und qualitativ hochwertige Mahlzeiten zu investieren, wobei die Bereitschaft bei geringerem Einkommen tendenziell höher ist. Teilnehmende ohne Kinder bewerten Angebote wie Mittagstisch, Ganztags- und Ferienbetreuung, Schulwegaspekte, Räumlichkeiten aber auch Mitbestimmung als weniger wichtig. Im Gesamtergebnis führt dies zu Verzerrungen zuungunsten jener Gruppen, die auf solche Angebote angewiesen und an Partizipation interessiert sind. Hier zeigen sich die Grenzen einer allgemeinen Bürger*innenbeteiligung in Entwicklungsprozessen von Bildungslandschaften. Eine genaue Analyse erscheint notwendig, um diversitätssensible und sozial ausgewogene Empfehlungen ableiten zu können. Gleichzeitig wird die Notwendigkeit guter Kommunikation auf kommunaler Ebene deutlich, um nicht direkt Betroffene zu sensibilisieren und Entscheidungen zu erklären.

Am Beispiel von Parkplätzen für „Elterntaxis“, die unter Aspekten wie Schulwegsicherheit, Flächennutzung und Klimaschutz fragwürdig sind, werden die Potenziale von Bildungslandschaften deutlich: Berufstätige Eltern mit wenig Unterstützung fordern Parkplätze. Sie wünschen sich räumliche Konzentration sowie ganztägige und ganzjährige Angebote. Längere Schulzeiten mit Freizeitangeboten könnten daher potenziell den Bedarf an „Elterntaxis“ reduzieren, was wiederum Schulwegsicherheit und Nachhaltigkeit fördert. Die Lage im Zentralraum mit guter öffentlicher Verkehrsanbindung könnte sogar Entscheidungen gegen die Anschaffung und Erhaltung von Autos begünstigen, was wiederum eine ökonomische Entlastung für Familien bedeuten würde.

Die abschließende Frage war als offene Frage konzipiert und bot damit die Möglichkeit, persönliche Anmerkungen zum Thema zu machen. Etwa ein Fünftel der Befragten ($n = 60$) hat diese Möglichkeit genutzt, um in diesem Rahmen Stellung zu beziehen. Unter dem Gesichtspunkt der Inklusion und Partizipation soll untersucht werden, welche Personen sich in diesem Kontext zu Wort melden, wer die Möglichkeit nutzt bzw. nutzen kann, seine Interessen zu formulieren und einzubringen. Die Möglichkeit der Partizipation im Rahmen selbst formulierter und inhaltlich frei gewählter Aspekte zum Thema gibt den Personen noch einmal eine ganz besondere Stimme, mit der sie sich individuell aus der Masse derer, die die geschlossenen Fragen beantworten, herausheben können. Dennoch ist es für eine inklusive und partizipative Schulentwicklung wichtig zu beachten, dass die Repräsentativität dieser Äußerungen infrage gestellt werden muss. Sie spiegeln die individuellen Perspektiven der kleinen Stichprobe wider, die über die Ressourcen und die Motivation verfügt, sich entsprechend einzubringen. Die Analyse der Daten zeigt, dass es sich dabei, gemessen am Familieneinkommen und anderen Indikatoren, um sozioökonomisch privilegierte Personen handelt, die schon länger in der Gemeinde leben. Das Interesse an Inklusion und ganztägigen Schulformen, Ferienbetreuung und Freizeitangeboten in der Schule ist besonders hoch. Damit sind die Ideen und Werte von inklusiven und partizipativen Schulmodellen gut vertreten.

Ein ganztägiges pädagogisch-professionelles Angebot, das Schule und Freizeit vereint, entspricht derzeit den Bedürfnissen von Familien aufgrund der Organisation von Berufs- und Familienleben und der Notwendigkeit, einer Erwerbsarbeit nachzugehen. Entsprechend werden Betreuungszeiten nachgefragt, die mit einer ganztägigen Vollzeiterwerbstätigkeit vereinbar und möglichst flexibel sind und gleichzeitig eine hohe pädagogische Qualität gewährleisten. Dabei ist auch das Bewusstsein für die Potenziale von Kooperationen mit außerschulischen Bildungspartner*innen vorhanden. Auch Kritik am segregierenden Schulsystem an sich wird auf Ebene der Einzelschule und Gemeinde geäußert. Die Belastung von Kindern und Familien durch Übergänge wird ebenfalls thematisiert im Wunsch nach „[...] Gesamtschule, wo alle Kinder bis zur 8. Klasse zusammenbleiben können. Der Druck ab der 3. Klasse VS ist viel zu groß um in ein Gymnasium zu kommen“ (Case 569 E002_01). Hier entsteht ein Spannungsfeld zwischen strukturellen Bedingungen und regionalen Möglichkeiten, für die es zu sensibilisieren gilt.

Gleichzeitig werden aber auch Themen angesprochen, die den Intentionen inklusiver Bildungsorte zuwiderlaufen. Solche Äußerungen ernst zu nehmen, ohne sie überzubewerten, birgt die Chance, entsprechenden Haltungen mit Aufklärung und spezifischen Informationsangeboten zu begegnen. Mit tradierten Vorstellungen, wonach das Kind zur Mutter gehöre, stellen Personen umfassende Bildungsangebote infrage: „Dass man nicht nur auf die Bedürfnisse der Eltern schaut, sondern vor allem auf die Bedürfnisse der Kinder! Ist es wirklich gut, dass Kinder den ganzen Tag, das ganze Jahr fremdbetreut werden? Wieviel Pädagogik verträgt ein Kind? Warum müssen Eltern, vor allem beide unbedingt ganztags arbeiten?“ (Case 348 E002_01). Unter Ausblendung aktueller ökonomischer Notwendigkeiten wird unterstellt, dass Frauen ihre Kinder gegen deren Bedürfnisse und auf deren Kosten betreuen ließen, um sich beruflich zu verwirklichen. Frauen sollten demnach unbezahlte Care-Arbeit leisten, anstatt einer bezahlten Erwerbsarbeit nachzugehen. Der Unterschied zwischen professioneller Erziehungs- und Betreuungsarbeit wird ausgeblendet. Dass das Bewusstsein für Bildungsinhalte von Schulen, vor allem für Angebote von Bildungslandschaften, fehlt, zeigt sich, wenn professionelles pädagogisches Handeln an Schulen auf die Vermittlung basaler Kulturtechniken reduziert wird: „Die Kinder gehen 5 Stunden täglich, 4 Jahre lang schule für schreiben und rechnen: ist das nicht genug?“ (Case 503 E002_01).

Partizipationsmöglichkeiten erzeugen eine gewisse Erwartungshaltung, gehört zu werden, damit eigene Vorschläge umgesetzt werden. Entsprechende Enttäuschungen in der Vergangenheit und sachfremde Kritik an der Kommunalpolitik wurden auch in dieser Befragung deutlich. Darüber hinaus wurden konkrete Anliegen geäußert, wie beispielsweise die als notwendig erachtete Lösung des Lärmproblems durch Schule und Nachmittagsbetreuung. Die Nutzung des Schulgeländes für Vereinsveranstaltungen mit Alkoholkonsum wird kontrovers diskutiert. Insgesamt überwiegen jedoch die konstruktiven Anmerkungen zum neuen Campus, insbesondere im Hinblick auf das Wohlbefinden der Kinder und Familien. So wird häufig die Bedeutung von Frei- und Bewegungsflächen, aber auch die Schulwegsicherheit thematisiert. Auch die Integration verschiedener Bildungsangebote im Rahmen eines zeitlich erweiterten Schulangebots wird angesprochen.

6 Fazit und Ausblick

Partizipation ist ein zentrales Element inklusiver Schulentwicklung und kann im Rahmen schulübergreifender Kooperationen dazu beitragen, Bildungschancen zu fördern und soziale Ungleichheiten abzubauen. Indem alle Akteur*innen die Möglichkeit haben, sich aktiv in Entscheidungsprozesse einzubringen, wird nicht nur die Qualität der Bildung verbessert, sondern auch das soziale Miteinander gestärkt. Junge Menschen brauchen die Chance, sich in ganztägigen Bildungsangeboten unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihrem Milieu ihren Potenzialen entsprechend zu entwickeln, zu partizipieren und zu lernen, ohne dass sie gegen ihre Eltern ausgespielt werden (El Mafaalani, 2023). Partizipative, inklusive Schulen, die die gesamte Schulgemeinschaft einbeziehen und Partizipation ernst nehmen, können dies trotz pluraler gesellschaftlicher Realitäten und Perspektiven leisten.

Partizipative Ansätze in der Schulentwicklung erfordern eine konsequent reflektierte Umsetzung, die sich auf theoretische Grundlagen stützt und gesellschaftliche Machtverhältnisse kritisch hinterfragt. Theoretisch anschlussfähig ist hier das Konzept des kommunikativen Handelns nach Habermas (1981), das auf einen herrschaftsfreien Diskurs zielt. Beteiligung bedeutet in diesem Sinne nicht bloße Anwesenheit, sondern gleichberechtigte Mitsprache. Das setzt voraus, dass strukturelle Hürden aktiv ausgeglichen werden, damit auch benachteiligte Gruppen ihre Perspektiven wirksam einbringen können. Um dies zu gewährleisten, müssen Beteiligungsprozesse bewusst niedrigschwellig gestaltet werden. Denkbar sind etwa mehrsprachige Bedarfserhebungen, begleitete Beteiligungsformate oder gezielte Ansprache von Personen an öffentlichen Orten wie Spielplätzen oder vor Supermärkten. Damit wird eine tatsächliche Öffnung gegenüber marginalisierten Positionen wahrscheinlicher. Wird Schulentwicklung nicht in diesem Sinne reflektiert und aktiv gegensteuernd gestaltet, besteht die Gefahr, die Dominanz privilegierter Gruppen und ihrer Stimmen und Perspektiven unbeabsichtigt zu verstärken.

Kinder, deren Bildungswege nicht bereits durch Vererbung vorgegeben sind, sind besonders von Brüchen an den Übergängen betroffen. Vernetzung und ein erweitertes Bildungsverständnis (Klein, 2017) sind vor allem für diejenigen hilfreich, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft benachteiligt sind. Durch die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Initiativen und Vereinen kann z.B. der Zugang für neu zugewanderte Jugendliche verbessert werden. Voraussetzung für den Erfolg ist Professionalität in der Vernetzung und Kooperation, die Verlässlichkeit in der Umsetzung gemeinsamer Ziele bietet und auf Dauer angelegt ist. Modelle wie Bildungslandschaften oder Campus zeigen, wie schulübergreifende Kooperationen zu einer ganzheitlichen und inklusiven Bildung beitragen können. Durch die Bündelung unterschiedlicher Angebote entstehen Strukturen, die nicht nur den individuellen Bildungserfolg fördern, sondern auch das soziale Miteinander stärken. Mit innovativen räumlichen und pädagogischen Konzepten kann eine nachhaltige und gerechte Bildungslandschaft gestaltet werden.

Die geplante Sanierung des Volksschulgebäudes, des Kindergartens und der Kinderkrippe stellt somit nicht nur einen baulichen Wendepunkt dar, sondern bietet auch die Chance, die Bildungslandschaft des Dorfes grundlegend zu erneuern. Die Ergebnisse der Befragung bilden eine wertvolle Grundlage für die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes, das die Wünsche und Bedürfnisse der Dorfgemeinschaft adäquat widerspie-

gelt. Der partizipative Prozess eröffnet die Möglichkeit, aus einer baulichen Modernisierung ein Gemeinschaftsprojekt zu machen, in dessen Mittelpunkt Chancengleichheit und Vielfalt stehen.

Autorinnen

Zehrer, Katharina: slw Elisabethinum, Primarpädagogin und Inklusionslehrperson, k.zehrer@tsn.at

Madl, Alexandra: Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für Primarpädagogik, Hochschullehrperson, alexandra.madl@ph-tirol.ac.at
ORCID: 0009-0009-7602-917X

Literatur

- Amt der Tiroler Landesregierung. (2023). *Regionsprofil Statistik 2023. Völs, Gemeinde 70364*.
<https://statistik.tirol.gv.at/regionsprofile/gemeinden/70364/index.html#wohnbev%C3%B6lkerung>
- APA (2024). 45 Prozent der Wiener Erstklässler können unzureichend Deutsch. <https://science.apa.at/power-search/11230860322850569016>
- Bleckmann, P. & Durdel, A. (2009). *Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Springer.
- BMBWF (2021). *Inklusive Bildung und Sonderpädagogik. Strategie- und Positionspapier des Consulting Board*.
- Böllert, K., Demski, J. & Bokelmann, O. (Hrsg.). (2023). *Ganztagsbildung: Kooperation Von Jugendhilfe und Schule?* Springer.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Beltz.
- Bourdieu, P. (2005). Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 49-79). VSA.
- Dörfler, S. & Kaindl, M. (2019). Gender-Gap in der politischen Partizipation und Repräsentation. Ein internationaler Vergleich und die Situation von Frauen in der österreichischen Kommunalpolitik. In OIF *Forschungsbericht Nr. 31*.
- El Mafaalani, A. (2023). *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft: mit einem Zusatzkapitel zur Coronakrise*. Kiepenheuer & Witsch.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Suhrkamp.
- Hanisch, L. M. (2024). *Digitale Bürgerbeteiligung: Über die kollektive Beeinflussung politischer Entscheidungen*. Springer.
- Heise, J. S. (2024). Möglichkeiten und Potenziale schulischer Bildung im Kontext sozialer Benachteiligung: *Behindertenpädagogik*, 63 (3), 239–267.
- Huber, M. & Döll, M. (Hrsg.). (2023). *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*. Springer.
- Klein, E. D. (2017). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*.
- Kruschel, R., Schuppener, S. & Leonhardt, N. (Hrsg.). (2023). *Inklusive Schule im Sozialraum: Entwicklungsprozesse durch Kooperation und Interprofessionalität in herausfordernder Lage*. Springer.
- Leber, R. (Hrsg.). (2014). *Bildungseinrichtung Campusmodell Wien Leitfaden zum pädagogischen Konzept*. Holzhausen.
- Lossen, K., Osadnik, F., Holtappels, H. G., McElvany, N., Laueremann, F., Edele, A., Bebek, C., Beutel, S.-I., Edele, A. & Gilsebach, U. (Hrsg.). (2023). *Ganztagschule erfolgreich gestalten*. Waxmann.
- Marquardsen, B. (2023). *Kooperationspraktiken Zweier Ganztagschulen Im Spannungsfeld Von Gemeinsamkeit und Differenz*. Springer.

- Reitz, S. (2015). *Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation: Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss*. Dt. Inst. für Menschenrechte.
- Rosenzweig, B. (2021). Gleichstellungspolitisch – ein Superwahljahr?: Aktuelle Herausforderungen geschlechtergerechter Repräsentation und Teilhabe. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 34 (3), 404–416.
- Statistik Austria (2024). *Ein Fünftel aller Familien mit Kindern sind Ein-Eltern-Familien* (Pressemitteilung 13 293-059/2). <https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2024/03/20240319FamilienHaushalteLebensformen2023.pdf>
- Statistik Austria. (2024). *Migration und Integration: Zahlen Daten Indikatoren 2024*.
- Schneider-Reisinger, R. & Kreiling, M. (Hrsg.). (2020). *Theorie und Praxis einer Schule für alle und jede*n: Kritisch-reflexive Perspektiven inklusiver Pädagogik in der Primarstufe*. Trauner.
- Stechow, E. von, Hackstein, P., Müller, K., Esefeld, M. & Klocke, B. (Hrsg.). (2019). *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität: Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung*. Klinkhardt.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität—Intersektionalität—Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Budrich.
- Wiechmann, E. (2018). *100 Jahre Frauenwahlrecht: Politische Repräsentanz und der Gender Gap in der Demokratie*. Humboldt-Universität zu Berlin.

*Iris Arzberger, Simone Atzesberger und
Markus Haider*

Polynesisch Segeln für Schulen. Ein Beispiel für (inter-)organisationales Lernen und Entwickeln

Polynesian Sailing for Schools. An Example of (Inter-)Organisational Learning and Developing

Zusammenfassung

Der Praxisbeitrag beschreibt innovative Ansätze zur Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit am Beispiel des Multi-Schulen-Entwicklungsprogramms und des Wiener Netzwerks „Schulen gestalten Schule(n) gemeinsam“. Durch kollektive Lernprozesse, Teamarbeit und Austausch sollen Schulen befähigt werden, komplexe Herausforderungen zu bewältigen und nachhaltige Veränderungen umzusetzen. Dabei stehen Prinzipien wie Selbstorganisation, Partizipation und Reflexion im Fokus. In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse vorgestellt, die eine Stärkung der Zusammenarbeit und die Entwicklung innovativer Lösungsansätze für den Schulalltag zeigen.

Abstract

This practical article describes innovative approaches to school development through networking using the example of the multi-school development program and the network „Schulen gestalten Schule(n) gemeinsam“. Through collective learning processes, teamwork and exchange, schools are enabled to overcome complex challenges and implement sustainable changes. The focus is on principles such as self-organization, participation and reflection. Initial results show a strengthening of cooperation and the development of innovative solutions for everyday school life¹.

1 Einleitende Gedanken

Schulen stehen vor wachsenden Herausforderungen bei der Umsetzung des Zieles, förderliche Lernräume für Kinder und Jugendliche zu gestalten. Die Komplexität des Schulalltags hat auf unterschiedlichen Ebenen zugenommen. Größere Heterogenität der Beteiligten, vielfältigere Themen und intensivere strukturelle Steuerung fordern

1 Hinweis zur Textproduktion: Die Zusammenfassung wurde unter Einbindung von KI-Technologie (ChatGPT, DeepL) überarbeitet und übersetzt.

Schulentwicklung zusehends. Der Begriff der Transformation wird auch im Bildungskontext verwendet, um aufzuzeigen, welche Herausforderungen Schulen und das Schulsystem mit Blick auf Inhalte, Strukturen, Kooperation sowie Führung und Steuerung zu bewältigen haben (Rolff, 2025; Sliwka, 2024). Innovative Entwicklungsarbeit über einen Schulstandort hinaus kann hier Ressourcen freisetzen und das gemeinsame Lernen der Organisationen stützen.

In der folgenden Auseinandersetzung, die der Frage „Wie kann interorganisationale Vernetzung von Schulen innovative Entwicklungsprozesse initiieren und akzelerieren?“ folgt, soll anhand des Bildes des polynesischen Segelns sichtbar gemacht werden, wie Schulentwicklung in Netzwerken standortspezifisch und gleichzeitig schulübergreifend, einander unterstützend gestaltet werden kann. Zu Beginn werden das Bild des Segelns sowie theoretische Eckpunkte zur Netzwerkarbeit vorgestellt. Danach folgen Beschreibungen des konkreten Projekts und Netzwerks, das hier als Praxisbeispiel fungiert. Die nächsten Schritte im Netzwerk und in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in diesem Kontext bilden den Abschluss.

2 Kurs finden in unsicheren Zeiten: Die Kraft von Netzwerken

2.1 Das Neue wagen

Viele polynesischen Inseln wurden durch Expeditionen entdeckt, die kein bestimmtes Ziel hatten, sondern sich während der Reise von einem Hinweis zum nächsten vorarbeiteten, um neue Orte zu finden. Die Herangehensweise, sich auf Prozesse einzulassen, deren Entwicklung und Ausgang offen sind, entspricht dem Prinzip des polynesischen Segelns. Gunther Schmidt (2021) nutzt im Kontext seiner Beratungspraxis diese Metapher, um zu beschreiben, wie sicheres Navigieren in von Unsicherheiten geprägten Situationen gelingen kann. Wenn sich die Rahmenbedingungen häufig ändern und hohe Flexibilität nötig ist, sind starre und eng gesteckte Ziele am Anfang oft nicht hilfreich. Für große Entwicklungsvorhaben in Organisationen braucht es zunächst eine kraftvolle Intention, die Engagement und einen inneren Drang zur Umsetzung initiiert (Hunziker, 2019), sowie ein Team, das mit Umwegen rechnet, bereit ist, erste Lösungen wieder loszulassen und Ziele immer wieder anzupassen.

Die Metapher des polynesischen Segelns wollen wir im Folgenden auf Schulentwicklungsprozesse beziehen. Schulen finden sich aktuell mit zahlreichen unterschiedlichen und komplexen Herausforderungen konfrontiert, die in der Wahrnehmung von Pädagog*innen und Schulleitungen das Einlassen auf Neues und Innovatives erschweren. Wie lässt sich die Ebene des operativen Multitasking-Alltags verlassen, um out-of-the-box denken zu können? Eine Möglichkeit, der Volatilität und Ambiguität des schulischen Alltags begegnen zu können, ist die Entwicklung im Team und die Vernetzung mit anderen Schulen.

2.2 Das Netzwerk als Ressource

Entwicklung wird als zunehmende Fähigkeit verstanden, reflexiv mit Komplexität, Multivalenzen und Unsicherheiten umzugehen und einen immer differenzierteren und gleichzeitig ganzheitlicheren Blick auf Lernen und Schule zu entfalten (Andersch, 2023; Per-

mantier, 2023). Dabei kann nicht nur Veränderung an sich, im Sinne einer Anpassung an neue Rahmenbedingungen, die Intention von Netzwerken sein, sondern das Anstoßen eines qualitativen Wandels. Ein wirksamer Weg in diesem Kontext ist der Aufbau der Fähigkeit zur Selbstentwicklung (Rolff, 2011) bzw. der Kapazität für Wandel (Rolff, 2025) an den Schulen. Netzwerke können hierbei einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie im Austausch Möglichkeiten zur Reflexion bieten. Schulische Netzwerke im Besonderen gelten als Motor für Schulentwicklung, da sie die Etablierung einer gemeinsamen Kultur des „Noch-nicht-so-Gedachten“ (Hameyer, 2020) ermöglichen. Das voneinander und miteinander Lernen wird durch persönliche Begegnungen, das Reden über und die Reflexion von Erfahrungen und bereits erprobten Konzepten angestoßen (Rürup, 2015, S. 93).

Ein Netzwerk ist dabei eine bestimmte Menge von Akteur*innen, mit definierten Verbindungen, jedoch ohne formale Hierarchien. Der offene Austausch innovativer Ideen und schließlich die wechselseitige Unterstützung und Begleitung beim Transfer in die Praxis des jeweiligen Schulstandorts sind Kernelemente gelingender Netzwerke.

Folgende weiteren Merkmale kennzeichnen Netzwerke:

1. Sie sind grundsätzlich prozesshaft und dynamisch zu denken und zu begleiten (Jenner, 2019).
2. Netzwerke bieten einen schulspezifischen Mehrwert, der auf der Balance zwischen aktivierender Irritation und agilem Wissensmanagement beruht und durch professionelle Neugier, Dialog und Selbstreflexion eine konsultative Kultur des Anders- und Neu-Denkens gestaltet (Hameyer, 2020).
3. Es gibt eine gemeinsame Absicht, die ausreichend flexible Anschlüsse für die Arbeit an den individuellen Interessen der Netzwerkmitglieder bietet (Rürup, 2015).
4. Es besteht eine prinzipielle Freiwilligkeit, inklusive der Möglichkeit zum Ausstieg (Rürup, 2015).
5. Die Kommunikationsstrukturen entstehen weitgehend selbstorganisiert und erlauben die Förderung persönlicher Beziehungen, um Vertrauen für das gleichwertige Geben und Nehmen als Basis für die Zusammenarbeit aufzubauen (Rürup, 2015).

3 Gemeinsame Möglichkeitsräume schaffen: Das Multi-Schulen-Entwicklungsprogramm als Rahmen

Das Multi-Schulen-Entwicklungsprogramm, das der Verein Schule im Aufbruch seit vier Jahren bundesweit in Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen ausrollt und begleitet, hat basierend auf den Potentialen der Netzwerkarbeit die Grundlagen geschaffen, um lokale Schulnetzwerke – wie auch das vorliegende Praxisbeispiel – in einem mehrjährigen Setting zu unterstützen.

Das Konzept, mehrere Entwicklungsteams unterschiedlicher Schulstandorte regelmäßig in einem Raum zu versammeln, um gemeinsam Schulentwicklung voranzutreiben, entstand auf Basis jahrelanger Innovationserfahrung im Netzwerk „Schule im Aufbruch“. Es setzt in einem dreijährigen Zeitrahmen wichtige Erkenntnisse standortübergreifender Schulentwicklung um. Hier werden Grundaspekte und Zeitplan vorgestellt. Ein detaillierter Überblick des Projekts findet sich unter <https://sites.google.com/view/multi-schulen-programm>, Stand 24.10.2024.

3.1 Zentrale Elemente

Drei Elemente prägen die grundsätzliche Herangehensweise im Multi-Schulen-Entwicklungsprogramm:

Netzwerk aufbauen und gestalten

Im Rahmen des Multi-Schulen-Entwicklungsprogramms arbeiten Teams mehrerer Schulen einer Region drei Jahre lang an ihren individuellen Entwicklungsvorhaben. In jedem Schuljahr finden fünf ganztägige Treffen statt. An den Netzwerktreffen nimmt aus jeder Schule ein Team teil, das aus der Schulleitung und einer repräsentativen Anzahl von Lehrkräften und Freizeitpädagog*innen besteht (ca. 20–30 Prozent der Gesamtpersonenzahl des Standorts). Die Orte für die Zusammentreffen, wie z. B. Bauernhöfe, Klöster, Bootshäuser oder Unternehmen, werden bewusst außerhalb schulischer Kontexte gewählt. Sie sollen außergewöhnlich sein und Inspiration für ungewöhnliche Ideen und Denkwege bieten. Die Orientierung an den Stärken und dem Gelingen, wechselseitige Ermutigung und Freude am gemeinsamen Tun kennzeichnen die gemeinsame Haltung.

Freiwillig, eigenverantwortlich, professionell unterstützt

Die Schulen entscheiden sich aus eigenem Interesse und freiwillig für die Teilnahme. Im Mittelpunkt steht die Eigenverantwortung bei der Beschreibung von Entwicklungsthemen, der Definition von Zielbildern und dem Tempo des Startens und Vorankommens. Die Begleitung des Programms und die Moderation der Netzwerktreffen gestalten zwei professionelle Prozessberater*innen.

Im System anknüpfen und verankern

Im Programm sind die Bildungsdirektionen und Pädagogischen Hochschulen eng in die kollaborative Gestaltung der Planung und Durchführung eingebunden. Die Arbeiten zu Qualitätsmanagement an den Schulen werden dadurch erleichtert. Das BMBWF unterstützt die Durchführung des Programms.

3.2 Prinzipien und Haltung

Das Programm beruht auf mehreren im Folgenden ausgeführten Grundlagen des kooperativen bzw. kollaborativen Lernens, wobei kooperativ als arbeitsteilige Vorgangsweise verstanden wird, sich hingegen kollaborativ auf das gemeinsame Schaffen neuer Zugänge und Lösungen bezieht (Berger, 2020; Reinmann-Rothmeier, 2002).

Lernen durch beobachtende Teilhabe: Durch das Begegnen im gleichen Seminarraum entsteht Austausch, und die Teilnehmer*innen bekommen tiefere Einblicke in die Prozesse und Vorhaben anderer Schulen. Es entsteht ein ähnlicher Effekt wie bei gegenseitigen Schulbesuchen.

Lernen durch (Mit-)Teilen: Kolleg*innen haben die Möglichkeit, ihre Themen und Anliegen offenzulegen und so andere einzuladen, Ideen und Lösungen beizusteuern.

Lernen durch Klarheit-Schaffen: Dadurch, dass die teilnehmenden Teams einander ihre Entwicklungen und Ziele regelmäßig vorstellen, müssen sie Klarheit schaffen, wie sie das, was sie vorhaben, auch verständlich kommunizieren können.

Lernen durch In-Frage-Stellen: Jede*r Teilnehmer*in erhält durch die Einbeziehung unterschiedlicher professionsbezogener Perspektiven die Möglichkeit, eigene Sichtweisen kritisch zu reflektieren.

Lernen durch Feedback: Die Weisheit der Vielen kann jederzeit im Raum abgefragt werden. Weiters entstehen meist neue Ideen und erschließen sich neue Möglichkeiten, wenn die Sichtweise anderer Teams die eigenen Prozesse und Vorhaben anreichern.

Lernen durch unterschiedliche Erfahrungen: In der Begegnung können Vorerfahrungen eingebracht und in Austausch gebracht werden. Ein Netzwerk bietet die Möglichkeit, durch Hinweise anderer Teilnehmender rasch über Kontaktketten mit Expert*innen in Verbindung zu treten, die zunächst nicht in Betracht gezogen wurden.

Lernen durch Tun: Die Teams nutzen die moderierten Tage und entwickeln vor Ort Bausteine für ihre Prototypen, welche die Transformation ihres Standortes unterstützen sollen.

3.3 Landkarte der Prozessarchitektur

Während der drei durch Schulentwicklungsberater*innen betreuten Jahre wird die Begleitung der Moderator*innen gemäß einer speziell entwickelten Prozessarchitektur aufgesetzt:

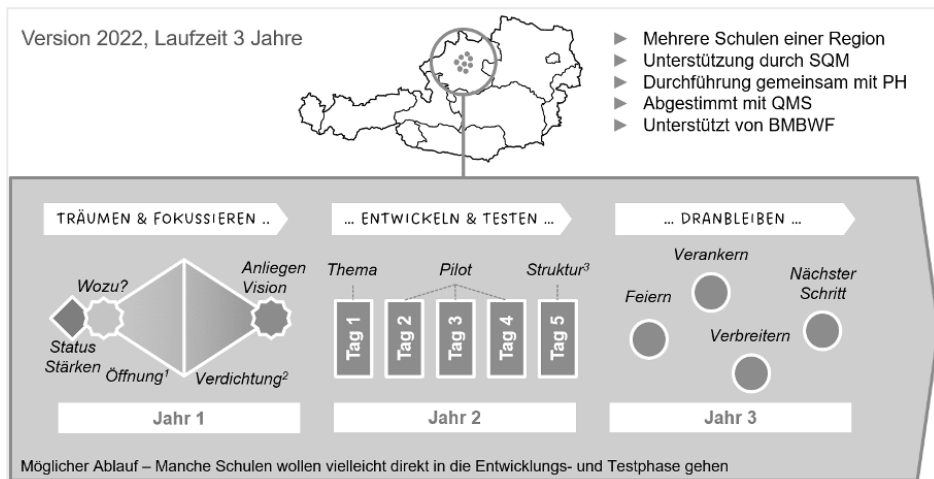


Abb.1: Multi-Schulen-Entwicklungsprogramm – Prozessarchitektur (Schule im Aufbruch, n.d.)

Jahr 1 – Träumen und Fokussieren:

Es geht um Öffnen, Loslassen, Ent-Schulen/De-Schooling, sich Inspiration und Ermutigung holen. Das Jahr ist geprägt von großem Denken über Grenzen hinaus, vom Träumen und dem Entwickeln von Visionen. Dabei stellen sich die Teams die Fragen: Was tut uns an der Schule gut? Was lassen wir bleiben? Das führt zur Entwicklung eines starken Teams, das ein Schwerpunkt-Thema findet, und sich nicht scheut, auch nach Unterstützung zu suchen, um dieses Thema professionell in Angriff nehmen zu können. (<https://sites.google.com/view/multi-schulen-programm>, Stand 24.10.2024)

Beispiele für Entwicklungsthemen der Wiener Schulen im ersten Jahr (Ruckensteiner, 2024):

- Schulgestaltung, Raumgestaltung und Raumnutzung
- Elternarbeit
- Projekttag und freie Lerneinheiten

- Verschränkter Unterricht
- Modulsystem
- Vernetzung zwischen Volksschule und Mittelschule
- Schule als Lern- und Lebensort: entspannte Arbeitsatmosphäre, Wohlbefinden, Begegnung und Austausch

Jahr 2 – Entwickeln und Testen

Es ist das Jahr des Prototypings. Das bedeutet, das gewählte Thema so aufzubereiten, dass es an der Schule erprobt und implementiert werden kann und ein markanter Schritt vorwärts spürbar wird. Ausgehend von einem kleinen Entwurf wird der sich daraus ergebende Prototyp in der Praxis getestet und evaluiert, damit eine profunde Weiterentwicklung möglich wird. Die Hoffnung ist, dass sich bei der Reflexion des Prozesses ein Überraschungseffekt mit Blick auf die sich abzeichnende Veränderung einstellt. (<https://sites.google.com/view/multi-schulen-programm>, Stand 24.10.2024)

Jahr 3 – Dranbleiben

Die Expertise und guten Nachrichten über das Gelingen sollen gezielt kommuniziert werden. Damit entsteht im Idealfall eine Verankerung im System, sodass sich die Entwicklungen stabilisieren und verbreiten. Der Raum des gemeinsamen Feierns bietet eine gute Möglichkeit, die Öffentlichkeit daran teilhaben zu lassen, um die Erfolge des Netzwerks auch im System sichtbar zu machen. In diesem Jahr wird auch geplant, wie das Erreichte über die drei Jahre hinaus verstetigt werden kann. (<https://sites.google.com/view/multi-schulen-programm>, Stand 24.10.2024)

4 In Bewegung kommen: Das Netzwerk „Schulen gestalten Schule(n) gemeinsam“

Das vorgestellte Modell des Multischulen-Programms wurde in Wien als Netzwerk „Schulen gestalten Schule(n) gemeinsam“ (SgSg) in Kooperation von Schule im Aufbruch, dem Open School Hub und der PH Wien (Team Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich) entwickelt. Die folgende Darstellung bietet einen Überblick des Aufbaus des Netzwerks, der Arbeit im ersten SgSg-Jahr und den Learnings, die daraus abgeleitet werden können.

4.1 Das Schiff bauen: Rahmen und Format

Ab dem Herbst 2022 fanden für das Netzwerk SgSg erste Abstimmungs- und Koordinati-onstreffen statt, bei denen einerseits der Rahmen der Zusammenarbeit und andererseits die Vorgangsweise bzgl. der Einladung der Schulen festgelegt wurden. Für den ersten Durchgang sollten Wiener Pflichtschulstandorte in herausfordernden Lagen angesprochen werden. Eine erste Orientierung erfolgte durch die Einbindung der Schulaufsicht in den Bezirken 10, 14, 20, 21 und 23. Das Interesse der Schulleitungen war groß, allerdings musste die Teilnahme für drei Jahre mit den aktuellen Vorhaben der Schule in Einklang zu bringen sein. Für sieben Standorte war dies schlussendlich möglich und bei einem ersten Treffen der sieben Schulleitungen im September 2023 wurden Eckpunkte für die Netzwerkarbeit der vier Mittel- und drei Volksschulen gemeinsam festgelegt:

- „Alle sieben Standorte wollen Teil des Netzwerks sein und von- und miteinander lernen.
- Die fünf geplanten Vernetzungstreffen – drei ganztägige, zwei halbtägige – finden in Präsenz statt.
- Die Schulleitungen nehmen an allen Terminen mit einem passenden Team teil.
- Wir nützen Unterschiede als gemeinsame Ressource.
- Wir nehmen uns Zeit, um die Axt zu schärfen!
*„Wenn ich acht Stunden Zeit hätte, einen Baum zu fällen,
würde ich sechs Stunden lang die Axt schleifen.“ Abraham Lincoln*
(SgSg-Protokoll des Treffens der Schulleitungen, 27.09.2023)

Am 07.11.2023 fand der erste Netzwerktag mit den sieben Schulteams in einem Raum außerhalb des Schulkontexts statt. Von Beginn an konnte das Moderator*innen-Tandem, das kontinuierlich durch alle Netzwerktage begleitet, das Kennenlernen und den Austausch der Pädagog*innen der sieben Schulen aufgrund deren großen Offenheit und des gemeinsamen Interesses an Entwicklung intensiv gestalten.

Unmittelbar nach dem ersten Netzwerktag, noch im November 2023, informierte das Projektteam die für diese Standorte zuständigen Schulqualitätsmanager*innen in einem gemeinsamen Termin, um das Vorhaben auch von Projektseite vorzustellen und die Unterstützung der Schulaufsicht für den innovativen Weg der Schulen sicherzustellen. Der rote Faden durch die Netzwerktreffen, die abwechselnd ganz- und halbtägig stattfinden, wurde und wird gemeinsam mit den Teilnehmenden anhand der aktuellen Themen und Bedarfe der Schulen entwickelt. Über ein Padlet werden Dokumentationen und Protokolle, Inspirationen und interessante Materialien und Links von allen für alle geteilt. Das erste SgSg-Jahr folgte dem nachstehenden Bogen:

Tab. 1: Netzwerktage und Themen (eigene Darstellung)

Netzwerktag	Themen
1 – 07.11.2023	Kennenlernen und Bilder entwickeln
2 – 09.01.2024	Raum – dem Leben und Lernen Raum geben
3 – 04.03.2024	Ziele entwickeln – im Dreieck Kultur-Strategie-Struktur denken
4 – 02.05.2024	Unterschiedlichkeit als Ressource nutzen – Partizipation am Standort gestalten
5 – 13.05.2024	Unsere Vorhaben konkret weiterdenken – verschiedene Perspektiven an der Schule und im Netzwerk nutzen

Das zweite Jahr (2024/25) versteht sich nun als Erprobungs- und Umsetzungsphase an den Standorten und im Netzwerk. Die Netzwerktage stehen im Zeichen konkreter Umsetzungsplanungen, gegenseitiger Inspirations- und Feedbackschritte und gemeinsamer Planungen, z. B. von Schulbesuchen.

4.2 Ermöglichtungen: Lern- und Entwicklungsfelder im Netzwerk

Im Sinne der Fragestellung, wie die schulübergreifende Netzwerkarbeit das standortspezifische Entwickeln unterstützen kann, wurden bereits im ersten Jahr vier grundlegende Aspekte sicht- und erlebbar.

Standortspezifisch gemeinsam entwickeln

Ein besonderes Merkmal des Arbeitens im SgSg-Netzwerk über einen längeren Zeitraum hinweg ist die Balance zwischen dem Entwickeln und Konkretisieren der Vorhaben für die eigene Schule und der Begleitung anderer Schulteams als kritischer Freundeskreis. Durch das starke Commitment der Schulleitungen entstand sehr rasch eine besondere Kultur der Offenheit und Verbundenheit, die den Austausch auf verschiedenen Ebenen kontinuierlich ermöglicht und unterstützt. Die Schulteams können nicht nur intensiv an den eigenen Schulentwicklungsschritten arbeiten, sondern gleichzeitig durch andere Standorte Ideen und Inspirationen erhalten und deren Arbeit durch Fragen, Assoziationen und Hinweise mitgestalten. Dies erfolgt z. B. durch „Kritische Freund*innen-Runden“, in denen Schulen ihre aktuellen Vorhaben Kolleg*innen anderer Standorte vorstellen und deren weiterführende Fragen beantworten, oder durch plenare Präsentationen, in denen mit unterschiedlichen Perspektiven (Schüler*innen, Eltern, Freizeitpädagog*innen, Vertreter*innen von Kooperationspartner*innen) auf die Planungen und deren Kommunikation geschaut wird und die Schulteams so weiterführende Unterstützung erhalten.

Entwicklung und Veränderung zu-MUT-en

Veränderung bedeutet immer ein Stück weit auch Irritation. Entwicklung als zielgerichteter Prozess erfordert Mut dazu Bestehendes loszulassen und Neues, noch Unbekanntes zu wagen. Das gemeinsame Arbeiten an den jeweils schulspezifischen Vorhaben unterstützt diesen Mut und erzeugt Energie, die das Weitergehen trägt.

Durch den kontinuierlichen Austausch besteht der Mehrwert auch darin, dass Informationen, Erfahrungen und Wissen in Bewegung kommen, die ohne diesen Rahmen nicht fließen würden. Welche Bandbreite an Entwicklungsmöglichkeiten gibt es? Wie viel Entwicklung können wir wem in welchem Rahmen zumuten? Was ist an anderen Standorten schon gedacht, versucht, verworfen, neugestaltet worden? Wofür gibt es schon welche Lösungen und was bedeutet das für unsere Schule? Das SgSg-Netzwerk schafft im besten Fall eine Mischung aus Inspiration, Irritation und Entwicklungsenergie, die zwischen allen Teilnehmenden kontinuierlich wächst und besprechbar macht, was Schule entwickeln (noch) heißen kann. Dazu dienen konkrete Entwicklungsvorhaben aus den einzelnen Schulen, wie z. B. ein „Elternführerschein“ mit Angeboten in bis zu acht verschiedenen Sprachen, einerseits wie auch die gemeinsame Auseinandersetzung mit aktuellen Entwicklungen im Bildungssystem, etwa die Anknüpfung an QMS-Instrumente und -Vorgaben, andererseits.

Raum und Zeit schaffen, um weiterzudenken

Im intensiven Schulleben ist es nicht einfach, Zeitgefäße und Rückzugsräume zu schaffen, in denen alltagsunabhängig gemeinsam über Entwicklungsfelder nachgedacht werden kann. Dieses Aussteigen aus dem Alltag, das Querdenken und einen Außenblick-Schaffen sind weitere zentrale Merkmale der Netzwerkarbeit in diesem Projekt. An Orten zu denken und zu arbeiten, die wenig mit der alltäglichen Arbeit verknüpft sind, stellt einen besonderen Raum für Weitergedachtes und Weiterführendes dar. Auch die gemeinsamen Pausen in den Teams bzw. in der Netzwerkgruppe ermöglichen neue Verknüpfungen, die das Arbeiten beleben und befruchten.

Nachhaltige Veränderung unterstützen

Durch die fünf Termine pro Schuljahr entsteht für die Schulteams und das Netzwerk Kontinuität. Das Anknüpfen von Termin zu Termin soll durch die Frequenz von etwa sechs bis acht Wochen niedrigschwellig erfolgen. Speziell durch die Vereinbarung, alle Termine – ganz- und halbtägige – in Präsenz abzuhalten, ist die Kooperation nachhaltig abgesichert, da sich in den Treffen neben der inhaltlichen Entwicklungsarbeit auch Vernetzungsgelegenheiten in den Pausen, beim Ankommen und Verabschieden ergeben.

4.3 Wirkmöglichkeiten der Netzwerkarbeit

Um die Wirksamkeit der Entwicklungsarbeit im Netzwerk sichtbar zu machen, wird jedes Netzwerk-Jahr durch das Multi-Schulen-Programm evaluiert. Dabei wird auf die Wirkebenen der Netzwerkarbeit fokussiert. Rürup (2015, S. 141) beschreibt als ersten Aspekt die interne Funktion des Netzwerks als gemeinsames Arbeitsforum. Die beteiligten Schulen erleben vertrauensvolle Kooperation und sind mit der Gestaltung und Qualität der Treffen zufrieden. Die zweite Ebene betrachtet die Produktivität im Sinne einer Lerngelegenheit. Inwiefern wurden durch die Netzwerkarbeit Lern- und Entwicklungsprozesse angestoßen und Veränderung im Wissen und den subjektiven Theorien der Beteiligten wahrgenommen? Weiters kann der Transfer der Netzwerkimpulse betrachtet werden. Wie werden sie auch in den jeweiligen Alltagskontexten als Entwicklungseinladungen wahrgenommen? Das vierte Merkmal beschreibt schließlich mögliche Folgen von netzwerkindizierten Veränderungen auf die soziale Praxis. Es werden Zusammenhänge zwischen beispielsweise verändertem Unterricht und den Leistungen der Lernenden beleuchtet (Jungermann, 2014, S. 15-16).

In der Erhebung zum ersten Jahr, die gemeinsam mit Schule im Aufbruch im Juni 2024 durchgeführt wurde und an der aus dem Wiener Programm 25 Personen teilnahmen, wurden Fragen zur erlebten Wirksamkeit und ersten beschreibbaren Veränderungen durch die SgSg-Entwicklungsarbeit gestellt.

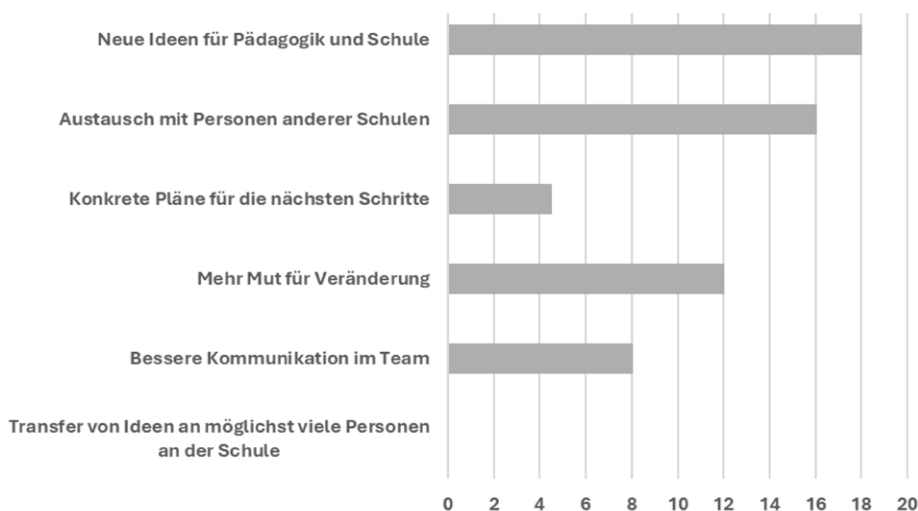


Abb. 2: Wirkung des Programms (Ruckensteiner, 2024, S. 20)

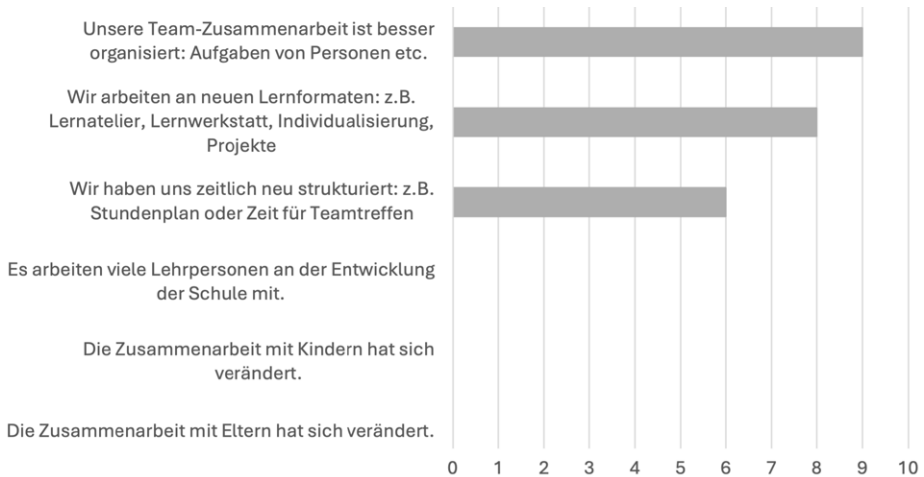


Abb. 3: Erste Veränderungen (Ruckenstein, 2024, S. 21)

Aus den Ergebnissen ist ersichtlich, dass das Netzwerk seine positive Wirkung entfaltet. Die beiden ersten Wirkebenen nach Rürup (2015) sind in den meisten Schulen sichtbar geworden. An einigen Schulen findet bereits ein Transfer der Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit statt, laut Rückmeldungen haben sich die Kommunikation und die Zusammenarbeit im Team deutlich verbessert.

Gleichzeitig steht der Austausch zwischen den Schulen und die Inspiration noch stark im Vordergrund. Als Ziele für die Zukunft sind die Involvement von mehreren Lehrpersonen in die Entwicklungsarbeit gesehen, aber auch die Zusammenarbeit mit den Schüler*innen und Eltern.

Für die weitere Arbeit im Netzwerk gilt es nun, wie im Programm vorgesehen, den Fokus auf den Transfer und die Nachhaltigkeit zu legen und die Schulen entsprechend dabei zu unterstützen.

5 Nächste Schritte im Netzwerk

Dranbleiben und wach weitergehen

Aus Sicht der Netzwerk-Begleiter*innen – moderierend und forschend – ist Kontinuität ein zentraler Faktor der gemeinsamen Arbeit im Netzwerk. Bei den Treffen entstehen verlässliche zeitliche Entwicklungsräume, die es nun weiterhin zielorientiert zu nutzen gilt. Die standortspezifische Arbeit im Netzwerk-Setting unterstützt das Dranbleiben, und gleichzeitig besteht durch den schulübergreifenden Austausch auch in jedem Schritt die Möglichkeit, sich Impulse zu holen und aktiv weiterzuentwickeln.

Das gegenseitige Vorstellen und die Nachfragen der Kolleg*innen von anderen Schulen fördern die Profilierung der eigenen Vorhaben und der Kommunikation darüber. Diesen Effekt der inneren Schärfung durch das Spiegeln nach außen gilt es weiterhin auszubauen und nutzbar zu machen. In den drei Projektjahren wird intensiv an den selbst gesteckten Zielen gearbeitet, während diese gleichzeitig mit- und weiterentwickelt werden, ganz wie im polynesischen Segeln.

Entwicklung im Team und im Netzwerk

Speziell in Zeiten hoher Komplexität und Anforderungen kann Teamarbeit eine Möglichkeit der gemeinsamen Entlastung und gegenseitigen Unterstützung darstellen. Dies knüpft an verschiedene aktuelle Entwicklungen im Bildungssystem an – etwa an die bewusste Fokussierung der Teamebene im QMS-Kontext, die Forcierung des übergreifenden Lernens in den neuen Lehrplänen und auch an die Kooperation von Schulen, z. B. in Schulclustern oder in Schulfamilien (Kuhn, 2022).

Mehrwert weitertragen – Potential sichtbar machen

Die erste Hälfte im Projektverlauf des SgSg-Netzwerks hat die Potentiale dieses Weges sichtbar gemacht. Gleichzeitig wurden auch Herausforderungen deutlich. So beeinflussen die Faktoren Zeit und Intensität maßgeblich die Zusammenarbeit der Schulen. Wie schnell und intensiv arbeiten die Teams der einzelnen Schulen an ihren Vorhaben? Wie gut lassen sich diese Prozesse zu einem gemeinsamen roten Faden verknüpfen? Wie viel Synchronität braucht das Arbeiten im Netzwerk und wie viel Freiraum bleibt für die standortspezifischen Bedarfe? Kann voneinander gelernt werden, wenn die aktuellen Fragestellungen differieren? Hier bedarf es eines sorgsam und kleinteiligen Vorgehens, das die Teilnehmenden in die Gestaltung des Netzwerks und speziell der Netzwerktage einbindet.

Darüber hinaus gilt es einerseits in der Konzeption die gesteckten Ziele weiter zu verfolgen und andererseits den Mehrwert dieser Kooperationsform sichtbar zu machen und im System zu teilen, damit die Möglichkeiten auch in anderen Entwicklungskontexten genutzt werden können.

Die Segel sind gesetzt.

6 Fazit und Ausblick

Die Arbeit in Netzwerken ist für Schulen eine mögliche tragfähige Antwort auf die aktuellen Entwicklungsanforderungen. Die schulübergreifende Multiperspektivität ermöglicht ein Mehr an Analyse-, Innovations- und nachhaltiger Umsetzungsenergie und stützt so die standortspezifischen Entwicklungsvorhaben. Gleichzeitig bedeutet die Vernetzung auch einen Energie- und Zeitaufwand, der speziell in einem dichten Schulalltag viel Konsequenz und Durchhaltevermögen der beteiligten Schulteams erfordert. Entsprechend müssen die Netzwerktreffen zielgerichtet gestaltet werden, um sicherzustellen, dass Sinn und Nutzen der Netzwerkarbeit ebenso wie der standortspezifischen Entwicklungen erlebbar sind.

Aktuell bieten die Erfahrungen aus dem ersten Jahr des SgSg-Netzwerks, wie dargestellt, erste Antworten auf die Frage, wie interorganisationale Vernetzung von Schulen innovative Entwicklungsprozesse initiieren und akzelerieren kann. Der Aspekt der Initiierung ist geglückt. Für das zweite und dritte Netzwerkjahr wird es interessant und herausfordernd bleiben, wie sich die kontinuierliche Kooperation und Kollaboration im Lernen gestaltet und welchen weiteren Einfluss sie auf die Entwicklungen der sieben Schulen haben können. Die Verstetigung der geplanten Entwicklungen im schulischen Alltag steht im Fokus ebenso wie der Ausbau der Vernetzung zwischen den einzelnen Standorten. Die Segel sind gesetzt ...

Autor*innen

Arzberger, Iris: PH Wien, Institut Schulentwicklung, Leadership und Praxisschulen, Schulentwicklungsberatung, iris.arzberger@phwien.ac.at

Atzesberger, Simone: PH Wien, Institut Schulentwicklung, Leadership und Praxisschulen, Bereichsleitung SQiB, simone.atzesberger@phwien.ac.at

Haider, Markus: Bildungsinnovator, haider@openschool.world

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Prozessarchitektur des Multi-Schulen-Programms (MSP). (Schule im Aufbruch, n.d.)	133
Abb. 2: Wirkung des Programms. Adaptiert von Ruckenstein (2024, S. 20)	137
Abb. 3: Erste Veränderungen. Adaptiert von Ruckenstein (2024, S. 21)	138
Tab. 1: Netzwerktage und Themen (eigene Darstellung)	135

Literatur

- Andersch, J. & Martin, O. (2023). *Landkarten der Transformation: Syntaktisch-hypnosystemische Entwicklungsberatung*. Carl-Auer Verlag.
- Berger, M. (2020). Kollaboratives Problem-based Learning. In: K. Kansteiner et al. (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Verlag Beltz.
- Hameyer, U. (2020). Schulfamilien: Vier Jahrzehnte Licht und Schatten. *Journal für Schulentwicklung*, 24 (2), 7–15. StudienVerlag.
- Hunziker, D. (2019). *Gemeinsam über sich hinauswachsen: Präsenz, Verbundenheit und Co-Kreativität in Gemeinschaften*. Arbor Verlag.
- Jenner, A. (2019). Zwischen Innen und Außen. Die Arbeit an der eigenen Organisationsgrenze als Voraussetzung organisationalen Lernens in Netzwerken. In: S. M. Weber et al. (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Springer VS.
- Jungermann, A., Pfänder, H. & Berkemeyer, N. (2018). *Schulische Vernetzung in der Praxis: Wie Schulen Unterricht gemeinsam entwickeln*. Waxmann.
- Kuhn, A. (2023). *Wie Schulen und Schulaufsicht besser zusammenarbeiten können*. Deutsches Schulportal. Abgerufen am 22.01.2025 von <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/schulfamilien-anne-sliwka-wie-schulen-besser-zusammenarbeiten-koennen/>
- Permantier, M. (2023). *Haltung erweitern: ICH, WIR, ALLE gestalten Transformation*. Verlag Franz Vahlen.
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. (2002). Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzbasierten Umgebungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34 (1), 44–57. Abgerufen am 17.04.2025 von https://www.researchgate.net/profile/Heinz-Mandl/publication/291851012_An_analysis_of_cooperative_learning_in_net-based_environments_and_consequences_for_its_support/links/56b0aa8d08ae9ea7c3b1c324/An-analysis-of-cooperative-learning-in-net-based-environments-and-consequences-for-its-support.pdf
- Rolff, H.-G. (2011). Wie verändern wir Schulen wirklich? Gelingensbedingungen für erfolgreiche Schulentwicklung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle: Wie verändern wir Schulen wirklich?* (S. 23–32). Abgerufen am 16.04.2025 von <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/08419.pdf>
- Rolff, H.-G., Sawatzki, D., Schaumburg, H. (2025). *Schule in Transformation*. Verlag Beltz.
- Ruckenstein, M. (2024). *Wirkungsbericht MSP 2023/24*. Abgerufen am 15.12.2024 von <https://sites.google.com/view/multi-schulen-programm>
- Rürup, M. (2015). *Netzwerke im Bildungswesen: eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung*. Springer VS.
- Schmidt, G. (2021). Beratungs- und Coachingpraxis. In: M. Faschingbauer (Hrsg.), *Effectuation: Wie erfolgreiche Unternehmer denken, entscheiden und handeln* (S. 274–286). Schäffer-Poeschel Verlag. <https://doi.org/10.34156/9783791049403>
- Schule im Aufbruch. (n.d.). *Multi-Schulen-Entwicklungs-Programm*. Abgerufen am 24.10.2024 von <https://www.schule-im-aufbruch.at/multi-schulen-entwicklungsprogramm/>
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2024). *Das lernende Schulsystem*. Verlag Beltz.

Schulübergreifende Kooperationsthemen

Peter Kurz, Mira Dulle, Franz Rauch und Katharina Zmelik

Im Austausch lernen: Über Governance-Strukturen in Bildungsnetzwerken. Das Fallbeispiel ÖKOLOG

Learning Through Exchange: On Governance Structures in Educational Networks. The Case Example ÖKOLOG

Zusammenfassung

Netzwerke bilden ein Kernelement moderner informationsbasierter Gesellschaften. Als dezentrale, partizipativ angelegte Organisationsformen werden Netzwerke vom Austausch zwischen den Beteiligten getragen. Im Bildungsbereich können Schulnetzwerke einen Gegenpol zu einem zentralistisch gesteuerten Bildungssystem formen und damit einen Beitrag zur Demokratisierung im Wissens- und Schulmanagement leisten. Am Beispiel des Netzwerkes ÖKOLOG wird den Herausforderungen in der Entwicklung von Schulnetzwerken nachgegangen.

Abstract

Networks are a core element of modern information-based societies. As decentralized, participatory organizational forms, networks are supported by the exchange between those involved. In the field of education, school networks can form a counterpole to a centrally controlled education system and thus contribute to the democratization of knowledge and school management. The article uses the ÖKOLOG network as an example to examine the challenges in the development of school networks.

1 Einleitung

„Wir sind im System, Teil des Systems und trotzdem verändern wir das System.“
(Mitglied eines ÖKOLOG-Regionalteams)

Netzwerke bilden dem Soziologen Manuel Castells (1996) zufolge ein Kernelement moderner informationsbasierter Gesellschaften. Als dezentrale, partizipativ angelegte Organisationsformen werden Netzwerke vom sozialen Austausch und vom Austausch von Informationen zwischen den Beteiligten getragen (Gergs & Seiderer, 2023, S. 172; Rauch, 2016, S. 43). Im Bildungsbereich können Schulnetzwerke einen Gegenpol zu einem zentralistisch gesteuerten Bildungssystem formen und damit einen Beitrag zur Demokratisierung im Wissens- und Schulmanagement leisten:

Im Idealfall werden Netzwerke als Schnittstelle und effektives Mittel zur Bündelung von Kompetenzen und Ressourcen konzipiert (OECD, 2003). Als Zwischenstrukturen verwalten sie Autonomie und voneinander abhängige Strukturen und Prozesse und versuchen, neue Wege des Lernens und der Zusammenarbeit zwischen Individuen und Institutionen zu erkunden (Rauch, 2013, 2016). Einige der grundlegenden Aspekte von Bildungsnetzwerken sind die gemeinsamen Absichten und Ziele (Lieberman & Wood, 2003), das Prinzip des Austauschs (gegenseitiges Geben und Nehmen) und die Win-Win-Beziehung (OECD, 2003), die Koordination von Austauschprozessen, Kooperation und Lernen (Dobischat, Düsseldorf, Nuissl & Stuhldreier, 2006) und Synergieeffekte durch strukturelle Organisation als Alternative zu klassischen Rationalisierungsstrategien, die durch den Abbau von Strukturen gekennzeichnet sind (Schäffter, 2004). (Rauch, Ziener & Radman, 2019, S. 120)

Eine zentrale Frage beim Aufbau, Management und der Entwicklung von Bildungsnetzen gilt dem Rahmen und den Regeln, innerhalb derer die Beteiligten agieren und sich organisieren können. Für partizipative und kooperative Management-Strategien im Wechselspiel zwischen steuernden Kräften einerseits und der Sicherung von individuellen Spielräumen der einzelnen Akteur*innen andererseits hat sich der Terminus „Governance“ etabliert. Governance beschreibt ein Modell der Verknüpfung von Bottom-Up- und Top-Down („Government“)-Strukturen innerhalb eines „hybriden, institutionalisierten Raums“, in dem die beteiligten Akteur*innen interagieren (Ostrom, 1990; Williamson, 1996; Europäische Kommission, 2001). Governance definiert zugleich eine (partizipative) Praxis und einen Prozess, steht im Spannungsfeld zwischen Kontinuität und Anpassung/Wandel und bezieht seine besondere Qualität und Innovationskraft aus dem Dialog zwischen den Beteiligten. Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Entwicklung derartiger Governance-Strukturen zwischen Top-Down-Impulsen und Bottom-up-Initiativen am Beispiel des Bildungsnetzwerkes ÖKOLOG und untersucht die hinter diesen Strukturen stehenden Dynamiken. Ausgehend von einem geschichtlichen Rückblick, in dem der Prozess der Entwicklung des Netzwerkes in seinen Phasen nachgezeichnet wird, werden die Mechanismen und Instrumente der Kommunikation und Entscheidungsfindung dargestellt, die genutzten Austauschformate vorgestellt und der damit verbundene Informations- und Wissenstransfer beleuchtet. Erfahrungsberichte handelnder Akteur*innen sowie Dokumentationen in Form der regelmäßig erstellten begleitenden Evaluierung und Begleitforschung (z. B. Dulle & Rauch 2024, Rauch & Dulle 2023a) bilden die Grundlage, um Fragen der Leistungsfähigkeit des Netzwerkes im Spannungsfeld von Erweiterung und Stabilisierung/Konsolidierung zu erörtern. Diese werden vor dem Hintergrund personeller, zeitlicher und finanzieller Ressourcen diskutiert. Zugleich wird auf Wirksamkeit und messbare Mehrwerte (Rauch & Dulle, 2023b) des Projektes eingegangen. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick, der Entwicklungspotentiale und Ansatzpunkte zu deren Erschließung in den Fokus nimmt.

2 Governance als theoretisch-konzeptionelle Basis für das Management von Schulnetzwerken

Anders als im klassischen Government, wo Regierungshandeln darauf abzielt, durch Gesetze, Verordnungen, Erlässe in das Verhalten einzugreifen, operiert die öffentliche Hand im Rahmen von Governance mit Anreizmodellen, Unterstützungsmaßnahmen und Leitlinien mit dem Ziel, Eigeninitiative und Engagement von Personen und in Institutionen zu fördern (Weißbuch Governance der Europäischen Union, 2001). Governance beschreibt dabei eine Strategie, die grundsätzlich von partnerschaftlichen Beziehungen und dem Dialog zwischen den Beteiligten ausgeht. Dieses Konzept zum Management von dezentralen Netzwerken wurde ursprünglich in den Wirtschafts- und den Politikwissenschaften formuliert, um Formen des kooperativen Managements von natürlichen Ressourcen wie Wasser, Land, Biodiversität zu beschreiben und zu analysieren (Ostrom, 1990), später auf das Management von Kulturgütern erweitert und wird seit den 1990er Jahren auch im Kontext des Wissensmanagements diskutiert (Castells, 1996). Auf diesem Weg hat das Konzept auch seinen Weg in das Bildungswesen gefunden und hat sich – wie unser Beispiel zeigen soll – in der Praxis bewährt. Als Grundidee steht dahinter die Überlegung, dass Wissen und Informationen als Gemeingüter (Commons) zu betrachten sind, die innerhalb partizipativer Beziehungen verwaltet werden. Ostrom (1990, 2009; Janssen & Ostrom, 2006) und darauf folgend eine Forschungsgruppe um Berkes, Folke, Olsson und Colding haben den Begriff des „adaptiven Co-Managements“ geprägt, als eine Form des kooperativen Managements: In wiederkehrenden Reflexions- und Neubewertungsschleifen werden die praktizierten Managementpraktiken zwischen den Akteur*innen auf den unterschiedlichen Organisationsebenen ausgehandelt und an sich verändernde Situationen anpasst (Folke, Colding & Berkes, 2003; Olsson, Berkes & Folke, 2004). Idealisiert lässt sich diese Management-Konzeption in einem Drei-Ebenen-Modell darstellen, in dem Governance eingebettet erscheint in die Strukturen hoheitlichen Handelns einerseits, und getragen vom Handeln individueller Akteur*innen auf der anderen Seite (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Schematisiertes Drei-Ebenen-Modell von Governance-Strukturen (eigene Darstellung, basierend auf Enengel et al., 2011 und Williamson, 1977). An die Stelle des „freien Marktes“ treten in Bildungsnetzwerken die Akteur*innen an den Schulstandorten.

3 Das Beispiel des Schul- und Hochschulnetzwerkes ÖKOLOG

Das Schul- und Hochschulnetzwerk ÖKOLOG existiert seit 2000 (mit einer Pilotphase ab 1996) und ist mit mehr als 740 beteiligten Schulen und allen 14 Pädagogischen Hochschulen das größte Bildungsnetz in Österreich. ÖKOLOG hat seine Wurzeln in der Bewegung zur Modernisierung und Demokratisierung des österreichischen Schulsystems der 1990er Jahre (Dalin & Pöhlandt, 1999; Altrichter et al., 2015). Deren Ziele lagen in einer Stärkung der Handlungs- und Entwicklungsspielräume und der Autonomie der einzelnen Schulen an ihren Standorten mit der Intention, auf diesem Wege innovative Milieus und Lernumgebungen für einen offenen, partizipativen und schüler*innen-zentrierten Unterricht zu fördern. Bestrebungen zu einer allgemeinen Demokratisierung der Schul- und Unterrichtsentwicklung trafen auf einen sich zeitgleich formierenden Diskurs über nachhaltige Entwicklung sowie über die zentrale Rolle, die Bildung darin einnehmen würde (De Haan & Harenberg, 1998, S. 1–2).

Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen des internationalen ENSI-Projektes, an dem Österreich federführend beteiligt war (<https://www.ensi.org/>), im Jahr 1996 das Programm „ÖKOLOGisierung von Schulen“ im Sinne eines „Whole-institution approach“ (UNESCO, 2014) entwickelt und in Österreich in einer ersten Phase in 22 Schulen pilotiert (Fleiß, 2016, S. 78–80). Zunächst als Fortbildungsprogramm für die Schulen und als Unterstützungsangebot für Schulprojekte im Bereich einer nachhaltigen Entwicklung angelegt, generierte das bis 1999 laufende Pilotprojekt die Eckpfeiler für das in der Folge etablierte Schul- und Hochschulnetzwerk. Dessen schrittweise Institutionalisierung erfolgte ab dem Jahr 2000 über die Organisation von Netzwerktreffen, bei welchen zwischen den Schulen Kontakte geknüpft, Projekte und projektorientierte innovative Lehr-Lernformate vorgestellt, Erfahrungen ausgetauscht und ein Pool von Themen entwickelt und kontinuierlich erweitert wurde (Wirnsberger, 2001). Maßstab für die durch ÖKOLOG generierten Mehrwerte sind die Entwicklungsimpulse an den einzelnen Schulstandorten (und Pädagogischen Hochschulen) sowie erkennbare Qualitätsverbesserungen im schulischen und unterrichtlichen Alltag (Hillebrand et al., 2017, S. 120). Ziel des Programms ist es, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an den (Hoch-) Schulen zu verankern, zu institutionalisieren und in das Alltagshandeln zu integrieren:

„Die schulinterne und externe Umwelt ist der Ort persönlicher Erfahrung, der Inhalt interdisziplinären Lernens und Forschens, der Gegenstand gesellschaftlich bedeutsamen Handelns sowie eine Herausforderung für Initiative, Selbständigkeit und verantwortungsbewusstes Handeln. Ausgehend von konkreten Themen, Fragestellungen und zahlreichen Erfahrungen in der Umweltbildung, wollen Schüler*innen, Lehrer*innen und alle am Leben von ÖKOLOG-Schulen Beteiligte mehr über die ökologischen, sozialen und ökonomischen Zusammenhänge lernen und erfahren“ (Rauch & Dulle, 2012, S. 8).

Ein Spezifikum von ÖKOLOG ist dessen flache Organisationsstruktur, der die Idee und das Prinzip des „Voneinander-Lernen durch Austausch“ zugrunde liegt. Dies wird durch einen niederschweligen Einstieg in eine offene Community unterstützt. ÖKOLOG bietet Foren zur Vernetzung von verschiedenen Stufen und Typen innerhalb des österreichischen Schul- und Bildungssystems, von der Primarstufe bis zu den tertiären Bildungseinrichtungen der Pädagogischen Hochschulen, von der Allgemeinbildenden Schule bis zur Berufsbildung. Anspruch von ÖKOLOG ist der Aufbau demokratischer, partizipativer und kooperativer Strukturen des Austauschs und der Kommunikation zwischen den beteiligten

Partner*innen (z. B. Rauch & Pfaffenwimmer, 2020, S. 85). Dabei lässt sich die eingangs beschriebene Steuerungs- und Managementpraxis hinter ÖKOLOG wohl treffend dem als „Governance“ bekannten Ansatz zuordnen. Dahinter findet sich ein dreigliedriges Modell aus überregionaler Steuerungs- und Managementebene unter Schirmherrschaft des zuständigen Ministeriums, einer mittleren Ebene aus regionalen Teams sowie der Ebene der im Netzwerk partizipierenden Schulen und Hochschulen und deren Akteur*innen.

4 Governance-Struktur: Akteur*innen und Kommunikationsformen innerhalb von ÖKOLOG

In die erste Phase der Institutionalisierung von ÖKOLOG seit dem Jahr 2000 fällt neben Aktivitäten zur Einbindung der Schulaufsichten und Landesschulräte (heute Bildungsdirektionen) in das Netzwerk auch die Einsetzung von ÖKOLOG-Koordinator*innen an bzw. aus den Schulen und die Konstituierung von sogenannten Regionalteams in den einzelnen Bundesländern. Gemäß dem Konzept des ÖKOLOG-Netzwerks kommt diesen Teams die Aufgabe zu, als Bindeglieder zwischen dem zentralen Koordinations- bzw. Steuerungsteam bestehend aus Vertreter*innen des Bildungsministeriums (Sektion 1) sowie Vertreter*innen des Institutes für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt und den einzelnen Schulen des Netzwerkes zu fungieren. Die aus fünf bis neun Personen bestehenden Regionalteams sind für die Organisation von Regionaltagungen für die ÖKOLOG-Schulen verantwortlich und entsenden aus ihren Reihen Vertreter*innen zu Bundesländer-Konferenzen und nationalen ÖKOLOG-Netzwerktreffen. Seit 2001 werden regelmäßig Netzwerk-Tagungen organisiert, wo über Aktivitäten berichtet und über operative Belange sowie strategisch-inhaltliche Ausrichtungen des Netzwerkes diskutiert wird (Rauch & Dulle, 2012, S. 4). Darüber hinaus entwickeln die Regionalteams unterschiedliche Angebote (z. B. ÖKOLOG Lehrgang in der Steiermark), orientiert an den lokalen und bundesländerspezifischen Interessen und Kontexten. Ein weiterer Schritt der Institutionalisierung war in einer frühen Phase die Entwicklung eines Regelwerks, in dem die Ziele von ÖKOLOG beschrieben, Beitritts- und Teilnahmekriterien definiert und Verantwortlichkeiten festgelegt wurden. Dieses Regelwerk liegt als Netzwerkhandbuch mittlerweile in mehrfach aktualisierter Form vor. Es enthält u. a. den Auftrag, dass jede (Hoch-)Schule in ihrem Wirkungsbereich mindestens ein ÖKOLOG-Projekt pro Schuljahr durchführt und dokumentiert. Zur Dokumentation ist ein System der Berichtlegung vorgesehen (ÖKOLOG-Jahresberichte), die wiederum Basis für ein bundesweites Dokumentationssystem aller Aktivitäten an Österreichs ÖKOLOG-Schulen und -Hochschulen darstellen und deren Arbeit nach außen sichtbar machen.

Neben seinem Charakter als soziales Netzwerk zum Austausch von Erfahrungen zwischen den einzelnen Akteur*innen hat auch bei ÖKOLOG in den vergangenen Jahren – und noch einmal verstärkt durch den Digitalisierungs-Schub während der Pandemie-Jahre – zunehmend die digitale Dimension des Netzwerkes an Bedeutung gewonnen. Ausbau und Weiterentwicklung der Webpage und der digitalen Kommunikation (Instagram, Facebook) als Austauschplattformen stellen daher aktuell einen Schwerpunkt/ ein Handlungsfeld im ÖKOLOG-Netzwerk dar.

4.1 Zuständigkeiten und Kommunikationsflüsse

Zuständigkeiten, Informations- und Kommunikationsflüsse innerhalb von ÖKOLOG sind in einem Organigramm festgelegt (vgl. Abb. 2). An dessen Spitze stehen das Bundesministerium für Bildung (BMB, ehemals BMBWF) als Vertretung der Regierung und das Institut für Schulentwicklung der Universität Klagenfurt (IUS), deren Aufgaben in einer Kooperationsvereinbarung geregelt sind. Von ministerieller Seite kommen einerseits Unterstützungsmaßnahmen wie die Bereitstellung organisatorischer Rahmenbedingungen, finanzieller und personeller Ressourcen. Zum anderen werden seitens des Ministeriums unter fachlich-wissenschaftlicher Beratung und in Abstimmung mit dem ÖKOLOG-Team am IUS grundsätzliche inhaltliche Ausrichtungen festgelegt. Am IUS sind neben der wissenschaftlichen Begleitung des Netzwerkes und internationalen Projekten zudem eine Reihe von operativen Agenden angesiedelt. Dazu gehören die Netzwerkkommunikation und Öffentlichkeitsarbeit, sowie die Abwicklung der jährlich stattfindenden ÖKOLOG-Bundesländerkonferenz und diverser Vernetzungstreffen, etwa die jährlich zweimalig stattfindenden Treffen der ÖKOLOG-Vertreter*innen der Pädagogischen Hochschulen. Eine beratende Funktion im Hinblick auf wissenschaftliche Empfehlungen und Anregungen für die Weiterentwicklung des Programms nimmt ein wissenschaftlicher Beirat aus Vertreter*innen von Universitäten und anderen Forschungseinrichtungen ein. Die Linien im Organigramm beschreiben die Kommunikationsflüsse im Netzwerk. Das BMB und das IUS besprechen sich in regelmäßigen Abständen online und in Präsenz (durchgehende Linienführung). Der Austausch mit den Regionalteams erfolgt halbjährlich bei der Bundesländerkonferenz und dem Vernetzungstreffen sowie laufend bei Bedarf. Ebenso findet das Treffen mit den Pädagogischen Hochschulen halbjährlich statt. Der wissenschaftliche Beirat bespricht sich einmal jährlich mit dem BMB und IUS. Die Regionalteams betreuen die Schulen in ihrem Bundesland und tauschen sich innerhalb regionaler Treffen und Veranstaltungen aus. Die strichpunktierten Linien verweisen auf gelegentliche Kommunikation mit weiteren Kooperationspartnern und mit Universitäten. Die feinen, grauen Linien zeigen die sporadische direkte Kommunikation mit dem IUS und Netzwerkpartner*innen.

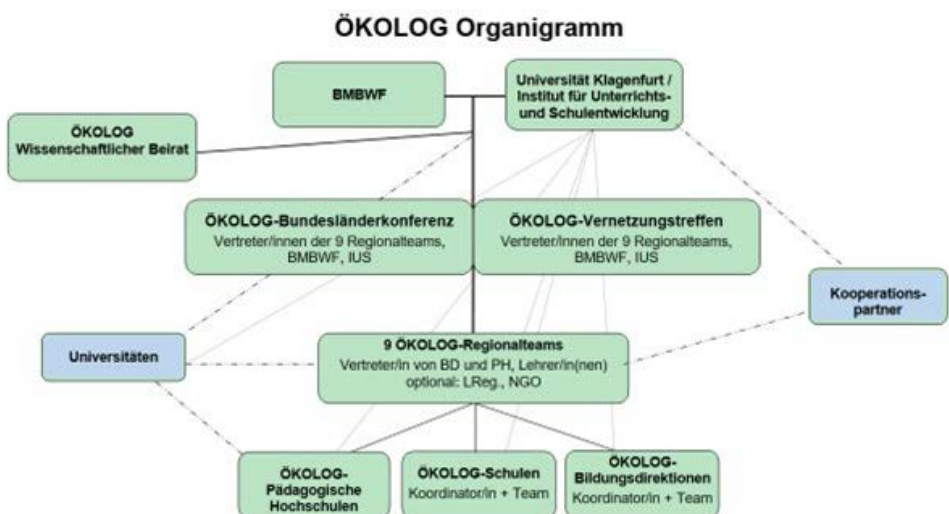


Abb. 2: Organigramm des Schul- und Hochschulnetzwerkes ÖKOLOG (Quelle: BMBWF und IUS 2024)

An der Basis des Netzwerkes stehen die ÖKOLOG-Schulen, die ÖKOLOG-Pädagogischen Hochschulen und eine ÖKOLOG-Bildungsdirektion (Steiermark), vertreten durch die beauftragten Koordinator*innen und ihre Teams. Die ÖKOLOG-Schulteams übernehmen mit dem Beitritt zum Netzwerk in ihren jeweils eigenen Wirkungsbereichen Verantwortung und ergreifen Initiativen, um ihre Schulen und ihren Unterricht nach dem Leitbild einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu gestalten (vgl. Netzwerkhandbuch ÖKOLOG, BMBWF und IUS 2024). Zwischen Ministerium, IUS und den ÖKOLOG-Schulen stehen die bereits angesprochenen (neun) Regionalteams, die gleichsam als Bindeglieder oder regionale Knotenpunkte des Netzes fungieren.

4.2 Aktivitäten innerhalb des Netzwerkes

Die Regionalteams betreuen die Schulen und veranstalten für sie jährliche, als eintägige Tagungen organisierte regionale Vernetzungstreffen. Diese sind als Austauschveranstaltungen angelegt, wo Initiativen und Projekte der Schulen vorgestellt und diskutiert werden. Ein Programm aus Vorträgen, Workshops und kurzen Exkursionen rundet diese Veranstaltungen ab. Darüber hinaus werden in den Bundesländern unterschiedliche weitere Unterstützungsangebote entwickelt und umgesetzt. Vertreter*innen aller Regionalteams nehmen an der jährlichen Bundesländerkonferenz (3 Tage in Abfolge in jedem Bundesland) und einem jährlichen Vernetzungstreffen (2 Tage; meist in einem Hotel in Salzburg) teil. Diese Veranstaltungen vernetzen die Regionalteams der Bundesländer mit dem bundesweiten Steuerungsteam aus Ministerium und IUS und stellen das zentrale Planungs- und Entwicklungsformat des Netzwerkes dar. In der Bundesländerkonferenz werden beispielsweise die Aktionsbereiche des Netzwerkes in partizipativen Prozessen weiterentwickelt. So entstand die aktuelle Version der ÖKOLOG-Aktionsbereiche, welche die ökologische, soziale, kulturelle und ökonomische Dimension einer nachhaltigen Entwicklung und ihrer Themenbereiche sowie die 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung miteinbeziehen (vgl. Abb. 3). Ergänzend zu den Aktionsbereichen werden in der Bundesländerkonferenz in einem dreijährigen Turnus wechselnde Schwerpunktthemen vereinbart, die den Regionalteams – und in weiterer Folge den Schulen – als Orientierungspunkte zur inhaltlichen Ausrichtung ihrer Initiativen und Projekte dienen.

Dazu kommen noch Vernetzungstreffen mit den Pädagogischen Hochschulen (zwei Mal im Jahr eintägig; zurzeit einmal online, einmal in Präsenz). Der wissenschaftliche Beirat trifft sich einmal im Jahr online. Neben den vor allem physischen Austauschformaten kommt, wie bereits erwähnt, in jüngerer Zeit der Kommunikation über digitale Kanäle eine große Bedeutung zu. Zentrale Plattform hierzu bietet die Homepage www.oekolog.at, wo Veranstaltungen angekündigt, Materialien angeboten, Forschungsergebnisse publiziert und in einem umfassenden, den Mitgliedsschulen zugänglichen internen Bereich über die Jahresberichte der Schulen Informationen über deren Aktivitäten, Projekte und Initiativen abgerufen werden können. Eine weitere Funktion der Homepage liegt im allgemeinen Wissenstransfer zu den Themen Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung.



Abb. 3: Landkarte der ÖKOLOG-Aktionsbereiche (BMBWF & IUS, o.E.)

5 Wirksamkeit und Leistungen des Netzwerks

Zur Einschätzung der Relevanz und Wirksamkeit von Netzwerken im Bildungsbereich schlagen Dalin & Pöhlandt (1999, S. 155–162) eine Bewertung entlang von vier Feldern resp. Funktionen vor: 1) Informations- und Austauschfunktion, 2) Lernfunktion, 3) politische Funktion sowie 4) psychologische Funktion. In Anlehnung an diese vier Funktionen erfolgt in periodischen Abständen eine Evaluierung der Wirksamkeiten von ÖKOLOG an den Schulstandorten. Die Ergebnisse können als Belege für die Leistungsfähigkeit des Netzwerkes herangezogen werden. Die folgenden Ausführungen stützen sich im Wesentlichen auf eine breit angelegte Evaluationsstudie von 2011 im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), welche Einschätzungen der beteiligten Akteur*innen über Veränderungen an den Schulen und Auswirkungen auf die ÖKOLOG-Qualitätsbereiche untersuchte. In einem dreistufigen Prozess erfolgten zu Beginn Befragungen von 16 Schulleiter*innen und 23 ÖKOLOG-

Koordinator*innen mittels Einzel-, Gruppen- sowie Telefoninterviews. Basierend auf diesen Ergebnissen wurden auf der Tagung „15 Jahre ÖKOLOG-Programm und 10 Jahre ÖKOLOG-Netzwerk“ entsprechende Thesen formuliert, in Arbeitsgruppen diskutiert und abschließend darauf Bezug nehmendes Feedback des wissenschaftlichen Beirats eingearbeitet (Rauch & Dulle, 2012). Die Aussagen und Einschätzungen werden durch nachfolgende Evaluierungen (Ziener, 2017; Swatek & Rauch, 2020; Rauch & Dulle, 2023b; Dulle & Rauch, 2024) in weiten Teilen bestätigt bzw. detailliert und präzisiert.

Informations- und Austauschfunktion: Als sehr positiv und hilfreich wird die Rolle des ÖKOLOG-Netzwerks seitens der Schulen für den regionalen Erfahrungs- und Informationsaustausch angesehen, der zur Ideengenerierung beiträgt. Die Evaluierungsdaten der Schulen zeigen, dass das Netzwerk einen wesentlichen Kanal zur Dissemination von Unterrichtsmaterialien darstellt. Über das Netzwerk werden Unterrichtsmaterialien bekannt und verfügbar gemacht, und auch finanzielle Ressourcen für Projekte und Aktivitäten können akquiriert werden. Ein Großteil der ÖKOLOG-Schulen sieht Jahrestreffen, Tagungen und Workshops als eine wichtige Quelle für formellen und informellen Informations- und Erfahrungsaustausch. Hervorgehoben wird die Offenheit des ÖKOLOG-Konzeptes, die eine umfassende Themenbreite ermöglicht und Kreativität fördert. Darüberhinausgehend werden Innovationen im Bereich der Unterrichtsmethoden angeregt und neue Themenfelder erschlossen, die dann vermehrt in den Unterricht integriert werden können (z.B. Gesundheit, ökologische und sozialen Themen bis hin zu Gestaltungsfragen im Schulumfeld).

Lernfunktion: Durch ÖKOLOG fühlen sich Lehrkräfte angeregt und ermutigt, verstärkt innovative Methoden in ihren Unterricht zu integrieren. Erwähnt werden projektorientierter Unterricht (ÖKOLOG wird zumeist in Form von Projekten umgesetzt), Lernen durch Lehren, COOL – Cooperatives Offenes Lernen, soziales Lernen, kompetenzorientiertes und individualisiertes Lernen sowie andere Lehr- und Lernmethoden, wie Forschendes Lernen, Praxisunterricht, Unterricht im Freien, Gruppenarbeiten. Allen genannten Lehr-Lernformaten wird von den Lehrkräften Kompetenzerwerb in den Bereichen Kultur der Komplexität, Kritisches Denken und Erkennen von Optionen und handlungsgestützte Perspektiven Breiting, Meyer & Mogeson (2005) zufolge zugeschrieben, die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinn einer Bildung für nachhaltige Entwicklung beschreiben.

Politische Funktion: Der Beteiligung am Netzwerk werden seitens der Schulen sowohl positive Wirkungen auf die innere Schulentwicklung als auch hinsichtlich ihrer Außenbeziehungen zugeschrieben. Viele der evaluierten Schulen haben ÖKOLOG im Schulprogramm, im Schulprofil und/oder im Schulleitbild verankert. Zudem unterstützt ÖKOLOG inklusive der darüber bereitgestellten Evaluationstools das Qualitätsmanagement und die Qualitätsentwicklung an den Schulen. In weiterer Folge kann die Etablierung einer demokratischen Schulkultur, Partizipation und aktive Mitgestaltung gefördert werden. Als Felder der Partizipation werden beispielsweise die Gestaltung bzw. Umgestaltung der Schulumgebung (Schulhaus, -hof und Schulgarten) zur Verbesserung des Wohlfühlklimas an den Schulen genannt.

Die Teilnahme an ÖKOLOG trägt zur Intensivierung von Außenbeziehungen und Kooperationen bei. ÖKOLOG hilft vielen Schulen in der Öffnung nach außen und in der Entwicklung von Beziehungen zu anderen Stakeholder*innen, wobei das Netzwerk zumeist als einer von vielen Faktoren für die Öffnung gesehen wird. In den Evaluierungen angeführte Kooperationen und Partnerschaften beziehen sich auf Projekte mit Gemein-

den und anderen Verwaltungsbehörden, Vereine, Wirtschaft und Industrie, Hochschulen und Universitäten sowie Expert*innen und NGOs.

Psychologische Funktion: Werte- und Bewusstseinsbildung werden als wichtige Benefits durch die Teilnahme am Netzwerk genannt, wobei Bereiche wie Gesundheits- und Ressourcenbewusstsein besonders hervorgehoben werden. Schulen geben an, durch ÖKOLOG Fragen der Wertevermittlung, der Persönlichkeitsbildung und des Erwerbs sozialer Kompetenzen verstärkt in die Unterrichtspraxis zu integrieren. Ich-Stärke der Schüler*innen wird durch gemeinsame Projekte ebenso gefördert wie Gemeinschaftsinn und Wir-Gefühl. Vielfach werden diese Effekte durch Wettbewerbsauszeichnungen für gelungene Projekte durch die Regionalteams unterstützt und bestärkt.

Nicht zuletzt wird wiederholt darauf hingewiesen, dass die Mitarbeit bei ÖKOLOG positive Wirkungen auf die Außenwahrnehmung und das Image der Schule haben. (Rauch & Dulle, 2012; s. auch: Ziener, 2017; Swatek & Rauch, 2020; Rauch & Dulle, 2023; Dulle & Rauch, 2024)

6 Herausforderungen in der Steuerung, im Management und in der Governance von ÖKOLOG

Die Evaluierungen machen auch die Herausforderungen und Probleme deutlich, die im Rahmen der Governance und des Managements zu Tage treten. Diese haben durchwegs mit der Ausstattung mit Ressourcen (zeitliche, personelle, finanzielle Ausstattungen) zu tun, wenngleich diese Herausforderungen auf den verschiedenen Ebenen des Netzwerks unterschiedlich in Erscheinung treten.

6.1 Schulebene

Auf Ebene der Verankerung in den Schulen stellen die innere Vernetzung, Teambildung und Teilung der Verantwortlichkeiten Herausforderungen dar. Die Aktivitäten zu ÖKOLOG lasten häufig auf den Schultern weniger und es fällt ÖKOLOG-Koordinator*innen bisweilen schwer, Kolleg*innen zur Mitarbeit zu gewinnen und eine Kontinuität in der Netzwerkarbeit aufrechtzuerhalten (Ziener, 2017, S. 200). Das liegt unter anderem daran, dass ein Großteil der Arbeit im ÖKOLOG-Team ehrenamtlich erfolgt. In jedem Bundesland bekommt der/die Koordinator*in des Regionalteams eine Abgeltung in Form von Werteeinheiten, die allerdings den Aufwand nicht abdecken. Häufig gibt es für die Koordinationstätigkeiten an den Schulen keine Abgeltung oder Honorierung in anderer Form. Dazu kommt, dass durch die angespannte Personalsituation und zunehmende Auslastung der Lehrkräfte aufgrund neuer Anforderungen Prioritäten neu bewertet und Aktivitäten im Rahmen von ÖKOLOG hintangestellt werden. Dabei sind die Schwierigkeiten bei der Etablierung von Schulteams und bei der Implementierung von ÖKOLOG in das Schulleben von Schule zu Schule unterschiedlich. Wichtige Parameter sind empirischen Beobachtungen zufolge Schulgröße und Schultyp (Ziener, 2017, S. 213–214): In kleinen Schulen und in der Primarstufe funktionieren die internen Schulnetzwerke tendenziell besser als etwa in AHS oder BHS, wo ÖKOLOG bis heute weniger verankert ist. Gründe sind auf struktureller Ebene zu suchen: Lehrpläne mit einer stark in Einfächer fragmentierten Unterrichtsstruktur erschweren in der AHS nicht nur fächerüber-

greifenden, projektorientierten Unterricht, sondern fördern auch bei den Lehrenden Einzelkämpfer*innentum und wenig Austauschkultur. Die Rahmenbedingungen eines Unterrichts mit Fokus auf die Maturavorbereitung drängen in der Sekundarstufe 2 andere Inhalte und alternative Unterrichtsformate in den Hintergrund. In der Volksschule liegen die Voraussetzungen für Projektunterricht günstiger. So ist es im Segment der AHS auch am schwierigsten, neue Schulen für ÖKOLOG zu gewinnen. Chancen eröffnen sich durch die jüngsten Reformen der Lehrpläne zumindest in der Sekundarstufe 1, mit einer offeneren Gestaltung der Fachlehrpläne und der Integration fachübergreifender Themen (Müllner, Nowak & Wenzel, 2023, S. 6–7).

6.2 Regionalebene

Seitens der Regionalgruppen besteht eine Herausforderung in der Betreuung des laufend größer werdenden ÖKOLOG-Netzwerks bzw. der zunehmenden Zahl der ÖKOLOG-Schulen (s. auch Abb. 4). Die Anzahl der zu betreuenden Schulen und die Ressourcen der Regionalteams sind in den einzelnen Bundesländern (sehr) unterschiedlich. Dennoch kann gesagt werden, dass sich die Regionalteams in unterschiedlichem Ausmaß in dem Spannungsfeld sehen, dass auf der einen Seite ein persönlicher Kontakt zu den ÖKOLOG-Schulen essenziell ist, um die ÖKOLOG-Schulen qualitativ zu betreuen. Insbesondere in einer Zeit von übermäßigen Informationen stellt es eine Herausforderung dar, solche effizient und zielgruppengerecht aufzubereiten und zu streuen. Auf der anderen Seite sehen sich die Regionalteams aufgrund begrenzter Ressourcen dazu teilweise nur bedingt und bei einem weiteren Zuwachs von ÖKOLOG-Schulen in einigen Bundesländern irgendwann nicht mehr in der Lage. Angesichts der vorhandenen Vielfalt an Schulen, Projekten und Themenfeldern erweist es sich als umso wichtiger, diese als ein Markenzeichen von ÖKOLOG zu sichern. Die Heterogenität ist ein einzigartiges Merkmal von ÖKOLOG und dessen Qualitäten werden in den Regionaltagungen und den dort stattfindenden Austauschrunden deutlich. Allerdings bedeutet die Heterogenität auch eine große Herausforderung für die Regionalgruppen, etwa wenn es um jeweils auf die Zielgruppen zugeschnittene Betreuungs- und Beratungsangebote und Fortbildungen geht. Daher ermöglicht ÖKOLOG bundesländerübergreifende Flexibilität, jedes Regionalteam hat den Gestaltungsspielraum, um die richtige Balance zwischen Struktur und Flexibilität zu finden.

Anzahl der ÖKOLOG-Schulen und Hochschulen 2000-2024

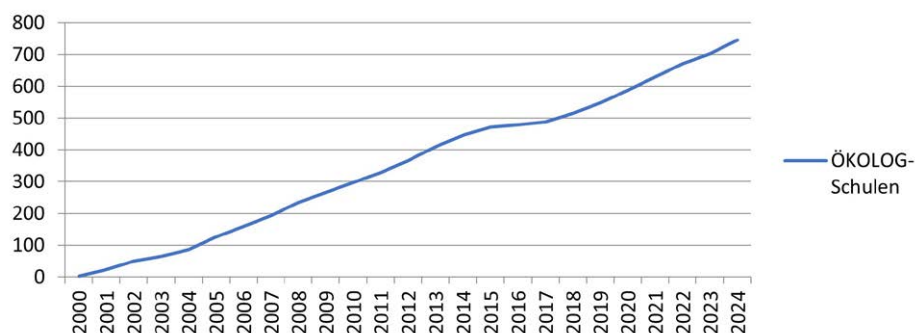


Abb. 4: Entwicklung des ÖKOLOG-Netzwerks von 2000-2024 (eigene Darstellung)

6.3 Überregionale Steuerungs- und Managementebene

Auf Ebene der Steuerung und Entwicklung des Netzwerks kann das Wissensmanagement als Herausforderung geortet werden. Während sich Informationen als personenunabhängige Daten aufgrund der technischen Möglichkeiten nahezu beliebig operationalisieren lassen, ist Wissen ein personales und soziales Phänomen, also gebunden an Individuen und Institutionen und damit nicht oder nur beschränkt „objektivierbar“ (Gottschalk-Mazouk, 2007). Information, aber auch Wissen braucht Management, zum einen, indem es katalogisiert, klassifiziert und bewertet wird. Zum anderen, indem die Wege der Verteilung organisiert werden. Als Produkt sozialer Vereinbarungen sind die dazu erforderlichen Kriterien und Regeln ökonomisch (welche Informationen, wie viel an wen?) und politisch (nach welchen Kriterien und mit welchen Intentionen?) definiert (z. B. Kuhlen, 2012: S. 405–413). Für Letzteres sollten im Bildungswesen demokratische Prinzipien der Partizipation und der gerechten Verteilung sowie die Kriterien der Zuverlässigkeit und Gebrauchsfähigkeit von Information (bzw. auch Desinformation) gelten (Dewey 1993). Zudem braucht es aber auch Filter, etwa um potentielle Empfänger*innen vor unnötiger und/oder unerwünschter Über-Information zu bewahren.

7 Fazit und Ausblick

ÖKOLOG besteht seit nunmehr über 25 Jahren, das Netzwerk ist nach wie vor im Wachsen begriffen (vgl. Abb. 4) und bringt sehr vielfältige schulische Aktivitäten, Projekten und Initiativen hervor. Es ist heute ein essenzieller Bestandteil einer lebendigen Schulkultur. Diese Tatsachen dürfen als Bestätigung für die Tragfähigkeit des dahinterstehenden Organisationsmodells gewertet werden. Dessen Struktur ist in den Grundzügen seit der Einführung von ÖKOLOG mehr oder weniger unverändert und folgt dem oben beschriebenen Drei-Ebenen-Modell nach Vorbild des Konzeptes der Governance. Angesichts der skizzierten Herausforderungen erscheint die Frage berechtigt, wo sich Potentiale zur Adaption und Weiterentwicklung des Netzwerks verorten lassen. Einen naheliegenden Ansatzpunkt bieten hier Überlegungen zur Professionalisierung der Binnenstruktur, konkret die Stärkung der Regionalgruppen: Als Scharnier- und Knotenpunkte innerhalb der Governance des Netzwerks erfüllen sie eine Vielzahl von Aufgaben, tragen Verantwortung für Qualitätssicherung und sollten im Idealfall Ansprechpartner*innen sein und Individualbetreuung für die vielfältigen Fragen und Problemlagen der heterogenen Klientel der ÖKOLOG-Schulen bieten. Dieses differenzierte Aufgabenprofil würde nicht nur nach definierten Beschreibungen und Verteilungen von Verantwortlichkeiten verlangen, sondern auch eine entsprechend angepasste Ausstattung mit personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen. Vor dem Hintergrund eines nach wie vor wachsenden Netzwerkes und angesichts des Anspruchs, dass qualitative Entwicklung – also etwa die Verbesserung der Informationsflüsse – auch in Zukunft ein deklariertes strategisches Ziel darstellt, wäre eine Diskussion über denkbare Adaptionen hinkünftig jedenfalls zu führen. Es gibt im ÖKOLOG-Netzwerk seit einigen Jahren Arbeitsgruppen, die aus Vertreter*innen der Regionalteams und der zentralen Koordination bestehen und sich verschiedenen Aspekten der Netzwerkarbeit widmen und in den Netzwerktreffen berichten. Eine dieser AGs beschäftigt sich mit der Steuerung und

Governance von ÖKOLOG. In diesem Zusammenhang wäre eine Recherche, wie andere Netzwerke von ähnlichem oder noch größerem Umfang die beschriebene Problematik handhaben, anzuregen. Auch in Bezug auf die (Weiter-)entwicklung der zugrunde gelegten Strukturen gilt das Leitmotiv eines Lernens im Austausch..

Autor*innen

Kurz, Peter: Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Institut für Sekundarstufenpädagogik, Fachbereich Naturwissenschaftliche Bildung, peter.kurz@ph-ooe.at

Dulle, Mira: Universität Klagenfurt, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, mira.dulle@aau.at

Rauch, Franz: Universität Klagenfurt, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, franz.rauch@aau.at
ORCID: 0000-0002-5414-3619

Zmelik, Katharina: Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Institut für Sekundarstufenpädagogik, Fachbereich Naturwissenschaftliche Bildung, katharina.zmelik@ph-ooe.at

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Schematisiertes Drei-Ebenen-Modell von Governance-Strukturen (eigene Darstellung, basierend auf Enengel et al., 2011 und Williamson, 1977)	143
Abb. 2: Organigramm des Schul- und Hochschulnetzwerkes ÖKOLOG (Quelle: BMBWF und IUS, 2024)	146
Abb. 3: Landkarte der ÖKOLOG-Aktionsbereiche (BMBWF & IUS, o.E.)	148
Abb. 4: Entwicklung des ÖKOLOG-Netzwerks von 2000-2024 (eigene Darstellung)	151

Literatur

- Altrichter, H., Brauckmann, S., Lassnigg, L., Moosbrugger, R. & Gartmann, G.B. (2015). Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. *Nationaler Bildungsbericht Österreich*, 2, S. 263–303.
- BMBWF & IUS. (o.E.) *Poster ÖKOLOG – Aktionsbereiche*, abgerufen am 25. August 2025 von https://www.oekolog.at/dokumente/232/Okolog_Arbeitsbereiche_A3_Themenbereiche_DE_web_Zs9Pv5x.pdf
- Breitling, S., Mayer, M., Mogeson, F. (2005): *Qualitätskriterien für BNE-Schulen*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Institut für Schulentwicklung der Universität Klagenfurt (2024). *Ökologisierung für Schulen – Bildung für Nachhaltigkeit. Netzwerkhandbuch*.
- Folke, C., Colding, J. & Berkes, F. (2003). Building resilience and adaptive capacity in social-ecological systems. *Navigating Social-Ecological Systems*. Cambridge University Press, S. 352–387.
- Castells, M. (1996). The space of flows. *The rise of the network society*, 1, S. 376–482.
- Dalin, P. & Pöhlant, J. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Luchterhand.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Beltz Verlagsgruppe.
- De Haan, G. & Harenberg, D. (1998). Nachhaltigkeit als Bildungs- und Erziehungsaufgabe. Möglichkeiten und Grenzen schulischen Umweltlernens. In Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Nachhaltige Entwicklung. Der Bürger im Staat*, 48 (2), S. 1–12.

- Dulle, M. & Rauch, F. (2024). Das Netzwerk ÖKOLOGisierung von Schulen: Konzept und Evaluationsbefunde mit einem Fokus auf Kooperation. In A. Holzinger, S. Koppt-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohllhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule. Kooperationsfeld Grundschule* (S. 189–194). Waxmann.
- Enengel, B., Penker, M., Muhar, A. & Williams, R. (2011). Benefits, efforts and risks of participants in landscape co-management: An analytical framework and results from two case studies in Austria. *Journal of environmental management*, 92 (4), S. 1256–1267. <http://doi:10.1016/j.jenvman.2010.12.005>
- Fleiß, C. (2016). „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Kontext Schule und Inklusion. Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts Masterstudium: Sozial- und Integrationspädagogik Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Gergs, H.J. & Seiderer, S. (2023). Kein Netzwerk ohne Hierarchie. *Zeitschrift Führung+ Organisation*, 92 (3), S. 172–177.
- Gottschalk-Mazouz, N. (2007). Was ist Wissen? Überlegungen zu einem Komplexbegriff an der Schnittstelle von Philosophie und Sozialwissenschaften. In S. Ammon, C. Heineke, & K. Selbmann (Hrsg.), *Wissen in Bewegung. Vielfalt und Hegemonie in der Wissensgesellschaft* (S. 21–40). Weilerswist.
- Hillebrand, A., Webs, T., Kamarianakis, E., Holtappels, H.G., Bremm, N. & Ackeren, I.V. (2017). Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Journal for educational research online*, 9 (1), S. 118–143.
- Janssen, M.A. & Ostrom, E. (2006). Governing social-ecological systems. *Handbook of computational economics*, 2, S. 1465–1509.
- Kuhlen, R. (2012). Wissensökonomie und Wissensökologie zusammen denken. In S. Helfrich & Heinrich Böll-Stiftung (Hrsg.), *Commons–Für eine Politik jenseits von Markt und Staat* (S. 405–413). Transcript Verlag.
- Müllner, B., Nowak, E. & Wenzl, I. (2023). Kommentar zum Fachlehrplan Biologie und Umweltbildung (Mittelschule/AHS-Unterstufe). URL: <https://www.paedagogikpaket.at/component/edocman/455-kommentar-zum-lehrplan-2/download.html?Itemid=0>
- Olsson, P., Folke, C. & Berkes, F. (2004). Adaptive comanagement for building resilience in social-ecological systems. *Environmental management*, 34, S. 75–90.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge university press.
- Ostrom, E. (2009). A general framework for analyzing sustainability of social-ecological systems. *Science*, 325 (5939), S. 419–422. <http://DOI: 10.1126/science.1172133>
- Rauch, F. (2016). Networking for Education for Sustainable Development in Austria: The Austrian ECOLOG-Schools Programme. *Educational Action Research*, 24 (1), S. 34–45. DOI: 10.1080/09650792.2015.1132000
- Rauch, F. & Dulle, M. (2012). *Evaluationsstudie 15 Jahre ÖKOLOG im Auftrag des BMUKK. Endbericht Mai 2012*. Universität Klagenfurt Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS). Klagenfurt.
- Rauch, F. & Dulle, M. (2023a). Seiner Zeit voraus? Das ÖKOLOG-Netzwerk und schulische Beispiele zur Förderung von Zukunftskompetenz. In C. Sippl, G. Brandhofer & E. Rauscher (Hrsg.), *Future Literacy. Zukunft lernen und lehren* (S.123–130). Studienverlag.
- Rauch, F. & Dulle, M. (2023b). The Austrian ECOLOG Schools Network. Results of a Quantitative Evaluation. *Sisyphus*, 11 (2), S. 94–107. <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/28591/22582>
- Rauch, F. & Pfaffenwimmer, G. (2020). The Austrian ECOLOG-Schools Programme – Networking for Environmental and Sustainability Education. In A. Gough, J. Chi Kin Lee & E. Po Keung Tsang (Hrsg.), *Green Schools Globally: Stories of Impact for Sustainable Development* (S. 85–102). Springer. Online: <https://www.springer.com/gp/book/9783030468194>
- Rauch, F., Ziener, K. & Radman, D. (2019). The Austrian Ecologisation of Schools Network: Concept, factors of success, and challenges: *Hungarian Educational Research Journal*, 9 (1), S. 119–122. <https://akademiai.com/loi/063>
- Swatek, E. & Rauch, F. (2020). *Quantitative Erhebung zu Stellenwert und Wirkung von ÖKOLOG an Schulen aus Sicht der KoordinatorInnen an den Schulen*. Universität Klagenfurt Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.
- UNESCO (2014). *Roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development*. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>
- Europäische Kommission. (2001). *Weiße Buch: Governance der Europäische Kommission* 2001. <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/white-paper-on-governance.html>
- Williamson, O.E. (1996). *The mechanisms of governance*. Oxford university press.

Wirnsberger, K. (2001). *Auf los geht's los. Handbuch für Schulen auf dem Weg zu einer ökologischen nachhaltigen Alltagskultur*. Wien: Umweltdachverband.

Ziener, K. (2017). *Das ÖKOLOG-Netzwerk: Begleitforschungsstudie in der Phase 2015 bis 2016*. Alpen-Adria Universität Klagenfurt.

Netzwerk Demokratie in der Volksschule – Ziele, Perspektiven und erste Erfahrungen

Democracy Network in Primary Schools – Goals, Perspectives and Initial Experiences

Zusammenfassung

Das Netzwerk Demokratie in der Volksschule versteht sich als lokale Initiative zur Förderung der Demokratiebildung und zur Vernetzung von in diesem Feld tätigen Akteur*innen im Bundesland Tirol. Der vorliegende Beitrag bietet einen Überblick über Zielsetzungen, Perspektiven und bisherige Erfahrungen des Netzwerks. Zunächst werden theoretische Grundlagen zur Demokratiebildung und Relevanz professioneller Netzwerke erläutert. Im Anschluss werden die zentralen Leitgedanken und bisherigen Aktivitäten des Netzwerks dargestellt. Dies führt zu einem Ausblick auf künftige Herausforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten.

Abstract

The Network Democracy in Primary Schools sees itself as a local initiative to promote democracy education and to link up representatives working in this field in the province of Tyrol. This article provides an overview of the network's objectives, perspectives and experiences to date. Firstly, the theoretical foundations of democracy education and the relevance of professional networks are explained. The central guiding principles and previous activities of the network are then presented. This leads to an outlook on future challenges and opportunities.

1 Für eine ganzheitliche Demokratiebildung von Anfang an

Gerade weil Menschen nicht von Natur aus Demokrat*innen sind, gilt Demokratiebildung als zentrale Aufgabe des öffentlichen Schulwesens. Die Schule wird als jene gesellschaftliche Institution begriffen, in der Bürger*innen die für die Teilhabe an demokratischen Prozessen notwendigen Fähigkeiten und Einstellungen entwickeln sollen (Gutmann, 1999). Aufbauend auf die Annahme, dass die Schule dieser Aufgabe nur gerecht werden kann, wenn Demokratiebildung von Anfang an mit Eintritt in das Schulsystem stattfindet (Goll & Schmidt, 2021; Richter, 2007; 2017), wurde in Tirol das *Netzwerk Demokratie in der Volksschule* gegründet. Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in die Ziele, Perspektiven und erste Erfahrungen dieses Netzwerks. Im ers-

ten Schritt werden hierzu theoretische Annahmen zur Demokratiebildung (1.) und die Bedeutung professioneller Netzwerke (2.) vorgestellt. Anschließend erfolgt die Darstellung der Grundannahmen und der bis dato vollzogenen Aktivitäten des Netzwerks Demokratie in der Volksschule (3.), bevor in einem Ausblick Herausforderungen und Perspektiven für die Zukunft beschrieben werden (4.).

In Zeiten, in denen Demokratien überall in der Welt durch krisenhafte Veränderungen herausgefordert werden, erscheint die Aufgabe der Demokratiebildung umso bedeutsamer. Nämlich hängen das Gelingen und das Schicksal der Demokratie davon ab, ob eine politisch informierte und aktive Zivilgesellschaft sich an demokratischen Aushandlungsprozessen beteiligt und Kontrolle auf die Regierenden ausübt (Economist Intelligence, 2023). Wie der unlängst verstorbene Soziologe Oskar Negt (2008, S. 8) in markanten Worten ausgedrückt hat, ist die „Demokratie [...] die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss [...]“. Demokratische Denk- und Handlungsweisen können demzufolge nicht einfach wie ein gesicherter Regelbestand übernommen, sondern müssen durch die praktische Ausübung „stets aufs Neue, in tagtäglicher Anstrengung und bis ins hohe Alter hinein“ erlernt werden (ebd.). Von daher erhält die Institution Schule eine besondere Rolle für die Entwicklung dieser Dispositionen. Insbesondere in Zeiten zunehmender politischer Polarisierung und Radikalisierung (Klein, 2020) eröffnet sie als Ort, an dem Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen und Interessen zusammenkommen, unersetzbare Lerngelegenheiten.

Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Demokratie im Unterricht (*Lernen über Demokratie*) ist die Schule eben auch als Ort erlebter Demokratiebildung zu begreifen (*Lernen durch Demokratie*) (Abs et al., 2017; Himmelmann, 2004; Kerr, 1999). Diesem Gedanken nach können die alltägliche Begegnung mit Vielfalt und das Erleben einer Anerkennungskultur das Bewusstsein für die Bedeutung von Meinungsfreiheit und politischer Toleranz stärken und damit autoritärem Denken vorbeugen (van Rahden, 2019). Eine demokratische Haltung soll von klein auf in der Schule gelernt werden, wenn den jungen Mitgliedern der Gesellschaft Rechte zuteil werden, wenn sie etwa mitentscheiden können, und dadurch lernen, gemeinschaftliche Verantwortung zu tragen (Biesta, 2009; Edelstein, 2015).

Eine solche ganzheitliche Demokratiebildung betrifft nach einem Modell der AG Fachdidaktik (2016) verschiedene Ebenen der Schule (siehe Abb. 1):

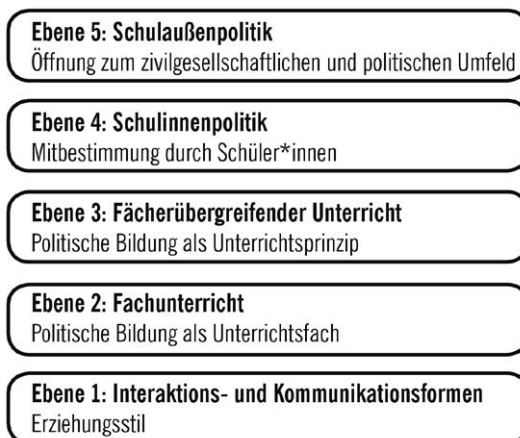


Abb. 1: Ebenen der Demokratiebildung (nach AG Fachdidaktik, 2016)

die Ebenen der zwischenmenschlichen Beziehungen, des Fachunterrichts und fächerübergreifenden Unterrichts, der *Schulinnenpolitik* (durch Mitbestimmung) und der *Schulaußenpolitik* (Öffnung zum zivilgesellschaftlichen und politischen Umfeld) (ebd., S. 207).

Nachdem sich in der Grundschule in der Regel durch das Klassenlehrer*innensystem nahezu alle Fachgegenstände bei einer Lehrperson bündeln, gibt es dort keine so strikte Trennung zwischen den Gegenständen bzw. dem Fachunterricht und dem fächerübergreifenden Unterricht. Auch existiert kein eigenes Fach Politische Bildung, sondern es werden gesellschaftsbezogene Inhalte vor allem im multiperspektivischen Fach Sachunterricht verortet. Dies eröffnet jedoch besondere Chancen, da eine Lehrperson im Vergleich zum Fachlehrer*innensystem allein deutlich mehr Wirkmöglichkeiten vorfindet, um Demokratiebildung ganzheitlich zu verankern.

Ein entsprechend ganzheitliches Verständnis schulischer Demokratiebildung findet sich auch in österreichischen Rechtsvorschriften. Laut dem Grundsatzerlass (2015) sollen Schüler*innen nicht nur durch die fachliche Auseinandersetzung im Unterricht, sondern auch durch Teilhabe „im Rahmen der Schulpartnerschaft und der gesetzlichen Vertretung“ auf eine demokratische Bürger*innenrolle vorbereitet werden (Unterrichtsprinzip Politische Bildung, 2015).

Dass Demokratiebildung möglichst früh in der Bildungslaufbahn einsetzen soll (Baumgardt & Lange, 2022; Goll & Schmidt, 2021) und es keine Frage des *Ob*, sondern vielmehr des *Wie* ist, um eine möglichst fruchtbare Begegnung von Volksschüler*innen mit gesellschafts-, politik- und demokratiebezogenen Fragen in der Schule herbeizuführen, wird an vielen Stellen des aktuellen Lehrplans für Volksschulen (2023) ersichtlich. Auch hier zeigt sich ein ganzheitlicher Ansatz, der sowohl Lernen an konkreten Inhalten bzw. über Demokratie als auch Lernen durch demokratische Erfahrungen einschließt. Dementsprechend werden durch den Bezug zu den *übergreifenden Themen* vielfältige Verweise zur Bedeutung der Volksschule für die Entwicklung demokratischer Denk- und Handlungsweisen hergestellt. Ferner enthalten die Erläuterungen zu den verschiedenen Fachgegenständen zahlreiche demokratierelevante Aspekte, so u.a. im Sachunterricht, wo es im *Sozialwissenschaftlichen Kompetenzbereich* etwa heißt, dass ein entsprechender „Kompetenzerwerb [...] Schülerinnen und Schüler die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und die Teilhabe an demokratischen Abläufen [ermöglicht]“. Gleichsam geht es einem anwendungsbezogenen Ansatz von Demokratiebildung folgend auch darum, dass Lernende „Verantwortung für gemeinsame Vorhaben übernehmen und demokratische Verhaltensweisen als eigene Handlungsweise (sic!) anwenden sowie politische Prozesse erkennen und mitgestalten.“

Im Bereich *Organisatorischer Rahmen* wird erörtert, dass es hierfür adäquate Bedingungen, und zwar demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten, braucht: „Die Ausgestaltung der schulischen Freiräume werden an der Schule in einem demokratischen Prozess unter Einbeziehung aller Schulpartner [...] erarbeitet und ausverhandelt.“

Empirische Befunde machen sichtbar, dass die schulische Realität ihren normativen Ansprüchen noch hinterherhinkt, etwa weil Lehrpersonen sich zu wenig für Demokratiebildung ausgebildet sehen oder Vorbehalte gegenüber (demokratie-)politischem Lernen äußern (Larcher & Zandonella, 2014; Mittnik, 2017).

Studien zur Demokratiebildung durch Partizipation betrachten den Faktor eines demokratischen Schul- und Unterrichtsklimas als besonders wichtig. Demzufolge fördern Lernumgebungen, die auf kritischem Denken, freier Meinungsäußerung und gegenseitiger Anerken-

nung basieren, den Aufbau demokratischer Einstellungen und Kenntnisse (Geboers et al., 2013). Eine aktuelle Studie aus Oberösterreich, die allerdings nicht zwischen Lehrer*innen aus Volksschulen und anderen Schultypen differenziert, stellt eine solche weitgehend demokratische Unterrichtskultur fest. Allerdings stuften Lehrpersonen „ihre Vermittlungsfähigkeit hinsichtlich demokratischer Kompetenzen deutlich niedriger (um ca. 14%) ein als ihre [...] Kolleg*innen“ in einer deutschen Vergleichsstudie (Bilewicz et al., 2024, S. 197).

Darüber hinaus machen empirische Befunde – u.a. aus dem DACH-Raum – wiederholt die Ambivalenzen zwischen demokratischem Anspruch und einer nur begrenzt demokratisierbaren Struktur der Schule sichtbar (Helsper & Lingkost, 2004; Gerbeshi, Ertl & Torrau, 2024; Raggl & Gattringer-Kreuzmair, 2024). Damit belegen sie, was Demokratietheoretiker*innen ohnehin seit vielen Jahrzehnten problematisieren: Wenn Bernard Crick (2002, S. 92) etwa feststellt, „a democratic school is a contradiction in terms“, dann meint er, dass die öffentliche Schule realistischlicherweise keine Demokratie sein kann und nur eingeschränkt demokratisierbar ist. Auch wenn sie es anstrebt, Schüler*innen zu demokratiebewussten Bürger*innen heranzubilden, verfügt die Schule nämlich selbst über eine hierarchische Struktur. Demzufolge kommen den erwachsenen und kindlichen Mitgliedern der Schulgemeinschaft sehr unterschiedliche gesetzlich verankerte Rollen zu. Eine gleichberechtigte Teilhabe an den wesentlichen schulischen Entscheidungsprozessen (etwa zu Unterrichtsinhalten, Stundenplänen oder Notengebung, Lehrplänen bis hin zu Schulbudget und -personal) muss daher zwangsläufig eine de facto nicht erreichbare Idealvorstellung bleiben (vgl. Krösche & Stornig, 2024).

Die Konsequenz aus diesen Einsichten sollte nun keineswegs eine Absage an schuldemokratisches Engagement sein, sondern vielmehr die Einrichtung einer demokratieförderlichen Schule, die Einsatz für Demokratie mit professioneller, selbstkritischer Reflexion über deren Chancen und Grenzen verknüpft und einen produktiven Umgang mit strukturellen Ambivalenzen findet. Es gilt, transparent zu machen, wo und warum im Fall (nicht) mitentschieden werden kann, bzw. Räume im Schulalltag zu identifizieren, in denen Schüler*innen ernsthafte Mitbestimmung gewährt wird (Stornig, 2021). Solche Räume können in Form von Abstimmungen, Klassenräten, Schulparlamenten oder informelleren Settings wie dem Projektunterricht etabliert werden.

Ausgehend vom Bedarf einer ganzheitlichen Demokratiebildung für die Grundschule werden Lehrer*innen und Schulleiter*innen als die wesentlichen Akteur*innen für deren Verwirklichung identifiziert. Nachdem Demokratiebildung an österreichischen Volksschulen bisher erst eine geringe Rolle spielt und insbesondere Volksschullehrer*innen sich ihr gegenüber oft reserviert zeigen, benötigt es Wege, um diesem wichtigen Bildungsanliegen zu mehr Geltung zu verhelfen. Wie im Folgenden skizziert werden soll, wird eine Maßnahme zur nachhaltigen Förderung von Demokratiebildung in der Einrichtung eines professionellen Netzwerks gesehen.

2 Zur Bedeutung von Netzwerken zur Förderung von pädagogischer Professionalität

In der bildungswissenschaftlichen und -politischen Diskussion gilt der Netzwerkgedanke als Schlüssel zur Förderung pädagogischer Professionalität. Netzwerken wird das Potenzial zugeschrieben, durch die Förderung der Kooperation unterschiedlicher

Akteur*innen die Unterrichts- und Schulentwicklung wirksam voranzutreiben (Berkemeyer et al., 2011; Mujis et al., 2010). Der Idee nach dienen Netzwerke der Weitergabe professionsbezogenen Wissens und der Förderung einer Kultur des Voneinander-Lernens von im Feld tätigen Personen und Institutionen, mit dem Ziel, Bildungserfolg nachhaltig zu steigern (Chrispeels & Harris, 2006; Jackson, 2006). Netzwerken zur kollegialen Kooperation von Lehrpersonen – hier ist auch der Begriff professioneller Lerngemeinschaften (PLG's) (Buhren, 2020; DuFour & Eaker, 1998) geläufig – wird beschrieben, dass sie kollektive Reflexionsprozesse unterstützen, die zur Bewältigung neuer Herausforderungen beitragen können. Durch wechselseitige Einblicke, Hospitationen und Feedbacks werden die eigenen Routinen, Überzeugungen und Handlungsschemata hinterfragt, adaptiert und positiv verändert. Als wichtiger Aspekt gilt hierbei die Kooperation auf Augenhöhe, die hierarchische Beziehungsstrukturen in den Hintergrund rücken soll, was in der Zusammenarbeit von auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems angesiedelten Akteur*innen herausfordernd sein kann (Berkemeyer et al., 2011).

Ein mit dem Netzwerkgedanken verbundenes Konzept, das in unterschiedlichen Fachbereichen Verwendung findet, ist jenes lokaler Bildungslandschaften (Hamborg, 2018; Kelb, 2015; Niemann, 2014). Nach Peter Bleckmann und Anja Durdel (2009, S. 12) sind deren Merkmale: Langfristigkeit, professionelle Gestaltung, gemeinsames planvolles Handeln, bildungsbezogene kommunalpolitische Netzwerkarbeit, Subjektorientierung, eine Verbindung formaler und informeller Bildungsgelegenheiten sowie der Fokus auf einen klar definierten lokalen Raum.

Wie im Folgenden erläutert wird, versteht sich das Netzwerk Demokratie in der Volksschule als Versuch zur Einrichtung einer solchen lokalen Bildungslandschaft im Bundesland Tirol. Es zielt darauf ab, verschiedene Akteur*innen (Lehrpersonen, Schulleiter*innen, Lehramtsstudierende, Bildungsdirektion, Pädagogische Hochschulen und außerschulische Einrichtungen) zur Abstimmung, Vereinbarung und Entwicklung von Leitbildern, Strukturen und pädagogischen Praxen zur Förderung der Demokratiebildung in der Volksschule zusammenzubringen.

3 Netzwerk Demokratie in der Volksschule

Das Netzwerk Demokratie in der Volksschule versteht sich als Initiative zur gemeinschaftlichen Förderung der Demokratiebildung, das die Zusammenarbeit von auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems tätigen Akteur*innen fördern möchte.

3.1 Gründung und Ziele des Netzwerks

2022 wurde unter dem Eindruck der gesellschaftlichen Verwerfungen während der Corona-Pandemie vom Bildungsministerium der 10 Punkte-Plan *Trust in Science and Democracy* kurz TruSD initiiert. Neben dem Kernstück des Programms, einer Ursachenstudie zur Zunahme der Demokratie- und Wissenschaftsskepsis (Starkbaum et al., 2023), zielte dieses vor allem auf eine Verbesserung der Wissenschaftskommunikation, Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen sowie die Umsetzung von schulischen und universitären Projekten. Im Rahmen von Erhebungen der Bildungsdirektionen, welche Maß-

nahmen zur Demokratiebildung in Schulen gesetzt werden, wurde der Schluss gezogen, dass der Demokratiebildung im Vergleich zur Sekundarstufe in der Primarstufe bis dahin geringere Bedeutung zukommt. Die mit 1. September 2023 erlassenen neuen Lehrpläne für die Volks-, Mittel- und Allgemeinbildenden Höheren Schulen sind von einer starken Hinwendung zur demokratischen Lernkultur geprägt.

Unter diesen Voraussetzungen entstand die Idee, im Bereich der Volksschulen besondere Akzente zur Stärkung der Demokratiebildung zu setzen, die in der Gründung des Netzwerks Demokratie in der Volksschule als Initiative der Bildungsdirektion für Tirol in Kooperation mit der PH Tirol mündete. Von Anfang an wurde dabei versucht, weitere unterstützende Organisationen für das Netzwerk zu gewinnen, wie z. B. die Gewerkschaft der Pflichtschullehrer*innen und den Katholischen Tiroler Lehrer*innen Verein. Die Idee des Netzwerkes ist es, Bewusstsein für Demokratiebildung zu stärken sowie einen Raum für Austausch, gegenseitige Unterstützung und Professionalisierung zu schaffen. Unter Einbindung externer Expert*innen sollen Strategien, Ansätze und Methoden für demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung aufgezeigt und hervorgebracht werden. Durch die Vernetzung der Beteiligten und Stakeholder*innen sollen Strukturen des Peer-Learnings und der Multiplikation entstehen, um damit sowohl bewährte als auch innovative Formen der Demokratiebildung breiter in der Volksschullandschaft zu verankern. Zur Erreichung dieser Ziele finden seither regelmäßig Netzwerktreffen sowie zusätzliche Veranstaltungen und Aktionen statt.

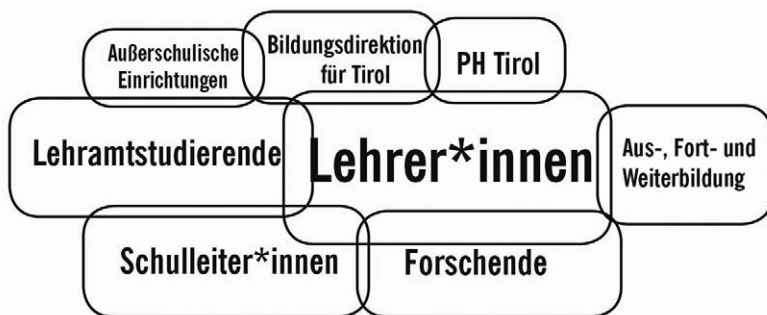


Abb. 2: Akteur*innen des Netzwerks Demokratie in der Volksschule (eigene Darstellung)

3.2 Erste Schritte und Erfahrungen

Vor der konkreten Planung der ersten Umsetzungsschritte wurde die Intention eines Netzwerks zur Stärkung der Demokratiebildung in zahlreichen Schulleiter*innen-Konferenzen in ganz Tirol beworben. Dabei wurde auch versucht, Schulen zu identifizieren, die bereits Beispiele funktionierender Praxis vorweisen können. Im nächsten Schritt wurde zwischen PH Tirol und Bildungsdirektion ausgelotet, welche Ressourcen zur Betreuung eines solchen Netzwerkes zur Verfügung gestellt werden können, und die oben erwähnten Stakeholder*innen, denen vor allem eine Multiplikator*innenfunktion zukommt, konnten für eine Mitarbeit gewonnen werden.

Die spezielle Situation der Tiroler Schullandschaft mit zahlreichen Klein- und Kleinstschulen in teils exponierter geographischer Lage zeigte die pragmatischen Grenzen von Netzwerk-

bildung auf. Vertretungsmöglichkeiten für Lehrpersonen sind oft schwer oder gar nicht organisierbar, der mit den weiten Wegen verbundene Zeitaufwand erschwert gemeinsame Treffen zusätzlich. Diese virtuell anzubieten, wurde als Option verworfen. Hintergrund war die Befürchtung, der gewünschte Austausch und das notwendige Kennenlernen zwischen den Mitgliedern könne in Online-Formaten nicht in der notwendigen Qualität erfolgen.

Im Mittelpunkt des Gründungstreffens stand vor allem die Möglichkeit des Benennens von Erwartungen, der Diskussion, des Knüpfens erster Kontakte und die theoretische Grundlegung des Anliegens einer Förderung von Demokratiebildung. Die Idee, bereits in der Sitzung Projektideen zu entwickeln und unter den Kolleg*innen Lernpartnerschaften anzuregen, erwies sich als zu optimistisch, auch wenn dies im Vorfeld bereits als wesentliches Ziel des Netzwerkes kommuniziert worden war. Im Anschluss an das Gründungstreffen wurde zum Zwecke des Informationsaustausches ein Padlet und ein Mailverteiler eingerichtet.

Als nächster Schritt wurde eine Exkursion zur Volksschule am Kaisermühlendamm in Wien durchgeführt, welche sich im Rahmen des österreichischen Staatspreises für innovative Schulen als eine Organisation präsentierte, in der Schüler*innen in vielfältiger Weise Schule partizipativ mitgestalten dürfen. Die teilnehmenden Netzwerkmitglieder konnten im Rahmen dieser Exkursion unter anderem eine Sitzung des Schulparlaments miterleben, in der von den Schüler*innen Unterrichtsinhalte festgelegt und Schulveranstaltungen beschlossen und geplant wurden.

Bereits in den ersten beiden Veranstaltungen bestand der thematische rote Faden darin aufzuzeigen, dass Demokratiebildung vor allem konkretes Erleben von Partizipation einschließen soll. Mehrfach wurde von Teilnehmenden die Frage aufgeworfen, wie altersadäquate Demokratiebildung in der Primarstufe überhaupt möglich sei. Deswegen wurde das zweite Netzwerktreffen konkret auf diese Frage hin ausgerichtet. Impulse wurden von Matthias Haslwanter durch ein Umsetzungsbeispiel aus dem Bereich der Elementarpädagogik gesetzt. Um die Identifikation mit dem Netzwerk zu steigern, wurde begleitend zur inhaltlichen Auseinandersetzung auch an der Entwicklung eines Logos gearbeitet.



Abb. 3: Logo des Netzwerks Demokratie in der Volksschule (Herbert Gründhammer)

Das nachfolgende Treffen diente der Vertiefung von Methoden der Demokratiebildung unter Anleitung eines Gastreferenten (Bernhard Köhle). Ein weiteres Ziel des Netzwerkes lautet, Forschung im Bereich der Demokratiebildung zu fördern. Hier zeigte sich ein ers-

ter Erfolg, indem es gelang, Forschende und Lehrer*innen für die Durchführung einer Studie miteinander zu vernetzen.

4 Aktuelle Herausforderungen und Perspektiven für die Zukunft

Bisher konzentrierten sich die Aktivitäten des Netzwerks auf die Organisation von gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Demokratiebildung in Volksschulen sowie regelmäßige Planungstreffen. Die dem Netzwerk zugrundeliegende Idee, Projekte zu initiieren, die über Schulgrenzen hinweg entwickelt werden und in der sich Lehrende zu Lerngemeinschaften und Projektteams zusammenschließen, harrt noch der Umsetzung. Kollegiale Beratung findet im Rahmen der Netzwerkveranstaltungen aktuell nur unstrukturiert und informell statt. Im Zentrum stehen Berichte über gelungene Beispiele, aber noch keine konkrete Projektentwicklung.

Vor diesem Hintergrund ist der nächste Schritt der Weiterentwicklung die Bildung eines Kernteams, in welchem notwendige Strategien festgelegt sowie Veranstaltungen und Aktivitäten geplant werden. Neben den bereits aktiven Vertreter*innen von Bildungsdirektion und Pädagogischer Hochschule sollen dem Team auch Schulleiter*innen und Lehrpersonen angehören, wodurch sichergestellt werden soll, konkrete Bedürfnisse in der Schullandschaft zu erkennen und entsprechende Angebote zu schaffen. Es ist davon auszugehen, dass es vor allem der empfundene Mehrwert durch die Teilnahme am Netzwerk ist, wovon Weiterbestand und Weiterentwicklung dieser Initiative abhängen. Ferner entspricht es dem *Ownership*-Gedanken nachhaltiger Fortbildung (Rainer & Matthews, 2002), wenn Lehrer*innen selbst ihre eigene Fortbildung partizipativ und selbstbestimmt planen und sie sich das Netzwerk dadurch noch mehr zueigen machen.

Daran anknüpfend zeigt sich eine weitere Herausforderung. Die Teilnehmer*innen sind eine relativ heterogene Gruppe: Die Zusammensetzung reicht von in der Demokratiebildung sehr erfahrenen Lehrer*innen bis zu Einsteiger*innen im Lehrberuf, von langjährigen Schulleiter*innen bis hin zu einzelnen sich noch in Ausbildung befindenden Lehramtsstudierenden, was sich in sehr unterschiedlichen Zugängen und Bedürfnissen ausdrückt. Auf Grund der weiter oben aufgezeigten regionalen Besonderheiten sind zudem noch Lösungen zu suchen, um auch Lehrpersonen, die in Randbezirken arbeiten besser einbinden zu können. An weiteren Projektideen mangelt es jedenfalls nicht, so sind unter anderem die regelmäßige Durchführung eines Demokratietags (erstmals umgesetzt im März 2025) und die Gestaltung eines Podcasts angedacht.

Autoren

Stornig, Thomas: Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für Sekundarpädagogik, Hochschulprofessor für Politische Bildung und Demokratiebildung. thomas.stornig@ph-tirol.ac.at

ORCID: 0009-0000-7351-6743

Neuwirth, Thomas: Bildungsdirektion für Tirol, Bildungsregion Mitte, Schulqualitätsmanager. thomas.neuwirth@bildung-tirol.gv.at

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Ebenen der Demokratiebildung (nach AG Fachdidaktik 2016, S. 207)	157
Abb. 2: Netzwerk Demokratie in der Volksschule (eigene Darstellung)	161
Abb. 3: Logo des Netzwerks Demokratie in der Volksschule (Herbert Gründhammer)	162

Literatur

- Andersch, J. & Martin, O. (2023). *Landkarten der Transformation: Syntaktisch-hyposystemische Entwicklungsberatung*. Carl-Auer Verlag.
- Abs, H.J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D. & Ziemes, J. (2017). Einleitung. In H.J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 9–26). Waxmann.
- Autorengruppe Fachdidaktik (Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik, Sibylle Reinhard, Wolfgang Sander). (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Wochenschau.
- Bade, G. (2022). Zwischen Defizitzuschreibungen und Bildungsverhinderung. Ergebnisse qualitativer Lehrkräfteinterviews zur Politischen Bildung im Sachunterricht. *Kinder und Gesellschaft – Sachunterricht(s)didaktik und das Politische*. www.widerstreit-sachunterricht.de. beiheft 14, 13–31.
- Baumgardt, I. (2024). Demokratiebildung (nicht nur) im Sachunterricht. In A. Becher, E. Gläser & N. Kallweit (Hrsg.), *Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven*. (S. 21–31). Julius Klinkhardt.
- Baumgardt, I. & Lange, D. (2022). *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik* · 57. Beiheft., 225–248.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Paradigm Publishers.
- Bilewicz, W., Boxhofer, E., Heimberger, K. & Hörmann, B. (2024). Demokratiebildung an oberösterreichischen Schulen: Analyse lehrer:innenbezogener Einflussgrößen – eine Replikationsstudie. *Pädagogische Horizonte*, 8.2024(1), 189–200. <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-13>
- Birnbacher, L., Durand, J., Költsch, A., Mielke, P., Spielhaus, R. & Stadler, K. (2023). Bildung und Demokratie. Empirische Perspektiven auf Kita und Schule.
- Bleckmann, P. & Durdal, A. (2009). Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. In P. Bleckmann & A. Durdal (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften* (S. 11–16). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buhren, C. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften—Teamarbeit in ihrer produktivsten Form. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 112–127). Beltz Juventa.
- Chrispeels, J. H. & Harris, A. (2006). Conclusion: Future Directions for the Field. In A. Harris & J. H. Chrispeels (Hrsg.), *Improving Schools and Educational Systems* (S. 295–307). Routledge.
- Crick, B. (2002). *Democracy: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. National Educational Service.
- Economist Intelligence. (2023). *Democracy Index 2022. Frontline democracy and the battle for Ukraine*. The Economist Intelligence Unit Limited.
- Edelstein, W. (2015). Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In U. Erdsiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Demokratie lernen—Eine Aufgabe der Schule?!* (S. 17–27). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W. & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173.
- Gerbeshi, L., Ertl, S. & Torrau, S. (2024). Demokratische Teilhabe in der Grundschule – Welche Mitbestimmungsmöglichkeiten nehmen Kinder im Klassenkontext wahr? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14 (2), 233–248. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00430-z>

- Goll, T. & Schmidt, I. (2021). *Politische Bildung von Anfang an? Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Orte politischer Bildung und demokratischen Lernens*. Klinkhardt.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. With a New Preface and Epilogue. Princeton University Press.
- Hamborg, S. (2018). *Lokale Bildungslandschaften auf Nachhaltigkeitskurs: Bildung für nachhaltige Entwicklung im kommunalpolitischen Diskurs*. Springer.
- Helsper, W. & Lingkost, A. (2004). Schülerpartizipation in den Antinomien modernisierter Schulkultur. In W. Helsper, M. Kamp & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilfried Breyvogel* (S. 198–229). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Himmelfmann, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* (W. Edelstein & P. Fauser, Hrsg.). BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“.
- Jackson, D. (2006). The Creation of Knowledge Networks: Collaborative Enquiry for School and System Improvement. In A. Harris & J. H. Chrispeels (Hrsg.), *Improving Schools and Educational Systems* (S. 274–291). Routledge.
- Kelb, V. (2015). Lokale Bildungslandschaften und Diversität. Durch vielfältige Kooperationen zu einer vielfältigen Bildungspraxis? In S. Keuchel & V. Kelb (Hrsg.), *Diversität in der kulturellen Bildung* (S. 75–88). transcript.
- Kerr, D. (1999). Citizenship Education in the Curriculum: An International Review. *The School Field*, 10(3/4), 5–23.
- Klein, E. (2020). Der tiefe Graben: Die Geschichte der gespaltenen Staaten von Amerika (K. Harlaß, Übers.). Hoffmann und Campe Verlag GmbH.
- Krösche, H. & Stornig, T. (2024). Schulische Partizipationsräume im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung. Der Beitrag gesellschaftswissenschaftlicher Bildung zum Lernen aus schuldemokratischen Prozessen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg)*, 15(1), 18–35.
- Larcher, E. & Zandonella, M. (2014). *Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien*. Arbeiterkammer Wien, Zentrum für politische Bildung Pädagogische Hochschule Wien, SORA Institute for Social Research and Consulting, Wien.
- Lehrplan für Volksschulen, BGBl. II Nr. 1/2023 (2023). Abgerufen am 4. Februar 2025, von
- Mittnik, P. (2017). Wiener Lehrer/innen und ihre Einstellungen zu Politischer Bildung—Ergebnisse einer empirischen Analyse. In P. Mittnik (Hrsg.), *Empirische Einsichten in der Politischen Bildung* (S. 55–75). Studienverlag.
- Muijs, D., West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26.
- Negt, O. (2008). Demokratie als Lebensform. Mein Achtundsechzig. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 14–15, 3–8.
- Niemann, L. (2014). *Steuerung lokaler Bildungslandschaften: Räumliche und pädagogische Entwicklung am Beispiel des Projektes Altstadt Nord Köln*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Raggel, A. & Gattringer-Kreuzmair, J. (2024). „Wir dürfen, wir müssen“ – Ambivalenz partizipativer Praktiken am Beispiel einer kleinen österreichischen Grundschule. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(3), 123–138.
- Rainer, J. D. & Matthews, M. W. (2002). Ownership of Learning in Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 24(1), 22–30.
- Richter, D. (2007). *Politische Bildung von Anfang an: Demokratie – Lernen in der Grundschule*. Wochenschau Verlag.
- Richter, D. (2017). Politische Bildung in der Primarstufe. In V. Reinhardt & D. Lange (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Bd. 2: Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung* (S. 143–150). Schneider Verlag Hohengehren.
- Starkbaum, J., Auel, K., Bobi, V., Fuglsang, S., Grand, P., Griessler, E., König, T., Losi, L., Seiser, F., Tiemann, G., Taschwer, K. & Unger, M. (2023). *Enderbericht. Ursachenstudie zu Ambivalenzen und Skepsis in Österreich in Bezug auf Wissenschaft und Demokratie*. Studie des Instituts für Höhere Studien (IHS) in Zusammenarbeit mit der Universität Aarhus im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).
- Stornig, T. (2021). *Politische Bildung im Kontext von Wahlen mit 16: Zur Praxis schulischer Demokratiebildung*. Springer VS.
- Thimm, K. (2015, Dezember 4). Bildungslandschaften: Wie Kooperation gelingen kann. *Heinrich Böll Stiftung. Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzlerlass 2015*, GZ BMBF-33.466/0029-1/6/2015 (2015).
- van Rahden, T. (2019). Demokratie. Eine gefährdete Lebensform. Campus.

Unterrichtsentwicklung in der europäischen Partnerschaft mit eTwinning als Innovationsmotor für Schulen

Development of lesson quality in the European Partnership with eTwinning as a Driver of Innovation for Schools

1 Ausgangslage und Fragestellung

Das 21. Jahrhundert fordert Schulentwicklungsprozesse, die unmittelbaren Einfluss auf den Alltag und die Bildung der Kinder haben, wie z. B. Digitalisierung und Globalisierung. Im neuen österreichischen Curriculum für die Primarstufe werden unter anderem die Erziehung zur „Offenheit dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer gegenüber“ und die Befähigung zur „Teilhabe am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt“ (Lehrplan 2024, 1. Teil) als wichtige Bildungsziele formuliert. 13 fächerübergreifende Themen wie beispielsweise Medienbildung, Informatische, politische oder sprachliche Bildung unterstützen die „fächerübergreifende Kompetenzentwicklung sowie das vernetzte Lernen“ der Schüler*innen (Lehrplan 2024, 1. Teil). Während der Einsatz digitaler Medien schon länger gut erforscht ist (Eickelmann, 2010; Eickelmann & Drossel, 2020), bleibt offen, inwiefern nachhaltige Schulentwicklungsprozesse durch die europäische Dimension angeregt werden. Die Plattform für Pädagog*innen eTwinning ist eine „Bottom-up-Initiative“ (European Union, 2021, S.10), bei der Lehrkräfte mit ihren Schüler*innen mit anderen europäischen Schulen virtuell zu einem Thema zusammenarbeiten. Mit diesen Kooperationen fördert eTwinning die 4K-Kompetenzen und hat das Potenzial, den Erwerb europäischer Werte sowie digitaler und sprachlicher Grundkompetenzen zu unterstützen (European Union, 2021). In der Schulentwicklungsforschung wird der Kooperation eine besondere Bedeutung zugewiesen (Grosche et al., 2020), wobei sie im europäischen Kontext wenig erforscht ist. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage: Welche Gelingensbedingungen sind für Primarstufenlehrkräfte wichtig, damit sie in ihrem Unterricht innovative europäische Kooperationen mit eTwinning umsetzen und diese nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung anregen?

2 Umsetzungskonzept

Diese qualitative Forschung wurde im Schuljahr 2023/24 im Zuge der Fortbildung „Europa in der Klasse – digital internationale Freundschaften knüpfen“ als Teil eines Dissertationsprojekts durchgeführt. Österreichische Primarstufenlehrende (n=10) kooperierten virtuell mit ausländischen Primarstufenlehrkräften (n=10) zu Themen des Lehrplans und nutzten dabei die Plattform eTwinning. Im Rahmen der mehrteiligen Fortbildung, die von einigen österreichischen Teilnehmer*innen bereits im Schuljahr 2022/23 besucht wurde, wurden 2023/24 Daten aus vier Online-Gruppendiskussionen (n=10) sowie zehn Einzelinterviews erhoben. Die Analyse erfolgte induktiv und richtete sich auf die Gelingensbedingungen internationaler Kooperationen (Grosche et al., 2020) sowie auf förderliche Rahmenbedingungen für schulische Innovation (Holtappels, 2013). Ergänzend verdeutlichen Innovationsschleifen, die in der Fortbildung durchgeführt wurden, zentrale Aspekte des Schulentwicklungsprozesses.

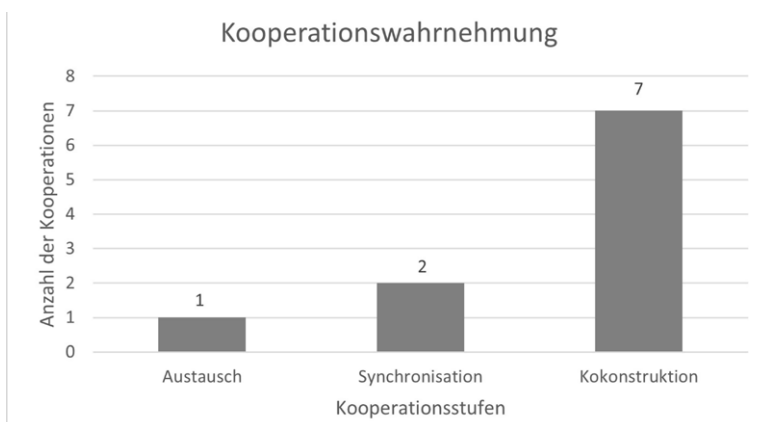


Abb. 1: Eigene Darstellung von der Wahrnehmung der Kooperationsstufen

Die Ergebnisse decken sich mit denen der internationalen Forschungsliteratur insofern, als die teilnehmenden Schulen versuchten, im Sinne des Modells von Gräsel et al. (Grosche et al., 2020), eine der Kooperationsstufen – Austausch, Synchronisation oder Kokonstruktion (Grosche, 2020) – zu realisieren. Die Analyse der Daten aus den Online-Gruppendiskussionen, den Innovationsschleifen sowie den ergänzenden Interviews belegt, dass sieben Kooperationen kokonstruktiv verliefen. Im Vergleich dazu konnten im Schuljahr 2022/23 nur drei Kooperationen dieses Niveau erreichen. Trotz herausfordernder Rahmenbedingungen – etwa dem ausschließlich virtuellen Kontakt, der Kommunikation in einer Fremdsprache, dem teilweisen Verlust der Autonomie sowie ein hohes Maß an Reziprozität – verdeutlichen insbesondere die positiven Innovationsschleifen ein signifikantes Potenzial für Impulse zur Schul- und Unterrichtsentwicklung.

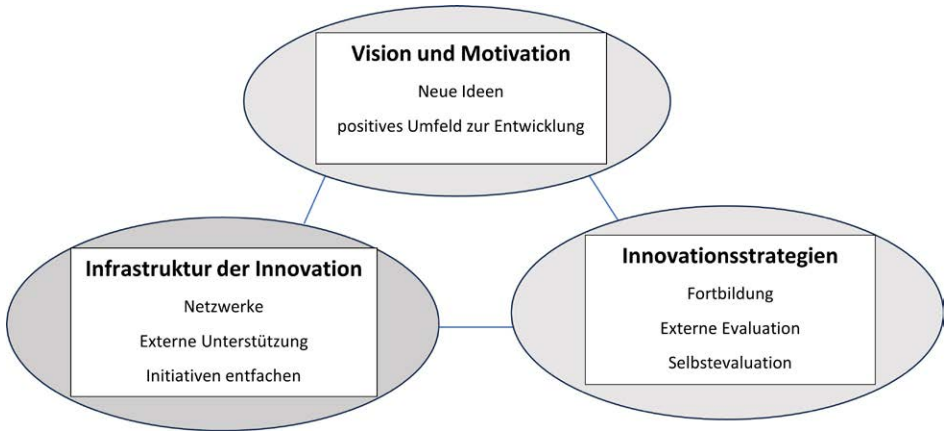


Abb. 2: Eigene Darstellung der Gelingensbedingungen für innovativen Unterricht in Anlehnung an die „Gelingensbedingungen für Innovationen in Schulen“ (Holtappels 2013, S.57)

Die Dimensionen der Gelingensbedingungen in Abb. 2 orientieren sich an der Struktur von Holtappels (2013), wobei jene Wirkfaktoren übernommen wurden, die für diese internationale Kooperationen mit eTwinning relevant waren.

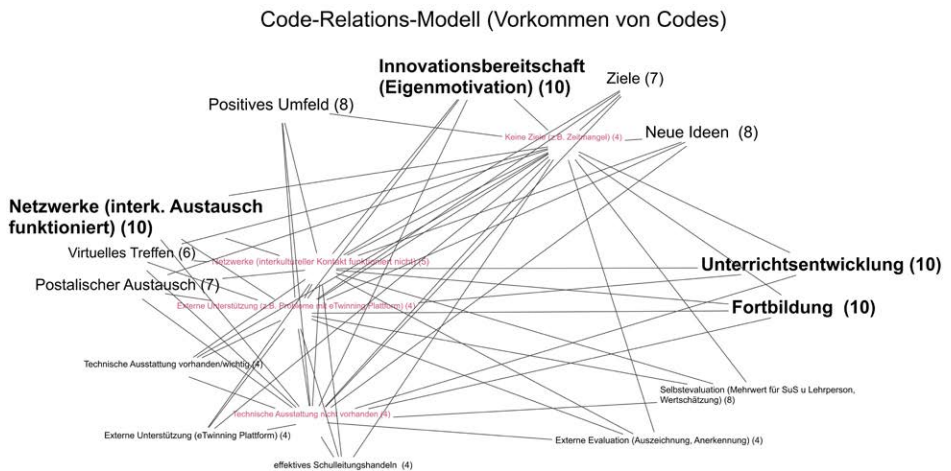


Abb. 3: Eigene Darstellung der Codes in einem Dokument zu den „Gelingensbedingungen für Innovationen im Unterricht“

Obiges Schema (Abb. 3) zeigt die Codes einer Online-Gruppendiskussion aus dem Schuljahr 2023/24, die nach den Gelingensbedingungen für innovativen Unterricht gebündelt wurden (siehe Abb.2). Alle zehn teilnehmenden Lehrkräfte betonten die zentrale Bedeutung intrinsischer Motivation für die Umsetzung neuer Ideen, wobei die Ergebnisse zeigen, dass sie durch gute internationale Zusammenarbeit (Netzwerke) steigt. Unterstützende Strukturen wie die Fortbildung fungieren als bedeutsame Reflexionsräume

und tragen zur Lösung fachlicher Probleme bei. Die Lehrkräfte sehen einen Mehrwert für sich und die Schüler*innen sowie die Weiterentwicklung ihres Unterrichts. Bei diesen Kooperationen geht es, wie bei Grosche et al. (2020) und Schratz (2023), um mehr als nur internationale Zusammenarbeit. eTwinning forciert Europeanness und Internationalität – Aspekte, die im Schuljahr 2024/25 noch stärker im Fokus stehen. Da sich diese Studie nur auf einige Länder (GR, FR, ES, RO, SK) beschränkt, könnte dies in zukünftigen Forschungen ausgeweitet werden, um auch die interkulturelle Dimension zu vertiefen.

Autorin

Groß, Diana: PPH Augustinum, Fachbereich Sprache & Literalität, International Office.
diana.gross@pph-augustinum.at

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Eigene Darstellung von der Wahrnehmung der Kooperationsstufen	167
Abb. 2: Eigene Darstellung der Gelingensbedingungen für innovativen Unterricht in Anlehnung an die „Gelingensbedingungen für Innovationen in Schulen“ (Holtappels 2013, S.57)	168
Abb. 3: Eigene Darstellung der Codes in einem Dokument zu den „Gelingensbedingungen für Innovationen im Unterricht“	168

Literatur

- Eickelmann, B. (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren*. Waxmann.
- Eickelmann, B.; Drossel, K. (2020). Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.). *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S.349–362). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:19253>
- European Commission: European Education and Culture Executive Agency, Mouratoglou, N., Gilleran, A. & Scimeca, S. (2021). Embedding eTwinning in national educational policies from practice to policy – Monitoring report 2021, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/245581>
- Grosche, M.; Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik* 66(4), S.461–479. <https://doi.org/10.25656/01:25803>
- Holtappels, H. (2013). Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S.45–69). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2>
- Lehrplan der Volksschule. BGBl. II Nr.204/2024, Anlage 1 in der Fassung vom 01.09.2024. Abgerufen am 18.06.2025 von <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>
- Schratz, M. (2023). Die Europäische Dimension im professionellen Selbstverständnis von Lehrkräften. *SEMINAR*, 29(4), S.9–21. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/SEM2304W002>

transfer **Forschung ↔ Schule**

Heft 11

Vielfalt schulübergreifender Kooperationsformen

Aus dem Inhalt

Dieses Heft widmet sich den unterschiedlichen Formen schul(form)-übergreifender Kooperation. Eine Antwort auf die drängenden Zukunftsfragen ist der Ruf nach Kooperation und Vernetzung: als Zukunftskompetenz für die junge Generation, als zentrales Element einer pädagogischen Professionalisierung und als Qualitätsmerkmal und Entwicklungspotential effektiver Schulen.

Die vorliegenden Beiträge beschreiben das Phänomen schulübergreifender Kooperationsformen aus unterschiedlichen theoretischen Ansätzen und praxisorientierten sowie evidenzbasierten Erfahrungen in folgenden Themenblöcken:

- Schulübergreifende Kooperationsräume durch gesetzliche Reformen
- Außerschulische Kooperationsakteure in schulübergreifenden Settings
- Schulübergreifende Kooperationsthemen

Vorschau auf Heft 12

Im Mittelpunkt der kommenden Ausgabe stehen Modell- und Forschungsschulen. Sie agieren als Orte innovativer Schul- und Unterrichtsentwicklung, verbinden wissenschaftliche Erkenntnisse mit praktischen Erfahrungen und setzen Impulse für die Professionalisierung des Lehrberufs. Diskutiert werden Chancen, Herausforderungen und Transferstrategien dieser Entwicklungen, ergänzt durch internationale Beispiele wie Laborschulen oder Lehr-Lern-Labore, die vergleichbare Impulse für wirksame Bildungsinnovationen geben.

978-3-7815-2747-8



ISSN: 2365-3302

transfer Forschung ↔ Schule Jg. 11 (2025)