

# Professionelle Teamarbeit in der Neuen Mittelschule

## *Eine Analyse zur Erfassung schulentwicklungsspezifischer Notwendigkeiten und Schwerpunktsetzungen für die Schullandschaft der Neuen NÖ Mittelschulen*

Petra Gössinger\*

---

### *Zusammenfassung*

Das gemeinsame Unterrichten von Lehrerinnen/Lehrern im Team ist eines der zentralen und herausragenden Elemente, das im Rahmen der Umsetzung des Konzepts der Neuen Mittelschule das Unterrichtsgeschehen prägen soll. Pädagoginnen/Pädagogen planen, gestalten und reflektieren den Unterricht miteinander, Teamteaching wird von den Akteurinnen/Akteuren als neue Herausforderung verstanden.

Dieser Beitrag stellt einen Vorabdruck über die Ergebnisse einer Analyse zum Thema „Professionelle Teamarbeit in der Neuen Mittelschule in Niederösterreich“ dar. Eine erweiterte Darstellung sowie Ergänzung um einen praktischen Teil ist in einem Arbeitsbericht im Rahmen von NOESIS geplant.

Der Beitrag setzt sich zunächst mit dem wissenschaftlichen Diskurs professioneller Teamarbeit auseinander und akzentuiert dabei das Modell der professionellen Lerngemeinschaften. Danach wird die Frage gestellt, welche Kennzeichen von professionellen Lerngemeinschaften als Parameter für professionelles Arbeiten in Lehrerteams, die in Neuen Mittelschulen in NÖ unterrichten, zu finden sind. Für die Beantwortung wird auf bereits vorliegende qualitative Daten zurückgegriffen. Mittels Sekundäranalyse werden sechs Gruppendiskussionen, die im Rahmen von NOESIS in den Säulen Instructional Patterns (Unterricht) sowie Capacity Building (Zusammenarbeit) bereits durchgeführt wurden, unter dem neuen Aspekt beleuchtet.

Die Analyse zeigt, dass professionelle Teamarbeit an den untersuchten Neuen Mittelschulen wenig differenziert und kaum systematisiert stattfindet. Sie ist zumeist auf einen sporadischen Austausch von unterrichtsspezifischen Details eingeschränkt. In Hinblick auf alle analysierten Kategorien erscheint Teamarbeit besonders in Bezug auf die Häufigkeit der Interaktionen, auf eine intensiviertere kritische Reflexion, auf das Streben nach definierten gemeinsamen Zielen und auf konzertant abgestimmte unterrichtsspezifische Handlungen ausbaufähig und verbesserungswürdig. Das Streben nach gemeinsamen Visionen in Hinblick auf erfolgreiche individuelle Schülerkarrieren fehlt und bedarf daher in der Zukunft besonderer Akzentuierung.

---

## Professional Co-Teaching in New Middle Schools

### *An analysis with respect to specific developmental needs and priorities in Lower Austrian Middle Schools*

#### *Abstract*

One of the specific and outstanding goals within the framework of the implementation of the New Middle School is to enhance students' learning through teachers' collaboration in class. Teachers coordinate and plan the content, and teach and reflect on the lessons together. It must be noted that teachers especially perceive co-teaching as a major challenge.

This paper presents a first overview on the results of an analysis on the topic of "Professional Teamwork in New Middle Schools in Lower Austria". An expanded and supplemented view is planned within the framework of the NOESIS evaluative research project.

First of all, this article exemplifies the academic discourse of professional teamwork in relevant literature, and by doing so the model of professional learning communities is accentuated. I then look at the characteristics of

---

\* Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.  
Korrespondierende Autorin. E-Mail: [petra.goessinger@ph-noe.ac.at](mailto:petra.goessinger@ph-noe.ac.at).

professional learning communities in New Middle Schools in Lower Austria that can be considered parameters for professional work in teams of teachers. Here, existing qualitative data was used.

Likewise, data was collected in the areas of instructional patterns (teaching) and capacity building (cooperation). Based on these findings, six group discussions in the framework of NOESIS are analyzed under new aspects.

The analysis of the group discussions shows that professional co-teaching can hardly be found in New Middle Schools. Most of the time, it is limited to a sporadic exchange of specific features in lessons. With regard to all the analyzed categories, teamwork should be expanded and improved. Areas of improvement should contain the frequency of different kinds of interaction, the intensity of critical reflection, the pursuit of defined common aims and the coordination of specific teaching methods. Further, it is worth noting that teachers do not have a shared vision of their students' careers, expecting the best of their students and supporting them to achieve higher academic levels. Therefore this should be emphasized in the future.

## 1 Einleitung

Der niederösterreichische Weg zur Implementierung der Neuen Mittelschule beinhaltet vor allem zwei Besonderheiten:

Zum einen wurden zu Projektbeginn von den zu dieser Zeit implementierungsverantwortlichen Personen im Landesschulrat für NÖ Leitziele formuliert, die den Fokus auf Veränderung des Unterrichts, des Schullebens und auf spezifische Lernerfahrungen der Schüler/innen richten. Sie sollen Lehrende und Schulleiter/innen ermutigen, umfassende pädagogische Maßnahmen und Strategien zu entwickeln, um höhere Bildungschancen, faire Übergänge an den Nahtstellen und gezielte Förderung für alle beteiligten Schüler/innen zu ermöglichen (Wimmer, 2008).

Darüber hinaus beauftragte das Land NÖ die Abteilung für Schule, Bildung und Gesellschaft des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien mit der Evaluierung und wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuches, um eine objektive Sicht auf die Praxis der ersten Jahre der Neuen Mittelschule in NÖ zu ermöglichen und auf Basis der Ergebnisse eine Optimierung und Zielfokussierung von Schulentwicklungsprozessen anzustreben.

Das Wissen um diese beiden NÖ Spezifika – die dem Schulversuch zugrunde liegenden Leitziele und das Bestreben, eine datenbasierte Schulentwicklung zu ermöglichen – ist Anstoß und Leitlinie für die Erstellung dieses Berichts. Daher wird in diesen Ausführungen zum einen auf Grundlage von vorliegenden NOESIS-Daten die Wahrnehmung von Teamteaching-Prozessen der im Schulversuch tätigen Lehrer/innen erfasst und der Fokus auf die in Gruppendiskussionen geäußerten Lehrerwahrnehmungen bezüglich ihres professionellen Handelns im Team gerichtet. Zum anderen ist – über das Extrahieren und somit Sichtbarmachen von bereits gelebten Elementen professioneller Teamarbeit hinaus – in einer Fortführung geplant, Praktikerinnen/Praktikern, Bildungspolitikerinnen/-politikern, Vertreterinnen/Vertretern der Schulaufsicht, Schulentwicklungsteams und Schulleitungen in Form eines Fragenkatalogs einen Überblick über mögliche lehrerorientierte Handlungsinterventionsfelder zu bieten. Ziel wird es sein, eine koordinierte Umsetzung der in der Analyse extrahierten fehlenden Elemente professioneller Teamarbeit anzuregen und zu erleichtern.

## 2 Das Konstrukt „Professionelle Teamarbeit“

Professionelle Teamarbeit wird in dieser Arbeit als die Ausrichtung des Lehrerhandelns im Team auf gemeinsame Arbeitsaufgaben und Leistungsziele verstanden. Zusammenarbeit, Zusammenhalt und ein engagiertes Miteinander bilden dabei das Fundament und die zentralen Faktoren für die Verwirklichung der Leistungsziele auf Basis der gemeinsamen Aufgabenorientierung. Teamarbeit ist demnach ergebnisorientiert und setzt einen Arbeitsauftrag voraus, an dem sich das Team ausrichtet.

Die unmittelbare Zusammenarbeit bedingt die Einigung auf gemeinsam zu verwirklichende Ziele, sie bedarf der konsequenten Umsetzung getroffener Entscheidungen, der fortlaufenden Kontrolle des Arbeitsablaufes und Fortschrittes sowie der gemeinsamen Verantwortung für das Ergebnis. Durch geteilte Führungsrollen, die die Mitglieder auf gleicher Augenhöhe agieren lassen, wird in vorgegebenem Rahmen autonomes Handeln möglich. Eine Koordination und Reflexion der Handlungen erfolgt auf der Sach- und Beziehungsebene. Dadurch kann das Handeln nach gemeinsamen Werten und Normen erfolgen, Zusammenhalt und Gruppenbewusstsein

werden gefestigt (Bender, 2002; Schattenhofer, 2006; Dyrda, 2008; Boller, 2009; Freitag, 2011). Erfolgreiches Lehrerhandeln in den Arbeitsteams der NMS kann nur dann erfolgen, wenn sich ihre Arbeit an den beschriebenen Parametern orientiert, daher erscheint deren Analyse bedeutsam.

## 2.1 Professionelle Teamarbeit, quo vadis – oder: Es ist nicht einfach, sicheres Terrain zu verlassen

Professionelle Teamarbeit in Form von Teamteaching ist ein zentraler Aspekt der NMS-Leitziele und -Vorgaben und somit ein wichtiger Baustein im Schulentwicklungsprozess. Teamteaching ist als Mittelpunkt und Kern der NMS in Gesetzen, Verordnungen, Ausführungsbestimmungen und Aussendungen niedergeschrieben. Daraus kann geschlossen werden, dass für die Verantwortlichen evident wurde, dass die in der NMS tiefgreifenden Veränderungen im pädagogisch didaktischen Prozess nicht von einzelnen Lehrpersonen im „singulären und solistischen Arbeiten“ (Krainz, 2013, S. 213) zu bewältigen sind. Fakt ist jedoch: Teamarbeit widerspricht der gegenwärtigen Grammatik der Schule (Fend, 2008).

Trotz allem wird in keiner schriftlichen Aussendung der Behörden darauf eingegangen, dass auch veränderungsbereite Lehrer/innen einer Schule bereits im Vorfeld ein entsprechend hohes Ausmaß an Unterstützung brauchen, um einerseits im Team einen schülerorientierten, von klaren und verbindlich zu erreichenden, outcome-orientierten Zielen geprägten Unterricht zu gestalten und damit zu einem neuen beruflichen Rollenbild zu gelangen und um andererseits dem Bedürfnis der Schüler/innen nach Erwartungssicherheit gerecht zu werden (Haas & Lindemann, 2011; Nuart, 2013).

Tatsächlich wird von Lehrerinnen/Lehrern in einer kurzen Zeitspanne viel gefordert. Sie sollen alte Verhaltensweisen und ausgetretene Pfade in dem sehr tradierten System der österreichischen Schule verlassen und einer von Ungewissheit bzw. Verunsicherung geprägten Zukunft entgegensehen.

Verlassen werden soll das Einzelkämpfertum, das bisher unmittelbaren Erfolg vorgetäuscht hat. Teamarbeit, individualisiertes, eigenverantwortliches selbstgesteuertes Lernen sind die neuen gesetzlichen Vorgaben (BMUKK, 2012a; BMUKK, 2012b), bei deren Formulierung scheinbar vergessen wurde, dass für ein Gelingen nicht nur Kompetenzen seitens der Schüler/innen, sondern auch spezifische Handlungskompetenzen der Lehrer/innen nötig sind.

Ein bloßes Festschreiben von Teamarbeit in Gesetzen, Verordnungen und Erlässen ist mit Sicherheit nicht ausreichend, um Lehrer/innen, die jahrzehntelang in ihrer eigenen Schulzeit, ihrer Ausbildung und in ihrem Berufsleben als Einzelkämpfer/innen sozialisiert wurden, zu kooperativer Teamarbeit zu befähigen. Lehrer/innen, die ihren Unterricht zugunsten neuer Interaktions- und Lernformen verändern, begeben sich auf unruhige See. Nicht erkennbar ist jedoch das – seitens der Verantwortlichen – vorausschauende Bauen von Leuchttürmen, die den Weg weisen und unabdingbar notwendig sind, wenn im erschöpfenden Kampf gegen die und mit den Wellen der Veränderungen Richtung und Zielklarheit verloren gehen (Haas & Lindemann, 2011).

Um adäquate zielgerichtete Initiativen zu setzen, bedarf es in diesem Veränderungsprozess zum einen der Kenntnis der Lehrerwahrnehmung zur kooperativen Unterrichtsarbeit und eines damit einhergehenden Problemverständnisses, zum anderen Orientierungshilfen zur Bewältigung der neuen Herausforderungen. Dieser Beitrag sowie vor allem auch die Fortführung sollen beide Sichtweisen anbieten.

## 2.2 Professionelle Teamarbeit unter dem Blickwinkel von Schulentwicklung

Der erläuterte Veränderungsverlauf vom Einzelkämpfer zum Teamplayer muss in eine von Kooperation geprägte Schulkultur eingebettet sein. Es bedarf einer gemeinsamen, veränderten Sichtweise auf kooperatives Arbeiten im unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement. Dieser spiralförmig angelegte Verlaufsprozess kann nur in der Verschränkung von unterrichts- und schulspezifischen sowie organisationsbezogenen Veränderungen einerseits und Kompetenzerweiterung der Lehrer/innen andererseits entstehen. Der Veränderungsprozess zur Implementierung der Arbeit in professionellen Teams stellt somit keine isolierte Einzelmaßnahme dar, sondern muss aus dem Blickwinkel der Schulentwicklung in ein einheitliches Ganzes integriert werden. Das Bestreben, diesen Anspruch in ein entsprechendes theoretisches Modell einzubetten, führt zu jenen Ansätzen von Schulentwicklung, die im „Bereich von Organisationsentwicklung“ (Dedering, 2012, S. 14) zu verorten sind.

Ein dafür adäquates organisationstheoretisch fundiertes Schulentwicklungsmodell, das eine Integration des Prozesses in ein Ganzes ermöglicht, ist jenes von Rolff (1998), welches Schulentwicklungsarbeit als eine Trias von Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung sieht (Rolff, 1998). Das Entwickeln bzw. Professionalisieren von Teamarbeit an Schulen bedarf der Arbeit auf allen drei genannten Ebenen. Beim Denken in Systemzusammenhängen führt jeder Weg der Schulentwicklung notwendigerweise von einer Ebene zur anderen, denn „wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern“ (Kempfert & Rolff, 2002, S. 38). Professionelle Teamarbeit ist eingebettet in die Schulentwicklungsarbeit und legt den Fokus nicht nur auf den Bereich des Unterrichts als Gestaltungszentrum, auf die Akzentuierung von Unterrichtsentwicklung als systematische und kooperative Anstrengung (Horster & Rolff, 2001; Bastian, 2007; Bonsen & Rolff, 2006), sie führt auch zu organisatorischen Veränderungen, die institutionell im Rahmen der Organisationsentwicklung abgestützt werden müssen, wie z.B. ein vorgegebener zeitlicher Rahmen für gemeinsame Vorbereitungen und Reflexionsphasen. Die überragende Bedeutung von Personen in diesem pädagogischen Prozess macht Personalentwicklung zu einem unverzichtbaren Bestandteil gelungener Schulentwicklung. Das bewusste Miteinander wirkt auf das kooperative Lehrerhandeln.

„Der pädagogische Prozess ist im Kern ein zwischenmenschlicher, er beruht mehr als andere Interaktionszusammenhänge auf persönlicher Begegnung. Insofern ist es keine Phrase, dass im Mittelpunkt der Schule lebendige Menschen stehen.“ (Kempfert & Rolff, 2002, S. 37f.)

Eine Analyse von Schulentwicklungsprozessen unter dem Fokus der professionellen Teamarbeit erhebt daher den Anspruch, dass alle drei genannten Blickwinkel – Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung – integrierte Bestandteile der Betrachtungen sind. Bei der Formulierung der entsprechenden Kategorien zur Analyse von Faktoren gelebter Teamarbeit in den durchgeführten NOESIS Gruppendiskussionen sollen alle drei Gesichtspunkte Berücksichtigung finden, daher wurde dabei auf das Modell der Kennzeichen professioneller Lerngemeinschaften zurückgegriffen, das alle diese Aspekte integriert.

### 2.3 Begriffsbestimmung und Kennzeichen professioneller Lerngemeinschaften

Als „professional learning communities“ oder professionelle Lerngemeinschaften werden Lehrerteams bezeichnet, die ihre Arbeit am Unterricht und an den Lernbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ausrichten (Eaker et al., 2002; Hord, 2004; Bonsen, 2011). Sie entstehen, wenn engagierte Lehrer/innen Arbeitsgruppen an ihren Schulen bilden, gemeinsam über ihre Unterrichtstätigkeit nachdenken, Unterrichtseinheiten planen und Lernfortschritte sowie Lernergebnisse der Schüler/innen systematisch reflektieren. Lehrkräfte übernehmen als Gruppe Verantwortung für ihre Schüler/innen. Herausforderungen werden im Team gemeistert.

Teamarbeit bietet dabei die Möglichkeit zur Vernetzung und Kommunikation, gegenseitige Anregungen und das Voneinander-Lernen sind zentrale Vorteile. Dieses gegenseitige Profitieren wird im Modell der professionellen Lerngemeinschaften aufgegriffen, aber nicht jedes Lehrerteam lässt sich als professionelle Lerngemeinschaft bezeichnen, nicht jede Teamarbeit ist durch deren Attribute geprägt.

Die Besonderheiten professioneller Lerngemeinschaften werden wie folgt beschrieben:

“A short review of the literature reveals a set of common attributes of professional communities. Professional learning communities are: Inquiry-based, Focused on student learning, Goal- and results-oriented, Collaborative, Reflective, Based on shared values and beliefs, Committed to continuous improvement.” (Mason, 2003, S. 6)

Hord (2004) und LaRocco (2007) vertiefen den Begriff, indem sie fünf charakteristische Kennzeichen professioneller Lerngemeinschaften formulieren. LaRocco unterscheidet:

- “Supportive and shared Leadership  
 School administrators participate democratically with staff sharing power, authority, and decision-making.
- Shared Values and Vision  
 Staff share visions for school improvement that have an undeviating focus on student learning, and are consistently referenced for the staff’s work.
- Collective Learning and the Application of that Learning

Staff's collective learning and application of that learning (taking action) create high intellectual learning tasks and solutions to address student needs.

- Shared Practice  
 Peers review and give feedback based on observing each other's classroom behaviors in order to increase individual and organizational capacity.
- Supportive Conditions  
 School conditions and capacities support the staff's arrangement as a professional learning organization." (LaRocco, 2007, S. 80)

Auf diesen Charakteristika aufbauend, ergeben sich fünf Säulen, auf denen professionelle Lerngemeinschaften basieren (Bonsen, 2011) und die in der weiteren Betrachtung der NOESIS-Gruppendiskussionen herangezogen werden, um herauszufiltern, welche Elemente professioneller Lerngemeinschaften im Rahmen der Teamarbeit aus der Wahrnehmung der Lehrerteams bereits verwirklicht sind bzw. wo Probleme in der Umsetzung sichtbar werden.

- Die erste Säule repräsentiert kollektive Werte, Normen und Ziele.

Die Zusammenarbeit von Lehrerinnen/Lehrern geht von einem gemeinsamen Grundverständnis über handlungsbezogene Normen und Werte aus, das dem pädagogischen Auftrag zugrunde gelegt wird. Die pädagogische Arbeit ist zielfokussiert, an den Bedürfnissen der Schüler/innen ausgerichtet; kollektive Ziele der Unterrichtsarbeit bestimmen das Handeln. Trotz einer gemeinsamen Blickrichtung und der Klärung, wohin die Reise gehen soll, werden individuelle Stärken und Interessen der Lehrer/innen ernst genommen und im täglichen Unterrichtsgeschehen effizient eingesetzt.

Von zentraler Bedeutung ist die hohe Erwartungshaltung der Lehrer/innen in Bezug auf die Erreichbarkeit des maximalen akademischen Niveaus ihrer Schüler/innen und die Vision, dass es gemeinsam gelingen kann, alle Schüler/innen bestmöglich zu fördern und zu unterstützen, um deren persönliches akademisches Potenzial auszuschöpfen.

"Furthermore, research supports the notion that when teachers share a vision of expecting the best of their students, students are more apt to achieve at higher academic levels." (LaRocco, 2007, S. 81)

Eine derart aufgebaute und im Schulalltag kommunizierte Zusammenarbeit im Team signalisiert zudem den Schülerinnen/Schülern, dass auch Erwachsene bereit sind, Anstrengungen auf sich zu nehmen, sich selbst als Lernende zu verstehen und sich weiterzuentwickeln.

- In der zweiten Säule werden die Strukturen der Zusammenarbeit hinterfragt.

Auf Initiative der Schulleitungen sollen regelmäßige, im Stundenplan fest verankerte wöchentlich oder vierzehntägig durchgeführte Treffen dem Erfahrungsaustausch, der Vorbereitungsarbeit und der pädagogischen Reflexion dienen.

Neben der formal-organisatorischen Vorgabe eines fixen Zeitfensters werden im Rahmen dieser Säule auch Vorschläge für die inhaltliche Orientierung der Arbeit gegeben. Dazu zählen: die kooperative Konzeption von Unterrichtseinheiten, die gemeinsame Erstellung von Arbeitsplänen und Unterrichtsmaterialien, gegenseitige Hospitationen, Absprachen über Anforderungen und Auswertungskriterien bei Leistungsüberprüfungen sowie gemeinschaftliche langfristige Planungen.

- Säule drei legt den Fokus auf das Schülerlernen im Unterricht.  
 "Success is evidenced through professional staff's focus on learning rather than teaching."  
 (LaRocco, 2007, S. 81)

Die Verbindung zwischen Schülerinnen/Schülern und Lerninhalt ist geprägt durch das Lernen der Inhalte, durch die Prozesshaftigkeit der Auseinandersetzung mit ihnen und die anschließende Verarbeitung. Es gilt, dem Interesse der Schüler/innen am Inhalt, deren Vorwissen, ihren Lernerfahrungen, den Möglichkeiten der Selbsterschließung von Themen, sowie der selbsttätigen Aneignung und Anwendung konzeptbasiert Beachtung zu schenken. Das evidenzbasierte Entwickeln der dafür notwendigen Umsetzungsstrategien, welche das Lernen

der Schüler/innen unterstützen, aber auch das Verständnis eines kollektiven pädagogischen Auftrags mit gemeinsamer Verantwortungsübernahme für Schüler/innen sind Grundsteine für herausragende schulische Leistungen und erfolgreiche Bildungskarrieren der Jugendlichen.

Alle genannten Forderungen sind ohne Säule vier

- Abkehr von der Privatisierung der schulischen Praxis

nicht möglich. Nur dann, wenn Klassenzimmertüren nicht geschlossen bleiben, der Unterricht öffentlich und transparent wird, kann die Arbeit in kooperativen Strukturen begonnen werden und gelingen. Regelmäßige Klassenbesuche bei Kolleginnen/Kollegen, gegenseitige Unterrichtsbeobachtungen und der anschließende Austausch sollen Meilensteine im Unterrichtsalltag sein.

- Säule fünf des Theoriemodells richtet den Blickwinkel auf Prozesse und Wirkungen der tatsächlichen Unterrichtspraxis im reflexiven Dialog der Lehrer/innen.

Das Nachdenken über das eigene Tun, die Frage nach der Rolle als Lehrer/in im Unterrichtsgeschehen, das Bewusstsein über das eigene konkrete Handeln und daraus resultierender Konsequenzen erfährt im professionellen Gespräch eine Gegenspiegelung. Positives wird benannt, Unzulänglichkeiten werden sichtbar, Wirkungszusammenhänge aus realen Beobachtungen überlegt.

Schulentwicklungsprozesse mit dem Fokus auf – von Attributen professioneller Lerngemeinschaften geprägten – Teamarbeit sind ganzheitlich verortet und bieten einerseits Lehrerinnen/Lehrern im Rahmen der Personalentwicklung individuelle persönliche und professionelle Weiterbildungsmöglichkeiten, zielen jedoch im Blickfeld von Unterrichtsentwicklung gleichzeitig auch darauf ab, das Lernen der Schüler/innen zu unterstützen. Eine sich so entwickelnde kooperative Schulkultur dürfte Vision für jene Vorgaben gewesen sein, die im Rahmen der Umsetzung der Neuen NÖ Mittelschule gefordert werden (Modellplan NÖ, 2008; BMUKK, 2012a).

Ein Blick auf die Geschichte der Entstehung professioneller Lerngemeinschaften und der damit verbundenen wissenschaftlichen Diskussion um die Bedeutung kooperativer Schulkultur macht ersichtlich, dass die von den österreichischen Behörden geforderten Elemente des Schullebens in der Literatur bereits seit geraumer Zeit als erfolgreiche Maßnahmen gelten, um Schulqualität entscheidend zu verbessern.

## 2.4 Professionelle Lerngemeinschaften – ein notwendiger Blick zurück

Vor den Forschungsperspektiven zum Thema „Professionelle Teamarbeit unter dem Aspekt gelungener Schulentwicklung“ wurde – historisch gesehen – zunächst die Bedeutung von Lehrerk Kooperation aus der psychologischen und damit individuellen Sicht einzelner Lehrkräfte betrachtet. Dabei wurde evident, dass die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen und eine von Kooperation getragene Schulkultur unabdingbar zusammengehören.

Eine der entscheidendsten Studien, die den Anstoß gab, die Bedeutung des Lehrerkollegiums bei der individuellen professionellen Weiterbildung von Lehrpersonen vermehrt in das Blickfeld zu rücken, war jene von Rosenholtz (1989). Rosenholtz „identifizierte und untermauerte die zentrale Bedeutung von miteinander arbeitenden und voneinander lernenden Lehrerinnen/Lehrern für die Weiterbildung von Schulen“ (Buhren & Rolff, 2009, S. 132). Diese Forschungsergebnisse sind deshalb auch als Ausgangspunkt, Basis und Fundament für die Einbindung des Konzepts professioneller Lerngemeinschaften in eine organisationstheoretisch fundierte Schulentwicklung hilfreich.

Rosenholtz belegt mit Hilfe der gewonnenen Daten, dass die Einbettung in ein Lehrerkollegium der entscheidende Faktor für eine positive professionelle Weiterbildung lehrender Individuen ist. Das Arbeiten in der Schule ist idealerweise nicht nur durch eine von Routine bestimmte Arbeitskultur von Einzelpersonen geprägt, sondern von einem wohlwollenden Klima gegenseitiger Akzeptanz, in dem Lernprozesse am Arbeitsplatz aktiv unterstützt werden und gegenseitige Hilfestellung zum Berufsalltag gehört (Buhren & Rolff, 2009).

Bryk, Camburn und Louis (1999) greifen in ihren Arbeiten die Erkenntnisse von Rosenholtz auf, entwickeln sie weiter und sprechen erstmals von einer „professional community“ als organisatorische Bedingung erfolgreicher Schul- und Unterrichtsentwicklung. Hord (1997) versteht unter „communities of continuous inquiry and

improvement“ (Hord, 1997, S. 1) Lehrerkollegien, die es sich zum Ziel gesetzt haben, Gelerntes und Erfahrenes auszutauschen, durch kollektive Anstrengung die Effektivität von Unterricht zu steigern und diesen gemeinsam weiterzuentwickeln.

Ende des 20. Jahrhunderts setzen sich auch Eaker und DuFour (1998) mit dem Begriff der professionellen Lerngemeinschaften auseinander und entwickeln diesen später sukzessive weiter.

„The most promising strategy for sustained, substantive school improvement is developing the ability of school personnel to function as professional learning communities.“ (Eaker & DuFour, 1998, S. 10)

Jedes einzelne Wort des Begriffs „professional learning community“ wird bei diesen Autorinnen/Autoren sorgfältig hinterfragt und bewusst gewählt. Die Bezeichnungen und Erläuterungen sind richtungsweisend für spätere Weiterentwicklungen, die auf diesen Grundbegriffen aufbauen.

Professionell bedeutet bei Eaker und DuFour (1998) nicht, ein einmal erworbenes Wissen in einem spezifischen Kontext zu konservieren. Professionalistinnen/Professionalisten müssen über aktuelle Neuerungen und Forschungsergebnisse in ihrem Berufsfeld Bescheid wissen, sowohl Standards in den Fachwissenschaften als auch in allen anderen für Schule und Lernen wichtigen Begleitwissenschaften kennen. „Learning“ meint zum einen das eigene Weiterlernen, das Nicht-Stehenbleiben im individuellen Lernprozess, aber auch das stetige Üben und Trainieren sowie das systematische Reflektieren des professionellen Tuns als Grundlage für fortwährende Verbesserungsarbeit. Das Wort „community“ soll unterstreichen, dass die Zusammenarbeit von Lehrerinnen/Lehrern über organisatorische und funktionale Strukturen weit hinausreicht. Gemeinsame Interessen und Ziele sind entscheidend für das Zusammenschmelzen und Wachsen in einem gemeinsamen Ganzen.

Neben einer sorgfältigen Wortwahl und Begriffsklärung stellt sich jedoch auch die Frage nach der tatsächlichen Wirksamkeit von professionellen Lerngemeinschaften an Schulen. Hord (1997, 2004) geht dieser in einer Zusammenfassung empirischer Befunde erstmals nach. Die Erfolge in Lehrerkollegien, die in professionellen Lerngemeinschaften arbeiten, lassen sich durch folgende charakteristische Parameter beschreiben: Kolleginnen/Kollegen erweitern ihr professionelles Wissen und verdichten Informationen über fachliche Neuerungen, sie erweitern das eigene Methodenrepertoire und verwenden neue Unterrichtstechniken. Professionelle Lerngemeinschaften tragen zur Schärfung der Lehrerrolle bei, Lehrer/innen erkennen die Bedeutsamkeit bei der Unterstützung und Förderung der Schüler/innen. Die gemeinsame Arbeit führt zu einer höheren Berufszufriedenheit und einer erhöhten Bereitschaft, Schulentwicklungsprozesse mitzutragen. Insgesamt wird ein Zusammenhang zwischen höheren Schülerleistungen und der Einrichtung professioneller Lerngemeinschaften vermutet (Louis, Kruse & Marks, 1996; Rayes, 1999).

Eine gelungene Implementation professioneller Lerngemeinschaften im System Schule wird in der relevanten Fachliteratur des vergangenen Jahrzehnts in vielfältiger Weise für erfolgreiche Schulentwicklung und effektive Qualitätsverbesserung genannt. Daher soll im nächsten Abschnitt der Frage nachgegangen werden, ob – unter Berücksichtigung der vorhandenen Daten – bei den Lehrerteams, die in der NNÖMS unterrichten, die Kennzeichen von professionellen Lerngemeinschaften als Parameter für professionelles Arbeiten im Team zu finden sind, wobei der Herausarbeitung der Effekte die geäußerten Lehrerwahrnehmungen zugrunde gelegt werden.

### 3 Methodisches Vorgehen und Datengrundlage

Im Rahmen der NOESIS-Studie werden in einem mehrschichtigen und mehrstufigen Evaluationsdesign vier Bereiche in den Blickpunkt gerückt: Transitions (Übergänge), School Settings (Schullandschaft), Instructional Patterns (Unterricht) sowie Capacity Building (Zusammenarbeit), wobei in zwei dieser Säulen Gruppendiskussionen durchgeführt wurden: zum einen geschah dies im Bereich Capacity Building, in dem der Frage nachgegangen wird, wie aus der Sicht von Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern tragfähige Netzwerke entwickelt werden können, die pädagogische und soziale Potenziale am Standort stärken, zum anderen wurden im Bereich Instructional Patterns Lernressourcen ergründet, die Schüler/innen im jeweiligen Unterricht nutzen können (Bauer & Werkl, 2012).

Auf das Datenmaterial der Gruppendiskussionen in diesen beiden Säulen, jenes der Peer Evaluation im Rahmen von Capacity Building (Feichter, 2012; Krainz, 2013) und jenes über die Verarbeitung der Norm des

individualisierten Lernens im Bereich Instructional Patterns (Brisch, 2012; Brisch, 2013), soll im Rahmen einer Sekundäranalyse zurückgegriffen werden. Zielsetzung ist, in der Supra-Analyse die Daten unter der Perspektive der Kennzeichen professioneller Teamarbeit für diese neue empirische Fragestellung zu nutzen. Hier wird das besondere Potenzial der Sekundäranalyse ausgeschöpft, indem in der erweiterten Analyse mehrere bereits vorhandene Datensätze genutzt werden.

Gegenüber dem konventionellen Forschungsprozess unterscheidet sich die Sekundäranalyse weiters durch eine Entkoppelung des Prozesses der Datenerhebung vom Verfahren der Datenauswertung und -interpretation. Daher ist es nicht Ziel, das originäre Forschungsprojekt der Primärforscher/innen vollständig nachzubilden, vielmehr steht die Sekundäranalyse – wie auch in dieser Arbeit – unter dem Aspekt der Rekontextualisierung. Da sich die Daten der Gruppendiskussionen durch einen inhaltlichen Reichtum auszeichnen und der dichte Informationsgehalt Analysepotenzial gewährleistet, erscheint die Anwendung neuer Perspektiven gerechtfertigt (Weischer, 2007; Medjedović, 2010).

Erwähnenswert scheint, dass das Thema des gemeinsamen Arbeitens im Team im Forschungsdesign der Gruppendiskussionen zur Verarbeitung der Norm des individualisierten Lernens zunächst nicht als Subthema eingeplant war, dass die betroffenen Lehrer/innen dies jedoch auf Nachfrage explizit beleuchten wollten. Die Lehrer/innen der Peer Evaluation haben sich bereits im Vorfeld auf das Teamteaching als einen Kernbereich ihrer Evaluation geeinigt und damit die Bedeutsamkeit dieses Faktums unterstrichen. Die subjektive Wahrnehmung der Lehrer/innen in Bezug auf die Dringlichkeit dieses Themas ist somit evident.

Teamteaching wird von den Lehrpersonen als Herausforderung erlebt, wenn auch die positiven Rückmeldungen seitens der Lehrenden zum Thema Teamteaching im Rahmen von NOESIS immer wieder verbalisiert werden (Hopmann & Team, 2010; Katschnig et al., 2011).

Da es nicht möglich war, auf die vorhandenen Originaltranskripte der Gruppendiskussionen zurückzugreifen, nimmt die folgende Analyse alle Veröffentlichungen als Grundlage, die sich auf diese beiden Gruppendiskussionen beziehen. Die Peer-Aussagen wurden von Feichter (2012) und Krainz (2013) unter unterschiedlichen Gesichtspunkten analysiert, die Sicht der Lehrerteams auf die Norm des individualisierten Lernens von Brisch (2012) detailliert ausgewertet.

In dieser Sekundäranalyse soll mit der Betrachtung der Daten unter dem Blickwinkel der Kennzeichen von professionellen Lehrerteams eine neue Sichtweise eingebracht werden.

Die Auswertung der Analysen der sechs Gruppendiskussionen erfolgt in dieser Arbeit durch eine Modifikation des Verfahrens zur Inhaltsanalyse, bei der die Materialsegmente den Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems zugeordnet werden (Mayring, 2007; Kuckartz et.al., 2007; Hussy et al., 2010). Den Kern der Inhaltsanalyse bilden im vorliegenden Fall die Kennzeichen professioneller Lerngemeinschaften, auf Grund derer die Kategoriendefinitionen explizit extrahiert und formuliert werden. Die bereits vorhandenen Forschungsergebnisse über professionelle Lerngemeinschaften werden für diese Zwecke nutzbar gemacht und sind Grundlage für die Kategorienstellung. Dieses deduktive Vorgehen der theoriegeleiteten Verwendung des Kategoriensystems erscheint im Rahmen der Fragestellung von Vorteil. Der Nachteil der Methode, dass das Kategoriensystem nicht an das Material angepasst ist, wird durch die Modifikation dieser qualitativen Methode aufgehoben. Nicht die Transkription selbst wird analysiert, sondern es werden bereits vorhandene Analysen betrachtet, die bereits das Ergebnis einer genauen und mehrfachen Auswertung sind. Somit kann der Fokus ohne Informationsverlust auf – für die Fragestellung relevante – spezifische Aspekte gelegt werden.

Da alle veröffentlichten Textstellen auf das Vorhandensein von Kennzeichen professioneller Lerngemeinschaften analysiert werden, wird sichergestellt, dass auch alle verfügbaren relevanten Textdeutungen als inhaltsanalytische Kategorien expliziert sind.

Eine Restkategorie wird aufgrund der Methodenanpassung nicht definiert und ausgewiesen, sie würde eine hohe Besetzung mit Segmenten aufweisen, die für die Fragestellung bedeutungslos sind. Da diese bereits in anderen Analysen Eingang gefunden haben, gehen sie jedoch nicht verloren.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage, inwieweit von den Lehrerteams in den Diskussionen Kennzeichen von professionellen Lerngemeinschaften als Parameter für professionelles Arbeiten im Team genannt werden, werden die folgenden Kategoriendefinitionen formuliert:

1. Kollektive Einstellungen, Werte und Normen

Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn Lehrerteams über die Bedeutung gemeinschaftlich formulierter Normen und Werte reflektieren bzw. das Bestreben zeigen, ihre Arbeit danach auszurichten.

2. Kollektive Ziele  
 Diese Kategorie wird kodiert, wenn kollektiven fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-didaktischen Unterrichtszielen Bedeutung beigemessen wird bzw. wenn die Intention besteht, Unterrichtsziele konsensual zu formulieren und transparent zu machen. Aber auch die gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit für die Teamarbeit adäquaten Unterrichtsstilen und methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen werden in dieser Kategorie thematisiert.
3. Gemeinsame Zukunftsperspektiven  
 Diese Kategorie wird kodiert, wenn Lehrerteams gemeinsam nachdenken, wie ihre Schüler/innen das für sie höchstmögliche Bildungsziel am besten erreichen können.
4. Unterstützungsstrukturen  
 Diese Kategorie wird kodiert, wenn dem formal-organisatorischen Rahmen der Arbeit von Lehrerteams Bedeutung beigemessen wird, um inhaltlich orientierte Planungsarbeit gemeinsam bewältigen zu können.
5. Öffentlicher und transparenter Unterricht  
 Diese Kategorie wird kodiert, wenn Kolleginnen/Kollegen in Lehrerteams bestrebt sind, durch Austausch voneinander zu lernen.
6. Reflexiver Dialog  
 Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn gemeinsam im Team über das eigene Tun und dessen Wirkungen nachgedacht wird.

#### 4 Kennzeichen professioneller Lerngemeinschaften als Parameter für professionelles Arbeiten im Team

Jene der folgenden Interviewausschnitte, die aus den drei Gruppendiskussionen im Rahmen der NOESIS Peer Evaluation stammen, sind nach Feichter (2012) und Krainz (2013) zitiert. Diese Gruppendiskussionen werden mit GD1 bis GD3 kodiert. Zum anderen werden zur Analyse jene drei Diskussionen herangezogen, die von Brisch (2012) im Rahmen der Diplomarbeit durchgeführt wurden, ihre Kodierung erfolgt mit GD4 bis GD6.

Kategorie 1: Kollektive Einstellungen, Werte und Normen

Hier werden Normen als verhaltensorientierte Regeln definiert, die festlegen, was in einer bestimmten sozialen Situation eine angemessene und erwartete Verhaltensweise ist, also als Erwartungen in Bezug auf das Handeln oder Nichthandeln. Werte werden definiert als formell ausgesprochene oder informelle Ideen darüber, was von der überwiegenden Mehrheit der Gesellschaft für richtig und erstrebenswert gehalten wird. Die Ausführungen zeigen, dass es bezüglich Werten und Normen im Schulleben subjektive Theorien einzelner Lehrer/innen gibt, jedoch keine dem gemeinsamen Arbeiten zugrunde liegende Übereinkünfte, die in einer konsensualen Vorbereitung der Teamarbeit benannt werden.

In den Gruppendiskussionen wird eine Vielzahl von Parametern für gelungenes gemeinsames Arbeiten von Lehrerinnen/Lehrern unter Aussagen wie „man muss miteinander können“, „die Chemie muss stimmen“ (GD3), „die Fähigkeit, sich auf den Partner einstellen zu können“ (GD6), aber auch „Sozialkompetenz“ (GD6), „etwas von dem Partner annehmen können“ (GD5) und „sich selbst zurücknehmen zu können“ (GD4) subsummiert.

Das Idealbild von Teamarbeit wird in den Köpfen der Diskutantinnen/Diskutanten von GD6 sichtbar, wenn eingefordert wird, dass sich die Kolleginnen/Kollegen „blind ... verstehen“ und Lehrerin E meint:

LE: *Ich könnte mir keinen besseren Teamteaching-Partner vorstellen. Ja? Weil wir einfach in allen Bereichen gleich denken.*

Etwas muss „auf einen Nenner“ gebracht werden bzw. man muss „da mal eine Linie hineinbringen“ oder „das unter einen Hut bringen“.

Auch in Ausführungen wie jenen in GD3

L2: *Wenn wir in unserer Schule mit jemandem zusammen sind, wo es nicht harmoniert, ist das gleich. Das ist vielleicht schon auch ein Problem mit diesem Teamteaching.*

L4: *Teamteaching. Ja!*

*L5: Das ist ganz einfach a – ganz einfach a Menschensache einfach. Wenn der einfach net mitzieht, so wie du das gerne hättest oder a umgekehrt sogar.*

wird deutlich, dass Lehrer/innen intuitiv spüren, dass es – wie im gesamtgesellschaftlichen Leben – auch im Schulleben akzeptierte Motiv-, Denk- und Verhaltensstrukturen geben muss, um den Erwartungen seiner Teampartner/innen zu entsprechen und an der produktiven Gestaltung von Unterricht mitwirken zu können. Diese Erwartungshaltung wird mit dem Begriff der Harmonie umschrieben. Ausgesprochen wird jedoch nicht, dass Harmonie nur Hand in Hand mit dem Vorhandensein ausgesprochener, von den Kolleginnen/Kollegen geteilten Normen und Werten gehen kann.

In einigen Äußerungen wird zudem sichtbar, dass die Lehrkräfte sehr wohl merken, dass Handlungspraxis und Idealbild nicht immer übereinstimmen und dass es wichtig ist, die „andere Warte auch zu verstehen“ oder „sich auf den Partner einzustellen“.

Das Vorhandensein einer dafür entscheidenden Phase des Teambildungsprozesses, in der ein erstes Abtasten bzw. Kennenlernen und das Formieren (Krainz 2013, S. 220) und damit das Festsetzen handlungsleitender Normen und Werte erfolgt, ist in den Ausführungen nicht zu erkennen.

So kann z.B. eine fehlende Auseinandersetzung über das Verhalten in einer im Unterricht auftretenden Konfliktsituation zur Eskalation führen, wie Lehrkräfte in GD1 erzählen:

*L3: Da haben nämlich zwei Lehrer/innen im Teamteaching zum Streiten angefangen.*

*L1: Mah! (entsetzt)*

*L3: Und da hat eine gesagt: „Und du haltest jetzt die Pappn!“ Aber auf Ernst, ja. Die ist sogar hinausgegangen. [...]*

Da dem Teamentwicklungsprozess keine Zeit eingeräumt wird, bedient man sich alternativer Strategien, um ein für alle befriedigendes kooperatives Arbeiten zu ermöglichen.

Eine Lehrende schildert in der GD4 ihre Motivation, im Team mitzuarbeiten. Sie war von „vorne hinein eher einmal überzeugt“, dass sie und ihre Teampartnerin „vom Erziehungsstil eher mal ähnlich sind“. Entscheidungsrelevant für das eingegangene Wagnis des gemeinsamen Arbeitens war die vorhandene Kenntnis über die Einstellung der Teammitglieder, die präventiv genutzt wird.

In GD5 wurde seitens der Interviewerin gezielt nach präventiven Strategien gefragt, die ein gemeinsames Arbeiten erleichtern könnten. Die Antworten reduzieren sich neben keiner Nennung auf „Supervision“ und das „Eingreifen des Leiters“, Überlegungen, die wenig Selbstbestimmtheit im Teamprozess erkennen lassen.

In keiner Gruppendiskussion wird deutlich, dass eine Verständigung über grundlegende Werte und Normen des gemeinsamen Arbeitens auch ohne fremde Hilfe und Intervention von außen jederzeit möglich ist. Auch die zentrale Erkenntnis, dass Teamfähigkeit keinen normativen Anspruch hat und dass zielgerichtete Arbeit und Zeitinvestitionen erforderlich sind, um sich auf ein professionelles Miteinander zu verständigen, ist in den Köpfen der Diskussionssteilnehmer/innen in keinem einzigen Fall präsent. Teamarbeit wird damit, wie es eine Kollegin in einem informellen Gespräch ausdrückt, „unendlich mühsam und anstrengend“ oder – wie in GD6 fast resignativ festgehalten – zu einem Wunschenken:

*LE: Und ich kann jetzt halt nicht immer jetzt einen Teamteaching-Partner haben, wo ich mich blind verstehe und wo alles passt und wo ich, wo ich, äh, alles, eins ins andere übergeht, das ist halt Wunschenken. Ja? Von dem sollten wir uns, glaube ich, schon lösen, auch.*

## Kategorie 2: Kollektive Ziele

Neben nicht abgesprochenen normorientierten Verhaltensweisen werden von den Diskutantinnen/Diskutanten weitere Bereiche geortet, die ein hohes Ausmaß an Konfliktpotenzial enthalten: die unterschiedlichen Zugänge zu fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragestellungen der Fachlehrer/innen, die differierten Unterrichtsstile und der divergierende Einsatz didaktischer Prinzipien und Methoden. Das gemeinsame Ziel der Unterrichtsarbeit reflektiert eine Verständigung des Kollegiums über diese Zugänge auf einer handlungsbezogenen Ebene (Bonsen 2011, S. 105). In dieser Kategorie wird analysiert, wie eine Verständigung in den Teams der NNÖMS über die grundlegende pädagogische Arbeit von den Diskutantinnen/Diskutanten wahrgenommen wird und in welcher Form Unterrichtsziele konsensual extrahiert und formuliert werden.

Am offensichtlichsten werden Divergenzen und damit Problemfelder in den Lehrerteams bei unterschiedlichen fachlichen und fachdidaktischen Akzentuierungen ausgesprochen. Hier wird vor allem die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen/Kollegen der Partnerschulen – also den AHS- bzw. BMHS-Lehrenden – wie in GD4 thematisiert:

*LE: Ähm, aber es ist halt immer, wenn, wenn halt zwei so unterschiedliche Ansichten nebeneinander stehen und du in der Situation ad hoc reagieren musst, reagier ich A und er B. Und das war am Anfang für die Schüler halt, die uns ja als eine Einheit erleben sollen, halt schon. [--] Wen jetzt? [lacht] kann man jetzt diese. Ja.*

Aus dem Kontext kann vermutet werden, dass sich die erwähnten unterschiedlichen Ansätze auf Inhalte bzw. auf pädagogische und didaktische Herangehensweisen beziehen.

Dies wird auch im weiteren Diskussionsverlauf deutlich, wenn auf die unterschiedlichen Zielsetzungen im Rahmen der Arbeit in heterogenen Schülergruppen eingegangen wird:

*LA: Mhm. Das meine ich. Das ist der Unterschied, ob zwei Hauptschullehrer zusammenarbeiten oder ein AHS-Lehrer dabei ist, weil ein AHS-Lehrer nicht so trainiert ist wie wir auf diesen Blick. Dass du mit einem Blick siehst, die drei wissen gerade überhaupt nicht, um was es geht.*

*... Und bei den drei muss ich am Ball bleiben, da muss ich hin, da muss ich hin, da muss ich zehn Mal fragen.*

*...*

*LD: Denn unsere AHS-Lehrerin sagt auch: Ja, ist egal, ob die das alle können oder nicht, oder alle haben. Wenn er es nicht hat, hat er es nicht. Aus. Des geht aber in der Hauptschule nicht.*

Den beiden Lehrenden scheint die Verwirklichung der Ziele der NNÖMS ein Anliegen zu sein. Sie wollen die Lernerfahrungen aller Schüler/innen und deren Lernen in Bezug auf den Inhalt in den Vordergrund stellen, sehen jedoch in der konkreten Umsetzung eine Diskrepanz zu der Sichtweise der Kolleginnen/Kollegen aus den Partnerschulen.

Die Wichtigkeit der Übereinstimmung bei fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragestellungen wird in GD4 auch bei Teams mit Kolleginnen/Kollegen aus dem Hauptschulbereich als Grundvoraussetzung für positiv bewertetes gemeinsames Unterrichten erlebt. Es wird als wohltuend bezeichnet, „dass wir ... ähm, von dem, wie wir einfach den Mathematikunterricht anlegen, eher mal ähnlich sind“.

Divergierende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Akzentuierungen können aber ebenso – wie in GD5 ausgeführt – als positiv erlebt werden.

*LC: Ich habe nicht so, äh, äh Fachwissen, ein biologisches [...] aber ich habe dafür des didaktische Know-how und ein Gefühl ...*

Desgleichen empfindet eine Lehrkraft in GD4 unterschiedliche Handlungspraktiken als Bereicherung und meint: „es gefällt mir ganz einfach, äh, [-] wenn sich wer anderes so einbringt [...] und so könnten dann beide wieder [...] voneinander lernen.“

Auch Affinitäten in Bezug auf methodisch-didaktische Zugänge werden angesprochen. In GD4 ist es wichtig, dass der „Unterrichtsstil sehr ähnlich“ ist.

Das Nicht-Vorhandensein gemeinsamer, vor allem methodisch-didaktischer Zielvorstellungen von Unterricht führt nach GD5 und GD6 zu Arbeitsunzufriedenheit.

*LB: Aber wenn da einfach Welten aufeinanderprallen in der Vorstellung, wie Unterricht zu funktionieren hat, da kann man noch so viele Besprechungsstunden miteinander machen, Zeit miteinander zu verbringen und versuchen einen Mittelweg damit zu finden, es wird keiner damit glücklich werden. [--]*

*und*

*LD: Und wenn ich mit einem Zweiten unterrichte und habe überhaupt nichts mit dem Stil gemein, dann ist es einfach so, dass ich unzufriedener bin.*

Eine wirksame Strategie, um mit unterschiedlichen unterrichtsbezogenen Zielen und Zugängen gut umgehen zu können, scheinen einzelne Teams in der Rollenverteilung „Hauptlehrer und Begleitlehrer“ (GD4) oder „Zeitlehrer“ (GD3) zu finden, indem eine Person den „Lead“ (GD4) übernimmt. Auch in GD6 wird offenbar, dass

es einfacher zu sein scheint, wenn eine Lehrkraft den Unterricht „selbstständig“ (GD6) führt, „die Stund macht“ (GD1), währenddessen die andere Lehrkraft „mitwirkend unterstützt“ (GD6).

Mit dieser Strategie wird es möglich, dem entstandenen „Orientierungsdilemma“ (Brisch 2012, S. 182) entgegenzuwirken. Elemente des historisch gewachsenen Einzelkämpfertums werden in die moderne Unterrichtswelt transferiert und altbekannte Muster als Orientierung auf stürmischer See bewahrt.

Konkrete Überlegungen, wie Heterogenität in den Lehrerteams die Verwirklichung von NNÖMS-Zielsetzungen unterstützen kann, sind in den vorliegenden Diskussionen nicht zu finden, das „trial and error“-Prinzip überlagert geplante und zielgerichtete Herangehensweisen, das Potenzial einer professionellen Teamarbeit bleibt teilweise ungenutzt.

Die Themen der Gruppendiskussionen gehen über die Bedeutung eines gemeinsamen Grundverständnisses des pädagogischen Auftrags und der pädagogischen Arbeit im Bereich der einzelnen Fächer nicht hinaus. Da es dabei noch keine Klarheit gibt, wurde auch der darauf aufbauende Schritt – das Finden von Methoden zur konsensualen Formulierung konkreter Unterrichtsziele – nicht diskutiert. Es wurden auch keine Überlegungen bezüglich einer gemeinsamen Erstellung ziefokussierter Arbeitspläne mit zeitlicher Perspektive und klar formulierten Zwischenzielen sichtbar.

### Kategorie 3: Gemeinsame Visionen

Wird das eigene Handeln von Lehrerinnen/Lehrern von der Überzeugung geleitet, dass das Erreichen einer akademischen Bildung für alle Schüler/innen möglich ist, und werden in Kinder und Jugendliche individuell hohe Erwartungen gesetzt, können Lernerfolge positiv beeinflusst werden (LaRocco, 2007, S. 79).

In den Gruppendiskussionen wird sichtbar, dass sich Lehrer/innen intensiv Gedanken darüber machen, wie sie die Lernenden in ihrem Fortkommen unterstützen und dem Auftrag der Individualisierung nachkommen können, jedoch erfolgt dabei immer eine Kategorisierung in „schwache“ und „leistungsstarke“ Schüler/innen. Visionen und Interventionen bleiben damit auf einem allgemeinen Niveau und sind nicht auf einzelne individuelle Schülerkarrieren fokussiert.

So formuliert eine Kollegin in GD4 dies in Verbindung mit der Arbeitsteilung im Team:

*LD: ...aber ich habe jetzt einen Zweiten drinnen, wo ich genau weiß, äh, der weiß, wo sind die Schwächen, wo sind die schwachen Kinder, wo muss man da was helfen und dort.*

Werden Schüler/innen der Gruppe der Schwachen zugeordnet, steht im Vorhinein fest, was diese alles nicht lernen können. Die Erkenntnis gründet in GD5 auf der persönlichen Erfahrung der Lehrkraft:

*LC: Warte, da muss ich gleich was dazu sagen. Es ist in Englisch unmöglich. Es gibt schwache Schüler. Das kann der nicht. Der wird das nie lernen, das kann ich ihm in vier Jahren auch nicht lernen. Das weiß ich schon aus Erfahrung. Der kann nur einen gewissen Text schaffen im Englischen.*

Konzepte, die darauf ausgerichtet sind, leistungsschwache Kinder zu individuell hohen Leistungen heranzuführen, sind in den Diskussionen nicht präsent.

Thematisiert werden in GD4 jedoch Arbeitsintensität und Zeitaufwand, welche weniger leistungsstarke Schüler/innen in Anspruch nehmen, „Es geht ja immer um die schwachen Schüler“, und daraus resultierend in GD5 auch die Sorge, den Ansprüchen leistungsstarker Schüler/innen nicht gerecht zu werden, sowie die „Angst“, „dass man einigen Schülern etwas vorenthält“.

In GD6 wird das Konzept der individuellen Lernstandserhebungen als probates Mittel genannt, um das Fortkommen einzelner Schüler/innen besser beobachten zu können.

*LB: Also, was ich schon im Zuge jetzt der Neuen Mittelschule mehr mache als früher, ist, dass ich mehr Schülerfeedbacks einhole, mehr Ist-Stand-Erhebungen. Wo stehen die Schüler vorher? Wo stehen sie nachher? Das ist schon ganz interessant zu beobachten. Das habe ich halt vorher in der Form nicht gemacht.*

Inwieweit und in welcher Form die Beobachterposition verlassen wird, um aktiv Maßnahmen zu setzen, die das Fortkommen der Schüler/innen entsprechend ihrem individuellen Lernstand unterstützen, bleibt offen.

Der Blick auf individuelle Schülerkarrieren kann aber auch als Belastung erlebt werden, wie sie eine Lehrkraft in GD5 thematisiert:

*LB: Vielleicht mach ich mir auch deswegen innerlich den Stress, weil ich mir denke, ich möchte möglichst viele von ihnen, am besten alle, in eine weiterführende Schule bringen. [...] Das. Davon muss ich, ich loskommen.*

Strategien, um mit diesem Belastungserleben konstruktiv umgehen zu können, werden nicht genannt.

Aufgrund der Diskussionsbeiträge scheinen Lehrerteams in geringem Ausmaß gemeinsam nachzudenken, wie ihre Schüler/innen das für sie höchstmögliche Bildungsziel am besten erreichen können. Fokussiert werden die Leistungen einzelner Schülergruppen, die per se als leistungsschwach oder -stark kategorisiert werden.

#### Kategorie 4: Unterstützungsstrukturen

Um die Heterogenität von Normen, Werten, Visionen und Zielen im Team zu nutzen und in das Gesamtgeschehen einzubinden, bedarf es organisatorischer Strukturen, die eine Zusammenarbeit von Lehrkräften ermöglichen und unterstützen.

Das Schaffen einer „Architektur der Zusammenarbeit“ (Bonsen, 2011, S. 105) ist den meisten Lehrerinnen/Lehrern in den Gruppendiskussionen wichtig, fehlende Austauschmöglichkeiten als fixer Bestandteil der gemeinsamen Arbeit werden negativ erlebt und in GD1 sogar als „*typisches NMS-Problem*“ bezeichnet. In GD3 erklärt ein Kollege, wie in seinem Team sehr bewusst – „*und das machen wir seither anders*“ – nach einem Jahr gemeinsamen Unterrichtens eine Besprechungsstunde installiert wurde. Als Stolpersteine werden dabei die mangelnde Flexibilität der Kolleginnen/Kollegen der Partnerschulen empfunden, mit welchen „*fixe Besprechungsstunden*“ als „*organisatorisch sehr schwer machbar*“ (GD3) eingeschätzt werden, und die geringe Bereitschaft einiger Kolleginnen/Kollegen, die dafür notwendige Zeit auf- und Interesse einzubringen.

Aus dem Datenmaterial wird auch ersichtlich, dass Initiativen zum Aufbau von Unterstützungsstrukturen für eine kooperative Unterrichtsentwicklung auf die Eigeninitiative der Lehrerteams zurückzuführen sind. Schulleitungen spielen bei der Prozesssteuerung eine untergeordnete Rolle, die Bedeutung eines gezielten Aufbaus bestehender Strukturen scheint im Rahmen des schulinternen Qualitätsmanagements nicht die notwendige Beachtung zu finden.

In der Wahrnehmung einer Kollegin aus GD5 sind gemeinsame Absprachen aber kein Allheilmittel, wenn es darum geht, unterschiedliche pädagogisch-didaktische Vorstellungen von Lehrpersonen in Einklang zu bringen.

*LB: Aber wenn da einfach Welten aufeinanderprallen in der Vorstellung, wie Unterricht zu funktionieren hat, da kann man noch so viele Besprechungsstunden miteinander machen, Zeit miteinander verbringen und versuchen einen Mittelweg damit zu finden, es wird keiner damit glücklich werden. [--]*

Dieses Statement unterstreicht die in Kategorie 1 herausgearbeitete Bedeutung eines gezielten Vorgehens im Rahmen der Etablierung einer Teamkultur – und die unverzichtbare Notwendigkeit, der gemeinsamen Arbeit bereits in der ersten Phase der Teambildung Übereinkünfte bezüglich akzeptierter Werte und Normen zugrunde zu legen.

Wenn auch der erhöhte „*Arbeitsaufwand*“ (GD3), der durch gemeinsame inhaltlich orientierte Planungsarbeit entsteht, zumeist von der Gruppe der NMS-Lehrer/innen getragen wird – und die dadurch entstandene ungleiche Arbeitsverteilung negativ vermerkt wird (Krainz, 2013, S. 219), sind sich doch die meisten Diskutantinnen/Diskutanten einig, dass dem formal-organisatorischen Rahmen der Arbeit von Lehrerteams ein fixer Platz und struktureller Raum eingeräumt werden muss und ein verbindliches Zeitfenster für Kooperation unerlässlich ist.

#### Kategorie 5: Öffentlicher und transparenter Unterricht

Durch Teamarbeit wird der Unterricht „öffentlich“, aus dem Geschehen hinter den Klassentüren kann kein Geheimnis mehr gemacht werden, ein „*Kernelement*“ (Fend, 2008, S. 353) der traditionell gültigen Grammatik der Schule – das Klassenzimmer als sicheres Terrain der Lehrkraft für deren unbeobachtetes Handeln – wird aufgelöst. Diese Transparenz kann „*Vertrauen schaffen und für Verbindlichkeit sorgen*“ (Bonsen, 2011, S. 106). Dass diese De-Privatisierung auch in der NNÖMS als Gewinn wahrgenommen werden kann, zeigen die Aussagen einer Diskutant in GD4:

*LD: Und ich find sie echt interessant, mir des anzuschauen. Und obwohl ich so viele Dienste habe, ich lerne immer noch dazu und es gefällt mir ganz einfach, äh, [-] wenn sich wer anderes so einbringt. Äh, das. Ich profitiere selber davon. Ja? Und [-] wenn du alleine in der Klasse bist, also dann kannst du das nie feststellen. Nicht?*

Gegenseitiges Beobachten und aus der Erfahrung des anderen zu lernen, wird auch in GD6 als positiver Horizont erlebt. Daraus resultierende subjektive Erkenntnisse werden jedoch zunächst nicht im Team reflektiert, sondern als eigene Lernerfahrung interpretiert.

*LE: Es ist immer besser, man hat einen Kollegen, der schon mehr Erfahrung hat, dann ist es einfacher, dann hängt man sich halt [...] an und aus Fehlern lernt man ...*

und

*LA: Manchmal muss ich mich erst, ähm, wenn man neu wo hinkommt, an den Partner gewöhnen, wie macht der das? Was geht gut? Was geht nicht? Das ist schon eine Lernerfahrung, die eine Zeit lang dauert, würde ich sagen. Deswegen nimmt man sich am Anfang sicherlich noch zurück und beobachtet einmal.*

Gegenseitiges Beobachten wird durch Transparenz ermöglicht und ist Grundvoraussetzung dafür, dass die gemeinsame Reflexion, der Wissenstransfer über Prioritätensetzung und über methodisch-didaktische Überlegungen stattfinden kann.

Die positiven Effekte, die das Voneinander-Sehen und Sich-Ergänzen haben, werden auch in GD6 angeschnitten. Hier betont die Lehrerin jedoch, dass Transparenz in kooperativen Strukturen nur dann weiterhilft, wenn man sich auch gegenseitig versteht.

*LC: Weil dann versteht man sich, dann ergänzt man sich, dann hat der andere nicht das Gefühl, [-] der quatscht mir rein, weil ich das nicht kann. Sondern, ah, passt, der sieht das von der anderen Seite und ergänzt mich, das ist dann ein, ein anderes Arbeiten miteinander.*

Dieses Statement lässt erkennen, dass die Lehrerin subjektiv nur dann von offenen Klassentüren profitiert, wenn eine Verständigung über die grundlegenden Werte und Normen erfolgt ist, was wiederum die Wichtigkeit der Einigkeit über handlungsleitende Normen unterstreicht. Das Zueinanderpassen und sich gegenseitig Verstehen als unabdingbares Erfordernis für kooperatives Arbeiten findet seine Parallelen in Kategorie 1, der Architektur der Zusammenarbeit.

#### Kategorie 6: Reflexiver Dialog

Reflexion wird in dieser Kategorie als das Nachdenken über das eigene Tun, die bewusste Auseinandersetzung mit dem persönlichen Handeln und den daraus resultierenden Konsequenzen verstanden. Es wird hinterfragt, inwiefern ein stetiger professioneller Dialog mit Kolleginnen/Kollegen über die Begegnung mit den Schülerinnen/Schülern und die Gestaltung des Lehrens und Lernens hilft, eigene Ansprüche zu modifizieren. In GD4 zeigt eine Lehrkraft in ihrem Diskussionsbeitrag ein sehr ambivalentes Bild bezüglich ihrer derzeitigen Reflexionspraxis im Gegensatz zu jener als Einzelkämpferin in den Jahren davor.

*LE: Und man muss, glaube ich, mehr reflektieren, wenn man alleine drinnen steht und nicht so den, diesen Gegenpart irgendwie hat, der dann irgendwie komisch schaut. Also heute, [-] na servas! Heute ist wieder so oder so. Oder keine Ahnung [...]*

*Dann hat man eine Rückmeldung gleich viel schneller, wenn die von einem Kollegen kommt, als wenn die halt von den, äh, Schülern kommt. Man muss ganz, also ich reflektier jetzt über, über mich und meine, äh, Situation oder mein Lehrerverhalten viel mehr als die Jahre davor.*

Die unmittelbare Reaktion der Teampartnerin/des Teampartners hilft, spontan zu reflektieren und zu reagieren. In diesem Statement wird jedoch nicht ersichtlich, ob sich nur die Art und Weise der Reflexion durch die zeitliche Nähe oder auch deren Frequenz im Rahmen der Teamarbeit verändert hat.

Ansonsten finden sich in den Gruppendiskussionen keine Aussagen über Prozesse und Wirkungen des eigenen Unterrichts. Die Ressource, durch gegenseitige Informations- und Austauschprozesse die eigene Praxis zu reflektieren, ist erst in sehr geringem Ausmaß erkennbar.

In der vorangestellten Analyse werden Erfahrungsmuster, Schwierigkeiten und Herausforderungen diskutiert, die Lehrer/innen an niederösterreichischen Mittelschulen in ihrer täglichen Zusammenarbeit mit ihren Teampartnerinnen/Teampartnern erleben. Dabei wurden jene Kategorien näher betrachtet, die Kennzeichen professioneller Lerngemeinschaften abbilden. Sichtbar wird dabei ein von Intuition geleitetes Handeln der Lehrer/innen, zugrunde liegende Konzepte, die den Beginn und Verlauf der Teamarbeit begleiten, scheinen nicht präsent zu sein. Ein mögliches Erklärungsmodell für diesen Umstand kann „the grammar of teaching“ (Fend, 2008, S. 272) bieten. Lehrpersonen konnten in der kurzen Zeit des Bestehens der Neuen Mittelschule noch keine Routinen entwickeln, wenn es darum geht, mit anderen Kolleginnen/Kollegen gemeinsam zu arbeiten. Es fehlt das Handlungsrepertoire, um Teamarbeit in überschaubaren Strukturen zu planen und die institutionellen Anforderungen lebbar zu machen. Daher erscheint eine logische Konsequenz dieses Berichtes die Formulierung konkreter Blickrichtungen, die den Aufbau und den Verlauf von Teamarbeitsprozessen unterstützen und so zur Systematisierung und Eingliederung in „the grammar of teaching“ beitragen können. Der Blick auf spezifische Elemente des Aufbaus und der Begleitung professioneller Teamarbeit soll in einer Weiterführung dieser Arbeit zeitnah erfolgen.

## 5 Resümee

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse, die eine wenig systematisierte Form der Lehrerkooperation im Teamteaching erkennbar werden lassen, bedarf es daher zum einen bereits bei der Implementierung von Lehrerteams in der NMS eines wissenschaftlich fundierten Konzepts, an dem die gemeinsame Arbeit der Pädagoginnen/Pädagogen ausgerichtet ist. Bestehende Teams sollten aktiv nach einer Optimierung ihres kooperativen Tuns streben, indem sie eine bewusste, planmäßige, zielgerichtete Weiterentwicklung ihrer gemeinsamen Tätigkeit anstreben. Das Konzept professioneller Teamarbeit bietet dabei Hilfestellung, darüber hinaus kann durch spezifische Fragestellungen der Blick auf wesentliche Grundelemente erfolgreicher Kooperation gelenkt werden.

Erste empirische Nachweise zeigen, dass professionelle Teamarbeit eine Erhöhung der Effektivität schulischen Unterrichts und damit eine Steigerung der Schülerleistungen bewirkt. Obwohl die Anzahl der Studien dazu noch gering ist, lässt sich dennoch ein signifikanter Zusammenhang vermuten. Daher muss im Rahmen der NMS-Weiterentwicklung und -Optimierung darüber nachgedacht werden, wie dieses Konzept im Kontext der Einzelschule in der täglichen Unterrichtsarbeit umgesetzt und in eine systematische Schulentwicklung integriert werden kann.

### Literatur

Bastian, J. (2007). Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.

Bauer, S. & Werkl, T. (2012). Schulstrukturen im Wandel – Ziele und Wirkungen einer Reform. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.). Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule (S. 15-42). Graz: Leykam.

Bender, S. (2002). Teamentwicklung. Der effektive Weg zum „Wir“. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Boller, S. (2009). Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag.

Bonsen, M. & Rolff H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), S. 167-185.

Bonsen, M. (2011). Kooperative Unterrichtsentwicklung. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.). Qualität mit System. Eine

Praxisanleitung zum Unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement (S. 97-118). Köln: Link.

Brisch, N. (2012). Verarbeitung der Norm des individualisierten Lernens durch LehrerInnen-Teams der Niederösterreichischen Modellschulen. Universität Wien: Diplomarbeit am Institut für Philosophie und Bildungswissenschaft.

Brisch, N. (2013). Die Norm des Individualisierten Lernens in den Niederösterreichischen Modellschulen: Ein Konzept – viele Gesichter. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.). Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule (S. 167-184). Graz: Leykam.

Bryk, A., Camburn, E. & Louis, K.S. (1999). Promoting School Improvement through Professional Communities: An Analysis of Chicago Elementary Schools. In: Educational Administration Quarterly 35, S. 707-750.

Buhren, C. & Rolff H.-G. (2009) (2). Personalmanagement für die Schule. Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium. Weinheim, Basel: Beltz.

Buhren, C. & Rolff H.-G. (Hrsg.) (2012). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim, Basel: Beltz.

Buhren, C. & Rolff, H.-G. (2006). Personalmanagement. Ein Gesamtkonzept. In: Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). Professionswissen Schulleitung (S. 450-544). Weinheim: Beltz.

Dedering, K. (2012). Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden: Springer.

Dyrda, Klaus (2008). Zusammen geht es besser. Teamarbeit in Schulen. Köln: LinkLuchterhand.

Eaker, R. & DuFour, R. (1998). Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement. Bloomington: Solution Tree Press.

Eaker, R., DuFour, Ri. & DuFour, Re. (2002). Getting Started. Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities. Bloomington: National Educational Service.

Feichter, H.J. (2012). Capacity Building: Netzwerke und Peers. Mehr als eine (An)Sammlung von Daten. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.). Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule (S. 185-208). Graz: Leykam.

Feichter, H.J. & Krainz, U. (2012). "Wenn jemand eine Reise tut...." Ergebnisse und Erfahrungen der NOESIS Peer Evaluation mit SchülerInnen. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.). Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule (S. 197-217). Graz: Leykam.

Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78 (3), S. 275-293.

Fend, H. (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Freitag, C. (2011). Als Lehrkraft im Team voran. Eine empirische Untersuchung von Arbeit von Jahrgangsteams an Schulen. Reihe Studium und Forschung. Heft 18. Kassel: kassel university press.

Haas, U. & Lindemann H.-J. (2011). Einführung von Selbstorganisiertem Lernen. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2011). Qualität mit System. Eine Praxisanleitung zum Unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement (S. 146-174). Köln: Link.

Hopmann, S., Brinek G. & Retzl, M. (Hrsg.) (2007). PISA zufolge PISA. PISA According to PISA. Wien: LIT-Verlag.

- Hord, S.M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S.M. (Ed.) (2004). Learning Together, Leading Together: Changing Schools Through Professional Learning Communities. New York: Teachers College Press.
- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2001). Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hussy, W., Schreier, M & Echterhoff, G. (2010). Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2002). Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. Weinheim, Basel: Beltz.
- König, O. & Schattenhofer, K. (2008) (3). Einführung in die Gruppendynamik. Heidelberg: Carl-Auer.
- Krainz, U. (2013). Vom Einzelkämpfertum zur Teamkultur: Organisationstheoretische Anmerkungen zum Teamteaching. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.). Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule (S. 209-228). Graz: Leykam.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2007). Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- LaRocco, D.J. (2007). On the Path to Becoming a Professional Learning Community: Charting Change in one Suburban Middle School. Journal of Research for Educational Leaders, 4 (1), S. 75-101.
- Louis, K.S., Kruse, S.D., and Marks, H.M. (1996). Schoolwide Professional Development. In: Newmann, F. and Associates, Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality, (S. 170–203). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayring, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Stuttgart: UTB.
- Medjedović, I. (2010). Sekundäranalyse. In: Hussy, W., Schreier, M., Echterhoff, G. (2010). Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor (S. 304-315). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.) (2010). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nuart, E. (2013). Verwirklichungschancen an Übergängen – Einblicke in die Lebenswirklichkeiten von SchülerInnen der Neuen Mittelschule. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.). Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule (S. 209-228). Graz: Leykam.
- Raves, P., Scribner, J.D. & Paredes Scribner, A. (Hrsg.) (1999). Lessons from high-performing Hispanic Schools: Creating Learning Communities. New York: Teachers College Press.
- Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In: Buhren, C.G.& Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2012). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung (S. 12-39). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G., Buhren, C., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (1998). Manual Schulentwicklung: Handlungskonzept zur Pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2011). Wie verändern wir Schule wirklich? Gelingensbedingungen für erfolgreiche Schulentwicklung. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung (S. 23-32). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Rosenholtz, S. (1989). Teacher's workplace: The social organization of schools. New York: Longman.

Schattenhofer, K. (2006). Teamarbeit jenseits der Idealisierung – eine Untersuchung. In: Edding, C. & Kraus, W. (Hrsg.). Ist der Gruppe noch zu helfen? Gruppendynamik und Individualisierung (S. 77-93). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Weischer, C. (2007). Sozialforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

### *Internetquellen*

BMUKK, (2012a): NMS-Umsetzungspaket. Anlage 1 BGBl. II Nr. 185/2012 v. 30.5.2012. Online unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgbla\\_2012\\_ii\\_185\\_anl1.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf) [22.7.2013]

BMUKK, (2012b): NMS-Umsetzungspaket. Verordnung BGBl. II Nr. 185/2012 v. 30.5.2012: Online unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22512/bgbla\\_2012\\_ii\\_185.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22512/bgbla_2012_ii_185.pdf) [22.7.2013]

Hopmann, S. & Team (2010): Ergebnisse der Vorerhebung im Schuljahr 2009/2010. Arbeitsbericht. Universität Wien in Kooperation mit dem Landesschulrat für Niederösterreich. Online unter: <http://www.noesisprojekt.at/uploads/Arbeitsbericht-1.pdf> [30.05.2013]

Katschnig, T., Geppert, C. & Kilian, M. (2011). Zwischenbilanz Transitions (Übergänge). NOESIS Arbeitsbericht 4. Online unter: <http://www.noesis-projekt.at/uploads/Arbeitsbericht-4.pdf> [30.07.2013]

Mason, S. (2003). Learning from Data: The Role of Professional Learning Communities. A Paper Presented at the Annual Conference of the American Education Research Association, Chicago, April 2003. Online unter <http://www.wcer.wisc.edu/archive/mps/AERA%202003/Learning%20from%20Data%20%2016%2002%20FINAL.doc> [6.6.2013]

Modellplan Niederösterreich (2008): Online unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17576/mp\\_noe.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17576/mp_noe.pdf) [15.7.2013]

PISA (2009). Zusammenfassung der Ergebnisse. Online unter: <https://www.bifie.at/node/91> [14.05.2013]

Wimmer, M. (2008). Das Niederösterreichische Schulmodell. Die NÖ Mittelschule startet mit dem Schuljahr 2009/10. Online unter [http://www.noesis-projekt.at/wp-content/uploads/2010/09/N%C3%96Mittelschule\\_Modellversuch.pdf](http://www.noesis-projekt.at/wp-content/uploads/2010/09/N%C3%96Mittelschule_Modellversuch.pdf) [23.9.2013]

### *Verwendete Abkürzungen*

BIFIE Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens

NMS Neue Mittelschule

NNÖMS Neue Niederösterreichische Mittelschule

NOESIS Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung

AHS Allgemein bildende höhere Schule

BMHS Berufsbildende höhere Schule