

Silke Trumpa/Eva-Kristina Franz/Silvia Greiten

Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften

Ein narratives Review

Zusammenfassung

Lehrerkooperation schreibt man sowohl einen Mehrwert für die Lernenden als auch eine entlastende Wirkung für die Lehrenden und positive Effekte für die Innovationsbereitschaft von Kollegien zu. Inwiefern diese Zusammenhänge empirisch bestätigt sind, wird durch eine Zusammenschau der Befunde der letzten 15 Jahre im deutschsprachigen Raum analysiert. Daraus lassen sich Erkenntnisse für die Praxis ziehen, Forschungsdesiderate aufzeigen und Hinweise auf forschungsmethodische Herausforderungen ableiten.

Schlüsselwörter: Forschungsbefunde, Lehrerkooperation, narratives Review

Research Results on Teacher Cooperation

A Narrative Review

Summary

Cooperation of teachers has been attributed an additional benefit for learners, a relief for teachers, and positive effects on the teaching staff's will to innovate schools. The review focuses on the forms, effects and conditions of success of teacher cooperation according to German research within the last 15 years. Practical advice is deduced, empirical desiderata and methodological defiances are pointed out.

Keywords: research results, cooperation of teachers, narrative review

1. Zur Bedeutung der Lehrerkooperation

In den letzten 50 Jahren wurde die Bedeutung der Kooperation von Lehrkräften in der Institution Schule mehrfach empirisch untersucht, deskriptiv erfasst und als Gelingensfaktor für eine Qualitätssteigerung von Lehr- und Lernprozessen diskutiert. Dennoch ist Lehrerkooperation nach wie vor ein vernachlässigtes Thema im Lehrberuf (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006, S. 205). Dies wird auf die Arbeitsstrukturen eines *lose gekoppelten Systems* (vgl. Weick 1976) zurückgeführt, die durch

eine funktionale Organisation mit der Trennung von Fächern, Jahrgangsklassen und einem Fach- bzw. Klassenlehrersystem gekennzeichnet und durch eine lange Tradition einer individuellen Lehr- und Vorbereitungspraxis konstituiert sind (vgl. exemplarisch Steinert et al. 2006, S. 188).

Die Entwicklung der vergangenen 15 Jahre zeigt einen deutlichen Bedeutungszuwachs hinsichtlich der Lehrerverkooperation. Sie wird als Schlüssel für die erfolgreiche Umsetzung von outputorientierten Reformen angesehen – wie beispielsweise die Implementierung von Bildungsstandards und die flächendeckende Prüfung von Kompetenzen (vgl. exemplarisch Wacker/Maier/Wissinger 2012). Auch bei dem Thema Individualisierung gilt die Teamarbeit als konstitutives Moment (vgl. exemplarisch Werning/Arndt 2013). Eine besondere Aufmerksamkeit erfährt dabei die unterrichtliche Kooperation durch die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung, die durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 flächendeckend an Relevanz zugenommen hat.

Der Begriff *Kooperation* bedeutet im Allgemeinen *Zusammenarbeit*, insbesondere mit Blick auf gemeinsam geteilte Aufgaben und Ziele der verschiedenen Kooperationspartner (vgl. Spieß 2004, S. 199), und bedingt eine gewisse Reziprozität (vgl. Kamski 2011). In Abgrenzung zum Begriff der Interaktion stellen dabei (1.) die Arbeit an gemeinsamen Zielen und Aufgaben, (2.) das Vertrauen in die Kooperationspartner und (3.) ein hohes Maß an Autonomie konstitutive Bedingungen des Begriffs dar (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006, S. 207f.). Kooperation im Lehrberuf als spezieller Fall kann anhand der vorfindlichen Studien in drei Diskurslinien unterteilt werden: Die *Lehrerverkooperation*, welche die unmittelbare Zusammenarbeit von gleichwertig ausgebildeten Lehrpersonen bezeichnet, die *multiprofessionelle Kooperation*, die die Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen und Professionen in der Schule beschreibt, und schließlich die *Vernetzung*, die alle weiteren (außerschulischen) Kooperationspartner der Schulen miteinbezieht (vgl. Bauer 2013, S. 162ff.).

Da über die letzten 15 Jahre im deutschsprachigen Raum die meisten Befunde zur *Lehrerverkooperation* vorliegen, stellt die folgende Literaturübersicht diese in den Mittelpunkt und begegnet damit der bis dato fehlenden systematischen Zusammenschau und Einordnung der vorliegenden Befunde. Ein Ausblick auf Erkenntnisse zur *multiprofessionellen Kooperation*, wie sie vermehrt in inklusiven Settings stattfindet, wird exemplarisch gegeben; eine umfassende Aufarbeitung ist in Vorbereitung.

2. Fragestellung und methodisches Vorgehen

Bei der Gegenüberstellung der Forschungsbefunde zur Lehrerkooperation sind folgende Fragen handlungsleitend:

- 1) Inwiefern können empirisch gesicherte Erkenntnisse zur Lehrerkooperation für die Praxis abgeleitet werden?
- 2) Welche Forschungsdesiderate werden bei der Zusammenschau sichtbar?
- 3) Welche forschungsmethodischen Herausforderungen können abgeleitet werden?

Methodisch wird auf die Vorgehensweise des narrativen Reviews zurückgegriffen (vgl. Ressing/Blettner/Klug 2009, S. 456ff.). Berücksichtigung finden deutschsprachige Studien, die ab dem Jahr 2000 durchgeführt wurden. Die Recherche erfolgte über die Datenbanken *fis-Bildung* und *psyndex* mit den Schlagworten *Kooperation*, *Lehrerkooperation*, *schulische Kooperation* sowie *Teamenteaching*.

Die räumliche Einschränkung auf die Bundesrepublik Deutschland entstand durch die Annahme, dass sich der Lehrberuf durch kultur- und gesellschaftsspezifische Einflüsse entwickelt (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia/Preuß/Förster 2009). Vor dem Hintergrund, dass sich seit den Ergebnissen der ersten internationalen Vergleichsstudien bildungspolitische Steuerungsversuche auf die Lehrerkooperation ausgewirkt haben könnten, erfolgt eine zeitliche Begrenzung auf die letzten 15 Jahre. Die Analysedaten wurden dabei auf Befunde begrenzt, die unterrichtliche Kooperation zwischen Lehrpersonal, das in direktem Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern steht, in den Blick nehmen sowie schulorganisatorische Kooperation, wie sie durch die Schulentwicklung und Profilarbeit in einem Kollegium stattfindet.

Aus einer Gegenüberstellung von 30 Studien ging induktiv eine Einteilung der Erkenntnisse in folgende Kategorien hervor: Befunde zu *Formen der Kooperation* von Lehrkräften, zur *Wirksamkeit im Hinblick auf die Schülerleistung*, zu *institutionellen und personellen Gelingensfaktoren* sowie zur *Erlernbarkeit*. Die nun folgenden kurzen Zusammenfassungen der Befunde orientieren sich an dieser Einteilung und werden exemplarisch um Ergebnisse zur multiprofessionellen Kooperation ergänzt. In einer abschließenden Zusammenschau werden Erkenntnisse für die Praxis, Forschungsdesiderate und methodische Hinweise für die Erforschung der Lehrerkooperation abgeleitet.

3. Befunde zu Formen der Lehrerkooperation

Empirisch wurden primär drei Modelle zu den Formen der Lehrerkooperation abgeleitet: Dazu zählen die Unterscheidung von Niveaustufen in *Fragmentierung*, *Differenzierung*, *Koordination*, *Interaktion* und *Integration* (vgl. Steinert et al. 2006),

die Aufteilung in *Reflektierender Dialog*, *De-Privatisierung der Unterrichtspraxis*, *Fokus auf Lernen statt auf Lehren*, *Zusammenarbeit* und *Gemeinsame handlungsleitende Ziele* (vgl. Bensen/Rolff 2006) sowie die Unterteilung der Kooperationsformen in *Austausch*, *Synchronisation* bzw. *arbeitsteilige Kooperation* und *Ko-konstruktion* (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006). Von diesen Modellen wurde bislang das letztgenannte am häufigsten als Ausgangspunkt für Folgestudien verwendet und auf die Häufigkeitsverteilung der Kooperationsformen sowie ihre faktoriellen Zusammenhänge hin ausgewertet (vgl. Fußangel 2008; Pröbstel 2008; Schröder-Lausen/Nerdel 2008; Kullmann 2009; Maag Merki et al. 2010; Harazd/Drossel 2011; Pröbstel/Soltau 2012; Holtappels 2013).

Allen Studien gemeinsam ist die Einschätzung, dass sich die qualitativ am höchsten eingestuften Formen von Kooperation, die sich auf ko-konstruktive Prozesse beziehen, mit geringster Häufigkeit empirisch nachweisen lassen. Gleichzeitig wird die Bedeutung eines effizienten Zusammenhangs zwischen Einsatz und Zweck der Kooperationsformen betont, weshalb es sich bei der Unterscheidung explizit nicht um eine qualitative Rangfolge handelt (vgl. Pröbstel 2008, S. 61). Außerdem arbeiten die Verfasserinnen und Verfasser die individuellen Motive für die Kooperation (soziale Orientierung, Aufgabenorientierung und Autonomiemotiv) sowie die Einstellungen (gemeinsame Zielbildung und arbeitsbezogenes Vertrauen) als signifikante Einflussfaktoren heraus (vgl. Pröbstel/Soltau 2012, S. 66). Darüber hinaus verhält sich das Niveau der Kooperation positiv proportional zu unterstützenden Strukturen und Rahmenbedingungen, wobei Schulleitungen eine Schlüsselposition zukommt (vgl. Harazd/Drossel 2011, S. 153). Zudem differieren Niveaustufen der Lehrerkooperation in ihrer Häufigkeit schulformspezifisch: Grundschulen wird ein höheres Kooperationsniveau als Sekundarschulen attestiert (vgl. Schröder-Lausen/Nerdel 2008; Kullmann 2009). Zusätzlich können geschlechts- und altersspezifische Unterschiede nachgewiesen werden: Frauen sind kooperationsbereiter bezüglich ihres Unterrichts als Männer, und jüngere Kolleginnen und Kollegen sind eher an Kooperation interessiert als ältere (vgl. Fußangel 2008, S. 202). Schulkonferenzen, informelle Absprachen, pädagogische Unterrichtsteams sowie Projektgruppen stellen die am häufigsten genutzten Kooperationsplattformen dar, wobei dem Teamteaching, der Kooperation in einem Tandem und den informellen Absprachen der größte Zeitrahmen eingeräumt und der kindbezogenen Kooperation ein hoher Stellenwert beigemessen wird (vgl. Maag Merki et al. 2010, S. 29ff.). Der inhaltliche Fokus der Kooperation liegt auf der Unterrichtsentwicklung, der integrativen Förderung und dem Umgang mit Heterogenität. Dabei lässt sich interessanter Weise kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Lehrerbeltung und -kooperation ableiten (vgl. Dizinger/Fußangel/Böhm-Kasper 2011).

4. Befunde zu den Wirkungen von Lehrerkooperation auf die Schülerleistung

Bezüglich der Wirkungen von Lehrerkooperation auf die Schülerleistungen ergibt sich ein persistierendes Erkenntnisdefizit (vgl. Steinert et al. 2006, S. 186; Kullmann 2013, S. 133f.). Lehrerkooperation führt dann zu einem Kompetenzzuwachs auf Seiten der Lernenden, wenn zwischen den Lehrpersonen ein Konsens bei der Curriculumumsetzung besteht. Dabei können Lerngelegenheiten für Lehrpersonen und eine gemeinsame Unterrichtsvorbereitung als positiver Effekt auf die Leistung der Lernenden identifiziert werden (vgl. Kullmann 2013 in Anlehnung an Weiß und Steinert 2001). Relativierende Befunde liegen zur schulformspezifischen Kooperationskultur vor, wie beispielsweise an Integrierten Gesamtschulen (vgl. a.a.O., S. 130). Bei PISA 2000 und PISA 2003 zeigen sich im Untersuchungszeitraum keine signifikanten Zusammenhänge zwischen einer Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler und der Lehrerkooperation (vgl. Baumert et al. 2001; PISA-Konsortium 2006). In der Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) fanden Hochweber, Steinert und Klieme (2012) hingegen erneut einen Zusammenhang zwischen dem Kooperationsniveau im Fach Englisch und den Dimensionen *Strukturiertheit* und *Anforderungen* der Unterrichtsqualität. Diese kovariierten wiederum positiv mit den Schülerleistungen am Ende des Schuljahres.

Aus der aktuellen Forschungslage kann Lehrerkooperation also nicht als Prädiktor von Qualitäts- und Leistungssteigerung von Unterricht angenommen werden. Möglicherweise stehen diese uneinheitlichen Befunde aber auch im Zusammenhang mit der Schwierigkeit, sowohl Wirkungen der Lehrerkooperation als auch Schülerleistungen in ihren verschiedenen Dimensionen forschungsmethodisch zu erfassen.

5. Befunde zu den institutionellen Gelingensfaktoren der Lehrerkooperation

Bezüglich der institutionellen Gelingensfaktoren zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem Grad der Lehrerkooperation und der Qualitätseinschätzung schulischer und unterrichtlicher Organisation, dem Wohlbefinden bzw. dem Schulklima, der Qualitätseinschätzung der zentralen Schulentwicklungsfelder wie Innovationsbereitschaft, Qualitätsmanagement, Führungshandeln, Schulorganisation, Atmosphäre sowie der Arbeitszufriedenheit (vgl. Halbheer/Kunz/Maag Merki 2008, S. 28ff.; Holtappels et al. 2011, S. 54ff.).

Über den Schlüsselfaktor *Einstellung zur Verhandelbarkeit von Entscheidungsbefugnissen* gerieten im Mehrebenensystem der Institution Schule die koordinativen Fähigkeiten auf der Mesoebene, der Schulleitung (Koordination), und der

Makroebene, der Schulverwaltung (Ressourcenzuweisung), in den Blick (vgl. de Boer 2012). Hierbei wird eine Kommunikationsstruktur über hierarchische Ebenen hinweg als relevanter Faktor angenommen, durch den die Chancen für eine gelingende Lehrerverkooperation deutlich gesteigert werden können. Ergänzend wird die Organisationskultur, innerhalb derer Kommunikation und Kooperation ablaufen, als zentraler Gelingensfaktor eingeschätzt (vgl. Meister/Schnetzer 2009).

Zusammenfassend erscheinen auf der institutionellen Ebene zeitliche, personelle und räumliche Ressourcen als konstitutive, aber nicht als hinreichende Gelingensbedingungen. Für ein forschungsmethodisches Vorgehen ist es bedeutsam, dass diese Rahmenbedingungen nicht stabil sind, wodurch es Weiter- und Rückentwicklung von Kooperationsprozessen zu berücksichtigen gilt und ein offizieller Konsens noch keine Rückschlüsse auf die Ausgestaltung der Zielerreichung zulässt.

6. Befunde zu personalen Gelingensbedingungen

Bezogen auf personale Faktoren, soziale Interaktionen sowie persönliche Bedürfnisse, Motive und Einstellungen stellen sich Aspekte wie *soziale Orientierung* und *gemeinsame Zielbindung* als Prädiktoren für Lehrerverkooperation dar, wohingegen allein eine verbalisierte positive Haltung nur selten mit einer entsprechenden Praxis einhergeht und eine Kopplung von Ko-konstruktion und Aufgabenorientierung sowie zwischen Autonomie und Kooperationsverhalten nicht deduziert werden kann (vgl. Pröbstel/Soltau 2012; Köker 2013).

Als erwünschte Charakteristika von Partnerinnen und Partnern für die Lehrerverkooperation zeigen sich *gemeinsame didaktische Präferenzen* (vgl. Kullmann 2013), wie beispielsweise eine Vorliebe für offene Unterrichtsformen, als relevante Bedingungsfaktoren. Zu erwartende präferierte Charakteristika wie unterrichtsbezogene Kompetenz, Unterrichtserfahrung und Popularität bei Schülerinnen, Schülern und im Kollegium müssen hingegen als nicht wichtig eingeschätzt werden, wohingegen Gemeinsamkeiten bei der *Dauer der Berufserfahrung*, das *Geschlecht* und die *Berufszufriedenheit* signifikante Prädiktoren für eine positive Bewertung von Lehrerverkooperation darstellen. Auch dem *Lehrerhabitus* kann eine gewisse Aufklärungskraft für das Ge- und Misslingen von Kooperation zugesprochen werden: Es können ein sog. *erweiterter*, ein *basaler* und ein *marginaler Kooperationshabitus* unterschieden werden (vgl. Schütt 2012), wobei der erweiterte Habitus als besonders günstig für das Gelingen qualitativ hochwertiger Kooperationsprozesse eingeschätzt wird.

Die Bedeutung der *kollektiven Selbstwirksamkeit* für schulische Reformprozesse wird subjektiv hoch eingeschätzt (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia/Förster 2012, S. 187). Allerdings kann kein Zusammenhang zwischen dem theoretischen Glauben an die

förderliche Wirkung der kollektiven Selbstwirksamkeit und einer Intensivierung der tatsächlichen Kommunikation über innovative Themen nachgewiesen werden.

7. Befunde zur Erlernbarkeit von Lehrerkooperation

Interventionsstudien, in denen Maßnahmen zur Intensivierung von Lehrerkooperation, wie beispielsweise Fortbildungen mit berufsbezogenen Kooperationsaufgaben, im Mittelpunkt stehen, dokumentieren einheitlich, dass durch einzelne Interventionsmaßnahmen keine Ko-konstruktion zwischen Lehrpersonen initiiert werden kann. Stattdessen zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Lehrpersonen, die in Schulen mit einer gut ausgebildeten Kooperationskultur arbeiteten, und denen, die dies nicht taten (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006; Maag Merki/Werner/Ehlert 2013; Werner 2012). Als Schlüsselfaktoren können die auch in anderen Studien reduzierten institutionellen – wie beispielsweise Organisations- oder Kommunikationsstrukturen – und personalen Gelingensfaktoren – wie gemeinsame Ziele (die Verbesserung von Unterricht reichte dabei nicht aus) und vergleichbare Erfahrungshintergründe –, Wahrung der Autonomie der einzelnen Lehrperson und eine Vertrauensbasis festgestellt werden.

8. Multiprofessionelle Kooperation

Die Deskription der multiprofessionellen Lehrerkooperation erweist sich als schwierig, da das Feld sehr weit ist und sich nur schwer abgrenzen lässt: So spielen hier neben dem konkreten Einbezug verschiedener Personen- und Berufsgruppen in den Unterrichtsalltag auch Kooperationen im Sinne der Berufsorientierung, der Einbezug therapeutischer Berufe in den Schulalltag, die Zusammenarbeit mit Professionellen und Ehrenamtlichen im Sport- und Freizeitbereich, insbesondere in den gebundenen Ganztage, eine wichtige Rolle (vgl. exemplarisch Kamski 2011).

Im Rahmen der *unterrichtlichen Kooperation* haben sich diverse Formen eines Zwei-Pädagogen-Unterrichts herausgebildet – ohne empirisch bestätigten Konsens, was die effektivste Art der Zusammenarbeit ist. Dieses vergleichsweise wenig erforschte Feld besteht aus vielschichtigen Facetten, wie beispielsweise dem Berufsverständnis, der Rollen- und Aufgabenverteilung der kooperierenden Personen sowie hohen Anforderungen an die Interaktionsfähigkeit und diversen Erwartungshaltungen (z.B. Koexistenz versus Kompetenztransfer), um nur einige zu nennen (vgl. Schwager 2011, S. 97).

Zeigt sich die Kooperation von Sonderpädagogen und -pädagoginnen und Regelschulpädagogen und -pädagoginnen auf den ersten Blick in der Gesamtbeurteilung

als komplikationsarm (vgl. exemplarisch Gebhard et al. 2014), so weist der differenzierte Blick darauf hin, dass Unterschiede bezüglich der qualitativen Einschätzung in Abhängigkeit von der Professionszugehörigkeit und der Schulstufe existieren: So zeigen sich Sonderpädagogen und -pädagoginnen kritischer; die Qualität der Kooperation wird in der Primarstufe höher eingestuft als in der Sekundarstufe (vgl. exemplarisch Arndt/Gieschen 2013). Als mögliches Erklärungsmuster wird der Fachlehrerunterricht in der Sekundarstufe herangezogen. Aus Schülerperspektive wird die unterrichtliche Kooperation von allen als unterstützend erlebt, auch wenn Rollenattribute zwischen dem „Förderlehrer“ und dem „richtigen Lehrer“ zugeschrieben werden (vgl. ebd., S. 51).

9. Erkenntnisgewinn aus dem narrativen Review

Die Zusammenschau der empirischen Befunde zeigt Lehrerkooperation als eine anspruchsvolle und voraussetzungsreiche Professionalisierungsaufgabe für die Praxis und als ein herausforderndes Forschungsfeld. Die Erkenntnisse des narrativen Reviews werden hier analog zu den eingangs gestellten Fragen für die drei Bereiche (1.) Erkenntnisse für die Praxis, (2.) Forschungsdesiderate und (3.) methodische Hinweise für die Erforschung der Lehrerkooperation abgeleitet.

1. Eine systematische Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern bietet Potenzial zur Entwicklung und Reflexion der Schul- und Unterrichtspraxis, ist jedoch an verschiedene Gelingens- und Risikofaktoren gekoppelt, die in einem komplexen Wirkzusammenhang stehen. Daher kann Lehrerkooperation nicht als Universalstrategie zur Qualitätsverbesserung im Bildungswesen bezeichnet werden. Es gibt verschiedene Formen und Ausprägungen der Lehrerkooperation, die in Abhängigkeit von den Gegebenheiten der Einzelschule, der Zusammensetzung des Kollegiums und der Bereitschaft der einzelnen Lehrpersonen stehen. Allgemein ist festzuhalten, dass sich die Lehrerkooperation für die Implementation innovativer Schulkonzepte sowie bei der Qualitätssicherung als notwendige, jedoch nicht als hinreichende Voraussetzung herauskristallisiert hat. Die Auswirkungen der Lehrerkooperation auf die Bewältigung methodischer und didaktischer Herausforderungen sowie eine messbare Wirkung auf die Schülerleistung sind bislang umstritten. Kurz- und mittelfristig angelegte Impulse bleiben weitestgehend ohne nachhaltige Wirkungen und sind über den Zeitraum einer begleitenden Maßnahme hinaus kaum relevant.

Als Implikation für die Praxis bedeutet dies, dass die Vorteile der Lehrerkooperation auf der institutionellen Ebene der Schulentwicklung vergleichsweise einfach abrufbar sein müssten, sofern die Schulleitung eine exponierte Rolle in diesem Prozess übernimmt. Um Effekte der Lehrerkooperation für die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität dauerhaft nutzbar machen zu können, bedarf es länger-

fristiger Maßnahmen und ggf. auch einschneidender Veränderungen der schulischen Rahmenbedingungen. Dies könnten – neben fest installierten Klassen-, Fach- und/oder Jahrgangsteams und gemeinsamen Besprechungszeiten – Lehrerarbeitsplätze vor Ort und obligatorische Anwesenheitszeiten für die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung sein. Dafür werden langfristig angelegte flankierende Maßnahmen, wie beispielsweise regelmäßige Supervision der Teambildungsprozesse, kollegiale Beratung sowie gemeinsame Fortbildungen und Netzwerkarbeit, als hilfreich eingeschätzt. Der Erfolg der begleitenden Maßnahmen wird dabei in einem engen Verhältnis zur Passgenauigkeit der Angebote stehen und wird dann optimiert, wenn die Kooperation als Folge einer systemimmanenten Notwendigkeit erlebt wird. Die Bereitschaft zur Lehrerkooperation erfordert ein verändertes Berufsverständnis, das es bereits während der Ausbildung systematisch anzubahnen und über die Transitionen in die zweite und dritte Phase hinweg zu begleiten gilt.

2. Die nachgewiesene Wirksamkeit der Lehrerkooperation auf der institutionellen Ebene weist auf einen fokussierten Forschungsauftrag an die systematische Nutzbarmachung der Kooperation während verschiedener Entwicklungsphasen eines Kollegiums hin. Gleichzeitig wird deutlich, dass insbesondere der gemeinsame Unterricht noch ein weites Forschungsfeld ist, dessen Erkenntnisse aktuell mit der Chance auf eine Modellierung der noch jungen Praxis einhergehen. Bei den mannigfaltigen Forderungen nach den Veränderungen des Lehrberufs wird die Frage nach der Balance zwischen einem äußeren Druck und einem persönlichen Freiraum relevant, die empirisch in den verschiedenen Professionalisierungsphasen des Lehrberufs zu begleiten wäre. Für die erste Phase der Lehrerbildung gilt es vor allem, die Kooperationsfähigkeit mit ihren Teilkompetenzen in ihrer Entwicklung zu erfassen und zu begleiten. Dabei ist darauf Rücksicht zu nehmen, dass sich das persönliche und das berufliche Selbstbild nicht losgelöst voneinander entwickeln und vermutlich Phasen durchlaufen werden.
3. Lehrerkooperationen sind auf differenzierten Niveaus anzutreffen, gehen mit verschiedenen Funktionen einher und hängen jeweils von unterschiedlichen Ge- und Misslingensfaktoren im Mehrebenensystem Schule ab. Darüber hinaus steht eine Konzeptionalisierung aus, mit der die Qualität von Lehrerzusammenarbeit systematisch umrissen wird. Dadurch sind lineare Erklärungsmuster und Wirkzusammenhänge, wie beispielsweise zwischen Kooperation und Schülerleistung, empirisch nicht darstellbar bzw. unzureichend erfasst. Diese Komplexität könnte evtl. quantitativ durch eine Mehrebenenanalyse unter Berücksichtigung der Ebenen Individuum, Kollegium und Struktur erfasst werden. Gleichzeitig gälte es, vor allem Längsschnittuntersuchungen mit Mixed-Method-Designs sowie Interventionsstudien mit quasi-experimentellem Charakter den Vorrang zu geben, um ein dynamisches Analysemodell entwickeln zu können, das mittel- und langfristige Entwicklungen, ggf. auch Kooperationsphasen erfasst. Qualitativ müssten systematisch nach verschiedenen Kooperationsformen und -funktionen unterschieden, deren Tiefenstrukturen freigelegt und die Wirkzusammenhänge

rekonstruiert werden. Wenn wir bilanzieren, dass bislang mit den traditionellen Methoden der quantitativen und qualitativen Forschung nicht alle relevanten Aspekte der Lehrerkooperation operationalisierbar gemacht werden konnten, kann dies auch die Notwendigkeit dokumentieren, neue Wege zur Erforschung der Lehrerkooperation einschlagen zu müssen. Dieser Weg könnte über die *Praxisforschung* (vgl. Geertz 1991), die *Aktionsforschung* (vgl. Gottwald 1978) und/oder die *Handlungsforschung* (vgl. Lewin 1982) gebahnt werden. Mit diesen Ansätzen könnte das *Praxiswissen* mit dem *wissenschaftlichen Wissen* (vgl. Moser 2003, S. 11) stärker als bisher verknüpft werden; dies könnte tiefere Einblicke in das komplexe Feld der Lehrerkooperation bieten, um sie systematisch für das Bildungssystem nutzbar zu machen.

Literatur und Internetquellen

- Arndt, A.-K./Gieschen, A. (2013): Von der Verschiedenheit der Lehrkräfte profitieren. Kooperation von Regel- und Förderschullehrkräften aus der Sicht von SchülerInnen. In: *Lernchancen* 93/94, S. 22-26.
- Bauer, P. (2013): Multiprofessionelle Kooperation und institutionelle Vernetzung in der (Ganztags-)Schule. In: Bohl, T./Meissner, S. (Hrsg.): *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsbefunde und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 161-176.
- Baumert et al. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bonsen, M./Rolf, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2, S. 167-184.
- de Boer, H. (2012): Unterrichtsbezogene Kooperation und Organisation. „Sie haben praktisch schon vorher mit dem Chef gesprochen“. In: Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule*. Heidelberg: Springer, S. 91-104.
- Dizinger, V./Fußangel, K./Böhm-Kasper, O. (2011): Lehrer/in sein an der Ganztagsschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? In: Stecher, L./ Krüger, H.-H./ Rauschenbach, T. (Hrsg.): *Ganztagsschule – Neue Schule?* Wiesbaden: VS, S. 43-61.
- Fußangel, K. (2008): *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. URL: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1129/dg0802.pdf>; Zugriffsdatum: 12.06.2014.
- Gebhard, S./Happe, C./Paape, M./Riestenpatt, J./Vägler, A./Wollenweber, K.U./Castello, A. (2014): Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings. In: *Empirische Sonderpädagogik* 6, H. 1, S. 17-32
- Geertz, C. (1991): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gottwald, P. (1978): *Aktionsforschung – welche Probleme will sie lösen, welche kann sie gegenwärtig lösen?* In: Fiedler, P.A./Hörmann, G. (Hrsg.): *Aktionsforschung in Psychologie und Pädagogik*. Darmstadt: Steinkopf, S. 2-23.
- Gräsel, C./Fußangel, K./Pröbstel, C. (2006): *Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, H. 2, S. 205-219.

- Halbheer, U./Kunz, A./Maag Merki, K. (2008): Kooperation zwischen Lehrpersonen in Zürcher Gymnasien. Eine explorative Fallanalyse zum Zusammenhang zwischen kooperativen Prozessen in Schulen und schulischen Qualitätsmerkmalen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 28, H. 1, S. 19-35.
- Harazd, B./Drossel, K. (2011): Formen der Lehrerkooperation und ihre schulischen Bedingungen – Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. In: Empirische Pädagogik 2, S. 145-160.
- Hochweber, J./Steinert, B./Klieme, E. (2012): Lehrerkooperation, Unterrichtsqualität und Lernergebnisse im Fach Englisch. In: Unterrichtswissenschaft 40, H. 4, S. 351-370.
- Holtappels, H.G. (2013): Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In: McElvany, N./Holtappels, H.G. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Münster u.a.: Waxmann, S. 35-61.
- Holtappels, H.G./Lossen, K./Spillebeen, L./Tillmann, K.-J. (2011): Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagsschulen. Konzeption und Entwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung? In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Ganztagsschule – Neue Schule? Wiesbaden: VS, S. 25-42.
- Kamski, I. (2011): Innerschulische Kooperation in der Ganztagsschule. Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. Münster u.a.: Waxmann.
- Köker, A. (2013): Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf professionelle Lerngemeinschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kullmann, H. (2009): Lehrerkooperation an Gymnasien. Eine explorative Untersuchung zu Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Dissertation Universität Duisburg-Essen. URL: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet/Document-22359/Dissertation_Kullmann.pdf; Zugriffsdatum: 17.08.2014.
- Kullmann, H. (2013): Der Zusammenhang von Lehrerkooperation und Schülerleistung – Zentrale Befunde und Perspektiven für die Forschung. In: Keller-Schneider, M./Albisser, S./Wissinger, J. (Hrsg.): Professionalität und Teamqualität in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123-137.
- Lewin, K. (1982): Forschungsprobleme in der Sozialpsychologie II: Soziales Gleichgewicht und sozialer Wandel im Gruppenleben. Werkausgabe, Bd. 4. Hrsg. von C.F. Graumann. Bern u.a.: Huber, S. 237-290.
- Maag Merki, K./Kunz, A./Werner, S./Luder, R. (2010): Professionelle Zusammenarbeit in Schulen. Schlussbericht. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich, Pädagogische Hochschule Zürich. URL: http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/service/suche.type.veroeffentlichungen.10.html?_charset_=UTF-8&keywords=maag+merki&submit=Suchen#veroeffentlichungen; Zugriffsdatum: 07.04.2015.
- Maag Merki, K./Werner, S./Ehlert, A. (2013): Kooperation von Lehrpersonen als Entwicklungsmotor für Unterrichtsentwicklung? Ergebnisse eines Interventionsprojektes zur Förderung des selbstregulierten Lernens der Schülerinnen und Schüler. In: Schüpbach, M./Slokar, A./Nieuwenboom, W. (Hrsg.): Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule. Bern: Haupt Verlag, S. 19-32.
- Meister, G./Schnitzer, T. (2009): Innerschulische Kooperation – Chance und Restriktion in der Entwicklung ganztägiger Konzeptionen. In: Prüß, F.B./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa, S. 157-170.
- Moser, H. (2003): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Zürich: Pestalozzianum.

- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2006): PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. Münster u.a.: Waxmann.
- Pröbstel, C.H. (2008): Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin: Logos.
- Pröbstel, C.H./Soltau, A. (2012): Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren. Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In: Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Heidelberg: Springer, S. 55-75.
- Ressing, M./Blettner, M./Klug, S. (2009): Systematische Übersichtsarbeiten und Metaanalysen. In: Deutsches Ärzteblatt 106, H. 27, S. 456-464.
- Schröder-Lausen, E./Nerdel, C. (2008): Kooperation von Grundschullehrkräften zum Heimat- und Sachunterricht – Erste Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 14, S. 185-200.
- Schütt, S. (2012): Kooperation in der Schule. Eine Untersuchung der Orientierungs- und Handlungsmuster von Lehrern. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Schwager, M. (2011): Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3, S. 92-98.
- Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Ser. 3, Bd. 4). Göttingen: Hogrefe, S. 193-250.
- Steinert, B./Klieme, E./Maag Merki, K./Döbrich, P./Halbheer, U./Kunz, A. (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 2, S. 185-204.
- Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (2012): Zur Bedeutung und Kritik der Steuerungsforschung – Fazit und Ausblick. In: Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. Wiesbaden: VS, S. 303-322.
- Weick, K.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, H. 1, S. 1-19.
- Weiß, M./Steinert, B. (2001): Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich, S. 427-454.
- Werner, S. (2012): Wie kommt Kooperation in die Schule? Zum Spannungsverhältnis zwischen Interventionsidee und schulpraktischer Umsetzung. In: Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Heidelberg: Springer, S. 135-148.
- Werning, R./Arndt, A.-K. (Hrsg.) (2013): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O./Preuß, D./Förster, M. (2009): Kulturspezifische und kulturübergreifende Einstellungsmuster von Lehrkräften in Bulgarien, Dänemark, Deutschland und Kanada. Vorstellung einer interdisziplinären empirischen Studie. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Opladen u.a.: Budrich, S. 93-103.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O./Förster, M. (2012): Die Rolle der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrkräften für erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse – Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Heidelberg: Springer, S. 181-190.

| Silke Trumpa/Eva-Kristina Franz/Silvia Greiten

Silke Trumpa, Dr. phil., geb. 1973, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.
Anschrift: Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg
E-Mail: trumpa@ph-heidelberg.de

Eva-Kristina Franz, Dr. phil., geb. 1979, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.
Anschrift: Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg
E-Mail: eva.franz@ph-heidelberg.de

Silvia Greiten, Dr. phil., geb. 1968, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen.
Anschrift: Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen
E-Mail: greiten@erz-wiss.uni-siegen.de

Unsere Buchempfehlung

www.waxmann.com | order@waxmann.com



European Studies on Educational Practices, Band 7, 2016, 196 Seiten, br., 24,90 €, ISBN 978-3-8309-3351-9
E-Book: 21,99 €, ISBN 978-3-8309-8351-4

Anja Kraus

Pädagogische Wissensformen in der Lehrer(innen)bildung

Ein performativitätstheoretischer Ansatz

Pädagogisches Handeln und pädagogische Situationen werden heute zunehmend unter dem Gesichtspunkt ihrer Optimierung und Evaluation gesehen. Mit dem Ziel, aus erziehungswissenschaftlicher Sicht Impulse für die Qualitätsdebatte zu geben, wird der übliche Blickwinkel einer Reflexion und Evaluation pädagogischer Kontexte verschoben. Es geht nicht mehr um ihre Bewertung im Hinblick auf gesetzte normative Maßstäbe, sondern um die handlungstheoretischen Voraussetzungen einer praktischen Umsetzung pädagogischer Intentionen. Das besondere Augenmerk liegt auf den sich ergebenden Maßgaben für die Modellierung der Lehrer(innen)bildung.



WAXMANN