

Thiemo Bloh & Bea Bloh

Lehrerkooperation als Community of Practice – Zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung

Zusammenfassung

Die Erwartungshaltung gegenüber positiven Wirkungen von Lehrerkooperation ist hoch, allerdings sind die empirischen Belege für ihre Wirkungsmächtigkeit im Hinblick auf Lehrerkompetenz und Schülerleistung kaum belastbar. Der vorliegende Beitrag thematisiert den Zusammenhang von Handlungskompetenz und Lehrerkooperation unter dem Einbezug von kollektiv-impliziten Wissensbeständen, die vor allem im deutschsprachigen Raum bisher vernachlässigt wurden. Auf Basis der theoretischen Kontrastierung des Konzepts der Professionellen Lerngemeinschaften und der Community of Practice werden die Grenzen des ersten und die Bedeutung des letzteren Ansatzes für Lehrerkooperationsforschung und -praxis aufgezeigt. Der damit verbundene rekonstruktive forschungsmethodische Zugang wird angewendet, um community-spezifische Orientierungen von Lehrkräften als Teil von Handlungskompetenzen herauszuarbeiten. Der community-spezifische Umgang mit Problemen zeigt, wie bedeutsam kollektiv-implizite Wissensbestände für die Handlungskompetenz von Lehrkräften sind.

Schlagworte

Community of Practice; Handlungskompetenz; Lehrerkooperation; Dokumentarische Methode

Thiemo Bloh, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 33, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: t_bloho1@uni-muenster.de

Dr. Bea Bloh (corresponding author), Institut für Erziehungswissenschaft, AG Forschungsmethoden/empirische Bildungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 33, 49143 Münster, Deutschland
E-Mail: bea.bloh@uni-muenster.de

Teacher collaboration as community of practice – The impact of collective-implicit knowledge on cooperation-based competence development

Abstract

Expectations on positive effects of teacher collaboration on teachers' competence and pupils' performance are huge, although empirical evidence is hardly reliable. This contribution thematizes the relation of action competence and teacher collaboration by focusing on social-implicit knowledge, which is neglected especially in German research. Based on a theoretical contrast of the concepts of professional learning community and community of practice we illustrate the limitations of the former and the importance of the latter for research on teacher collaboration. The related reconstructive methodological approach is used for reconstruction of community-based orientations as part of teachers' action competence. The community-dependent way of dealing with problems shows the importance of collective-implicit knowledge for action competence.

Keywords

Community of practice; Action competence; Teacher collaboration; Documentary method

1. Einleitung

Mit Lehrerkooperationsprozessen gehen oft hohe Erwartungen in Bezug auf Kompetenzentwicklung von Lehrkräften (Fussangel & Gräsel, 2014; Horn & Little, 2010) und Prozessen der Schulentwicklung (Kuper & Kapelle, 2012) einher.

Nährboden der Erwartung, Lehrerkooperation könne Handlungskompetenz fördern, ist auch die Tatsache, dass im Studium erworbenes Wissen alleine nicht zu guter Praxis, zu Handlungskompetenz führt (Eraut, 2000; Gruber, 1999; Tenorth, 2006) und somit arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung nötig wird (Gruber, 1999; Mulder & Gruber, 2011). Lehrerkooperation wird als Mittel arbeitsimmanenter Kompetenzsteigerung häufig thematisiert. Empirische Belege für *tatsächliche* Kompetenzsteigerung *durch* Lehrerkooperationsprozesse gemessen an Unterrichtsqualität und Schülerleistungen sind jedoch kaum vorhanden bzw. widersprüchlich. Die Ursache hierfür wird u. a. in den vielfältigen und unzureichenden analytischen und operationalen Definitionen des Konstrukts Lehrerkooperation gesehen (Fussangel & Gräsel, 2014).

Aber nicht nur Lehrerkooperation, auch Handlungskompetenz wird häufig unterschiedlich definiert. Meist wird sie jedoch ganz allgemein als Zusammenspiel von explizitem und implizitem Wissen verstanden. Je nachdem, welche Facetten von Handlungskompetenz betrachtet werden, ist auch der Effekt von Lehrerkooperation ein anderer. Dabei ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte

in Kooperationsprozessen nicht ausschließlich Fachwissen austauschen oder durch Kooperation besseren Unterricht planen, Lehrkräfte tauschen in Kooperationsprozessen auch Vorstellungen über Unterricht, Lehr-Lernprozesse, Erklärungsmuster für Schülerverhalten und die Rolle der Lehrkraft aus. Dieser Austausch vollzieht sich aber selten explizit und gesteuert, sondern meist implizit und beiläufig. Durch ihn werden Bedeutungen (bspw.: Was ist guter Unterricht?) sozial ausgehandelt und geformt. Der beiläufige Austausch (re-)produziert ein kollektiv hergestelltes „Wissen“ über bzw. für die alltägliche Handlungspraxis, er (re-)produziert kollektiv-implizites Wissen. Dieses wurde in bisherigen Forschungsarbeiten zur Lehrerkooperation aber kaum systematisch in die Analyse einbezogen.

Daher ist unser Anliegen, theoretisch und empirisch aufzuzeigen, welche Rolle kollektiv-implizites Wissen als Teil von Handlungskompetenz für die Handlungspraxis von Lehrkräften spielt und mit welchem Konzept Lehrerkooperation diesbezüglich adäquater erfasst werden kann.

Hierfür werden eine theoretische Rahmung kollektiv-impliziten Wissens (Abschnitt 2) sowie eine damit einhergehende Analyseverfahren (Abschnitt 5) vorgeschlagen. Zudem werden zwei aktuelle Konzepte im Hinblick auf ihre Grenzen und Möglichkeiten zur Erfassung von Kollektivität in Lehrerkooperationsprozessen diskutiert (Abschnitt 3 und 4).

2. Zur Bedeutung der Kollektivität von Lehrerkooperation für Handlungskompetenz

Handlungskompetenz wurde einleitend als Zusammenspiel von explizitem und implizitem Wissen verstanden. In einigen Arbeiten wird dabei, neben theoretischem Wissen und individueller Erfahrung, auch auf die Bedeutung von kollektiv-implizitem Wissen verwiesen (bspw. Eraut, 2000; Gruber, 1999; Lave & Wenger, 1991; Martens, 2010; Martens & Asbrand, 2009). Handlungskompetenz bedeutet dann auch den Erwerb kollektiv-impliziter Wissensbestände, die durch die Gruppe (bspw. das Lehrerkollegium) in Form von Diskurs, Praktiken und Artefakten (re-)produziert werden und bedeutende handlungsleitende Implikationen mit sich bringen. Somit stellen sich Fragen zur Struktur und zum Erwerb kollektiv-impliziter Wissensbestände in Kooperationsprozessen.

Dazu bietet sich theoretisch ein *wissenssoziologischer* Zugang, der kollektiv-implizite Wissensbestände als *Orientierungsrahmen* (Bohnsack, 2011) fasst, und empirisch ein rekonstruktiver Zugang mittels der dokumentarischen Methode an. Der Orientierungsrahmen verweist auf den Habitus als generatives System „dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren“ (Bourdieu, 1987, S. 98). Orientierungsrahmen stellen also ein Wissen dar, das vornehmlich durch Enkulturation (z. B. in ein Lehrerkollegium) erworben (strukturiert) wird, das handlungsleitend (strukturierend) und, wenn überhaupt, nur schwer explizier-

bar ist. Zusammen mit den *Orientierungsschemata*, die explizite, institutionalisierte Wissensbestände (z. B. Unterrichtsqualitätsdimensionen) darstellen, bildet der Orientierungsrahmen die *Orientierungsmuster* (Bohnsack, 2011). Kollektivexplizite, institutionalisierte Wissensbestände (Orientierungsschemata) gewinnen jedoch erst im Kontext der impliziten, in kollektiven Erfahrungsräumen gelagerten Orientierungsrahmen Relevanz für die Handlungspraxis (Bohnsack, 2011, 2014).

Während Universitäten zwar theoretisches Wissen vermitteln, können sie jedoch keinen Einblick in kollektiv-implizite Wissensbestände von bspw. Lehrerkollegien liefern, da dieses Wissen sich gerade durch seinen atheoretischen (impliziten) Charakter auszeichnet und erst durch den Austausch bspw. mit Kolleginnen und Kollegen erworben wird. Kollektiv-implizites Wissen entzieht sich also (größtenteils) einem reflexiven Zugriff, variiert je nach Gruppe und kann eben nicht ohne weiteres expliziert werden, ist dabei jedoch trotzdem als handlungsleitend zu betrachten (Bohnsack, 2011; Eraut, 2000; Martens & Asbrand, 2009). Lehrerkooperationsteams haben, vor allem wenn sie über längere Zeit bestehen, demnach eine große Bedeutung für individuelle Handlungskompetenz, indem sie den Zugang zu jenem kollektiv-impliziten Wissen ermöglichen.

So konnte bspw. Horn (2005) beobachten, inwieweit sich zwei Lehrerkollegien hinsichtlich der Planung eines Mathematikcurriculums unterscheiden. Während das Kollegium *South* Schülerinnen und Schüler anhand der Dimensionen Fähigkeit und Motivation beschreibt und entsprechend seinen Unterricht plant, verfügt das Kollegium *East* über ein deutlich komplexeres kollektiv-implizites Klassifikationssystem, das eine Kritik an einfachen Gegenüberstellungen (schnell vs. langsam) impliziert und zu einer komplexeren Curriculumsgestaltung führt.

Die Thematisierung und Untersuchung der Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für Handlungskompetenz von Lehrkräften und ihrer Entwicklung durch Lehrerkooperation bedeutet also mehr als eine Fokussierung auf Interaktionsprozesse, die auch in einem *Kollektiv* stattfinden. Kollektivität verweist viel mehr auf die grundlegend sozialen Bedingungen dieses Wissens (Putnam & Borko, 2000). Es ist nicht gegeben, sondern wird permanent sozial ausgehandelt (bspw. die „angemessene“ Art auf Disziplinstörungen zu reagieren oder eine „positive“ Fehlerkultur). Kollektiv-implizites Wissen bzw. Orientierungsrahmen können demnach variieren (bspw. zwischen Kollegien) und somit variiert auch, was durch Lehrerkooperation gelernt werden kann. Demnach sollte auch kollektiv-implizites Wissen sowohl empirisch als auch theoretisch in die Analyse von Lehrerkooperationsprozessen einbezogen werden.

3. Lehrerkooperation als Professionelle Lerngemeinschaft

Betrachtet man nationale und internationale Ansätze zur Beschreibung von Lehrerkooperation, dann ergibt sich ein äußerst komplexes Konstrukt, das, mit Bensen und Rolff (2006), als „zwischen den einzelnen Lehrpersonen und der ganzen Schule angesiedelt“ (S. 182) gesehen werden kann. Die Forschung zu Lehrerkooperation erstreckt sich, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, über die Bedeutung von Lehrerkooperation für *Implementationsprozesse* (Horn, 2005; Werner, 2012), die verschiedenen *Interaktionsprozesse* zwischen Individuen (Gräsel, Pröbstel, Freienberg & Parchmann, 2006) sowie ihr *Anspruchsniveau* (Steinert et al., 2006) und ihre *strukturellen Rahmenbedingungen* (Bondorf, 2012; Harazd & Drossel, 2011), verschiedene *Personengruppen* (Järvinen, Manitius & Otto, 2012; Reh & Breuer, 2012), die *Effektivität* bzw. das *Potential* von Interaktionsprozessen im Hinblick auf individuelle Kompetenz- (Horn & Little, 2010; Musanti & Pence, 2010) und kollektive Schulentwicklung (Bensen, Hübner-Schwartz & Mitas, 2013; Kruse & Louis, 1993; Kuper & Kapelle, 2012) sowie auf *Schülerleistung* (Louis & Marks, 1998), *Haltungen* und *Erfahrungen* gegenüber Kooperation (Fussangel, 2008; Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006; Johnson, 2003; Pröbstel & Soltau, 2012), in der Interaktion verhandelte *Wissensbestände* (Achinsteiner, 2002; Bergmüller & Asbrand, 2010) bis hin zu dem *Zustandekommen und Aufrechterhalten* einer Lehrercommunity sowie die diese Prozesse *beeinflussenden Bedingungen und Kontexte* (Achinsteiner, 2002; Grossman, Wineburg & Wollworth, 2001; Killus & Gottmann, 2012; Louis, 2006; Meister, 2012).

Dabei kann die Forschung zur Lehrerkooperation, neben anderen Strukturierungsversuchen (z. B. Fussangel & Gräsel, 2014), allgemein unterschieden werden in eine Forschung, die primär die Kollektivität von Lehrerkooperationsprozessen in den Mittelpunkt stellt und somit Lehrerkooperation als Community¹ begreift (vornehmlich anglo-amerikanischer Raum), und eine Forschung, die primär die Struktur der Interaktion und ihrer Kontexte untersucht (vornehmlich deutschsprachiger Raum). Wenn im deutschsprachigen Raum die Kollektivität von Lehrerkooperationsprozessen thematisiert wird, berufen sich diese Ansätze meist auf das Konstrukt der *professional learning community* (PLC) (DuFour, 2004a, 2004b; Hord, 2009; Kruse & Louis, 1993; Louis & Marks, 1998; Louis, Marks & Kruse, 1996), das von Bensen und Rolff (2006) als *Professionelle Lerngemeinschaft* (PLG) beschrieben wurde. Wie im Folgenden dargelegt wird,

1 Communities unterscheiden sich von „a group of teachers sitting in a room for a meeting“ (Grossman et al., 2001, S. 943) durch gemeinsame Normen und Werte, eine gemeinsame Praxis, einen gemeinsamen Diskurs sowie gemeinsame Artefakte (s. Abschnitt 4). Communities sind also mehr als eine Gruppe, da sie im Gegensatz zu dieser über eine verbindende bzw. geteilte Praxis, geteilte Bedeutungen, geteilte Sprache etc. verfügen. *Professionelle Lerngemeinschaft* (PLG) und *Community of Practice* (CoP) sind demnach spezifizierte Community-Konzepte, deren Charakteristika wir im Weiteren ausführen.

eignet sich dieses Konstrukt u. E. jedoch nur begrenzt, um die Kollektivität von Lehrerkooperationsprozessen umfassend zu erfassen.

3.1 Professionelle Lerngemeinschaften

Das Konzept der PLG versucht allgemein Ansätze zur Professionalität und zur Community zu verbinden. Professionen, so Kruse und Louis (1993), teilen gemeinsames, abstrakt-theoretisches Wissen. Der Erwerb dieses Wissens braucht Zeit und welches Wissen „wissenswert“ ist, wird von den Mitgliedern der Profession selbst bestimmt. Communities dagegen zeichnen sich durch gemeinsame, kollektive Werte und Normen, gemeinsame Interessen sowie Verantwortung gegenüber der Gruppe aus (Bonsen & Rolff, 2006). Ihre Mitglieder sind durch „gemeinsames Fühlen, Streben, und Urteilen“ (ebd., S. 169) verbunden und die Community befriedigt „Bedürfnisse wie Vertrauen, Fürsorge, Anteilnahme, Besorgtheit sowie Bindung, Verpflichtung und Verbindlichkeit“ (ebd., S. 169). Aus der Verbindung von Professionalität und Community resultiert eine Perspektive, in der nicht nur explizites Fachwissen, sondern auch community-spezifische Normen und Werte eine Rolle für kompetentes Handeln spielen.

Insgesamt, so Bonsen und Rolff (2006), wird ein Zusammenhang zwischen PLGen und der Verbesserung von Unterrichtsqualität bzw. der Schülerleistung vermutet, da davon ausgegangen wird, dass Lehrkräfte in PLGen mit- und voneinander lernen (*Lehrer als Lerner*). Der Nutzen einer PLG wird vor allem darin gesehen, dass sie die Reflexion über die Praxis fördert bzw. erleichtert und dadurch zu gemeinsam entwickelten, geteilten „Überzeugungen, Werthaltungen und Normen“ (Bonsen & Rolff, 2006, S. 181) führt.

PLGen zeichnen sich allgemein durch folgende fünf Kriterien aus, auch wenn diese teilweise ergänzt bzw. modifiziert werden (Bonsen & Rolff, 2006): Reflektierender Dialog, De-Privatisierung der Praxis (bzw. von Unterricht), Gemeinsamer Fokus auf Schülerlernen (statt auf Lehren), Zusammenarbeit (*Kooperation*) und gemeinsam geteilte, kollektive Normen und Werte.

3.2 Kritik am Konzept Professioneller Lerngemeinschaften

DuFour (2004a) warnt jedoch bereits 2004 davor, dass „the term [PLC; die Autoren] has been used so ubiquitously that it is in danger of losing all meaning“ (S. 6). Nach DuFour muss sich das Konzept PLG auf drei „big ideas“ (ebd.), die die Kernprinzipien des Konzepts verdeutlichen sollen, (zurück)besinnen und sollte weniger inflationär gebraucht werden. Diese drei großen Ideen sind: (a) *Sicherstellen von Schülerlernen*. Damit ist der Wechsel vom Fokus des Lehrens auf den des Lernens gemeint. Es gibt also keine *Didaktischen Modelle*, die, richtig angewendet, das Lernen der Schüler garantieren, sondern dieses Lernen muss überprüft und analysiert werden. Diese Überprüfung bedarf eines (b) *Fokus auf Ergebnisse*.

Lehrkräfte müssen die Wirkungen ihrer Maßnahmen (also ihrer Lehrtätigkeit) an messbaren Ergebnissen überprüfen und diese somit stets neu hinterfragen. Sowohl die Sicherstellung, dass Schülerinnen und Schüler lernen, als auch der Fokus auf Ergebnisse sollten kooperativ erfolgen. Es bedarf also einer (c) *Kultur der Zusammenarbeit*. Lehrkräfte müssen *erkennen*, dass sie zusammenarbeiten müssen, um ihre Ziele zu erreichen und gemeinsam Verantwortung für Schülerlernen zu übernehmen. Es müssen jedoch auch Strukturen erzeugt werden, „that require teachers to work together“ (DuFour, 2004b, S. 64). Die Zusammenarbeit muss also sowohl durch die Struktur nahegelegt, als auch von den Individuen selbst als notwendig betrachtet werden. Neben der von DuFour geäußerten Kritik einer *inflationären Verwendung des Begriffs PLG*, lassen sich jedoch weitere Kritikpunkte nennen, die sich auf die (a) *Ebene der Kollektivität*, die (b) *Enge des Konstrukts* und die (c) *mangelnde lerntheoretische Fundierung* beziehen:

a) Das PLG-Konzept bezieht die Kollektivität von Lehrerkooperation mit ein, indem es auf gemeinsame Werte und Normen verweist. Diese werden in den frühen Arbeiten von Kruse und Louis (1993) und Louis et al. (1996) aber ausschließlich als explizit verfügbare Annahmen über Kinder, Lernen und Lehrerrollen etc. definiert, als „ethically-based and morally binding norms of behavior“ (Kruse & Louis, 1993, S. 4). Diese Definition wird in späteren Arbeiten entweder wiederholt oder aber stillschweigend übernommen und ist mit anderen Definitionen zu Normen und Werten, die Normen bspw. als „zulässige[s] und erwünschte[s] Verhalten“ (Scherr, 2013, S. 271) und Werte als „übereinstimmenden Vorstellungen dazu, was anstrebenswert und achtenswert ist“ (Scherr, 2013, S. 271), kompatibel. Die Kollektivität des Konstrukts verbleibt somit jedoch auf einer expliziten Ebene. Implizite kollektive Wissensbestände bleiben unberücksichtigt.

Wissenssoziologisch entsprechen Werte und Normen somit Orientierungsschemata (Bohnsack, 2014), also expliziten, institutionalisierten Wissensbeständen. Die für Handlungspraxis bedeutsamen impliziten Orientierungsrahmen (Bohnsack, 2011; 2014) spielen indes für das PLG-Konzept keine Rolle. Die Kritik wird durch die Beobachtung gestützt, dass Werte und Normen Handeln nicht ohne weiteres erklären können. Es besteht also eine „erhebliche Skepsis gegenüber der Annahme einer handlungsleitenden Bedeutung von Werten und Normen“ (Scherr, 2013, S. 277).

Möchte man also die Kollektivität von Lehrerkooperationsprozessen und ihren Effekt auf die Handlungskompetenz der Lehrkräfte (er)klären, dann reicht es nicht aus, auf der expliziten Ebene zu verbleiben, wie es das PLG-Konzept tut.

b) Selbst wenn man sich auf die explizite Ebene beschränkt, scheint das Konstrukt zu eng. Denn mit *Fokus auf Schülerlernen*, *De-Privatisierung*, *Fokus auf Ergebnisse* und *Einsicht in Kooperationsnotwendigkeit* sind bereits konkrete Werte und Normen genannt, die eine PLG per Definition vertreten muss. Eine PLG existiert also nur (!) dann, wenn *bestimmte* kollektive Werte und Normen vorliegen. Da diese spezifischen Normen und Werte in intensiv kooperierenden Lehrerkollegien jedoch nicht ohne weiteres gegeben sind, wie bspw. die Arbeit

von Achinstein (2002) zeigt, wäre eine solche Begrenzung nur gerechtfertigt, wenn die höhere *Effektivität und Effizienz* von PLGen gegenüber anders arbeitenden Lehrercommunities *empirisch* belegt wäre. Das wurde jedoch bisher nicht geleistet, da es zum einen kaum belastbare Analysen von Effekten einer PLG auf die verschiedenen Wirkebenen (Lehrkräfte, Schule, Schülerleistung) gibt, zum anderen PLGen mit anderen Communities bisher nicht systematisch verglichen wurden.

- c) Weiterhin zeigt sich auch in (verkürzten) Formulierungen, die bspw. Professionen auf theoretisches Wissen reduzieren (Kruse & Louis, 1993) oder die Community lediglich als sicheren Rahmen darstellen (Bonsen & Rolff, 2006), dass es dem Konzept an theoretisch und empirisch fundierten Bezügen zu Lerntheorien fehlt, die dann erst erlauben, Effekte auf individuelle Kompetenz- und kollektive Schulentwicklungsprozesse zu fassen und somit die einleitend erwähnten großen Erwartungen an Lehrerkooperation überhaupt erst begründen könnten. So kommt bspw. der Community nicht lediglich die Funktion eines „stabilen Rahmen[s]“ zu, wie Bonsen und Rolff (2006, S. 170) schreiben, sondern, auch bedingt durch den Anspruch an Reflexivität, ist es die Gemeinschaft selbst, die Krisen hervorruft und diese Krisen wiederum sind konstitutiv für die Entwicklung von Individuum und Community selbst (Lave & Wenger, 1991; s. Abschnitt 4). Zwar wird darauf verwiesen, dass Lehrkräfte Lerner seien, dieses Lernen beschränkt sich jedoch auf den Austausch von theoretischem Wissen und Erfahrungen, also wiederum auf das Explizite, ohne dass diese Prozesse genauer beschrieben oder andere Prozesse des Lernens in den Blick geraten würden. Die Basis des Ansatzes, bestimmte kollektive Werte und Normen machen eine PLG aus, wird aus dem Lernprozess ausgeklammert, da nicht geklärt wird, woher diese Werte und Normen letztlich kommen, wie sie (re)produziert werden und wie das Individuum sie erwirbt.

Horn (2005) plädiert u. E. zu Recht dafür, Communities nicht an vorab normativ festgelegten, bestimmten Normen und Werten (bspw. Fokus auf Schülerlernen) oder bestimmten Organisationsformen (bspw. Zusammenarbeit von Lehrkräften und Forschenden) festzumachen und zu definieren, sondern grundlegender und offener zu untersuchen und (auch) andere Wissensformen, die jenseits des Expliziten liegen, in den Blick zu nehmen. Theoretische Grundlage ihrer Analyse ist das Konzept der *Community of Practice* (CoP) (Lave, 1991; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998, 2000). Dieses bietet eine Möglichkeit, die oben genannten Begrenzungen des PLG-Konzepts zu überwinden und mit einem offeneren, analytischen Ansatz – jenseits von normativ gesetzten Konventionen – Lehrercommunities zu erforschen.

4. Lehrerkooperation als Community of Practice

Das CoP-Konzept wurde von Lave und Wenger (1991) im Rahmen ihrer Studien zum *situated learning* entwickelt, später von Wenger (1998) in seinen Grundbegrifflichkeiten präzisiert und mit einem stärkeren Fokus auf das Individuum ausgestaltet sowie anschließend von Wenger (2000, 2011) als Instrument für Manager zwecks Wettbewerbssteigerung eingeführt (Li et al., 2009).²

4.1 Communities of Practice

CoPs zeichnen sich allgemein durch kollektive Wissensbestände aus, die in Form einer gemeinsamen Praxis (bspw. Unterrichtspraxis), eines gemeinsamen Diskurses (s. u.) und gemeinsamer Artefakte (bspw. Unterrichtsmaterialien) vorliegen (Lave & Wenger, 1991). Die in der CoP verhandelten Wissensbestände können wissenssoziologisch als kollektive Orientierungsmuster, also als Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen, gefasst werden (Bohnsack, 2014). Wie bereits erwähnt, verweist der Orientierungsrahmen auf den Habitus als generatives System, der, bspw. durch Enkulturation in eine CoP, strukturiert wird und seinerseits Handlungen hervorbringt bzw. diese strukturiert. Die strukturierende Funktion des Habitus betrifft somit auch das professionelle Handeln von Lehrkräften in ihrem Handlungsfeld, indem er die Situationsdeutung und -wahrnehmung strukturiert.

Enkulturation meint den Erwerb community-spezifischer „Denkweisen und Problemlösemechanismen“ (Gruber, 1999, S. 165), wofür wiederum die Teilhabe am community-spezifischen Diskurs konstitutiv ist, durch den die Teilhabe und der Zugang geregelt werden. Die Mitglieder einer CoP „wissen“ demnach, wie, was und wann etwas *gesagt* werden kann und *getan* werden muss, wer sprechen und was wie gesagt und getan werden darf. Sie wissen um und teilen Bedeutungen, wodurch ein unmittelbares Verstehen ermöglicht wird (Horn, 2005; Lave & Wenger, 1991). Sie wissen bzw. lernen „how to talk (and be silent) in the manner of full participants“ (Lave & Wenger, 1991, S. 105). Dieses Wissen erwerben sie, indem sie an der Praxis, am Diskurs, teilhaben.

Enkulturation darf jedoch nicht als bloße Aneignung, sondern muss stets als Zusammenspiel von Innovation und Tradierung verstanden werden. Enkulturation bedeutet immer *Aushandlung* von Bedeutung (Lave & Wenger, 1991) und somit soziale Transformation (Horn, 2005). Konflikte, vor allem zwischen den kreativ-erschaffenden und den tradierenden Interessen einer Community, spielen eine zentrale Rolle für die Reproduktion der CoP sowie die Entwicklung der Individuen (Lave & Wenger, 1991). Konflikte sind somit *konstitutiv* für das Fortbestehen

2 Das CoP-Konzept wurde verschiedentlich überarbeitet. In den folgenden Ausführungen berufen wir uns auf die ursprünglichen Arbeiten von Lave und Wenger (1991) und Wenger (1998), da wir das Konzept nicht als (marktwirtschaftliches) Instrument, sondern als theoretische Fundierung für eine kollektive Rahmung des Konstrukts Lehrerkooperation einführen.

(Reproduktion) einer CoP und für die individuelle Entwicklung ihrer Mitglieder. Daraus folgt auch, dass kollektive Orientierungsmuster als Teil professioneller Handlungskompetenz zwar lernbar, allerdings nicht durch direkte Instruktion lehrbar sind (Lave & Wenger, 1991). Dass Lernen gelingt, machen Lave und Wenger (1991) vor allem daran fest, dass ein *vollständiger* Zugang zu den Praxen, Diskursen und Artefakten einer CoP *und* ihren Bedeutungen besteht, ein „access to all the means and grounds of membership“ (S. 85). Dadurch ist auch Kompetenz „historically and socially defined“ (Wenger, 2000, S. 226).

Eine wesentliche Erweiterung und wissenssoziologische Kompatibilität des CoP-Konzepts ist darin zu sehen, dass CoPs auch jenseits des konkreten Zusammenseins, also jenseits *identischer Erfahrung* existieren können; sie können auf *strukturidentischer* Erfahrung basieren (Hodkinson & Hodkinson, 2004). Das bedeutet, dass allein durch die strukturidentische Erfahrung, bspw. der Studiumsinhalte von Lehrkräften, *konjunktive* (vgl. Bohnsack, 2008, S. 59 ff.) Diskurse, Praktiken und Artefakte jenseits des konkreten Zusammenseins existieren, die jedoch durch identische Erfahrungen eine *gruppenspezifische Auslegung* erfahren (können). Die Konsequenz daraus ist, dass CoPs *sehr weit* (bspw. die Profession der Lehrkräfte) und *sehr eng* (bspw. ein konkretes Kooperationssteam) gefasst werden können. Hierdurch werden theoretisch begründete Annahmen über Zugehörigkeit und Reichweite einer CoP (Schule oder Team oder Fachgruppe als CoP) möglich. Das CoP-Konzept ermöglicht also eine analytische Perspektive auf Lehrerkoooperationsprozesse, die vor allem die Kollektivität von implizitem Wissen und deren Erwerb als soziale Aushandlung von Bedeutung betont.

4.2 Forschungsbefunde zur Kollektivität und Handlungskompetenzentwicklung in der Schule

Während die beiden ersten Faktoren kompetenten Handelns (theoretisches Wissen und individuelle Erfahrung) durch psychologische Forschung zur Wissensverarbeitung (bspw. Renkl, 2009) und Expertiseforschung (bspw. Berliner, 2001; Bromme, 2014) bereits sehr breit erforscht sind, ist gerade der dritte Punkt, d. h. die Bedeutung kollektiver Orientierungsrahmen in der empirischen Forschung zur professionellen Handlungskompetenz und Kompetenzentwicklung, bisher weitgehend vernachlässigt worden (Martens & Asbrand, 2009). Gründe dafür liegen darin, dass sich die aktuelle – überwiegend quantitative – Kompetenzforschung aus forschungspraktischen Gründen meist auf das Erfassen der individuellen, kognitiven Performanz begrenzt, während jedoch gerade *Handlungskompetenz* als komplexe Disposition, d. h. als generatives Prinzip verstanden werden muss, das sich nicht in (individueller) Kognition erschöpft (Klieme & Hartig, 2007; Martens & Asbrand, 2009; Pfaff & Krüger, 2009; Rosenberger, 2009).

In der bisherigen Forschung gibt es einige Hinweise für die Wirksamkeit kollektiv-impliziten Wissens in Bezug auf kompetentes Handeln. Die Ergebnisse beziehen sich vor allem auf den Erfolg von Reformen und Fortbildungen. So kann-

ten Bergmüller und Asbrand (2010) bspw. den Erfolg von Lehrerfortbildungen mit kollektiven Orientierungen in Bezug auf die Fortbildung selbst und das Kooperationsverständnis in Verbindung bringen. Es zeigte sich, dass Inhalte und Methoden nicht verändert, angepasst und (kooperativ) diskutiert wurden, wenn eine Lehrercommunity von Fortbildungen (implizit) erwartete, dass diese konkrete Inhalte und Methoden liefern, die direkt im Unterricht umsetzbar sind (*passiv-rezeptiv*). Es fand keine Adaption der Fortbildungsinhalte statt und die Fortbildung wurde als erfolglos bewertet bzw. es zeigten sich keine Veränderungen der unterrichtlichen Praxis. Da eine Passung zwischen Fortbildung und dem konkreten Unterricht eines Kollegiums schwer realisierbar ist, hängt der Erfolg von Fortbildungen somit wesentlich vom kollektiven Umgang mit diesen ab.

Horn (2005) konnte drei auf kollektiv-impliziten Wissensbeständen beruhende Dimensionen rekonstruieren, anhand derer sich zwei von ihr verglichene Lehrerkollegien unterschieden und die den Erfolg von Reformen mitbestimmten. So zeigte sich, dass der Erfolg von Reformen davon abhängt, wie die Gruppe die *reform artefacts* interpretiert. Weiterhin hängt der Erfolg von der Differenzierung kollektiver, informeller Klassifikationssysteme ab, sowie davon, welche Themen wie weit besprochen bzw. offengelegt wurden. Kollegien, die aus *reform artefacts*, wie bspw. *No Child Left Behind*, *gemeinsam* Sinn generiert haben, waren in der Lage, sich gezielter über die Reform, ihre Folgen etc. auszutauschen als Kollegien, bei denen die Sinngenerierung den Individuen überlassen blieb. Ebenso war der Grad der Differenzierung der gemeinsamen Sprache in Kollegien entscheidend bei der Umsetzung von Reformen, da durch eine differenziertere Sprache präziser über Praxis gesprochen werden konnte. Zudem war von Bedeutung, welche Themen angesprochen werden durften: War es bspw. für eine Lehrkraft möglich, Probleme aus dem eigenen Unterricht offen darzulegen (De-Privatisierung) oder wurden diese eher verheimlicht?

Rosenbergers (2009) Analysen konnten wiederum zeigen, dass Studienanfänger und Experten über unterschiedliche (kollektive) Klassifikationssysteme verfügen, um Unterricht, die Schülerschaft etc. zu beschreiben und zu klassifizieren und dass der Erwerb solcher Klassifikationssysteme vornehmlich über die Praxis und den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen erfolgt und somit auch von der jeweiligen Community abhängig ist.

Das kollektive Wissen bzw. die Praxis einer CoP hat also konkreten Einfluss auf die Implementation von Fortbildungs- bzw. Reforminhalten sowie auf die Art und die Themen der Interaktion und somit auf das Enkulturationspotential von Lehrercommunities bzw. die Entwicklung individueller Handlungskompetenz. Eine Rekonstruktion des Habitus als generatives Prinzip und seiner Soziogenese (s. Abschnitt 5.2) würde dann eine *unmittelbare* Aussage über den Zusammenhang von Lehrerkooperation und Handlungskompetenz(entwicklung) erlauben. Trotz der theoretischen Bedeutung und ersten empirischen Befunde wird die Bedeutung kollektiver Orientierungsrahmen von CoPs für individuelle Handlungskompetenz sowie für Lehrerkooperationsprozesse nach wie vor weitestgehend vernachlässigt.

5. Eigene Untersuchung

Wie die theoretischen Ausführungen und (erste wenige) empirische Befunde zeigen, spielt die Kollektivität von Lehrerkooperation, insbesondere das kollektiv-implizite Wissen, eine bedeutende Rolle für das, was in und durch Lehrerkooperationsprozesse gelernt wird und werden kann. Dieses wurde bisher jedoch kaum systematisch betrachtet. Wenn Kollektivität im Rahmen von Lehrerkooperation betrachtet wird, geschieht dies, insbesondere im deutschsprachigen Raum, meist mit dem Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft, das, wie geschildert, die Kollektivität u. E. nur eingeschränkt zu erfassen vermag. Um den Erwerb von Handlungskompetenz durch Lehrerkooperation umfassender erklären zu können, sollte auch kollektiv-implizites Wissen erfasst werden. Dazu sind jedoch ein anderes theoretisches Konzept (CoP) und eine rekonstruktive Methode (Dokumentarische Methode) notwendig. Um diese Annahmen empirisch zu untermauern, wurde das empirische Material nach folgender Fragestellung analysiert: Welche community-spezifischen Orientierungsrahmen lassen sich in kooperierenden Lehrerteams rekonstruieren und inwieweit prägen diese die Handlungspraxis von Lehrkräften?

5.1 Stichprobe

Die hier dargestellten Interpretationen wurden im Rahmen des DFG-Projekts *Entwicklung eines Kategoriensystems zur Erfassung unterrichtsbezogener Lehrerkooperation in professionellen Lerngemeinschaften* geleistet. Dort wurden Lehrerkooperationsteams aus vier nordrhein-westfälischen Grundschulen ausgewählt, die durch eine standardisierte Fragebogenuntersuchung aus dem Forschungsprojekt *Leitungskonzepte an guten und gesunden Schulen* am Institut für Schulentwicklungsforschung anhand der PLG-Merkmale als PLGen identifiziert werden konnten. Die Grundschulen liegen sowohl in mittelstädtischen als auch in großstädtischen Gebieten und haben eine Kollegiumsgröße von 20 bis 36 Lehrkräften inklusive Referendaren. Aus diesen vier Grundschulen nahmen fünf Teams teil. Der Frauenanteil in den Teams betrug 100 %. Im Durchschnitt waren die Lehrkräfte 13.1 Jahre im Schuldienst, davon 9.2 Jahre an der Schule. Die Kooperationsstruktur an den Schulen ist durch die Bildung von Kleinteams gekennzeichnet, die ihre Arbeitsprozesse und -inhalte autonom organisieren und diese in geringerem Maße mit anderen (Schulleitung bzw. andere Kleinteams) koordinieren. Diese Teams trafen sich wöchentlich, um sowohl schul- bzw. unterrichtsorganisatorische Aspekte zu klären als auch Unterricht vor- und nachzubereiten. Die Teams bestanden aus drei bis fünf Lehrkräften und waren sowohl jahrgangsspezifisch als auch fachspezifisch zusammengesetzt. Die Arbeitsorganisation in den Teams variierte von einer festen Struktur mit vorhergehender Festlegung einer Tagesordnung bis zu einer freien Gesprächsrunde. Im Zeitraum von September

2011 bis Februar 2012 wurden jeweils vier aufeinanderfolgende Arbeitssitzungen dieser Teams videografiert und transkribiert. Die Arbeitssitzungen dauerten durchschnittlich etwa 90 Minuten. Zunächst wurden die Sitzungen der Teams in thematische Verläufe unterteilt und die Themen, im Sinne einer Suchstrategie, mittels der Kompetenzbereiche der Lehrerbildung (KMK, 2004) inhaltlich strukturiert. Anschließend wurden die behandelten Themen innerhalb und zwischen den Teams, im Sinne der komparativen Analyse (s. Abschnitt 5.2), verglichen. Es wurde analysiert, wie dasselbe Team mit verschiedenen Themen und wie verschiedene Teams mit denselben Themen umgehen.

Trotz Themen, die in allen Gesprächen aller Teams vorkamen und aus denen Orientierungen rekonstruiert werden konnten, die das professionelle Handlungsfeld der Lehrkräfte betreffen (bspw. *Unterricht*), wird hier ausschließlich auf den Umgang mit Praxisproblemen eingegangen. Dies liegt zum einen daran, dass die Praxis des Problemlösens unmittelbar beobachtbar war, im Gegensatz bspw. der Praxis des Unterrichtens, die lediglich mittelbar über das Gespräch zugänglich wurde. Zum anderen war die Praxis des Problemlösens in allen Teams über eine hohe Zahl an unterschiedlichen Themen (Unterrichten, Erziehen, Innovieren etc.) beobachtbar. Problemlösung kam also sowohl team- als auch themenübergreifend vor. Zudem wurden diese Textpassagen ausgewählt, da in lernbezogenen Ansätzen davon ausgegangen wird, dass Lehrerkooperation dann besonders fruchtbar ist, wenn über *Praxisprobleme* gesprochen wird (bspw. Horn & Little, 2010). Grundlage der Analyse war die Dokumentarische Methode, welche nun kurz erläutert wird.

5.2 Methode

Da, wie oben geschildert, (angeeignetes) kollektiv-implizites Wissen, d. h. Orientierungsrahmen, nicht ohne weiteres expliziert werden kann, muss ein wissenschaftlicher Zugang zu diesem Wissen durch rekonstruktive Verfahren (Bohnsack, 2008) erfolgen. Die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2008; Nohl, 2013; Przyborski, 2004) ist ein Verfahren der Rekonstruktion von Habitus bzw. kollektiven Orientierungsrahmen.

Grundlage der Methode ist die Unterscheidung zwischen Dokument- und Immanentsinn. Während letzterer das beschreibt, was in einer Situation, einer Handlung immanent ist, beschreibt der Dokumentsinn das, worauf eine Situation verweist. „Träger des Dokumentsinns ... ist der ‚Habitus‘“ (Bohnsack, 2008, S. 62). Die Dokumentarische Methode kann also als Methode der Habitus- bzw. Orientierungsrahmenrekonstruktion verstanden werden.

Für die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen, für den tatsächlichen Analysevorgang selbst, ist nun ein Wechsel in der AnalyseEinstellung notwendig: vom *Was* (Immanentsinn) zum *Wie* (Dokumentsinn) (Bohnsack, 2008). Das bedeutet, im Mittelpunkt steht nicht mehr, was gesagt wurde, sondern in welchem Rahmen das Gesagte auftritt. Beispielsweise steckt in dem Satz (in Anlehnung an

unser Material) „Wir konnten ja gar nichts sagen, es gab gar keinen Raum etwas zu sagen“ auf der Was-Ebene zunächst einmal die Information, dass es keinen Raum gab, um Dinge anzusprechen. Auf der Wie-Ebene verweist diese Passage auf einen Problemumgang, der das Problem äußeren Bedingungen zuschreibt („Wir konnten ja nichts tun“).

Beide Ebenen (Was und Wie) sind in der Dokumentarischen Methode angelegt. Während die formulierende Interpretation vornehmlich versucht zu beschreiben, was gesagt wurde, also explizierbare Sachverhalte beschreibt (bspw. Werte und Normen), zielt die reflektierende Interpretation auf die Frage, wie etwas gesagt wurde, in welchem (Orientierungs-)Rahmen etwas behandelt wurde (wie bspw. Probleme gelöst werden; s. Abschnitt 5.3). Die Art und Weise, wie etwas behandelt wird, ist dann die Rekonstruktion eines Habitus und verweist auf eben jene Disposition (Kompetenz), die Handlungen generiert.

Für die dokumentarische Methode ist zudem die komparative Analyse (i. S. empirischer Vergleichshorizonte) zentral, die sowohl in *erkenntnisgenerierender* als auch in *erkenntnis kontrollierender* Funktion wirkt (Nohl, 2013). Das bedeutet, sie hilft die jeweiligen Besonderheiten im Kontrast zu anderen Umgangsweisen zu erkennen und das eigene (unhinterfragt) einfließende (Vor-)Wissen methodisch zu kontrollieren. Die Wie-Ebene wird somit nicht an einem einzigen Satz herausgearbeitet, wie im obigen Beispiel noch suggeriert, sondern anhand des ganzen Falles. Durch das Hinzuziehen weiterer empirischer Vergleiche (aus demselben Fall und aus anderen Fällen) wird das Gesagte auf der Wie-Ebene kontrastiert und dadurch konturiert rekonstruiert. Bspw. zeigt sich in der Formulierung (wieder in Anlehnung an das dargestellte Material), die den Qualitätsprüfer des Kooperationsprozesses als „Quatschkopf“ bezeichnet, erneut, dass nicht der eigene Kooperationsprozess, also das eigene Handeln problematisiert wird, sondern die Person des Qualitätsprüfers. Das Problem der (schlechten) Bewertung wird also auf die Person und somit wieder auf äußere Bedingungen übertragen. Durch Hinzuziehen von anderen Fällen, die eventuell andere Orientierungsrahmen repräsentieren, werden die Unterschiede zwischen den Fällen und somit auch das Besondere des einzelnen Falls dann besonders deutlich.

Die unterschiedlichen Umgangsweisen mit einem Thema, die unterschiedlichen Orientierungsrahmen, werden dann zu sinngenetischen Typen abstrahiert. Hiervon ist die soziogenetische Typenbildung zu unterscheiden, die auf die Rekonstruktion der Genese solcher Orientierungsrahmen, also auf deren soziokulturelle Entstehungsbedingungen (bspw. Profession, Lebensalter, Schule) zielt (Nohl, 2013).

5.3 Ergebnisse: Community-spezifische Problemlöseprozesse als Teil von Handlungskompetenz

Die Bedeutung der kollektiv-impliziten Wissensbestände einer CoP für Handlungskompetenz von Lehrkräften wird nun anhand einiger ausgewählter Passagen aus den erhobenen Teamsitzungen zweier Teams dargestellt.

5.3.1 Passage „QA“ Martinsschule

In der nun folgenden Passage der Martinsschule³ geht es zunächst um Unterrichtsmaterialien, die Anja und Aneta, zwei der fünf anwesenden Lehrerinnen, erstellt haben. Als Aneta die anderen Lehrkräfte darauf hinweist, dass diese sich da „durchwühlen“ (Z. 9) müssen, merkt Anja an, dass das jetzt „Kooperation vier“, vermutlich im Sinne einer schlechten Bewertung, sei (Z. 12). Daraufhin wird zum ersten Mal die kürzlich stattgefunden „QA“ (Qualitätsanalyse) problematisiert (ein thematischer Gegenstand, der in allen Sitzungen dieses Teams aufgegriffen wird).

Textpassage 1: LK-MS-S1 „QA“ (Z. 12–36)⁴

15	Anja:	in in in (.) wie heißt es denn, (2) in QA gemessen
16	Franziska:	(2) @Kooperation Vier@ natürlich
17	Anja:	@(3)@
18	Franziska:	Das ist (.) mit Sternchen @(3)@ Kooperation
19	Magdalena:	Anja, wir entscheiden (.)
20	Franziska:	exzellent
21	Anja:	exzellent
22	Magdalena:	was davon stimmt, sollen wir selber gucken (.) und wir entscheiden auch <u>was</u> wir davon verändern wollen und <u>wann</u> (.) ne,
23		
24	Anja:	genau (.) ihr macht das (.) also jeder macht das für seine (.) Lerngruppe passend;
25	Magdalena:	nee, ich meine ich zitierte eigentlich jetzt den (.) Herrn von der QA,
26	Anja:	hmmm (.) den Quatsch- (.) ^o kopp ^o
27	Aneta:	aber ich hab (.) wir haben einen gravierenden Fehler gemacht; wir hätten sagen müssen dass wir eigentlich ein Protokoll führen über unsere (.)
28		
29	Franziska:	weil wir noch die (.) hmm
30	Anja:	hab ich heute Morgen auch schon dran gedacht,
31	Aneta:	äh::
32	Magdalena:	aber wann wolltest du das sagen,
33	Anja:	jetzt muss ich mit ()
34	Magdalena:	wir kamen ja gar nicht dazwischen (2) da war überhaupt kein Raum für da ne,
35	Franziska:	ja (.) die wollten gar nichts hören; (.)

Nachdem Anja in Bezug auf die Arbeitsweise zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien von „Kooperation vier“ spricht (Z. 12), bezeichnet sie dies später als „in QA gemessen“ (Z. 15). Magdalena greift danach das Thema der Unterrichtsmaterialien wieder auf (Z. 19) und elaboriert, was es für sie und die anderen Lehrerinnen bedeutet, zu „entscheiden“ (Z. 22 ff.). Anja validiert und elaboriert Magdalenas Äußerung, woraufhin Magdalena jedoch darauf hinweist, dass sie mit

3 Alle Angaben, die Rückschlüsse auf Orte und Personen zulassen, wurden anonymisiert.

4 Die Transkriptionszeichen entsprechen der Vorlage von Bohnsack (2008, S. 235 ff.).

ihrer Aussage den „Herrn von der QA“ zitiert hätte, der daraufhin als „Quatsch- (.) °kopp“ bezeichnet wird (Z. 26). An anderer Stelle (LK-MS-S2) wird deutlich, dass die Gruppe in der QA keine gute Bewertung bezüglich ihrer Zusammenarbeit erhielt, worauf wohl auch „Kooperation vier“ verweist. Aneta weist darauf auf einen „gravierenden Fehler“ hin (Z. 27), der darin besteht, dass die Gruppe nicht gesagt hat, dass sie ein Protokoll führen (es wird nicht ersichtlich, ob die Gruppe das nur hätte sagen sollen oder ob die Gruppe tatsächlich ein Protokoll führt), was Anja validiert, woraufhin Magdalena jedoch fragt, wann das gesagt werden sollte, da sie ja „gar nicht dazwischen“ kamen (Z. 32, 34), was von Franziska wiederum validiert wird.

An dieser Passage wird deutlich, dass die Gruppe die schlechte Bewertung ihrer Zusammenarbeit problematisiert und nicht anerkennt, da sie sowohl die Bewertung ironisiert aufgreift und durch Lachen unterstreicht (Z. 15–18), als auch den Qualitätsprüfer als Quatschkopf bezeichnet (Z. 26) und somit das Urteil aufgrund seiner Person (und nicht aufgrund seiner Inhalte) in Frage stellt. Zudem verweist der Ausdruck „in QA gemessen“ auf eine gewisse Ironisierung des Vorfalls, indem ein eigenständiges Maß erfunden wird. Die schlechte Bewertung wird also nicht mit der eigenen Arbeit in Verbindung gebracht, sondern vornehmlich der Person des Qualitätsprüfers zugeschrieben und folglich nicht anerkannt. Der Hinweis auf einen „gravierenden Fehler“, der auf die eigene Verantwortung verweist, wird zwar von Anja validiert, jedoch von Magdalena und Franziska anders gerahmt, indem sie zwar (implizit) anerkennen, dass man hätte sagen sollen, dass das Team ein Protokoll schreibt, dazu aber, aufgrund äußerer Umstände („kein Raum“) und wiederum der Person der anderen („die wollten gar nichts hören“), keine Gelegenheit bestand. Somit trifft die Gruppe keine Schuld und der Fehler wird nicht der Gruppe, sondern den äußeren Bedingungen zugeschrieben.

Diese Passage steht exemplarisch für die Problemorientierung der Gruppe, die Probleme und Fehler unabhängig der behandelten Themen (Qualitätsanalyse, Problemschüler, Elterngespräche, etc.) äußeren Umständen zuschreibt (nicht die eigene Arbeitsweise, sondern die Kompetenz des Qualitätsprüfers ist Ursache für die schlechte Bewertung; es war nicht ihr Fehler, dass das Protokoll nicht erwähnt wurde, da es dafür keinen Raum gab und es die anderen nicht hören wollten). Der kollektive Umgang dieser Gruppe mit Problemen ist also durch Externalisierung von Problemen und Lösungsmöglichkeiten geprägt. Externalisierung meint hier „nach außen verlagern“ (Duden, 2010, S. 419) und meint konkret, dass die Gruppe die Probleme und mögliche Lösungen auf ein von ihnen unabhängiges Medium fixiert. Die handlungsleitenden Implikationen werden in diesen, wie in allen anderen Passagen, unmittelbar deutlich, da die Externalisierung von Problemen und Fehlern dazu führt, dass die Gruppe zum einen ihr eigenes Verhalten kaum hinterfragt und zum anderen, durch die Determinierung von Problemen und Fehlern von außen, kaum Lösungsmöglichkeiten produziert, da sich die äußeren Umstände ihres Einflusses entziehen. Dies wird auch in einer weiteren Passage zu „QA“ (LK-MS-S2, Z. 486–899) deutlich, für die exemplarisch Anjas Äußerung stehen kann.

Textpassage 2: LK-MS-S2 Passage „QA“ (Z. 486–899)

488	Anja:	vor allending in Hinblick auf Kooperation, dass wir uns eindeutig falsch beurteilt
489		fühlen (.)

Anja verweist auf die falsche Beurteilung, vor allem ihrer Kooperation. Zwar wird durch das Verb „fühlen“ eine gewisse Toleranz gegenüber der Beurteilung suggeriert, die jedoch durch das Adverb „eindeutig“ konterkariert wird. Auch in dieser Passage, wie in allen weiteren Passagen zur Qualitätsanalyse, verweist das Team stets auf die äußeren Umstände (Qualitätsprüfer kommen nicht aus dem Schulwesen und können die Arbeit dort somit nicht einschätzen, Pech, Computer waren kaputt) als Ursache für die schlechte Bewertung, während der eigene Kooperationsprozess, also der Gegenstand der Bewertung, nicht thematisiert wird.

5.3.2 Passage „Zeitmanagement“ Aquarellschule

Die Problemorientierung der Gruppe wird vor allem im Kontrast (komparative Analyse) mit einem anderen Team sichtbar. In der Passage „Zeitmanagement“ der Aquarellschule schildert die Lehrerin Annegret, eine von vier anwesenden Lehrerinnen, ihre Probleme damit, die vorgeschriebenen Unterrichtsinhalte zeitlich im Rahmen ihrer Stunden zu behandeln.

Textpassage 3: LK-MOS-S2 Passage „Zeitmanagement“ (Z. 1–282)

16	Susanne:	erzähl,
17	Annegret:	ja, also w-::: (.) wie gesagt, also wenn ich mir meinen Stundenplan angucke, [...]
19		ich hätte eigentlich (.) montags in der (.) also wenn ich jeden Tag Deutsch und
20		Mathe mache (.) dann hab ich (.) fünf Stunden Deutsch, fünf Stunde- (.) also
21		jeden Tag eine Stunde (3) und dann kann ich n::ur (.) in Anführungsstrichen
22		jetzt nu:r (.) zwei Stunden Sachunterricht machen, in der Woche (.)
23	Susanne:	mmh (.) das ist ja auch so angedacht.
24	Annegret:	ja (.) aber, die (.) wirklichen Kreuze sind ja auch nicht volle Stunden (.) ich hab
25		zum Beispiel hier ein Kreuz bei mir (.) das ist dienstags, die dritte Stunde (.)
26		die hab ich quasi gar nich (.) weil die dann zum Schwimmen gehen und
27		anschließen Frühstück, (1) letzte Woche war Geburtstag, morgen ist
28		Geburtstag, dann ist die Stunde weg (.) die fehlt mir schon mal (.)
[...]		
33		auf der
34		anderen Seite denk ich dann auch immer (.) es ist jetzt seit 12 Jahren so hier
35		an der Schule, oder seit 11 (.) alle anderen zweiten Schuljahre sind da ja auch
36		irgendwie so durchgekommen (.) ja (.) da wollte ich einfach nochmal fragen,
37		wie ihr das (.) ob ihr da irgendwie (.) auch so empfindet (.) oder ihr das (.)
38		gehts dir auch so,

Annegret wird von Susanne dazu aufgefordert, ihr Problem zu erzählen (Z. 16). Daraufhin schildert sie, dass sie zu wenig Zeit hat, um die verlangte Menge an

Unterrichtsinhalten durchzubringen. Es geht viel Zeit verloren, sodass sie manche Stunden „quasi gar nich“ (Z. 26) hat. Annegret beschreibt in dieser Passage ein Problem, dass sich zwischen den formellen Ansprüchen an sie als Lehrerin (das Pensum, das absolviert werden muss) und den praktischen Voraussetzungen (die Zeit, die tatsächlich zur Verfügung steht) bewegt. Beide Aspekte sieht sie als gegeben und unveränderlich an („es ist jetzt seit 12 Jahren so hier“, Z. 34). Die Fragen, die sie an ihre Kolleginnen stellt, sind, wie diese das „empfinde[n]“ und ob es ihnen auch so gehe. Ähnlich wie im vorangegangenen Fall wird das Problem ebenfalls äußeren Umständen und nicht der eigenen Arbeit zugeschrieben. Allerdings sehen die Lehrkräfte hierin keinen Grund, das Problem nicht lösen zu können. So schildert bspw. Susanne, dass sie „schiebt“, d. h. dass sie innerhalb ihrer Kunststunden andere Fächer unterrichtet, um die vorgeschriebene Stoffmenge zu erreichen.

Textpassage 4: LK-MOS-S2 Passage „Zeitmanagement“ (Z. 1–282)

50 51	Susanne:	ich bei den (.) donnerstags hab ich zwei Stunden Kunst (.) ne und (.) dann mach ich mal Deutsch und mal Mathe (.)
----------	-----------------	---

Die weitere Diskussion bzw. die weiteren Lösungsmöglichkeiten drehen sich immer wieder um diesen Aspekt, der exemplarisch durch die von Janka formulierte Konklusion dargestellt wird.

Textpassage 5: LK-MOS-S2 Passage „Zeitmanagement“ (Z. 1–282)

159 160 161 162 163 164	Janka:	weil ich mir auch denke, (.) also von der Einstellung her (.) ich denk mir (.) das System ist so (.) und ich kann das nich grundsätzlich verändern, (.) ich kann hier und da ein bisschen (.) ä:hm (.) es schieben, sage mir auch OK (.) Sachunterricht ist ganz viel Schreibzeit (.) u:nd da guck ich auch und sage, guck mal (.) wir hatten jetzt da gesagt Punkte setzen, ne (.) und wie gehts dann weiter (.) also i- (.) indem ich einfach viel (.) da dran bin (.) ähm (1) denk ich mir OK;
--	---------------	---

Die äußeren Umstände sind unveränderbar („das System ist so“). Es gibt eine Differenz zwischen den formellen Anforderungen und dem, was in der Praxis realisierbar ist. Trotzdem ist es im Rahmen dieser Praxis möglich, sich entsprechende Freiräume zu schaffen. Diese Möglichkeiten auszunutzen, liegt in der Verantwortung jeder einzelnen Lehrkraft. Das Problem ist also, trotz unveränderlicher Umstände, lösbar, indem jede Lehrkraft für sich Zeit schafft (bspw. durch „Schieben“).

Im Gegensatz zur ersten Gruppe, die Probleme *und* Lösungen externalisiert und als unabhängig ihrer Person und Handlungen begreift, sieht diese Gruppe einen Handlungsspielraum innerhalb fester Strukturen, d. h. während Probleme zwar aus den (unveränderlichen) äußeren Umständen resultieren, liegt die Lösung in der Verantwortung der Gruppe bzw. der einzelnen Lehrkraft. Die handlungsleitenden Implikationen sind auch hier deutlich sichtbar, da die Gruppe aktiv nach Lösungen sucht sowie die je eigene Person in die Pflicht nimmt. Dass die äußeren Umstände

so sind, entbindet nicht von der Lösungssuche. Auf dieselbe Art und Weise werden alle anderen Probleme (bspw. Problemschüler, Schülerleistungen, Elterngespräche) behandelt.

5.3.3 Zusammenfassung

Unsere Ergebnisse verdeutlichen, wie kollektive Orientierungsrahmen die professionelle Handlungspraxis (in diesem Fall: Umgang mit Praxisproblemen) der Lehrkräfte generieren und somit als entscheidende Komponente von Handlungskompetenz zu betrachten sind.

Beide Teams schreiben Probleme vor allem den äußeren Umständen und anderen Personen und nicht dem eigenen Team zu. Der Unterschied liegt jedoch in den Konsequenzen, die daraus gezogen werden. Im ersten Fall wird die Suche nach Lösungen in der Form beeinflusst, dass auch diese von außen kommen müssen (die Lösungsmöglichkeiten selbst werden ebenfalls externalisiert). Die externalisierte Problemzuschreibung entbindet die Lehrkräfte von der Pflicht, das Problem selbst zu lösen. Dadurch wird zum einen ein kritisches Hinterfragen der eigenen Arbeit blockiert, zum anderen keine Lösungen produziert, die aus der eigenen Arbeit heraus erfolgen. Die Lehrkräfte stehen Problemen dadurch häufig ohnmächtig gegenüber, wobei diese Ohnmacht durch die Externalisierung der Problemursache und Lösungsmöglichkeiten wiederum legitimiert wird. Der Umgang mit Problemen ist also durch die implizite, handlungsleitende Orientierung des Teams geprägt.

Im zweiten Fall sehen sich die Lehrkräfte als handelnde Personen innerhalb fester Strukturen. Zwar werden auch hier Probleme äußeren Umständen zugeschrieben, das entbindet die Lehrerinnen jedoch nicht von der Pflicht, das Problem zu lösen (die Lösungsmöglichkeiten werden nicht externalisiert). Trotz der Unveränderbarkeit der äußeren Umstände gibt es Lösungsmöglichkeiten, die durch geschickte Handlungen zustande kommen (können) (bspw. das Schieben von Unterrichtszeit, das Umsetzen eines Problemschülers, die direkte Ansprache an Eltern). Die Lehrkräfte hinterfragen also ihre jeweilige Praxis und versuchen selbst von ihnen umsetzbare Lösungen zu generieren.

6. Fazit und Ausblick

In diesem Aufsatz wurde versucht, die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung der Kollektivität von Kooperationsprozessen in der deutschsprachigen Lehrerkooperationsforschung aufzuzeigen, genauer einer stärkeren Zuwendung zu kollektiv-impliziten Wissensbeständen (Orientierungsrahmen).

Hierfür konnten von unterschiedlichen Lehrerteams als Beispiel community-spezifischer Orientierungsrahmen themenunabhängige Problemlösepraktiken rekonstruiert werden, die deutliche Differenzen beim Umgang mit Praxisproblem

erkennen lassen (siehe Abschnitt 5.3.3). Der Umgang mit Problemen hängt also entscheidend vom kollektiv-implizitem Wissen der jeweiligen Lehrercommunity ab.

Diese unterschiedlichen Orientierungsrahmen konnten in den Lehrerkooperationsteams allerdings erst herausgearbeitet werden, indem nicht das PLG-Konzept, sondern das CoP-Konzept zur theoretischen Rahmung gewählt wurde. Das PLG-Konzept erweist sich als nicht ausreichend, um die Kollektivität von Lehrerkooperationsprozessen theoretisch *umfassend* zu erfassen. Dies liegt zum einen an den beschriebenen normativen Setzungen bestimmter kollektiver Werte (bspw. Fokus auf Schülerlernen), die das Konzept vornimmt. Zum anderen liegt dies daran, dass im PLG-Konzept die Kollektivität auf expliziter Ebene in Form von Normen und Werten verbleibt.

Als theoretischer Hintergrund unserer Analyse wurde daher das in der anglo-amerikanischen Lehrerkooperationsforschung bereits geläufige Konzept der CoP verwendet. Dieses erlaubt es, wissenssoziologisch interpretiert, implizites Wissen als kollektiv-implizite Orientierungsrahmen zu fassen, die durch permanente Aushandlung von Bedeutung in der CoP bzw. in den Lehrerkooperationsteams (re-) produziert werden.

Die hier rekonstruierten Differenzen wären unter der Perspektive des PLG-Konzepts gar nicht erst aufgefallen und beide Teams wären, trotz erheblicher Unterschiede, als PLG kategorisiert worden und hätten damit eine Klassifikation für dieselbe Kooperationspraxis erhalten. Erst das CoP-Konzept als theoretische Rahmung erlaubt es, die u. E. nicht unbedeutenden Unterschiede zu erkennen und zu analysieren.

Damit einher geht nicht nur eine umfassendere, sondern auch eine kritischere Perspektive auf Lehrerkooperation. Die (Re-)Produktion impliziten Wissens bedeutet demnach immer auch die Möglichkeit der (Re-)Produktion impliziter Vorurteile, „schlechter“ Routinen und Handlungspraktiken. CoPs sind also nicht per se gut. Sie haben das Potential, Wandel anzustoßen, aber auch die Gegenwart zu konservieren. Wenger (1998) warnt deshalb auch explizit vor der Gefahr der Romantisierung von CoPs.

Die vorgeschlagene theoretische Rahmung ermöglicht, Lehrerkooperation umfassender und differenzierter zu erfassen und bietet somit einen Ansatzpunkt zu erklären, warum bisher kaum belastbare empirische Belege für die Effektivität von Lehrerkooperation existieren.

Für den Erwerb von Handlungskompetenz in Lehrerteams lässt sich festhalten, dass auch dieser Prozess stärker kollektiv gedacht werden sollte. Die Entwicklung von Handlungskompetenz sollte (auch) als Enkulturation in eine CoP verstanden werden. Lernen bedeutet dann nicht mehr nur Erwerb von theoretischem Wissen und Verarbeitung individueller Erfahrung, sondern soziale Transformation durch die permanente Aushandlung von Bedeutung(en). Ein solches Lernen lässt sich mit dem PLG-Konzept nicht erfassen, da kollektive Werte und Normen vorausgesetzt werden, ohne deren Herkunft bzw. Produktion zu erörtern. Auch hier kann das CoP-Konzept mit seiner lerntheoretischen Fundierung einen Ansatz zur Analyse der Entwicklung von Handlungskompetenz *durch* Lehrerkooperation liefern.

Der hier vorgestellte theoretische Ansatz und die empirischen Ergebnisse legen somit einen stärkeren Fokus auf kollektiv-implizites Wissen in Lehrerkooperationsprozessen nahe, der es dann erlaubt, nach Effekten von Lehrerkooperation auf individuelle Handlungskompetenz jenseits individueller Erfahrung und theoretischem (Fach-)Wissen zu suchen.

Literatur

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421–455.
- Bergmüller, C. & Asbrand, B. (2010). Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 99–116). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (7. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich/UTB.
- Bohnsack, R. (2011). Orientierungsmuster. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 132–133). Opladen: Verlag Barbara Budrich/UTB.
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: VS.
- Bondorf, N. (2012). Jahrgangsstufenteams als Schicksalsgemeinschaft. Ein Fallbeispiel zu Potenzialen und Grenzen verordneter Kooperation. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 105–118). Wiesbaden: VS.
- Bonsen M., Hübner-Schwartz, C. & Mitas, O. (2013). Teamqualität in der Schule – Lehrerkooperation als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. Keller-Schneider, S. Albißer & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen* (S. 105–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster: Waxmann.
- Duden. (2010). *Die deutsche Rechtschreibung* (25., völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- DuFour, R. (2004a). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- DuFour, R. (2004b). Leading edge: The best staff development is in the workplace, not in a workshop. *Journal of Staff Development*, 25(2), 63–64.
- Eraut, M. (2000). Non-Formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften* (Dissertation). Zugriff am 14.11.2012 unter <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1129/dgo802.pdf>

- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 847–864). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaft in der Lehrerfortbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 545–561.
- Gräsel, C., Pröbstel, C., Freienberg, J. & Parchmann, I. (2006). Anregungen zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule* (S. 310–329). Münster: Waxmann.
- Grossman, P., Wineburg, S. & Wollworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942–1012.
- Gruber, H. (1999). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Göttingen: Hans Huber.
- Harazd, B. & Drossel, K. (2011). Formen der Lehrerverkooperation und ihre schulischen Bedingungen. Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. *Empirische Pädagogik*, 25(2), 145–160.
- Hodkinsons, H. & Hodkinson, P. (2004). Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 21–31.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *National Staff Development Council*, 30(1), 40–43.
- Horn, I. S. (2005). Learning on the job: A situated account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and Instruction*, 23(2), 207–236.
- Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217.
- Järvinen, H., Manitiuss, V. & Otto, J. (2012). Arbeiten in schulischen Netzwerken – Das Beispiel Schulen im Team. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 263–282). Münster: Waxmann.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337–350.
- Killus, D. & Gottmann, C. (2012). Schulübergreifende und schulinterne Kooperation in Schulnetzwerken. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 149–166). Wiesbaden: VS.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(8), 11–29.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Zugriff am 07.04.2012 unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf
- Kruse, S. D. & Louis, K. S. (1993, April). *An emerging framework for analyzing school-based professional community*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA. Zugriff am 23.06.2011 unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358537.pdf>
- Kuper, H. & Kapelle, N. (2012). Lehrerverkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 41–51). Wiesbaden: VS.

- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Hrsg.), *Perspectives on socially shared cognition* (S. 63–84). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Li, L. C., Grimshaw, J. M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P. C. & Graham, I. D. (2009). Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation Science*, 4(11).
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477–489.
- Louis, K. S. & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532–575.
- Louis, K. S., Marks, H. M. & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757–798.
- Martens, M. (2010). *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. Göttingen: V & R Unipress.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2009). Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), 201–217.
- Meister, G. (2012). Kooperation in fusionierten Kollegien. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 167–178). Wiesbaden: VS.
- Mulder, R. H. & Gruber, H. (2011). Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 427–437). Wiesbaden: VS.
- Musanti, S. I. & Pence, L. (2010). Collaboration and teacher development. Unpacking resistance, constructing knowledge, and navigating identities. *Teacher Education Quarterly*, 37(4), 73–89.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der Dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS.
- Pfaff, N. & Krüger, H.-H. (2009). Rekonstruktive Forschung zum Kompetenzerwerb in der schulischen und außerschulischen Bildung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), 191–199.
- Pröbstel, C. H. & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 55–76). Wiesbaden: VS.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15.
- Reh, S. & Breuer, A. (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams – Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 185–201). Münster: Waxmann.
- Renkl, A. (2009). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 3–26). Heidelberg: Springer.
- Rosenberger, K. (2009). „Tausend Nuancen des Wissens“. Textanalytische Rekonstruktionen zum Kompetenzerwerb in der LehrerInnenbildung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), 263–291.

- Scherr, A. (2013). Werte und Normen. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics* (S. 271–278). Wiesbaden: VS.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerverbände in der Schule: Erfassung, Konzeption, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–246.
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice. A brief introduction*. Zugriff am 28.01.2015 unter <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>
- Werner, S. (2012). Wie kommt Kooperation in die Schule? Zum Spannungsverhältnis zwischen Interventionsidee und schulpraktischer Umsetzung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 135–148). Wiesbaden: VS.