

# **Unterrichtsteams in Schulen – Ergebnisse aus der Forschungsliteratur**

**Doris Kunz Heim und Claudia Arnold**

**August 2009**

## Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung .....	3
Einleitung .....	4
Vorbemerkung .....	4
1 Merkmale von Unterrichtsteams .....	5
2 Der Aufbau von Unterrichtsteams .....	7
2.1 Zeithorizont .....	7
2.2 Führungsaufgaben .....	7
2.3 Vom Arbeits- zum Lern- und Qualitätsteam .....	11
3 Fördernde und hemmende Bedingungen für den Aufbau von Unterrichts-teams .....	13
4 Nutzen von Unterrichtsteams .....	14
5 Qualitätsmerkmale von Unterrichtsteams .....	15
Literaturverzeichnis .....	16

## Zusammenfassung

Mit dem vorliegenden Bericht wurde ein Überblick über Informationen und Ergebnisse aus der Forschungsliteratur zum Thema Unterrichtsteams erstellt. Der Bericht soll eine Orientierung beim Aufbau und der Etablierung von Unterrichtsteams in Schulen bieten. Er richtet sich an Schulleitungen und interessierte Lehrpersonen.

Die *Unterrichtsteams* werden in der Forschungsliteratur mit dem Begriff *Professionelle Lerngemeinschaften* (PLG) beschrieben. Professionelle Lerngemeinschaften sind Teams an Schulen, die in Bezug auf Schule und Unterricht gemeinsame Werte leben und Visionen teilen. Sie tauschen sich über Fragen zur Unterrichtsqualität aus, erarbeiten Unterrichtsplanungen und Materialien gemeinsam und richten ihren Fokus dabei auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Sie werten die Wirkung des Unterrichts und einzelner Materialien auf den Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen gemeinsam aus und nehmen, wenn nötig, Verbesserungen vor. Die Zusammenarbeit wird von den Lehrpersonen als bereichernd und entlastend erlebt.

Der Aufbau von Unterrichtsteams in einer Schule ist ein anspruchsvoller Prozess, der vier bis sechs Jahre Zeit in Anspruch nimmt.

Der Aufbauprozess erfordert eine Schulleitung, welche es versteht, klare Vorgaben zu machen und Erwartungen zu kommunizieren und gleichzeitig initiative Lehrpersonen in die Verantwortung für den Aufbau mit einzubeziehen sowie Rückmeldungen und Ideen des Kollegiums aufzunehmen und angemessen zu verwenden. Obwohl die Forschungsliteratur gewisse generelle Aussagen über den Aufbauprozess macht, wird betont, dass dieser an jeder Schule anders verläuft und von daher auch als situationsspezifisch bezeichnet werden muss. Zu den generellen Aussagen gehört die Beschreibung von vier Führungsprozessen, die allgemeine Gültigkeit aufweisen. Es sind dies erstens das Bereitstellen von Ressourcen und Strukturen, zweitens das Einfordern von Zusammenarbeit und der Aufbau des Commitments durch die Lehrpersonen, drittens eine Bereitschaft, den Aufbauprozess zu reflektieren und mit Hilfe von festgeschriebenen Regeln zu überwachen, und viertens eine Vernetzung der Arbeit der Unterrichtsteams mit anderen Prozessen der Schule sowie mit anderen Schulen. Darüber hinaus müssen Schulleitungen Prozesse anstossen und überwachen, die jedoch in den Unterrichtsteams umgesetzt werden müssen. Dazu gehört das aktive und reflexive Lernen in den Teams und erfolgreich verlaufende Teamentwicklungsprozesse.

Fördernd für den Aufbau von Unterrichtsteams sind unter anderem ein Arbeitsklima, das von gegenseitigem Verständnis und Hilfsbereitschaft geprägt ist, ein Kollegium, das über viel Antrieb und Enthusiasmus verfügt, eine gute Kommunikationskultur und ausreichende Ressourcen an Zeit, Geld und Räumlichkeiten. Hemmende Faktoren sind z.B. fehlende gemeinsame Ziele oder eine im Kollegium verbreitete Ansicht über den Beruf, wonach das Unterrichten eine auf der Persönlichkeit beruhende Kunst darstellt, in die niemand eingreifen soll.

Von Unterrichtsteams, in denen aktives und reflexives Lernen gepflegt wird, werden sowohl positive Wirkungen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler als auch auf das Weiterlernen der Lehrpersonen erwartet.

Die Qualität von Unterrichtsteams kann entweder an ihrem Entwicklungsstand gemessen werden oder an der Wirkung, die sie auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler sowie auf das Weiterlernen der Lehrpersonen haben.

## Einleitung

In diesem Bericht werden Ergebnisse aus der Forschungsliteratur zum Thema Unterrichtsteams zusammenfassend dargestellt. Abgestützt auf diese Ergebnisse werden Merkmale von Unterrichtsteams, der Prozess ihres Aufbaus sowie fördernde und hemmende Faktoren bei diesem Prozess beschrieben. Unterrichtsteams werden in der Forschungsliteratur mit dem Begriff Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) bezeichnet. Wenn im vorliegenden Bericht Ergebnisse aus der Forschungsliteratur dargestellt werden, wird dieser Begriff oder dessen Abkürzung verwendet, wenn es um den Aufbau von Unterrichtsteams geht, wird der Begriff Unterrichtsteam verwendet. Grundsätzlich werden die beiden Begriffe als Synonyme verwendet.

Der Bericht richtet sich an Schulleitungen, die Unterrichtsteams in Schulen aufbauen, und an Lehrpersonen, welche diesen Prozess aktiv unterstützen möchten.

Leider steckt die Forschung über Unterrichtsteams noch in den Kinderschuhen. Zwar gibt es eine Fülle von Ratgeberliteratur mit Anleitungen für den Aufbau von Unterrichtsteams. Diese Ratschläge sind jedoch nur zu einem kleinen Teil auf ihre Tauglichkeit hin überprüft worden. Wenn Überprüfungen vorgenommen worden sind, beruhen diese auf vergleichenden Fallstudien, in denen die Entwicklung von Unterrichtsteams an verschiedenen Schulen miteinander verglichen wurde, oder auf Einzelfallstudien, in denen die Entwicklung von Professionellen Lerngemeinschaften an einer einzelnen Schule beschrieben wurde. Leider lassen sich Ergebnisse von Fallstudien nur beschränkt verallgemeinern. Die in dem Bericht enthaltenen Empfehlungen müssen von daher situationsspezifisch auf ihre Tauglichkeit hin überprüft werden.

Im Text wird häufig auf zwei Fallstudien verwiesen. Die erste (Bolam et al., 2005) wurde an 16 Schulen aller Stufen in Grossbritannien durchgeführt. Bei der zweiten (Graham, 2007) handelt es sich um eine Einzelfallstudie einer Sekundarstufe, 6. bis 8. Schuljahr (middle school), im Südwesten der USA.

Beim Aufbau von Unterrichtsteams kann es hilfreich sein, auf Hinweise aus dem Bereich des Change-Managements (Betriebswirtschaft) oder aus dem Bereich der Schulentwicklungsforschung etc. zurückzugreifen. Auf solche Hinweise wird im Text verwiesen.

## Vorbemerkung

Die Bedeutung von Unterrichtsteams ist vor rund zwanzig Jahren im Zusammenhang mit der Schulentwicklungs- und der Schulqualitätsforschung entdeckt worden (Fend, 1998; McLaughlin, 1993; Rosenholtz, Bassler & Hoover-Dempsey, 1986). Verschiedene Autorinnen und Autoren haben festgestellt, dass in guten Schulen Lehrpersonen enger und produktiver zusammenarbeiten als Lehrpersonen in schlechten Schulen. Als «gut» werden Schulen bezeichnet, in denen Schülerinnen und Schüler im Schnitt hohe Schulleistungen aufweisen, wo der Leistungsunterschied zwischen den stärksten und den schwächsten Lernenden vergleichsweise klein ist und an denen auch Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien oder mit einem Migrationshintergrund gute Leistungen erzielen (added value). Eine enge und produktive Kooperation bedeutet, dass Lehrpersonen ihre Anstrengungen auf möglichst gute Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler ausrichten, dass sie gemeinsam Unterricht vorbereiten, den Erfolg ihrer Unterrichtsführung überprüfen und bei nicht zufriedenstellendem Resultat alternative Vorgehensweisen entwickeln. Die Lehrpersonen erleben diese Zusammenarbeit als entlastend und unterstützend.

## 1 Merkmale von Unterrichtsteams

Unterrichtsteams werden in der Forschungsliteratur wie erwähnt mit dem Begriff Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) bezeichnet. Sie werden jedoch von den verschiedenen Autorinnen und Autoren unterschiedlich definiert. In diesem Kapitel werden zunächst einige dieser Definitionen vorgestellt. Die verschiedenen Definitionen und Merkmale von PLGs weisen sowohl Ähnlichkeiten als auch Überschneidungen auf. Im Anschluss an die Darstellung dieser Beispiele wird die Frage nach den Merkmalen von Unterrichtsteams beantwortet.

Bumpers Huffmann und Kiefer Hipp (2003) nennen folgende Merkmale von PLGs: Es sind Schulen und Kollegien, in denen die Schulleitung einen unterstützenden Führungsstil pflegt und gewisse Aufgaben an Lehrpersonen delegiert. Lehrpersonen werden zudem in die Entscheidungsfindung mit einbezogen (geteilte Führungsverantwortung und unterstützende Führung / shared and supportive leadership). Schulleitung und Lehrpersonen sind sich einig über die allgemeinen Ziele, die angestrebt, und die Werte, die gelebt werden sollen (gemeinsam geteilte Visionen und Werte / shared values and visions). In PLGs lernen Lehrpersonen gemeinsam und voneinander und erproben neue Vorgehensweisen (kollektives Lernen und Anwenden / collective learning and application), und in der Schule herrschen unterstützende Rahmenbedingungen wie z.B. gute Beziehungen unter den Lehrpersonen und günstige Strukturen (supportive conditions).

Auch Bensen und von der Gathen (2006) betonen den Fokus der Lehrpersonen auf das optimierte Lernen der Kinder und Jugendlichen sowie gemeinsam geteilte Normen und Werte. Neben der grundlegenden Zusammenarbeit und Kooperation ist es für Professionelle Lerngemeinschaften charakteristisch, dass Lehrpersonen die Wirkung von Unterricht auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler überprüfen, sich über die Resultate austauschen und wenn nötig alternative Vorgehensweisen entwickeln (reflektierender Dialog). Damit dies möglich ist, müssen sich Lehrpersonen auch gegenseitig Einblick in ihren Unterricht gewähren (Deprivatisierung).

Stoll et al. (2006, zitiert nach Mullen & Huting, 2008, S. 280) führen ebenfalls gemeinsam geteilte Werte und Visionen auf sowie die Zusammenarbeit der Lehrpersonen, einen reflektierenden Dialog (reflective professional inquiry) und die Förderung des kollektiven und individuellen Lernens, nennen jedoch zusätzlich die geteilte Führungsverantwortung als Definitionsmerkmal von PLGs.

Für Graham (2007, S. 2) ist das PLG-Modell ein institutionelles Massnahmenkonzept mit drei Schwerpunkten: Commitment des Kollegiums für die Sicherstellung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler, hoher Grad an Zusammenarbeit und eine regelmässige Reflexion von Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern sowie Daten von internen und externen Evaluationen.

Auch für Bolam et al. (2005) und Bolam (2008) sind etliche der bereits genannten Merkmale für PLGs zentral, so die gemeinsam geteilten Werte und Visionen, die kollektive Verantwortlichkeit für und der Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, individuelles und kollektives professionelles Lernen der Lehrpersonen sowie der reflektierende Dialog. Zusätzlich rücken sie auch das interne Klima in den Blick, das von gegenseitigem Vertrauen, Respekt und Unterstützung geprägt sein soll. Zudem sind PLGs durch Offenheit, Vernetzung und Partnerschaften mit anderen Schulen charakterisiert.

Mullen und Huting (2008) schliesslich bezeichnen PLGs als gemeinschaftliche Anstrengung, bei der die Beteiligten Forschungs- und Schuldaten verwenden, um Entscheidungen zu treffen, die das Lernen von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrpersonen unterstützen und fördern.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die meisten Forschenden übereinstimmend gemeinsam geteilte Werte, Normen und Visionen, den Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie einen reflektierenden Dialog, Kooperation und Zusammenarbeit als zentral für die Professionellen Lerngemeinschaften betrachten.

Was bedeutet dies nun für die Beantwortung der Frage nach den Merkmalen von Unterrichtsteams? Sollen oder müssen Unterrichtsteams Arbeitsteams, Lernteams, Qualitätsteams und Organisationseinheiten sein, damit sie wirksam sind?

Grundsätzlich kann die Frage nicht per se beantwortet werden, sondern es hängt davon ab, was als wirksam betrachtet wird (Fichten, 2007). In der Forschungsliteratur besteht ein Konsens darüber, dass Wirksamkeit von Unterrichtsteams bedeutet, dass deren Arbeit dazu führt, dass sich sowohl das Lernen Schülerinnen und Schüler als auch das der Lehrpersonen verbessert. In der unten stehenden Übersicht (Tabelle 1) ist in Kurzform aufgezeigt, wie die möglichen Merkmale von Unterrichtsteams mit der erwarteten Wirksamkeit zusammenhängen. Die hier aufgeführten kurzen Begründungen werden in den folgenden Kapiteln ausführlicher beschrieben.

Tabelle 1: Merkmale von Unterrichtsteams mit Bezug zur erwarteten Wirksamkeit

Merkmal	Begründung mit Bezug zur Wirksamkeit
Arbeitsteam	<p>Als Arbeitsteam unterstützen die Lehrpersonen einander bei der Bewältigung des Unterrichtsalltags. Dabei nutzen sie verschiedene Formen der Zusammenarbeit: Sie tauschen z.B. Unterrichtsmaterialien, planen gemeinsam Unterricht, bereiten Unterricht arbeitsteilig vor, unterrichten im Teamteaching, arbeiten mit den Eltern zusammen etc.</p> <p>Ziel ist es, Synergien zu schaffen, die verschiedenen Ressourcen zu nutzen und einander zu entlasten. Lernen kann im Arbeitsteam beiläufig (implizit) als erwünschte Folge der Zusammenarbeit stattfinden, indem Lehrpersonen voneinander neue Vorgehensweisen oder Sichtweisen übernehmen.</p>
Lernteam	<p>Als Lernteam unterstützen die Lehrpersonen einander bei der Entwicklung ihrer Berufskompetenz und des Unterrichts. Dabei nutzen sie Formen der Zusammenarbeit bewusst und gezielt als Lernanlässe. Sie entwickeln gemeinsam neue Unterrichtsplanungen oder -materialien, beantworten Fragen, die sich im Unterricht stellen, machen kollegiale Beratungen, koordinieren die individuellen Weiterbildungen, geben einander ihr Wissen weiter etc.</p> <p>Ziel ist es, voneinander und miteinander am Unterrichtsalltag zu lernen und den Unterricht zu entwickeln. Das Lernen geschieht bewusst und absichtlich. Die Arbeitszeit, die dafür aufgewendet wird, ist gleichzeitig auch Weiterbildungszeit.</p>
Qualitätsteam	<p>Als Qualitätsteam setzen sich die Lehrpersonen mit ihren Qualitätsvorstellungen und der Wirkung ihrer Arbeit auseinander. Auch hier nutzt das Team Formen der Zusammenarbeit bewusst als Lernanlässe. Beim Qualitätsteam kommt ein zusätzlicher Aspekt hinzu: Das Team überprüft, welche Wirkung die gemeinsam erarbeiteten Vorgehensweisen oder Unterrichtsmaterialien auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler haben. Die Lehrpersonen besprechen die Ergebnisse gemeinsam und nehmen, wo nötig, Verbesserungen vor (datengestützte Evaluation und Unterrichtsentwicklung). Bei dieser Überprüfung und Überarbeitung tauschen sie sich über ihre Vorstellung von Unterrichtsqualität aus. Der Austausch über die Unterrichtsqualität ist auch Element bei der kollegialen Beratung und der Erörterung von Unterrichtsfragen.</p> <p>Ziel ist es, die Qualität der Zusammenarbeit und des Unterrichts zu sichern und weiterzuentwickeln.</p>
Organisationseinheit	<p>Als Organisationseinheit organisieren die Lehrpersonen den Unterricht für ihre Schülerinnen und Schüler. Sie gestalten ihre Schulräume, nutzen die Freiräume der Stundenplanstrukturen, verwalten die Unterrichtsmaterialien, treffen Absprachen mit den anderen Unterrichtsteams und gestalten das Schulleben mit. Die Schulleitung führt die Unterrichtsteams als Organisationseinheit und stellt Absprachen und Austausch zwischen den Unterrichtsteams sicher. Dafür arbeitet sie mit den Leitungen der Unterrichtsteams zusammen.</p> <p>Ziel ist es, für den Unterrichtsalltag und die Unterrichtsentwicklung möglichst optimale organisatorische Voraussetzungen zu schaffen.</p>

## 2 Der Aufbau von Unterrichtsteams

Der Aufbau von Unterrichtsteams ist ein anspruchsvoller Prozess, der eine starke Führung erfordert. In diesem Kapitel werden die wichtigsten Elemente kurz beschrieben. Zunächst wird auf den erforderlichen Zeitrahmen hingewiesen, anschliessend werden die verschiedenen Führungsaufgaben erläutert, und schliesslich werden Veränderungen beschrieben, die von der Schulleitung angestossen und begleitet, aber in den Teams umgesetzt werden müssen.

### 2.1 Zeithorizont

Ergebnisse aus der Schulentwicklungsforschung zeigen, dass Veränderungen im Schulbereich mehrere Jahre brauchen, bis sie in den Schulen fest institutionalisiert sind. Hameyer et al. (1995, S. 127 ff.) fanden zum Beispiel, dass die Institutionalisierung von handlungsorientiertem Sachunterricht (naturwissenschaftliche Fächer) bis zu sechs Jahre dauerte. Auch Fichten (2007) spricht im Zusammenhang mit der Etablierung von Unterricht, der mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden ermöglicht, von einem Zeitbedarf von mehreren Jahren.

Wird – im Hinblick auf die Etablierung von Unterrichtsteams – die aktuell eher geringe Verbreitung der Kooperation in den Schulen und die benötigte Dauer für die Institutionalisierung berücksichtigt, müssen die postulierten Merkmale Arbeitsteam, Lernteam, Qualitätsteam und Organisationseinheit als langfristige Entwicklungsperspektive betrachtet werden, die einen Zeitrahmen von vier bis sechs Jahren benötigt.

### 2.2 Führungsaufgaben

Mehrere Autorinnen und Autoren weisen der Schulleitung beim Aufbau von Unterrichtsteams eine zentrale Rolle zu (Bolam, 2008; Graham, 2007; Bumpers Huffman & Kiefer Hipp, 2003). Gleichzeitig betonen sie, dass es wichtig ist, die Lehrpersonen in die Führungsverantwortung mit einzubeziehen. Wichtige Führungsprozesse sind erstens das Bereitstellen von Ressourcen und Strukturen, zweitens das Einfordern von Zusammenarbeit und der Aufbau des Commitments durch die Lehrpersonen, drittens eine reflexive Orientierung und Festschreibung von Regeln und viertens eine Vernetzung der Arbeit der Unterrichtsteams mit Prozessen der Schule sowie mit anderen Schulen. Die beschriebenen Führungsaufgaben weisen Ähnlichkeiten mit den Kernaufgaben in den verschiedenen Phasen des Change-Managements auf.

Der Aufbau von Unterrichtsteams ist eine zentrale und anspruchsvolle Führungs- und Managementaufgabe der Schulleitung (Bolam et al., 2005, S. 117). Graham (2007, S. 10) meint, dass Führung (leadership) einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren für den Aufbau von Unterrichtsteams ist. Zu dieser Aufgabe gehört, die Werte, die im Zusammenhang mit dem Aufbau der Teams gelebt werden sollen, zu entwickeln und zu kommunizieren oder, falls in einem Leitbild bereits vorhanden, zu aktualisieren. Solche Werte sind z.B. die gemeinsame und kontinuierliche Arbeit an der Unterstützung der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Schulleitende müssen zudem deutlich machen, wofür es sich lohnt, Unterrichtsteams zu etablieren, und welches die mittel- und langfristigen Ziele sind, die damit erreicht werden sollen. Zu dieser Führungsaufgabe gehört auch der Aufbau von Vertrauen im Kollegium sowie zwischen dem Kollegium und der Schulleitung. Vertrauen kann aufgebaut werden, indem die Schulleitung die Risikobereitschaft unter den Lehrpersonen fördert und gleichzeitig eine positive Fehlerkultur (Althof, 1999) etabliert. Konkret bedeutet dies, dass die Schulleitung die Lehrpersonen dazu auffordert, neue Vorgehensweisen zu erproben, dass sie es aber als selbstverständlich erachtet, dass eine Neuerung nicht auf Anhieb perfekt umgesetzt werden kann, sondern dass aus Unzulänglichkeiten gelernt werden soll. Zudem ist wichtig, dass die Schulleitung die Leistungen des Kollegiums anerkennt und ihnen die angemessene Wertschätzung entgegenbringt, dass sie aber auch deutlich macht, dass sie auf Ängste und Unzufriedenheit im Kollegium eingeht und diese zu minimieren versucht. Generell ist der Aufbau von Unterrichtsteams als Schulentwicklungsprojekt zu verstehen. Es empfiehlt sich von daher, die entsprechenden allgemeinen Gelingensbedingungen zu beachten (vgl. Tabelle 2).

Nebst der starken Führung durch die Schulleitung weisen verschiedene Autorinnen und Autoren dem Einbezug von Lehrpersonen in die Führungsverantwortung grosse Bedeutung zu. Bolam et al. (2005, S. 67) empfehlen, erfahrenen Lehrpersonen (senior management team) Aufgaben im Zusammenhang

mit dem Aufbau und der Etablierung von Unterrichtsteams und der damit zusammenhängenden Weiterbildung zu übertragen. Dies dient einerseits der Entlastung der Schulleitung, andererseits muss die Schulleitung aber auch sicherstellen, dass die Beauftragten für die Unterrichtsteams ihre Verantwortung tatsächlich wahrnehmen. Der Autor betont, dass erfahrene Lehrpersonen, die sich für den Aufbau von Unterrichtsteams engagieren, eine wertvolle Vorbildwirkung haben können.

Tabelle 2: Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprozessen<sup>1</sup>

Phase	Erfolgsbedingungen
Initiierung <sup>2</sup>	<p>Qualitativ gutes Reformprojekt, das zur lokalen Schule passt</p> <p>Unterstützung des Projektes durch die Behörden, die Person oder Gruppe, welche das Projekt gegen innen vertritt und unterstützt</p> <p>Unterstützung des Projektes durch die Lehrpersonen der Schule</p> <p>Support von externen Beratern/Beraterinnen</p> <p>Support und angemessener Druck durch die Schulgemeinde(n), lokale Behörden</p>
Implementierung <sup>3</sup>	<p>Etablierung von «Leadership» durch die Schulleitung, welche u.a. auf die Bewahrung der Eckwerte des Projektes achtet</p> <p>Vorhandensein von ausreichenden Ressourcen, Zeit für Weiterbildung, Freistellungen für Erprobungen, innovative Unterrichtsmaterialien etc.</p> <p>Engagement für das Projekt durch die Lehrpersonen</p> <p>Problem- und Konfliktlösekompetenz des Kollegiums</p> <p>Unterstützung des Projektes durch die Behörden</p> <p>Überprüfen des Umsetzungserfolges</p>
Institutionalisierung <sup>4</sup>	<p>Strukturelle, finanzielle und organisatorische Integration des Projektes in die Schule</p> <p>Konkurrierende Projekte werden sistiert</p> <p>Geringe Fluktuation im Kollegium</p> <p>Weiterbildungsmöglichkeiten für den Erwerb von benötigten Kompetenzen</p> <p>Übernahme der Neuerung durch einen Grossteil der Lehrpersonen</p> <p>Integration der Neuerung in die Schul- und Unterrichtspraxis</p>

### 2.2.1 Bereitstellen oder Optimieren von Ressourcen und Strukturen

Die wichtigste benötigte Ressource, die Zeit, hat zugleich auch einen Zusammenhang mit den notwendigen Strukturen. Das Vorhandensein von Arbeitszeit, z.B. im Rahmen des Berufsauftrags, allein reicht nicht aus für den Aufbau von Unterrichtsteams. Auf der strukturellen Ebene müssen Zeitgefässe etabliert werden für die gemeinsame Planung von Unterricht und für die gemeinsamen Lernaktivitäten der Teams. Diese Zeitgefässe müssen mit der Unterrichtsorganisation der Schule kompatibel sein (Graham, 2007). Die untersuchten britischen Schulen kennen darüber hinaus reservierte Zeitgefässe für gegenseitige Unterrichtsbesuche. An den meisten Schulen erhalten zudem die Lehrpersonen Gelegenheit, spezifische Weiterbildungskurse zu besuchen. Graham (2007, S. 10) schreibt in Bezug auf die Zeitstruktur:

<sup>1</sup> Aus: Kunz Heim und Rindlisbacher (2007) – zusammengestellt nach: Huberman & Miles, 1984; Hameyer, van den Akker, Anderson & Ekholm, 1995; King, 2004; Reynolds & Teddlie, 2000.

<sup>2</sup> Das Entwicklungsprojekt wird dem Kollegium vorgestellt, und es werden die organisatorischen und personellen Voraussetzungen für die erste Erprobung geschaffen.

<sup>3</sup> Das Entwicklungsprojekt wird eingeführt und erprobt.

<sup>4</sup> Das Entwicklungsprojekt wird fest in den Strukturen und im Alltag der Schule verankert.

«Es scheint, als ob hier die Strukturen mit den Zielsetzungen in engem Zusammenhang stehen: Der Blockstundenplan erlaubte mehr schülerzentrierte Unterrichtsformen, die durch die Arbeit in den Unterrichtsteams vermehrt eingesetzt wurden, und die gemeinsame Planungszeit erlaubte eine intensive Zusammenarbeit, was von den Lehrpersonen als der wichtigste Faktor für den Erfolg der Unterrichtsteams betrachtet wurde.»

Selbstverständlich sind auch Räume notwendig, in denen die Teams mit der nötigen Ausrüstung arbeiten können.

Graham (2007) erachtet es für den Lernfortschritt der Unterrichtsteams als unerlässlich, dass diese aus Lehrpersonen gebildet werden, welche dieselbe Klassenstufe und dasselbe Fach (dieselben Fächer) unterrichten. Nur so ist ein hoher Lerngewinn für die Lehrpersonen möglich, weil sie sich über die Erprobung von gemeinsam erarbeiteten Unterrichtsplanungen oder -materialien austauschen und Optimierungen vornehmen können. Aufgrund der Erfahrungen der Lehrpersonen sollte ein Team auch mehr als zwei Personen umfassen. An der von Graham (2007) untersuchten Schule gibt es daneben auch Teams, die sich aus Lehrpersonen zusammensetzen, welche dieselben Klassen, aber unterschiedliche Fächer unterrichten. In diesen Teams ist ein Austausch über die unterrichteten Schülerinnen und Schüler möglich, der Lernzuwachs für die beteiligten Lehrpersonen ist aber gemäss Autor weit geringer. Unerlässlich scheint zu sein, dass Unterrichtsteams Inhalte bearbeiten, Unterlagen oder Vorgehensweisen entwickeln, die alle Teammitglieder in ihrem Unterricht erproben (content focus). Dies können auch überfachliche Kompetenzen sein, wie z.B. Lern- oder Arbeitstechniken der Schülerinnen und Schüler. In diesem Fall können u.U. auch Lehrpersonen voneinander profitieren, die nicht dieselben Fächer unterrichten.

Eine Besonderheit der beschriebenen britischen Schulen (Bolam et al., 2005) besteht darin, dass dort die Lehrpersonen im Unterricht von Assistierenden unterstützt werden. Diese Assistentinnen und Assistenten sind während des Unterrichtes, der durch die Lehrperson erteilt wird, in den Lernräumen anwesend und begleiten diejenigen Schülerinnen und Schüler, die mehr Zeit und Unterstützung für ihre Lernprozesse brauchen, indem sie ihnen Hinweise für ihre Lernschritte oder Rückmeldungen zu Resultaten geben etc. Bolam et al. (2005) erachten es als zentral, dass diese Assistierenden zu den Unterrichtsteams gehören.

### **2.2.2 Einfordern von Zusammenarbeit und Aufbau des Commitments der Lehrpersonen**

Aus der Fallstudie von Graham (2007) geht hervor, dass eine deutliche Zielsetzung durch die Schulleitung und das Bereitstellen von Ressourcen und Strukturen alleine für den Aufbau von Unterrichtsteams nicht ausreichen. Die Schulleitung muss von den Lehrpersonen eine verstärkte und enge Zusammenarbeit explizit verlangen und ihre Erwartungen an sie deutlich aussprechen. Bolam (2008, S. 163) empfiehlt, dass die Schulleitung sicherstellt, dass sich die Lehrpersonen während der Zeit, welche für die Unterrichtsteams reserviert ist, auf ihr eigenes Lernen und dasjenige der Schülerinnen und Schüler konzentrieren. Die Schulleitung darf auch der Konfrontation mit denjenigen nicht aus dem Weg gehen, welche die Veränderung nicht mitziehen.

Das Engagement für die Arbeit in den Unterrichtsteams kann dadurch erhöht werden, dass der Aufbauprozess im Rahmen von Konferenzen thematisiert wird. Lehrpersonen sollen die Möglichkeit haben, ihre Erfahrungen mit dem Aufbauprozess gegenüber der Schulleitung (den Verantwortlichen für den Aufbauprozess) zu äussern und Ideen für die Weiterarbeit einzubringen. Bei Hindernissen und Schwierigkeiten ist es angezeigt, dass die Verantwortlichen flexibel reagieren, ohne die Zielsetzungen des Aufbauprozesses zu relativieren. Nebst Hindernissen und Schwierigkeiten ist es zudem hilfreich, erreichte Meilensteine und Erfolge zu dokumentieren.

### **2.2.3 Reflexive Orientierung und Festschreibung von Regeln**

Für die Etablierung der Unterrichtsteams in den Schulen ist einerseits wichtig, dass die Verantwortlichen für eine reflexive Orientierung sorgen. Das bedeutet, dass die Wirkung der Unterrichtsteams evaluiert und im Bedarfsfall Konsequenzen und Massnahmen abgeleitet und umgesetzt werden. Für das Lernen im Rahmen der Unterrichtsteams muss von Seiten der Schulleitung eine Verbindlichkeit aufgebaut werden. Das heisst, die Unterrichtsteams müssen

Rechenschaft über ihre Tätigkeiten ablegen, und es müssen im Bedarfsfall Massnahmen getroffen werden, die Situation zu verbessern.

Grosse Bedeutung für die Etablierung von Unterrichtsteams hat auch die Festschreibung der wichtigsten Regeln in Form von schulinternen Weisungen. Diese umfassen die Rechte und Pflichten von Lehrpersonen in Bezug auf die Unterrichtsteams, von den Verantwortlichen für die Unterrichtsteams sowie von der Schulleitung und halten die Abläufe von wichtigen (Teil-)Prozessen fest.

#### **2.2.4 Vernetzung der Arbeit der Unterrichtsteams**

Der Aufbau von Unterrichtsteams darf in einer Schule aus zwei Gründen kein isoliertes Projekt sein:

Erstens handelt es sich dabei um einen Prozess, der mehrere Jahre in Anspruch nimmt. Aus diesem Grund müssen die Entwicklungsressourcen (Know-how, Arbeitszeit, Geld) gebündelt und vernetzt werden. Es ist einerseits wichtig, dass die Aktivitäten in den Unterrichtsteams untereinander und mit den Aktivitäten auf der Ebene der Schule koordiniert werden, andererseits können in Schulen nicht gleichzeitig mehrere ressourcenintensive Aufbauprojekte umgesetzt werden.

In Schulen, in denen ein schulinternes Qualitätsmanagement aufgebaut ist, sollen die möglichen Synergien genutzt werden.

Eine Vernetzung ist insbesondere auch zwischen den allgemeinen Zielen der Schule (Leitbild, Qualitätsleitbild) und den individuellen und den schulinternen Weiterbildungsaktivitäten notwendig (Bolam et al., 2005).

Eine Vernetzung mit den allgemeinen Zielen der Schule kann eine Überlastung durch geplante Neuerungen verhindern. Die Schulleitung muss dafür sorgen, dass Ziele realistisch formuliert und mit Hilfe der vorhandenen Ressourcen erreicht werden können. Neben den Mitarbeitendengesprächen führt die Schulleitung darum auch mit jedem Unterrichtsteam Teamgespräche.

Was die Vernetzung mit den Weiterbildungsaktivitäten betrifft, so ist es sinnvoll, dass schulinterne Weiterbildungsaktivitäten wenn möglich auf Elemente der Arbeit in den Teams ausgerichtet sind. Sie können konkrete Inhalte berücksichtigen, wie z.B. eine neue Unterrichtsmethode oder ein neues Beurteilungsverfahren, oder sie können sich auf allgemeine Fragen beziehen, wie z.B. auf den Umgang mit Konflikten bei der Zusammenarbeit.

Auch die individuelle Weiterbildung hat nach wie vor ihre Berechtigung. Sie ist dann besonders wirkungsvoll, wenn sich eine Lehrperson im Hinblick auf eine Kompetenz weiterbildet, die im Team gebraucht wird, und wenn sie das neu erworbene Know-how an die Kolleginnen und Kollegen im Unterrichtsteam weitergibt.

Der zweite Grund für die Vernetzung der Unterrichtsteams liegt im Umstand, wonach Schulen von Schulen lernen. Bolam et al. (2005) empfehlen aus diesem Grund den Schulen, sich mit anderen Schulen zu vernetzen. Die Aktivitäten, die sich aus diesen Vernetzungen ergeben können, sind vielfältig. So können kollegiale Unterrichtsbesuche- und Feedbacks über die Schulgrenzen hinaus organisiert werden. In den verschiedenen Schulen gibt es möglicherweise Expertinnen und Experten für verschiedene Fächer oder Fachbereiche oder die Schulen haben sich in unterschiedlichen Schwerpunkten weiterentwickelt, sodass ein Austausch von daher interessant ist (Maag Merki, 2009).

Diese Vernetzungen erfolgen nicht von alleine. Die Schule muss die dafür verantwortlichen Personen bestimmen. Die Aufgabe kann selbstverständlich auch von der Schulleitung übernommen werden.

## **2.3 Vom Arbeits- zum Lern- und Qualitätsteam**

Zusammenarbeit in Teams ist nicht einfach per se entlastend und bereichernd. Aus der Schulentwicklungsforschung ist bekannt, dass Lehrpersonen Zusammenarbeit auch als Einbusse an Autonomie und Handlungsspielraum erleben können oder als Anpassung an einen Konsens des Teams, die sie nur mit Vorbehalten vollziehen (Brinkmann-Hein & Reh, 2005). Die Autoren haben anhand ihrer Untersuchungen an deutschen Schulen festgestellt, dass sich die Zusammenarbeit unter Lehrpersonen häufig auf Absprachen beschränkt: Lehrpersonen sprechen untereinander ab, wie lange welche Themen behandelt werden, wie Schulquartale und -jahre organisiert, wie Ressourcen eingesetzt werden oder wer sich um welche Kinder speziell kümmert. Die unterrichtsspezifische Arbeit erfolgt dann jedoch arbeitsteilig. Jede Lehrperson arbeitet für sich an den ihr zugewiesenen Elementen. Wenn die Lehrpersonen über Schülerinnen und Schüler sprechen, die sie gemeinsam unterrichten, dann werden überwiegend etikettierende Diagnosen gestellt, die nicht auf eine Lernförderung ausgerichtet sind.

Die Beschreibung von Professionellen Lerngemeinschaften und Unterrichtsteams in Kapitel 1 steht im Gegensatz zu den oben vorgestellten Ergebnissen der Studie von Brinkmann-Hein und Reh (2005). Die wichtigste Unterscheidung besteht darin, dass die Arbeit in den Unterrichtsteams von den Lehrpersonen als entlastender und bereichernder Lernanlass erlebt wird, bei dem die Teilnehmenden aktiv und reflexiv lernen.

Dafür sind die in Kapitel 2.2 beschriebenen Führungsaufgaben notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen. Es sind zwei weitere Elemente notwendig, die zwar durch die Schulleitung angestoßen werden. Unerlässlich ist dabei aber, dass sie von den Unterrichtsteams selbst etabliert werden. Der erste Impuls besteht darin, eine neue Sichtweise von Zusammenarbeit und Weiterbildung sowie ein aktives und reflexives Weiterlernen zu fördern. Der zweite Impuls betrifft die notwendige Teamkompetenz. Diese beiden Impulse werden in der Folge beschrieben.

### **2.3.1 Aktives und reflexives Lernen in Unterrichtsteams**

In der Forschungsliteratur werden die drei folgenden Bestandteile einer neuen Sichtweise von Zusammenarbeit, Weiterbildung und reflexivem Weiterlernen beschrieben:

Element 1: Neues Verständnis von Weiterbildung und Zusammenarbeit

Bolam (2008) meint, dass die meisten Lehrpersonen von einer traditionellen Vorstellung von Weiterbildung ausgehen: Es werden schulinterne oder -externe Kurse besucht, bei denen Expertinnen oder Experten Neuerungen vorstellen, welche die Lehrpersonen in ihre Unterrichtspraxis zu übernehmen versuchen. Aktives Lernen in Unterrichtsteams ist eine Form wirkungsvoller und alltagsnaher Weiterbildung, welche die Kompetenzentwicklung der beteiligten Lehrpersonen und den erhöhten Lernerfolg aller Schülerinnen und Schüler zum Ziel hat (Bolam, 2008, S. 165). Aktives Lernen in Unterrichtsteams bedeutet also, dass Lehrpersonen von Lehrpersonen lernen. Weil sie von der Arbeit mit Lernenden gewohnt sind, diejenigen zu sein, die mehr wissen, ist es für sie ungewohnt, von Kolleginnen und Kollegen zu lernen (Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001). Damit jedoch in Unterrichtsteams aktives und reflexives Lernen stattfinden kann, müssen die Lehrpersonen die Arbeit in den Unterrichtsteams gleichzeitig auch als Weiterbildung verstehen.

Element 2: Voneinander lernen bei der Unterrichtsvorbereitung

Möglichkeiten, voneinander aktiv zu lernen, gibt es verschiedene. So können Lehrpersonen gemeinsam Unterricht oder Unterrichtseinheiten planen oder sie können Übungsaufträge und Lernmaterialien zu bestimmten Unterrichtsthemen oder Tests zu Unterrichtsthemen entwickeln (Graham, 2007). Die gemeinsame Planung dieser Elemente kostet in der Regel mehr Zeit, als wenn dies die Lehrpersonen für sich selbst oder arbeitsteilig erarbeiten. Im zusätzlichen Zeitaufwand steckt aber genau die Chance der alltagsnahen Weiterbildung. Diese wird genutzt, wenn sich Lehrpersonen ihre unterschiedlichen Ideen und Sichtweisen mitteilen und diese begründen oder wenn sie Hintergrundwissen zu einem Unterrichtsgegenstand in die Arbeit einbringen. Die Kolleginnen und Kollegen lernen dadurch neue Ideen und Sichtweisen kennen und erweitern so ihre Kenntnisse. Von verschiedenen Autorinnen und Autoren wird darauf hingewiesen, dass die Konzentration auf ein gemeinsames Unterrichtsthema (content focus) wichtig ist für die Intensität des Weiterlernens der Lehrpersonen (vgl. dazu z.B. Kreis & Staub, 2009).

### Element 3: Wirkungen beobachten und Anpassungen vornehmen

Reflexives Lernen findet in Unterrichtsteams dann statt, wenn die gemeinsam erarbeiteten Unterrichtsmaterialien oder -planungen auf ihre Wirkung in Bezug auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler ausgewertet und bei Bedarf Optimierungen erarbeitet werden (Graham, 2007, S. 3). In diesem Bereich können Lehrpersonen das Lernverhalten oder die Lernfortschritte einzelner Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das spezifische Unterrichtsthema beobachten oder sie können die Resultate der gemeinsam erarbeiteten Tests für ganze Lerngruppen hinsichtlich guter und weniger guter Lernleistungen analysieren. In einem nächsten Schritt geht es dann darum, alternative Vorgehensweisen zu entwickeln oder die Materialien zu optimieren.

Eine Lehrperson schildert die Aktivität in ihrem Team folgendermassen (Graham, 2007, S. 11):

«Wir haben uns jede Woche getroffen und unsere Lektionen für die folgende Woche geplant. Wir haben mit den Kolleginnen und Kollegen darüber nachgedacht und gesprochen. Wir haben alle dieselben Tests mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt, dieselben Materialien verwendet und dieselben Lektionen gehalten. Wir haben alle unsere bisherigen Kenntnisse und unsere bisherigen Unterlagen, die wir für das Thema schon früher erarbeitet hatten, den anderen vorgestellt und über das beste Vorgehen, das wir je gewählt hatten, gesprochen. Dann haben wir alle unsere Unterlagen und Ideen genommen um das (neue Vorgehen) auszuprobieren. Anschliessend haben wir darüber gesprochen, wie wir uns bei der Anwendung des neu Entwickelten gefühlt haben, wie gut die Lernenden auf die Planungen und Materialien reagiert haben, wir haben mit den Schülerinnen und Schülern vor und nach der Unterrichtseinheit Tests durchgeführt, um den Lernfortschritt zu messen. Das hat unsere Arbeit geleitet.» (Graham, 2007, S. 11)

### 2.3.2 Teamentwicklung

Die Teamentwicklung ist wie erwähnt ein weiterer Prozess, der von der Schulleitung zwar angestossen und begleitet werden, aber in den Unterrichtsteams seine Entfaltung finden muss. Hilfreiches Hintergrundwissen dazu bilden Informationen zu universellen Prozessen der Gruppenentwicklung.

Das aktive und reflexive Lernen führt unter Lehrpersonen leicht zu Konflikten, weil jede Lehrperson eigene Erfahrungen und Ansichten darüber erarbeitet, was im Unterricht zu guten Resultaten führt und was nicht. Im Laufe der Zeit hat jede Lehrperson individuelle Herangehensweisen an die Unterrichtsplanung entwickelt, von denen sie sicher ist, dass sie funktionieren. Bei der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung in einem Team treffen diese individuellen Herangehensweisen, die sehr unterschiedlich sein können, aufeinander. Damit aus diesen unterschiedlichen Zugängen im Idealfall eine neue gemeinsame und optimierte Herangehensweise entwickelt wird, müssen sich die Teammitglieder auf ein Erfolg versprechendes gemeinsames Vorgehen einigen können. Die Unterrichtsforschung taugt nur bedingt als Instanz für die Entscheidung, weil sie keine engen Vorschriften über erfolgreiche Unterrichtspraxis macht. Vielmehr werden in einem gewissen Rahmen verschiedene Vorgehensweisen als erfolgreich und sinnvoll beschrieben (Graham, 2007).

Die Art und Weise, wie die Teams mit verschiedenen Sichtweisen und Konflikten umgehen, entscheidet darüber, ob aktives und reflexives Lernen möglich ist oder nicht. Vielfach sind Menschen, die in Teams zusammenarbeiten, darum bemüht, einen Konsens und eine reibungslose Kommunikation aufrechtzuerhalten. Drohenden Konflikten wird so weit wie möglich aus dem Weg gegangen, und wenn sie doch aufbrechen, führt dies oft zum Abbruch der Zusammenarbeit (Grossman et al., 2001).

Wenn Arbeitsteams zu Lern- und Qualitätsteams werden wollen, müssen sie Mittel und Wege finden, mit den Meinungsverschiedenheiten produktiv umgehen zu können. Dazu kann eine Grundüberzeugung und ein gegenseitiges Vertrauen beitragen, wonach alle Kolleginnen und Kollegen auf einer professionellen Basis nach bestem Wissen und Gewissen handeln, auch wenn sie anders vorgehen und ihr Handeln unterschiedlich begründen (Bolam, 2008, S. 89). Weiter hilfreich ist das gemeinsame Interesse, dass es nicht darum gehen kann, sich gegenseitig zu beweisen, wer die bessere Lehrperson ist, sondern optimale Vorgehensweisen und Materialien zu entwickeln, die den verschiedenen Schülerinnen und Schülern helfen, ihr Lernen zu verbessern. Meist zeigt sich ja, dass unterschiedliche Kinder und Jugendliche unterschiedlich auf ein und dasselbe Unterrichtsetting reagieren und unterschiedlich mit den Materialien umgehen. Graham (2007) beschreibt, dass

erfolgreiche Unterrichtsteams beim Aufbrechen von Konflikten Regeln entwickelt haben wie z.B. die, dass alle Teammitglieder zu gleichen Teilen zu Wort kommen können oder dass auf die Beiträge der Kolleginnen und Kollegen Bezug genommen werden muss.

Eine Lehrperson beschreibt diese Phase des Gruppenprozesses folgendermassen:

«In den meisten Gruppen gibt es Personen, die zur Dominanz neigen und denken, dass ihr Weg der einzig richtige ist ... es war ein langer Prozess in der Gruppe, diese Person dazu zu bewegen, andere Ideen in Betracht zu ziehen und zu erproben ... wir sind da immer noch dran und müssen unseren Weg noch finden ... das Ausbalancieren der Voten war eine grosse Herausforderung.» (Graham, 2007, S. 12).

Ein wichtiger Entwicklungsschritt von Teams ist der, dass die Teilnehmenden beginnen, Teilverantwortung für die Gruppe zu übernehmen, wie z.B. Gespräche zu leiten, nachzufragen bei Unklarheiten, zur Klärung beizutragen etc. (Grossman et al., 2001). Dazu braucht es Vertrauen, damit die Teilnehmenden den Mut finden, sich frei zu äussern, und nicht fürchten müssen, lächerlich gemacht zu werden. Grossman et al. (2001, S. 975ff.) berichten diesbezüglich von einem Aufbauprozess, bei dem es eine Lehrperson nach 15 Monaten zum ersten Mal gewagt hat einzugestehen, dass sie etwas nicht weiss.

### **3 Fördernde und hemmende Bedingungen für den Aufbau von Unterrichtsteams**

Im Folgenden sollen schulinterne und -externe fördernde und hemmende Bedingungen für den Aufbau und die Etablierung von Unterrichtsteams dargestellt werden<sup>5</sup>.

Bolam et al. (2005) weisen als Vorbemerkung darauf hin, dass der Einfluss jedes Faktors vom Kontext einer PLG abhängen kann. Grundsätzlich lassen sich potenzielle Einflussfaktoren auf vier Analyseebenen finden: externe Faktoren (z.B. die politischen Rahmenbedingungen), Schule (z.B. Schulleitung, Arbeitsklima), Gruppe (z.B. gegenseitiges Vertrauen) und Individuum (z.B. persönliche Karrierewünsche, Stressempfinden, Veränderungsbereitschaft).

Ein externer fördernder Faktor ist in der Möglichkeit zu sehen, von aussen Unterstützung für die PLGs zu erhalten, und zwar einerseits für die Schulleitungen, z.B. in Form von Netzwerken mit anderen Schulleitungen, und andererseits für die Lehrpersonen generell. Zu den internen fördernden Faktoren zählt: Eine starke Führung durch die Schulleitung (allenfalls mit der Unterstützung durch erfahrene Lehrpersonen, vgl. 2.2), welche die PLGs fördert und eine breite Palette an professionellen Lerngelegenheiten für die Lehrpersonen und weitere Angestellte bereitstellt. Förderlich ist es, wenn die für die Weiterbildung zuständigen Personen ein tiefer gehendes Verständnis für professionelles Lernen haben und diesbezügliche Aktivitäten entwickeln, um verschiedene Formen dieses Lernens zu fördern. Weitere Faktoren sind von Kooperation und gegenseitiger Unterstützung geprägte Beziehungen der Lehrpersonen untereinander sowie ihr Antrieb oder Enthusiasmus, welcher das Engagement für das kontinuierliche professionelle Lernen fördern. Positiv wirkt sich ein von Vertrauen geprägtes Arbeitsklima aus, das durch die Förderung der Risikobereitschaft unter den Lehrpersonen und die Etablierung einer positiven Fehlerkultur geschaffen oder zumindest begünstigt werden kann (Althof, 1999). Eng damit zusammenhängend ist eine gute Kommunikationskultur in der Schule zentral, in der die Bitte um Unterstützung nicht als Anzeichen für mangelnde Kompetenz gewertet wird, sondern zum Beispiel als Verantwortungsbewusstsein oder Verbesserungswille. Wie bereits erwähnt, gehören zu den fördernden Faktoren entsprechende Ressourcen: angemessene Finanzmittel, passende Räumlichkeiten und genügend Zeit – sowohl im Sinne von Zeit für Kooperationen als auch im Sinne eines für die Etablierung und Konsolidierung von PLGs nötigen Zeitrahmens.

Zu den externen hemmenden Bedingungen gehören schwierige politische Rahmenbedingungen, die das Engagement der Lehrpersonen beeinträchtigen können. Als interne hemmende Bedingungen

---

<sup>5</sup> Wo nicht anders erwähnt, sind die in diesem Kapitel beschriebenen Faktoren bei Bolam et al. (2005) aufgeführt.

können beispielsweise die durch einen Wechsel der Schulleitung bewirkten Umstellungs- und Neuorientierungsphasen gesehen werden.

Weitere hemmende Bedingungen bzw. vielmehr Stolpersteine für Unterrichtsteams werden von Terhart und Klieme (2006) aufgeführt. Die additive, zelluläre Struktur der Schule<sup>6</sup> als Arbeitsplatz der Lehrpersonen und als Lernumwelt der Schülerinnen und Schüler führt zu einem zerstückelten Arbeitsablauf, in dem jede Lehrperson nur ihre individuellen Arbeitspflichten erfüllen kann.

In den Ansichten über den Lehrberuf ist nach Terhart und Klieme (2006) ein weiterer Stolperstein begründet. Wenn die Unterrichtstätigkeit als eine von der Persönlichkeit getragene, praktisch-moralische Kunst erscheint, dann wird jede Art von Öffentlichkeit tendenziell als Störfaktor in diesem «privaten Rahmen» betrachtet. Auch in vermutlich häufig vorkommenden personalen Dispositionen der Lehrpersonen sehen die Autoren ein Problem: Sie gehen davon aus, dass der Lehrberuf vermehrt Personen anzieht, die zwar gerne mit Menschen arbeiten, diese Arbeit allerdings eher im geschützten Rahmen des Klassenzimmers und ohne alltägliche Abstimmungsnotwendigkeiten mit anderen Lehrpersonen ausüben wollen. Dieser Punkt hat allerdings eine Kehrseite: Die unter dem Stichwort Autonomie verteidigte Isolation wird auch als Belastung erlebt.

Hemmend wirken sich auch bestehende Normen aus: Die Norm, dass niemand in den Unterricht einer Lehrperson eingreifen soll, dass alle Lehrkräfte als gleichberechtigt gelten und alle Mitglieder des Kollegiums zuvorkommend miteinander umgehen und sich nicht gegenseitig in ihre Angelegenheiten einmischen sollen (Gräsel et al., 2006b). Das Bestreben nach Autonomie und das Ablehnen von Kontrolle sind wichtige Bestandteile der Sozialisation von Lehrpersonen. Diese und die erwähnten Normen stellen Hindernisse für den Aufbau von Unterrichtsteams dar.

Schlussendlich sind ganz grundsätzlich fehlende gemeinsame Ziele ein hemmender Faktor. Unter diesen Umständen wird Kooperation mehrheitlich als sinnlos oder zu aufwändig betrachtet.

#### **4 Nutzen von Unterrichtsteams**

Die verschiedenen Autorinnen und Autoren sehen im Aufbau und im Bestehen von Unterrichtsteams einen möglichen Nutzen für die Schulentwicklung, für die Weiterbildung von Lehrpersonen sowie für das Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Terhart und Klieme (2006, S. 163) berichten von Forschungsergebnissen, die zeigen, dass in guten Schulen das Ausmass an Kooperation höher und die Art der Kooperation zwischen Lehrpersonen anspruchsvoller ist. Brinkmann-Hein und Reh (2005) sehen in der Kooperation von Lehrpersonen sowohl eine Voraussetzung als auch ein Anzeichen einer Veränderungsbereitschaft in Schulen. Bumpers Huffman und Kiefer Hipp (2003) meinen, dass die grösste Hoffnung in Bezug auf die Schulentwicklung darin besteht, Schulen in Professionelle Lerngemeinschaften zu transformieren. Nach Moyer et al. (2006, zitiert nach Mullen & Hutinger, 2008, S. 279) gelingen Schulreformen eher, wenn das Lernen der Lehrpersonen täglich unterstützt wird, wie dies die PLGs mit ihren häufigen Gelegenheiten für die Anwendung und Erprobung neuer Vorgehensweisen ermöglichen. Die Autorinnen und Autoren betrachten die Arbeit in PLGs als alltagsnahes Weiterbildungsmodell (embedded model of professional development). PLGs erlauben Lehrpersonen, zusammen zu arbeiten und ihr eigenes Lernen sowie dasjenige ihrer Schülerinnen und Schüler zu evaluieren. Die Gruppierung von Lehrpersonen bietet eine Möglichkeit für geteilte Führungsverantwortung und gemeinsame Entscheidungsfindung im Kollegium, was eine Schule kollektiv vorwärtsbringt (Mullen & Hutinger, 2008, S. 283).

In Schulen, die viele Merkmale von PLGs aufweisen, fühlen sich Lehrpersonen sicherer in Bezug auf ihre eigenen Handlungen (Bonsen & von der Gathen, 2006) und reagieren besser (im Sinne von: zum Nutzen der Schüler/innen) auf Veränderungen (McLaughlin, 1993). Auch Bolam et al. (2005, S. 133) fanden in den meisten Fällen positive Auswirkungen auf die Praxis (z.B. Teilnahme an kollektiven

---

<sup>6</sup> z.B. Organisation des Stundenplans in 45-Minuten-Lektionen, bei der die Lerngruppen (Klassen) alle 45 Minuten von einer anderen Lehrperson in einem anderen Fach unterrichtet werden

Aktivitäten) und die Arbeitsmoral der Lehrpersonen. Eine von Graham (2007, S. 8) interviewte Lehrperson schilderte ihre positiven Erfahrungen mit der neu aufgebauten PLG folgendermassen:

«Meine Entwicklung in den vorangegangenen Jahren (vor dem Aufbau der PLG) basierte auf meinen eigenen Überlegungen und Wahrnehmungen – ich hatte nur mich selbst. In diesem Jahr kann ich meine Überlegungen durch die Augen von vier bis neun anderen Leuten anstellen. Wenn du die Dinge nur aus deiner eigenen Warte heraus betrachtest, merkst du nicht, was dich als Person ausmacht. Wenn die Dinge mit so vielen Augen betrachtet werden, das allein hat mir in meinen Reflexionen und meiner Entwicklung geholfen – zehnmal mehr Entwicklung in diesem Jahr als in den vorangegangenen Jahren, weil ich die Dinge durch mindestens noch zehn andere Augen sehe. Ich habe nicht nur die Gelegenheit, mit ihnen zu arbeiten und mit ihnen nachzudenken, sondern die Dinge sowohl aus ihrer als auch aus meiner Perspektive zu sehen.»

Ob und in welchem Ausmass sich PLGs positiv auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern auswirken, darüber gehen die Meinungen und Befunde auseinander. So empfiehlt Bolam 2008 (S. 160) Schulleitenden die Etablierung von PLGs als Grundlage für eine nachhaltige Verbesserung des Lernens der Schülerinnen und Schüler. Je ausgeprägter die Merkmale von PLGs, die an Schulen gefunden werden, desto höher ist nach Bolam (2008) die Wirkung auf die Aufmerksamkeit der Lernenden, auf ihr Interesse, ihre Lernleistung und auf das individuelle und professionelle Lernen. In der von Bolam et al. 2005 durchgeführten Studie zeigten sich allerdings wenig Anzeichen für unterschiedliche Auswirkungen je nach selbstzugeschriebenem Entwicklungsstadium der PLGs. Sozio-ökonomische und demografische Faktoren hatten in dieser Untersuchung deutlich grössere Auswirkungen auf die Haltung und das Lernen der Schülerinnen und Schüler als PLGs. Um den potenziellen zukünftigen Nutzen von PLGs einschätzen zu können, sind auf jeden Fall die Ausgestaltung der jeweiligen PLG und der Kontext genau zu betrachten.

Was den wissenschaftlichen Nachweis des Nutzens von Professionellen Lerngemeinschaften betrifft, so ist Vorsicht geboten. Insbesondere ist die Reihenfolge von Ursache und Wirkung nicht eindeutig: Führt eine gute Schule zu guten Professionellen Lerngemeinschaften oder umgekehrt? Zu dieser Unklarheit trägt bei, dass es bisher wie erwähnt erst wenige Nachweise dafür gibt, dass es gelingt, durch den Aufbau von PLGs die Schulqualität, das Lernen von Lehrpersonen und dasjenige von Schülerinnen und Schülern zu verbessern (Bolam et al., 2005; Graham, 2007; Grossman et al., 2001).

## 5 Qualitätsmerkmale von Unterrichtsteams

Als Orientierungsrahmen für Aussagen über die Qualität von Unterrichtsteams wird im Folgenden das Entwicklungsschema für Professionelle Lerngemeinschaften von Bolam et al. (2005) herangezogen (vgl. Tabelle 3). Die Autorinnen und Autoren stimmen darin überein, dass die Entwicklung von «guten Unterrichtsteams» kein linearer, kontinuierlich voranschreitender Prozess ist. Vielmehr sind auch Rückschritte oder Phasen des Stillstands möglich. Zieht man dieses Entwicklungsschema für die Aussagen über die Qualität von PLGs heran, so misst man die Qualität an deren Entwicklungsstand. Bolam et al. (2005, S. 154) schlagen zu diesem Zweck vor, die Effektivität bzw. Qualität von PLGs in zwölf Dimensionen aufzuteilen. Die Ausprägungen, welche eine Schule oder PLG in Bezug auf diese Dimensionen aufweisen, ergeben zusammen ein PLG-Entwicklungsprofil. PLGs mit durchgängig hohen Werten sind also im PLG-Entwicklungsprozess weit fortgeschritten. Bei den Dimensionen eins bis acht handelt es sich um Merkmale von Unterrichtsteams (vgl. Kapitel 1), die Dimensionen neun bis zwölf betreffen Führungsaufgaben und -prozesse (vgl. Kapitel 2).

Eine ganz andere Möglichkeit, über die Qualität von PLGs zu sprechen, wäre, deren Auswirkung auf die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen und auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu messen.

Tabelle 3: Entwicklungsprofil von Professionellen Lerngemeinschaften

	wenig ausge- prägt	hoch ausge- prägt
1) geteilte Werte und Visionen		
2) kollektive Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler		
3) Kooperation mit dem Fokus auf das Lernen		
4) individuelles und kollektives professionelles Lernen		
5) reflektierender professioneller Dialog		
6) Offenheit, Netzwerke und Partnerschaften		
7) Teilnahmemöglichkeit für Personengruppen ausserhalb des Lehrkörpers (wie z.B. Unterrichtsassistierende)		
8) gegenseitiges Vertrauen, Respekt und Unterstützung		
9) Optimieren der Ressourcen und Strukturen zur Förderung der PLGs		
10) Förderung des individuellen und kollektiven professionellen Lernens		
11) Evaluation und Stützen der PLGs		
12) Führen und Managen der PLGs		

## Literaturverzeichnis

- Althof, W. (Hrsg.) (1999). *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ardelt-Gattinger, E., Lechner, H. & Schlögl, W. (Hrsg.) (1998). *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. et al. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London: DfES and University of Bristol.
- Bolam, R. (2008). Professional learning communities and teachers' professional development. In D. Johnson & R. Maclean (Eds.), *Teaching: Professionalization, development and leadership* (pp. 159-179). [S.I.]: Springer.
- Bonsen, M. & Rolf, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167-184.
- Bonsen, M. & von der Gathen, J. (2006). Fünf Säulen professionellen Lernens. Das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften in der Schulpraxis. *Journal für Schulentwicklung*, 10(3), 23-28.
- Borggrebe, K., & Eissing, L. (2007). Teamarbeit mit Blick aufs Ganze. Professionelle Zusammenarbeit in der Schule. *Pädagogik (Weinheim)*, 59(4), 26-30.
- Brinkmann-Hein, D. & Reh, S. (2005). Der Arbeitsplatz von LehrerInnen: Welche Rolle spielen Kooperation und professionelle Reflexion? *Journal für Schulentwicklung*, 9(2), 30-36.
- Bumpers Huffman, J. & Kiefer Hipp, K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham: ScarecrowEducation.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fichten, W. (2007). Kooperative Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse und Prozessverfahren eines Entwicklungsprojekts. *Pädagogik (Weinheim)*, 59(10), 38-43.

- Fichten, W., & Meyer, H. (2006). Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung. Möglichkeiten und Grenzen. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. (S. 267-282). Weinheim u.a.: Beltz.
- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation and institutional development. In B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development* (pp. 3-25). Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Fussangel, K. (2005). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Universität Wuppertal.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006a). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 545-561.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006b). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Graham, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration: A case study of a professional learning community. *Research in Middle Level Education. RMLEOnline*, 31(1), 1-17.
- Green, N. & Heckt, D. H. (2008). Persönlicher Paradigmenwechsel. Warum Kooperatives Lernen die Schule verändert. *Grundschule*, 40(5), 48-50.
- Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012.
- Halbheer, U., Kunz, A. & Maag Merki, K. (2008). Kooperation zwischen Lehrpersonen in Zürcher Gymnasien. Eine explorative Fallanalyse zum Zusammenhang zwischen kooperativ-reflexiven Prozessen in Schulen und schulischen Qualitätsmerkmalen. *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(1), 19-35.
- Hameyer, U., van den Akker, J., Anderson, R. D. & Ekholm, M. (1995). *Portraits of productive schools. An international study of institutionalizing activity-based practices in elementary science*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Heymann, H. W. (2007). Lernen und Arbeiten im Team. *Pädagogik*, 4, 6-9.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close*. New York: Plenum Press.
- Kaplan, J. S. (2008). The national writing project: creating a professional learning community that supports the teaching of writing. *Theory Into Practice*, 47(4), 336-344.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- King, M.B. (2004). School- and district-level leadership for teacher workforce development: Enhancing teacher learning and capacity. In: M.A. Smylie and D. Miretzky, (Eds.), *Developing the teacher workforce. 103<sup>rd</sup> Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 303-325). Chicago: University of Chicago Press.
- Kodron, C. (2006). Linktipps zum Thema Kooperation von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 238-244.
- Kreis, A., Lügstenmann, G. & Staub, F. C. (2008). *Kollegiales Unterrichtacoaching als Ansatz zur Schulentwicklung. Schlussbericht zur Pilotstudie Peer Coaching*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau. from [http://www.phtg.ch/fileadmin/user\\_upload/Dokumente/PFW/Forschung/PHTG\\_FB\\_05-Kollegiales\\_Unterrichtacoaching.pdf](http://www.phtg.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente/PFW/Forschung/PHTG_FB_05-Kollegiales_Unterrichtacoaching.pdf).
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2009). Kollegiales Unterrichtacoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium. In: K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung an Schulen* (S. 26-39). Kallmeyer, Klett: Seelze-Velber.
- Kunz Heim, D., Rindlisbacher, S. (2007). *Bedingungen für die erfolgreiche Institutionalisierung eines Qualitätsmanagementsystems an Schulen*. Antrag an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung, DORE-Programm. Projekt Nr. 13DPD3-118149/1.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teacher's participation in professional learning activities. *Teaching & Teacher Education*, 19, 149-170.
- Little, J. W. (2007a). Teachers' accounts of classroom experience as a resource for professional learning and instructional decision making. In P. A. Moss (Ed.), *Evidence and decision making* (pp. 217-240). Malden: Blackwell publishing.
- Little, J. W. (2007b). Professional communication and collaboration. In W. D. Hawley & D. L. Rollie (Eds.), *The keys to effective schools: Education reform as continuous improvement (2<sup>nd</sup> ed.)* (pp. 51-65). Thousand Oaks: Corwin Press.

- Maag Merki, K. (2009). *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung an Schulen*. Kallmeyer, Klett: Seelze-Velber.
- McLaughlin, M. W. (1993). What matters most in teachers' workplace context? In: J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work. Individual's, colleagues, contexts* (pp. 79-103). New York: Teachers College Press.
- Moyer, P. S., Dockery, K., Jamieson, S., & Ross, J. (2006). Code RED (remediation and enrichment days): The complex journey of a school and university partnership's process to increase mathematics achievement. *Action in Teacher Education*, 28(4), 75-91.
- Mullen, C. A. & Hutinger, J. L. (2008). The principal's role in fostering collaborative learning communities through faculty study group development. *Theory Into Practice*, 47(4), 276-285.
- Paredes Scribner, J., Sawyer, R. K., Watson, S. T. & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: a study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- Rademacher, H. (2008). Miteinander in der Schule «streiten» lernen. Konfliktbearbeitung im Kollegium. *Pädagogik (Weinheim)*, 28(10), 28-31.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). School effectiveness and school improvement. In: C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 206-231). New York: Falmer Press.
- Rosenholtz, S. J., Bassler, O. & Hoover-Dempsey, K. (1986). Organizational conditions of teacher learning. *Teaching & Teacher Education*, 2 (2), 91-104.
- Schmidt, H.-J. (2007). Zusammen geht es besser - immer und überall? Bemerkungen zum Versuch, ein Buch über Teams in Schulen zu schreiben. *Pädagogische Führung*, 18(2), 73-75.
- Soltau, A. (2007). *Zusammenarbeit in Schulkollegien. Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrerkooperation bei Bremer Lehrkräften*. Unpublizierte Diplomarbeit im Studiengang Psychologie, Universität Bremen, Bremen.
- Steinert, B., Klieme, E. & Maag Merki, K. (2006). Lehrerkooperation in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204.
- Stoll, L., Bolman, R., McMahon, A. & Wallace, M. (2006). Professional learning communities: A review of the literatur. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf - Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163-166.