

Die Lerndesignerarbeit aus der Sicht der Akteurinnen und Akteure.

Ergebnisse einer Befragung zu Rahmenbedingungen,
Rollenbild und subjektivem Gelingen

Erich Svecnik & Angelika Petrovic
April 2013





Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

Herausgeber:

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens
Alpenstraße 121 / 5020 Salzburg

Die Lerndesignerarbeit aus der Sicht der Akteurinnen und Akteure.

Ergebnisse einer Befragung zu Rahmenbedingungen, Rollenbild und subjektivem Gelingen
Erich Svecnik & Angelika Petrovic
April 2013

Unter Mitarbeit des NMS-Evaluationsverbands:

Dietmar Bickel (V)
Michaela Ehgartner-Smolka (W)
Petra Gössinger (NÖ)
Karl Hauer (OÖ)
Hannelore Kaserer (S)
Fritz Kast (B)
Gabriele Khan (K)
Birgit Schlichtherle (T)
Wolfgang Schnelzer (St)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	3
Die Stichprobe	4
Die Rahmenbedingungen der Lerndesignertätigkeit	5
Die wahrgenommene Akzeptanz an den Standorten	10
Das Tätigkeitsprofil.....	12
Aspekte der Lerndesignertätigkeit und zugemessene Bedeutung.....	12
Persönliche Einschätzung des Gelingens	13
Nachfrage an den Standorten und deren Erfüllung.....	15
Einschätzungen der Vernetzungsaktivitäten	19
Globaleinschätzung der Lerndesignertätigkeit.....	21
Resümee	26

Einleitung

Im Rahmen der schrittweisen Einführung der Neuen Mittelschule in Österreich wurde ein Auftrag zur Entwicklungsbegleitung erteilt. Die Kernidee war es, alle Standorte, die als NMS approbiert wurden und dadurch bereits ein gewisses Maß an Entwicklung am Standort erfüllt hatten bzw. die Bereitschaft zur weiteren Entwicklung zusagten, darin zu unterstützen. Vom Bildungsministerium aus wollte man sichergestellt wissen, dass die Umstellung an den Standorten gemäß den Vorgaben der NMS, die sehr stark in den pädagogischen Bereich und zu einer Änderung in der Lehr- und Lernkultur führen, begleitet werden.

Im Rahmen dieses Auftrages hat ein Team um Michael Schratz und Wilfried Schley in den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 damit begonnen, in regelmäßigen Treffen die NMS Standorte bundesweit zu vernetzen und eine nominierte Person pro Standort speziell für Unterrichtsentwicklung zu sensibilisieren und zu schulen. Unter der Bezeichnung „Lerndesigner/in“ wurde durch diese Person eine Funktion an jedem NMS-Standort installiert, die in Zusammenarbeit mit der Schulleitung im Sinne von Shared Leadership als Lerndesigner/innen am System und als Lehrer/innen im System arbeiten sollten. Wesentliche Aufgaben der Lerndesigner/innen bestehen darin, den Leitgedanken des personalisierten Lernens und die Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung in die Praxis zu bringen. Werkzeuge dafür sind mitunter die Vorbildwirkung durch den eigenen veränderten Unterricht sowie gezielte Beratung und Bereitstellung von Materialien und Transfer des in den Lernateliers (darunter sind regionale Treffen von Lerndesignerinnen und Lerndesignern zu verstehen, in denen sie durch externe Inputs und viel Austausch untereinander immer weiter professionalisiert werden) erworbenen Wissens.

Diese Initiative wurde in den folgenden Jahren in unterschiedlicher organisationaler Anbindung fortgeführt und als fixer Bestandteil im Schulsystem installiert. Das beinhaltet, dass ein Curriculum für Lerndesigner/innen entwickelt wurde, alle werdenden NMS diese Funktion an Ihrem Standort etablieren und für alle Schulen begleitende Unterstützung durch das neugegründete Zentrum für lernende Schulen „ZLS“ in enger Kooperation mit den und über die Pädagogischen Hochschulen angeboten wird.

Die vorliegende Untersuchung leistet einen Beitrag zur Klärung der Rolle von Lerndesignerinnen/Lerndesignern und zur Weiterentwicklung des Konzepts. Zu diesem Zweck wurden Befunde zum Arbeitsumfeld, zu fördernden und hemmenden Bedingungen, zu Tätigkeitsprofil und Nachfrage sowie zu subjektiven Wahrnehmungen bezüglich Akzeptanz und Wirkungen erhoben und systematisch analysiert. Die grundsätzliche Konzeption der Befragung erfolgte im Evaluationsverbund zur kooperativen Begleitforschung der NMS, koordiniert vom BIFIE Graz. Die Mitglieder – ein/e Repräsentant/in pro Bundesland - skizzierten in Diskussion methodische und inhaltliche Dimensionen der Erhebung sowie die Fragenbereiche des Instruments und leisteten wertvolle Beiträge im Entstehen des Fragebogens. Dafür gilt ihnen besonderer Dank: Dietmar Bickel (V), Michaela Ehgartner-Smolka (W), Petra Gössinger (NÖ), Karl Hauer (OÖ),

Hannelore Kaserer (S), Fritz Kast (B), Gabriele Khan (K), Birgit Schlichtherle (T) und Wolfgang Schnelzer (St).

Die Stichprobe

Der Fragebogen wurde im Frühjahr 2012 an die Schulleiter/innen aller 434 NMS-Standorte bundesweit mit der Bitte um Weitergabe an den jeweiligen Lerndesigner oder die Lerndesignerin gesendet. Sollte es an einem Standort mehr als eine Lerndesignerin/einen Lerndesigner geben, so sollte der Fragebogen an diejenige bzw. denjenigen gegeben werden, die/der diese Funktion bereits am längsten ausübt. Für den Fall, dass es an einem Standort keine Lerndesignerin/keinen Lerndesigner gibt, wurde um eine Leermeldung gebeten. Etwa eine Woche nach Ende der Rücksendefrist wurde ein Dankschreiben mit der Erinnerung, allfällige ausständige Fragebögen noch zu übermitteln, an alle Standorte geschickt.

Zwei Standorte gaben eine Leermeldung ab, demnach ist die Grundzahl 432 Fragebögen, von denen 324 ausgefüllt retourniert wurden. Das entspricht einer Gesamtrücklaufquote von genau 75 %. Davon wurde von 255 Antwortenden (78,9 %) angegeben, sie seien weiblich und 68 (21,1 %) gaben an, männlich zu sein. Laut Schulstatistik unterrichten an Hauptschulen insgesamt 70,6 % Frauen und 29,4 % Männer. Unter den Lerndesignern sind also überproportional ($\chi^2 = 10,843$; $p = 0,001$) viele Frauen.

Da die NMS ein sich wandelndes und über die Jahre immer wieder modifiziertes Modell ist, gewinnt für die folgenden Analysen auch die NMS-Generation an Relevanz. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Standorte, aus denen Fragebögen retourniert wurden, nach NMS-Generationen getrennt.

Generation	Start	Anzahl	Prozent
1	2008/09	52	16 %
2	2009/10	116	37 %
3	2010/11	59	19 %
4	2011/12	91	29 %

Tabelle 1: Verteilung der Stichprobe auf die NMS-Generationen

Grob betrachtet stammt etwa die Hälfte aus den Generationen 1 und 2, die je nach Bundesland die „Pionierschulen“ darstellen¹ und die andere Hälfte aus neu hinzugekommenen Standorten.

¹ Der NMS-Versuch begann im Schuljahr 2008/09 in den Bundesländern Burgenland, Steiermark und Vorarlberg mit Einzelstandorten in Oberösterreich und Kärnten. Der Rest der Bundesländer folgte im darauffolgenden Schuljahr 2009/10.

Die Rahmenbedingungen der Lerndesignertätigkeit

Wesentlich für eine subjektiv zufriedenstellende und erfolgreiche Tätigkeit sind angemessene Rahmenbedingungen. Insbesondere wenn es um die Lehreraufgabe geht, werden diesbezüglich in der öffentlichen Diskussion vielfach Mängel berichtet. Lerndesigner/innen sind in der schulischen Logistik nicht explizit verankert und daher vielfach auf Wohlwollen angewiesen. Sie werden extern geschult und kommen mit einem relativ offenen Arbeitsauftrag an ihre Schulen, um dort zu wirken. Da deswegen für ihre Tätigkeit weniger die objektiv vorhandenen Arbeitsbedingungen als vielmehr die subjektive Zufriedenheit damit relevant sind, wurde im Rahmen der Befragung erhoben, wieweit die Rahmenbedingungen als hilfreich bzw. zufriedenstellend empfunden werden und welche förderlichen bzw. hemmenden Bedingungen aus Sicht der Lerndesigner/innen vorliegen.

Unter den Rahmenbedingungen wurden verschiedene Aspekte der zeitlichen und räumlichen Gegebenheit und der Kooperation gelistet. Abbildung 1 zeigt die Zufriedenheit sortiert nach dem Grad der Zustimmung. Am meisten Lerndesigner/innen sind mit der Zusammenarbeit mit der Schulleitung zufrieden. Insgesamt sind 85 % zumindest eher zufrieden – 57 % geben die höchste Beurteilung ab und weitere 27 % sind „eher zufrieden“. Deutlich weniger, aber mit 60 % immer noch die Mehrheit, sind mit der Kooperation mit den Fachkoordinatorinnen und Fachkoordinatoren zufrieden, knapp ein Drittel „sehr“ zufrieden. Größenordnungsmäßig vergleichbar liegen die zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien (hier ist allerdings nur ein Fünftel sehr zufrieden) und die Zusammenarbeit mit den Schulentwicklungsteams.

Im Hinblick auf eine Entwicklungsorientierung möglicherweise aufschlussreicher ist das andere Ende der Skala, nämlich die Aspekte, mit denen die Befragten unzufrieden sind. Hier stellen sich drei Bereiche als problematisch heraus: die Zeitressourcen, ein Aufgabenprofil und das Raumangebot. 52 % sind mit der zur Verfügung stehenden Zeit zumindest eher unzufrieden – 23 % sogar sehr unzufrieden, etwa ein Fünftel hingegen ist eher zufrieden und nur 6 % sind sehr zufrieden. Mit der Klarheit des Aufgabenprofils sind 28 % (eher) zufrieden und 39 % (eher) unzufrieden. Dass zu diesem Item ein knappes Drittel die mittlere Antwortkategorie gewählt hat, könnte ein weiteres Indiz dafür sein, dass das Aufgabenprofil der Lerndesigner/innen noch nicht ausreichend detailliert ausgearbeitet und disseminiert ist. Diesbezügliche Analysen zeigen auch, dass sich weder mit den NMS-Generationen noch mit dem Zeitpunkt der Lerndesignerausbildung ein Trend zur Verbesserung zeigt ($\gamma=0,079$; $p=0,211$).

Das Raumangebot an den Schulen halten 40 % der Befragten für (eher) zufriedenstellend und 36 % für (eher) nicht zufriedenstellend. Während man in diesem Bereich nur mit größerem finanziellen Aufwand eine Verbesserung herbeiführen kann, wäre der Aufwand für eine umfassendere Ausstattung mit Arbeits- und Büromaterial geringer. 48 % sind damit ohnehin zumindest eher zufrieden, aber 23 % zeigen sich auch unzufrieden.

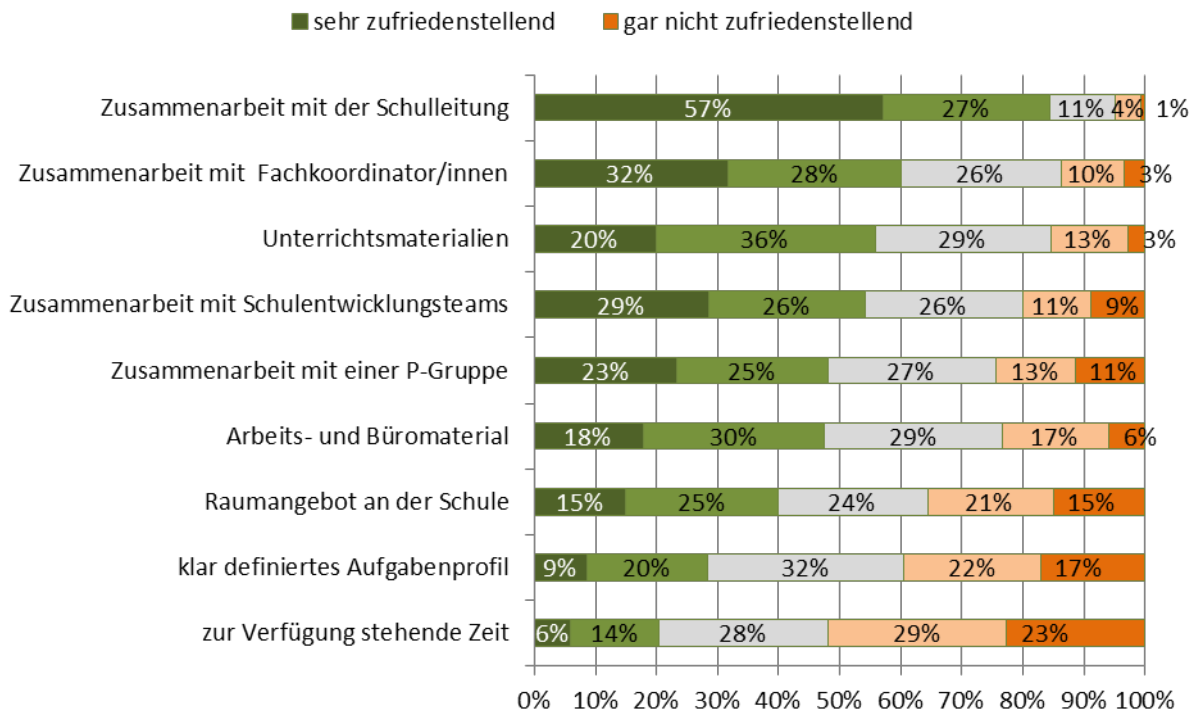


Abbildung 1. Angaben; inwieweit die angeführten Aspekte in zufrieden stellendem Ausmaß gegeben sind

Zur Ergänzung der in der Grafik dargestellten Punkte wurde eine offene Frage gestellt, mit der Bitte weitere förderliche bzw. hinderliche Aspekte zu nennen.

Förderliche Aspekte gaben 66 Befragte an. Darunter fallen der Austausch und die Vernetzung mit anderen Lerndesignerinnen und Lerndesignern und der Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen am Standort sowie ihre Bereitschaft zur Mitarbeit und ihr Engagement. Als unterstützend wird es auch erlebt, wenn persönlich auf Vorwissen aus anderen Schulentwicklungsmaßnahmen angeknüpft werden könne und an unterschiedliche Fortbildungsangebote, die außerhalb der speziellen Lerndesignerausbildung liegen. Obwohl bereits die vorhergehende Frage die Zufriedenheit in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Schulleitung beinhaltet (siehe Abbildung 1), wurde diese offene Antwortmöglichkeit ein paar Mal dafür genutzt, um die gute Zusammenarbeit mit der Schulleitung hervorzuheben. Ein paar Antworten stellten das prozesshafte Lernen in den Vordergrund. Den Aussagen nach ist es positiv, die Ausbildung begleitend zum alltäglichen Schulleben zu haben und Gehörtes unmittelbar im Feld ausprobieren zu können und dadurch dazu zu lernen. Einzelne weitere Nennungen reichen von fixen Besprechungszeiten, Austausch mit externen Personen bis hin zur bundesländerspezifischen Begleitung.

84 der Befragten führten hinderliche Aspekte für ihre Arbeit als Lerndesigner/innen an. Unter den genannten Angaben wurde am häufigsten mangelndes Interesse, Skepsis, Unwille zur Veränderung u. ä. der Kollegenschaft angeführt. Mehrmals erwähnt wurde, dass die NMS unter der Kollegenschaft am Standort generell abgelehnt werde oder sie unter großem Zeitmangel leiden. Die strukturelle Ebene betonen einige Aussagen, die es als hinderlich empfinden, dass diese Funktion nicht verankert ist. Weiters, dass der Aufgabenbereich nicht klar definiert sei und un-

terschiedlich ausgelegt werde, wobei eine einheitliche Regelung für Österreich fehle. Persönlich ist es oft hinderlich, dass man zu viele Aufgaben habe und dadurch enormer Zeitmangel entstehe. Hoher administrativer Aufwand und eine sich immer wieder ändernde Gesetzeslage werden auch als hinderlich erlebt.

Ein besonderer Aspekt im Zusammenhang mit den Arbeitsumständen ist die persönliche Kompetenz und deren professionelle Entwicklung. Wie Abbildung 2 zeigt, ist das persönliche Vorwissen – ob aus der Erstausbildung, der Fort- und Weiterbildung oder dem eigenständigen Kompetenzerwerb, wurde nicht im Detail erfasst – relativ gesehen am hilfreichsten. In vergleichbarer Größenordnung liegt auch die Lerndesignerausbildung. Beides wird von etwa 62 % als zumindest eher hilfreich betrachtet. Erst als drittgerihter Aspekt folgt die bundesweite Entwicklungsbegleitung, allerdings auf relativ hohem Niveau: 54 % halten sie für hilfreich und 20 % für eher nicht oder gar nicht hilfreich. Gemessen an dem Anspruch, die Lerndesigner/innen optimal bei ihrer Tätigkeit zu unterstützen, zeigt sich hier derzeit doch noch Verbesserungspotenzial. Diesem könnte aber bereits dadurch Rechnung getragen worden sein, dass seit dem Schuljahr 2012/13 ein viersemestriger Lerndesignerlehrgang mit 12 ECTS an den Pädagogischen Hochschulen eingerichtet wurde, der die Ausbildung formalisiert und institutionalisiert.

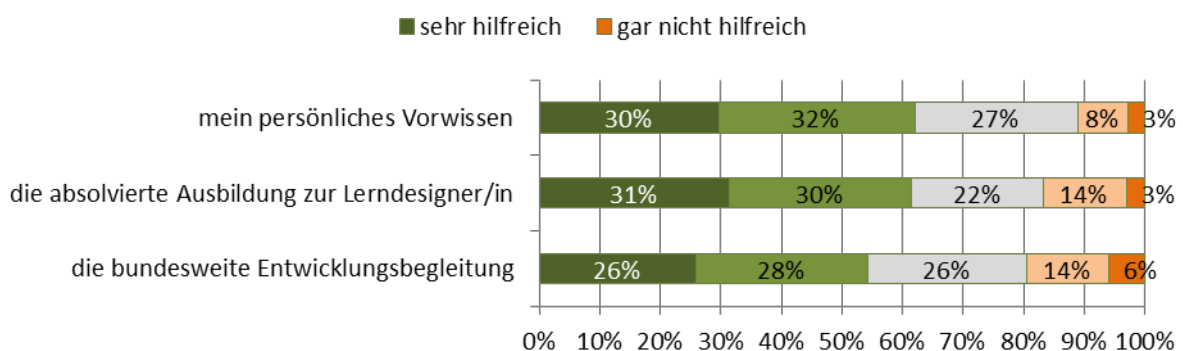


Abbildung 2: Angaben; inwieweit die angeführten Faktoren hilfreich für die Tätigkeit als Lerndesigner/in sind

Ein ganz wesentlicher Aspekt bei der Implementation von innovativen Gedanken ist wohl die Möglichkeit, dies auch zu tun. Daher wurden die Lerndesigner/innen gefragt, inwieweit sie die Freiheit haben, ihre Ideen an der Schule zu verbreiten. Die diesbezüglichen Antworten sind nahezu euphorisch: 78 % geben an, zumindest gewisse Freiheit zu haben, 39 % berichten sogar völlige Freiheit. Eingeschränkt fühlen sich nur 5 %. Abbildung 3 zeigt die Anteile grafisch.

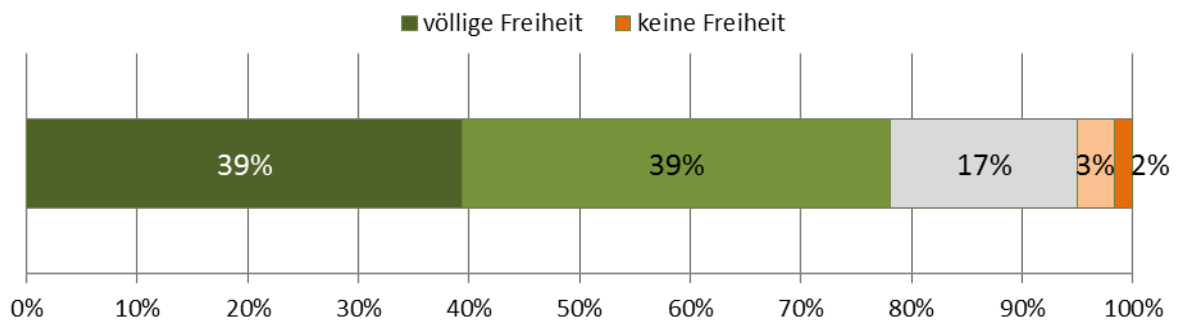


Abbildung 3: Angaben der Befragten, wieviel Freiheit Sie zur Verbreitung ihrer Idee an ihrer Schule haben

Ähnlich wie die Freiheit, am Standort die eigenen Ideen zu verbreiten, stellt auch die Honorierung der Lerndesignertätigkeit einerseits ein Faktum der Rahmenbedingungen dar und andererseits einen Aspekt der (institutionellen) Wertschätzung. Nach eigenen Angaben erhalten 55 % der Lerndesigner/innen keinerlei Abgeltung bzw. Honorierung ihrer Tätigkeit. Etwa ein Drittel (36 %) erhält eine indirekte Abgeltung in Form von Stunden bzw. Werteinheiten und nur sehr wenige, nämlich 7 % werden finanziell abgegolten. Dabei bewegen sich die finanziellen Abgeltungen in einem Bereich von 100 bis 545 Euro einmalig, der Median und Modalwert ist 200 Euro. Es wurde nicht explizit nach der administrativen Abwicklung gefragt, aber die Vermutung ist, dass diese Beträge als Belohnung angewiesen wurden. Die nicht direkt finanzielle Abgeltung erfolgte in 35 % in Form von einer und in 65 % in Form zweier Werteinheiten bzw. Stunden.

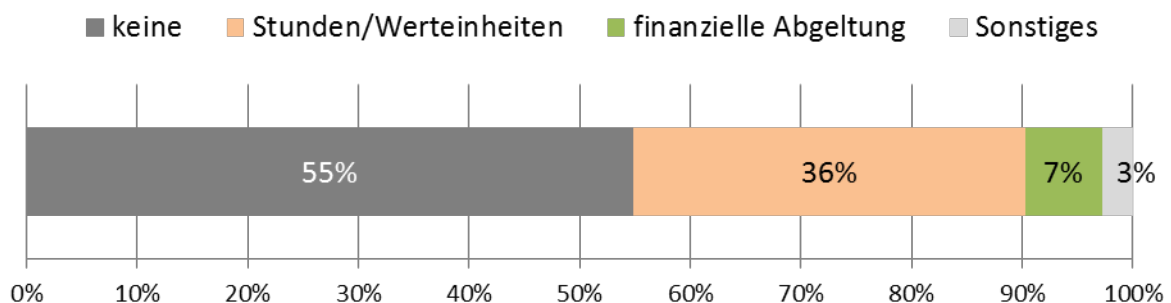


Abbildung 4: Abgeltung der Lerndesignertätigkeiten - prozentuelle Anteile der Befragten

Wenig überraschend in einem föderalen Bundesstaat gibt es hierbei große Unterschiede zwischen den Bundesländern.

Tabelle 2 zeigt, dass in Niederösterreich alle Lerndesigner/innen eine Abgeltung, überwiegend in Form von Stunden/Werteinheiten, erhalten und in drei weiteren, nämlich Burgenland, Kärnten und Vorarlberg, mehr als 90 % keine Honorierung erhalten. Da die Vernetzung von Lerndesignerinnen und Lerndesignern ein unabdingbarer Bestandteil ihrer Tätigkeit ist (vgl. S. 19ff.), ist mit Sicherheit davon auszugehen, dass bei derartigen Anlässen auch Belange der Honorierung ausgetauscht werden, was eine potenzielle Quelle der Unzufriedenheit darstellt. Mit der Änderung des § 59 b im GehG durch die Dienstrechtsnovelle 2012 (BGBl. I Nr. 55/2012) fällt aller-

dings die Bindung der Koordinatorenzulage an Fachkoordinatorinnen und Fachkoordinatoren für die Unterrichtsgegenstände Deutsch, Mathematik bzw. lebende Fremdsprache weg. Stattdessen kann an drei Personen pro Standort eine Abgeltung für Koordinationstätigkeiten vergeben werden. In den Richtlinien des bm:ukk für die NMS-Entwicklungsarbeit (3. September 2012) wird die Empfehlung ausgesprochen, diese Zulage unter anderem den Lerndesignerinnen und Lerndesignern zu gewähren. Dadurch würde diese Personengruppe neben einer Honorierung auch eine deutlichere, systembekannte Funktion am Standort bekommen.

	Nein	Stunden Werteinheiten	finanzielle Abgeltung	Sonstiges
Wien	33 %	67 %		
Burgenland	96 %		4 %	
Niederösterreich		97 %	2 %	2 %
Oberösterreich	75 %	5 %	14 %	5 %
Steiermark	23 %	77 %		
Kärnten	93 %	4 %		4 %
Salzburg	67 %	25 %		8 %
Tirol	70 %		26 %	4 %
Vorarlberg	93 %	4 %		4 %

Tabelle 2: Verteilung der Abgeltungen für die Lerndesignertätigkeit getrennt nach Bundesländern

Ein wichtiger Faktor für die Motivation zur Erfüllung einer Aufgabe ist das eigene Interesse. Dies kann sich darin widerspiegeln, ob man sich selbst für eine Funktion meldet oder gebeten wurde, oder auf andere Weise dazu kam. Insofern wurden die Lerndesigner/innen dazu befragt, wie Sie zu Ihrer Funktion gekommen sind. Die untenstehende Grafik zeigt, dass beinahe 80 % (250 Personen) der Lerndesigner/innen von der Schulleitung gebeten wurden. Inwiefern diese hohe Zahl dadurch beeinflusst ist, dass dies der vorgesehene Weg im schulischen System ist und welche informellen Gespräche davor stattgefunden haben, lässt sich nicht sagen. Ein weitaus kleinerer Anteil, 45 Personen, hat sich selbst gemeldet. 27 Personen wählten die freie Antwortmöglichkeit und gaben „andere“ Wege an, die dazu führten, dass Sie diese Funktion übernahmen. Darunter sind, dass sie vom Kollegium gewählt wurden, sie in Absprache mit Kollegium und Schulleitung oder Schulleitung alleine die Funktion übernahmen. Einige gaben an, dass sie bereits die Nachfolge sind, weil aus unterschiedlichen Gründen die Funktion übergeben wurde. Auch waren Angaben dabei, dass die Personen auf das erste bundesweite Vernetzungstreffen gesandt wurden, was den Anschein erweckt, dass sie zufällig entsandt wurden und mit einer Funktion zurückkehrten. Ein paar Nennungen gehen in die Richtung, dass am Standort sonst keine Lehrperson bereit war, diese Aufgabe zu übernehmen.

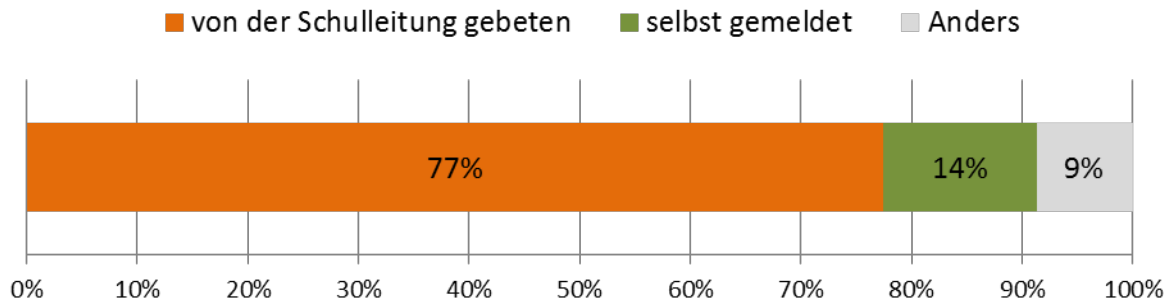


Abbildung 5: Angaben darüber, wie die Lerndesigner/innen zu ihrer Funktion kamen

Die wahrgenommene Akzeptanz an den Standorten

Hauptaufgabe der Lerndesigner/innen ist es, an den NMS-Standorten Impulse für die Gestaltung des Unterrichts im Sinne der Modellziele zu liefern und einerseits die Schulleitung, andererseits die Lehrerschaft zu unterstützen. In diesem Sinne ist es von großer Bedeutung, dass sowohl die Schulleitung als auch die Kollegenschaft der Lerndesigner/in/dem Lerndesigner/in entsprechendes Vertrauen und Interesse entgegenbringen. Die vorliegenden Daten zeigen, dass die Lerndesigner/innen großes Interesse der Schulleitung an ihrer Tätigkeit wahrnehmen. Vier Fünftel (81 %) geben eine der beiden höchsten Antwortkategorien an und 6 % nehmen wenig oder kein Interesse seitens der Schulleitung wahr. Dem empfundenen extrem hohen Interesse seitens der Schulleitung steht zumindest ambivalentes Interesse der Kollegenschaft gegenüber. Hier ist es weniger als ein Drittel (31 %), das zumindest eher Interesse wahrnimmt, während ein annähernd gleich großer Anteil (33 %) über mehr oder weniger Desinteresse berichtet.

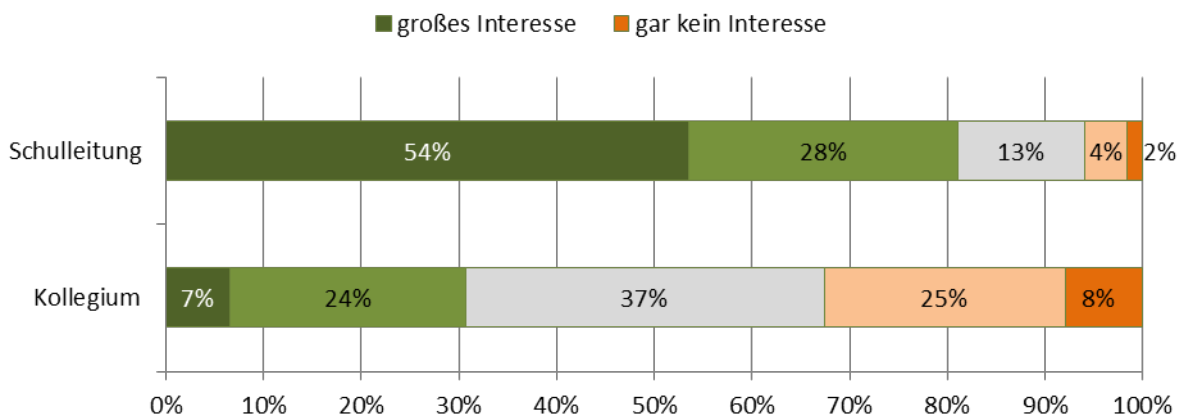


Abbildung 6: Angaben der Befragten, wieviel Interesse an ihrer Tätigkeit sie von der Schulleitung und der Kollegenschaft wahrnehmen

Es scheint plausibel, diesen Befund im Zusammenhang zu sehen mit der Tatsache, dass die Schulleiter/innen zu bestimmten Vernetzungsaktivitäten, v.a. auf bundesweiter Ebene, eingeladen werden und somit über Möglichkeiten und Grenzen der Lerndesigner/innen gut informiert sind,

wohingegen die Kolleginnen und Kollegen am Standort nicht recht wissen, was sie von den Lern-
designerinnen und Lerndesignern erwarten, erfragen und verlangen können bzw. was nicht in
deren Tätigkeitsprofil fällt, zumal deren Aufgabengebiet nicht klar definiert und kommuniziert
ist.

Ein durchaus ähnliches Bild bietet sich bei der Frage nach der Wertschätzung, die der Lern-
designertätigkeit entgegengebracht wird. Auch hier ist die wahrgenommene Wertschätzung durch die
Schulleitung mit 83 %, die eine der beiden höchsten Kategorien angekreuzt hatten, sehr hoch,
was sich auch mit der zugestandenen Freiheit (vgl. den Abschnitt zu den Rahmenbedingungen, S.
8) deckt. Nur 7 % nehmen wenig oder keine Wertschätzung seitens ihrer Direktion wahr. Wie
beim entgegengebrachten Interesse ist auch bezüglich der Wertschätzung durch die Kollegen und
Kolleginnen eine deutlich andere Einschätzung auszumachen. Etwa zwei Fünftel (40 %) können
berichten, dass ihrer Tätigkeit zumindest eine gewisse Wertschätzung von den anderen Lehrer-
innen und Lehrern am Standort entgegengebracht wird. Dieser Anteil überwiegt immerhin deutlich
jenen Fünftelanteil (23 %), von dem wenig oder keine Wertschätzung der Lerndesignertätigkeit
ausgeht, ist aber dennoch beinahe doppelt so groß.

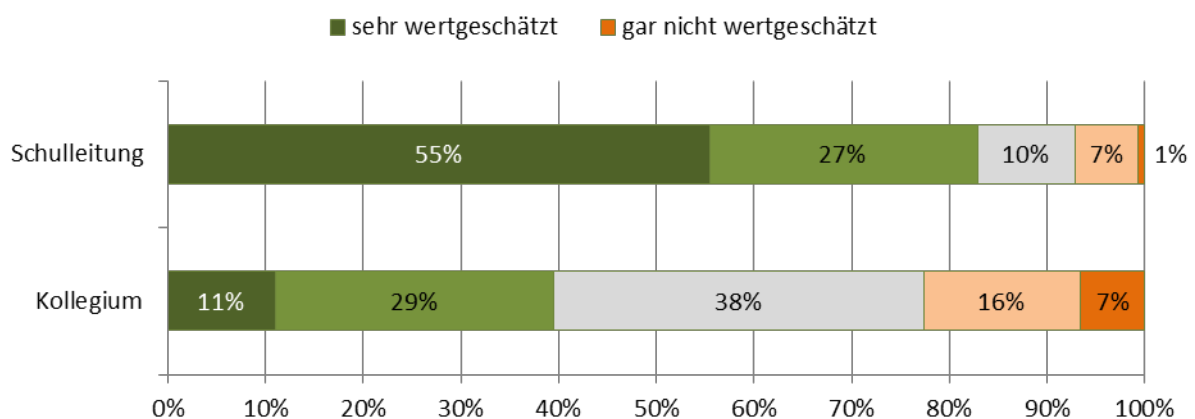


Abbildung 7: Angaben der Befragten, wieviel Wertschätzung ihrer Tätigkeit sie seitens der Schulleitung und der
Kollegenschaft wahrnehmen

Insgesamt betrachtet zeigt sich, dass die Lerndesigner/innen an den Standorten deutlich höhere
Akzeptanz seitens der Schulleitungen wahrnehmen als seitens der Kollegenschaft. Inwieweit dies
mit dem bisweilen diskutierten Konzept von Shared Leadership in Zusammenhang steht, dem-
zufolge den Lerndesignern und Lerndesignerinnen auch eine (pädagogische) Führungsrolle in-
nerhalb des Kollegiums zukommt, kann derzeit nur spekuliert werden. Jedenfalls scheint es plau-
sibel, dass sie dadurch eher in die Nähe der Schulleitungen gerückt werden und sich dies in der
Wahrnehmung niederschlägt. Andere Erklärungshypothesen – v.a. hinsichtlich des entgegenge-
brachten Interesses – beziehen sich eher auf das professionelle Selbstbild von Lehrpersonen, je-
doch gibt es derzeit dazu keine Datenbasis. Nicht auszuschließen ist, dass das Konzept des Lern-
designs von den Praktikerinnen und Praktikern an den Standorten als eine weitere pädagogische
Modeströmung wahrgenommen wird und entsprechend geringes Interesse hervorruft. Auf der

persönlichen Ebene zeigen die Befunde die Gefahr auf, dass die Lerndesigner/innen in den Kursen und der bundesweiten Entwicklungsbegleitung ausgebildet und motiviert werden, mit einer gewissen Euphorie ihre Schulen zurückkommen und dort durch das mangelnde Interesse der Kollegenschaft frustriert und ausgebrannt werden (vgl. auch S. 23f.).

Das Tätigkeitsprofil

Aspekte der Lerndesignertätigkeit und zugemessene Bedeutung

Einer der unklaren Punkte bei der Planung der gegenständlichen Befragung war das Tätigkeitsprofil der Lerndesigner/innen. Wie auch die verbalen Ergänzungen zur Globaleinschätzung des Lerndesigns (vgl. S. 24f.) zeigen, liegt in der offenen Beschreibung der Rolle auch eine potenzielle Quelle für Unzufriedenheit der handelnden Personen. Mit einer Fülle von Items, die aus den zugänglichen Dokumenten extrahiert wurden, wurde die Selbstwahrnehmung des Tätigkeitsprofils erfasst. Um Raum für weitere Aspekte der Lerndesignerarbeit zu geben, enthielt der Fragebogen zwei Felder für ergänzende Aspekte, die bei der Fragebogenkonstruktion gegebenenfalls nicht berücksichtigt worden waren. Dass dabei nur von zwei Befragten ein ergänzender Aspekt (nämlich „Elternarbeit“) angeführt wurde, belegt die weitgehende Vollständigkeit der vorgegebenen Items. Zunächst wurden die Befragten um eine Einschätzung der persönlichen Wichtigkeit der angeführten Tätigkeiten gebeten. Zwei Tätigkeiten stechen in Bezug auf die zugemessene Bedeutung mit über 60 % Einstufung als „sehr wichtig“ und weiteren mehr als 20 % „eher wichtig“ hervor und stellen somit den engeren Kern des selbst definierten Tätigkeitsprofils dar. Es handelt sich dabei um Shared Leadership und die Weitergabe von Informationen. Die Unterstützung der Kollegenschaft im Bereich der Förderung der Lernkompetenzen von Schülerinnen und Schülern wird von 79 % der Befragten für zumindest eher wichtig gehalten. Am anderen Ende der subjektiven Bedeutsamkeit liegen vier Tätigkeiten, die von weniger als der Hälfte für wichtig gehalten werden. Dies sind die Unterstützung im Bereich der Schülermitbestimmung, im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der Erstellung von Fördermaßnahmen sowie das Referieren bei schulinternen und schulübergreifenden Lehrerfortbildungen. V.a. die geringe Bewertung des Referierens im Vergleich zu mehreren Aspekten der Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen am Standort lässt darauf schließen, dass sich die Lerndesigner/innen selbst nicht als jene sehen, die Vorträge halten, sondern als Hilfesteller/innen und Berater/innen, vielleicht auch Steuernde in der täglichen pädagogischen Arbeit, was unterstrichen wird durch die große Bedeutung, die Shared Leadership zugemessen wird. Die restlichen Tätigkeiten liegen zwischen 50 % und 75 % Zustimmung zu hoher Bedeutsamkeit. Insgesamt haben alle vorgegebenen 17 Items sehr viel gemeinsam, wie der PCA-Eigenwert von 7,27 (43 % gemeinsame Varianz) zeigt. Das bedeutet, dass die Befragten nicht sehr stark zwischen den 17 Aspekten differenzieren und ein großer Anteil mit globaler Wichtigkeit der angeführten Aspekte umschrieben werden kann.

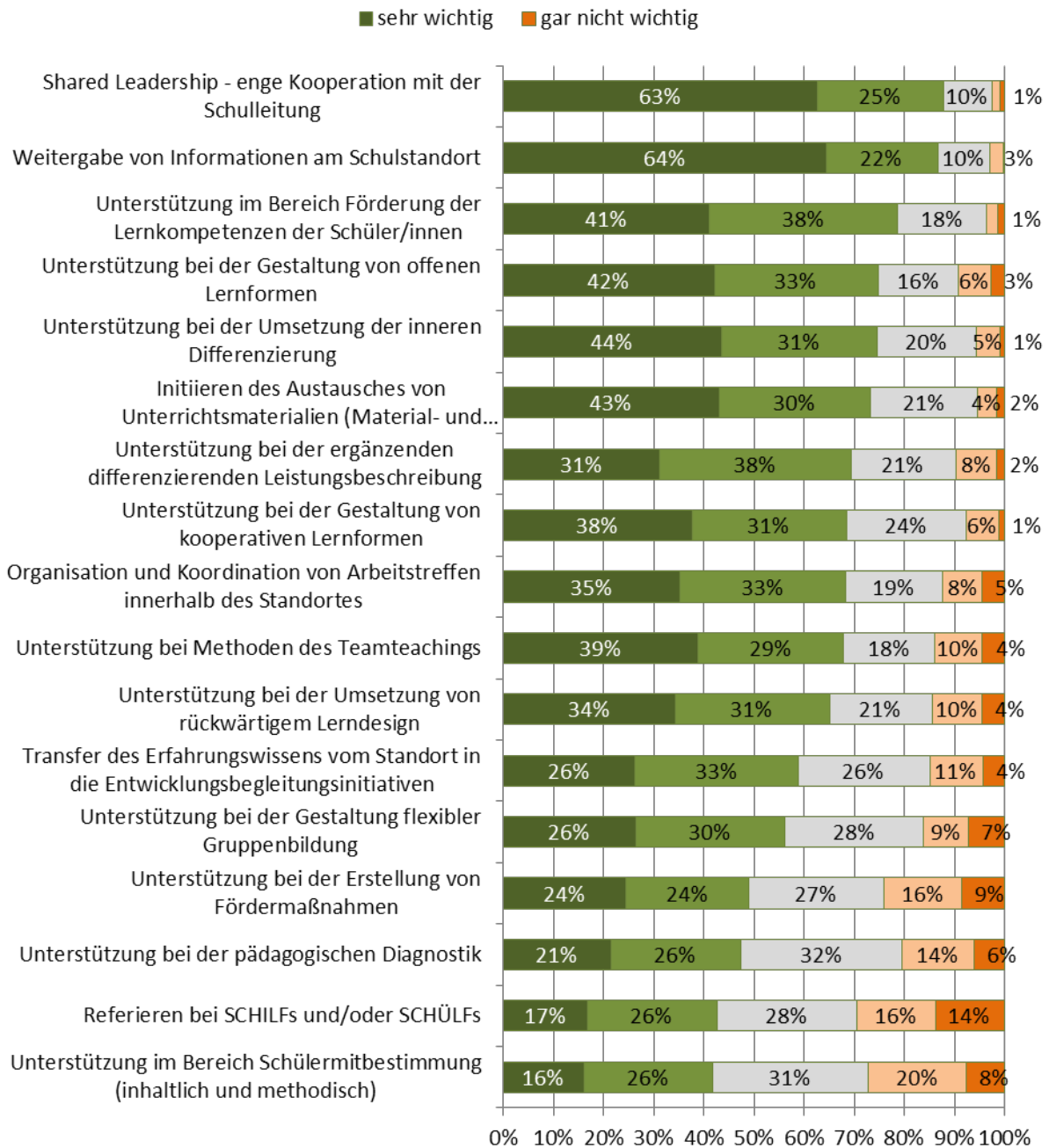


Abbildung 8: Angaben der Befragten, wie wichtig ihnen die angeführten Tätigkeiten sind

Persönliche Einschätzung des Gelingens

Zum Tätigkeitsprofil wurden die Befragten auch um eine Einschätzung gebeten, inwieweit ihnen die verschiedenen Aspekte in der Umsetzung gelingen. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der persönlichen Wichtigkeit der Tätigkeiten und der Einschätzung ihres Gelingens. Was von den Lerndesignern und Lerndesignerinnen für wichtig gehalten wird, stufen sie auch eher als gelungen ein. Die Korrelationen zwischen der Wichtigkeit und der Einschätzung des Gelingens betragen mindestens 0,33 ($p < 0,001$; Unterstützung im Bereich der Förderung der Lernkompe-

tenz der Schüler/innen) und höchstens 0,77 ($p < 0,001$; Referieren bei SCHILFS und SCHÜLFS), die mediane Korrelation ist 0,48. Auf aggregierter Ebene beträgt die Korrelation 0,87. Werden die mittleren Einschätzungen der Befragten bezüglich persönlicher Wichtigkeit auf der Abszisse und bezüglich Gelingen auf der Ordinate eingetragen, so zeigt Abbildung 9, dass von den vier denkbaren Quadranten nur einer besetzt ist, nämlich jener, der mit „wichtig und gut gelungen“ beschrieben werden kann.

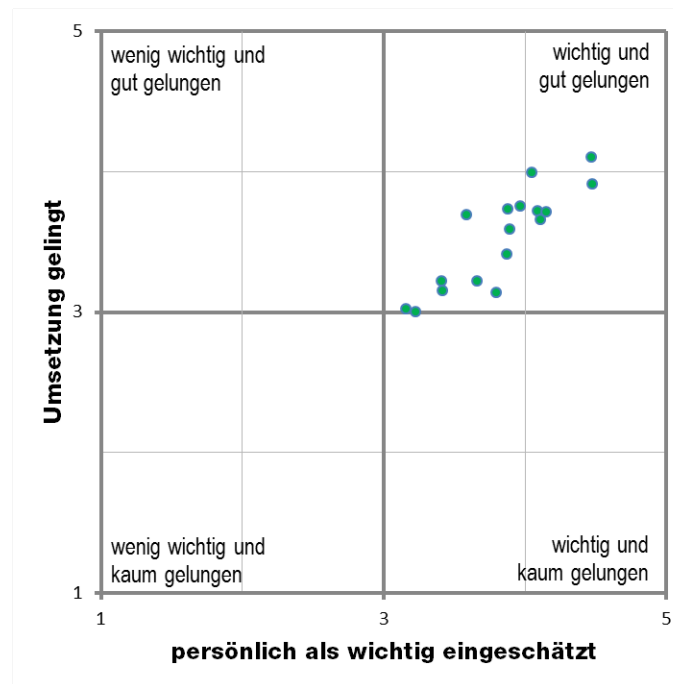


Abbildung 9: Gegenüberstellung der mittleren zugemessenen persönlichen Bedeutung und des Gelingens

Betrachtet man die jeweils mittleren Einstufungen der Wichtigkeit und des Gelingens in Abbildung 10, so zeigt sich, dass bis auf ein Item durchwegs das Gelingen im Mittel als geringer eingestuft wird als die Wichtigkeit. Bei der Ausnahme handelt es sich um die Unterstützung der Kollegenschaft bei der Gestaltung flexibler Gruppenbildung. Die Befunde zeigen aber auch, dass die Lerndesigner/innen durchwegs der Meinung sind, dass ihnen die verschiedenen Aspekte ihrer Tätigkeit gelingen. Kein einziges arithmetisches Mittel liegt unter dem theoretischen Skalenmittel von 3 (für „mittelmäßig“) und auch bei dem Item mit dem niedrigsten arithmetisches Mittel geben noch immer 29 % an, es gelinge ihnen sehr oder zumindest eher gut.

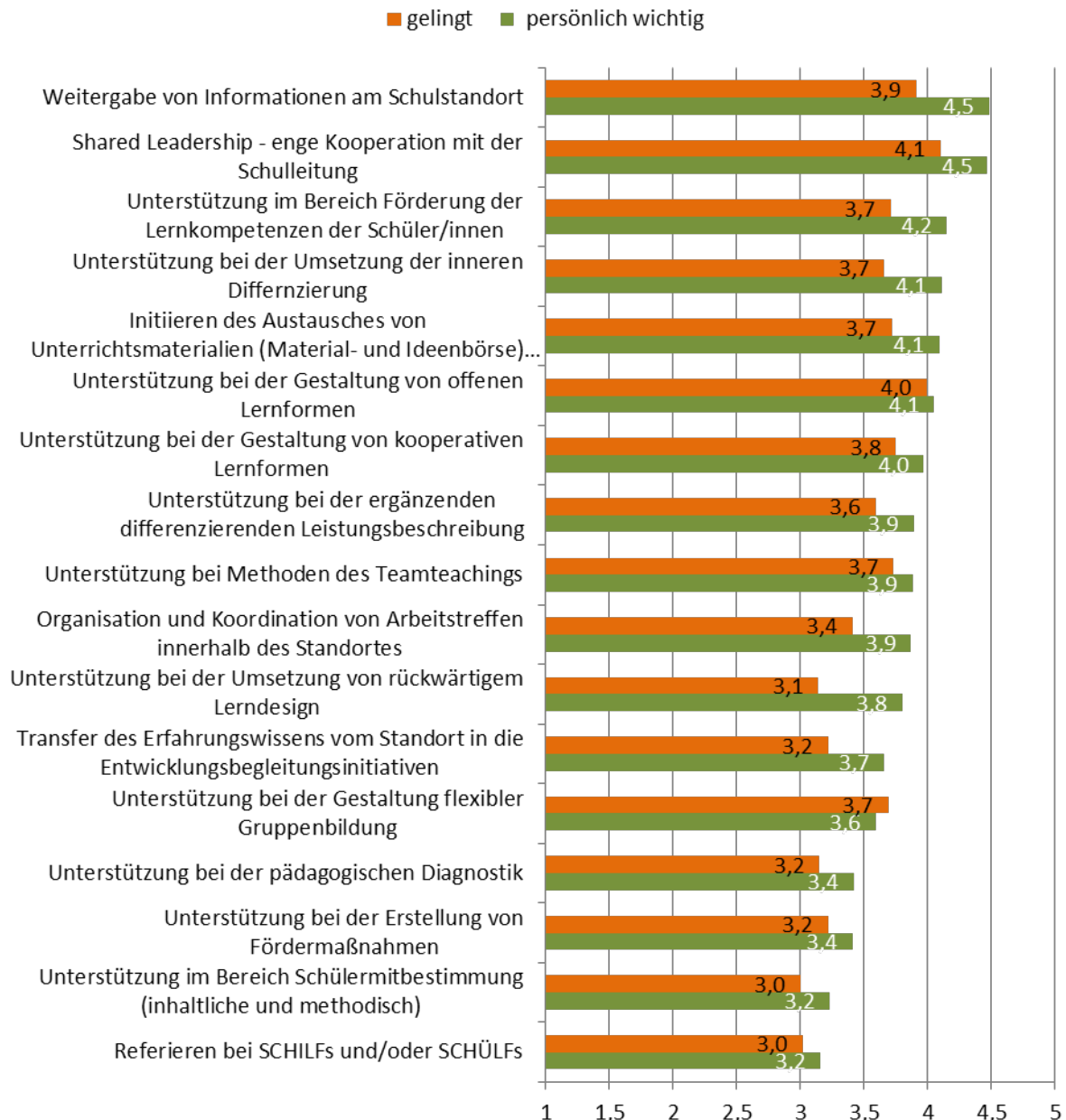


Abbildung 10: Arithmetische Mittel der Wichtigkeit und der Einschätzung des Gelingens

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Befragten überwiegend der Meinung sind, ihre Arbeit gut zu bewältigen und dies umso eher, je wichtiger ihnen die einzelnen Aspekte persönlich sind. Es gibt ihren Einschätzungen zufolge keine Tätigkeit, die wichtig, aber nicht gelungen wäre, so wie sie keinen Tätigkeitsaspekt für unwichtig halten.

Nachfrage an den Standorten und deren Erfüllung

Dieselben Aspekte des Tätigkeitsprofils sollten die Befragten auch nach Anfragen der Kolleginnen und Kollegen einstufen. Wie Abbildung 11 zeigt, ist die Nachfrage vergleichsweise gering. Spitzenwert ist die Weitergabe von Informationen, wo etwas mehr als die Hälfte (53 %) angibt,

dass sie sehr oder eher häufig angefragt wird. Auch noch relativ große Nachfrage wird nach Shared Leadership und beim Initiieren des Austausches von Unterrichtsmaterialien berichtet. In der Größenordnung von rund 40 % (37 bis 42 %) der beiden höchsten Antwortausprägungen liegen weiters die Unterstützung der Kollegen und Kolleginnen bei der Gestaltung offener Lernformen, bei der ergänzenden differenzierende Leistungsbeschreibung, bei Methoden des Teamteachings und bei der Umsetzung der inneren Differenzierung.

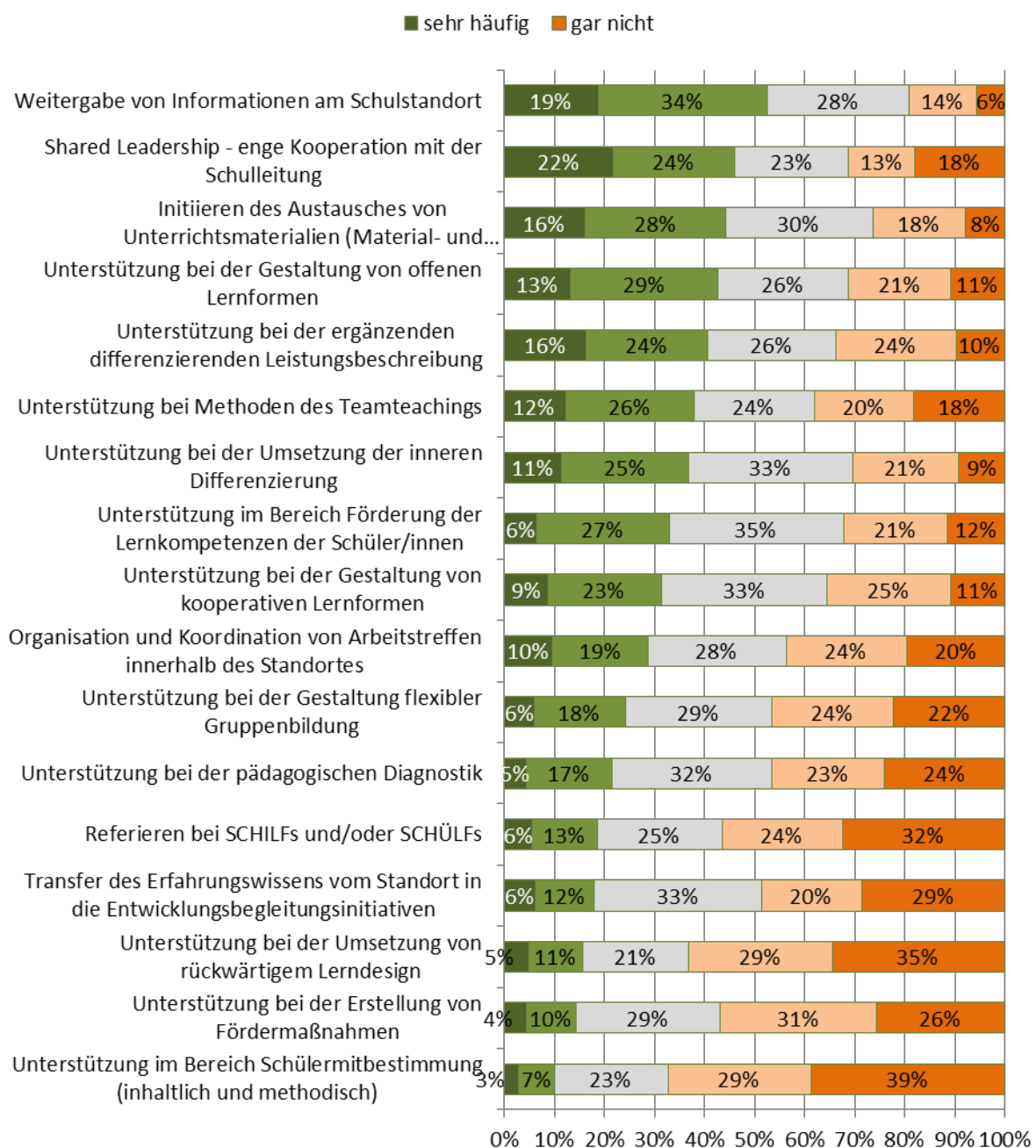


Abbildung 11: Angaben der Befragten, wie häufig die angeführten Tätigkeiten bei den Kolleginnen und Kollegen angefragt werden

Am anderen Ende liegen die Unterstützung im Bereich der Schülermitbestimmung, bei der Erstellung von Fördermaßnahmen, bei der Umsetzung rückwärtigen Lerndesigns sowie der Transfer

des Erfahrungswissens vom Standort in die Entwicklungsbegleitungsinitiativen und das Referieren bei SCHILFs und/oder SCHÜLFs, wo von weniger als 20 % Nachfrage der Kolleginnen und Kollegen wahrgenommen wird. Es wiederholt sich hier in Detailspekten der bereits ausgeführte Befund, dass die Lerndesigner/innen sich selbst als engagiert und aktiv beschreiben, aber die Akzeptanz in den Kollegien an den Schulstandorten in deutlich geringerem Ausmaß wahrnehmen (vgl. S. 10).

Bemerkenswert ist auch die Nachfragekluft zwischen der Weitergabe von Informationen am Schulstandort, nach der die höchste Nachfrage berichtet wird, und dem Transfer des Erfahrungswissens vom Standort in die Entwicklungsbegleitungsinitiativen, der von den Kollegen und Kolleginnen sehr wenig nachgefragt wird. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass an den Standorten ein asymmetrischer Informationsfluss bevorzugt wird: Informationen von außen an den Standort, aber eher keine Informationen vom Standort nach außen.

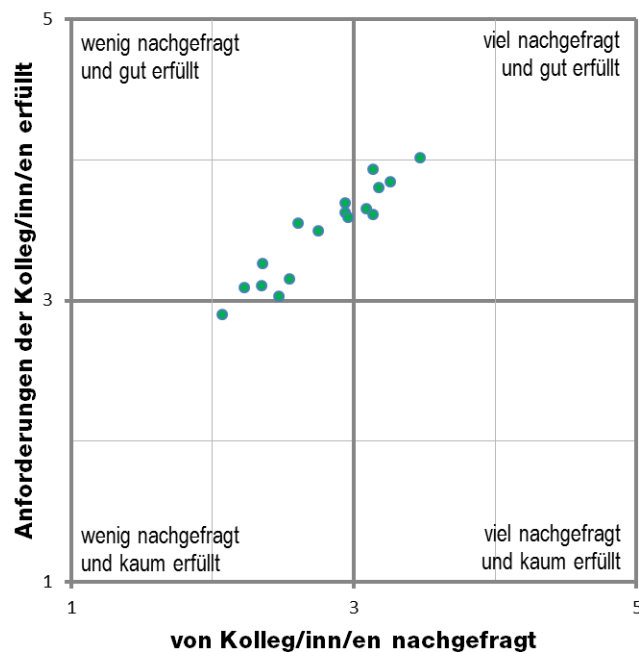


Abbildung 12: Gegenüberstellung der mittleren Nachfragen im Kollegium und der Erfüllung dieser Anforderungen

Wird die Einschätzung der Nachfrage ihrer Tätigkeit in Beziehung gesetzt mit dem subjektiven Grad der Erfüllung, so zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei der Beziehung zwischen subjektiver Wichtigkeit und Gelingen im vorigen Abschnitt, nur in noch deutlicherer Ausprägung. Auf aggregierter Ebene beträgt die Korrelation zwischen der Einschätzung der Nachfrage und deren Erfüllung 0,95. Auf individueller Ebene liegt die Korrelation zwischen 0,38 ($p < 0,001$; Weitergabe von Informationen am Schulstandort) und 0,65 ($p < 0,001$; Transfer des Erfahrungswissens vom Standort in die Entwicklungsbegleitungsinitiativen), die mediane Korrelation beträgt 0,50. Wie Abbildung 12 zeigt, meinen die Befragten insgesamt, dass es keine Aspekte gibt, die am Standort nachgefragt, aber von ihnen nicht erfüllt werden. Nahezu alle Tätigkeiten liegen ihrer

Einschätzung nach in den beiden Quadranten, die mit guter Erfüllung der Anforderungen zu beschreiben sind und dort wieder eher im Bereich der geringeren Nachfrage.

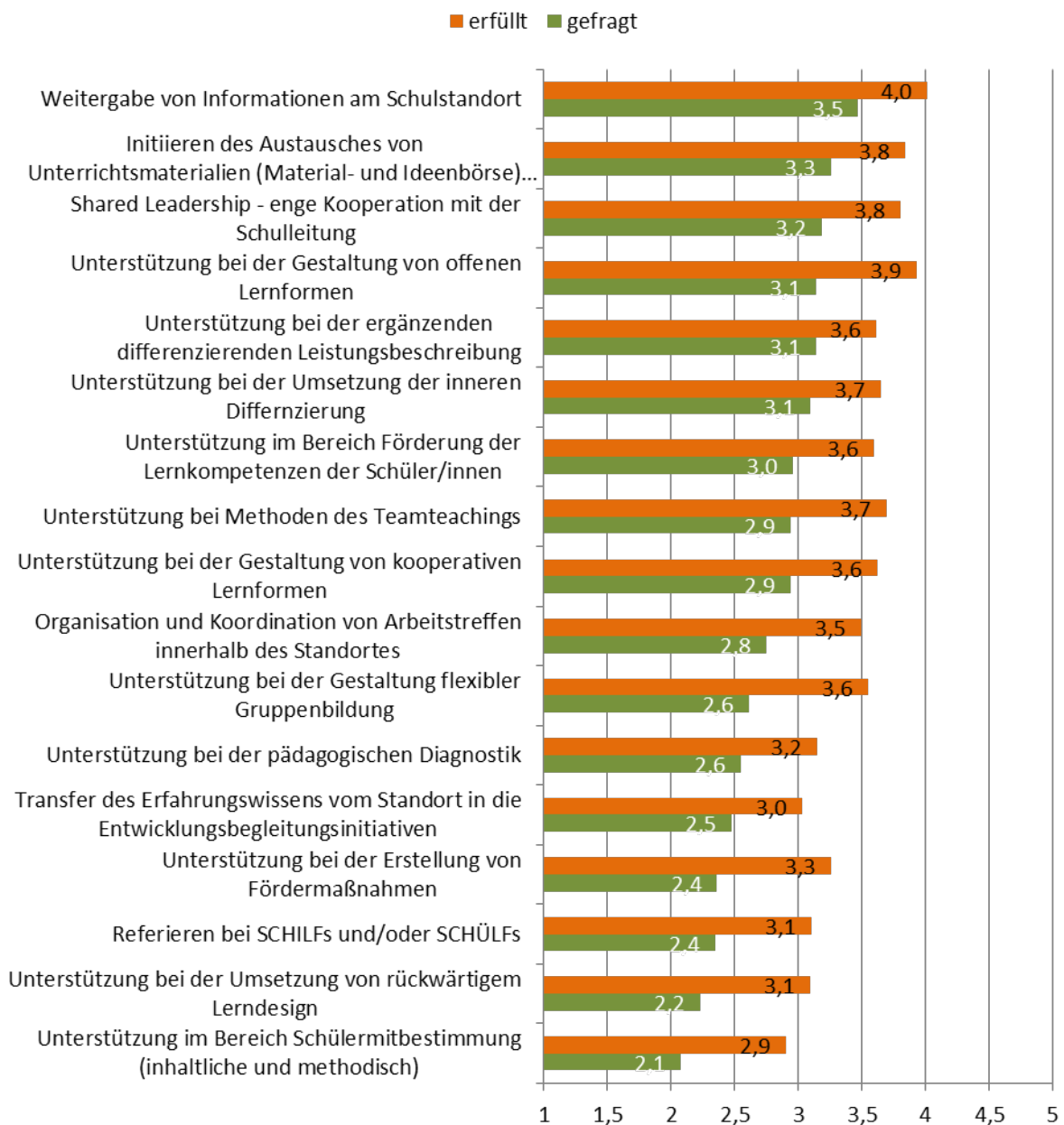


Abbildung 13: Arithmetische Mittel der Einschätzungen, wie häufig die angeführten Tätigkeiten am Standort angefragt werden und wie weit die Anfragen erfüllt werden können

Abbildung 13 zeigt diese Zusammenhänge auch anhand der arithmetischen Mittel auf: wird die Nachfrage im Mittel hoch eingeschätzt, so wird auch die mittlere Einstufung deren Erfüllung hoch eingeschätzt und umgekehrt. Zum Unterschied von Abbildung 10 liegen hierbei die Einschätzungen der Erfüllung durchwegs substantiell über den Einschätzungen der Nachfrage. Auch wenn die Antwortskalen wegen der unterschiedlichen sprachlichen Verankerung der Antwortalternativen nicht unmittelbar vergleichbar sind, lässt sich über die Mittelkategorien der fünfstufigen Antwortskalen, die indifferente Einstellungen abbilden, eine eindeutige Verbindung

herstellen. Demnach sind die Lerndesigner/innen durchwegs der Meinung, die zwar wenig nachgefragten Aspekte ihrer Tätigkeit überwiegend gut zu erfüllen.

Einschätzungen der Vernetzungsaktivitäten

Zu den Aufgaben der Lerndesigner/innen gehört es unter anderem, an den NMS-Standorten Impulse für innovativen Unterricht einzubringen, die einerseits von der bundesweiten Entwicklungsbegleitung ausgehen, andererseits aber auch aus Vernetzungen mit anderen Standorten. Diese Vernetzungen und die dort stattfindenden Aktivitäten wurden als wichtiges Merkmal der Tätigkeit im Fragebogen erfasst.

Neben der bundesweiten Entwicklungsbegleitung gibt es in allen Bundesländern auch bundeslandspezifische Vernetzungsinitiativen und 71 % der Befragten berichten auch von Vernetzungen durch Eigeninitiative.

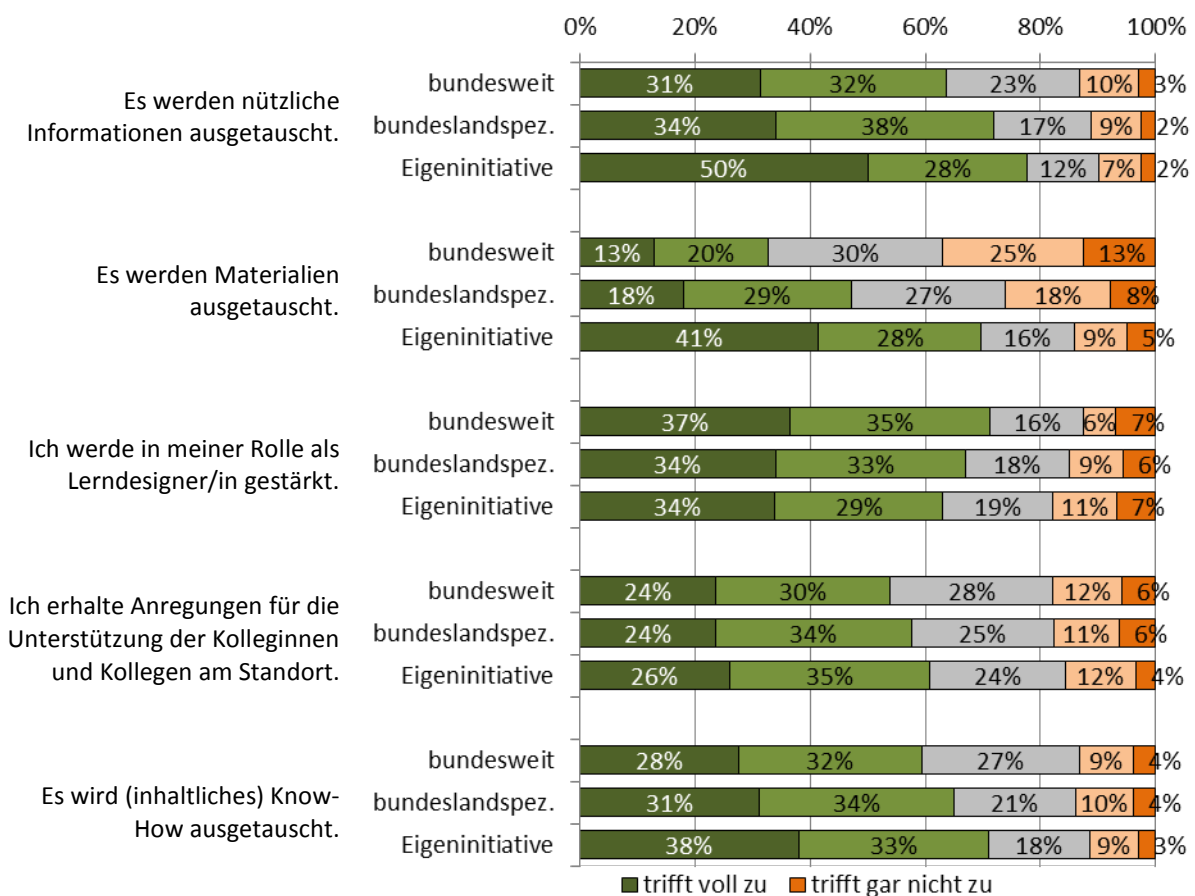


Abbildung 14: Angaben der Befragten über die Vernetzungsaktivitäten, getrennt nach den Ebenen bundesweite Entwicklungsbegleitung, bundeslandspezifische Vernetzung und Eigeninitiative

Welche Aktivitäten bei diesen Vernetzungen stattfinden bzw. welchen Nutzen die Lerndesigner/innen daraus ziehen, ist in Abbildung 14 dargestellt. Wenn es um den Austausch nützlicher Informationen, Anregungen für die Kolleginnen und Kollegen am Standort und den Austausch

inhaltlichen Know-Hows geht, dann stimmt durchwegs die Mehrheit zu, dass dies stattfindet. Jedoch ist bei den genannten Aspekten eine deutliche Tendenz dazu zu erkennen, dass die Zustimmung mit der Höhe der Vernetzungsebene sinkt. Zwar liegt die Zustimmung auch bei der bundesweiten Entwicklungsbegleitung um rund 54 % bis 64 %, aber in bundeslandspezifischen Vernetzungen mit 58 % bis 72 % deutlich höher und noch höher bei den Eigeninitiativen, wo sie 61 % bis 78 % erreicht. Ein ähnliches Muster zeigt sich beim Austausch von Materialien, allerdings findet dies nur bei etwa einem Drittel (33 %) auf der Ebene der bundesweiten Entwicklungsbegleitung Zustimmung, während auf Bundeslandebene knapp die Hälfte (47 %) zustimmt. Bei den Vernetzungen auf Eigeninitiative findet Materialaustausch nach den Angaben von 70 % der Befragten statt. Umgekehrt ist das Verhältnis bei der Stärkung der Rolle als Lerndesigner/in. Dies ist eine Domäne der bundesweiten Entwicklungsbegleitung (71 % Zustimmung), während der Anteil der Zustimmung auf der Ebene bundeslandspezifischer Vernetzungen 67 % beträgt und bei Eigeninitiativen 63 %.

Von den 209 Personen, die angaben, dass sie sich zusätzlich zu der organisierten Vernetzung (bundesweit oder bundeslandspezifisch) auch auf eigene Initiative mit anderen Lerndesignerinnen und Lerndesignern vernetzen, gaben 199 Personen insgesamt 317 Nennungen dazu ab. Als häufigste Form wurden persönliche Treffen genannt, die entweder eigens dafür arrangiert werden oder aber auch durch Fixpunkte in der NMS-Arbeit entstehen und in weiterer Folge zur Vernetzung genutzt werden. Vernetzung durch E-Mail wird am zweithäufigsten genannt. Darauf folgen der Austausch via Telefonate und Online-Möglichkeiten wie über Plattformen. Weiters wurde angegeben, dass die Vernetzung durch den Austausch von Erfahrungen sowie Materialien erfolgt. Einige Nennungen geben Seminare, SCHÜLFS, Fortbildungen u. ä. an und sind so zu interpretieren, dass die Seminare sowohl Medium zur Vernetzung sind als auch, dass man die informellen Teile zur eigenen Vernetzung nutzt.

Abbildung 15 zeigt einen Überblick über die genannten Formen der Vernetzung, nach Kategorien zusammengefasst und nach Anteilen (Mehrfachnennungen waren möglich) dargestellt:

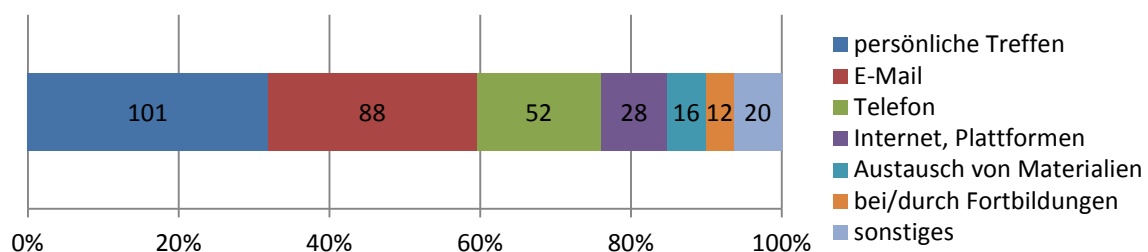


Abbildung 15: Formen der Vernetzung auf Eigeninitiative

Über die Häufigkeit der Treffen machten 174 Personen Angaben. Wobei den einzelnen Nennungen nach, die meisten der Kategorie „unregelmäßig“ zuzuordnen waren und 37 % der Ge-

samtnennungen ausmachen. Darunter fallen Äußerungen wie „nach Bedarf“ „selten“ „sporadisch“ „gelegentlich“ u. ä. 61 % machten konkrete Angaben wie häufig Vernetzungsaktivitäten auf Eigeninitiative stattfinden und konnten in vier verschiedene Kategorien unterteilt werden (siehe Tabelle 3). Insgesamt betrachtet lassen diese Angaben die Folgerung zu, dass die Lerndesigner/innen, die sich auf Eigeninitiative vernetzen, dies regelmäßig und in eher hoher Intensität (wenn man die gesamten Aufgaben eines Schulalltags betrachtet) tun. Dies zeigt sich u. a. darin, dass die Kategorie 1 – 3 x im Monat beinahe ein Drittel aller Nennungen ausmacht. Die Tabelle zeigt die Zuordnung aller Aussagen auf Kategorien, gemessen an der Personenanzahl derer, die sich dazu äußerte.

Kategorie	Häufigkeit	Prozent
1 x Woche oder öfter	7	4 %
1 – 3 x im Monat	50	29 %
1 – 3 x Sem	40	23 %
regelmäßig	8	5 %
unregelmäßig	65	37 %
sonstiges	4	2 %

Tabelle 3: Frequenz der Vernetzung auf Eigeninitiative

Insgesamt ist festzustellen, dass Vernetzung auch in der Wahrnehmung der Lerndesignerinnen und Lerndesigner ein ganz wesentliches Element ihrer Tätigkeit ist, wobei sie die verschiedenen Ebenen differenziert beschreiben. Während auf den selbst initiierten und bundeslandspezifischen Vernetzungsaktivitäten die praktischen Aspekte des Austauschs von Informationen, Materialien, Anregungen und Know-How im Vordergrund steht, wird im Rahmen der bundesweiten Entwicklungsbegleitung der Identitätsbildung und Stärkung mehr Relevanz zugemessen.

Globaleinschätzung der Lerndesignertätigkeit

In der Globaleinschätzung geht es zunächst einmal um eine Einschätzung des Lerndesignerkonzepts. Weiters wurde auch die persönliche Ebene angesprochen, nämlich wie die eigene Rolle als Lerndesigner/in persönlich erlebt wird, ob sie eher bereichernd oder frustrierend ist. Ebenfalls eher auf der persönlichen Ebene war die Frage, ob die Lerndesigner/innen aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen für diese Tätigkeit entscheiden würden, wenn Sie wieder vor dieser Entscheidung stünden.

Wie die Befunde (vgl. Abbildung 16) zeigen, sind nur wenige Befragte, nämlich 4 %, der Meinung, das Konzept des Lerndesigner/der Lerndesigners habe sich gar nicht bewährt, weitere 13 % meinen, es habe sich eher wenig bewährt. Demgegenüber stehen 10 %, die das Konzept als sehr bewährt einstufen und 31 % die es für eher bewährt halten. In Summe sind mit 41 % also nur zwei Fünftel der Akteure der Meinung, dass sich das Konzept bewährt habe. Der größte Teil der Befragten (42 %) allerdings deklariert sich nicht, sondern gibt die Mittelkategorie an.

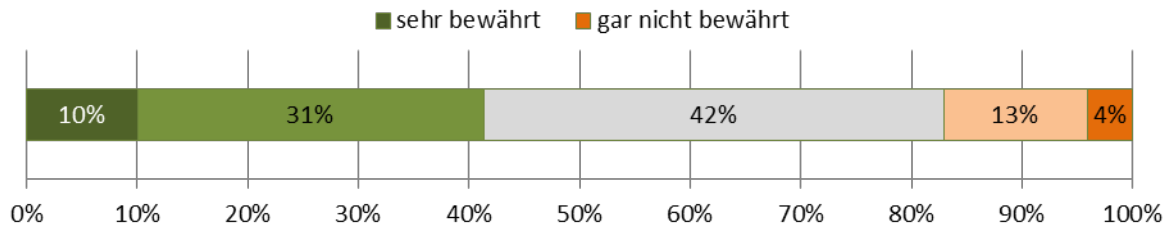


Abbildung 16: Angaben der Befragten, inwieweit sich das Konzept der Lerndesignerin bzw. des Lerndesigners bewährt habe

Bei differenzierter Betrachtung dieser Globaleinschätzung zeigt sich zwar keinerlei Zusammenhang mit der Erfahrung als Lerndesigner/in oder mit der Generation der NMS, sehr wohl aber mit dem Weg, auf dem die Befragten zu ihrer Funktion kamen ($\chi^2=11,3$; $p=0,023$), wie Abbildung 17 zeigt. Haben sich die Antwortenden selbst für die Tätigkeit als Lerndesigner/in gemeldet, dann meinten 53 %, dass sich das Konzept zumindest eher bewährt habe, wurden Sie von der Schulleitung gebeten, dann stufen nur 41 % das Konzept als bewährt ein, wobei nur 8 % (gegenüber 22 % bei den „Freiwilligen“) angaben, es habe sich sehr bewährt.

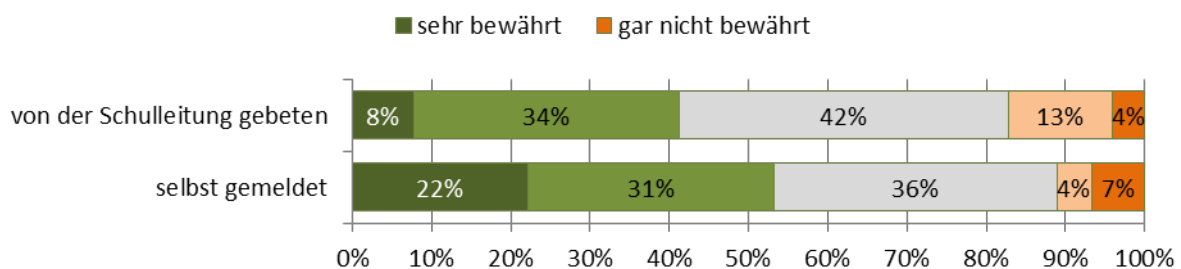


Abbildung 17: Angaben der Befragten, inwieweit sich das Konzept des Lerndesigns bewährt habe, getrennt nach jenen, die sich freiwillig gemeldet hatten und jenen, die von der Schulleitung gebeten worden waren

Während sich die bisher geschilderte Globaleinschätzung auf das Konzept bezieht und demnach die eigene Einschätzung eines grundsätzlich objektiven Sachverhalts widerspiegelt, ist das Erleben der eigenen Rolle höchst subjektiv. Es zeigt sich allerdings, dass ein hoher positiver Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Konzepts und dem Erleben der Rolle besteht ($\gamma=0,721$; $p<0,001$ bzw. Kendall- $\tau_c=0,509$). Abbildung 18 zeigt die Antworten der Befragten auf die Frage nach dem Erleben der eigenen Rolle. Knapp die Hälfte (49 %) erlebt ihre Rolle als zumindest eher bereichernd. Allerdings gibt beinahe ein Fünftel (19 %) der Lerndesigner/innen an, die Rolle als eher frustrierend zu erleben. Gemessen daran, dass ausschließlich Proponenten des Lerndesigns befragt wurden, die durch die bundesweite Entwicklungsbegleitung und in diversen Vernetzungsaktivitäten unterstützt werden, erscheint dieser Anteil an Frustrierten recht hoch.

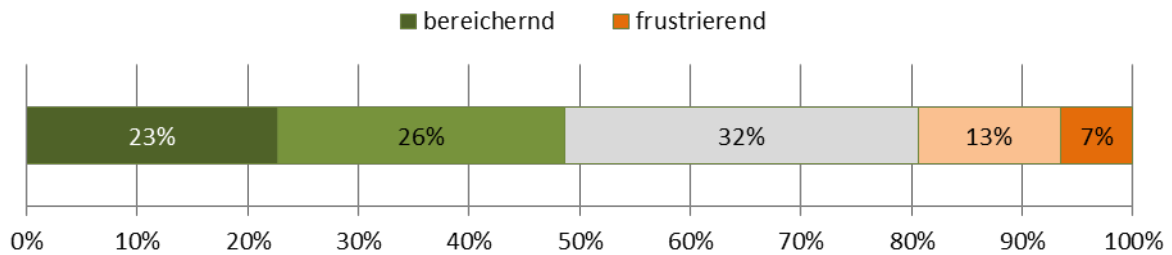


Abbildung 18: Angaben der Befragten, wie sie persönlich ihre Rolle als Lerndesigner/in erleben

Die Kommentare (von 40 Personen) der Befragten, die frustrierend und eher frustrierend wählten, verdeutlichen, dass zu dieser Stimmung sehr stark die Kolleginnen und Kollegen am Standort beitragen, die desinteressiert sind, sich „belästigt“ fühlen, Zeitmangel haben und so insgesamt das Konzept nicht mittragen bzw. annehmen. Weniger häufig, aber doch, wird die bundesweite Entwicklungsbegleitung genannt, die von wenigen Befragten als unkonkret und schwammig bezeichnet wird. Wie bereits unter dem Abschnitt hinderliche Aspekte für die Lerndesignertätigkeit ausgeführt wurde, wird erneut der wechselhafte und unklare gesetzliche Rahmen (als frustrierend) angegeben. Weiters sei es frustrierend, dass man an Zeitmangel leide und dadurch die Aufgabe nicht wunschgemäß umsetzen könne.

Von den Personen, die „bereichernd“ oder „eher bereichernd“ wählten, machten 101 verbale Ergänzungen. Darunter wurde sehr häufig angeführt, dass das Lerndesign für sie als Person bereichernd sei. Diese positive Aussage wird aber von den meisten mit einem negativen Zusatz ergänzt (wie den Zeitmangel bzw. die mangelnde Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen sich zu beteiligen). Dass der bereichernde Aspekt in Kombination mit einem negativen genannt wird, legt noch einmal stärkeres Gewicht auf empfundene Bereicherung für die Person selbst. Andere, einzeltere, positive Aussagen umfassen Freude an der Änderung der Haltung von Lehrerinnen und Lehrern, die Möglichkeit Schulentwicklung vorantreiben zu können, neue Methoden kennengelernt zu haben u. ä.

Die Betrachtung der mittleren Kategorie zeigt, dass die von 55 Personen verbalisierten Bereiche eher Problemfelder aufzeigen, die sich allerdings inhaltlich nicht von den oben beschriebenen unterscheiden.

Es lässt sich resümieren, dass die Bewertung zwischen „bereichernd“ und „frustrierend“ der subjektiven Empfindung, wie diese Rolle wahrgenommen wird, entspricht, sich aber mehr oder weniger über die gesamte Skala die verbalen Ausführungen inhaltlich kaum unterscheiden. So mag der Unterschied, wie nieder bzw. wie hoch eingestuft wird, darin liegen, wie stark ausgeprägt die einzelnen Bereiche an dem jeweiligen Standort wahrzunehmen sind oder an der Persönlichkeit der Lerndesignerin/des Lerndesigners, wie belastend sie/er die jeweilige Situation empfindet. Recht eindeutig zeigt sich, dass dort wo persönliche Bereicherung empfunden wird, diese als Gegengewicht zu den anderen Faktoren fungiert und die Einschätzung auf der Skala im Feld „bereichernd oder eher bereichernd“ liegt.

Wenn die jetzigen Lerndesigner/innen mit dem derzeitigen Wissens- und Erfahrungsstand noch einmal vor der Wahl stünden, ob sie diese Funktion wieder übernehmen würden, so würden nach eigener Auskunft 37 % „auf jeden Fall“ wieder Lerndesigner/in werden wollen und ein Fünftel würde ablehnen. Ein deutlich höherer Anteil, nämlich 43 % würde es nur unter anderen Bedingungen wieder versuchen (vgl. Abbildung 19).

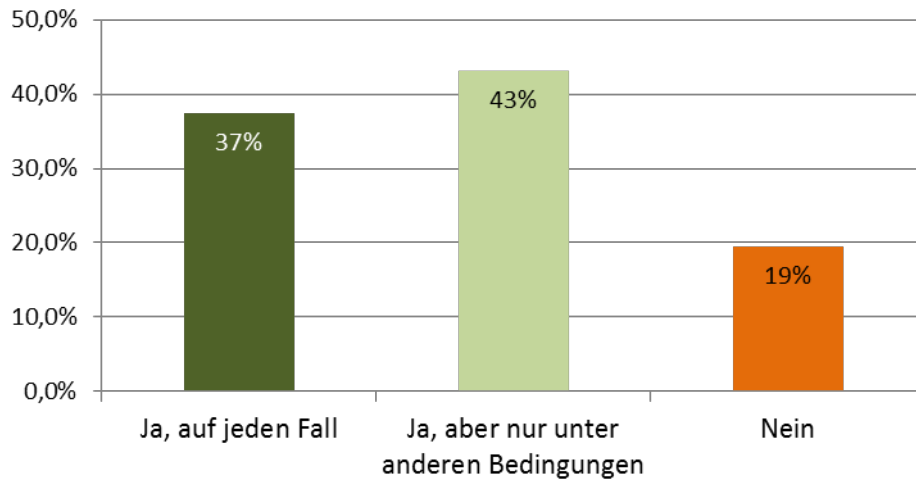


Abbildung 19: Angaben der Befragten, ob sie wieder Lerndesigner/in werden wollten, wenn sie noch einmal vor der Entscheidung stünden

Eine Analyse der zu erfüllenden Bedingungen, ergibt drei dominante Forderungen. Und zwar nach einer Honorierung - entweder finanziell oder als Zeit, nach einem klaren Aufgabenprofil und nach Unterstützung und Akzeptanz am Standort von den Kolleginnen und Kollegen bzw. der Schulleitung. Weitere, weniger häufig genannte Forderungen sind, im Team mit mindestens einer zweiten Lerndesignerin/einem zweiten Lerndesigner zu arbeiten oder fixe Besprechungszeiten für Schulentwicklung am Standort zu etablieren. Die Ausbildung sollte im Vorhinein stattfinden und weniger Theorie, stattdessen mehr Praxisbezug haben sowie direkt Werkzeuge für die Arbeit zur Verfügung stellen.

Die Begründungen jener Personen, die diese Frage mit „nein“ beantworteten, sind inhaltlich Wiederholungen zu anderen Fragen (z.B. ad hinderliche Aspekte für die Lerndesignertätigkeit oder was an der Rolle frustrierend ist). Es werden die nicht vorhandene Bereitschaft für Reform, Veränderung und Innovation der Kolleginnen und Kollegen, der hohe Aufwand für die Tätigkeit und Zeitmangel, die undefinierte Rolle und die fehlende Wertschätzung – in Form von Anerkennung, Beteiligung der Kolleginnen und Kollegen oder einer Abgeltung – genannt. Einige Antworten greifen mangelnden Praxisbezug der Ausbildung auf. Insgesamt sind manche der Stimmen sehr direkt und gehen in die Richtung, dass das Ganze nichts bringt oder man ohnehin schon ausgelastet genug sei.

Bei einer genaueren Analyse zeigen sich Zusammenhänge zwischen den Rahmenbedingungen und der Bereitschaft, diese Funktion wieder zu übernehmen. Der Anteil derer, die auf jeden Fall diese Aufgabe wieder übernehmen würden, ist mit 46 % höher unter jenen, die eine Form der

Honorierung (finanziell oder durch Stundeneinrechnung) erhalten, gegenüber denen ohne Honorierung, wo der Anteil 31 % ausmacht ($\chi^2=9,015$; $p=0,011$). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass der Prozentsatz jener, die sich keinesfalls mehr für die Lerndesignertätigkeit entscheiden würden, unabhängig von der Abgeltung etwa 20 % beträgt. Die Honorierung macht also nur einen Unterschied in den Anteilen der uneingeschränkt Zustimmenden und der Bedingungen Stellenden (vgl. Abbildung 20).

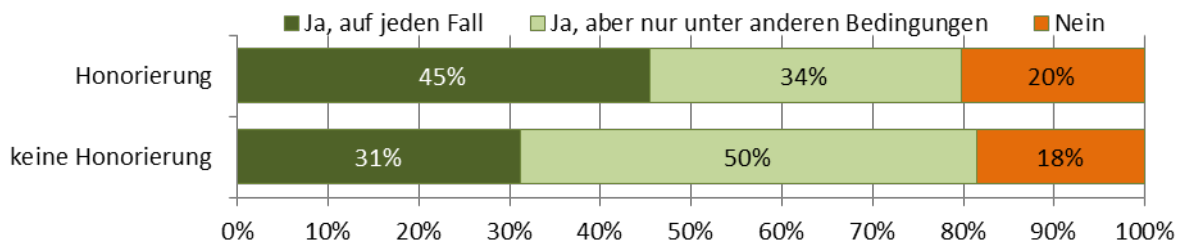


Abbildung 20: Hypothetische Entscheidung über ein neuerliches Übernehmen der Lerndesignerfunktion getrennt nach jenem Anteil, der eine Honorierung in irgendeiner Form (finanziell oder Werteinheiten/Sunden) erhält und jenem, der nichts erhält

Wie schon auf Seite 22 ausgeführt, fallen Globalbeurteilungen von Personen, die sich selbst für die Lerndesignertätigkeit gemeldet haben, deutlich positiver aus als jener, die von der Schulleitung gebeten wurden ($\chi^2=6,056$; $p=0,048$). Abbildung 21 zeigt, dass die wesentlichen Unterschiede in den Anteilen bedingungslos Zustimmenden (53 % vs. 36 %) und der jedenfalls Ablehnenden (9 % vs. 20 %) bestehen. Die Prozentsätze derer, die unter anderen Bedingungen wieder zur Lerndesignertätigkeit bereit wären, sind in beiden Gruppen ähnlich (38 % vs. 44 %).

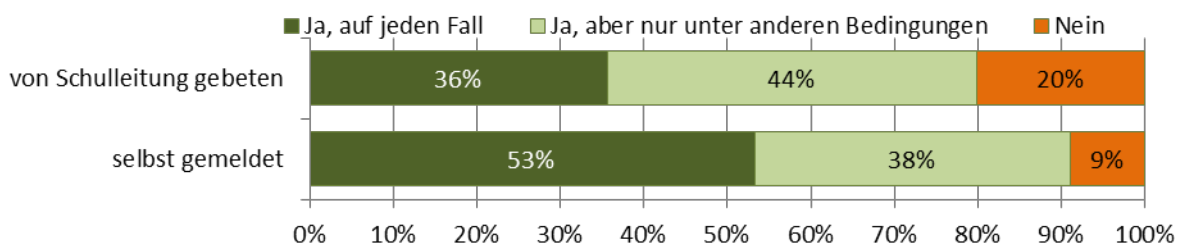


Abbildung 21: Hypothetische Entscheidung über ein neuerliches Übernehmen der Lerndesignerfunktion getrennt nach jenem Anteil, der von der Schulleitung dazu gebeten wurde und jenen, die sich selbst gemeldet hatten

Resümee

Die Befunde weisen neben vielen Details sehr deutlich und konsistent auf einige Hauptaspekte hin:

- Die Kooperation mit der Schulleitung, Shared Leadership und die zugestandene Gestaltungsfreiheit im schulspezifischen Kontext werden als bedeutsame und positiv erlebte Aspekte der Lerndesignertätigkeit besonders hervorgehoben.
- Dem gegenüber stehen vielfach eher geringes Interesse, geringere Nachfrage und eine gewisse Skepsis der Lehrerkolleginnen und -kollegen an den Standorten, die zu Frustration der Lerndesigner/innen beitragen können. Etwa ein Fünftel gibt an, von dieser Tätigkeit eher frustriert zu sein.
- Dies könnte auch in Zusammenhang stehen mit einer als nicht oder nur mangelhaft erlebten Klarheit des Rollenbilds und des Tätigkeitsgebiets von Lerndesignerinnen und Lerndesignern, sowie damit, dass sich diese Funktion in dem kurzen Zeitraum an den Standorten noch nicht manifestieren konnte. Die Rahmenbedingungen an den Standorten werden, soweit sie Materialien und die Kooperation mit Funktionsträgerinnen und Funktionsträgern betreffen, als einigermaßen zufrieden stellend beschrieben, allerdings wird von der Mehrheit ein deutlicher Mangel an zur Verfügung stehender Zeit beklagt.
- Vielfach wird eine entsprechende Honorierung der Lerndesignertätigkeit eingefordert – sei es in Form finanzieller Abgeltung oder in Form zeitlicher Ressourcen bzw. Werteeinheiten. Für Unzufriedenheit sorgen dabei bundeslandspezifische Vorgangsweisen, weswegen bundesweite Regelungen als notwendig erachtet werden. Seit Herbst 2012 liegt eine bundesweite Empfehlung, die Lerndesigner/innen als Koordinatorinnen/Koordinatoren zu bestellen und die Tätigkeit entsprechend abzugelten, vor.
- Ihre eigene Tätigkeit wird von den Befragten als wichtig beschrieben und befragt nach deren Gelingen bzw. der Erfüllung der Anforderungen, lassen die Lerndesigner/innen kaum Zweifel an der Qualität. – Je wichtiger ihnen persönlich die Tätigkeitsaspekte sind, desto besser schätzen sie ein, dass sie gelingen.
- Im Detail sehen die Lerndesigner/innen ihre Rolle in Shared Leadership, in der Weitergabe von Informationen an den Standorten und in der Unterstützung der Kollegen und Kolleginnen bei pädagogischen Angelegenheiten, wozu aber nicht reines Referieren zählt. Die Lehrerschaft an den Standorten sieht dies ihren Wahrnehmungen zufolge grundsätzlich ähnlich, will auch mit Informationen versorgt werden, bewertet aber die Weitergabe von Erfahrungswissen aus dem Standort an die Entwicklungsbegleitungsinitiativen als sehr untergeordnet.
- Vernetzungsaktivitäten stellen einen äußerst bedeutsamen Aspekt der Lerndesignerarbeit dar, zusätzlich zu den bundesweiten und bundeslandspezifischen Treffen haben auch häufige Vernetzungsaktivitäten auf Eigeninitiative großen Stellenwert.

Insgesamt zeigt sich durchgehend durch die gesamte Datenlage, dass drei Aspekte dominieren, nämlich die hervorragende Kooperation und Unterstützung durch die Schulleitungen im Gegen-

satz zu eher geringerer Akzeptanz unter der Kollegenschaft, die mangelnde Klarheit des Rollenbilds/Arbeitsauftrags bzw. damit verbundener Bestimmungen und der Bedarf nach bundesweiten Regelungen.