

Dirk Richter
Hans Anand Pant

LEHRERKOOPERATION IN DEUTSCHLAND

Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen
bei Lehrkräften der Sekundarstufe I

LEHRERKOOPERATION IN DEUTSCHLAND



Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen
bei Lehrkräften der Sekundarstufe I

Autoren

Dirk Richter,
Bergische Universität Wuppertal

Hans Anand Pant,
Humboldt-Universität zu Berlin,
Deutsche Schulakademie

Inhalt

Vorwort – Lehrkräfte auf dem Weg zu Teamspielern	6
Zusammenfassung zentraler Befunde	8
1. Einleitung	10
2. Grunddaten zur Lehrerkoopeation in Deutschland	13
2.1 Einstellungen zur Lehrerkoopeation in der Schule	13
2.2 Kooperation von Lehrkräften im nationalen und internationalen Vergleich	14
2.3 Für Kooperationsaktivitäten aufgewendete Zeit	17
2.4 Formen der Kooperation	19
3. Unterschiede im Kooperationsverhalten von Lehrkräften je nach individuellen Merkmalen	21
3.1 Unterschiede nach Geschlecht, Berufserfahrung und Region	21
3.2 Unterschiede nach Professionsmerkmalen	22
4. Unterschiede im Kooperationsverhalten von Lehrkräften je nach institutionellem Kontext	26
4.1 Unterschiede nach strukturellen und schulorganisatorischen Merkmalen	26
4.2 Unterschiede in Abhängigkeit der Zusammensetzung der Schülerschaft an der Schule	30
5. Unterschiede im Kooperationsverhalten von Lehrkräften je nach schulischen Rahmenbedingungen	32
6. Fazit und Empfehlungen	35
Summary of key findings	38
Literatur	40
Tabellenanhang	42
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	58
Über die Autoren	60
Impressum	61

VORWORT

Lehrkräfte auf dem Weg zu Teamspielern

Teamarbeit ist in der heutigen Arbeitswelt von der Ausnahme zum Normalfall geworden. Dies gilt zunehmend auch für den Bereich der Schule, in dem deutschlandweit über 750.000 Lehrkräfte arbeiten. Gleichwohl ist das Bild vom Lehrer als Einzelkämpfer genauso hartnäckig wie das Klischee über angeblich mangelnde Motivation und Einsatzfreude von Lehrern.

Die vorliegende Studie der Bildungsforscher Dirk Richter von der Bergischen Universität Wuppertal und Hans Anand Pant von der Humboldt-Universität zu Berlin sowie der Deutschen Schulakademie beruht auf einer repräsentativen Umfrage unter mehr als 1000 Lehrkräften. Sie erlaubt empirisch fundierte Einblicke in die Realität von Lehrern in Deutschland. Als Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung haben wir die Umfrage und die Studie anlässlich des internationalen Gipfels für den Lehrerberuf in Auftrag gegeben. Dieser Gipfel findet Anfang März 2016 zum ersten Mal in Deutschland statt. Als Stiftungen, die seit vielen Jahren im Bildungsbereich tätig sind, unterstützen wir die Kultusministerkonferenz gern bei der Ausrichtung dieser international beachteten Konferenz. Die Vielfalt in den Klassenzimmern nimmt zu – dabei kommen mehrere Faktoren zusammen: die Bemühungen um ein inklusives Schulsystem, sinkende Schülerzahlen und die daraus folgende Notwendigkeit altersheterogener Lerngruppen, der Trend zu einem zweigliedrigen Schulsystem und die anhaltende und aktuell stark steigende Einwanderung nach Deutschland. Dieser Vielfalt gerecht zu werden und dafür Sorge zu tragen, dass Schüler faire Bildungschancen haben, fordert Lehrkräfte heute besonders heraus.

Die bisherige Forschung gibt viele Hinweise darauf, dass eine intensive Zusammenarbeit den Lehrkräften hilft, diese Herausforderungen konstruktiv zu bewältigen. So sehen auch die Studienautoren in einer stärkeren Teamarbeit zwischen Lehrkräften einen Erfolgsfaktor für gute Schule, die gerade angesichts wachsender Heterogenität im Schulsystem an Bedeutung gewinnt. Deshalb steht Kooperation im Fokus der Umfrage und der Studie von Dirk Richter und Hans Anand Pant.

Die Befunde sind zunächst erfreulich. Die Lehrer lieben ihren Beruf. 80 Prozent bezeichnen sich als hoch motiviert, 76 Prozent sind sehr zufrieden in ihrem Job. Nur sechs Prozent klagen über große Erschöpfung. Besonders positiv äußern sich diejenigen Lehrkräfte, die eng mit Kollegen kooperieren. Weiterhin erfreulich: Lehrkräfte haben eine positive Einstellung zur Kooperation mit anderen Lehrkräften sowie mit anderen pädagogischen Fachkräften, Eltern und außerschulischen Partnern. Rund fünf Stunden von durchschnittlich 43 Stunden Wochenarbeitszeit wenden Lehrer nach eigenen Angaben für Kooperationen auf. 97 Prozent der Lehrer finden es wichtig, mit Kollegen zusammenzuarbeiten, und für 87 Prozent lohnt sich der Aufwand. Auch für außerschulische Partner ist die Mehrheit der Lehrkräfte aufgeschlossen.

Wenn es um die Form der Kooperation geht, ergibt sich ein differenzierteres Bild. Zwar zeigt sich, dass Lehrkräfte sich häufig austauschen, wenn es um Unterrichtsmaterialien oder Schüler (82 Prozent) und die Arbeitsteilung unter Kollegen (77 Prozent) geht. Die Studie macht aber auch deutlich, dass komplexere Formen der Zusammenarbeit weniger verbreitet sind. So be-

richten nur 50 Prozent der Lehrer davon, intensiv in Fachteams zusammenzuarbeiten. Weniger als ein Viertel der Lehrer unterrichtet häufiger auch im Team (23 Prozent), nur jeder zehnte Lehrer hospitiert häufiger im Unterricht anderer Lehrer (neun Prozent). Die Feedback-Kultur innerhalb des Kollegiums ist noch wenig ausgeprägt. „Ein Großteil der Lehrkräfte in Deutschland erhält keine oder nur sehr wenige Einblicke in den Unterricht anderer Kollegen“, folgern die Studienautoren. Im Verhältnis Lehrer – Schüler spielt Feedback hingegen heute schon eine wichtige Rolle: 53 Prozent der Lehrer geben ihren Schülern regelmäßig Rückmeldung über deren Lernentwicklung. Die Meinungen der Schüler zum Unterricht hingegen fragt nur jeder dritte Lehrer regelmäßig ab.

Die Studie ermöglicht erstmals auch internationale Vergleiche in Bezug auf die Lehrerkooperation. Fragen aus der internationalen TALIS-Lehrerstudie, an der sich Deutschland bisher nicht beteiligt hat, wurden dafür in die Umfrage aufgenommen. Die Befunde weisen darauf hin, dass die Zusammenarbeit der Lehrkräfte in Deutschland weniger intensiv ist als in anderen Ländern. In Deutschland unterstützen sich mehr Lehrer gegenseitig mit Unterrichtsmaterialien als im OECD-Mittelwert (62 zu 46 Prozent). Bei fachlichen oder pädagogischen Diskussionen über die Lernentwicklung von Schülern (50 zu 62 Prozent) oder gemeinsamen Bewertungsstandards (33 zu 41 Prozent) fällt Deutschland hinter den internationalen Durchschnitt zurück.

Ein weiterer wichtiger Befund der Studie ist die Erkenntnis, dass die Zusammenarbeit in Schulen mit Inklusionsangebot besonders ausgeprägt ist. Inklusion unterstützt also Kooperation, von der alle Schüler profitieren: Je höher der Anteil von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, desto häufiger und intensiver arbeiten Lehrer auch konzeptionell zusammen. Weitere beeinflussende Faktoren bei der Häufigkeit von Zusammenarbeit sind Schul- und Organisationsformen. So arbeiten Lehrkräfte an nicht-gymna-

sialen Schulformen häufiger zusammen als an Gymnasien. Dasselbe gilt auch für gebundene Ganztagschulen im Vergleich zu Halbtagschulen oder offenen Ganztagschulen.

Wichtige Erkenntnisse liefert die Studie nicht zuletzt über die Gelingensbedingungen von Kooperation unter Lehrkräften. Als förderlich für eine enge und intensive Teamarbeit benennen Richter und Pant die Unterstützung durch die Schulleitung, fest installierte Teamarbeitszeiten und etablierte Strukturen für jahrgangsinterne und -übergreifende sowie fachbezogene und -übergreifende Abstimmungen.

Eine intensive Kooperation von Lehrern geht nicht nur mit deren Kompetenzaufbau, Effizienz und Gesundheit einher. Teamarbeit im Lehrerkollegium – unter Einbezug anderer Professionen wie Sozialarbeiter und Schulpsychologen – ist ein Schlüssel dafür, mit der wachsenden Vielfalt in den Schulklassen umzugehen und Schüler besser individuell fördern zu können.

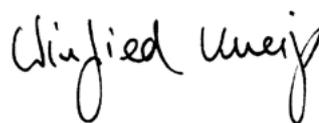
Wir danken den Autoren Dirk Richter und Hans Anand Pant für ihre hervorragende Arbeit und hoffen, dass die Studie einen Impuls gibt, die Potenziale von Kooperationen in der Schule weiter auszubauen und zu nutzen.



Jörg Dräger
Vorstandmitglied
Bertelsmann Stiftung



Uta-Micaela Dürig
Geschäftsführerin
Robert Bosch Stiftung



Winfried Kneip
Geschäftsführer
Stiftung Mercator



Ekkehard Winter
Geschäftsführer
Deutsche Telekom Stiftung

Zusammenfassung zentraler Befunde

1. Lehrkräfte sind der Kooperation mit anderen Lehrkräften und weiteren schulischen Akteuren grundsätzlich positiv gegenüber eingestellt.

Über 90 Prozent der Lehrkräfte halten es für wichtig, mit anderen Lehrkräften zusammenzuarbeiten und sich kollegial bei Problemen zu helfen. Auch der Kooperation mit Vereinen, Unternehmen und Kultureinrichtungen steht die Mehrheit der Lehrkräfte positiv gegenüber. Etwa drei Viertel der Lehrkräfte haben bereits Erfahrungen in einer solchen Zusammenarbeit sammeln können.

2. Lehrkräfte tauschen häufig Materialien und Informationen aus, komplexere Formen der Zusammenarbeit sind jedoch selten zu beobachten.

Etwa 60 Prozent der Lehrkräfte tauschen regelmäßig Lehr- und Unterrichtsmaterialien untereinander aus. Auch der Austausch von Informationen (z. B. über Inhalte von Fortbildungen oder Vertretungsstunden) wird von der überwiegenden Mehrzahl der Lehrkräfte berichtet. Komplexere Formen der Zusammenarbeit, wie z. B. die gemeinsame Unterrichtsplanung oder das gemeinsame Unterrichten, finden nur bei etwa 20 Prozent der Lehrkräfte statt. Noch seltener berichten Lehrkräfte davon, dass sie regelmäßig bei anderen Lehrkräften hospitieren und Feedback geben (neun Prozent). Dies macht deutlich, dass zeitintensive Kooperationsaktivitäten, bei denen gemeinsam ein Problem gelöst oder etwas Neues erarbeitet wird, sehr selten stattfinden.

3. Stärken und Schwächen im Kooperationsverhalten von Lehrkräften in Deutschland im internationalen Vergleich.

Beim Vergleich des Kooperationsverhaltens von Lehrkräften in Deutschland mit den Befunden der internationalen Lehrkräftebefragung TALIS (*Teaching and Learning International Survey*; OECD 2014a) zeigt sich, dass Lehrkräfte in Deutschland häufiger als im OECD-Durchschnitt regelmäßig Materialien austauschen und an fach- und jahrgangsübergreifenden Aktivitäten (z. B. im Rahmen von Projektunterricht) teilnehmen. Deutlich seltener als im OECD-Durchschnitt sprechen Lehrkräfte regelmäßig über die Lernentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler oder erarbeiten gemeinsam Standards zur Leistungsbewertung.

4. Hohe Motivation und Zufriedenheit im Beruf und in der Regel geringe Überlastung.

Hinsichtlich einiger Merkmale des Wohlbefindens und der psychischen Lehrergesundheit ergibt sich ein positives Bild bei den Lehrkräften der Sekundarstufe I. Sie berichten überwiegend über ein durchschnittliches bis hohes Kompetenzerleben, einen hohen Enthusiasmus für das Unterrichten, eine hohe Berufszufriedenheit und ein geringes Erschöpfungserleben. Die Gruppe derer, die über eine hohe emotionale Erschöpfung klagen, umfasst lediglich sechs Prozent der Lehrkräfte.

5. Intensiveres Kooperationsverhalten bei motivierten, zufriedenen und wenig belasteten Lehrkräften.

Lehrkräfte, die sich selbst als kompetent erleben, Freude am Unterrichten haben, mit dem Beruf zufrieden sind und wenig emotionale Erschöp-

fung wahrnehmen, kooperieren in der Regel häufiger. Dies zeigt sich insbesondere für den Austausch mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Lernentwicklung und den Unterricht sowie für die Weitergabe von Lehr- und Unterrichtsmaterial. Komplexere Formen der Zusammenarbeit, wie z. B. die gemeinsame Unterrichtsplanung, werden häufiger von den Lehrkräften berichtet, die sich auch als kompetent im Unterrichten erleben und generell zufrieden mit ihrer Arbeit sind. Kooperationsaktivitäten scheinen daher nicht zu einer stärkeren Belastung beizutragen.

6. Lehrkräfte an Schulen mit Inklusionsangebot weisen starkes Kooperationsverhalten auf.

An Schulen mit Inklusionsangebot arbeiten Lehrkräfte erwartungskonform häufiger mit Sonder- und Sozialpädagogen zusammen und unterrichten häufiger regelmäßig im Team. Aber auch andere Formen des Austauschs, wie die Weitergabe von Material, das Gespräch über die Lernentwicklung mit den Schülerinnen und Schülern und die Erarbeitung von Bewertungsstandards finden an Inklusionsschulen häufiger statt. Ferner zeigt sich, dass die Kooperationsaktivitäten dann zunehmen, wenn der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf steigt. Dies weist darauf hin, dass Inklusion möglicherweise als Katalysator für die Etablierung kooperativer Arbeitsbeziehungen dient. Dabei beschränkt sich die Kooperation nicht nur auf einen erhöhten Austausch von Informationen, sondern umfasst auch häufiger komplexe und zeitintensive Formen der Zusammenarbeit.

7. Mehr kooperatives Verhalten an vollgebundenen Ganztagschulen.

Lehrkräfte an vollgebundenen Ganztagschulen unterscheiden sich im Kooperationsverhalten in Teilen stark von Lehrkräften an Halbtagschulen. Mehr Aktivitäten zeigen sich insbesondere beim Team-Teaching, bei der gemeinsamen Vorbereitung von Unterricht und bei der kollegialen Hospitation. Beim Vergleich der teilgebundenen bzw.

offenen Ganztagschulen mit den Halbtagschulen zeigen sich keine oder nur marginale Unterschiede in der Kooperationsaktivität. Dies deutet darauf hin, dass vor allem an vollgebundenen Ganztagschulen günstige Bedingungen für Kooperationen gegeben sind.

8. Häufig ungünstige Rahmenbedingungen zur Schaffung von komplexen Kooperationsstrukturen an Schulen.

Weniger als die Hälfte der Lehrkräfte berichtet davon, dass der Stundenplan und die Zeitpläne nach dem Unterricht Freiräume für die gemeinsame Zusammenarbeit bieten und dass ausreichend Arbeitsräume für die gemeinsame Teamarbeit zur Verfügung stehen. Dementsprechend ist die Mehrheit des Kollegiums an vielen Schulen nach dem Unterricht nicht mehr präsent. Trotz der ungünstigen zeitlichen und materiellen Rahmenbedingungen nimmt die Mehrheit der befragten Lehrkräfte jedoch auch wahr, dass sich die Schulleitungen für die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften einsetzen und gute Koordinationsstrukturen zur Organisation der Unterrichtsarbeit bestehen.

9. Zeit, Koordinationsstrukturen und Unterstützung durch die Schulleitung begünstigen Kooperation an Schulen.

Einige schulorganisatorische Rahmenbedingungen stehen deutlich mit dem berichteten Kooperationsverhalten der Lehrkräfte in Verbindung. Vor allem die Berücksichtigung von Teamarbeitszeiten im Stundenplan, die Etablierung von Koordinationsstrukturen zur Abstimmung der Unterrichtsarbeit und die Unterstützung durch die Schulleitung scheinen sich positiv auf das Kooperationsverhalten auszuwirken. Dies deckt sich mit dem Befund, dass Lehrkräfte, die auch nach dem Unterricht längere Zeit an der Schule präsent sind, mehr Zeit in Kooperationsaktivitäten investieren. Die Verfügbarkeit von materiellen Ressourcen (z. B. Arbeitsräume für die Teamarbeit) hängt entgegen der Erwartung nicht oder nur in geringerer Form mit dem Kooperationsverhalten zusammen.

1 Einleitung

Leset man die Anforderungsprofile in Stellenanzeigen, so findet man kaum noch ein Berufsfeld, in dem nicht Teamfähigkeit als ein zentrales Profilmerkmal von Bewerberinnen und Bewerbern erwünscht oder sogar gefordert wird. Dies gilt für den privaten Arbeitsmarkt ebenso wie für viele Stellen im öffentlichen oder staatlichen Bereich. Die Fähigkeit, sich in bestehende Teamstrukturen einzupassen und konstruktiv mit Kolleginnen und Kollegen berufliche Anforderungen und Probleme zu bewältigen, gilt inzwischen als unabdingliche Metaqualifikation moderner Arbeitswelten.

Das Berufsfeld Schule schien lange Zeit von dieser Entwicklung abgeschnitten. Im Gegenteil: Eine Kultur der pädagogischen Unabhängigkeit und der Handlungsautonomie prägte weitgehend das Selbstverständnis und das unterrichtliche Wirken von Lehrkräften. Typisch ist das (Zerr-)Bild des Lehrers, der die Tür des Klassenzimmers hinter sich schließt und niemandem außer sich selbst Rechenschaft über das Geschehen im Unterricht sowie über die erzielten pädagogischen Erfolge abgab und abgeben musste. Zu den individuell belastenden Kehrseiten der Autonomie zählten Einzelkämpfertum bis hin zu Phänomenen der intellektuellen und menschlichen Vereinsamung. Die kollegial geteilte Vorstellung bestand oftmals eher in „kollegialen Nichtangriffspakten“ (Schimank 2014, S. 146).

Spätestens seit den für Deutschland enttäuschenden Resultaten in der ersten PISA-Studie hat sich an diesem Lehrerbild und der Lehrerrealität vieles geändert. Im Zuge neuer bildungspolitischer Steuerungskonzepte haben in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten viele Staaten und auch Deutschland Elemente des sogenannten *New Public Management* sowie des Modells evidenzbasierter Steuerung eingeführt. Diese neuen Steuerungskonzepte verknüpfen Maß-

nahmen zur Erhöhung von Rechenschaftspflicht (Accountability) mit Maßnahmen einer erweiterten Autonomie der Einzelschule. Schulen werden infolge einer stärkeren Dezentralisierung von Entscheidungszuständigkeiten zu eigenständigen Steuerungsakteuren (Thiel 2008). Damit haben sich auch die Anforderungen an das professionelle Selbstverständnis und Handeln von Schulleitungen und Lehrkräften erheblich gewandelt.

In der Logik eines Modells der *professionellen Selbstregulierung* zählen die gemeinschaftliche Verständigung über die Ziele schulischer Arbeit, z. B. im Rahmen einer Leitbildentwicklung, der Schulprogrammarbeit oder der Entwicklung eines schuleigenen Curriculums, die Peer-Evaluation selbstgesteckter Entwicklungsziele sowie eine kollaborative Unterrichtsentwicklung nunmehr zum Kernbestand eines neuen professionellen Selbstverständnisses (Thiel, Cortina & Pant 2014, S. 142).

Neben den genannten neuen Steuerungskonzepten kamen in den letzten Jahren weitere Entwicklungen im Bildungssystem hinzu, die die Kooperation unter Lehrkräften zu einer immer dringlicher erscheinenden Notwendigkeit werden lassen. So ist die Schülerschaft in deutschen Klassenzimmern erheblich heterogener zusammengesetzt als noch vor wenigen Jahren. Um individuelles Lernen in heterogenen Gruppen optimal zu ermöglichen, so die Grundthese, ist die Zusammenarbeit aller mit der Lernentwicklung des Kindes befassten pädagogischen Kräfte (Fachlehrkräfte, Sonder- und Sozialpädagogen, Schulsozialarbeiter, Schulpsychologen) erforderlich.

Für die zunehmende Heterogenität im deutschen Bildungssystem sind verschiedene Faktoren verantwortlich, die sich teilweise überlagern und verstärken: (1) Der regional zum Teil massive Rückgang der Schülerzahlen ist mit dafür aus-

schlaggebend, dass altersheterogene Lerngruppen in jahrgangsübergreifenden Lernformen bis in die Sekundarstufe hinein unterrichtet werden. (2) Der Trend zur Zweigliedrigkeit des Bildungssystems in den Bundesländern, bei der neben dem Gymnasium nur noch eine weitere Schulart angeboten wird, bedingt eine erhebliche Leistungspreizung in den verbliebenen Schulformen; dies betrifft nicht nur die nicht-gymnasialen Schularten, sondern aufgrund der stark gestiegenen Gymnasialquote, die inzwischen bundesweit fast 50 Prozent erreicht, eben auch das Gymnasium. (3) Schließlich führen die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in inklusive Beschulungsmodelle in den Ländern sowie (4) der aktuelle Andrang von Kindern mit Fluchterfahrung zu einer bisher ungekannten sozialen, ethnischen, religiösen und leistungsmäßigen Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse in den Schulen. Um dieser „neuen Heterogenität“ gerecht werden zu können, bedarf es aus Expertensicht einer Vielzahl pädagogischer Konzepte, Unterrichtsarrangements, fachdidaktischer Ansätze und praktischer Erfahrungen, die nur durch Kommunikation und Austausch im Kollegium – also durch kooperative Arbeitsformen – für möglichst viele verfügbar und einsetzbar werden. Wie Vangrieken und Kolleginnen (2015, S. 36) es formulieren: „Not collaborating is no longer an option.“

Was aber soll unter Lehrerkooperation verstanden werden? Der Blick in die Forschungsliteratur offenbart einen erstaunlichen Mangel an präzisen Definitionen. Vielmehr finden sich vor allem im angloamerikanischen Raum unter dem Überbegriff *Teacher Collaboration* verschiedene Konzepte wie Teaching Teams, Professionelle Lerngemeinschaften, *Communities of Practice* und viele mehr (vgl. Vangrieken et al. 2015). Im Kern gemeinsam ist den meisten Vorstellungen, dass sich Lehrkräfte regelmäßig treffen, um in gemeinsamer Verantwortung den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler zu sichern oder zu steigern. Wie formalisiert oder eng dabei die Austauschbeziehungen sind, ob gemeinsa-

me pädagogische Grundhaltungen vorhanden sein müssen oder wie groß ein kooperatives Arbeitsnetzwerk sein darf, wird uneinheitlich gesehen. Häufig wird in der wissenschaftlichen Betrachtung noch hinsichtlich struktureller und inhaltlicher Aspekte von Lehrerkooperation differenziert. Strukturell wird zwischen jahrgangsinterner bzw. jahrgangsübergreifender (vertikaler) Kooperation sowie zwischen fachlicher bzw. fachübergreifender (horizontaler) Kooperation unterschieden. Inhaltlich wird der Grad der erreichten „Tiefe“ der Kooperation aufgeschlüsselt auf einem Kontinuum von weitgehender Autonomie über verschiedene Grade der koordinierten Handlungsplanung und -ausführung bis hin zum Austausch über pädagogische Ansätze, teilweise durch Realisierung gemeinsamer Unterrichtseinheiten und kollegialer Hospitation und Supervision. Die weiter unten im Abschnitt 2.4 vorgestellte Konzeption der drei Niveaustufen der Lehrerkooperation von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) schließt hier an.

Welche Vorteile und welcher Nutzen, aber auch welche negativen Konsequenzen von Lehrerkooperation sind nach dem Stand der Forschung zu erwarten? Hier lassen sich drei Ebenen unterscheiden, auf denen Kooperation in der Schule einen Mehrwert verspricht: (1) für Schülerinnen und Schüler, (2) für die Lehrkräfte selbst und (3) für die Schule als Organisation. In einer umfangreichen Überblicksarbeit (Metaanalyse) wurde gezeigt, dass das Vorhandensein professioneller Lerngemeinschaften an Schulen zwar schwach, aber positiv mit dem Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt (Lomos, Hofman & Bosker 2011). Den dahinter liegenden Mechanismus beschreiben einige Studien so: Kooperierende Lehrkräfte verfeinern und erweitern im Austausch mit Kollegen ihr eigenes fachliches und fachdidaktisches Repertoire, fühlen sich sicherer in der Vermittlung der Inhalte, werden sensibler für die Denkprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler und werden generell offener für evidenzbasierte Unterrichtsmethoden. Weiterhin profitieren Schülerinnen und Schüler indirekt

von kooperativen Lehrerbeziehungen, wenn sie selbst sich in kooperativen Lernformen mit ihren Mitschülern betätigen sollen. Hier fungieren kooperative Kollegien als Rollenmodell für die Lernenden.

Die meisten Studien beschäftigen sich mit den positiven Effekten von Kooperation auf die Lehrerinnen und Lehrer selbst (s. Vangrieken et al. 2015). Dazu zählt das Empfinden kooperierender Lehrerinnen und Lehrer, dass sie effektiver, variantenreicher und kreativer unterrichten, motivierter bei der Unterrichtsvorbereitung sind, dass Gefühle der Entfremdung von der Arbeit und der Isolation zurückgehen und insgesamt Selbstbewusstsein und Arbeitszufriedenheit ansteigen. Diese positiven Effekte gelten offenbar insbesondere für Berufsanfänger und für Lehrkräfte, die es mit herausfordernd zusammengesetzten Lerngruppen zu tun haben.

Auf der Ebene der Schule als Organisation trägt Lehrerkooperation nach Aussage mehrerer Studien zu verstärkter Innovationsbereitschaft bei, begünstigt schulweit eine stärkere Orientierung auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler, teilweise vermittelt über eine intensivere Evaluations- und Feedbackkultur, sie lässt Hierarchien tendenziell verflachen und partizipative Strukturen erstarken (s. Vangrieken et al. 2015).

Aber auch negative Konsequenzen der Lehrerkooperation finden sich. So berichten etliche Studien, dass Lehrkräfte sich in kooperativen Settings einem erhöhten Konkurrenz-, aber auch Konformitätsdruck ausgesetzt fühlen, Autonomieverluste wahrnehmen und ihren Zeitaufwand intensivieren mussten. Es werden Phänomene der „Kleinstaaterei“ und „geschlossener Gesellschaft“ vor allem in großen Kollegien berichtet. Insgesamt ruft eine „von oben verordnete“ Kooperation tendenziell ein erhöhtes Widerstandsverhalten auf den Plan.

Weiterhin kristallisieren sich in der empirischen Forschung einige Bedingungen und Faktoren

heraus, die das Entstehen kooperativer Arbeitsformen im Lehrerkollegium begünstigen bzw. behindern. Hierzu zählen unter vielen anderen ausreichende Zeitgefäße für kooperative Abstimmungen, eine geringe Personalfuktuation im Kollegium, eine nicht bloß symbolisch, sondern instrumentell unterstützende Schulleitung, geringer Arbeits- und Standardisierungsdruck sowie Wissen und Fertigkeiten zum Aufbau von Teamstrukturen (s. Übersicht bei Vangrieken et al. 2015, S. 30 ff).

In dieser kurzen Einführung wurden einige Ansätze und internationale Forschungsergebnisse zur Lehrerkooperation zusammengefasst. Einiges hiervon findet sich auch im theoretischen Rahmenkonzept der TALIS-Studie wieder (OECD 2014a). Für Deutschland, dessen 16 Bundesländer sich nicht an TALIS beteiligt haben, lag bislang keine entsprechende Bestandsaufnahme vor, die zumindest wichtige Grunddaten zur Lehrerkooperation auf breiter empirischer Basis vorhält, die als Ausgangspunkt für vertiefende Analysen bzw. weiterführende Studien genutzt werden können. Die nachfolgend berichteten Ergebnisse unserer Studie schließen diese Lücke.

2 Grunddaten zur Lehrerkooperation in Deutschland

Im Herbst 2015 gab ein Konsortium bestehend aus der Bertelsmann Stiftung, der Robert Bosch Stiftung, der Deutschen Telekom Stiftung und der Stiftung Mercator eine Befragung in Auftrag, um repräsentative Erkenntnisse über die Zusammenarbeit von Lehrkräften zu gewinnen. An der Umfrage, die durch das Meinungsforschungsinstitut Infratest dimap durchgeführt wurde, nahmen insgesamt 1.015 Lehrkräfte der Sekundarstufe I teil, die an staatlichen allgemeinbildenden Schulen unterrichten. Lehrkräfte an Förderschulen und Privatschulen wurden nicht befragt. Die Erhebung wurde als Quotenstichprobe angelegt und durch eine Gewichtung an die amtlichen Strukturen angepasst. Die Studie ist damit repräsentativ für Alter, Geschlecht, Region (Ost/West) und Schulform.

2.1 Einstellungen zur Lehrerkooperation in der Schule

Nahezu alle befragten Lehrkräfte halten es für wichtig, mit anderen Lehrkräften zusammenzuarbeiten (97%) und sich kollegial bei Problemen zu helfen (96%) (Tabelle 1). Auch der zusätzliche Aufwand, der durch die Zusammenarbeit mit anderen entsteht, wird nicht als problematisch angesehen (87%). Dies macht deutlich, dass Lehrkräfte ihre Rolle nicht als Einzelkämpfer auffassen, obwohl sie ihren Beruf weitestgehend allein ausüben. Diese Haltungen finden sich gleichermaßen bei Männern und Frauen, bei Berufseinsteigern und bei sehr erfahrenen Lehrkräften.

Die Ergebnisse haben auch gezeigt, dass 74 Prozent der Lehrkräfte Erfahrungen in der außerschulischen Zusammenarbeit mit Vereinen, Unternehmen und Kultureinrichtungen gesammelt haben. Von dieser Gruppe berichtet ebenfalls die überwiegende Mehrheit von grundsätzlich positiven Erfahrungen. Aus Sicht der Lehrkräfte bereichern außerschulische Partner die Lehr- und Lernkultur (95%), ergänzen den Unterricht um wichtige Inhalte (91%), fördern fächerübergreifendes Arbeiten (80%) und stützen die eigene berufliche Weiterentwicklung (70%). Der zusätzliche Mehraufwand, der durch die Einbeziehung außerschulischer Partner entsteht, wird ebenso nicht als problematisch angesehen (89%). Die positiven Äußerungen der Lehrkräfte gegenüber kooperativer Arbeitsformen lassen vermuten, dass sich diese Einstellungen auch in einem intensiven Kooperationsverhalten niederschlagen.

Tabelle 1: Prozentualer Anteil von Lehrkräften mit positiven bzw. negativen Einstellungen zur Kooperation

Positive Einstellung	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
Für die Tätigkeit als Lehrer ist es wichtig, mit Kollegen zusammenzuarbeiten.	22	75
Kollegiale Hilfe bei Problemen ist ein wichtiger Bestandteil der Lehreraarbeit.	25	71
Negative Einstellung	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Die Kooperation mit Kollegen bedeutet einen hohen Aufwand, der sich selten lohnt.	44	43
Die Kooperation in Lehrerkollegien ist nicht notwendig, da die einzelne Lehrkraft für ihren Unterricht allein verantwortlich ist.	31	57

Anmerkung: Die Aussagen basieren auf einer Untersuchung von Lipowsky und Rzejak (2014).

Quelle: eigene Erhebung.

2.2 Kooperation von Lehrkräften im nationalen und internationalen Vergleich

Die Kooperationsaktivitäten von Lehrkräften wurden bereits in der international vergleichenden Lehrkräftebefragung TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) untersucht (OECD 2014a). Aus dieser Untersuchung liegen jedoch keine Daten darüber vor, wie Lehrkräfte in Deutschland hinsichtlich ihres Kooperationsverhaltens im internationalen Vergleich abschneiden. Die vorliegende Studie zielt deshalb darauf ab, Informationen über das Kooperationsverhalten von Lehrkräften in Deutschland zu gewinnen und diese Befunde international zu vergleichen.

Internationale Vergleiche können für die in Tabelle 2 aufgeführten Kooperationsaktivitäten vorgenommen werden. Im Mittelpunkt steht dabei der Vergleich der Angaben aus der aktuell durchgeführten Untersuchung und dem OECD-Durchschnittswert, der in TALIS für alle OECD-Staaten ermittelt wurde. Zur Erfassung der Kooperationsaktivitäten gaben Lehrkräfte in TALIS an, wie häufig sie bestimmte kooperative Aktivitäten innerhalb eines Schuljahres durchgeführt haben. Differenziert wurde hierbei, ob Lehrkräfte eine Aufgabe nie, einmal im Jahr oder seltener, zwei- bis viermal pro Jahr, fünf- bis zehnmal pro Jahr, ein- bis dreimal pro Monat oder mindestens einmal pro Woche übernommen haben. Von

Was ist die TALIS-Studie?

Die TALIS-Studie ist eine internationale, von der OECD durchgeführte Befragung von Lehrkräften und Schulleitern der Sekundarstufe zur Untersuchung der beruflichen Situation und der Arbeitsbedingungen des Lehrpersonals. Die Untersuchung fand bislang in den Jahren 2008 und 2013 statt und umfasste im letzten Durchgang insgesamt 24 OECD-Staaten und weitere zehn Partnerstaaten. Deutschland befand sich bislang jedoch nicht unter den Teilnehmerländern. Pro Teilnehmerland wurden aus 200 Schulen jeweils 20 Lehrkräfte und ein Mitglied der Schulleitung mit einem schriftlichen oder onlinegestützten Fragebogen befragt. In der TALIS-Befragung wurden u. a. Daten zur Lehreraus- und -fortbildung, zu pädagogischen Überzeugungen, Merkmalen des Unterrichts, zur professionellen Kompetenz und zur Kooperation zwischen Lehrkräften erhoben.

diesen sechs Kategorien wurden für diese Untersuchung jeweils die beiden unteren und oberen zusammengefasst, um Extremgruppen mit geringen bzw. höheren Kooperationsaktivitäten miteinander zu vergleichen. Die eine Gruppe umschließt die Kategorien nie und einmal im Jahr oder seltener, die zweite verbindet die Kategorien ein- bis dreimal pro Monat und mindestens einmal pro Woche. Diese Art der Zusammenfassung erschien vor allem deshalb angemessen, da nicht alle untersuchten Aktivitäten im Schulalltag im wöchentlichen Rhythmus realisiert werden.

Die Ergebnisse in Tabelle 2 weisen darauf hin, dass die Mehrzahl der Lehrkräfte in Deutschland regelmäßig Lehr- und Unterrichtsmaterialien austauscht und die Hälfte über die Lernentwicklung von Schülern spricht. Deutlich weniger Lehrkräfte geben an, mindestens im monatlichen Rhythmus in anderen Bereichen zu kooperieren, z. B. als Team in der Klasse zu unterrichten (23%), im Unterricht anderer zu hospitieren (9%) und an gemeinsamen Fortbildungen teilzunehmen (4%). Besonders auffällig ist dabei auch, dass über die Hälfte der Lehrkräfte in Deutschland nie oder nur einmal pro Jahr im Team mit einer anderen Lehrkraft unterrichtet (56%) oder in anderen Klassen

hospitiert und kollegiales Feedback gibt (64%). Mit anderen Worten: Ein Großteil der Lehrkräfte in Deutschland erhält keine oder nur sehr wenige Einblicke in den Unterricht anderer Kollegen.

Zur Einordnung der Ergebnisse lassen sich die Vergleichswerte aus der internationalen TALIS-Befragung 2013 heranziehen. Im internationalen Vergleich tauschen deutlich mehr Lehrkräfte in Deutschland Unterrichtsmaterialien aus als im OECD-Durchschnitt (62% bzw. 46%) und sie beteiligen sich häufiger an Aktivitäten mit verschiedenen Klassen oder Altersgruppen (18% bzw. 12%). Deutlich geringer fallen hingegen die Kooperationswerte aus, die einen fachlichen bzw. pädagogischen Diskurs zwischen Lehrkräften beschreiben. Diskussionen über die Lernentwicklung und Absprachen zu gemeinsamen Bewertungsstandards finden zwar bei vielen Lehrkräften in Deutschland regelmäßig statt, jedoch seltener als im OECD-Durchschnitt. Hinsichtlich der Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen gibt es in Deutschland ein anderes Muster als international: Zwar nehmen weniger Lehrkräfte in Deutschland häufig an Fortbildungen teil, andererseits ist der Anteil der „Fortbildungsabstinenten“, also derjenigen ohne Fortbildungsbesuch,

Tabelle 2: Häufigkeit verschiedener Kooperationsaktivitäten: Vergleich Deutschland und OECD-Durchschnitt (TALIS-Befragung) (Angaben in Prozent)

Kooperationsaktivitäten	Deutschland		OECD Durchschnitt	
	nie ¹	regelmäßig ²	nie ¹	regelmäßig ²
Lehr- und Unterrichtsmaterial mit Kollegen austauschen	8	62	16	46
An Diskussionen über die Lernentwicklung bestimmter Schüler teilnehmen	5	50	8	62
Mit anderen Lehrern an meiner Schule zur Gewährleistung gemeinsamer Bewertungsstandards zusammenarbeiten	19	33	19	41
Gemeinsam als Team in derselben Klasse unterrichten	56	23	56	26
Mich an gemeinsamen Aktivitäten mit verschiedenen Klassen und Altersgruppen (z. B. Projekten) beteiligen	20	18	45	12
Im Unterricht anderer Lehrer hospitieren und Feedback geben	64	9	66	9
An gemeinsamen Fortbildungen teilnehmen	27	4	37	17

Anmerkungen: ¹ Zusammenfassung der Antwortmöglichkeiten „jährlich“ und „nie“, ² Zusammenfassung der Antwortmöglichkeiten „wöchentlich“ und „monatlich“. Quelle: eigene Erhebung.

kleiner als in der TALIS-Studie 2013. Die Übersichten im Tabellenanhang ermöglichen darüber hinaus eine Einordnung der deutschen Befunde in das Ergebnis der einzelnen TALIS-Teilnehmerstaaten (Anhang T1).

Zusätzlich zu den Kooperationsaktivitäten, die in TALIS untersucht wurden, betrachtet die vorliegende Studie für Deutschland noch weitere Aktivitäten, in denen Lehrkräfte mit ihren Kollegen und weiterem schulischem Personal zusammenarbeiten. Für diese liegen keine internationalen Vergleichswerte vor. Aus Tabelle 3 wird ersichtlich, dass ein Großteil der Lehrkräfte regelmäßig mit Sonderpädagogen und Sozialpädagogen an der Schule zusammenarbeitet¹. Inwiefern diese intensive Zusammenarbeit mit den Rahmenbedingungen an der Schule und der Komposition der Schülerschaft zusammenhängt, wird in den Kapiteln 4 und 5 näher untersucht. Des Weiteren zeichnet sich in den Daten ab, dass gut die Hälfte der befragten Lehrkräfte regelmäßig mit ihren Schülern über deren Lernentwicklung spricht. Das Instrument des Schülerfeedbacks zum eigenen Unterricht nutzt hingegen nur ein Drittel der Lehrkräfte regelmäßig und etwa ein Fünftel der Lehrkräfte holt nie Feedback über den eigenen

Unterricht ein. Insbesondere diese beiden Formen des Feedbacks sind aus Sicht von Hattie (2009) von besonderer Bedeutung: Die kontinuierlichen Rückmeldungen der Lehrkräfte über den Fortgang des Lernprozesses tragen maßgeblich zu einer positiven Lernentwicklung der Schüler bei (d=.9; ebd.). Auch das Einholen von Feedback über den Unterricht unterstützt Lehrkräfte wiederum darin, Lehr- und Lernprozesse aus Sicht der Schüler zu bewerten und die so gewonnenen Hinweise für die weitere Unterrichtsgestaltung zu nutzen. Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass ein substantieller Anteil der Lehrkräfte regelmäßig lernbezogenes Feedback gibt und auch Feedback über den Unterricht einholt. Eine größere Gruppe von Lehrkräften (21%) nutzt jedoch bislang gar nicht oder nur sehr selten die Möglichkeit, unterrichtsbezogene Rückmeldungen zu bekommen. Ebenfalls selten berichten Lehrkräfte davon, dass ganze Unterrichtseinheiten oder Projekte mit anderen Kollegen gemeinsam geplant werden (20%) und dass Lehrkräfte mit Kollegen anderer Schulen zusammenarbeiten (9%). Formale Strukturen wie fachliche oder fachübergreifende Konferenzen werden von Lehrkräften wahrgenommen, doch nur etwa jede sechste Lehrkraft besucht diese monatlich oder öfter.

Tabelle 3: Häufigkeit verschiedener Kooperationsaktivitäten (kein TALIS-Vergleich möglich)

Kooperationsaktivitäten	Deutschland	
	nie ¹	regelmäßig ²
Mit Sonderpädagogen meiner Schule zusammenarbeiten ³	22	59
Mit meinen Schülern über ihre Lernentwicklung sprechen	4	53
Mit Sozialpädagogen/Sozialarbeitern/Psychologen meiner Schule zusammenarbeiten ⁴	21	45
Feedback über den Unterricht von meinen Schülern einholen	21	32
Ganze Unterrichtseinheiten oder Projekte mit Kollegen gemeinsam planen	30	20
An fachübergreifenden Konferenzen teilnehmen	22	16
An Fachkonferenzen teilnehmen	7	15
Mit Lehrkräften anderer Schulen zusammenarbeiten	61	9

Anmerkungen: ¹ Zusammenfassung der Antwortmöglichkeiten „jährlich“ und „nie“, ² Zusammenfassung der Antwortmöglichkeiten „wöchentlich“ und „monatlich“, ³ n=393 Lehrkräfte, ⁴ n=802 Lehrkräfte.

Quelle: eigene Erhebung.

¹ Der Anteil der Lehrkräfte, die mit Sonder- und Sozialpädagogen zusammenarbeiteten, bezieht sich auf diejenigen, an deren Schule selbst ein Sonder- bzw. Sozialpädagoge tätig ist. Lehrkräfte, an deren Schulen keine Sonder- bzw. Sozialpädagogen beschäftigt sind, wurden bei dieser Frage nicht berücksichtigt.

2.3 Für Kooperationsaktivitäten aufgewendete Zeit

Wie sieht das berufsbezogene wöchentliche Zeitbudget von Lehrkräften aus und welchen Raum nehmen darin die Kooperationsaktivitäten ein? Um dies zu erfahren, wurden die Lehrkräfte darum gebeten anzugeben, wie viele Stunden sie in der letzten Kalenderwoche (einschließlich der Wochenenden) mit beruflichen Aufgaben verbrachten. Dabei zeigte sich, dass die befragten Lehrkräfte im Durchschnitt 42,8 Stunden pro Woche arbeiten. Vollzeitkräfte berichten über eine durchschnittliche Wochenarbeitszeit von 45,8 Stunden, während Teilzeitkräfte eine wöchentliche Stundenzahl von 34,5 angeben. Den weitaus größten Teil dieser Arbeitszeit

verbringen Lehrkräfte mit dem Unterrichten selbst (20 Stunden), gefolgt von Unterrichtsvorbereitungen (8,1 Stunden) und Korrekturen von Schülerarbeiten (5 Stunden) (Tabelle 4). Auf die kooperationsbezogenen Tätigkeiten entfallen im Durchschnitt 4,9 Stunden pro Woche, was 11,5 Prozent der wöchentlichen Arbeitszeit ausmacht. Bei Vollzeitlehrkräften liegt dieser Wert bei 5,3 Stunden (11,5% der Wochenarbeitszeit), bei Teilzeitlehrkräften sind es vier Stunden (11,7%).

In einer vertiefenden Analyse wurde untersucht, ob der Zeitumfang, der für Kooperationsaktivitäten aufgewendet wird, davon abhängt, wie viele Stunden Lehrkräfte in der Schule unterrichten und wie viele Stunden sie an der Schule

Tabelle 4: Aufschlüsselung der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit nach beruflichen Aufgaben in Stunden

Aufgabe	Stundenzahl	
Unterricht	20,0	 <p>37,8 Stunden (88,5 %)</p>
Individuelle Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden	8,1	
Korrektur von Schülerarbeiten	5,0	
Allgemeine Verwaltungstätigkeit (u. a. Informationsaustausch, Schreibaufgaben und andere Sekretariatsaufgaben)	1,2	
Mitwirkung beim Schulmanagement (z. B. Funktionsaufgaben)	1,2	
Schülerberatung (u. a. Betreuung von Schülern und Berufsberatung)	1,0	
Außerunterrichtliche Angebote	0,5	
Andere Aufgaben	0,5	
Einrichtung und Wartung von Computern/IT-Administration	0,3	
Zusammenarbeit und Besprechung mit Lehrerkollegen an der Schule	2,5	
Informationsaustausch und Zusammenarbeit mit Eltern oder Erziehungsberechtigten	1,1	
Zusammenarbeit mit weiterem pädagogischem Personal an der Schule (z. B. Sozialpädagogen)	0,8	
Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (z. B. Vereine, Unternehmen, Kultureinrichtungen)	0,6	

Quelle: eigene Erhebung.

Tabelle 5: Wöchentliche Arbeitszeit, die für Kooperationsaktivitäten aufgewendet wird, nach Anzahl der Unterrichtsstunden (absolut und prozentual an der Wochenarbeitszeit)

Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche	n	Kooperationszeit	
		in Stunden	in Prozent
bis 10 Stunden	71	5,1	15
11 bis 15 Stunden	137	4,5	12
16 bis 20 Stunden	374	5,4	12
21 bis 25 Stunden	245	5,2	11
26 bis 30 Stunden	152	4,2	9

Quelle: eigene Erhebung.

außerhalb des Unterrichts präsent sind. Es kann angenommen werden, dass die verfügbare Zeit eine wesentliche Voraussetzung für Kooperationsaktivitäten darstellt. Bei einem hohen Stundendeputat bzw. bei geringen Präsenzzeiten außerhalb des Unterrichts sind die persönlichen Zeitressourcen für Kooperationen eingeschränkt. Und in der Tat: Mit zunehmendem Unterrichtsdeputat verringert sich der prozentuale Anteil der Arbeitszeit, der für Kooperationsaktivitäten aufgewendet wird, von 15 auf neun Prozent der Arbeitszeit (Tabelle 5). Die absolute Stundenzahl, die für Kooperationen pro Woche aufgewendet wird, verringert sich insbesondere bei einem sehr hohen Deputat ab 26 Unterrichtsstunden. Dies deutet darauf hin, dass Lehrkräfte unabhängig von ihrer Lehrbelastung einen bestimmten Teil

ihrer Zeit in die Zusammenarbeit mit anderen Personen investieren und erst bei einer hohen Lehrbelastung diesen Anteil reduzieren.

Bei der Betrachtung der Präsenzzeiten zeigte sich, dass bei steigender Präsenzzeit außerhalb des Unterrichts nicht nur der prozentuale Anteil der Arbeitszeit für Kooperationsaktivitäten von sieben auf 15 Prozent ansteigt, sondern auch die absolute Kooperationszeit von 2,3 Stunden auf acht Stunden (Tabelle 6). Somit erhöht sich die reale Kooperationszeit um mehr als das Dreifache, wenn Lehrkräfte nicht nur wenige Stunden, sondern über die Hälfte ihrer wöchentlichen Arbeitszeit (d. h. 20 Stunden) auch an der Schule präsent sind.

Tabelle 6: Wöchentliche Arbeitszeit, die für Kooperationsaktivitäten aufgewendet wird, nach Anzahl der Präsenzstunden in der Schule (absolut und prozentual an der Wochenarbeitszeit)

Anzahl der Präsenzstunden an der Schule zusätzlich zum Unterricht	n	Kooperationszeit	
		in Stunden	in Prozent
0 bis 4 Stunden	192	2,3	7
5 bis 9 Stunden	313	4,1	10
10 bis 14 Stunden	226	5,6	13
15 bis 19 Stunden	137	6,2	13
über 20 Stunden	147	8,0	15

Quelle: eigene Erhebung.

2.4 Formen der Kooperation

In der Forschung zur Kooperation zwischen Lehrkräften finden sich verschiedene Modelle, die unterschiedliche Formen der Kooperation beschreiben. Ein prominentes Modell, das von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) entwickelt wurde, unterscheidet drei Niveaustufen: (1) Austausch, (2) arbeitsteilige Kooperation und (3) die Kokonstruktion. Als *Austausch* lassen sich solche Kooperationsaktivitäten bezeichnen, bei denen Informationen oder Materialien weitergegeben werden. Diese Art der Zusammenarbeit erfordert keine Abstimmung auf ein gemeinsames Ziel, sie ermöglicht eine hohe Autonomie für alle Beteiligten und setzt keine besondere Vertrauensbasis voraus. Beispiele hierfür sind der Austausch von Arbeitsblättern oder die Weitergabe von Informationen aus der letzten besuchten Fortbildungsveranstaltung.

Als die nächsthöhere Stufe der Kooperation wird die *arbeitsteilige Kooperation* angesehen. Diese Form der Zusammenarbeit setzt voraus, dass die zu bearbeitende Aufgabe eine Arbeitsteilung zulässt. Bei arbeitsteiligen Prozessen bedarf es der Abstimmung auf ein gemeinsames Ziel und Absprachen darüber, wie es erreicht werden kann. Hierfür ist gegenseitiges Vertrauen bezüglich der Erledigung der Aufgabe erforderlich, jedoch bleiben die Beteiligten in der Ausführung der Teilaufgaben weitgehend autonom. Beispiele für diese Form der Zusammenarbeit bilden die Erstellung und die Korrektur von Prüfungen, die arbeitsteilige Vorbereitung von Unterrichtseinheiten sowie die Planung und Umsetzung von Förderangeboten für einzelne Schüler.

Die höchste Stufe der Kooperation stellt die *Konstruktion* dar. Bei dieser Form der Zusammenarbeit nutzen die Beteiligten ihre Kompetenzen, um sich gemeinsam neues Wissen anzueignen, ein Problem gemeinsam zu lösen oder ein Produkt zu entwickeln. Die Zusammenarbeit fällt hier intensiver aus als bei der arbeitsteiligen Kooperation und sie erfordert einen höheren

Arbeitsaufwand. Aus diesem Grund findet sich diese Form der Kooperation eher selten im schulischen Alltag. Zu den kokonstruktiven Formen der Zusammenarbeit gehört beispielsweise der gegenseitige Unterrichtsbesuch (kollegiale Hospitation) mit anschließendem Feedback oder die gemeinsame Planung ganzer Unterrichtseinheiten.

Zur empirischen Untersuchung der verschiedenen Niveaustufen wurden die Lehrkräfte in dieser Studie befragt, welche Formen der Zusammenarbeit an der eigenen Schule etabliert sind. Hierfür wurde den Lehrkräften eine Liste von Aktivitäten vorgelegt, für die sie einschätzen sollten, ob diese an der eigenen Schule vorkommen oder nicht. Da in dieser Liste Aktivitäten aus allen drei Niveaustufen des Kooperationsmodells von Gräsel und Kollegen (2006) enthalten waren, kann in der nachfolgenden Analyse dargestellt werden, in welchem Umfang die verschiedenen Niveaustufen der Kooperation in der Schule präsentiert sind.

Detailanalysen (Anhang T2) zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte einen regen Informationsaustausch unter den Lehrkräften an der Schule erlebt. Jeweils etwa 90 Prozent der befragten Personen berichten, dass sich das Kollegium über Inhalte von Fortbildungen austauscht und sich gegenseitig über Stärken und Schwächen von Schülern informiert. Eine ebenfalls große Mehrheit von circa 77 Prozent berichtet davon, dass sie regelmäßig Materialien austauscht und sich auch Empfehlungen für hilfreiche Literatur gibt. Häufig ausgeprägt sind auch Kooperationsformen, die der Arbeitsteilung zugeordnet werden können. Eine deutliche Mehrheit der Lehrkräfte (zwischen 75 % und 79 %) erlebt, dass sich Lehrkräfte über fachliche und fachübergreifende Förderangebote von Schülern abstimmen und darüber verständigen, wie die Inhalte der jahrgangsspezifischen Curricula aufeinander aufbauen. Arbeitsformen der Konstruktion wurden ebenfalls von den Lehrkräften berichtet, jedoch in Teilen deutlich sel-

tener als auf dem Kooperationsniveau des Austauschs oder der Arbeitsteilung. Nur zwei Drittel der Lehrkräfte stellen fest, dass eine intensive Zusammenarbeit in fachbezogenen Teams besteht und dass fächerübergreifend an gemeinsamen Themen gearbeitet wird. Noch seltener berichten die Lehrkräfte davon, dass sie zur Bewältigung beruflicher Probleme gemeinsam Strategien entwickeln (45%) und mit Kollegen anderer Schulen den eigenen Unterricht fachlich und methodisch weiterentwickeln (25%). Insbesondere bei den beiden letzten Aktivitäten fällt der Anteil derer, die dies voll und ganz befürworten, sehr gering aus. Insgesamt machen diese Befunde deutlich, dass kooperative Arbeitsformen, die zeit- und ressourcenintensiv sind und die gemeinschaft-

liche Bearbeitung von Aufgaben voraussetzen, deutlich seltener zu beobachten sind als Formen des Informations- bzw. Materialaustauschs.

Zur Beurteilung, in welchem Ausmaß Kooperation auf den einzelnen Niveaustufen stattfindet, wurden die Angaben für die einzelnen Aktivitäten jeweils pro Niveaustufe zusammengefasst. Somit lässt sich etwas über den Anteil der Lehrkräfte aussagen, die Kooperationsaktivitäten auf der jeweiligen Stufe an ihrer Schule wahrnehmen. Die zusammengefassten Angaben in Abbildung 1 zeigen, dass Formen des Austauschs häufiger berichtet werden (82% Zustimmung) als Formen der Arbeitsteilung (77%) und der Konstruktion (50%).

Abbildung 1: Wahrnehmung von Kooperationsaktivitäten auf den drei Niveaustufen der Kooperation an der eigenen Schule



Anmerkung: Bei jeder Frage wurden die Antwortoptionen „trifft eher zu“ und „trifft voll und ganz zu“ zunächst zusammengefasst und anschließend über alle Kooperationsaktivitäten der jeweiligen Niveaustufe gemittelt.

Quelle: eigene Erhebung.

3 Unterschiede im Kooperationsverhalten von Lehrkräften je nach individuellen Merkmalen

Dieses Kapitel nimmt individuelle Unterschiede des Kooperationsverhaltens in den Blick und betrachtet dabei zum einen die Häufigkeit einzelner Kooperationsaktivitäten (siehe Abschnitt 2.2) und zum anderen die drei beschriebenen Kooperationsformen (siehe Abschnitt 2.4). In einem ersten Schritt werden in diesem Kapitel Unterschiede hinsichtlich ausgewählter demografischer Merkmale berichtet. Anschließend folgt eine Betrachtung, wie professionsbezogene Merkmale mit dem Kooperationsverhalten in Verbindung stehen.

3.1 Unterschiede nach Geschlecht, Berufserfahrung und Region

Zu den demografischen Merkmalen, die in dieser Untersuchung genauer betrachtet werden, gehören das Geschlecht der Lehrkraft, die Berufserfahrung und die Region, in der sie unterrichtet. Für diese drei Merkmale wird im Folgenden berichtet, welcher Anteil der Lehrkräfte regelmäßig, also mindestens monatlich, jeweils eine bestimmte Form der Zusammenarbeit ausübt. Nur für wenige Kooperationsaktivitäten sind deutliche Geschlechterunterschiede zu beobachten (Anhang T4). Hinsichtlich spezifischer Kooperationsaktivitäten fällt auf, dass Frauen stärker regelmäßig mit sonderpädagogischem bzw. mit sozialpädagogischem Personal zusammenarbeiten und in einem höheren Maße Unterrichtsmaterial austauschen. Für die anderen Bereiche zeigen sich nur marginale oder gar keine Unterschiede. Um die Rolle der Unterrichtserfahrung für das Kooperationsgeschehen zu betrachten, wurde eine Gruppe von Berufseinsteigern mit einer Gruppe

von sehr erfahrenen Lehrkräften verglichen. Die Berufseinsteiger weisen eine Unterrichtserfahrung von bis zu fünf Jahren auf, während die erfahrenen Lehrkräfte mindestens 30 Jahre Unterrichtserfahrung mitbringen. Beim Vergleich der beiden Gruppen zeigt sich, dass Berufseinsteiger häufiger regelmäßig als Team in der Klasse unterrichten, ganze Unterrichtseinheiten häufiger gemeinsam planen, über die Lernentwicklung der Schüler sprechen und auch häufiger Material austauschen. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass insbesondere die wenig erfahrenen Lehrkräfte die Unterstützung anderer Kollegen in Anspruch nehmen, um ihren eigenen Unterricht weiterzuentwickeln. Erfahrene Lehrkräfte weisen nur in einzelnen Bereichen (z. B. beim Einholen von Feedback von den Schülern) eine marginal höhere Kooperationsintensität auf.

Der Vergleich zwischen Lehrkräften an ost- und westdeutschen Schulen weist zum Teil auf sehr deutliche Unterschiede in den Kooperationsaktivitäten hin. Zum einen wird deutlich, dass ein höherer Anteil der ostdeutschen Lehrkräfte regelmäßig Feedback über den Unterricht von ihren Schülern einholt und mit ihnen über ihre Lernentwicklung spricht. Darüber hinaus zeichnen sich die ostdeutschen Lehrkräfte dadurch aus, dass sie häufiger mit Sonder- und Sozialpädagogen zusammenarbeiten. In den westdeutschen Ländern berichten die Lehrkräfte häufiger davon, dass sie als Team in einer Klasse unterrichten und Unterrichtseinheiten oder Projekte gemeinsam planen. Diese Befunde geben erste Hinweise, dass in ost- und westdeutschen Schulen unterschiedliche Kooperationskulturen bestehen.

Zusätzlich zu den Häufigkeitsangaben wurden die Angaben zu den verschiedenen Formen der Kooperation untersucht (Tabelle 7). In dieser Tabelle zeigt sich, dass sich männliche und weibliche Lehrkräfte in allen drei Formen der Kooperation nicht substantiell unterscheiden. Eine genauere Betrachtung der Einzelaktivitäten weist jedoch darauf hin, dass vor allem Frauen davon berichten, dass im Kollegium Hinweise für Literatur weitergegeben werden (Anhang T4). Beim Vergleich der unerfahrenen und erfahrenen Lehrkräfte zeigen sich auf der übergreifenden Ebene der Kooperationsformen nur geringfügige Unterschiede zugunsten der erfahrenen Lehrkräfte (Tabelle 7). Ein Blick auf die Einzelaktivitäten macht jedoch deutlich, dass

insbesondere die wenig erfahrenen Lehrkräfte häufiger davon berichten, dass sie von Kollegen Hinweise zur Gestaltung des Unterrichts annehmen (Anhang T4). Der Vergleich zwischen Lehrkräften in Ost- und Westdeutschland deutet darauf hin, dass ostdeutsche Lehrkräfte intensiver miteinander zusammenarbeiten, und zwar über alle drei Kooperationsformen hinweg (Tabelle 7). Bei einer genaueren Betrachtung der Einzelaktivitäten kennzeichnet die ostdeutschen Kollegien eine intensivere Zusammenarbeit innerhalb der Fachschaft, z. B. bei der Bewältigung beruflicher Probleme, beim Austausch von Literatur und bei der inhaltlichen Gestaltung von Vertretungsstunden (Anhang T4).

Tabelle 7: Wahrnehmung von Kooperationsaktivitäten auf den drei Niveaustufen der Kooperation nach Geschlecht, Berufserfahrung und Region

Kooperationsaktivitäten	weiblich	männlich	bis fünf Jahre Berufserfahrung	ab 30 Jahre Berufserfahrung	Ost	West
Austausch	82	81	82	82	85	81
Arbeitsteilung	77	77	74	78	81	77
Kokonstruktion	51	49	53	51	55	49

Anmerkungen: Weibliche Lehrkräfte: n=640, männliche Lehrkräfte: n=376. Lehrkräfte bis zu fünf Jahren Berufserfahrung: n= 131, Lehrkräfte ab 30 Jahren Berufserfahrung: n=226 Personen. Lehrkräfte in den ostdeutschen Schulen: n=183, Lehrkräfte an westdeutschen Schulen: n=832.

Quelle: eigene Erhebung.

3.2 Unterschiede nach Professionsmerkmalen

In kooperativen Arbeitsbeziehungen können Lehrkräfte neue Erkenntnisse gewinnen und die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern. Darüber hinaus trägt arbeitsteilige Arbeitsorganisation dazu bei, dass Einzelne in ihrer Arbeit Entlastung und Unterstützung erfahren. Kooperation stellt somit eine potenzielle Ressource dar, die einerseits zum Aufbau professioneller Kompetenz beiträgt und andererseits zum Erhalt der psychischen und physischen Gesundheit dient. Es lässt sich somit die Vermutung ableiten, dass die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften auch

mit professionsbezogenen Merkmalen in Beziehung steht.

Zu den zentralen, in der Lehrerforschung häufig untersuchten motivationalen Merkmalen gehören die unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (kurz: Selbstwirksamkeit) und der Enthusiasmus für das Unterrichten (Baumert & Kunter 2006). Die *Selbstwirksamkeit* von Lehrkräften beschreibt das Zutrauen in sich selbst, unterrichtliche Aufgaben (z. B. Schülern komplexe Unterrichtsinhalte verständlich zu machen) selbst unter schwierigen Bedingungen gut zu meistern. Die Lehrkräfte wurden in dieser Studie

gefragt, wie sehr sie sich zutrauen, ganz konkrete Herausforderungen, wie z. B. „Schüler zur Einhaltung von Regeln im Klassenraum zu bewegen“, erfolgreich zu bewältigen². *Der Enthusiasmus für das Unterrichten* stellt einen weiteren wichtigen Kompetenzaspekt dar, der für die intrinsische Motivation von Lehrkräften für ihre berufliche Tätigkeit steht (Kunter et al. 2008). Hierzu wurden von den Lehrkräften Aussagen über die erlebte Freude am Unterrichten erfasst (z. B. „Ich unterrichte mit Begeisterung.“).

Neben den motivationalen Merkmalen wurden in dieser Studie auch Angaben zum beruflichen Wohlbefinden erfragt. Dazu gehören zum einen der Grad der empfundenen Erschöpfung und zum anderen die Berufszufriedenheit. Die emotionale Erschöpfung stellt ein Kernsymptom von Burn-out-Zuständen dar und ist somit in der Lehrerforschung ein vielfach untersuchtes Phänomen (z. B. Klusmann et al. 2008a). Dieses äußert sich insbesondere dadurch, dass Lehrkräfte infolge ihres beruflichen Alltags Lustlosigkeit und Deprimiertheit empfinden. Als zweiter Indikator des beruflichen Wohlbefindens wurde die Berufszufriedenheit erhoben. Diese gibt an, wie zufrieden Personen mit den eigenen Leistungen und den Bedingungen des Arbeitsplatzes sind. In dieser Studie wurde dies u. a. damit erfragt, ob sie meine Schule als guten Arbeitsplatz empfehlen können und ob sie zufrieden mit ihrem Beruf sind.

Für jedes der vier professionsbezogenen Merkmale wurden die Befragungswerte der Lehrkräfte in die drei Niveaustufen *niedrig*, *durchschnittlich* und *hoch* unterteilt, um zu beschreiben, wie diese Merkmale in der Lehrerschaft verteilt sind³. Es zeigt sich, dass gut ein Drittel über eine hohe berufsbezogene Selbstwirksamkeit verfügt und nur zwei Prozent der Befragten hier niedrige Werte berichten (Tabelle 8). Beim Enthusiasmus

ist diese positive Tendenz sogar noch wesentlich stärker ausgeprägt. Hier berichten 80 Prozent der Befragten über hohe Ausprägungen und nur ein Prozent befand sich auf niedrigem Niveau. Für die Angaben zum Wohlbefinden zeigt sich ebenfalls eine günstige Tendenz: Etwa 60 Prozent berichten über eine niedrige emotionale Erschöpfung und nur sechs Prozent weisen entsprechend hohe Werte auf. Dieses Ergebnis stimmt mit den Angaben zur Berufszufriedenheit überein. Auch hier zeigen etwa drei Viertel der befragten Lehrkräfte hohe Ausprägungen. Dieser sehr positive Befund deckt sich mit den Ergebnissen anderer repräsentativer Lehrkräftebefragungen, die im Kontext der PISA-Studie bzw. im Rahmen des IQB-Ländervergleichs stattfanden. Auch dort zeigte sich, dass die Mehrheit der Lehrkräfte eine große Freude für das Unterrichten mitbringt (Kunter et al. 2013), im Durchschnitt über ein geringes Erschöpfungserleben berichtet (Klusmann et al. 2008a, Klusmann & Richter 2014) und mit dem Beruf insgesamt zufrieden ist (Klusmann et al. 2008b).

Im nächsten Schritt wurde geprüft, ob die untersuchten Professionsmerkmale mit den Kooperationsaktivitäten zusammenhängen. Zu diesem Zweck wurden die drei Ausprägungen der Professionsmerkmale in zwei Gruppen unterteilt: Für die Selbstwirksamkeit, den Enthusiasmus und die Berufszufriedenheit wurde zwischen hoch einerseits und durchschnittlich/niedrig andererseits unterschieden. Bei der emotionalen Erschöpfung wurde entsprechend zwischen niedriger sowie durchschnittlicher/hoher Erschöpfung differenziert, da nur sechs Prozent der Lehrkräfte eine hohe emotionale Erschöpfung aufweisen und aus diesem Grund die hoch erschöpften nicht separat betrachtet werden können. Für die beiden Gruppen wird in Anhang T6 aufgeführt, wie viel Prozent der befragten Lehrkräfte regelmäßige, also wöchentliche oder monatliche Ko-

² Eine vollständige Liste der Fragen zur Erfassung aller vier Merkmale findet sich unter Anhang T5.

³ Die Fragen zur Beurteilung der vier Merkmale wurden auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt. Die Antworten wurden pro Merkmal durch die Bildung des Mittelwerts zusammengefasst. Dieser wurde anschließend nach folgender Vorschrift in drei Niveaustufen unterteilt: Werte von 1,0 bis 2,0 gelten als niedrige Ausprägungen, Werte von 2,1 bis 3,0 als durchschnittliche Ausprägungen und Werte ab 3,1 als hohe Ausprägungen.

operationsaktivitäten in den erfragten Bereichen aufweisen. Dabei zeigt sich, dass sich Lehrkräfte mit einer hohen Selbstwirksamkeit systematisch häufiger kooperativ verhalten als Lehrkräfte mit niedriger und geringer Selbstwirksamkeit. Besonders starke Unterschiede fallen dabei in den Bereichen auf, die oftmals geringen institutionellen Vorgaben unterworfen sind (z. B. bei Gesprächen über die Lernentwicklung der Schüler, bei der gemeinsamen Planung von Unterrichtseinheiten oder Projekten und bei Feedbackgesprächen mit Schülern).

Weiterhin wird deutlich, dass hinsichtlich ihres Berufs hoch enthusiastische Lehrkräfte intensiver kooperieren als niedrig und durchschnittlich enthusiastische. Dazu kommt, dass enthusiastische Lehrkräfte deutlich häufiger Materialien mit Fachkollegen austauschen. Der Grad der empfundenen emotionalen Erschöpfung scheint eher wenig mit dem Kooperationsverhalten zusammenzuhängen. Geringfügige Differenzen zugunsten der Lehrkräfte, die einen geringen Erschöpfungsgrad aufweisen, lassen sich beim Austausch von Lehr- und Unterrichtsmaterial sowie bei Gesprächen mit Schülern über die Lernentwicklung erkennen. Für die Berufszufriedenheit zeigt sich ein vergleichbarer Trend, wobei

herauszustellen ist, dass die Lehrkräfte, die eine hohe Berufszufriedenheit aufweisen, häufiger über die Lernentwicklung mit ihren Schülern sprechen und auch mit Kollegen die Lernfortschritte von Schülern thematisieren. Für die anderen Kooperationsaktivitäten zeigen sich eher marginale Differenzen.

Zusätzlich zu der Häufigkeit der Kooperationsaktivitäten betrachtet diese Untersuchung auch die Zusammenhänge zwischen den Professionsmerkmalen und den verschiedenen Formen der Kooperation (Tabelle 9). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Kooperationsaktivitäten auf allen drei Stufen (Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion) ansteigen, wenn eine höhere Selbstwirksamkeit, ein höherer Enthusiasmus, eine geringere emotionale Erschöpfung sowie eine höhere Berufszufriedenheit berichtet werden. Insbesondere zeigte sich, dass Lehrkräfte mit hoher Berufszufriedenheit sich deutlich von denen mit mittlerer und niedriger Berufszufriedenheit in Bezug auf die berichteten Kooperationsaktivitäten unterscheiden. Eine ausführliche Darstellung aller Kooperationsaktivitäten der drei untersuchten Niveaus findet sich im Tabellenanhang (Anhang T7).

Tabelle 8: Prozentuale Verteilung der Professionsmerkmale unter den befragten Lehrkräften

Professionsmerkmale	niedrig	durchschnittlich	hoch
Selbstwirksamkeit	2	63	36
Enthusiasmus für das Unterrichten	1	19	80
Emotionale Erschöpfung	61	34	6
Berufszufriedenheit	1	23	76

Anmerkung: Summen über 100 Prozent innerhalb einer Zeile beruhen auf Rundungsungenauigkeiten.

Quelle: eigene Erhebung.

Tabelle 9: Wahrnehmung von Kooperationsaktivitäten auf den drei Niveaustufen der Kooperation und deren Zusammenhang zu Professionsmerkmalen

Kooperations- aktivitäten	Selbstwirksamkeit		Enthusiasmus für das Unterrichten		Berufszufriedenheit		Emotionale Erschöpfung	
	hoch	durchschnitt- lich/niedrig	hoch	durchschnitt- lich/niedrig	hoch	durchschnitt- lich/niedrig	niedrig	hoch/durch- schnittlich
Austausch	85	80	84	74	85	72	85	77
Arbeitsteilung	82	75	79	70	81	66	80	73
Konstruktion	55	47	52	44	53	40	53	46

Quelle: eigene Erhebung.

4 Unterschiede im Kooperationsverhalten von Lehrkräften je nach institutionellem Kontext

Für die Untersuchung der institutionellen Kontexte werden einerseits strukturelle bzw. schulorganisatorische Merkmale betrachtet und andererseits Merkmale der Zusammensetzung der Schülerschaft. Im Mittelpunkt stehen hierbei der Vergleich der Schularten (Gymnasium und andere Schularten), der Vergleich von Schulen mit und ohne Inklusionsangebot sowie Schulen mit bzw. ohne Ganztagsangebot. Insbesondere für die Schularten gibt es aus der Forschungsliteratur Hinweise auf bestehende Unterschiede im Kooperationsverhalten zugunsten der Lehrkräfte an nicht-gymnasialen Schulformen (z. B. Klieme et al. 2008; Weiß & Steinert 2001). Aus der Ganztagsforschung liegen erste Befunde dazu vor, dass Lehrerkoope- ration an Ganztags- und Halbtagschulen ähnlich stark ausgeprägt ist (z. B. Fussangel et al. 2010). Die besondere Organisation von Ganztags- schulen (z. B. ausgedehnte Zeitstrukturen, Einbin- dung verschiedener Professionen) lassen jedoch die Annahme zu, dass diese Schulen günstigere Ausgangsbedingungen für die Etablierung von Kooperationsbeziehungen aufweisen. Für das Phänomen der Inklusionsschulen liegen bislang noch keine Studien zur Lehrerkoope- ration vor. Jedoch lässt sich vermuten, dass die speziellen Herausforderungen der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf dazu beitragen, dass Kooperationen sowohl unter den Lehrkräften als auch mit Sonderpädagogen entstehen. Ferner werden in diesem Kapitel zwei Aspekte der Zu- sammensetzung der Schülerschaft beleuchtet: Kooperationsaktivitäten werden zum einen in Beziehung mit dem Anteil an Schülern mit Zu- wanderungshintergrund und zum anderen mit

dem Anteil an Schülern mit sonderpädagogi- schem Förderbedarf gesetzt. Auch hier besteht die Annahme, dass an Schulen mit einem hohen Zuwanderer- bzw. Inklusionsschüleranteil die Lehrkräfte eher dazu angehalten sind, sich mit ihren Kollegen auszutauschen und intensiv zur Planung und Durchführung des Unterrichts zu- sammenzuarbeiten.

4.1 Unterschiede nach strukturellen und schulorganisatorischen Merkmalen

Vor einer detaillierten Aufschlüsselung der Ko- operationsaktivitäten soll zunächst beschrieben werden, wie sich die befragten Lehrkräfte auf die hier untersuchten schulischen Merkmale vertei- len. Von allen Lehrkräften unterrichten 45 Pro- zent an Gymnasien und 55 Prozent entsprechend an anderen Schularten der Sekundarstufe I.⁴ Des Weiteren geben 58 Prozent an, an Inklusionsschu- len zu unterrichten, und 73 Prozent der Lehrkräfte sind an Ganztagschulen tätig. Von der Gruppe der Ganztagslehrkräfte arbeiten wiederum 29 Prozent im vollgebundenen, 33 Prozent im teilge- bundenen und 38 Prozent im offenen Ganztags. Bei einer schulformspezifischen Betrachtung zei- gen sich Unterschiede hinsichtlich der Verteilung des Inklusions- und Ganztagsangebots. Lediglich 40 Prozent der Gymnasiallehrkräfte arbeiten an Schulen mit Inklusionsschülern, während dieser Anteil an nicht-gymnasialen Schulen 73 Prozent beträgt. Im Bereich des Ganztags unterscheidet sich insbesondere der Anteil der vollgebunde- nen Schulen zwischen den Schularten. Von allen Gymnasiallehrkräften unterrichten 14 Prozent an vollgebundenen Ganztagschulen, während dies

⁴ Abweichungen zur Stichprobenbeschreibung gehen auf die Verwendung von Stichprobengewichten zurück.

an nicht-gymnasialen Schularten bei 27 Prozent der Lehrkräfte der Fall ist. Der Anteil der Lehrkräfte an Halbtagschulen fällt mit 28 Prozent für das Gymnasium und 27 Prozent für die nicht-gymnasialen Schularten ähnlich hoch aus.

Die Analysen zur Kooperation zeigen (Abbildung 2 und Anhang T8), dass Lehrkräfte an nicht-gymnasialen Schularten insgesamt häufiger kooperieren als Lehrkräfte an Gymnasien. Dies trifft insbesondere für die regelmäßige Zusammenarbeit mit sonderpädagogischem und sozialpädago-

gischem Personal zu. An Gymnasien kooperiert lediglich gut ein Viertel der befragten Lehrkräfte mit Sozialpädagogen oder Psychologen, während dies an nicht-gymnasialen Schularten bei über der Hälfte der Lehrkräfte der Fall ist. Nicht gymnasiale Lehrkräfte holen auch deutlich häufiger Feedback über den Unterricht von ihren Schülern ein und sprechen mit ihnen häufiger über die Lernentwicklung. Außerdem findet Team-Teaching an nicht-gymnasialen Schulen wesentlich häufiger statt als am Gymnasium. Starke Unterschiede in den Kooperationsaktivitäten zeigen

Abbildung 2: Regelmäßig betriebene Kooperationsaktivitäten – Vergleich von Gymnasien und anderen Schulformen (Itemauswahl, Angaben in Prozent)



Quelle: eigene Erhebung.

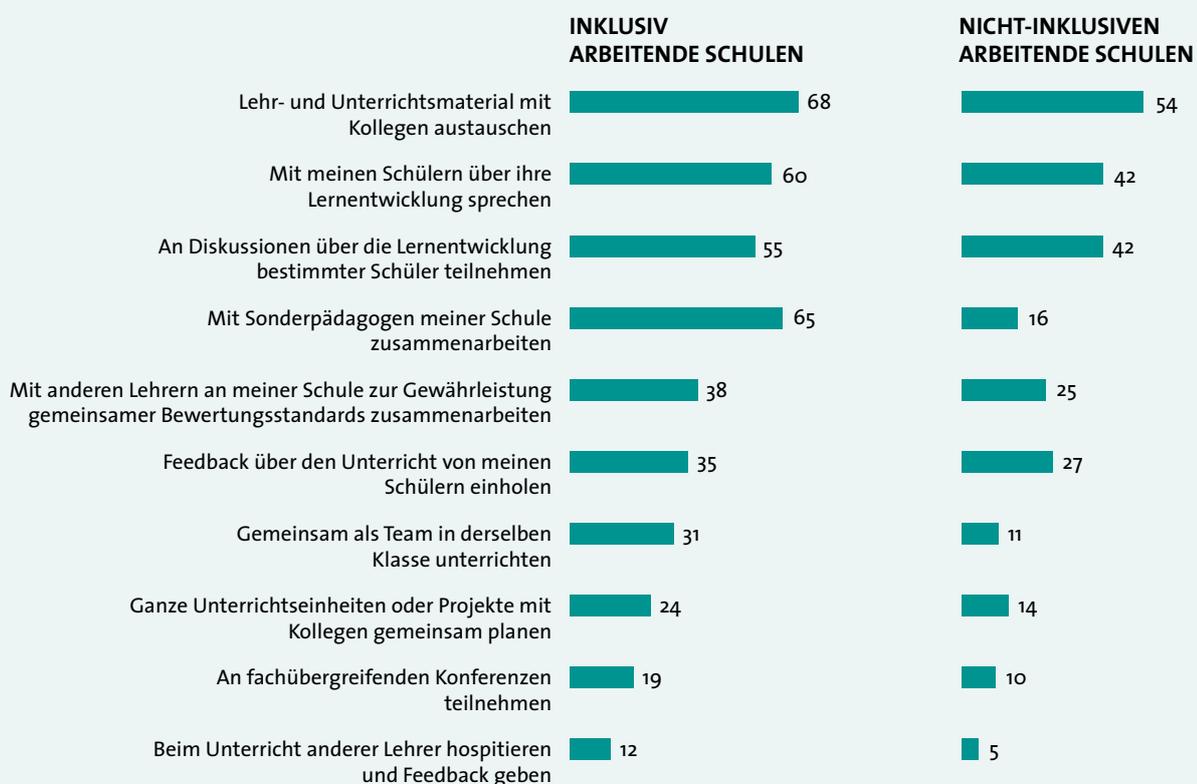
sich auch zwischen Schulen mit und ohne Inklusionsangebot. Die größten Differenzen zeigen sich hier in erwartbarer Weise hinsichtlich der Zusammenarbeit mit anderen Professionen (Sozial- und Sonderpädagogen).

Beim Vergleich von inklusiv arbeitenden und nicht-inklusive arbeitenden Schulen (Abbildung 3 und Anhang T8) zeigen sich substantielle Unterschiede zugunsten der Inklusionsschulen beim kollaborativen Unterrichten, beim Austausch von Lehrmaterial, bei der Besprechung von Lernent-

wicklungen und der Erarbeitung gemeinsamer Bewertungsstandards. Insbesondere der zuerst genannte Befund lässt sich mit hoher Wahrscheinlichkeit darauf zurückführen, dass Sonderpädagogen und Regelschullehrkräfte an Inklusionsschulen oft gemeinsam unterrichten.

Der Vergleich zwischen Ganztags- und Halbtagschulen (Abbildung 4 und Anhang T8) verdeutlicht, dass Lehrkräfte an vollgebundenen Ganztagschulen in stärkerem Maße kooperieren als Lehrkräfte an Halbtagschulen oder an teilge-

Abbildung 3: Regelmäßig betriebene Kooperationsaktivitäten – Vergleich von inklusiv arbeitenden und nicht-inklusive arbeitenden Schulen (Itemsauswahl, Angaben in Prozent)

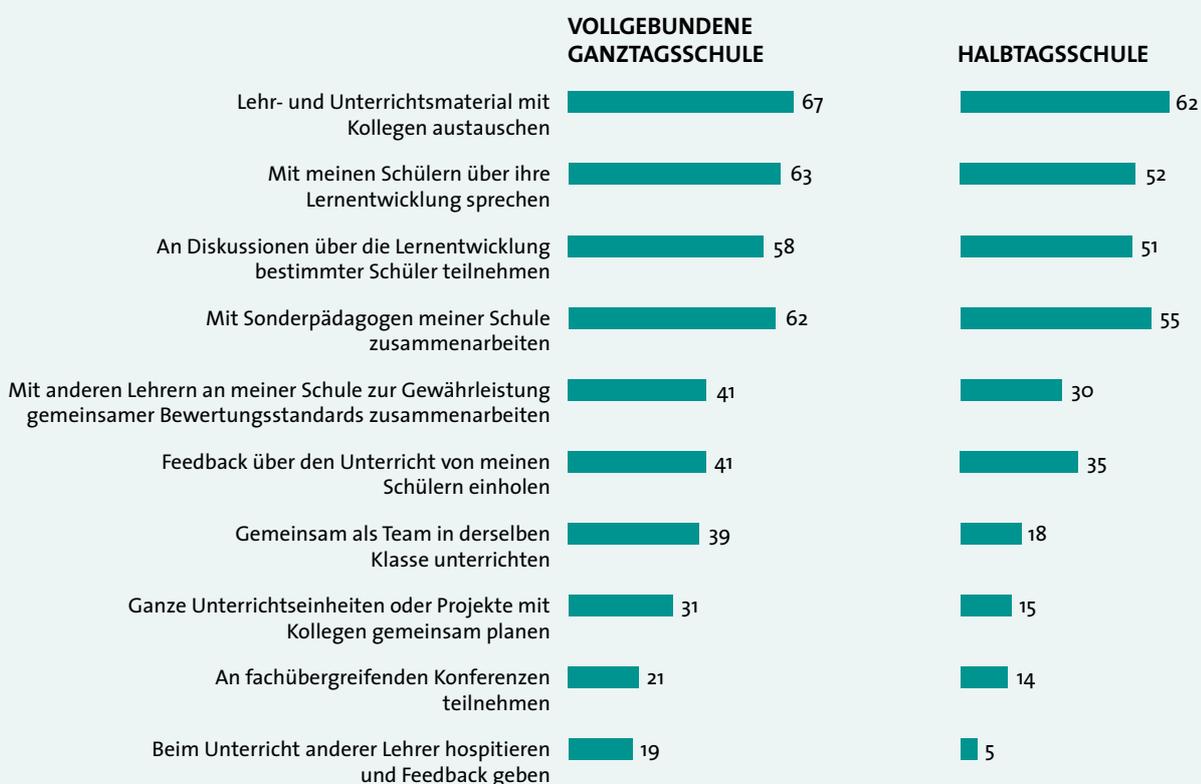


Quelle: eigene Erhebung.

bundenen bzw. offenen Ganztagschulen. Die hohe Kooperationsaktivität sticht vor allem beim Team-Teaching, der gemeinsamen Planung von Unterricht und der gegenseitigen Hospitation der Lehrkräfte hervor: An vollgebundenen Ganztagschulen finden diesen Formen der Zusammenarbeit mindestens doppelt so oft im monatlichen Rhythmus statt als an allen anderen Schulen. Die meisten anderen Kooperationsaktivitäten sind an vollgebundenen Ganztagschulen ebenfalls stärker ausgeprägt als an Halbtagschulen. Darüber hinaus macht die Analyse

deutlich, dass Lehrkräfte an teilgebundenen und offenen Ganztagschulen sich nicht oder nur minimal im Kooperationsverhalten von Lehrkräften an Halbtagschulen unterscheiden (Anhang T8).

Abbildung 4: Regelmäßig betriebene Kooperationsaktivitäten – Vergleich von vollgebundenen Ganztagschulen und Halbtagschulen (Itemsauswahl, Angaben in Prozent)



Quelle: eigene Erhebung.

Äquivalente Vergleiche für die hier betrachteten Schulmerkmale führen wir auch für die drei verschiedenen Formen der Kooperation durch (Tabelle 10). Beim Vergleich zwischen gymnasialen und nicht-gymnasialen Schularten zeigen sich wie erwartet leichte Vorteile für die nicht-gymnasialen Schulen, wobei vor allem die kokonstruktive Zusammenarbeit im Vergleich zu den Gymnasien besonders stark ausgeprägt ist. Für die Inklusionsschulen lässt sich in gleicher Weise festhalten, dass Lehrkräfte an diesen Schulen häufiger kooperieren als an Schulen ohne Inklusionsangebot. Hierbei treten besonders starke Unterschiede im Bereich der Arbeitsteilung auf. Schließlich zeigt auch der Vergleich zwischen Ganz- und Halbtagschulen, dass Kooperationsaktivitäten im Bereich der Arbeitsteilung und der Kokonstruktion am häufigsten an vollgebundenen Ganztagschulen zu finden sind. Teilgebundene und offene Ganztagschulen unterscheiden sich in der Arbeitsteilung nicht von vollgebundenen Schulen, jedoch weisen sie deutlich niedrigere Werte bei komplexen Kooperationsaktivitäten (Kokonstruktion) auf. Differenzierte Angaben für Unterschiede in den einzelnen Kooperationsaktivitäten finden sich in Anhang T9)

4.2 Unterschiede in Abhängigkeit der Zusammensetzung der Schülerschaft an der Schule

In einem ersten Schritt soll zunächst die Zusammensetzung der Schülerschaft in Bezug auf den Anteil der Schüler mit Zuwanderungshintergrund und den Anteil mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei den befragten Lehrkräften beschrieben werden. Bei der Gesamtbetrachtung aller Lehrkräfte berichten 37 Prozent von ihnen, dass bis zu zehn Prozent der Schüler ihrer Schule einen Zuwanderungshintergrund aufweisen. Bei weiteren 19 Prozent liegt der Anteil dieser Schüler bei über 50 Prozent. Bei den verbleibenden 44 Prozent der Lehrkräfte liegt der Anteil der Schüler mit Zuwanderungshintergrund zwischen besagter oberer und unterer Grenze. In Bezug auf den Anteil an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf berichten 44 Prozent der Lehrkräfte, dass an ihrer Schule keine solchen Schüler unterrichtet werden. Bei 31 Prozent der Lehrkräfte beträgt der Anteil dieser Schüler zwischen einem und fünf Prozent, bei 12 Prozent der Lehrkräfte zwischen sechs und zehn Prozent und bei den verbleibenden 13 Prozent der Lehrkräfte weist sogar in etwa jeder neunte Schüler einen son-

Tabelle 10: Wahrnehmung von Kooperationsaktivitäten auf den drei Niveaustufen der Kooperation und deren Zusammenhang zu schulischen Merkmalen

Kooperationsaktivitäten	Gymnasium		Inklusion		Ganztag		
	ja	nein	ja	nein	ja: vollgebunden	ja: teilgebunden/offen	nein
Austausch	81	82	83	80	82	81	83
Arbeitsteilung	75	79	80	73	78	78	75
Kokonstruktion	46	54	52	48	54	48	51

Anmerkungen: Gymnasiale Lehrkräfte: n=457, Lehrkräfte anderer Schularten: n=558. Lehrkräfte von Schulen mit Inklusionsangebot: n= 589, Lehrkräfte von Schulen ohne Inklusionsangebot: n=426 Personen. Lehrkräfte an vollgebundenen Ganztagschulen: n=216, Lehrkräfte an teilgebundenen und offenen Ganztagschulen: n=525, Lehrkräfte an Halbtagschulen: n=274.

Quelle: eigene Erhebung.

derpädagogischen Förderbedarf auf. Für diese verschiedenen Gruppen der Lehrkräfte werden nachfolgend Unterschiede hinsichtlich ihrer Kooperationsaktivitäten untersucht.

Betrachtet man die Abhängigkeit des Anteils an Schülern mit Zuwanderungshintergrund bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf und die Anteile an Lehrkräften, die regelmäßig (monatlich oder häufiger) bestimmte Kooperationsaktivitäten ausüben (Anhang T10), so zeigen sich in Bezug auf den Anteil an Schülern mit Zuwanderungshintergrund nur wenige systematische Unterschiede. Lediglich das gemeinsame Unterrichten und die gemeinsame Unterrichtsplanung nehmen mit steigendem Anteil an Schülern mit Zuwanderungshintergrund kontinuierlich zu. Bei allen anderen Kooperationsaktivitäten zeigen sich solche Zuwächse nicht. Für den Anteil mit sonderpädagogischem Förderbedarf ergibt sich jedoch eine andere Befundlage: Über nahezu alle Kooperationsaktivitäten hinweg lassen sich Zuwächse in der Kooperationsintensität mit steigendem Anteil an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nachweisen. Besonders stark sind diese Zuwächse erwartungsgemäß in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Sonder- und Sozialpädagogen. Daneben sticht auch das ge-

meinsame Unterrichten mit anderen Lehrkräften heraus, das an Schulen ohne Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich seltener stattfindet als an Schulen mit mittlerem und hohem Anteil dieser Schüler.

Zusätzlich zu der Häufigkeit der beobachteten Kooperationsaktivitäten wird in Tabelle 11 auch der Anteil der Lehrkräfte dargestellt, die über verschiedene Kooperationsformen in den unterschiedlich zusammengesetzten Schulen berichten. Auch hier bestätigt sich der oben beschriebene Befund, dass sich Kooperationsaktivität in den drei beschriebenen Formen nicht in Abhängigkeit des Anteils von Schülern mit Zuwanderungshintergrund erhöht. Für den Anteil an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigt sich ebenfalls äquivalent zur vorangegangenen Analyse, dass die Kooperationsaktivitäten zunehmen, und zwar für den Bereich der Arbeitsteilung und der Kokonstruktion (für differenzierte Ergebnisse siehe Anhang T11). Somit stimmen beide Informationsquellen zu den Kooperationsaktivitäten überein und weisen darauf hin, dass ein erhöhter Anteil von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und anderen Professionen beiträgt.

Tabelle 11: Wahrnehmung von Kooperationsaktivitäten auf den drei Niveaustufen der Kooperation und deren Zusammenhang zur Klassenzusammensetzung

Kooperationsaktivitäten	Anteil der Schüler mit Zuwanderungshintergrund				Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf			
	0–10 %	11–25 %	26–50 %	>50 %	0 %	1–5 %	6–10 %	>11 %
Austausch	83	81	82	78	80	84	82	82
Arbeitsteilung	77	80	78	76	73	78	79	85
Konstruktion	50	51	50	47	48	48	52	58

Anmerkungen: 0–10% der Schüler mit Zuwanderungshintergrund: n=350, 11–25% der Schüler mit Zuwanderungshintergrund: n=214, 26–50% der Schüler mit Zuwanderungshintergrund: n=206, ab 50% der Schüler mit Zuwanderungshintergrund: n=180. Keine Schüler mit sonderpäd. Förderbedarf: n=426, 1–5% der Schüler mit sonderpäd. Förderbedarf: n=301, 6–10% der Schüler mit sonderpäd. Förderbedarf: n=114, ab 11% der Schüler mit sonderpäd. Förderbedarf: n=133.

Quelle: eigene Erhebung

5 Unterschiede im Kooperationsverhalten von Lehrkräften je nach schulischen Rahmenbedingungen

Der Arbeitsalltag einer Lehrkraft bietet grundsätzlich eher ungünstige Ausgangsbedingungen für kooperative Arbeitsbeziehungen. Hierzu zählen insbesondere die zelluläre Organisationsstruktur der Schule, die hohe Autonomie im Unterricht, der geteilte Arbeitsplatz und die enge zeitliche Taktung der Unterrichtsstunden. Aus diesem Grund wurde in dieser Untersuchung geprüft, inwieweit Schulen den Arbeitsalltag von Lehrkräften so organisieren, dass Kooperation begünstigt wird. Darüber hinaus geht die Arbeit der Frage nach, in welcher Weise die Rahmenbedingungen mit dem tatsächlichen Kooperationsverhalten in Beziehung stehen. Zu den Rahmenbedingungen zählen dabei zeitliche Aspekte (z. B. Beachtung von Teamarbeitszeiten bei der Stundenplangestaltung), eine kohärente Abstimmung der Unterrichtsarbeit (z. B. zwischen den Jahrgangsstufen), räumliche Ressourcen (z. B. ein fester Arbeitsplatz), die Unterstützung der Schulleitung und die Verfügbarkeit anderer Kollegen nach dem Unterricht für gemeinsames Arbeiten.

Die Analyse der Daten ermöglicht einen Überblick darüber, welche Anteile der Lehrkräfte die oben benannten Rahmenbedingungen an der eigenen Schule vorfinden (Anhang T12). Dabei zeigt sich, dass nur bei knapp der Hälfte der Lehrkräfte Zeit- und Stundenpläne die Möglichkeit zur kollegialen Zusammenarbeit einräumen. Deutlich häufiger berichten Lehrkräfte davon, dass die Unterrichtsarbeit sowohl innerhalb als auch zwischen den Jahrgangsstufen gut koordiniert ist. Bezüglich der materiellen Ressourcen berichtet etwa die Hälfte der Lehrkräfte, dass ihnen ein

Arbeitsplatz zur Teamarbeit zur Verfügung steht, und knapp 60 Prozent haben Zugriff auf einen eigenen Arbeitsplatz. Auch zeigt sich, dass nur bei etwa der Hälfte der befragten Lehrkräfte die Mehrheit der eigenen Kollegen am Nachmittag präsent ist. Ferner nehmen knapp 70 Prozent der Lehrkräfte wahr, dass die Schulleitung sich für die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften einsetzt. Beim Vergleich der Rahmenbedingungen zwischen verschiedenen institutionellen Kontexten zeigt sich, dass zeitliche Ressourcen und auch die Unterstützung der Schulleitung häufiger an nicht gymnasialen Schularten als an Gymnasien zu finden ist (Tabelle 12). Darüber hinaus bestehen Unterschiede in den Rahmenbedingungen zwischen Schulen mit und ohne Inklusionsangebot. An Schulen mit einem solchen Angebot unterstützt vor allem die Schulleitung die überfachliche Zusammenarbeit, jedoch sind dort seltener materielle Ressourcen, wie z. B. Arbeitsräume, zu finden. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass an Inklusionsschulen möglicherweise ein besonderer Bedarf an Räumlichkeiten besteht, der aus Sicht der Lehrkräfte noch nicht angemessen abgedeckt ist. Auch zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Rahmenbedingungen an Halb- und Ganztagschulen. An vollgebundenen Ganztagschulen berichten deutlich mehr Lehrkräfte davon, dass Zeiten für die Teamarbeit von der Schule berücksichtigt werden, dass Lehrkräfte auch nach dem Unterricht präsent sind und dass die Schulleitung die Kooperation von Lehrkräften stärker unterstützt. An teilgebundenen und offenen Ganztagschulen finden sich substantielle Unterschiede zu den Halbtagschulen nur für die Präsenz des Kollegiums.

Tabelle 12: Prozentuale Zustimmung zu Aussagen über verschiedene Rahmenbedingungen zur Kooperation nach Schulformen, Inklusion und Ganzttag

Rahmenbedingungen	Gymnasium		Inklusion		Ganzttag		
	ja	nein	ja	nein	ja: voll-gebunden	ja: teil-gebunden/offen	nein
Zeit	37	51	45	44	58	40	42
Koordinationsstrukturen	72	77	74	76	78	75	71
Materielle Ressourcen	51	53	47	59	56	49	55
Präsenz	50	51	49	53	72	50	35
Unterstützung durch die Schulleitung	64	72	71	65	72	67	65

Quelle: eigene Erhebung.

Im nächsten Schritt wird genauer betrachtet, wie die Verfügbarkeit der verschiedenen Rahmenbedingungen mit dem konkreten Kooperationsverhalten in Beziehung steht (Anhang T13). Beim Vergleich der Gruppen, denen eine bestimmte Ressource zur Verfügung steht bzw. nicht zur Verfügung steht, zeigt sich, dass diejenigen, die über verschiedene Ressourcen verfügen, häufiger regelmäßig zusammenarbeiten als diejenigen, die darüber nicht verfügen. Insbesondere diejenigen, bei denen Zeit für die gemeinsame Zusammenarbeit im Stundenplan berücksichtigt wird, planen häufiger gemeinsame Unterrichtseinheiten oder Projekte. Geben Lehrkräfte an, dass an ihrer Schule Koordinationsstrukturen zur Organisation der Unterrichtsarbeit existieren, so entwickeln sie häufiger gemeinsam Bewertungsstandards und planen mit anderen Lehrkräften gemeinsam Unterrichtseinheiten. Für die materiellen Ressourcen zeigt sich hingegen nicht, dass diejenigen, die über Arbeitsplatz und -räume verfügen, stärker miteinander zusammenarbeiten. Tatsächlich finden sich sogar leichte negative Zusammenhänge. Sind die Lehrkräfte auch außerhalb des Unterrichts an der Schule präsent, so steht dies nur marginal im Zusammenhang mit der Kooperationsaktivität: Eine hohe Präsenz der Lehrkräfte nach dem Unterricht geht einher mit häufigerer gemeinsamer Planung von Unterricht und Team-Teaching. Dieses Ergebnis lässt sich vor allem auf die Lehrkräfte von Ganztagschu-

len zurückführen, da vor allem dort die Lehrkräfte am Nachmittag in der Schule präsent sind und auch dort vor allem diese Formen der Kooperation festgestellt wurden. Für die Unterstützung durch die Schulleitung zeigt sich, dass insbesondere die Lehrkräfte, die diese Unterstützung wahrnehmen, häufiger mit anderen Lehrkräften gemeinsam Bewertungsstandards erarbeiten und auch Team-Teaching häufiger betreiben. Somit kann insgesamt festgehalten werden, dass vor allem Zeit, die Existenz von Koordinationsstrukturen und insbesondere die Unterstützung durch die Schulleitung wichtige Bedingungsfaktoren zur Etablierung kooperativer Arbeitsstrukturen sind.

Abschließend werden in Tabelle 13 auch die Zusammenhänge zwischen den Rahmenbedingungen und dem Auftreten verschiedener Kooperationsformen dargestellt. Dabei zeigt sich, dass die Kooperation in den verschiedenen Niveaustufen immer dann häufiger vorkommt, wenn bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sind. Darüber hinaus fällt auf, dass mit steigendem Niveau der Kooperationsform die Abhängigkeit von den gegebenen Rahmenbedingungen stärker wird. Auch in dieser Analyse bestätigt sich die besondere Bedeutung der zeitlichen Ressourcen, der Koordinationsstrukturen und insbesondere der Unterstützung durch die Schulleitung zur Etablierung kooperativer Arbeitsbeziehungen.

Bei besagten Faktoren schlägt sich die Verfügbarkeit der jeweiligen Rahmenbedingung über alle drei Kooperationsformen hinweg auf die Kooperationsaktivität nieder. Die Ergebnisse legen nahe, dass insbesondere die Förderung dieser

Aspekte zu einer Stärkung der Kooperation zwischen Lehrkräften beitragen kann. Eine ausführliche Darstellung der Befunde für die einzelnen Kooperationsaktivitäten findet sich in Anhang T14.

Tabelle 13: Wahrnehmung von Kooperationsaktivitäten auf den drei Niveaustufen der Kooperation und deren Zusammenhang zu den Rahmenbedingungen für Kooperation

Kooperationsaktivitäten	Zeit		Koordinationsstrukturen		Materielle Ressourcen		Präsenz des Kollegiums		Unterstützung durch Schulleitung	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Austausch	87	75	85	67	85	76	85	79	87	72
Arbeitsteilung	84	68	82	54	81	70	84	71	84	63
Kokonstruktion	60	37	55	28	55	40	57	43	57	34

Quelle: eigene Erhebung.

6 Fazit und Empfehlungen

Die vorliegende Untersuchung zielte darauf ab, Erkenntnisse über die Kooperationsaktivitäten von Lehrkräften der Sekundarstufe I zu gewinnen und die Befunde mit denen der internationalen TALIS-Befragung 2013 zu vergleichen. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die meisten Lehrkräfte in Deutschland regelmäßig unterrichtsbezogene Informationen und Materialien im Kollegium austauschen, jedoch zeitaufwendige und komplexe Formen der Kooperation selten und nur bei einer kleinen Gruppe von Lehrkräften zu beobachten sind. Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit anderen Professionen hat sich gezeigt, dass ein großer Teil von Lehrkräften durchaus regelmäßig mit Sonder- und Sozialpädagogen zusammenarbeitet, sofern diese an der Schule beschäftigt sind und so die Möglichkeit besteht, in multiprofessionellen Teams zu kooperieren. Auch im internationalen Vergleich bestätigt sich, dass Lehrkräfte in Deutschland häufiger als im OECD-Durchschnitt regelmäßig unterrichtsbezogene Informationen weitergeben. Deutlich seltener als in anderen Staaten sind die Lernentwicklung und die abgestimmte Beurteilung einzelner Schüler im Fokus der Kooperation. Dies deutet darauf hin, dass vor allem in diesem Bereich der Zusammenarbeit noch Optimierungspotenzial besteht.

Deutliche Unterschiede in der Kooperationsaktivität konnten zwischen verschiedenen Gruppen von Lehrkräften nachgewiesen werden. Im Blickpunkt standen dabei zum einen individuelle Hintergrundmerkmale sowie Angaben zur beruflichen Motivation und zum Wohlbefinden. Zum anderen wurden institutionelle Merkmale der Schule und kooperationsbegünstigende Rahmenbedingungen betrachtet. Bei der Analyse individueller Unterschiede des Kooperationsverhaltens waren vor allem Berufseinsteiger mit bis zu fünf Jahren Berufserfahrung und

Lehrkräfte an ostdeutschen Schulen in der Regel häufiger in Kooperationsaktivitäten involviert. Eine vergleichsweise intensive Zusammenarbeit fand sich auch bei Lehrkräften, die Freude am Unterrichten hatten, sich selbst als kompetent erlebten, wenig belastet waren und eine hohe Zufriedenheit in ihrem Beruf berichteten. Diese Ergebnisse machen deutlich, dass Kooperationsaktivitäten an sich nicht zu einer erhöhten beruflichen Belastung beitragen. Sie lassen jedoch keine Schlussfolgerungen darüber zu, ob Kooperationsaktivitäten als Ursache oder Folge der Motivation bzw. des Wohlbefindens angesehen werden können oder ob es sich hierbei um einen interdependenten Zusammenhang handelt.

Bei der Untersuchung institutioneller Merkmale wiesen Lehrkräfte an nicht-gymnasialen Schulen ein intensiveres Kooperationsverhalten auf als Lehrkräfte an Gymnasien. Dies geht einher mit einer stärkeren Förderung kooperativer Arbeitsstrukturen seitens der Schulleitung, aber auch mit einer stärkeren Berücksichtigung von Kooperationszeit in den Stundenplänen an nicht-gymnasialen Schulen. Umfangreiche Kooperationsaktivitäten zeigten sich auch bei vollgebundenen Ganztagschulen, während dies bei offenen/teilgebundenen Ganztagschulen sowie bei Halbtagschulen nicht oder nur sehr eingeschränkt der Fall ist. Ein Vergleich der in der Schule vorfindbaren Rahmenbedingungen verdeutlicht, dass insbesondere an vollgebundenen Ganztagschulen günstige Ausgangsbedingungen für die Schaffung von Kooperationsbeziehungen gegeben sind. Dazu gehören die Integration von Kooperationszeiten in den Arbeitsalltag, die Präsenz von Lehrkräften am Nachmittag, die Unterstützung durch die Schulleitung und auch die stärkere Etablierung von Kooperationsstrukturen in Form von Jahrgangsteams oder jahrgangsübergreifenden Fachgruppen. Dieses Ergebnis macht darauf aufmerksam,

dass beim Vergleich von Ganztagschulen jeweils die spezifischen Unterformen berücksichtigt und ausgewiesen werden müssen.

Starke institutionelle Unterschiede fanden sich auch zwischen Schulen mit und ohne Inklusionsangebot. Besonders häufig arbeiten Lehrkräfte an Schulen mit Inklusionsangebot in multiprofessionellen Teams mit Sozial- und Sonderpädagogen zusammen, da vor allem dort diese Fachkräfte eingesetzt werden. Darüber hinaus finden sich an diesen Schulen auch verstärkte Kooperationsaktivitäten innerhalb der Lehrerschaft, aber auch zwischen Lehrkräften und Schülern, z. B. in Gesprächen über die Lernentwicklung. Es zeigen sich also auch solche Formen der Zusammenarbeit, die allein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf betreffen. Es ist anzunehmen, dass die Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen gewissen „Kooperationsdruck“ nach sich zieht, da Lehrkräfte an diesen Schulen mit neuen Aufgaben konfrontiert sind, die in Kooperation mit anderen Fachkräften besser bewältigt werden können. Diese Annahme wird vor allem dadurch gestützt, dass an Schulen mit einem niedrigen Anteil von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf geringere Kooperationsaktivitäten festzustellen sind als an Schulen mit höheren Anteilen. Bemerkenswert ist hierbei auch, dass die Rahmenbedingungen für Kooperation (z. B. feste Zeitkontingente, Kooperationsräume) an Inklusionsschulen kaum besser ausfallen als an Schulen ohne Inklusionsangebot. An diesen Schulen gelingt Kooperation also auch, wenn zeitliche oder organisatorische Rahmenbedingungen lediglich durchschnittlich ausgeprägt sind.

Die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I veranlassen uns – bei aller Vorsicht angesichts der methodischen Beschränkungen eines solchen Studiendesigns – zu den folgenden Empfehlungen:

1. Kooperationszeit als festen Bestandteil der Arbeitszeit in den Schulalltag integrieren.

Lehrkräfte, die über feste Zeiten für Kooperation in den Stunden- und Arbeitsplänen berichten, kooperieren tendenziell häufiger als diejenigen, die nicht über solche Zeiten verfügen. Eine solche Strukturierung des Arbeitstags beschreibt allerdings nur die Hälfte der befragten Lehrkräfte. Schulleitungen sollten daher verstärkt darauf achten, dass sie feste Zeitkontingente für die kollegiale Kooperation bereitstellen.

2. Präsenzzeiten von Lehrkräften auch außerhalb der Unterrichtszeit erhöhen.

Lehrkräfte, die ihre Arbeitszeit nach dem Unterricht zum größten Teil an der Schule verbringen, kooperieren deutlich intensiver als Lehrkräfte, die gar nicht oder nur wenige Stunden nach dem Unterricht an der Schule tätig sind. Die Präsenz an der Schule scheint daher eine wichtige Voraussetzung zu sein, um mit anderen Kollegen und pädagogischen Fachkräften in Austausch zu treten. Zur Erhöhung der Kooperationsaktivität ist es daher angeraten, dass Lehrkräfte einen möglichst hohen Anteil ihrer Arbeitszeit auch an der Schule verbringen.

3. Feste Kooperationsstrukturen in den Schulen etablieren.

Eine wichtige Voraussetzung für die Zusammenarbeit im Kollegium ist die Etablierung von Strukturen, die eine Kooperation innerhalb und zwischen Jahrgangsstufen unterstützen. Zu solchen Strukturen können u. a. Jahrgangsstufenteams gehören, in denen fachübergreifende Absprachen zur Organisation des Unterrichts und zur Förderung von Schülern getroffen werden. Des Weiteren bedarf es fester Ansprechpartner, die Kooperationen zwischen Lehrkräften z. B. bezüglich der Auswertung zentraler Lernstandserhebungen unterstützen.

4. Fortbildungen von pädagogischem Leitungspersonal zur Etablierung kooperationsförderlicher Strukturen ermöglichen.

An Schulen, an denen die Schulleitung Lehrkräfte bei kooperativen Aktivitäten unterstützt, findet in der Regel auch eine intensivere Zusammenarbeit statt. Es ist deshalb wichtig, dass sich Schulleitungen ihrer besonderen Rolle bei der Etablierung schulischer Kooperationskulturen bewusst sind. Sie sollten ferner im Rahmen von Qualifizierungen damit vertraut gemacht werden, welche Möglichkeiten sie innerhalb ihrer Leitungsfunktion haben, kooperative Strukturen zu stärken.

5. Mehrwert von Kooperation zur Professionalisierung und zum Erhalt der psychischen Gesundheit verdeutlichen.

Die Mehrheit der Lehrkräfte gibt an, dass sie der Kooperation in der Schule einen hohen Stellenwert beimisst. Trotz dieser starken Befürwortung ist der Anteil derjenigen, die im Sinne der Kokonstruktion zusammenarbeiten, eher gering. Es ist deshalb wichtig, dass Lehrkräfte mehr darüber erfahren, welche Bedeutung Kooperation für die eigene Professionalisierung und den Erhalt der psychischen Gesundheit haben kann.

6. Kooperation in multiprofessionellen Teams stärken.

Schulen sehen sich heute und in den kommenden Jahren einer immer größeren Heterogenität ihrer Schülerschaft gegenüber, die unter anderem durch die Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Kindern mit Fluchterfahrung entsteht. Für die inklusive Umgestaltung von Unterricht und Schulleben benötigen Schulen in stärkerem Maße als bisher die Expertise von Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, Sozialarbeitern und Psychologen, um in multiprofessionellen Teams dieser „neuen Vielfalt“ angemessen begegnen zu können.

Summary of key findings

Teacher collaboration in Germany:

A study on collaborative working relationships among secondary school teachers

1. Teachers generally have a positive attitude toward collaboration with fellow teachers and other professionals in schools.

More than 90 percent of teachers regard working together with other teachers and the support among colleagues in solving problems as important. The majority of teachers also have a positive attitude toward collaborating with actors outside of school such as cultural institutions. Around three quarters of teachers have gathered experience with such collaboration.

2. Teachers often exchange teaching materials and information while more complex forms of collaboration are rarely observed.

Around 60 percent of teachers regularly exchange teaching and learning material with one another. The overwhelming majority of teachers also state that they share information (e.g., on continuing education contents or lessons taught by a substitute teacher). Only around 20 percent of teachers engage in more complex forms of collaboration such as collaborative teaching or planning lessons together. Even more rarely, teachers regularly sit in on other teachers' classes and provide feedback (nine percent). Time-intensive collaborative activities in which teachers get together to solve problems or work on new issues thus occur only very seldom.

3. Strengths and weaknesses in the collaborative behavior of teachers in Germany and on an international scale.

A comparison of collaborative behavior of teachers in Germany with the findings of the TALIS Teaching and Learning International Survey (OECD 2014a) reveals that teachers exchange teaching and learning material and participate in joint activities of different classes (e.g., in projects) more frequently than the OECD average. In contrast, teachers discuss students' learning development and jointly draw up standards on performance assessment significantly less than the OECD average.

4. A high level of job motivation and satisfaction and little excessive strain.

The professional characteristics examined among secondary school teachers (level I) reveal a very positive picture. Teachers mainly report average to high levels of perceived competence, a high level of enthusiasm for teaching, high job satisfaction and only little exhaustion. The group of those complaining about a high degree of emotional exhaustion comprises a mere six percent of all teachers.

5. More intensive collaborative behavior among motivated, satisfied teachers working under little strain.

Teachers who experience themselves as competent, enjoy teaching, are satisfied with their job and suffer only little emotional exhaustion are inclined to collaborate more. This becomes particularly apparent in exchanges with students over their learning development and over lessons as well as the handing on of teaching and learning material among teachers. Accounts of more complex forms of collaboration, such as planning lessons together, are given more by those teachers who also report experiencing their skills when teaching and who are generally satisfied with their work. Collaborative activities do not appear to add to strain.

6. Teachers at schools with inclusive programs exhibit strong collaborative behavior.

Teachers at schools with an inclusion program work together with social and special-needs pedagogues more frequently, and they teach more often as members of a team. Other forms of exchange, such as the handing on of material, talking about learning development with students and the development of assessment standards also take place more frequently at inclusive schools. Moreover, collaborative activities increase if the share of students with special educational needs increases. Inclusion appears to act as a catalyst to establish collaborative working relations. Here, collaboration is not merely restricted to information exchange but often includes complex and time-intensive forms of working together as well.

7. Higher level of collaborative behavior at compulsory all-day schools.

There are some marked differences in cooperative behavior between teachers at compulsory all-day schools and teachers at half-day schools. Teachers at compulsory all-day schools more frequently engage in team teaching, prepare les-

sons together and sit in on colleagues' classes. Comparing partly-compulsory full-day schools with half-day schools, if at all, only marginal differences in collaborative activities can be observed. Hence, compulsory full-time schools provide particularly favorable conditions for collaboration.

8. Frequently unfavorable framework conditions for the development of complex collaboration structures at schools.

Less than half of the teachers report that the timetable and the schedules for work after lessons provide scope for collaboration and that sufficient office space is available for working in teams. Accordingly, at many schools, the majority of the teaching staff are no longer present after lessons. In spite of the unfavorable framework conditions concerning time and material conditions, the majority of the teachers interviewed also perceive that school leadership supports collaboration between teachers and that decent coordination structures exist for organizing school lesson activities.

9. Time, coordination structures and support from school leadership foster collaboration at schools.

Some areas of collaborative behavior among teachers reported above are significantly linked to the organizational framework provided by the schools. Aspects that are positively associated with collaborative behavior include dedicated time for teamwork activities in the timetable, institutionalized coordination structures for teaching activities and support from school leadership. This coincides with the finding that teachers who also stay longer in school after lessons devote more time to collaborative activities. Contrary to expectations, the availability of material resources (e.g., office space for team work) is linked to a lesser extent, if at all, to collaborative behavior.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006).** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2009).** *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006).** Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Fussangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O. & Gräsel, C. (2010).** Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 51–67.
- Hattie, J. (2009).** *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to student achievement*. London: Routledge.
- Klieme, E., Jude, N., Rauch, D., Ehlers, H., Helmke, A., Eichler, W. et al. (2008).** Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In E. Klieme, W. Eichler, A. Helmke, R. Lehmann, G. Nold, N. Jude, H.-G. Rolff, K. Schröder, G. Thomé & H. Willenberg (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch* (S. 319–344). Weinheim: Beltz.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008a).** Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology: An International Review*, 57, 127–151. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00358
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008b).** Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100, 702–715. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.702
- Klusmann, U. & Richter, D. (2014).** Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung: Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 202–224.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013).** Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. doi: 10.1037/a0032583
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008).** Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468–482. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.008
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2014).** Abschlussbericht 2014: Wissenschaftliche Begleitung der Fortbildung „Qualifizierung zur Weiterentwicklung des Unterrichts fokussiert auf individuelle Förderung“. Kassel: Universität Kassel.

Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 121–148.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2010). *COACTIV-R: Eine Studie zum Erwerb professioneller Kompetenz von Lehramtsanwärtern während des Vorbereitungsdienstes. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für den ersten und zweiten Messzeitpunkt (unveröffentlichtes Dokument)*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

OECD (2014a). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OECD (2014b). *TALIS 2013 Technical Report*. (Zugriff unter <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf> am 8.2.2016)

Schimank, U. (2014). Governance und Professionalisierung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S. 127 – 150). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Thiel, F. (2008). Organisationssoziologische Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12(2), 31–39.

Thiel, F., Cortina, K. S. & Pant, H. A. (2014). Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60) (S. 123–138). Weinheim: Beltz.

Weiß, M. & Steinert, B. (2001). Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung – Die Perspektive der deutschen Schulleitungen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Deutsches Pisa Konsortium) (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 427–454). Opladen: Leske & Budrich.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.

Tabellenanhang

T1: Anteil der Lehrkräfte, die in Deutschland sowie in den TALIS-Teilnehmerländern jährlich oder nie bzw. monatlich oder wöchentlich an Kooperationsaktivitäten teilnehmen

Länder	Gemeinsam als Team in derselben Klasse unterrichten		Beim Unterricht anderer Lehrer hospitieren und Feedback geben		Mich an gemeinsamen Aktivitäten mit verschiedenen Klassen und Altersgruppen (z. B. Projekten) beteiligen		Lehr- und Unterrichtsmaterial mit Kollegen austauschen	
	jährlich/nie	monatlich/wöchentlich	jährlich/nie	monatlich/wöchentlich	jährlich/nie	monatlich/wöchentlich	jährlich/nie	monatlich/wöchentlich
Australien	51	25	64	10	53	14	3	76
Brasilien	55	19	85	6	38	11	32	31
Bulgarien	84	7	68	6	43	21	13	45
Chile	48	32	69	14	56	18	25	41
Kroatien	82	4	90	2	52	4	22	26
Zypern ^{1,2}	76	8	70	3	59	6	10	59
Tschechische Republik	77	8	63	10	35	9	15	45
Dänemark	20	48	64	17	21	15	4	58
Estland	51	27	67	5	39	10	23	30
Finnland	51	27	86	5	55	8	20	40
Frankreich	72	14	89	3	43	10	15	41
Deutschland	56	23	64	9	20	18	8	62
Island	63	29	91	5	42	14	29	41
Israel	71	15	76	5	35	15	9	58
Italien	42	51	74	18	42	25	18	43
Japan	40	44	17	11	48	12	16	44
Korea	56	16	43	4	78	4	26	25
Lettland	55	25	52	6	42	9	20	34
Malaysia	51	18	59	5	53	9	7	46
Mexiko	20	66	69	13	45	20	25	32
Niederlande	77	11	60	6	36	6	14	40
Norwegen	50	33	67	15	47	6	6	66
Polen	45	37	58	11	28	16	13	43
Portugal	64	21	84	7	39	11	6	60
Rumänien	57	22	34	13	28	16	28	32
Serbien	60	14	54	5	47	10	20	33
Singapur	43	37	51	10	53	11	7	57
Slowakische Republik	18	50	54	11	35	16	14	51
Spanien	77	14	93	3	67	8	15	47
Schweden	41	37	77	10	53	12	27	36
Abu Dhabi (Vereinigte Arabische Emirate) ¹	45	34	35	24	28	28	14	57
Alberta (Kanada) ¹	64	18	78	8	46	15	10	52
England (Großbritannien) ¹	62	18	43	12	64	7	6	71
Flandern (Belgien) ¹	77	12	91	1	26	4	10	52
Durchschnitt	56	26	66	9	45	12	16	46
USA	67	22	73	6	67	8	16	48

¹ Region

Quelle: OECD 2014, Tabelle 6.15 Web und eigene Erhebung.

Fortsetzung T1: Anteil der Lehrkräfte, die in Deutschland sowie in den TALIS-Teilnehmerländern jährlich oder nie bzw. monatlich oder wöchentlich an Kooperationsaktivitäten teilnehmen

Länder	An Diskussionen über die Lernentwicklung bestimmter Schüler teilnehmen		Zusammenarbeit mit anderen Lehrern zur Gewährleistung gemeinsamer Bewertungsstandards		An gemeinsamen Fortbildungen teilnehmen	
	jährlich/ nie	monatlich/ wöchentlich	jährlich/ nie	monatlich/ wöchentlich	jährlich/ nie	monatlich/ wöchentlich
Australien	2	79	9	59	17	34
Brasilien	9	46	23	35	46	18
Bulgarien	6	65	25	40	38	17
Chile	19	47	29	40	38	27
Kroatien	7	53	23	31	19	8
Zypern ^{1,2}	6	60	10	50	49	12
Tschechische Republik	3	79	13	57	28	26
Dänemark	5	66	21	33	29	12
Estland	2	76	20	42	30	17
Finnland	2	81	19	43	68	5
Frankreich	2	79	33	28	67	2
Deutschland	5	50	19	33	27	4
Island	9	66	20	45	26	19
Israel	6	62	25	47	23	43
Italien	4	71	17	44	52	13
Japan	11	56	28	22	34	6
Korea	54	12	36	10	58	8
Lettland	3	71	14	43	41	10
Malaysia	4	54	9	42	39	13
Mexiko	20	31	30	27	22	25
Niederlande	4	37	25	24	21	11
Norwegen	4	72	11	53	51	14
Polen	2	76	9	55	21	8
Portugal	5	56	11	46	54	10
Rumänien	3	77	21	45	30	16
Serbien	8	60	26	32	24	13
Singapur	8	58	8	52	24	35
Slowakische Republik	17	43	15	39	84	2
Spanien	2	86	14	55	43	23
Schweden	2	84	12	54	19	15
Abu Dhabi (Vereinigte Arabische Emirate) ¹	9	60	11	57	26	46
Alberta (Kanada) ¹	4	72	20	43	14	31
England (Großbritannien) ¹	4	78	15	48	23	29
Flandern (Belgien) ¹	7	25	23	23	71	4
Durchschnitt	8	62	19	41	37	17
USA	9	64	24	43	21	33

¹ Region

Quelle: OECD 2014, Tabelle 6.15 Web und eigene Erhebung.

T2: Prozentuale Zustimmung zu den Kooperationsaktivitäten auf den drei Niveaustufen der Kooperation (Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion)

Formen der Kooperation	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
AUSTAUSCH		
Von meinen Kollegen erhalte ich Hinweise auf Stärken und Schwächen einzelner Schüler	43	52
Wir geben Informationen aus Fortbildungen im Kollegium weiter	43	46
Von meinen Kollegen habe ich schon gute Vorschläge für meinen Unterricht bekommen	44	43
In der Gruppe der Fachkollegen tauschen wir regelmäßig Materialien aus	42	35
Mit meinen Fachkollegen tausche ich mich über die Inhalte von Vertretungsstunden aus	42	34
Im Fachkollegium geben wir uns gegenseitig Empfehlungen für hilfreiche Literatur	46	31
Wir diskutieren im Kollegium angeregt über spezielle Lehr- und Lernmethoden	48	23
ARBEITSTEILUNG		
Wir sprechen uns fachbezogen ab, wie wir gemeinsam einzelne Schüler fördern können	48	31
Wir sprechen uns fächerübergreifend ab, wie wir gemeinsam einzelne Schüler fördern können	45	33
Wir stimmen uns häufig darüber ab, wie fachbezogene Inhalte und Ziele der einzelnen Jahrgangsstufen aufeinander aufbauen	48	27
KOKONSTRUKTION		
Wir haben eine fachübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert	44	22
Wir arbeiten an unserer Schule intensiv in fachbezogenen Teams zusammen	43	22
Im Fachkollegium erarbeiten wir Strategien zur Bewältigung beruflicher Probleme	34	11
Wir arbeiten mit Fachkollegien anderer Schulen zusammen, um den Unterricht fachlich und methodisch weiterzuentwickeln	19	6

Quelle: eigene Erhebung.

T3: Prozentuale Zustimmung zu Aussagen über Kooperationsaktivitäten auf den drei Niveaustufen der Kooperation nach Geschlecht, Berufserfahrung und Region

Formen der Kooperation	weiblich	männlich	Berufserfahrung		Ost	West
			bis fünf Jahre	ab 30 Jahre		
AUSTAUSCH						
Von meinen Kollegen erhalte ich Hinweise auf Stärken und Schwächen einzelner Schüler	95	95	96	93	96	94
Wir geben Informationen aus Fortbildungen im Kollegium weiter	89	88	88	89	88	89
Von meinen Kollegen habe ich schon gute Vorschläge für meinen Unterricht bekommen	87	87	93	83	87	87
In der Gruppe der Fachkollegen tauschen wir regelmäßig Materialien aus	77	78	82	78	79	77
Mit meinen Fachkollegen tausche ich mich über die Inhalte von Vertretungsstunden aus	76	75	71	76	84	74
Im Fachkollegium geben wir uns gegenseitig Empfehlungen für hilfreiche Literatur	79	73	73	77	87	75
Wir diskutieren im Kollegium angeregt über spezielle Lehr- und Lernmethoden	73	69	71	76	77	70
ARBEITSTEILUNG						
Wir sprechen uns fachbezogen ab, wie wir gemeinsam einzelne Schüler fördern können	79	78	74	80	82	78
Wir sprechen uns fächerübergreifend ab, wie wir gemeinsam einzelne Schüler fördern können	78	78	76	77	81	77
Wir stimmen uns häufig darüber ab, wie fachbezogene Inhalte und Ziele der einzelnen Jahrgangsstufen aufeinander aufbauen	75	76	72	77	81	74
KOKONSTRUKTION						
Wir haben eine fachübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert	66	65	66	64	66	65
Wir arbeiten an unserer Schule intensiv in fachbezogenen Teams zusammen	65	63	66	66	73	63
Im Fachkollegium erarbeiten wir Strategien zur Bewältigung beruflicher Probleme	46	43	48	45	53	43
Wir arbeiten mit Fachkollegien anderer Schulen zusammen, um den Unterricht fachlich und methodisch weiterzuentwickeln	25	24	29	28	27	25

Quelle: eigene Erhebung.

T4: Häufigkeit von Kooperationsaktivitäten und deren Zusammenhang zu demografischen Merkmalen von Lehrkräften

Kooperationsaktivitäten (monatlich/wöchentlich)	weiblich	männlich	Berufserfahrung		Ost	West
			bis 5 Jahre	ab 30 Jahre		
Lehr- und Unterrichtsmaterial mit Kollegen austauschen	64	58	71	61	63	62
Mit Sonderpädagogen meiner Schule zusammenarbeiten	64	51	60	55	70	57
Mit meinen Schülern über ihre Lernentwicklung sprechen	53	51	56	52	61	51
An Diskussionen über die Lernentwicklung bestimmter Schüler teilnehmen	49	50	55	44	52	49
Mit Sozialpädagogen/Sozialarbeitern/Psychologen meiner Schule zusammenarbeiten	47	41	48	48	55	43
Mit anderen Lehrern an meiner Schule zur Gewährleistung gemeinsamer Bewertungsstandards zusammenarbeiten	34	31	40	34	34	32
Feedback über den Unterricht von meinen Schülern einholen	32	31	29	35	47	29
Gemeinsam als Team in derselben Klasse unterrichten	24	21	26	19	17	24
Ganze Unterrichtseinheiten oder Projekte mit Kollegen gemeinsam planen	18	22	29	17	14	21
Mich an gemeinsamen Aktivitäten mit verschiedenen Klassen und Altersgruppen (z. B. Projekten) beteiligen	17	20	20	16	20	18
An fachübergreifenden Konferenzen teilnehmen	17	13	20	16	15	16
An Fachkonferenzen teilnehmen	16	13	15	14	17	14
Im Unterricht anderer Lehrer hospitieren und Feedback geben	8	11	6	11	9	9
Mit Lehrkräften anderer Schulen zusammenarbeiten	9	8	13	9	9	9
An gemeinsamen Fortbildungen teilnehmen	4	5	3	4	4	4

Anmerkungen: Weibliche Lehrkräfte: n=640, männliche Lehrkräfte: n=376. Lehrkräfte bis zu fünf Jahren Berufserfahrung: n= 131, Lehrkräfte ab 30 Jahre Berufserfahrung: n=226 Personen. Lehrkräfte an ostdeutschen Schulen: n=183, Lehrkräfte an westdeutschen Schulen: n=832.

Quelle: eigene Erhebung.

T5: Übersicht der Items zur Erfassung der Professionsmerkmale

Items zur Erfassung der Professionsmerkmale
SELBSTWIRKSAMKEIT
Gelingt es Ihnen in Ihrem Unterricht sehr oft, oft, teilweise oder nie ...
Schüler davon zu überzeugen, dass sie in der Schule gute Leistungen erbringen?
Schüler dabei zu unterstützen, das Lernen wertzuschätzen?
ihre Erwartungen im Hinblick auf das Verhalten der Schüler deutlich zu machen?
kritisches Denken bei Schülern zu fördern?
Schüler zur Einhaltung von Regeln im Klassenraum zu bewegen?
eine Vielfalt von Bewertungsstrategien anzuwenden?
eine alternative Erklärung zu bieten, wenn Schüler etwas nicht verstanden haben?
alternative Unterrichtsstrategien anzuwenden?
Schüler dabei zu unterstützen, das Lernen wertzuschätzen?
ENTHUSIASMUS FÜR DAS UNTERRICHTEN
Treffen denn die folgenden Aussagen auf Sie als Lehrkraft voll und ganz, eher, eher nicht oder überhaupt nicht zu?
Ich unterrichte mit Begeisterung.
Der Umgang mit den Schülern ist für mich einer der schönsten Aspekte des Lehrerberufs.
Es macht mir immer wieder Spaß, den Schülern etwas beizubringen.
EMOTIONALE ERSCHÖPFUNG
Treffen denn die folgenden Aussagen auf Sie als Lehrkraft voll und ganz, eher, eher nicht oder überhaupt nicht zu?
Ich fühle mich in der Schule oft erschöpft.
Ich fühle mich insgesamt überlastet.
Ich merke öfter in der Schule, wie lustlos ich bin.
Manchmal bin ich am Ende eines Schultages richtig deprimiert.
BERUFZUFRIEDENHEIT
Wir möchten nun gern wissen, wie Sie ganz allgemein über Ihre Tätigkeit denken.
Ich würde gern an eine andere Schule wechseln, wenn dies möglich wäre.
Ich habe Freude an der Arbeit an meiner Schule.
Ich würde meine Schule als guten Arbeitsplatz empfehlen.
Ich bin mit meinen Leistungen an meiner Schule zufrieden.
Im Großen und Ganzen bin ich mit meinem Beruf zufrieden.

Anmerkungen: Die Fragen zum Enthusiasmus für das Unterrichten stammen aus der COACTIV-R-Erhebung (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2010) und die Fragen zur emotionalen Erschöpfung wurden der COACTIV-Studie entnommen (Baumert et al. 2009). Die Selbstwirksamkeit und Berufszufriedenheit basieren auf der TALIS-Befragung 2013 (OECD 2014b).

Quelle: eigene Erhebung.

T6: Häufigkeit von Kooperationsaktivitäten und deren Zusammenhang zu Professionsmerkmalen

Kooperationsaktivitäten (monatlich/wöchentlich)	Selbstwirksamkeit		Enthusiasmus für das Unterrichten		Emotionale Erschöpfung		Berufszufriedenheit	
	hoch	durchschnittlich/niedrig	hoch	durchschnittlich/niedrig	hoch/durchschnittlich	niedrig	hoch	durchschnittlich/niedrig
Lehr- und Unterrichtsmaterial mit Kollegen austauschen	67	59	65	51	57	65	64	57
Mit Sonderpädagogen meiner Schule zusammenarbeiten	61	58	60	54	59	59	59	60
Mit meinen Schülern über ihre Lernentwicklung sprechen	61	48	55	44	47	56	55	43
An Diskussionen über die Lernentwicklung bestimmter Schüler teilnehmen	55	47	53	37	50	49	52	41
Mit Sozialpädagogen/Sozialarbeitern/Psychologen meiner Schule zusammenarbeiten	49	42	46	40	45	45	45	45
Mit anderen Lehrern an meiner Schule zur Gewährleistung gemeinsamer Bewertungsstandards zusammenarbeiten	39	29	34	26	31	34	35	26
Feedback über den Unterricht von meinen Schülern einholen	37	29	34	23	28	35	33	28
Gemeinsam als Team in derselben Klasse unterrichten	27	21	23	21	23	23	23	23
Ganze Unterrichtseinheiten oder Projekte mit Kollegen gemeinsam planen	27	15	20	16	17	21	21	13
Mich an gemeinsamen Aktivitäten mit verschiedenen Klassen und Altersgruppen (z. B. Projekten) beteiligen	23	15	20	10	17	19	19	14
An fachübergreifenden Konferenzen teilnehmen	21	13	16	13	13	18	16	14
An Fachkonferenzen teilnehmen	17	14	15	16	15	15	16	12
Im Unterricht anderer Lehrer hospitieren und Feedback geben	12	7	10	6	7	10	10	5
Mit Lehrkräften anderer Schulen zusammenarbeiten	11	8	10	5	8	9	10	6
An gemeinsamen Fortbildungen teilnehmen	6	3	5	1	3	5	4	3

Quelle: eigene Erhebung.

T7: Prozentuale Zustimmung zu Aussagen über verschiedene Kooperationsformen und deren Zusammenhang zu Professionsmerkmalen

Formen der Kooperation	Selbstwirksamkeit		Enthusiasmus für das Unterrichten		Emotionale Erschöpfung		Berufszufriedenheit	
	hoch	durchschn./niedrig	hoch	durchschn./niedrig	hoch/durchschn.	niedrig	hoch	durchschn./niedrig
AUSTAUSCH								
Von meinen Kollegen erhalte ich Hinweise auf Stärken und Schwächen einzelner Schüler	95	94	96	88	92	96	97	89
Wir geben Informationen aus Fortbildungen im Kollegium weiter	91	88	91	82	86	91	92	80
Von meinen Kollegen habe ich schon gute Vorschläge für meinen Unterricht bekommen	89	86	88	83	82	90	89	79
In der Gruppe der Fachkollegen tauschen wir regelmäßig Materialien aus	82	75	80	70	72	81	81	66
Mit meinen Fachkollegen tausche ich mich über die Inhalte von Vertretungsstunden aus	80	74	78	68	70	80	79	66
Im Fachkollegium geben wir uns gegenseitig Empfehlungen für hilfreiche Literatur	81	75	80	64	71	81	81	65
Wir diskutieren im Kollegium angeregt über spezielle Lehr- und Lernmethoden	76	69	73	64	66	75	76	56
ARBEITSTEILUNG								
Wir sprechen uns fachbezogen ab, wie wir gemeinsam einzelne Schüler fördern können	83	77	80	74	75	81	82	69
Wir sprechen uns fächerübergreifend ab, wie wir gemeinsam einzelne Schüler fördern können	83	75	81	69	72	82	83	64
Wir stimmen uns häufig darüber ab, wie fachbezogene Inhalte und Ziele der einzelnen Jahrgangsstufen aufeinander aufbauen	79	73	77	69	72	77	78	66
KOKONSTRUKTION								
Wir haben eine fachübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert	71	62	67	58	59	70	69	54
Wir arbeiten an unserer Schule intensiv in fachbezogenen Teams zusammen	71	61	67	55	60	68	69	52
Im Fachkollegium erarbeiten wir Strategien zur Bewältigung beruflicher Probleme	48	42	46	39	40	48	48	35
Wir arbeiten mit Fachkollegien anderer Schulen zusammen, um den Unterricht fachlich und methodisch weiterzuentwickeln	30	22	25	24	25	25	26	22

Quelle: eigene Erhebung.

T8: Häufigkeit von Kooperationsaktivitäten und deren Zusammenhang zu schulischen Merkmalen

Kooperationsaktivitäten (monatlich/wöchentlich)	Gymnasium		Inklusion			Ganztag	
	ja	nein	ja	nein	ja: voll- gebunden	ja: teil- gebunden/offen	nein
Lehr- und Unterrichtsmaterial mit Kollegen austauschen	60	64	68	54	67	60	62
Mit Sonderpädagogen meiner Schule zusammenarbeiten	33	66	65	16	62	58	55
Mit meinen Schülern über ihre Lernentwicklung sprechen	46	58	60	42	63	49	52
An Diskussionen über die Lernentwicklung bestimmter Schüler teilnehmen	47	52	55	42	58	45	51
Mit Sozialpädagogen/Sozialarbeitern/ Psychologen meiner Schule zusammenarbeiten	26	58	58	22	52	42	44
Mit anderen Lehrern an meiner Schule zur Gewährleistung gemeinsamer Bewertungsstandards zusammenarbeiten	24	39	38	25	41	30	30
Feedback über den Unterricht von meinen Schülern einholen	23	39	35	27	41	26	35
Gemeinsam als Team in derselben Klasse unterrichten	12	32	31	11	39	19	18
Ganze Unterrichtseinheiten oder Projekte mit Kollegen gemeinsam planen	14	24	24	14	31	17	15
Mich an gemeinsamen Aktivitäten mit verschiedenen Klassen und Altersgruppen (z. B. Projekten) beteiligen	19	18	21	14	21	16	21
An fachübergreifenden Konferenzen teilnehmen	11	19	19	10	21	14	14
An Fachkonferenzen teilnehmen	10	19	17	12	18	15	12
Im Unterricht anderer Lehrer hospitieren und Feedback geben	6	11	12	5	19	7	5
Mit Lehrkräften anderer Schulen zusammenarbeiten	8	9	9	9	10	8	9
An gemeinsamen Fortbildungen teilnehmen	4	4	5	3	6	4	3

Anmerkungen: Gymnasiale Lehrkräfte: n=457, Lehrkräfte anderer Schularten: n=558. Lehrkräfte von Schulen mit Inklusionsangebot: n= 589, Lehrkräfte von Schulen ohne Inklusionsangebot: n=426 Personen. Lehrkräfte an vollgebundenen Ganztagschulen: n=216, Lehrkräfte an teilgebundenen und offenen Ganztagschulen: n=525, Lehrkräfte an Halbtagschulen: n=274.

Quelle: eigene Erhebung.

T9: Prozentuale Zustimmung zu Aussagen über verschiedene Kooperationsformen und deren Zusammenhang zu schulischen Merkmalen

Formen der Kooperation	Gymnasium		Inklusion		Ganztag		
	ja	nein	ja	nein	ja: vollgebunden	ja: teilgebunden/offen	nein
AUSTAUSCH							
Von meinen Kollegen erhalte ich Hinweise auf Stärken und Schwächen einzelner Schüler	94	95	97	92	97	94	95
Wir geben Informationen aus Fortbildungen im Kollegium weiter	89	89	89	89	91	89	88
Von meinen Kollegen habe ich schon gute Vorschläge für meinen Unterricht bekommen	89	85	90	83	89	87	86
In der Gruppe der Fachkollegen tauschen wir regelmäßig Materialien aus	77	78	82	72	76	79	77
Mit meinen Fachkollegen tausche ich mich über die Inhalte von Vertretungsstunden aus	74	78	76	76	74	75	79
Im Fachkollegium geben wir uns gegenseitig Empfehlungen für hilfreiche Literatur	78	77	77	77	77	76	79
Wir diskutieren im Kollegium angeregt über spezielle Lehr- und Lernmethoden	68	74	74	68	74	69	74
ARBEITSTEILUNG							
Wir sprechen uns fachbezogen ab, wie wir gemeinsam einzelne Schüler fördern können	76	81	80	76	79	78	80
Wir sprechen uns fächerübergreifend ab, wie wir gemeinsam einzelne Schüler fördern können	75	81	81	74	78	79	76
Wir stimmen uns häufig darüber ab, wie fachbezogene Inhalte und Ziele der einzelnen Jahrgangsstufen aufeinander aufbauen	75	76	79	70	78	78	68
KOKONSTRUKTION							
Wir haben eine fachübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert	60	70	68	62	70	66	61
Wir arbeiten an unserer Schule intensiv in fachbezogenen Teams zusammen	62	67	66	62	71	63	63
Im Fachkollegium erarbeiten wir Strategien zur Bewältigung beruflicher Probleme	39	49	47	41	49	41	49
Wir arbeiten mit Fachkollegien anderer Schulen zusammen, um den Unterricht fachlich und methodisch weiterzuentwickeln	21	28	24	26	28	20	32

Anmerkungen: Gymnasium: n=457, andere Schularten: n=558; Inklusion: n=589, keine Inklusion: n=426; Ganztag: n=741, Halbttag: n=274.

Quelle: eigene Erhebung.

T10: Häufigkeit von Kooperationsaktivitäten und deren Zusammenhang zur Komposition der Schülerschaft an der Schule

Kooperationsaktivitäten (monatlich/wöchentlich)	Anteil der Schüler mit Zuwanderungshintergrund				Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf			
	0–10 %	11–25 %	26–50 %	>50 %	0 %	1–5 %	6–10 %	>11 %
Lehr- und Unterrichtsmaterial mit Kollegen austauschen	64	61	61	59	54	68	68	68
Mit Sonderpädagogen meiner Schule zusammenarbeiten	62	58	50	64	16	56	65	81
Mit meinen Schülern über ihre Lernentwicklung sprechen	53	50	52	55	42	54	68	66
An Diskussionen über die Lernentwicklung bestimmter Schüler teilnehmen	51	47	52	51	42	55	56	56
Mit Sozialpädagogen / Sozialarbeitern/ Psychologen meiner Schule zusammenarbeiten	43	35	50	55	22	51	64	71
Mit anderen Lehrern an meiner Schule zur Gewährleistung gemeinsamer Bewertungsstandards zusammenarbeiten	31	29	34	38	25	35	40	46
Feedback über den Unterricht von meinen Schülern einholen	35	34	28	32	27	32	43	37
Gemeinsam als Team in derselben Klasse unterrichten	17	16	27	35	11	20	42	50
Ganze Unterrichtseinheiten oder Projekte mit Kollegen gemeinsam planen	12	22	27	25	14	21	24	30
Mich an gemeinsamen Aktivitäten mit verschiedenen Klassen und Altersgruppen (z. B. Projekten) beteiligen	17	20	21	15	14	16	26	25
An fachübergreifenden Konferenzen teilnehmen	14	13	17	19	10	19	19	22
An Fachkonferenzen teilnehmen	14	13	14	19	12	15	18	22
Beim Unterricht anderer Lehrer hospitieren und Feedback geben	7	9	14	9	5	8	11	23
Mit Lehrkräften anderer Schulen zusammenarbeiten	11	5	8	8	9	7	8	12
An gemeinsamen Fortbildungen teilnehmen	4	5	3	3	3	4	4	5

Anmerkungen: 0–10 % der Schüler mit Zuwanderungshintergrund: n=350, 11–25 % der Schüler mit Zuwanderungshintergrund: n=214, 26–50 % der Schüler mit Zuwanderungshintergrund: n=206, ab 50 % der Schüler mit Zuwanderungshintergrund: n=180. Keine Schüler mit sonderpäd. Förderbedarf: n=426, 1–5 % der Schüler mit sonderpäd. Förderbedarf: n=301, 6–10 % der Schüler mit sonderpäd. Förderbedarf: n=114, ab 11 % der Schüler mit sonderpäd. Förderbedarf: n=133.

Quelle: eigene Erhebung.

T11: Prozentuale Zustimmung zu Aussagen über verschiedene Kooperationsformen und deren Zusammenhang zur Klassenzusammensetzung

Formen der Kooperation	Anteil der Schüler mit Zuwanderungshintergrund				Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf			
	0–10 %	11–25 %	26–50 %	>50 %	0 %	1–5 %	6–10 %	>11 %
AUSTAUSCH								
Von meinen Kollegen erhalte ich Hinweise auf Stärken und Schwächen einzelner Schüler	94	93	95	96	92	96	98	98
Wir geben Informationen aus Fortbildungen im Kollegium weiter	92	84	92	86	89	89	88	90
Von meinen Kollegen habe ich schon gute Vorschläge für meinen Unterricht bekommen	88	85	86	85	83	92	85	87
In der Gruppe der Fachkollegen tauschen wir regelmäßig Materialien aus	78	75	80	75	72	84	76	79
Mit meinen Fachkollegen tausche ich mich über die Inhalte von Vertretungsstunden aus	78	80	76	67	76	76	77	74
Im Fachkollegium geben wir uns gegenseitig Empfehlungen für hilfreiche Literatur	82	77	74	69	77	81	77	68
Wir diskutieren im Kollegium angeregt über spezielle Lehr- und Lernmethoden	73	72	72	66	68	72	72	79
ARBEITSTEILUNG								
Wir sprechen uns fachbezogen ab, wie wir gemeinsam einzelne Schüler fördern können	76	84	77	80	76	79	76	87
Wir sprechen uns fächerübergreifend ab, wie wir gemeinsam einzelne Schüler fördern können	78	81	78	76	74	77	85	84
Wir stimmen uns häufig darüber ab, wie fachbezogene Inhalte und Ziele der einzelnen Jahrgangsstufen aufeinander aufbauen	75	74	80	72	70	79	77	84
KOKONSTRUKTION								
Wir haben eine fachübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert	63	67	69	62	62	67	64	72
Wir arbeiten an unserer Schule intensiv in fachbezogenen Teams zusammen	66	63	63	62	62	61	66	75
Im Fachkollegium erarbeiten wir Strategien zur Bewältigung beruflicher Probleme	46	45	42	43	41	43	49	56
Wir arbeiten mit Fachkollegien anderer Schulen zusammen, um den Unterricht fachlich und methodisch weiterzuentwickeln	24	29	25	22	26	20	28	31

Anmerkungen: 0–10 % der Schüler mit Zuwanderungshintergrund: n=350, 11–25 % der Schüler mit Zuwanderungshintergrund: n=214, 26–50 % der Schüler mit Zuwanderungshintergrund: n=206, ab 50 % der Schüler mit Zuwanderungshintergrund: n=180. Keine Schüler mit sonderpäd. Förderbedarf: n=426, 1–5 % der Schüler mit sonderpäd. Förderbedarf: n=301, 6–10 % der Schüler mit sonderpäd. Förderbedarf: n=114, ab 11 % der Schüler mit sonderpäd. Förderbedarf: n=133.

Quelle: eigene Erhebung.

T12: Prozentuale Zustimmung zu Aussagen über verschiedene Rahmenbedingungen zur Kooperation

Rahmenbedingungen	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
ZEIT		
Beim Entwurf des Stundenplans werden Gelegenheiten zur Teamarbeit berücksichtigt	31	15
Unsere Zeitpläne außerhalb des Unterrichts sind für die Zusammenarbeit gut koordiniert	33	10
KOHÄRENZ IN DER UNTERRICHTSARBEIT		
Die Koordination der Unterrichtsarbeit innerhalb der Jahrgangsstufen ist gut organisiert	53	26
Die Koordination der Unterrichtsarbeit zwischen den Jahrgangsstufen ist gut organisiert	49	21
MATERIELLE RESSOURCEN		
Für die Teamarbeit stehen Arbeitsräume mit ausreichender Ausstattung stehen zur Verfügung	28	18
Den Lehrkräften steht bei Bedarf ein Arbeitsplatz zur Verfügung	29	30
PRÄSENZ		
Die Mehrheit der Lehrkräfte ist auch am Nachmittag in der Schule präsent	36	15
UNTERSTÜTZUNG DURCH DIE SCHULLEITUNG		
Die Schulleitung setzt sich dafür ein, dass die Lehrkräfte über den fachlichen Austausch hinaus zusammenarbeiten	45	24

Quelle: eigene Erhebung.

T13: Häufigkeit von Kooperationsaktivitäten und deren Zusammenhang zu den Rahmenbedingungen der Kooperation

Rahmenbedingungen	Zeit		Koordinationsstrukturen		Materielle Ressourcen (z. B. Räume)		Präsenz des Kollegiums		Unterstützung durch Schulleitung	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Kooperationsaktivitäten										
Lehr- und Unterrichtsmaterial mit Kollegen austauschen	63	61	63	60	60	67	63	61	65	57
Mit Sonderpädagogen meiner Schule zusammenarbeiten	60	57	60	57	57	63	57	62	60	56
Mit meinen Schülern über ihre Lernentwicklung sprechen	57	47	54	45	50	57	54	50	56	45
An Diskussionen über die Lernentwicklung bestimmter Schüler teilnehmen	50	49	51	44	46	55	48	51	53	44
Mit Sozialpädagogen/Sozialarbeitern/Psychologen meiner Schule zusammenarbeiten	46	44	46	38	40	53	44	46	47	41
Mit anderen Lehrern an meiner Schule zur Gewährleistung gemeinsamer Bewertungsstandards zusammenarbeiten	36	27	35	19	33	32	36	29	38	21
Feedback über den Unterricht von meinen Schülern einholen	34	29	34	24	32	31	30	33	34	28
Gemeinsam als Team in derselben Klasse unterrichten	25	20	24	21	20	28	28	18	24	22
Ganze Unterrichtseinheiten oder Projekte mit Kollegen gemeinsam planen	25	12	22	9	21	16	24	16	25	9
Mich an gemeinsamen Aktivitäten mit verschiedenen Klassen und Altersgruppen (z. B. Projekten) beteiligen	21	13	20	10	17	19	21	14	21	12
An fachübergreifenden Konferenzen teilnehmen	17	14	17	11	14	18	18	14	17	12
An Fachkonferenzen teilnehmen	18	11	15	13	13	17	18	11	16	11
Im Unterricht anderer Lehrer hospitieren und Feedback geben	11	6	10	4	9	8	10	8	12	4
Mit Lehrkräften anderer Schulen zusammenarbeiten	10	7	9	10	8	11	9	9	10	6
An gemeinsamen Fortbildungen teilnehmen	6	1	5	1	4	5	6	3	5	3

Quelle: eigene Erhebung.

T14: Prozentuale Zustimmung zu Aussagen über verschiedene Kooperationsformen und deren Zusammenhang zu den Rahmenbedingungen für Kooperation

Rahmenbedingungen	Zeit		Koordinationsstrukturen		Materielle Ressourcen (z. B. Räume)		Präsenz des Kollegiums		Unterstützung durch Schulleitung		
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	
AUSTAUSCH											
Von meinen Kollegen erhalte ich Hinweise auf Stärken und Schwächen einzelner Schüler	96	94	96	88	95	95	95	94	96	92	
Wir geben Informationen aus Fortbildungen im Kollegium weiter	94	83	91	75	91	85	92	86	93	80	
Von meinen Kollegen habe ich schon gute Vorschläge für meinen Unterricht bekommen	91	82	89	77	89	82	91	83	91	79	
In der Gruppe der Fachkollegen tauschen wir regelmäßig Materialien aus	84	69	82	58	79	74	80	75	83	65	
Mit meinen Fachkollegen tausche ich mich über die Inhalte von Vertretungsstunden aus	84	66	80	57	82	64	80	72	82	64	
Im Fachkollegium geben wir uns gegenseitig Empfehlungen für hilfreiche Literatur	80	73	80	63	81	70	80	74	82	67	
Wir diskutieren im Kollegium angeregt über spezielle Lehr- und Lernmethoden	80	60	75	51	75	64	75	68	79	54	
ARBEITSTEILUNG											
Wir sprechen uns fachbezogen ab, wie wir gemeinsam einzelne Schüler fördern können	84	71	83	56	83	70	85	73	84	67	
Wir sprechen uns fächerübergreifend ab, wie wir gemeinsam einzelne Schüler fördern können	84	69	83	56	82	70	85	72	86	61	
Wir stimmen uns häufig darüber ab, wie fachbezogene Inhalte und Ziele der einzelnen Jahrgangsstufen aufeinander aufbauen	83	65	81	50	79	68	82	69	82	60	
KOKONSTRUKTION											
Wir haben eine fachübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert	77	49	70	41	72	53	74	56	75	46	
Wir arbeiten an unserer Schule intensiv in fachbezogenen Teams zusammen	73	53	71	35	69	57	72	56	72	48	
Im Fachkollegium erarbeiten wir Strategien zur Bewältigung beruflicher Probleme	55	31	49	25	48	37	49	40	53	27	
Wir arbeiten mit Fachkollegien anderer Schulen zusammen, um den Unterricht fachlich und methodisch weiterzuentwickeln	34	14	28	10	31	13	31	19	30	14	

Quelle: eigene Erhebung.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1:	Prozentualer Anteil von Lehrkräften mit positiven bzw. negativen Einstellungen zur Kooperation	14
Tabelle 2:	Häufigkeit verschiedener Kooperationsaktivitäten: Vergleich Deutschland und OECD-Durchschnitt	15
Tabelle 3:	Häufigkeit verschiedener Kooperationsaktivitäten	16
Tabelle 4:	Aufschlüsselung der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit nach beruflichen Aufgaben in Stunden	17
Tabelle 5:	Wöchentliche Arbeitszeit, die für Kooperationsaktivitäten aufgewendet wird, nach Anzahl der Unterrichtsstunden	18
Tabelle 6:	Wöchentliche Arbeitszeit, die für Kooperationsaktivitäten aufgewendet wird, nach Anzahl der Präsenzstunden in der Schule	18
Abbildung 1:	Wahrnehmung von Kooperationsaktivitäten auf den drei Niveaustufen der Kooperation an der eigenen Schule	20
Tabelle 7:	Wahrnehmung von Kooperationsaktivitäten auf den drei Niveaustufen der Kooperation	22
Tabelle 8:	Prozentuale Verteilung der Professionsmerkmale unter den befragten Lehrkräften	24
Tabelle 9:	Wahrnehmung von Kooperationsaktivitäten auf den drei Niveaustufen der Kooperation und deren Zusammenhang zu Professionsmerkmalen	25
Abbildung 2:	Regelmäßig betriebene Kooperationsaktivitäten – Vergleich von Gymnasien und anderen Schulformen	27
Abbildung 3:	Regelmäßig betriebene Kooperationsaktivitäten – Vergleich von inklusiv arbeitenden und nicht-inklusiv arbeitenden Schulen	28
Abbildung 4:	Regelmäßig betriebene Kooperationsaktivitäten – Vergleich von vollgebundenen Ganztagschulen und Halbtagschulen	29
Tabelle 10:	Wahrnehmung von Kooperationsaktivitäten auf den drei Niveaustufen der Kooperation und deren Zusammenhang zu schulischen Merkmalen	30
Tabelle 11:	Wahrnehmung von Kooperationsaktivitäten auf den drei Niveaustufen der Kooperation und deren Zusammenhang zur Klassenzusammensetzung	31
Tabelle 12:	Prozentuale Zustimmung zu Aussagen über verschiedene Rahmenbedingungen zur Kooperation nach Schulformen, Inklusion und Ganztags	33
Tabelle 13:	Wahrnehmung von Kooperationsaktivitäten auf den drei Niveaustufen der Kooperation und deren Zusammenhang zu den Rahmenbedingungen für Kooperation	34

T1: Anteil der Lehrkräfte, die in Deutschland sowie in den TALIS-Teilnehmerländern jährlich oder nie bzw. monatlich oder wöchentlich an Kooperationsaktivitäten teilnehmen	42
T1: (Fortsetzung) Anteil der Lehrkräfte, die in Deutschland sowie in den TALIS-Teilnehmerländern jährlich oder nie bzw. monatlich oder wöchentlich an Kooperationsaktivitäten teilnehmen	43
T2: Prozentuale Zustimmung zu den Kooperationsaktivitäten auf den drei Niveaustufen der Kooperation	44
T3: Prozentuale Zustimmung zu Aussagen über Kooperationsaktivitäten auf den drei Niveaustufen der Kooperation nach Geschlecht, Berufserfahrung und Region	45
T4: Häufigkeit von Kooperationsaktivitäten und deren Zusammenhang zu demografischen Merkmalen von Lehrkräften	46
T5: Übersicht der Items zur Erfassung der Professionsmerkmale	47
T6: Häufigkeit von Kooperationsaktivitäten und deren Zusammenhang zu Professionsmerkmalen	48
T7: Prozentuale Zustimmung zu Aussagen über verschiedene Kooperationsformen und deren Zusammenhang zu Professionsmerkmalen	49
T8: Häufigkeit von Kooperationsaktivitäten und deren Zusammenhang zu schulischen Merkmalen	50
T9: Prozentuale Zustimmung zu Aussagen über verschiedene Kooperationsformen und deren Zusammenhang zu schulischen Merkmalen	51
T10: Häufigkeit von Kooperationsaktivitäten und deren Zusammenhang zur Komposition der Schülerschaft an der Schule	52
T11: Prozentuale Zustimmung zu Aussagen über verschiedene Kooperationsformen und deren Zusammenhang zur Klassenzusammensetzung	53
T12: Prozentuale Zustimmung zu Aussagen über verschiedene Rahmenbedingungen zur Kooperation	54
T13: Häufigkeit von Kooperationsaktivitäten und deren Zusammenhang zu den Rahmenbedingungen der Kooperation	55
T14: Prozentuale Zustimmung zu Aussagen über verschiedene Kooperationsformen und deren Zusammenhang zu den Rahmenbedingungen für Kooperation	56

Über die Autoren

Prof. Dr. phil. Hans Anand Pant (Jahrgang 1962) ist seit 2015 Geschäftsführer der Deutschen Schulakademie, einer von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung gegründeten Institution für Schulentwicklung und Lehrerfortbildung. Von 2010 bis 2015 leitete er das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Hans Anand Pant ist außerdem Professor für Erziehungswissenschaftliche Methodenlehre an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Forschungsarbeiten befassen sich mit der Frage, wie bildungswissenschaftliche Forschung für Schulen und Bildungspolitik nutzbar gemacht werden kann und unter welchen Bedingungen es gelingt, Innovationen im Bildungswesen zu ermöglichen.



Prof. Dr. phil. Dirk Richter (Jahrgang 1980) studierte Erziehungswissenschaft und angewandte Statistik an der TU Dresden und der Ohio State University. Anschließend arbeitete er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und promovierte dort im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrkräften im Referendariat. Ab 2010 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) und seit 2015 ist er Juniorprofessor für quantitative Forschungsmethoden in der Bildungsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal. Seine Forschungsinteressen umfassen die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften innerhalb der Lehrerbildung und den Kompetenzerwerb im Beruf im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen.



Impressum

© 2016

Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
Robert Bosch Stiftung, Stuttgart
Stiftung Mercator, Essen
Deutsche Telekom Stiftung, Bonn

Titelmotiv
fotolia / A_Bruno

Gestaltung
Markus Diekmann, Bielefeld

Adressen und Ansprechpartner

Bertelsmann Stiftung

Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh

Dr. Nicole Hollenbach-Biele
nicole.hollenbach-biele@bertelsmann-stiftung.de

Dr. Dirk Zorn
dirk.zorn@bertelsmann-stiftung.de

Robert Bosch Stiftung GmbH

Heidehofstr. 31
70184 Stuttgart

Christina Distler
christina.distler@bosch-stiftung.de

Stiftung Mercator GmbH

Huysenallee 46
45128 Essen

Dr. Tobias Diemer
tobias.diemer@stiftung-mercator.de

Deutsche Telekom Stiftung

Graurheindorfer Straße 153
53117 Bonn

Dietmar Schnelle
d.schnelle@telekom.de