

Teamteaching, eine Leadershipaufgabe der Schulleitung?

Einblicke in eine qualitative Interviewstudie mit Schulleiter:innen

Robert Pham Xuan^{1,*} & Andreas Schreier^{2,**}

¹Universität für Weiterbildung Krems; ²Pädagogische Hochschule Tirol
Kontakt: *robert.pham-xuan@donau-uni.ac.at; **andreas.schreier@uibk.ac.at

Zusammenfassung: Seit 2012 spielt Teamteaching in den Hauptfächern an österreichischen Mittelschulen eine zentrale Rolle. An dieses Konzept werden insbesondere hohe Erwartungen hinsichtlich der Verbesserung des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen geknüpft. Aus einer schulorganisatorischen Perspektive wird in der Literatur häufig auf die Schulleitung und ihr Handeln für die Implementierung und Umsetzung erfolgreicher Teamteaching-Settings verwiesen. Im Hinblick darauf untersucht dieser Beitrag die Frage, wie Schulleiter:innen ihre Rolle bei der Umsetzung von Teamteaching an ihren Schulen wahrnehmen und welche Gelingensbedingungen sie für eine erfolgreiche Umsetzung sehen. Zur Beantwortung wurde eine qualitative Interviewstudie mit sieben Schulleiter:innen durchgeführt, die mittels strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet wurde. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die befragten Schulleitungen ihre Rolle vor allem als Organisator:in und Konfliktlöser:in und weniger als (Mit-)Gestalter:in sehen. Die Auswahl geeigneter Tandems und die Bereitstellung ausreichender zeitlicher Ressourcen für die Planung und Organisation von Teamteaching sind für sie zentrale Erfolgsfaktoren. Darüber hinaus wird deutlich, dass eine systematische Einbindung von Teamteaching in die Schulentwicklungsplanung und eine stärkere Orientierung der Schulleitung an pädagogischen Innovationsprozessen zu einer nachhaltigen Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen kann. Dies setzt voraus, dass Teamteaching nicht nur als organisatorisches Element, sondern als strategisches Instrument der Schulentwicklung verstanden wird, das eng mit übergeordneten Zielen der Schulqualität und der Lehrer:innenentwicklung verknüpft ist. Die Studie zeigt damit das Potenzial einer stärkeren Fokussierung auf Teamteaching im Rahmen umfassenderer Schulentwicklungsprozesse, die über die reine Organisation hinausgehen. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Untersuchung werden abschließend Implikationen für die Weiterentwicklung von Teamteachingsettings sowohl aus Sicht der Schulleitung als auch aus Sicht der Lehrer:innenbildung und ihrer auf Kooperation ausgerichteten professionstheoretischen Elemente diskutiert.

Schlagwörter: Teamteaching, Schulentwicklung, Schulleitung, Leadership, Unterrichtsqualität, Unterrichtsentwicklung



Abstract: Since 2012, team teaching has played a central role in core subjects at Austrian secondary schools. High expectations are placed on this concept, especially with regard to improving teaching in heterogeneous learning groups. From a school organisational perspective, the literature often refers to school leadership and its actions for the implementation and realisation of successful team teaching settings. With this in mind, this article examines how school leaders perceive their role in implementing team teaching in their schools and what they see as the conditions for successful implementation. In order to answer this question, a qualitative interview study was conducted with seven school leaders, which was analysed using structured content analysis. The results show, among other things, that the principals interviewed see their role primarily as an organiser and conflict solver rather than as a (co)creator. For them, the selection of suitable tandems and the provision of sufficient time resources for planning and organising team teaching are key success factors. Furthermore, it is clear that a systematic integration of team teaching into school development planning and a stronger orientation of school leadership towards pedagogical innovation processes can contribute to a sustainable improvement in the quality of teaching. This requires that team teaching is understood not only as an organisational element, but also as a strategic instrument of school development, closely linked to overarching goals of school quality and teacher development. The study thus shows the potential of a stronger focus on team teaching in the context of broader school development processes that go beyond pure organisation. Finally, in the light of the results of this study, implications for the further development of team teaching settings are discussed, both from the perspective of school leadership and from the perspective of teacher education and its elements of collaborative professional theory.

Keywords: team teaching, school development, school management, leadership, teaching quality, teaching development

1. Einleitung

Teamteaching hat in Österreich mit der Einführung der Neuen Mittelschule im Jahr 2012 eine hohe Bedeutung im Bildungsbereich der Sekundarstufe I erlangt. Das Teamteaching-Konzept wurde und wird als Instrument zur Etablierung einer neuen Lehr- und Lernkultur in der (Neuen) Mittelschule eingesetzt. Dabei sind die Schulen in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und erste lebende Fremdsprache Englisch aufgefordert, Zweierteams zu bilden und ihren Unterricht nach den pädagogisch-didaktischen Prinzipien des Zwei-Lehrer:innen-Konzepts auszurichten (Feller, 2015; siehe Kapitel 2). Die Organisationsform des Teamteachings meint das gemeinsame Unterrichten von zwei Lehrpersonen an einem Ort und einer Schulklasse (vgl. Hattie, 2020, S. 259). Diese Lehrkräfte tragen die Verantwortung für einen didaktisch koordinierten Unterricht, der sowohl inhaltlich als auch methodisch aufeinander abgestimmt ist (Altrichter et al., 2015, S. 30; Haas & Neurauter, 2017, S. 204; Halfhide, 2009, S. 106). Auffallend ist, dass Teamteaching im deutschsprachigen Raum nicht als gängiges Unterrichtskonzept gilt und in der Praxis vor allem in Österreich in der Sekundarstufe I in den Hauptfächern vorgeschrieben wird (Gruber, 2015, S. 61). Im Hinblick auf die erhofften Effekte des Teamteachings zeigt sich, dass trotz des Einsatzes erheblicher zusätzlicher Ressourcen, die Ergebnisse hinsichtlich der fachlichen Leistungen und der überfachlichen Kompetenzen im Durchschnitt nicht die erwarteten Verbesserungen zeigen (vgl. Eder et al., 2015, S. 465). Auch in einer österreichischen Befragung (N=433) äußern die Lehrkräfte zwar eine positive Einstellung zum Teamteaching, sind aber „divergent in ihrer Meinung, ob Teamteaching den Schüler*innen im Lernen bzw. bei der Leistungserbringung Vorteile bringt.“ (Swatek, 2024, S. 207).

Aus Sicht schulischer Entwicklungsprozesse erscheint für die Umsetzung von Teamteaching-Settings ein gesamtschulisches Miteinander wesentlich, das auf Koopera-

tion, Kollegialität sowie eine offene Fehler- und Feedbackkultur zwischen den pädagogischen Fachkräften und der Schulleitung abzielt (vgl. Frommherz & Halfhide, 2003; Halfhide, 2009). Fragen der Einführung und Umsetzung von Teamteaching sind daher zwangsläufig mit Aspekten der Führung und Weiterentwicklung einer Schule verbunden. Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, (RQ1) wie Schulleiter:innen ihre Rolle bei der Implementierung und Umsetzung von Teamteaching sehen und (RQ2) welche Maßnahmen sie einsetzen, um Teamteaching an ihrem Standort zu ermöglichen. Den Fragestellungen liegt die These zugrunde, dass für die Umsetzung von Teamteaching sowie die Sicherung und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität, die Schulleitung und ihr Führungshandeln von zentraler Bedeutung sind und daher mit der Einführung dieser Lehr- und Lernform eine Erweiterung des Aufgabenfeldes der Schulleitung verbunden ist (Halfhide, 2009). Zur Beantwortung der Fragen wurde eine Interviewstudie mit Schulleiter:innen durchgeführt (N=7). Im weiteren Verlauf des Artikels werden zunächst begriffliche Grundlagen und der Forschungsstand zu Teamteaching dargestellt (Kapitel 2). Danach wird der Fokus auf die Situation in Österreich gelegt (Kapitel 3). Anschließend wird Teamteaching aus der Perspektive des Führungshandelns und aus der Sicht von Schulentwicklungsprozessen beleuchtet (Kapitel 4). Es folgt die Beschreibung des Studiendesigns und der Methodik (Kapitel 5) sowie die Präsentation der Ergebnisse (Kapitel 6). Der Beitrag schließt mit einem Ausblick hinsichtlich möglicher Implikationen für die Weiterentwicklung des Teamteaching, sowohl im Kontext von Schulentwicklungsmaßnahmen als auch bezüglich der Ausbildung angehender Lehrer:innen (Kapitel 7).

2. Team-Teaching als Lehr- und Lernsetting

Teamteaching, Team-Teaching oder Co-Teaching (vgl. Hattie, 2020, S. 259) bezeichnet eine Lehrmethode – ein „Zwei-Lehrer-System“ (Feller, 2015, S. 11), das in den USA bereits seit den 1950er-Jahren zur Anwendung kommt, „um Missstände im Schulwesen zu beheben“ (Halfhide, 2009, S. 104). In den 1960er-Jahren wurde Teamteaching auch in Großbritannien „zu einem wichtigen pädagogischen Ansatz erklärt“, während man sich im deutschsprachigen Raum erst ab den 1970er-Jahren mit dem Thema beschäftigte (vgl. Halfhide, 2009, S. 104). Allen Teamteaching-Varianten ist im Kern gemeinsam, dass sie davon ausgehen, dass mindestens zwei Lehrkräfte die komplexen Herausforderungen schulischer und pädagogischer Settings besser bewältigen können als eine Lehrkraft allein (Kricke & Reich, 2016; Wienerroither, 2012). Letztlich unterrichten bei der „Organisationsform“ (Wobak & Schnelzer, 2015, S. 6) Teamteaching zwei Lehrpersonen zusammen an einem Ort, meist in einer Schulklasse (vgl. Hattie, 2020, S. 259) und sind für einen didaktisch (inhaltlich, methodisch) koordinierten Unterricht verantwortlich (vgl. Altrichter et al., 2015, S. 30; Haas & Neurauder, 2017, S. 204; Halfhide, 2009, S. 106). Teamteaching ist also „eine Form der Zusammenarbeit von mindestens zwei kooperierenden Lehrpersonen, bei der die gemeinsame Verantwortung für das Unterrichten und die gemeinsame Unterrichtsentwicklung im Zentrum stehen.“ (Halfhide, 2009, S. 103). In Bezug auf die Auswahl der Umsetzungsvarianten bzw. Unterrichtsorganisation weisen Untersuchungsergebnisse von Frommherz und Halfhide (2003, S. 41) auf „eine breite Vielfalt“ hin (vgl. ausführlich Halfhide, 2009, S. 116). In der Praxis können mindestens vier verschiedene Varianten des Teamteachings differenziert werden: (1) eine Lehrperson übernimmt die Hauptverantwortung für den Unterricht, während die andere Lehrperson assistiert; (2) paralleler Unterricht, bei dem beide Lehrpersonen gleichzeitig unterrichten; (3) alternierender Unterricht, bei dem die Lehrpersonen abwechselnd den Unterricht gestalten; (4) gemeinsamer Unterricht im Team, bei dem beide Lehrpersonen gleichzeitig den Unterricht gestalten (vgl. Hattie, 2020, S. 259). Final wird beim Teamteaching auf das Potential der Entlastung von Einzelverantwortun-

gen rekurriert, was wiederum auf der Ebene der Unterrichtsorganisation eine individuelle Förderung der Schüler:innen ermöglichen soll (vgl. Wienerroither, 2012, S. 812). Gerade mit Blick auf die pädagogischen Handlungsfelder im Unterricht zeigen sich hier auch Kooperationsfelder mit anderen pädagogischen Professionen, wobei die sich daraus ergebenden multiprofessionellen Teams nicht ausschließlich auf die Organisation und Durchführung von Unterricht fokussieren.

In den 80er Jahren stellte Armstrong (1977, S. 83) fest, dass es zu grundlegenden Fragen der Wirksamkeit von Teamteaching kaum gesicherte Erkenntnisse gibt (vgl. auch Scholz, 1987). Seitdem wurden zahlreiche Studien zu den Effekten von Teamteaching veröffentlicht. Lehrkräfte können sich durch das Teamteaching entlastet fühlen (Roth et al., 2004; York-Barr et al., 2007). Darüber hinaus kann Teamteaching zur Professionalisierung des Lehrberufs beitragen, wobei Kollegialität und Konfliktfähigkeit sowohl Voraussetzungen als auch Entwicklungsfelder für Lehrkräfte sind (Baeten & Simons, 2014; Grossmann et al., 2001). In Bezug auf die Lernenden liegen Befunde vor, dass das Zwei-Lehrer:innen-Konzept durchaus Effekte auf die schulische Leistungsentwicklung der Schüler:innen haben kann (siehe: Alspaugh und Harting 1997; Murawski & Swanson, 2001; Jang, 2006; Uwameiye & Ojikutu, 2008, Apkan et al. 2010). In Bezug auf mögliche Erklärungen für Leistungsverbesserungen berichtet Jang (2006), dass Schüler:innen, die im Team unterrichtet wurden, es schätzten, dass die beiden Lehrkräfte unterschiedliche Herangehensweisen an den Unterrichtsgegenstand (in diesem Fall Mathematik) hatten, was sie dazu anregte, mit vielfältigeren Lösungsansätzen zum Erfolg zu kommen. Es wird jedoch auch von Problemen berichtet, wie z. B. der Nichtanpassung an Co-Teaching-Settings aufgrund mangelnder Kooperation unter den Lehrenden (Grugur & Uzuner, 2011; Brühlmann et al., 2016). Hattie berichtet in seiner Metaanalyse, dass Teamteaching bisher wenig systematisch untersucht wurde und mit einer geringen Effektstärke von .19 kein besonders effektives Schulentwicklungsziel zur Leistungssteigerung darstellt (Beywl & Zierer, 2015; Hattie, 2020).

3. Teamteaching in Österreich

Wie eingangs erwähnt, wurde Teamteaching in Österreich mit der Neuen Mittelschule im Jahr 2012 als Lehrmethode in den Hauptfächern eingeführt und gesetzlich verankert (Wobak & Schnelzer, 2015, S. 14), um der zunehmend heterogenen Schüler:innenschaft besser begegnen zu können. Ferner, um das individuelle Lernen der Schüler:innen zu unterstützen, zur Stärkung der inneren (Leistungs-)Differenzierung, zur Stärkung der Reflexionskompetenz sowie als eine Möglichkeit, Lehrer:innen zu entlasten (BMUKK, 2012; Altrichter et al., 2015; Haas & Neurauder, 2017; Wobak & Schnelzer, 2015). Mit anderen Worten sollte über das Teamteaching eine neue Lernkultur in der Schule implementiert werden (Feller, 2015, S. 28; Frommherz & Halfhide, 2003, S. 42; Kricke & Reich, 2016, S. 13; Lietze, 2019). Kemethofer et al. (2015, S. 44) konnten in einer österreichischen Untersuchung zur Nutzung von Teamteaching-Settings vier verschiedene Umsetzungsvarianten feststellen: (a) der Unterricht, bei dem mehrere Lehrer:innen abwechselnd unterrichten, (b) die Aufteilung der Schüler:innen in Gruppen, (c) Teamteaching, bei dem eine Lehrkraft führt und eine andere unterstützt, sowie (d) eine selbstständig arbeitende Klasse, in der Lehrer:innen für individuelle Unterstützung zur Verfügung stehen. Darüber hinaus ist bekannt, dass Teamteaching als eine anspruchsvolle Form der Kooperation zu verstehen ist, die auf eine klare (inhaltliche) Zielformulierung und den Aufbau einer kollegialen Gesprächskultur angewiesen ist (Kemethofer et al., 2015, S. 44). In diesem Zusammenhang sollen (müssen) Lehrer:innen als Vorbild wirken, in dem die gemeinsame Arbeit für die Umsetzung des Teamteachings und der strukturellen unterrichtsbezogenen Weiterentwicklung genutzt und reflektiert wird (Kemethofer et al., 2015, S. 44). Im Rahmen von Mehrebenenpfadmodellen konnten

Helm et al. (2015) positive Effekte von Teamteaching auf die Schüler:innenwahrnehmung der Lernumgebung identifizieren. Bei einem höheren Anteil von Teamteachingstunden an den wöchentlichen Fachstunden gaben die Klassenvorstände (Klassenlehrer:innen) häufiger an, dass der Unterricht in ihrer Klasse schüler:innenorientierter sei (insbesondere in Mathematik) und dass die Schüler:innen in diesen Fächern mehr Freiraum für eigenständiges Lernen hätten (Helm et al., 2015; Swatek, 2024). Darüber hinaus zeigte sich, dass das Ausmaß des Teamteachings mit der aggregierten Schüler:innenwahrnehmung der Unterrichtsqualität zusammenhängt. Des Weiteren geht das Zwei-Lehrer:innen-Konzept aus Sicht der Schüler:innen mit mehr individueller Förderung, anregendem Unterricht und mehr Wahlmöglichkeiten im Unterricht einher (Swatek, 2024). Mit Blick auf die gewünschte Steigerung der schulischen Leistungen der heterogenen Schüler:innenschaft an den österreichischen Mittelschulen zeigt sich bilanzierend jedoch, dass „[d]ie beträchtlichen zusätzlichen Ressourcen, speziell in Form eines flächendeckenden Teamteachings, [...] im Durchschnitt nicht die erwarteten Verbesserungen im Bereich der fachlichen Leistungen und überfachlichen Kompetenzen gebracht [haben].“ (Eder et al., 2015, S. 465) Kritisch stellt Feller (2015, S. 5) hierzu fest, dass nirgendwo flächendeckend ein so kostspieliges Zwei-Lehrer:innen-System in den Hauptfächern eingeführt wurde, sozusagen nach dem „Gießkannenprinzip“ (Feller, 2015, S. 5), wie im Jahr 2012 mit der Neuen Mittelschule in Österreich (Swatek, 2024).

4. Schulleitung und Teamteaching: Strategien zur Schulentwicklung

Teamteaching-Settings stellen für Schulleitungen eine Chance dar, die Schulentwicklung in verschiedenen Bereichen über organisatorische und inhaltliche Ansätze voranzutreiben (Halfhide, 2009). Halfhide (2009, S. 113) hält in diesem Zusammenhang fest, dass Schulleiter:innen auf der strukturellen Ebene der Schule die Voraussetzungen für Teamteaching schaffen müssen, wie z. B. geeignete Räumlichkeiten, die Ermöglichung der Anpassung der Lehrpläne, (Zeit-)Strukturen, die Kommunikation, gemeinsame Unterrichtsplanung und das Voneinanderlernen ermöglichen sowie ein ausreichend hohes Stundenkontingent für den gemeinsamen Unterricht. Dabei sollte die Entwicklung von Teamteaching-Modellen in die gesamtschulische Entwicklung eingebettet werden, da die oben genannten positiven Effekte des Zwei-Lehrer:innen-Konzepts am ehesten zu erwarten sind, „wenn Teamteaching im Kontext einer umfassenden Schul- und Unterrichtsentwicklung umgesetzt wird“ (Halfhide, 2009, S. 113). Dies beginnt mit einer klaren Vision und spezifischen Zielen, die sich beispielsweise auf die Verbesserung der Lernergebnisse der Schüler:innen oder der Förderung der Lehrer:innen-Kooperation in Teamteaching-Settings konzentrieren können. Die Schulleitung sollte hierfür eine unterstützende Kultur der Zusammenarbeit und der gegenseitigen Wertschätzung vorleben, um Teamteaching als integralen Bestandteil der Schulkultur zu verankern. Zentrale Perspektiven hinsichtlich der organisationalen Ebene sind somit die Berücksichtigung und Etablierung geeigneter Strukturen (rechtliche, betriebliche und organisatorische Vorgaben sowie schulkulturelle Bedingungen), die transparente Bereitstellung von notwendigen Ressourcen (Verteilung von Zeit, Räumen und weiteren unterrichtsbezogenen Kapazitäten), der Abbau von Barrieren (Identifizierung und entwicklungsorientierter Abbau) sowie das Angebot und die Verankerung von Hilfestellungen (Identifikation von Problemen und Etablierung von Hilfesystemen und Strukturen) (Kricke & Reich, 2016). Dabei kann die Bearbeitung der Handlungsfelder nicht im Top-down-Modus erfolgen, sondern ist dem Grundgedanken der Kooperation entsprechend eine Frage der gemeinsamen diskursiven Aushandlung (Kricke & Reich, 2016). Auf der organisatorischen Ebene sollte die Schulleitung beispielsweise die gemeinsame Planungsarbeit der Tandem-Kolleg:innen unterstützen (Wobak & Schnelzer, 2015, S. 24), über neue wissenschaftliche Erkenntnisse zum Teamteaching informieren, außerschulische Lernräume

bereitstellen und organisieren sowie in Konfliktsituationen beratend und lösungsorientiert zur Seite stehen. Dabei kann die Unterstützung durch die Schulleitung entlastend auf die Tandem-Lehrpersonen wirken (Jang, 2006), was sich wiederum positiv auf die Berufszufriedenheit der Lehrpersonen auswirken kann (Halfhide, 2009, S. 113).

5. Studiendesign und Methodik

Um Einblicke in die Vielfalt der österreichischen Umsetzungsvarianten und schulorganisatorischen Perspektiven zu gewinnen, konzentriert sich dieser Beitrag auf die Einschätzungen und Erfahrungen der Schulleiter:innen, die auf struktureller Ebene für die Umsetzung des Zwei-Lehrer:innen-Konzepts an Mittelschulen in Österreich verantwortlich sind. Zu diesem Zweck wurde ein qualitatives Studiendesign mit leitfadengestützten Einzelinterviews gewählt, das folgende Vorteile bietet: Erstens ermöglichen leitfadengestützte Interviews tiefe Einblicke in die Perspektiven, Meinungen und Erfahrungen der Befragten (Helfferich, 2019). Dies ist besonders wertvoll, wenn komplexe soziale Phänomene oder individuelle Erfahrungen untersucht werden sollen (ibid.). Zweitens ist diese Methode sehr flexibel und kann an die spezifischen Anforderungen der Forschungsfrage angepasst werden. Der Interviewleitfaden kann modifiziert werden, um neue Fragen und Themen zu berücksichtigen, was eine Anpassung an verschiedene Forschungsbereiche ermöglicht. Drittens gewährleistet die Verwendung eines Leitfadens eine gewisse Konsistenz in den Interviews und erleichtert den Vergleich der Antworten zwischen den verschiedenen Teilnehmer:innen (ibid.). Dies ermöglicht die Identifizierung von Mustern und Trends in den Daten. Die erhobenen Daten wurden im Rahmen einer strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring & Fenzl, 2019; Mayring, 2015). Die Analyse der qualitativen Informationen zielte auf die Beantwortung der folgenden zwei Forschungsfragen ab:

- *Wie nehmen Schulleiter:innen ihre Rolle bei der Umsetzung und Gestaltung von Teamteaching-Settings an ihren Standorten wahr?*
- *Welche Gelingensbedingungen berichten sie hinsichtlich einer erfolgreichen Umsetzung von Teamteaching-Settings?*

Der Interviewleitfaden wurde auf Basis des aktuellen Forschungsstandes zum Thema Teamteaching sowie des spezifischen Forschungsinteresses dieser Untersuchung entwickelt. Die zentralen Fragestellungen wurden zunächst auf Basis der relevanten Literatur und thematischer Konzepte theoriegeleitet identifiziert (siehe Kapitel 2, 3 und 4). In einer gemeinsamen Diskussion unter den Autoren dieses Beitrages wurden diese Teilfragen bewertet, nach inhaltlichen Gesichtspunkten gruppiert und auf eine für den Interviewleitfaden angemessene Länge reduziert (Mayring & Fenzl, 2019; Mayring, 2015). Folgende Themenbereiche waren nach diesem Prozess Gegenstand der Interviews: 1.: *Wahrnehmung der eigenen Rolle im Kontext des Teamteaching-Settings am eigenen Standort*; 2.: *Strategien zur Implementierung und Umsetzung von Teamteaching-Settings*; 3.: *Teamteaching-Settings im Kontext der gesamtschulischen Schulentwicklungsstrategie* und 4.: *Gelingensbedingungen für Teamteaching-Settings*.

5.1 Sampling

Die Durchführung der Interviews erfolgte zwischen Oktober und Dezember 2023 mittels eines Online-Konferenztools. Im Sinne der methodischen Offenheit und Flexibilität qualitativer Forschung ist eine digitale Adaption der Forschungsmethode durchaus legitim und eine zeit-, finanz- und ressourcenschonende Alternative, da ein Telefon- oder Videointerview denselben Zweck erfüllen kann wie ein persönliches „face-to-face“-Interview (Schulz & Ruddat, 2012). Die Auswahl der Mittelschulleitungen erfolgte über eine Aussendung per E-Mail an Tiroler Schulleitungen. Auf 26 Anschreiben erhielten wir acht Rückmeldungen, woraufhin acht Interviews vereinbart, aufgrund einer späteren Absage sieben durchgeführt wurden (Insgesamt gibt es im jeweiligen Stadtgebiet und den

dazu gehörigen Gemeinden 30 Mittelschulen). Für die Zusammenstellung des Interviewsamples wurden Schulleiter:innen sowohl aus städtischen als auch aus ländlichen Mittelschulen ausgewählt. Im Durchschnitt weisen die interviewten Schulleiter:innen 5,6 Jahre Berufserfahrung in der Schulleitung auf. Aufgrund der eher geringen Bereitschaft von Schulleitungen, an Interviews teilzunehmen, konnten andere wichtige Kriterien wie Geschlecht oder Alter in der Rekrutierung nicht weiter berücksichtigt werden. Die Anzahl der befragten Personen wurde als ausreichend erachtet, da bereits nach dem vierten Interview eine Sättigung der Informationen eintrat und keine wesentlichen Erkenntnisse durch weitere Interviews zu erwarten waren.

5.2 Methodisches Vorgehen

Um einen umfassenden Einblick in das Schulleitungshandeln im Kontext der Gestaltung von Teamteaching zu erhalten, wurden die Interviews nach einem reduzierten Schema transkribiert und anschließend mittels einer strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Schreier, 2014; Mayring & Frenzl, 2019). Die Analyse erfolgte mit Unterstützung des softwaregestützten Datenanalyseprogramms MAXQDA 24. Der methodische Fokus lag dabei auf der Ableitung und systematischen Strukturierung spezifischer Merkmale aus dem erhobenen Datenmaterial (Schreier, 2014; Mayring & Frenzl, 2019). Zur inhaltlichen Strukturierung wurden zunächst deduktive Kategorien entwickelt, die sich aus den theoretischen Grundlagen zu den Handlungsfeldern und Gelingensbedingungen von Teamteaching-Settings (siehe Abschnitt 4) sowie den Forschungsfragen ergaben. Diese deduktiven Kategorien waren: 1. Selbstverständnis der eigenen Rolle, 2. Implementierungs- und Umsetzungsstrategien, 3. Schulleitung und Teamteaching: Strategien zur Schulentwicklung und 4. Gelingensbedingungen und Ressourcen.

Nach dieser ersten Kategorisierung erfolgte ein induktiver Verfahrensschritt, in dem weitere Unterkategorien aus dem Material entwickelt wurden. Dazu wurden relevante Textstellen kodiert und mit Hilfe von Memos und Ankerbeispielen dokumentiert (Gläser-Zikuda, 2011, 2017). Diese induktiv abgeleiteten Unterkategorien wurden anschließend zusammengeführt und reduziert, um die Analyse zu verdichten (Mayring & Fenzl, 2019, S. 644). Bei Unklarheiten oder kritischen Aspekten wurde ein konsensuales Kodieren im Autorenteam durchgeführt, um eine gemeinsame Zuordnung zu gewährleisten (Kuckartz & Rädiker, 2024). Die sich daraus ergebenden Unterkategorien wurden den deduktiven Oberkategorien zugeordnet. Dieses strukturierte Vorgehen ermöglichte einen systematischen und fundierten Einblick in die zentralen Dimensionen des Schulleitungshandelns im Teamteaching. Auf der Grundlage dieses analytischen Vorgehens werden im Folgenden die Ergebnisse der Studie im Detail dargestellt.

6. Ergebnisse

Wahrnehmung der eigenen Rolle

Die befragten Schulleiter:innen (SL) sehen ihre Rolle im Zusammenhang mit Teamteaching vor allem in der Organisation und Koordination des Personaleinsatzes. Dies beginnt mit der Lehrfächerverteilung, d. h. mit der Zuteilung der Lehrpersonen zu den Unterrichtsfächern (vgl. SL2, Pos. 18, 24; SL3, Pos. 2; SL4, Pos. 2; SL5, Pos. 2; SL6, Pos. 4; SL7, Pos. 3). Dabei verfolgen die SL die zentrale Frage „wer mit wem gerne zusammenarbeitet“ (SL1, Pos. 2; vgl. SL2, Pos. 24). Hierbei wird es als grundlegend angesehen, dass Harmonie innerhalb eines Teams von hoher Bedeutung ist und dass gut funktionierende Teams nicht ohne triftigen Grund aufgelöst werden sollten (vgl. SL1, Pos. 16, 24; SL2, Pos. 18; SL6, Pos. 4; SL7, Pos. 5). Hieran schließt eine weitere strukturelle Ebene an, bei der es um die Einpflegung der Teamteaching-Stunden in die Stundenpläne der Lehrpersonen geht (vgl. SL1, Pos. 2; SL3, Pos. 2; SL4, Pos. 2; SL5, Pos. 2; SL6, Pos. 4; SL7, Pos. 3). Die befragten SL unterstreichen dabei mehrfach ihre Rolle

in der sorgfältigen Planung und Kommunikation der Rahmenbedingungen für Teamteaching und einer transparenten Vorgehensweise bei der Zusammenstellung der Teams (vgl. SL1, Pos. 2; SL2, Pos. 18, 24; SL3, Pos. 16; SL5, Pos. 2, 30; SL7, Pos. 3).

„Also ich glaube einfach, dass die Vorarbeit das Thema ist. Wenn ich im Vorfeld versuche, Charaktere zusammenzubringen, von denen ich glaube, dass sie funktionieren, dann hat man wenig bis gar keine Konflikte.“ (SL5, Pos. 12)

Die SL nehmen am ehesten eine vermittelnde Rolle hinsichtlich des aktiven Zuhörens und in der unterstützenden Moderation bei Konflikten ein (vgl. SL1, Pos. 6, 22; SL2, Pos. 30; SL3, Pos. 6, 12; SL4, Pos. 4; SL7, Pos. 5). Das bedeutet, dass sie es sich zur Aufgabe gemacht haben, proaktiv in den Dialog einzutreten und damit neben der Klärung von Herausforderungen dies auch als Möglichkeit zur Prävention von Problemen zu nutzen. Dabei verstehen sich die SL bei herausfordernden Auseinandersetzungen in erster Linie als Begleiter:innen im „wieder-zusammen-finden“ (SL3, Pos. 12; vgl. SL4, Pos. 8; SL5, Pos. 6; SL6, Pos. 2).

Implementierungs- und Umsetzungsstrategien

Insbesondere in Bezug auf den gemeinsamen Austausch zu Fragen des Teamteachings zeigen sich damit auch Elemente von Implementierungs- und Umsetzungsstrategien. Hier wird die Notwendigkeit betont, eine Kultur zu etablieren, die gegenseitiges Lernen, Feedback, Offenheit, Neues auszuprobieren und aus Fehlern zu lernen unterstützt (vgl. SL2, Pos. 2, 6). Insgesamt vermitteln die Aussagen der SL den Eindruck, dass es keine lineare Einzelstrategie gibt, sondern, dass es einer übergeordneten Schulkultur und der Arbeit an dieser bedarf, um Teamteaching am Schulstandort erfolgreich umzusetzen. „Das Teamteaching ist bei uns in der Schule eingebettet in ein größeres Konzept“ (SL7, Pos. 9). In diesem Kontext wird auch auf übergeordnete Schulentwicklungsprozesse und Visionen hingewiesen, in denen Teamteaching dann ein Baustein der gesamtschulischen Entwicklung darstellt (vgl. SL3, Pos. 6; SL 2, Pos. 16).

„Und da haben wir, da ist der Fokus nicht immer nur auf dem Teamteaching, sondern prinzipiell: Wie arbeiten wir als Team zusammen über die Fächer hinweg und, und welche Kultur verfolgen wir in Summe als Schule?“ (SL3, Pos. 22)

Zudem werden auch Hospitationen genannt, die von den SL durchgeführt werden, so dass in gewissem Maße auch kontrollierende Prozesse Teil der Implementierung und Überprüfung sind (vgl. SL1, Pos. 6; SL4, Pos. 2). Hinsichtlich institutioneller Lernprozesse und Ressourcen werden in diesem Kontext auch kollegiale Unterrichtshospitationen zwischen den Lehrer:innen erwähnt (vgl. SL2, Pos. 24; SL3, Pos. 10; SL4, Pos. 22), wobei bezüglich diesem Entwicklungsinstrument auch berichtet wird, dass es nicht immer vom ganzen Kollegium angenommen wird (vgl. SL4, Pos. 32). Besonders interessant findet eine SL die Möglichkeit, schulübergreifend zu hospitieren, um einen standortübergreifenden Erfahrungsaustausch zu ermöglichen (vgl. SL2, Pos. 30).

Schulleitung und Teamteaching: Strategien zur Schulentwicklung

Hinsichtlich übergeordneten Entwicklungsfragen des Schulstandortes wird in den Interviews davon berichtet, dass bei pädagogischen Tagen, Konferenzen oder Fachsitzungen, regelmäßig auch teamteachingbezogene Fragen aufgegriffen werden, die auf eine Verbesserung des Teamteachings an der Schule abzielen (vgl. SL1, Pos. 10). Konkret wird hierbei erwähnt, dass es um folgende Fragen geht: „Was sind unsere kurzfristigen, langfristigen Ziele? Was sind unsere [...] Indikatoren? Sind wir am richtigen Weg? Erreichen wir die Ziele?“ (SL3, Pos. 8). In diesem Zusammenhang zeigen sich auch Schulentwicklungsstrategien, die im Sinne kooperativer Cluster am Standort umgesetzt werden, so dass Teamteaching-Themen nicht losgelöst von grundsätzlichen Fragen der Schulgemeinschaft betrachtet werden (vgl. SL3, Pos. 6). In diesem Zusammenhang kommen

auch Steuergruppen ins Spiel sowie die Stärkung der mittleren Managementebenen (vgl. SL4, Pos. 10). Inhaltlich zeigen sich darüber hinaus auch Verbindungslinien zu Entwicklungszielen auf der Unterrichtsebene im Kontext eines kompetenzorientierten Unterrichts, der wiederum als eine Dimension von Teamteaching-Settings diskutiert wird (vgl. SL4, Pos. 14). Darüber hinaus wird erwähnt, dass im Rahmen geplanter Schulumbaumaßnahmen die Erarbeitung pädagogischer Konzepte im Mittelpunkt der Schulentwicklung steht und in diesen Teamteaching als zentraler Baustein zur Förderung des offenen und kooperativen Lernens gesehen wird (vgl. SL2, Pos. 14, 16). Des Weiteren wird berichtet, dass es für die Schulentwicklung notwendig sei, dass

„jahrgangsweise zusammengearbeitet wird.“ Also „dass in den einzelnen Schulstufen [...] das Gleiche unterrichtet wird, nicht, dass es wieder Ausreißer gibt. Es spielt dann im Endeffekt keine Rolle: Ist das Kind bei dem Lehrer oder bei dem Lehrer?“ (SL4, Pos. 16).

In diesem Kontext werden auch offenere Zugänge, wie beispielsweise die Etablierung von Lernbüros, in denen Teamteaching-Settings als ein unverzichtbarer Teil der neuen Lehr-Lernkultur sind, erwähnt (vgl. SL7, Pos. 13). Hierbei wird darauf verwiesen, dass es aus Schulentwicklungssicht bedeutsame Anfangsschwierigkeiten bei der Einführung der Lernbüros gab und, dass verschiedene Jahrgangsteams unterschiedliche Unterrichtsmethoden anwandten (vgl. SL7, Pos. 33). Um das zu vermeiden, wurden gemeinsame, verbindliche Regeln, die für alle Lehrkräfte gelten, erarbeitet, die aber den einzelnen Teams auch genug Freiraum lassen, um nach ihren eigenen Vorstellungen zu arbeiten und Ideen zu entwickeln. Diese Ideen werden gegebenenfalls wieder in den internen Schulentwicklungsdiskurs mit aufgenommen (vgl. SL7, Pos. 33, 39).

In den Interviews wird auch darauf hingewiesen, dass Kooperation für die Schulentwicklung grundlegend ist, dass das Konzept des Teamteachings dies bereits beinhaltet und, dass es wesentlich schwieriger ist, Schulentwicklung voranzutreiben, wenn jede Lehrkraft isoliert im Klassenzimmer steht und niemand über die Aktivitäten der Anderen informiert ist (vgl. SL7, Pos. 31). Dabei wird auch auf die Rolle der Lehrer:innen rekurriert, die im Kontext der übergeordneten Schulentwicklungsziele des Standortes zu Veränderungen im Rollenverständnis der Lehrkräfte geführt hat. Als Schulentwicklungsstrategie wird dabei auf die Etablierung von Partizipationsprozessen verwiesen, so dass die Lehrer:innen nicht nur mehr Verantwortung, sondern auch mehr Ownership bekommen und somit stärker in die Planung, Organisation und Durchführung schulinterner Prozesse eingebunden werden (vgl. SL2, Pos. 16).

Darüber hinaus wird zur Förderung des Teamteachings, dass Lehramtsstudierende das Teamteaching in Lehrveranstaltungen von zwei Hochschullehrenden erleben sollten, so dass diese Erfahrungen dann in die schulpraktischen Erfahrungen einfließen bzw. als Ressource für den Standort dienen können. Diese erlebte Praxis kann aus Sicht der Schulleitungen eine entscheidende Dimension für die spätere Anwendung des Gelernten und die Schulentwicklung sein (vgl. SL6, Pos. 28).

Gelingensbedingungen und Ressourcen

Für die befragten SL ist im Kontext von Gelingensbedingungen die Kommunikation zwischen den Teams und zwischen der Schulleitung und dem Team von zentraler Bedeutung (vgl. SL4, Pos. 22). In diesem Zusammenhang verweisen die Befragten zum einen auf terminierte Besprechungen und zum anderen auf ungeplante Gespräche zwischendurch. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass es zu den Aufgaben der Schulleitung gehört, eine Kultur zu fördern, die eine professionelle Zusammenarbeit ermöglicht (vgl. SL3, Pos. 2). Die meisten Aussagen beziehen sich dabei vor allem auf die Beziehungsebene zwischen den beteiligten Akteur:innen (vgl. SL3, Pos. 22; SL6, 22; SL1, Pos. 24). Es zeigen sich aber auch Elemente einer instruktiven Leadership-Dimen-

sion in Bezug auf die Umsetzung von Teamteaching. Hierbei wird erwähnt, dass Teamteaching nicht bedeutet, dass eine Lehrperson untätig bleibt, so wie häufig etwas zugespitzt beschrieben als „Heizkörper-Lehrer“ (SL1, Pos. 8; vgl. SL1, Pos. 8) „tätig“ ist.

„Ich habe gesagt, Korrekturen haben eigentlich im Teamteaching nichts verloren, außer man korrigiert systematische Fehler und will da pädagogisch was erreichen damit [...]“ (SL1, Pos. 8).

Bezüglich der Ressourcen verweisen die SL auf die Stundenpläne der Lehrer:innen. Im Kern versuchen sie hier Freiräume und Zeitfenster zu schaffen, sodass die Lehrer:innen Zeit finden für gemeinsame Absprachen (vgl. SL3, Pos. 4; SL2, Pos. 12; SL5, Pos. 18). In diesem Kontext wird jedoch auch darauf verwiesen, dass es keine zusätzlichen Ressourcen gibt, um diese Freiräume zu ermöglichen (vgl. SL5, Pos. 18; SL3, Pos. 24).

„[D]ie Ressource, die sich da ergibt, ist die, die gleiche Freistunde im Stundenplan. Es ist das weder finanziell noch irgendwie anders abgedeckt, aber die Leute machen das im Bewusstsein dessen, das bringt uns was. Um das geht es da.“ (SL3, Pos. 24)

Dies erfordert, dass Lehrpersonen sich abstimmen und den Unterricht gemeinsam planen. Koordinationszeiten, die in den Stundenplänen als Freistunden vorgesehen sind, werden zu diesem Zweck insbesondere am Vormittag als effektiv angesehen (vgl. SL1, Pos. 4, 24; SL2, Pos. 12; SL3, Pos. 4, 24; SL5, Pos. 18). Während dieser Koordinationszeiten werden auch grundlegende Fragen diskutiert:

„Was wollen wir mit Teamteaching? Was sind unsere Ziele? Wie arbeiten wir? Arbeiten wir immer im Klassenverband gemeinsam?“ (SL3, Pos. 4) „Was sind Standards, die wir haben wollen?“ (SL6, Pos. 4)

Darüber hinaus wird berichtet, dass die unterrichtsfreien Nachmittage für Konferenzen, Planungssitzungen, Fachgruppensitzungen oder Besprechungen zum Teamteaching genutzt werden (vgl. SL2, Pos. 12; SL4, Pos. 10, 28). Zur Unterstützung und Qualitätssteigerung von Teamteaching werden Fortbildungen als weitere wichtige Ressource betrachtet (vgl. SL1, Pos. 26; SL2, Pos. 6; SL3, Pos. 24; SL4, Pos. 28). Auch Lehrpersonen, die neu aus der Ausbildung kommen oder einen Schulwechsel vollzogen haben, können wertvolle Perspektiven und Methoden in das Teamteaching einbringen (vgl. SL3, Pos. 24). Außerdem sollte das Klassenzimmer für den Unterricht nicht die einzige in Betracht kommende Ressource sein.

„Unser ganzes Schulhaus ist eine Ressource. [...] dass man sich nicht nur in einer Klasse aufhält, sondern dass da Gruppen irgendwo arbeiten, je nachdem, was gerade Thema ist“ (SL1, Pos. 26).

Zusammenfassend sind, aus Sicht der Befragten, Gelingensbedingungen für erfolgreiches Teamteaching: die Offenheit der Lehrpersonen und der Schulleitung, die Anerkennung und Wertschätzung des Teamteaching-Partners sowie eine effektive Koordination innerhalb der Fachgruppen und der einzelnen Teams (vgl. SL1, Pos. 24; SL3, Pos. 22; SL4, Pos. 22).

7. Diskussion

Im Kontext der ersten Forschungsfrage (RQ1) dieser Studie zeigen die erhobenen Interviewdaten, dass die Rolle der Schulleitung (SL) im Kontext von Teamteaching vor allem durch ihre Organisations- und Koordinationsfunktion geprägt ist (siehe Kapitel 5). Vielfach wird in diesem Zusammenhang erwähnt, dass es den befragten Schulleitungen darum geht, die richtigen Paare zu finden und hier auch genügend Zeit im Stundenplan der Lehrpersonen zu ermöglichen und freizugeben, damit das Teamteaching-Paar dann relativ autonom die Planung und Organisation der gemeinsamen Stunden durchführen kann. Dieses Ergebnis unterstreicht den Eindruck, dass sich das pädagogische Engagement für

die interviewten SL vor allem auf ihre Lehrer:innen bezieht, weniger auf die Schüler:innen und die Mitwirkung an Fragen der didaktischen und pädagogischen Weiterentwicklung des Unterrichts. Ähnliche Befunde finden sich auch bei Brauckmann und Eder (2019), wobei hier auch leadershipbezogene Aufgabenbereiche wie pädagogische Interventionen und gesamtschulische Unterrichtsentwicklung genannt werden. Während in den vorliegenden Ergebnissen organisatorische Aspekte stark betont werden, treten Fragen der pädagogischen Führung und direkten Einflussnahme auf Lehr- und Lernprozesse, insbesondere auf die Qualität und Entwicklung des Teamteaching-Unterrichts, weniger deutlich hervor. Aber auch Facetten von Schulentwicklungsbereichen werden in den Interviews sichtbar, nämlich dann, wenn übergeordnete Entwicklungsprozesse und Ziele des Schulstandortes angesprochen werden, in denen Fragen des Teamteachings mittlerweile vielfach mitgedacht sind. Fragen der Schulentwicklung und des Teamteaching sind daher eng miteinander verknüpft. Gelungenes Teamteaching und vor allem der Weg dorthin kann als Motor für Schulentwicklungsprozesse dienen, indem es zur Professionalisierung und zum Zusammenhalt des Kollegiums beiträgt und innovative Unterrichtsformen fördert (Frommherz & Halfhide, 2003; Schwarz & Jesacher-Rössler 2023).

Hinsichtlich der Gelingensbedingungen (RQ2) sind sich die befragten Schulleitungen weitgehend einig, dass erfolgreiches Teamteaching in erster Linie von der zwischenmenschlichen Beziehung, dem gegenseitigen Verständnis und einem wertschätzenden Dialog auf Augenhöhe abhängt. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit der Literatur zu den Erfolgsbedingungen von Teamteaching (vgl. Frommherz & Halfhide, 2003, S. 5 f.; Wobak & Schnelzer, 2015, S. 29; Kricke & Reich, 2016). Dabei zeigen die hier vorliegenden empirischen Daten vor allem, dass Fragen des Teamteachings von der Schulkultur abhängen, die vor Ort anzutreffen ist. Hierbei geht es im Kern um die Ebene der Beziehungen zwischen den Akteur:innen und ihrem Verständnis bzw. ihrer Haltung gegenüber dem gemeinsamen Unterrichten im Team. Dies deckt sich auch mit der Literatur, in der eine offene und zugewandte Einstellung, eine dialogisch-reziproke Kommunikation, eine systemische Sicht auf Ereignisse und Prozesse, Formen und Räume für konstruktive Kritik und die Bereitschaft zur Entscheidungsfindung unter den Beteiligten als zentral für das Gelingen von Teamteaching-Settings angesehen werden (Kricke & Reich, 2016; Lietze, 2019). Besonders relevant wird hierbei die strategische Integration von Teamteaching in übergeordnete Schulentwicklungspläne. Darüber hinaus zieht sich der rote Faden in den Interviews vor allem entlang der Fragen nach der gemeinsamen Vision für den Schulstandort, die wiederum aus der Perspektive der Schulentwicklung von besonderer Bedeutung ist. Die entwicklungsorientierte Arbeit an einer Vision für die Schule kann somit als zentrales Element verstanden werden, was auch in der internationalen Leadership-Forschung betont wird (Saphier & King, 1985; Ward et al., 2015). Die Vision der Schule kann dabei den Rahmen bilden, in dem Teamteaching nicht nur als pädagogische Methode, sondern als strategisches Instrument der Schulentwicklung eingesetzt wird, um langfristige Ziele wie bessere Lernergebnisse und eine kooperationsorientierte Schulkultur zu erreichen, was im Kontext der immer häufiger geforderten multiprofessionellen Teams in Schulen besonders wichtig erscheint (Philipp, 2019; Lütjcklose et al., 2024).

Implizit liegt den Aussagen der Schulleitungen somit eine bestimmte Schulentwicklungsperspektive zugrunde, die sich im Wesentlichen in der Horizonterweiterung manifestiert, dass es nicht um die Lehrkraft und ihren Unterricht geht, sondern um das Credo: ‚Wir und unsere Schule‘. Gerade die häufigen Hinweise auf die Beziehungsarbeit und die damit verbundenen Berührungspunkte zur vorherrschenden Schulkultur sind aus der Perspektive von Führungs- und Schulentwicklungsaufgaben von zentraler Bedeutung. Beziehungsarbeit und die Etablierung einer kooperationsorientierten Schulkultur können somit als strategische Schulentwicklungsaufgaben verstanden werden. Es ist davon auszugehen, dass es sich hierbei um einen iterativen Entwicklungsprozess handelt, der sich

gegenseitig so bedingt, dass Mechanismen der Kollegialität sowohl Voraussetzung als auch Entwicklungskraft sind, die das Gelingen von Teamteaching-Settings bedingen und gleichzeitig beeinflussen. Vor dem Hintergrund dieser Annahme kann Teamteaching somit dezidiert als Führungsaufgabe der Schulleitung verstanden werden, die dem übergeordneten „Ziel der Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität schulischer Arbeit“ (Huber & Schneider, 2021, S. 150) verpflichtet ist. Durch die systematische Förderung dieser Gemeinschaftsmechanismen können Schulleiter:innen die schulische Innovationskraft und die langfristige pädagogische Entwicklung stärken. Schulleitungen sind dann nicht mehr primär als Verwalter:innen der Schule (verantwortlich für die Bereitstellung von Zeiten, Räumen etc.) zu verstehen, sondern vielmehr als Gestalter:innen des schulischen Alltags und der Erfahrungsräume zwischen allen Beteiligten (Schratz et al., 2015). Aus dieser Sichtweise werden die Schüler:innen und ihr Lernen sowie der Unterricht zu zentralen Bezugspunkten des schulischen Führungshandelns, das darauf abzielt, die Lehr- und Lernumgebungen kontinuierlich zu verbessern (Hallinger, 2011). Schulleiterinnen und Schulleiter sind in diesem Verständnis mit unterschiedlicher Akzentuierung Qualitätsmanager:innen, Ideengeber:innen von Entwicklungsaktivitäten, Wissensbereitsteller:innen und Verfahrenshelfer:innen, die Entwicklungsprozesse in Schulen initiieren, begleiten und durchsetzen (Brauckmann & Eder, 2019; Schratz et al., 2015). Diese strategische Ausrichtung auf gesamtschulische Entwicklungs- und kontinuierliche Verbesserungsprozesse unterstreicht die Bedeutung der Schulleitung als zentrale Instanz in der schulischen Innovations- und Qualitätsarbeit. Sie tragen letztlich die Verantwortung für die Gesamtentwicklung der Schule und damit auch für die Sicherung und Verbesserung der Qualität des Teamteachings an ihrer Schule, was letztlich zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität an der gesamten Schule führen soll.

8. Ausblick

Ausgehend von den eben diskutierten Führungsverständnissen und Schulentwicklungsperspektiven lassen sich im Kontext der Ergebnisse zum Rollenverständnis der Schulleitung einige Implikationen ableiten. Da Fragen der konkreten pädagogisch-didaktischen Umsetzung (Teamteaching-Modelle, Varianten etc.) für einen qualitätsvollen Unterricht in heterogenen Klassen mit dem Zwei-Lehrer:innen-Konzept von den befragten Schulleiter:innen nur teilweise angesprochen werden, wäre in diesem Bereich ein führungsbezogenes Entwicklungsfeld abzuleiten. In diesem Zusammenhang lässt sich die Notwendigkeit formulieren, Schulleitungen einerseits für ihre (Mit-)Verantwortung in Fragen der Unterrichtsentwicklung und -qualität zu sensibilisieren. Zum anderen gilt es, die Schulleitungen in ihrem Handeln so zu unterstützen, dass sie Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung auch bearbeiten können, was wiederum Fragen der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie der Unterstützung durch die Bildungsadministration berührt. Grundsätzlich erscheint es in diesem Zusammenhang wichtig, die jeweiligen Schulentwicklungskapazitäten eines Standortes in den Blick zu nehmen und danach zu fragen, ob die Schule überhaupt in der Lage ist, nachhaltige Entwicklungsprozesse zu initiieren und langfristig zu implementieren (Wullschleger et al., 2022).

Mit Blick auf die österreichspezifische Literatur zur Wirksamkeit von Teamteaching in (Neuen) Mittelschulen (z.B. Eder et al., 2015; Swatek, 2024) ist grundsätzlich davon auszugehen, dass es nicht genügt, die Lehrressourcen zu verdoppeln und harmonisierende Tandempartner:innen einzusetzen (siehe Kapitel 5), um darüber signifikante Lernfortschritte in heterogenen Klassen zu erreichen. Vielmehr scheint es entscheidend zu sein, gleichzeitig auch die Qualität der pädagogisch-didaktischen Umsetzung zu hinterfragen und auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Unterrichtsqualität und -entwicklung zu optimieren (Bohl, 2016).

Ein weiterer wichtiger Schritt für die Weiterentwicklung der (Mittelschul)Sekundarstufe in Österreich könnte die (verstärkte) Integration von Teamteaching in die Lehrer:innenbildung sein (Hildebrandt et al., 2017). Angehende Lehrkräfte sollten nicht nur in den Grundlagen des Teamteaching geschult werden, sondern auch darin, wie sie effektiv kommunizieren, Konflikte lösen oder kooperativ mit Kolleg:innen zusammenarbeiten können. Gerade in der Ausbildung bieten sich hier Erfahrungsräume an, die gezielt als Teamteaching-Setting organisiert werden können, sodass angehende Lehrer:innen nicht erst in den ersten Jahren ihrer beruflichen Karriere erste Berührungspunkte mit kooperativen Unterrichtsformen machen. In diesem Zusammenhang ist es denkbar, dass Lehramtsstudierende bereits im Rahmen von Praktika während der Ausbildung proaktiv Teamteaching-Erfahrungen sammeln können, die bei einer kollegialen Schulkultur am Schulstandort im besten Fall zu Lernerfahrungen für alle Beteiligten führen. In diesem Zusammenhang bietet es sich auch an, einen Schwerpunkt auf die technologische Unterstützung zu legen, sodass z.B. digitale Werkzeuge und Plattformen für die Zusammenarbeit, Kommunikation und Unterrichtsplanung fruchtbar gemacht werden können.

Auf der Ebene der bereits tätigen Lehrkräfte könnten z.B. kollegiale Unterrichtshospitationen im Kollegium eingeführt werden, um Stärken und Schwächen der aktuellen Teamteaching-Praxis zu identifizieren. Allerdings zeigt sich gerade in diesem Punkt, dass es hier auf die schulische Gesamtsituation im Kontext von Kooperation und Kollegialität ankommt und hier ggf. erst Überlegungen und Entwicklungsziele zu erarbeiten sind, die einen fruchtbaren Boden für kollegiale Hospitationen ermöglichen. Darüber hinaus können in teamteachingbezogenen Fortbildungsformaten sowohl für die Lehrer:innen als auch für die Schulleitungen ebenfalls spezifische Techniken der Zusammenarbeit, der Konfliktlösung oder der gemeinsamen Unterrichtsplanung vermittelt werden.

In der Literatur zum Thema Teamteaching zeigt sich zudem, dass Teamteaching hauptsächlich als Ressource für leistungsschwächere Schüler:innen betrachtet und diskutiert wird, insbesondere im Kontext von sogenannten „Brennpunktschulen“ (Hildebrandt et al., 2017, S. 573). Zukünftige Forschungsprojekte könnten sich daher auch mit der Frage beschäftigen, wie es gelingen kann, leistungsstarke Schüler:innen durch Teamteaching-Settings zielorientierter und effektiver zu unterrichten (vgl. Bohl, 2016, S. 13). Insgesamt scheint es angesichts der aktuellen Diskussionen um die (Neue) Mittelschule (Jesacher-Rössler & Kemethofer, 2024) weiterhin notwendig, die Forschung zum Teamteaching sowie zur Mittelschule insgesamt auszubauen, um die tatsächlichen Bedingungen und Wirkmechanismen in der schulischen (Teamteaching-)Praxis besser verstehen und weiterentwickeln zu können. Diese Fragen müssen vor allem vor dem Hintergrund der Ressourcen thematisiert werden, die Teamteaching erfordert (sowohl am konkreten Schulstandort als auch in der Gesamtbilanz auf Systemebene).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Teamteaching und die Umsetzung des Zwei-Lehrer:innen-Settings ein komplexes und vielschichtiges Unterfangen ist, das sowohl auf der Mikroebene der Interaktion zwischen den Lehrpersonen als auch auf der Mesoebene der schulischen Organisationsstrukturen gestaltet und von der Schulleitung unterstützt und gesteuert werden muss. Die notwendigen Aushandlungs- und Entwicklungsprozesse zur Gestaltung und Umsetzung von Teamteaching hängen dabei wesentlich von der vor Ort verankerten Schulkultur und Entwicklungsvision ab. Basieren sie auf einem kollegialen Verantwortungsbewusstsein (oder zielen sie darauf ab), können Teamteaching-Settings eine transformative Kraft für Schulen entfalten.

Literatur und Internetquellen

Alsbaugh, J. W. & Harting, R. D. (1997). Effects of team teaching on the transition to middle school. *ERS Spectrum*, 15(1), 9–14.

- Altrichter, H., Pocrnja, M., Nagy, G. & Mauch, U. (2015). Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann, & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 23–38). Salzburg: Leykam. https://www.pflichtschullehrer.at/sites/default/files/2015_03%20eval_forschungsbericht_1.pdf (28.05.2024).
- Armstrong, D. G. (1977). Team teaching and academic achievement. *Review of Educational Research*, 47(1), 65–86.
- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110.
- Beywl, W. & Zierer, K. (2015). *John Hattie. Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von 'Visible Learning. Hohengehren: Schneider Verlag.
- BMUKK [Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur] (Hrsg.) (2012). Die Neue Mittelschule. Gesetzesentwurf und Lehrplanverordnung. Wien. <https://docplayer.org/54788502-Die-neue-mittelschule.html> (28.05.2024).
- Bohl, T. (2016). Umgang mit Heterogenität: Stand der Forschung, Entwicklungsperspektiven. In *Pädagogische Hochschule Vorarlberg | F&E Edition 23*. https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/FE23_01_Bohl.pdf (28.05.2024).
- Brauckmann, S. & Eder, F. (2019). Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. *Zeitschrift für Bildungsforschung (zbf)*, 9, 5–15. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00242-6>
- Brühlmann, O., Hildebrandt, E. & Marty, A. (2016). Teamteaching – Eine Übersicht über internationale empirische Forschung II. In *Lebensbegleitendes Lernen*, 3(15). DOI: 10.15393/j5.art.2016.3206
- Eder, F., Altrichter, H., Bacher, J., Hofmann, F. & Weber, C. (2015). Executive Summary. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann, & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 443–466). Salzburg und Linz: Leykam. https://www.pflichtschullehrer.at/sites/default/files/2015_03%20eval_forschungsbericht_1.pdf (28.05.2024).
- Feller, W. (2015). *Discussion paper #4. Die Neue Mittelschule: Viel Geld für eine bessere Hauptschule?* Wien: Agenda Austria. <https://www.agenda-austria.at/wp-content/uploads/2018/04/agenda-austria-neue-mittelschule.pdf> (28.05.2024).
- Frommherz, B. & Halfhide, T. (2003). Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen. *Pädagogisches Institut der Universität Zürich. Pädagogische Psychologie I*. <https://docplayer.org/15331929-Teamteaching-an-unterstufenklassen-der-stadt-zuerich.html> (28.05.2024).
- Gläser-Zikuda, M. (2011). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung*. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93015-2_9
- Gläser-Zikuda, M. (2017). Qualitative Inhaltsanalyse in der medienpädagogischen Forschung. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 97–123). München: kopaed. DOI: 10.25656/01:17073; 10.25526/fw-mp.3
- Gruber, K. H. (2015). Die Neue Mittelschule: Bildungspolitologische und international vergleichende Anmerkungen. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 57–74). Salzburg: Leykam. https://www.pflichtschullehrer.at/sites/default/files/2015_03%20eval_forschungsbericht_1.pdf (28.05.2024).
- Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942–1012.
- Haas, E. & Neurauter, M. (2017). Teamteaching in der schulpraktischen Lehramtsausbildung der Sekundarstufe – Auf dem Weg zum Unterrichten im Tandem. In C.

- Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller, & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 9* (S. 203–219). Münster: LIT.
- Halfhide, T. (2009). Teamteaching. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (1. Auflage, S. 103–120). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125–142.
- Hashmi, A., Khalid, M., Hussain, T. & Amber, N. (2021). Effect of team teaching on English vocabulary building in elementary school students. *Ilkogretim Online*, 20(2).
- Hattie, J. (2020). *Lernen sichtbar machen*. In J. Hattie, W. Beywl & K. Zierer (Hrsg.), *Erweiterte Auflage mit Index und Glossar. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N., Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44
- Helm, C., Kemethofer, D., Altrichter, H. & Weber C. (2015). Effekte der NMS-Konzeptmerkmale auf die fachlichen Schülerleistungen. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 285–302). Salzburg: Leykam. https://www.researchgate.net/profile/David-Kemethofer/publication/274389093_Effekte_der_NMS-Konzeptmerkmale_auf_die_fachlichen_Schulerleistungen/links/55e999e708aeb65162648b4b/Effekte-der-NMS-Konzeptmerkmale-auf-die-fachlichen-Schuelerleistungen.pdf (28.05.2024).
- Hildebrandt, E., Ruess, A., Stommel, S. & Brühlmann, O. (2017). Planung im Teamteaching – Potentiale nutzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(3), 573–591. DOI: 10.25656/01:16684
- Huber, S. G. & Schneider, N. (2021). Durchgängige und systematische schulische Führungskräftegewinnung und -entwicklung. *Die deutsche Schule*, 113(2), 149–160.
- Jang, S.-J. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, 48(2), 177–194. DOI: 10.1080/00131880600732272
- Jesacher-Röbber, L., & Kemethofer, D. (Eds.). (2024). *10 Jahre Regelschule–die (Neue) Mittelschule*. Waxmann Verlag.
- Kemethofer, D., Pieslinger, C. & Helm, C. (2015). Umsetzung der Konzeptmerkmale der Neuen Mittelschule an den Standorten. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 39–56). Salzburg: Leykam. https://www.pflichtschullehrer.at/sites/default/files/2015_03%20eval_forschungsbericht_1.pdf (28.05.2024).
- Kricke, M. & Reich, K. (2016). *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40212-9>
- Lietze, S. (2019). Teamteaching, Fehler- und Feedbackkultur. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(1), 90–96. DOI: 10.25656/01:18114
- Lütje-Klose B, Wild E, Grüter S, Gorges J, Neumann P, Papenberg A, Goldan J (2024) In: *Kooperation in inklusiven Schulen. Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. Pädagogik. Bielefeld, Germany: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839460689-009>

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitet und erweiterte Auflage, S. 633–648). Wiesbaden: Springer VS.
- Murawski, W. W. & Lee Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267.
- Philipp, E. (2019). Multiprofessionelle Teams auf den Punkt gebracht. Debus-Pädagogik Verlag, Wochenschau Verlag, Frankfurt.
- Roth, W.-M., Carambo, C., Dalland, C. & Tobin, K. (2004). Coteaching: Creating resources for learning and learning to teach chemistry in urban high schools. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(9), 882–904.
- Saphier, J. & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67–74.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn S. & Huber, S. G. (2015). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich* (Band 2, S. 221–262). DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-6>
- Schreier, M. (2014). Ways of doing qualitative content analysis: Disentangling terms and terminologies. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Schulz, M. & Ruddat, M. (2012). "Let's talk about sex!" Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(3). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1758/3400> (28.05.2024).
- Swatek, E. (2024). Teamteaching an österreichischen (Neuen) Mittelschulen – Status quo. In L. Jesacher-Rößler & D. Kemethofer (Hrsg.), *10 Jahre Regelschule – die (Neue) Mittelschule* (S. 199–212). Münster: Waxmann.
- Schwarz, J. E., & Jesacher-Rößler, L. (2023). Leadership for Learning als Bezugsrahmen einer bundesweiten Schulreform. In Anderegg, N., Knies, A., Jesacher Rößler, L. & Breitschaft, J. (Hrsg.). *Leadership for Learning—gemeinsam Schule lernwirksam gestalten*, 160-172.
- Uwameiye, R. & Ojikutu, R. A. (2008). Effect of team teaching on the academic achievement of students in introductory technology. *Instructional Technology*, 47.
- Ward, S. C., Bagley, C., Lumby, J., Woods, P., Hamilton, T. & Roberts, A. (2015). School leadership for equity: Lessons from the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 333–346.
- Wienerroither, B. (2012). Neue Mittelschule – die Kernelemente von Lehrplan und Leistungsbeurteilung. *Erziehung und Unterricht*, 162(9-10), 812–815.
- Wobak, M. & Schnelzer, W. (2015). Teamteaching. Kollegiale Kooperation für gelingendes Lehren und Lernen. In *Bundeszentrum für lernende Schule (ZLS)* (Hrsg.). Wien: AMEDIA.
- Wullschleger, A., Maag Merki, K., Rechsteiner, B., Schäfer, L., Rickenbacher, A., Grob, U., & Marusic-Würscher, C. (2022). Schulentwicklungskapazität als Voraussetzung für die Qualitätsentwicklung von schulischen Prozessen. Eine Bilanz. <https://irf.fhnw.ch/handle/11654/39046>
- York-Barr, J., Ghore, G. & Sommerness, J. (2007). Collaborative teaching to increase ELL student learning: A three-year urban elementary case study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12(3), 301–335.