

EDITORIAL

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 113, 2017/2, 179–201

RALF TENBERG

Zum Stand der Lehrpersonenkooperation an berufsbildenden Schulen

Ausgangspunkt

Mit Einführung der Lernfeldlehrpläne vor ca. 15 Jahren erfolgte eine erhebliche curriculare Intervention: Beruflicher Unterricht sollte nicht mehr wissens- sondern handlungsorientiert sein, anstelle von Qualifikationen sollte er sich zukünftig an Kompetenzen orientieren. Um dies über die Ordnungsmittel zu manifestieren wurden die beruflichen Fächer aufgelöst, ebenso die kleinschrittigen Lernziele. Die neue Planungseinheit waren (und sind seit 1996) die Lernfelder. Die zeitliche Planungseinheit vergrößerte sich damit drastisch, an Stelle von 45, 90 oder 135 Minuten gilt es seitdem 30, 60 oder 90 Unterrichtsstunden zusammenhängend zu konzipieren, eine Aufgabe, die zwar von einer einzelnen Lehrperson geleistet werden könnte, wobei sich damit jedoch enorme Probleme in der Organisation des schulischen Lehrpersoneneinsatzes ergeben würden, insbesondere in Stundenverteilung und Stundenplangestaltung. SLOANE stellte dies schon früh fest und entwickelte ein didaktisches Rahmenkonzept, in welchem er Lehrpersonenkooperationen vorsah (2003, 7, ähnlich TIEMEYER, SCHULTE, 2002). 2006 ließ sich in einer explorativen Untersuchung an 12 berufsbildenden Schulen in Niedersachsen und Bremen bereits ein moderater Trend zur Umstellung der ehemals singulären Arbeitsorganisation von Lehrpersonen feststellen (TENBERG 2006, 124), wobei jedoch auch offengelegt wurde, dass dies nur für jene Unterrichtsbereiche galt, in welchen die Lernfelder konzeptkonform transformiert und nicht in traditionelle Fächer rücktransformiert wurden. Dieser keineswegs repräsentativen Studie folgten nur wenige bis heute. Daher sind aktuell keine belastbaren Aussagen über den Stand der damals prognostizierten Entwicklung von Lehrpersonenkooperation an berufsbildenden Schulen auffindbar. Im folgenden sollen jedoch die wenigen verfügbaren Befunde bilanziert und im Rahmen ihrer empirischen Qualität vorsichtige Schlüsse gezogen werden. Zunächst erfolgt jedoch ein Exkurs in die Lehrpersonenkooperationsforschung im Raum allgemeinbildender Schulen, welcher national und international deutlich dichter erforscht ist.

Lehrpersonenkooperationsforschung an allgemeinbildenden Schulen

FUSSANGEL & GRÄSEL (2011, 668 ff.) identifizieren insbesondere die Schuleffektivitätsforschung, die Schulentwicklungsforschung, aber auch die Arbeitssoziologie als Forschungsbereiche, in welchen das Thema Lehrpersonen-Teamarbeit akzentuiert wird. Im Kontext der sog. „Professionalisierungsforschung“ (z. B. BAUMERT, KUNTER, 2006) konstatieren HELSPER und TIPPELT, dass das für den Lehrberuf typische hochgradig eigenständige berufliche Handeln als „semiprofessionell“ bezeichnet werden könnte (2011, 269). Die beiden Kritiker relativieren jedoch diese Feststellung auch unmittelbar, indem sie anführen, dass der in der Professionalisierungsdiskussion herangezogene Vergleich der Lehrberufe mit den „freien Berufen“ wie Arzt oder Rechtsanwalt nur bedingt tragfähig sei, da ein Lehramt „im Kontext staatlich formierter Schulorganisationen angesiedelt und damit historisch durch einen ganz eigenen Professionalisierungspfad gekennzeichnet“ sei (ebd.).

Trotzdem bleibt die Unterstellung eines nicht oder nicht umfassend professionellen Lehrberufs auf Grund der weitgehend isolierten Arbeitsweise. Deutlich wird dies angesichts der Ansprüche TERHARTS an einen Ansatz in welchem Professionalität nahe beim Expertenbegriff positioniert wird (ebd. 273, auch KRAUSS, 2011, 172) und die Expertiseentwicklung in einem engen Zusammenhang mit permanenten Expertenfeedback steht (KRAUS, 2011, 182). Um die komplexen und riskanten Aufgaben und Probleme des Lehrberufs professionell lösen zu können, sei neben einer anspruchsvollen Ausbildung eine entsprechende berufliche Einsozialisation erforderlich, sowie die konstante Bereitschaft für eine berufsbegleitende Weiterentwicklung (HELSPER & TIPPLET, 2011, 269). Beides sind Aspekte, welche nur bedingt mit dem „Einzelkämpfer-Prinzip“ korrespondieren.

Mit den Zusammenhängen und Wirkungen der beruflichen Sozialisation von Lehrpersonen hatte sich LORTIE (1972) aus einer arbeitssoziologischen Perspektive schon in den 1970er-Jahren befasst. Er stellte drei Merkmale des Lehrberufs fest, welche diesen deutlich von anderen Professionen unterscheidet: Individualismus, Konservatismus und Gegenwartsorientierung (ebd. 42). Die entlang dieser Prämissen erfolgende berufliche Sozialisation von Lehrpersonen führte dem gemäß zu spezifischen Verhaltens- und Umgangsnormen, welche relativ unabhängig von der jeweiligen Schulart und immer wieder reproduziert wurden; dem sog. Autonomie-Paritäts-Muster (APN): „1. Kein anderer Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen. 2. Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden. 3. Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren“ (ebd.). LORTIE führt die Ursachen des APN dabei nur zum Teil auf die Isolation der Lehrkräfte im Unterricht zurück. Weitere Auslöser für dieses Berufsmuster seien die heterogene Zusammensetzung von Lehrerkollegien, da die dortigen enormen Eigenschafts- und Einstellungsdivergenzen eine für Kooperation anhaltend erforderliche Konsensbildung erschwerten. Diese Heterogenität der Lehrerschaft hinge wiederum mit der enormen individuellen Gestaltungsfreiheit des Lehrberufs zusammen, welche diesen insbesondere für autonomie-affine Personen attraktiv mache. Diese

Thesen von LORTIE wurden empirisch in der Studie von EDER, DÄMON und HÖRL (2011, 209) teilweise bestätigt, indem sie 1113 Lehramtsstudierende in Österreich bzgl. des APN befragten. Auch das „pädagogische Eingliederungssystem“ repräsentiert bzw. impliziert nach LORTIE eine individualistische Arbeitsweise und würde damit einen frühen Grundstein für die hier wirksamen Einstellungen und Haltungen legen (LORTIE, 1972, auch TENBERG, 2003, 157).

Ca. 25 Jahre nach Identifikation des APN unterstreicht LORTIE nochmals die Bedeutung der Autonomie für den Lehrberuf, da diese die „professionelle Autorität“ der Lehrpersonen sichere, welche im Gegensatz zu anderen Professionen u. a. durch insuffiziente Karriere- bzw. Belohnungssysteme nur gering ausgeprägt sei (2002). KELCHTERMANS bestätigt dies 2006, indem er anführt, dass eine autonome Berufsausübung nicht nur Garant für ein hohes Maß an individueller Gestaltungsfreiheit sei, sondern nur durch diese der eigene Arbeitsaufwand allein an den individuellen Anforderungen ausgerichtet werden könne. Ein wenig codifiziert deutet er damit an, dass fehlende bzw. nicht erreichte berufliche Aufstiege und damit zusammenhängende Gratifikationen von den Lehrpersonen traditionell durch eine Eingrenzung ihres Arbeitsaufwands kompensiert würden (100). Die Lehrpersonen-Autonomie würde somit aber generell zu einer multifunktionalen Qualitätsblockade in der Organisation Schule, denn sie erschwere das Festlegen sowie Durchsetzen allgemeiner Leistungs- und Qualitätsstandards und verhindere anhaltend arbeitsbezogene Rückmeldung, welche jedoch für eine professionelle berufliche Entwicklung entscheidend wären (ebd.). Angesichts der Befunde von LORTIE sind zum Zeitpunkt seiner letzten Erhebungen (2002) die für einen „professionellen Lehrberuf“ von TERHART (HELSPER & TIPPELT, 173) konstatierten Bedingungen einer „produktiven“ beruflichen Einsozialisation und konstanten Bereitschaft für eine berufsbegleitende Weiterentwicklung durchaus in Frage zu stellen.

Auf Basis nordamerikanischer Theorien und eigener Befunde konstatierten GRÄSEL, FUSSANGEL, PRÖBSTEL 2006 (209f.) drei Kategorien von Lehrpersonenkooperation, jene (b) des Austauschs (von Unterlagen, Medien, etc.), jene (c) der arbeitsteiligen Kooperation (Aufteilung von überwiegend außerunterrichtlichen Tätigkeiten) und jene (d) der Kokonstruktion (gemeinsame Unterrichtsentwicklung, -umsetzung und -optimierung). Dabei stellten sie jedoch weder fest, ob diese Kategorien als Typen (personenspezifisch) zu verstehen sind, oder als Ausprägungen (situationsadaptiv). Ebenso wurde dabei nicht festgestellt, ob es auch eine (a) Kategorie der Nicht-Kooperation gibt, zudem wurden keine Quantifizierungen angeführt. Somit liefern GRÄSEL, FUSSANGEL, PRÖBSTEL lediglich einen paradigmatischen Anker für weitere Forschung, der jedoch als richtungsweisend einzuschätzen ist. Da (a) und (b) wohl in hohem Maße dem traditionellen Lehrpersonen-Bild entsprechen, entsprechen nur (c) und (d) „neueren Kooperationsformen“, wobei (c) weitgehend external motiviert ist, da sie eine Effizienzsteigerung intendiert, (d) hingegen internal erscheint, da sie sozial-kommunikative Gewinne in der Entwicklung des Unterrichts und diesbezügliche Qualitätsgewinne intendiert.

Gut 10 Jahre nach den skeptischen Prognosen und 7 Jahre nach Fundierung der Kategorien von Lehrpersonenkooperation durch GRÄSEL, FUSSWANGEL und PRÖBSTEL beschreiben ALBISSER, KELLER-SCHNEIDER und WISSINGER auf Basis einer

wissenschaftlichen Bilanzierung eine Akzentverschiebung in der Schriftenlage über die Zusammenarbeit von Lehrpersonen. „Mehr und mehr wird von einer Arbeitsplatzbedingung gesprochen und einem ausbalancierteren Blick auf Zusammenarbeit und Autonomie von Lehrpersonen, und zwar in dieser Reihenfolge“ (2013, 9). Dies wird z. B. deutlich, wenn man das von LORTIE angeführte ursächliche Bedingungsgefüge für das APN auf die heutige Schule in Deutschland überträgt. Wenngleich die Einzel-Situation der Lehrkräfte im Unterricht nach wie vor Tatsache ist und auch davon ausgegangen werden muss, dass die Lehrerkollegien nach wie vor heterogen zusammen gesetzt sind und durchaus auch „Individualisten“ beheimaten, stellt sich die Situation hier maßgeblich verändert dar:

Geändert hat sich zunächst das „pädagogische Eingliederungssystem“. Die ehemals repräsentierte bzw. implizierte individualistische Arbeitsweise wurde an Universitäten und Studienseminaren inzwischen durch vielfältige kollektive Ansätze erweitert, zudem verbreiten sich schulspezifische „On-Boarding“-Ansätze, in welchen die frisch ausgebildeten Lehrpersonen durch eine explizite Team-Integration „weich“ in den Schulalltag begleitet werden (s. BÖHMANN, 2010). Hinzu kommen konkrete und verbindliche Leistungs- und Qualitätsstandards für den Unterricht, welche durch die inzwischen flächendeckend implementierte organisationale Schulentwicklung bedingt werden. Sie erschweren zunehmend eine individuelle Dimensionierung des eigenen Arbeitsaufwands durch dessen alleinige Ausrichtung an „persönlichen Anforderungen“. Da sich aber die Karriere- bzw. Belohnungssysteme im Lehrberuf kaum geändert haben und gegenüber der Wirtschaft nach wie vor als insuffizient bezeichnet werden können, ist absehbar, dass die Lehrerschaft auch nach einer Konkretisierung und Einforderung expliziter Leistungs- und Qualitätsstandards Wege findet bzw. gefunden hat, diese Insuffizienz zu kompensieren, also ihren Arbeitsaufwand adäquat einzugrenzen. Dies kann absehbar entweder durch die Negation der Standards umgesetzt werden, oder durch eine Optimierung der Tätigkeit, welche letztlich auch durch eine Umstellung der Arbeitsorganisation von der individuellen auf die kollektive erreicht werden kann. Die Aufhebung des Gleichheits-Anspruchs durch verbindliche Leistungs- und Qualitätsstandards der Organisation Schule bewirkt somit eine Entkräftung des Autonomie-Paritäts-Musters und führt dabei moderat in ein kollektives Berufsmuster, welches auch eine Anpassung des Autonomie-Anspruchs bedingt. Dabei wirken absehbar internale Aspekte welche z. B. von einer kollektiven Integration in den Schulalltag ausgehen ebenso wie externale, z. B. erzeugt durch einen organisationalen Qualitätsdruck und das Motiv, diesem eine eigenständige Arbeits-Eingrenzung entgegen zu setzen.

Lehrpersonenkooperationsforschung an berufsbildenden Schulen

Ob bzw. zu welchem Grad die im allgemeinbildenden Schulkontext eingebrachten Befunde und Erkenntnisse über Lehrpersonenkooperation für den berufsbildenden Bereich gültig bzw. auf diesen übertragbar sind, kann aktuell angesichts fehlender vergleichbarer Befunde nur gemutmaßt werden. Fest steht, dass die ursächlichen Kom-

ponenten für zunehmende Lehrpersonenkooperation an allgemeinbildenden Schulen – Veränderung des pädagogischen Eingliederungssystems, Einführung verbindlicher Leistungs- und Qualitätsstandards für den Unterricht aber auch Beibehalten von Karriere- bzw. Belohnungssystemen im Lehrberuf – auch im berufsbildenden Bereich vorliegen.

Darüber hinaus vollzog sich in den vergangenen Jahrzehnten speziell im berufsschulischen Kontext noch eine weitere umfassende Veränderung, welche im Hinblick auf die Berufsausübung der darin involvierten Lehrpersonen enormes Entwicklungspotenzial hatte und absehbar auch noch hat: die curriculare Reform der Einführung lernfeldorientierter Lehrpläne. Die seit 1996 sukzessive veröffentlichten „Handreichungen zur Erstellung von Rahmenlehrplänen für duale Ausbildungsberufe“ der KMK bedingen einen umfassenden didaktischen Paradigmenwechsel. Dieser liegt zum einen in der Neuorientierung am Konzept beruflicher Handlungskompetenz (2011, 9), also einem erhöhten Anspruch gegenüber der ehemaligen Ausrichtung berufsschulischen Unterrichts an der Vermittlung von Fachwissen. Zum anderen erfolgt hier eine methodische Richtungsbestimmung, mit dem Anspruch einer Implementierung beruflicher Handlungen in die schulischen Lernprozesse (ebd. 10). Hinzu kommt eine erhebliche Entkonkretisierung des Lehrplans, indem die Fächer weitgehend aufgehoben werden, ebenso die ehemals stundengegliederten Lernziele und deren zugewiesene Inhalte. Stattdessen sind nun Lernfelder mit bis zu 80 Stunden Zeitvolumen umzusetzen, in welchen nur eine Reihe beruflicher Performanzen als „Ziele“ beschrieben werden und diesen optionale Inhalte beigeordnet sind. Zur Implementierung der Lernfeldlehrpläne blieben bzw. bleiben den Schulen bzw. den Lehrpersonen zwei grundlegende Ansätze:

1. Eine konsequente konzeptionelle Negation, strukturelle Auflösung der Lernfelder und verdeckte Rückführung in das alte curriculare Konzept. Dies ist nach wie vor an einzelnen Berufsschulen vorzufinden, dabei wird – wie vor der Reform – Fachunterricht organisiert und umgesetzt, das Lernfeld ist dann eine Art „virtuelles Ordnungs-Cluster“ (s. DENGLER, 2013, 61).

2. Eine konsequente Auflösung und Neu-Ordnung der bisherigen Planungs- und Organisationsstrukturen, bezogen auf Zeiten, Räume und Lehrpersonen. Da es organisatorisch und insbesondere didaktisch sehr schwierig wäre, ein Lernfeld exklusiv einer Lehrperson zu übertragen, erfordert deren Handhabung die Zusammenarbeit mehrerer Lehrpersonen (s. KREMER, SLOANE, 2000, 76).

Die Negation (1.) erlaubt dabei nicht nur ein Beibehalten der bisherigen didaktisch-methodischen Ansätze, sondern auch des traditionellen Lehrer-Individualismus. Anders in 2., denn die Umsetzung der Lernfeldlehrpläne erfordert eine kollegiale Aufteilung des Lernfelds, was eine Reihe organisatorischer, insbesondere aber auch kompetenzbezogener Konsequenzen nach sich zieht. Wie bereits festgestellt, bedingen die neuen Lehrpläne erhöhte didaktisch-methodische Ansprüche. Dies bezieht sich u. a. auf die Orientierung an beruflichen bzw. betrieblichen Kontexten, welche eine hohe Expertise der Lehrperson voraussetzt, um die im Lehrplan nur vage beschriebenen beruflichen Performanzen in konkrete Lernziele mit relevanten und anspruchsvollen Inhalten übertragen zu können. Diese 1. didaktische Transformation, welche in den

ehemaligen Lehrplänen von den Lehrplangestaltern durchgeführt wurde, wird nun auf Schulebene vollzogen. Hinzu kommt die II. didaktische Transformation in Form der konzeptionellen Umsetzung als handlungsorientierten Ansatz, welche anspruchsvoll ist und neben der kontextuellen und beruflich-prozessualen Expertise der Lehrperson auch ein anspruchsvolles Methodenrepertoire erfordert (s. SLOANE, 2003, „schulnahe Curriculumentwicklung und Bildungsganggestaltung“). Die Qualität eines beruflichen Unterrichts nach den Lernfeldlehrplänen wird somit durch deutlich mehr als das Wirken jener Lehrperson bestimmt, welche den Unterricht schließlich hält. Sie geht in hohem Maße auf das Lehrpersonenteam zurück, auf die Gesamt-Expertise aller involvierten Lehrpersonen und auf deren Fähigkeit, ihre Stärken optimal zu integrieren und ihre Schwächen dabei möglichst gut zu kompensieren.

Zusammenfassend ist somit festzustellen, dass zwei der von LORTIE festgestellten Ankerpunkte im berufsschulischen Bereich für das APN nach wie vor bestehen; die Isolation der Lehrkräfte im einzeln durchzuführenden Unterricht und die Heterogenität der Lehrerkollegien mit einem nicht unerheblichen Anteil an Individualisten. In den beruflichen Schulen in Deutschland hat sich jedoch einiges geändert: Die Professionalisierung der Lehrpersonen und insbesondere ihre pädagogische Eingliederung in den Schulalltag haben den Individualansatz relativiert und setzen zunehmend kollektive Ansätze um. Schulische Organisationsentwicklung ist implementiert und mit ihr der Anspruch einer lehrerindividuellen Handhabung der Unterrichtsqualität aufgehoben. Die Lernfeld-Lehrpläne sind im beruflichen Teilzeitunterricht maßgeblich, woraus sich organisationale, didaktische und methodische Konsequenzen ergeben, welche eine Lehrpersonenkooperation voraussetzen. Dies zieht die grundlegende These nach sich, dass sich unsere berufsbildenden Schulen von der Individual-Lehrperson mehr und mehr verabschieden, dass Lehrpersonenkooperation zum Normalfall wird.

In struktureller Hinsicht kann diese These unmittelbar bestätigt werden, da die heutigen berufsbildenden Schulen in hohem Maße segmentiert sind. Es gibt dort rein formell neben den herkömmlichen domänenspezifischen beruflichen Fachgruppen auch Fachgruppen für allgemeine Fächer oder spezielle Bildungsganggruppen bzw. Schulartgruppen. Hinzu kommen Gruppierungen, welche mit dem schulischen Qualitätsmanagement beauftragt sind, bis hin zur erweiterten Schulleitung, welche häufig aus den Schulleitungspersonen und den FachabteilungsleiterInnen zusammengesetzt ist. Hinzu kommen informelle Gruppen, welche entweder temporär auftreten (z. B. Projektgruppen) oder sich aus individuellen Beziehungen bilden. Dass dies jedoch im Sinne der nicht nur von TERHART geforderten Erhöhung der Lehrer-Professionalität nicht genügen kann, liegt auf der Hand. Hierfür entscheidend ist nicht die Struktur der Zusammenarbeit, sondern deren Inhalt und Anspruch. Um dies aktuell zu klären, wurden zunächst einschlägige empirische Studien bilanziert. Dabei war festzustellen, dass bis ca. 2007 die Implementierung der Lernfeldlehrpläne keine Rolle in den Studien über LPTA in BBS spielte:

LASKE (1997) untersuchte Faktoren zur Überwindung des Einzelkämpfertums bei Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen. STERN (1999) untersuchte, wie Schulentwicklungsprozesse kollektiv gestaltet werden können. FASSHAUER (2001) untersuchte

die Einflüsse der subjektiven Wahrnehmungen, persönlichen Einstellungen und Bewertungen von Lehrpersonen auf Teamentwicklungsprozesse und die Qualität von Lehrpersonenkooperation. DÖBBER (2001) untersucht Lehrpersonenteamarbeit an beruflichen Schulen als Konsequenz veränderter Anforderungen des technologischen, sozialen und individuellen Wandels. BERGER und MÜLLER (2001) sowie SCHÖBER (2002) entwickeln empirisch basierte Erfolgsfaktoren für Teamarbeit an berufsbildenden Schulen. DILGER et al (2003) untersuchen, wie Lehrpersonenteamarbeit gefördert werden kann. TENBERG (2003) untersucht, in wie fern Teamarbeit eine Perspektive für innovative Lehrerbildung ist. GERDSMEIER (2004) untersucht Vor- und Nachteile von Lehrpersonenteamarbeit. OTT und GROTENSOHN (2005) untersuchen die Wirkungen von Lehrpersonenteamarbeit auf Prozess- und Kundenorientierung im Unterricht. BUGGENHAGEN und HATWIEGER (2010) untersuchten Faktoren der Teamentwicklung für die Qualität (Wirkung) der Teamarbeit bei Lehrkräften an beruflichen Schulen. MÜLLER (2011) versuchte herauszufinden, in welchen Tätigkeitsfeldern das Lehrer-Klassen-Team-Konzept wirksam werden kann und ob bei Lehrpersonenteamarbeit eine Wirksamkeitssteigerung der Arbeit festgestellt werden kann.

Die erste empirische Untersuchung, in welcher Lehrpersonenteamarbeit vor dem Hintergrund der Lernfeld-Implementierung erforscht wurde, ist von STEINEMANN (2007). Sie untersuchte, welche Faktoren den Erfolg von Lehrpersonenteamarbeit in Umsetzung der Lernfeldlehrpläne bedingen. Ihr folgten deutlich später 2013 die Studie von KOSCHMANN, 2014 die Studie von HERRMANN und von RÖDER (2016). Da absehbar nur die drei letztgenannten Studien für die aktuelle Situation der Lehrpersonenteamarbeit an beruflichen Schulen relevant erscheinen, sollen diese nachfolgend genauer referiert werden:

KOSCHMANN hat sich vor ca. 5 Jahren explorativ mit kooperativen Ansätzen zur Umsetzung der lernfeldorientierten Lehrpläne an berufsbildenden Schulen auseinandergesetzt. Zentrale Frage war dabei, „wie die Lehrkräfte den Forderungen nach einer didaktisch ausgerichteten Zusammenarbeit nachkommen, genauer: wie die Kooperation in Lehrergruppen zur Umsetzung der lernfeldorientierten Lehrpläne im Rahmen einer schuleigenen Curriculumentwicklung erfolgt“ (2013, 11). Der dabei vollzogene qualitative Ansatz adressierte die Ausgangsbedingungen, Strukturen, Prozesse und Ergebnisse der kollektiven Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne sowie die diesbezüglichen Einstellungen und Urteile der Lehrpersonen. Dazu wurden systematisch Einzel- und Gruppenbefragungen in Lehrpersonen-Teams durchgeführt, hinzu kamen Materialanalysen der Unterrichtskonzepte, Beobachtungen von Arbeitssitzungen sowie die Analyse der Gruppenergebnisse (ebd. 125). Theoriebasis war dabei das Sechsen-Modell von HÜSGENS zur Analyse von Projektteams (2005), welches durch eine Ausrichtung an versch. Ansätzen von Team-Effektivität in ein 2×3 -faktorielles Gittermodell erweitert wurde.

Die untersuchten Teams blickten zum Erhebungszeitpunkt auf einen Zeitraum zwischen vier Jahren und wenigen Monaten gemeinsamer Lernfeldumsetzung zurück. Fünf Teams hatten dabei schon deutlich vor der Lernfeldumsetzung mit einer explizit didaktischen Zusammenarbeit begonnen. „Auslöser hierfür waren vordergründig sachratio-

nale Erwägungen der Lehrkräfte und das Hinzukommen neuer Bildungsgangmitglieder. Für diese Fälle kann von einer freiwilligen Gruppenbildung gesprochen werden“ (ebd. 345). Die anderen 4 Teams hatten kaum vergleichbare gemeinsame „Vorlaufzeiten“, sie stellten schulinterne Teambildungsprozesse als Auslöser für die didaktisch ausgerichtete Zusammenarbeit fest. Diese Teams vollzogen dabei einen erheblichen Wandel in der unterrichtsbezogenen Arbeit. Wie die weiteren Befunde zeigten, wirkten sich diese beiden unterschiedlichen Team-Biografien erkennbar auf die Art und Intensität der kollegialen Teamarbeit aus. „Die fünf Gruppen, die sich freiwillig gebildet hatten und längere Erfahrungen mit der kooperativen Lernfeldumsetzung vorweisen konnten, trafen sich – unabhängig von obligatorischen Dienstsitzungen – täglich bis wöchentlich“ (ebd. 346). Dabei dominierte die Lernfeldarbeit sowie deren kontextuelle Rahmung. „Die offiziell gegründeten Gruppen trafen sich in der Gesamtkonstellation seltener, unregelmäßig und offenbar nicht außerhalb formalisierter Dienstsitzungen. Inhalte dieser Sitzungen waren, neben der als obligatorisch bezeichneten gemeinsamen Curriculararbeit, hauptsächlich schulintern vorgegebene, offizielle Teamverpflichtungen.“ (ebd.) „Die fünf kooperationsintensiven Gruppen orientierte sich in der Lernfeldumsetzung – im Gegensatz zur anderen Teilgruppe – an eigenen, kaum schulspezifischen Rahmenkonzepten (ebd. 348). Zudem widmeten sie sich im Rahmen ihrer häufigeren Arbeitstreffen insgesamt einer größeren Anzahl zusätzlicher Aufgaben“ (ebd. 346). Durch Lernortkooperation wurde intensiv an der Weiterführung des schon vor der Lernfeldumsetzung begonnenen handlungsorientierten Unterrichts gearbeitet; zudem wurden integrierte Fachunterrichtsräume geschaffen (ebd.). Bei diesen Gruppen wurde zudem festgestellt, dass sie die erstellten Unterrichts-Materialien kontinuierlich überprüfen und ggf. korrigieren bzw. modifizieren (ebd. 350).

Als Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit wurden „Zusammenwirken individueller Gruppenmerkmale [...] gegenseitige Sympathie, Vertrauen in die Kompetenz oder Zuverlässigkeit der KollegInnen, gleichwertige Beteiligung aller Mitglieder, Kommunikation, gegenseitige Akzeptanz und Offenheit sowie ähnliche Werte, Ziele, Einstellungen, didaktisch-methodische Orientierungen etc.“ (ebd.) genannt. „Der gemeinsamen Präferenz eines handlungsorientierten Unterrichts schien dabei eine besondere Bedeutung zuzukommen: Sie könnte sich darauf auswirken, inwieweit die Lehrpersonenkooperation als notwendig bzw. vorteilhaft wahrgenommen wurde. Im Gegensatz dazu hatten sich das Alter, die Ausbildung oder vorherige Kooperationserfahrungen nicht als ausschlaggebend herausgestellt“ (ebd.). Die Lernsituationen wurden teilweise in Einzelarbeit erstellt und teilweise gemeinsam entwickelt. Wenn arbeitsteilig vorgegangen wurde, erfolgte eine finale inhaltliche Abstimmung der entwickelten Konzepte im Team. In mehreren Fällen wurden die Unterrichtsmaterialien langfristig von mehreren Personen genutzt, überprüft und schrittweise verbessert bzw. überarbeitet. Unmittelbare Bestätigung bzw. Belohnung der innovativen Lehrplanumsetzung durch die Schulleitung wurde kaum festgestellt, abgesehen von Freiräumen für spezielle Budgets und Raumgestaltung. Dies jedoch wurde seitens der umgebenden Kollegien durchaus skeptisch als eine Form der Begünstigung wahrgenommen. „Eine positive Bewertung durch die Schulinspektion hatten nur zwei Gruppen erhalten“ (352). Insgesamt zeig-

ten sich alle Teams mit ihren Ergebnissen zufrieden, wenngleich diese durchaus als verbesserungswürdig festgestellt wurden. Bei jenen Teams, die sich eigeninitiativ gebildet hatten, bezog sich diese Bewertung jedoch nicht nur auf die unmittelbaren Ergebnisse ihrer Konzept-Arbeit, sondern auch auf deren Qualität und die damit einher gehenden sozio-emotionalen Prozesse.

Zusammengefasst ergibt sich aus dieser Studie im Rahmen der hier vorzunehmenden Einschränkungen wegen der schmalen Kohorte und der dabei hochgradig vorgenommenen Selektion, ein kleiner Einblick in die vor ca. 7 Jahren stattfindende Umstellung der Arbeitsweise von Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen. Dass diese kasuistischen Befunde für die damalige Gesamtsituation repräsentativ sind, kann in keiner Weise beansprucht werden, wohl aber damit sowohl Akzeptanz und Proaktivität als auch Ängste und Widerstände hervor rufen.

Die Lernfeldlehrpläne erzeugten einen Veränderungsdruck, welcher – wenn überhaupt – in kleinen, vorsichtigen Schritten umgesetzt wurde. Für Viele war dies wohl nicht einfach, einigen – all jenen, die diesen Wandel schon antizipiert hatten – kam es dabei jedoch auch entgegen. Unabhängig davon unterlagen die damit initiierten Teamprozesse wohl sehr ähnlichen Erfolgsfaktoren, wenngleich sie absehbar zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führten. Die vorgesetzten Stellen und auch die Kollegien hatten zu diesem Zeitpunkt durchaus Schwierigkeiten, eine adäquate Haltung gegenüber diesem Wandel einzunehmen. Letztlich entstammten sie alle einer Lehrer-Biografie, in welcher das „Einzelkämpfer-Prinzip“ tief verankert war. Bezogen auf die zentralen Fragen dieses Aufsatzes, wie weit die Professionalisierung von Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen aktuell fortgeschritten ist, kann damit moderat bestätigt werden, dass die Lernfeldlehrpläne einen deutlichen Impuls für die schulische Teamentwicklung gegeben haben. Ebenfalls kann bestätigt werden, dass dies nicht der einzige Impuls war, denn es gab schon vor dieser neuen und externalen Voraussetzung für die Unterrichtskonzeption interne Gründe für eine Teambildung, welche jedoch wiederum indirekt mit dem Lernfeldkonzept zusammenhängen. Lehrpersonen, die handlungsorientiert (und damit auch fächerübergreifend) unterrichten wollten, schlossen sich zu Teams zusammen, um damit den Grundgedanken des Lernfeldkonzepts aufzugreifen und didaktisch-methodisch umzusetzen, noch bevor dies für sie verpflichtend wurde. Dem entsprechend ist aus Initial-Perspektive den Lernfeldlehrplänen ein Impuls für Lehrpersonenkooperation zuzuschreiben, die mehr oder weniger ausgeprägte Unfreiwilligkeit, welche damit einher ging, führte jedoch absehbar auch zu einer pragmatisch ausgerichteten Arbeitsweise, welche die Qualität der internalen Arbeitsweise curricular unabhängig gegründeter Teams erreichen kann. Insgesamt können die Befunde von KOSCHMANN bestätigen, dass die Implementierung der Lernfeld-Lehrpläne einen Professionalisierungsimpuls durch eine Relativierung des Autonomie-Paritäts-Musters erzeugt hat.

Einen ebenfalls qualitativ-explorativen, wenngleich sehr unterschiedlichen Zugang auf Lehrpersonenteamarbeit nahm HERRMANN 2014 vor, indem sie sich speziell dem Aspekt des Berufseinstiegs zuwandte. Ihre Befunde sind ebenfalls auf Grund der schmalen Kohorten deutlich zu relativieren, erscheinen jedoch insgesamt relevant, zu-

mal es die bislang erste Studie ist, welche sich mit den Teamprozessen an beruflichen Schulen zum Berufseinstieg befasst. Theoretisch bezieht sich HERRMANN auf die deutsche Adaption des Entwicklungsmodells von FULLER & BROWN (1975) durch MESSNER & REUSSER (2000, 160). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen erfolgt dem gemäß in drei nacheinander zu vollziehenden Stufen, wobei die 1. Stufe als ‚survival stage‘ bezeichnet wird: „Die Lehrperson ist damit beschäftigt, den Alltag zu bewältigen und im Klassenzimmer ‚zu überleben‘“ (ebd.). Dies bestätigt auch das Entwicklungsmodell von HUBERMANN (1991), welches davon ausgeht, „dass das Lehrerhandeln in den ersten Jahren von „überleben und entdecken“ geprägt sei. Erst später finde eine Stabilisierung der beruflichen Identität und eine situationsabhängige Weiterentwicklung statt“ (HERRMANN, 40). Dabei beschreibt HIRSCH 1990, „dass sich die Entwicklung vor allem in der Art und Weise der Belastungs- und Anforderungsbewältigung“ (ebd.) unterscheidet, womit klar wird, dass diese 1. Phase des Berufseinstiegs erheblich durch adäquate Onboarding-Maßnahmen unmittelbar im Schulkontext erleichtert und verkürzt werden kann. In Orientierung an das Modell von KELLER-SCHNEIDER (2010) über Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung aufgrund individueller Ressourcen entwickelte HERRMANN einen Satz an Befragungssitems, welche darauf ausgerichtet waren, diese zentralen Aspekte des Berufseinstiegs in Verbindung mit lehrerkollektiven Onboarding-Maßnahmen zu bringen. In den damit umgesetzten 11 Interviews wurden 4 Junglehrpersonen identifiziert, welche ihre Situation als sehr belastend empfanden und 7 Lehrpersonen, welche zwar einen hohen Arbeitsaufwand feststellten, dies jedoch als angemessen bewerteten. Alle 11 entstammten einer Vorauswahl, in welcher nach teamgestützten Onboarding-Ansätzen gesucht wurde. In dieser Befragung stellten 17 von 20 Lehrpersonen fest, dass sie vom Kollegium unterstützt würden, nur 3 äußerten, sich weitgehend selbst um ‚alles kümmern‘ zu müssen (55).

Die „Unterstützung durch das Kollegium wurde von allen Befragten als sehr hilfreich und positiv bewertet. Die jungen Lehrkräfte fühlten sich überwiegend gut integriert und sprachen davon, dass sie offen aufgenommen würden und Hilfsbereitschaft erfahren. [...] Sich selbst immer wieder einzubringen, Initiative zu zeigen und offen für Neues zu sein erleichtere die Teamintegration“ (66). Eine didaktisch-methodische Teamarbeit „auf Augenhöhe“ mit den arrivierten KollegInnen war dabei jedoch die Ausnahme, ebenso wie dezidierte Lernfeld-Umsetzung (ebd.). „Die kollegiale Kooperation konzentrierte sich vielmehr auf den Austausch von Material und Ideen oder Unterrichtsmethoden“ (ebd.), was als entlastend und qualitätssteigernd wahrgenommen wurde (ebd.). Trotzdem gaben 2 der Befragten an, konsequent an der Lernfeld-Umsetzung beteiligt zu sein, eine Befragte beschrieb sogar vereinzelt Teamteaching (ebd. 56). Die Junglehrer deuteten zudem einen Sonderstatus an, in welchem sie sich gegenüber dem Kern-Team (im positiven Sinne) als „von Außen Kommende“ wahrnahmen. „Auffällig war, dass unabhängig von den Fragen immer wieder betont wurde, dass Lehrpersonenkooperation [...] eine große Hilfe darstellten. Dies scheint für die jungen Lehrenden ein wichtiger Aspekt der Berufseinstiegsphase zu sein“ (59). Die hierbei erschlossene Teamarbeit erfolgte immer in individualistischen Konzepten, war in keinem Falle ein schul- oder abteilungsspezifisches Onboarding-Konzept mit expliziter Struktur und

klaren Prozessen. Ähnlich wie in den teamunspezifischen Situationen beläuft sich diese Zusammenarbeit weitgehend auf eine gemeinsame Planung sowie auf den Austausch von Material und Informationen. Hinzu kommt in mehreren Fällen die Handhabung des Qualitätsmanagements. Didaktisch-methodisch wird nur vereinzelt zusammengearbeitet, vielmehr werden Abläufe gemeinsam geplant und zur Schulentwicklung beigetragen. Die Umsetzung der Lernfeld-Lehrpläne spielt hier – wenn überhaupt – eine untergeordnete Rolle.

Es zeigen sich in diesem (äußerst begrenzten) Realitätsausschnitt einige Teamarbeits-Situationen an berufsbildenden Schulen, welche jedoch nur sehr bedingt als Professionalisierungs-Ansatz wahrgenommen werden können. Was möglicherweise früher spezifisch durch einen persönlichen Mentor an der neuen Schule oder unspezifisch durch die „kollegiale Umgebung“ wahrgenommen wurde, also die Unterstützung von „Neuankömmlingen“ im Kollegium, scheint nun in einigen Fällen von Lehrpersonenteams übernommen zu werden. Durch die hier absehbar überwiegend losen Strukturen dieser Teams unterscheiden sich die dabei vollzogenen Unterstützungsansätze wohl kaum von den herkömmlichen Ansätzen, hängen letztlich von einzelnen involvierten ProtagonistInnen und deren Motivation und Ressourcen ab. Didaktisch-methodische Teamarbeit bildet die Ausnahme, was darauf hindeutet, dass das hier vollzogene Onboarding in den meisten Fällen in einer offenen, wenig verbindlichen Form von Lehrpersonenkooperation erfolgt und auch in diese führt. In den wenigen Fällen, in welchen didaktisch-methodische Teamarbeit festgestellt wird, zeigen sich dichtere Strukturen. Wie sich die diesbezügliche Situation in größerer Breite aktuell darstellt, kann damit aber kaum eingeschätzt werden. Bei einer systematischen Implementierung von didaktisch-methodischer Lehrpersonenteamarbeit hätte man davon ausgehen müssen, dass die an den Schulen arbeitenden Teams deutlich strukturierter vorgehen, um neue KollegInnen zu integrieren. Allgemein scheint es (zumindest in diesem Datenausschnitt) nur bedingt bedeutsam zu sein, ob und wie gut neue KollegInnen im Team „ankommen“. Dies impliziert letztlich auch eher rudimentäre Ausprägungen von Teamarbeit. Wenn dies aktuell für die Breite der Lehrerschaft zuträfe (was aus dieser Studie in keinem Falle prognostiziert werden kann), wäre daraus – trotz nachweislicher Teamarbeit – ein sehr geringer Professionalisierungs-Fortschritt abzuleiten.

In etwa zeitgleich mit den Erhebungen der Studie von HERRMANN führte RÖDER eine breiter angelegte quantitative Studie über Lehrpersonenteamarbeit an berufsbildenden Schulen durch. Wenngleich auch dieser Ansatz mit einer Kohorte von 342 Lehrpersonen und einem Feldausschnitt im südhessischen Raum (4 Berufsbildungszentren) keine generelle Repräsentativität beanspruchen kann, müssen hierbei die erheblichen Einschränkungen der vorausgehend erörterten Studien von KOSCHMANN und HERRMANN nicht getroffen werden. Grundlegende Intention der Studie war eine Erhebung des aktuellen Umsetzungsstands kollegialer Teamarbeit an berufsbildenden Schulen mittels einer größeren Kohorte durch die standardisierte Erhebung der Beschreibungen, Einschätzungen und Bewertungen von Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen bzgl. Lehrpersonenkooperation. Theoretischer Bezugspunkt ist dabei das Konzept der professionellen Lerngemeinschaften (z. B. BONSEN & ROLFF, 2006).

Dem gemäß wurden als Qualitäts-Maße die Hauptkategorien „Zufriedenheit“, „soziale Kommunikation“ und „Effektivität“ bestimmt. Um die daraus entstehenden Befunde zu validieren, wurden zusätzlich die Motive und Einstellungen zur Teamarbeit erschlossen, welche sich in verschiedenen Studien (u. a. BRUCKER, 2013) als tragfähige Prädiktoren für Lehrpersonenteamarbeit erwiesen hatten. Um relevante Gruppenvergleiche durchführen zu können, wurden zudem Alter, Geschlecht, Dienstzeit und fachliche Zugehörigkeit (gewerblich-technisch, wirtschaftlich-verwaltend, sonstige) erhoben. Aus überwiegend etablierten und validierten Skalen wurde ein Instrument mit 59 Items generiert. Mittels linearer Regression konnten alle Paarungen aus den Hauptvariablen und Prädiktoren hoch signifikant bestätigt werden, womit die hier eingeholten deskriptiven Befunde als kriterial validiert zu bewerten sind. In Gruppenvergleichen korreliert das Alter der Befragten signifikant gegen die Bewertung der kollegialen Teamarbeit, das weibliche Geschlecht signifikant pro Lehrpersonenkooperation. Im Vergleich zwischen den Berufsgruppen zeigte sich eine signifikant besserer Bewertung von Lehrpersonenkooperation durch Lehrpersonen aus dem kaufmännisch-verwaltenden Bereich gegenüber Lehrpersonen aus dem gewerblich-technischen.

In struktureller Hinsicht zeichnet sich folgendes Bild von Lehrpersonenkooperation ab: Die Häufigkeit der Teamtreffen schwankt enorm zwischen einmal im Jahr bis mehrmals die Woche. Von ca. 80 % der Befragten wird festgestellt, dass „die Teamziele klar“ sind, dass „die Rollen im Team sind klar verteilt“ sind und dass die „Aufgabenverteilung im Team“ klar ist. Etwa 10 % weniger stellen in diesem Zusammenhang fest, dass „die Arbeitsprozesse im Team“ klar strukturiert sind. D. h. dass hier absehbar sehr unterschiedliche Teamkonstellationen vorgefunden wurden, da die Häufigkeit der Treffen einen deutlichen Hinweis auf die Aktivität von kollegialen Teams und damit deren Intentionen und Ansprüche gibt. Mit 80 % sind die Bewertungen bedeutender struktureller Aspekte durchaus positiv einzuschätzen, dass die Strukturierung der Arbeitsprozesse hier deutlich niedriger bewertet wird (70 %), deutet darauf hin, dass dieser Aspekt für Lehrpersonenkooperation besonders bedeutsam ist, was auch nachvollziehbar erscheint, denn mit definierten und verbindlichen Arbeitsprozessen wird am stärksten das „Einzelkämpfer-Prinzip“ interveniert. Das Ausmaß der Teamarbeit zeigt sich relativ hoch, 65 % der Befragten arbeiten „mit regelmäßigem Einbezug von KollegInnen“, 12 % stellen sogar fest, dass sie „ihrem Beruf in intensiver Teamarbeit“ nachgehen. Dem gegenüber stehen jedoch auch 19 %, welche nur „mit geringfügigem Einbezug von KollegInnen“ arbeiten und 4 %, welche „weitgehend ohne Einbezug von KollegInnen“ arbeiten.

Die Zufriedenheit mit der kollegialen Teamarbeit deutet sich mit ca. 80 % als hoch an, ähnlich hoch wird deren Effektivität eingeschätzt. In der Bedeutungsbeimessung stellen 75 % der Befragten fest, dass die Teamarbeit den „Unterricht verbessert“, 73 % dass diese „organisatorisch nützlich“ sei und 62 % dass sie „gut für die eigene professionelle Entwicklung“ sei. Nur 5 % der Befragten bewerteten KTA als „ein notwendiges Übel“. Mit über 70 % werden alle zentralen Items zur Motivation für Lehrpersonenkooperation positiv bestätigt: Die Teamarbeit „spornt an“, „begeistert“, man fühlt sich durch sie „tatkräftig“ und man ist auch „stolz“ auf sie. Ähnlich stellt sich die Einstellung zur Teamarbeit dar: mit ca. 80 % wird festgestellt, dass man die „Einführung von Team-

arbeit an der Schule“ gut findet, diese „nützlich“ sei, man „lieber im Team arbeitet“, als alleine und die Teamarbeit die eigene Arbeit verbessere. Positiv werden schließlich auch fast alle sozial-kommunikativen Aspekte bewertet: „Die Teammitglieder teilen Kenntnisse und Fachwissen“ (90 %), „Im Team wird offen miteinander geredet“ (88 %), „Alles Wichtige wird im Team besprochen“ (84 %), „Die Teammitglieder helfen sich gegenseitig“ (82 %), „Die Teammitglieder übernehmen Verantwortung füreinander“ (82 %). Mit nur 57 % positiver Bestätigung fällt hierbei jedoch das Item „Alle Mitglieder bringen sich gleichermaßen in die Teamgespräche ein“ deutlich ab. Dies könnte darauf hin deuten, dass die Teams in einigen Fällen hinsichtlich der Rollen & Aktivität heterogen aufgestellt sind. Je nach Ausprägung kann dies produktiv sein (Mitzieh-Effekt) oder auch kontraproduktiv (Trittbrett-Effekt).

Insgesamt ergibt sich aus dieser Studie ein positives Bild bzgl. der Teamsituation(en) an berufsbildenden Schulen in Hessen, was absehbar durchaus mit moderaten Erhebungseffekten zusammenhängen kann¹. Fest steht, dass an berufsbildenden Schulen inzwischen fast alle Lehrpersonen „irgendwie in Teams“ arbeiten. Auf dem Erhebungsbogen wurde zwar explizit festgestellt, was hier als Lehrpersonenkooperation zu bezeichnen ist und was nicht, dies kann jedoch durchaus (unbewusst oder bewusst) übersehen worden sein, so dass auch hier eine „positivierende Unschärfe“ entstanden sein könnte, denn Teamarbeit nach den Kriterien (b/Austausch) und (c/Arbeitsteilung)² tangiert das Autonomie-Paritäts-Muster kaum. Unabhängig davon wird in den Ergebnissen von Röder deutlich, dass Lehrpersonenkooperation an den einbezogenen berufsbildenden Schulen systematisch implementiert ist. Wäre dies nicht der Fall, hätten sich maßgeblich andere Befunde abzeichnen müssen, als es der Fall war. Zudem kann auch davon ausgegangen werden, dass die veränderte Arbeitsorganisation übergreifend positiv wahrgenommen wird. Dies hängt absehbar damit zusammen, dass den Lehrpersonen hier große Freiräume bzgl. der Struktur, Organisation und vor allem Aufgaben und Zuständigkeiten eingeräumt werden. Zudem fiel auch auf, dass die Strukturierung der Team-Arbeitsprozesse deutlich niedriger bewertet wurde, als alle anderen Struktur-Aspekte. Beim internen Vergleich der Ergebnisse der Skala „Zufriedenheit“ ist zudem erkennbar, dass diese um so niedriger werden, je weiter sie mit didaktischen Aspekten in Verbindung steht: Beläuft sich die Zustimmung beim Item „Die Arbeit, die im Team erledigt wird, wird geschätzt“ noch auf 84 %, liegt sie beim Item „Die KTA bringt didaktische Gewinne“ nur noch bei 71 %. Daraus könnte geschlossen werden, dass der didaktische Aspekt in der Teamarbeit entweder generell unterrepräsentiert ist, oder, dass sich

- 1 Derartige Effekte stellt DITZINGER in einer Studie über Be- und Entlastung von Gymnasiallehrpersonen fest, denn in seinen quantitativen Zugängen über die Effekte der Teamarbeit zeigt sich, dass diese weder be- noch entlastend wirkt. In diesbezüglichen Introspektionen wird die Teamarbeit hingegen als eher entlastend beschrieben: „Die interviewten Lehrerinnen und Lehrer könnten die Kooperation selbst für gut und notwendig erachten und diese positiv darstellen. Nicht allein im wissenschaftlichen Diskurs, sondern auch in der Schulpraxis wird die Notwendigkeit für eine enge Zusammenarbeit breit diskutiert. Vorwiegend wird der positive Effekt kooperativer Handlungen betont“ (2015, 294).
- 2 Nach GRÄSEL, FUSSANGEL und PRÖBSTEL, 2006

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

hier gegenüber anderen Aspekten der kollegialen Zusammenarbeit am ehesten skeptische Einschätzungen ergeben.

Zusammenfassend muss nochmals bzgl. der hier bilanzierten 3 Studien festgestellt werden, dass sie keineswegs eine erschöpfende Antwort auf die eingangs gestellte Frage, in wie fern Lehrpersonenkooperation an berufsbildenden Schulen implementiert wurde, geben können. Dazu sind die Daten von KOSCHMANN und von HERRMANN zu spezifisch und ausschnittartig. Die Daten von RÖDER sind relativ aktuell und breiter abgestützt, jedoch sind sie hinsichtlich der genaueren Ausprägung von Teamarbeit relativ unspezifisch, zudem erscheinen sie positivierend konfundiert.

Fest steht, dass im beruflichen Schulbereich eine deutlich umfassendere Verbreitung von Lehrpersonenkooperation festzustellen ist, als im allgemeinbildenden, was absehbar mit der Curriculumreform aus den 1990er-Jahren, also der Einführung des Lernfeldkonzepts zusammen hängt. Die didaktische Transformation der Lernfelder an den Schulen bedingt kollektives Arbeiten von Lehrpersonen und löste damit eine Veränderung des Grundmusters für die Arbeit bzw. Arbeitsorganisation von Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen aus. Didaktisch akzentuierte Teamarbeit war früher Ausnahmefall an berufsbildenden Schulen und wurde von wenigen Enthusiasten betrieben, heute ist sie verbreitet, auch wenn dabei in vielen Fällen internale Motive keine Hauptrolle spielen und der Pragmatismus überwiegt. Dieser Wandel wurde in Theorie und Empirie Anfang der 2000er-Jahre antizipiert bzw. konstatiert, dann zunehmend in der Lehrerbildung vorbereitet und dabei nach und nach auch in der Schulpraxis realisiert.

Anhand dieser Befunde steht fest, dass ein über viele Generationen hinweg entwickeltes und stabilisiertes Berufsmuster auch durch eine radikale Lehrplanreform nicht einfach störungsfrei überwunden werden kann, denn das Autonomie-Paritäts-Muster (APM) wird – wie eingangs erörtert – durch zwei sehr starke Aspekte des Lehrberufs bedingt; zum einen durch dessen anhaltende Anziehungskraft für Individualisten und zum anderen durch dessen defizitäres Belohnungssystem. Daher erfolgt die aktuelle Erweiterung der Arbeitsorganisation von Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen in einer Kombination individuellen und kollektiven beruflichen Handelns absehbar durch eine Reduktion bzw. Neu-Akzentuierung des APMs, nicht jedoch durch dessen Auflösung. Man gibt an der einen Stelle Autonomie preis, um sie sich an der anderen Stelle wieder zu gewinnen, denn nun unterliegen letztlich nicht mehr die einzelnen Lehrpersonen diesem Muster, sondern die Teams in welchen sie sich integrieren. Das Team als neue pädagogische Einheit kann wiederum Autonomie beanspruchen, zumindest – so wie bisher die Lehrpersonen untereinander – gegenüber den anderen kollegialen Teams an einer Schule. Auch teamintern kann Lehrpersonen-Autonomie in veränderter Form ausgelebt werden, denn hier entwickeln sich absehbar entsprechende Rollendifferenzierungen mit unterschiedlichen Kompetenzen und Zuständigkeiten. Soll die Teamarbeit funktionieren, müssen diese Teilbereiche von deren Verantwortlichen eigenständig gehandhabt werden können.

Der Autonomie-Aspekt ist somit adaptiv für eine Transformation von der singulären in die kollektive Lehrpersonen-Arbeit. Dies bestätigt u. a. die Studie von KELLER-SCHNEIDER und ALBISSER, in welcher über Clusteranalysen ein Lehrpersonen-Typus

identifiziert wurde, welcher Autonomiebestreben und Zusammenarbeit integriert (2013, 232). Beim Gleichheits-Aspekt des APN stellt sich dies jedoch anders dar. Weder nach außen (gegenüber anderen Teams an einer Schule) noch nach Innen (bei den Teammitgliedern untereinander) kann dieser beibehalten werden. In erstem Falle ergibt sich dies aus der deutlich besseren Sichtbarkeit von Team-Leistungen für die Schulleitung, gegenüber der ehemaligen Einzelleistungen. Heutige Schulentwicklungsansätze sind explizit darauf ausgerichtet, die Qualität von Unterricht auf dieser Ebene zu bewerten. Im zweiten Falle ergibt sich dies durch die unmittelbare und intensive Wahrnehmung der Arbeitsleistung und -qualität der Teammitglieder. Wenn man im kollegialen Team fachliche Akzeptanz und Wertschätzung für seine Arbeit erhalten will, bleibt nur der Weg über Engagement und Leistung.

Lehrpersonenkooperation an berufsbildenden Schulen ist also weitgehend umgesetzt, findet jedoch absehbar in sehr unterschiedlichen Formen und Ausprägungen statt. Eine Minderheit bilden dabei wohl inzwischen die noch von KOSCHMANN festgestellten rein internalen Teams, welche sich vor der Implementierung der Lernfeld-Lehrpläne sowie der organisationalen Schulentwicklung gegründet hatten. Ihre initiale Kraft bezogen diese Teams weitgehend aus idealistischen Motiven bzw. dem Bestreben, gemeinsam einen „besseren Unterricht“ machen zu können. Ebenfalls überwiegend internal aber kombiniert mit pragmatischen Motiven haben sich absehbar seitdem etwas andere kollegiale Teams im Zuge der curricularen und organisationalen Reformen konstituiert. Mit ähnlichen Motiven wie ihre Vorgänger hatten sie jedoch nun auch einen konkreten Anlass und dabei zumeist bessere Bedingungen für ihre Teambildung. Neben dieser internalen Ausprägung von Lehrpersonenkooperation existieren wohl vielfältige Übergangsformen in eine externale Richtung, bis hin zu kollegialen Teams, welche ausschließlich zusammenarbeiten, weil sie müssen bzw. weil sie ansonsten den an sie gestellten Anforderungen nicht gerecht würden. Obwohl sich Teams normalerweise intentional konsistent aufstellen, muss angesichts der schulischen und curricularen Erfordernisse auch davon ausgegangen werden, dass Internalität und Externalität innerhalb einzelner Lehrpersonen-Teams unterschiedlich ausgeprägt sind. Das hat wiederum zur Folge, dass die intentionale und motivationale Ausrichtung von kollegialen Teams an berufsbildenden Schulen kaum homogen einzuschätzen ist, möglicherweise ebenso heterogen, wie die hier einbezogene Lehrerschaft an sich.

Wie geht es weiter?

Dabei sollte jedoch versucht werden, sowohl theoretisch als auch methodisch differenzierter zu arbeiten.

Wie diese vorsichtigen Formulierungen in den vorausgehenden Zeilen zeigen, finden derartige Überlegungen schon im Übergangsbereich von Schussfolgerung und Spekulation statt. Fest steht dabei aber, dass sich hier eine erhebliche Veränderung in einem langjährigen und manifesten Berufsmuster zeigt, welche für die berufsbildenden Schulen und deren Qualität von großer Bedeutung sein könnte. Eine gründliche Erfor-

schung der aktuellen Team-Realität an berufsbildenden Schulen und deren weitreichenden Zusammenhängen wäre somit sehr interessant und sowohl für die Schulpraxis als auch für die Professionalisierungsforschung bedeutsam.

Eine wesentliche Schwäche in den bisherigen Modellen von Lehrpersonenkooperation stellt BAUER (2008) in Form einer normativen Implikation „guter“ und „schlechter“ Teamarbeit fest. Er kritisierte, dass derartige Taxonomien davon ausgingen, dass ein autonomes Vorgehen generell defizitär, eine intensive Zusammenarbeit hingegen hochwertig sei. „Damit würden empirisch nicht hinreichend fundierte, positive Zusammenhänge zwischen der Kooperationsintensität, der Seltenheit bestimmter Kooperationsformen, der Ergebnisqualität und dem Schulerfolg zugrunde gelegt, ohne dass geklärt wäre, unter welchen Umständen welcher Grad an Kooperation sinnvoll und für die Belange der Lehrkräfte zielführend ist“ (KOSCHMANN, 2013, 34). Wie komplex sich eine Erforschung von Lehrpersonenteamarbeit jenseits derartiger Verkürzungen darstellt, zeigt die Bilanzierung von ALBISSER, KELLER-SCHNEIDER und WISSINGER im Bezugsraum allgemeinbildender Schulen. Dies betrifft insbesondere die (1) multiperspektivischen Wirkzusammenhänge von Lehrpersonenkooperation, als auch deren (2) vielfältige strukturellen und qualitativen Varianten.

Zu (1): Die immer wieder in der schulischen Organisationsforschung gestellte Frage nach den unmittelbaren Wirkungen organisationsbezogener Faktoren (zu welchen auch die Arbeitsorganisation von Lehrpersonen gehört) auf die Schülerleistung erscheint trivial, denn diesbezüglich stoßen auch nach mehreren Jahrzehnten intensiven Bemühens schon die Ansätze der Lehr-Lernforschung an die Grenzen des Machbaren bzw. Akzeptablen. Grund dafür ist die schwierige Kontrolle der im Unterricht auftretenden multifaktoriellen Wirkungen und Wechselwirkungen. Bei einer hier erforderlichen Ausweitung der Wirkmechanismen über den unmittelbaren Unterricht hinaus würde sich dieses (bislang nicht überzeugend gelöste) Kontroll-Problem auf weitere Bezugs Ebenen verlagern. Befunde, welche jetzt oder zukünftig feststellen würden, dass eine bestimmte Ausprägung von Lehrpersonenteamarbeit, in einem bestimmten Unterrichtskonzept mit hoher Wahrscheinlichkeit zu besseren Schülerleistungen führen würde, wäre daher erheblich in Frage zu stellen. Dass eine gelungene Teamarbeit für die Unterrichtsqualität wirksam werden kann und somit auch mittelbar Einflüsse auf die Schülerleistung ausüben muss, liegt jedoch auf der Hand. Aber auch für eine Erschließung mittelbarer Zusammenhänge sind komplexe Designs erforderlich, in welchen die Rahmenbedingungen von Schulen, Lehrpersonen-Kooperation, Schulklima, Unterrichtsqualität und Schulleistungen einzubeziehen sind (ALBISSER, KELLER-SCHNEIDER, WISSINGER 2013, 15). Anstelle der ultimativen Wirkungsebene der Schülerleistungen muss dabei eine Zwischenebene eingezogen werden, welche „veränderte Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen bei Lernenden und Lehrenden“ (ebd. 16) als für die Schülerleistung mittelbare Wirkungen markiert.

Ein Wirkungsaspekt, welcher hier bislang erheblich vernachlässigt wurde, ist jener der Arbeits-Effizienz von Lehrpersonen. Was für wirtschaftliche Prozesse wie Produktion, Logistik und Dienstleistung, ja sogar für Verwaltung und Humandienstleistungen völlig normal erscheint, nämlich eine unmittelbare Erforschung derer Effizienz-Krite-

rien und -Gesetzmäßigkeiten, erfolgt im Zusammenhang mit dem Lehrberuf bislang nur selten. Dass dies hoch bedeutsam ist, kann entlang zweier Tatsachen des Lehrberufs einfach geschlossen werden: a) Durch die hohen Unterrichtsverpflichtungen sind Lehrpersonen im Regelfall durch Vor-, Nachbereitungs-, Prüfungs-, klassen- und schulbezogene Aufgaben hochgradig ausgelastet. Zusätzliche Ressourcen für eine reflexive Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtskonzepte sind knapp. b) Die Qualität von Unterricht korreliert absehbar mit dem Aufwand, welcher für dessen Konzeption und Aktualisierung eingebracht wird bzw. eingebracht werden kann. Je mehr Zeit und Aufwand investiert werden kann, desto gründlicher lässt sich ein Unterricht planen, desto differenzierter und illustrativer lässt er sich ausgestalten und desto vielfältiger kann er mit Reflexions- und Kontrollelementen angereichert werden. Daher empfiehlt sich als weitere, wesentliche Wirkungskomponente für Lehrpersonenkooperation jene der Effizienz. Diese wirkt sich absehbar nicht nur unmittelbar auf die Qualität von Unterrichtskonzepten aus, sondern bedingt auch mittelbare, insbesondere individuenbezogene Faktoren für Unterrichtsqualität wie die Arbeitsmotivation bzw. Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen. In diesen Zusammenhängen können bislang nur wenige wissenschaftliche Zugänge auf die Effizienz im Lehrberuf festgestellt werden (z. B. BAUER, 2012), im Zusammenhang mit Lehrpersonenkooperation überhaupt keine, was erstaunlich erscheint, denn kaum ein Argument für diese wird ähnlich häufig in empirischen Studien bestätigt.

Zu (2): Für strukturell-qualitative Typisierungen von Lehrpersonenkooperation lassen sich einige Ansätze finden. Besonders bekannt ist z. B. der frühe Ansatz von LITTLE (1990, 514), welche Lehrpersonenkooperation in die vier Typen „Erzählen, Zuhören und Ideen finden“, „Hilfe und Unterstützung“, „Austausch und Teilen“ sowie „gemeinsames Arbeiten“ unterscheidet. Zentrale Unterscheidungselemente sind hierbei Zweck und Intention der Teamarbeit und die damit unmittelbar verbundene Interaktionsform. GRÄSEL, FUSSANGEL und PROBST unterscheiden in 3 Ausprägungen, „den Austausch, eine gemeinsame (arbeitsteilige) Planung der Arbeit sowie eine kokonstruktive Kooperation“ (FUSSANGEL & GRÄSEL, 2011, 672). Diese Taxierung ist praxis- bzw. alltagsbezogen, davon ausgehend, dass sich diese 3 Formen am häufigsten finden, und auch diskret voneinander unterscheiden lassen, da jeweils unterschiedliche Zwecke intendiert sind und zudem sehr unterschiedliche Verbindlichkeiten auftreten. STEINERT, KLIEME, MAAG MERKI, DÖBRICH, HALBHEER und KUNZ (2006) ermittelten über einen probabilistischen Ansatz 5 Niveaustufen von Lehrpersonenkooperation und benannten die Stufe der Isolation mit „0. Fragmentierung“, die Stufe einfacher Kooperationsformen mit „1. Differenzierung“, die Stufe, in welcher umfassende gegenseitige Information über Aufgabenverteilungen, Arbeitsabläufe und -ergebnisse erfolgte sowie eine bedingte Koordination von Ressourcen und Aufgaben mit „2. Koordination, die Stufe, in welcher Lehrpersonen über die bereichsspezifische Arbeitsteilung hinaus fach- und jahrgangübergreifend zusammenarbeiteten und sich umfassend über Schule und Unterricht austauschten als „3. Interaktion“ und schließlich die Stufe in welcher systematische, bereichsspezifische und -übergreifende Kooperation sowie wechselseitige Hospitationen und Unterrichtsabsprachen stattfinden als „4. Integration“. Dieses

Modell ähnelt dem von FUSSANGEL und GRÄSEL, es ist auf Grund der methodischen Herleitung absehbar ähnlich alltagsbezogen, wobei die 2. Ausprägung von FUSSANGEL und GRÄSEL „Austausch, eine gemeinsame (arbeitsteilige) Planung der Arbeit“ hier in 2 Qualitäten differenziert wird. die Niveaustufen 3 und 4. Niveaustufe 5 ist relativ identisch mit der „Kokonstruktion“, Niveaustufe 2 mit dem „Austausch“. Wie bereits im Ansatz von Little scheint in jedem Falle ein Zusammenhang zwischen Zweck und Intention der Teamarbeit einerseits und der damit verbundenen Interaktionsform andererseits zu bestehen, welchem unterstellt wird (a) manifest, (b) ausschließlich, (c) teamhomogen und (d) zeitlich konstant zu sein. Dass dies nicht richtig sein kann, liegt auf der Hand:

Zu (a): Wie alle sozialen Prozesse unterliegen auch kollegiale Teamprozesse Schwankungen, welche durch verschiedenste Faktoren ausgelöst werden können: dies können schulorganisatorische Aspekte sein (Umstellung von Fachgruppen, Stundenplanänderungen, Verschiebungen in den Fachklassenstrukturen, Implementierung neuer Schülergruppen, Maßnahmen der Schulentwicklung, räumliche Veränderungen, ...), fachliche Belange (wie z. B. technische Innovationen oder eine curriculare Reform!), schulklimatische Veränderungen (Wechsel in den Führungsbereichen, Personenwechsel im Gesamtkollegium, in den Fachgruppen, ...), personelle Veränderungen (Personenwechsel unmittelbar im Team, anekdotische oder anhaltende Persönlichkeitsveränderungen Einzelner sowie bilaterale persönliche Präferenzen bzw. Differenzen im Team, Gruppendynamiken, Teaminterventionen durch Coaching oder Training, ...)

Zu (b): Die Taxonomie von LITTLE unterscheidet sich von allen drei hier referierten Modellen in den Zwecken und Intentionen der kollegialen Teamarbeit. Die beiden folgenden Ansätze charakterisieren ihre einzelnen Stufen überwiegend durch operative Konkretisierungen. In beiden Fällen wird jedoch impliziert, dass man ein kollegiales Team eindeutig einer solchen Kategorie oder Stufe zuordnen können, was kaum der Realität entsprechen kann. Im Ansatz von LITTLE liegt dabei im Gegensatz zu den beiden späteren Modellen kein hierarchischer Ansatz vor, was die Annahme erlaubt, dass jede Ausprägung separat existieren kann, ohne andere „darunter liegende“ einzuschließen. Trotzdem impliziert eine Typisierung so etwas wie Exklusivität. Warum sollte aber ein Lehrpersonenteam nicht generell einen „Raum für Erzählen, Zuhören und Ideen“ finden und dabei – bei entsprechenden Anlässen – „Hilfe und Unterstützung“ gewährleisten? Wie kann man sich ein „gemeinsames Arbeiten“ vorstellen, ohne „Austausch und Teilen“? Bei den hierarchischen Modellen stellt sich die Homogenitätsfrage nicht hinsichtlich des Ausschlusses anderer Team-Ausprägungen, sondern hinsichtlich der Frage, ob eine einmal erreichte Stufe konstant besetzt wird, oder, ob die Teams zwischen den Stufen alternieren. Befindet sich ein kollegiales Team, welches der Stufe „4. Integration“ zugeordnet wird immer auf dieser, oder wechselt es aus Effizienzgründen je nach Anlass, Notwendigkeiten, subjektiven Wahrnehmungen oder Restriktionen ihre Ziele und Vorgehensweisen und damit die Taxonomie-Stufe?

Zu (c): Wie bereits erwähnt wurde, zieht der Lehrberuf absehbar Menschen mit einem ausgeprägten Individualismus an. Daher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich

in kollegialen Teams Menschen mit identischen bzw. weitgehend kohärenten Intentionen zusammenfinden relativ gering, im Regelfall gibt es absehbar so etwas wie eine intentionale Konvergenzzone die alle Teammitglieder teilen. Wie vorausgehend schon angesprochen muss dabei noch in internale und externale Motive unterschieden werden, da diese in ihrer Orientierung und Stärke deutlich unterschiedlich einzuschätzen sind. Wenn sich kollegiale Teams völlig eigenständig konstituieren, ist davon auszugehen, dass hohe Konvergenz vorliegt. Dies gilt absehbar für alle Ausprägungen zwischen „rein external“ und „rein internal“, mit der Folge gewisser Homogenität und damit – immer bemessen an den jeweils verfolgten Zwecken – hoch funktional. Wenn Teams sich nur bedingt eigenständig konstituieren bzw. einfach „angeordnet“ werden, können sehr unterschiedliche Konstellationen entstehen, wobei die größte Heterogenität absehbar dann auftritt, wenn sich Internalität und Externalität bei einzelnen Teammitgliedern deutlich unterscheiden. In solchen Fällen sind kollegiale Teams absehbar dysfunktional.

Zu (d): Angesichts der vorausgehenden Punkte (a), (b) und (c) muss von Ansätzen zeitlich konstanter kollegialer Teams großer Abstand genommen werden. Die meisten der hier bilanzierten Einflussfaktoren auf die Ziele, Prozesse und Interaktionsformen der Teams sind temporär. Durch die vielfältigen Interdependenzen, welche in einem derart multifaktoriellen Gefüge auftreten, überlagern sich absehbar individuelle, mikro- und makrostrukturelle Teamdynamiken anhaltend, so dass zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten nicht mehr, aber auch nicht weniger als Momentaufnahmen von kollegialen Teams entstehen. Um arbeitsfähig zu sein, werden die Lehrpersonenteams immer versuchen, ihre Dynamiken zu kontrollieren, daher hängt die Funktionalität von Lehrpersonenkooperation auch davon ab, wie hoch sich der hier anfallende Kontrollaufwand darstellt und, wie gut die Kontrolle mittelfristig gelingt.

Damit kann zusammengefasst werden, dass die bisherigen empirischen Strukturmodelle von Lehrpersonenkooperation kaum differenzierte Aufschlüsse über dieses Phänomen erlauben. Diese unterkomplexen Ordnungssysteme können im Rahmen einer schulischen Organisationsforschung relevant sein, um überschulische Vergleiche zu ermöglichen und dabei prädiktive Zusammenhänge zu erschließen. Jedoch werden sie aktuell auch als theoretische Bezugspunkte außerhalb solcher Designs verwendet, was der Komplexität von Lehrpersonenkooperation nicht gerecht werden kann. Auf Grund der hier nachweislich über mehrere Ebenen multifaktoriellen, interdependenten und dynamischen Gesamtstruktur stellt sich eine rein statisch fundierte Kategorisierung von Lehrpersonenkooperation relativ holzschnittartig dar. Damit wird verständlich, dass man aktuell deutlich mehr über allgemeine, übergreifende Zusammenhänge von Lehrpersonenkooperation weiß, als über deren „Innenleben“. Dies wäre jedoch nicht nur wissenschaftlich bedeutsam, denn insbesondere die Lehrerbildung und die Schulentwicklung benötigen für eine Fortführung und Unterstützung des aktuellen Wandels in der kollegialen Arbeitsorganisation tragfähige Theorien und empirisch abgesicherte Befunde.

Als wissenschaftliche Ausgangspunkte bieten sich hierbei die relativ breit und einvernehmlich feststellbaren Intentionen für Lehrpersonenkooperation an:

Internal wurden hier bislang als besonders wesentlich festgestellt:

1. Verbesserung der Unterrichtsqualität durch kollektive Planung und Konzeptentwicklung (Kompetenz-Erhöhung durch konstruktiv-diskursive Zusammenarbeit von Lehrpersonen)
2. Informelles berufliches Lernen und Entwickeln aus der ExpertInnen-Konfrontation und im ExpertInnen-Dialog (erhöhter Anspruch an die eigenen Leistungen durch anhaltende Feedback-Feedforward-Situationen, Kompetenz-Zuwachs durch „Lernen von den Anderen“, aber auch „Unterstützen der Anderen“, Konkretisierung von fortbildungsrelevanten Kompetenzdefiziten)
3. Überwindung sozialer Isolationseffekte durch die anhaltende gemeinsame Auseinandersetzung mit einem geteilten didaktisch-methodischen Raum (ehemalige fachliche, didaktische oder methodische Einzel-Probleme werden zu gemeinsamen Problemen, Teilung von Schüler-Problemen, Supervisions-Wirkungen bei Schüler-Lehrpersonen-Konflikten)

External wurden hier bislang als besonders wesentlich festgestellt:

1. Umsetzung schulischer Vorgaben für eine unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung durch kollektive Ansätze (kollegiale Implementierung curricularer Novellierungen, Einführung und Handhabung kollegialer Unterrichts-Entwicklungskonzepte)
2. Gezielte Eingliederung neuer KollegInnen in Lehrpersonen-Teams (persönlicher Empfang bei Start, Erleichterung der Übernahme des Unterrichtsauftrags, wechselseitige „Assimilation“ eines neuen Teammitglieds)
3. Behauptung des Autonomie-Anspruchs (aktive Abgrenzung gegenüber Schulleitung und gegenüber anderen Lehrpersonen-Teams durch eigenen Anspruch und eigene Leistung)
4. Erhöhung der Arbeits-Effizienz durch Kompetenz- und Arbeitsteilung (Spezialisierung bei neuen/anekdotalen Aufgaben, Verteilung von turnusgemäßen Aufgaben, Ausfall- und Vertretungsregelungen)

Dabei wäre zunächst zu klären, wie die jeweiligen Intentionen explizit strukturiert und ausgeprägt sind, welche individuellen Vorstellungen, Erwartungen, Annahmen hier bei den Lehrpersonen vorliegen und welche Bedeutung bzw. welches Gewicht den jeweiligen Aspekten hier beigemessen wird. Für jeden Teilaspekt sowie für deren Kombinationen müsste erhoben werden, wie – also in welchen individuellen Ausprägungen – dies konkret umgesetzt wird, welche verschiedenen Ansätze und Ausprägungen dabei vorliegen können, wie dies individuell wahrgenommen und bewertet wird und welche Entwicklungsverläufe sich dabei einstellen können. Schließlich müssten die konkretisierten Wirkungen dieser intentionalen Räume erschlossen werden, um sie den jeweiligen Aspirationen, Bewertungen und Wahrnehmungen zuordnen zu können. Besonders interessant wären hierbei multifaktorielle teambiografische Studien, in welchen die individuellen Prozesse parallel zu den Teamprozessen längsschnittlich erhoben werden, da nur so der Dynamik des Realitätsausschnittes Rechnung getragen werden kann. Die Arbeits- und Organisationspsychologie bietet hierzu interessante und relevante Basis-

theorien und Bezugsmodelle an, ebenso wie die Organisationssoziologie. Diese jedoch in die Bezugsräume von Schule und Unterricht zu übertragen, muss zentral die pädagogische – in unserem Falle die berufs- und wirtschaftspädagogische – Forschung leisten, da hier auf Grund der sehr unterschiedlichen organisationalen und kollektiven Tätigkeitsrealitäten erhebliche kontextuelle und individuelle Einflüsse vorliegen. Fest steht, dass dies nicht wie vor 15 Jahren antizipativ bzw. experimentell erfolgen muss, denn an den berufsbildenden Schulen ist Lehrpersonenkooperation implementiert. Der Hoffnung, dies nun (wie sich über die letzten Jahre in vielen Bereichen etabliert hat) unmittelbar „evidenzbasiert“ angehen zu können (z. B. im EviS-Projekt), muss jedoch angesichts der Komplexität dieser Thematik und der aktuellen Forschungsdesiderata eine Absage erteilt werden.

Literatur

- Albisser, S. / Keller-Schneider, M. / Wissinger J. (Hg.) (2013): Zusammenarbeit in Kollegien von Schulen unter dem Anspruch von Kollegialität. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Baumert, J. / Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7/3, S. 143–157.
- Bauer, K.-O. (2012): Erlebte pädagogische Wirksamkeit. Wenn das professionelle Selbst sich seiner Effektivität erfreut. In: Bauer, K.-O./Logemann, N. (2012): Effektive Bildung. Münster: Waxmann, S. 31–55
- Berger, B. / Müller, M. (2001): Teamorientierte didaktisch-methodische Arbeit in berufsbildenden Schulen, Halle: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt.
- Böhm, Marco: Gelingender Berufseinstieg – Tipps und Tricks für die ersten Jahre im Lehrerberuf. Forum Unterrichtspraxis Didacta. Köln: 2010.
- Bonsen, M. / Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik 52(2), 167–184.
- Brucker, E. L. (2013): Implementation and Perceived Effectiveness of Professional Learning Communities in the Kanawha County School District in West Virginia. Doctoral Dissertation, Marshall University, Huntington.
- Buggenhagen, P. / Hatwieger, K. (2010): Faktoren, Kriterien und Wirkungen von Lehrer/innenteamarbeit an berufsbildenden Schulen. In: H.-J. Lindemann (Hrsg.), Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer II. Berlin: agit, S. 39–71.
- Dengler, M. (2013): „Good Practice“ – Konzepte im Lernfeldunterricht. Empirische Analyse von Unterlagen aus dem metalltechnischen Unterricht. In: Journal of Technical Education 1 (1), S. 60–74.
- Dilger, B. / Ertl, H. / Hertle, E. M. / Sloane, P. F. E. (2003): Teamarbeit an berufsbildenden Schulen – Ein Workshopkonzept. In: B. Dilger et al. (Hrsg.), Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen – Beiträge im Kontext des Modellversuchsverbunds WisLok. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, S. 167–184.
- Ditzinger, V. (2015): Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung. Dissertation, Universität Bielefeld
- Döbber, K. O. (2001): Teamentwicklung und Teamarbeit im Lehrerkollegium – Konsequenzen aus den veränderten Anforderungen an die beruflichen Schulen. In: D. Seiffert (Hrsg.), Seminar

- Lehrerbildung und Schule – Berufliche Bildung, Band 4/2001, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.114–123.
- Eder, F. / Dämon, K. / Hörl, G. (2011): Das „Autonomie-Paritäts-Muster“: Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 12/2011, 1/3, S. 199–217
- Faßhauer, U. (2001): Emotionale Leistungsfähigkeit im Kontext beruflicher Bildung – Subjektorientierte Aspekte der Qualität von Teamarbeit an beruflichen Schulen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). *Becoming a Teacher*. In K. Ryan (ed.), *Teacher Education*. 74th Yearbook of the NSSE, Part II. Chicago 1975, S. 25–52.
- Fussangel, K. / Gräsel, C. (2011): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Waxmann, Münster, New York, München, Berlin, S. 668–681.
- Gerdsmeyer, G. (2004): Teamentwicklung in der Schule – Wahrnehmung und Fragestellung im Rahmen des BLK-Modell-Versuchs ProAKzEnt, Band 49, Universität Kassel. [online]
- Hinsch, Andrea (2003): Auf dem Weg zum Lernfeld. Staatliche Schule Gesundheitspflege W4 in Hamburg. In: bwpat Nr. 4.
- Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u. a. : Beltz 2011, S. 268–288. – (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)
- Huberman, Michael (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, Ewald (Hg.): *Unterrichten als Beruf*. Köln und Wien 1991, S. 249–267
- Kelchtermans, G. (2006): *Teacher Collaboration and Collegiality as Workplace Conditions. A Review*. S. 220–237. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Band 52, Heft 2
- Keller-Schneider, M. / Albisser, S. (2013). Formen der Kooperation von Lehrpersonen und ihr Zusammenhang mit Berufsmotiven. In: Wannack, E./Bosshart, S./Eichenberger, A./Fuchs, M./Hardegger, E./Mart, S. (Hrsg.): *4- bis 12-Jährige – ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten*. Münster: Waxmann, S. 319–327.
- Keller-Schneider, Manuela: *Berufseinstieg. Patentrezepte greifen nicht! Aus der Forschung für die Praxis: Impulse zum Berufseinstieg*. In: *Die Gesundheitszeitschrift* Teil 231, S. 4–11
- Krauss, S. (2011): *Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf*. In: E. Terhart / H. Bennewitz / M. Rothland (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Waxmann, Münster, New York, München, Berlin, S. 171–191.
- Kultusministerkonferenz (2011): *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*
- Koschmann, A. (2013): *Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung der lernfeldorientierten Lehrpläne: Eine explorative Untersuchung an beruflichen Schulen in Niedersachsen*. Dissertationsschrift. Sierke, Göttingen
- Kremer, H.-H.; Sloane, P. F. E. (2000): *Lernfeldkonzept – Erste Umsetzungserfahrungen und Konsequenzen für die Implementation*. In: R. Bader und P. F. E. Sloane (Hg.): *Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept* ; [Beiträge aus den Modellversuchsverbänden NELE & SELUBA ; Fachtagung vom 25.–26. November 1999 in Magdeburg]. Markt Schwaben: Eusl, S. 71–83.
- Laske, G. (1997): *Der abenteuerliche Weg zum gestaltungsorientierten Unterricht*. In: Heidegger, G., Adolph, G. & Laske, G. (Hrsg.) *Gestaltungsorientierte Innovation in der Berufsschule – Begründungen und Erfahrungen*. Bremen: Donat Verlag, S. 288–351.
- Little, J. W. (1990) *The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher teachers' professional relations*. *Teachers College Record* 91(4), S. 509–536
- Lortie, D. C. (1972): *Team Teaching: Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule*. In H. W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). München: Piper.

- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press
- Messner, Helmut; Reusser, Kurt (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), S. 157–171.
- Müller, M. (2011): *Qualitätsorientierte Schulentwicklung an der Berufsschule – Entwicklung von Unterrichtsqualität mit Lehrerklassenteams*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ott, B. / Grotensohn, V. (2005): *Grundlagen der Arbeits- und Betriebspädagogik – Praxisleitfaden für die Umsetzung neu geordneter Berufe*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Schober, C. (2002): *Analyse der Erfahrungen von Lehrergruppen an Münchner Berufsschulen*. Zulassungsarbeit zum ersten Staatsexamen, eingereicht im Oktober 2002 am Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München zum Dipl. Berufspädagogen.
- Sloane, P. F. E. (2003): *Schulnahe Curriculumentwicklung*. In: *BWP@* Nr. 4
- Stern, C. (1999): *Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen – Abschlussbericht*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Tiemeyer, E. / Schulte, R. (2002): *Lernfeldkonzept umsetzen – am Beispiel der Medienberufe*. Informationen zum Modellversuch ANUBA – Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in IT- und Medienberufen. Online: <http://www.anuba-online.de/doc/start-mv-infos.htm> (30-02-2011).
- Tenberg, R. (2003): *Kollegiale Teamarbeit als Perspektive für moderne Ansätze von Lehrerbildung*. In: U. Clement und A. Lipsmeier (Hrsg.), *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 150–160.
- Tenberg, R. (2003): *Lehrerkooperation als Perspektive für innovative Lehrerbildung*. S. 150–160. In: Clement, U. / Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 17. Beiheft
- Tenberg, R. (2006): *Bildungsganggestaltung in kollegialer Teamarbeit*. Explorative empirische Untersuchung an zwölf Schulen in Niedersachsen und Bremen. In: *die berufsbildende Schule*, Nr. 58, Heft 5, 122–125

