

# Professionalität und Kooperation in Schulen

Beiträge zur Diskussion über Schulqualität

von

Manuela Keller-Schneider, Stefan Albisser, Jochen Wissinger

1. Auflage

[Professionalität und Kooperation in Schulen – Keller-Schneider / Albisser / Wissinger](#)

schnell und portofrei erhältlich bei [beck-shop.de](#) DIE FACHBUCHHANDLUNG

Julius Klinkhardt 2013

Verlag C.H. Beck im Internet:

[www.beck.de](#)

ISBN 978 3 7815 1891 9

## Einleitung

*Stefan Albisser, Manuela Keller-Schneider und  
Jochen Wissinger*

### **Zusammenarbeit in Kollegien von Schulen unter dem Anspruch von Professionalität**

Überblickt man die spezifischen Beiträge zur Zusammenarbeit von Lehrpersonen und die Bedeutung von Kollegien für die Weiterentwicklung der Lehrpersonen individuell und ganzer Kollegien von Schulen, lässt sich über die vergangenen rund zwanzig Jahre eine bemerkenswerte Akzentverschiebung beobachten. Mehr und mehr wird von einer Arbeitsplatzbedingung gesprochen und einem ausbalancierteren Blick auf Zusammenarbeit und Autonomie von Lehrpersonen, und zwar in dieser Reihenfolge. Insofern rücken neue Akzente im Diskurs um berufliche Zusammenarbeit und kollektive Aufgabenbewältigung ins Zentrum. Es sind dies Fragen, die sich im Vollzug des Kerngeschäfts von Erziehen und Unterrichten und der Verantwortlichkeit dafür regelmäßig stellen und die die Anforderungen von Kooperation zwecks gelegentlicher Arbeitserleichterung, dem Eingehen und Aufrechterhalten positiver kollegialer Beziehungen oder den Aktivitäten in freiwilligen Lerngemeinschaften übersteigen.

In diesem einführenden Beitrag wird eine funktionsbezogene Beschreibung verschiedener kooperativer Aktivitäten aufgebaut. Zuerst wenden wir uns Kooperation und Kollegialität als Faktoren des beruflichen Kompetenzaufbaus zu, um anschließend Bezüge zum Professionalitätsdiskurs aufzugreifen. Ein dritter Teil ist der Zusammenarbeit in Kollegien als Bedingung für die Schulqualitätssicherung und -entwicklung gewidmet. Aufbauend auf diese drei Teile stellen wir Kooperation anhand von vier Dimensionen dar: Zusammenarbeit wird immer im Rahmen einer pädagogischen Organisationseinheit eingegangen (1), richtet sich auf Ziele und Inhalte einer bestimmten Ebene des Bildungsgeschehens aus (2), erfolgt in bestimmten Formen der Kooperation (3) und zeigt sich in Qualitäten von symmetrischen, teilweise auch rollenspezifisch-asymmetrischen Beziehungen (4).

Auf diesem Hintergrund werden die Beiträge dieses Bandes „Professionalität und Kooperation in Schulen“ vorgestellt: Der erste Teil enthält Beiträge zur Kooperation auf der Ebene der Schuleinheit (Meso-Ebene; Abschnitt 5.1), der zweite solche zur unterrichtsbezogenen Kooperation auf der Ebene der

Klassen (Mikro-Ebene; Abschnitt 5.2) und im dritten Teil folgen Beiträge zur Kooperation in asymmetrischen Beziehungen (Abschnitt 5.3).

## **1 Kooperation und Kollegialität als Faktoren des beruflichen Kompetenzaufbaus und der Schulentwicklung**

In seinem Review zur Zusammenarbeit von Lehrpersonen bezeichnet Kelchtermans (2006) Kollaboration und Kollegialität als entscheidende Faktoren für Schulentwicklung und beruflichen Kompetenzaufbau. Er fasst dabei unter kollaborativem Handeln alle berufsbezogenen Aktivitäten des erzieherisch tätigen Personals einer Schule zusammen. Die Sichtung der weltweit in den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten durchgeführten Studien zur Zusammenarbeit führt ihn zur Folgerung, dass Zusammenarbeit einerseits durch die Qualität der Beziehungen unter den erzieherisch tätigen und unterrichtenden Mitgliedern einer Schule bestimmt wird. Andererseits bestimmt das aktuelle Handeln der Schulangehörigen gleichzeitig Bedeutung und Wert eben dieser beruflichen Beziehung. Diese gegenseitige Bedingtheit und Beeinflussung sei ein fortlaufender Prozess, welcher sowohl die Arbeitsplatzbedingungen als auch die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen prägten (Kelchtermans 2006, 221).

In Darstellungen der Schule wird die Zusammenarbeit als Mittel zur Verbesserung von Schulen angeführt (Lieberman 1986). Sie führe die Lehrpersonen aus Isolation, Individualismus, Unsicherheit und dem Mangel an beruflichen Techniken oder Technologien heraus, die den Berufsauftrag und Berufsalltag kennzeichnen (Lortie 1975). Befunde von Rosenholtz (1989) belegen, dass kooperatives Verhalten von Lehrpersonen und Schulleitungen zum Abbau von Gefühlen der Unsicherheit und bedrohter Wertschätzung beitragen. Hargreaves (1994, 188) kritisiert dazu allerdings eine dem Interviewleitfaden zugrunde liegende Ausrichtung auf Aspekte des Gebens oder Erhaltens von Hilfe oder von Ratschlägen. Diese Ausrichtung verweist auf den in der Nachfolge von Lortie (1975) in den Achtziger- und Neunzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts vorherrschenden Diskurs um Autonomie und kollektive Verpflichtung im Berufsauftrag von Lehrpersonen. Clement und Vandenberghe (2000) haben sich mit dem Verhältnis der „Balance“ von Autonomie und Kollegialität befasst. Der Begriff der Kollegialität umfasst bei ihnen aber mehr als die Beziehungsqualität in einem Kollegium. Sie interessieren sich für den spezifischen Zusammenhang von Autonomie und Kollegialität in Bezug auf das Berufslernen. Die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrpersonen zugunsten professioneller Weiterentwicklung berufliche Lernerfahrungen nutzen, ist bei einem polar aufgefassten Verhältnis von Autonomie und Kollegialität geringer als wenn die Überzeugung vorherrscht, dass sich Kollegialität und Autonomie in zirkulärer Weise ermöglichen. In Ergänzung zu

Rückzug oder frei gewähltem Individualismus beschreiben Clement und Vandenberghe (2000) die „ascribed autonomy“ als weitere Form des Verhältnisses von Autonomie und Kollegialität. Diese von Kollegium und Schulleitung einem ihrer Mitglieder zugestandenen Autonomie erlaubt diesem Kollegen bzw. dieser Kollegin die selbständige Erarbeitung einer bestimmten Frage, eines spezifischen Gegenstands oder eines Inhalts von kollegialem Interesse; das Individuum trägt damit zum Kollektiv bei.

Zwei Aspekte des Verhältnisses von Autonomie und Kollegialität sind bemerkenswert an diesem Befund. Einerseits wird verfügbare Zeit als *Arbeitsbedingung* für etwas vom Kollektiv gewolltes offensichtlich. Andererseits enthält die Beziehung zwischen selbständigem Arbeitsbeitrag und Zuschreibung eines so bestimmten Freiraumes eine *Verpflichtung* dem Kollegium gegenüber. Damit finalisiert sich ein Drittes: die Zweckbestimmung der Zusammenarbeit, sei sie arbeitsteiliger Art oder gemeinsame Bemühung um ein bestimmtes Ziel.

## 2 Professionalität – zur individuellen und institutionellen Seite der Qualität von Schule

Mit dem Verschwinden der klassischen Professionen (z.B. Stichweh 1996) rückten Fragen nach beruflicher Expertise in gesellschaftlich komplexen und relevanten Bereichen keineswegs in den Hintergrund. Vielmehr wurde (bspw. auch in pädagogischen Handlungsfeldern) die Rekonstruktion der „Spezifität der Handlungsstrukturen und ihres Prozessierens (...) zum zentralen Bezugspunkt“ (Helsper/Tippelt 2011a, 272). Ganz allgemein wird mit Professionalität ein Berufskönnen in einem Feld komplexer und anspruchsvoller Aufgaben und Problemstellungen gemeint, in das Ausbildung, anschließende Einsozialisierung ins Berufsfeld und berufsbegleitende Weiterbildung führt (ebd. 273). Es handelt sich dabei um ein Können, das in spezifischer Weise erworben wird und zu dessen Aufrechterhaltung bzw. Qualitätssicherung bestimmte situativ geltende Normen und Standards diskutiert und festgelegt werden. Das berufliche Können umfasst sowohl Handlungsroutinen, spezielles Wissen zur Analyse und Lösung neuer Problemstellungen als auch motivationale Dispositionen zur kurz- wie langfristigen Zielverfolgung und zum Annehmen, bzw. Akzeptieren und Anerkennen (neuer) beruflicher Herausforderungen (vgl. verschiedene Kompetenzmodelle bei Frey/Jung 2011 oder den Klassifikationsvorschlag von Prange und Strobel-Eisele 2006).

Professionalität gründet auf zwei zentralen Bedeutungen von Kompetenz, nämlich einerseits auf der *Fähigkeit* bzw. dem *Vermögen* zutreffenden, zielorientierten beruflichen Handelns in den entsprechenden Situationen und Kontexten sowie andererseits auf der zugeschriebenen *Zuständigkeit* zu eben diesem Handeln. Letztere umfasst die gesellschaftlich zugeteilte *Berechtigung* zu einer professionellen Arbeitstätigkeit, welche in der Regel aufgrund

einer Zulassungsprüfung am Ende eines bestimmten vorgegebenen Aneignungsweges, der für Lehrpersonen je nach angestrebter Lehrberechtigung (Schüleraltersstufe; Fach bzw. Disziplin) in den deutschsprachigen Ländern unterschiedlichen Zugangswegen folgt. Lundgreen (2011) beschreibt historisch-rekonstruktiv die unterschiedliche Ausdifferenzierung der Ausbildungs- und Zulassungswege für Volksschul- und Gymnasiallehrkräfte in Deutschland im 19./20. Jahrhundert. Nimmt man für die Schweiz die Studien von Criblez und Hofstetter (2000) hinzu, darunter beispielsweise jene von Bloch (2000) über die Akademisierung der Primarlehrerbildung im Kanton Zürich, wird deutlich, dass im Hintergrund von Rekrutierungs-, Laufbahn-, Akademisierungs- und Finanzierungsfragen auch *unterschiedliche Professionsverständnisse* zur Diskussion standen, wie sie bspw. Nittel (2011) beschreibt.

Ansprüche an die Zusammenarbeit bzw. Kooperation von Lehrpersonen werden normativ gefordert, oft im Spannungsverhältnis zu Kollegialität thematisiert (Idel u.a. 2012, 14), stellen aber bspw. in der Darstellung und Analyse der Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrberuf (Herzog/Makarova 2011) kein zentrales Thema dar. Nach wie vor figurieren Themen der beruflichen Zusammenarbeit in den Professionsstandards als Forderungen bzw. normative Setzungen (vgl. INTASC 1992; Terhart 2002; PHZ 2007; Frey 2008); angerechnete Teamarbeitszeit gehört mittlerweile teilweise zum Berufsauftrag, wie bspw. in einzelnen Schweizer Kantonen. Die Professionsstandards werden im Rahmen von Kompetenzmodellen in Fähigkeiten gegliedert (etwa im hierarchischen Kompetenz-Strukturmodell von Frey 2008) und dieselben an einzelnen Fertigkeiten illustriert (bspw. soziale Fertigkeiten zum Erreichen eines anvisierten Ziels in Kooperation mit anderen; Frey/Jung 2011, 551). Systematische Forschungen zur Notwendigkeit und Ausgestaltung der Zusammenarbeit von Professionellen und Belege zu deren Fruchtbarkeit im Hinblick auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern stellen ein Desiderat dar; Forschungsarbeiten im Bereich sozialer Kompetenzen fokussierten in den vergangenen knapp zwei Jahrzehnten vor allem deren Diagnostizierbarkeit (Schmidt 1995; Reschke 1995; Kanning 2004; Frey 2006; Fydrich u.a. 2007; Kanning 2009). Dies ergibt insgesamt ein Bild professioneller Kompetenzen, in dem zwar der Faktor Zusammenarbeit unstrittig ist, dessen Funktion aber vorerst noch wenig differenziert belegt werden kann. Schwerpunkte der auf Professionsstandards bezogenen Forschungen liegen denn auch vor allem in den Bereichen Professionswissen, Unterrichten und Klassenmanagement und weniger in den Bereichen intraprofessioneller Zusammenarbeit zugunsten von Lernförderung und Schulentwicklung (Blömeke u.a. 2008; Frey/Jung 2011; König/Seifert 2012). Dies könnte sich bedingt durch aktuell laufende Reformen (Inklusion, Ganztagschule) ändern. Zur Bewältigung der sich aus den Reformen neu ergebenden Anforderungen sind Schulen gefordert, ihre personellen, materiellen und individuellen Ressourcen aufeinander abzustimmen und mittels gezielter Schul- und Personalentwicklung innerhalb ihrer Einheiten die Zusammenarbeit speziali-

sierter Akteure als sich gegenseitig bedingende Facetten einer kollektiven Professionalität zu fördern – so wie dies Kelchtermans (2006) und Clement/Vandenbergh (2000) beschreiben.

### **3 Zusammenarbeit in Kollegien als Bedingung für die Schulqualitätssicherung und -entwicklung**

Forschungsarbeiten zur Lehrerkooperation beginnen im deutschsprachigen Raum in den 1990er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts (Jerger 1995; Dörger 1992). Schwerpunktbeiträge zur Thematik Kooperation im Lehrerberuf bringt die Zeitschrift für Pädagogik im Heft 2/2006 (Terhart/Klieme 2006; Bonsen/Rolff 2006; Steinert u.a. 2006; Gräsel u.a. 2006). Die Beiträge knüpfen am Auseinanderklaffen vom normativ gefordertem Anspruch an Zusammenarbeit und gelebter Wirklichkeit in Schulen an. Terhart und Klieme (2006, 164) fassen ein ‚relativ hermetisches Bild‘ zusammen: Organisatorische Bedingungen würden ein gezieltes Nebeneinanderherarbeiten begünstigen und eine Kollegialität fördern, welche im Kern aus einem Tauschangebot des sich gegenseitig in Ruhe Lassens bestehe. Neuere Befunde zeigen aber, dass auch organisatorische Strukturen oder Kontextbedingungen bestehen (Schülerzusammensetzung, Elternansprüche, Vorgaben zur prognostischen Laufbahnbeurteilung, professionsübergreifende Aufgaben usw.), welche Zusammenarbeitsformen erfordern und Arbeitserleichterung wie auch eine kollektive Bewältigung beruflicher Herausforderungen ermöglichen können. Solche Befunde liegen beispielsweise bezüglich Professioneller Lerngemeinschaften (Bonsen/Rolff 2006; Berkemeyer u.a. 2008) und Kooperation in Ganztagsschulen vor (Dieckmann u.a. 2008; Fussangel/Gräsel u.a. 2011; Speck u.a. 2011). Das Erkenntnisinteresse dieser Forschungen fokussiert eine Verbesserung im Sinne der Intensivierung von Kooperation unter Lehrpersonen wie dies Rolff bereits 1991 als Schulentwicklungsaufgabe formuliert hat.

Studien, die generell einen Überblick über Ausmaß, Intensität und Formen der Kooperation über alle Fächer, Lehrveranstaltungsformen, Schulstufen und -typen geben, existieren nicht. Anstelle solcher *baseline studies* finden sich vor allem fach- und schultypenspezifische Erhebungen, welche über unterschiedliche Häufigkeiten und praktizierte Formen der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und pädagogischem Personal berichten (Fussangel 2008 über Chemie-Unterricht im Gymnasium; Helmke u.a. 2008 über Englischunterricht im Rahmen der DESI-Studie, vgl. Klieme 2008; Speck u.a. 2011 über multiprofessionelle Zusammenarbeit in Ganztagsschulen). Die referierten Ergebnisse beinhalten beispielsweise für die Fächer Deutsch und Englisch Unterschiede zwischen Gymnasien, wo etwa das geringste Ausmaß gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung beobachtet wurde, und Realschulen oder integrierten Gesamtschulen, mit der entsprechend höchsten Ausprägung

(Klieme u.a. 2008; Helmke u.a. 2008). Die *Funktion* der dadurch angesprochenen Zusammenarbeit von Lehrpersonen innerhalb des strukturellen Bedingungsrahmens der je spezifischen Schulen bleibt dabei weitgehend unbeachtet oder Spekulation. Dies mag daran liegen, dass Untersuchungen (bspw. Fussangel 2008) bei der individuellen Bezugnahme von Kooperation ihren Ausgangspunkt nehmen: Gemeinsam zu erreichende Ziele, welche eine Absicht in sich bergen, die durch Kommunikation, gemeinsame oder arbeitsteilige Planung und Aufgabenbearbeitung zu erreichen versucht werden. Grundlagen, Voraussetzungen und Tätigkeiten gehen vom Individuum und seinen Beziehungen und Erwartungen zu anderen Individuen aus. Den Lehrpersonen wird unterstellt, grundsätzlich als „Einzelkämpfer“ die Berufsrolle auszuüben (Lortie 1972; Terhart/Klieme 2006, 163f.) – und als Folgerung daraus wird eine größere Kooperationsbereitschaft gefordert (Weick 1982) bzw. zu mehr Kooperation anzuregen versucht (Gräsel u.a. 2006). Dieser normativen Wendung der auf Lorties (1972) Verweis auf die Arbeitswelt von Lehrpersonen in Klassen- und Fachzimmer stehen aber keine empirischen Belege zur Funktionalität von Zusammenarbeit, etwa besseren schulischen Leistungen der Schüler/innen, gegenüber.

Altrichter und Eder (2004) sowie Eder, Dämon und Hörl (2011) haben zu klären versucht, inwiefern das dieser Argumentation zugrundeliegende Autoritäts-Paritäts-Muster (Lortie 1972) bei Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden nachgewiesen werden kann. Die Befunde belegen die Erwartung, dass das Autonomie-Paritäts-Muster (APM) „bei Studienanfänger/innen bereits in einem ähnlichen Ausmaß verbreitet ist wie bei aktiven Lehrpersonen, und dass neben den erwarteten familiären Einflüssen auch Persönlichkeitsmerkmale einen deutlichen Einfluss auf die Ausprägung des APM aufweisen“ (Eder u.a. 2011, 199). Autorin und Autoren ziehen den Schluss, „das Konzept wegen seiner großen Bedeutung für die Schulentwicklung um die Dimension „Kooperationsbereitschaft“ zu erweitern (ebd. 215).

Köker (2013) konnte belegen, dass bei Lehrpersonen, die in Strukturen arbeiten, welche durch die Übergabe des Unterrichts von einer Lehrperson zur nächsten gekennzeichnet ist, Kooperationsbereitschaft durchaus gegeben ist. Keller-Schneider (2010, 171) zeigt in ihrer Studie mit berufseinstiegenden und berufserfahrenen Lehrpersonen, dass die Gruppe der Berufserfahrenen die Beanspruchung durch kooperative Tätigkeiten höher einschätzt als die neu in den Beruf Einsteigenden. Erfahrene Lehrpersonen scheinen die Rahmenbedingungen der Berufsarbeit anders zu erleben als Lehrpersonen der jüngeren Generation, welche ihrerseits im Studium Gelegenheit hatten, neue Unterrichtsformen und verschiedene Kooperationsmodelle zu erproben. Auch in der Konstellation der Berufswahl motive lassen sich generationsspezifische Konstellationen nachweisen. Berufseinstiegende zeigen in den Berufswahlmotiven der Zusammenarbeit im Team höhere und im Gestaltungsfreiraum tiefere Werte als die berufserfahrenen Kolleg/innen (Keller-Schneider 2011, 171). In der Einschätzung der Wichtigkeit von kollegiumsbezogener Kooperation zeigen beide Erfahrungsgruppen hohe Werte, wobei sich berufsphasen-

spezifische Differenzierungen in den Einschätzungen der Teilbereiche zeigen (Keller-Schneider/Hericks 2013, 139). In den Einschätzungen bezüglich der Bedeutung von Kooperation lassen sich aber auch individuelle, d.h. generationenunabhängige Unterschiede identifizieren.

Die clusteranalytische Typenbildung in der Schulentwicklungsstudie von Keller-Schneider und Albisser (2013, 232) förderte einen Typ zu Tage, der sich durch eine überdurchschnittlich hohe Berufsmotivation auszeichnet und in welchem sowohl die Motive des Gestaltungsfreiraums als auch der Kooperation hohe Werte aufweisen. Autonomiebestreben und Zusammenarbeit schließen sich demzufolge nicht aus. Diese Befunde zur Kooperationsbereitschaft von Lehrpersonen widersprechen dem tradierten Bild der Lehrperson als Einzelkämpferin.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Forschungsbefunde inzwischen ein differenzierteres Bild über Autonomiebedürfnisse und Kooperationsbereitschaft zeigen. Ein Nachweis darüber, ob Kooperation von Professionellen mit höheren Leistungen und besserem Kompetenzerwerb der Lernenden einhergeht, ist bislang ausstehend und die diesbezügliche Befundlage uneinheitlich. Wir vermuten, dass dies vor allem auch am unspezifizierten Begriff der Kooperation liegt bzw. deren unterschiedlicher Bedeutungsfacetten und Operationalisierung. Kooperation von Lehrpersonen einer Schule wird zwar regelmäßig als zentraler Faktor bzw. zentrales Konstrukt für Schulqualität und Schuleffektivität angeführt (Sammons/Hillman/Mortimore 1995; Scheerens/Bosker 1997; Ditton 2002) – ihre spezifische Bedeutung im Rahmen von Mehrebenen-Untersuchungen kann aber nicht ohne Bezug zur Struktur von Schulen und Prozessen organisationalen Lernens beurteilt werden. Seashore Louis/Leithwood (1998) machten bspw. schon vor 15 Jahren darauf aufmerksam, dass bezüglich Ergebnissen der Schülerleistungen keine Variante des Organisationslernens vorteilhafter ist (Transformationen der Lehr-Lernkultur und der Schulkultur mit unterschiedlicher Reichweite). Verschiedene kollektive Orientierungen wie die Ausrichtung auf gemeinsame Ziele, das Lernen der Schüler/innen, die Deprivatisierung des Unterrichts, Formen und Maßstäbe des Beurteilens usw. wären jedoch für die Verbesserung der schulischen Effektivität von Bedeutung.

„Wissen, was wirkt“ (Bellmann/Müller 2011) erweist sich auch bezüglich der Funktionen und Formen der Zusammenarbeit von Lehrpersonen als ständig wiederkehrende Thematik. Die Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen einer Schule, Kooperation unter den Lehrpersonen, Schulklima, Unterrichtsqualität und Schulleistungen erweisen sich als mehrteilige Wirkungskette (Reichenbach 2011, 266f.). Der Beitrag der einzelnen Glieder zum Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern kann unter Umständen mittels aufwändigen Mehrebenen-Analysen abgeschätzt werden. Dadurch wäre ein Beitrag zur Klärung der Schulqualität geleistet, welcher Auskunft geben könnte über (weiterzuführende oder entbehrliche) Maßnahmen der Schulentwicklung. Denn letztere ist sowohl Ergebnis wie Ausgangspunkt (Maag Mer-

ki 2008) der von den Akteuren einer Schule angestrengten Bemühungen. Schulentwicklung als kollektive Orientierung und kollektiv organisiertes und getragenes Handeln der an einer Schule tätigen Professionellen resultiert aus den Bestrebungen, den Kernauftrag der Schule zu bewältigen. Zusammenarbeit kann eine Triebfeder für solche Entwicklungen darstellen. Wir wenden uns deshalb im Folgenden der Frage zu, wie Kooperation und deren Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse erfasst werden können. Zentrale Dimensionen des Forschungsfeldes sollen daraus resultieren.

## 4 Erforschung der Kooperation von Lehrpersonen

Welches sind die zentralen Dimensionen zur Erforschung der Kooperation von Lehrpersonen bzw. Professionellen in pädagogischen Berufsfeldern? Diese Frage ist bedeutsam, da Kooperation *nicht per se* qualitativ gut ist und zu besserem Unterricht führt (Bauer 2008, 851). Zusammenarbeit ist Teil des professionellen Handelns, und dieses wiederum ist stets in eine pädagogische Organisation eingebettet (Combe/Kolbe 2008). Kooperation vermag positive Erfahrungen zu ermöglichen, beispielsweise als gemeinsames Realisieren eines berufsbezogenen Ziels oder als Steigerung gemeinschaftlicher Verbundenheit. Kooperation kann aber auch negative Erfahrungen bedeuten, beispielsweise als Belastung durch Absprachen und Gruppenzwänge oder durch vorgegebene Anforderungen der Organisation.

Im Rahmenmodell von Stufflebeam (2001, 279) stellt Kooperation einen Prozessfaktor dar, der zu Entwicklungen beitragen kann. Das von Stufflebeam für Evaluationszwecke entwickelte CIPP-Rahmenmodell enthält vier konzeptuelle Bereiche (Variablen), deren Beziehungen zueinander zur Erfassung von Entwicklungen genutzt werden können: *Kontextvariablen*, *Inputvariablen*, *Prozessfaktoren* und *Produktvariablen*. Kooperation von Lehrpersonen bestimmt als Prozessfaktor von Entwicklungen *Ergebnisse* der Bildungsprozesse oder auch veränderter kollektiver und individueller Ressourcen einer Schule mit.

Zusammenarbeit unter Lehrpersonen als pädagogischer Prozessfaktor der Einzelschule haben Stringfield (1994) und Scheerens/Bosker (1997) im Rahmen der Schulqualitäts- und Schuleffektivitätsforschung aufgegriffen, bezüglich schulischer Leistungsergebnisse aber uneinheitliche Befunde vorgelegt. Ergebnisse von Schulentwicklungsprozessen unter Berücksichtigung des Prozessfaktors Kooperation unter Lehrpersonen einer Schuleinheit können auch veränderte Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen bei Lernenden und Lehrenden sein (z.B. Lehr-Lern-Überzeugungen, Wohlbefinden oder Konfliktfähigkeit von Lernenden und Lehrenden, Kohäsionsgefühle, Vertrauen in die Schule als Institution; vgl. Firestone/Pennel 1993; Shachar/Shmueli 1997).

Individuelle und kollektive Orientierungen im Sinne *konstitutiver Gelingensbedingungen für Zusammenarbeit* geben kooperativ ausgeübten Tätigkeiten eine qualitätsbeschreibende Ausrichtung. Professionalität, wie sie in einschlägigen Quellen beschrieben wird (vgl. Helsper/Tippelt 2011 und 2011a), richtet sich auf Wissen und Können professioneller Individuen, deren Handeln den Standards und Beurteilungskriterien einer Profession unterliegen. Für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen geht es somit um Erwerb und Inhalt des Berufswissens, dessen Vertiefung und Präzisierung sowie um dessen kennens-relevante Handlungs- und Reflexionsaspekte. Professionalisierung als normative Verpflichtung Professioneller schließt auch Angehörige ihrer Berufssettings und Institutionen bzw. deren Leitung ein. Die daraus sich ergebende Konsequenz, dass es nämlich nicht nur *Standards* für Professionsangehörige sondern ebensolche auch *für die berufsspezifischen Institutionen* geben müsste, ist noch kein Thema des Professionalisierungsdiskurses. Bonsen und Rolff (2006, 169f.) greifen daher für die Förderung der Schulentwicklung mittels Professioneller Lerngemeinschaften Kriterien in Anlehnung an Schön (1987) und Newman (1994) auf. Diese decken sich weitgehend mit jenen guten Schulen (Fend 1998 und 2008; Scheerens/Bosker 1997) und verweisen darauf, welche *Gelingensbedingungen für Kooperation* in Schulen bzw. generell in verschiedenen Organisationseinheiten des Bildungswesens zentrale Voraussetzungen darstellen.

Als empirisch begründete Kriterien (Bonsen/Rolff 2006, 170) sind zu nennen: a) Gemeinsamer *Fokus auf das Lernen von Schüler/innen* – und damit die Akzentverschiebung vom Lehren auf das Lernen; b) die *De-Privatisierung der Praxis*, womit gemeint ist, dass die individuelle Arbeit einer Lehrperson keine private Angelegenheit darstellt; c) *reflektierender Dialog* im Sinne von Donald Schöns (1987) „reflective practitioner“; d) *gemeinsam befürwortete Normen und Werte*, die in Konfliktfällen und Situationen, welche einer prinzipiellen Regelung bedürfen, aufgegriffen werden können; e) *unterstützende und anerkannte Führung* durch Schulleitung und durch diese oder kollegial bestimmte Verantwortliche für Teilbereiche zur Bewältigung des kollektiven Anforderungsbereichs.

Welche Folgerungen lassen sich nun ziehen? Die Sichtung bisheriger Forschung und der mit ihr verbundenen Kriterien sowie eigene Forschungsbemühungen lassen uns *vier Dimensionen als Forschungsrahmen* formulieren, auf denen die je spezifischen Bedingungen und Ausprägungen professioneller Zusammenarbeit zum Ausdruck kommen.

### *1. Organisationseinheit kooperativer Tätigkeit*

Jede Gesellschaft und in ihr jede Organisation und jede Institution setzt, um ihren Auftrag erfüllen und die ihr übertragenen Aufgaben lösen zu können, bestimmte Formen der Zusammenarbeit voraus. Mit diesen Zusammenarbeitsformen werden Regeln und Rituale des institutionellen Lebens sowie ein Balancieren von Konkurrenz und Kooperation (Sennett 2012, 94) geordnet. Über die Regeln und den Verpflichtungsgrad, diese auch einzuhalten, ent-

scheiden die institutionsspezifischen Ziele, die Leitung und Kontexte der jeweiligen Institution.

Das Gliederungsmerkmal dieser Dimension fokussiert Zugang, Verpflichtung sowie das Ausmaß des Eingebundenseins der Mitglieder der Institution oder der Organisationseinheit in Bezug auf ihre professionelle Tätigkeit. Wir unterscheiden drei Typen von Organisationseinheiten: (a) frei wählbare Mitarbeit in Gruppierungen wie bspw. in frei wählbaren pädagogischen Arbeitsgruppen oder professionellen Lerngemeinschaften; (b) Ziel- und Tätigkeitsbezogen semifreiwillige Arbeitsgruppen, deren gemeinsames Merkmal in einer mehr oder weniger großen Abhängigkeit von Richtlinien und Vorgaben besteht, wie sie bspw. in mandatierten Arbeitsgruppen oder Professionellen Lerngemeinschaften mit vorgegebenem Produkteziel und Arbeitsmittel angetroffen werden; (c) Schuleinheiten, deren Mitgliedschaft „zwangswise“ Zugehörigkeiten nach sich zieht, wie bspw. die Mitarbeit in Klassenteams, Pädagogischen Teams, Jahrgangsteams, im Gesamtkollegium, usw.

*2. Ziel und Inhalt der Kooperation auf einer bestimmten Organisationsebene*  
Die Zusammenarbeit kann das Berufshandeln verschiedener Bereiche und Ebenen des Bildungswesens betreffen. Kooperation kann (a) auf den konkreten Unterricht in einer Klasse einer bestimmten Schule oder auf das Alltagsverhalten der Schüler/innen in eben dieser bestimmten Schuleinheit bezogen sein – somit Anforderungen auf der Mikro-Ebene betreffen; (b) Kooperation kann sich in Interaktionen der Lehrpersonen in der Schuleinheit zeigen und damit Anforderungen auf der Meso-Ebene des Bildungswesens betreffen; (c) schließlich kann sich Zusammenarbeit in Anforderungen auf der Makro-Ebene zeigen wie bspw. die Tätigkeiten in länderspezifischen Schulstufengruppen, Lehrmittelherstellung usw.

Steinert und Mitarbeitende (2006, 189ff.) entwickelten mit anforderungsbezogenen Fragen zur Kooperation auf der Meso-Ebene ein Modell, mit welchem die Zusammenarbeit in Schuleinheiten über Niveaustufen beschrieben werden.

### *3. Formen der Zusammenarbeit, ihre Anforderungen und Innovationspotenziale*

Zur Beschreibung der Wirkung von Kooperation genügen Merkmale wie Häufigkeit und Intensität nicht (Bauer 2008, 851). Kooperation kann in unterschiedlichen Formen getätigkt werden, die sich durch die Art des Zusammenwirkens der Ressourcen der Akteure beschreiben lassen. Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006, 209) entwickelten auf der Basis von Little (1990) drei Formen von Kooperation: a) Austausch, b) Arbeitsteilung und c) Kokonstruktion, die sich im Grad der Verbindlichkeit und in der Komplexität des Zusammenwirkens der Akteure unterscheiden. Erweist sich Austausch als ein zur Verfügung stellen von Ressourcen, so ermöglicht Arbeitsteilung Entlastung, wenn ein gegenseitig sich Verlassen möglich ist. Die Form der Kokonstruktion fordert von den Akteuren ein Sich-Einlassen auf Vorstellun-

gen und Ziele anderer Akteure, die es in gemeinsamer Lösungsfindung weiter zu entwickeln gilt. Kokonstruktive Formen der Kooperation wie *Gemeinsame Planung, Diskussion pädagogischer Fragen* und *Gemeinsam verantworteter Unterricht*, von Keller-Schneider und Albisser (2012, 136f.) als je eigenständige Formen der Kooperation von Lehrpersonen identifiziert, ermöglichen Entwicklungen und Innovationen, die über die individuelle Ebene hinausgehen und zu neuen Ressourcen führen (vgl. Tab. 1).

**Tab. 1:** Anforderungen und Innovationspotenziale der Kooperationsformen.

	ermöglicht Erweiterung der individuellen und kollektiven Ressourcen	erfordert gemeinsame Ziele	erfordert Tätigkeit bei gemeinsamen Schüler/innen	führt zu Veränderung der individuellen und kollektiven Ressourcen
Austausch	ja	nein	nein	nicht zwingend
Arbeitsteilung	nein	ja	nein	nein
gemeinsame Planung	ja	ja	nein	ja
Diskussion päd. Fragen	ja	nicht zwingend	nein	ja
gemeinsam verantw. Unterricht	ja	ja	ja	ja

Nach Keller-Schneider/Albisser 2012, 136f.

#### 4. Rollenspezifische Beziehungsmuster

Zusammenarbeit betrifft auch im Bildungswesen Personen in verschiedenen Rollen. Lehrpersonen verschiedener Schüleraltersstufen, Fachrichtungen und Ausbildungsstand tragen zum Lernen der Schüler/innen einer Einzelschule bei. Sie alle bilden zusammen mit Schulleitungspersonen und weiterem pädagogischen Personal (sonderpädagogische Förderung, Schulsozialarbeit, Praktikant/innen) eine Schuleinheit. Die Beziehungsmuster zwischen diesen (teilweise unterschiedlich sozialisierten) Professionellen umfassen einerseits reziproke und symmetrische Interaktionsmuster, andererseits asymmetrische, beispielsweise Rollenbeziehungen zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen, Lehrpersonen und Referendar/innen, Professionellen und Praktikant/innen. Weisungsbefugnisse, Beurteilungszuständigkeiten und weitere mehr oder weniger Macht bezogene Aspekte färben die unterschiedlichen Beziehungsmuster.

## 5 Professionalität und Kooperation in Schulen

Mit den in diesem Herausgeberband folgenden Beiträgen sollen einzelne Zusammenhänge zwischen der Kooperation von Lehrpersonen und der Schulqualität im Schnittfeld der vorstehend entwickelten Dimensionen des Näheren beleuchtet werden. Die Gliederung folgt dabei von der Kooperation in der Einzelschule hin zur unterrichtsbezogenen Kooperation und Formen der Zusammenarbeit in asymmetrischen Beziehungen.

### 5.1 Schulbezogene Kooperation (Meso-Ebene)

Im Beitrag „Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen“ knüpfen *Manuela Keller-Schneider* und *Stefan Albisser* an die Kernaussage an, dass professionelles Handeln eingebettet in einer pädagogischen Organisation erfolgt (Combe/Kolbe 2008) und daher auch von der Kultur der Einzelschule mitgestaltet bzw. durch sie begrenzt wird (Helsper 2008). Der Zusammenarbeit unter Lehr- und Schulleitungspersonen kommt demnach die Bedeutung eines Prozessmerkmals zu (Stufflebeam 2001), welches unterschiedliche Funktionen erfüllen kann. Über die empirische Ausdifferenzierung des Kooperationsbegriffs auf fünf Formen, wird die von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) dargelegte dritte Form der Kokonstruktion ausdifferenziert und nachgewiesen, dass insbesondere auch kokonstruktive Formen der Kooperation in unterschiedlichen Gruppierungen erfolgen können, d.h. nicht auf Fachgruppen oder Jahrgangsteams begrenzt bleibt. Mit dem ausdifferenzierten Kooperationsbegriff wird aufgezeigt, dass spezifische Formen der Kooperation zur Qualitätsentwicklung von Kollegien ganzer Schulen beitragen. Kooperation ist demzufolge nicht per se für Schulentwicklungsprozesse bedeutsam, wie dies auch Bauer (2008, 848 und 853) zusammenfasst, sondern lediglich in den Formen, welche eine Weiterentwicklung der kollektiven Ressourcen ermöglichen. Der Beitrag diskutiert, gestützt auf die vorliegenden Befunde, verschiedene Qualitätsmerkmale von Schulen und deren Beitrag zur Weiterentwicklung der Schulqualität. Dabei wird deutlich, dass nicht die Häufigkeit des Kooperierens bedeutsam ist, sondern dass Qualitätsentwicklung vor allem durch kokonstruktive Formen der Zusammenarbeit vorangebracht wird. Der im Längsschnitt erfolgte Nachweis, dass spezifische Qualitätsmerkmale von Kollegien sowohl günstige Voraussetzungen für Kooperation von Lehrpersonen, wie auch Folgen der Kooperation darstellen, weist darauf hin, dass Kooperation nicht einfach angeordnet oder gefordert werden kann, sondern auf spezifische kollektive Ressourcen als Voraussetzungen angewiesen ist.

Auch der zweite Beitrag bearbeitet Fragen der Zusammenarbeit innerhalb der Einzelschulen: *Till-Sebastian Idel* und *Heiner Ullrich* analysieren die „Kooperation in Zwangsgemeinschaften“ anhand von Teams, welche als sogenannte ‚gut‘ funktionierende empfohlen worden waren. Anhand zweier Fall-

beispiele, nämlich einer Fachkonferenz für Mathematik und einem Jahrgangsteam für die neunte Jahrgangsstufe an je einer Gesamtschule, wird über den Vollzug des Binnengeschehens in den Gruppen und den darin vorherrschenden kollektiven Deutungsmustern berichtet. Die Autoren folgern, dass in beiden Teams spezifische Anerkennungsverhältnisse entstanden sind, welche in Anlehnung an Honneth (1992) differenziert werden nach emotionaler Anerkennung (affektive Bezugnahme aufeinander), kognitiver Achtung (gleiche Beteiligungschancen für alle) und sozialer Wertschätzung (als Anerkennung individueller Besonderheiten). Letzteres geschehe vor allem im Team der Fachkonferenz, wo die professionelle Autonomie als unveräußerliches Gut eines Jeden hochgehalten werde – während im Jahrgangsteam die individuellen Sichtweisen eher aneinander angeglichen werden. Die beiden rekonstruierten Problemlagen führen zur grundsätzlichen Frage, wie denn in (solchen) Zwangsgemeinschaften in Einzelschulen produktive Lerngemeinschaften gefördert werden können. Die Autoren versuchen dazu eine hypothetische Entwicklungsaufgabe zu formulieren.

*Andreas Soltau und Malte Mienert* suchen im Beitrag „Die Bedeutung der beruflichen Unsicherheit für die Zusammenarbeit von Lehrkräften“ nach Erklärungen dafür, warum an deutschen Schulen nach wie vor verhältnismäßig wenig unterrichtsbezogene Kooperation unter Lehrpersonen realisiert wird. Ihre Hypothese geht dahin, dass berufliche Verunsicherung und Selbstwert mit dem Ausmaß an realisierter Zusammenarbeit zusammenhängt. Mittels Fragebogen werden Lehrpersonen, welche an 16 Schulen mit unterschiedlichen Schulformen und Schüleraltersstufen tätig sind, zum Ausmaß realisierter unterschiedlicher Kooperationsformen, erlebter beruflicher Unsicherheit, Verlässlichkeit der Leistungsstanderfassung und zum beruflichen Selbstwert befragt. Die Analysen der Autoren über alle Schulen und Lehrpersonen hinweg zeigen im Querschnittsdesign, dass zwar einige Operationalisierungen des Konstrukts ‚berufliche Unsicherheit‘ mit denjenigen des ‚beruflichen Selbstwerts‘ der Lehrpersonen zusammenhängen, der vermutete Zusammenhang zwischen dem ‚beruflichen Selbstwert‘ der Lehrpersonen und der ‚Lehrerkooperation‘ aber nur gering und schwach bedeutsam ist. Eine pfadanalytische Auswertung dieses Zusammenhangs lässt folgern, dass dieses Verhältnis durch andere Variablen bestimmt wird. Das Bild der strukturell verunsicherten Lehrperson, welche eben deswegen wenig kooperiert, lässt sich aufgrund dieser Befunde nicht bestätigen.

Der Beitrag „Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die Kooperation im Lehrerberuf: Berufsbezogene Einstellungen und soziale Kompetenz“ von *Martin Rothland* leistet einen Beitrag zur Frage, welche Voraussetzungen Lehramtsstudierende ins Studium und in die Berufsarbeite einbringen, um die für den Beruf der Lehrerin und des Lehrers hohen Anforderungen an ein sozial kompetentes Verhalten und die berufsrelevante Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen positiv zielführend bewältigen zu können. Der Autor berichtet über Befunde aus einem Forschungsprojekt, in welchem vergleichend mit Absolventen verschiedener Lehramtsstudiengänge an fünf

deutschen Universitäten auch Studierende der Humanmedizin und Rechtswissenschaft befragt wurden. Die erfassten Selbsteinschätzungen spezifischer sozialer Fähigkeitskonzepte der Studierenden unterscheiden sich zwischen den drei Studienrichtungen nur hinsichtlich der Kooperationsfähigkeit. Die Befunde belegen, dass Lehramtsstudierende ihre Kooperationsfähigkeit im Vergleich zu Studierenden der anderen Studiengänge höher einschätzen. Die in den Lehrerbelastungsstudien (Schaarschmidt/Kieschke 2007) ebenfalls anhand von Selbsteinschätzungen geltend gemachten Defizite im Bereich der Sozialkompetenzen lassen sich nicht bestätigen. Der Autor diskutiert die Befunde mit Blick auf die den Lehramtsstudierenden bevorstehende Berufsausübung und formuliert weiterführende Forschungsperspektiven.

## 5.2 Unterrichtsbezogene Kooperation (Mikro-Ebene)

Die unterrichtsbezogene Kooperation von Lehrpersonen wird als Folgerung aus Studien zur Schuleffektivität seit längerem gefordert (Bonsen/Rolff 2006). Es geht dabei um die Optimierung der Bemühungen auf der Mikro-Ebene des Bildungswesens. Fragen der curricularen Koordination und gemeinsamen Übernahme der Verantwortung gegenüber einer Lerngruppe bzw. Schulklasse stellen sich hier. Die Befundlage erweist sich als nicht eindeutig. Einzelne Befunde zur unterschiedlichen Entwicklung von Lernenden zeigen, dass kooperierende Teams von Lehrpersonen, welche als starke berufliche Gemeinschaft (Professional Learning Community) bezeichnet werden können, nicht nur hohe Werte bei Merkmalen der Unterrichtsqualität erreichen, sondern nach Bryk (2010) auch nachweislich größere Lernzuwächse bei den Lernenden ermöglichen. Damit stehen einzelne Befunde zur Teamqualität in direktem Bezug zu Ergebnissen der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern.

*Martin Bonsen, Carola Hübner und Olivia Mitas* legen in ihrem Beitrag „Teamqualität in der Schule – Lehrerkooperation als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung“ dar, welche Impulse dazu führen, dass Unterrichtsentwicklung zur zentralen, kooperativ zu bewältigenden Herausforderung von Schulqualität wird. Sie beschreiben, mit welchen Voraussetzungen eine gelingende Unterrichtsentwicklung zu erwarten ist und welche Mittel erfolgversprechend sein können (bspw. Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sowie der Teamentwicklung im Sinne von professionellen Lerngemeinschaften). Teamqualität und Lernförderung der Schülerinnen und Schüler erweisen sich als stark mitbestimmt durch überfachliche Kompetenzen und gemeinsame unterrichtsbezogene Aktivitäten der Teammitglieder.

*Harry Kullmann* befasst sich im anschließenden Beitrag „Der Zusammenhang von Lehrerkooperation und Schulleistung – Zentrale Befunde und Perspektiven für die Forschung“ mit dem Problem, dass die Forschungsergebnisse über den Zusammenhang zwischen Kooperation von Lehrpersonen und

Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler teilweise widersprüchlich sind. Auf dem Hintergrund eines gestuften Wirkungsmodells diskutiert der Autor die aktuelle Forschungslage und verweist auf theoretische wie empirische Desiderata. Demnach geht es künftig darum, kooperative Aktivitäten im Planungshandeln der Lehrpersonen, die Implementation von und Interaktion in verändertem Unterricht, Lehrangebote und Lernprozessbegleitung, sowie die Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines Angebots-Nutzungs-Modells kumulativen Lernens näher zu untersuchen.

Planungshandeln kann in der Arbeit von Unterrichtsteams gut beobachtet und nachverfolgt werden. Wenn sich Unterrichtsteams in der Zusammenarbeit der spezifischen Funktion ihrer Aktivitäten bewusst sind, lassen sich Ausprägungen der Kooperation Ziel-, Aufwand- oder Ergebnis-bezogen unterscheiden. Im Beitrag „Einschätzung von Prozess- und Output-Qualität durch Leitungspersonen von neu gebildeten Unterrichtsteams“ von *Doris Kunz Heim, Claudia Arnold, Michele Eschelmüller* und *Edwin Achermann* wird vom Aufbau von Unterrichtsteams berichtet, welche an mindestens zwei Klassen unterrichten und als Arbeitsteam die Kooperationsform des Austauschs, als Lernteam Formen der Kokonstruktion und als Qualitätsteam den reflektierenden Dialog gestalten. Die unterschiedlichen Kooperationsaktivitäten sind daraufhin angelegt, eine qualitätssteigernde Unterrichtsentwicklung zu fördern. Die deskriptive Auswertung von Fragebogen gestützten Auskünften der Leitungspersonen der betroffenen Unterrichtsteams zeigt nicht nur Häufigkeiten praktizierter Kooperationsformen und Wirkungseinschätzungen bezüglich Wohlbefinden, Be- und Entlastung der Teammitglieder und deren berufsbezogener Motivation auf. Die gefundenen Zusammenhänge verdeutlichen auch, dass Erfolge bezüglich der Unterrichtsentwicklung ausschlaggebend für das längerfristige Bestehen von Unterrichtsteams sind.

Erfolgreich erlebte kooperative Unterrichtsentwicklung als Voraussetzung für zeitstabile Unterrichtsteams müssten als Beispiel gelten, um der These zu begegnen, Lehrpersonen müssten vorab das sie offensichtlich bestimmende Autonomiebedürfnis und die sie isolierenden Strukturen überwinden, um zu unterrichtsbezogener Zusammenarbeit zu gelangen. Während die Lehrpersonen im oben angeführten Forschungsbericht Intensität und die Formen der Zusammenarbeit mitbestimmen, wird im nächsten Beitrag danach gefragt, ob und wie sich die Autonomie von Lehrpersonen verändert bzw. gar eingeschränkt wird, wenn diese miteinander kooperieren müssen. *Anne Köker* berichtet im Beitrag „Das Autonomiebedürfnis von Lehrer\*innen als Kooperationshindernis – ein Mythos?“ über Bedeutungen, Erfahrungen mit und Auswirkungen von obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrpersonen in Klassensettings von Schulen, in welchen über die Woche verteilt die Klassen im selben Fach von mehreren Lehrpersonen unterrichtet werden. Demzufolge gehören Absprachen und regelmäßiger Austausch zum professionalen Anspruch und zur Struktur dieser Schulen. Das Fazit der Autorin aus Gesprächsaufzeichnungen und teilnehmenden Beobachtungen besteht im deutlichen Hinweis darauf, dass das Bedürfnis nach Autonomie differenziert be-

trachtet werden muss: Autonomiebedürfnisse sind offenbar kein konstitutives Konstrukt von Lehrpersonen, sie können in der Auseinandersetzung mit Rahmenbedingungen und Bewältigungsstilen differenziert werden.

Autonomie- und Kooperationsbedürfnisse aktualisieren sich immer auch in eingegangener Zusammenarbeit zum Zwecke einer gemeinsamen Unterrichtsentwicklung. Das Erreichen neuer Modelle, Produkte der Unterrichtsentwicklung und Kompetenzen, dieselben künftig besser zu gestalten, werden oft mit besonderen Mitteln gefördert, beispielsweise mittels Angeboten zu Kooperationswissen und zu fachdidaktischem Wissen. Die Verkettung von spezifischem Wissen und kooperativen Aktivitäten soll – als Intervention – auf einer anderen Ebene, nämlich jener der Schülerkompetenzen, Verbesserungen nach sich ziehen. *Marcus Emmerich* und *Silke Werner* untersuchen solche Zweck-Mittel-Modelle in ihrem Beitrag „Kooperationsgestützte Unterrichtsentwicklung zwischen Interventionslogik und schulischer Eigenrationalität“ mit dem Ziel, den Stellenwert von ‚Kooperation‘ als Organisationstechnologie in Beziehung zu setzen mit Annahmen über idealtypische Wirkungsketten. Sie reflektieren dabei die Doppelstruktur der Schule, einerseits als Organisation und andererseits als unterrichtliche Interaktion.

### 5.3 Kooperation in asymmetrischen Beziehungen

Im Unterschied zu Peer-Beziehungen oder Beziehungen zwischen Berufskolleginnen und -kollegen, welche in der Regel nach reziproken und symmetrischen Interaktionsmustern gestaltet werden, liegen professionellen Tätigkeiten auch asymmetrische Beziehungen zugrunde. Schulleitungspersonen etwa haben gegenüber Lehrpersonen Weisungsbefugnisse und Aufgaben als Vorgesetzte wahrzunehmen. Ausbildende Lehrpersonen befinden sich gegenüber Praktikant/innen und Referendar/innen in einer professionsspezifischen Lehr-Lern-Dyade und haben als Lernprozessbegleitende eine rollenspezifisch asymmetrische Aufgabe sowie als Beurteilende Macht und Einfluss auf die Berufsausübung der nachwachsenden Generation. Die folgenden vier Beiträge befassen sich mit Aspekten asymmetrischer Kooperationsbeziehungen von professionellen Akteuren in der Schule.

Im Beitrag „Schulleitungshandeln und Förderung der Professionalität unter Lehrpersonen. Eine Analyse institutioneller und struktureller Entwicklungsbedingungen“ bearbeitet *Jochen Wissinger* die Frage, in welcher Weise Schulleitungen zu Aufbau und Entwicklung von Zusammenarbeit im Kollegium beitragen können. Anknüpfend an den international geführten Diskurs zu Schuleffektivität und Schulentwicklung stellt der Autor die Kooperation unter Lehrpersonen als Teil des Schulentwicklungsdiskurses dar. Zusammenarbeit von Lehrpersonen einer Schule erweist sich als zentrales Moment des Schulentwicklungsprozesses. Sie erfährt unter dem Blickwinkel der ‚Neuen Steuerung‘ im Bildungswesen („Schulische Governance“) eine neue Bedeutung: Schulleitende können ein sehr unterschiedliches Verständnis

ihrer Rolle entwickeln bzw. unter den gegebenen institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen realisieren. Der Autor weist darauf hin, dass die Analyse der Effekte unterschiedlicher Führungs- bzw. Managementansätze und daraus resultierender Schulleitungs-Lehrpersonen-Beziehungen aus governance-analytischer Perspektive und im Mehrebenenmodell noch zu leisten sei.

Seit rund zwei Jahrzehnten wird der beruflichen Belastung von Lehrpersonen Beachtung geschenkt. Dabei wird oft vernachlässigt, dass strukturelle und situative Bedingungen individuell verschieden wahrgenommen und verarbeitet werden. Individuelle Schutzfaktoren und Bewältigungsressourcen bestimmen erheblich mit, ob berufliche Anforderungen und Aufgaben Gefühle des Belastet-Seins auslösen. *Julia Warwas* kann in ihrem Beitrag „Einflüsse von professionellen Bewältigungsstrategien und Teamstrukturen auf das Belastungserleben schulischer Führungskräfte“ belegen, dass bei Schulleitungspersonen Gefühle des Belastet-Seins seltener auftreten und Leitungsaufgaben produktiver bewältigt werden, wenn gesamtverantwortliche Leitungspersonen ihre Aufgabenbewältigung zusammen mit weiteren Leitungspersonen delegativ und kooperativ gestalten können.

Wie unterschiedlich berufseinstiegsspezifische Anforderungen im Rahmen der mitgestaltenden Kooperation im Referendariat erlebt werden können, berichtet *Julia Košinár* in ihren Fallstudien zu „Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Referendariat“. Wird im einen Fall die strukturell asymmetrisch angelegte Beziehung zwischen Ausbildungslehrperson und Referendarin negiert, was zu einer Enttäuschung der Erwartung, als Gleichgestellte anerkannt zu werden, wie auch zu einem Defizit in der Erfüllung des Bedürfnisses nach Anschluss und sozialer Integration ins Kollegium führt, so wird im anderen Fall die Asymmetrie als Schutz vor Verantwortungsübernahme genutzt. Die Autorin zeigt auf, dass Kooperation zwischen asymmetrischen Partnern in Ausbildungssituationen sowohl als Schutz wie auch als Geringschätzung erlebt werden kann, wodurch das Wahrnehmen und Bewältigen beruflicher Anforderungen entscheidend beeinflusst werden.

Personalentwicklung ist eine der zentralen Anforderungen, die Schulleitungen zu lösen haben. Sie können diese mittels Maßnahmen in drei Bereichen vorantreiben, nämlich mit Förder-, Bildungs- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen. Befunde zeigen, dass dies unter aktuellen Bedingungen in deutschsprachigen Ländern unterschiedlich wahrgenommen wird und generell nicht hinreichend gelingt. Aus einer vergleichend angelegten Studie berichten *Katja Kansteiner, Elisabeth Steger Vogt, Stephanie Appius* und *Tanja Bach-Blattner* über Akzeptanz und Verbreitung von Personalentwicklung unter dem Titel „Kollektive Verbindlichkeiten und kooperative Innovationsbemühungen. Ein Aspekt der schulischen Personalentwicklung“. Danach wird Personalentwicklung von Schulleitungspersonen zwar als wichtige Führungsaufgabe angesehen – die dafür nötige Zeit fehlt aber vielerorts. Diesem Umstand konstruktiv zu begegnen, regen die Autorinnen an, über spezifische Formen kollektiven Austausches zwecks Förderung von Verant-

wortungsübernahme für gemeinsames Lernen in der Organisation und damit auch über den Umgang mit zeitlichen Ressourcen nachzudenken. Individuelle Standortbesprechungen könnten dadurch einen verschiedenen Schulfunktionen stärkenden Stellenwert erhalten.

## Literatur

- Altrichter, H./Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“ als Innovationsbarriere? In: Holtappels, H.-G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim: Juventa, S. 195-221.
- Bauer, K.-O. (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS (2., durchgesehene und erweiterte Aufl.), S. 839-856.
- Bellmann, J./Müller, T. (2011). Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS.
- Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (2008). „Schulen im Team“: Einblicke in netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 19-70.
- Bloch, A. (2000). „Hauptsache Sturz der Burg von Küsnacht“ – Gesetzesvorlagen und Diskurse um eine akademische Volksschullehrerbildung im Kanton Zürich zwischen 1865 und 1938. In: Criblez, L./Hofstetter, R. (Hrsg.): La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen. Bern: Peter Lang, S. 239-265.
- Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Münster: Waxmann.
- Bonsen, M./Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), S. 167-184.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing Schools for Improvement. Phi Delta Kappan, 91 (7), S. 23-30.
- Clement, M./Vandenbergh, R. (2000). Teachers‘ professional development: a solitary or collegial (ad)venture? Teaching and Teacher Education, 16, S. 81-101.
- Combe, A./Kolbe, U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS (2., durchgesehene und erweiterte Aufl.), S. 857-875.
- Criblez, L./Hofstetter, R. (2000) (Hrsg.): La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen. Bern: Peter Lang.
- Dieckmann, K./Höhmänn, K./Tillmann, K. (2008). Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztagigen Schulen. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim: Beltz (2., korr. Aufl.), S. 164-185.
- Ditton, H. (2002). Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. Unterrichtswissenschaft, 30 (1), S. 197-212.
- Dörger, U. (1992). Projekt Lehrerkooperation. Eine pädagogische Konzeption zur Weiterentwicklung von Gesamtschulen. Weinheim/München: Juventa.
- Eder, F./Dämon, K./Hörl, G. (2011). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“: Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? Zeitschrift für Bildungsforschung, 1, S. 199-217.
- Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim/München: Juventa (2. Aufl. 2001).

- Fend, H. (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.
- Firestone, W./Pennel, J. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, S. 489-525.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghonda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 30-46.
- Frey, A. (2008). Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Landau: VEP.
- Frey, A./Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 541-572.
- Fussangel, K./Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 667-682.
- Fussangel, K. (2008). Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Wuppertal: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fzssangel/>
- Fydrich, T./Sommer, G./Brähler, E. (2007). Fragebogen zur Sozialen Unterstützung (F-SozU). Göttingen: Hogrefe.
- Gräsel, C./Fussangel, K./Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), S. 205-219.
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the Postmodern Age. London: Cassell.
- Helmke, A./Helmke, T./Schrader, F.-W./Wagner, W./Nold, G./Schröder, K. (2008). Alltagspraxis des Englischunterrichts. In: Klieme, E. (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a.: Beltz, S. 371-381.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. Zeitschrift für Pädagogik 54 (1), S. 63-80.
- Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.) (2011). Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, Okt. 2011. Weinheim/Basel: Beltz.
- Helsper, W./Tippelt, R. (2011a). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 268-288.
- Herzog, W./Makarova, E. (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 63-78.
- Honneth, A. (1992). Kampf um Anerkennung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Idel, T.-S./Ullrich, H./Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule. In: Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS/Springer, S. 9-25.
- INTASC (1992). Model standards for beginning teacher licensing and development: a resource for state dialogue. Washington/DC: Council of Chief State Officer.
- Jerger (1995). Kooperation und Konsens bei Lehrern. Eine Analyse der Vorstellungen von Lehrern über Organisation, Schulleitung und Kooperation. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kanning, U. P. (2004). Standards der Personaldiagnostik. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2009). Inventar sozialer Kompetenzen (ISK). Göttingen: Hogrefe.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), S. 220-237.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.

- Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2011, 4 (2), S. 157-185.
- Keller-Schneider, M./Albisser, S. (2012). Kooperation im Kollegium – eine Frage der Anerkennung? In: Kosinar, J./Leineweger, S./Hegemann-Fonger, H./Carle, U. (Hrsg.): Vielfalt und Anerkennung: Nationale und Internationale Perspektiven auf die Entwicklungsmöglichkeiten von Grundschule und Kindergarten. Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Bd. 10. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 130-142.
- Keller-Schneider, M./Albisser, S. (2013). Formen der Kooperation von Lehrpersonen und ihr Zusammenhang mit Berufsmotiven. In: Wannack, E./Bosshart, S./Eichenberger, A./Fuchs, M./Hardegger, E./Marti, S. (Hrsg.): 4- bis 12-Jährige – ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten. Münster: Waxmann, S. 319-327.
- Keller-Schneider, M./Hericks, U. (2013). Professionalisierung als individuelle und kollektive Entwicklungsaufgabe von Lehrpersonen und Kollegien. In: Hellmer, J./Witte, D. (Hrsg.): Schule im Umbruch begleiten. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 135-148.
- Klieme, E. (Hrsg.) (2008). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a.: Beltz.
- Klieme, E./Jude, N./Rauch, D./Ehlers, H./Helmke, A./Eichler, W./Thomé, G./Willenberg, H. (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In: Klieme, E. (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a.: Beltz, S. 319-344.
- Köker, A. (2013). Bedeutung obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J./Seifert, A. (2012). Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung. Münster: Waxmann.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative Work. Educational leadership, 44, S. 4-8.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. Teachers College Record, 91, S. 509 - 536.
- Lortie, D. C. (1975). The schoolteacher. A sociological study. Chicago: University of Chicago Press.
- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching – Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Dechert, H.-W. (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München: Piper, S. 37-76.
- Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57, Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 9-39.
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Strukturanalyse und Interdependenzen. journal für schulentwicklung, 2, S. 22-30.
- Newman, F. M. (1994). School-wide Professional Community. Issues in Restructuring Schools, No. 6, S. 1-3.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57, Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 40-59.
- PHZ (2007). Professionsstandards. Professionelle Standards für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen der Vorschule und der Primarstufe. [www.schwyz.phz.ch/ausbildung/professionsstandards](http://www.schwyz.phz.ch/ausbildung/professionsstandards) (Zugriff: 13.01.13).
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2006). Die Formen des pädagogischen Handelns: eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, R. (2011). In der „Concorde-Falle“: Festhalten an unnötigen Reformen. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS, S. 257-268.

- Reschke, K. (1995). Soziale Kompetenz entwickeln – Ressourcen entdecken helfen. Interventive Forschung auf der Basis des Kompetenzmodells von Vorweg & Schröder (1980). In: Margraf, J./Rudolf, K. (Hrsg.): *Training sozialer Kompetenz*. Baltmannsweiler: Röttger-Schneider, S. 205-228.
- Rolff, H.-G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 23 (5), S. 865-886.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York/London: Longman.
- Sammons, P./Hillman, J./Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research*. London: Office of Standards in Education.
- Seashore Louis, K./Leithwood, K. (1998). From Organizational Learning to Professional Learning Communities. In: Leithwood, K./Seashore Louis, K. (Hrsg.): *Organizational Learning in Schools*. Lisse: Swets en Zeitlinger, S. 275-285.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (2007). Einführung und Überblick. In: Dies. (Hrsg.): *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17-43.
- Scheerens, J./Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schmidt, J. U. (1995). Psychologische Messverfahren für soziale Kompetenzen. In: Seyfried, B. (Hrsg.): *Stolperstein Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen. Berichte zur Beruflichen Bildung*, Bd. 179, S. 117-135.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shachar, H./Shmuelovitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, S. 53-72.
- Sennett, R. (2012). *Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält*. Berlin: Hanser.
- Speck, K./Olk, Th./Stimpel, Th. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim/München: Juventa, S. 69-84.
- 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), S. 185-204.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 41-69.
- Stringfield, S. (1994). A Model of Elementary School Effects. In: Reynolds, D./Creemers, B. P. M./Nesselrodt, P. S./Schaffer, E. C./Stringfield, S./Teddle, C. (Hrsg.): *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon, S. 153-187.
- Stufflebeam (2001). The CIPP Model for Evaluation. In: Stufflebeam, D. L./Madaus, G. F./Kellaghan, T. (Hrsg.): *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers, S. 279-317.
- Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Terhart, E./Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 163-165.
- Weick, K. E. (1982). Administering Education in Loosely Coupled Schools. *Phi Delta Kappan*, 63, S. 673-676.