



Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft

PH Zürich 

Schlussbericht

„Professionelle Zusammenarbeit in Schulen“

Katharina Maag Merki
André Kunz
Silke Werner
Reto Luder

30. September 2010

Inhaltsverzeichnis

TEIL I – HINTERGRUND DER STUDIE UND FORSCHUNGSDESIGN.....	4
1 Einleitung und Fragestellungen	5
2 Bildungspolitischer und empirischer Hintergrund der Studie	7
2.1 Bildungspolitische Lage im Kanton Zürich	7
2.2 Stand der Forschung	9
2.2.1 Untersuchungen zu Formen von Kooperation und deren Vorkommen in der Schule ...	9
2.2.2 Untersuchungen zur Implementation, zu Prozessen und Wirkungen von Kooperation	14
2.2.3 Zusammenfassung	18
3 Forschungsdesign	19
3.1 Stichprobenbildung und Stichprobe der Studie.....	20
3.1.1 Grundgesamtheit und Stichprobenbildung	20
3.1.2 Die Stichprobe der Studie.....	21
3.2 Datenerhebung und -auswertung	24
3.2.1 Die standardisierte Befragung mittels Fragebögen.....	24
3.2.2 Die qualitative Erhebung im Rahmen der Fokusveranstaltung	25
3.2.3 Kommunikative Validierung im Rahmen eines Hearings	27
TEIL II – EMPIRISCHE ERGEBNISSE	28
4 Die Kooperationsgefässe und deren Funktion in den Volksschulen des Kantons Zürich.....	29
4.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung	29
4.1.1 Kooperationsgefässe	29
4.1.2 Umfang der Kooperationen	33
4.1.3 Kooperationsinhalte.....	37
4.1.4 Modus der Kooperation	42
4.2 Ergebnisse der Fokusgruppengespräche	47

4.3	Die Auswirkungen der verschiedenen Kooperationen an den Volksschulen des Kantons Zürich.....	56
4.3.1	Ergebnisse der Fragebogenerhebung.....	56
4.3.2	Ergebnisse der Fokusgruppengespräche.....	67
4.3.3	Zusammenfassung.....	69
4.4	Gelingensbedingungen und Risikofaktoren der verschiedenen Kooperationen an den Volksschulen des Kantons Zürich.....	73
4.4.1	Ergebnisse der Fragebogenerhebung.....	73
4.4.2	Ergebnisse der Fokusgruppengespräche.....	78
4.4.3	Zusammenfassung.....	84
4.5	Massnahmen aus der Perspektive der Befragten zur Umsetzung lernwirksamer und effizienter Kooperationen an den Volksschulen des Kantons Zürich.....	86
4.5.1	Schulinterne Massnahmen zur Unterstützung schulischer Kooperationen.....	86
4.5.2	Externe Massnahmen zur Unterstützung schulischer Kooperationen.....	88
TEIL III – ZUSAMMENFASSUNG UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN.....		91
5	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	92
6	Massnahmen zur Etablierung lernwirksamer und effizienter Kooperationen – Handlungsempfehlungen.....	97
TEIL IV – VERZEICHNISSE UND ANHANG.....		103
7	Literaturverzeichnis.....	104
8	Abbildungsverzeichnis.....	108
9	Tabellenverzeichnis.....	109
10	Zusammensetzung der Stichprobe und Vergleich mit Grundgesamtheit.....	110
11	Begriffliche Klärungen – Kooperationsgefässe, Modus der Kooperation.....	112
12	Interviewleitfäden Fokusgruppen.....	113
12.1	Leitfaden Schulbezogene Fokusgruppen.....	113
12.2	Leitfaden Themenbezogene Fokusgruppen.....	114

TEIL I – HINTERGRUND DER STUDIE UND FORSCHUNGSDESIGN

1 Einleitung und Fragestellungen

Die Forschungsgruppe wurde vom Volksschulamt der Bildungsdirektion des Kantons Zürich angefragt, eine Bestandesaufnahme von Kooperationspraktiken in den Schulen des Kantons Zürich durchzuführen.

International vergleichende Forschungsergebnisse zeigen, dass die Funktionalität von Kooperation zwischen Lehrpersonen nicht linear aus anderen Kontexten auf den neu zu bearbeitenden Kontext transferiert werden kann. Da im Kanton Zürich für die Volksschulen keine substanziellen Daten vorliegen zu den Fragen, in welchem Ausmass und auf welchem Niveau die Lehrpersonen und Schulleitungen miteinander kooperieren, ist es notwendig, diese Themenbereiche in Abhängigkeit der gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie der Akteure im Kanton Zürich zu bearbeiten.

Entsprechend den Vorgaben des Volksschulamtes ist das *Ziel der wissenschaftlichen Analysen*, einen Überblick über den wissenschaftlichen Forschungsstand sowie über die Kooperationspraxis im Kanton Zürich zu erhalten. Zudem soll eine Grundlage erstellt werden, wie lernwirksame und effiziente Formen der Zusammenarbeit in den Schulen des Kantons Zürich gefördert und unterstützt werden können. Dementsprechend stehen folgende *Fragestellungen* im Zentrum, wobei jene gesetzlich vorgegebenen Kooperationen fokussiert werden, die sich auf den Unterricht und die Einzelförderung beziehen sowie zur Schulprogrammarbeit genutzt werden (Schulentwicklung):

- (1) Welche Aufgaben der Schulen der Zürcher Volksschule werden in welchen Kooperationsgefässen erfüllt?
- (2) Welches sind die Auswirkungen der Kooperationen auf den Unterricht und die Einzelförderung?
 - Welche Formen und Praktiken der Kooperation in Schulen der Volksschule unterstützen die Förderung der Schülerinnen und Schüler lernwirksam und effizient?
 - Was wird als negative Folge der Zusammenarbeit wahrgenommen?
 - Werden beabsichtigte und nicht beabsichtigte Wechselwirkungen zwischen den Kooperationen, die in verschiedenen Formen und auf den verschiedenen Ebenen stattfinden, wahrgenommen?
- (3) Welches sind Gelingensbedingungen bzw. hinderliche Faktoren (Prozesse, gesetzliche Vorgaben, Strukturen, Support) für Kooperationen?
- (4) Mit welchen Massnahmen können lernwirksame und effiziente Kooperationen am wirksamsten eingeführt werden?

Der nachfolgende Bericht wird zunächst einen Überblick über den bildungspolitischen und empirischen Hintergrund der Studie (vgl. Kapitel 2) sowie des Forschungsdesigns (vgl. Kapitel 3) geben. In einem zweiten Teil des Berichtes werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analysen entlang der Forschungsfragen präsentiert (vgl. Kapitel 4). In einem dritten Berichtsteil werden im Rahmen zusammenfassender Ergebnisdarstellungen die Forschungsfragestellungen beantwortet (vgl. Kapitel 5) und abschliessend Handlungsempfehlungen zu einer lernwirksamen und effizienten Umsetzung von Kooperation hergeleitet (vgl. Kapitel 6).

An dieser Stelle möchten wir allen, die zum Gelingen dieser Studie beigetragen haben, herzlich danken. Allen voran sind dies die Lehrpersonen und Schulleitungen der Schulen, die sich an den schriftlichen Befragungen und den Fokusgruppengesprächen beteiligt haben sowie die Teilnehmer/innen des Hearings, die engagiert die Ergebnisse und mögliche Handlungsstrategien mit uns diskutiert haben. Ein besonderer Dank für das uns entgegen gebrachte Vertrauen geht an das Volksschulamt des Kantons Zürich, insbesondere an Martin Wendelspiess (Amtschef Volksschulamt), Regula Enderlin Cavigelli (ehemalige Projektleiterin Umsetzung Volksschulgesetz) und Harry Koch (aktueller Projektleiter Umsetzung Volksschulgesetz) sowie an Peter Altherr und Stefan Mächler, die die Studie mit wohlwollend kritischem Blick begleitet haben und wichtige Rückmeldungen zu den einzelnen Evaluationsschritten und zur Interpretation der Ergebnisse gegeben haben. Wir hoffen, mit den Ergebnissen einen Beitrag zum besseren Verstehen der Zusammenarbeit von Lehrpersonen in den Zürcher Volksschulen geleistet zu haben, der eine produktive Weiterentwicklung der Schulen im Kanton Zürich ermöglicht.

Zürich, 30. September 2010

Katharina Maag Merki, André Kunz, Silke Werner, Reto Luder

2 Bildungspolitischer und empirischer Hintergrund der Studie

Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen sowie zwischen Lehrpersonen und der Schulleitung ergibt sich im Kanton Zürich a) auf der Grundlage gesetzlicher Regelungen des Kantons Zürich, b) aus den Anforderungen aktueller Reformmassnahmen sowie c) aus den Ergebnissen verschiedener Studien aus der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung, die die Bedeutung von Kooperation mehrfach belegen. Diese sowohl bildungspolitischen Ausgangsbedingungen von Kooperation an Schulen im Kanton Zürich wie auch die internationale Forschungslage zur Kooperation zwischen Lehrpersonen wird nachfolgend dargelegt.

2.1 Bildungspolitische Lage im Kanton Zürich

Die bildungspolitischen Ausgangsbedingungen von Kooperation an Schulen im Kanton Zürich werden anhand der bestehenden gesetzlichen Regelungen erörtert, die verschiedene Kooperationsgefässe an Schulen vorschreiben. Zusätzlich wurden in den letzten Jahren mit dem Neuen Volksschulgesetz (VSG) verschiedene Reformen eingeleitet, die eine systematische Kooperation zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen erfordern, so beispielsweise die Einführung von Schulleitungen bzw. Teilautonomen Volksschulen (früher: TaV), QUIMS oder die Integrative Förderung (IF) von Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen (früher: ISF). Im Rahmen dieses Berichts werden diese Reformprojekte allerdings nicht systematisch vorgestellt, da davon ausgegangen werden kann, dass sie genügend bekannt sind.

Gesetzliche Regelungen zur Kooperation an Schulen sind im Kanton Zürich v.a. im Rahmen der Volksschulverordnung (VGV), des Volksschulgesetzes (VSG), des Lehrpersonalgesetzes (LPG) sowie in der Verordnung über Sonderpädagogische Massnahmen (VSM) verankert.

a) Allgemeine Regelungen

Im Rahmen des Lehrpersonalgesetzes (vgl. LPG § 18) wird die Grundlage für Kooperation von Lehrpersonen gelegt, indem vorgeschrieben wird, dass Lehrpersonen „mit den anderen Lehrpersonen, den Eltern, der Schulleitung, [...]“ zusammenarbeiten. Darüber schreibt die Verordnung über die Sonderpädagogischen Massnahmen (vgl. VSM § 7.1) den Förderlehrpersonen im Speziellen die Kooperation mit „den übrigen Beteiligten“, genannt werden insbesondere die Eltern und die Schulleitung, vor, wobei ihnen die koordinierende Funktion der Zusammenarbeit obliegt. Folglich bildet die Kooperation von Lehrpersonen mit verschiedenen den Schulalltag direkt und indirekt betreffenden Personengruppen einen Teil der Berufsaufgabe von Lehrpersonen. Hinsichtlich der Personengruppen, mit denen kooperiert werden soll, wird lediglich eine Priorisierung vorgenommen. Eine Ausweitung auf weitere die Schule betreffende Bereiche und Gruppen wird nicht ausgeschlossen. Beiden gesetzlichen Regelungen ist dabei gemein, dass sie eher grundsätzliche Aussagen über die Zusam-

menarbeit von Personengruppen im Kontext Schule betreffen. Die Form der Kooperation sowie Inhalte, Häufigkeiten, Ziele und Ausgestaltung der Zusammenarbeit werden an dieser Stelle ausser Acht gelassen. Es liegen jedoch weitere gesetzliche Regelungen vor, die spezifischere Aussagen zur Kooperation auf den unterschiedlichen Ebenen von Schule treffen.

b) Regelungen auf der Ebene der Organisation Schule

Auf der Ebene der Organisation Schule regelt das Volksschulgesetz (VSG § 45.3), dass die *Schulkonferenz*¹ ein Gefäss darstellt, in welchem das *Schulprogramm* und *Probleme des Schulalltags* bearbeitet werden. In Bezug auf das Schulprogramm bedeutet dies inhaltlich die konkrete Auseinandersetzung mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule entlang des Lehrplans und mit den pädagogischen Schwerpunkten der Schule, wobei im Einzelnen „*Wege und Mittel*“ sowie Kriterien zur Überprüfung der Zielerreichung im Fokus der Zusammenarbeit stehen (vgl. VSV §42.1).

Die Umsetzung des Schulprogramms hat dabei im Rahmen einer *Jahresplanung* zu erfolgen, die von der Schulkonferenz zu entwickeln ist und sich in Form von konkret zu planenden Aktivitäten, Projekten bzw. Umsetzungsbeschlüssen abbildet (vgl. VSV §43).

c) Regelungen auf der Ebene des Unterrichts und individueller Förderung

Den Unterricht betreffend existieren gesetzliche Regelungen, die eine Kooperation zwischen Lehrpersonen im Rahmen von Teamteaching und Halbklassenunterricht vorsehen. So sind Lehrpersonen der Primarstufe in den Klassenstufen 1 bis 3 dazu verpflichtet, jeweils zehn Lektionen im *Teamteaching* oder im *Halbklassenunterricht* zu unterrichten (vgl. VSV § 5.1). Aussagen darüber, wie sich diese Form des kooperativen Arbeitens zwischen den Lehrpersonen gestalten soll, werden nicht getroffen. Darüber hinaus ist *Teamteaching zwischen Regellehrpersonen und Förderlehrpersonen* verpflichtend. Mindestens ein Drittel des Pensums der Förderlehrperson soll für die gemeinsame Unterrichtsdurchführung verwendet werden (vgl. VSM § 6.2)², wobei die gemeinsam zu erteilenden *Lektionen*, die *Lernziele* des Unterrichts und die *Beurteilung von Schülerinnen und Schülern* miteinander abgesprochen werden sollen (vgl. VSM § 6.3).

Zusammengefasst wird Kooperation an Schulen des Kantons Zürich grundsätzlich durch Gesetze und Verordnungen unterstützt, wobei die konkrete Ausgestaltung der Kooperation eher unbestimmt ist und den Schulen überlassen bleibt. Zwei konkrete und verpflichtende

¹ Die Schulkonferenz wird von der Schulleitung geleitet. Die verpflichtende Zugehörigkeit der Lehrpersonen zur Schulkonferenz ist von deren Mindestpensum abhängig. Dieses beträgt bei Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe 10 Wochenlektionen und bei Kindergartenlehrpersonen 8 Wochenlektionen (vgl. VSV § 46.1 und LPVO § 8.1). Es besteht jedoch die Möglichkeit, den Teilnehmerkreis und das Stimmrecht auf weitere Personen auszudehnen, was jedoch einer verbindlichen Regelung für die Schulgemeinde bedarf (vgl. VSV § 46.1).

² Diese Regelung wurde mit dem Schuljahr 2010/2011 ausser Kraft gesetzt. Der Anteil des Teamteaching wird aktuell zwischen der Regellehrperson und der Förderlehrperson individuell ausgehandelt. Für den Zeitraum der nachfolgenden Datenerhebung und somit auch für die Ergebnisse der Studie muss aber die alte Regelung zu Grunde gelegt werden.

Kooperationsgefässe lassen sich jedoch herausarbeiten. Dies ist einmal die Schulkonferenz, die auf der Ebene der Organisation die Funktion übernimmt, die grundlegende pädagogische Ausrichtung der Schule kooperativ zu erarbeiten und zum anderen das Teamteaching bzw. der Halbklassenunterricht, beides eine Ergänzung zur singulären Unterrichtsarbeit in den Klassen 1 bis 3.

2.2 Stand der Forschung

Spätestens seit der Diskussion um eine Steigerung der einzelschulischen Autonomie wird die Institutionalisierung kooperativ-selbstreflexiver Lernprozesse von Lehrpersonen und der Schule als Ganzes (Argyris & Schön, 1999; Fullan, 1999) auch im Kontext der Organisationsentwicklung von Schule thematisiert, wobei die Kooperation zwischen Lehrpersonen zumeist als Merkmal effektiver Schulen zu Grunde gelegt wird (z.B. Ditton, 2000; Fend, 1986, 2000; Seashore & Leithwood, 1998).

Zahlreiche Studien der Unterrichts-, Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung zeigen, dass eine professionelle Zusammenarbeit an Schulen als ein Instrument zu sehen ist, das dazu beitragen kann, organisatorische Anforderungen produktiver zu bewältigen und eine verbesserte Gestaltung der schulischen Prozesse in Bezug auf das Lernen der Schüler/innen zu realisieren (Fussangel, 2009; Halbheer, Kunz & Maag Merki, 2008; Johnson & Johnson, 2003; Krause, 2007; Maag Merki, 2009; Maag Merki & Steinert, 2006; Scheerens & Bosker, 1997; Steinert, Hartig & Klieme, 2008). Allerdings zeigen einschlägige Studien auch, dass eine kooperative Praxis an Schulen nur begrenzt realisiert ist, wobei die Häufigkeit in den verschiedenen Schulstufen und Fachzusammenhängen variiert (vgl. Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006; Holtappels, 1999; Steinert et al., 2006). Es konnte jedoch gezeigt werden, dass Kooperation nicht kontextunabhängig funktioniert, sondern seinerseits an begünstigende Rahmenbedingungen gebunden ist. Verschiedene Studien verweisen auf entsprechende Gelingensbedingungen von Kooperation (z.B. Maag Merki, 2009; Shachar & Sharan, 1993), wobei Untersuchungen auch verdeutlichen, dass Kooperationsmodelle selbst innerhalb des Schulsystems nicht linear transferiert werden können.

Anknüpfend an diese Kernaussagen soll die aktuelle Forschungslage zu Kooperationen an Schulen nachfolgend in zwei thematischen Schritten detaillierter dargestellt werden. Dabei werden zunächst Untersuchungsergebnisse zusammengestellt, die sich auf verschiedene Formen von Kooperation und deren Vorkommen in der Schule beziehen. Der zweite Schritt fokussiert Forschungsergebnisse zu Aspekten der Implementation sowie zu Prozessen und Wirkungen von Kooperation.

2.2.1 Untersuchungen zu Formen von Kooperation und deren Vorkommen in der Schule

Zunächst kann Kooperation unter Rückgriff auf die Definition von Spiess (2004, S. 199 zit. nach Gräsel et al. 2006, S. 206) als eine Form der Zusammenarbeit verstanden werden, die

gekennzeichnet ist „durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet.“ Legt man diese sehr allgemeine Definition zu Grunde, so ist Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen von Schule, mit unterschiedlichen Zieldimensionen und Akteurskonstellationen, aber auch in unterschiedlichen Arbeitsmodi denkbar.

Vor dem Hintergrund internationaler Entwicklungen, die den einzelnen Schulen mehr Gestaltungsfreiheiten zugestehen und der damit verbundenen einzelschulischen Verantwortung für Schulentwicklung, wird Kooperation auf Ebene der Schule als Organisation vor allem als Instrument effektiver Schulen betrachtet. Dalin & Rolff (1990) haben in diesem Zusammenhang eine Stufenleiter der Schulentwicklung konzipiert, wobei die drei Stufen *fragmentierte Schule*, *Projektschule*, *Problemlöseschule* die zunehmende Problemlösekapazität von Schulen in Entwicklungsstadien versuchen abzubilden. Empirisch wird das Modell von Steinert et al. 2006 als zu wenig differenziert kritisiert und ein empirisch fundiertes Gegenmodell entworfen. Dieses sieht 4 Niveaustufen vor, wobei das Erreichen der jeweils oberen Stufe Aktivitäten auf der jeweils unteren Stufe mit einschliesst. Unterschieden wird hier in *Fragmentierung* (Stufe 0), *Differenzierung* (Stufe 1), *Koordination* (Stufe 2), *Interaktion* (Stufe 3) und *Integration* (Stufe 4), wobei mit einer Zunahme der Stufe eine „Zunahme des systematischen, wechselseitig adaptiven und integrierten Lehrerhandelns durch Lehrerkoooperation im Kollegium“ (Steinert et al. 2006, S. 195) verbunden ist. Für Deutschland konnte gezeigt werden, dass die Schulform einen entscheidenden Einfluss auf die Kooperationsstufe hat. So erreichten Schulen des nicht-gymnasialen Schulzweiges in der Untersuchung im Durchschnitt höhere Stufen der Kooperation als Gymnasien (Steinert et al. 2006). Vergleichbare schulformabhängige Effekte wurden im Rahmen anderer Studien (vgl. Bauer 1980, Schümer, 1992, Helmke & Jäger 2002) auch in Bezug auf die Häufigkeit der Kooperation zur Unterrichtsvorbereitung nachgewiesen. Allerdings konnte in der Studie von Steinert et al. (2006) gezeigt werden, dass die Unterschiede zwischen den Schulformen in geringerem Masse auf unterschiedliche schulformspezifische Bedingungen zurückgeführt werden können, als gemeinhin angenommen wird (Steinert et al. 2006, S. 199). Werden nur die Gymnasien einer weitergehenden vergleichenden Analyse unterzogen, so konnte gezeigt werden, dass an den Zürcher Gymnasien auf deutlich höherem Niveau (50% Interaktion und 13 % Integration) kooperiert wird als an den Hessischen Gymnasien (68% Differenzierung). Interpretiert wurde dieses Ergebnis mit den systematisch differenten bildungspolitischen Rahmenbedingungen in den beiden Ländern, wobei in Zürich die Vorgaben stärker in Richtung einer verbindlichen Kooperation zwischen den Lehrpersonen ausgerichtet sind als in Hessen, dies bei in beiden Ländern vergleichbar starkem Fokus auf die Fachlichkeit und die Fächerstruktur in Gymnasien.

Neben differenziellen Effekten in Abhängigkeit der Schulform konnten in der DESI-Studie Fachdifferenzen hinsichtlich einer Kooperation zur Unterrichtsvorbereitung aufgezeigt werden (Klieme, Eichler, Helmke et al., 2008). Interessante Zusammenhänge zeigte die

DESI-Studie auch zwischen Kooperationen von Lehrpersonen in Fachgremien und Leistungen von Schüler/innen (Steinert, Hartig & Klieme, 2008). Diese Zusammenhänge sind nicht, wie man erwarten könnte, positiv, sondern negativ gerichtet. So kooperieren Lehrpersonen an Schulen mit schwachen Leistungen der Schüler/innen häufiger mit Fokus auf den Unterricht als Lehrpersonen an Schulen mit durchschnittlichen oder überdurchschnittlichen Leistungen der Schüler/innen. Die Autor/innen interpretieren dieses Ergebnis als Hinweis, dass Schulen in Problemlagen, hier besonders schlechte Leistungen der Schüler/innen zum ersten Zeitpunkt, mit gemeinsamen Anstrengungen und besonderen pädagogischen Profilierungen reagieren. Kooperation erhält dabei die Funktion von Kompensation.

Die Unterscheidung der Niveaustufen von Kooperation nach Steinert et al. (2006) fokussiert vor allem darauf, wie weitreichend Aufgabenbereiche von den Schulen kooperativ bearbeitet werden. Nicht berücksichtigt wird dabei der Modus der kooperativen Bearbeitung dieser Aufgabenbereiche. Eine dahingehende Unterscheidung nimmt beispielsweise Gräsel et al. (2006) und, begrifflich leicht modifiziert, Pröbstel (2008), vor. Sie unterscheiden drei Kooperationsformen, die sich hinsichtlich der zu Grunde liegenden gemeinsamen Ziele und Aufgaben, der Erfordernis von gegenseitigem Vertrauen und der Gewährleistung von Autonomie für die Zusammenarbeit unterscheiden. Dies sind: Der *Austausch* („Low-Cost“-Form), der durch einen wechselseitigen Austausch von Information, Meinungen und Material charakterisiert ist, wobei Interdependenzen lediglich in Bezug auf die Ressourcen, nicht jedoch hinsichtlich der Aufgabe erforderlich sind (Pröbstel 2008, S. 59-60). Die zweite Form bildet die *Synchronisation* (Pröbstel 2008) bzw. *Arbeitsteilung* (Gräsel et al. 2006). Hierbei erfolgt eine Koordination von Aufgaben, wobei einzelne Aufgaben individuell bearbeitet und später zu einem Gesamtergebnis zusammengeführt werden (Pröbstel 2008, S. 60). Der Modus der *Ko-Konstruktion* („High-Cost“-Form) wird so beschrieben, dass Personen zeitlich und räumlich gemeinsam arbeiten und im Rahmen kokonstruktiver Prozesse neues Wissen generieren oder Aufgaben- bzw. Problemlösungen entwickeln (Pröbstel 2008, S. 61). Die Unterscheidung dieser Modi von Kooperation geht auf eine inhaltsanalytische Untersuchung von Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) zurück und liess sich im Rahmen einer umfangreicheren quantitativen Untersuchung mittels explorativer und konfirmatorischer Faktorenanalysen als Konstrukt bestätigen (Pröbstel 2008). Dabei ist darauf hinzuweisen, dass diesen Modi zwar unterschiedliche Anforderungsstufen zu Grunde liegen, sie hinsichtlich ihres Einsatzes aber nicht prinzipiell in eine qualitative Reihenfolge gebracht werden können, da ein jeweils zweckmässiger und effizienter Einsatz entscheidend ist. So kann beispielsweise die Ko-Konstruktion als die anspruchsvollste und inhaltlich mit dem grössten Potential kreativer Ergebnisse versprechende Kooperationsform angesehen werden, sie erfordert jedoch z.B. aufgrund der notwendigen Anwesenheit aller Personen viel Zeit. Entsprechend besteht die praktische Herausforderung darin, Ko-Konstruktion einzusetzen, „wenn neues Wissen oder qualitativ hochwertige Ergebnisse nicht durch individuelle Arbeit hätten erreicht werden können“ (Pröbstel 2008, S. 61). Diese Bedeutung einer nutzengeleiteten Auswahl einer Kooperationsform auch für die Praxis konnte Fussangel (2009) im Rahmen ihrer

Untersuchung empirisch zeigen. Pröbstel (2008) zeigte darüber hinaus im Rahmen seines Dissertationsprojektes, dass in Schulen Kooperation im Sinne eines Austausches häufiger stattfindet als eine Synchronisation und diese wiederum häufiger vorzufinden ist als die Ko-Konstruktion oder Reflexion. Diese Vorkommenshierarchie der Kooperationsformen wird u.a. durch Analysen von Gräsel et al. (2006), Fussangel (2009) oder Reh (2008) gestützt.

Den Ausgangspunkt von Kooperation im Kontext von Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung von Lehrpersonen bildet zumeist das Konzept der *Professionellen Lerngemeinschaft* (Bonsen & Rolff 2006), welche durch die Merkmale (a) reflektierter Dialog, (b) De-Privatisierung der Unterrichtspraxis, (c) gemeinsamer Fokus auf Lernen statt Lehren, (d) gemeinsame handlungsleitende Ziele und (e) Zusammenarbeit charakterisiert wird. Damit ist die Umsetzung einer Form von Kooperation impliziert, die sich vom reinen Austausch oder bloßer Arbeitsteilung im Kollegium abhebt und auf der Ebene der Ko-Konstruktion (siehe oben) ansetzt. Ziel einer solchen Kooperation ist es, „die Qualität des eigenen Arbeitens durch Anregungen und Reflexion zu verbessern und die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln“ (Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006, S. 211). Im Mittelpunkt der Kooperation zwischen Lehrpersonen stehen folglich kooperativ-selbstreflexive Lernprozesse von Lehrpersonen, die der Regulation des professionellen Handelns dienen. Durch die bewusste, flexible und revidierbare gedankliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht sollen eigene Stärken und Schwächen wahrgenommen bzw. eingeschätzt und darauf aufbauend eine Weiterentwicklung und Professionalisierung der eigenen Unterrichtspraxis realisiert werden. Zudem weisen verschiedene Autoren (u.a. Helsper & Combe 2002; Koch-Priewe, Kolbe & Wildt 2004) darauf hin, dass Lernprozesse im schulischen Kontext nicht nur bei den Schüler/innen, sondern auch bei den Lehrpersonen beobachtbar und notwendig sind, wenn es um die Veränderung von Unterricht und die Entwicklung des Handelns der Lehrpersonen geht.

Studien, die eine solche Kooperation in der Einzelschule und in Schulsets als Instrument zur Professionalisierung von Lehrkräften zum Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklung machen, sind z.B. „SINUS – Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (vgl. u.a. Prenzel et al. 2005) oder „ChiK – Chemie im Kontext“ (vgl. u.a. Gräsel, Fussangel & Parchmann 2006). Ein Vergleich zwischen einer traditionellen Workshop-Gruppe und einer Lerngemeinschaft-Gruppe im Zuge des ChiK-Projektes legt dabei offen, dass der Nutzen von Kooperation in beiden Gruppen vor allem „in der Abstimmung des Unterrichtshandelns, der Arbeitsentlastung und der emotionalen Entlastung gesehen“ (Gräsel, Fussangel & Parchmann 2006, S. 557) wird und Kooperation im Sinne der Ko-Konstruktion kaum praktiziert wird. Ostermeier (2004) befasst sich im Rahmen der SINUS-Studie speziell mit der kooperativen Qualitätsentwicklung durch kooperatives Lernen in Schulen und Schulsets. Seine Analysen von vier Indikatorenbereichen³, die als maßgeblich

³ Die Indikatorenbereiche sind: das Ausmaß der Kooperation; die Qualität der Zusammenarbeit; die Zufriedenheit mit der Arbeit im Programm; die wahrgenommene Entwicklung durch die Programmarbeit.

für eine „erfolgreiche“ bzw. „gelingende“ kooperative Qualitätsentwicklung erachtet wurden, ergaben auch hier, dass der Austausch von Unterrichtsmaterial stark im Zentrum praktisch realisierter Kooperation steht. Darüber hinaus sind rückläufige Tendenzen für die abgefragten Kooperationsaktivitäten im Projektverlauf erkennbar.

Die in Schulen, speziell Gymnasien, bereits vorhandenen unterrichtsbezogenen Kooperationen zum naturwissenschaftlichen Unterricht untersucht Kullmann (2009) im Rahmen eines explorativ ausgerichteten DFG-Projektes, welches zum Ziel hatte eine Analyse der Kontextfaktoren naturwissenschaftlichen Lernens in der Sekundarstufe I zu erforschen. Die Ergebnisse seiner Untersuchung zeigen, dass die Bedingungen für eine zielführende und effektive inhaltliche Zusammenarbeit an den meisten Schulen vorhanden sind, indem die Fachgruppenarbeit weitestgehend als konstruktiv beurteilt wird. Dennoch zeigt sich, dass sowohl kooperative Aktivitäten zur „allgemeinen unterrichtsbezogenen Koordination“ und eine „fachdidaktische Kooperation“ an den Schulen eher nicht stattfinden. Es wird jedoch auf signifikante Unterschiede zwischen den beiden Konstrukten hingewiesen, so dass „nicht von einer einheitlich geringen Kooperationskultur in diesen Bereichen auszugehen ist“ (Kullmann 2009, S. 417). Darüber hinaus zeigt er, dass fachdidaktische Impulse, die von Kolleg/innen im Schulalltag gegeben werden von einer deutlichen Mehrheit als hilfreich gewertet werden, was vom Autor als Bestätigung der Möglichkeit einer positiven Wirkung fachdidaktisch kollegialer Interaktion auf die Entwicklung der Professionalität gewertet wird. Zudem kann ein Zusammenhang zwischen der Intensität der Kooperationspraxis und der Einschätzung hilfreich erhaltender Impulse festgestellt werden. Insgesamt verweist die Studie jedoch auf „das Bild einer eher geringen Lehrerverbundenheit“ an den Gymnasien. Untersucht wurden dabei unterrichtsbezogene Kooperationen wie Unterrichtshospitationen, gemeinsame Weiterarbeit an Fortbildungsinhalten, umfassender Austausch zu fachdidaktischen Themen und der Austausch über Demonstrations- und Schülerexperimente. Letztere Kooperation stellte sich als diejenige heraus, die noch am häufigsten an den Schulen praktiziert wurde (Kullmann 2009).

Mit der Intention zu untersuchen, was bei Kooperationen als Interaktionssituation geschieht, richtet Reh (2008) im Rahmen einer qualitativen Studie ihren Blick insbesondere auf Formen und Inhalte der Selbstreflexion von kooperierenden Lehrkräften. Zur Analyse greift sie dabei auf bereits bestehende Lerngemeinschaften zurück und generiert drei Team-Typen (Team als „Aufrechterhaltung von Kollegialität“, „Intimität des eingespielten Paares“, „Steigerung“), auf der Basis unterschiedlicher Kommunikations- und Kooperationsstrukturen und der Organisation des Unterrichts (vgl. ebd., S. 173f.). Die Untersuchung ergab, dass durch die Kooperation im Rahmen des „Steigerungs-Typs“ die Reflexion des Unterrichts erhöht wurde; nicht gefördert wurde hingegen die Selbstreflexion der Teammitglieder. Die Untersuchungsergebnisse können somit dahingehend interpretiert werden, dass kooperativ-reflexive Lehr-Lerngemeinschaften insbesondere über die gemeinsame Reflexion der Unterrichtspraxis in Bezug auf die Herstellung einer optimalen Lernumgebung für die Schüler/innen genutzt werden können.

2.2.2 Untersuchungen zur Implementation, zu Prozessen und Wirkungen von Kooperation

In den letzten Jahren sind verschiedene Studien durchgeführt worden, die die Implementation und/oder die Wirkungen von Kooperation auf unterschiedliche Aspekte untersucht haben. Besonders bedeutend sind Studien, die die Kooperation zwischen Lehrpersonen mit Fokus auf die Unterrichtsgestaltung untersucht haben. Angesichts der Fülle an Studien kann hier nicht ein umfassender Überblick gegeben werden. Die Auswahl orientiert sich aber an dem Ziel, den aktuellen Forschungsstand entlang der wichtigsten Befunde darstellen zu können. Zudem wird auf den deutschsprachigen Raum fokussiert.

Relevante Implementationsstudien im deutschsprachigen Raum, die Unterrichtsentwicklung durch Kooperation von Lehrpersonen fokussieren, sind u.a. das SINUS-Projekt⁴ (z.B. Prenzel, Carstensen, Senkbeil, Ostermeier & Seidel 2005; Ostermeier 2004), die Studie „ChiK – Chemie im Kontext“ (u.a. Gräsel et al. 2006; Pröbstel 2008; Fussangel 2009) oder das Projekt „Serelisk – Selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext“ (z.B. Ehlert, Maag Merki & Werner 2009; Werner, Maag Merki & Ehlert 2009).

In der *SINUS-Studie* wurde u.a. untersucht, inwiefern sich die Lehrpersonen und Schüler/innen sowie der Unterricht und die Fachleistungen der Schüler/innen in SINUS-Schulen bei Projektstart und drei Jahre nach Projektstart systematisch von Schulen mit vergleichbaren Kontextbedingungen unterscheiden, die nicht an der SINUS-Studie beteiligt waren. Die Ergebnisse zeigen, dass sich intendierte Wirkungen für die SINUS-Schulen in Abhängigkeit der Schulform – mehrheitlich in Schulen mit mehreren Bildungsgängen, in Hauptschulen und in Integrierten Gesamtschulen – sowohl bei den Einstellungen der Lehrpersonen, bei der Häufigkeit der Kooperation, bei der Unterrichtsgestaltung wie auch bei den Testleistungen (PISA) zeigen. Kaum Effekte ergeben sich in den Realschulen und Gymnasien (Prenzel, Carstensen, Senkbeil, Ostermeier & Seidel 2005). Ostermeier (2004) zeigte in einer ergänzenden Analyse, dass vor allem die Zusammensetzung der Schulnetzwerke, aber auch die Unterstützung von Koordinator/innen während der Implementation von hoher Relevanz für die Umsetzung des Programms sind. Zu berücksichtigen ist, dass die SINUS-Ergebnisse auf querschnittlichen Analysen basieren und die Effekte somit nicht im längsschnittlichen Design erhoben wurden.

Im Rahmen der *Serelisk-Studie* (vgl. u.a. Ehlert, Werner, Maag Merki & Leuders 2009) konnte mit Hilfe einer quasi-experimentellen Längsschnittuntersuchung gezeigt werden, dass sich am Ende des Projektes, im Gegensatz zum Ausgangspunkt, systematische und projektintendierte Unterschiede zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe in Bezug auf die Intensität der Kooperation zur Unterrichtsgestaltung ergeben haben. Drei Viertel der Lehrpersonen, die an den Interventionen partizipiert haben, sind nach Projektende davon überzeugt, dass die Kooperationsarbeit einen Effekt auf die Unterrichtsqualität und das Lernen der

⁴ SINUS = Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts

Schüler/innen ausgeübt hat. Hingegen wird der Ertrag der Kooperation auf den Umgang mit belastenden und schwierigen Situationen im Lehrberuf weniger deutlich wahrgenommen. Diese Einschätzungen stehen jedoch in einem systematischen Zusammenhang mit der Kooperationsintensität der Lehrpersonen zu Unterrichtsfragen. So haben nicht alle Lehrpersonen, die in der Experimentalgruppe zugeteilt waren, sich tatsächlich intensiv im Projekt engagiert. Die entsprechenden Effekte sind vor allem bei Lehrpersonen mit hohem Engagement zu beobachten (Maag Merki, Holzbrecher, Kotthoff, Ehlert & Werner 2009). Auch eine positive Veränderung der Einstellung zu einer verbindlichen Form von Kooperation im Projektverlauf von Serelisk ist im Vergleich der Untersuchungsgruppen zu verzeichnen (Maag Merki, Holzbrecher, Kotthoff, Ehlert & Werner 2009). Insgesamt zeigt sich jedoch auch, dass die Implementation von Kooperation mit dem Ziel einer systematischen Reflexion und Weiterentwicklung des Unterrichts voraussetzungsreich ist. Als Schwierigkeit der Umsetzung erweisen sich insbesondere schulorganisatorische (z.B. fehlende gemeinsame Kooperationsstunden, häufige Vertretungsstunden) und personelle Faktoren (z.B. fachdidaktische Probleme, Motivationsverlust) (Werner, Maag Merki & Ehlert 2009).

Die Studie von Fussangel (2009) zum Thema „*Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation*“, die im Rahmen des ChiK-Projektes zu verorten ist, hat Differenzen hinsichtlich zweier Kooperationssettings deutlich gemacht. Während für *schulübergreifende* Lerngemeinschaften eher ein fachlicher Nutzen artikuliert und vor allem Wert auf die Freiwilligkeit der kooperativen Aktivitäten gelegt wird, betonen Lehrpersonen, die in einer Fachgruppe *innerhalb der Schule* kooperieren eher einen emotionalen Nutzen und sehen gemeinsame Ziele als grundlegend für die Zusammenarbeit. Die Lehrpersonen in der Lerngemeinschaftsgruppe, die umfangreichere Unterstützungen zur Kooperation erhielten, kooperierten im Projekt intensiver als die Lehrpersonen in der Fachgruppe. Darüber hinaus konnten allgemeine geschlechtsspezifische Unterschiede ausfindig gemacht werden, wobei Frauen intensiver zum Unterricht kooperieren als Männer. Die Rahmenbedingungen der Kooperation (erfasst durch Indikatoren: Bereitschaft, Sympathie, Zeitstrukturen, Gemeinsames Ziel, Zwang zur Kooperation) wurden von den Lehrpersonen für die schulübergreifende Lerngemeinschaft in der Tendenz günstiger eingeschätzt als in der schulinternen Fachgruppe (Fussangel 2009). Daraus leitet Fussangel die Bedeutung eines angenehmen und produktiven Arbeitsklimas für Kooperation ab sowie, dass „mit der Etablierung der Lerngemeinschaften tatsächlich eine für Kooperation positive Arbeitsumgebung geschaffen werden konnte“ (Fussangel 2009, S. 256).

Die ebenfalls aus dem Kontext der ChiK-Studie stammende Subuntersuchung von Pröbstel (2008) zum Thema „*Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovation*“ weist mit Hilfe querschnittlicher Analysen darauf hin, dass das Zustandekommen der drei Kooperationsformen (Austausch, Arbeitsteilung/Synchronisation, Ko-Konstruktion) beeinflusst wird durch individuelle Motive der Lehrperson (soziale Orientierung, Aufgabenorientierung, Autonomie-motiv) und Einstellungen (gemeinsame Zielbindung, arbeitsbezogenes Vertrauen). Im Rahmen einer längsschnittlichen Untersuchung konnten die Einflüsse allerdings nur teilweise

bestätigt werden. Wesentliches Ergebnis der Substudie ist, dass ein positiver Einfluss der Kooperation in Bezug auf die Umsetzung der anvisierten Unterrichtsinnovationen (Bildungsstandards und Chemie) gezeigt werden konnte. Die Kooperationsform des Austausches scheint die Umsetzung der anvisierten Innovationen am stärksten zu erklären. Somit erweist sich entgegen der Erwartung die Kooperationsform, die sich durch die geringste Interdependenz zwischen den Lehrpersonen auszeichnet, als die wirksamste. Insgesamt erweisen sich Einschätzungen von Prozessmerkmalen der Lehrerkooperation (Innovationszielbindung, Aufgabenorientierung, Fähigkeit zur Selbstenthüllung der Lehrperson) gegenüber der Wahl der Kooperationsform als bedeutsamer für den Einfluss von Kooperation auf die Umsetzung der Unterrichtsentwicklungsziele (Pröbstel 2008). Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die einmaligen mündlichen Kooperationsanregungen, die die schulinternen Fachgruppen im Rahmen des Projektes erhielten, keinen Effekt auf die Intensität der Kooperationsformen Synchronisation und Ko-Konstruktion hatten. Eine mögliche Erklärung aus Sicht des Autors ist, dass Austausch als eine „Einstiegs-Kooperationsform“ zu betrachtet ist und damit am einfachsten angeregt werden kann. Möglicherweise kann sich diese aber auf weitere Kooperationsformen ausdehnen, wenn bei diesem Austausch positive Erfahrungen gemacht werden konnten (Pröbstel 2008, S. 193). Dennoch wird dieser Form der Kooperationsanregung eine teilweise Wirkung zugesprochen, indem deutlich wird, dass ältere Lehrpersonen ohne Kooperationsanregung signifikant weniger kooperieren (Austausch) als jüngere Lehrpersonen. Innerhalb der Gruppe der Lehrpersonen mit Kooperationsanregung zeigen sich jedoch keine Altersunterschiede.

Ein zentrales Untersuchungsergebnis von Seitz (2008) bestand darin, dass Lehrpersonen über ein mangelndes Bewusstsein der Bedeutung von Kooperation im Kontext der schulischen Praxisinnovation verfügen. Zurückgeführt wird dieses vor allem auf die von den Lehrpersonen empfundene defizitäre kooperative Qualifikation, zeitliche Überlastungen im Beruf, Furcht vor Einschränkungen der pädagogischen Freiheit und der Furcht vor persönlichen Differenzen mit Kolleg/innen.

In einer *Studie zur Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien im Kanton Zürich* (vgl. Halbheer & Kunz, in Vorbereitung, 2011; Halbheer & Kunz, 2004) wurde untersucht, inwiefern sich unterschiedliche Grade realisierter Kooperation von Lehrkräften in deren Einschätzungen zu Aspekten von Schule, Unterricht und Wohlbefinden abbilden und welche Bedeutung Kooperation von Lehrpersonen im Rahmen schulischer Qualitätsentwicklung erlangt. Dazu muss mitberücksichtigt werden, wie diese vom Gesetzgeber als Gestaltungsvorgabe eingesetzten Reglementarien das Aufgabenprofil der Schulen, Lehrpersonen und Schulleitungen beeinflussen. Dabei sind Schulen in der Situation, in je lokal verankerter Weise diese Rahmenvorgaben umzusetzen bzw. zu rekontextualisieren (vgl. Fend, 2006). Als zentraler Befund gilt, dass die Kooperation an den untersuchten Zürcher Gymnasien ein insgesamt gutes Niveau erreicht und sich die Schulen im Ausmaß ihrer Kooperation deutlich unterscheiden (Steinert et al., 2006; Halbheer, Kunz & Maag Merki, 2008). Im Fallvergleich zwischen den beiden Schulen der Stichprobe mit dem höchsten und tiefsten erreichten Niveau

von Lehrerkooperation zeigen sich in vielen Fällen bedeutsame Effekte sowie signifikante Differenzen zu Gunsten der kooperationsfreudigeren Schule, insbesondere hinsichtlich schulischer Organisation und der individuellen Ebene des Wohlbefindens. Vor allem an der Schule mit den höchsten Kooperationsausprägungen zeigt sich aufgrund der Selbstreferenzen ein produktives Muster von Kooperation, was auch mit einer positiveren Einstellung zum Qualitätsmanagement einhergeht. Dieser proaktive Rekontextualisierungstyp setzt reglementarischen Rahmenbedingungen angepasst an die eigene Situation aktiv um, dabei gehört Kooperation verbindlich zum Konzept. Dies geht jedoch mit verstärktem Kohäsionsdruck und Vereinnahmung der einzelnen Lehrpersonen einher. Beim defensiv-reaktiven Rekontextualisierungstyp ist Kooperation nicht zwingend und verbindlich, sondern erhält einen relativ informellen und pragmatischen Charakter. Bei verpflichtender Kooperation kann dies zu Abwehr und Pseudokooperation führen.

Meister & Schnetzer (2009) verweisen auf die Bedeutung des Begründungskontextes für eine effektive Umsetzung von Kooperation. Mittels einer inhaltsanalytischen Analyse von Anträgen für Ganztagschulkonzepte wurden vier verschiedene Ausrichtungstypen von Schulen (Schulpädagogische Antragsausrichtung; Antragskonzept durch Lernangebote, Lernkultur, Schulträger, Orientierung an Schultradition orientiert, Antragskonzept sozialstrukturell ausgerichtet, Antrag an schulpolitischen Entscheidungen formalstrukturell ausgerichtet) gebildet. Im Rahmen von objektiv hermeneutischen Analysen von Steuergruppensitzungen und Schulkonferenzen konnte in einem Projektzwischenstand gezeigt werden, dass eine konsensbasierte Kooperationen nicht unmittelbar dazu beiträgt, einen positiven Beitrag zur Schulentwicklung zu leisten. So fanden an der Schule vom Typ „Antrag an schulpolitischen Entscheidungen formalstrukturell ausgerichtet“ keine inhaltlich-konzeptionellen Diskurse statt, sondern es wurden lediglich organisatorisch ausgerichtet Diskurse geführt und Lösungen erarbeitet (z.B. in Form von schulischen Disziplinarmaßnahmen), die von den Autoren als „prekärer Konsens“ gewertet werden (Meister & Schnetzer 2009, S. 164 ff.).

Des Weiteren zeigte eine Analyse von Strukturproblemen der Moderation von Steuergruppensitzungen mittels objektiver Hermeneutik im „Praxisforschungsprojekt Lehrerkooperation“, dass kooperative Settings neue kommunikative Handlungsmuster von Schulakteuren erfordern und das Gelingen bzw. Scheitern von Kooperation, d.h. die Erarbeitung zielführender Massnahmen, massgeblich beeinflussen können (Baum, Bondorf & Hamburger, 2007). Verwiesen werden soll an dieser Stelle vor allem darauf, dass insbesondere kommunikative Handlungsmuster des Unterrichts von Lehrpersonen identifiziert werden konnten, die jedoch vor dem Hintergrund abweichender Strukturbedingungen in Steuergruppensitzung (wird notwendig, wenn institutionell routinierte Verfahren zur Ermöglichung von Bildungsqualität nicht mehr gegeben sind) als problematisch und nicht zielführend interpretiert werden.

Auch weitere Studien verweisen darauf, dass Kooperationen zwischen Lehrpersonen in hohem Masse voraussetzungsreich sind und nicht in kurzer Zeit initiiert, aufgebaut und nach-

haltig implementiert werden können. Als Gelingensfaktoren, die in verschiedenen Studien empirisch identifiziert werden konnten, zeigen sich folgende (z.B. Maag Merki, 2009):

- *Unterstützungssysteme*: z.B. Reglemente und Gesetze, Schulleitungen, Fachkonferenzleiter/innen oder Multiplikator/innen, materielle Unterstützungen
- *Bedürfnisorientiertheit und Adaptivität*: Kooperationen fokussiert auf die spezifischen schulischen Situationen und Bedürfnisse der beteiligten Personen
- *Emotional-motivationale Voraussetzungen der Akteure*: Motivationen und Interessen sowie Kompetenzen der beteiligten Personen
- *Gemeinsame Zielvorstellungen und verbindliche Regelungen*: unterschiedliche Ziele und Interessen müssen abgestimmt und gemeinsame Ziele im Konsens festgelegt werden
- *Konzeptionelle, didaktische Gestaltung von Kooperation*: Inhalte, Reflexionsniveau etc.
- *Rahmenbedingungen und Strukturen*: Rahmenbedingungen sind sowohl auf bildungspolitischer, struktureller Ebene wie auch in der Einzelschule relevant

2.2.3 Zusammenfassung

Zusammengefasst zeigt sich, dass verschiedene Formen von Kooperation (Niveaustufen der Kooperation auf Schulebene, Professionelle Lerngemeinschaft auf Unterrichtsebene, Kooperationsformen/-modi auf der Arbeitsprozessebene) unterschieden werden müssen, die jeweils einen spezifischen Betrachtungshorizont auf Kooperation an Schulen einnehmen. Hinsichtlich des Vorkommens schulischer Kooperationen (Niveaustufen) lassen sich sowohl länderspezifische Unterschiede als auch Differenzen nach Fach-, Schulform und entlang der Leistungsfähigkeit von Schulen verzeichnen. Zudem scheinen Frauen intensiver zu kooperieren als Männer. Es zeigt sich, dass kooperative Prozesse des Austausches häufiger stattfinden als arbeitsteilige Kooperation und diese wiederum häufiger als ko-konstruktive Kooperation. Dies ist in diesem Sinne nicht sehr erstaunlich, da sich die Anregung zur Selbstreflexion als schwierig herausstellt.

Wirkungen von Kooperationen zeigen sich u.a. hinsichtlich verschiedener Einstellungen von Lehrpersonen (z.B. Berufszufriedenheit), deren Überzeugungen zu Kooperationseffekten (z.B. Lernen der Schüler/innen), der eigenen Unterrichtsgestaltung und den Testleistungen von Schüler/innen. Es konnte aber auch gezeigt werden, dass Kooperationen zwischen Lehrpersonen nicht per se positive Effekte zeigen. Vielmehr ist eine effektive Kooperation abhängig von verschiedenen Merkmalen, so beispielsweise von den kommunikativen Handlungsmustern und Einstellungen von Lehrpersonen, von der Intensität mit der kooperiert wird, von der Unterstützung während der Implementation, von den Rahmenbedingungen und Strukturen, der Zusammensetzung von Kooperationsgemeinschaften, der Wahl der Kooperationsform oder von verschiedenen Prozessmerkmalen der Kooperation (Innovationszielbindung, Aufgabenorientierung, Fähigkeit zur Selbstenthüllung).

3 Forschungsdesign

Die nachfolgende Tabelle zeigt die verschiedenen aufeinander folgenden Arbeitsschritte der Studie in ihrem zeitlich realisierten Ablauf. Grob gesehen können drei Phasen unterschieden werden:

- Phase 1: Es wurde eine standardisierte Fragebogenerhebung bei Lehrpersonen in 25 Volksschulen des Kantons Zürich durchgeführt (N=286).
- Phase 2: Auf der Basis der Fragebogendaten wurden vier Schulen (Lehrpersonen und Schulleitung) für eine Fokusveranstaltung ausgewählt, die sich in ihren Kooperationspraktiken bedeutsam unterscheiden.
- Phase 3: Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebungen wurden im Rahmen eines Hearings mit Akteuren aus der Bildungsverwaltung/-administration, der Lehrerbildung und der schulischen Praxis diskutiert.

Tabelle 1 Übersicht über den Forschungsablauf

Phase 1: Die standardisierte Befragung von Lehrpersonen mittels Fragebogen	
18. Juni 2009	Bereitstellung einer Auswahl von Schulen durch das Volksschulamt
22. Juni 2009	Definitive Auswahl von 40 Primar- und/oder Sekundarschulen sowie 5 Sonderschulen durch Auftragnehmerin und Versand der Einladung zur Teilnahme an der Studie
Juli 2009	Rückmeldung der Schulen über Teilnahme und telefonische Nachfrage; ggf. Anfrage an „Zwillingschule“ als Ersatz
Bis Anfang Oktober 2009	Entwicklung des Erhebungsinstruments, Durchführung der Erhebung, Versand Reminder
Bis Ende November 2009	Einscannen der Daten
Bis Mitte Dezember 2009	Erstellung Datensatz (Datenscreening, -bereinigung, Skalenbildung)
Phase 2: Die qualitative Erhebung im Rahmen einer Fokusveranstaltung	
Mitte Dezember 2009	Erste quantitative Auswertung mit dem Ziel der Deskription und Auswahl von Kontrastfällen Auswahl von 4 Primar- und/oder Sekundarschulen, wobei Teilnahme der Schulleitung und von 1-4 Lehrpersonen anvisiert wurde
Januar 2010	Schriftliche Einladung der Kontrastschulen für den Fokustag im Januar 2010 Weiterführung der quantitativen Auswertungen
März 2010	Durchführung Fokusveranstaltung (Fokusgruppengespräche) mit den LP/SL der Kontrastschulen; Dauer: Halbtage; Durchführung von 4 schulfokussierten & 3 themenfokussierten Fokusgruppengesprächen
Phase 3: Datenauswertung, Berichtsfassung und Kommunikative Validierung der Ergebnisse im Rahmen eines Hearings	
Dezember – Juni 2010	Quantitative und qualitative Auswertungen; Triangulierung der quantitativen und qualitativen Ergebnissen sowie Gesamtanalysen; Anfertigung einer Ergebnispräsentation; Zusammenstellung von fünf Themenbereichen zur Diskussion von Empfehlungen zum Hearing
09. Juni 2010	Kommunikative Validierung der zentralen Ergebnisse an Hearing; Organisiert durch Bildungsdirektion; Teilnahme von ca. 40 Fachexpert/innen
Bis Ende Juni 2010	Berichtsfassung; Definitive Abgabe des Abschlussberichts
September 2010	Präsentation zentraler Ergebnisse als Angebot für teilnehmende Schulen

3.1 Stichprobenbildung und Stichprobe der Studie

3.1.1 Grundgesamtheit und Stichprobenbildung

Die Grundgesamtheit der Studie bilden alle 516 Volksschulen und 23 Tagessonderschulen im Kanton Zürich mit ihren Lehrpersonen und Schulleitungen. Aus Gründen einer möglichen Überbelastung der Schulen wurden diejenigen Schulen von der Grundgesamtheit der Studie ausgeschlossen, die

- im Schuljahr 2009/2010 durch die externe Fachstelle für Schulevaluation beurteilt werden (bzw. worden sind),
- bereits an einer Studie der Bildungsdirektion beteiligt gewesen sind,
- erst im Schuljahr 2008/2009 eine Schulleitung implementiert haben,
- zur dritten oder vierten Generation der QUIMS-Schulen gehören,
- reine Kindergärten sind und keiner Schuleinheit angeschlossen sind.

Damit reduziert sich die für die Schulauswahl zugrunde liegende Grundgesamtheit auf 249 Volksschulen und 23 Tagessonderschulen.

Schulauswahl und Schulrekrutierung

Um eine weitestgehende Repräsentativität der Stichprobe zu gewährleisten, sollten die auszuwählenden 40 Volksschulen (aus 249 Volksschulen) und 5 Tagessonderschulen (aus 23 Tagessonderschulen) das Spektrum der Schullandschaft des Kantons Zürich in Bezug auf kooperationsrelevante Schulmerkmale widerspiegeln. Als die für das Vorhaben entscheidend postulierten Merkmale bzw. Schulauswahlkriterien sind in Rangfolge die folgenden zu nennen, wobei die ersten drei Kriterien eine grössere Gewichtung erhielten, als die weiteren Kriterien:

- *Schulform:* Die 40 zu untersuchenden Volksschulen sollen entsprechend der Grundgesamtheit aus Primarschulen und Sekundarschulen bestehen.
- *Erfahrung mit Schulleitungen:* Die Stichprobe soll Schulen beinhalten, die sich dahingehend unterscheiden, seit wann sie als geleitete Schule agieren.
- *Größe der Schule:* Als Maß hierzu wird der Indikator „Anzahl Abteilungen (Kindergarten, Grundstufe, Primarstufe, Sekundarstufe)“ genutzt.
- *Sozio-kulturelles Umfeld von Schule/Umsetzung Quims:* Es sollen sowohl QUIMS-Schulen, d.h. Schulen mit einem Anteil von fremdsprachigen Schüler/innen von mindestens 40%, als auch Schulen mit einem geringeren fremdsprachigen Schüleranteil in der Stichprobe ausgewählt werden.
- *Erfahrung in der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes in Bezug auf IF:* Darüber hinaus sollte die Stichprobe Schulen mit unterschiedlichen Erfahrungen hinsichtlich der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes in Bezug auf die Förderung von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen berücksichtigen. Es wurden Schulen der ersten Umsetzungsstaffel („Pionierschulen“ Schuljahr 2008/09) ebenso berücksichtigt, wie

Schulen, die über keinen diesbezüglichen Erfahrungshintergrund verfügen (z.B. weil sie erst in der dritten Staffel die VSM umsetzen und auch bisher nicht IF-Projektschulen waren).

Die praktische Durchführung der Schulauswahl und der Rekrutierung der Schulen erfolgt in folgenden Schritten:

- *Vorauswahl von 80 Schulen entlang der Auswahlkriterien:* Entlang genannter Kriterien wurde eine Vorauswahl von 40 Schulen zuzüglich einer jeweiligen „Zwillingsschule“ mit möglichst gleichwertigen Merkmalen durch die Forschungsgruppe getroffen. Das Volksschulamt liefert dazu eine Tabelle in Excel-Form als Grundlage.
- *Schriftliche Information und Rekrutierung der ausgewählten Schulen:* Den ersten ausgewählten 45 Schulen wurde ein Informationsschreiben zur Studie von der Bildungsdirektion und ein Schreiben des Forschungsteams durch die Universität Zürich zugestellt. Die Teilnahme der Schulen und der Lehrpersonen an der Studie beruhte auf freiwilliger Basis. Die Schulen verpflichteten sich im Falle einer Zusage der Teilnahme schriftlich dazu, an der standardisierten Fragebogenbefragung teilzunehmen.
- *Bedarfsweise Nachrekrutierung von „Zwillingsschulen“ und „Drillingsschulen“:* Im Falle von Teilnahmeabsagen wurde die als „Zwillingsschule“ bestimmte Schule per Telefon angefragt und die Informationen per E-Mail und Post zugesandt. Sagte auch diese Schule nicht zu, wurde nachträglich aus dem Pool der 80 Volksschulen und 23 Tagessonderschulen eine „Drillingsschule“ ausgewählt und per Telefon angefragt.

3.1.2 Die Stichprobe der Studie

Stichprobe der Schulen

Entsprechend dem oben beschriebenen Vorgehen konnten insgesamt 25 Schulen zur Teilnahme gewonnen werden (14 Primarschulen, 6 Sekundarschulen, 3 Primar- und Sekundarschulen, 2 Sonderschulen). Wie den Tabellen im Anhang entnommen werden kann (vgl. Kapitel 8 in Teil III), entspricht die Zusammensetzung der Stichprobe grösstenteils der Verteilung in der Grundgesamtheit. Einzig die kombinierten Primar- und Sekundarschulen sind in der Stichprobe etwas zu häufig, die reinen Primarschulen etwas zu wenig vertreten. Die Differenzen sind aber nicht gravierend, so dass von einer annäherungsweise repräsentativen Stichprobe ausgegangen werden kann. In Bezug auf Erfahrungen mit Schulleitungen sind in der Stichprobe etwas mehr Schulen mit längerer Erfahrung in der realisierten Stichprobe als in der Grundgesamtheit integriert. Zusätzlich gibt es etwas mehr kleine Schulen mit bis zu 5 Abteilungen, dafür etwas weniger Schulen mit 6-12 Abteilungen. Das Kriterium „Quims-Schule“ konnte annähernd den Erwartungen in der realisierten Stichprobe integriert werden. Insgesamt haben etwas weniger Schulen ohne Quims an der Studie teilgenommen, als dass dies geplant war.

Stichprobe der Lehrpersonen

An den Befragungen teilgenommen haben insgesamt 286 Lehrpersonen. Der Rücklauf innerhalb der Schulen ist unterschiedlich und beträgt insgesamt 41.2%. In 6 Schulen beträgt der Rücklauf mindestens 70%, in 10 Schulen variiert der Rücklauf zwischen 40% und 70% und in 9 Schulen ist der Rücklauf geringer als 40%.

Schuleinheit: 57% der befragten Lehrpersonen geben an, in einer Primarschule zu unterrichten, 19% unterrichten in einer Sekundarschule, 13% in einer gemischten Primar-Sekundarschule und 11% in einer Tagessonderschule. Bezüglich der Stufe ist die Verteilung folgende: 13% Kindergarten, 35% Unterstufe, 29% Mittelstufe und 23% Oberstufe.

Geschlecht: 16% der Befragten geben als Geschlecht „männlich“ an, 69% „weiblich“. 15% gaben keine Antwort auf die entsprechende Frage.

Dienstalter an der Schuleinheit: 34% der befragten Personen arbeiten bereits 11 Jahre oder länger an der untersuchten Schuleinheit, 27% zwischen 6 und 10 Jahren, 15% zwischen 3 bis 5 Jahren und die restlichen 24% sind weniger als 3 Jahre an der untersuchten Schuleinheit tätig.

Pensenverteilung: Die Verteilung der Pensen zeigt, dass in der Stichprobe 11% weniger als 10 Lektionen an der untersuchten Schuleinheit arbeitet. Diesem Teil an Kleinpensen stehen 35% der Lehrpersonen gegenüber mit einem hohen Pensum von mehr als 24 Lektionen; 13% der Lehrpersonen arbeiten 10-14 Lektionen pro Woche, 23% der Lehrpersonen 14-19 Lektionen sowie 18% der Lehrpersonen 20-23 Lektionen pro Woche.

Arbeitsfelder: Die Personen wurden gefragt, in welchen Arbeitsfeldern sie arbeiten; dabei waren Mehrfachnennungen möglich (vgl. Abbildung 1). Die häufigste Nennung erzielt das Arbeitsfeld „Lehrpersonen mit Klassenlehrerfunktion“ sowie „Lehrperson ohne Klassenlehrerfunktion“ (Fachlehrperson). Schulische Heilpädagogik, Deutsch als Zweitsprache sind in vergleichbarem Umfang vertreten. Auch ein kleiner Anteil an Therapeutinnen und Schulleitungen hat an der Studie teilgenommen.

Werden die Professionen eindeutig zugewiesen und die Arbeitsfelder rund um die Integrative Förderung (Schulische Heilpädagogik, Therapeut/in, DaZ) zusammengenommen, so zeigt sich für die vorliegende Stichprobe folgende Verteilung (vgl. Abbildung 2).

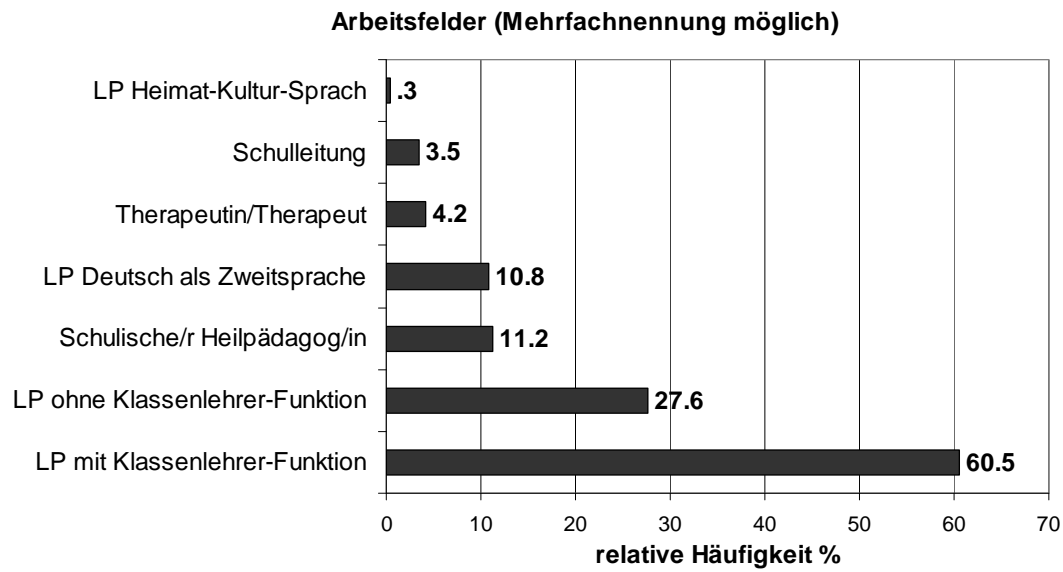


Abbildung 1 Stichprobe in Abhängigkeit der Arbeitsfelder der Lehrpersonen; Mehrfachnennungen möglich

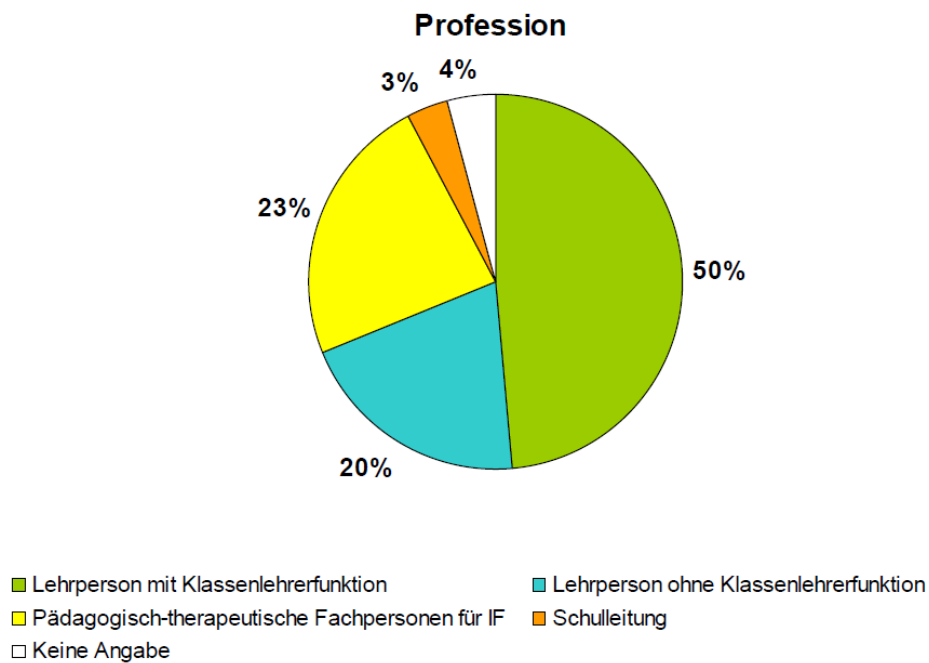


Abbildung 2 Stichprobe in Abhängigkeit der Arbeitsfelder der Lehrpersonen

3.2 Datenerhebung und -auswertung

3.2.1 Die standardisierte Befragung mittels Fragebögen

Eingesetzt wurden zwei verschiedene Fragebögen, ein Fragebogen für das gesamte Kollegium mit dem Ziel, die Praxis professioneller Zusammenarbeit an der Schule aus der Perspektive der Lehrpersonen zu erfassen, sowie ein Zusatzfragebogen für die Schulleitung, der auf die Erfassung verschiedener schulischer Kontextfaktoren ausgerichtet ist.

Der standardisierte *Fragebogen für das gesamte Kollegium* besteht aus mehreren Themenbereichen, die sich aus den Forschungsfragen und den Ausführungen innerhalb der Offerte ableiten. Im Fragebogen sind folgende Themenbereiche zu unterscheiden: Anzahl der Kooperationen (Schulkonferenz, Pädagogisches Unterrichtsteam, Tandem/Parallellehrperson, Interdisziplinäre Zusammenarbeit, Projektgruppe, Hospitation/Kollegiales Feedback, Teamteaching, Informelle Absprachen); Umfang der Kooperationen zu ausgewählten Themen (kindbezogene, unterrichtsbezogene, schulbezogene und administrativ-organisatorische Themen); Zufriedenheit mit den Kooperationen; Modus der Bearbeitung (Austausch, Arbeitsteilung, Gemeinsame Reflexion); Wirkungen von Kooperation; Gründe für Kooperationen; Kontext der Kooperationen; Einstellung zu Kooperationen an der Schule; Kooperationslevel und Informationen zur Person.

Im Rahmen des *Zusatzfragebogens für die Schulleitung* wurden darüber hinaus administrativ-organisatorische Rahmenbedingungen für professionelle Zusammenarbeit an der Schule und Allgemeine Angaben zur Schule (z.B. Anzahl Lehrpersonen an der Schule, Anzahl von Lehrpersonen mit bestimmter Anzahl von Lektionen, Entschädigung/Kompensation von Kooperationsaufwand an der Schule) erfragt.

Die standardisierte Fragebogenerhebung wurde im 1. Quartal des Schuljahres 2009/2010 durchgeführt. Die Fragebögen für das gesamte Kollegium und der zusätzliche Schulleiterfragebogen inklusive eines Begleitschreibens mit Anweisungen zur Durchführung der Befragung wurden der Schulleitung der jeweiligen Schule direkt per Post zugestellt. Für das Ausfüllen des Fragebogens wurden zirka 30 Minuten veranschlagt. Um einen schnellen und grösstmöglichen Rücklauf zu gewährleisten, wurden die Schulleitungen gebeten, die Befragung während einer Schulkonferenz durchzuführen, was nicht in jedem Fall realisiert werden konnte.

Der ausgefüllte und im Briefumschlag verschlossene Fragebogen wurde im Anschluss der Koordinationsperson zur gesammelten Rücksendung an das Forschungsteam zurückgegeben. Die Fragebogenantworten wurden elektronisch erfasst und in einem SPSS-Datenfile abgespeichert.

Die Daten wurden mittels deskriptiver (Mittelwert, Standardabweichungen, Relative Häufigkeiten) und inferenzstatistischer Analysen (Unterschiede insbesondere zwischen Profession, Stufe) ausgewertet. Falls möglich, wurden die einzelnen Items zu Skalen zusammengefasst.

3.2.2 Die qualitative Erhebung im Rahmen der Fokusveranstaltung

Nicht alle Fragestellungen konnten im Rahmen der standardisierten Befragungen bearbeitet werden. Aus diesem Grund wurden Fokusgruppengespräche (Scholl, 2003, S. 116ff.) mit verschiedenen Akteuren in ausgewählten Schulen durchgeführt (März 2010).

Die Auswahl dieser vier Kontrastschulen erfolgte auf der Grundlage quantitativer Datenanalysen, mit Hilfe derer eine Zuordnung der Schulen der Stichprobe zu verschiedenen Umsetzungstypen von Kooperation realisiert wurde (siehe unten). Die Teilnahme an der Fokusveranstaltung war für die Schulen, d.h. die Lehrpersonen und Schulleitungen, freiwillig. Innerhalb der ausgewählten Kontrastschulen wurden die Schulleitung sowie ca. vier Lehrpersonen, die von der Schulleitung angefragt bzw. ausgewählt wurden, eingeladen. Ziel dabei war es, dass neben der Schulleitung möglichst jeweils ein/e Lehrpersonenvertreter/in an der Fokusveranstaltung teilnimmt, die Erfahrungen hinsichtlich der Kooperation zu Schulentwicklung, zur Unterrichtsentwicklung und zum Umgang mit Heterogenität und zur Integrativer Förderung hat. Intention hierbei war es, in den Gesprächen auf eine breite Variabilität im Erfahrungshintergrund zurückgreifen zu können, die es erlaubt, die Forschungsfragen differenziert zu bearbeiten. Allerdings konnte nur in einer Schule eine Teilnahme von vier Lehrpersonen realisiert werden. In den anderen Schulen nahmen neben der Schulleitung eine, zwei oder drei Lehrpersonen an den Gesprächen teil.

Die Fokusgruppengespräche wurden von Mitgliedern der Forschungsgruppe moderiert. Hierzu wurden die im Anhang einsehbaren Instrumentarien, zwei Fokusgruppenleitfäden, verwendet (vgl. Kapitel 12). In der Durchführung der Fokusgruppengespräche sind zwei Gesprächstools voneinander zu unterscheiden:

- *Schulfokussierte Gruppengespräche:* An diesem ersten Fokusgruppengespräch nahmen die Lehrpersonen und die Schulleitung einer Schule teil. Folglich wurden die moderierten Gespräche in vier Schulgruppen zu max. fünf Personen durchgeführt. Die Gesprächsdauer belief sich auf ca. 45 Minuten. Intention war eine Diskussion von Argumentationen zu zentralen kooperativen Aktivitäten, deren Entwicklungsgeschichte, behindernder und begünstigender Faktoren deren Implementation sowie deren Wirkungen.
- *Themenspezifische Gruppengespräche:* Im Anschluss an das Fokusgruppengespräch mit Mitgliedern der eigenen Schule wurden die teilnehmenden Lehrpersonen vom Forschungsteam schulübergreifend entlang definierter Kooperationsthemen Gruppen zugeordnet. Im Rahmen dieser Zuordnung entstanden drei thematische Gruppen mit jeweils vier bzw. fünf Personen: Kooperation zu Schulentwicklung, Kooperation zu Unterrichtsentwicklung und zum Umgang mit Heterogenität und Kooperation zur Integrativen Förderung. Die im Anhang ausgeführten Gesprächsthemen wurden dabei während ca. 45 Minuten gemeinsam diskutiert. Ziel der schulübergreifenden Gruppenzusammenstellung war es, ein Verständnis über den detaillierten Ablauf und Inhalt, die Wirksamkeit sowie behindernde und begünstigende Faktoren des Kooperationsprozesses in den jeweiligen themenbezogener Kooperationen zu erhalten.

Die Datensicherung erfolgte über Audioaufzeichnungen. Zusätzlich wurden Protokolle der Gespräche erstellt. Diese werden dem Kriterium der Relevanz gerecht und erfassen Phänomene gemäß der Fragestellung. Auf Detaillierungen wie Mundart, Länge von Sprechpausen, Abbrüche von Sätzen etc. wurde verzichtet, da sie für die Bearbeitung der Forschungsfragen nicht erforderlich sind.

Die Auswertung der schul- und themenfokussierten Fokusgruppengespräche erfolgte anhand der Protokolle inhaltsanalytisch nach Mayring (2007). Dabei wurde das Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse angewendet. Diese Auswertung erfolgte (a) zu Inhalten, zur Organisation, Funktion und Funktionalität sowie zur Bedeutung der zentralen Kooperationsgefässe der Schulen, (b) zu wahrgenommenen Wirkungen der Kooperationen, (c) zu den Gelingensbedingungen von Kooperation sowie (d) zu den Massnahmen zur Unterstützung einer effektiven und lernwirksamen Kooperation an Schulen.

Auswahl und Rekrutierung von Kontrastschulen

Die Auswahl der Schulen, die an der Fokusveranstaltung teilgenommen haben, erfolgte in einem mehrschichtigen Verfahren auf der Basis der Angaben der Lehrpersonen im standardisierten Fragebogen. Ausgewählt wurden sie auf der Basis der folgenden Kriterien:

- Kooperationsinhalte (Spektrum an Themen, die kooperativ bearbeitet werden)
- Kooperationsmodus (Art und Weise der Kooperation: Austausch, Arbeitsteilung, gemeinsame Reflexion)
- Nutzung von Kooperationsgefässen

Durchgeführt wurden hierarchische Clusteranalysen, die pro Kriterium zu je unterschiedlichen Gruppen von Schulen geführt haben. Durch die Kombination dieser Ergebnisse konnten Schulen bestimmt werden a) mit einem breiteren Spektrum an Kooperationsinhalten vs. Schulen mit einem weniger breiten Spektrum, b) mit einem grösseren Anteil gemeinsamer Reflexion bei kooperativen Aktivitäten vs. mit einem geringeren Reflexionsanteil und c) mit einer stärker ausgeprägten Nutzung einzelner Kooperationsgefässe vs. mit einer geringeren Nutzung.

Als Resultat dieser Analysen konnten Schulen mit unterschiedlichen Konfigurationen von Kooperationspraktiken identifiziert werden, die um eine Teilnahme an den Fokusgruppengesprächen gebeten worden sind. Gleichzeitig wurde eine möglichst vergleichbare Zwillings- und Drillingschule innerhalb der Stichprobe bestimmt für den Fall, dass die erste auf eine Anfrage zur Teilnahme an der Fokusveranstaltung einen negativen Bescheid geben würde. Realisiert werden konnte definitiv eine Lösung, die auch „Zwillinge“ und „Drillinge“ enthält (Tabelle 2). Mit der Zusage dieser vier Schulen ist es trotz geringer Kompromisse gelungen, die Stichprobe für die Fokusgruppengespräche heterogen in Bezug auf die Kooperationspraktiken der Schulen zusammenzusetzen.

Tabelle 2 *Realisierte Auswahl von Schulen mit unterschiedlichen Kooperationsmustern für die Fokusveranstaltung*

	Nutzung Kooperationsgefäße	Spektrum Kooperationsinhalte	Kooperationsmodus	Schulform	Anzahl Schulleitung	Anzahl Lehrperson
Schule 1	ausgeprägt	breit	stärker reflexiv	Primar	1	4
Schule 2	ausgeprägt	mittel	mittel	Primar	1	1
Schule 3	ausgeprägt (*weniger ausgeprägt)	weniger breit	weniger reflexiv	Primar	1	3
Schule 4	weniger ausgeprägt	mittel	stärker reflexiv (*mittel)	Primar-/ Sekundar	1	2

Bemerkung*: Die Klammerbemerkung markiert den Wunschwert, d.h. die Abweichung vom idealen Kontrastmuster (theoretisches Soll)

3.2.3 Kommunikative Validierung im Rahmen eines Hearings

Um die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analysen und deren Ableitungen (Handlungsempfehlungen) auf Plausibilität zu prüfen, fand eine Validierung im Rahmen eines Hearings im Juni 2010 statt. Hierbei wurden die zentralen Resultate der Studie in einer vom Auftraggeber bestimmten Gruppe aus 40 Fachexperten präsentiert und in Arbeitsgruppen entlang von fünf Themenbereichen der Umsetzung von Kooperation während 60 Minuten diskutiert mit dem Ziel, Handlungsempfehlungen für eine effektive und lernwirksame Kooperation an Schulen zu generieren.

Die Datensicherung der verschiedenen Diskussionen erfolgte über Protokolle, die während den Diskussionen angefertigt wurden. Die Protokolle sollten dabei vor allem die zentralen Diskussionsthemen und den Verlauf von Argumentationen erfassen. Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen werden im Rahmen der Gesamtanalysen im Bereich der Handlungsempfehlungen integriert (vgl. Kapitel 6).

TEIL II – EMPIRISCHE ERGEBNISSE

4 Die Kooperationsgefässe und deren Funktion in den Volksschulen des Kantons Zürich

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche Aufgaben der Zürcher Volksschulen in welchen Kooperationsgefässen erfüllt werden. Hierzu wurden Fragen in der schriftlichen Befragung von Lehrpersonen und Fachpersonen in den Schulen gestellt. Zudem wurden im ersten Teil der Fokusgruppengespräche die Kooperationspraktiken in den einzelnen Schulen erfragt.

4.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

4.1.1 Kooperationsgefässe

In einem ersten Schritt interessiert, welche Gefässe für Kooperation genutzt werden. Im Rahmen dieser Studie wurden folgende Gefässe benannt (vgl. Tabelle 3), zu welchen man angeben konnte, ob und – anschliessend auch detaillierter – in welchem Umfang und zu welchem Themenbereich im Kollegium kooperiert wird. Dabei standen folgende Definitionen zur Verfügung:

Tabelle 3 Kooperationsgefässe an der Volksschule im Kanton Zürich

Schulkonferenz (SK)	Offizielles Entscheidungsorgan für pädagogische Themen an der Schule, bestehend aus allen angestellten Personen mit einem klar festgelegten Mindestpensum an der Schule.
Pädagogisches Unterrichtsteam	Kleines Team, oft bestehend aus Lehrpersonen für eine Stufe, für einen Jahrgang oder für ein Fach.
Tandem/Parallel-lehrperson	Meist eine Stellenteilung auf der Schuleingangs- oder der Primarschul-Stufe. Auf der Oberstufe z.T. auch als Form von „Parallellehrpersonen“.
Interdisziplinäre Zusammenarbeit	Im Zusammenhang mit IF (Integrativer Förderung) praktizierte Form der Zusammenarbeit, indem schulische Standortgespräche vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet und individuelle Förderpläne für Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen erstellt werden. Ebenfalls kann auf diese Weise fachliche Beratung für die Lehrpersonen durch schulische Heilpädagogik, Therapie, Schulpsychologie erfolgen.
Projektgruppe	Eine thematische Arbeitsgruppe
Hospitation/ Kolleg. Feedback	Einzelne Personen, die sich gegenseitig im Unterricht besuchen und darüber Reflexionsgespräche führen.
Teamteaching (TT)	Form der Zusammenarbeit im Unterricht zwischen zwei Fachpersonen, die gleichzeitig für eine Gruppe von Schüler/innen verantwortlich sind und diese gemeinsam unterrichten. Erfolgt zumeist zwischen zwei Regellehrpersonen oder einer Regellehrperson und einem/einer schulischen Heilpädagogen/Heilpädagogin, Therapeuten/Therapeutin, DaZ-/HSK-Lehrperson etc.
Informelle Absprachen	Form der Zusammenarbeit, die ohne formelle Form auskommt und oft beiläufig erfolgt, wenn sie sich gerade ergibt („zwischen Tür und Angel“, Pausengespräche, kurze Telefonate, E-Mail etc.).
Andere Form	Eine andere Form der Zusammenarbeit, die in Ihrer Schule wichtig ist.

Über 80% der Lehrpersonen in dieser Stichprobe geben an, dass sie vor allem in der „Schulkonferenz“ und während „informeller Absprachen“ kooperieren (vgl. Abbildung 3). Die konkrete Arbeit in „pädagogischen Unterrichtsteams“ sowie in „Projektgruppen“ wird von mehr als 70% als Ort der Kooperation genannt. „Andere Formen“, „Teamteaching“, die „interdisziplinäre Zusammenarbeit“ und „Hospitation sowie kollegiales Feedback“ bilden für mehr als 50% der Lehrpersonen eine Basis für Zusammenarbeit. Knapp die Hälfte der Lehrpersonen berichtet über Kooperation mit einer „Tandempartnerin/einem Tandempartner oder einer Parallellehrperson“.

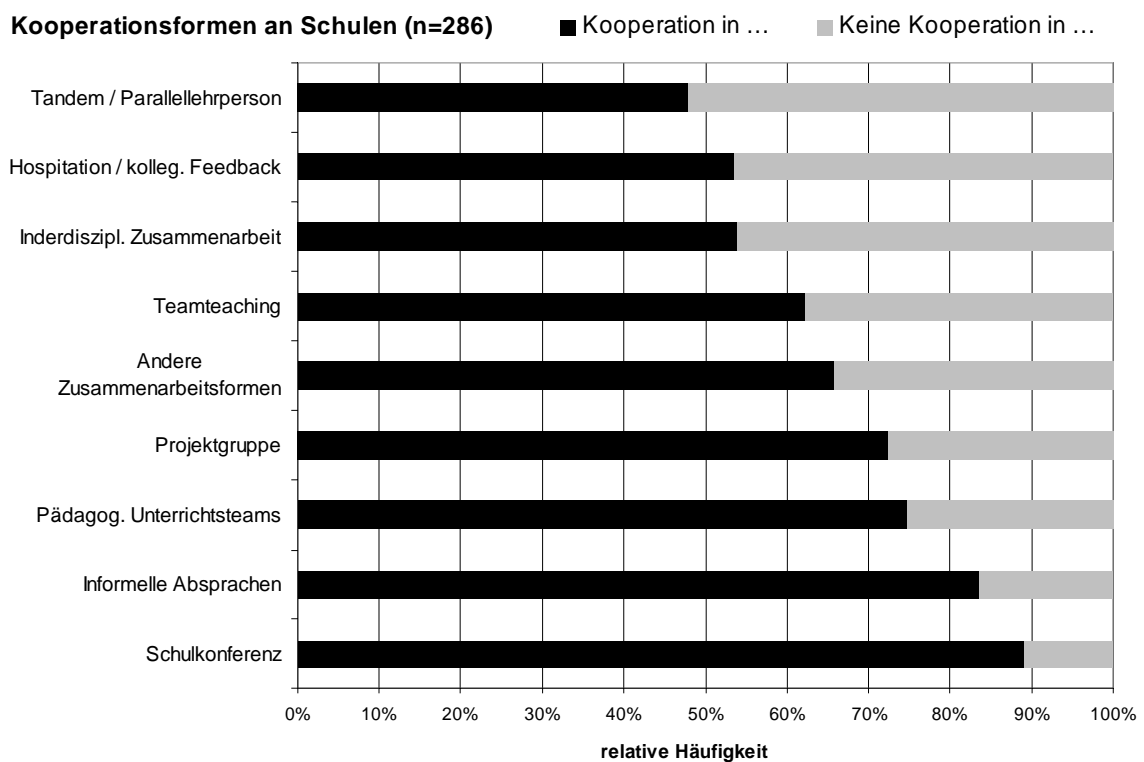


Abbildung 3 Kooperationsformen an Schulen

Bei differentieller Betrachtung berichten Frauen (N=196, M=0.79, SD=.41) etwas häufiger, in pädagogischen Unterrichtsteams zu kooperieren, als dies Männer (N=46, M=0.65, SD=.48) tun ($t=-1.81$, $df=61.02$; $p<.10$). Bei der Schulkonferenz ist dies genau umgekehrt. Männer (N=46, M=0.96, SD=.21) berichten eher ($t=1.94$, $df=103.68$; $p<.05$) über diesbezügliche Kooperationen als Frauen (N=196, M=0.88, SD=.32).

Betrachtet man die Anzahl Kooperationen, die pro Kooperationsform genannt werden, so berichten die Lehrpersonen bis auf eine Ausnahme am häufigsten, dass sie in *einer* Gruppe, *einem* Team oder mit *einer* Person kooperieren. Die Ausnahme bilden dabei die „Informelle Absprachen“, bei welcher die Anzahl an Kooperationspartner stark variiert und bis zu 20 Interaktionspartner/-gruppen angegeben werden. Dabei geben immerhin 50% der Befragten an, mit 5 oder mehr Personen/Gruppen zu kooperieren. In Bezug auf sämtliche Formen sind

die Extremwerte beachtenswert: Die Anzahl für den Extremwert variiert zwischen 7 bis 10 mit einer Ausnahme von 20 bei den erwähnten „informellen Absprachen“. Dies bedeutet für die einzelne Person, dass sie sehr viele Interaktionspartner/-gruppen für Anliegen nutzen, die kooperativ bearbeitet werden.

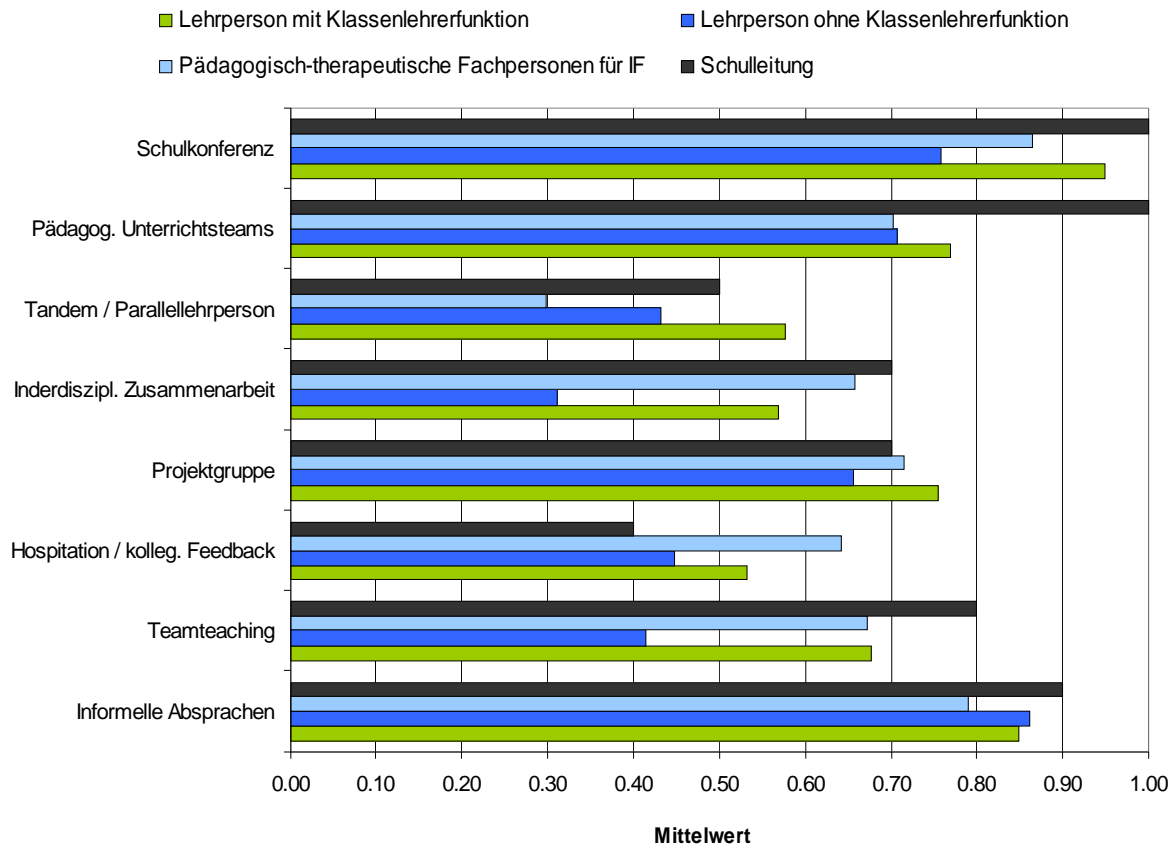


Abbildung 4 Kooperationsgefässe nach Profession; 0=Keine Kooperation, 1=Kooperation findet statt

Werden die unterschiedlichen beruflichen Funktionen der befragten Personen mitberücksichtigt (vgl. Abbildung 4), so zeigen sich in folgenden vier Themenbereichen systematische Unterschiede bezüglich der Angabe darüber, ob in einer Kooperationsform kooperiert wird oder nicht: Bedeutsame Unterschiede zeigen sich

- beim Teamenteaching ($F(3, 270)=5; p<.01$), bei der Schulleitungen häufiger angeben, im Teamenteaching zu kooperieren, als dies Lehrpersonen ohne Klassenlehrerfunktion tun,
- in der Interdisziplinären Zusammenarbeit ($F(3, 270)=6.1; p<.001$), bei welcher Klassenlehrpersonen ohne Klassenlehrerfunktion im Gruppenvergleich weniger häufig angeben zu kooperieren als die andern Gruppen,
- bei Tandem/Parallellehrpersonen ($F(3, 270)=5; p<.01$), bei welchen pädagogisch-therapeutische Fachpersonen weniger häufig angeben, in kooperative Aktivitäten involviert zu sein, als die anderen Gruppen,

- sowie in der Schulkonferenz ($F(3, 270)=5.9; p<.01$), für die sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Lehrpersonen mit und ohne Klassenlehrerfunktion ergibt, wobei Lehrpersonen mit Klassenlehrerfunktion häufiger angeben zu kooperieren als ihre Kolleg/innen.

Aus nachfolgender Abbildung 5 wird zudem deutlich, dass sich die Wahrnehmung der Kooperationsaktivität in einzelnen Gefässen nach Stufen unterscheidet. Mit Ausnahme der Schulkonferenz, der pädagogischen Unterrichtsteams und der informellen Absprachen zeigen sich in allen Gefässen systematische Unterschiede. Diese sind am grössten beim Teamteaching ($F(3, 274)=13.8; p<.001$) und bei der Interdisziplinären Zusammenarbeit ($F(3, 274)=4.9; p<.01$) sowie bei der Hospitation ($F(3, 274)=4.3; p<.01$), wobei die Lehrpersonen auf der Oberstufe, meist im Vergleich zur UST besonders deutlich sichtbar, jeweils weniger ausgeprägt angeben, in dieser Form zusammen zu arbeiten.

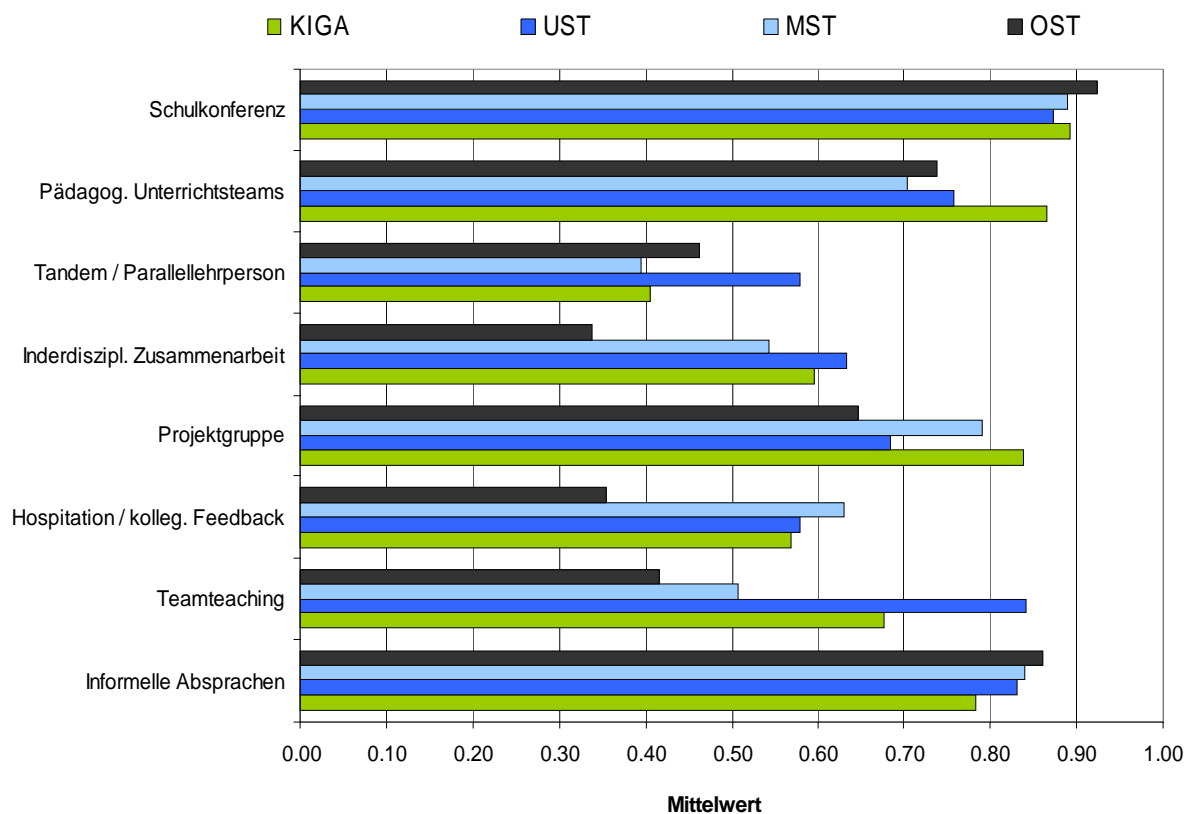


Abbildung 5 Kooperationsgefässe nach Stufe (KIGA: Kindergarten, UST: Unterstufe, MST: Mittelstufe, OST: Oberstufe); 0=Keine Kooperation, 1=Kooperation findet statt

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sämtliche betrachteten Formen für Kooperation genutzt werden, dabei sind die Schulkonferenz, informelle Absprache, pädagogische Unterrichtsteams sowie Projektgruppen die am häufigsten genannten Kooperationsformen. Zudem berichten einzelne Personen über sehr viele Interaktionspartner/-gruppen. Unterschiede in der Kooperation zeigen sich zwischen Personen mit unterschiedlichen Funktionen (insbesondere zwischen Lehrpersonen mit bzw. ohne Klassenlehrerfunktion:

Schulkonferenz, Interdisziplinäre Zusammenarbeit, Teamteaching) und zwischen den Stufen (tendenziell berichten Unterstufen- bzw. Mittelstufenlehrpersonen über häufigere Kooperation als die Personen auf der Oberstufe in den Gefässen Teamteaching, Projektgruppe und Hospitation).

4.1.2 Umfang der Kooperationen

In einem nächsten Schritt rückt der Umfang der berichteten Kooperation in den einzelnen Gefässen und entlang von unterschiedlichen Themen in den Blickpunkt. Der Umfang der einzelnen Kooperationen in den betrachteten Kooperationsformen auf den verschiedenen Ebenen wurde für ein Schuljahr berechnet. Dabei wurden Arbeitsstunden (Ah à 60 min) angegeben. Die befragten Personen konnten zu einer Kooperationsform jeweils unter Auswahl der Bezugseinheit (Jahr, Monat, Woche oder Tag) die Anzahl Minuten angeben, die sie für kooperative Tätigkeiten einsetzen (vgl. Abbildung 6). Diese Angabe war möglich bezüglich kindbezogener Themen (z.B. Förderung von Kindern), unterrichtsbezogener Themen (z.B. Unterrichtsgestaltung, Arbeit in Niveaugruppen), schulbezogener Themen (z.B. gemeinsame Zielformulierungen für die Schule, Schulhauskultur) und administrativ-organisatorischer Themen (z.B. Stundenplanerstellung, Materialbestellung). Die Zeiteinheiten wurden für die Auswertung in Bezug zur Arbeitszeit für ein Schuljahr gesetzt⁵. Teilweise war bei der Auswertung nicht eruierbar, ob die Wahl der zeitlichen Bezugseinheit (Jahr, Monat, Woche oder Tag) korrekt war, da es in den Daten einzelne Extremwerte gibt, deren Löschung aber mangels objektiver Kriterien nicht bestimmt werden konnte. Somit stellen die berechneten Jahresstunden Näherungswerte dar, geben aber einen Einblick in die Relationen des zeitlichen Umfanges.

Für die Auswertung zum zeitlichen Umfang pro Kooperationsgefäss und entlang der unterschiedlichen Themen wurden jeweils alle Personen, die eine Kooperationszeit angegeben haben, für die Durchschnittsberechnung berücksichtigt. Personen, die entweder „gar nicht“ angekreuzt haben oder keine Minuten notiert haben, wurden als Missing behandelt.

⁵ Bezugspunkt bildet dabei eine Nettojahresarbeitszeit von 1950 Ah (vgl. Vernehmlassung Berufsauftrag der Lehrpersonen, Kt. ZH: <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/aktuell/News08/Berufsauftra.html>). Die Minutenangaben wurden multipliziert mit einem Faktor für Jahr (Faktor = 1), für Monat (Faktor = 10.56 unter Annahme eines Arbeitsmonates von 22 Tagen à 8.4h), für eine Woche (Faktor = 46.43 unter Annahme einer Arbeitswoche von 5 Tagen à 8.4h) und für einen Tag (Faktor = 232.14 unter Annahme eines Arbeitstages à 8.4h). Anschliessend wurde dieser Rohwert in Ah à 60min umgerechnet, um eine Vergleichbarkeit mit einer denkbaren Jahresarbeitszeit zu erhalten

In welchem zeitlichen Umfang arbeiteten Sie im letzten Schuljahr zu den nachfolgenden Themen gemeinsam mit anderen Lehrpersonen und/oder Fachpersonen Ihrer Schule?

Ausfüllbeispiel: Sie besprechen jede Woche mit anderen Lehrpersonen in der Kooperationsform „Pädagogisches Unterrichtsteam“ von geschätzten ca. 30 min Dauer pro Woche Themen, die die Förderung einzelner Kinder betrifft. Dann geben Sie „030 min“ als Zeitdauer an und setzen ein Kreuz bei „Woche“ als Zeiteinheit = 030 min pro Woche.

1. Zur Bearbeitung von kindbezogenen Themen (z.B. Förderung von Kindern) kooperierte ich in der ...

Kooperationsform „Schulkonferenz“	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> min pro	<input type="checkbox"/> Jahr
<input type="checkbox"/> gar nicht		<input type="checkbox"/> Monat
		<input type="checkbox"/> Woche
		<input type="checkbox"/> Tag
Kooperationsform „Pädagogisches Unterrichtsteam“	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> min pro	<input type="checkbox"/> Jahr
<input type="checkbox"/> gar nicht		<input type="checkbox"/> Monat
		<input type="checkbox"/> Woche
		<input type="checkbox"/> Tag

Abbildung 6 Ausschnitt aus dem Fragebogen zu Erhebung des zeitlichen Umfangs für Kooperation

Betrachtet man den auf diese Weise errechneten Umfang in den einzelnen Gefässen (vgl. Abbildung 7), so fällt auf, dass erwartungsgemäss Hospitation in geringem zeitlichem Umfang angegeben wird, was der verbreiteten Praxis von einigen wenigen Hospitationsanlässen pro Schuljahr entspricht. Die Schulkonferenz scheint hingegen aus Sicht der befragten Personen mehr Zeit zu benötigen (ca. 1.3 Std. pro Woche bei 39 Schulwochen). Zudem geben die befragten Personen an, Gefässe wie Tandem/Parallellehrperson, Teamteaching und auch die informellen Absprachen für Kooperationen in grösserem Umfang zu nutzen.

Ein wichtiger Hinweis für die Interpretation: Es können keine absoluten Aussagen zum totalen zeitlichen Umfang von professioneller Kooperation gemacht werden. Die Angaben lassen sich nur als Näherungswerte interpretieren, die sich vor allem pro Kooperationsgefäss und entlang der Themen vergleichen lassen.

Das Addieren der individuellen Angaben ist vor allem aus zwei Gründen nicht zulässig: A) Überschneidungen zwischen den Kooperationsgefässen wie beispielsweise „Pädagogische Unterrichtsteams“ und „Tandem/Parallellehrperson“ oder zwischen den benannten Kooperationsgefässen und der Restkategorie „andere Zusammenarbeitsform“ können nicht ausgeschlossen werden. B) Angaben zu den Themen (kind-, unterricht-, schulbezogene und administrativ-organisatorische Kooperation) lassen sich inhaltlich nicht immer trennscharf voneinander unterscheiden. Dies bedeutet, dass Kooperationen in der gleichen Zeit zu mehreren Themen erfolgen können, ohne dass diese absolut voneinander getrennt werden können.

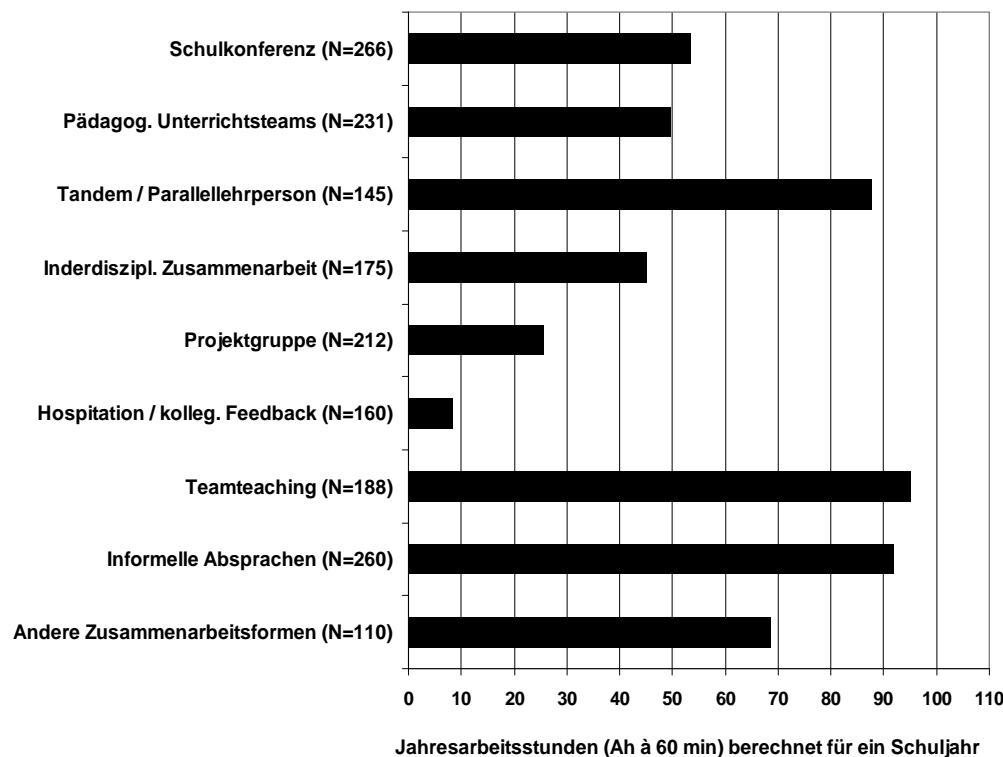


Abbildung 7 Umfang von Kooperation in einzelnen Gefässen

Bei differentieller Analyse des Umfangs in einzelnen Kooperationsgefässen zeigen sich folgende Unterschiede:

- Bezüglich der *Profession* zeichnet sich in den drei Gefässen Schulkonferenz ($F(3, 250)=2.6$; $p<.10$); pädagogische Unterrichtsteams ($F(3, 218)=2.3$; $p<.10$); und Tandem/ Parallellehrpersonen ($F(3, 133)=2.6$; $p<.10$) die Tendenz ab, dass Lehrpersonen mit Klassenlehrerfunktion und pädagogisch-therapeutische Fachpersonen, bei der Schulkonferenz auch die Schulleitungen, über einen grösseren zeitlichen Umfang berichten als dies Lehrpersonen ohne Klassenlehrerfunktion tun.
- In Bezug auf die *Stufe* ergeben sich zwei signifikante Gruppenunterschiede bei den Gefässen Tandem/Parallellehrperson ($F(3, 136)=4$; $p<.001$). Personen des Kindergartens geben einen grösseren zeitlichen Kooperationsumfang an, als dies Personen auf der Oberstufe, bzw. der Mittelstufe tun. Ein analoges Bild zeigt sich für die nicht näher bezeichneten „anderen Zusammenarbeitsformen“ ($F(3, 103)=3.5$; $p<.05$). Hier erweist sich die Differenz zwischen den Personen im Kindergarten gegenüber allen anderen Stufen (Oberstufe/Unterstufe/Mittelstufe) als bedeutsam, wobei die Kindergartenlehrpersonen ebenfalls einen grösseren zeitlichen Umfang angeben.
- Betrachtet man das *Pensum* der Personen genauer, so zeigt sich ein Unterschied lediglich im Gefäss „Schulkonferenz“ ($F(5,269)=5.44$; $p<.001$). Insbesondere Lehrpersonen mit

mehr als 14 Lektionen berichten in der Schulkonferenz bedeutsam häufiger über Kooperationszeit, als dies Lehrpersonen mit einem Pensum von 5 bis 9 Lektionen tun.

Bei genauer Betrachtung der einzelnen Gefässe zeigt sich das Bild, dass pro Kooperationsgefäss besonders kind- und unterrichtsbezogene Kooperationen in umfangreicherem Ausmass angegeben werden (vgl. Abbildung 8).

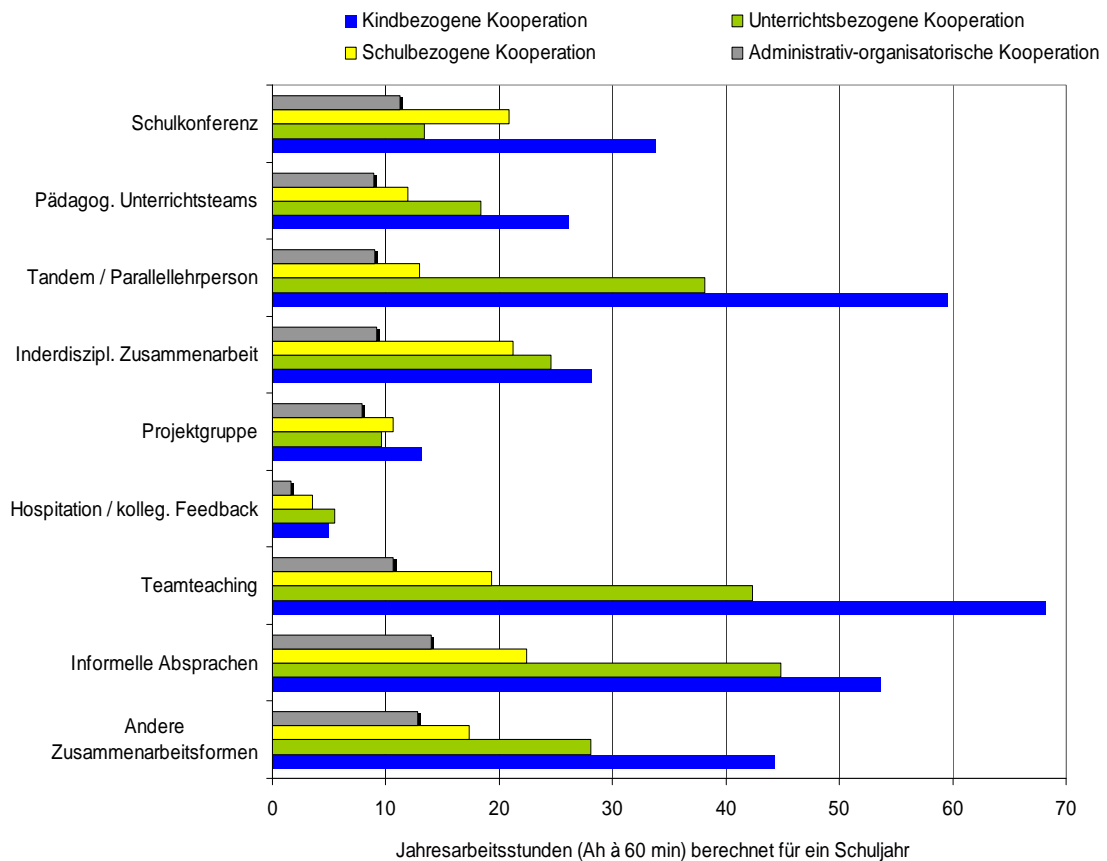


Abbildung 8 Umfang der Kooperation nach Themen und Kooperationsgefässen

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Teamteaching, Informelle Absprachen und Kooperationen in Tandems/Parallellehrpersonensystemen sowie „andere Formen“ zeitlich am umfangreichsten durchgeführt werden. Bezüglich den Berufsgruppen, der Stufe sowie dem Stellenpensum ergeben sich signifikante Gruppenunterschiede: Lehrpersonen mit Klassenlehrerfunktion und pädagogisch-therapeutische Fachpersonen, teilweise auch die Schulleitungen berichten über einen grösseren zeitlichen Umfang bezüglich der Gefässe Schulkonferenzen, pädagogische Unterrichtsteams sowie Tandems/Parallellehrpersonen, als dies Lehrpersonen ohne Klassenlehrerfunktion tun. Kindergartenlehrpersonen artikulieren einen grösseren zeitlichen Kooperationsaufwand im Gefäss Tandem/Parallellehrperson, als dies insbesondere Lehrpersonen auf der Ober- und Mittelstufe, aber zum Teil auch auf der Unterstufe tun. Die Schulkonferenz differiert signifikant zwischen den Lehrpersonen mit einem Pensum von 5-9 Lektionen und denjenigen Lehrpersonen mit 14 Lektionen und mehr.

Insgesamt wird deutlich, dass besonders kind- und unterrichtsbezogene Kooperationsaktivität genannt werden.

4.1.3 Kooperationsinhalte

In diesem Abschnitt interessiert nun, zu welchen Inhalten kooperiert wird. Mit 16 Items wurden unterschiedliche Themen und die dazu in Beziehung stehenden Antworten zur Kooperationsaktivität erfasst. In der untersuchten Stichprobe zeigten sich auf der Basis einer Faktorenanalyse vier Themenbereiche (vgl. Abbildung 8), zu denen Lehrpersonen im Schuljahr 2008/09 kooperierten. Diese sind:

- *Unterrichtsentwicklung*: 81% der Lehrpersonen geben an, zu Unterrichtsentwicklung zu kooperieren (konkrete Auswahl von Unterrichtsmaterialien und –themen, Austausch über Lehrmethoden, Unterrichtsplanung).
- *Integrative Förderung*: Kooperation zur Integrativen Förderung (Zielformulierung, individuelle Förderplanung und die Förderung von Schuler/innen mit besonderen Bedürfnissen) ist für 77% der befragten Personen ein weiteres Thema der Zusammenarbeit.
- *Umgang mit Heterogenität*: Ebenfalls als relevant für die Zusammenarbeit haben sich für die Kooperation Themenbereiche im Zusammenhang mit dem Umgang mit heterogenen Gruppen erwiesen: Beurteilung, Absprachen zu Beurteilungskriterien, Notenmassstäben und die Formulierung von Jahreszielen. Die Kooperation zu diesen Inhalten weisen 76% der Personen aus.
- *Kooperation auf der Ebene Schule*: Als vierter Themenkreis wird die Zusammenarbeit zu Themen auf der Ebene der Schule von 58% der Befragten berichtet. Dabei sind Themen wie die Analyse von internen und externen Evaluationsergebnissen im Team sowie die Erarbeitung von Inhalten für das Schulprofil und das Schulprogramm gemeint.

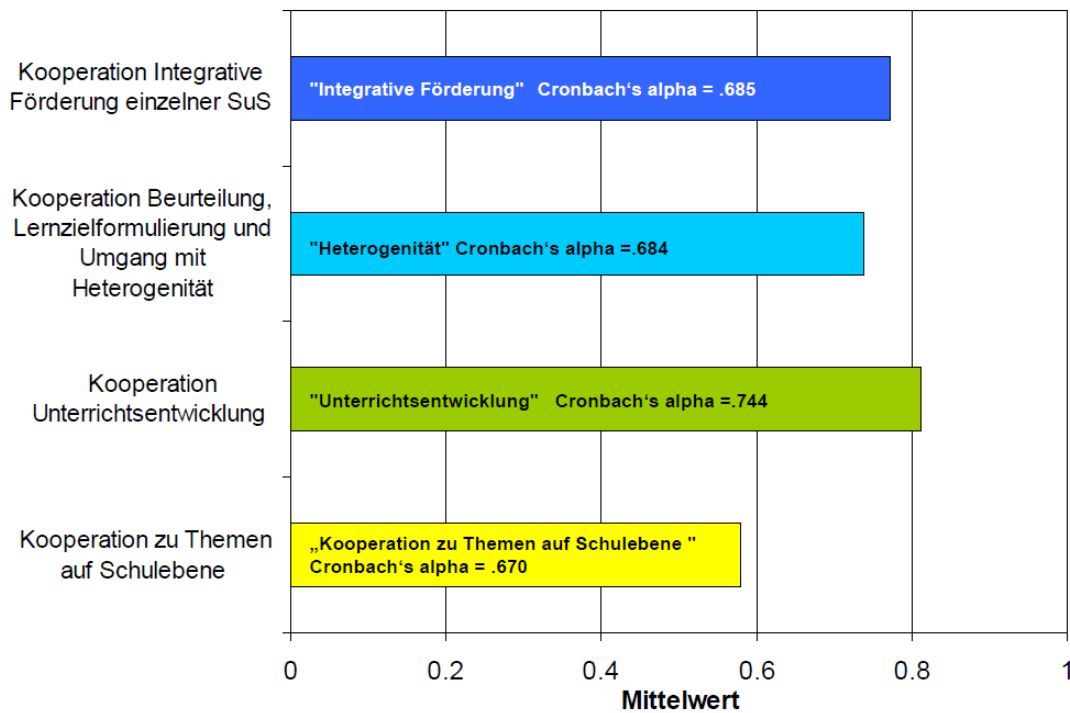


Abbildung 9 Kooperationsinhalte; Mittelwert, 0=Keine Kooperation, 1=Kooperation findet statt

Bei einer differentiellen Analyse zeigt sich, dass die Angaben zu einzelnen Kooperationsinhalten unterschiedlich sind, je nach dem, ob in bestimmten Kooperationsstools kooperiert wird oder nicht. Im Folgenden soll dies exemplarisch für das Gefäss Teamteaching dargestellt werden (vgl. Abbildung 10).

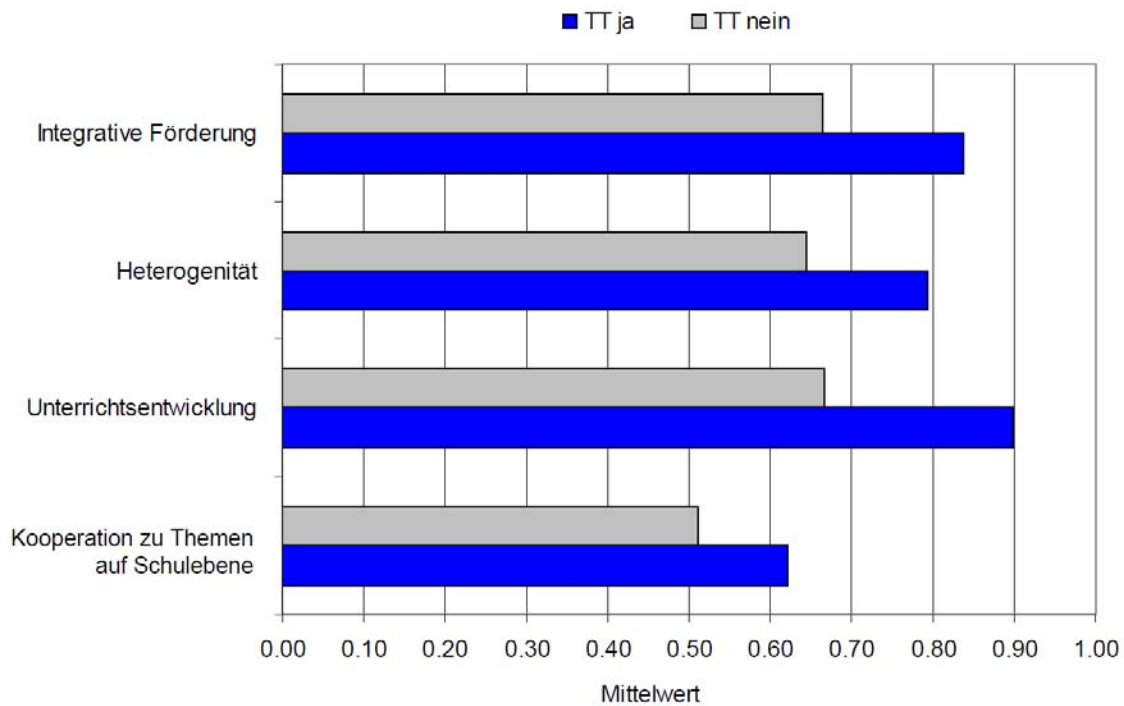


Abbildung 10 Kooperationsinhalte nach Kooperationsgefässen; 0=Keine Kooperation, 1=Kooperation findet statt

Konkret bedeutet dies, dass Lehrpersonen, die im Teamteaching zusammenarbeiten, häufiger angeben, zu den einzelnen Themen zu kooperieren, als dies Lehrpersonen tun, die nicht im Teamteaching zusammenarbeiten. Dies trifft auch für Themen auf der Ebene der Schule zu.

Systematische Unterschiede zeigen sich in Bezug auf das Teamteaching bei der Integrativen Förderung ($t=4.44$, $df=192$; $p<.001$), bei der Kooperation zu Heterogenität ($t=4.38$, $df=201.9$; $p<.001$), zu Unterrichtsentwicklung ($t=6.35$, $df=161.1$; $p<.001$) sowie zu Themen auf Schulebene ($t=2.66$, $df=284$; $p<.01$). Alle Personen, die im Teamteaching arbeiten, geben an, dass sie in umfangreicherem Mass für die hier betrachteten Kooperationsinhalte zusammenarbeiten.

Gleiche Resultate ergeben sich für alle Kooperationsformen mit Ausnahme von „informelle Absprachen“ und „Projektgruppen“, wo die Unterschiede nur bei der Kooperation zu Themen auf der Schulebene bedeutsam sind, und dem Kooperationsgefäss „Hospitation“, wo sich keine Unterschiede zeigen.

Bei Berücksichtigung unterschiedlicher beruflicher Funktionen der befragten Personen zeigen sich bedeutsame Unterschiede (vgl. Abbildung 8):

- *Integrative Förderung* ($F(3, 270)=6.2$; $p<.001$): Hier zeigen sich Differenzen zwischen dem pädagogisch-therapeutischen Personal und den Lehrpersonen ohne Klassenlehrerfunktion, indem erstere häufiger angeben, zur Integrativen Förderung zu kooperieren.
- *Umgang mit Heterogenität* ($F(3, 270)=3.3$; $p<.05$): Hier zeigt sich eine Differenz zwischen den Schulleitungen und dem pädagogisch-therapeutischen Personal und den Lehrpersonen ohne Klassenlehrerfunktion, indem die Schulleitungen häufiger über Kooperation zu diesem Thema berichten.
- *Unterrichtsentwicklung* ($F(3, 270)=6.5$; $p<.001$) und *Kooperation auf Ebene Schule* ($F(3, 270)=6.37$; $p<.001$): Hier zeigt sich ein analoges Bild, jedoch nur in Bezug zu den Lehrpersonen ohne Klassenlehrerfunktion.

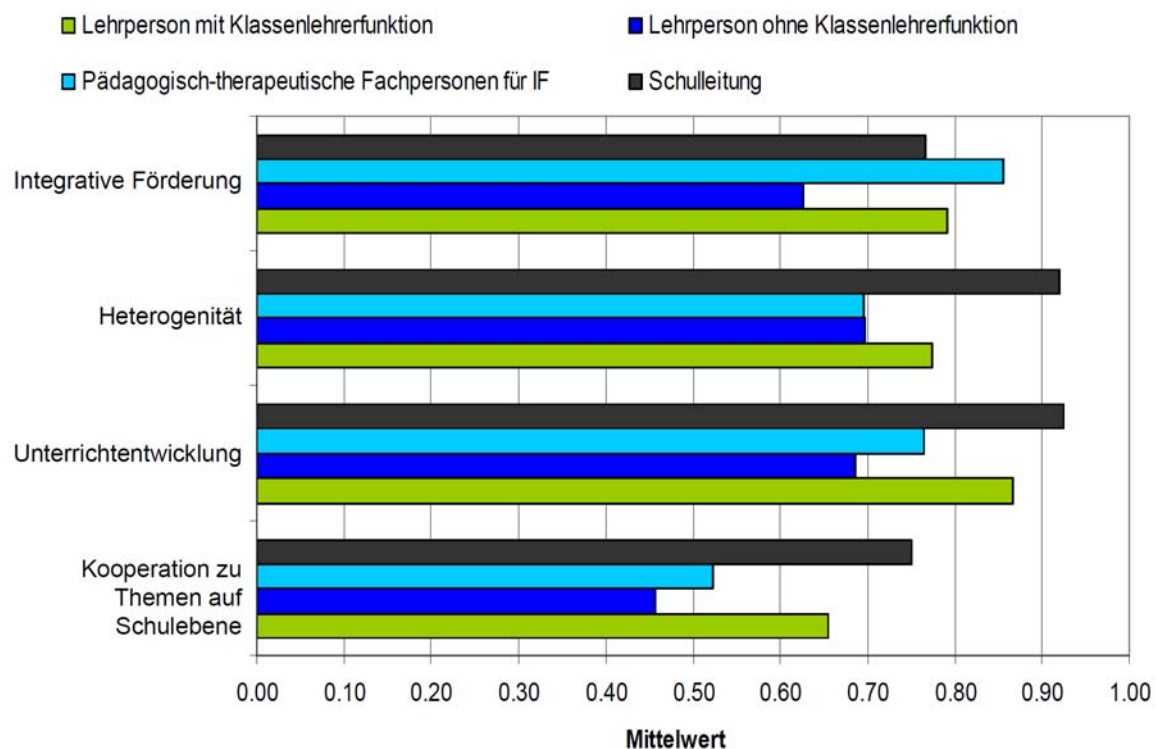


Abbildung 11 Inhalte von Kooperation in Abhängigkeit zur Profession; 0=Keine Kooperation, 1=Kooperation findet statt

Werden die verschiedenen Stufen berücksichtigt, so zeigen sich ebenfalls bedeutsame Differenzen (vgl. Abbildung 12), so bei der Integrativen Förderung ($F(3, 274)=3.2; p<.05$), indem die Lehrpersonen auf der Unterstufe häufiger angeben, zu diesem Themenbereich zu kooperieren, als dies die Lehrpersonen auf der Oberstufe tun.

Ebenfalls lassen sich zum Umgang mit Heterogenität Differenzen nachweisen ($F(3, 274)=7.6; p<.001$). Hier kooperieren v.a. die Lehrpersonen auf der Unterstufe häufiger, als die Lehrpersonen auf der Oberstufe oder im Kindergarten.

Beim Thema Unterrichtsentwicklung ($F(3, 274)=14.3; p<. 001$) zeigen sich im Gruppenvergleich Unterschiede zwischen den Unterstufenlehrpersonen und den Lehrpersonen auf der Mittelstufe, und je beide unterscheiden sich wiederum von den Lehrpersonen auf der Oberstufe.

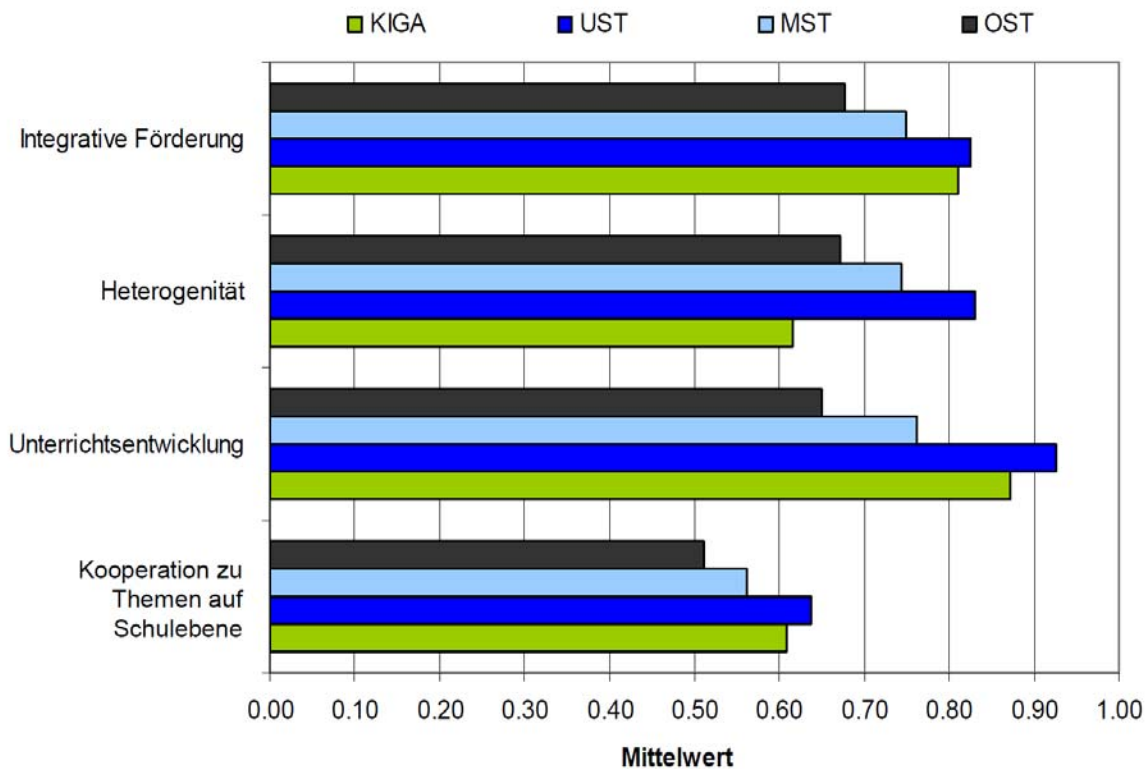


Abbildung 12 Inhalte von Kooperation in Abhängigkeit zur Stufe; 0=Keine Kooperation, 1=Kooperation findet statt

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass zu Kooperationsinhalten, die auf Unterrichtsentwicklung, die Integrative Förderung einzelner Schüler/innen sowie Absprachen zu Beurteilung von Schüler/innen, Lernzielformulierung und Umgang mit Heterogenität abzielen, häufiger zusammengearbeitet wird als etwa zu Themen auf der Ebene der Schule. Zudem berichten Personen, die angeben, in den einzelnen Kooperationsformen zu arbeiten, durchweg über eine verstärkte Kooperation zu sämtlichen genannten Inhalten mit Ausnahme von den Gefässen informelle Absprachen, Projektgruppen sowie Hospitation. Lehrpersonen ohne Klassenlehrerfunktion berichten durchgängig eine signifikant geringere Kooperationsaktivität zu den hier betrachteten Inhalten im Vergleich zur Schulleitung und auch teilweise zum pädagogisch-therapeutischen Personal (insbesondere bei der Integrativen Förderung und dem Umgang mit Heterogenität). Zu Inhalten der Unterrichtsentwicklung, der Integrativen Förderung einzelner Schüler/innen sowie zu Absprachen zu Beurteilung, Lernzielformulierung und Umgang mit Heterogenität berichten Lehrpersonen auf der Unterstufe in signifikant grösserem Mass über Kooperationsaktivität als dies Lehrpersonen auf der Oberstufe tun.

4.1.4 Modus der Kooperation

Wurden im letzten Abschnitt vor allem die Kooperationsaktivität in den genannten Themenbereichen untersucht, so steht in den folgenden Auswertungen die Art und Weise der Kooperation im Fokus. Im Fragebogen wurden dazu einleitende Definitionen von drei Arbeitsmodi vorangestellt, die anschliessend zur Einschätzung der eigenen Kooperation zu einem konkreten Thema angewendet werden mussten:

- *Austausch*: Materialien oder Dokumente zu einem bestimmten Thema werden ausgetauscht und den Kollegen/Kolleginnen zur Verfügung gestellt. Eine gemeinsame vertiefte Diskussion und Weiterverarbeitung der Materialien oder Dokumente in Bezug auf ein gemeinsam festgelegtes inhaltliches Ziel erfolgt nicht.
- *Arbeitsteilung*: Die einzelnen Mitglieder einer Kooperationsgruppe bereiten bestimmte Teilaufgaben in eigener Verantwortung vor. Am Schluss werden die einzelnen Teile zu einem Ganzen zusammengefügt. Eine gemeinsame vertiefte Diskussion und Reflexion der einzelnen Teile in Bezug auf ein gemeinsam festgelegtes inhaltliches Ziel erfolgt nicht.
- *Gemeinsame Reflexion*: Individuelle Unterrichtserfahrungen und/oder erarbeitete Materialien, Dokumente werden in Bezug auf ein gemeinsam festgelegtes inhaltliches Ziel eingehend gemeinsam diskutiert und reflektiert. Es findet eine gemeinsam verantwortete Weiterentwicklung der Materialien, Dokumente statt.

Die Lehrpersonen wurden gefragt, in welchem Arbeitsmodus bzw. in welchen Arbeitsmodi sie zu einer Auswahl an Themen (z.B. Auswahl von Unterrichtsthemen, Förderung einzelner Schüler/innen) mit anderen Lehrpersonen und/oder Fachpersonen der eigenen Schule im letzten Schuljahr kooperierten. Dabei war es auch möglich, pro Kooperationsinhalt alle drei oder zwei Arbeitsmodi bzw. nur einen Arbeitsmodus anzugeben.

Für die nachfolgenden Auswertungen wurden diese Mehrfachnennungen insofern reduziert, als jeweils der zeitintensivere Arbeitsmodus als dominanterer Arbeitsmodus interpretiert wurde (z.B. bei Angabe von Arbeitsteilung und gemeinsamer Reflexion wird nur die gemeinsame Reflexion berücksichtigt). Dieses Vorgehen impliziert einen Informationsverlust, ermöglicht aber eine übersichtlichere Auswertung der Ergebnisse. Dieses Vorgehen bedeutet, dass ein hoher Anteil gemeinsamer Reflexion nicht gleichzeitig bedeutet, dass auch Austausch und Arbeitsteilung umgesetzt wird. Die Kategorie „Gemeinsame Reflexion“ kann jedoch „Austausch“ und/oder „Arbeitsteilung“ beinhalten. Bei der hier gewählten Kategorisierung kann aus diesem Grund jedoch „Austausch“ keine „Arbeitsteilung“ und/oder „Reflexion“ beinhalten. „Arbeitsteilung“ kann, muss aber nicht „Austausch“ enthalten, nicht jedoch „Gemeinsame Reflexion“. So gesehen unterstellt diese Kategorisierung eine Art „Stufenmodell“, welches jedoch nach „unten“ offene Möglichkeiten des Modus beinhaltet, nicht jedoch nach oben.

Betrachtet man die prozentuale Verteilung des jeweils am höchst (1=Austausch, 2=Arbeitsteilung, 3=Gemeinsame Reflexion) genannten Arbeitsmodus, so zeigt sich eine starke Betonung der gemeinsamen Reflexion zu Kooperationsinhalten (vgl. Abbildung 13).

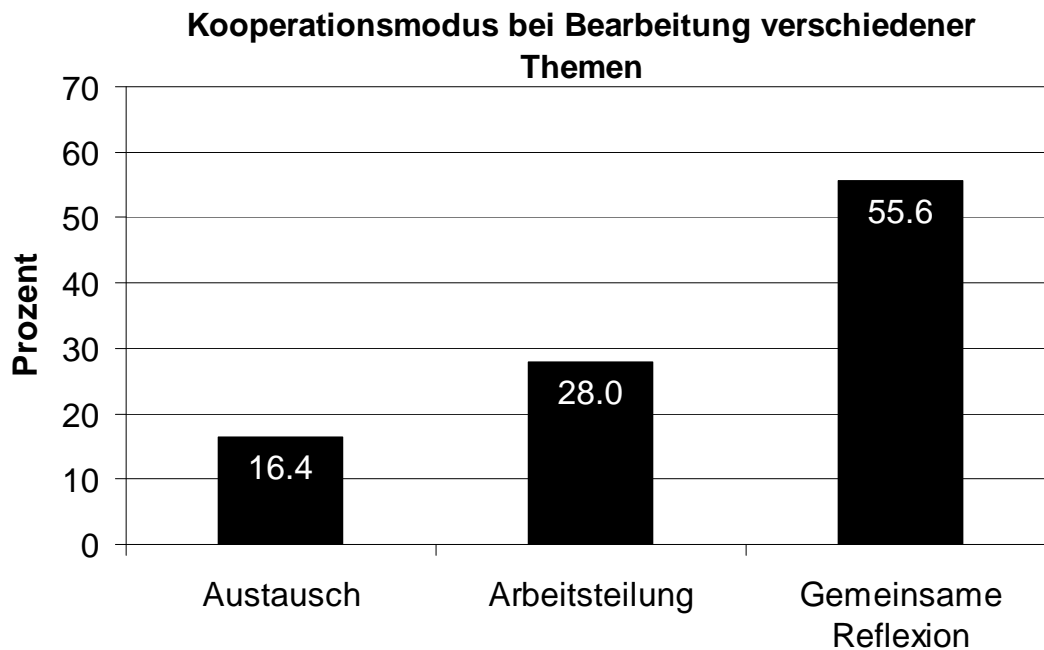


Abbildung 13 Kooperationsmodus bei der Bearbeitung verschiedener Inhalte und Themen

Die Personen der Stichprobe geben zu 55.6% an, Kooperationsinhalte gemeinsam reflexiv zu bearbeiten. 28% bearbeiten Kooperationsinhalte in arbeitsteiliger Weise und 16.4% beschränken sich vor allem auf den Austausch von Material und Wissen.

Bei detaillierter Analyse der einzelnen Themen zeigt sich folgendes Bild (vgl. Abbildung 14 und Abbildung 15). Es lassen sich vier Aspekte finden, die jeweils aus mehreren Items bestehen:

Beim ersten Aspekt *Alltag Schule und Unterricht* (Skala mit 5 Items, $M=2.18$, $N=241$, $SD=.68$, Cronbach's Alpha = .80) geht es um den Umgang mit der Anforderung, Unterricht zu planen und durchzuführen sowie den „Alltag“ auf Schulebene zu bewältigen. Hier fällt auf, dass die Lehrpersonen insbesondere zur Auswahl von Lehr-Lernmethoden eher in geringerem Umfang angeben, gemeinsam reflexiv zu kooperieren. Die Analyse von Selbstevaluationsergebnissen hingegen verläuft mehrheitlich im Modus der gemeinsamen Reflexion.

Beim zweiten Aspekt *Schule und Absprachen auf Schulebene* (Skala mit 3 Items, $M=2.32$, $N=205$, $SD=.73$, Cronbach's Alpha = .71) sind besonders die Absprachen zum Inhalt des Schulprofils und die Festlegung von Beurteilungskriterien Themen, die gemeinsam reflexiv bearbeitet werden.

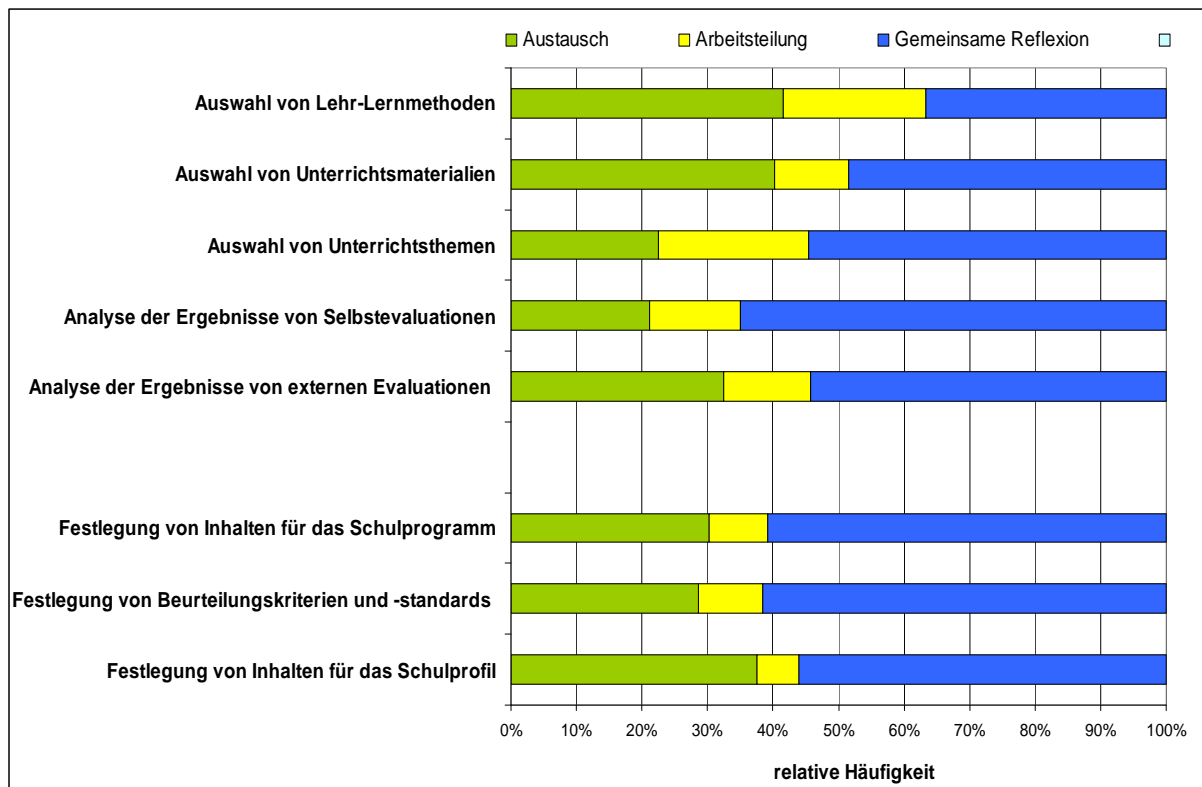


Abbildung 14 Kooperationsinhalte nach dem Modus von Kooperation dargestellt

Der dritte Aspekt *Umsetzung von Beurteilung und Förderung* (Skala mit 4 Items, $M=2.40$, $N=211$, $SD=.66$, Cronbach's Alpha = .76) wird in der Wahrnehmung der befragten Personen als Kooperationsaktivität im Bereich Umsetzung von Beurteilung und Förderung wahrgenommen, die mehrheitlich in gemeinsam reflexiver Form geschieht.

Der letzte Aspekt, bei dem es um die *Planung und die Setzung von Zielen* geht (Skala mit 4 Items: $M=2.46$, $N=134$, $SD=.65$, Cronbach's Alpha = .83) und die Umsetzung von Unterricht durch Planung, Zielformulierung und adaptivem Unterricht im Umgang mit Heterogenität im Zentrum steht, berichten die Lehrpersonen sehr häufig über den Kooperationsmodus der Gemeinsamen Reflexion.

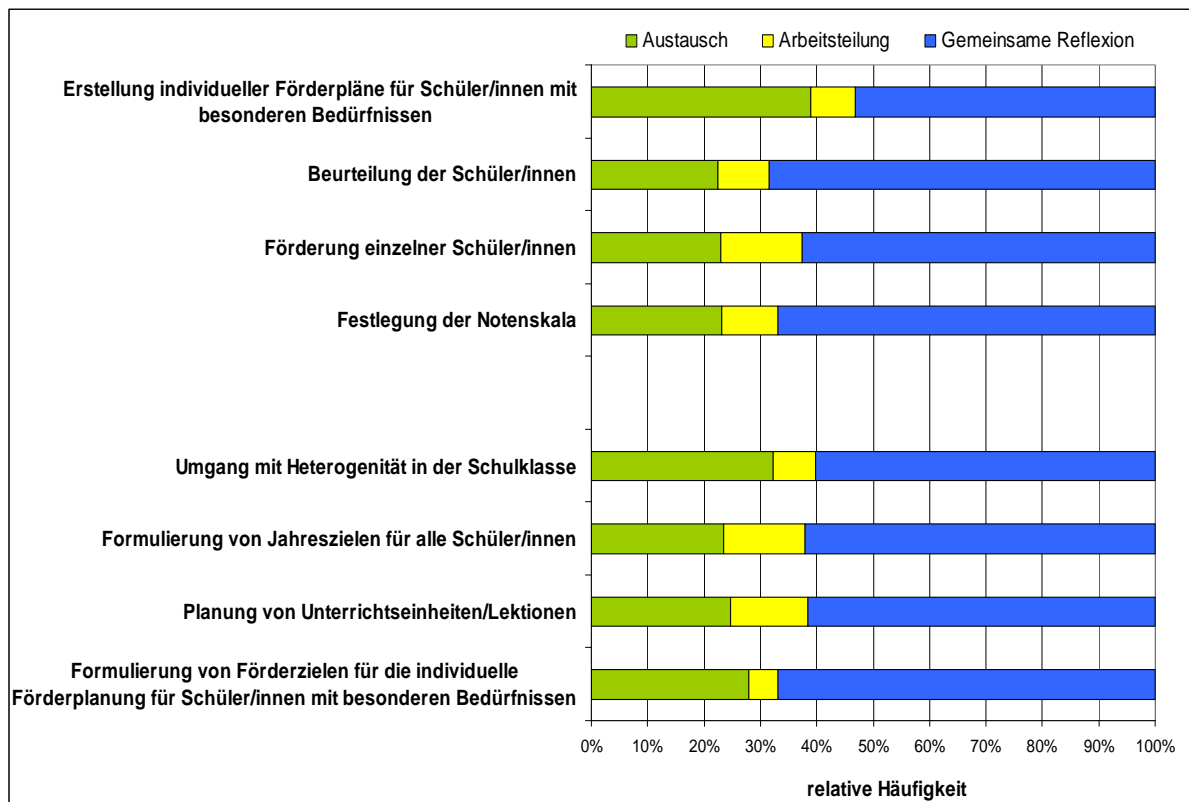


Abbildung 15 Kooperationsinhalte nach dem Modus von Kooperation dargestellt

Bei differenzieller Analyse der Gesamtskala „Kooperationsmodus“ (s.o.) zeigen sich folgende Ergebnisse:

- *Kooperationsgefässe*: Personen, die angeben, im Gefäss Tandem/Parallellehrperson zu kooperieren, berichten zu vielen Inhalten einen Kooperationsmodus auf höherer Reflexionsstufe ($T=-2.224$, $df=223$, $p<.05$), als dies Personen ohne aktuelle Tandem/Parallellehrperson-Kooperationsaktivität tun. Dasselbe Ergebnis zeigt sich in Bezug auf das Gefäss „Interdisziplinäre Zusammenarbeit“ ($T=-4.019$, $df=157.827$, $p<.001$), auf das „Teamteaching“ ($T=-2.986$, $df=223$, $p<.01$) und „Informelle Absprachen“ ($T=-2.061$, $df=223$, $p<.05$).
- *Stufe*: Hier zeigen sich systematische Unterschiede $F=(3, 213) 3.612$; $p<.05$), indem Personen, die auf der Unterstufe arbeiten, über einen reflexiveren Kooperationsmodus zu verschiedenen Inhalten berichten, als dies Personen auf der Mittelstufe tun.
- Bezüglich der *Profession* lassen sich keine signifikanten Unterschiede finden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mehr als die Hälfte der Personen (55.6%) in der vorliegenden Stichprobe angeben, Kooperationsinhalte gemeinsam reflexiv zu bearbeiten, wenn sie zu den einzelnen Themen kooperieren. Falls die Lehrpersonen zu einzelnen Themen kooperativ arbeiten, bearbeiten 28% diese Kooperationsinhalte in arbeitsteiliger Weise und 16.4% tauschen vor allem Material und Wissen aus.

Dieses Ergebnis mag im Wissen um bisherige Befunde auf den ersten Blick erstaunen, zumal Studien gezeigt haben, dass in Schulen Kooperation im Sinne eines Austausches häufiger stattfindet als arbeitsteilige oder reflexive Kooperation (Gräsel et al., 2006; Fussangel, 2009; Reh, 2008; Pröbstel, 2008). Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass in dieser Studie der Modus der Kooperation unabhängig von der Häufigkeit erfasst worden ist. Gefragt wurde, in welchem Modus ein spezifischer Inhalt bearbeitet wird, falls überhaupt dazu kooperiert worden ist (auch nur einmal im letzten Jahr). Das von uns gewählte Vorgehen gibt somit Aufschluss über die Anforderungen, Themen kooperativ zu bearbeiten, und nicht darüber, wie häufig konkret die einzelnen Themen kooperativ mit einem bestimmten Modus bearbeitet worden sind.

Die Ergebnisse zeigen, dass nicht alle Inhalte gleichermassen reflexiv bearbeitet werden. Aspekte, die bezüglich des Bearbeitungsmodus anspruchsvoller werden und grössere Anteile an gemeinsamer Reflexion verlangen, setzen sich aus Kooperationsthemen zusammen, die den Umgang mit Heterogenität sowie die damit verbundene Lektionsplanung und Zielformulierung auf der einen Seite und die Beobachtung, Beurteilung und Förderung von Schülerinnen und Schülern auf der anderen Seite fokussieren. Unterschiede zwischen Gruppen bezüglich eines höheren Anteils an reflexiver Kooperation lassen sich bei Personen finden, die in folgenden Gefässen kooperativ arbeiten: Tandem/Parallellehrperson, Interdisziplinäre Zusammenarbeit, Teamteaching und informelle Absprachen. Diese scheinen ihre Kooperationen somit in stärkerem Ausmass reflexiv zu nutzen als dies Lehrpersonen tun, die nicht in diesen Gefässen kooperieren. Zudem geben Personen auf der Unterstufe einen reflexiveren Kooperationsmodus zu verschiedenen Inhalten an, als dies Personen auf der Mittelstufe tun.

4.2 Ergebnisse der Fokusgruppengespräche

Die im folgenden präsentierten Ergebnisse zu den zentralen Kooperationsgefässen an den Fokusschulen basieren auf einer inhaltsanalytischen Auswertung der schulfokussierten Fokusgruppengespräche im Hinblick auf Ausführungen zur *Organisation*, zu *Inhalten*, zur *Funktion und Funktionalität* sowie zur *Bedeutung der Kooperationen*. Die Darstellung erfolgt entlang der genannten Kooperationsgefässe spezifisch für die einzelnen Fokusschulen. Ziel dabei ist es, ergänzend zu den zuvor mittels statistischer Analysen präsentierten Ergebnisse zu Kooperationsgefässen und deren Funktion, einen exemplarisch vergleichenden Einblick in die praktische Nutzung und Ausgestaltung zentraler Kooperationsgefässe an Schulen zu geben sowie einen Eindruck vom Zusammenspiel der wichtigsten kooperativen Aktivitäten der Fokusschulen zu vermitteln. Wichtig bei der Interpretation der Ausführungen ist, dass die Vertreter/innen der Schule im Fokusgruppengespräch dazu aufgefordert wurden, die aus ihrer Perspektive jeweils wichtigsten Kooperationen an ihrer Schule auszuführen. Folglich geben die Ergebnisse kein objektives Bild über vorkommende bzw. fehlende Kooperationen an den jeweiligen Schulen, sondern spiegeln eine subjektive Wertigkeit von Kooperationsgefässen an den jeweiligen Schulen wider.

a) Die Schulkonferenz und deren Funktion in den ausgewählten Schulen

Es wird deutlich, dass der Schulkonferenz als gesetzlich vorgeschriebenes Kooperationsgefäss in allen Fokusschulen eine hohe Wertigkeit eingeräumt wird. Inhaltlich werden dabei vor allem Themen genannt, die der Schulkonferenz qua Gesetz zugeschrieben werden und sich entsprechend auf der Ebene der Schule als Organisation bewegen. Die Inhalte beziehen sich dabei auf die Arbeit am Jahresprogramm, auf organisatorische und administrative Aufgaben, aber auch auf den Informationsaustausch und die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Schulentwicklung. Pädagogische bzw. Unterrichtsthemen scheinen hier eher schwierig platziert werden zu können. Als Grund dafür wird u.a. der eingeschränkte Zeitrahmen gesehen. Des Weiteren deutet sich in einem Vergleich der Schulen an, dass in Schule 3 insbesondere die Grösse der Schulkonferenz in Verbindung mit fehlendem Vertrauen unter den Teilnehmenden moniert wird, die eine Kommunikationsblockade zur Folge hat und einen Einfluss auf die Funktionalität der Schulkonferenz haben dürfte. Im Unterschied dazu wird die Schulkonferenz in den Schulen 1, 2 und 4 offensichtlich differenziert genutzt, z.B. als Entscheidungsgremium, wobei die konkrete inhaltliche Arbeit in Arbeitsgruppen stattfindet (Schule 4) oder als Gesamt- und Teilteamsitzungen (Schule 2). In Schule 1 deutet sich eine klare Aufgabendefinition auf Planung, Organisation und Reflexion der Schulkonferenz an, die sich in diesem Rahmen offenbar als funktional erwiesen hat. Insgesamt zeigt sich, dass die Nutzung und Ausgestaltung der Schulkonferenz als verpflichtendes Kooperationsgefäss an Schulen nicht auf einer einheitlichen Praxis beruht und unterschiedlich funktional eingeschätzt wird.

Tabelle 4 Kooperation in der Schulkonferenz

Schule 1	<ul style="list-style-type: none"> - Hohe Priorität - Verbindliche Organisation: <li style="padding-left: 20px;">administrativ-organisatorische Themen auf Schulebene - Schulentwicklungsthemen - i.d.R. keine Zeit unterrichtsbezogene Themen
Schule 2	<ul style="list-style-type: none"> - Hohe Priorität - Verbindliche Organisation - Schulentwicklungsthemen - Ergänzendes Kooperationsgefäss - Differenzierte Nutzung des Gefässes hinsichtlich der Zusammensetzung - Informationsaustausch - Vernetzung mit weiteren Kooperationsgefässen
Schule 3	<ul style="list-style-type: none"> - Hohe Teilnehmerzahl - Keine Funktionale Kooperation - Geringes Vertrauen unter den Teilnehmer/innen
Schule 4	<ul style="list-style-type: none"> - Hohe Priorität - keine pädagogischen Themen - Nutzung als Entscheidungsgremium

b) Die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Rahmen der Integrativen Förderung und deren Funktion in den ausgewählten Schulen

Einer Kooperation hinsichtlich Integrativer Förderung wird, mit Ausnahme der Schule 2, eine hohe Bedeutung zugesprochen. Relativierend muss für die Schule 4 hinzugefügt werden, dass hier von den Vertreter/innen der Schule eine Differenz der eingeschätzten Relevanz des Gefässes und der Qualität der Kooperationspraxis hervorgehoben wird. In dieser Schule wurde eine integrative Arbeitsweise erst zum Schuljahresbeginn eingeführt und folglich muss auch die Kooperation hierzu zunächst eine institutionelle Verankerung erfahren, die sich bis zum Zeitpunkt des Gesprächs jedoch aufgrund externer Ursachen problematisch gestaltete.

Die Schule 3 arbeitet sehr umfangreich zur Integrativen Förderung, indem neben *kooperativer Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung* auch *kooperative Beratung* stattfindet und darüber hinaus ein separates Gefäss für eine *interdisziplinäre Zusammenarbeit* an der Schule existiert, das in regelmässigen Abständen genutzt wird. Im Unterschied zur Schule 1 existiert im Falle dieser Schule allerdings keine verbindliche Regelung für den Ablauf der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung, sondern wird individuell organisiert.

Ein weiterer Unterschied besteht in der Durchführung des kooperativen Unterrichts, indem in der Schule 1 gemeinsam im Klassenzimmer unterrichtet wird, in Schule 3 hingegen die Zusammenarbeit als Möglichkeit zur Leistungsdifferenzierung und Klassenteilung betrachtet wird und somit weniger ein gemeinsamer als ein arbeitsteiliger Unterricht erfolgt. Der Mehrwert der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung und der Beratung mit der IF-Lehrperson wird bei dieser Schule insbesondere in einer Verantwortungsentlastung und weniger in einer Arbeitsentlastung gesehen. Insgesamt zeigt sich auch hier, dass durch Reformmassnahmen initiierte Kooperationsformen keine einheitliche Form der Umsetzung an Schulen erfahren und im Einzelnen die Funktionalität der Umsetzung im Hinblick auf die Zielerreichung im

Auge zu behalten ist. Darüber hinaus wird ersichtlich, dass die Fokusschulen sich in unterschiedlichen Phasen der Umsetzung befinden, die jeweils durch spezifische Herausforderungen gekennzeichnet sind.

Tabelle 5 Interdisziplinäre Zusammenarbeit

Schule 1	<p>Kooperative Unterrichtsvorbereitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - institutionalisiertes Gefäss - Hohe Priorität - Verbindliche Organisation - Kindbezogene Unterrichtsvorbereitung <p>Gemeinsamer Unterricht/Teamteaching</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsamer Unterricht im Klassenzimmer
Schule 2	Keine expliziten Ausführungen als zentrales Kooperationselement
Schule 3	<p>Kooperative Unterrichtsvorbereitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individuelle Organisation - Verantwortungsentlastung - Fehlendes Kooperationsgefäss zur Unterrichtsvorbereitung mit Begabtenförderlehrerin <p>Gemeinsamer Unterricht/Teamteaching</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hohe Priorität - Verbindliche Organisation - Arbeitsteiliger, leistungsdifferenzierter Unterricht <p>Kooperative Beratung von LP und HP</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fallbezogene Beratung - Verantwortungsentlastung <p>Interdisziplinäres Team</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hohe Priorität - Verbindliche Organisation - Teilnahme aller schulischer Fachlehrkräfte - Bedarfsweise Zusammenarbeit mit Regellehrpersonen - Ziel der Einzelförderung
Schule 4	<p>Allgemein</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hohe Priorität - Relativierung der Funktionalität - Implementierungsphase - Extern verursachte Probleme der Implementierung

c) Die Kooperation im Stufenteam und deren Funktion in den ausgewählten Schulen

Der stufenbezogenen Zusammenarbeit wird ebenfalls eine wichtige Funktion zugeschrieben, wobei es auch hier Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten in der Ausgestaltung an den Schulen gibt. Schule 1 und 3 nutzen dieses Gefäss insbesondere für eine inhaltliche Zusammenarbeit an stufenbezogenen Themen, wobei diese sich sowohl auf Schulaspekte (z.B. Umsetzung Klassenrat, Schulstandards) wie pädagogische Aspekte (z.B. Fallbesprechungen) oder individuell eingebrachte Themen beziehen können. Hervorzuheben ist, dass das Stufenteam in beiden Fällen mit einem Gefäss auf Schulebene verknüpft ist bzw. dieses ergänzt. Es sind verbindliche Zeiträume für die Treffen definiert und die Kooperation wird an diesen Schulen als funktional erlebt. An der Schule 4 hingegen findet stufenbezogen lediglich ein Materialaustausch statt, welcher jedoch als funktional beurteilt wird.

Tabelle 6 Kooperation im pädagogischen Unterrichtsteam: Stufenteam

Schule 1	- Keine expliziten Ausführungen als zentrales Kooperationselement
Schule 2	- Verbindliche Organisation - Ergänzendes Kooperationsgefäss - Arbeit an stufenbezogenen Themen - Möglichkeit individueller Mitgestaltung von Themen - Funktionale Kooperation
Schule 3	- Verbindliche Organisation - Ergänzendes Kooperationsgefäss - Arbeit an stufenbezogenen Themen - Teilweise Vorgabe der Themen durch Schulleitung - Stufenbezogener kollegialer Austausch - Vernetzung mit weiteren Kooperationsgefässen - Bedarfsweise interdisziplinäre Zusammenarbeit - Funktionale Kooperation
Schule 4	- Materialaustausch - Funktionale Kooperation

d) Hospitation und Kollegiales Feedback und dessen Funktion in den ausgewählten Schulen

Hospitation bzw. Kollegiales Feedback wird an zwei Schulen (Schule 2 und 3) als zentrales Kooperationsgefäss benannt. In beiden Fällen findet diese Form der Zusammenarbeit institutionalisiert und in verbindlicher Regelmässigkeit statt. Allerdings ist für die Schule 3 einschränkend zu erwähnen, dass aufgrund zwei weiterer obligatorischer Wahlmöglichkeiten, die jeweils für ein Jahr gewählt werden, aktuell nicht alle Lehrpersonen der Schule hospitieren. Die Schule 2 hebt ihre für alle Lehrpersonen verpflichtende Hospitation als funktional hervor, weist jedoch auch auf die Länge des erforderlichen Etablierungsprozesses hin. Bilanzierend zeigt sich auch in Bezug auf die Hospitation, dass die Praxis an den ausgewählten Fokusschulen recht unterschiedlich ist und es vielfältige Gestaltungsmodelle gibt, die sich jeweils aus Sicht des Kollegiums als funktional erweisen können.

Tabelle 7 Hospitation/Kollegiales Feedback

Schule 1	- Keine expliziten Ausführungen als zentrales Kooperationselement
Schule 2	- Institutionalisiertes Gefäss - Verbindliche Organisation - Verbindlicher Ablauf der Kooperation - Individuelle Koordination - Funktionale Kooperation - Langwieriger Etablierungsprozess - Externe Unterstützung der Institutionalisierung durch Bereitstellung von Rahmenbedingungen
Schule 3	- Institutionalisiertes Gefäss - Verbindliche Organisation - Individuelle Koordination - Externe Unterstützung der Institutionalisierung durch Bereitstellung von Rahmenbedingungen
Schule 4	- Keine expliziten Ausführungen als zentrales Kooperationselement

e) *Kooperation in Projekt-/Arbeitsgruppen und deren Funktion in den ausgewählten Schulen*

Für Kooperationen mit Projekt- bzw. Arbeitsgruppencharakter fällt die Ausgestaltung in den Fokusschulen besonders heterogen aus. Es können sowohl unterschiedliche Formen und als auch Praktiken identifiziert werden. In den beiden Schulen 1 und 4 existieren Arbeitsgruppen, in denen themenbezogen kooperiert wird. Dabei ist der „*Fachabend*“ der Schule 1 analog zur Schulkonferenz organisiert und umfasst das ganze Kollegium mit dem Unterschied, dass hier primär pädagogische Themen im Fokus stehen. Eine rückläufige Tendenz im Rhythmus deutet möglicherweise auf eine eingeschränkte Funktionalität des Gefässes hin. Die „*Arbeitsgruppen*“ an der Schule 4 sind auf konkrete Einzelthemen (z.B. Schulgarten) fokussiert und beziehen sich entsprechend auf einen eingeschränkten Personenkreis, der zu dem jeweiligen Arbeitsgruppenthema arbeitet. Es geht hier entsprechend weniger, wie in der erstgenannten Schule, um Aspekte der Entwicklungsausrichtung der Schule selbst, als um die Umsetzung konkreter schulischer Vorhaben.

Tabelle 8 *Kooperation in Projekt- und Arbeitsgruppen*

Schule 1	Fachabende <ul style="list-style-type: none"> - Verbindliche Organisation - Pädagogische Themen - Teilnahme aller Lehrpersonen
Schule 2	Ko-Gruppensitzung <ul style="list-style-type: none"> - Verbindliche Organisation - Verbindliche Themenvorgabe - Informationsaustausch Weiterbildungs- und Strategietage <ul style="list-style-type: none"> - Verbindliche Organisation - Teilnahme aller Lehrpersonen - Weiterbildungstage: Austausch zu festgelegten Themen - Strategietag: Jahresplanung; Projektreflexion - Funktionale Kooperation - Externe Unterstützung der Institutionalisierung durch Bereitstellung von Rahmenbedingungen
Schule 3	- Keine expliziten Ausführungen als zentrales Kooperationselement
Schule 4	Thematisch vordefinierte Arbeitsgruppen <ul style="list-style-type: none"> - Spezifische Einzelthemen

In Schule 2 sind sogar drei unterschiedliche Formen von Arbeitsgruppen installiert. So gibt es „*Ko-Gruppensitzungen*“, die ähnlich wie die „*Fachabende*“ der Schule 1 im gesamten Kollegium, jedoch mit wöchentlichen Treffen, deutlich häufiger stattfinden. Als charakteristisch für dieses Gefäss wird der dort stattfindende Informationsaustausch zu verbindlich vorgegebenen Schulthemen genannt. Ebenfalls inhaltlich fest definiert werden die Themen für „*Weiterbildungstage*“, welche von der Schule selbst eher als „*Entwicklungstage*“ betrachtet werden, jedoch von Seiten der Schulpflege so nicht bezeichnet werden durften. Ziel dieses Gefässes ist es, dass sich das gesamte Kollegium in festgelegtem Rhythmus mehrmals im Schuljahr während eines ganzen Tages zu einem konkreten Thema austauscht. Einmal im Schuljahr findet darüber hinaus ein „*Strategietag*“ statt, bei dem es inhaltlich um die

Entwicklungsausrichtung der Schule (z.B. Jahresplanung und Projektreflexion) geht. Die Installation von 4 ganztägigen Kooperationsgefässen pro Schuljahr konnte durch einen Kompromiss zwischen Schulpflege und Lehrpersonal realisiert werden. Beide Gefässe werden als funktional beschrieben. Bezüglich des Kooperationsgefässes „Projekt- und Arbeitsgruppe“ fällt insbesondere eine heterogene Kooperationspraxis an den Schulen auf, die aufgrund des nicht verpflichtend vorgeschriebenen Rahmens vermutlich stark an individuelle schulische wie personelle Bedingungen und Bedarfe gekoppelt ist.

f) Kooperation mit Eltern- und Schüler/innen und deren Funktion in den ausgewählten Schulen

Eine Kooperation mit Eltern und Schüler/innen wird an zwei Schulen als wichtiges Gefäss in den Gesprächen genannt. An Schule 1 nimmt das institutionalisierte „*Schulische Standortgespräch*“ (auf der Basis der ICF) mit den Eltern einen hohen Stellenwert im Rahmen der Einzelförderung von Kindern und im Rahmen der Entwicklung einer gemeinsamen Sprache mit den Eltern ein, was für die Realisierung einer nachhaltigen Förderung als bedeutsam angesehen wird.

In der Schule 2 wird das Gremium des „*Elternrats*“ als eine wichtige Verbindungsstelle von Schule und Eltern benannt. Neben den Elternvertreter/innen gehören diesem Gremium sowohl die Schulleitung als auch ein Lehrvertreter an. Die Organisation erfolgt bedarfsorientiert und die Arbeit projektbezogen. Die Arbeit des Elternrats wird von der Schule als funktional erlebt, indem die Projekte (z.B. Sporttag und gesunde Ernährung), die von den Eltern bearbeitet werden, die Anliegen der Schule ergänzen. Zusätzlich zum Elternrat wird von dieser Schule auch die Kooperation mit Schüler/innen in Form eines „*Schüler/innenrats*“ hervorgehoben. Diese Form der Zusammenarbeit befindet sich allerdings noch in der Implementierungsphase. Anvisiert ist der Einzug von gewählten Schülervertreter/innen in schulische Kooperationsgefässe und in Organisationsaufgaben von Schule. Zusammenfassend zeigt sich, dass neben der Kooperation im Kollegium auch der Zusammenarbeit mit den Eltern und Schüler/innen eine hohe Bedeutung beigemessen wird, die Kontexte, in denen diese Kooperationen erfolgen, sich jedoch in den beiden Schulen massgeblich unterscheiden. So ist das Elternstandortgespräch als eine Form zu betrachten, die von den Lehrpersonen ausgeht, wohingegen die Aktivität im Fall des Elternrates deutlich auf Seiten der Eltern liegt.

Tabelle 9 Kooperation mit Eltern und Schüler/innen

Schule 1	Schulisches Standortgespräch mit Eltern auf der Basis der ICF - Institutionalisiertes Gefäss - Hohe Priorität - Ziel der Einzelförderung
Schule 2	Elternrat - Individuelle Organisation - Projektbezogene Themen - Teilnahme von Elternvertretern sowie Lehrervertreter und Schulleitung - Funktionale Kooperation Schüler/innenrat - Neu eingeführtes Abordnungsverfahren von Schüler/innen - Bewährung des Abordnungsverfahrens - Implementierungsphase - Einbezug von Vertreter/innen für Schüler/innen in schulische Kooperationsgefässe - Einbezug von Vertreter/innen für Schüler/innen in schulische Organisationsaufgaben
Schule 3	- Keine expliziten Ausführungen als zentrales Kooperationselement
Schule 4	- Keine expliziten Ausführungen als zentrales Kooperationselement

g) Weitere Kooperationsformen und deren Funktion in den ausgewählten Schulen

Als weitere, allerdings nur singular als wichtig hervorgehobene Kooperationsgefässe wurde von den Fokusschulen ein themenspezifisches Teamteaching (Schule 1), die Arbeit in einer Steuergruppe (Schule 4) und die Informelle Kooperation in der Zehn-Uhr Pause (Schule 2) genannt.

Das Teamteaching in Schule 1 findet im Rahmen eines „Sprachnachmittags“ statt, wobei zwei Klassen einmal pro Woche gemeinsam von den jeweiligen Lehrpersonen in Bezug auf Sprachthemen unterrichtet werden. An der Schule 4 wird die Arbeit in einer *Steuergruppe* als eine weitere wichtig erachtete Kooperationsform hervorgehoben. Dieses Kooperationselement befindet sich noch in der Implementierungsphase und soll Führungs- und Steuerungsaufgaben zur Unterstützung der Schulleitung einnehmen, so dass entsprechend Schulentwicklungsthemen im Fokus der Zusammenarbeit stehen und die Arbeit der Schulkonferenz ergänzen.

Die Bedeutung der „Zehn-Uhr-Pause als Gefäss informeller Kooperation“ wird in Schule 2 hervorgehoben. Diese bietet offenbar eine Plattform für Informationsaustausch, Vernetzung und interdisziplinäre Zusammenarbeit im Kollegium. Darüber hinaus wird betont, dass die Zehn-Uhr-Pause genutzt wird, um zeitlich fehlende Kooperationsmöglichkeiten in anderen Gefässen zu kompensieren.

Tabelle 10 Weitere Kooperationsformen

Schule 1	Teamteaching: Sprachnachmittag - Verbindliche Organisation - Gemeinsamer Unterricht im Klassenzimmer
Schule 2	Informelle Kooperation: Zehn-Uhr-Pause - Hohe Priorität - Vernetzung im Lehrerkollegium - Interdisziplinäre Zusammenarbeit - Informationsaustausch - Kompensation von Kooperationsgefässen bei Zeitmangel
Schule 3	- Keine expliziten Ausführungen als zentrales Kooperationselement
Schule 4	Steuergruppe - Implementierungsphase - Schulentwicklungsthemen - Führungs- und Steuerfunktion

Zusammenfassend verdeutlichen die schulspezifischen Analysen, dass jede der ausgewählten Fokusschulen tatsächlich einem individuellen Kooperationsprofil entspricht. Dies bezieht sich zum einen auf die *Zusammensetzung der als schulisch besonders relevant herausgefilterten Kooperationsgefässe*, wobei diesbezüglich auch Gemeinsamkeiten der Schulen zu verzeichnen sind (z.B. Schulkonferenz genannt von Schule 1 bis 4; Integrative Förderung genannt von Schule 1, 3 und 4; Stufenteam genannt von Schule 2 bis 4; Hospitation/Kollegiales Feedback genannt von Schule 2 und 3), die sich jedoch relativieren, sobald die *spezifische Ausgestaltung der Kooperationspraxis* in den Blick genommen wird. Denn während beispielsweise an Schule 2 für jede Lehrperson verpflichtend pro Schulhalbjahr zwei Unterrichtsbesuche stattfinden, besteht in Schule 3 die Möglichkeit, alternativ zur Hospitation auch aus zwei weiteren Formen der Kooperation zu wählen. Auch werden durchaus *Kooperationsschwerpunkte* ersichtlich. In Schule 2 wird zum Beispiel ein Kooperationschwerpunkt in Bezug auf Schulentwicklung deutlich, da hierzu eine Vielzahl von Kooperationsgefässen in unterschiedlicher Zusammensetzung und mit unterschiedlicher Funktion eingerichtet ist und als relevant hervorgehoben wurde. So erfolgt hier eine Bearbeitung von Schulthemen gemeinsam mit dem ganzen Kollegium im Rahmen der Schulkonferenz und von Gesamtteamsitzungen, der Ko-Gruppensitzung, von Weiterbildungstagen und eines Strategietages pro Schuljahr und wird ergänzt durch kleinere Teilteamsitzungen, die im Ablauf mit der Gesamtteamsitzung alternieren. Die Arbeit in diesen Gefässen wird dabei als stark thematisch geführt beschrieben. Die Möglichkeit, individuelle Themen zu traktandieren, ist im Rahmen der Stufensitzungen gegeben. Im Mittelpunkt steht hier eine kooperative Arbeit an stufenbezogenen Themen, deren Ergebnisse durch eine Verknüpfung von Kooperationsgefässen mit der Schulkonferenz auf die Schulebene zurückgespielt werden. Darüber hinaus findet ein ergänzender Einbezug von Eltern und Schüler/innen zu Schulthemen statt.

Auch berücksichtigt werden muss, dass die Schulen sich in *unterschiedlichen Entwicklungsstadien* ihrer verschiedenen Kooperationen befinden. Besonders deutlich wird dies im Fall der

Schule 3, für die die Implementation einiger der als zentral genannten Gefässe noch nicht erfolgt ist, so zum Beispiel die Kooperation zur Integrativen Förderung und die Arbeit in der Steuergruppe.

Damit muss die unterschiedliche Ausgestaltung der Kooperationen in den ausgewählten Fokusgruppen auf der Basis der Erfahrungen und Entwicklungen der einzelnen Schulen in den letzten Jahren interpretiert werden, oder, wie das Fend (2008) beschrieben hat, als Ergebnisse von Rekontextualisierungen gesetzlicher Vorgaben und Reglemente.

Die Frage stellt sich nun, welche Wirkungen die jeweiligen Kooperationspraktiken für das Lernen der Schüler/innen, die Unterrichtsentwicklung oder die Professionalisierung der Lehrpersonen haben. Diese Frage wird im kommenden Kapitel aus Sicht der Akteure in den Schulen auf der Basis der standardisierten Befragung und der Fokusgruppengespräche untersucht.

4.3 Die Auswirkungen der verschiedenen Kooperationen an den Volksschulen des Kantons Zürich

In diesem Kapitel wird den Fragen nachgegangen, welche Formen und Praktiken der Kooperation in Schulen die Förderung der Schüler/innen lernwirksam und effektiv unterstützen und welches die Auswirkungen der Kooperation auf den Unterricht und die Einzelförderung sind.

Wirkungen können letztlich einzig über Längsschnittanalysen valide untersucht werden. Dies ist im Rahmen dieser Studie nicht möglich, da aus zeitlichen Gründen nur eine einmalige Befragung realisiert werden konnte. Allerdings wird der Ansatz verfolgt, die Wirkungen aus der Perspektive der Lehrpersonen und Schulleitungen einschätzen zu lassen. Selbstberichte sind zwar in Bezug auf die Fragestellungen relativ valide Erhebungsmethoden, da diese das zukünftige Handeln mit beeinflussen: Wer der Ansicht ist, dass Kooperationen keine oder grosse Wirkung haben, wird diesbezüglich tendenziell weniger oder stärker aktiv sein und weitere Kooperationen realisieren. Ohne performanzorientierte Verfahren wie Videobeobachtungen oder teilnehmende Beobachtung ist es aber nicht möglich, über Selbstberichte der Akteure hinaus Erkenntnisse zur Umsetzung von Kooperation und ihrer Wirkung zu erhalten. In diesem Sinne lassen die Daten nur die annähernde Einschätzung der Wirkungen aus der Perspektive der Lehrpersonen und Schulleitungen zu. Dies wurde zum einen im Rahmen der quantitativen Befragung der Lehr- und Fachpersonen gemacht. Zum anderen wurden den Lehrpersonen und Schulleitungen entsprechende Fragen in den Fokusgruppengesprächen gestellt.

4.3.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Im Fragebogen wurden für die Lehrpersonen insgesamt 29 Items integriert. Entsprechend dem Einleitungssatz „Wie beurteilen Sie die Auswirkungen Ihrer Kooperationsarbeit im letzten Schuljahr?“ mussten sie verschiedene mögliche Wirkungen und Veränderungen aufgrund der eigenen Kooperationsarbeit einschätzen, z.B.: „Aufgrund meiner Kooperationsarbeit ... habe ich neue Lehr- und Lernformen kennen gelernt, habe ich mehr Freude an meinem Beruf, sind für mich die Verantwortungsbereiche im Unterricht unklarer geworden“.

Die Items mussten auf einer vierstufigen Antwortskala beurteilt werden: 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft genau zu. Diese Items wurden in der Folge auf der Basis einer explorativen Faktorenanalyse zu verschiedenen Skalen zusammengefasst. Unterschieden werden fünf Skalen (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11 Skalen eingeschätzte Wirksamkeit aus der Perspektive der Lehrpersonen

Skala	Items*
„ <i>Unterrichtsentwicklung</i> “ (8 Items, Cronbach's Alpha = .73)	<ul style="list-style-type: none"> - bessere Motivierung der Schüler/innen - bessere Förderung der Schüler/innen - bessere Beurteilung von Lernergebnissen der Schüler/innen - besser auf Lernprobleme eingehen - adaptiverer Unterricht möglich - bessere Leistungsbeurteilung aller Schüler/innen - flexiblere Reaktionen auf Unterrichtssituationen - abwechslungsreichere Unterrichtsgestaltung
„ <i>Professionalisierung fachlich-methodische Kompetenzen</i> “ (3 Items, Cronbach's Alpha = .73)	<ul style="list-style-type: none"> - neue Lehr-Lernformen kennen gelernt - didaktische Kompetenzen erweitert - Fachliches Wissen erweitert
„ <i>Verbesserung Schulklima und Konfliktbewältigung</i> “ (5 Items, Cronbach's Alpha = .80)	<ul style="list-style-type: none"> - Verbesserung Beziehung zu Schüler/innen - Verbesserung Beziehung zu Kolleg/innen - verbesserter Umgang mit konflikthaften Situationen - bessere Belastungsbewältigung im Beruf - Verbesserung Beziehung zu Schulleitung
„ <i>Verschlechterung Schulklima und Zunahme Unsicherheit</i> “ (6 Items, Cronbach's Alpha = .78)	<ul style="list-style-type: none"> - Verschlechterung Disziplin im Unterricht - Verschlechterung der Beziehung zu Schüler/innen - Verschlechterung der Beziehung zu Kolleg/innen - Verunsicherung über Unterrichtsgestaltung - Vergrößerung Arbeitsunzufriedenheit - Verantwortungsbereiche im Unterricht unklarer
„ <i>Belastungserhöhung, Erhöhung Druck</i> “ (3 Items, Cronbach's Alpha = .75)	<ul style="list-style-type: none"> - zeitlich stärker belastet - weniger Zeit für die Unterrichtsvorbereitung - Erhöhung Leistungsdruck

*Einleitung: „Wie beurteilen Sie die Auswirkungen Ihrer Kooperationsarbeit im letzten Schuljahr?“ „Aufgrund meiner Kooperationsarbeit...“

Die Ergebnisse in der Abbildung 16 zeigen, dass die Mehrheit der Lehrpersonen aufgrund der Kooperationsarbeit eine teilweise Verbesserung ihrer fachlich-methodischen Kompetenzen (Professionalisierung) (72.8%) und eine zumindest tendenzielle Zunahme von Belastung und Leistungsdruck (63.1%) wahrnehmen. In Bezug auf die Einschätzung der Wirkungen auf die Unterrichtsentwicklung sind die positiven und die negativen Einschätzungen in etwa ausgeglichen. Hingegen nehmen nur wenige Lehrpersonen (5%) eine Verschlechterung des Schulklimas und eine Zunahme der Unsicherheit, der Arbeitsunzufriedenheit oder des Schulklimas wahr.



Abbildung 16 *Einschätzung der Wirkungen aus der Perspektive der Lehrpersonen; 1 = trifft gar nicht zu ...
4 = trifft genau zu*

Werden die Einzelitems separat angeschaut, so fällt die hohe Zustimmung in Bezug auf die Zunahme der zeitlichen Belastung aufgrund der Kooperationsarbeit auf. 39.4% der Lehrpersonen stimmen der Aussage, dass sie aufgrund der Kooperationsarbeit zeitlich stärker belastet sind, eher zu. 43.3% der Lehrpersonen stimmen dieser Aussage ganz zu. Eine Zunahme der Arbeitsunzufriedenheit wird von 22.3% eher und von 5.4% voll bejaht.

Werden die unterschiedlichen beruflichen Funktionen der Lehrpersonen berücksichtigt, so zeigen sich systematische Unterschiede (vgl. Abbildung 17), so insbesondere in der Wahrnehmung, dass sich aufgrund der Kooperationsarbeit das Schulklima verbessert ($F(3, 264)=5.8$; $p<.01$) und eine Zunahme der Belastung und des Drucks zur Folge hat ($F(3, 263)=8.5$; $p<.001$). Im Gruppenvergleich nehmen die Schulleitungen eine deutlich geringere Belastungssteigerung aufgrund der Kooperationsarbeit wahr als die Lehrpersonen mit Klassenlehrerfunktion. Zudem sind sie häufiger der Meinung, dass sich die Kooperationsarbeit positiv auf das Schulklima ausgewirkt hat als die Lehrpersonen mit Klassenlehrerfunktion.

In Bezug auf die Einschätzung der Wirksamkeit der Kooperationsarbeit auf die Professionalisierung der Lehrpersonen zeigen sich keine signifikanten Professionseffekte.

Wirkungen Kooperation in Abhängigkeit Profession

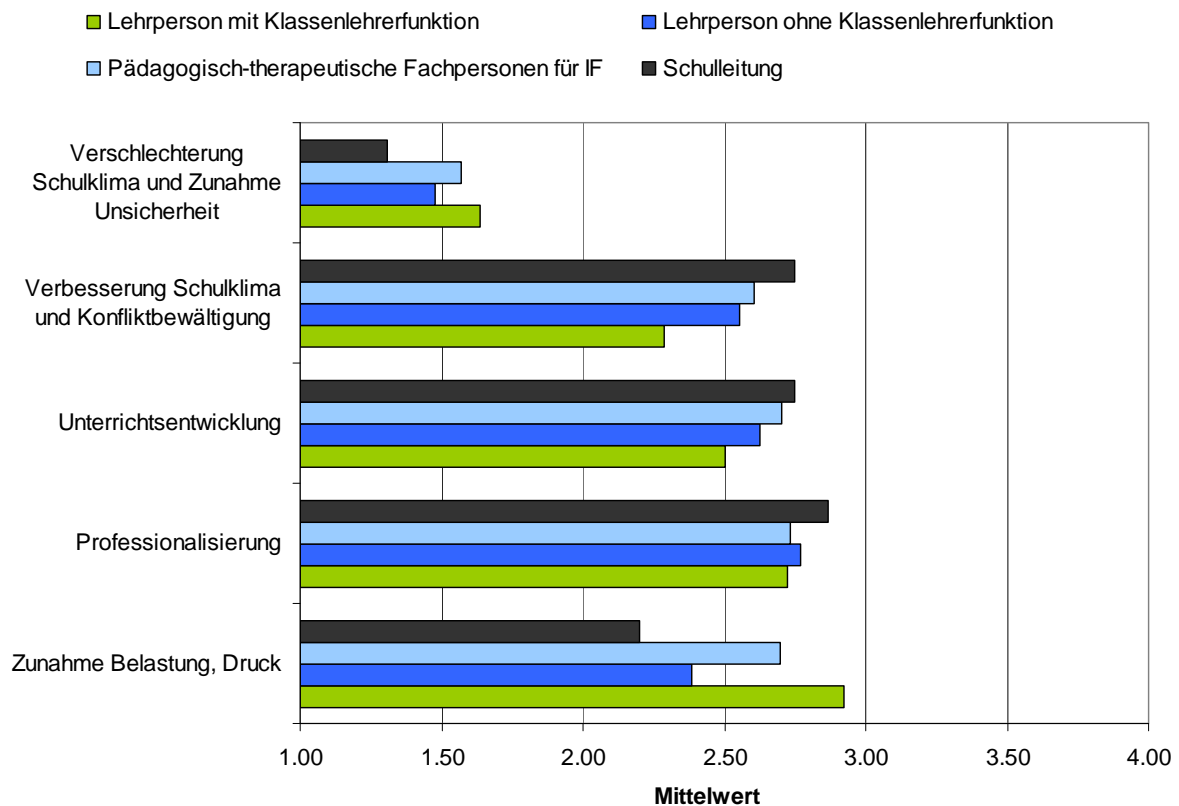


Abbildung 17 *Einschätzung der Wirkungen von Kooperation in Abhängigkeit Profession; 1 = trifft gar nicht zu ... 4 = trifft genau zu*

Wie in der nachfolgenden Abbildung 18 zudem deutlich wird, unterscheidet sich die Einschätzung der Wirksamkeit der Kooperationsarbeit auch in Abhängigkeit der Schulstufe. Bis auf die Einschätzung, dass die Kooperationsarbeit zu einer Verschlechterung des Schulklimas geführt hat, gibt es in allen Wirkungsdimensionen systematische Unterschiede zwischen den Schulstufen. Diese sind am grössten in Bezug auf die Professionalisierung ($F(3, 268)=7.5$; $p<.001$) und die Belastungs- und Drucksteigerung ($F(3, 267)=4.9$; $p<.01$), wobei die Lehrpersonen der Oberstufe die geringste Belastungssteigerung und auch, zusammen mit den Lehrpersonen auf der Mittelstufe, geringere Effekte auf die Professionalisierung wahrnehmen. Unterschiede zwischen den Schulstufen zeigen sich auch in Bezug auf die Einschätzung der Wirksamkeit der Kooperationsarbeit auf die Unterrichtsentwicklung ($F(3, 267)=2.9$; $p<.05$) und – in der Tendenz – in Bezug auf die Verbesserung des Schulklimas ($F(3, 268)=2.2$; $p<.10$). In diesen Bereichen können allerdings im Zweiervergleich keine signifikanten Gruppenunterschiede festgestellt werden.

Wirkungen Kooperation in Abhängigkeit Schulstufe

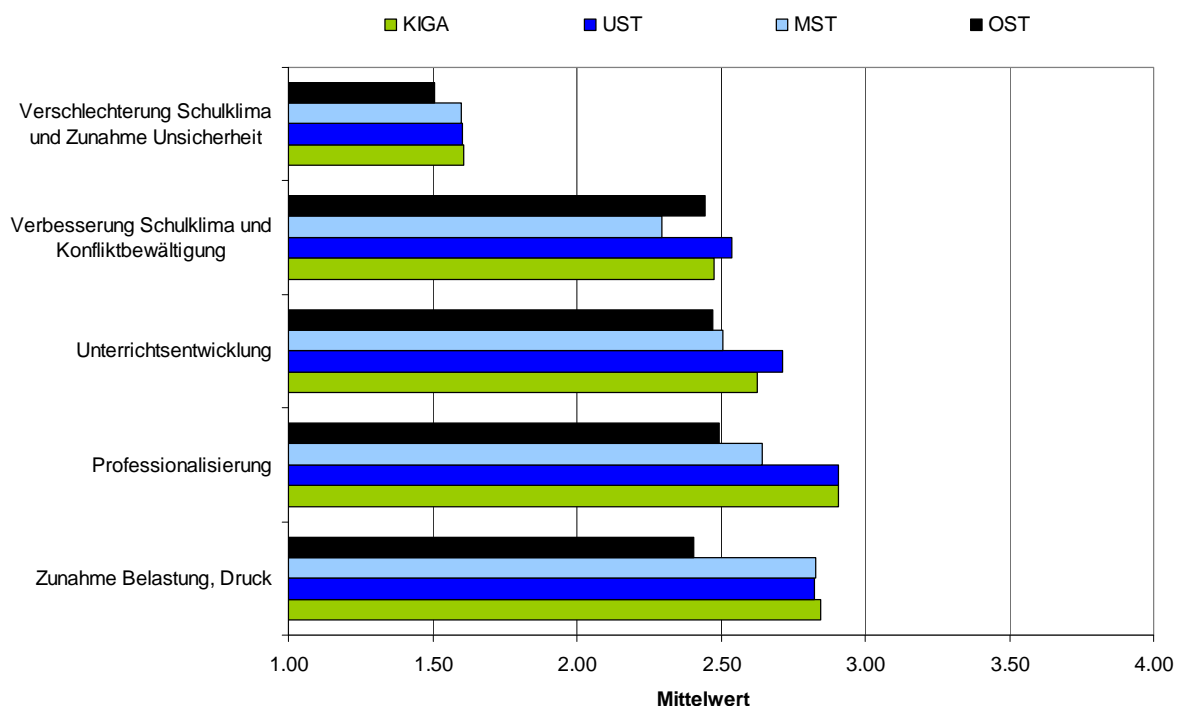


Abbildung 18 *Einschätzung der Wirkungen von Kooperation in Abhängigkeit Schulstufe; 1 = trifft gar nicht zu ... 4 = trifft genau zu*

Nun stellt sich die Frage, *inwiefern die eingeschätzten Wirkungen in einem systematischen Zusammenhang stehen mit der Kooperation zu spezifischen Inhalten* wie Kooperation zu Themen auf Schulebene, zu Unterrichtsentwicklung, zur Integrativen Förderung einzelner Schüler/innen oder zum Umgang mit Heterogenität (vgl. Kapitel 4.1.3). Dabei ist zu berücksichtigen, dass es hier nicht um Häufigkeiten geht, sondern einzig um die Frage, ob zu den jeweiligen Inhalten überhaupt kooperiert wird oder nicht (unabhängig davon, ob einmal pro Jahr oder einmal pro Woche)!

In der folgenden Tabelle 12 sind die jeweiligen Zusammenhänge abgebildet. Diese sind in den meisten Fällen nicht sehr stark, weisen aber dennoch einen systematischen Trend auf:

- Je eher zu Unterrichtsentwicklung, Integrativer Förderung und Beurteilung, Lernzielformulierung oder Heterogenität kooperiert wird, desto stärkere Wirkungen werden von den Lehrpersonen im Bereich Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung, teilweise auch im Bereich Schulklimaverbesserung wahrgenommen.
- Je eher zu Unterrichtsentwicklung kooperiert wird, desto häufiger erleben die Lehrpersonen eine Belastungssteigerung. In der Tendenz nehmen sie zudem eine Verschlechterung des Schulklimas wahr.
- Je eher zu Beurteilung, Lernzielformulierung und Heterogenität kooperiert wird, desto stärker geben die Lehrpersonen an, dass die Belastung zugenommen hat.

- Die Kooperation zu Themen auf Schulebene (Festlegung von Inhalten für das Schulprogramm, Festlegung Beurteilungskriterien und Inhalte Schulprogramm) hingegen steht nur in einem systematischen Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Belastungszunahme, nicht aber mit dem Wirkungserleben der Lehrpersonen hinsichtlich Unterrichtsentwicklung oder Professionalisierung.

Insgesamt verweisen die Ergebnisse somit auf ambivalente Wirkungen von Kooperationen: Zum einen stehen sie in einem bedeutsamen positiven Zusammenhang mit Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung. Zum andern gehen sie einher mit einer Belastungssteigerung und teilweise mit einer Verschlechterung des Schulklimas.

Tabelle 12 Zusammenhang (Pearson Korrelationen) zwischen Kooperationsinhalte und eingeschätzte Wirkungen

Kooperationsinhalte	Eingeschätzte Wirkungen der Kooperationsarbeit				
	Unterrichtsentwicklung	Verschlechterung Schulklima/ Zunahme Unsicherheit	Verbesserung Schulklima/ Konfliktbewältigung	Professionalisierung	Belastungssteigerung
Themen auf Schulebene	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.114 ⁺ N=279
Unterrichtsentwicklung	.228*** N=279	.101 ⁺ N=281	n.s.	.299*** N=277	.148* N=279
Integrative Förderung einzelner Schüler/innen	.209*** N=279	n.s.	n.s.	.202** N=277	n.s.
Beurteilung, Lernzielformulierung und Umgang mit Heterogenität	.238*** N=279	n.s.	.123* N=280	.204** N=277	.118* N=279

Entsprechend den theoretischen Annahmen, wie sie beispielsweise Gräsel et al. (2006) formuliert haben, ist zu erwarten, dass das *Ausmass an Wirkungen davon abhängt, mit welchem Reflexionsgrad sie mit anderen zusammenarbeiten*. Die Ergebnisse bestätigen diese Erwartungen. Sie verweisen darauf, dass Lehrpersonen, die angeben, Kooperationsinhalte nicht nur auszutauschen oder arbeitsteilig zu bearbeiten, sondern diese in Bezug auf ein gemeinsam festgelegtes inhaltliches Ziel gemeinsam zu diskutieren und zu reflektieren (Modus Gemeinsame Reflexion), in der Tendenz eine höhere Wirksamkeit ihrer Kooperationen erleben. In einem Fall sind die Unterschiede zwischen den Gruppen auch signifikant, und zwar in Bezug auf die Professionalisierung in fachlich-methodischer Hinsicht ($F(2, 215)=5.8; p<.01$). Sie erleben in der Tendenz auch eine geringere Verschlechterung des Schulklimas. In Bezug auf die Zunahme des Belastungserlebens haben sie hingegen geringfügig höhere Werte. Die Differenzen sind allerdings ebenfalls nicht signifikant.

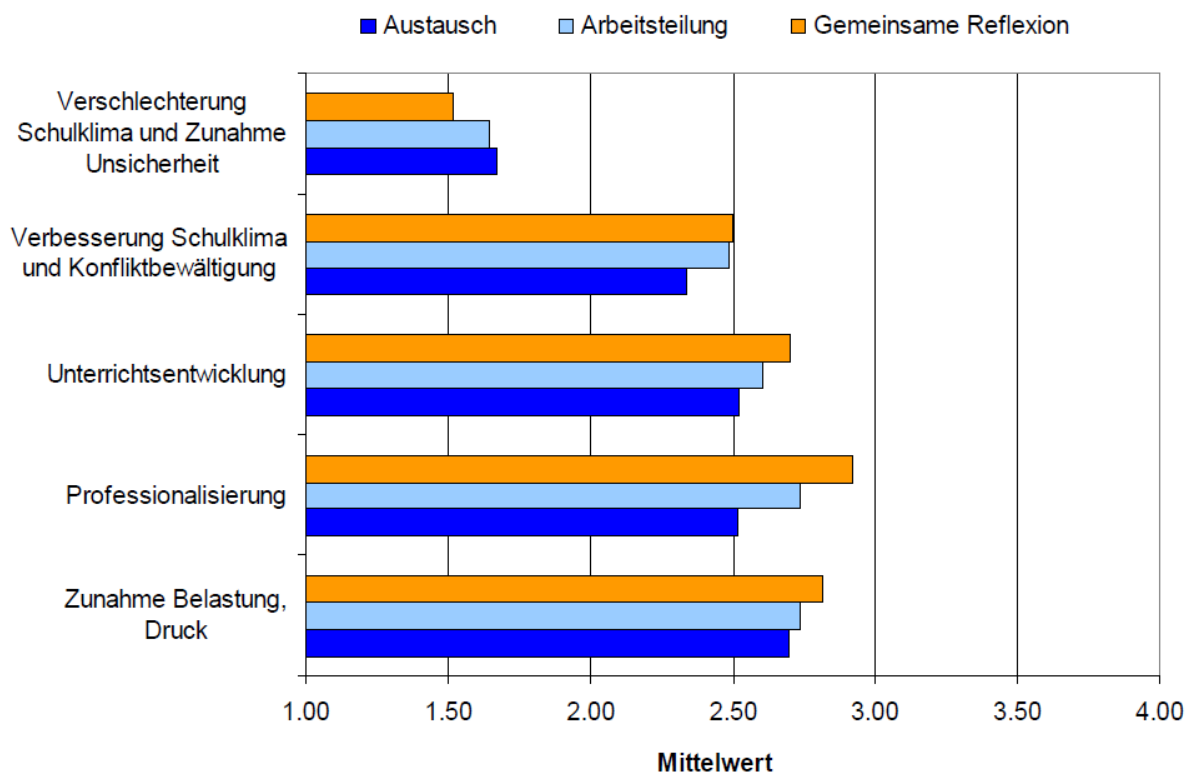


Abbildung 19 Zusammenhang zwischen eingeschätzten Wirkungen Kooperation und Modus der Bearbeitung von Kooperationsinhalten; 1 = trifft gar nicht zu ... 4 = trifft genau zu

Als nächstes interessiert, ob es einen Zusammenhang gibt zwischen der *Kooperation in spezifischen Kooperationsgefäßen und der Einschätzung der Wirkungen*. Es wurden somit Gruppenvergleiche gemacht zwischen Personen, die angegeben haben, dass sie im letzten Schuljahr in bestimmten Kooperationsformen kooperierten, und Personen, die dies nicht angegeben haben. Es zeigen sich verschiedene systematische Unterschiede, insbesondere in Bezug auf die Zunahme von Belastung und Druck sowie hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung (vgl. Tabelle 13).

Die Kooperation in den Kooperationsstools „Interdisziplinäre Zusammenarbeit“, „Projektgruppe“, „Pädagogische Unterrichtsteams“ und „Teamenteaching“ geht einher mit einer tendenziell stärker erlebten Professionalisierung und Unterrichtsentwicklung, aber auch mit einer eher stärker erlebten Belastungssteigerung. Lehrpersonen, die gegenseitige Hospitationen realisieren, erleben zudem etwas stärker, dass sich das Schulklima aufgrund der Kooperationsarbeit verschlechtert hat. Im Gegensatz dazu scheint die Kooperation in Pädagogischen Unterrichtsteams tendenziell einen positiven Effekt auf die Verbesserung des Schulklimas auszuüben.

Tabelle 13 Zusammenhang zwischen Kooperation in bestimmten Kooperationstools und Einschätzung der Wirkungen

Wirkung	Kooperationstool	Kennwerte
Belastungssteigerung	Schulkonferenzen: ja > nein	ja (N=248, M=2.35) nein (N=30, M=2.78) t=-2.288, df=277, p<.01
	Tandem/Parallel-LP: ja > nein	ja (N=135, M=2.85) nein (N=144, M=2.63) t=-2.389, df=277, p<.05
	Interdisziplinäre Zusammenarbeit: ja > nein	ja (N=149, M=2.85) nein (N=130, M=2.61) t=-2.502, df=277, p<.05
	Projektgruppe: ja > nein	ja (N=201, M=2.82) nein (N=78, M=2.52) t=-2.859, df=277, p<.01
	Teamteaching: ja > nein	ja (N=175, M=2.82) nein (N=104, M=2.60) t=-2.239, df=277, p<.05
	Pädagogische Unterrichtsteams: ja > nein	ja (N=208, M=2.79) nein (N=71, M=2.59) t=-1.847, df=277, p<.10
Professionalisierung	Interdisziplinäre Zusammenarbeit: ja > nein	ja (N=150, M=2.83) nein (N=127, M=2.64) t=-2.571, df=275, p<.05
	Projektgruppe: ja > nein	ja (N=200, M=2.80) nein (N=77, M=2.61) t=-2.312, df=275, p<.05
	Teamteaching: ja > nein	ja (N=174, M=2.80) nein (N=103, M=2.64) t=-2.065, df=277, p<.05
	Pädagogische Unterrichtsteams: ja > nein	ja (N=207, M=2.78) nein (N=70, M=2.63) t=-1.803, df=275, p<.10
Unterrichtsentwicklung	Interdisziplinäre Zusammenarbeit: ja > nein	ja (N=149, M=2.69) nein (N=130, M=2.47) t=-3.288, df=277, p<.01
	Projektgruppe: ja > nein	ja (N=201, M=2.63) nein (N=78, M=2.49) t=-1.836, df=277, p<.10
	Teamteaching: ja > nein	ja (N=175, M=2.64) nein (N=104, M=2.49) t=-2.110, df=277, p<.05
	Pädagogische Unterrichtsteams: ja > nein	ja (N=208, M=2.63) nein (N=71, M=2.45) t=-2.289, df=277, p<.05
Verschlechterung Schulklima und Zunahme Unsicherheit	Hospitation: ja > nein	ja (N=150, M=1.64) nein (N=131, M=1.50) t=-2.357, df=279, p<.05
Verbesserung Schulklima und Konfliktbewältigung	Pädagogische Unterrichtsteams: ja > nein	ja (N=208, M=2.47) nein (N=71, M=2.32) t=-1.790, df=278, p<.10

Im nächsten Schritt wird der Frage nachgegangen, inwiefern die *quantitative Nutzung verschiedener Kooperationstools* zu einem verstärkten Wirksamkeitserleben führt (vgl. Abbildung 20). Die These dabei ist, dass eine kumulierte Nutzung verschiedener Tools zu einer verstärkten Belastung führen könnte. Die Ergebnisse zeigen, dass die Nutzung von mehr als drei Kooperationstools tatsächlich mit einer häufigeren Wahrnehmung der Zunahme von Belastungen verbunden ist ($F(2, 267)=2.6; p<.05$), aber auch assoziiert ist mit einer verstärkt wahrgenommenen Wirksamkeit in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung ($F(2, 267)=5.6; p<.01$), die Professionalisierung ($F(2, 266)=3.1; p<.05$) und in der Tendenz in Bezug auf eine Verbesserung des Schulklimas ($F(2, 268)=2.4; p<.10$). Um dieses Ergebnis besser zu verstehen, wurden weitere Analysen durchgeführt. Diese zeigen, dass es sich bei den Lehrpersonen, die höchstens in drei Kooperationstools kooperieren, um Lehrpersonen handelt, die angegeben haben, vor allem über informelle Absprachen und in Schulkonferenzen zu kooperieren. Damit kann vermutet werden, dass nicht unbedingt die Anzahl häufig genutzter Kooperationstools zu einer stärkeren Wahrnehmung von Wirkungen führt (mit der Botschaft, möglichst viele Tools zu nutzen), sondern vielmehr, dass die Kooperation einzig in Schulkonferenzen und über informelle Absprachen kaum das Potenzial hat, als effektiv erlebt zu werden.

Wirkungen Kooperation in Abhängigkeit der Anzahl der genutzten Kooperationstools

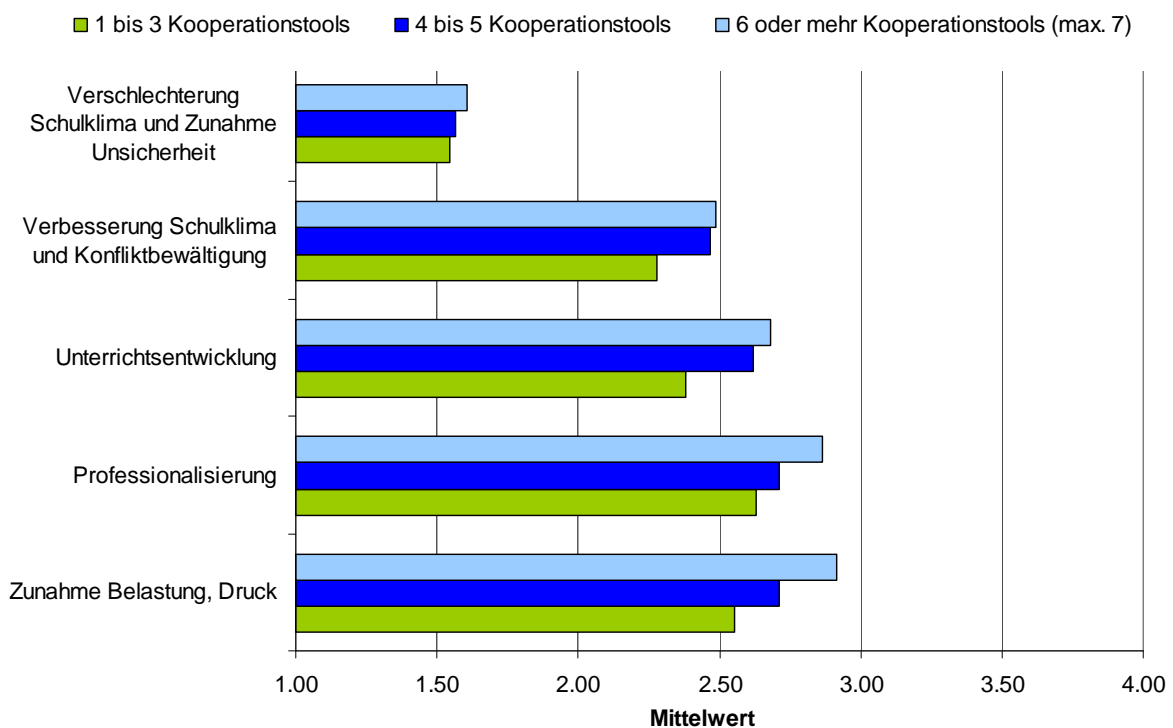


Abbildung 20 *Eingeschätzten Wirkungen Kooperation in Abhängigkeit der Anzahl Kooperationstools; 1 = trifft gar nicht zu ... 4 = trifft genau zu*

Abschliessend soll auf der Basis einer multiplen Regressionsanalyse untersucht werden, welche dieser im univariaten Vergleich als bedeutsam herausgestellten Variablen im multivariaten Vergleich, somit unter simultaner Berücksichtigung mehrerer Variablen, zentral sind für die Einschätzung der Wirksamkeit. Dazu wurden folgende unabhängige Variablen berücksichtigt:

- Geschlecht und Alter der Lehrperson, Schulstufe (Dummy Variablen Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe), Funktion der Person (Dummy Variablen Lehrperson mit Klassenlehrerfunktion, Schulleitung, Lehrperson mit pädagogisch-therapeutischer Funktion)
- Kollektive Selbstwirksamkeit, Einstellung gegenüber einer verbindlichen Kooperation
- Nutzung einzelner Kooperationsstools: Pädagogische Unterrichtsteams, Interdisziplinäre Zusammenarbeit, Projektgruppe, Hospitation/Kollegiales Feedback, Teamteaching⁶
- Kooperation zu Themen auf Schulebene, Unterrichtsentwicklung, Beurteilen/Lernziele/-Heterogenität, Integrative Förderung
- Modus der Kooperation (Austausch, Arbeitsteilung, Ko-Konstruktion).

Untersucht wird mit diesen Analysen, inwiefern die einzelnen Faktoren einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Varianz in der abhängigen Variablen, den unterschiedlichen Wirkungsdimensionen, leisten können. Dabei ergeben sich folgende Befunde, wobei aufgrund der aufgeklärten Varianz sichtbar wird, dass mit den eingeschlossenen Variablen nur ein relativ geringer Teil der Unterschiede in den Einschätzungen erklärt werden können:

Belastungssteigerung: Bedeutsam für die Erklärung der Wahrnehmungsunterschiede, ob die Kooperationsarbeit die Belastung und den Druck steigert oder nicht, sind die Faktoren

- Oberstufenlehrperson (Beta = -.203, $p < .05$)
- Lehrperson mit Klassenlehrerfunktion (Beta = .225, $p < .01$) und
- Einstellungen zur verbindlichen Kooperation (Beta = -.277, $p < .001$):

Lehrpersonen der Oberstufe und Lehrpersonen mit einer positiveren Einstellung gegenüber einer verbindlichen Kooperation nehmen eine geringere Belastungssteigerung im Zusammenhang mit der Kooperation wahr, Lehrpersonen mit Klassenlehrerfunktion hingegen eine grössere Belastungssteigerung als solche ohne Klassenlehrerfunktion.⁷

Verschlechterung des Schulklimas und Zunahme Unsicherheit: In Bezug auf die Wahrnehmung einer Verschlechterung des Schulklimas und der Zunahme der Unsicherheit erweisen sich die folgenden Faktoren als relevant:

- Einstellungen zur verbindlichen Kooperation (Beta = -.328, $p < .001$) und
- Kooperationsmodus Gemeinsame Reflexion (Beta = -.165, $p < .05$)

⁶ Die Kooperation in Schulkonferenzen wurde aufgrund der verbindlichen Teilnahme für die allermeisten der Befragten aus den Analysen ausgeschlossen.

⁷ $R^2=27.9$; Korrigiertes $R^2=19.2$; $F(21, 175) = 3.22$; $p < .001$

sowie in der Tendenz

- Lehrperson mit Klassenlehrerfunktion (Beta = .145, p = .059),
- Kooperationsinhalt Integrative Förderung (Beta = .135, p = .094).

Lehrpersonen mit einer positiveren Einstellung zu einer verbindlichen Kooperation sowie Lehrpersonen, die Kooperationsinhalte eher auf einem reflexiven Niveau bearbeiten, nehmen eine geringere Verschlechterung des Schulklimas wahr. Hingegen kommunizieren Lehrpersonen mit Klassenlehrerfunktion sowie Lehrpersonen, die zum Thema „Integrative Förderung“ kooperieren, tendenziell häufiger eine Verschlechterung des Schulklimas.⁸

Unterrichtsentwicklung: Bedeutsam haben sich in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung folgende Faktoren erwiesen:

- Lehrperson mit Klassenlehrerfunktion (Beta = -.204, p < .01),
- Einstellungen zur verbindlichen Kooperation (Beta = .247, p < .01)
- Kooperation zu Themen auf Schulebene (Beta = -.161, p < .05)

sowie in der Tendenz

- Kooperation zum Thema Heterogenität, Beurteilung, Lernzielformulierung (Beta = .164, p = .051)
- Kooperation zum Thema Unterrichtsentwicklung (Beta = .150, p = .075)

Lehrpersonen mit Klassenlehrerfunktion beobachten eine geringere Effektivität der Kooperationsarbeit auf die Unterrichtsentwicklung als solche ohne Klassenlehrerfunktion. Ebenso nehmen Befragte, die zu Themen auf Schulebene kooperieren, in geringerem Mass einen Effekt ihrer Kooperationsarbeit auf die Entwicklung ihres Unterrichts wahr. Hingegen kommunizieren Lehrpersonen mit einer positiven Einstellung gegenüber einer verbindlichen Kooperation eine grössere Wirksamkeit ihrer Kooperation für Unterrichtsentwicklung. In der Tendenz ist dies auch der Fall, wenn Lehrpersonen zu den Themen Heterogenität, Beurteilung, Lernzielformulierung und Unterrichtsentwicklung kooperieren.⁹

Professionalisierung: Bedeutsam haben sich in Bezug auf die Professionalisierung folgende Faktoren erwiesen:

- Alter der Lehrpersonen (Beta = -.143, p = .051)
- Mittelstufen- und Oberstufenlehrpersonen (Beta = -.216, p < .05 bzw. Beta = -.216, p < .05),
- Lehrpersonen mit Klassenlehrerfunktion (Beta = -.153, p < .05)
- Kooperation zu Unterrichtsentwicklung (Beta = .180, p < .05)
- Einstellungen zur verbindlichen Kooperation (Beta = .165, p < .05)
- Kooperation in Projektgruppen (Beta = .163, p < .05)
- Kooperationsmodus Gemeinsame Reflexion (Beta = .143, p < .05)

⁸ R²=26.1; Korrigiertes R²=17.2; F(21, 175) = 2.9; p < .001

⁹ R²=24.6; Korrigiertes R²=14.8; F(20, 176) = 2.7; p < .001

Einen geringeren Effekt auf die Entwicklung der methodisch-didaktischen Kompetenzen erleben tendenziell ältere Lehrpersonen, Mittelstufen- und Oberstufenlehrpersonen sowie Lehrpersonen mit Klassenlehrerfunktion.

Hingegen nehmen Lehrpersonen mit einer positiveren Einstellung gegenüber einer verbindlichen Kooperation, Lehrpersonen, die in Projektgruppen arbeiten, zum Thema Unterrichtsentwicklung kooperieren und die Kooperationsinhalte nicht nur gegenseitig austauschen, sondern diese gemeinsam reflektieren, häufiger wahr, dass sich die Kooperationsarbeit positiv auf die eigene Professionalität auswirkt.¹⁰

Verbesserung Schulklima und Konfliktbewältigung: Eine Verbesserung nehmen insbesondere jene Lehrpersonen wahr, die eine positive Einstellung gegenüber einer verbindlichen Kooperation haben und die *nicht* Klassenlehrerfunktionen übernehmen¹¹:

- Einstellungen zur verbindlichen Kooperation (Beta = .206, $p < .05$)
- Lehrperson mit Klassenlehrerfunktion (Beta = -.195, $p < .05$).

4.3.2 Ergebnisse der Fokusgruppengespräche

Nachfolgend werden spezifische Wirkungen der schulischen Kooperationen bzw. Wirkungszusammenhänge präsentiert, wie sie sich für die vier Kontrastschulen auf der Grundlage ihrer Erfahrungen darstellen. Dabei steht das Spektrum artikulierter Wirkungen im Zentrum. Die Darstellung der Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der schul- und themenspezifischen Fokusgruppengespräche erfolgt nicht entlang der Schulen, sondern entlang der Wirkungsdimensionen: a) Schule als Organisation, b) Unterrichtsgestaltung, c) Lehrpersonen sowie d) das einzelne Kind und die Klasse.

a) Wirkungen auf die Schule als Organisation

Wirkungen kooperativer Aktivitäten, die sich in den Fokusschulen auf der Ebene der Schule als Organisation widerspiegeln, können zu drei Bereichen zusammengefasst werden.

Einmal wird artikuliert, dass Kooperationen sich positiv auf die *Verständigung hinsichtlich pädagogischer Vorhaben an der Schule* auswirken, indem sie dazu beitragen, dass sich im Kollegium (aber auch z.B. mit Eltern, im Fall von z.B. Elternstandortgesprächen) eine „gemeinsame Sprache“ entwickeln kann und eine gemeinsame pädagogische Grundrichtung bzw. ein gemeinsames Verständnis in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung geschaffen werden kann. Ein weiterer Wirkungsaspekt lässt sich zusammenfassen als *Entstehung einer Schulgemeinschaft*. Genannt wird in diesem Zusammenhang, dass es durch die verschiedenen Kooperationen in der Schule dazu kommt, dass sich alle Lehrpersonen des Kollegiums kennen und darüber ein Gemeinschaftsbewusstsein bzw. eine engere Verbindung im Schulteam entstanden ist. Der dritte Wirkungsbereich betrifft ausgehend von der

¹⁰ $R^2=28.5$; Korrigiertes $R^2=19.9$; $F(21, 175) = 3.3$; $p < .001$

¹¹ $R^2=21.2$; Korrigiertes $R^2=11.8$; $F(21, 175) = 2.2$; $p < .01$

Organisation Schule die Kooperation selbst. Es wird ausgeführt, dass *Strukturveränderungen*, wie sie beispielsweise im Rahmen der Einführung der Integrativen Förderung angestossen worden sind, an den Schulen kooperative Aktivitäten erhöht hat bzw. als „Urknall“ erlebt wurden. Hintergrund ist die Tatsache, dass heterogene Schulstrukturen Lehrpersonen vor komplexe Anforderungssituationen stellen, die Kooperation mit Kolleg/innen notwendig machen.

b) Wirkungen auf die Unterrichtsgestaltung

Wirkungen, die von den Lehrpersonen der vier Schulen zum Unterricht genannt werden, beziehen sich vor allem auf die Kooperation im Rahmen der Integrativen Förderung. Hervorgehoben wird dabei, dass die *Kooperation mit der/dem Heilpädagogen/Heilpädagogin die Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung erweitert*. Die Gestaltungsmöglichkeiten werden in diesem Zusammenhang jedoch unterschiedlich genutzt. So ermöglicht die Verfügbarkeit über die IF-Lehrperson, dass leistungsdifferenzierende Unterrichtsformen zum Einsatz gebracht werden können. Dabei werden Schüler/innen in homogene Leistungsgruppen unterteilt, die, wenn die räumlichen Möglichkeiten vorhanden sind, z.B. in separaten Klassenräumen von der IF-Lehrperson und der Regellehrperson getrennt voneinander unterrichtet werden. Eine andere genannte Option, die sich durch die gemeinsamen Unterrichtsstunden mit der IF-Lehrperson ergibt, ist, in Absprache gezielt einzelne Schüler/innen im Unterricht zu fördern. Beide Formen der Unterrichtsgestaltung, die durch die Kooperation ermöglicht wird, werden von den Lehrpersonen als wirksam in Bezug auf eine individuelle Schülerförderung erlebt.

c) Wirkungen auf die Lehrpersonen

Ein grösseres Spektrum an Wirkungen nennen die Lehrpersonen der Fokusschulen hinsichtlich ihrer eigenen Berufstätigkeit, wobei auch diesbezüglich die Zusammenarbeit im Rahmen der Integrativen Förderung eine zentrale Stellung einnimmt. Eine *professionelle Weiterentwicklung* wird somit insbesondere der unterrichtsbezogenen Kooperation mit der Heilpädagogin bzw. dem Heilpädagogen zugeschrieben, indem dieser/ diese z.B. spezifische Berufserfahrungen in die Zusammenarbeit einbringt. Darüber hinaus wird diese Form der Zusammenarbeit von den Regellehrpersonen als entlastend erlebt. Die Entlastung bezieht sich dabei auf eine *Verantwortungsentlastung im Unterricht und bei der Unterrichtsvorbereitung*; trägt aus Sicht der Lehrpersonen durch die notwendigen Absprachen innerhalb der Berufszeit auch dazu bei, *Beruf und Freizeit klarer voneinander abgrenzen* zu können. Auf der anderen Seite muss aber auch betont werden, dass die Kooperation im Rahmen der Integrativen Förderung einen *höheren Arbeitsaufwand* und damit verbunden *höhere Anstrengungen vor allem bei der Unterrichtsvorbereitung*, z.B. durch erforderliche Absprachen, nach sich zieht. Trotz der erlebten Mehrbelastung wirkt sich die Zusammenarbeit *positiv auf die Berufsmotivation der Lehrpersonen* aus. Als motivierender Faktor spielt in diesem Zusammenhang die Entstehung einer persönlichen Beziehung zwischen Regellehrperson und IF-Lehrperson eine wichtige Rolle. Es wird in den Gruppengesprächen aber auch artikuliert, dass langfristig

destruktive und durch negative Stimmung aufgeladene Kommunikationsformen in Kooperationsgefässen sich allgemein auch *negativ auf die Berufsmotivation auswirken* können. Insgesamt scheint das Vorhandensein einer Kooperations- und Feedbackkultur an der Schule jedoch eher positiv wahrgenommen zu werden, weil sie dazu beiträgt, dass sich Lehrpersonen *im Schulteam „wohl fühlen“*.

d) Wirkungen auf das einzelne Kind und die Klasse

Wirkungen schulischer Kooperationen auf der Ebene des einzelnen Kindes und der Schulklasse wurden ausschliesslich im Kontext der Kooperation mit der schulischen Heilpädagogin bzw. dem schulischen Heilpädagogen genannt. Im Rahmen der Durchführung leistungsdifferenzierten Unterrichts erleben die Lehrpersonen, dass *Heterogenität in der Klasse für die Schüler/innen zur „Normalität“* wird. Ein ebenfalls positiver Effekt dieser Kooperation wird der *individuellen Förderung von Schüler/innen* zugeschrieben, indem beispielsweise Absprachen hinsichtlich Einzelfördermassnahmen zum Gegenstand der Kooperation werden bzw. leistungsdifferenzierte Unterrichtsformen zum Einsatz kommen. Da das Vorhandensein mehrerer Bezugspersonen für die Schüler/innen als gewinnbringend erlebt wird, wirkt sich ein starker Mitarbeiterwechsel negativ auf die Kontinuität der individuellen Förderung der Schüler/innen aus. Einer stufenorientierten Zusammenarbeit werden von den interviewten Lehrpersonen und Schulleitungen Wirkungen hinsichtlich einer *besseren Bewältigung von Stufenübergängen in der Schule* artikuliert.

4.3.3 Zusammenfassung

Professionalisierung und Belastungssteigerung als zwei Seiten einer Medaille

Die Mehrheit der Lehrpersonen nimmt aufgrund der Kooperationsarbeit eine teilweise Verbesserung ihrer fachlich-methodischen Kompetenzen (Professionalisierung), im Gegensatz dazu aber eine Zunahme von Belastung und Leistungsdruck wahr. Etwa die Hälfte der Lehrpersonen beschreibt zudem positive Wirkungen auf die Unterrichtsentwicklung, derweil nur wenige Lehrpersonen eine Verschlechterung des Schulklimas oder eine Zunahme der Unsicherheit kommunizieren. Allerdings ist ca. ein Viertel der Lehrpersonen der Meinung, dass sie aufgrund der Kooperationsarbeit im letzten Schuljahr eher unzufriedener mit ihrer Arbeit geworden sind.

In den Fokusgruppengesprächen wird deutlich, dass der von den Lehrpersonen wahrgenommene Mehraufwand jedoch in ausgleichender Relation zu den Mehrwerten der Kooperation – genannt wird insbesondere die Kooperation mit dem Heilpädagogen bzw. der Heilpädagogin – steht. Dies führt dazu, dass dieser Mehrwert insgesamt durchaus auch in Kauf genommen wird und von den Lehrpersonen in den Gruppengesprächen positiv besetzt ist.

Besondere Situation der Lehrpersonen mit Klassenlehrerfunktion und der Oberstufenlehrpersonen

Zwischen den Lehrpersonen mit unterschiedlichen Funktionen gibt es systematische Unterschiede, wobei insbesondere die geringeren Wirksamkeitseinschätzungen und die stärkeren Belastungsentwicklungen der Lehrpersonen mit Klassenlehrerfunktion auffallen. Ebenso zeigen sich Unterschiede zwischen den Lehrpersonen unterschiedlicher Schulstufen. Hier treten insbesondere die geringeren Werte in Bezug auf die Professionalisierungseffekte und die Belastungs- und Drucksteigerung der Oberstufenlehrpersonen hervor (teilweise auch bei Mittelstufenlehrpersonen). Ältere Lehrpersonen erleben wiederum einen geringeren Effekt der Kooperationsarbeit auf die Professionalisierung. Das Geschlecht der Lehrpersonen spielt hingegen bei der Einschätzung der Wirksamkeit von Kooperationen keine Rolle.

Kooperation zu unterrichtsnahen Themen wird als effektiv in Bezug auf Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung erlebt, geht aber einher mit Belastungssteigerung

Die Einschätzung der Wirkungen der Kooperationsarbeit durch die Lehrpersonen ist abhängig davon, ob zu bestimmten Themen kooperiert worden ist. Insgesamt zeigen die Ergebnisse positive Konstellationen, die darauf hinweisen, dass die Kooperation zu unterrichtsnahen Themen (z.B. zu Unterrichtsentwicklung, Integrativer Förderung und Beurteilung, Lernzielformulierung oder Heterogenität) in einem bedeutsamen positiven Zusammenhang mit Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung stehen.

So eröffnet beispielsweise die gemeinsame Unterrichtsdurchführung mit der IF-Lehrperson neue Optionen einer Unterrichtsgestaltung, indem einzelne Schüler/innen im Klassenzimmer gefördert werden können oder aber die Klassen leistungsdifferenziert unterrichtet werden. Beide Formen werden dabei als wirksam im Hinblick auf die Schülerförderung erlebt.

Dies deckt sich mit Forschungsbefunden, die darauf hinweisen, dass die konkrete Kooperationsarbeit dann effektiv ist und zur Weiterentwicklung der Schule, des Unterrichts und der professionellen Kompetenz der Lehrperson beiträgt, wenn konkret der Unterricht und das Lehren und Lernen der Schüler/innen fokussiert werden (Fußangel, Rürup & Gräsel, 2010; Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006; Krammer, Schnetzler, Pauli, Ratzka & Lipowsky, 2009; Kreis & Staub, 2009).

Kooperationsarbeit ist aber auch zeit- und interaktionsintensiv, so dass es nicht erstaunt, dass die Kooperation auch eine Belastungssteigerung mit sich bringt. Eine Verschlechterung des Schulklimas wird zudem häufiger von Lehrpersonen festgestellt, die Hospitationen durchführen. Die Gründe hierzu sind aus den vorliegenden Daten nicht eruierbar.

In den Fokusgruppengesprächen wird dargelegt, dass kooperative Aktivitäten von den Lehrpersonen und Schulleitungen der Fokusschulen positiv bewertet werden und dazu beitragen, dass eine Schulgemeinschaft mit einer „gemeinsamen Sprache“, d.h. einem gemeinsamen Verständnis pädagogischer Vorhaben und Ziele, entstehen kann.

Auch wird der Kooperation – erwähnt wurde insbesondere jene mit der Heilpädagogin bzw. dem Heilpädagogen – eine *berufsmotivierende Wirkung* zugesprochen, was auf die Entstehung einer persönlichen Beziehung zur Kollegin bzw. zum Kollegen zurückgeführt wird. Verlaufen Kooperationen jedoch eher destruktiv, können diese auch einen gegenteiligen Effekt, d.h. eine *Reduktion der Berufsmotivation*, erzeugen.

Auffallend ist, dass die Kooperation zu Themen auf Schulebene (z.B. Festlegung von Inhalten für das Schulprofil oder Schulprogramm), keinen oder sogar einen negativen Einfluss hat die Unterrichtsentwicklung oder Professionalisierung hat und einzig zu einem stärkeren Belastungserleben führt. Diese Ergebnisse sind nicht verwunderlich, wenn der Forschungsstand zu Schulprogrammen oder Schulprofilen angeschaut wird (siehe dazu Heinrich & Kussau, 2010). Diese Kooperationsinhalte scheinen somit in einer zu grossen Distanz zum Handeln der Lehrpersonen zu stehen oder Zeit für die unterrichtsnahere Kooperationsform zu blockieren. Zu analysieren ist, ob sie eher als vorbereitende Aktivitäten für das Kooperieren zu spezifischen unterrichtsrelevanten Inhalten interpretiert werden können oder gezielt nur auf der Schulleitungsebene funktional werden.

Bei reflexivem Umgang mit Kooperationsinhalten und -materialien in der Tendenz bessere Wirksamkeitserfahrungen

Lehrpersonen erleben häufiger positive Entwicklungen ihrer Professionalität, wenn die Kooperationsinhalte oder -materialien nicht nur ausgetauscht oder arbeitsteilig bearbeitet werden, sondern wenn diese in Bezug auf ein gemeinsam festgelegtes inhaltliches Ziel gemeinsam diskutiert und reflektiert werden (Modus Gemeinsame Reflexion). Im Gegenzug kommunizieren sie weniger häufig, dass sich aufgrund ihrer Kooperationsarbeit das Schulklima verschlechtert hätte.

„Interdisziplinäre Zusammenarbeit“, „Projektgruppe“, „Pädagogische Unterrichtsteams“ und „Teamteaching“ werden tendenziell als effektiv erlebt, führen aber auch zu zusätzlichen Belastung

Die Arbeit in einzelnen Kooperationstools, insbesondere „Interdisziplinäre Zusammenarbeit“, „Projektgruppe“, „Pädagogische Unterrichtsteams“ und „Teamteaching“, geht einher mit einer eher stärker erlebten Professionalisierung und Unterrichtsentwicklung, aber auch mit einer stärker erlebten Belastungssteigerung, insbesondere auch dann, wenn mehrere dieser Kooperationstools genutzt werden. Die Beteiligung an Schulkonferenzen, die Arbeit als Tandem-Lehrpersonen oder gegenseitige Hospitationen scheinen hingegen weniger trennscharf zu sein in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vielmehr sind sie assoziiert mit einer grösseren Belastungssteigerung und – bei Hospitationen – einer Verschlechterung des Schulklimas. Im Gegensatz dazu scheint die Kooperation in Pädagogischen Unterrichtsteams tendenziell einen positiven Effekt auf die Verbesserung des Schulklimas auszuüben.

In multivariaten Analysen unter Berücksichtigung mehrerer individueller Faktoren erweist sich die Arbeit in Projektgruppen als besonders bedeutsam, dies insbesondere für die

Wahrnehmung der Entwicklung der eigenen Professionalität. Wer in Projektgruppen arbeitet, nimmt häufiger wahr, dass sich dadurch die eigenen fachlich-methodischen Kompetenzen weiterentwickelt haben. In den Fokusgruppengesprächen wiederum werden insbesondere Wirkungen aufgrund der Zusammenarbeit im Rahmen der Integrativen Förderung artikuliert.

Positive Einstellungen zu verbindlicher Kooperation produktiv für Kooperation

Lehrpersonen, die über eine positivere Einstellung gegenüber einer verbindlichen Kooperation verfügen, nehmen in einem bedeutsam stärkeren Ausmass positive Wirkungen im Bereich Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung, und Schulklimaentwicklung wahr. Gleichzeitig ‚schützt‘ eine positive Einstellung gegenüber einer verbindlichen Kooperation davor, eine stärkere Belastungs- und Drucksteigerung aufgrund der Kooperationsarbeit oder eine Verschlechterung des Schulklimas wahrzunehmen.

Ob positive Einstellungen ‚blind‘ gegenüber realen Anforderungen machen, die eigenen Tätigkeiten ‚geschönt‘ interpretiert werden oder ein hoher Kooperationseinsatz positive Ergebnisse erzeugen *mus*, ansonsten sich der Einsatz nicht gelohnt hätte, kann auf der Basis der vorliegenden Daten nicht beurteilt werden. Aus der Forschung – beispielsweise die Theorie des überlegten Handelns (Fishbein & Ajzen, 2010) – ist allerdings der Zusammenhang zwischen Einstellungen, Werthaltungen, Handlungen und Ergebnisbewertung mehrfach belegt. In diesem Sinne kann angenommen werden, dass hinter den positiveren Urteilen jener Lehrpersonen, die gegenüber einer verbindlichen Kooperation aufgeschlossener sind, zwar möglicherweise ein anderer Wertemassstab liegt, der zu unterschiedlichen Beurteilungen führt, dass diese aber durchaus auch mit stärkeren Wirkungserfahrungen korrespondieren können.

4.4 Gelingensbedingungen und Risikofaktoren der verschiedenen Kooperationen an den Volksschulen des Kantons Zürich

Nachdem die Häufigkeiten und inhaltlichen Ausprägungen von Kooperation sowie die durch die Befragten eingeschätzten Wirkungen präsentiert worden sind, soll in diesem Kapitel untersucht werden, welches mögliche Gelingens- oder Risikofaktoren sind für Kooperationen, wie sie im Kanton Zürich realisiert worden sind. Informationen zu den Gelingens- und Risikofaktoren lassen sich über die Analyse der Daten aus der standardisierten Befragung und über die Analyse der Fokusgruppengespräche identifizieren.

4.4.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Wenn die Akteure in der Schule gefragt werden, *welches wichtige Aspekte sind, damit sie mit anderen Lehrpersonen und/oder Fachpersonen in der eigenen Schule kooperieren*, so zeigt sich ein klares Bild (vgl. Abbildung 21): 76% der Befragten geben an, dass ausreichend zeitliche Ressourcen für Kooperationen sehr wichtig sind, 22% geben an, dass ausreichende Ressourcen eher wichtig sind! Damit finden nur knapp 2% der Lehrpersonen, dass ausreichende zeitliche Ressourcen eher unwichtig oder vollständig unwichtig sind. Ebenfalls von hoher Wichtigkeit sind den Befragten fachliche Motive (z.B. fachlicher Austausch), soziale Motive (z.B. Unterstützung von Kolleg/innen, Freude an gemeinsamer Arbeit, Interesse an Kooperation von Kolleg/innen) oder organisatorische Motive (z.B. optimale Passung Kooperationszeiten-Stundenplan). Weniger wichtig sind Druck und Vorgaben von Seiten der Schulleitung oder Schulbehörde. Auch die Anerkennung von diesen Akteuren scheint für die Lehrpersonen von geringerer Bedeutung zu sein.

Die Gründe für Kooperation sind für weibliche und männliche Befragte unterschiedlich wichtig. *Geschlechtsspezifische Unterschiede* ergeben sich bei den folgenden Aspekten, wobei diese Aspekte durchgehend für die Frauen wichtiger sind als für die Männer:

- Freude an gemeinsamer Arbeit: $w > m$ ($t=-4.003$, $df=249$, $p<.001$)
- Fachlicher Austausch: $w > m$ ($t=-3.399$, $df=240$, $p<.01$)
- Unterstützung von Kolleg/innen: $w > m$ ($t=-2.573$, $df=238$, $p<.05$)
- Interesse an Kooperation von Kolleg/innen: $w > m$ ($t=-3.366$, $df=237$, $p<.01$)
- Anerkennung von Schulleitung und Behörde: $w > m$ ($t=-2.754$, $df=238$, $p<.01$)
- Entscheidungen für pädagogisches Handeln nicht allein tragen müssen: $w > m$ ($t=-5.229$, $df=239$, $p<.001$)

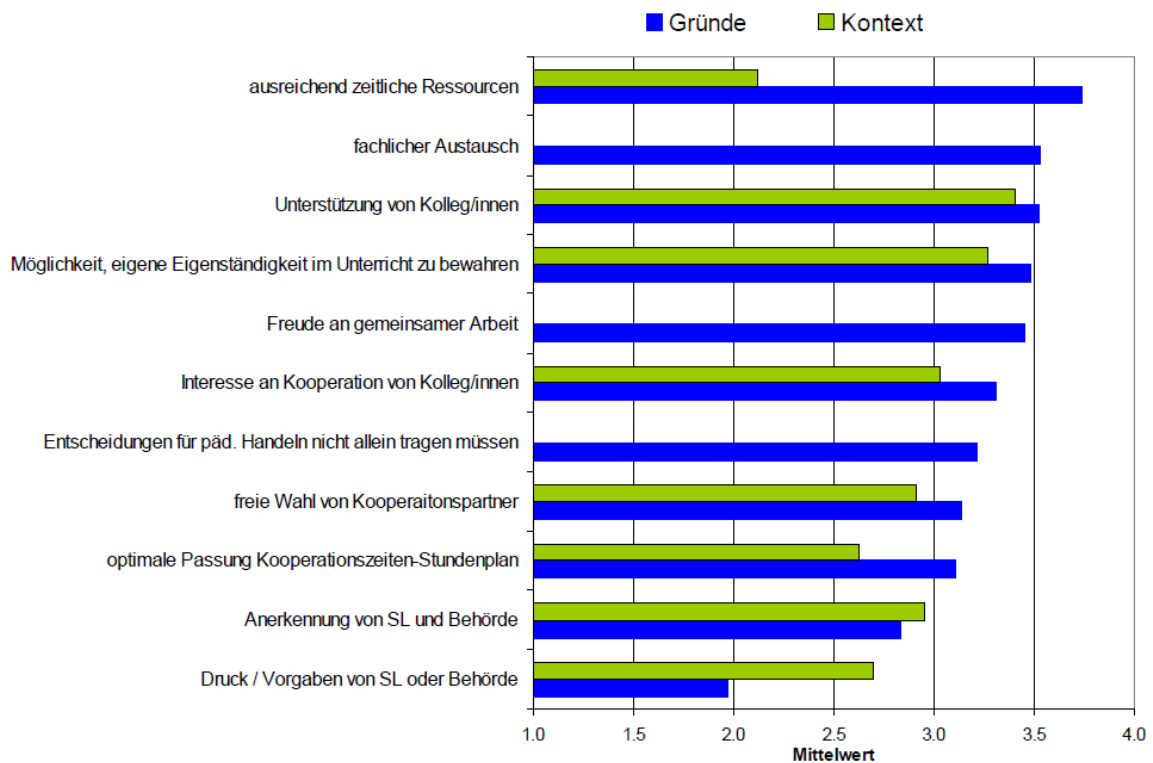


Abbildung 21 Gründe, um zu kooperieren bzw. beurteilte Kontextbedingungen

Ebenso ergeben sich *Unterschiede zwischen den Lehrpersonen auf verschiedenen Schulstufen*, wobei die stärksten Unterschiede in drei Aspekten zu finden sind und die entsprechenden Gründe jeweils für die Kindergartenlehrpersonen bedeutsamer sind:

- Freude an gemeinsamer Arbeit: Oberstufe < Kindergarten ($F(3, 273)=3.711, p<.05$)
- Interesse an Kooperation von Kolleg/innen: Oberstufe < Kindergarten ($F(3, 270) = 3.656, p<.05$)
- Möglichkeit, Eigenständigkeit im Unterricht zu bewahren: Unterstufe, Mittelstufe < Kindergarten ($F(3, 273)=3.154, p<.05$)

In einem zweiten Schritt wurden die Lehr- und Fachpersonen gefragt, inwiefern die als wichtig erachteten Aspekte *tatsächlich auch im schulischen Kontext vorzufinden* sind (vgl. ebenfalls Abbildung 21). Am häufigsten geben die Lehrpersonen an, dass sie Unterstützung erfahren von ihren Kolleg/innen und die Möglichkeit haben, die Eigenständigkeit im eigenen Unterricht zu bewahren. Ebenso geben deutlich mehr als die Hälfte der Befragten an, dass sie von Seiten ihrer Kolleg/innen Interesse an Kooperationen erfahren und dass sie ihre Kooperationspartner/innen frei wählen können. Damit decken sich die Ansprüche und die Kontextbedingungen in diesen Aspekten in weiten Teilen.

Deutliche Diskrepanzen erleben die Befragten hingegen in drei Bereichen:

- Den für die meisten Befragten wichtigen Aspekt der zeitlichen Ressourcen wird nur von einer Minderheit als tatsächlich vorhanden beurteilt.

- Eine optimale Passung zwischen Stundenplan und Kooperationszeiten wird mehrheitlich als wichtig eingestuft, aber nur von ca. der Hälfte der Befragten als vorhanden beurteilt.
- Im Gegensatz zur geringeren Bedeutsamkeit von Druck von Seiten der Schulbehörden oder Schulleitungen erlebt die Mehrheit der Befragten, dass sie von diesen Akteuren in Bezug auf die Realisierung von Kooperationen unter Druck gesetzt werden.

Nun stellt sich die Frage, *ob diese Gründe auch in einem Zusammenhang mit der Realisierung gewisser Kooperationsaktivitäten stehen*. Es zeigen sich die folgenden Ergebnisse. Bei den meisten Kooperationsaktivitäten lassen sich spezifische Motivlagen erkennen, nicht hingegen beim Teamteaching oder bei der Kooperation in Projektgruppen (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14 Gründe für Kooperation in Abhängigkeit von bestimmten Kooperationsaktivitäten

Kooperation in ...	Grund wichtiger als jenen Personen, die nicht in dieser Kooperationsform kooperieren	Grund weniger wichtiger als jenen Personen, die nicht in dieser Kooperationsform kooperieren
Pädagogischen Unterrichtsteams	Freude an der gemeinsamen Arbeit ($t=-2.281$, $df=103.4$, $p<.05$)	Druck von Schulbehörden und Schulleitungen ($t=2.326$, $df=278$, $p<.05$)
Parallel- bzw. Tandem-Lehrpersonen	Unterstützung von Kolleg/innen ($t=-2.034$, $df=279.3$, $p<.05$)	--
Interdisziplinäre Zusammenarbeit	Interesse an Kooperation von Kolleg/innen ($t=-2.225$, $df=279$, $p<.05$)	freie Wahl von Kooperationspartner/innen ($t=3.242$, $df=282$, $p<.01$) Möglichkeit, die eigene Eigenständigkeit im Unterricht zu bewahren ($t=1.914$, $df=282.7$, $p=.057$)
Hospitationen	--	Entscheidungen für pädagogisches Handeln nicht alleine tragen ($t=2.902$, $df=283$, $p<.01$)
Teamteaching	--	--
Projektgruppen	--	--

- Personen, die in *Pädagogischen Unterrichtsteams* kooperieren, ist die Freude an der gemeinsamen Arbeit als Grund für die Kooperation wichtiger als Lehrpersonen, die nicht in Pädagogischen Unterrichtsteams kooperieren. Hingegen ist ihnen der Druck von Schulbehörden und Schulleitungen als Grund für Kooperation weniger wichtig als ihren Kolleg/innen.
- *Parallel- bzw. Tandemlehrpersonen* ist die Unterstützung von Kolleg/innen als Grund wichtiger als jenen, die nicht in solchen Teams arbeiten.
- *Lehrpersonen, die zur Integrativen Förderung kooperieren (Interdisziplinäre Zusammenarbeit)*, ist das Interesse an Kooperation von Kolleg/innen wichtiger, als Lehrpersonen,

die nicht zur Integrativen Förderung kooperieren. Hingegen sind für sie die freie Wahl von Kooperationspartner/innen und, in der Tendenz, die Möglichkeit, die Eigenständigkeit im Unterricht zu bewahren, weniger wichtig.

- *Lehrpersonen, die in Hospitationen kooperieren*, geben weniger häufig als Lehrpersonen ohne Hospitationen als Grund für Kooperation an, dass sie die Entscheidungen für pädagogisches Handeln nicht alleine tragen möchten.

Zudem erweisen sich diese *Motive als bedeutsam für die Kooperation insbesondere zu Unterrichtsentwicklung*: Je wichtiger für die Realisierung von Kooperationen die Freude an gemeinsamer Arbeit ($r=.204$, $p<.01$), der fachliche Austausch ($r=.126$, $p<.01$) und die Unterstützung von Kolleg/innen ($r=.153$, $p<.05$) beurteilt wird, desto eher wird zu Unterrichtsentwicklung kooperiert. Die Freude an gemeinsamer Arbeit ist auch für die Kooperation zu Integrativer Förderung wichtig ($r=.166$, $p<.01$).

Hingegen wird die Möglichkeit, die Eigenständigkeit im Unterricht zu bewahren, bedeutsam für die Kooperation zu Beurteilung und Heterogenität: Je wichtiger den Befragten dieses Motiv ist, desto geringer ist in der Tendenz die Wahrscheinlichkeit, dass zum Thema Beurteilung und Heterogenität kooperiert wird ($r=.143$, $p<.05$).

Neben den Motiven kann angenommen werden, dass die *Einstellungen der Personen* bedeutsam sind für die Realisierung von Kooperationen. Aus diesem Grund interessiert, welche Ausprägungen die Einstellungen der Befragten gegenüber relevanten Aspekten der Kooperation aufweisen. Dazu wurden sechs Items zu drei Themenbereichen mit je zwei unterschiedlichen Foci zusammengestellt: einmal die Schulebene (SE) und einmal die Unterrichtsebene (UE). Einer Aussage konnte man in einer Viererabstufung entweder gar nicht zustimmen (1=trifft gar nicht zu) bis hin zu genau zustimmen (4=trifft genau zu). Die Resultate entsprechend der Abbildung 22 sind:

- *Einengung, Einschränkung*: Auf Unterrichtsebene wird von ca. der Hälfte der Lehrpersonen eine Einengung wahrgenommen. Auf der Schulebene ist der Anteil an Lehrpersonen geringer, die angeben, eine Einengung zu erleben.
- *Verbindlicher Austausch*: Sowohl für den Unterricht wie auch für die ganze Schule scheint verbindlicher Austausch über Kooperationsformen als wichtig und relevant für das eigene und institutionelle Lernen wahrgenommen zu werden.
- *Gemeinsame Reflexion und Feedback*: Unterstützungsformen für gemeinsame Reflexion wie Hospitation oder Reflexionsphasen zu Veränderungen in der Schule werden als eher sinnvoll wahrgenommen.

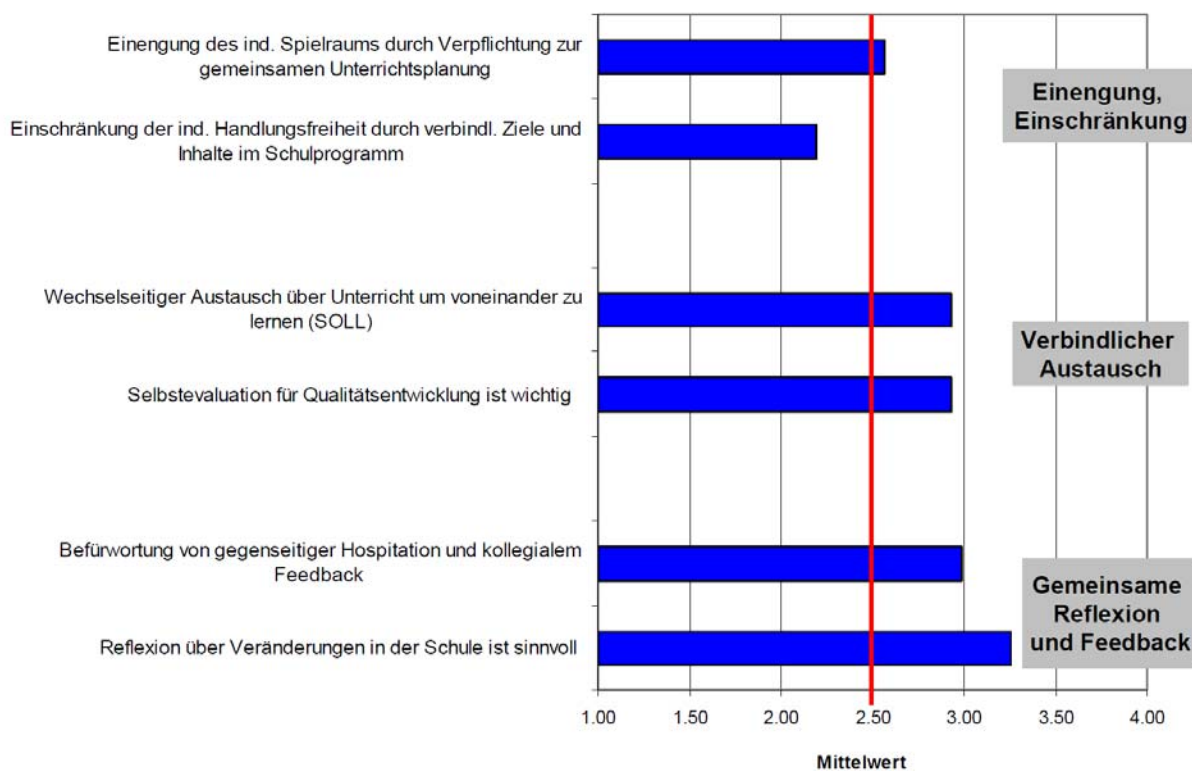


Abbildung 22 Einstellungen zu Kooperation; 1 = trifft gar nicht zu ... 4 = trifft genau zu

Alle sechs Items können in einem zweiten Schritt zu einer Gesamtskala zusammengenommen werden. Das Ergebnis zeigt eine grundsätzlich positive Einstellung der Befragten zu einer verbindlichen Kooperation auf ($N= 283$, $M=2.90$, $SD=.50$; 1 = negative Einstellung ... 4 = positive Einstellung). Gut drei Viertel der Befragten geben an, dass sie positiv oder sehr positiv gegenüber einer verbindlichen Kooperation eingestellt sind. Unter Berücksichtigung unterschiedlicher Professionen zeigt sich allerdings ein systematischer Unterschied ($F(3, 267)=3.03$; $p<.05$): Schulleitungen weisen im Vergleich zu den anderen Professionsgruppen eine systematisch positivere Einstellung zu einer verbindlichen Kooperation auf.

In einem nächsten Schritt interessiert, wie die *Kooperationsinhalte in Beziehung stehen zu den Einstellungen der befragten Personen*. Die Ergebnisse lassen sich folgendermassen zusammenfassen, wobei die Zusammenhänge zwar signifikant, aber eher schwach ausfallen:

- Je positiver die Einstellungen sind zu einem wechselseitigen Austausch über Unterricht (UE), desto eher wird tendenziell zu Themen auf Schulebene ($r=.16$, $p < .001$) und Heterogenität, Beurteilung und Lernzielformulierung kooperiert ($r=.13$, $p < .001$).
- Positivere Einstellungen zu einer regelmässigen Reflexion über Veränderungen in der Schule geht einher mit einer häufigeren Kooperation zu Themen auf Schulebene ($r=.19$, $p < .01$) und zur Integrativer Förderung ($r = .16$, $p < .01$). Ähnliche Befunde zeigen sich für Einstellungen zu regelmässigen Hospitationen.

- Je positiver zudem Hospitationen beurteilt werden, desto häufiger wird zu Themen der Integrativen Förderung ($r = .22, p < .01$) und zu Heterogenität Beurteilung und Lernzielformulierung kooperiert ($r = .12, p < .05$).
- Hingegen geht eine stärkere Kooperation zum Umgang mit Heterogenität tendenziell einher mit einer stärkeren Wahrnehmung von persönlicher Einengung im Unterricht ($r = .12, p < .05$).

Interessant ist, dass eine verstärkte Kooperation zum Thema Unterrichtsentwicklung (Austausch über Lehrmethoden, Unterrichtsmaterial, Unterrichtsthemen, Lektionenplanung) nicht in einem systematischen Zusammenhang steht mit den erfassten Einstellungen zu Kooperation! Personen mit einer positiveren oder weniger positiven Einstellungen zu einer verbindlichen Kooperation geben somit gleichermassen an, zum Thema Unterrichtsentwicklung, wie es in dieser Studie erfasst worden ist, zu kooperieren.

4.4.2 Ergebnisse der Fokusgruppengespräche

Im Rahmen der themenfokussierten Fokusgruppengespräche wurden die Lehrpersonen und Schulleitungen aufgefordert, Gelingensbedingungen für Kooperationen zu Themen auf Schulebene, zur Unterrichtsentwicklung und zum Umgang mit Heterogenität sowie zur Integrativen Förderung erfahrungsbasiert zu nennen bzw. herzuleiten. Nachfolgend werden die hieraus mittels Inhaltsanalyse abgeleiteten Ergebnisse entlang der als zentral herauskristallisierten Bedingungen für eine gelungene Kooperation in den drei Themenfeldern präsentiert (vgl. Abbildung 23).

a) Organisatorische Rahmenbedingungen und Ressourcen

Als die offensichtlich wichtigste Voraussetzung für kooperative Aktivitäten an Schulen, lässt sich herausarbeiten, dass die Lehrpersonen bzw. die Schulen als Organisation auf angemessene organisatorische Rahmenbedingungen und Ressourcen zurückgreifen können. Über alle drei kooperativen Themenfelder werden entsprechende Aspekte genannt, die somit vermutlich als Grundpfeiler zur Realisierung von Kooperation an Schulen betrachtet werden können.

Eine zentrale Stellung nehmen in diesem Zusammenhang der Faktor Zeit und damit die Möglichkeit des Rückgriffs auf ausreichende *Zeitressourcen* ein. Dieser Aspekt wird sowohl im Rahmen der Kooperationen zur Integrativen Förderung, zur Unterrichtsentwicklung als auch zur Schulentwicklung genannt.

Für die Kooperation mit der IF-Lehrperson wird die nicht ausreichende Kooperationszeit moniert, um die anvisierten neuen Unterrichtsformen zielführend implementieren zu können. Darüber hinaus wird angemerkt, dass *Zeitressourcen* für die Integrative Förderung in Abhängigkeit von Rahmenbedingungen der Klassen vergeben werden sollten, da beispielsweise grosse Klassen mehr Stunden mit der Heilpädagogin bzw. dem Heilpädagogen benötigen.

Kooperationen zur Integrativen Förderung	Kooperationen zur Unterrichtsentwicklung	Kooperationen zur Schulentwicklung
Organisatorische Rahmenbedingungen & Ressourcen <ul style="list-style-type: none"> • Personelle Ressourcen • Zeitressourcen • Räumliche Ressourcen • Lehrmittelressourcen • Schulgrösse/ Grösse Kollegium • Zusammensetzung der Schülerschaft • Schulprofil 		
Empfundene Mehrwerte <ul style="list-style-type: none"> • Bei den SchülerInnen/ im Unterricht • Eigene Professionalisierung • Entlastung Persönliche Passung & Funktionalität der Kommunikation		
<ul style="list-style-type: none"> • Beziehung der Schüler zur IF-Lehrperson • Funktionale Umsetzung der IF im Unterricht • Erwartungen der Eltern 	Engagement, Bereitschaft, Einstellung, Pflichtgefühl Externe Entwicklungsanstösse/ Reformmassnahmen Ausreichend Handlungskompetenzen <ul style="list-style-type: none"> • Gestaltungsspielräume • Entscheidungskompetenzen 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenspiel von Schulbehörden und Schule • Gemeinsame & schrittweise Umsetzung von Entwicklungsvorhaben 	

Abbildung 23 Übersicht der Gelingensbedingungen für kooperative Aktivitäten an Schulen (Ergebnisse der Fokusgruppengespräche)

Aber nicht nur ausreichende Zeitressourcen, sondern auch verbindlich festgelegte Kooperationszeiten werden als wichtige Gelingensbedingung angesehen, um die Organisation der Kooperation zu erleichtern und so die Möglichkeit des Scheiterns der Zusammenarbeit aufgrund der erforderlichen Terminkoordination aus dem Weg zu gehen. Vor dem Hintergrund der Kooperationen zur Unterrichtsentwicklung und zum Umgang mit Heterogenität werden fest institutionalisierte Kooperationsgefässe als notwendig erachtet, so dass die Kooperationen fester Bestandteil der Arbeitszeit sind. Darüber hinaus wird sowohl in der Fokusgruppe zur Unterrichtsentwicklung als auch in der Gruppe zur Kooperation auf Schulebene die Gewährleistung einer ausreichenden Entwicklungszeit zur Etablierung der Kooperationen betont, u.a. da zunächst eine „gemeinsame Sprache“ im Kollegium entstehen muss.

Ein weiterer Ressourcenaspekt, der als wichtige Gelingensbedingung vor allem für die Kooperationen zur Integrativen Förderung und auf Schulebene genannt wird, sind *personelle Ressourcen*.

Dabei ist insbesondere für die IF-Kooperation die Verfügbarkeit über ausreichend Heilpädagog/innen an der Schule von Bedeutung, um Schüler/innen gemeinsam integrativ fördern zu können. In diesem Kontext wird von einer Schule auf einen Personalengpass bei der kantonalen Einführung der Integrativen Förderung verwiesen, die die Umsetzung blockierte.

Für die Kooperation auf Schulebene gestaltet sich nach Angaben der Lehrpersonen und Schulleitungen ein hoher Anteil an Teilzeitlehrpersonen als erschwerend. Schulentwicklungsarbeit wird einmal als eine Zusatzbelastung neben dem Kerngeschäft des Unterrichts wahrgenommen, für die formal betrachtet bei Lehrpersonen auf kleinen Pensen nur sehr wenig Zeit zur Verfügung steht. Zudem führt ein hoher Anteil von Teilzeitlehrpersonen an einer Schule dazu, dass Kooperation nur in begrenzten Zeitfenstern stattfinden kann, was die Koordination kooperativer Aktivitäten erschwert bzw. zu Lasten der Vollzeitlehrpersonen einschränkt.

Die Notwendigkeit, über ausreichend *räumliche Ressourcen* verfügen zu können, scheint eine bedeutende Rolle für eine zielführende IF-Kooperation zu spielen. So wird der Umstand, über separate Klassenzimmer verfügen zu können, als hilfreich erachtet, um einen leistungs-differenzierten Unterricht durchführen und Schüler/innen individuell fördern zu können. Aber auch die Bereitstellung eines Gruppenraumes an der Schule, in dem zeitlich flexibel Unterrichtsbesprechungen mit der IF-Lehrperson durchgeführt werden können, wird als förderlich für die Kooperation erwähnt.

Als eine weitere stützende Ressource für eine gelingende Kooperation werden *geeignete Lehrmittelressourcen* angeführt. Insbesondere wird in diesem Zusammenhang das Fehlen geeigneter Unterrichtsgrundlagen (Lehrbücher, Arbeitsmaterialien, Lehrplan) für die Förderung heterogener Lerngruppen kritisiert, was sich belastend auf eine Zusammenarbeit der Lehrpersonen auswirkt.

Zu den organisatorischen Rahmenbedingungen, die eine effektive Kooperation unterstützen, muss die *Einrichtung spezifischer Kooperationsgefässe*, die eine effiziente und konstruktive Zusammenarbeit in Bezug auf den jeweiligen Kooperationszweck zulassen, angeführt werden.

Im Rahmen der IF-Kooperation wird auch in diesem Zusammenhang die Einrichtung verbindlicher Kooperationszeitfenster als notwendig erachtet, damit Kooperation nicht nur auf dem Niveau eines informellen Austausches stattfinden kann. Des Weiteren wurde kritisiert, dass neben den fest definierten Stunden mit der Heilpädagogin bzw. dem Heilpädagogen im Unterricht ein ebenso verbindlich geregeltes Zeitfenster der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung vorgesehen sein sollte, um eine optimale Förderung von Schüler/innen gewährleisten zu können. Darüber hinaus wird es als sinnvoll erachtet, die Zusammensetzung einzelner bestehender Kooperationen durch die Heilpädagog/innen der Schule zu erweitern (z.B. Stufensitzungen, Teamsitzungen) und so einen zusätzlichen fachlichen Input zu erhalten. Im Zusammenhang mit Kooperationen zur Unterrichtsentwicklung und auf Schulebene wird vor allem das Kooperationsgefäss der Schulkonferenz als Hindernis der Zusammenarbeit erlebt. So werden diese in ihrer Zusammensetzung als zu „gross“ wahrgenommen, um konstruktiv an Unterrichts- und Schulentwicklungsthemen arbeiten zu können. Als wichtiges Gelingenskriterium wird folglich die Einrichtung kleinerer Kooperationsgefässe für spezifische Themen erachtet, in denen eine intensive inhaltliche Zusammenarbeit stattfinden

kann. Diese Gefässe, so wird zumindest für die Kooperation auf Schulebene angemerkt, sollten mit weiteren Kooperationsgefässen auf den unterschiedlichen Ebenen von Schule vernetzt sein, um eine effektive und ganzheitliche Kooperation in der Schule zu realisieren.

Die Grösse einer Schule bzw. die Grösse des Kollegiums einer Schule stellt nach Angaben der Lehrpersonen ebenfalls einen Faktor dar, der das Gelingen kooperativer Aktivitäten beeinflusst. So wird der Umstand, eine kleine Schule zu sein, als vorteilhaft für Kooperationen zur Unterrichts- und Schulentwicklung erlebt, da prinzipiell eher ein engerer Kontakt im Kollegium besteht, der auch eine inhaltliche Zusammenarbeit vereinfachen kann. Allerdings muss an kleinen Schulen ein richtiges Mass an kooperativen Aktivitäten pro Kopf gefunden werden, da die zeitliche Belastung einzelner Personen durch Kooperationen insgesamt schnell höher ausfällt, als an Schulen mit einem grossen Kollegium.

Aber auch die *Zusammensetzung der Schülerschaft an einer Schule* spielt für das Gelingen von Kooperationen eine Rolle. Vor allem hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang die Bedingung einer heterogenen Schülerschaft, die zwar einen „Leidensdruck“ erzeugt, auf der anderen Seite aber Veränderungen der Unterrichtsgestaltung und vor diesem Hintergrund zur Kooperation mit Kolleg/innen anregt (z.B. Bildung homogener Leistungsgruppen bei Mehrklassenstruktur an der Schule).

Ein letzter Aspekt der in Bezug auf organisatorische Rahmenbedingungen als unterstützendes Element für Kooperationen zur Unterrichts- und Schulentwicklung erlebt wird, ist das Bestehen bzw. die *Erarbeitung eines Schulprofils*. Die hierin verankerten Standards erhöhen die Verbindlichkeit und Kontinuität der Umsetzung von Kooperationen und erzeugen auf der anderen Seite eine Transparenz in Bezug auf Erwartungen, z.B. hinsichtlich des zu erwartenden Aufwands oder in Bezug auf die pädagogische Ausrichtung als gemeinsames Handlungsverständnis im Fall einer Neuanstellung.

b) Engagement, Bereitschaft, Einstellung und Pflichtgefühl

Weiterhin werden persönliche Faktoren, wie das Engagement, die Bereitschaft und die Einstellung von Lehrpersonen zu kooperativen Aktivitäten sowie deren inneres Pflichtgefühl dies zu tun, als zentrale Gelingensbedingung für Kooperationen in allen drei Themenbereichen angesehen. Sind diese nicht gegeben, kann die Umsetzung kooperativer Vorhaben in der Schule auf Widerstand stossen und, z.B. im Falle der Integrativen Förderung, die Umsetzung von Reformen in der Schule blockieren. In Bezug auf Kooperationen zur Unterrichtsentwicklung und auf Schulebene wurde darüber hinaus artikuliert, dass diese als Teil des Berufsauftrags zu betrachten sind und demzufolge von Seiten der Lehrpersonen eine „innere Verpflichtung“ zur unterrichts- und schulbezogenen Kooperation gegeben sein muss. Dies schliesst aus Perspektive der Fokusschulen die Bereitschaft mit ein, auch über die Unterrichtszeit hinaus Zeit in entsprechende Aktivitäten zu investieren. Aber auch die Bereitschaft, sich vor allem mit Themen zur Schulentwicklung auseinanderzusetzen, wird als

entscheidendes Gelingenskriterium benannt, welches an den Fokusschulen eher als defizitär und damit als bestehender Risikofaktor für schulbezogene Kooperation hervorgehoben wird.

c) *Empfundene Mehrwerte der Kooperation*

Eine andere zentrale Gelingenbedingung für die Implementation von Kooperationen besteht darin, dass Mehrwerte der Kooperationen von den Lehrpersonen wahrgenommen werden.

Diese Mehrwerte können sich dabei einmal auf merkliche *Erfolge bei den Schüler/innen* (z.B. Leistungssteigerung oder interessiertere Unterrichtsbeteiligung) im Rahmen der Zusammenarbeit zur Integrativen Förderung oder in Bezug auf eine kooperative Unterrichtsentwicklung beziehen, motivieren Lehrpersonen zu einer Weiterführung der Kooperation und neutralisieren eine damit verbundene Belastungssteigerung im Unterricht. Ein Mehrwert der Kooperation kann aber auch in Form der *eigenen Professionalisierung* wahrgenommen werden. Dieser Aspekt wird vor allem für die IF-Kooperation genannt, indem durch diese Zusammenarbeit ein Erfahrungs- und Wissenstransfer von Seiten der Heilpädagogin bzw. des Heilpädagogen zur Regellehrperson anvisiert wird, der als notwendig und daher für die Zusammenarbeit förderlich eingestuft wird. Ein dritter genannter Mehrwert, der sich positiv auf die Umsetzung von Kooperation in der Schule auswirkt, ist die wahrgenommene *Entlastung der eigenen Berufstätigkeit*. Wichtig scheint der Entlastungsaspekt primär bei Kooperationen zur Integrativen Förderung und zur Unterrichtsentwicklung, wobei sowohl eine Entlastung des Arbeitsaufwandes artikuliert wird, der durch ökonomische Form der Zusammenarbeit (z.B. Arbeitsteilung durch Zuteilung von Verantwortungsbereichen) erreicht werden kann, als auch eine Verantwortungsentlastung, indem Entscheidungen nicht allein z.B. gegenüber den Eltern verantwortet bzw. verteidigt werden müssen.

d) *Persönliche Passung und Funktionalität der Kommunikation*

Soll Kooperation zielführend an Schulen stattfinden, so wird der persönlichen Passung zwischen den kooperierenden Personen und einer funktionalen Kommunikation untereinander eine wichtige Position eingeräumt. Vor allem für enge Kooperationen, die in den eigenen Handlungsbereich, den Unterricht hineingreifen, scheint dieser Aspekt bedeutsam. So wird sowohl für die Kooperation mit der IF-Lehrperson als auch in Bezug auf Unterrichtsentwicklung eine Passung auf zwischenmenschlicher Ebene als grundlegend genannt. Das Suchen und Finden gemeinsam verantworteter Vorgehensweisen wird durch Differenzen zwischen den kooperierenden Personen erschwert und zeitintensiviert. Darüber hinaus wird insbesondere für die Kooperation mit der IF-Lehrperson eine offene Form der Kommunikation, die Meinungsaustausch zulässt als notwendige Voraussetzung gemeinsamen Unterrichts genannt.

e) *Externe Entwicklungsanstösse und Reformmassnahmen*

Aber auch externe Entwicklungsanstösse und Reformmassnahmen werden als massgeblich für die Realisierung von kooperativen Aktivitäten an Schulen, insbesondere auf Schul- und

Unterrichtsebene eingestuft. So wird artikuliert, dass erst durch die Einführung von z.B. Mehrklassenstrukturen Kooperation zum Unterricht angeregt wurde, weil eine Situation geschaffen worden war, die Zusammenarbeit notwendig machte. Auch auf Schulebene werden Reformmassnahmen als Impulse erlebt, die Kooperationen anregen bzw. diese erzwingen können, wobei aber auch zu bedenken gegeben wird, dass entsprechende Massnahmen Schulen auch zusätzlich belasten können und somit ein ausgewogenes Mass in Bezug auf Entwicklungsimpulse gesucht werden muss, wenn sie nicht auf anderer Ebene als Risikofaktor in Erscheinung treten sollen.

f) Ausreichende Handlungskompetenzen

Eine Blockade für die weitreichende Umsetzung bzw. Implementation von Kooperationen zur Unterrichtsentwicklung und auf der Ebene der Schule sind fehlende *Gestaltungsspielräume* und *Entscheidungskompetenzen* der Schulen bzw. der Schulleitung. In diesem Zusammenhang wird angeführt, dass Schulen nicht über ausreichend Freiheiten verfügen, um sich z.B. unterrichts- und klassenstrukturell an die eigene Schülerschaft anzupassen, wobei eine stärker kooperativ ausgerichtete Unterrichtsweise durchaus als zielführend anvisiert würde. Auch werden fehlende Handlungsgrundlagen moniert um Gestaltungsspielräume im Schulalltag (z.B. Zeiten in den Sommerferien für Kooperation zu Schulentwicklungsthemen oder Unterrichtsplanung) nutzen zu können. Ein Defizit an Entscheidungskompetenzen wird besonders im Bereich der Personalrekrutierung bzw. –entlassung als hinderlich für eine konstante Umsetzung von Kooperationen an Schulen erlebt. So besteht unter derzeitigen Bedingungen für Schulleitung nicht die Möglichkeit Lehrpersonen zu entlassen, wenn diese eine Mitarbeit der Kooperation verweigern.

g) Weitere Gelingensbedingungen

Weitere spezifische für die Kooperation zur Integrativen Förderung genannte Gelingensbedingungen sind, einmal eine *gute Beziehung der Schüler/innen zur IF-Lehrperson*. Diesbezüglich wird es als motivierend für eine Kooperation erlebt, wenn Schüler/innen wahrnehmbar von der Beziehung zur Heilpädagogin bzw. zum Heilpädagogen profitieren. Damit die IF-Kooperation als sinnvoll erlebt wird, wird eine *funktionale kooperative Vorgehensweise im Unterricht* als wichtig erachtet. Als funktional wird dabei insbesondere die Förderung einzelner ausgewählter Schüler/innen im Unterricht durch die Heilpädagogin bzw. den Heilpädagogen oder die Bildung homogener Leistungsgruppe benannt. Ein Kooperationshindernis stellen hohe *Erwartungshaltungen der Eltern an die Integrative Förderung* dar. Diese stehen zum Teil nicht in Relation zum Anteil des IF-Unterrichts an der Gesamtunterrichtszeit. Die in diesem Zusammenhang erzeugte Rechtfertigungssituation kostet der IF-Kooperation zusätzliche Zeitressourcen und hat einen teilweise demotivierenden Effekt.

Spezifisch für die Kooperation zur Unterrichtsentwicklung wird auf die Bedeutung eines *guten Zusammenspiels von Schulbehörden und Schule* hingewiesen. Wichtig sind in diesem Kontext eine Innovationsbereitschaft und ein Verständnis der Schulpflege gegenüber den Bedürfnissen und Problemen der Schulen. Ohne beispielsweise individuell notwendige Zugeständnisse (z.B. in Bezug auf zeitliche Ressourcen) können Entwicklungsvorhaben massgeblich behindert werden. Innerhalb der Schule wird hervorgehoben, dass eine *gemeinsame und schrittweise Umsetzung von Entwicklungsvorhaben* notwendig für deren Gelingen ist. Entsprechend werden Top-Down-Umsetzungen von Neuerungen entgegen einer kooperativen Vorgehensweise als wenig funktional erlebt. Darüber hinaus wird die Bedeutung einer Anpassung von Entwicklungsschritten, an die Bedingungen der Schule und das Arbeitspensum einzelner Lehrpersonen betont, um konstante Umsetzungen von Unterrichtsentwicklungsvorhaben und von Kooperationen zu realisieren und Überbelastungen zu vermeiden.

4.4.3 Zusammenfassung

Sowohl die quantitativen wie auch die qualitativen Analysen zeigen deutlich, dass das Vorhandensein ausreichender Ressourcen und begünstigender organisatorischer Rahmenbedingungen als zentrale Voraussetzungen aller kooperativen Aktivitäten zu betrachten ist. Zusätzlich bedeutsam sind individuelle Einstellungen gegenüber Kooperationen und die Motive, warum die Akteure kooperieren. Neben den ausreichenden zeitlichen Ressourcen sind den Befragten insbesondere der fachliche Austausch, die Unterstützung von Kolleg/innen, die Möglichkeit, die Eigenständigkeit im Unterricht bewahren zu können und die Freude an der gemeinsamen Arbeit wichtig, damit sie mit anderen Lehrpersonen und/oder Fachpersonen in der eigenen Schule kooperieren. Nur für wenige Lehrpersonen sind Druck oder Vorgaben von Seiten der Schulleitung oder Schulbehörden wichtig, damit sie mit anderen kooperieren.

In den Fokusgruppengesprächen wird allerdings betont, dass Kooperationen durchaus durch externe Anregungen z.B. von der Schulpflege oder durch Reformmassnahmen gefördert werden können, eine hohe Anzahl und ein schneller Rhythmus eingebrachter Impulse aber einen gegenteiligen Effekt auslösen können. Damit diese externen Impulse optimal und individuell an die Schule angepasst werden können, sind zudem aus Sicht der Befragten weitreichende Handlungs- und Entscheidungskompetenzen notwendig.

In Bezug auf die Motivlage zur Kooperation gibt es geschlechts- und stufenspezifische Unterschiede, wobei für die weiblichen Befragten fachlich-intrinsische, soziale und unterstützende Motive für Kooperation wichtiger sind als für die männlichen Befragten. Stufenbezogen fallen die Kindergartenlehrpersonen auf, für die die Freude an der gemeinsamen Arbeit, das Interesse an Kooperation von Kolleg/innen und die Möglichkeit, die Eigenständigkeit im Unterricht bewahren zu können, wichtiger sind als ihren Kolleg/innen (insbesondere auf der

Oberstufe). Keine Unterschiede ergeben sich zwischen Lehrpersonen mit bzw. ohne Klassenlehrerfunktion.

Des Weiteren haben die Ergebnisse gezeigt, dass individuelle Motive für einzelne Kooperationsformen besonders wichtig sind: die Freude an der gemeinsamen Arbeit für die Kooperation in Pädagogischen Unterrichtsteams, die Unterstützung von Kolleg/innen für die Kooperation in Parallelteams oder Tandems oder das Interesse an Kooperationen von Kolleg/innen für die Kooperation zur Integrativen Förderung.

Der schulische Kontext zeigt sich aus der Perspektive der Befragten insbesondere in drei Dimensionen spannungsreich zur Bedeutung der einzelnen Gründe: Ausreichend zeitliche Ressourcen sind wichtig, bestehen aber offensichtlich nicht; Druck, Vorgaben von Seiten der Schulleitung oder den Behörden wird von der Mehrheit erlebt, obwohl sie nicht als sehr bedeutsam für die Realisation von Kooperation eingestuft werden; eine optimale Passung zum Stundenplan ist nicht in dem Ausmass gegeben, wie dieser Grund als relevant eingestuft wird.

Die Einstellungen zu einer verbindlichen Kooperation ist in der befragten Gruppe relativ ausgeprägt vorhanden, nur etwa ein Viertel der Befragten berichtet über eine weniger ausgeprägte positive Einstellung, wobei die Schulleitungen gegenüber den anderen Professionsgruppen positivere Einstellungen kommunizieren. Diese Einstellungen sind von besonderer Bedeutung für die Realisierung von Kooperationsaktivitäten. So sind sie relevant bei der Kooperation zu Themen auf Schulebene (Schulprogramm etc.), zu Integrativer Förderung oder zum Umgang mit Heterogenität und Beurteilung von Schüler/innen.

Interessant ist, dass diese Einstellungen weniger relevant sind in Bezug auf die Frage, ob zu Unterrichtsentwicklung kooperiert wird oder nicht. Dies könnte damit zusammenhängen, dass es bei diesem Indikator um allgemeine Themen der Unterrichtsentwicklung geht, wie den Austausch über Lehrmethoden, Unterrichtsmaterial, Unterrichtsthemen oder Lektionenplanung und die meisten Personen angegeben haben, zu diesem Thema zu kooperieren. Wie oben formuliert, sind die individuellen Einstellungen hingegen zentral für die Kooperation zu spezifischen Unterrichtsthemen wie Integrativer Förderung oder Umgang mit Heterogenität und Beurteilung

Neben den positiven Einstellungen zu einer verbindlichen Kooperation wird in den Fokusgruppengesprächen zudem deutlich, dass gerade bei Kooperationen mit Bezug zum Unterricht (Unterrichtsentwicklung und Integrative Förderung) der Nutzen von Kooperation (z.B. für die eigene Professionalisierung oder für die Schüler/innen) und der zwischenmenschliche Kooperationsprozess eine zentrale Stellung einnimmt. Dies kann durch die quantitativen Ergebnisse gestützt werden, die zeigen, dass spezifische Motive, nämlich die Freude an gemeinsamer Arbeit, der fachliche Austausch und die Unterstützung von Kolleg/innen in einem systematischen Zusammenhang stehen mit dem Entscheid, ob Lehrpersonen zu Unterrichtsentwicklung kooperieren oder nicht oder ob bestimmte Kooperationsaktivitäten aufgenommen werden oder nicht.

4.5 Massnahmen aus der Perspektive der Befragten zur Umsetzung lernwirksamer und effizienter Kooperationen an den Volksschulen des Kantons Zürich

Neben der Offenlegung unterstützender und behindernder Faktoren für schulische Kooperationen war auch die Her- bzw. Ableitung von Massnahmen, mit denen eine lernwirksame und effiziente Kooperation an den Schulen im Kanton Zürich erreicht werden kann, Bestandteil der themenbezogenen Fokusgruppengespräche. Im Folgenden werden die durch eine inhaltsanalytische Vorgehensweise thematisch zu Massnahmenbereichen zusammengefassten Handlungsempfehlungen der Lehrpersonen und Schulleitungen, getrennt nach schulinternen und schulexternen Massnahmen, dargestellt.

4.5.1 Schulinterne Massnahmen zur Unterstützung schulischer Kooperationen

Als schulinterne Massnahmen werden nachfolgend Handlungsempfehlungen der befragten Schulleitungen und Lehrpersonen in den Fokusschulen beschrieben, die von den Schulen selbst geleistet werden können, um eine effiziente und lernwirksame Kooperation zu erreichen und Barrieren zu beheben.

a) *Schaffung verbindlicher Grundlagen der Kooperation*

Die Gewährleistung einer kontinuierlichen Umsetzung kooperativer Aktivitäten sowohl in Bezug auf Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung als auch hinsichtlich einer Integrativen Förderung wurde als eine wichtige Gelingensbedingung hervorgehoben. Um Kontinuität zu erreichen, sind aus Sicht der Fokusschulen verbindliche Grundlagen einer Zusammenarbeit zu schaffen. Als zielführende Massnahme wird die *Entwicklung eines Schulprofils* genannt, welche Standards festlegt. Solche Standards erhöhen aus Sicht der Schulen eine funktionale und kontinuierliche Umsetzung von Entwicklungsvorhaben, indem Erwartungen und Anforderungen transparent gemacht werden, für alle Lehrpersonen gelten und auch im Fall von Mitarbeiterwechseln nicht verloren gehen. Für die Gewährleistung einer konstanten und zielführenden Zusammenarbeit mit der IF-Lehrperson wird die *Erstellung von Förderkonzepten bzw. -plänen* als sinnvolle Massnahme erachtet, mit Hilfe derer auch gewährleistet werden kann, dass alle Schüler/innen mit Förderbedarf im Rahmen der Integrativen Förderung berücksichtigt werden.

b) *Einrichtung von spezifischen und dem Kooperationszweck entsprechender Kooperationsgefässe*

Damit Kooperationen effizient und lernwirksam durchgeführt werden können, ist nach Ansicht der Lehrpersonen und Schulleitungen die Einrichtung von spezifischen und dem jeweiligen Kooperationszweck entsprechender Kooperationsgefässe bezogen auf die Anzahl der beteiligten Personen, die Häufigkeit von Kooperationstreffen und die Dauer von Kooperationstreffen unerlässlich. Beispielsweise wurde in den Gesprächen deutlich, dass vor allem die Schulkonferenz, an der das gesamte Lehrerkollegium beteiligt ist, nicht als zweck-

mässig empfunden wird, um inhaltlich intensiv arbeiten zu können. In der Konsequenz wird die Einrichtung zusätzlicher kleiner Kooperationsgefässe als notwendig erachtet und eine Reduktion der Quantität von Schulkonferenzen im schulischen Kontext angeregt.

c) Verzahnung der unterschiedlichen schulischen Kooperationsgefässe

Weiterhin wird eine Verzahnung der Kooperationsgefässe auf den unterschiedlichen Ebenen von Schule als wichtige Massnahme angesehen. Diese soll dazu beitragen, dass eine effektive und inhaltlich konsistente kooperative Zusammenarbeit an Schulen stattfinden kann, indem Aktivitäten auf Schulebene abgestimmt sind mit Notwendigkeiten auf Unterrichtsebene und umgekehrt. Ein Beispiel hierfür ist die Verzahnung von Schulkonferenz, Steuergruppe und Stufenteams.

d) Klärung von Verantwortungsbereichen und Rollen im Rahmen der Kooperation

Um im Rahmen einer Kooperation zwischen IF- und Regellehrperson die damit einhergehende zusätzliche Arbeitsbelastung so gering wie möglich zu halten, wird eine Klärung von Verantwortungsbereichen bzw. von Rollen im Unterricht als nützliche Massnahme vorgeschlagen. Hierdurch werden Aufgaben und Zuständigkeiten transparent und bedürfen keiner regelmässigen, zeitaufwändigen Aushandlung. Die Klärung von Verantwortungsbereichen und Rollen kann somit als ein fundamentaler Schritt in Richtung einer effizienten Kooperation angesehen werden.

e) Gemeinsame Vorgehensplanung in Bezug auf Kooperation und Entwicklungsvorhaben

Sollen Kooperationen und inhaltliche Entwicklungsvorhaben an Schulen nachhaltig umgesetzt werden, bedürfen diese nach Ansicht der befragten Fokusschulen eine Akzeptanz und Zustimmung bei allen beteiligten Personengruppen. Um dies zu gewährleisten, sollten Vorhaben je nach Handlungsbereich in Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Schulteam und zwischen den betroffenen Lehrpersonen erfolgen. Aber auch Absprachen zwischen Schulleitung und Eltern bzw. Lehrperson und Eltern werden als wichtige Massnahme erachtet, um Verständnis für geplante Vorhaben bei den Eltern der Schüler/innen zu erreichen und somit Umsetzungsbarrieren bereits im Vorfeld entgegenzuwirken.

f) Umsetzung von Entwicklungsvorhaben in kleinen Schritten und Einpassung in schulische Bedingungen

Ein weiterer Aspekt, der nach Ansicht der Lehrpersonen und Schulleitungen der Fokusschulen für die effektive und nachhaltige Umsetzung von Entwicklungsvorhaben berücksichtigt werden sollte, ist die gemeinsame Festlegung kleiner und mit Sicherheit erreichbarer Umsetzungsschritte im Schulteam, die die individuellen Rahmenbedingungen der Schule einbeziehen. Hintergrund hierbei ist die drohende demotivierende Wirkung einer diskontinuierlichen Umsetzung. Folglich muss im Fall einer Veränderung von Kontextfaktoren (z.B. hohe Fluktuation von Lehrpersonen) eine Anpassung der Umsetzungsschritte vorgenommen werden.

g) *Schaffung gemeinsamer Anlässe in der Schule*

In den Gesprächen wurden die fehlende Bereitschaft und das fehlende Engagement von Lehrpersonen insbesondere im Rahmen einer Kooperation zu Themen auf Schulebene problematisiert. Als Massnahme, um diese Lehrpersonengruppe verstärkt einbeziehen zu können, wurden gemeinsame schulische Anlässe genannt, welche nach Ansicht der Lehrpersonen eine Schulbindung und Nähe im Team erzeugen und in der Folge auch Haltungsänderungen in Bezug auf Kooperation bewirken können.

4.5.2 Externe Massnahmen zur Unterstützung schulischer Kooperationen

Die im Folgenden unter externe Unterstützungsmassnahmen aufgeführten Handlungsempfehlungen der Fokusschulen richten sich insbesondere an die Schulpflege und die kantonale Bildungsdirektion bzw. das Volksschulamt und liegen ausserhalb des Handlungsbereichs der Schulen selbst.

a) *Zur Verfügung stellen ausreichender und passender Ressourcen für Kooperation*

Die zentrale Handlungsnotwendigkeit, um schulische Kooperationen zu unterstützen, besteht darin, den Schulen ausreichende und passende Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Die dabei genannten erforderlichen Ressourcen sind vielfältig und beziehen sich auf eine umfangreichere Bereitstellung *finanzieller Mittel*, von *Unterrichts- und Kooperationsräumen* (vor allem für die Kooperation mit der IF-Lehrperson) sowie von *Zeitressourcen*. Um Zeitressourcen zugunsten von Kooperationen zur Unterrichts- und Schulentwicklung zu erhöhen, wird die Reduktion der Unterrichtsverpflichtung von Lehrpersonen vorgeschlagen, so dass die entsprechenden kooperativen Aktivitäten zu einem festen Bestandteil der Berufszeit werden. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass die Zeitressourcen mit der IF-Lehrperson im Unterricht nicht ausreichen, um die Schüler/innen gemäss ihres Förderbedarfs unterstützen und die IF-Lehrpersonen in weitere schulische Kooperationsgefässe einbinden zu können. Folglich wird eine Heraufsetzung des Stundenpensums der IF-Lehrperson an den Schulen gefordert. Auf die Verantwortung der kantonalen Bildungsdirektion, für eine *ausreichende Versorgung der Schulen mit ausgebildetem Personal* zu sorgen, wird im Rahmen der Einführung der Integrativen Förderung verwiesen. An einer der Fokusschulen kam es in diesem Zusammenhang zu einer Umsetzungsverzögerung, die es für zukünftige Reformmassnahmen durch eine sorgfältige Planung zu vermeiden gilt, um demotivierende Effekte und den Verlust von Zeitressourcen zu vermeiden. Als weitere personalbezogene Blockade kooperativer Aktivitäten wurde der hohe Anteil von Lehrpersonen mit kleinen Pensen angeführt. In der Folge wird die Herabsetzung des Lehreranteils auf kleinen Pensen an Schulen als eine sinnvolle Massnahme angesehen, um die Zusammenarbeit von Lehrpersonen zu fördern. Eine weitere Massnahme, die im Kontext von Bildungsreformen als notwendig erachtet wird, ist die *Herausgabe von reformunterstützenden Lehrmaterialien und Lehrplänen*, auf die innerhalb der Unterrichtskooperation zurückgegriffen werden kann und diese folglich zeitlich effektiver werden liesse.

b) Reformmassnahmen zur Unterstützung von Innovationen bei Gewährleistung von Konsolidierungszeiten zwischen Reformmassnahmen

Allgemein scheinen Reformmassnahmen jedoch durchaus positiv belegt zu sein, indem ihnen eine innovationsfördernde Wirkung zugesprochen wird. Diese wahrgenommene Wirkung ist jedoch an Bedingungen gebunden. Gefordert wird eine gemässigte Einleitung von Reformmassnahmen, so dass Konsolidierungszeiten gewährleistet werden, die den Schulen die Etablierung von Neuerungen und Erfolgserlebnisse in der Praxis ermöglichen.

c) Verankerung der Verantwortung für Unterrichts- und Schulentwicklung im Berufsauftrag

Als eine weitere Massnahme, um auf die Bereitschaft und das Engagement der Lehrpersonen in Bezug auf Kooperationen zur Unterrichts- und Schulentwicklung hinzuwirken, wird die Verankerung entsprechender Tätigkeiten im Berufsauftrag der Lehrpersonen angesehen. Dies, so wird argumentiert, gäbe auch den Schulleitungen eine Handlungsgrundlage, um kooperative Aktivitäten von den Lehrpersonen einzufordern.

d) Umfangreiche Unterstützung und Beziehungspflege durch die Schulpflege bei der Umsetzung von Vorhaben

Damit die Umsetzung einer effizienten und lernwirksamen Kooperation an Schulen realisiert werden kann, ist eine umfangreiche und durch Innovationsbereitschaft gekennzeichnete Unterstützung durch die Schulpflege zu leisten. Darüber hinaus ist ein enger Kontakt zwischen Schule und Schulpflege aufzubauen bzw. zu pflegen, um ein Verständnis für die individuelle Situation und die Bedarfe an den Schulen entwickeln zu können.

e) Einrichtung und Koordination von Netzwerken zwischen Schulen

Als eine möglicherweise gewinnbringende Kooperationsoption wurde in den Fokusgruppengesprächen die Einrichtung und Koordination von Netzwerken zwischen Schulen durch die Bildungsdirektion angeregt. Absicht dieser Massnahme ist es, von Erfahrungen ähnlich profilierter Schulen im Kanton profitieren und Synergieeffekte erzielen zu können. Der eigenständige Aufbau und die Koordination einer solchen Kooperation werden von den Schulen jedoch als zu aufwändig erachtet.

f) Ausarbeitung schulübergreifender Standards

Die Schaffung schulübergreifender Qualitätsstandards für Unterricht wird als unterstützende Massnahme einer Kooperation zum Unterricht angesehen. Ausgangspunkt dabei ist der Gedanke, Unterricht weniger lehrer- und schulabhängig zu machen und eine für alle Schulen im Kanton verbindliche Handlungsgrundlage für Unterrichtskooperation zu schaffen.

g) Realisierung von mehr Weiterbildungstagen zur Diskussion pädagogischer Themen

Auch als förderlich für die Umsetzung einer effizienten und lernwirksamen Kooperation wird eine Erhöhung des Angebots von Weiterbildungstagen eingeschätzt, um pädagogische Themen umfangreicher diskutieren zu können. Die bisherigen Angebote werden von den

Schulen als wichtiger Impulsgeber für schulinterne Entwicklungen angesehen, für die jedoch ein Ausbau wünschenswert wäre.

h) Diskussion um bzw. Erweiterung von Handlungskompetenzen von Schulen

Wie bereits unter dem Punkt Gelingensbedingungen ausgeführt (siehe Kapitel 4.4), wird ein Defizit an Entscheidungskompetenzen und Gestaltungsbefugnissen wahrgenommen, die die Schulen daran hindern, beispielsweise das Schulprofil konsequent umzusetzen und Kooperationen durchzusetzen. Als Massnahme entsprechend gefordert, ist eine Diskussion um die Möglichkeit einer Erweiterung der schulischen Handlungskompetenzen insbesondere im Rahmen einer schulprofilorientierten Einstellung und Entlassung von Lehrpersonen.

TEIL III – ZUSAMMENFASSUNG UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Rahmen dieser Studie wurde den Fragen zur Ausgestaltung von Kooperationen an Zürcher Volksschulen, zu den Auswirkungen dieser Kooperationen auf unterschiedliche Dimensionen schulischen Lernens und zu den Gelingensbedingungen nachgegangen. Die Ergebnisse basieren zum einen auf einer schriftlichen Befragung von 286 Lehrpersonen, Schulleitungen und pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen in 25 Volksschulen im Kanton Zürich (Kindergarten bis 9. Schuljahr Sekundarstufe I inkl. zwei Tagessonderschulen). Zum anderen wurden auf der Basis der empirischen Ergebnisse vier Schulen ausgewählt, die eine unterschiedliche Kooperationspraxis realisiert haben. Mit diesen Schulen (Schulleitung, Lehrpersonen) wurden im Rahmen eines Fokusgruppentages Gruppengespräche zu Fragen der Ausgestaltung der Kooperationen in der eigenen Schule, zu Gelingensbedingungen und notwendigen Massnahmen zur Unterstützung zukünftiger Kooperationsaktivitäten in der Schule geführt. Die zentralen Ergebnisse werden in diesem letzten Kapitel kurz zusammengefasst.

1. Welche Aufgaben der Schulen der Zürcher Volksschule werden in welchen Kooperationsgefässen erfüllt?

Sämtliche betrachteten Formen für Kooperation werden genutzt, dabei sind die Kooperationsgefässe „Schulkonferenz“, „informelle Absprache“, „pädagogische Unterrichtsteams“ sowie „Projektgruppen“ die am häufigsten genannten Kooperationsformen. Unterschiede zeigen sich darin, dass Lehrpersonen ohne Klassenlehrerfunktion bezüglich der „Schulkonferenz“, der „Interdisziplinären Zusammenarbeit“ und dem „Teamteaching“ weniger häufig angeben zu kooperieren, und dass Unterstufen- bzw. Mittelstufenlehrpersonen in den Kooperationsgefässen „Teamteaching“, „Projektgruppe“ und „Hospitation“ häufiger über Kooperationen berichten als Oberstufenlehrpersonen. „Teamteaching“, „Informelle Absprachen“ und Kooperationen im Gefäss „Tandem/Parallellehrperson“ sowie „andere Formen“ werden aus Sicht der Befragten zeitlich am umfangreichsten durchgeführt. Insgesamt werden schwerpunktmässig kind- und unterrichtsbezogene Kooperationsaktivitäten genannt.

Bezüglich den Berufsgruppen, der Stufe sowie dem Stellenpensum zeigen sich signifikante Gruppenunterschiede. Zu Kooperationsinhalten, die auf Unterrichtsentwicklung, die Integrative Förderung einzelner Schüler/innen sowie Absprachen zu Beurteilung, Lernzielformulierung und Umgang mit Heterogenität abzielen, wird häufiger zusammengearbeitet als zu Themen auf der Ebene der Schule. Lehrpersonen ohne Klassenlehrerfunktion berichten insbesondere bei der Integrativen Förderung und dem Umgang mit Heterogenität eine signifikant geringere Kooperationsaktivität im Vergleich zur Schulleitung und zum pädagogisch-therapeutischen Personal. In sämtlichen Inhalten, mit Ausnahme der Kooperation auf Schulebene, berichten Lehrpersonen auf der Unterstufe in signifikant grösserem Mass über Kooperationsaktivität als Lehrpersonen auf der Oberstufe.

Von den befragten Lehrpersonen geben 55.6% an, Kooperationsinhalte gemeinsam reflexiv zu bearbeiten. 28% bearbeiten Kooperationsinhalte in arbeitsteiliger Weise und 16.4% beschränken sich vor allem auf den Austausch von Material und Wissen. Aspekte, die bezüglich des Bearbeitungsmodus anspruchsvoller werden und grössere Anteile an gemeinsamer Reflexion bedingen, setzen sich aus Inhalten zusammen, die den Umgang mit Heterogenität sowie die damit verbundene Lektionsplanung und Zielformulierung auf der einen Seite und die Beobachtung, Beurteilung und Förderung von Schülerinnen und Schülern auf der anderen Seite fokussieren.

Auf der Basis der Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analysen kann angenommen werden, dass Schulen einem je individuellen Kooperationsprofil entsprechen, welches sich zum einen bezüglich der Zusammensetzung der als schulisch besonders relevant herausgefilterten Kooperationsgefässe und zum anderen durch die spezifische Ausgestaltung der Kooperationspraxis unterscheidet. Dabei ist die Ausgestaltung dieser Gefässe jeweils von Schule zu Schule unterschiedlich (z.B. Umsetzung von Hospitation), und es sind Kooperations Schwerpunkte an Schulen festzustellen wie beispielsweise der Schwerpunkt „Schulentwicklung“ oder „Integrative Förderung“.

Die Fokusgruppenanalysen zeigen, dass sich die Schulen in je unterschiedlichen Entwicklungsstadien ihrer verschiedenen Kooperationen bezüglich der Implementation und Umsetzung einiger der als zentral genannten Kooperationsgefässe befinden: zum Beispiel die interdisziplinäre Kooperation zur Integrativen Förderung, welche je nach lokalem Umsetzungsstand der gestaffelten Reformen des Neuen Volksschulgesetzes im Kanton Zürich mehr oder weniger weit vorangeschritten ist.

2. Welches sind die Auswirkungen der Kooperationen auf den Unterricht und die Einzelförderung?

Annähernd drei Viertel der Lehrpersonen nehmen aufgrund der Kooperationsarbeit eine zumindest teilweise Verbesserung ihrer fachlich-methodischen Kompetenzen (Professionalisierung) wahr. Etwa die Hälfte der Lehrpersonen beschreibt zudem positive Wirkungen auf die Unterrichtsentwicklung, währenddem nur 5% der Lehrpersonen eine Verschlechterung des Schulklimas oder eine Zunahme der Unsicherheit kommunizieren. Kooperation kann zudem eine berufsmotivierende Wirkung entfalten, solange sie in einem konstruktiven Kontext realisiert werden kann. Allerdings nehmen 63% die Befragten aufgrund der Kooperation – im Gegensatz zu den positiven Befunden – eine Zunahme von Belastung und Leistungsdruck wahr. Allerdings wird dieser Mehraufwand aus Sicht der Befragten zumindest teilweise durch die wahrgenommenen positiven Effekte der Kooperation aufgewogen. Professionalisierung und Belastungssteigerung können somit als zwei Seiten der Medaille ‚Kooperation‘ definiert werden.

Lehrpersonen erleben häufiger positive Entwicklungen ihrer Professionalität, wenn die Kooperationsinhalte oder -materialien nicht nur ausgetauscht oder arbeitsteilig bearbeitet werden, sondern wenn diese in Bezug auf ein gemeinsam festgelegtes inhaltliches Ziel gemeinsam diskutiert und reflektiert werden. Dieser Kooperationsmodus scheint zudem zu verhindern, dass sich Kooperation negativ auf das Schulklima auswirkt. So kommunizieren Lehrpersonen mit einem hohen Anteil an gemeinsamer Reflexion bei ihrer Kooperation weniger häufig, dass sich aufgrund ihrer Kooperationsarbeit das Schulklima verschlechtert hätte.

Zwischen den Lehrpersonen mit unterschiedlichen Funktionen gibt es systematische Unterschiede, wobei insbesondere die geringeren Wirksamkeitseinschätzungen und die stärkeren Belastungsentwicklungen der Lehrpersonen mit Klassenlehrerfunktion sowie die geringeren Professionalisierungseffekte und die geringeren Belastungsentwicklungen der Oberstufenlehrpersonen auffallen. Geschlechtsspezifische Unterschiede gibt es in Bezug auf die Einschätzung der Wirksamkeit der Kooperation nicht.

3. Welche Formen und Praktiken der Kooperation in Schulen der Volksschule unterstützen die Förderung der Schülerinnen und Schüler lernwirksam und effizient? Was wird als negative Folge der Zusammenarbeit wahrgenommen? Werden beabsichtigte und nicht beabsichtigte Wechselwirkungen zwischen den Kooperationen, die in verschiedenen Formen und auf den verschiedenen Ebenen stattfinden, wahrgenommen?

Kooperationen zu unterrichtsnahen Themen wie Unterrichtsentwicklung, Integrative Förderung und Beurteilung, Lernzielformulierung oder Heterogenität werden als effektiv in Bezug auf Unterrichtsentwicklung und die Weiterentwicklung der eigenen fachlich-pädagogischen Kompetenzen erlebt. Ebenso geht die Arbeit in einzelnen Kooperationsstools, insbesondere „Projektgruppe“, aber auch „Interdisziplinäre Zusammenarbeit“, „Teamteaching“ und in der Tendenz „Pädagogische Unterrichtsteams“ einher mit einer stärker erlebten Professionalisierung und Unterrichtsentwicklung. Allerdings führen diese Kooperationsformen auch gleichzeitig zu einer verstärkt wahrgenommenen Belastungssteigerung.

Die Kooperation zu Themen auf Schulebene (z.B. Festlegung von Inhalten für das Schulprofil oder Schulprogramm) scheint eher keinen oder einen negativen Einfluss auf eine stärkere Unterrichtsentwicklung zu haben und führt tendenziell zu einem stärkeren Belastungserleben. Diese Kooperationsinhalte scheinen somit in einer zu grossen Distanz zum Handeln der Lehrpersonen zu stehen oder Zeit für die unterrichtsnahere Kooperationsform zu blockieren. Allenfalls können sie als vorbereitende Aktivitäten für das Kooperieren zu spezifischen unterrichtsrelevanten Inhalten interpretiert werden oder als Kooperationsinhalte, die insbesondere für die Schulleitung funktional sind.

Wenn die Kooperationen in Schulkonferenzen oder in Tandems bzw. Parallellehrpersonen nicht ergänzt werden mit Kooperationen in anderen Gefässen, so führen diese tendenziell eher

zu Belastungssteigerungen, ohne dass ein systematischer positiver Effekt auf die Unterrichtsentwicklung oder Professionalisierung festgestellt werden kann. Die Kooperation in Hospitationen ist zudem eher assoziiert mit einer stärkeren Wahrnehmung der Verschlechterung des Schulklimas.

Durchgehend bedeutsam für das Erleben von Kooperationswirkungen sind positive Einstellungen gegenüber einer verbindlichen Kooperation. Gleichzeitig ‚schützt‘ eine positive Einstellung gegenüber einer verbindlichen Kooperation davor, aufgrund der Kooperationsarbeit eine stärkere Belastungs- und Drucksteigerung oder eine Verschlechterung des Schulklimas wahrzunehmen.

4. Welches sind Gelingensbedingungen bzw. hinderliche Faktoren (Prozesse, gesetzliche Vorgaben, Strukturen, Support) für Kooperationen?

Schulische Kooperationen sind voraussetzungsreich. Neben Voraussetzungen, die sich in der eigenen Person der Akteure begründen, spielen schulorganisatorische Faktoren, aber auch sich wechselseitig bedingende Faktoren auf unterschiedlichen Akteursebenen, eine entscheidende Rolle für eine gelungene Umsetzung.

Schulorganisatorische Gelingensbedingungen

Die Analysen zeigen deutlich, dass das Vorhandensein *ausreichender Ressourcen* für eine Kooperation (z.B. Zeitressourcen, personelle Ressourcen, räumliche Ressource) sowie *begünstigende Schulstrukturen* (z.B. optimale Schulgrösse/Grösse des Kollegiums) eine zentrale Voraussetzung aller Kooperationsaktivitäten ist. Diese werden aber von den Befragten aktuell nicht als ausreichend beurteilt.

Personenspezifische Gelingensbedingungen

Individuelle Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber Kooperationen und deren Motive zu kooperieren sind sehr bedeutsam für eine professionelle Zusammenarbeit. Allgemein kann an den befragten Schulen von einer eher positiven Einstellung gegenüber verbindlichen kooperativen Aktivitäten gesprochen werden.

Zudem sind unterschiedliche Motive für die Kooperation in einzelnen Kooperationsgefässen relevant. Während die Freude an einer gemeinsamen Arbeit vor allem zu einer Kooperation im Pädagogischen Unterrichtsteam motiviert, ist für die Kooperation im Parallelteam bzw. im Tandem der Aspekt, von Kolleg/innen Unterstützung zu erhalten, zentral. Für eine Kooperation zur Integrativen Förderung ist das Interesse an einer Kooperation von Seiten der Kolleg/innen wichtig.

Die Bedeutung einer individuell positiven Einstellung zu Kooperation wirkt sich darauf aus, zu welchen Kooperationsthemen eine Zusammenarbeit stattfindet, so zu Themen auf Schulebene, zur Integrativen Förderung oder zum Umgang mit Heterogenität und zur Beuteilung von Schüler/innen. In Bezug auf allgemeine Themen der Unterrichtsentwicklung

zeigen sich keine entsprechenden Effekte, wohl aber in Bezug auf spezifische Themen der Unterrichtsentwicklung (z.B. zum Umgang mit Heterogenität, zu Integrativer Förderung).

Gelingsbedingungen und Risikofaktoren im Zusammenwirken von Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen im Schulsystem

Da professionelle Zusammenarbeit zwischen mindestens zwei Personen und eingebettet in Bildungsstrukturen stattfindet, treten Interdependenzen zwischen verschiedenen Akteuren in Erscheinung. Im Wechselspiel zwischen Lehrpersonen sind insbesondere bedeutsam: fachliche Unterstützung oder Anregungen von Kolleg/innen zu erhalten (z.B. fachlicher Austausch, Unterstützung von Kolleg/innen), konkrete Mehrwerte aus der Zusammenarbeit zu gewinnen (z.B. in Bezug auf eigene Professionalisierung oder Entlastung), die Freude an der gemeinsamen Arbeit sowie die Aufrechterhaltung der Eigenständigkeit im Unterricht. Der zwischenmenschliche Kooperationsprozess erweist sich vor allem für die Entscheidung zum Unterricht zu kooperieren (z.B. Unterrichtsentwicklungsthemen und zur Integrativen Förderung) als bedeutsam.

Im Zusammenspiel von Lehrperson und Schulleitung bzw. Lehrperson und Schulbehörden hat die Untersuchung gezeigt, dass von diesen Akteuren offenbar deutlich mehr Druck auf die Lehrpersonen ausgeübt wird, als diese für eine Aktivierung zur Kooperation als notwendig erachten. Dennoch können externe Kooperationsanregungen (z.B. durch Reformmassnahmen) als förderlich erlebt werden, wobei eine hohe Anzahl und ein schneller Rhythmus eingebrachter Impulse einen gegenläufigen Effekt auslösen können.

6 Massnahmen zur Etablierung lernwirksamer und effizienter Kooperationen – Handlungsempfehlungen

Die Frage stellt sich nun, wie auf der Basis der präsentierten Befunde im Kanton Zürich eine wirksame Kooperation, insbesondere auch für das Lernen der Schüler/innen, unterstützt werden kann. Basis dieser Empfehlungen sind zum einen die empirischen Befunde, zum anderen die Diskussionen in den Fokusgruppen (vgl. Kapitel 3.2.2) und am Hearing (vgl. Kapitel 3.2.3).

Die Handlungsempfehlungen beziehen sich auf fünf zentrale Themenfelder, deren Bearbeitung aus Sicht der Forschungsgruppe für eine zukünftige Gestaltung wirksamer Kooperationen von entscheidender Bedeutung sein wird, da sie spezifische Herausforderungen aufweisen, die eine produktive Zusammenarbeit in den Schulen erschweren. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass für die Bearbeitung dieser Themenfelder ein Zusammenspiel verschiedener Akteure auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems notwendig ist (z.B. Einzelschule, Schulbehörde, Volksschulamt, Pädagogische Hochschulen). Mögliche Spielräume und Gestaltungsmöglichkeiten sind im Rahmen der folgenden Ausführungen angedeutet, müssten aber in der Folge von den verschiedenen Akteuren priorisiert und konkretisiert werden.

Themenfeld 1: *Institutionalisierung von stabilen, zielgerichteten und reflexiven Kooperationen für Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die integrative Förderung*

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass in den Schulen vielfältige Formen der Kooperation in unterschiedlicher Intensität implementiert sind. Nicht alle Formen sind dabei gleichermaßen effektiv für die Professionalisierung der Lehrpersonen sowie die Unterrichtsentwicklung. Zum einen scheinen institutionalisierte Kooperationsformen, die eine explizite kooperative Auseinandersetzung mit Fragen zur Unterrichtsgestaltung in stabilen Gruppen ermöglichen, besonders effektiv zu sein. Aus diesem Grund muss das Ziel sein, gezielt solche Kooperationspraktiken zu implementieren, währenddem andere, die ebenfalls zeitintensiv sind, aber weniger zur Weiterentwicklung der schulischen Praxis und der Kompetenzen der Lehrpersonen beitragen, reduziert werden sollten. Sinnvollerweise sollten diese Kooperationstools so konstant wie möglich gehalten werden (z.B. Interdisziplinäre Zusammenarbeit für IF, pädagogische Teams, ...), so dass Personen in kleinen Kooperationseinheiten zusammenarbeiten und eine länger andauernde gemeinsame Arbeitsbasis aufbauen können. Informelle Kooperationsformen können diese institutionalisierten Formen ergänzen bzw. wegbereitend für deren Implementation sein. Sich einzig auf informelle Kooperationen abzustützen, scheint aber kein geeigneter Weg zu sein, um für Unterrichtsentwicklung oder Professionalisierung effektive Kooperationen zu implementieren.

Zum anderen sind die jeweiligen Kooperationsgefässe Ergebnis der je individuellen Schulpraxis in den vergangenen Jahren und der Erfahrungen der verschiedenen Akteure in dieser Schule, so dass die Kooperationsaktivitäten in den Kontext der jeweiligen Schule einzupassen sind. Aus diesem Grund ist es notwendig, in den Schulen eine Diskussion darüber zu führen, welche Kooperationsgefässe für welchen Zweck in dieser Schule besonders funktional sind.

Die Schulkonferenz als obligatorisches Gefäss, für das über das Jahr betrachtet viel Zeit eingesetzt wird, ist sicherlich für die Besprechung und Auseinandersetzung mit spezifischen Themen der Organisation oder Administration geeignet. Hingegen scheint sie weniger geeignet zu sein für gezielte Auseinandersetzungen mit Fragen zur Unterrichtsgestaltung oder zu pädagogischen Themen. Zielführender ist es, Aufgaben/Themen zur Bearbeitung von Fragen wie Unterrichtsentwicklung, Integrative Förderung, Umgang mit Heterogenität etc. in kleineren Konstellationen, z.B. im Stufenteam oder Fachteam (je nach Thema) zu bearbeiten oder Arbeits- und Projektgruppen einzusetzen, die ihre Ergebnisse dann als Diskussions- oder Entscheidungsgrundlage in die Schulkonferenz zurückspielen. Durch ein solches Vorgehen kann eher eine inhaltlich intensive Arbeit erfolgen. Zudem kann über eine Reduktion des zeitlichen Umfangs der Schulkonferenz Kooperationszeiten in lerneffektivere Kooperationstools verlagert werden.

Neben der Auseinandersetzung mit der Frage, in welchen Kooperationsgefässen zukünftig kooperiert werden soll, braucht es eine gezielte Förderung von Kooperationsformen, die nicht nur den Austausch von Materialien oder die arbeitsteilige Bearbeitung von Aufgaben beinhalten, sondern eine systematische Reflexion und Auseinandersetzung zu spezifischen Themen ermöglichen. Diese führen nicht nur zu einem grösseren Ausmass an erlebten Wirkungen, sondern verhindern auch, dass sich Kooperationen negativ auf das Schulklima auswirken. Diese Form der Kooperation ist allerdings nicht einfach umsetzbar, so dass sich spezifische Weiterbildungen anbieten, in denen dies explizit eingesetzt und geübt wird. Als Beispiel sei hier auf das fachspezifisch-pädagogische Coaching (Staub, 2001) bzw. das Kollegiale Unterrichtscoaching (Kreis & Staub, 2009) oder das kooperativ gestützte Lernen mit Unterrichtsvideos (Krammer et al., 2009) oder die kooperative Förderplanung für Schüler/innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen mit dem webbasierten Tool ISD (Interdisziplinäre Schülerdokumentation (Gschwend, Luder & Kunz, 2010) verwiesen. Neben dem fachlichen Know-how ist es erforderlich, die notwendigen zeitlichen und materiellen Ressourcen für entsprechende Weiterbildungsangebote in der Schule selber, aber auch auf Ebene der lokalen Schulbehörden oder des Volksschulamtes zur Verfügung zu stellen.

Themenfeld 2: *Wahrgenommener Mehrwert durch Kooperation bei gleichzeitig erlebter Belastungssteigerung, insbesondere für Lehrpersonen mit Klassenlehrerfunktion und für pädagogisch-therapeutische Fachpersonen*

Professionalisierungsunterstützung und Belastungssteigerung sind zwei Seiten derselben Medaille. Lehrpersonen, die häufiger und themenbezogen breiter kooperieren, nehmen gleichzeitig eine stärkere Belastungssteigerung wahr (dies ist unabhängig vom Kooperationsmodus). Lehrpersonen mit Klassenlehrerfunktion sind zudem in einer besonders anspruchsvollen Situation: Sie erleben die stärkste Belastungssteigerung bei gleichzeitig geringstem Wirksamkeitserleben. Dies ist eine sehr ungünstige Konstellation. Aus diesem Grund ist die Situation der Klassenlehrpersonen in den Schulen genauer zu analysieren. Sie haben aufgrund ihrer Kernaufgabe zum einen mit vielen Kooperationspartner/innen zu tun, nicht zuletzt auch deshalb, weil aufgrund der zunehmenden Spezialisierungen im Praxisfeld jedes ‚Problem‘ von einer anderen Fachperson bearbeitet wird. Hier wäre zu überlegen, wie diese Anzahl an Kooperationspartner/innen reduziert werden kann.

Zum anderen erfordern diese verschiedenen Kooperationsaktivitäten vorerst viele Koordinationsaufgaben (Termine festlegen, Gespräche organisieren etc.), die zuerst bewältigt werden müssen, bevor sich die entsprechenden Kooperationen in effektiven Entwicklungen im Unterricht oder in der Handlungskompetenz der Lehrperson auszahlen können. Damit genügend Zeit für entwicklungsfördernde Kooperationsaktivitäten bleibt, ist über entsprechende Entlastungsmöglichkeiten für die Klassenlehrpersonen nachzudenken.

Für die pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen ergibt sich die Situation, dass sie mit unterschiedlichen Regelklassenlehrpersonen zusammenarbeiten müssen. Unter der Perspektive, dass in stabilen kleinen Arbeitsgruppen effektiver kooperiert werden kann, wäre auch hier zu überlegen, wie die Anzahl der Kooperationspartner/innen für die pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen reduziert werden kann, beispielsweise:

- indem sie nur wenigen Klassen zugeteilt werden, die stufenspezifisch organisiert sind und ihnen ein genügend grosses Pensum sichergestellt wird (z.B. durch zusätzliche Integrative Sonderschulung) und
- indem die Interaktionen der einzelnen Kooperationspartner in geeigneten Gefässen zusammengefasst werden (Planungszeiten mit Klassenlehrpersonen und/oder pädagogischen Teams mit fester Verankerung im Stundenplan, Schulisches Standortgespräch, Interdisziplinäre Teams zur Koordination von IF bestehend aus pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen, Schulpsychologie, Schulleitung und Lehrpersonenvertretern).

Themenfeld 3: *Kooperation als integraler Bestandteil von professioneller Kompetenz vs. Realisierung von Kooperationen in erster Linie abhängig von individuellen Merkmalen*

- *von positiven individuellen Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber Kooperationen*
- *von persönlichen Beziehungen zwischen Kooperationspartner/innen*
- *von intrinsischen, sozialen und organisatorischen Motiven*

Extrinsische Motive (äusserer Druck) hingegen sind weniger wichtig für Kooperation, werden aber vor allem von Seiten von Schulleitungen und Schulbehörden erlebt.

Bei den befragten Personen besteht eine grundsätzlich positive Einstellung zu einer verbindlichen Kooperation. Sie beeinflusst die realisierte Kooperationspraxis und die individuellen Einschätzungen der Wirkungen der Kooperation. Zudem sind die Realisierung von Kooperationsaktivitäten und die Kooperation zu spezifischen Inhalten abhängig von individuellen Motiven, warum überhaupt kooperiert werden soll, wobei hier der fachliche Austausch, das Erhalten von Unterstützung, die Freude an gemeinsamer Arbeit oder organisatorische Motive besonders bedeutsam sind. Im Gegensatz dazu scheinen extrinsische Motive wie äusserer Druck von Schulbehörden oder Schulleitungen für die Realisierung von Kooperationsaktivitäten weniger wichtig zu sein. Unter Berücksichtigung dieser Konstellationen braucht es ein ausgewogenes Mass zwischen ‚Zug und Druck‘, um effektive Kooperationen nachhaltig zu implementieren. In erster Linie kann dies nur dann realisiert werden, wenn diese Kooperationen für die Lehrpersonen einen Mehrwert ergeben, d.h. auf den Unterricht und das Lernen der Schüler/innen fokussiert sind und die entsprechenden Fragen und Anforderungen reflexiv bearbeitet werden können. Dies kann erreicht werden, wenn in den Schulen zeitlich und personell stabile Kooperationen – mit entsprechender fachlicher Unterstützung – eingerichtet werden, in denen die notwendigen Vertrauensbeziehungen und ein gemeinsamer fachlicher Dialog aufgebaut werden können. Dabei ist besonders auch dem zeitlichen Aspekt innerhalb einer dichten Arbeitswoche Rechnung zu tragen, indem Zeiteinheiten bewusst eingeplant und auf diese Weise für kooperative Aktivitäten erst nutzbar gemacht werden. Die Etablierung solcher professioneller Lerngemeinschaften ist weniger abhängig von persönlichen Motiven, sondern geprägt von einem Berufsverständnis, welches die kooperative Bearbeitung von komplexen Problemen und Aufgaben als Selbstverständlichkeit einer professionellen Kompetenz interpretiert. Ein ausformulierter Berufsauftrag integriert somit auch Vorstellung von verbindlicher Kooperation und in den entsprechenden Aus- und Weiterbildungsinstitutionen werden die Studierenden und Lehrpersonen in der Entwicklung der notwendigen Kompetenzen unterstützt. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass nicht alle Lehrpersonen gleichermaßen und in jeder Situation bereit sind, Themen oder Fragen kooperativ zu bearbeiten. Hierbei ist zu beachten, dass es verschiedene Kooperationstools gibt, in denen effektives Lernen möglich ist. Die Wahlmöglichkeit der entsprechenden Tools sollte auf jeden Fall bestehen bleiben. Diese Freiheiten können somit produktiv genutzt werden, dies auch mit dem Wissen, dass nur dann kooperatives Handeln sinnvoll ist, wenn auch komplexe Anforderungen zu bearbeiten

sind. Aufgaben, die besser alleine realisiert werden können, sollen auch in Zukunft besser alleine bewältigt werden. Entsprechend dieser Perspektive kann zudem von Seiten der Schulbehörden und Vorgesetzten ein entsprechend kooperatives, professionelles Handeln von den Lehrpersonen eingefordert werden.

Themenfeld 4: *Kooperation auf Schulebene (zu Schulprofil, Schulprogramm, externer oder interner Evaluation): Wahrnehmung einzig geringer Wirkungen bei gleichzeitig wahrgenommener Belastungssteigerung*

Kooperation zu Themen auf Schulebene (Schulprogramm, Schulprofil, Evaluationsergebnisse) weisen für die Lehrpersonen noch keinen optimalen Wirkungsgrad auf. Daher ist zu überlegen, wie diese Kooperationsinhalte noch stärker mit der konkreten Unterrichtspraxis der Lehrpersonen verbunden werden können und in welchem Ausmass Lehrpersonen in die konkrete Kooperationsarbeit zu diesen Themen eingebunden werden sollen. Allenfalls wäre es sinnvoller, wenn in einem ersten Durchgang insbesondere Schulleitungen (allenfalls erweitert durch andere Personen) diese Themen kooperativ bearbeiten und Schwerpunkte setzen, die Ergebnisse dieser Diskussionen anschliessend von den Lehrpersonen in ihren eigenen stabilen Kooperationseinheiten weiterverarbeitet und reflektiert werden. Erst diese Transformation von Themen auf der Schulebene in den konkreten Unterricht wird zu einer effektiven Entwicklung führen können. Sie ist in einem dritten Schritt idealerweise zu ergänzen mit einer ‚Rückführung‘ auf Schulebene, indem die Erfahrungen, die in den einzelnen schulischen Situationen gemacht worden sind, klassen- und personenübergreifend diskutiert und daraus neue Schwerpunkte und Massnahmen abgeleitet werden können. Die Beteiligung der Lehrpersonen an den Entscheidungen ist dabei zu gewährleisten, wobei gezielt festzulegen ist, an welchen Stellen ‚basisdemokratisch‘ unter Einschluss aller Lehrpersonen (z.B. Erstellung Schulleitbild, Priorisierung von Strukturen wie altersdurchmischem Lernen, etc.) und an welchen Stellen auf der Basis eines ‚Repräsentationsmodelles‘ Entscheidungen (z.B. Schulprogramm, Sonderpädagogisches Konzept der Gemeinde, Anschaffung stufenspezifischer Lehrmittel, etc.) getroffen werden sollen.

Themenfeld 5: *Eingeschränkte Entscheidungskompetenzen bei Einstellung/Entlassung von Lehrpersonen, Fluktuation im Lehrerteam und Lehrpersonen mit kleinen Pensen vs. Notwendigkeit von Stabilität im Lehrerteam und Passung zwischen Einstellungen von Lehrpersonen zu Kooperation und Schulprofil*

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass ein Bedarf an der Entwicklung stabiler Kooperationsgruppen besteht, die über bestimmte Entscheidungskompetenzen verfügen und in die Gesamtentwicklung der Schule eingebunden sind. Fluktuationen im Lehrerteam, Lehrpersonen mit kleinen Pensen oder nur eingeschränkte Möglichkeiten, entsprechende Zielsetzungen in der eigenen schulischen Praxis umsetzen zu können, erschweren die nachhaltigen kooperativen

Aktivitäten. Aus diesem Grund muss eine Diskussion darüber geführt werden, wie es gelingen kann, alle Lehrpersonen an der Schule einzubinden in einen minimalen gemeinsamen Umfang an Kooperation, die eingefordert und wofür Zeit reserviert wird. Dies betrifft auch Personen mit kleinen Pensen und/oder ohne Klassenlehrerfunktion, die bewusst und entsprechend ihren Anstellungsbedingungen und ihres Berufsauftrages in die Aktivitäten der Schule und die unterschiedlichen Kooperationsgefässe eingebunden werden müssen. Hierzu sind Situationsklärungen zwischen den verschiedenen Akteuren, insbesondere der Schule, der Schulbehörde und dem Volksschulamt notwendig.

TEIL IV – VERZEICHNISSE UND ANHANG

7 Literaturverzeichnis

- Argyris, C. & Schön, D.A. (1999). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bauer, K.-O. (1980). *Erziehungsbedingungen von Sekundarschulen. Eine empirische Untersuchung an sechs Schulformen der Sekundarstufe I*. Weinheim: Beltz.
- Baum, E., Bondorf, N. & Hamburger, F. (2007). „und da wir ja gerne effektiv arbeiten“ - über Strukturprobleme schulischer Selbststeuerung. In G. Graßhoff, D. Höblich, T. S. Idel, K. Kunze & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Reformpädagogik trifft Erziehungswissenschaft. Schriftenreihe des Pädagogischen Institut der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Band III* (S. 297-308). Mainz: Logophon.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167-184.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 73-92.
- Ehlert, A., Werner, S., Maag Merki, K. & Leuders, T. (2009). „Serelisk“-selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext. Tools für die Entwicklung der eigenen Unterrichtsarbeit aufgrund von kooperativselbstreflexiven Prozessen zwischen LehrerInnen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 78-93). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 55-72.
- Fend, H. (1986). "Gute Schulen – Schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Deutsche Schule*, 78(3), 275-293.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behaviour: the reasoned action approach*. In. New York: Psychology Press.
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Fussangel, K. (2009). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zu Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. URL: <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20080475> (Download vom 18.02.2010)
- Fußangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2010). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (pp. 327-354). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und –überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 545-561.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – einen Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Gschwend, R., Luder, R., Kunz, A. (2010). Förderplanung mit der «Interdisziplinären Schülerdokumentation» ISD. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 16, 5/10, 10-16.

- Halbheer, U., Kunz, A. (in Vorbereitung, 2011). *Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien. Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governancetheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Halbheer, U. & Kunz, A. (2004). *Profile von Zürcher Mittelschulen aufgrund "Pädagogischer EntwicklungsBilanzen" (PEB)*. Quantitative Analysen von Wahrnehmungen von Lehrpersonen. Unveröffentlichte Lizenziatsarbeit des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich, Zürich.
- 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. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(1), 19-35.
- Heinrich, M. & Kussau, J. (2010). Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregulierung und externer Steuerung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (pp. 171-194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. & Jäger, R. S. (Hrsg.). (2002). *Das Projekt MARKUS: Mathematikgesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Helsper, W. & Combe, A. (2002). Professionalität. In H.U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 29-48). Opladen: Leske+Budrich.
- Holtappels, H.G. (1999). Neue Lernkultur - veränderte Lehrerarbeit. Forschungsergebnisse über pädagogische Tätigkeit, Arbeitsbelastung und Arbeitszeit in Grundschulen. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 2* (S. 137-151). Weinheim: Juventa.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2003). Training for cooperative group work. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Hrsg.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* (pp. 167-184). West Sussex: Wiley.
- Klieme E., Eichler, W., Helmke A., Lehmann, R. H., Nold, G., Rolf, H.-G., Schröder, K., Thomé, G. & Willenberg, H. (Hrsg.) (2008) *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U. & Wildt, J. (2004). *Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krammer, K., Schnetzler, C. L., Pauli, C., Ratzka, N. & Lipowsky, F. (2009). Kooperatives netzgestütztes Lernen mit Unterrichtsvideos. Wie Mathematiklehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz gemeinsam ihren Unterricht analysieren und entwickeln. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (pp. 40-52). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Krause, U.-M. (2007). *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- Kreis, A. & Staub, F. (2009). Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (pp. 26-39). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Kullmann, H. (2009). Lehrerkooperation an Gymnasien – eine explorative Untersuchung zu Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts. URL: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-22359/Dissertation_Kullmann.pdf (Download vom 25.06.2010)
- Maag Merki, K. & Steinert, B. (2006). Die Prozessstruktur von teilautonomen Schulen und ihre Effektivität für die Herstellung optimaler Lernkontexte für schulische Bildungs-

- prozesse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28, Sondernummer, 103-122.
- Maag Merki, K. (Hrsg.). (2009). *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Maag Merki, K., Holzbrecher, A., Kotthoff, H.-G., Ehlert, A. & Werner, S. (2009). *Abschlussbericht Selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext - Eine Interventionsstudie in Realschulen in Baden-Württemberg*. Interner unveröffentlichter Bericht.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meister, G. & Schnetzer, T. (2009). Innerschulische Kooperation – Chance und Restriktion in der Entwicklung ganztägiger Konzeptionen. In F. P. Pröß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 157-170). Weinheim: Juventa.
- Ostermeier, C. (2004). *Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken. Eine empirische Studie am Beispiel des BLK-Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (SINUS)*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Carstensen, C. H., Senkbeil, M., Ostermeier, C. & Seidel, T. (2005). Wie schneiden SINUS-Schulen bei PISA ab? Ergebnisse der Evaluation eines Modellversuchsprogramms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 540-562.
- 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 Verlag.
- Reh, S. (2008): Reflexivität der Organisation und Bekenntnis Perspektiven der Lehrerkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R. T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 162-183), Wiesbaden: VS-Verlag.
- Rolff, H.-G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(6), 865-886.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scholl, A. (2003). *Die Befragung. Sozialwissenschaftliche Methoden und kommunikationswissenschaftliche Anwendung*. Konstanz: UVK Verlagswissenschaft.
- Schümer, G. (1992). Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38(5), 655-679.
- Seashore, L.K. & Leithwood, K. (1998). From organizational learning to professional learning communities. In K. Leithwood & L. K. Seashore (Hrsg.), *Organizational learning in schools* (S. 275-285). Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Seitz, S. (2008). *Der Lehrer als Innovator von Schule. Ein neues Professionsverständnis? Historische und empirische Analysen zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrkräften unter dem Aspekt der Schulentwicklung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Shachar, H. & Sharan, S. (1993). Schulorganisation und kooperatives Lernen im Klassenzimmer: Eine Interdependenz. In G. L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation: ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen* (pp. 54-70). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (S. 193-247). Göttingen: Hogrefe.
- Staub, F. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 175-199.

- Steinert, B., Hartig, J. & Klieme, E. (2008). Institutionelle Bedingungen sprachlicher Kompetenzen. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (pp. 411-450). Weinheim: Beltz.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204.
- Werner, S., Maag Merki, K. & Ehlert, A. (2009). Unterrichtszentrierte Kooperation in der Praxis. Konzept und praktische Umsetzung in den Lehrerteams. *Pädagogik*, 61(7-8), 70-73.

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Stichprobe in Abhängigkeit der Arbeitsfelder der Lehrpersonen.....	23
Abbildung 2	Stichprobe in Abhängigkeit der Arbeitsfelder der Lehrpersonen;.....	23
Abbildung 3	Kooperationsformen an Schulen	30
Abbildung 4	Kooperationsgefässe nach Profession	31
Abbildung 5	Kooperationsgefässe nach Stufe	32
Abbildung 6	Ausschnitt aus dem Fragebogen zu Erhebung des zeitlichen Umfangs für Kooperation	34
Abbildung 7	Umfang von Kooperation in einzelnen Gefässen	35
Abbildung 8	Umfang der Kooperation nach Themen und Kooperationsgefässen	36
Abbildung 9	Kooperationsinhalte.....	38
Abbildung 10	Kooperationsinhalte nach Kooperationsgefässen.....	38
Abbildung 11	Inhalte von Kooperation in Abhängigkeit zur Profession	40
Abbildung 12	Inhalte von Kooperation in Abhängigkeit zur Stufe.....	41
Abbildung 13	Kooperationsmodus bei der Bearbeitung verschiedener Inhalte und Themen .	43
Abbildung 14	Kooperationsinhalte nach dem Modus von Kooperation dargestellt.....	44
Abbildung 15	Kooperationsinhalte nach dem Modus von Kooperation dargestellt.....	45
Abbildung 16	Einschätzung der Wirkungen aus der Perspektive der Lehrpersonen	58
Abbildung 17	Einschätzung der Wirkungen von Kooperation in Abhängigkeit Profession	59
Abbildung 18	Einschätzung der Wirkungen von Kooperation in Abhängigkeit Schulstufe	60
Abbildung 19	Zusammenhang zwischen eingeschätzten Wirkungen Kooperation und Modus der Bearbeitung von Kooperationsinhalten.....	62
Abbildung 20	Eingeschätzten Wirkungen Kooperation in Abhängigkeit der Anzahl Kooperationstools.....	64
Abbildung 21	Gründe, um zu kooperieren bzw. beurteilte Kontextbedingungen.....	74
Abbildung 22	Einstellungen zu Kooperation	77
Abbildung 23	Übersicht der Gelingensbedingungen für kooperative Aktivitäten an Schulen (Ergebnisse der Fokusgruppengespräche)	79

9 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Übersicht über den Forschungsablauf	19
Tabelle 2	Realisierte Auswahl von Schulen mit unterschiedlichen Kooperationsmustern für die Fokusveranstaltung	27
Tabelle 3	Kooperationsgefässe an der Volksschule im Kanton Zürich.....	29
Tabelle 4	Kooperation in der Schulkonferenz	48
Tabelle 5	Interdisziplinäre Zusammenarbeit	49
Tabelle 6	Kooperation im pädagogischen Unterrichtsteam: Stufenteam	50
Tabelle 7	Hospitation/ Kollegiales Feedback	50
Tabelle 8	Kooperation in Projekt- und Arbeitsgruppen	51
Tabelle 9	Kooperation mit Eltern und Schüler/innen	53
Tabelle 10	Weitere Kooperationsformen.....	54
Tabelle 11	Skalen eingeschätzte Wirksamkeit aus der Perspektive der Lehrpersonen	57
Tabelle 12	Zusammenhang (Pearson Korrelationen) zwischen Kooperationsinhalte und eingeschätzte Wirkungen.....	61
Tabelle 13	Zusammenhang zwischen Kooperation in bestimmten Kooperationsstools und Einschätzung der Wirkungen.....	63
Tabelle 14	Gründe für Kooperation in Abhängigkeit von bestimmten Kooperationsaktivitäten.....	75
Tabelle 15	Zusammensetzung der Stichprobe nach der Schulform	110
Tabelle 16	Zusammensetzung der Stichprobe nach der Erfahrung mit Schulleitungen (Angaben exkl. Tagessonderschulen).....	110
Tabelle 17	Zusammensetzung der Stichprobe nach der Grösse der Schule (Angaben exkl. Tagessonderschulen).....	110
Tabelle 18	Zusammensetzung der Umsetzung von Quims (Angaben exkl. Tagessonderschulen).....	111

10 Zusammensetzung der Stichprobe und Vergleich mit Grundgesamtheit

Tabelle 15 Zusammensetzung der Stichprobe nach der Schulform

Schulform	Grundgesamtheit		Stichprobe (angefragte Schulen)		Realisierte Stichprobe (Schulen teilgenommen)	
	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Primarschulen	165	61%	26	58%	14	56%
Sekundarschulen	67	25%	10	22%	6	24%
Primar- und Sekundarschulen	17	6%	4	9%	3	12%
Sonderschulen	23	8%	5	11%	2	8%
total	272	100%	45	100%	25	100%

Tabelle 16 Zusammensetzung der Stichprobe nach der Erfahrung mit Schulleitungen (Angaben exkl. Tagessonderschulen)

Erfahrung mit Schulleitungen seit dem Zeitraum	Grundgesamtheit		Stichprobe (angefragte Schulen)		Realisierte Stichprobe (Schulen teilgenommen)	
	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1997-2000	56	23%	12	30%	6	26%
2001-2005	45	18%	12	30%	10	44%
2006-2007	148	59%	16	40%	7	30%
total	249	100%	40	100%	23	100%

Tabelle 17 Zusammensetzung der Stichprobe nach der Grösse der Schule (Angaben exkl. Tagessonderschulen)

Grösse der Schule	Grundgesamtheit		Stichprobe (angefragte Schulen)		Realisierte Stichprobe (Schulen teilgenommen)	
	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
bis 5 Abteilungen	20	8%	6	15%	4	17%
6-12 Abteilungen	112	45%	12	30%	7	31%
13-20 Abteilungen	89	36%	14	35%	9	39%
über 20 Abteilungen	28	11%	8	20%	3	13%
total	249	100%	40	100%	23	100%

Tabelle 18 *Zusammensetzung der Umsetzung von Quims (Angaben exkl. Tagessonderschulen)*

Umsetzung von Quims	Grundgesamtheit		Stichprobe (angefragte Schulen)		Realisierte Stichprobe (Schulen teilgenommen)	
	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Kein Quims	206	83%	33	83%	17	74%
Pionierschulen	6	2%	2	5%	1	4%
1. Staffel	19	8%	3	8%	3	13%
2. Staffel	12	5%	2	5%	2	9%
3. Staffel	6	2%	0	0%	0	0%
total	249	100%	40	100%	23	100%

11 Begriffliche Klärungen – Kooperationsgefässe, Modus der Kooperation

Kooperationsgefässe	
Schulkonferenz (SK)	Offizielles Entscheidungsorgan für pädagogische Themen an der Schule, bestehend aus allen angestellten Personen mit einem klar festgelegten Mindestpensum an der Schule.
Pädagogisches Unterrichtsteam	Kleines Team, oft bestehend aus Lehrpersonen für eine Stufe, für einen Jahrgang oder für ein Fach.
Tandem/Parallel-lehrperson	Meist eine Stellenteilung auf der Schuleingangs- oder der Primarschul-Stufe. Auf der Oberstufe z.T. auch als Form von „Parallellehrpersonen“.
Interdisziplinäre Zusammenarbeit	Im Zusammenhang mit IF (Integrativer Förderung) praktizierte Form der Zusammenarbeit, indem schulische Standortgespräche vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet und individuelle Förderpläne für Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen erstellt werden. Ebenfalls kann auf diese Weise fachliche Beratung für die Lehrpersonen durch schulische Heilpädagogik, Therapie, Schulpsychologie erfolgen.
Projektgruppe	Eine thematische Arbeitsgruppe
Hospitation/ Kolleg.Feedback	Einzelne Personen, die sich gegenseitig im Unterricht besuchen und darüber Reflexionsgespräche führen.
Teamteaching (TT)	Form der Zusammenarbeit im Unterricht zwischen zwei Fachpersonen, die gleichzeitig für eine Gruppe von Schüler/innen verantwortlich sind und diese gemeinsam unterrichten. Erfolgt zumeist zwischen zwei Regellehrpersonen oder einer Regellehrperson und einem/einer schulischen Heilpädagogen/Heilpädagogin, Therapeuten/Therapeutin, DaZ-/HSK-Lehrperson etc.
Informelle Absprachen	Form der Zusammenarbeit, die ohne formelle Form auskommt und oft beiläufig erfolgt, wenn sie sich gerade ergibt („zwischen Tür und Angel“, Pausengespräche, kurze Telefonate, E-Mail etc.).
Andere Form	Eine andere Form der Zusammenarbeit, die in Ihrer Schule wichtig ist.

Modus der Kooperation	
Austausch	Materialien oder Dokumente zu einem bestimmten Thema werden ausgetauscht und den Kollegen/Kolleginnen zur Verfügung gestellt. Eine gemeinsame vertiefte Diskussion und Weiterverarbeitung der Materialien oder Dokumente in Bezug auf ein gemeinsam festgelegtes inhaltliches Ziel erfolgt nicht.
Arbeitsteilung	Die einzelnen Mitglieder einer Kooperationsgruppe bereiten bestimmte Teilaufgaben in eigener Verantwortung vor. Am Schluss werden die einzelnen Teile zu einem Ganzen zusammengefügt. Eine gemeinsame vertiefte Diskussion und Reflexion der einzelnen Teile in Bezug auf ein gemeinsam festgelegtes inhaltliches Ziel erfolgt nicht.
Gemeinsame Reflexion	Individuelle Unterrichtserfahrungen und/oder erarbeitete Materialien, Dokumente werden in Bezug auf ein gemeinsam festgelegtes inhaltliches Ziel eingehend gemeinsam diskutiert und reflektiert. Es findet eine gemeinsam verantwortete Weiterentwicklung der Materialien, Dokumente statt.

12 Interviewleitfäden Fokusgruppen

12.1 Leitfaden Schulbezogene Fokusgruppen

Eingangsmoderation

Im Rahmen der Fragebogenbefragung haben Sie uns bereits mitgeteilt welche verschiedenen kooperativen Aktivitäten es bei Ihnen an der Schule gibt.

Ziel dieser Gruppenphase ist es:

- Einen detaillierten Überblick über die wichtigsten kooperative Aktivitäten an Ihrer Schule und deren Zusammenspiel zu erhalten immer mit dem Blick darauf, wie diese zu einer Förderung des Lernens der Schüler/innen im engeren und weiteren Sinne beitragen.
- Für diese ausgewählten, wichtigsten Kooperationen an Ihrer Schule interessiert uns zudem, deren Entwicklungsgeschichte
- Begünstigende & hindernde Faktoren die sich bei der Implementation dieser Kooperationen ergeben haben
- Sowie Resultate die Sie im Rahmen dieser Kooperation erreicht haben.

Nachfolgend werde ich Ihnen 8 Fragen zu Ihrer Kooperation stellen, die Sie gemeinschaftlich beantworten werden. Das heisst Sie können sich gegenseitig ergänzen, aber auch die einzelnen Themen gemeinsam diskutieren.

Die Leitfragen

1. Welches sind die wichtigsten kooperativen Aktivitäten an Ihrer Schule und wie sind diese organisiert?
2. Auf welche Entwicklungsgeschichte blicken die wichtigsten Kooperationen an Ihrer Schule zurück?
3. Welchen Stellenwert haben die zentralen Kooperationen an Ihrer Schule? Und warum?
4. Welche Resultate/Ziele wurden an Ihrer Schule durch die wichtigsten kooperativen Aktivitäten erreicht bzw. nicht erreicht?
5. Wie bewerten Sie die Arbeit der wichtigsten Kooperationsgefässe an Ihrer Schule?
6. Was sind aus Ihrer Erfahrung zentrale Voraussetzungen/Bedingungen, um die wichtigsten Kooperationen an Ihrer Schule erfolgreich zu implementieren?
7. Inwiefern kommt es zwischen den wichtigsten kooperativen Aktivitäten an Ihrer Schule zu positiven/negativen Wechselwirkungen?
8. Welche Kooperationsgefässe fehlen Ihrer Ansicht nach noch an Ihrer Schule, um eine optimale Förderung von Schüler/innen erreichen zu können?

12.2 Leitfaden Themenbezogene Fokusgruppen

Einleitung

Im zweiten Teil des heutigen Nachmittags, werden wir uns nun auf kooperative Aktivitäten *zu spezifischen Themen* in ihren Schulen fokussieren. Dabei werden wir die nächsten 45 Minuten schulübergreifend in 3 Phasen zusammenarbeiten.

Die Themen:

- Kooperation zu Schulentwicklung
- Kooperation zu Unterrichtsentwicklung und Umgang mit Heterogenität
- Kooperation zu Integrativer Förderung

Die Arbeitsphasen:

- In der ersten Phase werden Sie sich zunächst gegenseitig über die wichtigsten kooperativen Aktivitäten zu unserem Thema informieren
- In Phase zwei werden wir dann gemeinsam zentralen Problembereiche und „Good-Practice-Bereiche dieser Kooperationen identifizieren und
- In Phase drei Überlegungen anstellen, wie entsprechende Gelingensbedingungen in der Praxis geschaffen werden können.

Die Leitfragen

Phase 1: Gegenseitige Information über die wichtigsten kooperativen Aktivitäten zum Thema an Ihren Schulen

- Welche kooperativen Aktivitäten?
- Welche Inhalte?
- Wie sind diese organisiert?
- Wie läuft exemplarisch ab?
- Welche Entwicklungsgeschichte?
- Welche Resultate oder Ziele wurden erreicht bzw. nicht erreicht?

Phase 2: Gemeinsames Herausarbeiten der zentralen Problembereiche und Best-Practice-Bereiche bei den Kooperationen zum Thema

- Welche Aufgaben/Inhalte/Ziele lassen sich besonders effizient und lernwirksam kooperativ bearbeiten/erreichen?
- Welche Aufgaben/Inhalte/Ziele lassen sich kooperativ nicht/eher nicht effizient und lernwirksam bearbeitet?
 - o *Ableitung von Konsequenzen:* Was würden Sie heute anders machen?, Welche Voraussetzungen wären notwendig?
- Gibt es positive/negative Folgen der Kooperation auf andere Bereiche von Schule/ Unterricht?
- Welche Kooperationen wären zum Thema noch wünschenswert?

Phase 3: Gemeinsame Überlegungen zu Gelingensbedingungen bezüglich der Problemfelder und der „Good“-Practice-Bereiche

- Welche zentralen Bedingungen machen Sie für effiziente und lernwirksame Kooperationen zum Thema verantwortlich?
- Was sind zentrale Hindernisse/Probleme für effiziente und lernwirksame Kooperationen zum Thema?
- Wie lassen sich optimale Arbeitsbedingungen für effiziente und lernwirksame Kooperationen zum Thema Schulentwicklung von Lehrpersonen selbst erreichen?
- Mit welchen schulischen und bildungspolitischen Massnahmen können lernwirksame und effiziente Kooperationen zum Thema am wirksamsten eingeführt und umgesetzt werden?