

Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin; Pröbstel, Christian

Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos?

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 205-219



Quellenangabe/ Reference:

Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin; Pröbstel, Christian: Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? - In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 205-219 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44535 - DOI: 10.25656/01:4453

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44535>

<https://doi.org/10.25656/01:4453>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Kooperation im Lehrerberuf

Ewald Terhart/Eckhard Klieme

Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil	163
--	-----

Martin Bensen/Hans-Günter Rolff

Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern	167
---	-----

*Brigitte Steinert/Eckhard Klieme/Katharina Maag Merki/Peter Döbrich/
Ueli Halbheer/André Kunz*

Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse	185
--	-----

Cornelia Gräsel/Kathrin Fußangel/Christian Pröbstel

Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos?	205
--	-----

Geert Kelchtermans

Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review	220
--	-----

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema Kooperation von Lehrern	238
---	-----

Allgemeiner Teil

Johannes Bellmann/Yvonne Ehrenspeck

historisch/systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie	245
--	-----

Johannes Giesinger

Paternalismus und Erziehung. Zur Rechtfertigung pädagogischer Eingriffe	265
---	-----

Margrit Stamm

Schulabsentismus. Anmerkungen zu Theorie und Empirie einer vermeintlichen Randerscheinung schulischer Bildung	285
--	-----

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Torsten Gass-Bolm: Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland 303

Thomas Geisen

Franz Hamburger/Tarek Badawia/Merle Hummrich (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft 305

Rebekka Horlacher

Peter Ramsauer: „Zieh aus deines Vaters Hause“. Die Lebenswanderung des Pädagogen Johannes Ramsauer im Bannkreis Pestalozzis 308

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 313

Cornelia Gräsel/Kathrin Fußangel/Christian Pröbstel

Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?

Zusammenfassung: Dieser Aufsatz sucht nach Gründen für das geringe Maß an Kooperation zwischen Lehrkräften und nach Möglichkeiten, mehr Kooperation anzuregen. Auf der Basis einer organisationspsychologischen Definition von Kooperation werden drei verschiedene Formen der Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschieden: (1) Austausch (zur wechselseitigen Information), (2) Arbeitsteilung (zur Effizienzsteigerung) und (3) Kokonstruktion (zur Steigerung der Schulqualität und professionellen Weiterentwicklung). Die zentrale These des Beitrags lautet, dass diese verschiedenen Formen nicht nur unterschiedliche Funktionen erfüllen, sondern unterschiedliche Bedingungen erfordern. Diese These wird anhand erster Studien entwickelt, die sich mit der Anregung zur Kooperation durch schulexterne Lehrerfortbildung befassen.

1. Einleitung und Überblick

Wie es erziehungswissenschaftliche Beiträge zum Thema „Kooperation von Lehrkräften“ bereits seit ca. 40 Jahren zu tun pflegen, beginnt auch dieser mit der Feststellung, dass eine Zusammenarbeit von Lehrkräften in Deutschland nur in geringem Ausmaß vorhanden ist: Viele empirische Studien belegen den untergeordneten Stellenwert der Kooperation von Lehrkräften in Kollegien; ein Trend zu „mehr Zusammenarbeit“ lässt sich dabei insgesamt nicht feststellen (z. B. Fürstenau 1969; Bauer 1980; Ulich 1996; Esslinger 2002). Ferner teilt dieser Artikel die vielfach geäußerte Einschätzung, dass eine verstärkte Zusammenarbeit von Lehrkräften positive Wirkungen hätte und daher wünschenswert wäre. Diese Einschätzung gründet zunächst auf Ergebnissen der Schuleffektivitätsforschung: Die vorliegenden (spärlichen) Befunde weisen darauf hin, dass erfolgreiche Schulen – gemessen an den Leistungen bzw. Leistungszuwächsen ihrer Schüler/-innen – sich durch ein hohes Maß an Kooperation und Kohäsion im Kollegium auszeichnen (Fend 1998; Scheerens 2000). Empirische Unterstützung für die Bedeutung von Kooperation bietet auch die Lehrerbelastungsforschung: Die wahrgenommene Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen sowie als produktiv und angenehm eingeschätzte Arbeitsbeziehungen können als (kleiner) Schutzschild gegen Arbeitsunzufriedenheit und Burnout betrachtet werden (Johnson/Johnson 2003; Körner 2003). Die Forschung zu professionellen Lerngemeinschaften zeigt darüber hinaus, dass kooperierende Lehrkräfte sich gemeinsam für das Lernen der Schülerinnen und Schüler verantwortlich fühlen und besser auf deren Bedürfnisse eingehen können (Seashore/Kruse/Marks 1996; Hord 1997). Schließlich gibt es Hinweise darauf, dass Kooperation im Kollegium eine fördernde Bedingung für die Übernahme und Umsetzung von Innovationen an Schulen ist (vgl. Gräsel/Jäger/Willke 2005). Im deutschsprachigen Raum erwies sich z.B. in der Begleitforschung zum Modellversuchsprogramm QuiSS eine funktionierende Kooperation im Kollegium als stärkster Prädiktor für eine innerschulische

Verbreitung der Modellversuchsarbeit (Jäger u.a. 2003). Für die Erarbeitung von Schulprogrammen gibt es ähnliche Hinweise über die Bedeutung von Kooperation im Kollegium (Holtappels 1999).

Insgesamt spricht der Forschungsstand für die positive Wirkung von Lehrerkooperation. Dementsprechend scheint es begründet, nach Möglichkeiten zu suchen, die Kooperation von Lehrkräften anzuregen (vgl. Altrichter 1996; Terhart 1996; Avenarius 2003). Wie dies geschehen kann und welche Rahmenbedingungen dafür erforderlich oder zumindest hilfreich sind, darüber liegen trotz der langen Forschungshistorie über das Thema bisher nur wenige elaborierte Ansätze und noch weniger empirische Studien vor. Dieser Fragestellung haben wir uns im Rahmen eines DFG-Projektes zugewandt, in dem wir die professionelle Zusammenarbeit von Lehrkräften des Faches Chemie untersuchen.¹ Um es vorwegzunehmen: Unsere Zwischenbilanz veranlasste uns zum eher pessimistischen Titel des Beitrags – und dazu, in unseren Arbeiten eine stärkere Verknüpfung von Schulforschung und organisationspsychologischer Forschung anzustreben. Im Folgenden möchten wir drei Teilstudien aus diesem Projekt vorstellen. Zunächst jedoch wird der Begriff der Lehrerkooperation geklärt, und es werden drei Formen der Lehrerkooperation unterschieden.

2. Kooperation von Lehrkräften: eine Begriffsbestimmung

In unseren Arbeiten orientieren wir uns an der organisationspsychologischen Definition von Erika Spieß (2004, S. 199): „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet.“ Diese Definition erfordert keine dauerhaft zusammenarbeitenden (Arbeits-)Gruppen, die sich durch Gruppennormen und ein „Wir-Gefühl“ kennzeichnen lassen, damit von Kooperation gesprochen werden kann (vgl. von Rosenstiel 1988; Antoni 1994). Sie erfordert auch keine spezifischen arbeitsorganisatorischen Voraussetzungen bzw. keine spezifische Organisationsstruktur – etwa die gemeinsame Arbeit an einem Produktionsgegenstand. Mit dieser Flexibilität ist die Definition für die Anwendung auf das Arbeitsfeld „Schule“ besonders geeignet: Feste Arbeitsgruppen, deren Zusammenarbeit in anderen Berufen untersucht wird (z.B. bei Ingenieuren), sind in Schulen eher die Ausnahme. Schulen werden häufig als „zelluläre Organisationen“ (Lortie 1975; Altrichter 1996) beschrieben, in denen Lehrkräfte in der Regel alleine für eine Klasse verantwortlich sind. Zusammenarbeit ist in Schulen allenfalls vorgesehen und nicht obligatorisch. Allerdings weisen die vorliegenden Befunde

1 Die Studien, über die in diesem Beitrag berichtet wird, wurden von der DFG im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Bildungsqualität von Schule (BIQUA)“ gefördert. Die Projektleitung liegt bei Cornelia Gräsel (Bergische Universität Wuppertal) und Ilka Parchmann (Universität Oldenburg). Allen Projektbeteiligten, die nicht direkt an diesem Beitrag beteiligt sind, sei an dieser Stelle herzlich für alle Formen hervorragender Kooperation gedankt.

darauf hin, dass verschiedene Schultypen unterschiedliche organisationale Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit von Lehrkräften bieten (Bauer 1980; Schümer 1992): An integrierten Gesamtschulen wird aufgrund der Organisation in Jahrgangsstufenteams oder Klassenleitertandems intensiver zusammengearbeitet; am geringsten ist das Ausmaß an Kooperation an Gymnasien. Insgesamt stellt sich die organisationale Struktur von Schule aber eher als kooperationshemmend dar.

Trotz ihrer strukturellen Offenheit beinhaltet die Definition von Spieß Bedingungen, die vorliegen müssen, damit von Kooperation gesprochen werden kann und die Kooperation von anderen Formen kollegialer Interaktion abgrenzen. Im Folgenden sollen drei Kernbedingungen aufgeführt werden, die in der Forschung – sowohl in der organisationspsychologischen als auch in der Schulforschung – untersucht wurden: gemeinsame Ziele und Aufgaben, Vertrauen und Autonomie.

Gemeinsame Ziele und Aufgaben: Seit den klassischen sozialpsychologischen Arbeiten von Deutsch (1949, 1962) gelten gemeinsame Ziele einer Arbeitsgruppe als zentrale Bedingung für Kooperation. Nach Deutsch verfolgen Individuen ihre Ziele aus Eigeninteresse; damit sie eine Zusammenarbeit als nützlich bewerten und sich auf sie einlassen, müssen sie eine positive Interdependenz ihrer Ziele mit den Zielen der anderen feststellen: Die Zielerreichung eines Individuums muss die Zielerreichung der anderen unterstützen und umgekehrt. Bei einer negativen Zielinterdependenz (die Zielerreichung eines Mitgliedes macht die Zielerreichung der anderen unwahrscheinlich) liegt ein Konkurrenzverhältnis vor; bei nicht vorhandener Interdependenz werden die Individuen ihre Ziele unabhängig voneinander zu erreichen versuchen. In beiden Fällen sinkt die Wahrscheinlichkeit für Kooperation. Entscheidend für die Auswirkung auf die Kooperation ist nicht die „objektive Gegebenheit“ der Zielinterdependenz, sondern deren Einschätzung durch die Kooperationspartner (vgl. Tjosvold 1991; Tjosvold/West/Smith 2003). In zahlreichen Studien in verschiedenen Gruppenkonstellationen und Arbeitsfeldern konnte gezeigt werden, wie essenziell gemeinsam getragene, transparente und klar formulierte Ziele für effektive Kooperation sind (Pinto/Prescott 1988; O'Leary-Kelly/Martocchio/Frink 1994).

Befunde der Schul- bzw. Lehrerforschung geben Hinweise darauf, dass im Arbeitskontext Schule eher individualistische als kooperative Ziele verfolgt werden. Bereits Lortie (1975) stellte fest, dass sich Lehrkräfte eher als Individualisten verstehen und die Organisation Schule eine autonome und von anderen unabhängige Berufsausübung unterstützt. Roth (1994, S. 15) kommt auf der Grundlage einer umfangreichen Analyse von Forschungsarbeiten zum Schluss, dass „viele Lehrkräfte ihren Beruf wählen, um mit einer kleinen Gruppe von Kindern in einem geschützten Raum arbeiten zu können“. Diese Rollenvorstellungen, aber auch die berufliche Sozialisation im Lehrerberuf führen zu eher individualistischen Einstellungen, die die Wahrnehmung positiver Zielinterdependenz eher unwahrscheinlich macht. Zu ähnlichen Aussagen gelangt Schley (1998) in einem Modell von vier Team-Kulturen: An vielen Gymnasien besteht eine Kultur der Sachlichkeit mit individualistischem Ziel- und Rollenbewusstsein.

Vertrauen: Allgemein wird es als wichtige Voraussetzung für Kooperation betrachtet, dass die Partner sich gegenseitig vertrauen. Vertrauen bezieht sich auf zukünftige Hand-

lungen anderer, die sich der eigenen Kontrolle entziehen und die mit einem Risiko oder einer Bedrohung der eigenen Person einhergehen (Schlenker/Helm/Tedeschi 1973). Vertrauen bedeutet, sich auf das Gegenüber verlassen zu können, z.B. hinsichtlich der Zuverlässigkeit. Vertrauen oder Sicherheitsempfinden ist damit eine wichtige Grundlage für die konstruktive Handhabung von Konflikten – worunter nicht nur Beziehungskonflikte zu fassen sind, sondern auch aufgabenbezogene Konflikte (De Dreu/Weingart 2003). Edmonson (1999, 2003) untersuchte in der Analyse von Zusammenarbeit die Bedeutung eines dem Vertrauen verwandten Konzepts, das sie „psychological safety“ (Sicherheitsempfinden) nennt und das die Sicherheit beschreibt, von Teammitgliedern unterstützt und wertgeschätzt zu werden. In ihren (Feld)Studien war Sicherheitsempfinden ein wichtiger Prädiktor dafür, in Arbeitskontexten mit neuen Handlungsalternativen zu experimentieren, Hilfe zu suchen und über Fehler zu diskutieren. Vertrauen ist aber nicht nur ein individuelles Merkmal, sondern auch ein Merkmal der Organisationskultur. Die bestehende Kultur und die Vorgesetzten beeinflussen, welches Verhalten der Mitarbeiter als angemessen gilt und damit verhaltensbestimmend wirkt (Scholz 2000).

Die Bedeutung des Vertrauens wird auch in Studien zur Lehrerkooperation betont. Empirisch untersuchte Rosenholtz (1991) die „Vertrauenskultur“ von 78 amerikanischen Grundschulen. Das Suchen und Anbieten von Hilfe innerhalb der Kollegien hing davon ab, inwieweit ein solches Verhalten eine potenzielle Bedrohung für das eigene Selbstwertgefühl darstellte. In der Studie wurde auch deutlich, dass das Sicherheitsbedürfnis nicht nur von individuellen Faktoren abhängt, sondern zu einem nicht unerheblichen Anteil von den Strukturen und dem Klima innerhalb der Schule beeinflusst wird.

Autonomie: Erika Spieß postuliert, dass jedes Gruppenmitglied einen gewissen Grad an Autonomie bei der Aufgabenerledigung und damit verbunden eine gewisse Handlungs- und Entscheidungsfreiheit erhalten soll (Spieß 2004, S. 99). „Autonomie“ ist in Bezug auf die Gruppenarbeit aber ein ambivalentes Merkmal: Zu viel Autonomie der Einzelperson verhindert echte Gruppenkohäsion und die Übernahme von Verantwortung für das Gruppenprodukt. Zu wenig erlebte Autonomie in einer Gruppe wirkt demgegenüber einschränkend auf die Motivation (vgl. Johnson/Johnson 2003). Die Sichtbarkeit von Einzelbeiträgen ist sowohl für kooperatives Arbeiten als auch für kooperatives Lernen eine wichtige Bedingung, um den „Rucksack-Effekt“ (social loafing) zu vermeiden (Latané/Williams/Harkins 1979; Slavin 1995).

In Bezug auf Lehrerarbeit wird „Autonomie“ vorwiegend unter der Perspektive des „Zuviel“ diskutiert. Lortie (1975) formulierte das kooperationsverhindernde „Autonomie-Paritätsmuster“ als Charakteristikum des Lehrerberufs, das durch die vorherrschende Organisationsstruktur unterstützt wird: Die Abgeschiedenheit der einzelnen Lehrperson im Klassenraum lässt die berufliche Tätigkeit fast privat werden und entzieht sie weitgehend der externen Kontrolle. Dies führt dazu, dass die zellulären Strukturen und die damit verbundenen Denk- und Verhaltensnormen aufrechterhalten werden, was wiederum die zellulären Strukturen stärkt. Zu diesen Normen gehört, dass niemand in den Unterricht einer Lehrkraft eingreifen soll, dass alle Lehrpersonen als

gleichberechtigt gelten und dass die Kollegiumsmitglieder zukünftig miteinander umgehen und sich nicht gegenseitig in ihre Angelegenheiten einmischen. Zahlreiche Studien zur Kooperation mit Lehrkräften unterstützen die These, dass ein Bestreben nach Autonomie und das Ablehnen von Kontrolle wichtige Bestandteile der Sozialisation von Lehrkräften darstellen und kooperationshemmend wirken (vgl. Roth 1994; Altrichter 1996; Bauer/Kopka 1996; Ulich 1996).

3. Eine Differenzierung verschiedener Formen von Kooperation

In der bestehenden Literatur wird meistens darauf verzichtet, verschiedene Formen der Lehrerk Kooperation zu unterscheiden. Eine Ausnahme stellt die Arbeit von Little (1990) dar, die unter Verwendung des Kriteriums Autonomie vier Formen der Kooperation in einem Kollegium unterscheidet. Sie postuliert, dass eine Kultur der engen Zusammenarbeit („joint work“) mit gemeinsam getragener Zielstellung und geteilter Verantwortung zu einer Verbesserung der Schulqualität beiträgt. Wir gehen dagegen in Orientierung an die organisationspsychologische Forschung von verschiedenen Funktionen von Zusammenarbeit aus: „Mehr“ oder „intensivere“ Zusammenarbeit stellt nicht für alle Aufgaben und unter allen Kontextbedingungen eine günstige Form der Arbeitsorganisation dar. Zudem ist anzunehmen, dass das Zustandekommen von Kooperation von unterschiedlichen Bedingungen und Kontextfaktoren abhängt: Modelle oder Theorien, die das Zustandekommen von Kooperation erklären, bedürfen dementsprechend einer Differenzierung verschiedener Kooperationsformen. Im Folgenden werden drei verschiedene Formen von Kooperation unterschieden, wobei auf die drei oben ausgeführten Kernbedingungen der Aufgaben bzw. Ziele, des Vertrauens und der Autonomie als zentrale Unterscheidungsmerkmale zurückgegriffen wird.

Austausch: Eine erste Form der Zusammenarbeit besteht darin, sich wechselseitig über berufliche Inhalte und Gegebenheiten zu informieren und mit Material zu versorgen. In der Arbeitspsychologie wird der Austausch als Form der Zusammenarbeit dann als erforderlich betrachtet, wenn unterschiedliche Aufgaben sukzessive am „gleichen Arbeitsgegenstand“ verrichtet werden (beispielsweise bei PKW-Montagen). Die Kooperationsnotwendigkeiten ergeben sich bei diesen Aufgaben bezüglich der Arbeitsausführung und der zeitlichen Synchronisation der Tätigkeiten (vgl. Hacker 1994). Dieses Konzept lässt sich auch auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften anwenden. Es liegt beispielsweise der Arbeit von Dalin, Rolff und Buchen (1996) zugrunde, wenn sie darauf hinweisen, dass durch Kooperation der Gefahr entgegenwirkt werden kann, „dass sich für die Schüler der schulische Erziehungs- und Bildungsprozess aufzulösen beginnt in eine Reihe isolierter Veranstaltungen“ (S. 178). Austausch ist erforderlich, damit in einem Kollegium alle über relevante oder hilfreiche Informationen (beispielsweise über Schüler) und Materialien verfügen. In der Arbeit von Rosenholtz (1991) wird diese Form als Aufsuchen und Anbieten von Rat und Unterstützung beschrieben.

Austausch erfordert keine Zielinterdependenz; er findet lediglich im Rahmen übergeordneter Zielstellungen der Schule statt. Erforderlich für den Austausch sind unter-

schiedliche Informationen bzw. Materialien (Ressourceninterdependenz), die unter den Kolleginnen/Kollegen verteilt werden. Austausch geht mit einem weitgehend unabhängigen Arbeiten der Individuen einher – das Ausmaß an Autonomie ist dementsprechend sehr hoch (vgl. Little 1990). Der Austausch erfordert keine ausgehandelten Positionen, er setzt lediglich die Gelegenheit für (kurze) Gespräche und Treffen voraus, hat also Gelegenheitscharakter. Hinsichtlich des Vertrauens ist erforderlich, dass die gebotene Unterstützung bei passender Gelegenheit erwidert und Informationssuche nicht als Inkompetenz abgewertet wird. Insgesamt kann der Austausch als „low cost“-Form der Kooperation betrachtet werden, also eine Form der Kooperation mit relativ wenigen erlebten negativen Konsequenzen (zeitraubende Aushandlungsprozesse, Konflikte, Bedrohung des Selbstwertes usw.).

Arbeitsteilige Kooperation: Eine zweite Form der Kooperation ist die Aufteilung zwischen Individuen. Sie erfordert zunächst Aufgaben, die so strukturiert sind, dass sie eine verteilte Bearbeitung ermöglichen oder sogar nahe legen. Auch diese Art der Kooperation setzt keine gemeinsame Arbeit im engeren Sinn voraus. Die Zusammenarbeit besteht vielmehr darin, sich über eine präzise Zielstellung sowie eine möglichst gute Form der Aufgabenteilung und -zusammenführung zu verständigen, in der die Neigungen und Kompetenzen der Mitglieder berücksichtigt werden. Im Unterschied zur individuellen Arbeit besteht das Ergebnis der arbeitsteiligen Kooperation aus Beiträgen mehrerer Mitglieder; es wird zudem gemeinsam geplant und verantwortet. Eine gemeinsam getragene Zielsetzung ist für die Erfüllung der Aufgabe erforderlich. Damit geht einher, dass die Autonomie der Mitglieder zwar in der Ausführung der Arbeiten besteht, das Ziel und das Ergebnis aber mit den Partnern abgestimmt werden muss. Das hat auch Konsequenzen für das erforderliche Vertrauen. Eine Person muss sich darauf verlassen können, dass der Arbeitsauftrag von den Kooperationspartnern erwartungsgemäß erledigt wird. Sonst wird das Ziel nicht bzw. unter den eigenen Erwartungen erfüllt. Damit ist aber auch verbunden, dass man selbst ein vertrauenswürdiger Kooperationspartner ist.

Die Funktion der arbeitsteiligen Kooperation besteht in erster Linie in einer Effizienzsteigerung. In der Arbeits- und Organisationspsychologie wird in der Arbeitsteilung und der damit einhergehenden ökonomischeren Form der Aufgabenerledigung ein zentrales Argument für Kooperation in Unternehmen gesehen (Antoni 1994; Tjosvold u.a. 2003). Betrachtet man die Lehrerkooperation, dann werden beispielsweise folgende Aufgaben unter der Fragestellung diskutiert, ob sie in arbeitsteiliger Kooperation effektiver zu erledigen wären: die Vorbereitung von Unterrichtseinheiten, die Erstellung bzw. die Korrektur von Lern- und Prüfungsaufgaben.

Kokonstruktion: Diese Form der Zusammenarbeit wird vorwiegend in der Forschung zum kooperativen Lernen thematisiert, insbesondere in den Ansätzen des situierten Lernens (Brown/Campione 1994). In der Organisationspsychologie wird Kokonstruktion als wichtiger Faktor der Effektivität von Innovationen, deren Implementation und der Entscheidungsfindung diskutiert (West/Hirst 2003). Kokonstruktion liegt dann vor, wenn die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen er-

werben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln. Im Unterschied zur arbeitsteiligen Kooperation wird bei der Kokonstruktion über weite Strecken des Prozesses hinweg zusammen an Aufgaben gearbeitet. Damit erfordert die Kokonstruktion nicht nur eine „produktorientierte“ Zielstellung, sondern auch eine Abstimmung in Hinblick auf den Arbeitsprozess. Die Autonomie des Einzelnen ist im Vergleich zu den anderen beiden Formen somit deutlich stärker eingeschränkt. Für eine produktive Kokonstruktion kann Vertrauen als besonders wichtig erachtet werden: Jeder Einzelne muss das Risiko eingehen, Fehler anzusprechen, zu kritisieren und zu hinterfragen bzw. selbst unsichere Vorschläge zu machen, die auf Ablehnung stoßen können. Dementsprechend kann diese Form der Kooperation als „high cost“ bezeichnet werden: Der Aufwand für gemeinsame Abstimmungen ist relativ hoch und die Gefahr für sachliche und soziale Konflikte größer als bei den anderen Kooperationsformen.

Die Wichtigkeit und der Nutzen dieser Kooperation werden in Hinblick auf die Lehrarbeit vor allem darin gesehen, die Qualität des eigenen Arbeitens durch Anregungen und Reflexion zu verbessern und die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln (Hargreaves 1994; Terhart 1995). Dieses Verständnis liegt beispielsweise der Studie von Esslinger zugrunde (2002, S. 74), die unter „integrativer Kooperation“ jene Handlungen zusammenfasst, welche auf Vereinbarungen beruhen und auf die Entwicklung von gemeinsamen Ideen, Materialien, Profilen und Konzepten abzielen. Little (1990) sieht in der Kokonstruktion (bei ihr: joint work) die am höchsten entwickelte und seltenste Form der Kooperation. Kennzeichnend für diese Form der Zusammenarbeit ist, dass sie unabhängig von persönlichen Vorlieben als Bestandteil des professionellen Handelns erfolgt. Die eindeutigste Form von Kokonstruktion kann im Teamteaching gesehen werden, also im gemeinsamen Unterrichten im Klassenzimmer (vgl. Shaplin 1964). Aber auch die gemeinsame Planung von Unterricht, das Erstellen von Klassenarbeiten oder die Reflexion über Unterrichtsepisoden können in Form von Kokonstruktion durchgeführt werden.

4. Eine Interventionsstudie zur Anregung der Kokonstruktion im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung

Konstruktion wird in den Ansätzen des situierten Lernens als entscheidend für den Erwerb von Wissen und Kompetenzen betrachtet: Durch die Kommunikation mit Lernpartnern wird die Bedeutung von Konzepten ausgehandelt bzw. tief verarbeitet und dadurch verständnisorientiertes Wissen erworben. Auch in der Professionalisierungsforschung auf der Basis situierter Theorien kommt dieser Form der Zusammenarbeit ein hoher Stellenwert zu (Putnam/Borko 2000; Borko 2004). Der Erwerb neuen Wissens und neuer Handlungsrouninen wird in engem Zusammenhang mit der sozialen Gemeinschaft gesehen, in der gemeinsam gehandelt wird. Dementsprechend wird der Kooperation bzw. der Kokonstruktion eine große Rolle bei der Gestaltung von Professionalisierungsmaßnahmen zugeschrieben: Fortbildungsmaßnahmen enthalten die Anregung zur Kooperation als zentrales Element.

In einem Feldexperiment untersuchten wir, inwieweit die Zusammenarbeit von Lehrkräften, insbesondere die Kokonstruktion in der Planung und Reflexion von Unterricht, im Rahmen fachbezogener Fortbildungen beeinflusst werden kann (Gräsel u.a. 2004). In unserer Studie wurde eine Lehrerfortbildung zum Unterrichtskonzept *Chemie im Kontext* entwickelt (Parchmann u.a. 2001) und in zwei Versionen (mit Kooperationsanregung vs. ohne Kooperationsanregung) durchgeführt. Ein zentrales Ziel von *Chemie im Kontext* ist es, den Unterricht eher verstehens- und anwendungsorientiert zu gestalten; zwei zentrale Unterrichtsprinzipien des Ansatzes sind die Kontext- bzw. Anwendungsorientierung sowie eine Verwendung von Unterrichtsmethoden, die selbst gesteuertes Lernen von Schülerinnen und Schülern fördern. Beide Versionen der Fortbildung bestanden aus zwei Workshops im Abstand von ca. 3 Monaten. Im ersten Workshop wurde das Konzept sowie eine bestehende Unterrichtseinheit zum Thema „Chemisches Gleichgewicht“ vorgestellt. Der Zeitraum zwischen den beiden Terminen sollte der Umsetzung der Fortbildungsinhalte dienen. In der Version mit Kooperationsanregung wurden die Lehrkräfte mittels eines schriftlichen Leitfadens mit fachbezogenen und überfachlichen Leitfragen aufgefordert, sich mindestens einen Partner zu suchen und mit diesem gemeinsam Unterricht zu planen bzw. die Unterrichtserfahrungen zu reflektieren. Diese Aufgabe erschien geeignet, weil sie eine positive Zielinterdependenz enthielt: Entwickelte Materialien, Experimente usw. können von beiden verwendet werden und sind Ergebnisse von Tätigkeiten, denen Lehrkräfte in ihrem beruflichen Alltag ohnehin nachkommen. Die „vorsichtige“ Methode der Anbahnung der Zusammenarbeit wurde zudem gewählt, um die Autonomie der Teilnehmer nicht zu stark einzuschränken und es ihnen zu ermöglichen, einen Partner zu wählen, dem sie vertrauen können. Insgesamt schien diese Form der Zusammenarbeit geeignet, die von den Lehrkräften wahrgenommenen „Kosten“ der Kooperation so weit wie möglich zu reduzieren. Auf dem zweiten Workshop wurden die Erfahrungen mit der Unterrichtskonzeption diskutiert; in der Gruppe mit Kooperationsanregung wurde in dieser Reflexion der Zusammenarbeit viel Zeit eingeräumt.

Die Ergebnisse der Studie lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die von uns variierte Anregung zur Kooperation trug ihren Namen zu Unrecht: Die Teilnehmer in den Workshops mit Anregung zur Zusammenarbeit unterschieden sich in keiner der untersuchten Variablen hinsichtlich ihres Kooperationsverhaltens in Bezug auf die Fortbildung (die Daten stammten aus Fragebögen und Tagebuchaufzeichnungen). In der Studie lassen sich aber durchaus Kolleginnen und Kollegen finden, die – unabhängig von der Frage, in welcher Gruppe sie an der Fortbildung teilnahmen – fortbildungsbezogen kooperierten. Diese Lehrkräfte haben bereits *vor der* Fortbildung in Kollegien gearbeitet, in denen vergleichsweise viel gemeinsam kooperiert wurde (vgl. Tabelle 1).

Sowohl der Austausch als auch die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der Lehrkräfte (eine Zusammenfassung der beiden anderen Kooperationsformen) waren in diesen Kollegien deutlich intensiver; die Unterschiede sind größer als eine Standardabweichung. Die Fortbildungsinhalte wurden aber in jenen Fachgruppen in die „Regelarbeit“ einbezogen, in denen vor der Fortbildung bereits eine größere Kultur der Zusammenarbeit bestand.

Tab. 1: **Einschätzung der Kooperationskultur in den Schulen zum Zeitpunkt des ersten Workshops.** Vergleich zwischen Schulen, in denen nach der Fortbildung zusammengearbeitet wurde und Schulen, in denen dies nicht der Fall war. Mittelwerte (Standardabweichungen in Klammern), Ergebnisse der Signifikanzprüfung.

Variablen der Kooperationskultur	Zusammenarbeit		Keine Zusammenarbeit		t(18)	p
	M	SD	M	SD		
Klima im Kollegium	2,94	(0,63)	2,77	(0,79)	,53	n.s.
Austausch in der Fachgruppe	3,22	(0,54)	2,50	(0,72)	2,5	<.05
Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in der Fachgruppe	2,61	(0,39)	1,85	(0,57)	3,4	<.01

Anmerkung. Vierstufige Antwortskala:
1 = trifft überhaupt nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft völlig zu.

Dies bestätigt die Befunde der Implementations- und Transferforschung, wonach Kooperation im Kollegium eine zentrale Bedingung für die Übernahme von Neuerungen darstellt (vgl. Gräsel u.a. 2005). Sie macht auch deutlich, dass die Kokonstruktion als Form der Zusammenarbeit mithilfe einer einfachen Intervention nicht angeregt werden kann.

5. Beiträge zum Verständnis von Lehrerver Kooperation: zwei qualitative Studien

Als Konsequenz aus dieser ersten Interventionsstudie wurden zwei qualitative Studien durchgeführt, die zu einem besseren Verständnis des ‚Misslingens‘ der Kooperationsanregung beitragen sollten.

5.1 Studie 2: subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation

Diese Studie untersuchte die subjektiven Theorien der an der Interventionsstudie beteiligten Lehrkräfte. In der Unterrichts- und Schulforschung kommt der Erfassung subjektiver Theorien von Lehrkräften ein großer Stellenwert zu (Dann 1994; Drechsel 2001). Subjektive Theorien spielen für das professionelle Handeln von Lehrkräften insofern eine wichtige Rolle, als sie – ähnlich wie wissenschaftliche Theorien – für die Handelnden die Funktion der Erklärung bzw. Interpretation von Alltagsphänomenen erfüllen und zur Prognose künftiger Ereignisse herangezogen werden (Scheele/Groebe 1998). Mittels dieser Funktionen nehmen subjektive Theorien deutlichen Einfluss auf das Handeln. 39 Teilnehmer/-innen von Studie 1 wurden ca. ein halbes Jahr nach dem Feldexperiment in Einzelinterviews zu ihrem Verständnis von Kooperation befragt. Ihre Aussagen wurden mit einem Kategoriensystem klassifiziert und im Sinne einer inhaltlich strukturierenden Analyse ausgewertet (Mayring 2003).

Die Analyse zeigt, dass bei den befragten Lehrkräften ein Verständnis von Kooperation als Austausch bei weitem dominierte. Die häufigste Form des Austausches bezog sich dabei auf fachliche Aspekte (Nennungen [n] = 30), wobei vorwiegend die Weitergabe von Material, von Versuchsaufbauten sowie Themenabsprachen thematisiert wurden. Weitere wichtige Inhalte waren ein „allgemeiner Erfahrungsaustausch“ (n = 16) und organisatorische Gesichtspunkte (z.B. die gemeinsame Nutzung bzw. gegenseitige Hilfe beim Aufbau chemischer Versuche). Informationen über Schüler/-innen wurden seltener genannt (n = 7). Nur wenige Chemielehrkräfte berichteten von einer Zusammenarbeit, bei der es zu einer Kokonstruktion kam. Sieben Nennungen beschreiben Prozesse, die sich auf das gemeinsame Vorbereiten und Unterrichten beziehen oder auf gegenseitige Unterrichtsbesuche, die der Reflexion der eigenen Vorgehensweise dienen. Der überwiegende Teil der Lehrpersonen beschränkte sich auf reine Austauschprozesse.

Hinsichtlich der *Zielstellungen für die Kooperation* kam der Bereicherung oder Verbesserung des eigenen Unterrichts durch den fachlichen Austausch mit den Kolleg/-innen ein besonderer Stellenwert zu (n = 17). Ein spezifischeres, ebenfalls auf den eigenen Unterricht bezogenes Ziel war eine stärkere Schülerorientierung im Unterricht (n = 10). Fehlende Ziele waren einer der zentralen Gründe für die Ablehnung von Kooperation: Wenn eine gemeinsame Zielstellung fehlte bzw. wenn diese Zielstellung aufgrund unterschiedlicher pädagogischer oder fachlicher Orientierungen – beispielsweise unterschiedlicher Unterrichtsstile – nicht gesehen wurde (n = 5), dann wurde die Zusammenarbeit von den Lehrkräften als sinnlos oder zu aufwändig bewertet. Mit der fehlenden gemeinsamen Zielstellung bzw. Erfahrungsgrundlage stand häufig die Betonung der Individualität bzw. *Autonomie* in Zusammenhang. Die Einschränkung der individuellen Arbeitsweise wurde zudem als wichtiger Grund dafür angesehen, dass Kooperation als „zwanghaft“ bewertet wird (z.B. eine vorgeschriebene Arbeit in Jahrgangsgruppen-teams). Der Aspekt des *Vertrauens* wurde von den Lehrkräften, wenn er erwähnt wurde, durchwegs kooperationsunterstützend bewertet. Vertrauen sahen sie als notwendige Voraussetzung für entlastende Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, die das Zugeben von Problemen beinhalten; diese Entlastung ist wiederum ein wichtiger Nutzen der Kooperation (n = 5). Als Inhalte vertrauensvoller Gespräche wurden Probleme mit einzelnen Schüler/-innen oder frustrierende Unterrichtserlebnisse genannt.

Insgesamt überwog bei den Chemielehrkräften eindeutig das Verständnis von Kooperation als Austausch – als beiläufiges „storytelling and scanning for ideas“ (Little 1990, S. 513ff.). Eine Arbeitsteilung oder gar die Kokonstruktion entsprach dem subjektiven Kooperationsverständnis nur wenig; zumindest bei den Chemielehrkräften sind Prozesse selten, in denen gemeinsam Produkte erstellt werden oder die eine gemeinsame Reflexion von Unterricht beinhalten. Auffallend – und in Übereinstimmung mit der theoretischen Bedeutung, die Ziele im Kooperationsprozess haben – war das Fehlen an artikulierten gemeinsamen Aufgaben und Zielstellungen. Das „Bereichern“ bzw. „Verbessern“ des Unterrichts, das für die Lehrkräfte eine zentrale Rolle spielt, ist für sie im Grunde genommen keine kooperative, sondern eine individuelle Zielstellung.

Insgesamt unterstützt unsere Studie vorliegende Ergebnisse der Forschung, die das individualistische Berufsverständnis von Lehrkräften thematisieren und zeigen, wie ne-

gativ von den Lehrkräften eine Einschränkung ihrer Autonomie bewertet wird (z.B. Bauer/Kopka 1996; Esslinger 2002). Deutlicher als andere Studien verweist sie darauf, dass Lehrkräfte nur in geringem Ausmaß ein Verständnis gemeinsamer Ziele haben. Für die Anregung zur Kooperation würden wir den Schluss ziehen, dass dem Herstellen einer gemeinsamen Zielperspektive eine Schlüsselfunktion zukommt. Mit unserer „niedrigschwelligen“ schriftlichen Anregung in unserer ersten Interventionsstudie konnten wir dies nicht erreichen. Aufgrund der bestehenden individualistischen subjektiven Theorien von Kooperation ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte bei der Erarbeitung gemeinsamer Zielformulierung intensiver unterstützt werden müssen. Dabei ist zu beachten, dass kooperativ verfolgte Ziele immer die Autonomie einschränken und daher schnell als „Kontrolle“ oder „Zwang“ verstanden werden können.

In einer weiterführenden Studie soll daher *vor* der eigentlichen Fortbildung in einem vorbereitenden Treffen mit der Fachgruppe eine Zielvereinbarung über die Kooperation geschlossen werden. Die Fachgruppe wurde als Adressat der Zielvereinbarung gewählt, weil Studie 1 darauf hinwies, wie bedeutsam eine Verankerung der Kooperation in der Fachgruppe ist. Zudem wird in der aktuellen Bildungspolitik und -forschung betont, wie bedeutsam die Fachgruppen als Plattform für den Wissensaustausch und die Entwicklung von Expertise sind (Ostermeier 2004).

5.2 Studie 3: der Mythos „Fachgruppe“

Die Vorstudie wurde in 18 Chemiefachgruppen an Gymnasien und Gesamtschulen durchgeführt. Zur Vorbereitung der Fortbildung fand ein Fachgruppentreffen statt. Dieses Treffen diente dazu, eine Zielvereinbarung über die fortbildungsbezogene Kooperation zu schließen. Zu Beginn des Treffens wurde ein Gruppeninterview durchgeführt, um die Intensität sowie die Themen der Zusammenarbeit in der Fachgruppe zu erfassen. Die Fragen bezogen sich auf formelle und informelle Treffen.

75% der Fachgruppen gaben an, sich nur ein- bis zweimal im Schuljahr zu treffen. In Bezug auf die Themen zeigte sich, dass vorrangig die Themen besprochen werden, die „gerade anliegen“ und dringend erledigt werden müssen. Fast in allen Fachgruppen wurden arbeitsorganisatorische Punkte genannt, beispielsweise Sicherheitsfragen oder Fragen der Raumbelastung. Zwei Drittel besprachen allgemeine Lehrplanfragen und ebenso viele gaben Fragen notwendiger Anschaffungen an. In der Hälfte der Fachgruppen fand eine Auseinandersetzung über die Umsetzung neuer Richtlinien statt und ca. ein Viertel tauschte sich über Aufgaben zur Leistungskontrolle aus. Nur eine Fachgruppe gab an, auf den offiziellen Treffen Fortbildungsinhalte zu besprechen.

Auch die Analyse der inoffiziellen Treffen (ohne Tagesordnung, u.U. nur von Teilen der Fachgruppe) unterstützt die Reduktion der Zusammenarbeit auf die Funktion des Austausches. Etwa 80% der Fachgruppenmitglieder trafen sich lediglich in den Pausen. Wie bei Studie 2 wurde die Flüchtigkeit und Unverbindlichkeit dieses Austausches häufig durch Formulierungen wie „zwischen Tür und Angel“ unterstrichen. Nur eine Fachgruppe gab an, zusätzliche Treffen in den Freistunden zu nutzen. Allerdings bestand nur

in dieser Fachgruppe überhaupt die Möglichkeit für Treffen in gemeinsamen Freistunden. Alle anderen Gruppen gaben an, es käme „nie“ oder „selten“ vor, dass mindestens zwei Personen über eine gemeinsame Freistunde verfügen. Die Nutzung der Pause ist also – zumindest am Vormittag – auch der herkömmlichen Organisation der Lehrarbeit an der Schule geschuldet. Nur eine Gruppe berichtete, sich auch am Nachmittag zu treffen. Dementsprechend gestalteten sich die Inhalte der inoffiziellen Treffen: Es dominierte der Austausch von Material, die Besprechung von Arbeitsorganisation und der Austausch von Unterrichtserfahrungen. Etwa in der Hälfte der Fachgruppen wurde der aktuelle Stand ausgetauscht; in einem Viertel wurden Experimente erprobt oder andere, fachbezogene Projekte durchgeführt.

Insgesamt kommt unsere Studie – zumindest für die Fachgruppen Chemie – zu einer skeptischen Einschätzung der Kooperationsintensität. In vielen Fachgruppen besteht kein Verständnis einer gemeinsamen Weiterentwicklung und die dafür verwendete Zeit macht eine tiefer gehende Auseinandersetzung unwahrscheinlich. Angesichts des Zeitpunkts (Frühjahr 2005), zu dem die Studie durchgeführt wurde, ist dies erstaunlich: Weder die Bildungsstandards noch die Vergleichsarbeiten wurden als Anlass genommen, gemeinsame Ziele und Aufgaben zu identifizieren! Dementsprechend erwies es sich für uns als schwierig, in den Fachgruppenbesuchen konkrete Ziele zu erarbeiten, wie die Inhalte der Fortbildung gemeinsam umgesetzt und weiterentwickelt werden können. Die Zielvereinbarungen liefen in der Regel auf einen Informationsaustausch hinaus; weiterführende Aspekte wurden nur in wenigen Fällen vereinbart. Angesichts dieser Ergebnisse sollte die Aussage, wonach Fachgruppen eine gute Möglichkeit für Kooperationsentwicklung bieten, eher kritisch betrachtet werden.

6. Konsequenzen aus den bisherigen Arbeiten

Nach zwei Versuchen, die Kooperation von Lehrkräften durch externe Fortbildungen anzuregen, mag es etwas übertrieben erscheinen, von der Arbeit des Sisyphos zu sprechen. Unsere Studien sind aber nicht die einzigen, die die Schwierigkeiten von Interventionen in diesem Bereich zeigen: Zumindest zeigen erste Evaluationen aus der Schulprogrammarbeit, dass auch dieser Weg eher erfolglos ist (Burkard/Kanders 2002). Insgesamt ist zu konstatieren, dass die eingangs erwähnten 40 Jahre Forschung zur Lehrerk Kooperation bisher noch wenig Ertrag brachten – weder in der theoretischen Analyse und Erklärung, noch in der Gestaltung von Interventionsmaßnahmen. Eine erste Konsequenz könnte daher lauten, mehr Forschung durchzuführen, und in diese stärker als bisher die (internationalen) Erkenntnisse der Nachbardisziplinen einzubeziehen, insbesondere der Psychologie und der Soziologie.

Die zentrale These dieses Beitrags lautet: Verschiedene Formen der Kooperation von Lehrkräften haben unterschiedliche Funktionen. Verschiedene Kooperationsformen werden ferner von unterschiedlichen Bedingungen unterstützt bzw. gehemmt – allgemeine lineare Modelle (je mehr x, desto mehr y) erscheinen uns für die Erklärung von Lehrerk Kooperation nicht geeignet zu sein. Mit der Unterscheidung in drei Formen und

den graduellen Abstufungen der Bedingungen gemeinsame Ziele und Aufgaben, Vertrauen und Autonomie haben wir einen ersten Versuch unternommen, eine deskriptive Typologie auszuarbeiten. In unseren weiteren Arbeiten werden wir versuchen, diese Typologie – gestützt auf empirische Daten – weiterzuentwickeln. Eine unserer Hypothesen wird dabei sein, dass die Formen des Austausches und der Arbeitsteilung durch externe und zeitlich begrenzte Interventionen (z.B. Fortbildungen oder Schulentwicklung) angeregt werden können. Für die Förderung der Kokonstruktion jedoch könnte dies zu kurz greifen: Dazu sind möglicherweise weiter reichende Veränderungen des „Arbeitsplatzes Schule“ erforderlich – und damit seine Annäherung an andere akademische Tätigkeiten.

Literatur

- Altrichter, H. (1996): Der Lehrerberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In: Specht, W./Thonhauser, J. (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck: Studien Verlag; S. 96-172.
- Antoni, C.H. (Hrsg.) (1994): Gruppenarbeit: Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Avenarius, H. (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske+Budrich.
- Bauer, K.-O. (1980): Erziehungsbedingungen von Sekundarschulen. Eine empirische Untersuchung an sechs Schulformen der Sekundarstufe I. Weinheim: Beltz.
- Bauer, K.-O./Kopka, A. (1996): Wenn Individualisten kooperieren. Blicke in die Zukunft der Lehrerarbeit. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Weinheim: Juventa, S. 143-186.
- Borko, H. (2004): Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. In: Educational Researcher 33 (8), S. 3-15.
- Brown, A.L./Campione, J.C. (1994): Guided discovery in a community of learners. In: McGilly, K. (Hrsg.): Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice. Cambridge: MIT Press, S. 229-279.
- Burkard, C./Kanders, M. (2002): Schulprogrammarbeit aus der Sicht der Beteiligten. Ergebnisse der Schulprogrammevaluation in Nordrhein-Westfalen. In: Rolff, H.-G./Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 12. Weinheim: Juventa, S. 233-259.
- Dalin, P./Rolff, H.-G./Buchen, H. (1996): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Dann, H.-D. (1994): Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Huber, S. 163-181.
- De Dreu, C.K.W./Weingart, L.R. (2003): Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. In: Journal of Applied Psychology, 88, S. 741-749.
- Deutsch, M. (1949): A Theory of co-operation and competition. In: Human Relations 2, S. 129-152.
- Deutsch, M. (1962): Cooperation and trust: some theoretical notes. In: Jones, M.R. (Hrsg.): Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press, S. 275-319.
- Drechsel, B. (2001): Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen. Münster: Waxmann.
- Edmonson, A.C. (1999): Psychological safety and learning behavior in work teams. In: Administrative Science Quarterly 44, S. 350-383.

- Edmonson, A.C. (2003): Managing the risk of learning. In: West, M.A./Tjosvold, D./Smith, K.G. (Hrsg.): *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Behaviour*. West Sussex: Wiley, S. 255-275.
- Esslinger, I. (2002): Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Fürstenau, P. (1969): *Zur Theorie der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Gräsel, C./Jäger, M./Willke, H. (2005): *Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Gräsel, C./Parchmann, I./Puhl, T./Baer, A./Fey, A./Demuth, R. (2004): Lehrerfortbildungen und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster: Waxmann, S. 133-151.
- Hargreaves, A. (1994): *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Holtappels, H.G. (1999): Pädagogische Konzepte und Schulprogramme als Instrumente der Schulentwicklung. In: *Schulmanagement* 30, S. 6-14.
- Hord, S.M. (1997): *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Jäger, M./Reese, M./Prenzel, M./Drechsel, B. (2003): Evaluation des Modellversuchsprogramms „Qualitätsverbesserung in Schule und Schulsystemen“. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 50, S. 86-97.
- Johnson, D.W./Johnson, R.T. (2003): Training for cooperative group work. In: West, M. A./ Tjosvold, D./Smith, K.G. (Hrsg.): *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working*. West Sussex: Wiley, S. 167-184.
- Körner, S.C. (2003): *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule*. Berlin: Logos.
- Latané, B./Williams, K./Harkins, S. (1979): Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, S. 822-832.
- Little, J.W. (1990): The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. In: *Teachers College Record* 91, S. 509-536.
- Lortie, D.C. (1975): *Schoolteacher – a sociological study*. Chicago: University Press.
- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- O'Leary-Kelly, A.M./Martocchio, J.J./Frink, D.D. (1994): A review of the influence of group goals on group performance. In: *Academy of Management Journal* 37, S. 1285-1301.
- Ostermeier, C. (2004): *Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken: eine empirische Studie am Beispiel des BLK-Programms "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts" (SINUS)*. Münster: Waxmann.
- Parchmann, I./Demuth, R./Ralle, B./Paschmann, A./Huntemann, H. (2001): Chemie im Kontext – Begründung und Realisierung eines Lernens in sinnstiftenden Kontexten. In: *Praxis der Naturwissenschaften – Chemie* 50, S. 2-7.
- Pinto, J.K./Prescott, J.E. (1988): Variations in critical success factors over the stages in the project life cycle. In: *Journal of Management* 14, S. 5-18.
- Putnam, R.T./Borko, H. (2000): What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? In: *Educational Researcher* 29 (1), S. 4-15.
- Rosenholtz, S.J. (1991): *Teacher's workplace. The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Roth, H. (1994): *Zusammenarbeit im Lehrerberuf*. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.

- Scheele, B./Groeben, N. (1998): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 27, S. 12-32.
- Schlenker, B.R./Helm, B./Tedeschi, J.T. (1973): The effects of personality and situational variables on behavioral trust. In: Journal of Personality and Social Psychology 24, S. 419-427.
- Schley, W. (1998): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag, S. 111-159.
- Scholz, C. (2000): Strategische Organisation. Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Schümer, G. (1992): Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, S. 655-679.
- Seashore, L.K./Kruse, S.D./Marks, H.M. (1996): Schoolwide professional community. In: Newmann, F.M. (Hrsg.): Authentic Achievement – Restructuring Schools for Intellectual Quality. San Francisco: Jossey Bass, S. 179-203.
- Shaplin, J.T. (1964): Description and definition of team teaching. In: Shaplin, J.T./Olds, H.F. (Hrsg.): Team Teaching. New York: Harper & Row, S. 1-23.
- Slavin, R.E. (1995): Cooperative Learning. Theory, Research, and Practice. Boston u.a.: Allyn and Bacon.
- Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Göttingen: Hogrefe, S. 193-247.
- Terhart, E. (1995): Lehrerprofessionalität. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 225-266.
- Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 448-471.
- Tjosvold, D. (1991): Team organization: an enduring competitive advantage. Chichester: Wiley.
- Tjosvold, D./West, M.A./Smith, K.G. (2003): Teamwork and cooperation. Fundamentals of organizational effectiveness. In: West, M.A./Tjosvold, D./Smith, K.G. (Hrsg.): International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working. West Sussex: Wiley, S. 3-8.
- Ulich, K. (1996): Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz.
- von Rosenstiel, L. (1988): Organisationspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- West, M.A./Hirst, G. (2003): Cooperation and teamwork for innovation. In: West, M.A./Tjosvold, D./Smith, K.G. (Hrsg.): International Handbook of Teamwork and Cooperative Working. New York: Wiley, S. 297-321.

Abstract: The paper presents studies that deal with the question of fostering co-operation of teachers. Based on a definition of co-operation stemming from the research area of organizational psychology, three forms of co-operation are distinguished: (1) "exchange" to inform colleagues, (2) shared work to enhance the efficacy of teacher's work, and (3) co-construction (to enhance school quality and to foster professional development). The main thesis of our article is that these forms can be explained by different constraints. This thesis is going to be developed with results of first studies that foster co-operation of teacher's with in-service teacher training.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Cornelia Gräsel/Dipl.-Psych. Kathrin Fußangel/Dipl.-Psych. Christian Pröbstel, Bergische Universität Wuppertal, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: graesel@uni-wuppertal.de.