

Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulen. Empirische Analysen und offene Forschungsfragen

Brigitte Steinert und Katharina Maag Merki

Zusammenfassung In diesem Beitrag werden auf der Basis dreier Studien die Chancen und Grenzen von Kooperation zwischen Schulen und Lehrpersonen und deren empirischer Erfassung dargestellt. Ausgehend von der doppelten Funktionalität von Kooperation für die Qualität und die Entwicklung von Schule und Unterricht wird aufgezeigt, wie Unterschiede und Veränderungen in der Kooperationskultur erfasst werden können und welche Indikatoren sich für die Messung von Lehrerkooperation eignen. Zudem wird deutlich, dass es nicht nur verschiedene Formen und inhaltliche Profile der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulen gibt, die adaptiv an die jeweiligen Herausforderungen und Aufgaben angepasst werden müssen, sondern auch spezifische Zusammenhänge mit individuellen Wahrnehmungen der Lehrpersonen sowie mit Qualitätsmerkmalen der Schule und deren Entwicklung.

Cooperation between teachers and schools. Empirical analysis and open research questions

Abstract Based on three studies, this paper presents the opportunities for and limitations of cooperation between schools and teachers and their empirical record. Considering the dual functionality of collaboration for the quality and development of schools and instruction, it describes how differences and changes can be detected in the culture of cooperation and also which indicators prove suitable for the measurement of teacher collaboration. Furthermore, it is clear that there are not only different forms and content profiles of cooperation between schools and teachers that need to be adapted to the various challenges and tasks, but also specific connections between the individual perceptions of teachers as well as quality characteristics of the school and its development.

1 Einleitung: Symposium zur Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulen

In aktuellen Reformprojekten zur Qualitätsentwicklung in Schulen bilden Kooperationen zwischen Lehrpersonen oder Schulen wesentliche Schwerpunkte. Grund dafür ist die Annahme, dass sie einen positiven Effekt auf Entwicklungsprozesse in den Schulen und auf Dimensionen schulischer Qualität haben, da sie den systematischen Austausch über Unterrichts- und Schulprozesse fördern und dadurch das Lernen der Schülerinnen und Schüler verbessern. Nach dem Konzept von Schulen als Handlungs- und Gestaltungseinheiten (Fend, 1986) und als lernende Organisationen (Argyris & Schön, 1999) unterstützen die schulischen Akteure diese Prozesse, indem sie optimale Lernumge-

bungen für das Lernen der Schüler und Schülerinnen und das Arbeiten der Lehrenden herstellen. Schule ist eine institutionelle und organisatorische Einheit, der gesetzliche und reglementarische Vorgaben zugrunde liegen und die durch die verschiedenen Akteure gestaltet wird. Sie kann erst dann die ihr zugewiesenen Ziele erreichen, wenn die Akteure in einen gemeinsamen Dialog und Austausch treten. Die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulen gilt daher als eine zentrale Erfolgsstrategie schulischer Qualitätsentwicklung. Allerdings werden Kooperationen im schulischen Alltag nur begrenzt realisiert (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Holtappels, 1999; Steinert et al., 2006). Aufgrund der tendenziell positiven Befunde, die auf die Bedeutung von Kooperation für die Erreichung einer hohen Schulqualität hinweisen (Halbheer, Kunz & Maag Merki, 2008; Johnson & Johnson, 2003; Krause, 2007; Maag Merki, 2009; Maag Merki & Steinert, 2006; Steinert & Klieme, 2007), ist daher zu untersuchen, wie Schulen und Lehrpersonen Kooperation gestalten, welche Unterschiede sich durch die Kooperation zwischen Schulen und Lehrpersonen zeigen, wie die Unterschiede in der Realisierung der Kooperation erklärt werden und welche Konsequenzen für Forschung und Praxis daraus gezogen werden können.

Weil zu diesen Fragen nur wenige empirische Ergebnisse vorliegen (Altrichter, 1996; Lortie, 1975; Steinert et al., 2006), wurden im Rahmen eines Symposiums am Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrer- und Lehrerinnenbildung (SGL) drei Studien präsentiert und in Bezug auf verschiedene Kriterien diskutiert. In diesem Beitrag geht es nun darum, auf der Basis dieser Analysen die Chancen und Grenzen von Kooperation zwischen Schulen und Lehrpersonen und deren empirischer Erfassung darzustellen sowie offene Forschungsfragen und Konsequenzen für die Lehrerbildung zu formulieren. Aus Platzgründen ist es nicht möglich, ausführlich auf die drei im Symposium vorgestellten Studien einzugehen. Um dennoch einen kurzen Einblick zu geben, werden nachfolgend in kurzer Form die zentralen Fragestellungen der drei Studien präsentiert.¹ Im Anschluss daran werden zentrale Diskussionspunkte zum Thema «Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulen» aufgegriffen:

Studie 1: Unterrichtszentrierte Kooperation als Lernsetting von Lehrpersonen. Analysen am Beispiel des Projektes Serelisk (Silke Werner, Katharina Maag Merki & Antje Ehlert)

Das als Quasi-Experiment angelegte Projekt «Serelisk – Selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext» verfolgt das Ziel, unterrichtszentrierte Kooperation auf der Ebene der Ko-Konstruktion (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006) in den einzelnen Schulen zu etablieren. Hierzu wurden innerhalb eines Schuljahres in 13 Projektrealschulen im Regierungspräsidium Freiburg (Deutschland) gezielte Interventionen durchgeführt. Beteiligt haben sich in den Schulen jeweils die Mathematiklehrpersonen der 7./8. Klasse. Diese wurden auf der Basis empirischer Kriterien und des Interesses der Beteiligten

¹ Genauere Informationen zu den Studien können bei den Autorinnen eingeholt werden.

einer Experimental- oder einer Kontrollgruppe zugewiesen. Die Lehrpersonen der Experimentalgruppe (35 Personen) haben in kleinen Kooperationsteams (à 2-4 Personen pro Schule) Fragen zur Unterrichtsgestaltung und zur Förderung des selbstregulierten Lernens der Schülerinnen und Schüler gemeinsam bearbeitet. Die 27 Lehrpersonen der Kontrollgruppen haben nicht an den Interventionen teilgenommen. Untersucht wurden u.a. die Fragen: a) Inwiefern fördert die Initiierung unterrichtszentrierter Kooperation zwischen den Lehrpersonen kooperative Lernprozesse und b) welche Faktoren unterstützen oder unterlaufen diese Kooperationen? Datenbasis der Studie sind Kooperationsprotokolle und Audiomitschnitte ausgewählter Kooperationsteams und Befragungsergebnisse aus den quantitativen Erhebungen.

Studie 2: Mehr Schulqualität dank Kooperation? Oder: Kooperation als Chance und Risiko im Prozess der Qualitätssicherung an Gymnasien. Eine quantitativ-qualitative Beschreibung von Kooperationen zwischen Lehrpersonen (André Kunz & Ueli Halbheer)

In der explorativen Fallstudie wird die Frage untersucht, wie sich Unterschiede in der Kooperation zwischen Lehrkräften in deren Einschätzungen über Schule, Unterricht und eigenes Wohlbefinden niederschlagen und welche Bedeutung diese für die schulische Qualitätsentwicklung haben. Datenbasis der Fallstudie ist eine schriftliche Erhebung bei sämtlichen Lehrpersonen von neun der 22 Zürcher Gymnasien im Jahr 2004, die sich freiwillig an der Lehrpersonenbefragung beteiligt haben. Auf der Basis dieser quantitativen Ergebnisse wurden an einzelnen Schulen, die sich im Kooperationsniveau deutlich voneinander unterscheiden, Interviews mit Lehrpersonen und Schulleitung geführt, um Einblick in die mit der Kooperation verbundenen Einstellungen und Praktiken in den Schulen zu gewinnen.

Studie 3: Netzwerkbasierte Schulkoooperation als administrative Problembearbeitungsstrategie: Empirische Ergebnisse einer Fallstudie in Baden-Württemberg (Marcus Emmerich & Katharina Maag Merki)

Am Beispiel des baden-württembergischen Modellprojekts «Regionale Bildungslandschaften», das den Aufbau netzwerkförmiger Kooperationsstrukturen zwischen Schulen sowie zwischen Schulen und ausserschulischen Partnern zum Ziel hat, wird untersucht, a) wie die Projektschulen die administrativ initiierten Netzwerke als Unterstützungsangebot nutzen, b) welche Bedingungen auf der Ebene der Einzelschule hierfür bedeutsam sind und c) welche Steuerungseffekte auf Schulebene dabei zu beobachten sind. Datengrundlage dieser Studie sind eine standardisierte Befragung von Schulleitungen (N=109) und Lehrpersonen (N=560) sowie Gruppeninterviews mit schulischen Steuergruppen und Lehrpersonen zu den Kooperationsaktivitäten ihrer Schule.

2 Zur Funktion der Lehrerverkoperatlon für die Qualität und die Entwicklung von Schule und Unterricht: Mit welchem Untersuchungsdesign lässt sich die Umsetzung dieser beiden Ziele überprüfen?

Mit Rückgriff auf Ansätze des kooperativen bzw. professionellen Lernens, der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung und der Educational-Governance-Forschung gehen die Studien davon aus, dass Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulen als schulisches Prozessmerkmal für die Qualität und Entwicklung von Schule und Unterricht funktional ist. Als pädagogische Handlungseinheiten haben Schulen die Aufgabe, die fachlichen und erzieherischen Ziele im Rahmen der gesetzlichen und institutionellen Regelungen umzusetzen und dafür die Aufgaben der einzelnen schulischen Akteure zu koordinieren, um die Lernumgebungen für die Schülerinnen und Schüler wirksam zu gestalten und ihre Leistungen zu verbessern. Insofern ist Lehrerverkoperatlon sowohl Voraussetzung für die Qualität von Schule und Unterricht als auch Motor für deren Entwicklung.

Diese doppelte Funktionalität von Kooperation impliziert, dass Fragen nach der Qualität von Schule und Unterricht und Fragen nach deren Entwicklung mit je spezifischen Untersuchungsplänen bearbeitet werden müssen.

- Studien mit querschnittlicher Untersuchungsanlage können Aussagen über Unterschiede und Zusammenhänge zwischen Voraussetzungen, Formen und Ergebnissen von Kooperation in Schule und Unterricht treffen. Um diese Fragen zu beantworten, ist zunächst zu klären, a) ob es empirisch und praktisch bedeutsame Unterschiede in der Lehrerverkoperatlon zwischen Schulen gibt und b) wie diese Kooperationsunterschiede zum einen mit individuellen Einstellungen der Lehrpersonen und strukturellen Gegebenheiten an Schulen für Kooperation zusammenhängen. Zum anderen ist zu untersuchen, in welchem Zusammenhang diese Kooperationsunterschiede mit den intendierten Kooperationserfolgen im Hinblick auf das professionelle Handeln der Lehrpersonen, ihre Arbeitszufriedenheit und Selbstwirksamkeit sowie das Schulklima, Qualitätsmanagement und die Qualitätsentwicklung in den Schulen stehen. Der Nachweis von Handlungsspielräumen in der Lehrerverkoperatlon und von bedeutsamen Zusammenhängen zwischen Lehrerverkoperatlon und Merkmalen der Schul- und Unterrichtsqualität kann dafür genutzt werden, entsprechende Interventionen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu planen.
- Mit einem quasi-experimentellen Interventionsdesign sowie längsschnittlichen Analysen können hingegen Aussagen über die Wirksamkeit von Kooperation für die Unterrichtsentwicklung getroffen werden, weil mit der Messung vor und nach der Intervention eindeutig festgestellt werden kann, ob sich die Kooperation durch diese Intervention bedeutsam verändert oder nicht. Ferner lässt sich damit klären, unter welchen Voraussetzungen Lehrerverkoperatlon zum Motor bzw. Hebel für die Schul- und Unterrichtsentwicklung wird, wie stabil bzw. veränderlich Kooperationsverhalten und KooperationsEinstellungen der Lehrpersonen im Hinblick auf Chancen und Risiken sind und ob die Einstellungsunterschiede Ursache oder Folge

von Kooperation sind. Mit längsschnittlichen Analysen liesse sich die für die Schul- und Unterrichtsentwicklung wichtige Frage beantworten, welches die Bedingungen dafür sind, dass Lehrpersonen und Schulen a) auf niedrigem Kooperationsniveau arbeiten und sich nicht steigern, b) sich von einem niedrigen Niveau aus steigern, c) von einem hohen Niveau auf ein niedrigeres Niveau zurückfallen oder d) ein hohes Kooperationsniveau aufweisen und dieses auch halten. Denn für Schulen und Lehrpersonen, die eine kooperative Schul- und Unterrichtsentwicklung anstreben, wäre es wichtig zu erfahren, wie sich die Kooperationskultur in erfolgreichen und nicht erfolgreichen Schulen entwickelt hat und welche – möglicherweise auch kritischen – Ereignisse diesen Entwicklungen zugrunde gelegen haben.

Für die Analyse der Funktionalität von Kooperation für Schulqualität und die Entwicklung von Schule und Unterricht sind querschnittliche und längsschnittliche Analysen zu kombinieren. In Zukunft scheint allerdings eine deutliche Schwerpunktsetzung bei längsschnittlichen und interventionsbezogenen Studien sinnvoll, da bislang vor allem querschnittliche Analysen realisiert worden sind.

3 Das Konstrukt der Lehrerk Kooperation und seine Erfassung: Welche Indikatoren eignen sich zur Messung von Lehrerk Kooperation?

Organisationstheoretisch setzt Kooperation komplexe Ziele und Aufgaben voraus, die nur durch eine (Mindest-)Beteiligung und die Beiträge aller Organisationsmitglieder erfüllt werden können. Dies impliziert gemeinsame Ziele, eine gewisse Autonomie sowie eine gegenseitige Bezugnahme und Vertrauen der einzelnen Mitglieder untereinander (Spiess, 2004). Kooperationsformen lassen sich danach unterscheiden, inwieweit Lehrpersonen Aufgaben in Schule und Unterricht durch wechselseitige Bezugnahme und Integration von Teilaufgaben über binnenorganisationelle Grenzen hinweg wahrnehmen (Steinert et al., 2006; Steinert, Hartig & Klieme, 2008). Je nachdem, wie sehr diese Kriterien verwirklicht werden, nehmen die einzelnen Kooperationsformen die Gestalt des einfachen Austausches, der arbeitsteiligen Kooperation oder der Ko-Konstruktion an (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006). Austausch erfordert keine gemeinsamen Ziele und keine wechselseitige Bezugnahme, während ohne diese Bedingungen eine gemeinsame Problemlösung im Sinne der Ko-Konstruktion nicht möglich wäre. Arbeitsteilige Kooperation erfordert gemeinsame Ziele und eine Koordination von Ressourcen und Aufgaben, kann aber im Rahmen der institutionellen Differenzierung erfolgen.

Die bisherigen Studien lassen vermuten, dass die Auswahl der Indikatoren bedeutsam ist für die Qualität der Aussagen über Kooperationen in den Schulen. Neben der Heranziehung einzelner Indikatoren zu Unterrichtskooperation oder Kooperation im Zusammenhang mit der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern weisen insbesondere Indikatoren ein hohes analytisches Potenzial auf, die die einzelnen Aspekte weniger additiv, sondern in ihrer Interaktion miteinander erfassen können. In diesem Sinne erweisen sich

Konfigurationen von Kooperationsaspekten als besonders funktional für die empirische Erfassung von Kooperationen, weil neben der Häufigkeit von Kooperationen auch die Qualität oder der Modus der Kooperation erfasst wird und die einzelnen Aspekte theoretisch begründet und kriterienorientiert beschrieben werden können. Hintergrund dieses Zuganges ist die Annahme, dass nicht jede Form und Häufigkeit von Kooperation bzw. Kooperationskonstellationen für jedes Ziel von gleicher Bedeutung ist.

4 Untersuchungsergebnisse zur Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulen: Welche Unterschiede gibt es im individuellen Kooperationserleben der Lehrpersonen und in den Schulen und in der Ausgestaltung der Kooperation und wie können diese interpretiert werden?

Die Studien zeigen, dass Kooperationen und deren Inhalte in Abhängigkeit von den individuellen Bedürfnissen, den Anforderungen und den kontextuellen Gegebenheiten ausgestaltet werden und die Umsetzung von Kooperationspraktiken immer auch der Interpretation von Lehrpersonen und Schulen unterliegt, die den mit der Kooperation verbundenen Aufwand (Risiken) und Nutzen (Chancen) bewerten. Dies hat zur Folge, dass für die einen die Nachteile der Kooperation schwerer wiegen als die Vorteile und die Schulen unterschiedliche Kooperationsniveaus und Kooperationsprofile aufweisen. Dies kann anhand der drei Studien idealtypisch gezeigt werden:

- In der Analyse der unterrichtszentrierten Kooperation von Lehrpersonen arbeiten Werner, Maag Merki und Ehlert zwei Interaktionsmuster heraus, bei denen die eine Gruppe von Lehrpersonen für die Lösung der gestellten komplexen Aufgabe die individuellen Interessen artikuliert, gegenseitig aufeinander Bezug nimmt und zu einem gemeinsamen Ergebnis kommt, während dies bei der anderen Gruppe nicht der Fall ist. Obwohl diese Lehrkräfte an der Fortbildungsintervention teilgenommen haben, unterscheiden sie sich darin, ob sie eher die Chancen von Kooperation für gegenseitige Unterstützung und professionelle Reflexion oder die Risiken des erhöhten zeitlichen Aufwands und fehlender gemeinsamer Interessen betonen.
- Kunz und Halbheer zeigen in ihrer Fallstudie auf, dass sich Lehrpersonen in einer Schule mit systematischer Kooperation eher pro-aktiv verhalten, sich individuell wohler fühlen und mit ihrer Arbeit zufriedener sind, Schulklima, Schulleitung und Aufgaben des schulischen Qualitätsmanagements positiver wahrnehmen als Lehrpersonen in einer Schule, die meist im Rahmen der vorgegebenen Arbeitsteilung kooperieren. Diese Lehrpersonen verhalten sich tendenziell defensiv-reaktiv, weil sie Schulentwicklung nicht als verbindliche Aufgabe, sondern eher sporadisch nach Bedarf wahrnehmen. Die Lehrpersonen aus beiden Schulen erleben eine Einschränkung ihrer individuellen Autonomie, einen erhöhten Kohäsionsdruck und Belastungen durch Mehrarbeit. Allerdings nehmen die Lehrpersonen der Schule mit systematischer Kooperation die Synergieeffekte der Kooperation für ihr eigenes Handeln und die Qualitätsentwicklung der Schule deutlich stärker wahr als die geschilderten Nachteile.

- In der Studie zur netzwerkbasierten Schulkooperation rekonstruieren Emmerich und Maag Merki die Relevanzstrukturen, die Schulen der Nutzung der Kooperationsnetzwerke zugrunde legen. Wenn Schulen die bildungspolitisch initiierten Netzwerkangebote aufgrund ihrer eigenen Kultur und Tradition in der Zusammenarbeit mit externen Einrichtungen unterschiedlich nutzen, modifizieren sie die intendierten Ziele der Bildungsk Kooperation in der praktischen Umsetzung. Inwieweit sich Schulen auf Massnahmen zur Qualitätsentwicklung einlassen und ihr Bildungsangebot durch Kooperation mit externen Partnern erweitern, hängt auch von ihren Kosten-Nutzen-Einschätzungen der einzelnen Programm-massnahmen ab. Schulen mit Netzwerktradition nutzen vorhandene Kooperationen mit externen Einrichtungen zur schulischen Leistungserbringung und zur Unterstützung ihrer eigenen Netzwerkziele. Schulen ohne Netzwerktradition nutzen zusätzlich angebotene Netzwerke und Kooperationen mit externen Einrichtungen zur Erweiterung ihrer schulischen Angebote. Während die Belastungswahrnehmung seitens der Lehrpersonen in den Schulen mit Netzwerktradition eher gering ist, wird sie in Schulen mit neuen und vor allem von der Schulleitung unterstützten Netzwerken stärker wahrgenommen.

Die Ergebnisse der drei Studien lassen vermuten, dass die Unterschiede in der Lehrerkoope-ration mit Unterschieden in den strukturellen und personellen Voraussetzungen der Schulen und Lehrpersonen, mit unterschiedlichen Erwartungen an mögliche Effizienzgewinne und mit selektiven Interpretationen der administrativ vorgegebenen Reformstrategien zusammenhängen. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass Kooperationen keine universale Strategie der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist.

5 Theoretische und praktische Implikationen der Kooperationsstudien: Was sind die Voraussetzungen für Kooperation und kooperatives Lernen in Schulen und wie wird die Passung von Modellprojekten und einzelschulischer Netzwerkkooperation hergestellt?

Definitionsgemäss handelt es sich bei der Kooperation um einen komplexen und voraussetzungsvollen Prozess. Kooperative Schul- und Unterrichtsentwicklung bedarf der Klärung gemeinsamer Ziele, der Aufgaben- und Rollenverteilung (Verantwortlichkeiten), der Entscheidungsstrukturen und der vorhandenen und benötigten Ressourcen. Wenn Schulen als Ausdruck ihrer Schulkultur auf hohem Niveau kooperieren, ist davon auszugehen, dass sie diese Klärungen bereits vorgenommen und Kooperation im Alltag vielfach vollzogen haben. Wenn diese funktioniert, wird sie als selbstverständlich und weniger belastend erfahren. Ebenso anspruchsvoll sind auch die Bedingungen für kooperatives Lernen. Auch diese Prozesse gelingen nur, wenn eine Gruppenarbeit als sozial gerecht, effektiv und effizient erlebt wird. Dies ist nicht der Fall, wenn sich einzelne Gruppenmitglieder auf die Arbeit weniger Mitglieder verlassen, ihre Beiträge zur Gruppenarbeit nicht an den Gesamtzusammenhang rückkoppeln und die engagierten Mitglieder daraufhin an Motivation verlieren (Renkl, 2008). Darunter

leidet die Qualität der Gruppenarbeit. Zukünftige Studien zur Lehrerverbaterung sollen diese Prozessbedingungen kooperativen Lernens stärker berücksichtigen und sie zum Gegenstand von Interventionen, z. B. in Lehrerverbaterungen, machen. Belege dafür, dass zielgerichtete Kooperationen zwischen Lehrpersonen und Schulen für die schulische Qualitätsentwicklung und die Leistungen von Schülerinnen und Schülern wirksam sein können, finden sich u. a. in den Begleitstudien zum SINUS-Modellprogramm (Ostermeier, 2004; Prenzel, Carstensen, Senkbeil, Ostermeier & Seidel, 2005). Diese zeigen auch, dass differenzielle Effekte von Modellprogrammen nicht ungewöhnlich sind, dass sie je nach Ausgangslage unterschiedlich auf die jeweiligen Schülergruppen wirken. Auch die selektive Interpretation und Nutzung administrativ vorgegebener Reformangebote nach einzelschulischen Bedürfnissen im Modellprogramm der netzwerkbasierteren Schulkooperation ist an sich nicht problematisch. Für den Erfolg solcher Programme bedeutsam sein dürfte vielmehr die institutionelle Passung zwischen den Voraussetzungen der einzelnen Schulen und den vom Programm angebotenen Massnahmen. Passungsprobleme netzwerkbasierter Reformprojekte verweisen auf konzeptionelle und praktische Umsetzungsschwierigkeiten, die nicht allein von den Netzwerkschulen als den Adressaten gelöst werden können, sondern auch vom administrativen System als Initiator antizipiert und bearbeitet werden müssen.

6 Schlussfolgerungen für die Lehrerverbaterung: Was können Lehrpersonen aus den Studien über die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulen lernen?

Die Kenntnis und Auseinandersetzung mit den Begriffen der Kooperation und des kooperativen Lernens in Schulen, ihren Merkmalen, Voraussetzungen und Wirkungen können dazu beitragen, dass Lehrpersonen ihre eigenen Erfahrungen und Erwartungen an Kooperation besser einordnen und bewerten können. Forschungsergebnisse über Lehrerverbaterung können das eigene kooperative Handeln leiten. Auch von aussen an Kooperation herangetragene Erwartungen können dadurch realistischer beurteilt werden und die Kommunikation darüber erleichtern. Eine realistische Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen von Kooperation ist eine Voraussetzung für die aktive Nutzung von Handlungsspielräumen in der Schulpraxis. Allerdings ist die Einübung komplexer Strategien nicht nur bei Schülerinnen und Schülern eine Bedingung für den Erfolg und einen wenig belastenden Umgang mit Kooperationsanforderungen. Trainings zum kooperativen Lernen können auch für Lehrpersonen sinnvoll sein, um tatsächlich zu erfahren, dass der Austausch von Interessen, Perspektiven und Lösungsansätzen zur Bewältigung komplexer Aufgaben etwa der Unterrichtsentwicklung beitragen kann.

Literatur

Altrichter, H. (1996). Der Lehrberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 96–172).

Innsbruck: Studien Verlag.

- Argyris, C. & Schön, D.** (1999). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fend, H.** (1986). «Gute Schulen – Schlechte Schulen». Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C.** (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 205–219.
- Halbheer, U., Kunz, A. & Maag Merki, K.** (2008). Kooperation zwischen Lehrpersonen in Zürcher Gymnasien: Eine explorative Fallanalyse zum Zusammenhang zwischen kooperativ-reflexiven Prozessen in Schulen und schulischen Qualitätsmerkmalen. *Zeitschrift der Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28 (1), 19–35.
- 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* (S. 167–184). West Sussex: Wiley.
- Krause, U.-M.** (2007). *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- Lortie, D. C.** (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Maag Merki, K.** (Hrsg.). (2009). *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Maag Merki, K. & Steinert, B.** (2006). Die Prozessstruktur von teilautonomen Schulen und ihre Effektivität für die Herstellung optimaler Lernkontexte für schulische Bildungsprozesse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (Sondernummer), 103–122.
- 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, Ch. & Seidel, T.** (2005). Wie schneiden SINUS-Schulen bei PISA ab? Ergebnisse der Evaluation eines Modellversuchsprogramms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 540–561.
- Renkl, A.** (2008). Kooperatives Lernen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 84–94) Göttingen: Hogrefe.
- Spiess, E.** (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.
- 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.
- Steinert, B., Klieme, E.** (2007). Institutionelle Praktiken von Lehrkräften, schulische Lernumwelten und sozio-emotionales Erleben von Schülerinnen und Schülern. In O. Böhm-Kasper, C. Schuchart & U. Schulzack (Hrsg.), *Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung* (S. 57–72). Münster: Waxmann.
- 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* (S. 411–450). Weinheim: Beltz.

Autorinnen

Brigitte Steinert, Dr., Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation, Schloss-Strasse 29, D-60486 Frankfurt am Main, steinert@dipf.de
Katharina Maag Merki, Prof. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, kmaag@ife.uzh.ch