

**Technische Universität Kaiserslautern**  
Distance and International Studies Center (DISC)  
**Master-Fernstudiengang “Schulmanagement”**

Masterarbeit

**TEAMTEACHING**  
**ALS MITTEL DER KOMPETENZENTWICKLUNG VON LEHRKRÄFTEN IM**  
**SINNE**  
**PROFESSIONELLER LERNGEMEINSCHAFTEN**

KONCKI-POLT, Margarethe

16. Februar 2011

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	1
2. Allgemeine Einführung – Begründung .....	2
3. Begriffsklärung .....	2
3.1 Teamteaching .....	3
3.2 Kompetenzen von Lehrkräften.....	4
3.3 Professionelle Lerngemeinschaften .....	7
3.3.1 Professionalität .....	7
3.3.2 Gemeinschaft .....	8
3.3.3 Kennzeichen Professioneller Lerngemeinschaften .....	9
3.3.3.1 „Gemeinsam geteilte Normen und Werte“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	10
3.3.3.2 „Zusammenarbeit“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24).....	10
3.3.3.3 „Gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	11
3.3.3.4 „Reflektierender Dialog“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24).....	11
3.3.3.5 „Deprivatisierung der Praxis“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	11
3.3.4 Rahmenbedingungen für Professionelle Lerngemeinschaften .....	12
3.3.4.1 Persönliche, unterrichtsbezogene und organisatorische Voraussetzungen für Professionelle Lerngemeinschaften .....	12
3.3.4.2 Professionelle Lerngemeinschaft und die „Rolle des/r Schulleiters/in“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13) .....	13
4. Forschungsstand zum Thema Teamteaching .....	14
4.1 Was versteht man unter Teamteaching? .....	15
4.2 Welche Arten von Teamteaching gibt es? .....	16
4.3 Welche Voraussetzungen braucht Teamteaching? .....	17
4.4 Welche Phasen von Teamteaching gibt es? .....	18
4.5 Welche Wirkungen hat Teamteaching? .....	19
4.5.1 Wirkungen auf Lehrkräfte und Unterricht .....	19
4.5.2 Wirkungen auf Schüler und Lernen .....	19
5. Ergebnisse aus Evaluationen zum Thema Teamteaching in Bezug auf Professionelle Lerngemeinschaften .....	20
5.1 Ergebnisse einer Untersuchung in Wiener Integrationsklassen an Volks- und Hauptschulen von Klicpera (1995) (zitiert nach Huber 2000, S. 37) .....	20
5.1.1 Teamteaching und „gemeinsam geteilte Normen und Werte“	

(Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	20
5.1.2 Teamteaching und „Zusammenarbeit“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) ...	20
5.1.3 Teamteaching und „gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	21
5.1.4 Teamteaching und „reflektierender Dialog“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24).....	21
5.1.5 Teamteaching und Rahmenbedingungen .....	21
5.2 Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Huber (2000) in Kärntner Integrationsklassen im Volksschulbereich .....	21
5.2.1 Teamteaching und „gemeinsam geteilte Normen und Werte“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	22
5.2.2 Teamteaching und „Zusammenarbeit“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)....	22
5.2.3 Teamteaching und „gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	23
5.2.4 Teamteaching und „reflektierender Dialog“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) sowie „Deprivatisierung der Praxis“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	23
5.2.5 Teamteaching und Rahmenbedingungen.....	24
5.3 Ergebnisse einer Untersuchung des Teamteachings an sechs Unterstufenklassen der Stadt Zürich von Frommherz/ Halfhide (2003).....	25
5.3.1 Teamteaching und „gemeinsam geteilte Normen und Werte“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	25
5.3.2 Teamteaching und „Zusammenarbeit“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)....	26
5.3.3 Teamteaching und „gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	26
5.3.4 Teamteaching und „reflektierender Dialog“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) sowie „Deprivatisierung der Praxis“ ((Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24).....	27
5.3.5 Teamteaching und Rahmenbedingungen.....	27
5.4 Zwischenergebnisse der formativen Evaluation von Vogt (2009) .....	27
5.5 Unterschiedliche Modelle von Halfhide (2002).....	28
5.5.1 „Tandemmodell“ (Halfhide 2002a, S. 14) .....	28
5.5.1.1 Teamteaching und „Zusammenarbeit“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)..	28
5.5.1.2 Teamteaching und „gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	28
5.5.2 Weitere Ergebnisse zum „Teammodell im Schulkreis Zürich-Limattal“ (Halfhide 2002a, S. 17) .....	29
5.6 Studie zum Thema Teamteaching von The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group (1996) .....	29

5.6.1 Teamteaching und „gemeinsam geteilte Normen und Werte“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	29
5.6.2 Teamteaching und „Zusammenarbeit“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24).....	30
5.6.3 Teamteaching und „gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	30
5.6.4 Teamteaching und „reflektierender Dialog“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	31
5.6.5 Teamteaching und „Deprivatisierung der Praxis “ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	32
5.6.6 Teamteaching und Rahmenbedingungen.....	32
5.6.7 Teamteaching und die „Rolle des/r Schulleiters/in“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13) .....	33
5.7 Ergebnisse aus einer Peer Review im Rahmen der Evaluation der Neuen Mittelschule von Petrovic/ Peer Review Teams (2010) .....	34
5.8 Ergebnisse aus einer Vorerhebung zum Niederösterreichischen Schulmodell im Schulversuch im Rahmen des Schulversuchs Neue Mittelschule von Hopmann/ Team (2010) .....	34
6. Eigene Untersuchung zum Thema: Methode: Qualitativer Ansatz - Leitfadeninterviews mit Lehrkräften, die im Teamteaching im Schulversuch „Englisch als Arbeitssprache“ in Niederösterreich unterrichten, und deren Schulleitern .....	35
6.1 Interviews .....	36
6.1.1 Interviewleitfaden .....	36
6.1.2 Erarbeitung des Leitfadens .....	36
6.1.3 Leitfadenfragen .....	36
6.1.4 Vorbereitung der Interviews .....	37
6.1.5 Durchführung der Interviews .....	37
6.2 Aufbereitung, Darstellung und Auswertung der Ergebnisse der Befragung .....	37
6.2.1 Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf die Kennzeichen und Rahmenbedingungen von Professionellen Lerngemeinschaften .....	38
6.2.1.1 Teamteaching und „gemeinsam geteilte Normen und Werte“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	38
6.2.1.2 Teamteaching und „Zusammenarbeit“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24).....	39
6.2.1.3 Teamteaching und „gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	40
6.2.1.4 Teamteaching und „reflektierender Dialog“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24).....	41
6.2.1.5 Teamteaching und „Deprivatisierung der Praxis “ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	42
6.2.1.6 Teamteaching und Rahmenbedingungen.....	43

6.2.1.6.1 Teamteaching und „Fertigkeiten, Wissen und Veranlagungen der Einzelpersonen“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13) sowie andere unterrichtsbezogene und organisatorische Voraussetzungen .....	43
6.2.1.6.2 Teamteaching und „Breite der Professionellen Lerngemeinschaft“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13) .....	43
6.2.1.6.3 Teamteaching und „Kohärenz des Programms“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13) .....	44
6.2.1.6.4 Teamteaching und „Ressourcen“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13) .....	45
6.2.1.7 Teamteaching und die „Rolle des/r Schulleiters/in“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13) .....	45
6.2.1.8 Teamteaching und Schwierigkeiten .....	46
6.2.2 Interpretation der Ergebnisse und Bezug zu Evaluationen aus der Literatur und zur Theorie .....	46
6.2.2.1 Teamteaching und „gemeinsam geteilte Normen und Werte“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	46
6.2.2.2 Teamteaching und „Zusammenarbeit“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)..	48
6.2.2.3 Teamteaching und „gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	48
6.2.2.4 Teamteaching und „reflektierender Dialog“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24).....	49
6.2.2.5 Teamteaching und „Deprivatisierung der Praxis “ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) .....	50
6.2.2.6 Teamteaching und Rahmenbedingungen.....	51
6.2.2.7 Teamteaching und die „Rolle des/r Schulleiters/in “ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13) .....	54
7. Fazit .....	54
Literaturverzeichnis .....	58

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 10 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen) .....	38-39
Tabelle 2: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 5 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen) .....	39
Tabelle 3: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 6 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen) .....	40
Tabelle 4: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 7 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen) .....	40
Tabelle 5: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 14 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen) .....	40-41
Tabelle 6: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 8 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen) .....	41
Tabelle 7: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 9 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen) .....	42
Tabelle 8: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 3 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen) .....	42
Tabelle 9: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 12 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen) .....	43
Tabelle 10: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 17 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen) .....	43-44
Tabelle 11: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 4 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen) .....	44
Tabelle 12: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 11 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen) .....	44-45
Tabelle 13: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 18 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen) .....	45
Tabelle 14: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 15 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen) .....	45
Tabelle 15: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 13 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen) .....	46

## Abkürzungsverzeichnis

TT = Teamteaching

PLG = Professionelle Lerngemeinschaft

LP 1A = Lehrperson 1A

**Kurzbezeichnungen in der eigenen Untersuchung:**

A SL = Schule A, Schulleiter

A LK 1 = Schule A, Lehrkraft 1

B SL = Schule B, Schulleiter

B LK 1 = Schule B, Lehrkraft 1

B LK 2 = Schule B, Lehrkraft 2

C SL = Schule C, Schulleiter

C LK 1 = Schule C, Lehrkraft 1

C LK 2 = Schule C, Lehrkraft 2

C LK 3 = Schule C, Lehrkraft 3

C LK 4 = Schule C, Lehrkraft 4

D SL = Schule D, Schulleiter

D LK 1 = Schule D, Lehrkraft 1

D LK 2 = Schule D, Lehrkraft 2

D LK 3 = Schule D, Lehrkraft 3

E SL = Schule E, Schulleiter

E LK 1 = Schule E, Lehrkraft 1

E LK 2 = Schule E, Lehrkraft 2

F SL = Schule F, Schulleiter

F LK 1 = Schule F, Lehrkraft 1

F LK 2 = Schule F, Lehrkraft 2

F LK 3 = Schule F, Lehrkraft 3

## 1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit versucht, die Rolle der Unterrichtsform Teamteaching für die Entwicklung von Professionellen Lerngemeinschaften in der Schule zu beleuchten.

Die Sichtweise auf Teamteaching als Mittel der Personalentwicklung, das einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Kooperation in Richtung Professionelle Lerngemeinschaften leistet, ist der wesentliche Leitgedanke in dieser Arbeit.

Die Auseinandersetzung mit positiven Teamerfahrungen in der Biographie als Hauptschullehrkraft aber auch in der Schulentwicklungsberatung rückte das Thema in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Dies kommt in einer Publikation über die Reflexionen der eigenen Praxiserfahrungen des Autors<sup>1</sup> wie folgt zum Ausdruck:

„Ich habe bei Problemfällen unterschiedlichster Art die Erfahrung gemacht, dass es in solchen Situationen wichtig ist, das Problem nicht alleine lösen zu wollen. (...) Eine professionelle Kommunikation im Lehrerteam ist für solche Fälle von eminent wichtiger Bedeutung. (...) Und es gab eine neue pädagogische Tendenz: Lehrkräfte stellten sich in ihren Freistunden zur Verfügung, um Schüler einzeln zu betreuen oder um im Teamteaching zu unterrichten - (...). Dabei wurde ein wichtiger Effekt erreicht. Die Klassensituation wurde entspannt und einzelne Schüler erhielten die Betreuung, die sie so dringend einforderten. Das ging nur deshalb, weil alle Lehrer ihre Grenzen erkannten, sich Kollegen gegenüber öffneten und gemeinsam Lösungen gesucht wurden.“ (Polt 2006, S. 80-81).

In weiterer Folge lag das Interesse des Autors als Schulleiter dieser Haupt- und mittlerweile Neuen Mittelschule in einer Förderung dieses Teamgedankens. Dabei zeigte sich, dass die Lehrkräfte verstärkt die Praxis von Teamteaching als Entlastung und Unterstützung sahen. Gleichzeitig entwickelten sich die Lehrkräfte in ihren kommunikativen Kompetenzen weiter. Ein Zusammenhang mit der vermehrt geübten Praxis von Teamteaching drängte sich auf. Die Beschäftigung mit Professionellen Lerngemeinschaften in der Auseinandersetzung mit der Theorie stellte schließlich den Bezug zwischen Teamteaching und Professionellen Lerngemeinschaften her und führte zur Formulierung der Forschungsfrage.

In dieser Arbeit werden zunächst die verwendeten Begriffe geklärt und abgegrenzt. Der aktuelle Forschungsstand zum Thema Teamteaching wird anhand von fünf Fragestellungen bezogen auf die Literatur dargestellt.

Die zentrale Frage dieser Arbeit, die als Forschungsfrage bezeichnet werden kann, ist die Frage: Ist Teamteaching ein Mittel zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften im Sinne von Professionellen Lerngemeinschaften? In der Literatur werden für Professionelle Lerngemeinschaften Kennzeichen und Rahmenbedingungen

---

<sup>1</sup> Die in dieser Arbeit verwendete männliche Form wird aus Vereinfachungsgründen gewählt und schließt die weibliche Form ein.



beschrieben, die der inhaltlichen Struktur dieser Arbeit daher in weiterer Folge zugrunde gelegt werden.

In weiterer Folge werden die Ergebnisse von Evaluationen zum Thema Teamteaching in Bezug auf die Kennzeichen und Rahmenbedingungen von Professionellen Lerngemeinschaften beleuchtet.

Den Bezug zur Praxis des Teamteachings stellt eine eigene Untersuchung zum Thema an sechs niederösterreichischen Hauptschulen her. Im Zuge dieser Untersuchung wird dargestellt, was fünfzehn Lehrkräfte und sechs Schulleiter zum Teamteaching als Beitrag zur Entwicklung von Professionellen Lerngemeinschaften zu sagen haben. Die Interviewfragen des verwendeten Interviewleitfadens werden daher entsprechend der zentralen Fragestellung den Kennzeichen und Rahmenbedingungen von Professionellen Lerngemeinschaften zugeordnet. Die Aussagen werden nach den Kennzeichen und Rahmenbedingungen von Professionellen Lerngemeinschaften strukturiert, zusammengefasst dargestellt und ausgewertet sowie interpretiert und mit den Evaluationsergebnissen aus der Literatur in Beziehung gesetzt.

## **2. Allgemeine Einführung - Begründung**

Wie in der Einleitung angesprochen, entstehen aufgrund tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungen in der Schule von heute neue Herausforderungen. Diesen zu begegnen sind Lehrkräfte, Schulleiter und Lehrerteams gefordert und sie tun es, wie auch die folgenden Erfahrungen exemplarisch belegen:

„Als Antwort auf die spezifischen Herausforderungen, die sich aus der Zusammensetzung der Schülerschaft und deren Herkunft ergeben, hat sich das Kollegium dieser Grundschule vom traditionellen Einzelkämpfertum längst verabschiedet. Für sie ist unterrichtsbezogene Kooperation inzwischen Alltag“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 25).

Damit zeigen Lehrkräfte „ihre eigene Bereitschaft zu lebensbegleitendem Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 25) und entwickeln sich durch „Ausprobieren, Reflektieren, Bewerten und gemeinsames Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 25) weiter. Damit wird „kollektives Lernen in der Gemeinschaft durch Zusammenarbeit“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 25) nötig und zur Grundlage einer neuen Teamkultur. Teamteaching scheint im Hinblick auf die angesprochenen Aspekte ein probates Mittel zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften im Sinne Professioneller Lerngemeinschaften zu sein.

## **3. Begriffsklärung**

Bevor auf das Thema im Detail eingegangen wird, sind die verwendeten Begriffe Teamteaching, Kompetenzen und Professionelle Lerngemeinschaften zu klären.

### 3.1 Teamteaching

Zur Begriffsbestimmung können einige Definitionen dienen, die in der Literatur zum Thema Teamteaching häufig zitiert werden. In der Literatur wird Teamteaching häufig im Zusammenhang mit Integration thematisiert (vgl. Huber 2000, S. 23).

Shaplin (1972) definiert Teamteaching folgendermaßen:

*„TT ist eine Form der Unterrichtsorganisation, die Lehrende und die ihnen zugeteilten Schüler einbezieht; zwei oder mehr Lehrende tragen die Verantwortung für den gesamten oder einen beträchtlichen Teil des Unterrichts derselben Schülergruppe und arbeiten zusammen“* (zitiert nach Huber 2000, S. 23-24, Hervorhebungen im Original).

Winkel (1981) bezieht in seiner Definition des Begriffs die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts mit ein:

*„Team Teaching ist also eine Unterrichtsmethode, bei der mehrere Lehrer in flexiblen Schülergruppierungen zusammenarbeiten, das heißt – im Idealfall – Unterricht gemeinsam vorbereiten, durchführen und auswerten“* (zitiert nach Huber 2000, S. 24, Hervorhebungen im Original).

Mayer (1994) definiert wie folgt unter dem Aspekt der Kooperation:

*„Teamteaching meint die Planung, Durchführung und Auswertung kommunikativer Lehr- und Lernprozesse durch kooperierende Lehrer in Zusammenarbeit mit flexiblen Schülergruppen“* (zitiert nach Huber 2000, S. 24, Hervorhebungen im Original).

Nach Daxbacher (1993) kennzeichnen folgende Merkmale Teamteaching:

- „. mindestens zwei LehrerInnen unterrichten zur gleichen Zeit in derselben Klasse;
- . sowohl die Unterrichtsplanung und –durchführung als auch die Auswahl der Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden erfolgt gemeinsam durch die in der Klasse tätigen Lehrkräfte;
- . gemeinsame Verantwortung der LehrerInnen und (...) eine flexible Aufteilung der Aufgaben bzw. der Zuständigkeiten für einzelne SchülerInnen;
- . in der praktischen Umsetzung agieren die LehrerInnen abwechselnd unterrichtsinitiiierend und unterrichtsunterstützend;
- . es gibt ein breit gefächertes Angebot von Lernanlässen, welches durch flexible Differenzierung und Individualisierung bewirkt wird;“ (zitiert nach Huber 2000, S. 25).

Frommherz/ Halfhide kommen aufgrund von verschiedenen Definitionen zu dem Schluss: „Die pädagogische Zusammenarbeit im Teamteaching basiert (...) auf den vier Bereichen, Persönlichkeit, Sache, Beziehung und Organisation“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 6).

Teamteaching im heutigen Sinn bezieht die Gesichtspunkte Integration, Differenzierung und Individualisierung mit ein (vgl. Frommherz/ Halfhide 2003, S. 6). Mächler verwendet für das Teamteaching „zu zweit (...) den Begriff Tandem“ (Mächler 2002, S. 5). Schley verwendet den Begriff „Teamkooperation“ (zitiert nach Knoepfli 2000, S. 8) und betont die Zusammenarbeit im Team (zitiert nach Knoepfli 2000, S. 8). Ein wichtiger Bestandteil von Teamteaching ist die Gleichberechtigung der

Lehrkräfte in einem Tandem, unabhängig vom jeweiligen Status der Lehrkräfte, sowie gegenseitige Achtung und gegenseitiges Vertrauen (vgl. Schwedes 2010, S. 1 von 3).

### **3.2 Kompetenzen von Lehrkräften**

„Kompetenz (...) steht für vernetztes, anwendbares Wissen, das seinen Trägern bewusst ist“ (Abs 2007, S. 63).

Zum Begriff Kompetenz meint Terhart: „Immer spielt dabei die Korrespondenz von äußerer (,objektiver’) Aufgabenstruktur einerseits und innerer (,subjektiver’) Fähigkeitsstruktur andererseits eine zentrale Rolle“ (Terhart 2007, S. 45). „Es geht also (...) um in bestimmten Bereichen, Kontexten (,Domänen’) oder Anforderungssituationen realisierte Fähigkeiten“ (Terhart 2007, S. 45). Lehrkräfte erfüllen Aufgaben, die bestimmte Fähigkeiten notwendig machen (vgl. Terhart 2007, S. 45). „Sowohl die Aufgabenstruktur als auch die Fähigkeitsstruktur werden als komplexe, veränderliche, entwicklungsfähige Größen gesehen“ (Terhart 2007, S. 45).

Es erhebt sich die Frage, welche Kompetenzen müssen Lehrkräfte haben beziehungsweise entwickeln, um ihren beruflichen Anforderungen professionell gerecht werden zu können.

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 werden Kompetenzen, also „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen“ (KMK 2004, S. 4) verfügen muss, sowie entsprechende Standards für die Lehrerbildung und Berufspraxis formuliert (vgl. KMK 2004, S. 4 und 7):

#### ***„Kompetenzbereich: Unterrichten***

***Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.***

##### **Kompetenz 1:**

Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

(...)

##### **Kompetenz 2:**

Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.

(...)

##### **Kompetenz 3:**

Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.

(...)

#### ***Kompetenzbereich: Erziehen***

***Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.***

##### **Kompetenz 4:**

Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.

(...)

##### **Kompetenz 5:**

Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.

(...)

**Kompetenz 6:**

Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.

(...)

**Kompetenzbereich: Beurteilen**

*Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.*

**Kompetenz 7:**

Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.

(...)

**Kompetenz 8:**

Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.

(...)

**Kompetenzbereich: Innovieren**

*Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.*

**Kompetenz 9:**

Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.

(...)

**Kompetenz 10:**

Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.

(...)

**Kompetenz 11:**

Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.“ (KMK 2004, S. 7 – 13, Hervorhebungen im Original).

Terhart formuliert im Anschluss drei Dimensionen dieser Kompetenzen, nämlich Wissen, Wollen und Können (vgl. Terhart 2007, S. 49-50), woraus sich folgendes Kompetenzmodell, nach Terhart ein „Möglichkeitsraum“ (Terhart 2007, S. 51, Hervorhebung im Original) ergibt:

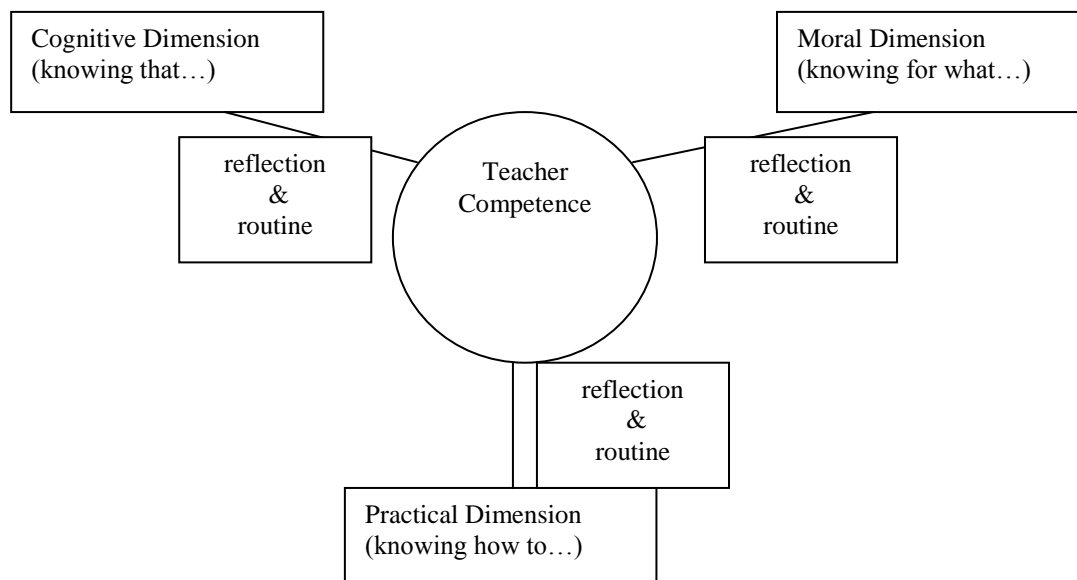


Abb. 1: Model of Teacher Development (Quelle: Terhart 2007, Abb. 3, S. 50)

Terhart meint, „eine beruflich angemessene Handlungsweise kann nur dann als ‚kompetent‘ gelten, wenn sie (...) einen bestimmten Grad von Bewusstheit, Reflektiertheit und ggf. auch Änderbarkeit aufweist“ (Terhart 2007, S. 50).

Sieland spricht davon, dass „Lehrpersonen (...) in der Schule sowie in der häuslichen Vor- und Nachbereitung über viele Stunden ihre Analyse-, Planungs- und Handlungskompetenzen im Umgang mit SchülerInnen, Eltern und KollegInnen einsetzen [müssen (d. Verf.)]“ (Sieland 2006, S. 7).

Altrichter/ Posch sprechen unter Berufung auf Donald A. Schön davon, dass „vom *professionellen Handeln* des kompetenten Praktikers (...) drei Handlungstypen erwartet“ (Altrichter/ Posch 1998, S. 329, Hervorhebungen im Original) werden, die folgendermaßen lauten.

„In den einfachen, ruhig fließenden Situationen beruflicher Praxis wird auf der Basis ‚*unausgesprochenen Wissens-in-der-Handlung*‘ gehandelt“ (Altrichter/ Posch 1998, S. 322, Hervorhebungen im Original), wobei die Routine als wichtigstes Beispiel für diesen Handlungstyp steht (vgl. Altrichter/ Posch 1998, S. 322). Altrichter/ Posch meinen, „routiniert ablaufendes, auf unausgesprochenem Wissen beruhendes Handeln stellt die Basis kompetenter Lehrertätigkeit dar“ (Altrichter/ Posch 1998, S. 323). „Aufgrund der Komplexität und der Widersprüchlichkeit der Anforderungen“ (Stern 2009, S. 363) in der beruflichen Situation von Lehrkräften können Routinen nicht einfach „auf neue Situationen übertragen werden“ (Stern 2009, S. 363-364). In Problemsituationen wird die „*Reflexion-in-der-Handlung*“ (...) nötig“ (Altrichter/ Posch 1998, S. 324, Hervorhebungen im Original). Schön (1983) meint: „*Wenn jemand in der Handlung reflektiert, wird er zu einem Forscher im Kontext der Praxis*“ (zitiert nach Altrichter/ Posch 1998, S. 324, Hervorhebungen im Original). Diese Reflexion „führt zu einer neuen Problemdefinition einer konkreten Situation“ (Altrichter/ Posch 1998, S. 327). Der dritte Handlungstyp, den Altrichter/ Posch in Anlehnung an Schön (1983) nennen, die „*Reflexion-über-die-Handlung*[(d. Verf.)] ist die Grundlage für die *Bearbeitung besonders komplexer Handlungsaufgaben und für die Lösung besonders schwieriger Handlungsprobleme*“ (Altrichter/ Posch 1998, S. 328, Hervorhebungen im Original). Stern beschreibt, dass „der Umgang mit Zielkonflikten und unvorhersehbaren Ereignissen das zentrale Charakteristikum des Lehrerberufs ist“ (Stern 2009, S. 364) und meint: „Komplexen Problemen kann man nur begegnen, wenn man über eine Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten verfügt und diese auch aktivieren kann“ (Stern 2009, S. 364). Dieser Handlungstyp ist für Altrichter/ Posch auch Voraussetzung dafür, über „die Fähigkeit zum sprachlichen Ausdruck professionellen Wissens (...) *ihr Wissen und ihre Handlungen Klienten und Professionskollegen zur Diskussion zu stellen, es dabei zu begründen und einer kritischen Prüfung auszusetzen*“

(Altrichter/ Posch 1998, S. 328-329, Hervorhebungen im Original). Kleingeist-Poensgen meint nach Willke, „dass Wissen immer personengebunden und in Erfahrungen eingebettet ist“ (Kleingeist-Poensgen 2001, S. 8), was bedeutet, „dass das Management des Wissens einen selbstorganisierten kollektiven Lernprozesses [sic!] der Lehrerinnen und Lehrer und der Schulleitung einer Schule erfordert“ (Kleingeist-Poensgen 2001, S. 8).

Damit ergibt sich für Lehrkräfte die Möglichkeit, mit anderen und über die Mitwirkung anderer Lehrkräfte in so genannten Professionellen Lerngemeinschaften zu lernen.

### **3.3 Professionelle Lerngemeinschaften**

„Die Professionelle Lerngemeinschaft kann als sozialer Kontext verstanden werden, in dem Lehrerinnen und Lehrern [sic!] systematisch und koordiniert Anlässe und Gelegenheiten zum berufsbezogenen Lernen erhalten“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24).

Nach Bätz/ Heller/ Schröck sind Professionelle Lerngemeinschaften „eine Synthese aus Unterrichts- und Personalentwicklung“ (Bätz/ Heller/ Schröck 2006, S. 31). „Mit dem Begriff der Professionellen Lerngemeinschaft ist bei allen Autoren die Vorstellung von ‚Lehrern als Lernern‘ verbunden, die miteinander und voneinander lernen“ (Buhren/ Rolff 2009, S. 133).

Durch Organisationsentwicklung wird nach Rolff Professionalität auf eine breitere Basis gebracht (vgl. Rolff 1995, S. 192.), „indem alle Beteiligten in reflektierte Lernprozesse einbezogen werden“ (Rolff 1995, S. 192).

Bonsen/ von der Gathen verweisen auf internationale Vergleichsstudien, die belegen, „dass Bildungssystemen [sic!], in denen die Förderung der professionellen Entwicklung von Lehrkräften durch eine innerschulische Architektur unterstützt wird, tatsächlich effektiver funktionieren“ (Bonsen/von der Gathen 2006, S. 23). Für Sieland sind professionelle Lerngemeinschaften eine Möglichkeit, „Lernen nicht nur als Krisenintervention, sondern als laufende Professionalisierung [zu sehen (d. Verf.)]“ (Sieland 2006, S. 11).

#### **3.3.1 Professionalität**

Zunächst ist zu klären, was unter Professionalität im schulischen Kontext zu verstehen ist.

„*Professionalität* bedeutet qualifizierte Ausbildung und Orientierung an hohen Standards der Berufsausübung, die zumeist von einer Berufsorganisation gesichert werden, sowie Interesse an Weiterqualifikation“ (Buhren/ Rolff 2009, S. 134, Hervorhebung im Original).

Aus der Sicht der Personalentwicklung betrachtet, sollen Lehrkräfte ihre Weiterentwicklung im Auge behalten (vgl. Rolff/ Schley 2000, S. 54).

„Weiterentwicklung meint Professionalisierung und Persönlichkeitsentwicklung. Für professionelle Berufe gilt, dass sie sich an wissenschaftlichem Wissen orientieren, aber zugleich über eigenes Berufswissen verfügen. Berufswissen entsteht aus Erfahrung. (...) Die Entwicklungsperspektive bahnt sich an, wenn die Fähigkeit zur Reflexion und Kritik des eigenen Handelns hinzutritt.“ (Rolff/ Schley 2000, S. 55-56).

Altrichter/ Posch zitieren Stenhouse (1975):

*„Kurz gesagt, das hervorstechende Merkmal des Professionellen ist die Kapazität für autonome berufliche Weiterentwicklung durch systematisches Studium der eigenen Arbeit, durch das Studium der Arbeit anderer Lehrer und durch die Überprüfung pädagogischer Ideen durch Forschung im Klassenzimmer“* (zitiert nach Altrichter/ Posch 1998, S. 319, Hervorhebungen im Original).

Für Perrenoud/ Gather Thurler steht die Arbeitsorganisation im Zentrum professionellen Lehrerhandelns, damit sie sich der eigentlichen Aufgabe zuwenden können (vgl. Perrenoud/ Gather Thurler 2005, S. 12),

„in aller Transparenz neue Lösungen für wiederkehrende Struktur- und Organisationsprobleme zu erarbeiten. Hier liegt eine der zentralen Herausforderungen der Professionalisierung des Lehrberufs, nämlich am Arbeitsplatz – das heißt in ihrer Schule – eigenständig und in Zusammenarbeit mit den Kollegen vermehrt Initiativen zur Weiterentwicklung von Unterrichts- und Schulqualität zu ergreifen.“ (Perrenoud/ Gather Thurler 2005, S. 12).

Bauer meint, „Professionalisierung der pädagogischen Arbeit ist ein Prozeß, der (...) beim Individuum (...) ansetzt. Er geht (...) über den Erwerb individueller Kompetenzen und Bewältigungstechniken hinaus. Professionalisierung schließt auch den Aufbau von Kulturen der Zusammenarbeit ein. Dadurch entstehen ganz neuartige, verblüffende Möglichkeiten der Lösung von Alltagsproblemen.“ (Bauer 1997, S. 32).

Wie diese Begriffsbeschreibungen zeigen, zielt Professionalisierung nicht nur auf einzelne Personen ab, sondern ist im Sinne einer Organisationsentwicklung auf das gesamte Kollegium zu beziehen (vgl. Rolff/ Schley 2000, S. 56), was Rolff und Schley mit ‚staff development‘ als Kollegiumsentwicklung“ (Rolff/ Schley 2000, S. 56) bezeichnen. Aus den Ergebnissen einer Studie von Rosenholtz folgern Rolff/ Schley:

„Routine ist also im Lehrerberuf keineswegs Garantie für Qualität. Wichtig ist vielmehr professionelle Entwicklung. Entscheidend für professionelle Entwicklung sind offenbar Bedingungen, die auf der Ebene der Einzelschule und des jeweiligen Kollegiums liegen.“ (Rolff/ Schley 2000, S. 56).

Rosenholtz hat in ihrer Studie „drei Niveaus der Lernbedingungen für berufliches Lernen und professionelle Entwicklung bei Lehrpersonen festgestellt: lernförderlich, mäßig lernschwach und lernschwach“ (zitiert nach Rolff/ Schley 2000, S. 57). „In lernförderlichen Kontexten sind gute Pädagogen keine Naturtalente, sondern professionelle Praktiker, die sich durch Arbeit an der eigenen Person und Kompetenz zu dem entwickelt haben, was sie heute sind und vorstellen“ (Rolff/ Schley 2000, S. 57).

### 3.3.2 Gemeinschaft

Professionalität von Lehrkräften braucht also die Gemeinschaft.

„Unter *Gemeinschaften* ist eine Gruppe von Menschen zu verstehen, die durch gemeinsames Fühlen, Streben und Urteilen verbunden sind. Sie sind personenzentriert und befriedigen Bedürfnisse wie Vertrauen, Fürsorge, Anteilnahme, Besorgtheit sowie Bindung, Verpflichtung und Verbindlichkeit.“ (Buhren/ Rolff 2009, S. 134, Hervorhebung im Original).

Nach DuFour und Eaker (1998) ist eine

„Gemeinschaft (,community’) eine Gruppe von Menschen (Lehrpersonen) mit gemeinsamen, geteilten Interessen. In ihrem Kontext ist die Gemeinschaft Grundlage für Kooperation und gegenseitige Unterstützung, auch für emotionale Unterstützung.“ (zitiert nach Buhren/ Rolff 2009, S. 133).

Für DuFour und Eaker (1998) bildet „der Gemeinschaftsbegriff die Basis des professionellen Lernens in der Schule“ (zitiert nach Buhren/ Rolff 2009, S. 133).

Wenger und Snyder sprechen vom „Parallelbegriff der ,communities of practice’ “ (zitiert nach Buhren/ Rolff 2009, S. 133).

„Die Kombination von Gemeinschaft und Professionalität geht davon aus, dass berufliches Lernen in Zeiten turbulenten Wandels immer auch experimentelles Ausprobieren von Neuem bedeutet“ (Buhren/ Rolff 2009, S. 134).

### 3.3.3 Kennzeichen Professioneller Lerngemeinschaften

Da Professionelle Lerngemeinschaften als solche zu definieren sind, müssen sie gemeinsame Merkmale aufweisen.

Buhren/ Rolff nennen Kriterienkataloge verschiedener Autoren, die Professionelle Lerngemeinschaften charakterisieren.

Hord (2004, 1997) nennt fünf Kriterien:

- „1. unterstützende und gemeinsam geteilte Führung (,supportive and shared leadership’),
2. geteilte Werte und Vision (,shared values and vision’),
3. gemeinsames Lernen und Anwendung des Gelernten (‘collective learning and application of learning’),
4. unterstützende Rahmenbedingungen (,supportive conditions’),
5. gemeinsam geteilte Praxis (,shared practice’)“ (zitiert nach Buhren/ Rolff 2009, S. 134).

Ebenfalls fünf Kriterien nennen Newman (1994) und Kruse et al. (1995):

- „1. reflektierender Dialog (im Sinne von Schöns ,reflective practitioner’)
2. Deprivatisierung der Praxis (Unterrichten ist eine persönliche, aber keine private Angelegenheit),
3. gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen (womit der Fokus vom Lehren auf das Lernen verschoben wird),
4. Zusammenarbeit,
5. gemeinsam geteilte Normen, Werte und Ziele“ (zitiert nach Buhren/ Rolff 2009, S. 134).

Buhren/ Rolff kommen aus eigenen Befunden zur Auswahl folgender fünf Kriterien von Professionellen Lerngemeinschaften:

- „1. gemeinsame handlungsleitende Ziele,
2. Fokus auf Lernen,
3. Deprivatisierung der Unterrichtspraxis,
4. Zusammenarbeit und



5. reflektierender Dialog“ (Buhren/ Rolff 2009, S. 135).

Bonsen/ von der Gathen definieren nach Newman 1994, Kruse et al. 1995, Bonsen/ Rolff 2006 folgende „fünf Säulen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) einer Professionellen Lerngemeinschaft:

- „1. Gemeinsam geteilte Normen und Werte,
2. Zusammenarbeit,
3. Gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen (womit der Fokus vom Lehren auf das Lernen verschoben wird),
4. Reflektierender Dialog – im Sinne von Schöns ‚reflective practitioner‘ (1995),
5. Deprivatisierung der Praxis (Unterrichten ist eine persönliche, aber keine private Angelegenheit) (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24).

Das Ziel der Professionellen Lerngemeinschaft ist grundsätzlich immer die Qualitätsverbesserung des Unterrichts (vgl. Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24), denn „ultimativer Bezugspunkt der Arbeit einer PLG ist der Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24). „Nicht jede Form der Lehrerkooperation, nicht jedes Lehrerteam lässt sich somit als Professionelle Lerngemeinschaft bezeichnen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24). Für Bätz/ Heller/ Schröck lassen sich Professionelle Lerngemeinschaften gegen herkömmliche Teamarbeit durch die fünf angeführten Komponenten abgrenzen (vgl. Bätz/ Heller/ Schröck 2006, S. 30).

Die Arbeit Professioneller Lerngemeinschaften stellt sich daher im schulischen Geschehen folgendermaßen dar.

### **3.3.3.1 „Gemeinsam geteilte Normen und Werte“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

„Vor dem Hintergrund von Gemeinschaftswerten wie Hilfekultur und Fehlertoleranz“ (Buhren/ Rolff 2009, S. 135) einigen sich Lehrkräfte im Rahmen eines Leitbildes auf gemeinsame Ziele (vgl. Buhren/ Rolff 2009, S. 135). „Das gemeinsame Ziel der Unterrichtsarbeit reflektiert die Normen und Werte des Kollegiums auf einer handlungsbezogenen Ebene“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 25).

### **3.3.3.2 „Zusammenarbeit“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Buhren/ Rolff sehen eine wesentliche Notwendigkeit für stärkere Kooperation von Lehrkräften „in dem Maße, in dem die Schülerschaft sozial, ethnisch und kulturell heterogener wird und sich der gesellschaftliche Trend zum Individualismus durchsetzt“ (Buhren/ Rolff 2009, S. 136). Bonsen/ von der Gathen sehen die Entwicklung von Kooperation in der Praxis als „Konsequenz einer aktiven Ausgestaltung kollegialer

Arbeitsstrukturen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 25), vom Schulleiter über einen längeren Zeitraum implementiert (vgl. Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 25).

### **3.3.3.3 „Gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Die Förderung des Lernens der Schüler steht im Zentrum aller Bemühungen der Lehrkräfte (vgl. Buhren/ Rolff 2009, S. 136). „Die Lehrer/innen bekennen sich zu einer kollektiven Verantwortung für das Lernen der Schüler/innen“ (Buhren/ Rolff 2009, S. 136). Durch das Eingebundensein in eine Professionelle Lerngemeinschaft

„übernehmen die Lehrerinnen und Lehrer Verantwortung, ohne sich als Einzelperson zu überfordern. Schließlich muss man nicht alles selbst wissen (...), sondern vertraut auf das professionelle Wissen der Kolleginnen und Kollegen und darauf, dass aus dem gegenseitigen Austausch (...) automatisch ein Mehrwert entsteht.“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 26).

### **3.3.3.4 „Reflektierender Dialog“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

„Das Konzept der PLG kann nicht auf den Begriff der Lehrerkooperation verkürzt werden. Emotionale und reflektorische Komponenten müssen hinzukommen.“ (Buhren/ Rolff 2009, S. 135). Ein fortlaufender „professioneller Dialog mit Kolleginnen und Kollegen (...), der die intellektuellen und sozialen Ansprüche sowie die Inhalte und Methoden des Lehrens und Lernens reflektiert“ (Buhren/ Rolff 2009, S. 136), komplettiert die persönliche Reflexion der eigenen Berufspraxis (vgl. Buhren/ Rolff 2009, S. 136). „Die professionelle Kooperation im Kollegium basiert auf Transparenz“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 27). Nach Buhren/ Rolff „müssen Kooperation und reflexive Dialoge organisierbar sein“ (Buhren/ Rolff 2009, S. 137). Daher sollen „die an Schulen ohnehin vorhandenen oder zu schaffenden arbeitsbezogenen Gruppen“ (Buhren/ Rolff 2009, S. 137) als Professionelle Lerngemeinschaften ausgestaltet werden (vgl. Buhren/ Rolff 2009, S. 137).

### **3.3.3.5 „Deprivatisierung der Praxis“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

„Die Unterrichtspraxis der einzelnen Lehrkräfte wird offengelegt und diskutiert“ (Bätz/ Heller/ Schröck 2006, S. 30). „Indem Lehrpersonen ihre berufsbedingte Unsicherheit teilen, lernen sie neue Wege kennen, über das zu reden, was sie tun, und wird Unterrichten in der öffentlichen Schule auch ein Stück öffentlicher“ (Buhren/ Rolff 2009, S. 136). Durch die Öffnung des Unterrichts kommt es zu einer gegenseitigen Unterstützung und damit Entlastung der Lehrkräfte, denn „eine Einzellehrkraft ist mit Unterrichtsentwicklung allein überfordert. Sie braucht Ideen, Anstöße, Kritik, Gegenrede, Lob und Anerkennung von der Kollegin oder dem Kollegen (...).“ (Bonsen/

von der Gathen 2006, S. 28). „90% der Lehrer in lernförderlichen Schulen (...) gaben an, von Kollegen neue Ideen für den Unterricht zu bekommen“ (Rolff/ Schley 2000, S. 57). Nach Rosenholtz ist für die Wirksamkeit von Lehrerarbeit das „berufsbegleitende Lernen in der eigenen Schule, also Kollegiumsentwicklung“ (zitiert nach Rolff/ Schley 2000, S. 57) entscheidend (vgl. Rolff/ Schley 2000, S. 57). In diese Richtung weisen die Ergebnisse einer Studie von Mayr: „Lehrer/innen wählen als Lernwege vor allem die Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis und den unmittelbaren Austausch mit ihren Kolleg/inn/en“ (Mayr 2007, S. 162). „Die häufig genutzten Lernwege sind zugleich auch jene, die als besonders hilfreich für die eigene Kompetenzentwicklung erlebt werden“ (Mayr 2007, S. 162).

### **3.3.4 Rahmenbedingungen für Professionelle Lerngemeinschaften**

Mit Hinweis auf Newmann, King und Youngs (2000) müssen laut Fullan fünf Bestandteile im „’Entwicklungspotenzial von Schulen’ (,school capacity’)“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13) auch bei Professionellen Lerngemeinschaften vorhanden sein (vgl. Bätz/ Heller/ Schröck 2006, S. 34). Es sind dies folgende persönliche, unterrichtsbezogene und organisatorische Voraussetzungen:

- „. Fertigkeiten, Wissen und Veranlagungen von Einzelpersonen;
  - . Breite der professionellen Lerngemeinschaft;
  - . Kohärenz des Programms;
  - . Ressourcen;“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13)
- sowie die
- „. Rolle des/r Schulleiters/in“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13).

#### **3.3.4.1 Persönliche, unterrichtsbezogene und organisatorische Voraussetzungen für Professionelle Lerngemeinschaften**

Die Voraussetzungen, die Lehrkräfte mitbringen, sind ein entscheidender Gelingensfaktor, denn „mit den professionellen Lerngemeinschaften rücken vermehrt die Lehrpersonen ins Zentrum der Aufmerksamkeit, wenn es um Fragen der Schulentwicklung geht“ (Kunz Heim 2006, S. 45). Bätz/ Heller/ Schröck (2006) sprechen davon, dass Professionelle Lerngemeinschaften „als Konstrukt der Unterrichtsentwicklung (...) besonders die individuelle Entwicklung ihrer Mitglieder [berücksichtigt (d. Verf.)]“ (Bätz/ Heller/ Schröck 2006, S. 34).

Neben den Kompetenzen der Einzelpersonen ist die Gemeinschaft der Lehrkräfte von Bedeutung (vgl. Bätz/ Heller/ Schröck 2006, S. 34). „Die neue Arbeitsform der PLG muss sich (...) bereits in sehr frühem Stadium auf die gesamte Schulgemeinschaft ausweiten, um wirklich eine Breite zu erreichen“ (Bätz/ Heller/ Schröck 2006, S. 34).

Kunz Heim (2006) meint, „dass professionelle Lerngemeinschaften dort gefördert werden müssten, wo sich Lehrpersonen nicht spontan zu solchen zusammenfinden“ (Kunz Heim 2006, S. 48), denn „Schule ist nicht so organisiert, dass Lehrpersonen zwingend zusammenarbeiten müssen“ (Kunz Heim 2006, S. 49).

„Komplexe Tätigkeiten können dann wirksam ausgeführt werden, wenn die Arbeitsphasen klar geplant sind und die notwendigen Ressourcen, Instrumente und Räumlichkeiten zur Verfügung stehen“ (Perrenoud/ Gather Thurler 2005, S. 13). Diese Aussage kann, bezogen auf folgende Schlussfolgerungen aus einem Praxisprojekt von Bätz/ Heller/ Schröck (2006), auf Professionelle Lerngemeinschaften übertragen werden: „Kohärenz des Programms ist gegeben, wenn sich die PLG ein klares Ziel setzt und sich im Schulentwicklungsprozess auf die Unterrichtsentwicklung konzentriert“ (Bätz/ Heller/ Schröck 2006, S. 34). Weiters heißt es, es „müssen Raum und Zeit geschaffen werden, die dann wirklich nur dieser Arbeit [der Professionellen Lerngemeinschaften (d. Verf.)] zur Verfügung stehen. Das Thema Ressourcen erweist sich als ein heikler Punkt.“ (Bätz/ Heller/ Schröck 2006, S. 34).

Die angeführten Rahmenbedingungen sollen aus Sicht der Professionellen Lerngemeinschaften vom Schulleiter sichergestellt werden (vgl. Bätz/ Heller/ Schröck 2006, S. 34), denn dieser ist der Garant für „eine nachhaltige Verankerung der PLG im Schulentwicklungsprozess“ (Bätz/ Heller/ Schröck 2006, S. 34).

### **3.3.4.2 Professionelle Lerngemeinschaft und die „Rolle des/r Schulleiters/in“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13)**

„Die Entwicklung der o.g. Lerngemeinschaften obliegt (...) vornehmlich dem Schulleiter beziehungsweise der Schulleiterin“ (Bonsen et al. 2002, S.97).

„Die primäre Verantwortlichkeit der Schulleitung besteht darin, Lernen aufrecht zu erhalten. Als ‚leaders of learning‘ stellen Schulleitungen Lernen in den Mittelpunkt aller ihrer Tätigkeiten und Initiativen.“ (Hargreaves/ Fink 2005, S. 22). „Das Lernen der (...) Organisationsmitglieder richtet sich [dabei laut Stoll (2002) (d.Verf.)] auf die Unterstützung von Schülerlernen“ (zitiert nach Hargreaves/ Fink 2005, S. 22).

Nach Strittmatter besteht der Beitrag des Schulleiters „*zu einer professionellen Arbeits- und Lernkultur (...) darin, dass die Schulleitung ein Vorbild für Lernen, für Augenmaß und für den respektvoll-professionellen Umgang mit Wissen – und Nichtwissen – abgibt*“ (Strittmatter 2006, S. 19, Hervorhebungen im Original). Strittmatter (2006) sieht in der Schulleitung die

„Hüterin gemeinsam vereinbarter Werte“ (Strittmatter 2006, S. 20), aber auch „die Hüterrolle als lerngünstige Entlastungsfunktion (...). Es ist jemand da, der für Recht und Gerechtigkeit einen besonderen Auftrag hat (...)“ (Strittmatter 2006, S. 20, Hervorhebungen im Original).

Für Strittmatter ist die Tatsache, dass seitens des Schulleiters

„Beziehungsverlässlichkeit gegeben ist“ (Strittmatter 2006, S. 21, Hervorhebungen im Original), die Voraussetzung dafür, dass „gemeinsames Lernen (...) zur lustvollen, befriedigenden und wirksamen Angelegenheit [wird (d. Verf.)] (...) [und (d. Verf.)] Fehler und emotionale Zumutungen verkraften [kann (d. Verf.)]“ (Strittmatter 2006, S. 21, Hervorhebungen im Original).

„Die Verantwortung für geeignete Strukturen und ausreichende Ressourcen trägt die Schulleitung“ (Herzmann/ Sparka/ Gräsel 2006, S. 43). Sie betonen

„eine zentrale Rolle [des Schulleiters (d. Verf.)], wenn es darum geht Kooperation im Tagesablauf von Lehrpersonen zu etablieren, stellt sie doch die Schnittstelle zwischen Organisation-, Personal- und Ressourcenmanagement dar“ (Herzmann/ Sparka/ Gräsel 2006, S. 43).

Kunz Heim (2006) attestiert Schulleitern

„zwar eine wichtige Koordinations- und Moderationsfunktion bei der Schulentwicklung, die direkten Einflussmöglichkeiten der Schulleitung auf die Gestaltung des Unterrichts gelten aber gemäß Kuper als eingeschränkt“ (zitiert nach Kunz Heim 2006, S. 46).

Im Anschluss daran folgert Kunz Heim (2006):

„Eine produktive Zusammenarbeit im Sinne einer professionellen Lerngemeinschaft entsteht aus diesem Grund spontan vor allem unter Lehrpersonen, welche ähnliche Überzeugungen und Einstellungen teilen. Wenn diese Übereinstimmungen nicht vorhanden sind, braucht es enorme Ressourcen für die Teambildung.“ (Kunz Heim 2006, S. 49-50).

Nach Kunz Heim (2006) ist ein

„weiterer zentraler Punkt (...) die Führungskompetenz des Schulleiters oder der Schulleiterin“ (Kunz Heim 2006, S. 51) und sie fordert „einen Führungsstil, der die individuelle Verantwortung und Autonomie der Lehrpersonen zu nutzen versteht“ (Kunz Heim 2006, S. 51), indem „in einem vereinbarten Rahmen Verbindlichkeiten eingefordert werden (...), ohne dass konkrete Vorgaben formuliert werden“ (Kunz Heim 2006, S. 51).

„Der Erfahrungsaustausch und die Kooperation von Lehrern erscheint somit als ein zentraler Ansatzpunkt für die Schulleitung, auch auf die Entwicklung des Unterrichts einwirken zu können“ (Bonsen et al. 2002, S. 88).

„Die Fähigkeit, kooperative Lernumgebungen auch auf Kollegiumsebene zu implementieren, (...) bedeutet somit [laut Green (2000) (d. Verf.)] eine zentrale Herausforderung an Schulleiterinnen und Schulleiter, die um Schulqualität und Schulentwicklung bemüht sind“ (zitiert nach Bonsen et al. 2002, S. 88).

Ein Weg zur Entwicklung kooperativen Lehrens und Lernens könnte das Teamteaching sein.

#### **4. Forschungsstand zum Thema Teamteaching**

Bevor das Thema Teamteaching in Bezug auf die Kennzeichen und Rahmenbedingungen von Professionellen Lerngemeinschaften behandelt wird, soll das

Teamteaching in seiner Eigenart erläutert und sollen festgestellte Wirkungen dargestellt werden.

#### **4.1 Was versteht man unter Teamteaching?**

Im Anschluss an die unter der Begriffsklärung zitierten Definitionen versteht man unter Teamteaching „eine kooperative Lehrmethode, bei der zwei oder auch mehr Personen gemeinsam eine Lerngruppe unterrichten“ (Reich 2007, S. 1 von 1). Diese Methode kann daher nach Fechner (1987) als komplexe Antwort auf die „Komplexität einer heterogenen Schülergruppe“ (zitiert nach Huber 2000, S. 11) gesehen werden (zitiert nach Huber 2000, S. 11). Dies wird im Teamteachingkonzept von Dean/ Witherspoon (1962) deutlich:

„Der wahre Kern des TT-Konzepts liegt nicht im strukturellen und organisatorischen Detail, sondern vielmehr in der grundsätzlichen Bereitschaft zu kooperativem Planen, konstanter Zusammenarbeit, fortwährender Gemeinsamkeit, uneingeschränkter Kommunikation und ernsthafter Bereitschaft zur Übernahme und Teilhabe an der gemeinsamen Aufgabe“ (zitiert nach Knoepfli 2000, S. 8).

Teamteaching beinhaltet eben als wesentliche Komponente die Kooperation zwischen den beteiligten Lehrkräften (vgl. Halfhide 2009, S. 2). In Anlehnung an Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006), „die drei Formen von Kooperation [unterscheiden, nämlich (d. Verf.)] (...) Austausch, (...) Arbeitsteilung und (...) Kokonstruktion“ (zitiert nach Halfhide 2009, S. 3), meint Halfhide, dass „Teamteaching (...) als die eindeutigste Form von Kokonstruktion angesehen werden [kann (d. Verf.)], weil Lehrpersonen gemeinsam unterrichten“ (Halfhide 2009, S. 3). Denn „indem die Lehrpersonen ihr individuelles Wissen aufeinander beziehen, kokonstruieren sie Bedeutungen“ (Halfhide 2009, S. 3). Das besagt, es „wird kontinuierlich an der gemeinsamen Aufgabe gearbeitet“ (Halfhide 2009, S. 3), wobei Zielorientierung und vertrauensvolle Auseinandersetzung im Unterrichtsgeschehen den gemeinsamen Arbeitsprozess kennzeichnen (vgl. Halfhide 2009, S. 3).

Den Prozesscharakter von Teamteaching beschreibt The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group in ihrer Studie zum Thema folgendermaßen:

„Whether a team described itself as successful or unsuccessful overall, the relationship between the team members and the nature of the team partnership were dynamic and ever changing. (...) A never-ending evolutionary process seemed to be at work for the teachers participating in our study“ (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 34).

Reh bezeichnet Teamteaching als „die ausgeprägteste Form der Kooperation in Schulen“ (Reh 2008, S. 39) und die damit einhergehende „Teambildung (...) im Gegensatz zu informellen Formen der Zusammenarbeit als eine formalisierte Kooperation“ (Reh 2008, S. 39).

Winkel (1974) sieht „in der Praxis des Team Teaching (...) eine Fülle von Möglichkeiten und Anregungen, wie Lehren und Lernen kooperativ und kommunikativ, über das bloß Koexistierende hinaus, gestaltet werden können“ (Winkel 1974, S. 369).

#### 4.2 Welche Arten von Teamteaching gibt es?

Teamteaching kann nach Theiler (2007) in verschiedenen Konstellationen umgesetzt werden (zitiert nach Wyss 2007, S. 5). „Je nach Bedarf treten die beiden Lehrpersonen gemeinsam oder getrennt in Aktion. Zudem können sie bei den Kindern eher als Coach oder als Initiator agieren.“ (Wyss 2007, S. 5).

Lütje-Klose/ Willenbring (1999) sehen folgende Möglichkeiten der methodischen Umsetzung von Kooperation im Unterricht beim Einsatz von Sprachbehindertenpädagoginnen:

- „1. **Lehrerin und Beobachterin** (,one teach, one observe): Eine Pädagogin übernimmt die primäre Unterrichtsverantwortung, während die andere beobachtet.
2. **Lehrerin und Helferin** (,ohne teach, one drift’): Eine der beiden Lehrkräfte übernimmt die primäre Unterrichtsverantwortung, die andere unterstützt Schülerinnen bei Ihrer Arbeit (...) usw.
3. **Stationsunterricht** (,station teaching’): Der Unterrichtsinhalt wird in zwei Bereiche aufgeteilt. Es werden Gruppen gebildet, die von einer Person zur nächsten wechseln, (...).
4. **Parallelunterricht** (,parallel teaching’): Jede Lehrerin unterrichtet eine Klassenhälfte, beide beziehen sich auf dieselben Inhalte.
5. **Niveaudifferenzierter Unterricht** (,remedial teaching’): Eine Lehrerin unterrichtet die Gruppe von Schülerinnen, die den Unterrichtsstoff bewältigen können, die andere arbeitet mit denjenigen, die auf anderem Niveau operieren.
6. **Zusatzunterricht** (,supplemental [sic!] teaching’): Eine Lehrerin führt die Unterrichtsstunde durch; die andere bietet zusätzliches Material und differenzierte Hilfen (...) an (...).
7. **Teamteaching’**: Regelschullehrerin und Sprachbehindertenpädagogin inführen [sic!] den Unterricht mit allen Schülerinnen gemeinsam durch, indem sie gemeinsam oder abwechselnd die Führung übernehmen.“ (zitiert nach Krämer-Kilic 2009, S. 3-4 von 5, Hervorhebungen im Original).

Der Einsatz der verschiedenen Organisationsformen von Teamteaching sollte sinnvoller Weise „je nach Unterrichtsziel und -inhalt flexibel“ (Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, Amt für Volksschule 2008, S. 5) gestaltet werden.

Teamteaching von zwei oder mehreren Lehrkräften kommt nach Halfhide (2002) in folgenden Zusammenhängen zeitweise oder immer zur Anwendung:

- „ – **Heilpädagogische Integration**: Eine (...) Heilpädagogin arbeitet (...) mit der Lehrperson (...).
- **Tandem in multikulturellen Klassen**: (...)
- **Teammodell für multikulturelle Klassen**: Neuimmigrierte Kinder werden (...) in Regelklassen eingeschult. (...)
- **Teamteaching an Doppelstellen**: (...)
- **Heterogenität als Lernmöglichkeit**: (...)
- **Zweisprachige Schulung von Flüchtlingskindern**: (...)
- **Grundstufe**: (...)
- **Teamteaching in Projekten**: (...)
- **Beizug von Freiwilligen**: (...)“ (Halfhide 2002b, S. 9 – 10, Hervorhebungen im Original).

### 4.3 Welche Voraussetzungen braucht Teamteaching?

„Damit Teamteaching erfolgreich sein kann, müssen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein. Diese betreffen die Persönlichkeit und die Zusammenarbeit (...), die Organisation sowie den Unterricht (Halfhide 2002b, S. 11).

Zu den Voraussetzungen in der Persönlichkeit der Lehrkräfte gehören nach Halfhide (2002) eine grundsätzlich positive Einstellung zum Teamteaching, gute Selbsteinschätzung, Humor und Beweglichkeit, Gleichberechtigung und gleicher Status, Wissen um die Verlässlichkeit des Partners, Handlungsmöglichkeiten bei unvorhergesehenen Situationen, Bereitschaft zum gegenseitigen Feedback und zum Gedankenaustausch über den gemeinsamen Unterricht, entsprechende Eignungen und Fähigkeiten (vgl. Halfhide 2002b, S. 11 -12).

Zu den Voraussetzungen in der Organisation gehören nach Halfhide (2002) Freiwilligkeit in der Teambildung, entsprechende Begleitmaßnahmen vor dem Einstieg in das Teamteaching, koordinierte und unterstützende Maßnahmen während der Arbeit im Teamteaching, Ressourcen wie adäquate Räumlichkeiten, Lehr- und Lernmittel sowie ausreichende Stundenkontingente (vgl. Halfhide 2002b, S. 12), denn: „Professionelles Teamteaching kostet!“ (Halfhide 2002b, S. 12).

Zu den Voraussetzungen im Unterricht gehören nach Halfhide/ Frei/ Zingg (2002):

- „- Pädagogische Vorstellungen: Die Unterrichts- und Erziehungsstile der Partner/innen sind entweder ähnlich, sich gegenseitig ergänzend oder wechselseitig akzeptierbar.
- Verantwortung: Die beiden Lehrpersonen tragen die Verantwortung gegenüber den Schülern und Schülerinnen gemeinsam.
- Kompetenzenregelung: Die beiden Lehrpersonen haben vereinbart, wie sie die Aufgaben und die Verantwortung teilen.
- Planung / Durchführung / Auswertung: Die Planung der Lerninhalte und des Unterrichts, die Aufteilung der jeweiligen Rollen und Aufgaben sowie die Nachbereitung erfolgen gemeinsam.“ (Halfhide 2002b, S. 12).

Zusammengefasst heißt es in der Handreichung des Bildungsdepartements des Kantons St. Gallen (2008):

„Zur Schaffung guter Kooperationsbedingungen für das Teamteaching braucht es

- ein klares Ziel,
- verbindliche Abmachungen,
- Rollenklarheit,
- die Übernahme von Verantwortung durch beide Personen,
- Gleichberechtigung,
- soziale und fachliche Kompetenz,
- die Fähigkeit zur Reflexion,
- verbindliche Zeiten und genügend Zeitressourcen“ (Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, Amt für Volksschule 2008, S. 3).



#### 4.4 Welche Phasen von Teamteaching gibt es?

Wenn zwei oder mehrere Lehrkräfte im Team unterrichten, unterliegt diese Arbeit einem Entwicklungsprozess. Diese Teamentwicklung im Zusammenhang mit Teamteaching wird in der Literatur mit dem Phasenmodell von Francis/ Young (1989) beschrieben (zitiert nach Huber 2000, S. 18):

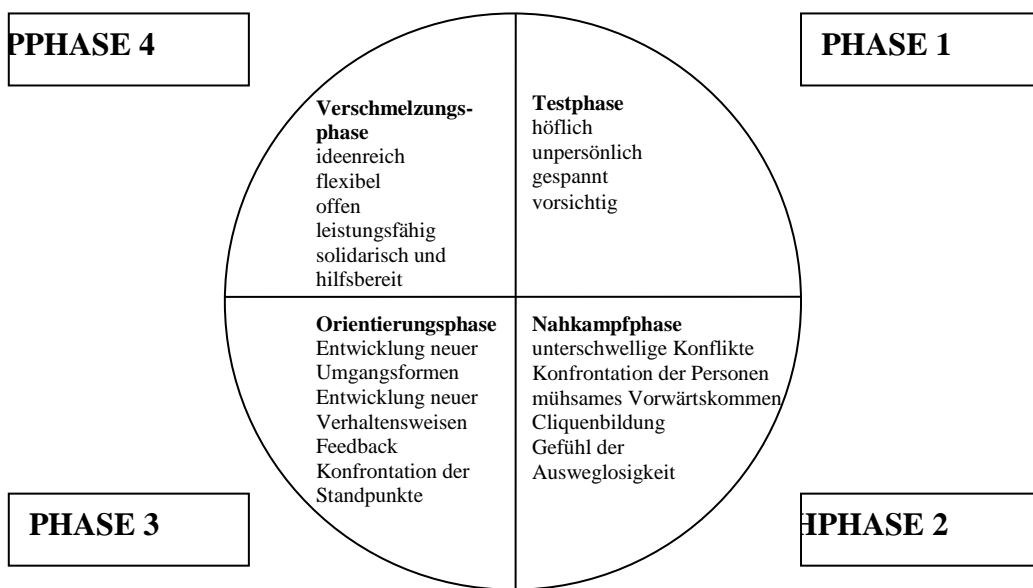


Abb. 2: ‚Teamentwicklungsuhr‘ von Francis/ Young (1989) (Quelle: Huber 2000, Abb. 1, S. 18)

Die einzelnen Phasen der Entwicklung von Teams beziehungsweise Tandems werden nach Huber (2000) sowie nach Halfhide (2002) wie folgt charakterisiert.

„**In der Startphase** (Forming)“ (Halfhide 2002b, S. 8, Hervorhebung im Original) kommt es zu einer ersten Annäherung der Standpunkte und zu ersten gemeinsamen Erfahrungen auf der Grundlage von Unsicherheit und Erprobung (vgl. Huber 2000, S. 19 und Halfhide 2002b, S. 8).

„**In der zweiten Phase** (Storming)“ (Halfhide 2002b, S. 8, Hervorhebung im Original) treten erste Disharmonien auf, die zu Stillstand oder zu Rückzug der Partner führen können (vgl. Huber 2000, S. 19 und Halfhide 2002b, S. 8).

„**In der dritten Phase** (Norming)“ (Halfhide 2002b, S. 8, Hervorhebung im Original) entwickelt sich das Team konstruktiv weiter und findet eine gemeinsame Basis für die Zusammenarbeit (vgl. Huber 2000, S. 19 und Halfhide 2002b, S. 8).

„**In der vierten Phase (Performing)**“ (Halfhide 2002b, S. 8, Hervorhebung im Original) kommen die Qualitäten der Teammitglieder ungehindert zum Einsatz. Gegenseitige Wertschätzung und erfolgreiche gemeinsame Umsetzungsstrategien sowie Konzentration auf die Sache kennzeichnen die ertragreiche Zusammenarbeit (vgl. Huber 2000, S. 19 und Halfhide 2002b, S. 8).

#### **4.5 Welche Wirkungen hat Teamteaching**

Eine der wenigen Untersuchungen zur Wirksamkeit von Teamteaching stammt von Huber aus dem Jahr 2000 zum Teamteaching in Integrationsklassen in Volksschulen in Kärnten. Huber stellt fest, dass „Team-Teaching zu sehr wesentlichen positiven Auswirkungen sowohl für die TeamlehrerInnen als auch für die davon betroffenen SchülerInnen führt bzw. führen kann“ (Huber 2000, S. 144). Nachfolgend werden einige dieser positiven Ergebnisse dargestellt, die auch dadurch erhärtet werden, dass Huber erhoben hat, dass „Team-Teaching im großen und ganzen ‚überhaupt nicht‘ bzw. ‚kaum‘ zu Belastungen für die TeamlehrerInnen bzw. für die davon betroffenen SchülerInnen führt“ (Huber 2000, S. 145).

##### **4.5.1 Wirkungen auf Lehrkräfte und Unterricht**

„Durch Team-Teaching kam/kommt es ...

. zu einer sich gegenseitig unterstützenden, bereichernden und motivierenden Zusammenarbeit. (...)

. zu gegenseitiger Hilfestellung bei unvorhergesehenen Geschehnissen. (...)

. zum Bewußtwerden persönlicher Schwächen und Stärken und zu einem intensiven ‚Nützenkönnen‘ gemeinsamer Ressourcen. (...“ (Huber 2000, S. 144).

Auf verschiedene Praxiserfahrungen beruft sich Halfhide (2002) und führt zu den Ergebnissen von Huber folgende positive Auswirkungen auf Lehrer und deren Unterricht an.

„Teamteaching

(...)

- durchbricht die Isolation der Lehrpersonen und bewirkt, dass sie sich durch den Erfahrungsaustausch kontinuierlich weiterbilden und ihre Arbeit professionalisieren;

- verbessert die Qualität des Unterrichtens, da sich die Lehrpersonen in ihren Fähigkeiten häufig ergänzen;

- erhöht die Objektivität der Leistungsbeurteilung durch die Lehrpersonen, denn zwei sehen mehr als eine;

- schafft (...) die Möglichkeit, in sehr heterogenen Klassen den Unterricht genügend zu differenzieren und zu individualisieren, denn Zeit und Energie einer einzelnen Lehrperson sind begrenzt;

- ermöglicht eine permanente Unterrichtsentwicklung durch den Aufbau einer Feedback-Kultur (...).“ (Halfhide 2002b, S. 11).

##### **4.5.2 Wirkungen auf Schüler und Lernen**

„Durch Team-Teaching kam/kommt es ...

(...)

- . zu einer effizienteren Betreuung der SchülerInnen bei verschiedenen Organisationsformen, wie Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten. (...)
- . zu einem häufigeren Durchführen ‚offener‘ und ‚freier‘ Unterrichtsphasen, die ein selbständiges und ein selbsttätiges Lernen fördern. (...)
- . zu einem bewußteren ‚Erlernenkönnen‘ sozialer Verhaltensweisen, wie z.B. der gegenseitigen Hilfestellung unter den Schülerinnen / Schülern. (...)<sup>4</sup> (Huber 2000, S. 144).

Auch diese Ergebnisse werden von Halfhide (2002) mit Ergebnissen aus Praxiserfahrungen erweitert:

„Durch Teamteaching

- lässt sich die Konzentration der Schüler/innen eher aufrechterhalten;

(...)

- erhalten die Schüler/innen schneller ein Feedback, was ihre Lernprozesse fördert;
- können die Schüler/innen zwischen zwei Bezugspersonen wählen;
- steht den Schüler/innen mehr Zeit zur Verfügung, in der sie sich beraten lassen oder beim Üben unterstützt werden können.“ (Halfhide 2002b, S. 10).

## **5. Ergebnisse aus Evaluationen zum Thema Teamteaching in Bezug auf Professionelle Lerngemeinschaften**

Ergebnisse aus Evaluationen zum Thema Teamteaching werden im folgenden Abschnitt in Hinsicht auf die fünf Kennzeichen Professioneller Lerngemeinschaften nach Bensen/ von der Gathen (2006), auf die beschriebenen Rahmenbedingungen, die für Professionelle Lerngemeinschaften günstig sind, und in Hinsicht auf die Bedeutung des Schulleiters für Professionelle Lerngemeinschaften dargestellt.

### **5.1 Ergebnisse einer Untersuchung in Wiener Integrationsklassen an Volks- und Hauptschulen von Klicpera (1995) (zitiert nach Huber 2000, S 37)**

In diesen Klassen wird Teamteaching in Bezug auf die Integration durchgeführt.

#### **5.1.1 Teamteaching und „gemeinsam geteilte Normen und Werte“ (Bensen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

„ . ‚Meine Kollegin/mein Kollege und ich haben ähnliche methodisch-didaktische Vorstellungen vom Unterricht.‘ (ja = 93%, manchmal = 7%, nie = 0%)“ (zitiert nach Huber 2000, S. 38).

#### **5.1.2 Teamteaching und „Zusammenarbeit“ (Bensen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

„ . ‚Durch den Kollegen fühle ich mich bei der Arbeit unterstützt.‘ (ja = 93%, manchmal = 7%, nein = 0%)

. ‚Schwierigkeiten können im Lehrerteam leichter und befriedigender gelöst werden.‘ (ja = 83%, manchmal = 10%, nein = 7%)

. ‚Gemeinsame Gestaltung und Planung des Unterrichts‘ (ja = 73%, manchmal = 20%, nie = 7%)“ (zitiert nach Huber 2000, S. 38).

Weitere Ergebnisse lassen nach Klicpera den Schluss zu,

„daß sich die LehrerInnen in den Teams (KlassenlehrerInnen und LehrerInnen mit der sonderpädagogischen Ausbildung) die Verantwortung für den Unterricht teilen (...) und daß ein regelmäßiges Wechseln zwischen den Lehrpersonen beim Unterrichten der ganzen Klasse praktiziert wird“ (zitiert nach Huber 2000, S. 39).

### **5.1.3 Teamteaching und „gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

„. . . Durch das Zweilehrersystem ist ein intensiverer und abwechslungsreicherer Unterricht mit weniger Leerläufen möglich.“ (trifft zu = 79%, trifft teilweise zu = 21%, trifft nicht zu = 0%)

. „Effiziente und individuelle Betreuung der Schüler wird ermöglicht.“ (trifft zu = 90%, trifft teilweise zu = 10%, trifft nicht zu = 0%)

(...)

. „Selbsttätigkeit der Schüler wird in den Vordergrund gestellt.“ (trifft zu = 62%, trifft teilweise zu = 38%, trifft nicht zu = 0%)“

. „Praxisorientiertes und anschauliches Lernen kann in der Klasse öfters angewendet werden.“ (trifft zu = 72%, trifft teilweise zu = 28%, trifft nicht zu = 0%)“ (zitiert nach Huber 2000, S. 39-40).

Diese und andere Aussagen der Volksschullehrkräfte werden von Klicpera dahingehend gedeutet (vgl. Huber 2000, S. 40), dass

„LehrerInnen intensiver und effizienter auf die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen eingehen können und sich auch die SchülerInnen gegenseitig – im Sinne eines kooperativen Lernens – unterstützen“ (zitiert nach Huber 2000, S. 40).

### **5.1.4 Teamteaching und „reflektierender Dialog“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Die beteiligten Lehrkräfte sehen die integrative Pädagogik nach Klicpera eindeutig als Herausforderung (zitiert nach Huber 2000, S. 40-41), und es wird „der intensivere Austausch mit anderen KollegInnen als Möglichkeit gesehen“ (zitiert nach Huber 2000, S. 41).

### **5.1.5 Teamteaching und Rahmenbedingungen**

Als wichtige Rahmenbedingung für die erfolgreiche und zufriedenstellende Kooperation beim Teamteaching wird in der Untersuchung von Klicpera von den Lehrkräften die „Miteinbeziehung bei der PartnerInwahl“ (zitiert nach Huber 2000, S. 38) genannt (vgl. Huber 2000, S. 38). Die Mitarbeit in dem Projekt sollte nach Klicpera „auf freiwilliger Basis“ (zitiert nach Huber 2000, S. 41) geschehen (vgl. Huber 2000, S. 41). Was die Ressourcen betrifft, ist eine finanzielle Abgeltung für in der Integration eingesetzte Lehrkräfte nach Klicpera wünschenswert und eine erweiterte Ausbildung für Sonderschullehrkräfte nötig (zitiert nach Huber 2000, S. 41-42).

## **5.2 Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Huber (2000) in Kärntner Integrationsklassen im Volksschulbereich**

In einer empirischen Untersuchung mit dem Titel „Team-Teaching Bilanz und Perspektiven. Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich/ Integrationsklassen (Schuljahr 1998/99) zur Thematik/ Problematik der Zusammenarbeit im Zweierteam“ ist Huber (2000) nach Befragung von Lehrkräften mittels Fragebogen (quantitativ) und Interviews (qualitativ) unter anderem zu folgenden Ergebnissen gekommen.

### **5.2.1 Teamteaching und „gemeinsam geteilte Normen und Werte“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Die Ergebnisse zeigen,

„daß es durch die Unterrichtsform des Team-Teaching in erster Linie ‚überhaupt nicht‘ bzw. ‚kaum‘ zu negativen Auswirkungen im Sinne von ‚Einschränkungen‘, wie z.B. durch zu unterschiedliche Einstellungen bzgl. der Ziele, Methoden und Inhalte, zu starke Rollenfixierungen, ... und ‚Einengungen‘ hinsichtlich der persönlichen schöpferischen Entfaltungsmöglichkeiten, ... in der gemeinsamen Unterrichtsarbeit der TeampartnerInnen kam/kommt“ (Huber 2000, S. 109-110).

Die qualitative Analyse verstärkt das obige Ergebnis (vgl. Huber 2000, S. 110).

„Aus den Gesprächen gab es aber auch klare Hinweise dahingehend, daß unterschiedliche Ein- und Vorstellungen in der Unterrichtsarbeit einerseits ernstgenommen und andererseits an- und ausgesprochen werden sollten, (...) damit sie nicht zu gegenseitig einschränkenden Belastungen für die TeamlehrerInnen werden.“ (Huber 2000, S. 110).

### **5.2.2 Teamteaching und „Zusammenarbeit“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Die Ergebnisse zeigen,

„daß<sup>2</sup> es durch Team-Teaching zu sehr positiven Auswirkungen und Bereicherungen hinsichtlich der gemeinsamen Unterrichtsarbeit, wie u.a. durch die gegenseitige Unterstützung und Motivierung, durch die Mitverantwortung beider LehrerInnen bei Planung, Durchführung und Bewertung und durch die Möglichkeit, gemeinsame als auch eigenständige Beiträge einbringen zu können, kam/kommt“ (Huber 2000, S. 98).

Die Lehrkräfte meinten,

„daß es durch die gemeinsame Team-Teaching-Arbeit sehr wohl zu großen Entlastungen, im besonderen hinsichtlich flexibler Aufgabenteilungen, gegenseitiger Hilfestellung bei unvorhergesehenen Geschehnissen und der Teilung von Verantwortungslast, kam/kommt“ (Huber 2000, S. 101).

Die Ergebnisse zeigen,

„daß es durch die gemeinsame Arbeit im Team im Grunde ‚überhaupt nicht‘, ‚kaum‘ bzw. ‚teils/teils‘ zu Problemen im Interaktionsgeschehen, wie z.B. zu Kommunikations- und Kooperationschwierigkeiten, zum Ausbruch unterschwelliger Konflikte, zu Konkurrenzhandlungen oder zu Auseinandersetzungen aufgrund zu unterschiedlicher Einstellungen hinsichtlich bestimmter Regeln, ... kam bzw. kommt“ (Huber 2000, S. 113-114).

Aus der Befragung zu Kooperation und Kommunikation kommt Huber zu dem Schluss,

„daß neben den vielzähligen positiven Kooperationsmöglichkeiten, die sich durch die Zusammenarbeit im Team ergaben/ergeben, selbstverständlich auch ganz natürliche, z.B. erfahrungs- und/oder bildungsbedingte Einstellungs- und Meinungsunterschiede auftreten können (...)“ (Huber 2000, S. 114), und „daß ein – sich nicht gegenseitig belastendes - ‚Team-Teaching‘ u.a. auch die Bereitschaft

---

<sup>2</sup> Wörtliche Zitate entsprechen teilweise der Schreibweise vor der Rechtschreibreform.

erfordert, Kompromisse (...) eingehen zu können und auch eingehen zu wollen, ohne sich dabei selbst aufzugeben“ (Huber 2000, S. 115).

### **5.2.3 Teamteaching und „gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Huber stellt fest,

„daß es durch die Team-Teaching-Arbeit sehr wohl zu einer verstärkten Schülerorientierung im Sinne einer integrativen Förderung, einer effizienteren Betreuung aufgrund unterschiedlicher Organisationsformen, einem schülerzentrierten und zieldifferenten Unterricht und einer objektiveren Leistungsbewertung kam bzw. kommt“ (Huber 2000, S. 121-122).

Die Ergebnisse der Befragung der Lehrkräfte durch Huber zeigen,

„daß es durch Team-Teaching sehr wohl zu Bereicherungen hinsichtlich der Motivationsfrage (u.a. Erhöhung der Lernmotivation aufgrund kreativerer Unterrichtsgestaltung und dem vermehrten Einsatz von Unterrichtsmaterialien/-medien; häufigeres Durchführen ‚offener‘ und ‚freier‘ Unterrichtsphasen, ‚Wahlmöglichkeit‘ zwischen zwei Lehr- bzw. Bezugspersonen, ...) für die betroffenen SchülerInnen kam/kommt“ (Huber 2000, S. 125-126), und weiters, „daß es aufgrund der Zusammenarbeit im Team und der Präsenz von zwei Lehrerinnen/Lehrern zu einem häufigeren Durchführen ‚offener‘ und ‚freier‘ Unterrichtsphasen kam bzw. kommt“ (Huber 2000, S. 126), wodurch „ein selbständiges und selbsttätiges Lernen der SchülerInnen gefördert wird“ (Huber 2000, S. 126).

Ein weiteres Ergebnis aus Hubers Untersuchung besagt,

„daß es durch Team-Teaching zu positiven Auswirkungen auf das soziale Lerngeschehen (...) kam/kommt“ (Huber 2000, S. 129).

Die „positive Vorbildwirkung (...) [der Teamlehrer (d. Verf.)]“ (Huber 2000, S. 129) wird mittels Interviews aufgezeigt (vgl. Huber 2000, S. 129-130).

In einem weiteren Interview zu Belastungen wird die positive Vorbildrolle der Lehrkräfte deutlich:

„*Wir sehen uns wirklich als gleichwertig, wir haben beide gleich viel zu sagen und die Kinder lernen schon, daß man aufeinander horcht, daß man auf die Argumente des anderen eingeht und daß man erwartet. Das Wartenlernen, bis der andere ausgeredet hat, das war bei uns ein großes Thema und das sehen die Kinder bei uns, wie wir miteinander umgehen und vor ihnen reden.*“ (IP1, D3, S12)“ (Huber 2000, S. 138, Hervorhebungen im Original).

Die qualitativen Ergebnisse belegen, „daß durch die gemeinsame Arbeit im Team sehr wohl ein flexibleres Eingehen auf spontane Bedürfnisse und Interessen der SchülerInnen ermöglicht und auch umgesetzt wird“ (Huber 2000, S. 134).

### **5.2.4 Teamteaching und „reflektierender Dialog“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) sowie „Deprivatisierung der Praxis“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Die folgenden Ergebnisse aus der Studie von Huber können in Bezug auf beide obgenannte Kennzeichen von Professionellen Lerngemeinschaften gesehen werden.

Die Ergebnisse zeigen,

„daß es durch Team-Teaching sowohl ‚in sehr hohem Maße‘ als auch in ‚hohem Maße‘ zu einer ‚persönlichen Weiterentwicklung‘ der TeamlehrerInnen, u.a. durch die Veränderung des

„Einzelkämpferdenkens’, durch Wissens- und Erfahrungserweiterungen als auch durch das Bewußtwerden persönlicher Schwächen und Stärken und dem intensiven Nützenkönnen gemeinsamer Ressourcen kam bzw. kommt“ (Huber 2000, S. 105-106).

Weiter heißt es,

„daß es durch Team-Teaching verstärkt zu gegenseitigen Beobachtungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten mit anschließendem konstruktivem Feedback kam bzw. kommen kann“ (Huber 2000, S. 106).

Huber nimmt an, „daß die betroffenen KollegInnen ‚Mitverantwortung / gemeinsame Verantwortung’ keineswegs als Kompetenzverlust sehen, sondern diese als Kompetenzgewinn im Sinne einer zusätzlichen Bereicherung erleben“ (Huber 2000, S. 99).

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen,

„daß es durch Team-Teaching (...) im Grunde ‚überhaupt nicht’ zu gesundheitlichen Problemen, wie z.B. zu psychischen und/oder physischen Belastungen kam bzw. kommt und daß auch Unzufriedenheit und ein emotional negativ belastetes Arbeitsklima für nahezu 60% der antwortenden LehrerInnen ‚überhaupt nicht’ gegeben waren bzw. sind“ (Huber 2000, S. 117-118). Dennoch zeigt sich, „daß neben den (...) sehr erfreulichen Ergebnissen in einigen Teams sehr wohl Unzufriedenheit und ein emotional stark belastetes Arbeitsklima vorhanden ist“ (Huber 2000, S. 118).

Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung von Huber konkretisieren die Hintergründe:

„Rigorese Trennungen von behinderten und nichtbehinderten Kindern in einer Klasse und die Unterscheidung zwischen Haupt- und ZweitlehrerIn (...) sind (...) ‚Einschränkungen’, die in der Folge zu Unzufriedenheit, Motivationsmangel und einem emotional belasteten Arbeitsklima führen können“ (Huber 2000, S. 118-119).

### **5.2.5 Teamteaching und Rahmenbedingungen**

Ein Ergebnis ist, dass es „für eine funktionierende Team-Teaching-Arbeit (...) ‚sehr wichtig’ bzw. ‚wichtig’ ist, daß die vorgegebenen persönlichen, organisatorischen und unterrichtsbezogenen Bedingungen auch vorhanden sind“ (Huber 2000, S. 86).

Bei den persönlichen Voraussetzungen wird deutlich, „daß (...) flexibles Agieren, spontanes Einbringen von Ideen, humorvolles Reagieren, uvm. stark gewünscht und erfreulicherweise auch stark gegeben ist“ (Huber 2000, S. 87). Im Zusammenhang mit „gegenseitigen Beobachtungs-, Wahrnehmungs- und Rückmeldungsmöglichkeiten (...) [muss (d. Verf.)] ein bestimmtes Maß an persönlicher Bereitschaft und Offenheit vorhanden sein“ (Huber 2000, S. 106).

„Ergebnisse aus der qualitativen Untersuchung zeigen (...) wichtige – vor allem persönliche – Voraussetzungen (z.B.: Bereitschaft zur Teamarbeit; ein gestärktes Selbstwertgefühl, um sich öffnen zu können; Interesse, Neugier an neuen pädagogischen Inhalten und Methoden und an einer allgemeinen Veränderung, ...)“ (Huber 2000, S. 145-146).

„Teamarbeit auf freiwilliger Basis“ (Huber 2000, S. 146) und „die Möglichkeit einer eigenständigen Teambildung“ (Huber 2000, S. 146) wurden in den Interviews als Forderungen aufgestellt (vgl. Huber 2000, S. 146).

Erwähnenswert ist auch, dass Huber in ihrer Untersuchung trotz überwiegend positiver Auswirkungen in einigen Fällen feststellt (vgl. Huber 2000, S. 146),

„daß es durch Team-Teaching sehr wohl auch zu belastenden Auswirkungen für TeamlehrerInnen und SchülerInnen kommen kann, wenn die dafür notwendigen Komponenten, (u.a. gegenseitige Anerkennung und Achtung; ähnliche Vorstellungen von Erziehung und Unterricht, Bereitschaft zu einem flexiblen Handeln und zu Feedback und Reflexion, ...) nicht (noch nicht bzw. nicht mehr) vorhanden sind“ (Huber 2000, S. 146).

Bei den unterrichtsbezogenen Bedingungen zeigte sich,

„daß es ein Bedürfnis vieler Team-Teaching-LehrerInnen ist, sich gemeinsam über Aufgabenteilungen, Zuständigkeiten, Einsatzbereiche und flexible Umsetzungsmöglichkeiten, ... auszusprechen, aber in der Folge auch Vereinbarungen treffen zu können, die einen persönlichen Handlungsspielraum zulassen“ (Huber 2000, S. 87).

Es zeigte sich,

„daß diese Möglichkeiten bereits genützt und positiv im Team ‚gelebt‘ und umgesetzt werden“ (Huber 2000, S. 87).

Huber führt

„den Umstand, daß in bezug auf das Gegebensein bestimmter ‚organisatorischer Bedingungen‘ weniger Zufriedenheit vorhanden ist“ (Huber 2000, S. 89), darauf zurück, dass „hier die stärkere Steuerung und Abhängigkeit dieses Bedingungsfeldes von ‚außen““ (Huber 2000, S. 89) zu sehen ist (vgl. Huber 2000, S. 89).

### **5.3 Ergebnisse einer Untersuchung des Teamteachings an sechs Unterstufenklassen der Stadt Zürich von Frommherz/ Halfhide (2003)**

„Im Zuge der Einführung der Blockzeiten an der Unterstufe der Stadt Zürich im Schuljahr 2001/02“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 4) wurde mittels Unterrichtsbeobachtungen und Interviews untersucht, „wie das Teamteaching, das in diesem Modell das zentrale Element darstellt, von den Lehrpersonen verstanden und praktiziert wird“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 4).

#### **5.3.1 Teamteaching und „gemeinsam geteilte Normen und Werte“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

In der Untersuchung nennen die Lehrkräfte „die Wichtigkeit eines ähnlichen Erziehungs- und Unterrichtsverständnisses als Grundvoraussetzung für eine Zusammenarbeit im TT“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 22).

#### **5.3.2 Teamteaching und „Zusammenarbeit“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**



Die Untersuchung zeigt, dass alle Lehrkräfte davon sprechen, „dass das Zusammenarbeiten im TT ein Prozess ist, den sie bewusst gestalten müssen“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 21).

„Gut miteinander Sprechen können, bezeichnen alle Lehrpersonen als Grundlage für eine befriedigende Zusammenarbeit“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 22).

Die Lehrkräfte geben an, „dass sie die Aufgaben aufteilen und für den übernommenen Teil die Vorbereitung und Verantwortung übernehmen“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 26).

„Alle geben an, den Stil [von Unterricht (d. Verf.)] ihrer Partnerin als Bereicherung für sich selber und die Kinder zu erleben“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 28).

### **5.3.3 Teamteaching und „gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Die Untersuchung zeigt, dass alle Lehrkräfte im Teamteaching die individuelle Betreuung der Schüler in den Vordergrund stellen und es für wirkungsvoll halten (vgl. Frommherz/ Halfhide 2003, S. 30),

„weil zwei Lehrpersonen den einzelnen Bedürfnissen der Kinder besser gerecht werden können und für die Kinder keine langen Wartezeiten entstehen. Alle Tandems wählen diese Form bei individualisierenden Lernformen und in Übungs- und Vertiefungssequenzen.“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 30).

Das folgende Interview aus der Untersuchung verdeutlicht die Bemühungen um die einzelnen Schüler:

„Und wir wollen einfach möglichst viel in diesen zwei Stunden, die wir jetzt noch haben. Dass wir einzeln mit den Kindern Lesen üben, Zahlen üben. Dass wir wirklich rumgehen können und jedes einzeln sehen. Nicht einfach drei Lesen [sic!] vor und es ist dann gelaufen, Das ist uns wirklich sehr wichtig‘ (LP 1A)“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 34).

Folgende Aussage aus einem Interview dokumentiert die positive Auswirkung des Teamteachings auf das soziale Lernen der Schüler: „Die Kinder merken, wie wir miteinander reden. Also die Sozialkompetenz wächst ganz klar (...)“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 35).

Die Lehrkräfte schätzen die Vorteile für das Lernen der Schüler folgendermaßen ein:

„Einen Vorteil für die Kinder sehen alle darin, dass die Kinder wählen können, welche der Lehrpersonen sie um Hilfestellungen fragen wollen“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 36).

Als weiterer Vorteil wird „die Intensität für die Kinder durch die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 37) gesehen. „Sie bekommen schneller Hilfe und müssen insgesamt aktiver sein. Sie werden also mehr gefordert.“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 37).

### **5.3.4 Teamteaching und „reflektierender Dialog“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) sowie „Deprivatisierung der Praxis“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Die Untersuchung zeigt, dass Differenzen als Bereicherung gesehen werden (vgl. Frommherz/ Halfhide 2003, S. 18), die „vielen Tandems erst durch positive Erfahrungen in der gemeinsamen Praxis bewusst [werden (d. Verf.)]“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 18).

Allen Lehrkräften ist „der gegenseitige Austausch über den Unterricht und die Kinder wichtig (...)“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 24), wobei vier von sechs Tandems so entwickelt kommunizieren (vgl. Frommherz/ Halfhide 2003, S. 24), dass sie offen dafür sind, „auch Divergenzen auszutragen und ihre Zusammenarbeit kritisch zu reflektieren“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 24).

### **5.3.5 Teamteaching und Rahmenbedingungen**

Die Untersuchungsergebnisse zeigen die Bedeutung von Rahmenbedingungen für Teamteaching: Die Lehrkräfte geben in der Untersuchung an,

„dass gewisse Grundhaltungen (...) vorhanden sein müssen, damit Zusammenarbeit im TT überhaupt funktioniert. Begriffe, die in diesem Zusammenhang am häufigsten genannt werden sind: Offenheit, Sympathie, Wertschätzung, Toleranz, Bereitschaft und Vertrauen.“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 22).

„Die Zusammensetzung der Tandems, die mitgebrachte TT-Erfahrung, die Fachkompetenzen oder -vorlieben, die Art des Zusammenfindens, die Anzahl TT-Stunden und die Vorgaben des Schulhauses beeinflussen die Art und Weise, wie die befragten Lehrpersonen ihr TT bis jetzt entwickelt und gestaltet haben“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 18).

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Organisation funktioniert, da die Lehrkräfte „die Stunden gemeinsam inhaltlich und methodisch planen, durchführen und flexibel aufteilen, wer für welche Aufgaben zuständig ist“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 25).

Die Untersuchung zeigt, dass ausgehend von Teamteaching-Lehrkräften die Kommunikation in der Gemeinschaft des Lehrerteams positiv beeinflusst wird (vgl. Frommherz/ Halfhide 2003, S. 27). „Das Gesamtteam will als nächsten Schritt eine Form von kollegialem Austausch einführen“ (Frommherz/ Halfhide 2003, S. 27).

## **5.4 Zwischenergebnisse der formativen Evaluation von Vogt (2009)**

Aus diesen Zwischenergebnissen der Evaluation der Schulversuche zur Basisstufe in neun Deutschschweizer Kantonen, bei der die beteiligten Lehrkräfte, Eltern und Schüler befragt wurden (vgl. Vogt 2009, S. 6), ist das Ergebnis in Bezug zum Punkt Teamteaching und „gemeinsam geteilte Normen und Werte“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) interessant.

Die Lehrkräfte selbst geben bei der Untersuchung an, „sie teilten mit ihrer Teamkollegin oder ihrem Teamkollegen ähnliche pädagogische Vorstellungen von Unterricht“ (Vogt 2009, S. 6). Die Fragebogenerhebung bei den Lehrkräften ergab jedoch folgendes Ergebnis: „Die Lehrpersonen stimmen insgesamt dem konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis stärker zu als dem kognitivistischen. Sie unterscheiden sich jedoch in ihren Einstellungen“ (Vogt 2009, S. 7). Auch in den Teams sind die Unterschiede zu erkennen (vgl. Vogt 2009, S. 7). Aus den Untersuchungsergebnissen schließt Vogt,

„dass es den Lehrpersonen im Teamteaching gelingt, unter Berücksichtigung ihrer auch innerhalb des Teams unterschiedlichen pädagogischen Überzeugungen eine Zusammenarbeit zu finden, die sie selber als stimmig wahrnehmen. Die Eltern nehmen Unterschiede zwischen der pädagogischen Arbeit wahr, schätzen jedoch das Teamteaching insgesamt positiv ein.“ (Vogt 2009, S. 7).

## **5.5 Unterschiedliche Modelle von Halfhide (2002)**

Im Folgenden beschreibt Halfhide konkrete Erfahrungen zum Teamteaching in unterschiedlichen Modellen.

### **5.5.1 „Tandemmodell“ (Halfhide 2002a, S. 14)**

Die erste Evaluation betrifft ein „Tandemmodell“ (Halfhide 2002a, S. 14), in dem „eine Lehrperson für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) während drei bis sechs Wochenstunden am Klassenunterricht [teilhat (d. Verf.)]“ (Halfhide 2002a, S. 14).

#### **5.5.1.1 Teamteaching und „Zusammenarbeit“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Der Evaluationsbericht zeigt, „dass im Tandemmodell die Verantwortung unter den Lehrpersonen ungleich verteilt ist“ (Halfhide 2002a, S. 16), was nicht positiv gesehen wird und eine Folge der Rahmenbedingungen (Stundenausmaß) ist (vgl. Halfhide 2002a, S. 16).

#### **5.5.1.2 Teamteaching und „gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Die Evaluation ergibt,

„dass das Teamteaching die Schüler/innen in den verschiedenen Unterrichtsbereichen ihren Fähigkeiten gemäss [sic!] fördert. Sie [die Lehrkräfte (d. Verf.)] beschreiben das Arbeitsklima mehrheitlich als leistungsorientiert und konzentriert. Allgemein seien die Schüler/innen motiviert und interessiert. Teamteaching wirke auch positiv auf das soziale Klima der Klasse.“ (Halfhide 2002a, S. 17).

### **5.5.2 Weitere Ergebnisse zum „Teammodell im Schulkreis Zürich-Limattal“ (Halfhide 2002a, S. 17)**

In diesem Modell werden durch Teamteaching im Ausmaß von 50% der Unterrichtsstunden Einwanderungskinder in die Regelklasse integriert (vgl. Halfhide 2002a, S. 17).

Die folgenden Ergebnisse von Halfhide zeigen den Bezug zu den Kennzeichen „geteilte Normen und Werte“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24), „Zusammenarbeit“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24), „reflektierender Dialog“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) und „Deprivatisierung der Praxis“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) sehr deutlich auf.

Unter Bezug auf die sechsjährige Erfahrung eines Zweiertteams von Lehrkräften führt Halfhide aus:

„Fundament der Arbeit ist die gemeinsame pädagogische Ausrichtung der Lehrpersonen. Sie entstand in Diskussionen im Team und durch Literaturstudium. Durch die Reflexion der eigenen Praxis entwickelte sie sich ständig weiter.“ (Halfhide 2002a, S. 18).

Auch Anfangsschwierigkeiten werden angesprochen (vgl. Halfhide 2002a, S. 20). So meinten die Lehrkräfte:

„Es sei ungewohnt, mit der Haltung und Arbeitsweise einer Partnerin so direkt konfrontiert zu werden und sich damit auseinander setzen zu müssen“ (Halfhide 2002a, S. 20).

Insgesamt sehen zwei interviewte Lehrkräfte die Zusammenarbeit im Teamteaching positiv, was treffend ausgedrückt wird (vgl. Halfhide 2002a, S. 20): „geteilte Freude – doppelte Freude, geteiltes Leid – halbes Leid“ (Halfhide 2002a, S. 20).

## **5.6 Studie zum Thema Teamteaching von The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group (1996)**

Die Lehrkräfte aus The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group kommen in ihrer dreijährigen beschreibenden Studie unter anderem zu den folgenden Ergebnissen (vgl. The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 1).

### **5.6.1 Teamteaching und „gemeinsam geteilte Normen und Werte“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24).**

Die Notwendigkeit, in grundsätzlichen Fragen und Wertvorstellungen übereinstimmen zu müssen, wird differenziert gesehen (vgl. The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 63):

„Barbara felt very strongly that team teachers should share a common philosophy concerning the children. She wrote, ‘If teachers have a difference in philosophy, they seem to have to choose between

prostituting their own beliefs or feeling trodden upon. Perhaps this is a training issue that could be mitigated.” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 63).

Eine andere Lehrkraft sieht in unterschiedlichen Wertvorstellungen kein Problem für Teamteaching, sondern betrachtet die Kommunikation als Frage der Persönlichkeiten (vgl. The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 63).

„In some cases, teachers were able to come to terms with their philosophical and personal differences. Others could not, and did not plan to team teach in the future.” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 63).

### **5.6.2 Teamteaching und „Zusammenarbeit“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Die folgende Aussage zeigt die vielfältigen Dimensionen, die durch Teamteaching bei den Lehrkräften des Projektes angesprochen werden.

„Whether they became a team by choice or to satisfy some outside need, participants reported that once the decision to team teach was final, emotions vacillated between energetic excitement and night-sweating terror” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 31).

### **5.6.3 Teamteaching und „gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

In der Studie werden elf mögliche Vorteile für Schüler durch Teamteaching genannt, die zeigen, dass die Schüler und das Lernen in den Mittelpunkt rücken (vgl. The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 39):

- „ 1. Another adult to go to for emotional help without waiting in line. (...)
2. (...) With two teachers speaking and moving around the classroom, children do not get lost (...).
3. (...) One teacher translates for the other, giving students a second (or third or fourth) voice and perspective.” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 39-40).
4. Möglichkeiten zusätzlicher Hilfe für Kinder, die diese benötigen.
5. Möglichkeiten für individuelle Betreuung und Begegnung (vgl. The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 40).
- “6. Diverse personalities. Two or more teachers mean more talk, more to listen to, more fun.
7. Opportunities to get organized and to get going more efficiently, to get to the real learning at hand.
8. Opportunities to play one teacher off the other. If one says no, a student can ask the other. They can negotiate.
9. Opportunities for students to broaden their notion of who can be a teacher.
10. Models for collaboration that students can apply to their own work in groups.
11. Better assessment and evaluation of students (...) because expectations of students are more fluid when they are based on two people’s perspectives.” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 40).

Die Lehrkräfte erklärten, dass sie im Team das Curriculum besser an die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler anpassen können (vgl. The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 67), „because the team could brainstorm ways of reaching individual students and plan for different modes of learning“ (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 67-68).

Die Aussage einer Lehrkraft veranschaulicht den Fokus auf das Schüler-Lernen,

„when she said, 'Next year, my son will be in first grade, and I want him to be in a team situation, not a single-teacher classroom.'” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 72).

#### **5.6.4 Teamteaching und „reflektierender Dialog“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Die Kommunikation zwischen den Lehrkräften entwickelte sich im Laufe des Teamteachings sehr intensiv weiter, wie folgende Passagen deutlich machen:

„It seemed to be more a product of the team's growing familiarity. One partner began to sense what the other was likely to think or feel, and body signals such as a shrug, a glance, or a nod confirmed the message. Decisions and changes could be made without interrupting the flow of the lesson. These teachers were able to recapture and capitalize on the teachable moment.” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 33).

„Several mentioned fewer discussions about the division of labor within the team and more detailed discussions of curriculum and methods” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 33). Allerdings gibt es auch negative Erfahrungen: „For some, the sense of 'teamness' never emerged” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 34). Die Gründe für das Scheitern sind unterschiedlich:

“Some had personal or philosophical differences. Others mentioned too much 'togetherness'. For some, communication broke down. And some realized that a team required 'team players' and that they or their partners were simply not team players. Yet, in spite of a difficult team situation, some of these teachers said that they would like to try team teaching again with a different partner.” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 34).

Den starken gegenseitigen Lerneffekt beschreibt eine Lehrkraft wie folgt: „She's learned from me; I've learned from her.' Irene” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 35).

Und generell schätzen die Lehrkräfte des Projektes den Nutzen des Teamteachings für ihr eigenes Lernen hoch ein (vgl. The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 35).

„Teachers could watch as their partner worked with a particular technique and could explore approaches that might enhance their own teaching style. Seeing new ideas presented in familiar day-to-day settings made the ideas truly useful. For many of our participants, recognition of this professional growth was a pleasant outcome of the team teaching experience.” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 35-36).

Auch das Lernen und Weiterentwicklung über Feedback wird positiv bewertet:

„Whether discussing success or failure, team teachers spoke of the value of feedback from an invested equal and of the growth they experienced as a result of that feedback. (...) Many felt that the team experience had promoted accelerated professional growth by validating and strengthening the positive elements of each teacher's style while encouraging still greater improvement.” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 37).

Das Projekt zeigt, dass das Teamteaching die Reflexion der Lehrkräfte fördert (vgl. The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 41).

„Time and again, in many different ways, our team teachers emphasized the reflective nature of a team – and the power that reflection gave them. (...) This dialogue helped (and sometimes forced) many to define their own educational philosophy and clarify their own beliefs. For many, such thoughtful reflection brought new empowerment both personally and professionally.” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 41).

### **5.6.5 Teamteaching und „Deprivatisierung der Praxis“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Der gemeinsame Unterricht durch das Teamteaching wird von den Lehrkräften als absolut positiv und hilfreich beschrieben (vgl. The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 70-71).

„The benefit of having the support of another professional in the classroom cannot be overemphasized. (...) ‘Classroom teachers often feel quite isolated from one another and set apart in their own niche,’ wrote Sara, ‘and that feeling disappears when one is a member of a team.’ She continued: One of the best of these discoveries is the joy of sharing the positive happenings with another.’ ” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 71).

„The feeling of not being alone was one of the biggest positive effects of team teaching. This feeling was even shared by many of the teachers in struggling teams” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 71).

“For the successful team member, teaching was not lonely anymore” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 66).

Die Deprivatisierung der eigenen Unterrichtspraxis betrifft auch den Umgang mit Fehlern:

„Of course lessons failed from time to time, but reactions to these failures were generally positive. (...) Some teachers, however, were not as positive about learning through failure; (...) The private upsets that are part of every teaching career suddenly became more public. Overall, however, our participants maintained a sense of humor about their mistakes.” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 36-37).

### **5.6.6 Teamteaching und Rahmenbedingungen**

Eine wichtige Bedingung für erfolgreiches Teamteaching wird in dieser Studie im Ausmaß des Gefühls für Verpflichtung und Engagement der Lehrkräfte gesehen:

„Regardless of the variety of situations, the diversity of teaching styles, and the differences in preparation time and planning, team teachers who were successful were so because they were committed to making the situation work” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 92).

Eine weitere wichtige Rahmenbedingung wird in der Wahlmöglichkeit der Lehrkräfte, ob und mit wem sie im Team unterrichten wollen, gesehen (vgl. The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 92).

Die Notwendigkeit von Kommunikationstrainings und administrativer Unterstützung sind weitere Rahmenbedingungen aus dieser Studie (vgl. The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 92).

### **5.6.7 Teamteaching und die „Rolle des/r Schulleiters/in“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13)**

Die Bedingungen, die Schulleiter angeben, unter denen sich erfolgreiche Teams bilden lassen, zeigen deren bedeutende Rolle für das Teamteaching (vgl. The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 76).

„ (...)

- . The principal should help teacher teams communicate with each other and resolve conflicts.
- . When the principal must designate a team, he or she should be sure the members are compatible and amiable.
- . The principal should see to it that support is available throughout the year.
- . The principal should provide team members time to plan, both before they begin team teaching and along the way.” (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 76).

Als problematisch wird der Umgang mit Supplierungen angesprochen, wenn beispielsweise die zweite Lehrkraft aus dem Teamteaching abgezogen wird, um eine andere Lehrkraft zu ersetzen (vgl. The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 80).

„Our study showed that team teachers and principals need to decide ahead of time the best solution for their own situation and that the district needs to provide some direction when a substitute is necessary“ (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 80).

Die Studie zeigt, dass die Lehrkräfte ihre Bedürfnisse bezüglich Teamteaching gegenüber dem Schulleiter artikulieren müssen, und auf der anderen Seite, dass Schulleiter verantwortlich dafür sind, die Kommunikation mit den einzelnen Lehrkräften und innerhalb der Teams in Gang zu setzen und im Fluss zu halten (vgl. The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 81).

Aus der Sicht der Lehrkräfte, die in Teamteaching eingebunden sind, haben die Schulleiter die Bedeutung einer Drehscheibe für Unterstützung, Förderung und Fortbildung, Ressourcen, Information und Innovationen - auch aus anderen Schulen, Feedback und Evaluation sowie Zusammenarbeit, Kommunikation und Emotionalität (vgl. The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 81), wie aus „Eldris’s ‚wish list for my principal‘“ (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 81) hervorgeht.

„ Do encourage experimentation and questions.

(...)

. Do provide resources and continually seek new ways to foster team growth and interteam sharing.

(...)

. Do share with us any new information that becomes available to you as soon as possible.



(...)

. Don't feel like you're the Lone Ranger out there having to deal with this. We're all in this together, and we appreciate the support you give us." (The Northern Nevada Writing Project Teacher-researcher Group 1996, S. 81).

Der Vorteil für die Schulleiter zeigt sich im letzten Satz aus Eldris's Wunschliste, denn er zeigt, dass Schulleiter als Teil des Teams, das sie betreuen, gesehen werden.

### **5.7 Ergebnisse aus einer Peer Review im Rahmen der Evaluation der Neuen Mittelschule von Petrovic/ Peer Review Teams (2010)**

Im Rahmen dieser Dokumentation einer Evaluation der Neuen Mittelschule des BIFIE werden auch Aussagen von Lehrkräften und Schülern zum Thema Teamteaching in Bezug auf „Zusammenarbeit“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24), „Fokus auf Schüler-Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) und Ressourcen gemacht.

Die Lehrkräfte finden es „bereichernd und qualitätssteigernd, sich die Verantwortung und Vorbereitung für den Unterricht teilen zu können, und sehen es sehr positiv, dass durch Teamteaching mehr Zeit für einzelne Schüler/innen zur Verfügung steht“ (Petrovic/ Peer Review Teams 2010, S.98). Die Teambildung erfolgt nicht freiwillig aber unproblematisch (vgl. Petrovic/ Peer Review Teams 2010, S. 98). Alle Lehrkräfte wünschen sich Besprechungsstunden, die im Stundenplan fix eingebaut sind (vgl. Petrovic/ Peer Review Teams 2010, S. 98). Die Schüler fühlen sich im Teamteaching besser betreut, sind jedoch über den Nutzen und die Organisation des Teamteaching wenig informiert (vgl. Petrovic/ Peer Review Teams 2010, S. 101-102).

### **5.8 Ergebnisse aus einer Vorerhebung zum Niederösterreichischen Schulmodell im Schulversuch im Rahmen des Schulversuchs Neue Mittelschule von Hopmann/ Team (2010)**

Im Rahmen dieses Schulversuchs spielt Teamteaching insofern eine Rolle, als „Zweilehrersysteme, vor allem in größeren Klassen und in den Schularbeitsfächern Deutsch, Mathematik und Englisch“ (Hopmann/ Team 2010, S. 13) umzusetzen sind (vgl. Hopmann/ Team 2010, S. 13). Der Arbeitsbericht Nr. 1 enthält Aussagen zum Thema Teamteaching in Bezug auf den „Fokus auf Schüler-Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24) und auf Ressourcen.

„Jene Neuerung, die von praktisch allen befragten LehrerInnen als die wichtigste und hilfreichste wahrgenommen wurde, ist die Einführung des Teamteachings. In diesem sehen die Interviewten das größte Potential für den Reformversuch und die Grundlage für die Umsetzung von differenziertem Unterricht.“ (Hopmann/ Team 2010, S. 55)

„Immer wieder stark hervorgehoben wurde in den Gesprächen, dass der gesamte Modellversuch stark von den zusätzlichen Ressourcen abhängt, die das Teamteaching ermöglichen. Dabei klingt immer wieder auch die Sorge mit, wie lange diese Ressourcen zur Verfügung gestellt werden und ob das

Teamteaching daher weiterhin ohne andere Einbußen aufrecht erhalten werden kann. (Hopmann/ Team 2010, S. 56).

## **6. Eigene Untersuchung zum Thema:**

### **Methode: Qualitativer Ansatz – Leitfadeninterviews mit Lehrkräften, die im Teamteaching im Schulversuch „Englisch als Arbeitssprache“ in Niederösterreich unterrichten, und deren Schulleitern**

Im Sinne eines qualitativen Forschungsansatzes wird nach Langer (1985) „der verbale Zugang“ (zitiert nach Mayring 2002, S. 66) mittels Leitfadeninterview gesucht, denn dadurch ist es möglich, dass „die Subjekte selbst zur Sprache kommen (...); sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring 2002, S. 66). Als Interviewpartner wurden solche Lehrkräfte gesucht, die derzeit im Teamteaching eingesetzt sind, damit sie Aussagen zu dieser Form des Unterrichtens aus ihrer unmittelbaren Praxis machen können.

Im Schulversuch „Englisch als Arbeitssprache im zweisprachigen Unterricht“ im Bereich der Hauptschule in Niederösterreich wird der zweisprachige Unterricht von einem Lehrerteam im Teamteaching von Fachlehrkraft und native speaker oder Englischlehrkraft getragen (vgl. Joppich et al. 2008, S. 5). „Dabei werden unterrichtliche Sequenzen in einzelnen Unterrichtsgegenständen zweisprachig angeboten“ (Joppich et al. 2008, S. 3). Es wurden solche Schulversuchsschulen ausfindig gemacht und ausgewählt, in denen dieser zweisprachige Unterricht im Teamteaching von einer Fachlehrkraft und einer Englischlehrkraft in der Rolle des native speakers durchgeführt wird. Diese Lehrkräfte sind nicht nur im Teamteaching tätig, sondern kennen im Regelfall auch die Situation, als alleinige Lehrkraft in einer Klasse zu unterrichten.

Noch vor dem entsprechenden Ansuchen um Genehmigung der Untersuchung musste laut Landesschulrat für Niederösterreich seitens des Autors mit den anzusprechenden Schulleitern Kontakt aufgenommen werden, das Anliegen vorgebracht und erläutert werden und das telefonische Einverständnis zur Durchführung der Untersuchung vorab eingeholt werden. Erst danach konnte das Ansuchen um Durchführung der Untersuchung an den Landesschulrat für Niederösterreich gestellt werden, der dieses vollinhaltlich genehmigte.

#### **6.1 Interviews**

Insgesamt wurden an sechs niederösterreichischen Hauptschulen die Schulleiter und fünfzehn Lehrkräfte vom Autor selbst interviewt, also einundzwanzig Interviews durchgeführt.

### **6.1.1 Interviewleitfaden**

Durch den Leitfaden ist zwar die freie Antwortmöglichkeit für die Interviewten gegeben, aber durch die vorgegebene Struktur hat der Interviewer die Möglichkeit, vorher definierte Problemfelder bzw. Interessensschwerpunkte festzulegen (vgl. Mayring 2002, S. 69). Darüber hinaus sind die Interviews durch den Leitfaden besser vergleichbar und leichter auszuwerten (vgl. Mayring 2002, S. 70).

### **6.1.2 Erarbeitung des Leitfadens**

Die Erarbeitung des Leitfadens wurde anhand der in der Literatur vorgefundenen Erkenntnisse zum Teamteaching in Bezug auf die Kennzeichen und Rahmenbedingungen von Professionellen Lerngemeinschaften vorgenommen.

Mit einem ersten Leitfaden wurden vom Autor 2 Probeinterviews durchgeführt. Aus diesen Erfahrungen heraus wurde der Leitfaden überarbeitet und vereinfacht (vgl. Mayring 2002, S. 69).

### **6.1.3 Leitfadenfragen**

Die ersten beiden Fragen dienen der Sondierung und dem Aufbau einer vertraulichen Gesprächssituation (vgl. Mayring 2002, S. 70) und betreffen als Einstieg in die Thematik das Teamteaching und den Bezug zum Schulversuch „Englisch als Arbeitssprache“.

Die weiteren Leitfadenfragen dienen dazu, die wesentlichen Aspekte zur Beantwortung der Forschungsfrage (vgl. Mayring 2002, S. 70), welchen Beitrag das Teamteaching als Mittel der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften im Sinne Professioneller Lerngemeinschaften leistet, anzusprechen. Bei der Erarbeitung der Leitfadenfragen war der Fragebogen zum Thema Teamteaching von Huber (2000) eine Orientierungshilfe (vgl. Huber 2000, S. 204–218). Die Fragen zum Teamteaching wurden in Bezug auf die Kennzeichen und Rahmenbedingungen von Professionellen Lerngemeinschaften formuliert und diesen zugeordnet. Die Frage nach einer Metapher für Teamteaching sollte die Metaebene ansprechen und in der Beantwortung allfällige weiterführende Sichtweisen zum Thema aufzeigen. Bei den Fragen nach Verbesserungsmöglichkeiten

und Schwierigkeiten konnten die Interviewten ihre eigenen diesbezüglichen Schwerpunkte einbringen.

#### **6.1.4 Vorbereitung der Interviews**

Mittels weiterer telefonischer Kontaktaufnahme mit den Schulleitern wurde einvernehmlich ein geeigneter Termin für die Interviews in der jeweiligen Schule festgelegt, wobei die Schulleiter einen für die Lehrkräfte stundenplanmäßig günstigen Termin wählten, und der Autor ankündigte, dass er persönlich diese Interviews unter Zusicherung der Anonymität durchführen wird.

#### **6.1.5 Durchführung der Interviews**

Die Interviews wurden an den sechs niederösterreichischen Hauptschulen in einem Besprechungszimmer vom Autor selbst durchgeführt und mittels Tonband aufgezeichnet. Vor dem Interview wurde jeweils der Dank dafür zum Ausdruck gebracht, dass die Lehrkräfte bereit waren, sich interviewen zu lassen. Es wurde jeweils vor Beginn des Interviews auf die Aufzeichnung mittels Tonband hingewiesen, gleichzeitig wurde die strikte Einhaltung der Anonymität zugesichert und es wurde mitgeteilt, dass die Transkription von einer pensionierten Lehrkraft vorgenommen wird. Als Einstieg wurde der Arbeitstitel zur Forschungsfrage vorgelesen. Die Aufnahmen wurden so gestaltet, dass keine Schulnamen beziehungsweise Namen von Schulleitern oder Lehrkräften genannt wurden. Weiters wurde seitens des Interviewers weitgehend darauf verzichtet, Zwischenfragen zu stellen, um eine suggestive Beeinflussung der Interviewten zu vermeiden und möglichst gleichartige Bedingungen für alle Interviews zu gewährleisten. Seitens des Interviewers wurde während aller Interviews darauf geachtet, die ungeteilte Aufmerksamkeit und das vorhandene Interesse an den geäußerten Antworten möglichst nonverbal zu signalisieren. Die Schulleiter wurden gebeten, die Fragen jeweils auf die Situation ihrer Lehrkräfte im Lehrerteam zu beziehen und allenfalls eigene Erfahrungen zum Teamteaching heranzuziehen.

Am Schluss des Interviews stand nochmals der Dank und in einigen Fällen ergab sich ein kurzes weiterführendes Gespräch.

#### **6.2 Aufbereitung, Darstellung und Auswertung der Ergebnisse der Befragung**

Die Interviews wurden von einer pensionierten Lehrkraft einer wörtlichen Transkription unterzogen. Dabei wurde eine „Übertragung in normales Schriftdeutsch“ (Mayring 2002, S. 91, Hervorhebungen im Original) vorgenommen, wobei darauf

geachtet wurde, die Authentizität des gesprochenen Wortes der Aussagen möglichst beizubehalten, um zwar die „inhaltlich-thematische Ebene“ (Mayring 2002, S. 91) zu betonen, den Gehalt der mündlichen Aussagen im Kontext aber nicht zu verfälschen. In einem weiteren Verarbeitungsschritt wurden diese Transkripte vom Autor mit den Bandaufnahmen verglichen, wobei noch kleine Korrekturen vorgenommen wurden, vor allem dort, wo es Hörfehler oder sehr leise Aufnahmestellen gegeben hatte.

In einem weiteren Schritt werden die Aussagen der interviewten Lehrkräfte zu den Leitfadenfragen in diesem Kapitel in Bezug auf die entsprechenden Kennzeichen und Rahmenbedingungen von Professionellen Lerngemeinschaften dargestellt.

In Folge der Fülle der Aussagen und im Hinblick auf den vorgegebenen Umfang dieser Arbeit wird darauf verzichtet, die Interviews bzw. die strukturierte Aufstellung wörtlich darzustellen. Die Darstellung erfolgt in Form eines zusammenfassenden Protokolls der Interviews, das vom Autor in einem nächsten aufwändigen Arbeitsschritt mittels einer „zusammenfassenden Inhaltsanalyse“ (Mayring 2002, S. 97) erstellt wurde (vgl. Mayring 2002, S. 97). Dabei werden am Schluss jeweils besonders treffende Aussagen als Textbeispiel wörtlich zitiert, um einen Einblick in den Sprachkontext zu gewährleisten, der durch die Orientierung „an der inhaltlich-thematischen Seite des Materials“ (Mayring 2002, S. 97) verloren geht (vgl. Mayring 2002, S. 97).

## **6.2.1 Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf die Kennzeichen und Rahmenbedingungen von Professionellen Lerngemeinschaften**

Das zusammenfassende Protokoll der Interviews zu den Leitfadenfragen wird so dargestellt, dass die entsprechenden Fragen und Aussagen den Kennzeichen einer Professionellen Lerngemeinschaft nach Bosen/ von der Gathen und den Rahmenbedingungen für eine Professionelle Lerngemeinschaft zugeordnet sind. In der Klammer wird jeweils angegeben, welche der Lehrkräfte und Schulleiter der Aussage zuzurechnen sind.

### **6.2.1.1 Teamteaching und „gemeinsam geteilte Normen und Werte“ (Bosen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Frage 10	Hat das Teamteaching (TT) Einfluss auf die Normen und Werte und die gemeinsamen pädagogischen Ziele der Lehrkräfte?
	Zustimmung (großer Einfluss bis indirekter Einfluss) (alle interviewten Lehrkräfte und Schulleiter außer C LK 2)
	Positive Wirkung auf die Umsetzung von Verhaltensregeln, unterstützend kleine Stufenteams (A LK 1, D LK 1)
	Vermittlung von sozialer Gemeinschaft als gemeinsamem Wert, unterstützt durch Integration (B LK 1, B LK 2, B SL)
	Kollegiale Zusammenarbeit im Vordergrund, Vermittlung von gegenseitiger Akzeptanz sowie

gegenseitigem Respekt und Toleranz, Vorbildwirkung (B LK 1, B LK 2, F LK 3, B SL, D SL, E SL)
Wichtigkeit der Ähnlichkeit der Normen und Werte bei der Bildung der Teams als Voraussetzung und Vereinfachung (C LK 1, C LK 3, A SL)
Einfluss durch Kommunikation (Hinterfragen, Nachdenken, Abstimmen bzw. Neuformulieren von Normen, Werten und pädagogischen Zielen bzw. Konsensfindung) (A LK 1, B LK 2, C LK 3, C LK 4, D LK 1, D LK 2, E LK 1, E LK 2, F LK 1, F LK 2, F LK 3 (unterschwellig), C SL, E SL)
Förderung einer Fehlerkultur und eines neuen Lehrerbildes (B SL)
Orientierung an übergeordneten schulischen Zielen (C SL)
Bereitschaft, sich auf Teamteaching einzulassen als Voraussetzung für Einfluss (F SL)
Kritik an mangelndem Feedback von außen (C LK 2)
Verneinung eines Einflusses auf die persönlichen Normen und Werte (C LK 2, F LK 2) bzw. Zweifel am Einfluss auf persönliche Normen und Werte (F SL)

Tabelle 1: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 10 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen)

Textbeispiel:

„Oh ja, denn es stellt sich immer wieder die Frage: ‚Was wollen wir?‘ und nicht: ‚Was will ich?‘“ (A LK 1, S. 2).

„Ja, mit Sicherheit, weil man die Dinge, an die man Jahre oder Jahrzehnte geglaubt hat, gezwungen ist zu hinterfragen.“ (D LK 2, S. 2).

### 6.2.1.2 Teamteaching und „Zusammenarbeit“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)

Frage 5	Welchen Einfluss hat Teamteaching auf die Kommunikation zwischen Lehrkräften?
Zustimmung zum gegebenen Einfluss (alle interviewten Lehrkräfte und Schulleiter).	
Positiver Einfluss bis sehr großer Einfluss (A LK 1, C LK 1, C LK 3, D LK 2, D LK 3, E LK 2, F LK 1, F LK 2, F LK 3, A SL, B SL, C SL, E SL)	
Näheres Kennenlernen, intensivere Auseinandersetzung der Lehrkräfte miteinander, gegenseitige Anerkennung, ein Geben und Nehmen, engerer auch privater Kontakt (A LK 1, B LK 2, C LK 2, D LK 1, D LK 2, C SL, D SL)	
Erleichterung der Arbeit durch intensivere Kommunikation (A LK 1, B LK 2, D LK 2, B SL)	
Ein höheres Ausmaß an Kommunikation (B LK 1, B LK 2, C LK 3, C LK 4, D LK 1, F LK 1, F SL 1)	
Verbesserung der Kommunikation (C LK 1, C SL)	
Zwang zur Kommunikation und damit Verbesserung der Kommunikation bzw. Kooperation (B LK 1, B LK 2, C LK 3, C LK 4, D LK 1, D LK 2, D LK 3, E LK 1, E LK 2, F LK 2, F LK 3, A SL, B SL, F SL)	
Mehrarbeit, mehr Kommunikation bzw. Zeiteinsatz am Beginn (B LK 1, B LK 2, C LK 2)	
Positive Auswirkung funktionierender Kommunikation eingespielter Teams auf Schüler und Unterricht (B LK 2, C LK 1, E LK 1, B SL)	
Hinweis auf ein harmonisches Miteinander und gerechte Arbeitsverteilung als Voraussetzung (C LK 2, E LK 1)	
Positive Kommunikation durch kleines Lehrerteam an der Schule (D SL)	

Tabelle 2: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 5 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen)

Textbeispiel:

„Einen guten [Einfluss (d. Verf.)], weil man muss mehr miteinander reden über den Unterricht, über die Klasse, die Schüler, ja vor allem über den Unterricht, dass man weiß, wer wann was zu tun hat.“ (C LK 3, S. 1).

„Wir reden mehr miteinander, wir müssen uns auch mehr zusammensetzen und mehr miteinander vorbereiten.“ (C LK 4, S. 1).

Frage 6	Welchen Einfluss hat Teamteaching auf die Kooperation der Lehrkräfte im Lehrerteam?
Positiver Einfluss bis sehr positiver Einfluss (A LK 1, C LK 1, C LK 4, D LK 1, E LK 2, F LK 1, A SL, B SL, C SL, D SL, E SL)	
Die Förderung echter, offener Kommunikation und Kooperation, Freude an der Kommunikation und Kooperation (A LK 1, B LK 2, C LK 1, C LK 2, D LK 2, E LK 1, E LK 2, F LK 1, F LK 2, F LK 3, A SL, C SL, D SL, E SL)	
Verbesserung der sozialen Kontakte im Lehrerteam durch gemeinsame Erfolge, gegenseitige Hilfe und private Kontakte (B LK 1, B LK 2, C LK 1, D LK 1, E LK 1, F LK 2, C SL).	
In der Folge größerer Zusammenhalt und bessere Abstimmung im Team (B LK 1, B LK 2, C LK 1, C SL, D SL)	
Zwang zur Kommunikation aus der Situation des Teamteaching und dadurch Verbesserung der Kommunikation und Kooperation (C LK 3, C LK 4, D LK 1, D LK 2, D LK 3, F LK 1, F LK 3)	
Erleichterung des Unterrichts, Förderung des fächerübergreifenden Unterrichts und Lernmöglichkeiten für die Lehrkräfte (B LK 1, B LK 2, C LK 1, C LK 2, D LK 2, F SL)	
Höhere Qualität des Unterrichts der Lehrkräfte (B SL, C SL)	
In Ausnahmefällen keine positive Kooperation im Teamteaching (A LK 1, A SL)	
Zeitdruck als Stressfaktor für Kooperation (A SL)	

Tabelle 3: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 6 der Leitfadenfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen)

### Textbeispiel:

„Wir arbeiten sehr gerne zusammen, wir genießen es, gemeinsam etwas zu machen, es macht uns sehr viel Spaß, und alle Lehrer unserer Klasse sind mittlerweile auch privat sehr gut; und deswegen glaube ich auch, dass man sehr leicht miteinander unterrichtet, man steht ja auch gemeinsam drinnen, macht gemeinsam etwas, erntet gemeinsame Erfolge und man hilft sich gegenseitig in Schwierigkeiten; und ich glaube auch, dass es zusammenschweißt.“ (B LK 2, S. 2).

### 6.2.1.3 Teamteaching und „gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)

Frage 7	Welchen Einfluss hat Teamteaching auf die Lehrerrolle?
Wechsel vom Bild der Lehrkraft als Präsentator und alles Wissender im Frontalunterricht zum Helfer, Coach bzw. Partner der Schüler (A LK 1, B LK 1, C LK 2, C LK 4, D LK 3, E LK 1, E LK 2, F LK 1, F LK 3, B SL, E SL)	
Vorteil von zwei gleichwertigen Ansprechpartnern für die Schüler, besseres Beobachten und Eingehen auf die Schüler durch zwei Lehrkräfte (A LK 1, B LK 2, C LK 1, C LK 2, D LK 2)	
Wechsel vom Einzelkämpfer zum partnerschaftlichen Umgang mit einem gleichberechtigten Teampartner und von der Einzelarbeit zum gemeinschaftlichen bzw. arbeitsteiligen Arbeiten im Team sowie zu einem Wechselspiel der Rollen im Unterricht, dadurch Vorbildwirkung für die Schüler (B LK 1, B LK 2, C LK 1, C LK 3, C LK 4, D LK 1, D LK 2, E LK 1, F LK 2, F LK 3, C SL, D SL, F SL).	
Probleme mit der Gleichwertigkeit durch die Lehrkräfte selbst (A SL)	
Förderung der Reflexion über das eigene Lehrerbild (D LK 3)	

Tabelle 4: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 7 der Leitfadenfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen)

### Textbeispiel:

„Ja – das Bild ist anders, vom Einzelkämpfer weg zur Gemeinschaft.“ (D LK 1, S. 2).

Frage 14	Wie wirkt sich Teamteaching auf die lernenden Schüler aus?
Positive Auswirkung auf die Schüler (B LK 1, B LK 2, C LK 1, C LK 4, D LK 1, D LK 2, D LK 3, F LK 1, F LK 3, A SL, C SL, D SL, F SL).	
Teils – teils (E SL).	
Frage kann von Lehrkraft nicht beantwortet werden, sollte von Schülern beantwortet werden (E LK 1).	
Hinweis auf die Lehrkraft als Schlüsselfaktor für Unterricht (A LK 1)	
Schüler sind an Teamteaching gewöhnt, die Rollen der Lehrkräfte müssen erkennbar sein. (A LK 1, C LK 3, F LK 2)	

Zwei Ansprechpartner zur Wahl für die Schüler, Schüler fragen mehr, sichere Arbeitsatmosphäre durch zwei Lehrkräfte, bessere Betreuung (A LK 1, B LK 1, D LK 1, D LK 2, F LK 1, F LK 2, F LK 3). Zwei helfende Lehrkräfte manchmal nervend, manche Schüler hängen an Einzelpersonen (F LK 3, E SL).
Mehr offener Unterricht, mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schüler bei besserer Betreuung bei Problemen (einzelner Schüler bzw. in der Klassenführung) und Förderung bzw. Forderung durch zwei Lehrkräfte in einer neuen Lehrerrolle – bessere Individualisierung (B LK 1, B LK 2, C LK 2, C LK 4, D LK 1, D LK 2, D LK 3, F LK 3, A SL, F SL)
Positive Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler in der Sprache, in der Kommunikationsfähigkeit bzw. auf Lernen und Merkfähigkeit in den Realienfächern sowie auf Selbstständigkeit bzw. Arbeitshaltung (C LK 1, C LK 2, D LK 1, E LK 1, E LK 2, B SL, C SL)
Mehr Freude und Begeisterung bei den Schülern durch abwechslungsreicheren Unterricht (C LK 1, F LK 1, C SL, D SL)

Tabelle 5: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 14 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen)

**Textbeispiel:**

„Ich glaube, die Kinder erleben die Arbeitsatmosphäre als sicher, weil da zwei Personen sind, die die Stimmung halten. Die Schüler können individuell gefördert werden, weil natürlich vier Augen mehr sehen als zwei, man kann sofort auf Probleme eingehen, man kann erklären, man kann Hilfestellungen leisten, man kann auch Begabungen besser erkennen, weil man einfach freigespielt ist. Man kann sich auf diese Rolle des Beobachters immer wieder zurückziehen und da sicher ganz tolle Dinge leisten.“ (D LK 2, S. 3).

### 6.2.1.4 Teamteaching und „reflektierender Dialog“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)

Frage 8	Fördert Teamteaching die Reflexion über die eigene Unterrichtsarbeit und die des Partners?
Zustimmung (ja schon, auf jeden Fall, ganz sicher, absolut) (alle interviewten Lehrkräfte und Schulleiter außer B LK 1, F LK 3, A SL, D SL, F SL). Zustimmung bei Bereitschaft bzw. Mut zur Reflexion bzw. Harmonie (B LK 1, F LK 3, A SL, D SL, F SL). Hinweis auf Hemmschwelle am Beginn des Teamteachings (B LK 2)	
Reflexionsgespräche in der Vorbereitung, über den abgehaltenen Unterricht und in der Folge einvernehmliche Planung von Veränderungen und Verbesserungen (A LK 1, B LK 1, B LK 2, C LK 1, C LK 2, F LK 1, B SL, C SL)	
Förderung der Selbstreflexion über die eigene Unterrichtsarbeit durch Beobachtung der Teamlehrkraft im Unterricht sowie durch Feedback und positive bzw. negative Kritik der Teamlehrkraft (B LK 2, C LK 3, E LK 1, F LK 1, F LK 2, F LK 3, D SL, F SL)	

Tabelle 6: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 8 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen)

**Textbeispiel:**

„Auf jeden Fall. Wir besprechen immer, wenn wir ein Kapitel fertig haben, wie ist es gelaufen, wie könnten wir es anders machen. (...) und wir haben immer etwas geändert, etwas verbessert, in gegenseitigem Einverständnis natürlich.“ (C LK 1, S. 2).

„Ja, sehr wohl, weil ich dann sehe, wie ein anderer seinen Unterricht gestaltet, und da kann ich mir etwas abschauen oder auch selbst etwas anderes aneignen.“ (F LK 2, S. 2).

Frage 9	Welchen Nutzen hat das Teamteaching für die persönliche Weiterentwicklung?
Nutzen gegeben (alle interviewten Lehrkräfte und Schulleiter außer F LK 1). Eingeschränkter Nutzen (F LK 1)	



Antipathie, Disharmonie und Meinungsunterschiede zwischen Teamlehrkräften problematisch aber förderlich für Reflexion, Teamfähigkeit und Weiterentwicklung (A LK 1, B LK 1, B LK 2, C LK 1, D LK 2, B SL)
Notwendigkeit von Kommunikation und Kooperation werden positiv gesehen und führen zu Weiterentwicklung (A LK 1, B LK 1, C LK 1, C LK 2, D LK 2, B SL, F SL).
Bereicherung, Anregung und Herausforderung durch neue Impulse, Beobachten der Teamlehrkraft, Feedbackgespräche, Impulse für Aus- und Weiterbildungen und in der Folge Lernen und Weiterentwicklung (B LK 1, B LK 2, C LK 1, C LK 2, C LK 3, C LK 4, D LK 2, D LK 3, E LK 1, F LK 1, F LK 2, F LK 3, A SL, C SL, E SL)
Größere Offenheit, Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit, Kompromissbereitschaft, Humor im Umgang mit eigenen Schwächen, Erkennen „blinder Flecken“ in der eigenen Unterrichtsarbeit, neue Sichtweise auf Teamlehrkraft und Selbstbestätigung als Auswirkungen auf die Persönlichkeit (D LK 1, D LK 2, E LK 2, C SL, D SL, F SL)

Tabelle 7: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 9 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen)

**Textbeispiel:**

„Dass ich andere Kollegen sehe, wie sie unterrichten, was sie im Unterricht machen, was sie verwenden, wie sie sich geben, und das ist sicher auch eine Bereicherung für einen selber“ (C LK 3, S. 2).

### 6.2.1.5 Teamteaching und „Deprivatisierung der Praxis“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24).

Frage 3	Wie haben Sie den Einstieg in die Arbeit des Teamteachings, den Wechsel vom ‚privaten Einzelkämpfer‘ zu einer ‚öffentlichen Lehrsituation‘ erlebt?
Phase des Beginns:	
Distanz der Teamlehrkräfte, spannende Situation des Kennenlernens, Unsicherheit (A LK 1, E LK 1, F LK 2).	
Unproblematisch, im Zuge der Integration, immer im Team bzw. fachspezifisch an Teams gewöhnt (B LK 1, B LK 2, C LK 3, C LK 4, D LK 1, F LK 3, D SL).	
Entlastend, angenehm, natürliche Situation, als Bereicherung und Ansporn, Steigerung der Qualität des eigenen Unterrichts (C LK 1, C LK 2, D LK 2, E LK 2, F LK 1, A SL, B SL, C SL)	
Weitere Phasen des Teamteachings:	
Positiv - ein harmonisches Miteinander als Voraussetzung, zum Beispiel kleines Team von Lehrkräften (C LK 2, C LK 3, D LK 3, E LK 2, E SL, F SL).	
Positiv - gegenstandsabhängig (D LK 2).	
Positiv – Unterschiede als Bereicherung (F SL).	
Zwangsbeglückung für manche Lehrkräfte, Verharren im Einzelkämpferstatus (E LK 1, A SL, D SL)	
Positive Auswirkungen auf das gesamte Klima im Team, mehr gegenseitige Anerkennung (E LK 1, C SL)	

Tabelle 8: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 3 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen)

**Textbeispiel:**

„Sehr entlastend, unglaublich entlastend, weil man eben nicht alleine ist, weil ein zweiter da ist, der mit beobachtet, der unterstützt. Es ist wirklich eine sehr angenehme Situation, wobei ich glaube, dass es nicht in allen Gegenständen und unter allen Bedingungen so ist.“ (D LK 2, S. 1).

### 6.2.1.6 Teamteaching und Rahmenbedingungen

Im Folgenden wird das zusammenfassende Protokoll zu den Leitfragen, die den Rahmenbedingungen für Professionelle Lerngemeinschaften zugeordnet sind, dargestellt.

### 6.2.1.6.1 Teamteaching und „Fertigkeiten, Wissen und Veranlagungen der Einzelpersonen“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13) sowie andere unterrichtsbezogene und organisatorische Voraussetzungen

Frage 12	Unter welchen Voraussetzungen gelingt Teamteaching? Persönliche, unterrichtsbezogene, organisatorische Voraussetzungen
Persönliche Voraussetzungen:	
Harmonisches Miteinander, die „Chemie muss stimmen“ (C LK 1, C LK 3, C LK 4, E LK 2, F LK 2, C SL)	
Bereitschaft und Fähigkeit zur Teamarbeit (A LK 1, B LK 1, B LK 2, C LK 3, C LK 4, D LK 1, D LK 2, D LK 3, E LK 1, F LK 1, F LK 3, C SL, D SL, E SL, F SL)	
Einsatzbereitschaft, zeitliches Engagement, Bereitschaft zu Mehrarbeit (A LK 1, B LK 1, B LK 2, D LK 1)	
Freiwilligkeit in der Teamfindung, dabei Gefahr von Außenseitern (B LK 1, A SL)	
Verschiedenheit der Persönlichkeiten als Chance (F SL)	
Unterrichtsbezogene Voraussetzungen:	
Gute, intensive gemeinsame Vorbereitung, Berücksichtigung von Lerntypen, verschiedene Lehr- und Lernformen (C LK 1, F LK 2, F LK 3, B SL, D SL)	
Unterrichtsorganisation abhängig von Unterrichtsgegenständen (D LK 2)	
Organisatorische Voraussetzungen:	
Bildung kleiner Lehrerteams ( B LK 1)	
Doppelstunden als Voraussetzung für offenes Arbeiten und Stationenbetrieb (B LK 2, C LK 1)	
Genügend Raum, Material, technische Medien und geringe Schülerzahl als günstige Rahmenbedingungen (C LK 2, D LK 3, E LK 2)	
Gesicherte Finanzierung - nicht nur Umverteilung von Ressourcen, Unterstützung durch Dienstgeber (Ressourcen) und Schulleiter (C LK 4, E LK 2, C SL, F SL)	
Personaleinsatz bei Supplierungen – das Abziehen von Teamlehrkräften ist problematisch (F SL).	
Höhere Anforderung an Stundenplanung und Personalplanung – zumeist problemlos möglich – Leiterkompetenz (E LK 1, F LK 1, D SL, E SL)	

Tabelle 9: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 12 der Leitfadenfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen)

#### Textbeispiel:

„Ja, man muss miteinander können, das ist die Grundvoraussetzung.“ (E LK 2, S. 2).

„Die Voraussetzung, dass man ausreichend miteinander den Stoff vorbereitet und sich schon auch persönlich einigermaßen gut versteht.“ (F LK 2, S. 2).

### 6.2.1.6.2 Teamteaching und „Breite der Professionellen Lerngemeinschaft“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13)

Frage 17	Wie zufrieden sind Sie mit der bestehenden Beziehungskultur im Teamteaching?
Positive Stellungnahme (alle Lehrkräfte und Schulleiter):	
In Ordnung (C LK 3, E SL).	
Zufrieden ( A LK 1, F LK 1, A SL).	
Sehr zufrieden (B LK 1, B LK 2, C LK 1, C LK 2, C LK 4, D LK 1, D LK 3, E LK 1, E LK 2, F LK 2, F LK 3, B SL, C SL, D SL).	
Außerordentlich, total zufrieden (D LK 2, F SL)	
Private Kontakte, Freundschaft, gemeinsame Arbeit in der Freizeit (keine Besprechungsstunden vorgesehen) dadurch Gewinn von Arbeits- und Lebensqualität sowie positive Auswirkungen auf die Schüler (B LK 1, B LK 2)	
Angenehmes Arbeitsklima, eingespielte Teams (D LK 3, F LK 3, B SL, C SL, D SL)	
Arbeit in freiwilligem Team (C LK 4)	

Tabelle 10: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 17 der Leitfadenfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen)

#### Textbeispiel:

„Das funktioniert sehr gut. Wir haben generell ein sehr angenehmes Team und das heißt, man kann mit jedem gut im Team zusammenarbeiten.“ (F LK 3, S. 3).

„Sehr gut an unserer Schule. Ich bin sehr zufrieden. Ich muss kaum eingreifen, weil die Leute miteinander wirklich gut arbeiten.“ (D SL, S. 3).

### 6.2.1.6.3 Teamteaching und „Kohärenz des Programms“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13)

Frage 4	Welchen Nutzen hat Teamteaching für die Weiterentwicklung Ihrer Unterrichtsarbeit?
Nutzen gegeben (alle Lehrkräfte und Schulleiter)	
Vorbildwirkung der Teamarbeit der Lehrkräfte für die Schüler (A LK 1, B SL)	
Größere Betreuungsdichte, dadurch größere Schülerorientiertheit, bessere Förderung der Schüler (B LK 1, B LK 2, C LK 1, E SL)	
Regel Austausch unter den Teamlehrkräften, Reflexion, Feedbackgespräche - dadurch neue Ideen, Impulse, Anregungen, Lernmöglichkeiten für Lehrkräfte, Erweiterung des Horizontes und Steigerung der Flexibilität der Lehrkräfte (B LK 1, C LK 2, C LK 3, C LK 4, D LK 1, D LK 2, E LK 1, E LK 2, F LK 1, F LK 3, A SL, B SL, C SL, D SL, E SL, F SL)	
Intensivere Vorbereitung, Entwicklung des Unterrichts und Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgeschehen (D LK 1, D LK 2, D LK 3, F LK 1, A SL)	
Steigerung der Qualität der eigenen Unterrichtsarbeit, facettenreicherer Unterricht, fächerübergreifendes Arbeiten, projektorientiertes Arbeiten, Medieneinsatz (B LK 2, B SL, C LK 1, F LK 2)	

Tabelle 11: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 4 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen)

Textbeispiel:

„Dass man als Lehrer selber auch immer ein Feedback vom Kollegen hat.“ (C LK 4, S. 1).

„Dass ich meine eigene Unterrichtsarbeit mehr überdenke, als wenn ich als Einzelkämpfer in der Klasse stehen würde.“ (D LK 3, S. 1).

Frage 11	Ist Teamteaching ein Beitrag zur Weiterentwicklung des Unterrichts und dessen Qualität? Wenn ja: Warum?
Entwicklung der Teamfähigkeit bei Lehrkräften und Schülern, Erreichung höherer Ziele durch Teamarbeit, bewusste Teamarbeit (A LK 1, B LK 2, C LK 4, D LK 2, F LK 3, A SL)	
Verschiedene Unterrichtsmethoden bzw. -formen, z.B. Stationenbetrieb, Theaterstücke, Dialoge, etc., Unterricht genauer durchdacht und vorbereitet (C LK 1, D LK 3, E LK 2, F LK 1, A SL)	
Bessere Betreuung der Schüler durch höhere Betreuungsdichte, Beobachtung und veränderte Lehrerperspektive auf den Schüler (D LK1, D LK 2, D LK 3, F LK 1, C SL, F SL)	
Feedback, gegenseitige Unterstützung, Arbeitsteilung (B LK 2, C LK 3, F LK 1)	
Qualität wie im alleinigen Unterricht (C LK 3)	
Anderer Zugang zu Themen durch die Fremdsprache (E LK 1)	
Zwei Lehrkräfte - mehr Qualifikationen als eine Lehrkraft (B SL)	
Frühzeitiges Reagieren auf Probleme möglich (D SL)	
Weiterentwicklung nicht ausschließlich, Teamteaching zum Teil nicht nötig und personalintensiv (E SL)	

Tabelle 12: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 11 der Leitfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen)

Textbeispiel:

„Weil ein Unterricht im TT in vielen Fällen noch genauer durchdacht und noch genauer vorbereitet ist, weil die Kinder mit verschiedenen Methoden konfrontiert werden, weil man auf schwierige Kinder sehr gut eingehen kann, wenn man zu zweit in der Klasse steht.“ (D LK 3, S. 2).

#### 6.2.1.6.4 Teamteaching und „Ressourcen“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13)

Die Frage 18 konnte nach eigenem Ermessen beantwortet werden. Da sich die Mehrzahl der Antworten auf Frage 18 auf die Ressourcen und Rahmenbedingungen bezieht, wird diese bei der Darstellung den Ressourcen zugeordnet.

Frage 18	Welche Veränderungs- bzw. Verbesserungsvorschläge für Teamteaching hätten Sie?
Verbesserung der Kommunikation zwischen den Teamlehrkräften (häufige Gespräche, Gleichwertigkeit der Teamlehrkräfte, Einbindung aller Lehrkräfte, Schaffung eines Materialpools) (A LK 1, B LK 1, D LK 1, F KL 1, C SL)	
Teambesprechungsstunden im Stundenplan verankert und finanziell bedeckt (B LK 2, D LK 1, D LK 2, D SL)	
Blockungen bzw. Doppelstunden (C LK 1, F LK 2)	
Ausweitung des Teamteachings, gesicherte finanzielle Ressourcen – Stundenkontingent (C LK 2, C LK 4, D LK 3, F LK 3, A SL, B SL, C SL)	
keine (C LK 3, E LK 2, E SL, F SL)	
Räumliche Rahmenbedingungen für Teambesprechungsstunden (D LK 2)	

Tabelle 13: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 18 der Leitfadenfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen)

Textbeispiel:

„Ja, dass wir ein paar Stunden mehr bekommen, um das noch besser ausbauen zu können.“ (C SL, S. 4).

#### 6.2.1.7 Teamteaching und die „Rolle des/r Schulleiters/in“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13)

Frage 15	Welche Bedeutung hat die Schulleitung in Bezug auf Teamteaching?
Verantwortung für die Teambildung unter Wahrung der Freiwilligkeit und Mitsprache der Lehrkräfte im Rahmen der Möglichkeiten, Motivationsstärkung (A LK 1, B LK 1, D LK 2, D LK 3, A SL, B SL, F SL)	
Ermöglichung, Bestärkung und Förderung sowie Unterstützung des Teamteachings (Teamteaching ist Anliegen der Schulleitung, der tiefere Sinn wird vermittelt, bei Supplierungen wird Teamlehrkraft nicht abgezogen) (B LK 2, C LK 1, C LK 3, C LK 4, D LK 1, E LK 1, E LK 2, F LK 1, F LK 2, F LK 3, C SL, D SL, E SL)	
Verantwortung für die Rahmenbedingungen, z. B. Supplierungen ohne Abziehen der Teamlehrkraft (D LK 2, F LK 1)	
Zweifel am Einfluss der Schulleitung auf Ressourcen (Stundenkontingent) (C LK 2)	
Keine direkte Auswirkung auf das Team (D LK 1)	

Tabelle 14: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 15 der Leitfadenfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen)

Textbeispiel:

„Wenn die das nicht unterstützt, dann sind wir verloren.“ (C LK 4, S. 2)

#### 6.2.1.8 Teamteaching und Schwierigkeiten

Bei der Frage nach den Schwierigkeiten beim Teamteaching konnten diese frei von vorgegebenen Kategorien genannt werden.

Frage 13	Welche Schwierigkeiten gibt es beim Teamteaching?
----------	---

Dominanz einer Teamlehrkraft, keine Gleichberechtigung, Mangel an Kommunikationsfähigkeit (A LK 1, B LK 1, C LK 4, F LK 2, F LK 3, C SL, E SL, F SL)
Mangel an Harmonie der Persönlichkeiten (B LK 2, C LK 3, D LK 1, D LK 2, D SL)
Verschiedene Vorstellungen von Zielen, Werten, vom Unterrichtsstil (B LK 2, C LK 2, D LK 2, E LK 2, F LK 1)
Lehrkräfte, die Einzelkämpfer bleiben (E LK 1, D SL, F SL)
Organisatorische Probleme (Stundenplan, schulübergreifender Lehrkräfteeinsatz) (A SL, F SL)
keine Schwierigkeiten in der persönlichen Teamarbeit (C LK 1, C LK 2, E LK 1, F LK 2, B SL,

Tabelle 15: Zusammenfassendes Protokoll zu Frage 13 der Leitfadensfragen (Eigene Darstellung – Quelle: Interviewtranskriptionen)

Textbeispiel:

„In unserem Fall haben wir eigentlich keine offensichtlichen Schwierigkeiten, aber ich könnte mir vorstellen, dass dann Schwierigkeiten auftreten, wenn eine Lehrerpersönlichkeit zu dominant ist.“ (F LK 2, S. 2).

## **6.2.2 Interpretation der Ergebnisse und Bezug zu Evaluationen aus der Literatur und zur Theorie**

Auch die Interpretation der Ergebnisse und der Vergleich zur dargestellten Literatur werden anhand der Gliederung nach den Kennzeichen und Rahmenbedingungen von Professionellen Lerngemeinschaften vorgenommen.

Die Ergebnisse und Interpretationen dieser qualitativen Untersuchung gelten zunächst für den Tätigkeitsbereich der interviewten Lehrkräfte und Schulleiter (vgl. Mayring 20002, S. 35).

### **6.2.2.1 Teamteaching und „gemeinsam geteilte Normen und Werte“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Vierzehn von fünfzehn Lehrkräften und alle interviewten Schulleiter stimmen zu, dass Teamteaching die gemeinsam geteilten Normen, Werte und pädagogischen Ziele beeinflusst. Nur eine Lehrkraft verneint dies, wobei diese und zwei weitere Lehrkräfte für sich in Anspruch nehmen, dass ihre persönlichen Normen und Werte durch das Teamteaching nicht beeinflusst werden.

Elf von fünfzehn Lehrkräften und zwei von sechs Schulleitern sehen den Einfluss darin, dass die Kommunikation der Lehrkräfte, die im Teamteaching arbeiten, stark in den Vordergrund rückt. Die kollegiale Zusammenarbeit wie auch soziale Gemeinschaft werden als Werte an sich gesehen, die auch den Schülern, unter anderem im Wege der Vorbildwirkung, vermittelt werden (drei Lehrkräfte, drei Schulleiter).

Nur zwei Lehrkräfte und ein Schulleiter sehen in ähnlichen Wertvorstellungen eine wesentliche Voraussetzung für die Arbeit im Teamteaching. Der Großteil der

Lehrkräfte und Schulleiter betont den Prozesscharakter der Kommunikation und den positiven Einfluss dadurch.

Die Ergebnisse der Evaluationen aus der Literatur zeigen im Punkt gemeinsam geteilte Normen und Werte kein einheitliches Bild (siehe Kapitel 5.1.1, 5.2.1, 5.3.1, 5.4, 5.5.2, 5.6.1).

Förderung von Fehlerkultur und eines neuen Lehrerbildes wird lediglich von einem Schulleiter als Einfluss des Teamteachings genannt. Auch die Orientierung an übergeordneten schulischen Zielen wird nur von einem Schulleiter als Einfluss von Teamteaching angeführt. Diese beiden Faktoren, die in Bezug auf dieses Kennzeichen von Professionellen Lerngemeinschaften sozusagen den Hintergrund für die gemeinsamen Ziele der Unterrichtsarbeit darstellen (vgl. Buhren/ Rolff 2009, S. 135), werden also nur von zwei Schulleitern als Wirkung von Teamteaching gesehen. Es scheint so, dass die gemeinsam geteilten Normen und Werte auf der Ebene der pädagogischen Ziele der unterrichtenden Teams durchaus vorhanden sind und über intensiven Austausch, also Kommunikation erarbeitet werden. Die Übertragung auf die gesamtschulische Ebene wird jedoch nur von zwei Schulleitern ausgesprochen, dürfte daher bei der überwiegenden Mehrheit der interviewten Lehrkräfte und Schulleiter entweder nicht entsprechend bewusst oder in den Teams noch nicht vollzogen sein.

Teamteaching kann daher in Bezug auf dieses Kennzeichen einer Professionellen Lerngemeinschaft als Maßnahme zur Entwicklung einer Professionellen Lerngemeinschaft gesehen werden, die jedoch nicht zwingend das gesamte Kollegium erfasst. Jedenfalls kann Teamteaching aber eine bessere Ausgangsbasis schaffen, indem dadurch „eine innerschulische Architektur“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 23) geschaffen wird, durch welche „die Förderung professioneller Entwicklung von Lehrkräften“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 23) unterstützt wird (vgl. Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 23).

#### **6.2.2.2 Teamteaching und „Zusammenarbeit“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Alle Interviewten stimmen zu, dass Teamteaching einen Einfluss auf die Kommunikation zwischen Lehrkräften hat. Neun Lehrkräfte und vier Schulleiter (nahezu zwei Drittel der Interviewten) sagen, dass dies ein positiver bis sehr positiver Einfluss ist. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass es durch Teamteaching zu einer verbesserten und intensiveren Kommunikation, zu Freude an Kommunikation, zu Verbesserung der sozialen Kontakte und zu besserer kollegialer Zusammenarbeit mit

zum Teil intensiveren privaten Kontakten kommt. Damit wird generell eine Verbesserung der Kooperation erreicht.

Dieses Kennzeichen einer Professionellen Lerngemeinschaft, die Zusammenarbeit als „Konsequenz einer aktiven Ausgestaltung kollegialer Arbeitsstrukturen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 25), wird durch das Ergebnis bestätigt.

Die Evaluationen aus der Literatur zeigen ähnliche Ergebnisse (siehe Kapitel 5.1.2, 5.2.2, 5.3.2, 5.5.2, 5.6.2, 5.7).

Interessant ist die Feststellung von insgesamt zwölf Lehrkräften und drei Schulleitern (über zwei Drittel der Interviewten), dass der Zwang zur Kommunikation beim Teamteaching zu einer Verbesserung von Kommunikation und Kooperation führt. Lediglich zwei Lehrkräfte sprechen davon, dass es in Ausnahmefällen zu keiner positiven Kooperation im Teamteaching kommt. Kommunikation kann daher als Schlüssel zu positiver Kooperation gesehen werden. Teamteaching fördert demnach „den Aufbau von Kulturen der Zusammenarbeit“ (Bauer 1997, S. 32) und ist damit ein Beitrag zur Professionalisierung (vgl. Bauer 1997, S. 32).

### **6.2.2.3 Teamteaching und „gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Die Ergebnisse der Untersuchung zu diesem Kennzeichen zeigen eindeutig, dass sich der Unterricht durch Teamteaching in Richtung schülerorientiertes Arbeiten hin entwickelt. Die Lehrerrolle verändert sich vom Präsentator und alles Wissenden zum Helfer und Coach der Schüler. Das bestätigen neun Lehrkräfte und zwei Schulleiter (knapp die Hälfte der Interviewten). Dadurch dass zwei Lehrkräfte im Unterricht anwesend sind, haben die Schüler einerseits zwei Ansprechpartner und andererseits entsteht eine größere Betreuungsdichte, so dass die Lehrkräfte die Schüler besser beobachten, fördern und besser auf sie eingehen können. Es wird mehr offener Unterricht abgehalten, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schüler wird mehr gefördert. Die Schüler sind motivierter und die Leistungen der Schüler verbessern sich dadurch nach Meinung etlicher Lehrkräfte. Die Ergebnisse aus Evaluationen, die in der Literatur gefunden wurden, werden durch diese Ergebnisse bestätigt (siehe Kapitel 5.1.3, 5.2.3, 5.3.3, 5.5.1.2, 5.6.3, 5.7, 5.8).

Teamteaching trägt demnach wesentlich dazu bei, dass Lehrkräfte ihre Lehrerrolle neu definieren und das Lernen der Schüler zum Zentrum des Unterrichts machen. Dieses Kennzeichen einer Professionellen Lerngemeinschaft kann daher als erfüllt angesehen werden.

#### **6.2.2.4 Teamteaching und „reflektierender Dialog“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

Alle interviewten Lehrkräfte und Schulleiter stimmen zu, dass Teamteaching die Reflexion über die eigene Unterrichtspraxis und die des Partners fördert, wobei zwei Lehrkräfte und zwei Schulleiter auf die notwendige Voraussetzung von Bereitschaft bzw. Mut zur Reflexion bzw. Harmonie hinweisen. Eine Förderung der Selbstreflexion schreiben sechs Lehrkräfte und zwei Schulleiter den Möglichkeiten zu, die Teamlehrkraft im Unterricht beobachten zu können und von dieser Feedback zu erhalten. Weiters werden Reflexionsgespräche bei der Vorbereitung, im Unterricht und bei weiteren Planungen gesehen. Zwölf Lehrkräfte und drei Schulleiter (etwas mehr als zwei Drittel der Interviewten) sehen in neuen Impulsen für den Unterricht, in der Beobachtung der Teamlehrkraft, in den Feedbackgesprächen sowie in den Impulsen für Weiterbildungsmaßnahmen eine Bereicherung für ihre persönliche Weiterentwicklung und eine Grundlage für ihr persönliches Lernen. Dadurch wird der Nutzen der Reflexion für die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte bestätigt. Drei Lehrkräfte und drei Schulleiter geben konkrete persönliche Kompetenzen an, die durch Teamteaching entwickelt werden, wie zum Beispiel größere Offenheit, Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit, Erkennen von eigenen Fehlern und Humor im Umgang mit persönlichen Schwächen.

Diese Ergebnisse bestätigen die Befunde der Evaluationen aus der Literatur (siehe Kapitel 5.1.4, 5.2.4, 5.3.4, 5.5.2, 5.6.4).

Teamteaching wird jedenfalls als Beitrag zu Reflexion und Selbstreflexion von Lehrkräften gesehen. Damit ist dieses Kennzeichen Professioneller Lerngemeinschaften aus der Sicht der interviewten Lehrkräfte gegeben, ist Teamteaching ein praxisrelevanter Beitrag vor allem in Hinblick darauf, dass „Kooperation und reflexive Dialoge organisierbar sein“ (Buhren/ Rolff 2009, S. 137) müssen.

#### **6.2.2.5 Teamteaching und „Deprivatisierung der Praxis“ (Bonsen/ von der Gathen 2006, S. 24)**

In Beantwortung der Frage 7 geben zehn Lehrkräfte und drei Schulleiter (knapp zwei Drittel der Interviewten) an, dass es durch Teamteaching zu einem Wechsel vom Einzelkämpfer zum partnerschaftlichen Umgang mit einer gleichberechtigten Teamlehrkraft und von der Einzelarbeit zum gemeinschaftlichen bzw. arbeitsteiligen



Arbeiten im Team sowie zu einem Wechselspiel der Rollen im Unterricht, verbunden mit einer Vorbildwirkung für die Schüler, kommt.

Bei der Frage nach dem „Wechsel vom privaten Einzelkämpfer zu einer öffentlichen Lehrsituation“ (Frage 3 im Leitfaden – siehe Anhang) geben drei Lehrkräfte Unsicherheiten und Spannungen an. Sechs Lehrkräfte und ein Schulleiter sehen die Situation als unproblematisch, haben zum Beispiel von Anfang an in verschiedenen Fachteams gearbeitet. Fünf Lehrkräfte und drei Schulleiter beschreiben diese Situation als Entlastung, Bereicherung und Ansporn sowie als Steigerung der Unterrichtsqualität. Nur eine Lehrkraft (E LK 1) und zwei Schulleiter (A SL, D SL) meinen, dass das Teamteaching für manche Lehrkräfte eine Art Zwangsbeglückung bedeutet und dass einige wenige Lehrkräfte weiterhin im Einzelkämpfertum verharren. Bei der Frage nach den Schwierigkeiten wird dieser Umstand des Verharrens im Einzelkämpfertum nur von dieser Lehrkraft (**E LK 1**) nochmals gebracht. Dies lässt darauf schließen, dass es sich hier um eine schlechte Einzelerfahrung handelt. Allerdings nennen diese Schwierigkeit an dieser Stelle zwei Schulleiter (**D SL**, F SL), was bedeutet, dass insgesamt drei von sechs Schulleitern über Erfahrungen mit solchen Lehrkräften verfügen. Bei Berücksichtigung der Tatsache, dass die Aussage der Lehrkraft aus einer vierten Schule stammt, heißt das, dass in vier von sechs Standorten dieses Verhalten an einzelnen Lehrkräften festzustellen ist. Bei den persönlichen Voraussetzungen gibt es den Hinweis auf die Gefahr der Bildung von Außenseitern bei freiwilliger Teamfindung von einer Lehrkraft (B LK 1) und einem Schulleiter (**A SL**). Damit kann auf ähnliche Erfahrungen in fünf von sechs Schulen (A, B, D, E und F) mit überzeugten Einzelkämpfern geschlossen werden, wobei der Umgang mit diesen gut gelöst zu sein scheint, da der Großteil der Aussagen die positive bis sehr positive Kommunikation in den Teams zum Ausdruck bringt.

Es kann also eindeutig festgestellt werden, dass Teamteaching zu einer Deprivatisierung der Lehrsituation beiträgt, wobei diese Tatsache für einen beträchtlichen Teil der interviewten Lehrkräfte und Schulleiter (zwei Drittel der Interviewten) wenig problematisch bis anregend und entlastend ist.

Die Ergebnisse der Evaluationen aus der Literatur werden durch die Ergebnisse dieser Untersuchung zum Kennzeichen Deprivatisierung bestätigt (siehe Kapitel 5.2.4, 5.3.4, 5.5.2, 5.6.5).

Die Gegebenheit dieses Kennzeichens spricht dafür, dass Teamteaching ein wertvoller Beitrag zur Entwicklung von Professionellen Lerngemeinschaften in dem Sinn ist, dass „Unterrichten (...) auch ein Stück öffentlicher“ (Buhren/ Rolff 2009, S. 136) wird.

#### **6.2.2.6 Teamteaching und Rahmenbedingungen**

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass es wichtige Voraussetzungen für Teamteaching im persönlichen Bereich der Lehrkräfte gibt. Dabei werden Bereitschaft und Fähigkeit zur Teamarbeit von elf Lehrkräften und vier Schulleitern (etwas mehr als zwei Drittel der Interviewten) genannt. Dieses Ergebnis ist auch in den Untersuchungsergebnissen in der Literatur abgebildet.

Etwa ein Drittel der Interviewten (C LK1, C LK 3, C LK4, E LK2, F LK 2, C SL) sieht in der Harmonie der Persönlichkeiten eine wichtige Voraussetzung für das Teamteaching. Verstärkend kommt hinzu, dass an anderen Interviewstellen im Zusammenhang mit Kooperation diese Aussage von zwei weiteren Lehrkräften (C LK 2, E LK 1) gemacht wird und dass bei der Frage nach den Schwierigkeiten von vier Lehrkräften und einem Schulleiter (B LK2, **C LK3**, D LK 1, D LK 2, D SL) der Mangel an Harmonie bei den Persönlichkeiten genannt wird. Das heißt, dass insgesamt zehn Lehrkräfte und zwei Schulleiter persönliche Harmonie zwischen den Teamlehrkräften als Voraussetzung für Teamteaching sehen. Die Lehrkraft C LK 3 betont diese Voraussetzung durch zweifache Nennung. Die Studien in der Literatur belegen diese Aussage nicht, sondern bringen Aussagen mit Begriffen wie Offenheit, Sympathie, Toleranz, Vertrauen und Wertschätzung (siehe Kapitel 5.2.5, 5.3.5). Eine mögliche Interpretation des Ergebnisses könnte sein, dass die Lehrkräfte sich und ihr Teamteaching in der Phase 4 in der Teamentwicklungsuhr von Francis/ Young (zitiert nach Huber 2000, Abb. 1, S. 18) sehen und sie deshalb diese Harmonie für Teamteaching als gegeben und notwendig voraussetzen. Diese Interpretation müsste durch die Erhebung von entsprechenden Daten abgesichert werden.

Einsatzbereitschaft, Engagement und Mehrarbeit werden von drei Lehrkräften und zwei Schulleitern als Voraussetzung genannt. Diese Aussagen decken sich mit Aussagen der Evaluationen aus der Literatur (siehe Kapitel 5.6.6).

Die Freiwilligkeit bei der Teamfindung, die in der Literatur immer wieder als nötige Voraussetzung und Forderung genannt wird, wird lediglich von einer Lehrkraft (B LK 1) und von einem Schulleiter (A SL) für nötig erachtet. Allerdings wird bei den Aussagen zur Rolle des Schulleiters Freiwilligkeit und Mitsprache der Lehrkräfte bei der Teambildung von weiteren drei Lehrkräften (A LK1, **B LK 1**, D LK 2, D LK 3),

und weiteren zwei Schulleitern (**A SL**, **B SL**, **F SL**) genannt, wobei die Verantwortung für die Teambildung beim Schulleiter liegt. Eine Lehrkraft (**C LK 4**) spricht vom freiwilligen Team bei der Frage 17 zur Beziehungskultur. Insgesamt ist für fünf Lehrkräfte und drei Schulleiter die Freiwilligkeit beziehungsweise Mitsprache bei der Teambildung ein Thema.

Möglicherweise besteht ein Zusammenhang zwischen der Voraussetzung von Harmonie und der Freiwilligkeit bei der Teamfindung. Während in der Literatur die Freiwilligkeit als Voraussetzung sehr stark betont wird (siehe Kapitel 5.1.5, 5.2.5, 5.6.6), führen die interviewten Lehrkräfte und Schulleiter in dieser Untersuchung ein harmonisches Miteinander als wichtige Grundvoraussetzung an. Eine Folge der Gegebenheit von Harmonie könnte sein, dass die Freiwilligkeit bei der Teamfindung kein so großes Thema mehr sein muss.

Es werden wenige unterrichtsbezogene Voraussetzungen angesprochen, drei Lehrkräfte und zwei Schulleiter bestätigen die Wichtigkeit von guter und intensiver Vorbereitung, was in der Literatur ebenfalls als wichtige Voraussetzung gilt (siehe Kapitel 5.2.2, 5.3.5, 5.7).

Dafür werden etliche organisatorische Voraussetzungen genannt, wie Doppelstunden, räumliche Gegebenheiten, Medieneinsatz und geringe Schülerzahl. Die stundenplantechnischen Notwendigkeiten werden genannt und als unproblematisch eingeschätzt.

Insgesamt äußert die Hälfte der Interviewten Voraussetzungen in organisatorischer Hinsicht. Finanzielle Ressourcen sowie Sicherung dieser Ressourcen durch Dienstgeber und Schulleiter werden von zwei Lehrkräften (**C LK 4**, **E LK 2**) und zwei Schulleitern (**C SL**, **F SL**) als wichtig erachtet. Auch Klicpera fordert finanzielle Ressourcen (zitiert nach Huber 2000, S. 41-42) (siehe Kapitel 5.1.5). Das Abziehen von Teamlehrkräften bezeichnet ein Schulleiter (**F SL**) als problematisch. Eine Bestärkung in dieser Hinsicht erfolgt bei der Frage nach Verbesserungsvorschlägen, wo von sieben Interviewten (**C LK 2**, **C LK 4**, **D LK 3**, **F LK 3**, **A SL**, **B SL**, **C SL**) intensiv auf die Bereitstellung der Ressourcen eingegangen wird und Unzufriedenheit bzw. Skepsis im Hinblick auf die Zukunft ausgedrückt werden. Diese Sorge entspricht dem Ergebnis der Vorerhebung zum Niederösterreichischen Schulmodell (siehe Kapitel 5.8). Fünf Lehrkräfte und vier von sechs Schulleitern erhoffen sich demnach eine verbesserte Ressourcenlage, was die Stundenkontingente für Teamteaching anbelangt, und keine Umverteilung von Stunden. Huber konstatiert ebenfalls in ihrer Untersuchung, dass bei

den organisatorischen Voraussetzungen „weniger Zufriedenheit vorhanden ist“ (Huber 2000, S. 89) (siehe Kapitel 5.2.5). Eine weitere Forderung stellen drei Lehrkräfte und ein Schulleiter bezüglich der Besprechungsstunden auf, die im Stundenplan verankert und finanziell abgegolten werden sollten. Diese Forderung findet sich auch in der Evaluation der Neuen Mittelschule (siehe Kapitel 5.7).

Die Wirkung von Teamteaching auf die „Breite der Professionellen Lerngemeinschaft“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13) soll durch die Frage nach der Beziehungskultur abgedeckt werden. Hier zeigt sich, dass elf Lehrkräfte und drei Schulleiter sehr zufrieden, zwei Lehrkräfte und ein Schulleiter zufrieden sowie eine Lehrkraft und ein Schulleiter außerordentlich zufrieden mit der Beziehungskultur sind. Die Lehrkräfte sprechen von angenehmem Arbeitsklima, eingespielten Teams, gemeinsamer Arbeit in der Freizeit und privaten Kontakten.

Zur Betrachtung der Wirkung von Teamteaching auf die „Kohärenz des Programms“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13) werden die Fragen zur Entwicklung der Unterrichtsarbeit und Unterrichtsqualität herangezogen.

Hier zeigt das Ergebnis, dass alle Lehrkräfte und Schulleiter einen Nutzen für die Weiterentwicklung ihrer Unterrichtsarbeit erkennen. Als besonders wirksam werden von zehn Lehrkräften und allen sechs Schulleitern reger Austausch unter den Teamlehrkräften, Reflexion und Feedbackgespräche genannt, wodurch es zu neuen Impulsen, Ideen und Lernmöglichkeiten für die Lehrkräfte kommt. Intensivere Vorbereitung und Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgeschehen bewirken für vier Lehrkräfte und einen Schulleiter Unterrichtsentwicklung. Vier weitere Lehrkräfte sprechen von Qualitätssteigerung durch facettenreicheren, fächerübergreifenden Unterricht und Medieneinsatz. Diese Aussagen werden in den Antworten auf die Frage 11 nach der Entwicklung der Unterrichtsqualität nochmals verstärkt und bestätigt.

Fünf Lehrkräfte und ein Schulleiter sehen in der Entwicklung der Teamfähigkeit der Lehrkräfte eine Weiterentwicklung, wodurch es zu Erreichung höherer Ziele kommt. Weitere vier Lehrkräfte betonen den Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden. Für vier Lehrkräfte und zwei Schulleiter ist die bessere Betreuungsdichte der Schüler eine wichtige Qualitätssteigerung. Eine Lehrkraft (C LK 3) betont zwar, dass auch ihr allein abgehaltener Unterricht der Qualität von Teamteaching entspricht, gibt jedoch auch qualitätsfördernde Faktoren durch Teamteaching an.

Auch in diesem Punkt bringt die Untersuchung eine Bestätigung der Erkenntnisse aus der Literatur, ist Qualitätsentwicklung des Unterrichts durch Teamteaching gegeben.

### **6.2.2.7 Teamteaching und die „Rolle des/r Schulleiters/in“ (zitiert nach Fullan 2000, S. 13)**

Zehn Lehrkräfte und drei Schulleiter (knapp zwei Drittel der Interviewten) geben an, dass der Schulleiter eine wichtige Rolle der Ermöglichung, Bestärkung, Förderung und Unterstützung des Teamteachings spielt. Der Schulleiter vermittelt den tieferen Sinn, sorgt für gute Rahmenbedingungen und signalisiert durch organisatorische Unterstützung die Wichtigkeit des Teamteachings, indem er zum Beispiel keine Teamlehrkraft für Supplierungen abzieht.

In der Studie von The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group wird die Rolle des Schulleiters als Drehscheibe für Kommunikation bestätigt. Die Problematik des Abziehens von Lehrkräften für Supplierungen wird dort ebenfalls aufgezeigt (vgl. The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group 1996, S. 80) (siehe Kapitel 5.6.7).

Die Verantwortung bei der Teambildung unter Wahrung der Freiwilligkeit und Mitsprache der Lehrkräfte bei der Teambildung wird von vier Lehrkräften und zwei Schulleitern angegeben.

Eine Lehrkraft sieht keine direkte Auswirkung des Schulleiters auf das Team. Diese Einzelmeinung findet auch in der Literatur keine Entsprechung.

## **7. Fazit**

Der Frage, ob Teamteaching ein Mittel zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften im Sinne Professioneller Lerngemeinschaften darstellt, wurde entlang der Kennzeichen und Rahmenbedingungen Professioneller Lerngemeinschaften nachgegangen. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Teamteaching aus der Sicht der interviewten Lehrkräfte und Schulleiter die Kennzeichen von Professionellen Lerngemeinschaften im Großen und Ganzen aufweist und daher ein Mittel zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften im Sinne Professioneller Lerngemeinschaften darstellt. Die Entwicklung Professioneller Lerngemeinschaften braucht bestimmte Rahmenbedingungen. Bei dieser Untersuchung wird aufgezeigt, dass die Rahmenbedingungen für Teamteaching mit diesen große Übereinstimmung aufzeigen. Einschränkend muss festgehalten werden, dass nicht eindeutig belegt wird, ob und inwieweit sich Teamteaching auf die Normen und Werte sowie übergeordneten pädagogischen Ziele eines gesamten Lehrerteams auswirkt. In diesem Punkt könnten genauere Untersuchungen durch präzisere Fragestellungen Klarheit bringen.

Interessant wären in diesem Zusammenhang weiterführende Interviews mit denselben Lehrkräften, sodass die Wirkung der durchgeführten Interviews auf die Lehrkräfte überprüft werden könnte. Diese Idee verdichtet sich dadurch, dass etliche Lehrkräfte auf die Interviewfragen mit Erstaunen reagierten und die Fragen im Nachhinein zum Teil als schwierig zu beantworten bezeichnet wurden. Die Frage nach einer Metapher, von der sich der Autor eine Metasicht der Lehrkräfte auf das Teamteaching erwartet hatte, wurde von einigen Lehrkräften nicht beantwortet. Die gegebenen Antworten eröffnen deutlich eine umfassendere Sichtweise auf das Teamteaching. Großteils betonen diese Antworten die Wichtigkeit der Zusammenarbeit. Aussagen wie „ein gutes Teamteaching ist eigentlich wie eine Ehe – mit guten und schlechten Zeiten“ (B LK 1, S. 3) oder „für mich ist Teamteaching miteinander in einem Fluss rudern“ (A LK 1, S. 3) belegen diesen Aspekt. Ein Schulleiter assoziierte spontan „Yin und Yang“ (E SL, S. 2). Eine unerwartete Sichtweise brachte eine Lehrkraft ein, die im Teamteaching einen Ausgleich für die häufiger werdende Tatsache der Alleinerzieher sieht (vgl. D LK 2, S. 3). Die Aussage findet Bestätigung in einem Artikel zum Teamteaching von Krämer-Kilic, wo es heißt:

„Schülerinnen und Schüler, bei denen durch besondere Lebenssituationen (wie z.B. Trennung der Eltern o.ä.) zeitweise Probleme im sozialen Verhalten auftreten, können durch die Anwesenheit eines zweiten Pädagogen aufgefangen werden“ (Krämer-Kilic 2009, S. 3 von 5).

Diesem Aspekt des Teamteachings sollte wegen der aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen mehr Bedeutung zugemessen werden.

Ein möglicher weiterer Schritt in der Absicherung der Interpretationen wäre, die Ergebnisse den Befragten zur Diskussion vorzulegen und damit nach Klüver (1979) und Heinze/ Thielmann (1982) eine „kommunikative(...) Validierung“ (zitiert nach Mayring 2002, S. 147) zu erreichen (vgl. Mayring 2002, S. 147).

Die Orientierung an den fünf Kennzeichen von Professionellen Lerngemeinschaften und an den Rahmenbedingungen in allen Teilen dieser Arbeit wurde als Möglichkeit gesehen, die Breite des Themas einzugrenzen und die Kernfrage schlüssig zu beantworten. Allerdings wurde damit auch die Gelegenheit ausgelassen, durch freie assoziative Interviews Schwerpunkte von den Lehrkräften bilden zu lassen, wodurch möglicher Weise größere Tiefe erreicht worden wäre.

Die Untersuchung zeigt, dass es zu einer Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte kommt. In Anlehnung an die Ausführungen zu den Kompetenzen in Kapitel 3.2 stellt sich weiterführend die Frage, wie und in welchem Ausmaß welche Kompetenzen von Lehrkräften durch Teamteaching entwickelt werden.

Der qualitative Ansatz impliziert, dass die Ergebnisse nur für den untersuchten Bereich gelten (vgl. Mayring 2002, S. 35). Die in geringem Maße vorhandenen Evaluationsergebnisse aus der Literatur zum Thema Teamteaching sind in Bezug auf die Forschungsfrage aufgegriffen worden. Breitflächigere und allgemeingültigere Aussagen könnte eine quantitative Analyse des Teamteachings im Hinblick auf die genannten Bezugspunkte bringen. In eine solche Untersuchung könnten Daten einfließen, die beispielsweise belegen, in welcher Phase der Teamentwicklung sich Teamlehrkräfte befinden.

Der Nutzen von Teamteaching in Bezug auf die Forschungsfrage ist eindeutig gegeben, sodass daraus zu schließen ist, dass es sich hierbei um eine zukunftsweisende Form des Unterrichtens handelt. Es kann daher empfohlen werden, in bestehenden Lehrerteams viele Möglichkeiten für Teamteaching zu schaffen.

Eine wesentliche Konsequenz der vorliegenden Ergebnisse sollte die Einbeziehung dieser Unterrichtsform in die Ausbildung der Lehrkräfte in Österreich sein. Dabei könnten sich vielfältige Möglichkeiten ergeben, zukünftige Lehrkräfte in den bestehenden Schulbetrieb einzubinden und Lehrkräften, die schon lange im Dienst sind, neue Aufgabenfelder zu eröffnen. Positive und vielversprechende Entwicklungen in diese Richtung gibt es, wie Roth/ Tobin (2002) zeigen: „Coteaching enables teachers to teach at one another’s elbows and then, through collaboration in a professional discourse community, to formulate localized theories that accord with their shared experiences” (Roth/ Tobin 2002, S. xiii). Dadurch könnte auch eine tragfähige Verbindung von Forschung und Theorie mit der Praxis entstehen, die für eine zeitgemäße, professionelle und nutzbringende Schulentwicklung nötig wäre.

„Coteaching is a practice that has the potential to blur boundaries between teacher preparation, professional development for resident teachers, and lifelong learning for all participants, including university people in all of their different roles.“ (Ken, zitiert nach Roth/ Tobin 2002, S. 309).

Auch in dieser Entwicklung werden die Schulleiter eine wichtige Drehscheibenfunktion spielen müssen. Außerdem können Schulleiter über Teamteaching mit ihren Lehrkräften zu einer neuen Qualität von pädagogischer Zusammenarbeit finden. Dies ist ein äußerst interessanter Ansatz für die pädagogische Leitung einer Schule.

Das große Potential von Teamteaching sollte jedenfalls genützt werden, um das Lehren und Lernen in der Schule sowie die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte zeitgemäß und in die Zukunft gerichtet zu gestalten.

In diese Entwicklung müssen jedoch finanzielle Ressourcen eingebracht werden. Diesbezüglich müssen auch die Entscheidungsträger im Bildungssystem ihre Verantwortung erkennen und wahrnehmen.

Auf der anderen Seite muss diese Entwicklung Konsequenzen für die Arbeitszeit der Lehrkräfte haben. Diese muss nicht erhöht aber neu organisiert werden. Verpflichtende Anwesenheitszeiten beispielsweise für „Aushandlungen, Kommunikation, Reflexion, Dialog“ (Schley 2002, S. 110) also für den fortlaufenden „Teamprozess“ (Schley 2002, S. 110) sollten selbstverständlich werden.

Diese Teamorientierung im Lehrberuf sollte auch Auswirkungen auf die Studieneingangsphase von angehenden Lehrkräften haben. Hier wird das Potential für Teamfähigkeit in geeigneten Verfahren zu überprüfen sein, damit man nicht wie Schley es bezeichnet „Teams für Teamlose“ (Schley 2002, S. 110) bilden muss, denn Team- und Netzwerkarbeit werden in Zukunft Basis von Bildungsarbeit sein (vgl. Schley 2002, S. 111). Teamteaching wird aus heutiger Sicht ein wesentlicher Beitrag dazu sein, denn, um mit Norbert Wiener zu sprechen:

„Ich weiß erst, was ich gesagt habe, wenn ich deine Antwort gehört habe“ (zitiert nach Schley 2002, S. 110).



## Literaturverzeichnis

**Abs, H. J.** (2007): Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern, in: Lüders, M./ Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation, Münster/ New York/ München/ Berlin, S. 63 - 84).

**Altrichter, H./ Posch, P.** (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn.

**Bätz, R./ Heller, N./ Schröck, N.** (2006): Perspektive der Teamarbeit an Schulen. Professionelle Lerngemeinschaften am Gymnasium, in: Altrichter, H. et al. (Hrsg.): Journal für Schulentwicklung, 3/2006. Professionelle Lerngemeinschaften, Innsbruck-Wien-Bozen, S. 29-34.

**Bauer, K.-O.** (1997): Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager, Weinheim und München.

**Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, Amt für Volksschule** (2008): Teamteaching im Rahmen des Unterrichts in Blockzeiten. Handreichung für Kindergarten- und Primarlehrpersonen, St. Gallen, online im Internet: [www.schule.sg.ch](http://www.schule.sg.ch) (zugegriffen am 11.5.2010).

**Bonsen, M.** et al. (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns, Weinheim und München.

**Bonsen, M./ von der Gathen, J.** (2006): Fünf Säulen professionellen Lernens, in: Altrichter, H. et al.(Hrsg.): Journal für Schulentwicklung, 3/2006. Professionelle Lerngemeinschaften, Innsbruck-Wien-Bozen, S. 23-28.

**Buhren, C. G./ Rolff, H.-G.** (2009): Personalmanagement für die Schule. Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium, Weinheim und Basel.

**Frommherz, B./ Halfhide, Th.** (2003): Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen, Pädagogisches Institut der Universität Zürich (Hrsg.), Zürich, in: Reich, K (2007) (Hrsg): Methodenpool, online im Internet: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (zugegriffen am 6.11.2010).

**Fullan, M.** (2000): Schulentwicklung im Jahr 2000, in: Altrichter, H./ Rolff, H.-G. (Hrsg.): Journal für Schulentwicklung, 4/2000. Theorie und Forschung in der Schulentwicklung, Innsbruck-Wien-München, S. 9-16.

**Halfhide, Th.** (2002a): Konkrete Erfahrungen in unterschiedlichen Modellen, in: Halfhide, Th./ Frei, M./ Zingg, C. (2002): Teamteaching. Wege zum guten Unterricht, Kanton Zürich, S. 14-21.

**Halfhide, Th.** (2002b): Theorien und Modelle, in: Halfhide, Th./ Frei, M./ Zingg, C. (2002): Teamteaching. Wege zum guten Unterricht, Kanton Zürich, S. 7-13.

**Halfhide, Th.** (2009): Teamteaching an der Grund- oder Basisstufe, in: Projekt Basisstufe des Kantons St. Gallen und Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen (Hrsg.): Publikation zum Projekt Basisstufe, Heft 2. Teamteaching, St. Gallen, Rorschach, S. 2-5.

**Hargreaves, A./ Fink, D.** (2005): Nachhaltige Entwicklung durch nachhaltige Schulleitung<sup>1</sup>, in: Altrichter H. et al. (Hrsg.): Journal für Schulentwicklung, 2/2005. Arbeitsplatz Schule, Innsbruck-Wien-Bozen, S. 19-29. <sup>1</sup>Deutsche Übersetzung des Beitrags von Andy Hargreaves und Dean Fink: Sustaining Leadership. In: Phi Delta Kappan (May 2003), S. 693-700. Der Text wurde von Herbert Altrichter übersetzt und leicht gekürzt.

**Herzmann, P./ Sparka, A./ Gräsel, C.** (2006): Leseförderung durch professionelle Kooperation. Die Bedeutung des Kompetenzaufbaus bei Lehrkräften, in: Altrichter, H. et al. (Hrsg.): Journal für Schulentwicklung, 3/2006. Professionelle Lerngemeinschaften, Innsbruck-Wien-Bozen, S. 35-44.

**Hopmann, St./ Team** (2010): Niederösterreichisches Schulmodell im Schulversuch. Ergebnisse der Vorerhebung im Schuljahr 2009/10. Arbeitsbericht Nr. 1, September 2010, Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft Schul- und Bildungsforschung in Kooperation mit dem Landesschulrat für Niederösterreich (Hrsg.), Wien.

**Huber, B.** (2000): Team-Teaching. Bilanz und Perspektiven. Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich/ Integrationsklassen (Schuljahr 1998/99) zu Thematik/ Problematik der Zusammenarbeit im Zweierteam, Frankfurt am Main-Berlin-Bern-Bruxelles-New York-Oxford-Wien.

**Joppich, E.** et al. (2008): Schulversuch „Englisch als Arbeitssprache im zweisprachigen Unterricht“ im Bereich der Hauptschule, in: Landesschulrat für Niederösterreich (Hrsg.): Projektbeschreibung. Schulversuch „Englisch als Arbeitssprache im zweisprachigen Unterricht“ im Bereich der Hauptschule, St. Pölten, online im Internet: [www.lsr-noe.gv.at](http://www.lsr-noe.gv.at) (zugegriffen am 3.1.2011).

**Kleingeist-Poensgen, H.** (2001): Wissensmanagement – auch das noch!?! Lehrerinnen und Lehrer organisieren ihren kollektiven Lernprozess, in: Altrichter, H. et al. (Hrsg.): Journal für Schulentwicklung, 1/2001. Wissensmanagement, Innsbruck-Wien-München, S. 6-10.

**KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)** (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, online im Internet: <http://www.kmk.org> (zugegriffen am 26.10.2010).

**Knoepfli, A.** (2000): Teamteaching. Mehr Ressourcen und mehr Kreativität, in: ZLV (Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband) (Hrsg.): Teamteaching: Die neue Feedback-Kultur. ZLV-Magazin Nr. 12/2000, Zürich.

**Krämer-Kilic, I.** (2009): Zwei Pädagogen unterrichten gemeinsam (Teamteaching) – Aspekte zur Umsetzung im gemeinsamen Unterricht (Inklusion). Durchführung und methodische Gestaltung des Teamteachings, online im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at> (zugegriffen am 1.4.2010).

**Kunz Heim, D.** (2006): Das Modell des systemorientierten Weiterlernens von Lehrpersonen, in: Altrichter, H. et al. (Hrsg.): Journal für Schulentwicklung, 3/2006. Professionelle Lerngemeinschaften, Innsbruck-Wien-Bozen, S. 45-52.

**Mayr, J.** (2007): Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz, in: Lüders, M./ Wissinger J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation, Münster/ New York/ München/ Berlin, S. 151-168.

**Mayring, Ph.** (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim und Basel.

**Mächler, St.** (2002): Einleitung, in: Halfhide, Th./ Frei, M./ Zingg, C. (2002): Teamteaching. Wege zum guten Unterricht, Kanton Zürich, S. 5-6.

**Perrenoud, Ph./ Gather Thurler, M.** (2005): Arbeitsorganisation als zentrale Dimension der Schulentwicklung, in: Altrichter H. et al. (Hrsg.): Journal für Schulentwicklung, 2/2005. Arbeitsplatz Schule, Innsbruck-Wien-Bozen, S. 10-18.

**Petrovic, A./ Peer Review Teams** (2010): Peer Review im Rahmen der Evaluation der Neuen Mittelschule. Dokumentation der Prozesse und Ergebnisse 2009, in: BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.): BIFIE-Report 3/2010, Graz.

- Polt, P.** (2006): Lehrer sein dagegen sehr. 12 Lektionen auf dem Weg zum erfolgreichen LehrerSEIN, Horitschon-Wien-München.
- Reh, S.** (2008): Gemeinsam unterrichten – Belastung oder Ressource? Bericht aus einer Pilotstudie über die Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen in Unterrichtsteams, in: Esslinger-Hinz, I./ Hahn, H. (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln – Unterrichtsqualität in der Grundschule steigern. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde, Baltmannsweiler, S. 38 – 47.
- Reich, K. (Hrsg.)** (2007): Methodenpool, online im Internet: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (zugegriffen am 6.11.2010).
- Rolff, H.-G.** (1995): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule, Weinheim; München.
- Rolff, H.-G./ Schley, W.** (2000): Bezugstheorien aus der Personalentwicklung, in: Altrichter, H. et al. (Hrsg.): Journal für Schulentwicklung, 4/2000. Theorie und Forschung in der Schulentwicklung, Innsbruck-Wien-München, S. 44-59.
- Roth, W.-M./ Tobin, K.** (2002): At the Elbow of Another. Learning to Teach by Coteaching, New York-Washington, D.C./ Baltimore-Bern-Frankfurt am Main-Berlin-Brussels-Vienna-Oxford.
- Schley, W.** (2002): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule, in: TU Kaiserslautern (Hrsg.): Studienbrief SM0510, Kaiserslautern.
- Schwedes, H.** (2010): Teamteaching – ein Ausbildungselement im Halbjahrespraktikum, online im Internet: <http://gaebler.info/schwedes/team.htm> (zugegriffen am 1.11.2010).
- Sieland, B.** (2006): Ungewolltes Lernen als Risiko im Hause des Lernens. Lehrpersonen brauchen Professionelle Lerngemeinschaften, in: Altrichter, H. et al. (Hrsg.): Journal für Schulentwicklung, 3/2006. Professionelle Lerngemeinschaften, Innsbruck-Wien-Bozen, S. 6-14.
- Stern, E.** (2009): Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern, in: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim und Basel, S. 355-364.
- Strittmatter, A.** (2006): „Todsünden“ und „Kardinaltugenden“ der Personalführung. Was Schulleitung gegen und für eine professionelle Arbeits- und Lerngemeinschaft tun kann, in: Altrichter, H. et al. (Hrsg.): Journal für Schulentwicklung, 3/2006. Professionelle Lerngemeinschaften, Innsbruck-Wien-Bozen, S. 15-22.

**Terhart, E.** (2007): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften, in: Lüders, M./ Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation, Münster/ New York/ München/ Berlin, S. 37-62.

**The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group** (1996): Team Teaching, Portland, Maine.

**Vogt, F.** (2009): Teamteaching gelingt gut – Zwischenergebnisse der formativen Evaluation, in: Projekt Basisstufe des Kantons St. Gallen und Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen (Hrsg.): Publikation zum Projekt Basisstufe, Heft 2. Teamteaching, St. Gallen, Rorschach, S. 6-9.

**Winkel, R.** (1974): Theorie und Praxis des Team Teaching. Eine historisch-systematische Untersuchung als Beitrag zur Reform der Schule, in: Muth, J./ Schaller, K. (1974) (Hrsg.): Grundthemen der Pädagogischen Praxis. Eine Schriftenreihe begründet von Albert Holfelder, Braunschweig.

**Wyss, M.** (2010): Teamteaching im Unterricht. Ausbildung Primarstufe, 2. Studienjahr. PHZ Luzern (Hrsg.), Luzern, online im Internet: [www.luzern.phz.ch](http://www.luzern.phz.ch) (zugegriffen am 6.11.2010).