

Armi, Franca; Pagnossin, Elisabetta

Zusammenarbeit: Einstellungen und Praktiken von Lehrpersonen in der Westschweiz

Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 3, S. 316-327



Quellenangabe/ Reference:

Armi, Franca; Pagnossin, Elisabetta: Zusammenarbeit: Einstellungen und Praktiken von Lehrpersonen in der Westschweiz - In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (2012) 3, S. 316-327 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138217 - DOI: 10.25656/01:13821

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138217>

<https://doi.org/10.25656/01:13821>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zusammenarbeit: Einstellungen und Praktiken von Lehrpersonen in der Westschweiz*

Franca Armi und Elisabetta Pagnossin

Zusammenfassung Auf der Basis einer Sekundäranalyse der Antworten von 1726 westschweizerischen Lehrpersonen, die im Schuljahr 2009/2010 in einer neunten Klasse unterrichteten, zeigt dieser Beitrag deren Einstellungen und Praktiken im Bereich der Zusammenarbeit vor der Einführung des *Plan d'études romand*, des neuen Lehrplans für die gesamte Westschweiz, auf. Wir zeigen, dass westschweizerische Lehrpersonen im Allgemeinen gegenüber der Arbeit im Team positiv eingestellt sind und dass eine Mehrheit von ihnen angibt, einen gewissen Teil ihrer Arbeit bereits in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen zu erledigen.

Schlagwörter Teamarbeit – Praktiken der Zusammenarbeit von Lehrpersonen – Sekundarstufe I – Westschweiz

1 Einführung

Seit einigen Jahren gibt es auf allen Stufen des schweizerischen Bildungssystems tief greifende Transformationen, deren Ziel eine stärkere Harmonisierung und Rationalisierung ist. Diese Änderungen werden von Bedürfnissen im eigenen Land, aber auch durch internationale Einflüsse ausgelöst. Bereits abgeschlossene und laufende Reformen betreffen in der Schweiz praktisch das gesamte Bildungssystem. Im Bereich der obligatorischen Schule zielen die Bemühungen vor allem auf eine stärkere interkantonale Zusammenarbeit und die Koordinierung der kantonal sehr unterschiedlichen Bildungssysteme ab. Wie dies auch in anderen Ländern der Fall ist (vgl. z.B. Borges & Lessard, 2007), konzentrieren sich diese Reformen auf Prozesse und Kompetenzen, die es erlauben sollen, der Komplexität und Vielfalt sowie der zunehmenden Bedeutung des schulischen Lernens zu begegnen. Neben dem Lehrauftrag erwartet man von Lehrpersonen darüber hinaus, dass sie die gesellschaftliche Sozialisierung ihrer Schülerinnen und Schüler und, zumindest zum Teil, auch deren Erziehung übernehmen; dies mit traditionell nicht schulischen Inhalten wie gesellschaftlichen Werten, staatsbürgerlicher Erziehung oder auch dem Sinn für das Gemeinwesen (Tardif & Levasseur, 2010). Es wird also auf unterschiedlichen Ebenen eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen erwartet: bei der Umsetzung neuer Lehrpläne wie dem *Plan d'études romand* (PER), bei der Arbeit auf der jeweiligen Stufe, der Integration trans-

* Armi, F. & Pagnossin, E. (2012). Travail en équipe: représentations et pratiques des enseignant.e.s romand.e.s. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 1–13. – Aus dem Französischen übersetzt von Katharina Berger.

versaler Kompetenzen, der Organisation von Projekten im Zusammenhang mit dem allgemeinen Bildungsauftrag usw. Dabei spielen die Lehrpläne eine wichtige Rolle, denn sie steuern das kollektive Handeln der Lehrpersonen entsprechend den gemeinsamen Inhalten und Zielen und leisten damit ihren Beitrag zur Vereinheitlichung der schulischen Organisation und Praxis. Da sie letztlich nur Werkzeuge sind, hängen sie allerdings auch von der Erfahrung der Lehrpersonen und der jeweiligen Situation ab, in der sie zur Anwendung kommen (Tardif & Lessard, 1999). Mehr und mehr wird aufgrund der oben genannten Entwicklungen die Arbeit der Einzelnen und des Einzelnen zur gemeinsamen Arbeit mehrerer innerhalb einer Schuleinheit: vom Engagement in pädagogischen Arbeitsgruppen über kooperativen Unterricht und Schulprojekte bis hin zu Schul-, Klassen- und Elternkonferenzen (Maroy, 2004).

Dieser Beitrag, der auf Ergebnissen von Befragungen basiert, die vor der Umsetzung des PER, dessen definitive Version im Mai 2010 verabschiedet wurde, erhoben wurden, stellt Fragen zu Einstellungen und Praktiken im Bereich der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, die am Ende der obligatorischen Schulzeit unterrichteten. Dabei stehen die Ergebnisse für den Zustand vor der Einführung bzw. vor der näheren Kenntnisnahme des PER durch die Lehrpersonen. Es wäre nach dessen Einführung auf allen Stufen und in allen Kantonen der Westschweiz interessant zu sehen, ob und inwiefern sich die Ansichten und Praktiken der Lehrpersonen in einigen Jahren verändert haben werden.

2 Theoretischer Rahmen

Traditionell hat die Zusammenarbeit unter Lehrpersonen in der Sekundarschule nie die Grundlage des Unterrichtens gebildet, welches bis heute eine relativ eigenständige (um nicht zu sagen einsame) Tätigkeit geblieben ist (Tardif & Lessard, 1999). Dennoch haben fortwährend verschiedene Praktiken der Zusammenarbeit existiert, auch wenn diese nicht immer regelmässig stattfanden oder für die Lehrpersonen zufriedenstellend verliefen (Borges & Lessard, 2007). So wird zum Beispiel in Belgien die Zusammenarbeit unter Lehrpersonen auch als Möglichkeit gesehen, die eigenen Vorstellungen mit denen der Kolleginnen und Kollegen zu vergleichen, das Wissen, das man sich selbst konstruiert hat, einem kritischen Dialog auszusetzen und nicht zuletzt auch als handelnde Akteurin oder als handelnder Akteur anerkannt zu werden – von anderen wie von sich selbst (Maroy, 2004).

Die Schule ist eine Arbeitsumgebung, die sich Lehrpersonal, administratives Personal und (sozial)pädagogisches Personal teilen. Sie wird zufällig gestaltet und ist von Berufungen und den unterschiedlichen Lebensweisen ihrer Akteurinnen und Akteure abhängig. So kann sich die Zusammenarbeit unter Lehrpersonen, auf ihre minimale Form reduziert, auf die Anwesenheit bei Lehrerkonferenzen und auf die gelegentliche Entscheidung über Inhalte und Daten einer gemeinsamen Prüfung beschränken (Barrère, 2002). Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen wird aber immer mehr als ein not-

wendiger Mechanismus zur Verbesserung der pädagogischen Praxis gesehen. So ist sie zum Beispiel in Kanada seit den 1990er-Jahren eine der wichtigsten Massnahmen, die die Gesetzgeber zur Reformation des Bildungssystems und der Unterrichtspraktiken einsetzen (Lessard, Kamanzi & Larochelle, 2009). Als Folge dieser Veränderungen wird Zusammenarbeit heute als ein integraler Bestandteil von Strategien zur Änderung der Unterrichtspraktiken wahrgenommen. In diesem Sinne ist Zusammenarbeit eine Form der Verantwortungsübernahme der Lehrpersonen für ihre Arbeit und deren Folgen und damit ein Führungsinstrument der Schulleitungen und Direktionen (Lessard et al., 2009)

Doch was bedeuten «Zusammenarbeit» (französisch: *collaboration*) oder «Koope-ration» (französisch: *coopération*)? Marcel, Dupriez und Périsset Bagnoud (2007, S. 10) definieren *Zusammenarbeit* folgendermassen (sinngemässe Übersetzung der Redaktion): «[Zusammenarbeit] charakterisiert sich zunächst durch gegenseitige Abhängigkeit, die durch die gemeinsame Nutzung von Arbeitsort und Arbeitszeit sowie das Teilen von Ressourcen entsteht.» Durch diese Zusammenarbeit entstehen dann «Praktiken, die den Austausch untereinander, die gegenseitige Hilfestellung sowie die Entscheidungsfindung in Bereichen der Projektplanung, der Massnahmenerstellung und der Unterrichtsvorbereitung betreffen». *Kooperative* Praktiken hingegen zeichnen sich durch die Anpassung des eigenen Handelns an die jeweilige Situation aus und zielen auf ein effizientes, gemeinsames Vorgehen ab. Kooperation «ist in jeder Situation effektiv, in der die Lehrpersonen gemeinsam vorgehen, gemeinsam handeln und spontan ihre tägliche Arbeit so anpassen, dass sie den Merkmalen einer Situation und ihren Zielen gerecht werden» (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007, S. 11).¹

Um im Team zu arbeiten, muss das Lehrpersonal also seine Gedanken und sein Handeln in kollektive Aktivitäten und Projekte einbringen, die von Gruppen von Lehrpersonen und/oder anderen Bildungspartnerinnen und -partnern durchgeführt werden. Allerdings, dies zeigen verschiedene Studien in Schulhäusern, funktioniert Teamarbeit nicht von allein (für Beispiele vgl. Corriveau & Boyer, 2009).

Wie Calin (2000/2001) es ausdrückte, ist es für ein Individuum von Natur aus schwierig, seine Arbeitsgewohnheiten zu verändern, besonders wenn diese Änderungen eine uralte und zutiefst verwurzelte Berufstradition betreffen und damit quasi automatisch Angst vor Entwurzelung und Widerstand gegen die Veränderungen auslösen. Wenn man also von vornherein die Arbeit des Lehrpersonals mit all ihren erprobten Qualitäten infrage stellt, so kann man nur den Widerstand eines Berufsstandes heraufbe-

¹ [Anmerkung der Übersetzerin: Anders als im Französischen fallen die Begriffe «Zusammenarbeit» und «Koope-ration» im Deutschen weitgehend zusammen, während «Kollaboration» historisch anders belegt ist. Die oben genannten Definitionen beziehen sich daher vor allem auf die Bedeutung der beiden französischen Begriffe «collaboration» und «coopération».]

schwören, der zu Recht auf seine Geschichte und seine Arbeit stolz ist. Verpflichtungen zur Teamarbeit müssen daher mit Vorsicht ausgesprochen werden.

Die Bedingungen für die Einführung und den Transfer der Kompetenz «Teamarbeit» hängen von verschiedenen Faktoren ab: wie gewohnt man es ist, innerhalb des Schulhauses untereinander und ausserhalb des Schulhauses mit externen Partnerinnen und Partnern zusammenzuarbeiten; wie regelmässig Schülerinnen und Schüler gemeinsam beaufsichtigt und beschäftigt werden müssen; wie stark die einzelnen Fachbereiche voneinander getrennt sind; welche institutionellen Strukturen vorherrschen. Des Weiteren gibt es verschiedene Formen von «Teams» (fachspezifische und fachübergreifende) sowie unterschiedliche Formen von Inhalten (interdisziplinärer Methodenansatz, Einstellungen, die die Schülerinnen und Schüler entwickeln müssen, gemeinsame Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten, Zuhören, Hilfe, Gesprächsgruppen, Analyse von Handlungsformen) (Bonnichon & Martina, 2008).

Laut Borges und Lessart (2007) entwickelt sich Zusammenarbeit vor allem unter Lehrpersonen des gleichen Fachs, besonders dann, wenn sie versuchen, ihren Unterricht zu bereichern, effizienter zu machen, Zeit zu gewinnen oder ihr Vorgehen abzugleichen, oder wenn sie ihrem Fach gegenüber anderen Fächern Bedeutung und Status verleihen wollen.

Unseren Informationen zufolge ist Teamarbeit in den Gesetzen und Reglementen der französischsprachigen Schweiz, die die Arbeit des Lehrpersonals definieren, nicht klar vorgeschrieben. Abgesehen vom Kanton Bern, in dem 12 % der Arbeitszeit eindeutig der Zusammenarbeit und der Partizipation zugeschrieben werden, wird sie in den anderen Kantonen, wenn überhaupt, nur vage erwähnt. Zusammenarbeit und Teamarbeit hängen daher momentan einzig vom guten Willen der Lehrpersonen und den internen Regelungen der Schulhäuser ab.

3 Vorgehen

Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse stammen aus einer Sekundäranalyse der Resultate, die der zweiten explorativen Umfrage des Projektes «Profils de connaissance/compétence» (Kompetenz- und Wissensprofile) entstammen, welches von der *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin* (CIIP)² in Auftrag gegeben und vom *Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP) in Neuenburg ausgeführt wurde. Dieses Projekt hatte es sich zum Ziel gesetzt, Artikel 16 der *Convention scolaire romande*³ zu operationalisieren, indem

² [Anmerkung der Übersetzerin: Im Prinzip die EDK der französisch- und italienischsprachigen Schweiz.]

³ [Anmerkung der Übersetzerin: Ein Zusatzdokument zum HarmoS-Konkordat, das die Zusammenarbeit der französischsprachigen Kantone im Bereich der obligatorischen Schule regelt. Für mehr Details dazu (auf Französisch) vgl. <http://www.ciip.ch>]

verfügt wurde, dass die an der *Convention* beteiligten Kantone für das Ende der obligatorischen Schulzeit individuelle Kompetenz- und Wissensprofile erarbeiten, die die weiterführenden Schulen und Ausbildungsstätten informieren sollen.

Während der explorativen Phase des Projektes zwischen Juni 2008 und Dezember 2010 führten wir zwei Befragungen durch: Die erste sollte ein Inventar von Wissensbeständen zusammenstellen, die Vertreterinnen und Vertreter der Sekundarstufe II am nützlichsten fanden. Sie stammten aus den Kompetenzen und Kenntnissen, wie sie im neuen westschweizerischen Lehrplan (PER) vorgesehen sind, sowie aus den aktuell gültigen kantonalen und interkantonalen Regelungen. In der zweiten Umfrage sollten Lehrpersonen aus der gesamten Romandie, die im letzten Jahr der obligatorischen Schulzeit (in allen Fächern) unterrichteten, bewerten, inwiefern die Sammlung dieser Wissensbestände realistisch und umsetzbar war. Die Ergebnisse wurden in einer früheren Publikation umfassend veröffentlicht (Armi, Pagnossin & Matei, 2011).

Für die zweite Umfrage, also jene, die uns hier interessiert, kamen 5721 Lehrpersonen infrage, die in der Westschweiz im Schuljahr 2009/2010 eine 9. Klasse unterrichteten. Für diese Zählung wurden die Schulleitungen aller westschweizerischen Schulhäuser, die mindestens eine 9. Klasse führten, gebeten, uns anzugeben, wie viele Lehrpersonen in ihrer Einrichtung arbeiteten. Im März 2010 wurde der Fragebogen verschickt, 1726 Lehrpersonen (30.2%) haben geantwortet. Da es sich um eine Umfrage handelte, bei der alle Zielpersonen befragt wurden, stellt dieser Rücklauf eine repräsentative Stichprobe der Population von 5721 Lehrpersonen dar. Wir können daher unsere Ergebnisse als zuverlässig betrachten (für mehr Informationen vgl. Armi, Pagnossin & Matei, 2011, S. 69). Unter den 1726 Befragten waren 841 Frauen (49.4%) und 860 Männer (50.6%); 25 Personen beantworteten die Frage nach dem Geschlecht nicht. Mehr als die Hälfte der befragten Lehrpersonen aus dem Kanton Wallis (52.1%) beantworteten den Fragebogen, gefolgt von den Beschäftigten in den Kantonen Freiburg (45.8%), Bern (39.3%) und Neuenburg (36.4%), die alle überdurchschnittliche Rücklaufquoten aufwiesen. Die Lehrpersonen im Kanton Waadt (24.5%) und vor allem in Genf (18.1%) zeigten hingegen für das Thema nur wenig Interesse. Des Weiteren gehörten die Befragten unterschiedlichen Altersgruppen an und hatten daher unterschiedlich viel Berufserfahrung: 275 Lehrpersonen der Sekundarstufe I arbeiteten seit weniger als fünf Jahren (16.1%) als Lehrerinnen und Lehrer, 505 zwischen fünf und zehn Jahren (29.6%), 376 zwischen elf und zwanzig Jahren (22.0%) und 552 seit mehr als zwanzig Jahren (32.3%).

Zählt man lediglich die Fächer, die der PER vorsieht, so unterrichten die Befragten ein bis acht Fächer. Dabei unterrichtet die Mehrheit (685) nur ein Fach, 537 zwei, 244 drei und 260 vier oder mehr Fächer. Tabelle 1 zeigt die Anzahl Lehrpersonen pro Fach. In der Kategorie «Andere Fächer» ($N = 457$) gaben die Lehrpersonen rund 60 unterschiedliche Fächer an, die kantonale Besonderheiten und Wahlfächer umfassen. Es sei angemerkt, dass sämtliche Befragten die Fragen zum Kanton und zu den unterrichteten Fächern beantwortet haben.

Zusammenarbeit von Lehrpersonen in der Westschweiz

Tabelle 1: Anzahl Lehrpersonen in den 9. Klassen der Westschweiz im Schuljahr 2009/2010 nach Fächern^a

Unterrichtetes Fach	Anzahl Lehrpersonen
Französisch	484
Deutsch	294
Englisch	255
Latein ^b	44
Mathematik	439
Naturwissenschaften	270
Geografie	258
Geschichte	326
Politische Bildung	286
Kreatives Gestalten und Werken	123
Musik	67
Kunst	120
Sport	168
Ernährungskunde ^c	101
Andere Fächer	457

Anmerkungen:

^a Die Frage zu den unterrichteten Fächern konnte mehrfach beantwortet werden, da die Lehrpersonen mehrere Fächer unterrichten können; 1726 Befragte haben so 3692 Antworten erzeugt.

^b Im Schuljahr 2009/2010 wurde im Wallis kein Latein unterrichtet.

^c Im Schuljahr 2009/2010 war Ernährungskunde nicht im jurassischen Lehrplan aufgeführt

4 Resultate

4.1 Positive Einstellung gegenüber der Arbeit im Team

Wie in Tabelle 2 zu sehen ist, haben die befragten Lehrpersonen insgesamt eine eher positive Einstellung gegenüber der Arbeit im Team (Frage: «Wie bewerten Sie folgende Aussagen zur Arbeit im Team?»). Fast alle Befragten (98.2%) sind mindestens eher einverstanden mit der Aussage, dass Teamarbeit dem Austausch von Ideen, Erfahrungen und Materialien zugutekommt und dass sie es erlaubt, Kompetenzen, Arbeitsformen sowie andere pädagogische und didaktische Systeme weiterzugeben (93.6%). Für die Befragten zeichnet sich Zusammenarbeit durch verschiedene Stufen von Einsatz und Engagement aus (91.3%); und selbst wenn sie gelegentlich Kompromisse erfordert (90.6%) und manchmal schwer zu realisieren ist (76.3%), sorgt sie nicht zwingend für Spannungen (63.7%). Schliesslich bestätigt sich der Eindruck der positiven Einstellung gegenüber der Teamarbeit durch die Tatsache, dass sie von den meisten Lehrpersonen (86.3%) nicht als Zeitverschwendung wahrgenommen wird. Analysen dieser Daten nach Geschlecht, Kanton oder Berufserfahrung haben keine nennenswerten Unterschiede ergeben, ebenso wenig die unterrichteten Fächer.

Tabelle 2: Einstellungen zur Arbeit im Team

Teamarbeit ...	völlig einverstanden (%)	eher einverstanden (%)	eher nicht einverstanden (%)	nicht einverstanden (%)	Gesamtanzahl N = 100 %
... kommt dem Austausch von Ideen, Erfahrungen und Materialien entgegen.	65.8	32.4	1.5	0.3	1679
... erlaubt die Weitergabe von Kompetenzen, Arbeitsformen und anderen pädagogischen und didaktischen Systemen.	51.9	41.7	5.8	0.6	1674
... ist Zeitverschwendung.	2.7	11.0	41.3	45.0	1651
... ist schwer umzusetzen.	23.0	53.3	17.0	6.7	1679
... verlangt Kompromisse.	29.9	61.0	7.2	1.9	1673
... erzeugt Spannungen.	6.0	30.3	48.3	15.3	1663
... zeichnet sich durch verschiedene Stufen von Einsatz und Engagement aus.	31.0	60.3	6.9	1.8	1624

4.2 Häufigkeit der Zusammenarbeit unter Lehrpersonen

Das Vorhandensein einer positiven Einstellung zur Zusammenarbeit zieht jedoch nicht zwingend entsprechende Praktiken nach sich. Aus diesem Grund haben wir auch eine Frage nach der Häufigkeit der Aktivitäten im Team gestellt (Frage: «Wie häufig führen Sie folgende Aktivitäten in Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen durch?»). Sich mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen, sei dies der Austausch von Meinungen oder der Austausch von Dokumenten, ist diejenige Form von Teamarbeit, die ungefähr drei Viertel (74.4% bzw. 78.3%) der Befragten am häufigsten durchführen (vgl. Abbildung 1). Etwas mehr als die Hälfte der Befragten erstellt auch Prüfungsunterlagen und Unterrichts- bzw. Übungsmaterialien in Zusammenarbeit (55.0% bzw. 55.4%), während die Vorbereitung grösserer Unterrichtssequenzen am wenigsten genannt wurde.

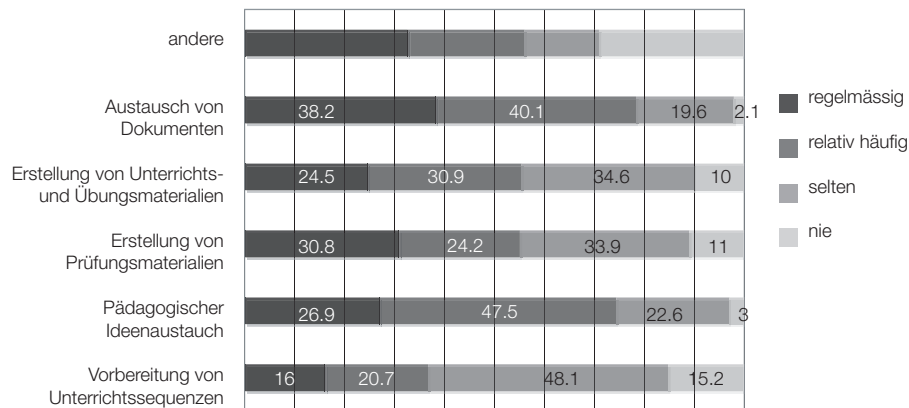


Abbildung 1: Häufigkeit der im Team durchgeführten Aktivitäten (Angaben in %)

4.3 Andere Aktivitäten

Wir haben den Lehrpersonen auch die Möglichkeit gegeben, weitere Aktivitäten, die sie mit Kolleginnen und Kollegen durchführen, anzugeben, was rund 80 Vorschläge ergeben hat. Am häufigsten sind dabei der Austausch von (positiven oder negativen) pädagogischen Erfahrungen (10 Angaben), der Austausch von Ideen, beispielsweise zu Ausflügen oder Schulprojekten (8 Angaben), und jede Art von Austausch, der bei Weiterbildungen stattfindet (9 Angaben), genannt worden. Für die Lehrpersonen gibt es auch eine Reihe von Aufgaben, die im Team ausgeführt werden müssen, wie z.B. die Organisation von Events (8 Angaben) sowie die Erstellung und Korrektur von gemeinsamen Prüfungen (6 Angaben). Aus der Sicht von sechs Personen werden auch Klassenführung und Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern durch den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen erleichtert. Andere genannte Beispiele waren: Organisation von fachübergreifenden Projekten (1 Angabe), Vorbereitung der Programme (2 Angaben) und Unterrichtsplanung (3 Angaben).

Analysiert man die Häufigkeit dieser Aktivitäten nach Fächern, so zeigen sich einige Unterschiede. Es ist bei der Interpretation der nachfolgenden Ergebnisse jedoch zu beachten, dass je nach unterrichtetem Fach die Anzahl der Lehrpersonen pro Schulhaus sehr unterschiedlich sein kann:

- Vorbereitung von Unterrichtssequenzen: Wird regelmässig oder relativ häufig von weniger als 30 % der Lehrpersonen in den Fächern Kunst und Latein angegeben. Hingegen arbeiten die Lehrerinnen und Lehrer in Ernährungskunde in diesem Bereich am häufigsten zusammen (50 %).
- Pädagogischer Ideenaustausch: Regelmässig oder relativ häufig von rund 80 % der Lehrpersonen in den Fächern Deutsch und Englisch (80.9 % bzw. 80.3 %) und nur von 63.1 % der Lehrpersonen in Musik angegeben.
- Erstellung von Prüfungsmaterialien: Regelmässig oder relativ häufig von rund 70 % der Lehrpersonen in Deutsch und Englisch in Zusammenarbeit mit ihren Kolleginnen und Kollegen durchgeführt (69.6 % bzw. 71.6 %), jedoch nur von 34 % bis 45 % der Lehrpersonen in den Fachbereichen Kunst und Sport.
- Erstellung von Unterrichts- und Übungsmaterialien: Dies tun rund 65 % der Lehrpersonen in Deutsch und Ernährungskunde regelmässig oder relativ häufig gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen (66 % bzw. 64.7 %), jedoch nur 46 % der Sportlehrerinnen und Sportlehrer.
- Austausch von Dokumenten: Regelmässig oder relativ häufig von mehr als 80 % der Lehrpersonen in den Fächern Französisch (80.6 %), Deutsch (83.9 %), Englisch (84.9 %), Mathematik (82.1 %) und Naturwissenschaften (81.4 %) angegeben. Nur 60.3 % der Lehrerinnen und Lehrer in Musik arbeiten in diesem Bereich regelmässig oder relativ häufig zusammen.

Auf der Ebene der Kantone ist generell nur festzustellen, dass die Lehrpersonen des Kantons Freiburg häufiger zusammenarbeiten als jene in den anderen Kantonen. Dies gilt für alle Formen der Zusammenarbeit mit Ausnahme der Erstellung von Unterrichts-

und Übungsmaterialien, die am häufigsten von den Lehrpersonen im Wallis kooperativ durchgeführt wird. Die Lehrerinnen und Lehrer im Jura arbeiten selten oder nie bei der Vorbereitung von Unterrichtssequenzen (91%) wie auch bei der Erstellung von Prüfungsmaterialien (79.2%) zusammen; die Erstellung von Unterrichts- und Übungsmaterialien geschieht in Neuenburg am wenigsten in Zusammenarbeit, und die Bernerinnen und Berner tauschen ihre pädagogischen Ideen seltener aus als die Angehörigen anderer Kantone. Hingegen scheint das Geschlecht der Lehrperson oder die Anzahl der Berufsjahre die Häufigkeit der in Zusammenarbeit durchgeführten Aktivitäten nicht signifikant zu beeinflussen.

Die Qualität der Beziehungen und der Zusammenarbeit im beruflichen Umfeld kann dafür natürlich die Häufigkeit der Teamarbeit beeinflussen (Frage: «Wie beurteilen Sie in Ihrem beruflichen Alltag die Beziehung zu und die Zusammenarbeit mit Ihren Kolleginnen und Kollegen?»). Obwohl sie im Grossen und Ganzen von 96% der Befragten wenigstens als halbwegs zufriedenstellend eingeschätzt wird (vgl. Abbildung 2), erlaubt es die generelle Formulierung der Frage nicht, den Einfluss auf die Praktiken der Lehrpersonen zu analysieren. So wurde dementsprechend auch von mehreren Befragten angemerkt, dass die Qualität von Beziehungen nur schwer verallgemeinert werden könne (40 Angaben).

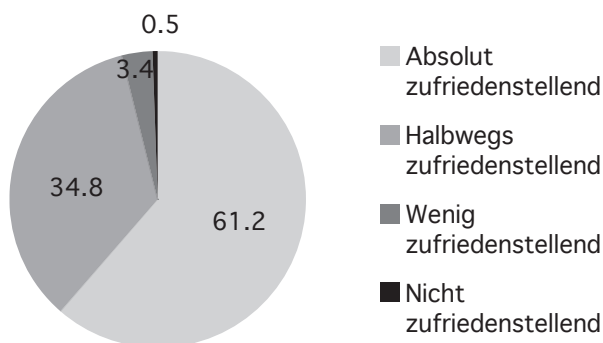


Abbildung 2: Qualität der beruflichen Beziehung und Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen (Angaben in %)

Die 143 Bemerkungen zur Zusammenarbeit unter Kolleginnen und Kollegen zeigen vor allem, dass der Wille allein dazu nicht ausreicht. Es ist offensichtlich, dass sich Zusammenarbeit in kleinen Schulhäusern und in jenen Fächern, in denen es nur eine Lehrperson für sämtliche Klassen gibt, schwierig gestaltet (26 Angaben). Ausserdem hängt sie enorm von den Personen (37 Angaben), der Direktionsstruktur (4 Angaben) und dem Fach (10 Angaben) ab. Einige Lehrpersonen bezeichnen sich selber als Individualisten (16 Angaben), wieder andere ziehen es vor, in Zweiergruppen zu arbeiten

(7 Angaben). Der Faktor Zeit rief mehrere Reaktionen hervor: So geben verschiedene Lehrpersonen an, dass Teamarbeit Zeit erfordere, die sie nicht ausreichend hätten (15 Angaben), andere halten sie nicht immer für eine Zeitverschwendung (6 Angaben) und 3 Personen gaben an, Zusammenarbeit sei anfangs verschwendete Zeit, die man jedoch nachher zurückgewinnen würde. Rund 20 Befragte gaben zusätzlich an, dass es gut sei, Zusammenarbeit unter Lehrpersonen zu fördern, man sie aber nicht verpflichtend machen dürfe.

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Auf der Basis einer Sekundäranalyse der Antworten von 1726 Lehrpersonen, die 2009/2010 in der Westschweiz unterrichteten, zeigt dieser Beitrag ihre Einstellungen und tatsächlichen Praktiken im Bereich der Zusammenarbeit unter Kolleginnen und Kollegen vor der Einführung des neuen Lehrplans für die französischsprachige Schweiz (PER).

Wir haben gezeigt, dass die Lehrpersonen in der Westschweiz im Grossen und Ganzen, unabhängig von ihrem Fach oder dem Kanton, in dem sie unterrichten, eine positive Einstellung zur Arbeit im Team haben. Dieses Ergebnis ist nicht neu und andere vor uns sind bereits zur gleichen Schlussfolgerung gelangt. So erklären zum Beispiel die Autoren einer Studie aus Quebec (Borges & Lessard, 2007), dass Lehrpersonen, wenn man sie generell über Kooperation befragt, es als grundlegend wichtig ansehen, mit anderen zusammenzuarbeiten – sowohl in Bezug auf die Umsetzung einer Reform wie auch im Hinblick auf die Verbesserung der täglichen Arbeit. Die hierfür genannten Gründe sind unterschiedlich. Die Autoren stellen aber auch fest, dass Teamarbeit nach wie vor als Wunschvorstellung gesehen wird und mit einer gewissen Unzufriedenheit einhergeht. Die schwerwiegendste Einschränkung scheint dabei das Fehlen geeigneter Bedingungen für die Umsetzung von Teamarbeit zu sein, insbesondere fehlende Zeit, eine hohe Arbeitsbelastung sowie zu grosse Schülerzahlen pro Klasse und pro Lehrperson.

In Anbetracht der verschiedenen Aktivitäten, die Lehrpersonen bereits in Zusammenarbeit mit ihren Kolleginnen und Kollegen durchführen, stellen wir fest, dass abgesehen von der Vorbereitung von Unterrichtssequenzen, die immer noch weitgehend in Einzelarbeit durchgeführt wird, sämtliche angegebenen Arbeiten von der Mehrheit der Lehrpersonen mindestens relativ häufig in Zusammenarbeit durchgeführt werden.

Was die Qualität der Beziehungen und der Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen angeht, erlauben unsere Analysen aufgrund der allgemein gehaltenen Fragestellung keine Schlussfolgerungen in Bezug auf ihren Einfluss auf die gegenwärtig vorherrschenden Praktiken. In der Tat beinhalten die Beziehungen der Lehrpersonen zu den anderen Akteurinnen und Akteuren des Bildungssystems eine höchst subtile Dy-

namik von Abgrenzung und Verhandlung der jeweiligen Rollen innerhalb der betreffenden Bildungseinrichtung. Jede Lehrperson spielt eine bestimmte persönliche Rolle, die im «privaten Raum des Klassenzimmers», in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern, Gestalt annimmt; aber sie oder er spielt auch eine öffentliche Rolle im Kollegium und innerhalb der Schule. Innerhalb dieses Kollegiums finden formelle Interaktionen (Treffen, Konferenzen, Komitees, gemeinsame Aufgaben, Teilnahme an pädagogischen Tagen, Aufsicht usw.) und informelle Interaktionen (Gespräche im Lehrerzimmer, Austausch von Ideen oder pädagogischen Materialien, persönliche Projekte von zwei oder drei Kolleginnen und Kollegen usw.) statt. Die Beziehungen zwischen Kolleginnen und Kollegen beinhalten schliesslich auch eine wichtige historische Komponente (Tardif & Lessard, 1999).

Da unsere Ergebnisse aus einer Studie stammen, deren Ziel eigentlich ein anderes war, war es uns nicht möglich, die Praktiken der Lehrpersonen im Detail zu analysieren. Dennoch zeigen sie uns, dass es interessant wäre, sich mit diesem noch relativ wenig erforschten Aspekt des Lehrpersonendaseins näher auseinanderzusetzen. Wie bereits am Anfang dieses Beitrags angekündigt, verlangen die Reformen, deren Ziele die Harmonisierung der Systeme und vor allem die Einführung des PER für alle Schülerinnen und Schüler der Westschweiz sind, eine grosse gemeinsame Anstrengung der Lehrpersonen eines Faches, aber auch über die einzelnen Fächer hinaus. Fach- und stufenübergreifende Zusammenarbeit wird ebenfalls nützlich, wenn nicht sogar unumgänglich werden, da der neue Lehrplan die Lernziele in Stufen von drei bis vier Jahren festlegt.

Wenngleich Teamarbeit und spezifische Formen der Zusammenarbeit den Lehrpersonen nicht um jeden Preis aufgezwungen werden sollten, so ist es doch notwendig, die nötigen Bedingungen zu schaffen, um sie zu erleichtern: einerseits innerhalb des Schulhauses durch die Unterstützung der Schulleitung, die bei der Umsetzung echter Zusammenarbeit eine entscheidende Rolle spielt, und andererseits auf kantonaler bzw. westschweizerischer Ebene durch Weiterbildungsmassnahmen und Reglemente, die in diese Richtung zielen. Wie auch Moisan (2003) erklärt, muss für die Umsetzung jeder neuen Idee das entsprechende Umfeld geschaffen und die bisherige Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer beachtet werden. Es ist zu vermeiden, ein fertiges Modell umsetzen zu wollen. Ausserdem sollte Teamarbeit als Prozess angesehen werden und nicht nur als punktuellere Ereignis.

Literatur

- Armi, F., Pagnossin, E. & Matei, A.** (2011). *Projet «Profils de connaissance/compétence». Phase 1: Résultats des deux enquêtes exploratoires*. Neuenburg: Institut de recherche et documentation pédagogique (IRDp).
- Barrère, A.** (2002). *Les enseignants au travail: routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- Bonnichon, G. & Martina, D.** (2008). *Métier d'enseignant: 10 compétences professionnelles*. Paris: Vuibert.

Zusammenarbeit von Lehrpersonen in der Westschweiz

- Borges, C. & Lessard, C.** (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme? In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (Hrsg.), *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (S. 60–74). Brüssel: De Boeck.
- Calin, D.** (2000/2001). *Le travail en équipe des enseignants. Problèmes et perspectives*. Online verfügbar unter: <http://dcalin.fr/textes/equipe.html> (31.10.2012).
- Corriveau, L. & Boyer, M.** (2009). La qualité en éducation: un enjeu de collaboration à cerner. *La revue de l'innovation dans le secteur public*, 14 (3), Artikel 5.
- Lessard, C., Kamanzi, P.C. & Larochelle, M.** (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens. *Education et société*, 23, 59–77.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. & Périsset Bagnoud, D.** (2007). Le métier d'enseignant: nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (Hrsg.), *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (S. 7–17). Brüssel: De Boeck.
- Maroy, C.** (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. In M. Tardif & C. Lessard (Hrsg.), *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (S. 67–93). Brüssel: De Boeck.
- Moisan, M.** (2003). Installer le travail en équipe de cycle au primaire en cinq étapes. *Vie pédagogique*, 129, 9–12.
- Tardif, M. & Lessard, C.** (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Brüssel: De Boeck-Wesmael/Québec: Les Presses de l'Université de Laval (PUL).
- Tardif, M. & Levasseur, L.** (2010). *La division de travail éducatif: une perspective nord américaine*. Paris: Presses universitaires de France (PUF).

Autorinnen

- Franca Armi**, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), Neuenburg,
Franca.Armi@irdp.ch
- Elisabetta Pagnossin**, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), Neuenburg,
Elisabetta.Pagnossin@irdp.ch