
„There is a definite need for teachers to collaborate; not collaborating is no longer an option.“
(Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt 2015: 36)

1. Einleitung

Kooperation und Teamarbeit sind in der Arbeitswelt in den letzten Jahren von der Ausnahme zur Regel geworden und in vielen Berufen kaum mehr wegzu-denken. Auch in den Schulen hat sich die Zusammenarbeit von Lehrkräften, pädagogischem Personal, weiteren beteiligten Akteuren sowie mit außerschulischen Partnern als förderlich erwiesen, um aktuellen Herausforderungen im Schulsystem zu begegnen. Im Zuge der Schul- und Unterrichtsentwicklung wird aktuell vor allem die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems fokussiert. Hinzu kommen regional sinkende Schülerzahlen, der Trend zu einem zweigliedrigen Schulsystem sowie die Integration von (geflüchteten) Kindern mit Migrationshintergrund (Richter & Pant 2016: 10f.). Diese gesellschaftlich-kulturellen Wandlungsprozesse spiegeln sich in einer „wachsenden Vielfalt von Familienhintergründen, Bildungsaspirationen, Lernvoraussetzungen, Lebensstilen, Haltungen zu und Umgangsweisen mit Schule und Lehrkräften“ (Terhart 2019: 15) wider. Die daraus entstehende „neue“ Heterogenität der Schülerschaft und des Anspruchs, allen Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden sowie diese Vielfalt als Chance zu nutzen, fordert die Lehrkräfte besonders heraus.

Trotz dieser Entwicklungen und der positiven Resonanz der kollegialen Zusammenarbeit in der Schulpraxis ist das Berufsbild der Lehrkraft auch weiterhin durch eine „Kultur der pädagogischen Unabhängigkeit und der Handlungsautonomie“ (Richter & Pant 2016: 10) geprägt, welche sich auf das Selbstverständnis und den Unterricht der Lehrkräfte auswirkt. So sind die Abgeschlossenheit im Klassenzimmer sowie eine fehlende Rechenschaftslegung über die Unterrichtsgeschehnisse und pädagogischen (Miss-)Erfolge in Teilen immer noch alltägliche Praxis an deutschen Schulen. Auch wenn zunehmend neue bildungspolitische Steuerungskonzepte etabliert wurden, wie beispielsweise das New Public Management oder die Erweiterung der Schulautonomie (u.a. Rolff 2019), die durch den „PISA-Schock“ im Jahr 2000 hervorgerufen wurden, hat sich die kollegiale Kooperation an deutschen Schulen nur ansatzweise entwickelt. Um den aktuellen Herausforderungen im Schulsystem und der Hetero-

genität der Schülerschaft gerecht zu werden, sind jedoch eine „Vielzahl pädagogischer Konzepte, Unterrichtsengagements, fachdidaktischer Ansätze und praktischer Erfahrungen [notwendig], die nur durch Kommunikation und Austausch im Kollegium – also durch kooperative Arbeitsformen – für möglichst viele [Lehrkräfte] verfügbar und einsetzbar werden“ (Richter & Pant 2016: 11). Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Dissertation die kollegiale Kooperation von (angehenden) Lehrkräften fokussiert. Im Folgenden werden zunächst die allgemeinen Anforderungen an den Lehrberuf konkretisiert und die Notwendigkeit von Lehrerkooperation dahingehend herausgestellt (Kapitel 1.1), bevor die Ziele und der Aufbau der Forschungsarbeit dargestellt werden (Kapitel 1.2).

1.1 Anforderungen an den Lehrberuf

Rothland und Biederbeck (2020: 1412f.) fassen verschiedene charakteristische Kennzeichen hinsichtlich der Anforderungen an den Lehrberuf zusammen, die für den Arbeitsplatz Schule typisch sind und für alle Lehrpersonen unabhängig von der Schulform sowie dem Organisationstypus der Schule gelten: So findet die Arbeit von Lehrkräften typischerweise an *zwei Arbeitsplätzen* statt (in der Schule und Zuhause) und geht mit einer *flexiblen Arbeitszeitgestaltung* hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung einher. Zudem herrscht ein klar geregeltes Organisationsprinzip mit einer festen Abfolge der Schuljahre, Klassen-/Jahrgänge, Fächer, Stundenpläne sowie festgelegter Lehrpläne und Curricula vor, wobei letztere Gestaltungsspielräume in der Umsetzung ermöglichen. Damit ergibt sich eine *Schwebelage zwischen pädagogischer Freiheit und Reglementierung*, in der sich die Lehrkräfte in ihrer täglichen Arbeit bewegen (ebd.).

Im Hinblick auf den Unterricht sind drei Aspekte besonders bedeutsam: 1. die *erzwungene Zusammenarbeit* mit und das *asymmetrische Verhältnis* zu den Schülerinnen und Schülern, 2. die *geringe Kontrolle* über die eigene Arbeit und 3. *fehlende Rückmeldungen* zum Unterricht (ebd.). Baumert und Kunter (2006: 477) beschreiben dahingehend das Phänomen der *doppelten Kontingenz*, welches für den Lehrberuf charakteristisch ist. So hängt der Erfolg der Lehrarbeit nur bedingt mit den Bemühungen der Lehrpersonen zusammen: Dem Lernen der Schülerinnen und Schüler liegt ein individueller Konstruktionsprozess zugrunde, der nicht direkt von außen beeinflusst werden kann – die Nutzung der Lernangebote liegt bei den Lernenden selbst. Die Lehrkräfte haben jedoch die

Aufgabe, möglichst passgenaue Lerngelegenheiten zu schaffen und diese zur Verfügung zu stellen (siehe Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke 2007). Laut Rothland und Biederbeck (2020: 1413) führt die geringe Kontrolle des Unterrichts und das auf die Lernaktivitäten ausgerichtete Handeln der Lehrkräfte zu Unsicherheiten, die „durch die fehlende Rückmeldung über die Erfolge des beruflichen Tuns [zusätzlich] verstärkt“ werden. Der Arbeitsplatz Schule zeichnet sich darüber hinaus durch *fehlende Aufstiegsmöglichkeiten* sowie ein *fehlendes Entlohnungssystem für beruflichen Erfolg und Anerkennung* aus. Somit stellt der Lehrberuf weitestgehend einen „Beruf ohne Karriere“ (ebd.) dar. Ein weiteres Merkmal des Arbeitsplatzes liegt in einem *fehlenden Berufsgeheimnis* sowie dem damit verbundenen *öffentlichen Urteilsvermögen* über den Beruf, bei dem „(scheinbar) alle mitreden [können]“ (ebd.: 1414). Aktuelle Aufgabenfelder in der Institution Schule lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- (1) *Unterrichten*: Laut KMK (2000: 2) sind Lehrkräfte „Fachleute für das Lernen [;] ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“. Damit einhergehend sollen den Schülerinnen und Schülern Kenntnisse und Fähigkeiten für ein lebenslanges Lernen vermittelt werden. Lehrpersonen sollen darüber hinaus Interesse an ihren Schülerinnen und Schülern zeigen, sie motivieren, fördern und fordern, aber nicht überfordern, Verantwortung für sie übernehmen und glaubwürdig handeln. Hierfür sei die Zusammenarbeit der Lehrkräfte unerlässlich (ebd.: 3).
- (2) *Erziehen*: Erziehung „ist die bewusste und absichtsvolle Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen“ (ebd.) und hängt eng mit dem Unterricht und der Schule zusammen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern und externen Fachkräften soll hierbei berücksichtigt werden, sofern diese notwendig ist (ebd.). Es soll ein Regelbewusstsein bei den Schülerinnen und Schülern für die schulische Teilhabe vermittelt und das Selbstvertrauen dieser gestärkt werden (Rothland 2013b: 28). Auch die „Bereitschaft und Fähigkeit zum sozialen Miteinander“ und „die Übernahme von Verantwortung für sich und andere“ sind wichtige Aspekte der Erziehungsfunktion (ebd.).
- (3) *Beurteilen*: Die Lehrkräfte sind für eine kompetente und gerechte Beurteilung der Lernleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler verantwortlich, für

die hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen erforderlich sind (KMK 2000: 3). Zudem sind sie dafür zuständig, die Leistungsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft ihrer Schülerinnen und Schüler einzuschätzen und angemessen zu steigern (ebd.). Dazu gehört u.a. die Diagnose von Lernschwierigkeiten und -möglichkeiten sowie die Erfassung, Dokumentation und Rückmeldung von Schülerleistungen (Rothland 2013b: 28).

- (4) *Beraten*: Zu den Beratungsaufgaben zählen u.a. Gespräche mit den Eltern über Lernschwierigkeiten oder Schullaufbahnentscheidungen sowie Hilfestellungen bei individuell-biografischen Problemen der Schülerinnen und Schüler. Vordergründig sei hierbei neben der Zusammenarbeit mit den Eltern auch die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen (ebd.).
- (5) *Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen*: Lehrkräfte sollen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten wahrnehmen und sich regelmäßig über neue wissenschaftliche Entwicklungen und Erkenntnisse hinsichtlich ihres Berufs informieren (KMK 2000: 4). Darunter fallen u.a. Qualifizierungen für neue Aufgaben, die Entwicklung von Problembewältigungsstrategien, die Vorbeugung gegen Überlastungen sowie schulinterne Weiterbildungen durch die Kooperation im Kollegium (Rothland 2013b: 28).
- (6) *Beteiligung an der Schulentwicklung*: Es wird die Mitarbeit an Schulentwicklungsprozessen, wie beispielsweise der Schulprogrammarbeit, und der inner- und außerschulischen Kooperation von den Lehrkräften erwartet (KMK 2000: 4). Ebenso sind diese dafür verantwortlich, eine lernförderliche Schulkultur und ein motivierendes Schulklima zu schaffen (ebd.).

Es zeigt sich, dass die Aufgaben im Lehrberuf vielfältige und komplexe Anforderungen an die Lehrkräfte stellen. Auch wenn die Kernaufgabe das Unterrichten bleibt, erscheint es zunehmend wichtiger, die steigenden Herausforderungen der Schul- und Unterrichtsentwicklung nicht mehr alleine, sondern im Team zu bewältigen. Mit Rückblick auf die letzten zwei Jahrzehnte wird deutlich, dass Lehrerverbände zu einem effektiven Weg geworden ist, die berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte zu fördern sowie die Unterrichtsqualität und damit das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern (u.a. Fussangel & Gräsel 2014; Massenkeil & Rothland 2016; Vangrieken et al. 2015; Wullschleger, Maag Merki, Rechsteiner & Rickenbacher 2019). Mit dieser Entwicklung geht auch ein Paradigmenwechsel hinsichtlich des Unterrichtsverständnisses aus Sicht der Lehrkräfte von „Ich und mein Unterricht“

zu „Wir und unsere Schule“ einher (Steffens & Haenisch 2019: 319). Trotz eindeutiger Forschungslage scheint das „kontinuierliche Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit [...] beim Thema Lehrerkooperation [...] [jedoch] besonders groß zu sein“ (Terhart & Klieme 2006: 163f.). Bis heute konnte diese Kluft nicht geschlossen werden. Weiterhin sind viele Fragen hinsichtlich der fehlenden Umsetzung von Lehrerkooperation an den Schulen offen, die sich vor allem darauf beziehen, „wie und warum Lehrpersonen in Schulen (nicht) kooperieren, welche Faktoren die Qualität und Häufigkeit der Kooperation begünstigen oder hemmen [und] welche Effekte Kooperationen von Lehrpersonen auf die Qualitätsentwicklung der Schulen und die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler haben“ (Wullschlegler et al. 2019: 259). Trotz der positiven Auswirkungen von kollegialer Zusammenarbeit auf die Lehrkräfte, den Unterricht und die Schule scheinen vor allem intensive unterrichtsbezogene Kooperationen mehr Programm als Tatsache zu sein, sodass im Lehrberuf weiterhin das Rollenverständnis des Einzelkämpfers gegenüber dem des Teamplayers dominiert (Bonsen & Feldmann 2018: 35). Als notwendig werden daher die frühzeitige Thematisierung und Erprobung kooperativer Arbeitsformen und -konzepte in der Lehrerbildung gesehen (u.a. Esslinger 2002; Rothland 2012), die kaum im Fokus bisheriger Forschung stehen. In der vorliegenden Arbeit wird dieses Forschungsdesiderat aufgegriffen und das Thema im Kontext der universitären Lehrerbildung betrachtet. Im Rahmen der *Qualitätssoffensive Lehrerbildung*¹ werden, neben der Entwicklung und Evaluation eines neuen Lehrkonzepts zur Kooperation im Lehrberuf (Teilstudie I), die Einstellungen der Studierenden hinsichtlich der Umsetzung von kollegialer Zusammenarbeit in der Schulpraxis fokussiert und die Rolle von universitären Lehrveranstaltungen auf die Einstellungsveränderungen der Studierenden analysiert (Teilstudie II). Denn die „Überzeugungen der professionellen Akteure bestimmen mit, inwiefern und wie Kooperation gelebt wird“ (Keller-Schneider & Schnebel 2018: 26). Insofern scheint eine frühzeitige Sensibilisierung der angehenden Lehrkräfte hinsichtlich der Kooperation im Schulalltag ein erfolgsversprechender Ansatzpunkt zu sein, um die kollegiale Zusammenarbeit in der zukünftigen Berufspraxis zu erhöhen.

¹ BMBF-Förderkennzeichen: 01JA1621.

1.2 Ziele und Aufbau der Arbeit

In der vorliegenden Studie wird das Thema der kollegialen Kooperation im Lehrberuf systematisch bearbeitet und auf die Ebene der universitären Lehrerbildung übertragen. Die Ziele der Arbeit können in vier zentrale Bereiche unterteilt werden, die sich auch im Vorgehen der wissenschaftlichen Abhandlung widerspiegeln.

- (1) *Aufarbeitung und Systematisierung des Forschungsfeldes*: Zunächst erfolgt eine Begriffsbestimmung von kollegialer Kooperation im Lehrberuf, bevor eine Übersicht zur Systematisierung des Forschungsfeldes gegeben wird (Kapitel 2). Anschließend wird auf die Kooperationsqualität in Schulen eingegangen, wobei verschiedene Ansätze zur Erfassung von Lehrerkoope-ration angeführt werden. Daneben wird die Kooperationshäufigkeit von Lehrkräften erfasst (Kapitel 3). Ferner werden die Wirkungsweisen und Effekte von Lehrerkoope-ration beschrieben, die sich sowohl auf die Schule, den Unterricht und die Schülerschaft als auch die Lehrkräfte beziehen. Zum Abschluss des Kapitels wird die Zusammenarbeit in PLGs als „Königsweg“ der kollegialen Kooperation im Lehrberuf diskutiert (Kapitel 4). Darüber hinaus werden fördernde und hemmende Einflussfaktoren auf die Lehrerkoope-ration identifiziert, die sich sowohl auf der schulstrukturellen und der arbeitsbezogenen sowie der personellen Ebene differenzieren lassen (Kapitel 5).
- (2) *Betrachtung des Themas in der universitären Lehrerbildung*: Um die Relevanz des Themas für das Lehramtsstudium herauszustellen, wird eine Sichtung der KMK-Standards (2004/2014) und weiterer bedeutsamer Beschlüsse und Richtlinien für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften vorgenommen. In diesem Zuge wird auch geprüft, inwieweit die entsprechenden Vorgaben bereits in den deutschen Universitäten umgesetzt werden und welche Defizite diesbezüglich vorliegen (Kapitel 6). Anschließend wird das eigene Forschungsvorhaben an der WWU Münster dargestellt und in den Projektkontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung eingebunden (Kapitel 7).
- (3) *Entwicklung und Evaluation eines neuen Lehrkonzepts* (Teilstudie I): Im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wird ein innovatives Lehrkonzept entwickelt, erprobt und evaluiert. Im Fokus der Evaluation stehen die folgenden Forschungsfragen:

1. Wie wird das Seminar zur kollegialen Kooperation im Lehrberuf von den Studierenden bewertet?
2. Wie wird die eigene Kooperationsbereitschaft für den zukünftigen Schulalltag eingeschätzt?

In der empirischen Untersuchung wird ein Mixed-Methods-Design verwendet, welches drei Teilerhebungen umfasst: a) einen standardisierten Fragebogen, b) qualitative Gruppendiskussionen und c) eine nicht-standardisierte schriftliche Befragung der Studierenden. Die Ergebnisse der einzelnen Analysen werden abschließend trianguliert und miteinander in Beziehung gesetzt (Kapitel 8).

- (4) *Erfassung der Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur kollegialen Kooperation im Lehrberuf* (Teilstudie II): Anknüpfend an die erste Teilstudie werden die Einstellungen der Studierenden zur Kooperation im späteren Schulalltag ermittelt. Dabei werden die folgenden Forschungsfragen untersucht:

1. Welche Erfahrungen und Einstellungen haben die Lehramtsstudierenden der betrachteten Lehrveranstaltungen an der WWU Münster bezüglich kollegialer Kooperation im Lehrberuf?
2. Inwiefern zeigen sich Veränderungen in den einzelnen Einstellungsstrukturen in den vier Seminargruppen über den Verlauf eines Studiensemesters? Welche Rolle spielt die experimentelle Manipulation für Einstellungsveränderungen zur kollegialen Kooperation?
3. Wie wirken sich individuelle Einstellungsmuster, die bereits vor Beginn des Experiments bei den Studierenden vorlagen, auf die zukünftige Kooperationsbereitschaft nach der Seminarteilnahme aus und welche Effekte ergeben sich daraus für den eingeschätzten Nutzen durch kollegiale Kooperation im Lehrberuf?

In der empirischen Untersuchung wird ein experimentelles Forschungsdesign eingesetzt, wobei neben dem Seminar zur Kooperation im Lehrberuf drei weitere Lehrveranstaltungen betrachtet werden. Es erfolgt eine Pre-/Post-Erhebung mit drei Experimentalgruppen und einer Kontrollgruppe. Im Zuge des Gruppenvergleichs werden Unterschiede in den Einstellungsveränderungen über die Zeit geprüft (Kapitel 9).

Im Schlussteil der Arbeit werden, neben einer inhaltlichen Zusammenfassung der Forschungsbefunde, die Teilstudien miteinander verknüpft und ein abschließendes Fazit hinsichtlich der Bearbeitung des Themas in der Lehrerbildung und deren potenzielle Auswirkung auf die Schulpraxis gezogen. Darüber hinaus wird ein Ausblick zu weiterführenden Arbeiten und Entwicklungsansätzen der Lehrerkooperationsforschung gegeben (Kapitel 10).