



Leseprobe aus Holtappels, Lossen, Edele, Laueremann und McElvany,  
Jahrbuch der Schulentwicklung Band 21, ISBN 978-3-7799-6429-2

© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6429-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6429-2)

# Inhalt

Vorwort	7
Lehrerkooperation und Teamarbeit in Schulen – Zur Bedeutung der Kooperation für Professionalisierung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität <i>Heinz Günter Holtappels</i>	10
Kooperation von Lehrkräften und Qualität von Leseunterricht in der Grundschule <i>Annika Ohle-Peters</i>	45
Kooperation und unterrichtsbezogene Einstellungen in Bezug auf heterogene Lerngruppen als Indikatoren für Professionalität von Lehrkräften <i>Miriam M. Gebauer</i>	65
Support als Kooperationsaufgabe im Kontext der Digitalisierung in der Schule <i>Melanie Heldt &amp; Ramona Lorenz</i>	87
Beratungskonzepte in der Lehrer*innenbildung: Potentiale und Grenzen im Hinblick auf Stress, Ressourcen und Resilienz <i>Michael Evers &amp; Fani Lauer mann</i>	117
Impulse für die Schulentwicklung? Das Berliner Bonus-Programm zur Förderung von Schulen in „schwieriger“ Lage – Befunde zur Akzeptanz, Umsetzung und den Auswirkungen des Programms aus der wissenschaftlichen Begleituntersuchung <i>Susanne Böse, Marko Neumann, Theresè Gesswein, Eunji Lee und Kai Maaz</i>	147

Schulentwicklung als Fassadenveranstaltung? Zur Verarbeitung von Ergebnissen der Schulinspektion an Schulen mit Entwicklungsbedarf <i>Kathrin Dederling</i>	176
Commitment von Lehrkräften – Richtungen und Komponenten eines Multifacetten-Modells <i>Tanja Webs</i>	197
Kreativität als Kompetenz von Schülerinnen und Schülern am Beispiel von Musik <i>Nele McElvany, Franziska Schwabe und Matthias Trendtel</i>	220
Die Autorinnen und Autoren	244

# Lehrerkooperation und Teamarbeit in Schulen – Zur Bedeutung der Kooperation für Professionalisierung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität

Heinz Günter Holtappels

Pädagogisches Personal in Schulen, insbesondere im Lehrberuf, ist mit hohen sozial-interaktiven und situativen Anforderungen und komplexen unterrichtlich-didaktischen und erzieherischen Erfordernissen konfrontiert (vgl. Terhart & Klieme, 2006; Fussangel, 2008). Um die Komplexität der pädagogischen Arbeit bewältigen zu können, wird ständige Reflexion, Feedback und Weiterlernen für Lehrkräfte erforderlich (vgl. Rosenholtz, 1991; Kelchtermans, 2006), aber auch gemeinsame Verantwortung für die Qualität der Schule und den Lernerfolg der Lernenden. Kooperation gilt angesichts dieser hohen Anforderungen als ein zentrales Element professionellen Handelns. Zusammenarbeit hat dabei nicht nur Bedeutung für die individuelle professionelle Entwicklung, sondern auch für die Qualitätsentwicklung und Veränderungsfähigkeit der Schule. Teamartige Kooperation könnte somit ein Schlüssel zu einer professionellen und erfolgreichen Berufsarbeit für Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal sein, zugleich könnte Kooperation die Entwicklungskapazität und Problemlösefähigkeit der Schule voranbringen.

Der vorliegende Beitrag, der sich im Wesentlichen auf die Kooperation von Lehrkräften konzentriert, soll im ersten Teil zur Systematisierung von Kooperation und Teamarbeit beitragen. Der zweite Teil geht auf Professionelle Lerngemeinschaften als besondere Form der Teamarbeit ein. Im dritten Teil wird ein Überblick über bedeutende Forschungsbefunde zur Kooperation und zu professioneller Teamarbeit gegeben, woran sich im vierten Teil die Präsentation eigener Forschungsergebnisse anschließt; sie stammen aus zwei aktuellen Forschungsprojekten der letzten Jahre, die die Relevanz der Arbeitsweise und der Wirkungen professioneller Lerngemein-

schaften und weiterer Kooperationsformen in Schulen herausstellen, wobei der Hauptfokus auf den Zusammenhang von Kooperation und Schulentwicklung liegt.

## **1 Kooperation und Teamarbeit in Schulen – Ansätze der Systematisierung**

Folgt man einer organisationspsychologischen Definition (vgl. Spieß, 2004), dann ist Kooperation gekennzeichnet durch den Bezug auf andere Personen, auf gemeinsam zu erreichende Ziele und gemeinsam zu absolvierende Aufgaben, geschieht intentional, kommunikativ und vertrauensbasiert und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet. Kooperation in dieser, recht allgemeinen Definition muss allerdings stets im sozialen und institutionellen Kontext betrachtet werden. In organisationstheoretischen Ansätzen gehört die Kooperation des Personals in aller Regel zu den bedeutenden Organisationsmerkmalen (vgl. Mintzberg, 1979; Dalin, Rolff & Buchen, 1995), insbesondere in Bildungseinrichtungen. In diesem Zusammenhang könnte Kooperation zu den Gelingensbedingungen für die Gestaltung der Schul- und Lernorganisation als auch für erfolgreiche Schulentwicklung hinsichtlich des Aufbaus von Kapazitäten einer lernenden Organisation gehören (vgl. Marks & Louis, 1999; Holtappels, 2013; Senge 2006).

Die Zusammenarbeit von Lehrkräften ist eines der zentralen Merkmale von Schulqualität auf der Schulebene. In theoretischen Qualitätsmodellen gehört auch die Kooperation von Lehrkräften zu den Indikatoren der Gestaltungs- und Prozessqualität auf Schulebene (vgl. Scheerens & Bosker, 1997; Ditton, 2000; Holtappels & Voss, 2006), ebenso in den Orientierungsräumen der Bundesländer. Die Kooperation von Lehrkräften wird in neueren Studien als relevante Variable der Organisationskultur und somit des Learning Environments für Effekte auf Lernkultur und Unterrichtsqualität erkannt und analysiert (vgl. Holtappels, 2013). In ganztägigen Schulen und in der Inklusion spielt im Zuge von weiter ausdifferenzierenden pädagogischen Tätigkeiten und der Beschäftigung von Lehrkräften und von anderem (zum Teil nicht-lehrendem) Personal auch die multiprofessionelle Kooperation eine zunehmende Rolle.

### **Formen und Niveaus von Kooperation und Teamarbeit in Schulen**

Nicht jede Form von Kooperation vermag hohe Bedeutung und Wirkung für pädagogische Handlungsformen und deren Erfolg zu erlangen. Hierzu

kann man sich ein Kontinuum mit ansteigendem Niveau vom Gelegenheitsaustausch bis zur professionellen Lerngemeinschaft vorstellen:

1. Gefügeartige Kooperationsformen (in Gremien und Konferenzen) sind für Beratungen und Entscheidungen eher als Basisformen koordinierten Handelns mit loser Verbindung zu betrachten, hier kann zumeist gar nicht von Teamarbeit gesprochen werden, weil trotz gemeinsamer Ziele und Aufgaben in aller Regel keine Gemeinschaft und Teamidentität besteht und weniger intensive Zusammenarbeit.
2. Anlassinduzierte temporäre Kooperation als informeller und punktueller Austausch zwischen Kooperationspartnern resultieren aus Anlässen und spontanen Treffen mit eher einfachen Formen punktueller Kooperation mit Austauschcharakter.
3. Temporäre Entwicklungsgruppen erhalten als formell oder informell gebildete Arbeitskreise/-gruppen oder Entwicklungszirkel die Funktion, Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten mit einem kurzfristigen Auftrag, die keine längerfristige oder intensivere Zusammenarbeit vorsehen.
4. Institutionalisierte Teamformen (Klassenteams, Jahrgangsteams, Fachteams, multiprofessionelle Teams) umfassen fest und formal gebildete, auf gewisse Dauer gestellte Teamformen in der Schule, die mit Zielen für längerfristige oder komplexere Aufgaben und auf Kontinuität sowie auf kollaborativ-gemeinschaftliche Arbeitskultur gegründet sind: in vertikaler Struktur die Fachteams (Lehrkräfte desselben Schulfachs) oder der Bildungsgangteams (in berufsbildenden Schulen) oder in der horizontalen Struktur die Jahrgangs (Lehrkräfte eines Jahrgangs oder einer Klasse) oder auf Schulebene als feste multiprofessionelle Teams (z. B. im Ganztagsbetrieb, in der Inklusion).
5. Professionelle Lerngemeinschaften sind fest gebildete Teams (wie unter 4.), die jedoch auf besonders elaborierte und professionelle Weise im Team auf hohem Niveau kooperieren, weil sie in der zentralen Bildungsfunktion der Schule mit Fokus auf Schülerlernen, Unterrichtseffektivität und Erziehungsarbeit sowie für Unterrichtsentwicklung mit Austausch, Arbeitsteilung und Ko-konstruktion in Gemeinschaft zusammenarbeiten, zugleich zur Professionalisierung der Teammitglieder beitragen sollen; mit diesen teils strategischen Funktionen erreichen sie die höchste Stufe von Teamarbeit.

Anlassinduzierte und temporäre Kooperationsformen (vgl. 1.-3.) sind in aller Regel nicht auf tiefere und kontinuierliche Arbeitsorganisation ausgerichtet; gleichwohl können sich daraus später durchaus Teams mit intensivem Kooperationshandeln entwickeln. Dagegen erfordern die institutionalisierten Teambildungen auf höherem Niveau (4. und 5.) professionelles Teamhandeln (z. B. zielorientiertes Handeln, aufgabengerechte Arbeitsweise, Bezug zu Berufsstandards). Teams werden für eine zeitlich längere Dauer gebildet, wobei sich möglicherweise dann auch Zielanspruch und Ergebniserwartungen klarer und Gruppenkohäsion und Interaktionsbeziehungen günstiger entwickeln können als bei flüchtigen Kooperationsanlässen und -verläufen in unverbindlicher Organisationsform.

Zu institutionalisierten Teams mit entsprechendem Kooperationsniveau können auch Steuergruppen gehören, die ebenfalls intensiv im Team arbeiten müssen, jedoch mit anderer, hauptsächlich strategischer Funktion, nämlich Schulentwicklungsprozesse zu koordinieren und zu steuern. Sie gehören damit hinsichtlich ihrer Positionierung in der Schulorganisation praktisch zum mittleren Management (ähnlich wie formale Funktionsträger der Didaktischen Leitung, der Ganztagskoordination, der Bildungsgang-, Jahrgangsstufen- und Teamleitungen).

Im Folgenden sollen Formen und Anspruchsebenen der Kooperation von Lehrkräften in einem Stufenmodell unterschieden werden. Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) differenzieren in drei Niveaus der Lehrkräftekooperation (vgl. auch Fussangel, 2008):

*Austausch* zielt darauf ab, Erfahrungen, Materialien oder lediglich Informationen über gleichartige Tätigkeiten unter Kolleg\*innen zu verteilen, eventuell auch Beratung und Unterstützung zu gewähren. Es geht um Angleichung des Kenntnisstandes und es besteht Ressourceninterdependenz ohne das Erfordernis von Zielinterdependenz. Beim Austausch wird nur minimales Vertrauen erforderlich, zugleich bleibt ein hohes Ausmaß an Autonomie der Individuen bei relativ wenigen erlebten negativen Konsequenzen. Somit ist es ein Low-Cost-Verfahren.

*Arbeitsteilige Kooperation* fokussiert mit höherem Anspruch auf Effizienzsteigerung und verteilte Aufgabenerfüllung bei konsenshafter Zielstellung. Kooperationspartner leisten gegebenenfalls Einzelarbeiten, bevor Ergebnisse oder Produkte zusammengeführt werden; dies erfordert aber Abstimmung, also gemeinsame Planung, Verständigung und Verlässlichkeit, auch Vertrauen darauf, dass der Arbeitsauftrag jedes Partners erwartungsgemäß erledigt wird. Individuelle Autonomie wird reduziert, gemeinsame Ziele und ein gewisses Vertrauen stellen höhere Anforderungen als bei bloßem Austausch.

*Kokonstruktion* bedeutet, dass gemeinsames Wissen so aufeinander bezogen wird, dass neues Wissen generiert wird; dabei werden Kompetenzentwicklungen und Reflexion der eigenen Arbeit ermöglicht, gemeinsam Ziele abgestimmt, Handeln professionell geplant und Problemlösungen entwickelt. Kokonstruktion kann damit Professionalisierung und Entwicklungsarbeit befördern. Voraussetzungen dafür sind, dass individuelle Autonomie stark eingeschränkt wird, gemeinsame Ziele im Vordergrund stehen und hohes Vertrauen in Bezug auf Risiken, Fehler und Kritik entwickelt wird. Es ist ein High-Cost-Verfahren, weil der Aufwand für gemeinsame Abstimmung und Entwicklungsarbeit relativ hoch und die Gefahr für sachliche und soziale Konflikte größer ausfallen. Allerdings sind Chancen und Nutzen ebenfalls hoch hinsichtlich des Beitrags für die Entwicklung der Schule sowie der Qualität der eigenen Arbeit und des Kompetenzgewinns durch Impulse und Reflexion.

Bei diesem organisationspsychologischen Modell kommt es offenbar nicht auf Kooperationsintensität (im Sinne von Häufigkeit und Menge) an. Der Umfang und der Turnus der Kooperationszeiten sowie die Dauer und Art der Entwicklung eines Teams dürften jedoch relevante Größen sein, die Einfluss auf die Qualität nehmen. Forschungsergebnisse aus einem Modellprojekt, in dem vermutlich nicht schon an langfristig entwickelte Teambildungen anzuknüpfen war, zeigen, dass die Lehrkräftekooperation häufig nicht das Niveau von Arbeitsteilung und selten Kokonstruktion erreicht und von der ersten bis zum dritten Kooperationsniveau die Intensität der Zusammenarbeit abnimmt (Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006; Richter & Pant, 2016). Gründe sind vor allem darin zu sehen, dass der Schulalltag mit der fach- und jahrgangsdifferenzierten Unterrichtsorganisation wenig Möglichkeiten für die Zusammenarbeit von Lehrkräften bietet, wenn dies nicht durch feste Teambildungen angebahnt wird.

Ein anderes, statistisch gut abbildbares Stufenmodell der Lehrkräftekooperation, das stärker für die Schulorganisation insgesamt und für Schulentwicklung Bedeutung hat, entwickelten Steinert et al. (2006). Das Kontinuum reicht von Fragmentierung (Stufe 0, mit wenig Abstimmung und Austausch) über Differenzierung (Stufe 1), Koordination (Stufe 2) und Interaktion (Stufe 3) bis zu Formen der Integration (Stufe 4). Differenzierung beinhaltet Aktivitäten der fächerspezifischen Zusammenarbeit und das Zusammenwirken auf der Jahrgangsebene, Kooperation bedeutet Teamarbeit und Austausch im Kollegium. In Form klassenübergreifender Kooperation reicht über Fächer und Jahrgangsstufen hinweg die Stufe der Interaktion, während Integration auf der höchsten Stufe unterrichtsbezogene Kooperation und gegenseitige Unterrichtsbesuche bedeutet.