

Sarah Stommel, Elke Hildebrandt, Patricia Senn, Rahel Widmer

## Einstellung von Schweizer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation

**Zusammenfassung:** Lehrpersonenkooperationen werden an Schweizer Schulen aufgrund aktueller Integrationsanforderungen verstärkt bildungspolitisch gefordert. Die Kooperation zwischen Lehrpersonen gilt dabei als zentrale Gelingensbedingung, um den steigenden Anforderungen gerecht zu werden. Als zentraler Einflussfaktor zum Eingehen von Kooperationsbeziehungen unter Lehrpersonen wird in der Literatur die Einstellung zu dieser Form der Zusammenarbeit genannt. Bislang liegt in der Schweiz jedoch keine Studie vor, die das Verhältnis zwischen der Einstellung der Lehrpersonen zu Kooperationsformen und der nach eigenen Angaben tatsächlichen Umsetzung im schulischen Alltag untersucht. Im Folgenden stellen wir eine Online-Studie vor, die im Schuljahr 2011 mit Lehrpersonen aus den Schweizer Kantonen Aargau und Basel-Landschaft durchgeführt wurde. Die Studie misst die von den Lehrpersonen genannte Häufigkeit der Umsetzung von 16 verschiedenen Formen von Lehrpersonenkooperation und die Einstellung zu diesen Kooperationsformen. Die Ergebnisse zeigen, dass Kooperationsformen, die aufgrund bildungspolitischer Vorgaben sowie entsprechender förderlicher Maßnahmen unterstützt werden, auch positiver von den Lehrpersonen wahrgenommen werden.

Schlüsselworte: Lehrerkooperation, Einstellung und Verhalten, Schulkooperation, Teamteaching, Bildungspolitik

### Swiss teacher`s attitudes towards different forms of teacher-collaboration

**Abstract:** Because of an increasing integration demand in schools, teacher collaborations are increasingly demanded by educational politics. The cooperation between teachers is a key factor to satisfy this demand. The main influencing factor to cooperate is the teacher`s attitude towards cooperation. So far there is a lack of studies focusing on the relationship between the frequency of teacher collaborations and the self-reported data of teacher`s attitude towards it. This paper introduces an online survey accomplished during 2011 with N=265 teachers in Switzerland. The survey measures how often 16 different forms of collaborations – from the point of view of the teachers – were implemented in the schools and how teachers judged them. Results indicate that teachers judge cooperation forms the more positive the more educational policy demands them to implement them.

Keywords: teacher collaboration, attitude and behaviour, cooperation between schools, team-teaching, educational policy

Die zunehmende Heterogenität und die daraus entstehenden Herausforderungen in Schweizer Schulen lässt die Kooperation zwischen Lehrpersonen (im Folgenden: Lehrpersonenkooperation) zu einer aktuellen und immer wieder diskutierten Thematik werden. Kooperation wird von Lehrpersonen erwartet und teilweise im Berufsauftrag formuliert (vgl. z.B. Kanton Basel-Landschaft, Stufenlehrplan Primarschule 1998). Die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen ergibt sich dabei erstens auf der Grundlage gesetzlicher Regelungen und zweitens aus den Anforderungen aktueller

Reformmaßnahmen: „In vielen aktuellen Reformprojekten und Bildungsinnovationen bilden Kooperationen zwischen Lehrpersonen [...] wesentliche Schwerpunkte“ (Maag Merki, 2009, S. 7). Die hohe Relevanz von kooperativen Prozessen zwischen Lehrpersonen (Bonsen & Rolff 2006) lässt Lehrpersonenkooperation zu einem aktuellen Schlüsselfaktor für Schulentwicklung werden, an den hohe Erwartungen geknüpft sind (Pröbstel 2008, S. 16), z.B. in Bezug auf Qualitätssteigerung von Schulen (vgl. z.B. Idel, Ullrich & Baum 2012; Steinert, Klieme, Maag-Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006; Terhart & Klieme 2006).

Die gesetzlich vorgegebenen Integrationsanforderungen an Schulen, der damit einhergehende Anstieg von Kooperationsformen im schulischen Alltag und die Bedeutsamkeit kooperativer Prozesse für aktuelle Schulentwicklungsprozesse ließen das Thema Lehrpersonenkooperation in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus wissenschaftlicher Forschung geraten.

## **1. Lehrpersonenkooperation als eine Antwort auf steigende Anforderungen an Schulen**

In zahlreichen Studien wird Lehrpersonenkooperation eine positive Wirkung attestiert (vgl. u.a. Bauer, Kopka und Brindt 1996; Tajino & Walker, 1998; Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006; Steinert et al. 2006; Wilson & Michaels, 2006; Halbheer, Kunz & Maag Merki, 2008; Fussangel, 2009; Maag Merki, 2009). So finden sich im Schulkontext viele Bereiche, in denen günstige Wirkungen von Lehrpersonenkooperation empirisch nachgewiesen werden können. Dies sind: positive Effekte auf die Schülerinnen und Schüler, v.a. im Sozialverhalten (Frommherz & Halfhide, 2003), eine Steigerung der Schuleffektivität (Fullan, Miles & Taylor 1980; Ditton 2000; Teddlie & Reynolds 2000; Esslinger, 2002) und eine sinkende Belastung der Lehrpersonen (Huber, 2000). Terhart und Klieme (2006) berichten von Untersuchungen zu Schul- und Unterrichtsqualität, die belegen, dass in guten Schulen (Bonsen, Gathen & Pfeiffer 2002) das Ausmaß an Kooperationshandlungen nachweislich höher ist als in weniger erfolgreichen Schulen. Dies betrifft auch die Leistungen der Schülerinnen und Schüler (Scheerens & Bosker 1997). Es finden sich demnach positive Effekte auf der Ebene der Lernenden, der Lehrpersonen und auch auf gesamtschulischer Ebene.

### **1.1 Lehrpersonenkooperation als Merkmal von Professionsentwicklung**

Lehrpersonen gelten als entscheidende Variable im Schulsystem und können durch ihre Kompetenz und Professionalität entscheidenden Einfluss auf die Fachkompetenzen sowie die Motivation der Schülerinnen und Schüler haben (Helmke & Weinert 1997; Lipowsky 2006; Hattie, Beywl & Zierer 2013). Ein entscheidendes Potenzial von Lehrpersonenkooperation liegt in der Möglichkeit zur individuellen Professionsentwicklung (Rosenholtz, Bassler & Hoover-Dempsey 1986; Rosenholtz 1989; Terhart 1995; Terhart 1996; Terhart 1998; Bauer 2000; Bauer 2004; Gräsel, Parchmann, Puhl, Baer, Fey & Demuth 2004; Bonsen & Rolff 2006). Durch den über Kooperation entstehenden Kommunikationsprozess innerhalb von Teams ergibt sich für die Lehrkräfte eine intensive Art der Reflexion (Carle 1997; Hiebert et al. 2002; Gräsel, Fussangel & Parchmann 2006), welche dem Lehrerindividualismus, der „ein gravierendes Hemmnis“ (Terhart 1996 S. 463) im Hinblick auf die individuelle Professionsentwicklung darstellt, entgegenwirken kann. Eine reflektierende Lehrperson ist eine bessere Lehrperson, da sie bewusst Handlungen und deren Wirkungen beobachtet (Van Manen 1977; Schön 1983) sowie Schlüsse für das eigene Handeln zieht und kontrolliert (Benke 2010). Im weiteren Kontext hat die über Kooperationsprozesse erworbene Steigerung des individuellen Professionalisierungsgrades

der Lehrpersonen einen Einfluss auf die Schuleffektivität der Einzelschule (Sammons, Hillman & Mortimore 1995; Scheerens & Bosker 1997; Fend 1998).

Jedoch kommen nicht alle Studien zu dem Ergebnis, dass die Kooperation zwischen Lehrpersonen eine durchweg positive Erscheinung ist.

So belegen Maag-Merki, Werner, Luder & Kunz (2010), dass Lehrpersonenkooperation zwar einerseits zur Professionalisierung beiträgt, andererseits jedoch eine zusätzliche Belastung für die Lehrpersonen darstellt. „Professionalisierung und Belastungssteigerung können somit als zwei Seiten der Medaille `Kooperation´ definiert werden“ (Maag Merki et al., 2010, S. 93). Ebenso wird in manchen Studien betont, dass Lehrpersonenkooperationen nur im Zusammenhang mit anderen positiv beeinflussenden Elementen zur Professionalisierung beitragen können (Rosenholtz, 1991). Ein zentrales Element ist das Vertrauen der Lehrpersonen zueinander. Kwakman (2003) zeigte in ihrer Befragung niederländischer Lehrpersonen, dass von den Lehrpersonen als negativ bewertete Kooperationsformen im Schulalltag auch nicht angewendet werden. Voraussetzung für das Eingehen von Kooperationsbeziehungen zwischen den Lehrpersonen auf individueller Ebene ist eine positive Einstellung sowie eine grundsätzliche Bereitschaft zur Kooperation (u.a. Sander 1979; Terhart 2001; Müller-Harth 2012).

## **1.2 Lehrpersonenkooperation und Einstellung**

Im Mehrebenensystem Schule tragen verschiedene Einflussfaktoren zu einer gelungenen Kooperation bei. So beeinflussen auf der Makroebene politische Rahmenbedingungen, auf der Mesoebene die Schulleitung und auf der Mikroebene die einzelnen Lehrpersonen Art und Umfang von Kooperationsprozessen. Neben strukturellen Einflussfaktoren ist auf der Mikroebene der Erfolg von Lehrpersonenkooperation unmittelbar mit der individuellen Haltung der Lehrpersonen verknüpft (Kwakmann, 2003; Kelchtermans, 2006; Pröbstel, 2008; Maag Merki et al., 2010). In einer Online-Studie von Soltau & Mienert (2009) an Bremer Schulen konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte zwar positiv gegenüber verschiedenen Kooperationsformen eingestellt sind, diese jedoch nach ihren eigenen Angaben in der Praxis selten anwenden. Dieses Ergebnis erstaunt in besonderem Maße, da in der Forschungsliteratur als vorrangige Erklärung für fehlende Kooperationsprozesse in Schulen das Autonomiestreben der Lehrkräfte gilt (vgl. exemplarisch Gräsel/Fussangel/Pröbstel, 2006; Soltau/Mienert, 2009). In der Einstellungsforschung werden die Einstellung und subjektive Haltung einer Person als Prädiktor für ihr Verhalten herangezogen (Ajzen 1985; Ajzen/Fishbein 2000). Demnach müsste eine positive Einstellung zu Kooperation dazu führen, dass diese auch häufiger im schulischen Alltag umgesetzt wird. Wenn das Autonomiestreben der Lehrpersonen nicht als Erklärungsmodell für fehlende Kooperationsprozesse herangezogen werden kann, liegt die Diskrepanz zwischen der Einstellung von Lehrpersonen zu Kooperation und deren vergleichsweise seltene Implementierung im schulischen Alltag möglicherweise in anderen Aspekten begründet. So konnte in einer empirischen Studie von Steinert et al. (2006) gezeigt werden, dass an Zürcher Gymnasien auf deutlich höherem Niveau kooperiert wird als an Hessischen Gymnasien. Den Grund für diesen Befund sehen die Autoren in den systematisch differenten bildungspolitischen Rahmenbedingungen der beiden Länder: Das Schweizer Bildungssystem sieht stärkere Vorgaben in Richtung einer verbindlichen Kooperation zwischen den Lehrpersonen vor (Steinert et al., 2006). Jedoch sind die organisationsstrukturellen Bedingungen für Unterschiede in der Lehrpersonenkooperation weniger bedeutsam als erwartet (Steinert et al. 2006). Die Kohärenz und Konsistenz von individuellem

Lehrpersonenhandeln in Bezug auf Kooperation hängt daher möglicherweise von anderen Merkmalen ab.

Es zeigt sich, dass einerseits eine hoch ausgeprägte Lehrpersonenkooperation als Schlüsselfaktor für effektive Schulentwicklung gilt. Andererseits ist bekannt, dass Top-Down-Reformen bei Lehrpersonen häufig auf Widerstand stoßen. Insofern ist es für einen größtmöglichen Implementationserfolg von Lehrpersonenkooperation an Schulen wichtig, die Einstellung der Lehrpersonen zu berücksichtigen (Pröbstel, 2008).

## **2. Studie mit Lehrpersonen der Vorschul- und Unterstufe in den Kantonen Aargau und Basel-Landschaft**

Im Folgenden wird die Einstellung zu Kooperationsformen sowie die von den Lehrpersonen genannte Häufigkeit der Umsetzung dieser Kooperation im schulischen Alltag bei Schweizer Lehrpersonen der Vorschul- und Unterstufe untersucht. Es soll herausgefunden werden, ob Schweizer Lehrpersonen generell eine positive Einstellung zu Kooperationsformen haben und inwiefern aus Sicht der Lehrpersonen zum Erhebungszeitpunkt kooperiert wird.

Um diese Hypothesen zu testen, wurde das gleiche Erhebungsinstrument wie bei Soltau/Mienert (2009) eingesetzt. Dadurch wird es möglich, Vergleiche zwischen der Lehrpersonenkooperation in Deutschland und der Schweiz zu ziehen.

### **2.1 Stichprobe**

Die Datenerhebung fand Anfang 2011 mit Lehrpersonen aus der Vorschul- und Unterstufe der Kantone Basel-Landschaft (BL) und Aargau (AG) statt.<sup>1</sup> In beiden Kantonen wurden alle Schulleitungen (210 Schulleitungen im Kanton AG und 85 Schulleitungen im Kanton BL) kontaktiert mit der Bitte, den Online-Fragebogen an ihre Lehrpersonen zu senden. Insgesamt 57 Schulleitungen meldeten zurück, dass sie den Link zu dem Fragebogen an ihre Lehrpersonen weitergeleitet haben. Zudem haben die Schulleitungen in der Rückmeldung Angaben gemacht, an wie viele Lehrpersonen sie den Online-Fragebogen geschickt haben. 901 Lehrpersonen sind gemäß diesen Angaben über die Umfrage informiert worden.

An der Online-Studie nahmen  $n=256$  Lehrpersonen teil, was einer Rücklaufquote von knapp 30% entspricht. Da es sich hier um keine Zufallsstichprobe handelt, ist der Rücklauf zwar erfreulich, aber kein Indiz für Repräsentativität. Gleiches gilt allerdings für die Ergebnisse der Soltau-Mienert-Studie.

Von den 256 Lehrpersonen kamen 64.2% aus dem AG und 35.8% aus BL. Im Vergleich zur tatsächlichen Zahl der Lehrpersonen in AG und BL waren somit beide Kantone etwa gleichstark vertreten. Der überwiegende Teil der Teilnehmenden gab an, Klassenlehrperson zu sein (60.8%). DaZ-Lehrpersonen<sup>2</sup> waren mit einem Anteil von 9% und HeilpädagogInnen mit 8.6% vertreten. Fachlehrpersonen, Förderkräfte und Lehrpersonen mit sonstigen Lehrtätigkeiten machten insgesamt einen Anteil von 4.5% aus. 17.1% der befragten Lehrpersonen gaben an, mehrere Lehrtätigkeiten auszuführen, wobei die häufigste Kombination die Tätigkeit einer Klassen- und DaZ-Lehrperson darstellte. Lehrpersonen der Unterstufe waren mit einem Anteil von 60% vertreten, Kindergartenlehrpersonen mit 35.4%. Von den befragten Personen gaben 4.6% an, auf beiden Schulstufen zu unterrichten.

<sup>1</sup> Die Vorschulstufe (Kindergarten ab vollendetem 4. Lebensjahr) gehört in der Schweiz zur Schule.

<sup>2</sup> DaZ: Deutsch als Zweitsprache

## 2.2 Verfahren und Erhebungsinstrument

Die Datenerhebung erfolgte mittels Online-Fragebogen. Das Ziel der Studie war, zu erheben, in welchem Verhältnis die Einstellung von Lehrpersonen zur von den Lehrpersonen angegebenen Realisierung der erhobenen Kooperationsformen steht. In Anlehnung an Soltau & Mienert (2009) wurde auf einer sechsstufigen Skala mit den beiden Endpunkten „sinnlos“ und „sinnvoll“ die Einstellung zu 15 verschiedenen Kooperationsformen erfragt (siehe Abbildung 1). Die 15. Variable „Gegenseitige Unterstützung in Supervisionsgruppen“ wurde an die Situation in der Schweiz angepasst und durch eine 16. Variable „Gegenseitige Unterstützung in Intervisionsgruppen“ ergänzt.

Soltau & Mienert (2009) systematisieren die Kooperationsformen nach den theoretischen Überlegungen von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) in die Kategorien *Austausch*, *Arbeitsteilige Kooperation* und *Kokonstruktion*.

„Bei den Kooperationsformen der Kategorie Austausch (Nummer 1-5) handelt es sich immer um ein gegenseitiges Zur-Verfügung-Stellen von Informationen oder Materialien. Der Kategorie Arbeitsteilige Kooperation (Nummer 6-10) wurden Kooperationsformen zugeordnet, bei denen es zwar gemeinsame Absprachen mit KollegInnen gibt, die Ausführung und Umsetzung allerdings der einzelnen Lehrperson überlassen bleibt. Bei den Arbeitsformen der dritten Kategorie Kokonstruktion (Nummer 11-15) werden nicht nur Vereinbarungen getroffen, sondern Vorschläge, Lösungen oder Materialien gemeinsam entwickelt, indem das individuelle Wissen der Einzelnen aufeinander bezogen wird“ (Soltau und Mienert 2009, S. 216/217).

Auf diese Weise konnte der abstrakte Begriff „Kooperation“ in konkrete Arbeitsformen unterteilt werden, die sich operationalisieren lassen.

Insbesondere die Kooperationsformen der Kokonstruktion stellen hohe Anforderungen an die Lehrpersonen, weshalb sie auch als anspruchsvoll bezeichnet werden (Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006).

Um eine Verhältnisaussage zur von den Lehrpersonen angegebenen Häufigkeit der Umsetzung der Kooperationsformen im schulischen Alltag treffen zu können, wurde zu jeder Kooperationsform auf einer fünfstufigen Ratingskala mit den Antwortmöglichkeiten „nie“, „selten“, „gelegentlich“, „oft“ und „immer“ die Umsetzung zu Beginn des Jahres 2011 erhoben.

## 3. Ergebnisse

### 3.1 Formen und Niveaustufen von Lehrpersonenkooperation

Die unterschiedlichen Niveaustufen von Lehrpersonenkooperation unterscheiden sich hinsichtlich ihres Anspruchsgrades. So sind die drei Kooperationsformen „Austausch“, „Arbeitsteilige Kooperation“ und „Kokonstruktion“ in der genannten Reihenfolge mit wachsendem Aufwand für die Lehrpersonen verbunden. Gleichzeitig steigt mit jeder Kooperationsform auch das Potenzial zur Erhöhung des individuellen Professionalisierungsgrades, da die anspruchsvolleren Formen der Kooperation eine intensivere Reflexion zwischen den kooperierenden Lehrpersonen ermöglichen. Aufgrund des eindeutigen Mehraufwands, den Lehrpersonen für die aufwändigeren Kooperationsprozesse betreiben müssen, ist die Fragestellung leitend, ob diese Formen der Kooperation seltener umgesetzt und von den Lehrpersonen insgesamt negativer bewertet werden. Ein weiterer zu untersuchender Punkt betrifft den Zusammenhang zwischen der Einstellung zu einer Kooperationsform und deren von den Lehrpersonen genannten Häufigkeit der Realisierung. Ausgehend von den Annahmen der Einstellungsforschung



müsste die Einstellung zu einer Kooperationsform als Prädiktor für deren Umsetzung im schulischen Alltag dienen können (Ajzen 1985; Ajzen/Fishbein 2000). Auch dies soll im Folgenden überprüft werden. Tabelle 1 stellt die Items unterteilt in die drei Niveaustufen dar. Der Mittelwert der Einstellung und der Mittelwert zur von den Lehrpersonen genannten Häufigkeit der Umsetzung im schulischen Alltag werden deskriptiv aufgezeigt sowie der Zusammenhang zwischen Einstellung und angegebenem Verhalten.

### **3.2 Das Verhältnis von angegebener Umsetzung und Einstellung zu den Kooperationsformen**

Nach Konventionen von Cohen (1988) können Korrelationen um +/-0.10 als schwache Zusammenhänge, um +/-0.30 als mittlere Zusammenhänge und um +/-0.50 als starke Zusammenhänge interpretiert werden. Die positiv-signifikanten Zusammenhangsmaße zeigen, dass die Einstellung zu einer Kooperationsform die Häufigkeit der Umsetzung im schulischen Alltag beeinflusst: Je positiver eine Kooperationsform empfunden wird, desto eher wird sie nach Aussage der Lehrpersonen im Alltag umgesetzt. Der überwiegende Teil der Korrelationen zeigt dabei sogar einen starken Zusammenhang. Eine Ausnahme bilden die Kooperationsformen der Kategorie „Kokonstruktion“: Hier sind die gefundenen positiven Zusammenhangsmaße schwächer als bei den anderen beiden Kategorien. Lehrpersonen bewerten die Kooperationsformen dieser Kategorie sehr positiv, setzen sie aber nach eigenen Aussagen vergleichsweise seltener um. In der Kategorie „Austausch“ und „Arbeitsteilige Kooperation“ stimmen die Einstellung und die angegebene Umsetzung dagegen stärker überein. Dieser Befund ist signifikant ( $p < .001$ ). Dies bedeutet, dass insbesondere innerhalb der Kategorie „Kokonstruktion“ die Diskrepanz zwischen maximal positiver Einstellung und von den Lehrpersonen genannte Häufigkeit der Realisierung am höchsten ist. Gründe für diese Diskrepanz können auf Grundlage des vorliegenden Datensatzes nicht näher untersucht werden. Möglicherweise finden Lehrpersonen für solche anspruchsvollen Kooperationsformen nicht die geeigneten Rahmenbedingungen vor und/oder sind weder über Aus- noch Weiterbildungen darauf vorbereitet.

Verglichen mit den Ergebnissen aus Deutschland von Soltau und Mienert (2009) ist die Divergenz zwischen der Einstellung zu einer Kooperationsform und deren Häufigkeit der Realisierung geringer. Zudem werden die Kooperationsformen im Durchschnitt von Schweizer Lehrpersonen nach eigenen Angaben signifikant häufiger umgesetzt ( $p < .000$ ). Inwiefern dies auf unterschiedliche Bedingungen innerhalb der Länder zurückzuführen ist, ist aus den vorliegenden Daten nicht zu erkennen.

Betrachtet man die Niveaustufen der Kooperationsformen im Einzelnen, so ergibt sich folgendes Bild: Kooperationsformen der Kategorie „Austausch“ werden von Lehrpersonen stark positiv bewertet und nach eigenen Angaben auch vergleichsweise häufig umgesetzt. Dies liegt vermutlich darin begründet, dass diese Kooperationsformen nur kurze Absprachen und Informationsaustausch zwischen den Lehrpersonen benötigen. So ermöglichen Kooperationsformen dieser Niveaustufe einen geringen Aufwand für die Umsetzung der Kooperation mit einem vergleichsweise hohen Gewinn.

Kooperationsformen der Kategorie „Arbeitsteilige Kooperation“ werden von Lehrpersonen insgesamt weniger gut bewertet als die Kooperationsformen der beiden anderen Kategorien. Möglicherweise sehen Lehrpersonen in Kooperationen dieser Kategorie wenig ertragreichen Nutzen für ihren Unterricht bei vergleichsweise hohem Aufwand.

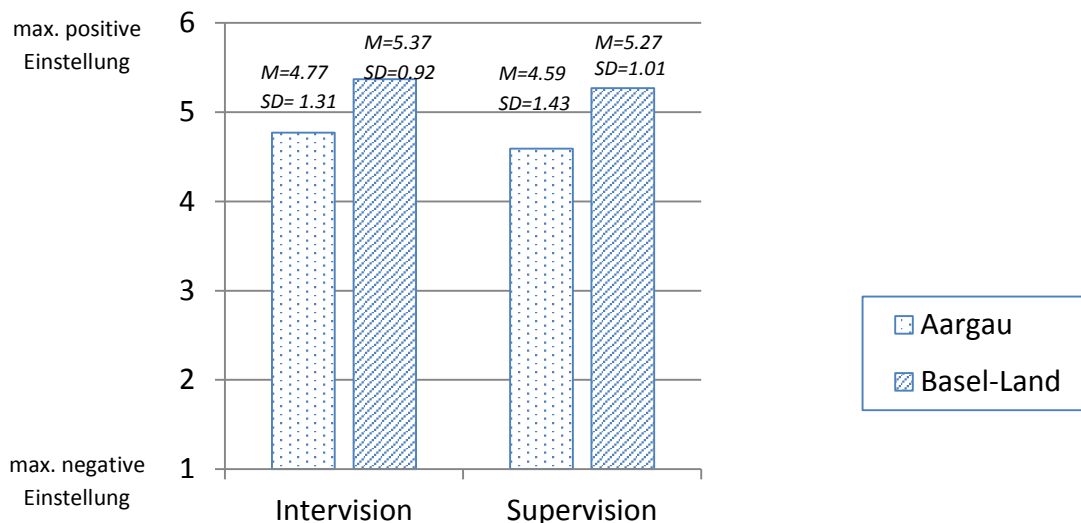
**Tab. 1:** Niveaustufen der Lehrpersonenkooperation und der Zusammenhang zwischen der Einstellung zu einer Kooperationsform und deren von den Lehrpersonen genannten Häufigkeit der Umsetzung im schulischen Alltag

Kooperationsitems	n	Einstellung (M)	SD	Umsetzung (M)	SD	Korrelation Einstellung und Umsetzung
<b>Niveaustufe 1: Austausch</b>						
1) Lehrpersonen der gleichen Stufe sammeln ihre individuellen Unterrichtsmaterialien in einem Ordner und stellen diese einander zur Verfügung.	263	5.43	.97	3.03	1.00	r=.38**
2) Lehrpersonen informieren sich gegenseitig darüber, was für Hausaufgaben sie einer gemeinsamen Kindergruppe erteilen.	234	4.41	1.59	2.44	1.36	r=.54**
3) Lehrpersonen tauschen sich mit einzelnen Kollegen/Kolleginnen über besonders erfreuliche bzw. unerfreuliche Unterrichtsstunden aus	263	5.46	.90	3.77	.87	r=.54**
4) Lehrpersonen spezieller Fördergruppen oder verschiedener Fächer informieren sich gegenseitig, auf welchem Leistungsstand die Kinder sich befinden.	260	5.56	.84	3.75	1.17	r=.51**
5) Lehrpersonen berichten sich gegenseitig von besonders leistungsstarken, leistungsschwachen oder verhaltensauffälligen Kindern.	264	5.35	.97	3.86	.91	r=.64**
<b>Niveaustufe 2: Arbeitsteilige Kooperation</b>						
6) In Arbeitsgruppen werden übergeordnete Unterrichtsziele und Schwerpunkte vereinbart. Wie diese fach- oder themenbezogenen Unterrichtsziele methodisch und didaktisch erreicht werden sollen, entscheidet jede Lehrperson für ihren Unterricht individuell.	263	4.86	1.18	2.97	1.17	r=.40**
7) Erkrankte Lehrpersonen informieren über Lerninhalte, welche die Kinder in den zu vertretenden Stunden bearbeiten sollen.	253	4.76	1.39	2.70	1.62	r=.44**
8) In Arbeitsgruppen erarbeitet man ein einheitliches Verfahren, mit dem die Lehrpersonen jeweils einzeln ihren Unterricht evaluieren und bei Bedarf Handlungskonsequenzen ableiten und umsetzen.	257	4.03	1.46	1.83	1.06	r=.45**
9) Lehrpersonen unterstützen überlastete Kollegen/Kolleginnen, indem sie nach deren Angaben anstehende Aufgaben übernehmen.	260	4.15	1.49	2.32	1.12	r=.34**
10) In Arbeitsgruppen einigen sich Lehrpersonen auf ein gemeinsames Förderkonzept, wobei die konkrete Anwendung von Maßnahmen den Lehrpersonen überlassen bleibt.	261	4.76	1.31	2.68	1.29	r=.52**
<b>Niveaustufe 3: Kokonstruktion</b>						
11) In Arbeitsgruppen werden komplette Unterrichtseinheiten hinsichtlich Lerninhalten und Methoden gemeinsam entwickelt und von den einzelnen Lehrpersonen wie vereinbart einheitlich durchgeführt.	260	3.86	1.51	2.01	1.08	r=.50**
12) Auf der Basis eines gemeinsam entwickelten Unterrichtskonzeptes unterrichten zwei Lehrpersonen eine Gruppe von Kindern gemeinsam im Teamteaching.	262	5.30	1.02	2.82	1.32	r=.30**
13) Lehrpersonen hospitieren gegenseitig in ihrem Unterricht und werten die Beobachtungen gemeinsam aus.	261	5.18	1.07	2.55	1.15	r=.19**
14) Lehrpersonen entwickeln in Arbeitsgruppen gemeinsame Leistungsstandards und Bewertungskriterien, nach denen sie die Leistungen der Kinder beobachten und beurteilen.	263	5.11	1.19	2.90	1.21	r=.43**
15) In Interventionsgruppen (interne Anleitung) besprechen Lehrpersonen Schwierigkeiten des beruflichen Alltags und unterstützen sich gegenseitig.	263	5.01	1.21	2.55	1.29	r=.41**
16) In Supervisionsgruppen (externe Anleitung) besprechen Lehrpersonen Schwierigkeiten des beruflichen Alltags und unterstützen sich gegenseitig.	261	4.85	1.33	1.66	1.03	r=.23**
Cronbachs' $\alpha$ : .84; ** p < .01						

In der Kategorie „Kokonstruktion“ wurde die Kooperationsform des „Teamteachings“ von den befragten Lehrpersonen am positivsten bewertet. Die gemeinsame Arbeit mit einer zweiten Lehrperson ist somit trotz einer notwendigen anspruchsvollen Kooperation eine von den befragten Personen als sehr positiv empfundene Art der Zusammenarbeit. Möglicherweise sehen Lehrpersonen in diesen Kooperationsformen Potenzial für ihre eigene Weiterentwicklung (vgl. Pröbstel 2008). Insbesondere Kooperationsformen der Kategorie „Kokonstruktion“ sind hilfreich für die eigene Professionalisierung (Gräsel/Fussangel/Pröbstel 2006). So entsteht durch die enge Zusammenarbeit ein intensiver Austausch mit KollegInnen, der Anregung und Unterstützung für die persönliche Weiterentwicklung bieten kann. Die Divergenz zwischen maximal positiver Einstellung zu Kooperationsformen der Kategorie „Kokonstruktion“ und der nach Angaben der Lehrpersonen vergleichsweise seltenen Umsetzung legen nahe, dass die Lehrpersonen sich eine engere Zusammenarbeit und einen intensiveren Austausch mit KollegInnen wünschen. Dennoch ist – verglichen mit den Ergebnissen aus Bremen – die Divergenz zwischen maximal positiver Einstellung und der von den Lehrpersonen angegebenen Häufigkeit der Realisierung bei Schweizer Lehrpersonen geringer. Der Grund für diesen Befund könnte in bildungspolitischen Steuerungsmassnahmen liegen, die in einigen Kantonen der Schweiz implementiert worden sind (Steinert et al., 2006).

### 3.3 Bildungspolitische Vorgaben / Unterstützungsmaßnahmen als Ursache für das Verhältnis von Einstellung und Verhalten?

In der Schweiz liegt die bildungspolitische Steuerung weitgehend in den Händen der Kantone. Der Vergleich der Kantone Aargau (AG) und Basel-Landschaft (BL) im Hinblick auf zwei Kooperationsformen liefert wichtige Hinweise auf den Zusammenhang zwischen positiver Einstellung und der von den Lehrpersonen angegebenen Häufigkeit der Umsetzung der Kooperationsformen im schulischen Alltag. Tabelle 2 zeigt die Einstellung zu den zwei Kooperationsformen „Intervision“ und „Supervision“<sup>3</sup> aufgeteilt nach den Kantonen Aargau und Basel-Landschaft<sup>4</sup>.



**Abb.1:** Einstellung zu den Kooperationsformen Intervision und Supervision aufgeteilt nach Kantonen

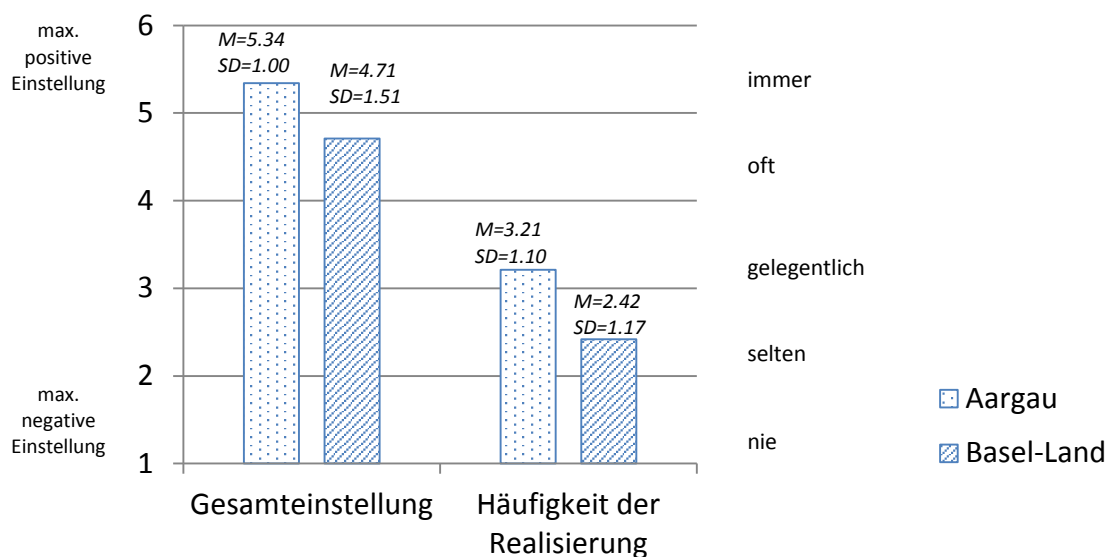
<sup>3</sup> Nähere Beschreibung dieser Kooperationsform: siehe Tabelle 2, Kooperationsform 15 und 16.

<sup>4</sup> Nähere Beschreibung der beiden Kooperationsformen: siehe Tabelle 1, Kooperationsform 15 und 16.



Die Kooperationsformen „Intervision“ und „Supervision“ werden im Kanton Basel-Landschaft signifikant besser bewertet ( $p < .005$ ), die Intervision auch signifikant häufiger umgesetzt ( $p < .001$ ). Ein möglicher Grund für diesen Befund sind die Steuerungsvorgaben des Kantons Basel-Landschaft zur Qualitätssicherung aus dem Jahr 2002. So wurde im Rahmen eines verbindlichen Qualitätsmanagements hin zur Entwicklung von autonomen Schulen, in dessen Rahmen die Schulen Weiterbildungsangebote abrufen mussten, insbesondere das Angebot von Intervision, aber auch von Supervision sehr häufig genutzt (ULEF - Institut für Unterrichtsfragen und Lehrer/innenfortbildung Basel / LWBL-Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung Baselland 2004, 2005, 2006), wie uns Experten des Instituts für Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung des Kantons Baselland in einem Interview berichteten und damit das Ergebnis der vorliegenden Studie bestätigten. Somit scheint nicht nur die positive Einstellung zu einer Kooperationsform ein Indikator für die Häufigkeit der Umsetzung zu sein, sondern der Zusammenhang gestaltet sich auch rückwirkend: Je häufiger eine Kooperationsform von den Lehrpersonen umgesetzt wird, desto positiver bewerten sie diese auch.

Ein weiterer signifikanter Unterschied zwischen den Kantonen zeigt sich bei der Kooperationsform „Entwicklung von gemeinsamen Leistungsstandards und Bewertungskriterien in Arbeitsgruppen“<sup>5</sup>.



**Abb. 2:** Einstellung und Kooperationsform „Entwicklung von gemeinsamen Leistungsstandards und Bewertungskriterien in Arbeitsgruppen“ aufgeteilt nach Kantonen

Die Realisierung dieser Kooperationsform findet signifikant häufiger im Kanton Aargau statt ( $p < .001$ ), und auch die Einstellung dazu ist dort signifikant besser ( $p < .005$ ). Hier könnte die Einführung einer neuen Promotionsverordnung<sup>6</sup> zu Beginn des Schuljahres eine wesentliche Rolle gespielt haben, welche die Lehrpersonen vermehrt zur Erarbeitung gemeinsamer Leistungsstandards und Bewertungskriterien in Arbeitsgruppen forderte.

<sup>5</sup> Nähere Beschreibung dieser Kooperationsform: siehe Tabelle 2, Kooperationsform 14.

<sup>6</sup> Schweizerischer Begriff für Versetzungsordnung, hier:

<https://gesetzessammlungen.ag.ch/frontend/versions/1804> (abgerufen am 09.10.2013)

Zudem fanden in diesem Kontext zahlreiche Weiterbildungen sowohl schulintern als auch extern statt.<sup>7</sup> Auch hier zeigt sich wieder folgender Effekt: Je häufiger eine Kooperationsform von Lehrpersonen umgesetzt wird bzw. aufgrund bildungspolitischer Vorgaben umgesetzt werden *muss*, desto positiver bewerten sie diese auch.

#### **4. Diskussion und Ausblick**

Lehrpersonenkooperation als Schlüsselfaktor für gute Schulen gewinnt mehr und mehr an Relevanz. In diesem Beitrag konnte gezeigt werden, dass sich neben einem makrostrukturellen Blickwinkel in Bezug auf Schuleffektivität und -wirksamkeit auch ein Blick auf die Akteursebene und damit die Mikroebene lohnt. Denn letztlich sind es die einzelnen Akteure, die durch eine Steigerung ihres Professionalisierungsgrades die Potenziale aus Lehrpersonenkooperation schöpfen und für die Schüler und Schülerinnen wirksam werden lassen können.

Es konnte gezeigt werden, dass Schweizer Lehrkräfte laut eigenen Angaben insgesamt häufiger kooperieren als deutsche Lehrkräfte und die Divergenz zwischen der Einstellung und der Häufigkeit der Umsetzung der Kooperationsformen kleiner ist als in Deutschland. Der Grund für diesen Befund liegt vermutlich in den systematisch differenten bildungspolitischen Rahmenbedingungen der beiden Länder: Das Schweizer Bildungssystem sieht stärkere Vorgaben in Richtung einer verbindlichen Kooperation zwischen den Lehrpersonen vor (Steinert et al., 2006). In der vorliegenden Studie konnte gezeigt werden, dass Unterschiede zwischen zwei Kantonen in Bezug auf Kooperation über unterschiedliche bildungspolitische Steuerungsmaßnahmen erklärbar werden. Die signifikant positivere Einstellung zu den Kooperationsformen „Intervision“ (Basel-Landschaft) und „Entwicklung von gemeinsamen Leistungsstandards und Bewertungskriterien in Arbeitsgruppen“ (Aargau) bei gleichzeitig höherem Umsetzungsgrad macht deutlich, dass sich die Einstellung zu einer Kooperationsform dann positiv entwickeln kann, je häufiger sie aus bildungspolitischen Gründen umgesetzt und auch mit Ressourcen (hier: Supervision, Einführung in Intervision sowie Weiterbildungsveranstaltungen zu Leistungsbeurteilung) unterstützt wird. Dieses Ergebnis stimmt auch mit dem Befund aus der Einstellungsforschung überein, dass je mehr persönliche Erfahrung mit dem Einstellungsobjekt gemacht wurde, desto mehr Einstellung und Verhalten gegenüber dem Objekt übereinstimmen. Die Stärke der Assoziation zwischen Einstellung und ihrem Objekt im Gedächtnis wird dabei als „Verfügbarkeit“ bezeichnet (Fazio 2000).

Die geringere Divergenz zwischen maximal positiver Einstellung zu Kooperationsformen und deren von den Lehrpersonen angegebenen Häufigkeit der Umsetzung in der Schweiz im Vergleich zu Deutschland werfen die Frage auf, inwiefern in der Schweiz bereits mehr unterstützende Maßnahmen zur Förderung von Kooperation in der Schule implementiert sind. Im Verhältnis zur maximal positiven Einstellung besteht aber auch bei den Schweizer Lehrpersonen eine Divergenz in Bezug auf die Häufigkeit der Umsetzung. Trotz eines eindeutigen Zusammenhanges zwischen der Einstellung zu einer Kooperationsform und der von den Lehrpersonen angegebenen Häufigkeit der Realisierung besteht auch hier ein Ungleichgewicht. Dies betrifft insbesondere anspruchsvolle Kooperationsformen aus der Kategorie der „Kokonstruktion“. Die vergleichsweise seltene Umsetzung von kokonstruktiven Kooperationsformen weist auf das Potenzial hin, die professionelle Entwicklung von Lehrkräften durch Implementierung von Innovationsformen in der Schule zu fördern (Pröbstel, 2008). Dies gilt insbesondere für das Teamteaching, das insbesondere im Kontext

<sup>7</sup> <http://www.fhnw.ch/ph/iwb/entwicklungsschwerpunkte/promotion> (abgerufen am 09.10.2013)

inklusive Unterrichts immer bedeutsamer werden wird und wo die größte Differenz zwischen positiver Einstellung und Umsetzung beschrieben wird.

Die Reichweite und Verallgemeinerbarkeit der vorliegenden Ergebnisse muss natürlich kritisch betrachtet werden, da es sich um Selbstaussagen der Lehrpersonen handelt, was insbesondere bei Fragen nach Einstellungen zu positiveren Aussagen im Sinne einer sozialen Erwünschtheit führen kann. Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrpersonen ihr eigenes Kooperationsverhalten weitgehend einschätzen können, so unterliegen die Ergebnisse Verzerrungen, die sich aus einem fehlenden Anhaltspunkt ergeben. So beurteilt die eine Lehrperson möglicherweise eine Kooperationshandlung, die sie einmal pro Woche umsetzt mit "häufig", während eine andere diese Frequenz mit "selten" definieren würde. Die tatsächliche Häufigkeit der Umsetzung könnte in zukünftiger Forschung adäquater über eine Itemabfrage generiert werden, bei der die Lehrpersonen in ganzen Zahlen angeben müssen, wie häufig sie eine Kooperationsform (1) am heutigen Tag, (2) in dieser Woche und (3) in diesem Monat umgesetzt haben.

Zudem sollte in zukünftiger Forschung zu Kooperationsprozessen zwischen Lehrpersonen die Einstellungsforschung stärker berücksichtigt werden. Es fehlen Studien, die den Zusammenhang zwischen der Einstellung zu einer Kooperationsform und deren vergleichsweise seltenen Umsetzung im schulischen Alltag qualitativ erforschen. Durch qualitative Studien könnte man den Gründen für diese Diskrepanz empirisch auf den Grund gehen. Dabei sollte besonderes Augenmerk auf die Kooperationsformen der „Kokonstruktion“ gelegt werden. Wie kann es zu dem Ungleichgewicht zwischen maximal positiver Einstellung der Lehrpersonen zu Kooperationsformen dieser Kategorie und einer vergleichsweise seltenen Umsetzung kommen? Liegt es an strukturellen Rahmenbedingungen wie etwa finanziellen Mitteln, Zeitressourcen oder Lehrermangel? Warum bewerten Lehrpersonen gerade diese Formen der kooperativen Zusammenarbeit, bei denen anspruchsvolle Absprachen getroffen werden müssen, besonders positiv? Wie kann das Potential, das in einer positiven Einstellung der Lehrpersonen zu diversen Formen der Kooperation liegt, zum Tragen kommen? Wie kann dies insbesondere in der Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrpersonen im Teamteaching geschehen?

## Literatur

- Ajzen, I. (1985): From intentions to actions: A theory of planned behaviour. In: Kuhl, J./Beckmann, J. (Hrsg.): Action control: From cognition to behavior. Heidelberg. 11-39.
- Ajzen, I./Fishbein, M. (2000): Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. In: Stroebe, W./Hewstone, M. (Hrsg.): European Review of Social Psychology, H.10 (2000), 1-33.
- Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim.
- Bauer, K.-O. (2004): Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden. 813-831.
- Benke, G. (2010): Reflexion und Vernetzung als Gestaltungselemente der Lehrerfortbildung. Das Projekt IMST. In: Müller, F.H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster. 145-159.

- Bonsen, M./Rolf, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 52 (2) (2006), 167-184.
- Carle, U. (1997): Die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern als Entwicklungsprozess. In: Buchen, S./Carle, U./Döbrich, P./Hoyer, H.-D./Schönwälder, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Weinheim. 15-30.
- Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. New York.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, H. 41 (2000) Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 73-92.
- Esslinger, I. (2002): Berufsverständnis und Schulentwicklung: Ein Passungsverhältnis? Bad Heilbrunn.
- Fazio, R. (2000): Accessible attitudes as tools for object appraisal: Their costs and benefits. In: M. Olson (Hrsg.): Why we evaluate: Functions of attitudes. Mahwah, NJ. 1-36.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim.
- Frommherz, B./Halfhide, T. (2003): Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität.
- Fullan, M./Miles, M./Taylor G. (1980): Organization Development in Schools: The State of the Art. In: Review of Educational Research, H. 50, 12-183.
- Fussangel, K. (2009): Subjektive Theorien von Lehrkräften zu Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. URL: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1129/dg0802.pdf> (Zugriff am 12.07.2012).
- Gräsel, C./Parchmann, I./Puhl, T./Baer, A./Frey, A./Demuth, R. (2004): Lehrerfortbildungen und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster. 133-151.
- Gräsel, C./Fussangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 52 (2), 205-219.
- Gräsel, C./Fussangel, K./Parchmann, I. (2006): Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 9 (4), 545-561.
- Gräsel, C./Pröbstel, C./Freienberg, C./Parchmann, I. (2006): Anregungen zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogrammes. Münster. 310-329.
- Gräsel, C./Pröbstel, C./Freienberg, J./Parchmann, I. (2007): Fostering collaboration among secondary school science teachers. In: Prenzel, M. (Hrsg.): Studies on the Educational Quality of Schools. Münster. 157-173.
- 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, H. 28 (1), 19-35.
- Hattie, J./Beywl, W./Zierer, K. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler.
- Helmke, A./Weinert F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen. 71-176.

- Hiebert, J./Gallimore, R./ Stigler, J.W. (2002): A knowledge base for the teaching profession. What would it look like and how can we get one? In: Educational researcher, H. 31 (5), 3-15.
- Holtappels, H.G. (1999): Neue Lernkultur – veränderte Lehrerarbeit. Forschungsergebnisse über pädagogische Tätigkeit, Arbeitsbelastung und Arbeitszeit in Grundschulen. In: Carle, U./Buchen, S. (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung. Weinheim, München. 137-151.
- Huber, B. (2000): Team-Teaching: Bilanz und Perspektiven. Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich. Europäische Hochschulschriften. Frankfurt a.M.
- Idel, T.-S./Ullrich, H./Baum, E. (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule. In: Baum, E./Idel, T.S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden. 9-25.
- Kanton Basel-Landschaft, Stufenlehrplan Primarschule.  
<http://www.av.s.ch/fileadmin/Dateien/Dienstleistungen/Lehrplaene/Stufenlehrplan%20Primarschule%20Gesamtausgabe%201998.pdf> (Zugriff am 30.05.2013).
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), 220-237.
- Kullmann, H. (2009): Lehrerkooperation. Ausprägungen und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien. Münster, New York, München, Berlin.
- Kwakman, K. (2003): Factors influencing teachers' participation in professional learning activities. In: Teaching and Teacher Education, H. 19 (2), 149-170.
- Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für den Zusammenhang zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 51, Beiheft, 47-70.
- Maag Merki, K. (Hrsg.) (2009): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen. Seelze.
- Maag-Merki, M./Werner, S./Luder, R./Kunz, A. (2010): Professionelle Zusammenarbeit in Schulen. Schlussbericht. Universität und Pädagogische Hochschule Zürich.
- Müller-Harth, U. (2012): Teams und Kooperationsformen in der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Neisser, B./Glattfeld, E./Lotz, H./Ratzki, A. (Hrsg.). Gemeinsam erfolgreich! Kooperation und Teamarbeit an Schulen. Köln. 102-109.
- 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.
- Rolff, H.-G./ Steinweg, A. (1980): Realität und Entwicklung von Lehrerkooperation. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Soziologie der Schulreform. Weinheim. 113-129.
- Rosenholtz, S.J./Bassler, O./Hoover-Dempsey, K. (1986): Organizational Conditions on Teacher Learning. In: Teaching and Teacher Education, H. 2 (2), 91-104.
- Rosenholtz, S. J. (1989): Teacher's workplace. The social organization of schools. New York.
- Sammons, P./Hillman, J./Mortimore, P. (1995): Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research. London.
- Sander, H. (1979): Einstellung von Lehrern zur kollegialen Interaktion. In: Zeitschrift für empirische Pädagogik, H. 3, 13-28.
- Scheerens, J./Bosker, R.J. (1997): The foundations of educational effectiveness. Oxford.
- Schön, D.A. (1983): The reflective practitioner: How professionals think in action. New York.
- Soltau, A./Mienert, M. (2009): Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrerkooperationen bei Lehrkräften. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 56 (3), 213-223.



- Steinert, B./Klieme, E./Maag-Merki, K./Döbrich, P./Halbheer, U./Kunz, A. (2006): Lehrerkoooperationen in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 52 (2), 185-204.
- Tajino, A./Walker, L. (1998): Perspectives on team teaching by students and teachers: Exploring foundations for team learning. In: Language, Culture and curriculum, H. 11 (1), 113-131.
- Teddlie, C./Reynolds, D. (2000): The International Handbook of School Effectiveness Research. London.
- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder der Schulforschung. Weinheim. 225-266.
- Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main. 448-471.
- Terhart, E. (1998): Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biografie, Profession. In: Altricher, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck . 560-585.
- Terhart, E. (2001): Lehrerbild und Lehrerbildung. Ansprüche und Möglichkeiten. In: Terhart, E. (Hrsg.): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim. 174-190.
- Terhart, E./Klieme, E. (2006): Kooperation im Lehrberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 52 (2), 163-166.
- ULEF (Institut für Unterrichtsfragen und Lehrer/innenfortbildung Basel) / LWBL (Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung Baselland (2004, 2005, 2006): Weiterbildung Lehrerinnen und Lehrer Baselstadt / Baselland. Muttenz
- Van Manen, M. (1977): Linking Ways of Knowing With Ways of Being Practical. In: Curriculum Inquiry, H. 6 (3), 205-228.
- Wilson, G.L./Michaels, C.A. (2006): General and special education students` perception of co-teaching: implications for secondary-level literacy instruction. In: Reading and Writing Quarterly, H. 22 (3), 205-225.

**Angaben zum Autorenteam:**



**Sarah Stommel**

MA Sprach- und Kommunikationswissenschaften/Soziologie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur Unterrichtsentwicklung in der Vorschul- und Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule der FHNW. Doktorandin für Erziehungswissenschaften an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrpersonenkooperation, Teamteaching, Spracherwerbsprozesse zwei-sprachig aufwachsender Kinder, Professionalisierung von Lehrpersonen

[www.fhnw.ch/personen/sarah-stommel](http://www.fhnw.ch/personen/sarah-stommel)  
[sarah.stommel@fhnw.ch](mailto:sarah.stommel@fhnw.ch)



**Elke Hildebrandt**

Dr. phil. Erziehungswissenschaften, Professur für Unterrichtsentwicklung in der Vorschul- und Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule der FHNW.

Arbeitsschwerpunkte: Aufbau der Lernwerkstatt SPIEL, Bedeutung des Spielens für Bildungsprozesse, Teamteaching, Schulleitungshandeln in seiner Bedeutung für Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen.

[www.fhnw.ch/personen/elke-hildebrandt](http://www.fhnw.ch/personen/elke-hildebrandt)  
[elke.hildebrandt@fhnw.ch](mailto:elke.hildebrandt@fhnw.ch)



**Patricia Senn**

BA, Studium zur Kindergarten- und Unterstufenlehrerin (1.-3. Klasse) an der Pädagogischen Hochschule in Brugg. Seit 2012 tätig als Kindergartenlehrperson in der Gemeinde Schöffland und im Teamteaching mit einer Teilzeitanstellung als DaZ Lehrperson in drei verschiedenen Kindergartenabteilungen.



**Rahel Widmer**

BA, Studium zur Kindergarten- und Unterstufenlehrerin (1.-3. Klasse) an der Pädagogischen Hochschule in Brugg. Seit 2009 tätig als Kindergartenlehrperson in der Gemeinde Allschwil in Basel-Land.