



Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil.
im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften
der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster

**Strukturen der Unterrichtsentwicklung.
Vergleichende Fallstudien zur Entwicklung von
Lehrerkooperation in Grundschulen**

vorgelegt von
Olivia Mitas
aus Hamburg
- 2017 -

Dekan: Prof. Dr. Martin Bosen

Vorsitzende: Prof. 'in Dr. Sabine Gruehn

Erster Gutachter: Prof. Dr. Martin Bosen

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Christoph Selter

Tag der mündlichen

Prüfung (Disputation): 17. Oktober 2017

Tag der Promotion: 17. Oktober 2017

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis.....	8
Abbildungsverzeichnis.....	9

1 Einleitung.....	10
--------------------------	-----------

Teil A: Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

2 Konzepte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung	14
2.1 Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule	16
2.1.1 Schulentwicklung als Organisationsentwicklung.....	18
2.1.1.1 Entstehungsgeschichte und Merkmale der Organisationsentwicklung	18
2.1.1.2 Der Institutionelle Schulentwicklungsprozess (ISP)	21
2.1.2 Pädagogische Schulentwicklung	24
2.1.2.1 Pädagogische Schulentwicklung nach Bastian	24
2.1.2.2 Pädagogische Schulentwicklung nach Klippert.....	26
2.1.3 Kritik an den Konzepten zur Schulentwicklung	28
2.2 Unterrichtsentwicklung als Kern von Schulentwicklung	36
2.2.1 Die Reflektorische Unterrichtsentwicklung nach Rolff et al.	37
2.2.2 Unterrichtsentwicklung nach Bastian et al.....	48
2.2.3 Methodenorientierte Unterrichtsentwicklung nach Klippert.....	49
2.2.4 Unterrichtsentwicklung nach Meyer	50
2.2.5 Unterrichtsentwicklung nach Helmke	52
2.3 Ausgewählte empirische Befunde zu Unterrichtsentwicklung im deutschsprachigen Raum.....	54
2.3.1 „Schule & Co.“.....	55
2.3.2 „Selbstständige Schule NRW“	59
2.3.3 „SINUS“.....	61
2.3.4 „Chemie im Kontext“	68
2.4 Unterrichtsentwicklung als Herausforderung für Lehrkräfte.....	69
2.5 Zusammenfassung.....	75

3	Kooperation in der Schule.....	78
3.1	Begriffsbestimmung Kooperation.....	79
3.2	Begriffsbestimmung Kooperation in der Schule.....	84
3.3	Formen und Niveaustufen von Kooperation.....	86
3.3.1	Kooperationsdimensionen nach Rolff.....	86
3.3.2	Formen der Kollegialität nach Little.....	88
3.3.3	Formen der Lehrerkooperation nach Gräsel et al.....	90
3.3.4	Niveaustufen der Lehrerkooperation nach Steinert et al.....	93
3.4	Kooperationsstrukturen in der Grundschule.....	97
3.5	Bedeutung von Lehrerkooperation aus verschiedenen Forschungsperspektiven.....	104
3.6	Ausgewählte empirische Befunde zu Kooperation in der Schule.....	107
3.6.1	Nationale empirische Befunde zu Lehrerkooperation.....	109
3.6.2	Internationale empirische Befunde zu Lehrerkooperation.....	123
3.7	Zusammenfassung.....	129
4	Ziel der eigenen Untersuchung und Forschungsfragen	132

Teil B: Methodisches Vorgehen

5	Die Fallstudie als Forschungsstrategie.....	133
5.1	Definition und Einordnung der Fallstudie als Forschungsstrategie.....	133
5.2	Aufbau einer Fallstudie: Fall, Kontext, Analyseeinheit.....	138
5.3	Durchführung einer Fallstudie.....	140
5.4	Häufige Kritik an der Fallstudie als Forschungsstrategie.....	147
5.5	Qualitätskriterien einer Fallstudie.....	150
6	Strukturen der Unterrichtsentwicklung: Eine integrierte Mehrfallstudie	159
6.1	Begründung der Forschungsmethodik.....	159
6.2	Projektkontext.....	162
6.3	Aufbau der Fallstudie.....	163
6.4	Fallauswahl.....	163
6.5	Durchführung der Datenerhebung.....	167
6.6	Datenerhebungsmethoden.....	169
6.6.1	Das Leitfadenterview (Experteninterview).....	170
6.6.2	Dokumentenanalyse.....	174
6.7	Datenaufbereitung.....	178
6.8	Datenauswertung.....	179

Teil C: Ergebnisse

7	Fallstudien	193
7.1	Einzelfallbeschreibungen	193
7.1.1	Fall I: Grundschule A	194
7.1.1.1	Schulporträt	194
7.1.1.2	Kurzbeschreibungen	195
7.1.1.3	Strukturen der Unterrichtsentwicklung	198
7.1.2	Fall II: Grundschule B	220
7.1.2.1	Schulporträt	220
7.1.2.2	Kurzbeschreibungen	220
7.1.2.3	Strukturen der Unterrichtsentwicklung	223
7.2	Paaranalyse	240
7.2.1	Strukturelle Ausgangsbedingungen	240
7.2.2	Strukturen der Unterrichtsentwicklung	243

Teil D: Diskussion und Ausblick

8	Diskussion der Untersuchungsergebnisse	250
9	Kritische Reflexion der vorliegenden Untersuchung	254
10	Zusammenfassung und Ausblick für die weitere Forschung	260
	Literaturverzeichnis	265
	Anhang	282

Abkürzungsverzeichnis

BLK	Bund-Länderkommission
ChiK	Chemie im Kontext
DESI	Deutsch Englisch Schülerleistungen International
DTS	Deutsche Telekom Stiftung
EVA	Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen der Schülerinnen und Schüler
FK	Fachkonferenz
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IEEM	Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts
IMTEC	International Movement towards Educational Change
IPN	Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik
ISB	Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
ISP	Institutionelles Schulentwicklungsprogramm bzw. institutioneller Schulentwicklungsprozess
JgGr	Jahrgangsgruppe
KMK	Kultusministerkonferenz
LK	Lehrkraft/Lehrkräfte
LSW	Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
NRW	Nordrhein-Westfalen
OE	Organisationsentwicklung
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PE	Personalentwicklung
PISA	Programme for International Student Assessment
PLG	Professionelle Lerngemeinschaft
PLC	Professional Learning Community
PRIMAS	Promoting Inquiry in Mathematics and Science Education Across Europe
PSE	Pädagogische Schulentwicklung
QA	Qualitätsanalyse
QE	Qualitätsentwicklung
RUMBA	Ressourcenentwicklung im Umgang mit beruflichen Anforderungen – Nutzung von Fragebogenerhebungen im Schulentwicklungsprozess
SCC	self-contained-classroom
SchILF	Schulinterne Lehrerfortbildung
SERELISK	Selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext
SINUS	Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts
SL	Schulleitung/Schulleitungen
SSG	Schulische Steuergruppe
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UE	Unterrichtsentwicklung
UQM	Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement

USA Vereinigte Staaten von Amerika
VERA Vergleichsarbeiten
WWU Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Z-MNU Zentrum zur Förderung des mathematisch-naturwissenschaftlichen
Unterricht

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Positive und negative Effekte der losen Kopplung.....	72
Tabelle 2: Übersicht über Formen und Niveaustufen von Lehrerkooperation	96
Tabelle 3: Abgrenzung der Fallstudie zu alternativen Forschungsstrategien	136
Tabelle 4: Gütekriterien von Fallstudien.....	153
Tabelle 5: Zeitlicher Ablauf der Datenerhebung	168

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Phasenschema des Institutionellen Schulentwicklungsprozesses.....	22
Abbildung 2: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung.....	38
Abbildung 3: Basisprozesse der UE.....	42
Abbildung 4: Z-Strategie des Change Managements.....	44
Abbildung 5: Das System des Unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagements.....	46
Abbildung 6: Sequenzmodell der Unterrichtsentwicklung und ihrer Bedingungen ..	53
Abbildung 7: Synthese der Ansätze zur Unterrichtsentwicklung	76
Abbildung 8: Kooperationsdimensionen nach Rolff (1980).....	87
Abbildung 9: Intensitätsstufen von Kollegialität nach Little (1990)	89
Abbildung 10: Formen der Lehrerkooperation nach Gräsel et al. (2006).....	91
Abbildung 11: Niveaustufen der Lehrerkooperation nach Steinert et al. (2006).....	93
Abbildung 12: Mögliche Kooperationsstrukturen an Grundschulen	98
Abbildung 13: Vier Grundtypen eines Fallstudienaufbaus	138
Abbildung 14: Ablauf einer Fallstudie.....	141
Abbildung 15: Aufbau der vorliegenden Fallstudie.....	163
Abbildung 16: Abfolge der Datenauswertung	179
Abbildung 17: Auswertungsprozess in sieben Schritten.....	186
Abbildung 18: Entwurf von Auswertungskategorien für den Themenbereich	187
Abbildung 19: Das Kategoriensystem in MAXQDA	191

1 Einleitung

In den vergangenen Jahren ist Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern¹ zu einem zentralen Thema avanciert. Dies lässt sich vor allem an den zahlreichen, oftmals projektbezogenen, Einzelveröffentlichungen sowie an zahlreichen Buchpublikationen und Qualifikationsarbeiten ablesen. Im aktuellen schultheoretischen und bildungspolitischen Diskurs wird Lehrerkooperation² als Schlüsseldimension im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung betrachtet. Im Zuge dessen wird immer wieder betont, dass Schul- und Unterrichtsentwicklung eine Gemeinschaftsaufgabe sei und nur in kooperativer Zusammenarbeit bewältigt werden könne (vgl. Bastian & Seydel, 2007, S. 6; vgl. Bosen, 2011, S. 102). Darüber hinaus lassen sich in der empirischen Bildungsforschung Ansätze finden, die davon ausgehen, dass nicht nur die Qualität des Unterrichts, sondern auch die Lehrkräfte selbst von der Kooperation mit anderen Lehrkräften profitieren: Belastungen sollen verringert und das Lernen voneinander ermöglicht werden – was zur Professionalisierung der Lehrkräfte beizutragen vermag.

Trotz der zunehmenden Bedeutung, die Lehrerkooperation im Rahmen der Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung von Schulen zugeschrieben wird, zeigt sich seit vielen Jahren bis heute fast unverändert der Befund, dass eine Zusammenarbeit von Lehrkräften in Deutschland nur in geringem Ausmaß vorhanden ist und anspruchsvolle Kooperationsformen in der Praxis nur zögerlich realisiert werden (vgl. Bosen & Rolff, 2006; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Steinert et al., 2006; Terhart & Klieme, 2006; Fussangel, 2008; Steinert, Hartig & Klieme, 2008; Harazd & Drossel, 2011; Kunz Heim, Arnold, Eschenmüller & Ackermann, 2013; Morgenroth, 2015; Aldorf, 2016; Richter & Pant, 2016). Lehrerkooperation findet meist informell und wenig institutionalisiert statt. Systematische Kooperationsstrukturen, die sich durch geregelte und verbindliche Zeitressourcen und spezifische Organisationsstrukturen zur konkreten Weiterentwicklung von Schule und Unterricht auszeichnen, sind selten anzutreffen. Zur Erklärung dazu, warum es so schwer ist, Unterricht gemeinsam zu verändern, wird zumeist auf bildungssoziologische sowie psychologische Ansätze verwiesen.

¹ In der vorliegenden Arbeit wird eine gendersensible Benennung von Personen angestrebt. Sofern dieses Ziel die Sicherung einer guten Lesbarkeit beeinträchtigt, wird in den betreffenden Fällen die geschlechtsneutrale Form bevorzugt (z.B. Lehrkraft, Schulleitung...). Damit soll sowohl die männliche als auch die weibliche Form gleichermaßen angesprochen werden.

² Für die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern hat sich der Begriff „Lehrerkooperation“ etabliert. Dieser Begriff schließt die weibliche Form mit ein.

Die schulische Organisationskultur wird als lose gekoppeltes System betrachtet – ein Geflecht relativ autonomer Teilbereiche, die nur gelegentlich miteinander in Verbindung treten. Darüber hinaus wird angenommen, dass das Handeln von Lehrkräften und die Art der Unterrichtsgestaltung von individuellen charakteristischen, mental gespeicherten „scripts“, subjektiven Theorien und Überzeugungen gesteuert werden. Diese Umstände führen zu der Annahme, dass der Unterricht von Lehrkräften abgeschirmt und individualisiert stattfindet – Unterrichtsentwicklung und Kooperation damit zur Herausforderung werden.

Zwar lässt sich inzwischen auf eine breite Basis an empirischen Untersuchungen zu Lehrerkooperation blicken, jedoch ist das Forschungsfeld nach wie vor nicht zufriedenstellend. Die Mehrheit dieser Untersuchungen nimmt die Art und Weise der Kooperation sowie die Form des Zusammenarbeitens zu einem bestimmten Zeitpunkt in den Blick. Unbeachtet bleibt zumeist der Entwicklungsprozess von Lehrerkooperation. Somit wird in erster Linie ein „status quo“ an Schulen abgebildet. Kooperation im Kontext der Unterrichtsentwicklung wird darüber hinaus selten untersucht.

An diesem Forschungsdesiderat setzt die vorliegende Untersuchung an. Wie sich Lehrerkooperation im Kontext von Unterrichtsentwicklung über einen längeren Zeitraum entwickelt, ist eine bisher offene Forschungsfrage. Dieser Frage wird in der vorliegenden Arbeit aus verschiedenen Perspektiven nachgegangen. Anhand qualitativer Interviews wurden im Rahmen des Kooperationsprojekts PIKAS zwei Grundschulen über einen Zeitraum von ein bis eineinhalb Jahren bei der Umsetzung von Kooperation begleitet und mittels qualitativer Leitfaden-Interviews befragt. Auf diesem Weg sowie unter Zuhilfenahme von Dokumentenanalysen werden Strukturen der Unterrichtsentwicklung an zwei Grundschulen identifiziert. Des Weiteren sollen Übereinstimmungen und Unterschiede in den Prozessen bestimmt werden. Vorrangiges Ziel dieser Untersuchung ist es, ausgehend von zwei Beispielen, wie Strukturen der Unterrichtsentwicklung, hier konkret die Lehrerkooperation, über einen Zeitraum von ein bis eineinhalb Jahre verlaufen können, Hypothesen aufzustellen.

Die vorliegende Arbeit stützt sich im Wesentlichen auf drei Hauptteile.

In Teil A werden zunächst die theoretischen Grundlagen sowie der Forschungsstand zur Unterrichtsentwicklung und Kooperation aufgearbeitet. In *Kapitel 2* dieser Arbeit findet eine Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen und Konzepten zum

Thema Schul- und Unterrichtsentwicklung statt. Zu Beginn des Kapitels erfolgt ein historischer Abriss der Diskussion um und der Entwicklung von Schul- und Unterrichtsentwicklung. Darauf aufbauend werden aktuelle Ansätze der Unterrichtsentwicklung als Element von Schulentwicklung beschrieben. Im Anschluss folgen eine Darlegung der empirischen Befunde zur Unterrichtsentwicklung im deutschsprachigen Raum sowie eine Auseinandersetzung mit zwei Perspektiven von Unterrichtsentwicklung: die Herausforderung von Unterrichtsentwicklung aus bildungssoziologischer Perspektive sowie aus psychologischer Perspektive. Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen werden die Überlegungen des Kapitels in einer Zusammenfassung gesammelt sowie das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Unterrichtsentwicklung erörtert.

Kapitel 3 liefert einen Überblick über die theoretischen Grundlagen und Konzepte zum Thema Kooperation. Zu Beginn des Kapitels erfolgt eine Definition der Begriffe Kooperation und Lehrerkooperation. Im Anschluss werden verschiedene Formen von Lehrerkooperation sowie Kooperationsstrukturen an Grundschulen dargestellt. Weiterhin wird die Bedeutung von Lehrerkooperation aus verschiedenen Forschungsperspektiven diskutiert, bevor das Kapitel mit der Darstellung ausgewählter nationaler sowie internationaler Befunde und einer Zusammenfassung abschließt.

Kapitel zwei und drei bilden damit eine Überleitung zur Präzisierung der Forschungsfragestellung, welche in *Kapitel 4* erfolgt.

In Teil B erfolgt eine Beschreibung des methodischen Vorgehens der vorliegenden Untersuchung. Diese beginnt in *Kapitel 5* mit der Beschreibung des dem dieser Untersuchung zugrunde liegenden methodischen Designs: Die Fallstudie als Forschungsstrategie. Im Anschluss daran erfolgt in *Kapitel 6* eine Konkretisierung des methodischen Vorgehens der vorliegenden Fallstudie. Dabei werden sowohl der Aufbau der Fallstudie als auch die Methoden der Datenerhebung sowie das Verfahren der Datenauswertung dargelegt und reflektiert. Dies soll zur Transparenz und Nachvollziehbarkeit der vorliegenden Untersuchung beitragen.

Teil C ist der Darstellung der Fallstudien gewidmet, die sich in *Kapitel 7* in Einzelfallbeschreibungen der Grundschulen sowie in einer Paaranalyse untergliedert. Die Einzelfallbeschreibungen der Grundschulen bestehen aus einem kurzen Schulporträt der Schulen, Kurzbeschreibungen der befragten Schulleitungen und

Lehrkräfte sowie einer Beschreibung der Strukturen der Unterrichtsentwicklung. Im Rahmen der Paaranalyse werden die Strukturen der Unterrichtsentwicklung aus beiden Fallbeschreibungen gegenübergestellt und vergleichend ausgewertet.

In Teil D erfolgt in *Kapitel 8* zunächst eine Diskussion der Untersuchungsergebnisse, in der unter besonderer Berücksichtigung des theoretischen Rahmens und der empirischen Befunde sowie ausgehend von den Erkenntnissen der Einzelfall- und Paaranalysen Hypothesen formuliert werden. *Kapitel 9* widmet sich einer kritischen Reflexion der vorliegenden Untersuchung, bevor die Arbeit in *Kapitel 10* mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick für die weitere Forschung abschließt.

Teil A: Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

2 Konzepte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung

Spätestens die Erkenntnisse der internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie PISA³ und TIMSS⁴, aber auch die gegenwärtigen Veränderungen in der Gesellschaft sowie die damit einhergehende zunehmende Heterogenität der Schülerinnen und Schüler haben Unterrichtsentwicklung zu einem zentralen Thema für alle Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter, für Schule insgesamt gemacht. Die Verbesserung und Veränderung der Qualität des Unterrichts zählt zu den größten Herausforderungen und Handlungsfeldern einer Schule. Im Zentrum dieser Bemühungen steht dabei die Verbesserung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Überlegungen, wie und wodurch die Qualität der schulischen Lehr- und Lernprozesse verbessert und gesichert werden kann, nehmen in der bildungspolitischen, bildungstheoretischen und schulpädagogischen Diskussion vermehrt Raum ein.

So steht im bildungspolitischen Bereich mit der Einführung der Bildungsstandards für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss und den mittleren Schulabschluss seit den Jahren 2003 und 2004 allen deutschen Bundesländern ein gemeinsamer und verbindlicher Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung und -entwicklung in den

³ Die PISA Studien (**P**rogramme for **I**nternational **S**tudent **A**ssessment) sind internationale Schulleistungsuntersuchungen, die seit dem Jahr 2000 von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in dreijährlichem Turnus in den meisten Mitgliedstaaten der OECD und einer zunehmenden Anzahl von Partnerstaaten durchgeführt werden. PISA erfasst alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten von 15-Jährigen vor allem in den Bereichen Lesen und Verstehen von Texten sowie mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung. Die Ergebnisse von PISA 2012 zeigen, dass Schülerinnen und Schüler in Deutschland mit ihren Leistungen im internationalen Vergleich in allen Bereichen das erste Mal deutlich über dem OECD-Durchschnitt liegen. Damit gehört Deutschland zu den wenigen Staaten, die sich seit den ersten PISA-Erhebungen kontinuierlich verbessert haben. Unstrittig ist die weiterhin bestehende Abhängigkeit des Bildungserfolgs deutscher Schülerinnen und Schüler von der sozialen Herkunft, auch wenn diese sich seit PISA 2000 deutlich abgeschwächt hat. Die ausführlichen Ergebnisse und Ausführungen zu PISA 2012 finden sich in Prenzel et al. (2013).

⁴ TIMSS (**T**rends in **I**nternational **M**athematics and **S**cience **S**tudy) ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, die von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) in Deutschland seit dem Jahr 2007 in vierjährlichem Turnus am Ende der vierten Jahrgangsstufe durchgeführt wird. Die Ergebnisse von TIMSS 2011 zeigen, dass die Leistungen der Grundschülerinnen und Grundschüler in Deutschland im internationalen Vergleich im oberen Drittel liegen. In beiden Bereichen erreichen die Schülerinnen und Schüler bessere Leistungen als der Durchschnitt der teilnehmenden EU- und OECD-Staaten. Auffällig ist, dass in Deutschland im internationalen Vergleich wenige Kinder auf der obersten Kompetenzstufe zu finden sind. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ist in Deutschland wie in vielen anderen Staaten hoch und Kinder mit Migrationshintergrund schneiden vergleichsweise schlechter ab. Die ausführlichen Ergebnisse von TIMSS 2011 finden sich in Bos et al. (2011).

Schulen zur Verfügung. Seitdem gibt es vielfältige Aktivitäten, mit den Bildungsstandards die Entwicklung eines an Kompetenzen orientierten Unterrichts zu stärken. Die Kultusministerkonferenz (KMK) legte dazu im Mai 2010 ein Konzept zur Nutzung dieser Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung vor (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2010).

Betrachtet man, wie sich die Diskussion um und über Unterrichtsentwicklung in der aktuellen bildungstheoretischen und schulpädagogischen Literatur niederschlägt, fallen verschiedene Zugangsformen zu Unterrichtsentwicklung auf, die das Ergebnis eines zeitweise kontroversen und konflikthaften Entwicklungsprozesses in den 90er Jahren sind. Heute wird Unterrichtsentwicklung als Kern von Schulentwicklung betrachtet. Dabei wird häufig die „Trias der Schulentwicklung“ (vgl. Rolff, 2006a), eine systemische Vernetzung aus Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung, als Bezugspunkt und Rahmen für die Wege und Verfahren der Unterrichtsentwicklung genutzt, so auch für die vorliegende Arbeit.

Um die „Trias der Unterrichtsentwicklung“ nachzuvollziehen und kritisch diskutieren zu können, wird im folgenden Kapitel der historische Verlauf der Diskussion um und die Entwicklung von Schul- und Unterrichtsentwicklung dargestellt. Kapitel 2.1 setzt zunächst am Ausgangspunkt für das heute dominierende Verständnis von Schulentwicklung an: die Vorstellung einer Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule, der seit den 80er Jahren eine besondere Bedeutung zugewiesen wird. Mit Blick auf die Einzelschule erhielt Schulentwicklung einen neuen Fokus. Weniger das Gesamtsystem, sondern vielmehr die Einzelschule rückte in den Fokus schulischer wie auch administrativer Schulentwicklungsbemühungen. Die Wendung zur Entwicklung der Einzelschule wurde dabei maßgeblich vom Konzept der Organisationsentwicklung beeinflusst, welches in Kapitel 2.1.1 dargestellt wird. Nach einer Darlegung der Entstehungsgeschichte sowie der Merkmale der Organisationsentwicklung (Kapitel 2.1.1.1) wird ein auf Schulentwicklung bezogenes Konzept zur Organisationsentwicklung, der „Institutionelle Schulentwicklungs-Prozess“, kurz ISP, vorgestellt (Kapitel 2.1.1.2). Dem Ansatz der Organisationsentwicklung, insbesondere dem ISP, wurde Mitte der 90er Jahre vorgeworfen, den Kern von Schule, den Unterricht, nicht zu erreichen. Es wurde eine Diskussion über die bis dahin von der Organisationsentwicklung dominierte Schulentwicklungsdiskussion angestoßen. Seit Ende der 90er Jahre

werden diese Konzepte konfrontiert mit Konzepten und Strategien einer Unterrichtsentwicklung als Zentrum Pädagogischer Schulentwicklung, die in Kapitel 2.1.2 skizziert werden. Dabei wird auf die Konzepte der Autoren Bastian und Bastian & Combe (Kapitel 2.1.2.1) sowie Klippert (Kapitel 2.1.2.2) Bezug genommen. Sowohl das Konzept der Organisationsentwicklung als auch das der Pädagogischen Schulentwicklung wurden vor allem wechselseitig von ihren jeweiligen Vertretern – hier sind vor allem Rolff und Bastian zu nennen – kritisiert. Die kritischen Aspekte beider Konzepte werden in Kapitel 2.1.3 herausgestellt. Beide Positionen näherten sich Ende der 90er Jahre deutlich an. Heute herrscht offenbar Konsens darüber, Unterrichtsentwicklung als Kern von Schulentwicklung zu betrachten. Aktuelle Ansätze der Unterrichtsentwicklung als Element von Schulentwicklung werden in Kapitel 2.2 beschrieben. Dabei wird auf die Ausführungen von Rolff, Bastian, Klippert, Helmke und Meyer Bezug genommen und zentrale Begriffe skizziert, die mit dem Begriff Unterrichtsentwicklung im Zusammenhang stehen⁵. Daran schließt sich in Kapitel 2.3 eine Darlegung der empirischen Befunde zur Unterrichtsentwicklung im deutschsprachigen Raum an. Diese zeigen, dass Unterrichtsentwicklung bisher offenbar nur schwer gelingt. Theoretische Erklärungen dazu, warum es so schwer ist, Unterricht zu verändern, zeigen zwei Perspektiven von Unterrichtsentwicklung, die in Kapitel 2.4 beleuchtet werden: die Herausforderung von Unterrichtsentwicklung aus bildungssoziologischer Perspektive sowie aus psychologischer Perspektive. Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen werden in Kapitel 2.5 die Überlegungen des Kapitels in einer Zusammenfassung gesammelt sowie das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Unterrichtsentwicklung erörtert.

2.1 Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule

Ausgangspunkt von Unterrichtsentwicklung ist die Schulentwicklung, dessen heutiges Verständnis sich durch die Entwicklung der Einzelschule herausbildete.

Während in Deutschland bis in die 80er Jahre die Vorstellung einer Schule als Bürokratie herrschte, die im Wesentlichen durch Gesetze, Verordnungen, Erlasse

⁵ Die Darlegung der Konzepte der oben genannten Autoren beansprucht nicht vollständig zu sein. Es werden die Konzepte aufgegriffen, die bis heute zu den meistbetrachteten Ansätzen in der Diskussion um Unterrichtsentwicklung im deutschsprachigen Raum zählen und für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz sind.

und Anweisungen „von oben“ („top down“) gestaltet und gesteuert wurde, also Fragen der Schulstruktur und Schuladministration im Mittelpunkt von Veränderungsansätzen standen (äußere Schulreform), rückte seit den späten 80er Jahren die Vorstellung einer Schule, innerhalb derer die Akteure vor Ort – also Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern und Schülerinnen und Schüler – in eigener Verantwortung erforderliche Maßnahmen selbst trafen, in den Mittelpunkt („bottom up“) (vgl. Wenzel, 2008, S. 427). Die Einzelschule stand im Zentrum von Reformbemühungen. Die Gründe für diesen Paradigmenwechsel vom Schulsystem zur Einzelschule, von der „Makropolitik zur Mikropolitik“ (Rolff, 2007, S. 12), der sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Bildungspolitik vollzogen wurde, liegen zum einen in der wissenschaftlichen Forschung. Fend (1986) stellte anhand empirischer Untersuchungen in Form von Schulerfolgsmessungen an bundesdeutschen Gesamtschulen und Gymnasien fest, dass die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen einer Schulform zum Teil größer waren als die zwischen unterschiedlichen Schulformen. Dies führte zu der Annahme,

„dass jede Schule innerhalb der gesetzlichen Rahmenbedingungen und trotz der damit erzeugten allgemeinen Tiefenstruktur ihr Alltagsleben und damit ihre spezifische Kultur durch die Art und Weise bestimmt bzw. bestimmen kann, wie sie bzw. genauer: das Kollegium in Kooperation untereinander und mit anderen Akteuren die Aufgaben der Unterrichtung, Beurteilung, Erziehung und Bildung bewältigt und gestaltet“ (Wenzel, 2008, S. 425).

„Gute“ Schulen entstehen damit nicht primär durch äußere Steuerung: Die Gestaltbarkeit von Schule ist vielmehr durch innerschulische Akteure bedingt als bis dato vermutet. Fend (1986) zog aus internationalen Ergebnissen – wie etwa der school-effectiveness-Forschung⁶ – sowie aus den Ergebnissen der bundesdeutschen Schulvergleichsforschung den Schluss, die Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ zu betrachten.

Etwa zur gleichen Zeit setzte die bildungspolitische Diskussion über eine größere Autonomie – die Forderung nach mehr eigenen Gestaltungsfreiräumen der Einzelschule – ein (vgl. Tillmann, 2011, S. 42). Damit wurde die Einzelschule zum zentralen Thema. Administrativ und pädagogisch bemühte man sich, Ideen und Praxis der inneren Schulreform als Ansatzpunkte für die Veränderung und Verbesserung von Unterricht zu nutzen, etwa durch Seminare zur Verbesserung der Lehrerkooperation, durch Arbeit am Schulklima oder durch Intensivierung der

⁶ „School-effectiveness“-Forschung versucht die Wirksamkeit einer Schule zu erfassen und zu beschreiben. Ausführlich in Huber (1999).

Elternarbeit (vgl. Wenzel, 2008, S. 425f.). Die Einzelschule sollte zum „Motor der Schulentwicklung“ (Dalin & Rolff, 1990) werden. Spätestens seitdem ist der Begriff der Schulentwicklung in der schulpädagogischen Diskussion zentral (vgl. Tillmann, 2011, S. 42).

In der Schulentwicklungsforschung trat die Frage nach dem bestmöglichen Weg zur Entwicklung der Einzelschule auf und damit verbunden die Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht. Es wurden verschiedene Konzepte und Instrumente entwickelt, die sich einerseits komplementär ergänzen, andererseits hinsichtlich der theoretischen Rahmung und Zielsetzung divergierend sind und zum Teil auch gegeneinander stehen (vgl. Holtappels, 2003, S. 135). Im Folgenden werden die zwei bis heute einflussreichsten Ansätze beschrieben: der Ansatz der Organisationsentwicklung sowie der Ansatz der Pädagogischen Schulentwicklung⁷.

2.1.1 Schulentwicklung als Organisationsentwicklung

Die in der Tradition der Organisationsentwicklung stehenden Ansätze gelten als Ausgangspunkt der theoretischen Überlegungen zur Entwicklung der Einzelschule, gar zur Schulentwicklung (vgl. Rolff, 2010, S. 30). Diese Konzepte stammen aus dem Wirtschaftsbereich und führen aus, wie Entwicklungsprozesse in Organisationen initiiert und durchgeführt werden können.

2.1.1.1 Entstehungsgeschichte und Merkmale der Organisationsentwicklung

Organisationsentwicklung ist heutzutage ein weit verbreitetes Konzept, um in Organisationen und Betrieben durch die Beeinflussung der Organisationsstruktur, der Unternehmenskultur und des individuellen Verhaltens einen sozialen Wandel von innen heraus umzusetzen. In den Ansätzen der Organisationsentwicklung wird eine Organisation oder ein Betrieb mit seinen Normen, Rollen, Interaktionsprozessen und Kommunikationsprozessen betrachtet, nicht dagegen einzelne Personen (vgl. Wenzel, 2008, S. 433).

Die Wurzeln hat die Organisationsentwicklung zum einen in der Human-Relations-Bewegung – ein in den USA entstandener Denkansatz, der die Pflege der zwischenmenschlichen Beziehungen zu fördern versucht und stärker in das

⁷ Neben den beiden skizzierten Ansätzen existieren zahlreiche weitere Theorieansätze zur Schulentwicklung. Für einen Überblick siehe Bohl (2009).

Management einbezieht. In den 30er Jahren haben Sozialwissenschaftler die Bedeutung menschlicher Beziehungen zwischen Führenden und Geführten sowie zwischen Gleichgestellten in Betrieben untersucht. Es ging die Erkenntnis ein, dass Veränderungen in der Produktion häufig auf erhebliche Widerstände stießen und oft nur weit unter ihrem potenziellen Wert genutzt wurden, wenn sie ohne Mitwirkung aller Betroffenen oder gar gegen deren Bedenken und Widerstand eingeführt wurden (vgl. Wenzel, 2008, S. 432). Zum anderen basiert die Organisationsentwicklung auf Kurt Lewin⁸ und seine Forschungen zur sozialen Feldtheorie, zu Führungsstilen und zur Gruppendynamik. Lewin (1975) entwickelte mit den auf die sozialen Strukturen bezogenen Schritten des Auftauens, Veränderns und Einfrierens eine wichtige konzeptionelle Grundlage für institutionelle Veränderungsprozesse. In seinem Drei-Phasen Modell, im Englischen „resistance to change“ genannt, geht Lewin davon aus, dass für eine erfolgreiche Veränderung einer Organisation drei Phasen erforderlich sind: In der Phase des Auftauens wird die grundsätzliche Bereitschaft für den Veränderungsprozess geschaffen („Unfreezing“). Darauf folgt die eigentliche Veränderung („Changing“). In einer letzten Phase sollte das veränderte Verhalten stabilisiert werden („Refreezing“)⁹. Organisationsentwicklung zielt Lewin zufolge auf der Grundlage sozialpsychologischer und gruppendynamischer Erkenntnisse auf die Verbesserung der sozialen Beziehungen in einer Organisation ab, um auf diesem Weg sowohl die Ziele der Organisation besser zu erreichen als auch die Mitarbeiterzufriedenheit zu erhöhen (vgl. ebd., S. 432).

In den USA kam das Konzept der Organisationsentwicklung bereits in den 60er Jahren im Rahmen der Schulentwicklung in Gang. In Deutschland wurde der Ansatz erstmals Ende der 70er Jahre aufgegriffen und der Fortbildung für Schulleitungen in Nordrhein-Westfalen zugrunde gelegt (vgl. Rolff, 1998, S. 298f.). Als orientierendes Konzept für Einzelschulen kam der Ansatz der Organisationsentwicklung erst zu Beginn der 90er Jahre zu tragen und wurde maßgeblich von Rolff¹⁰ (1993, 1995a,

⁸ Kurt Lewin gilt als einer der bedeutendsten Psychologen dieses Jahrhunderts. Seine Leistungen liegen vor allem in der Sozialpsychologie.

⁹ Weitere Informationen zu Lewins Drei-Phasen-Modell finden sich in Lewin (1975).

¹⁰ Hans-Günter Rolff ist ein deutscher Erziehungswissenschaftler und emeritierter Professor für Schulpädagogik der Technischen Universität Dortmund. Er gründete das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) und arbeitet seit vielen Jahren in der Lehrer-, Schulleiter und Schulaufsichtsförderung. Hans-Günter Rolff hat den Diskurs über Schul- und Unterrichtsentwicklung geprägt und lieferte in diesem Zusammenhang allein sowie in Zusammenarbeit mit anderen Autoren (u.a. Herbert Buchen, Claus G. Bühren, Per Dalin und Leonhard Horster) zahlreiche Ansätze und Ausführungen.

1995b) und Rolff und Dalin¹¹ (1990) vorangetrieben.

Rolff geht davon aus, dass sich Organisationsentwicklungsprozesse an Schulen in ihrer Struktur und in ihrem Aufbau nicht wesentlich von Organisationsentwicklungsprozessen in Unternehmen, Vereinen und Organisationen unterscheiden und überträgt seit Anfang der 90er Jahre die aus der Wirtschaft stammenden Ansätze auf den schulischen Bereich. Ihm kommt sicherlich das Verdienst zu, dass Schule heute als Organisation und Schulentwicklung als Organisationsentwicklung gesehen wird (vgl. Kiper, 2009, S. 131). Im schulischen Kontext bedeutet Organisationsentwicklung die

„Entwicklung der Fähigkeit des schulischen Sozialsystems, sich veränderten Anforderungen und neuartigen Problemen zu stellen und diese möglichst zu bewältigen, und ebenso darum, das Verständnis des gesamten Systems zu seinen Subsystemen bzw. Untergliederungen sowie zu seiner Umwelt zu verbessern“ (Wenzel, 2008, S. 433).

Zusammengefasst umfasst Organisationsentwicklung folgende Schritte: Ein Kollegium, möglichst unter Beteiligung von Eltern und der Schülerschaft, formuliert nach einer Analyse der eigenen Situation und eventueller Probleme in eigener Verantwortung und zumeist mit Unterstützung eines externen Beraters in Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Selbstanalyse und den festgestellten Stärken und Schwächen Ziele und Schwerpunkte für die Entwicklung der eigenen Schule. Auf diese Ziele hin werden Handlungspläne erstellt, verabschiedet und in der Praxis umgesetzt. Nach einer gewissen Zeit wird im Kollegium eigenständig oder unter Beteiligung Außenstehender überprüft, ob die zur Problemlösung gedachten Aktivitäten die gewünschten Ziele erreichen (vgl. ebd., S. 432f.).

Durch schrittweise Problemlöseprozesse wird angeregt, die gesetzten Ziele, die verwendeten Methoden und die dadurch bewirkten Ergebnisse regelmäßig zu überprüfen, um eine institutionelle Struktur aufzubauen (vgl. Rolff, 2010, S. 30). Horster und Rolff (2006b) propagieren, dass die Qualität von Schule und Unterricht nur langfristig gesichert bzw. systematisch verbessert werden kann, wenn die gesamte Schule an der Entwicklung arbeitet (vgl. Horster & Rolff, 2006b, S. 56).

¹¹ Per Dalin war ein norwegischer Lehrer, Lehrerausbilder, Forschungsleiter, Berater sowie Professor für Pädagogik an der Universität Oslo. Darüber hinaus war er Koordinator des Schulentwicklungs-Zentrums der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). Dalin gründete im Jahr 1974 das Forschungs-, Entwicklungs- und Beratungsinstitut IMTEC (International Movement towards Educational Change) und leitete dieses. In diesem Kontext entstanden auch seine Organisationsentwicklungsansätze zur Entwicklung der Einzelschule.

Organisationsentwicklungsprozesse beziehen sich demnach auf das Ganze der Schule und sind grundsätzlich langfristig angelegt und dezidiert prozessorientiert. Das Konzept der Organisationsentwicklung ist in Deutschland seit Anfang der 90er Jahre vielfach praktisch erprobt worden, u.a. im Modellvorhaben „Schule & Co.“, das die Bertelsmann Stiftung in den Jahren 1997 bis 2002 in Nordrhein-Westfalen (NRW) durchführte¹², sowie in der schulpädagogischen Beratungsstelle in Hamburg durch Redlich, Schley und Pieper (vgl. Pieper, 1986; vgl. Schley, 1988; vgl. Schley, 1990; vgl. Schley, 1991).

2.1.1.2 Der Institutionelle Schulentwicklungsprozess (ISP)

Der ISP („Institutionelles Schulentwicklungsprogramm“, später in „Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess“ umbenannt) ist ein auf dem Konzept von Organisationsentwicklung aufbauender Schulentwicklungsansatz. Der ISP wurde vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (LSW) in Soest in Zusammenarbeit mit Rolff entwickelt¹³ und übernahm in Deutschland eine tragende Rolle im schulentwicklungsbezogenen Prozess der 90er Jahre, vor allem in Nordrhein-Westfalen (NRW)¹⁴. Beim ISP handelt es sich um einen Organisationsentwicklungsprozess, der auf die beraterunterstützte Entwicklung einer gesamten Schule zielt, wobei das Kollegium selbst die Entwicklungsschwerpunkte festlegt.

Ziel ist es nach Aussage seiner Begründer

„die ‚Problemlösefähigkeit‘ von Schule zu erweitern, d.h. die Fähigkeit der Schule, internen oder von außen kommenden neuen Anforderungen in der Weise zu begegnen, daß sie die tatsächlichen Bedürfnisse treffen und die Entwicklungskapazität der Schule stärken“ (Dalin et al., 1996, S. 40).

Die schulische Weiterentwicklung wird als zyklischer bzw. spiralförmiger Lernverlauf konzipiert und umfasst in seinem idealtypischen Verlauf zehn aufeinander folgenden Phasen (vgl. Abbildung 1), die hier – wie auch von den Begründern – auf sieben Phasen verdichtet dargestellt werden (vgl. Dalin et al.,

¹² Eine ausführliche Beschreibung des Projekts „Schule & Co.“ erfolgt in Kapitel 2.3.1.

¹³ ISP wurde ursprünglich in den 80er Jahren von Per Dalin im norwegischen Forschungs-, Entwicklungs- und Beratungsinstitut IMTEC entwickelt und in verschiedenen europäischen Ländern erprobt und daraufhin weiterentwickelt. In Deutschland wurde ISP am Institut für Schulentwicklungsforschung (IfS) in Dortmund weiterentwickelt, in den Niederlanden durch Klekamp.

¹⁴ In NRW wurde die Übertragung von Organisationsentwicklungskonzepten bereits früh und systematisch gefördert, vor allem in der schulinternen Lehrerfortbildung (SchILF) und in der Schulleitungsfortbildung.

1996, S. 44). Die Autoren betonen, dass diese Entwicklungsprozesse selten linear, sondern aufgrund der individuellen Bedingungen in der Schule eher zu unterschiedlichen Zeiten im Prozess auftreten und dadurch weitgehend zyklisch oder spiralförmig ablaufen (vgl. ebd., S. 48).

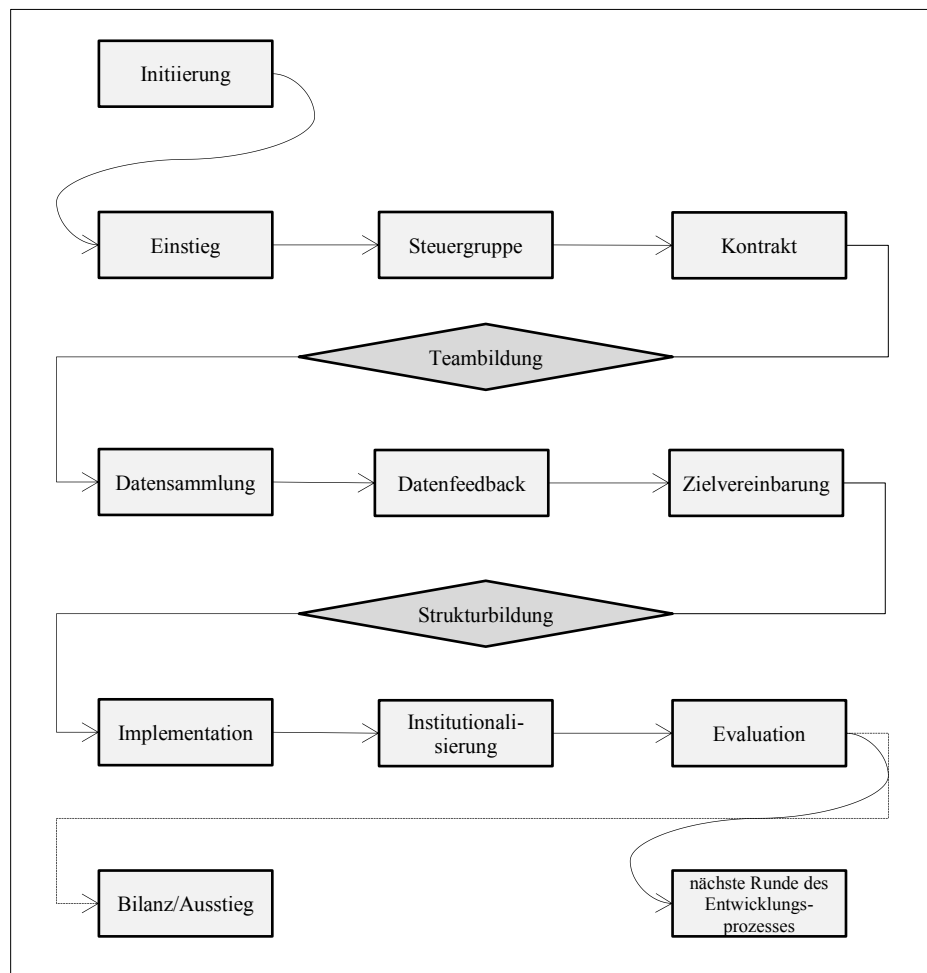


Abbildung 1: Phasenschema des Institutionellen Schulentwicklungsprozesses (ISP) (nach Dalin, Rolff & Buchen, 1996, S. 45)

Die *Initiation* der Schulentwicklung kann von einzelnen Mitgliedern der Schule ausgehen oder von außen angestoßen werden. Dabei können sich Schulen den Autoren zufolge aus unterschiedlichen Gründen in einen Schulentwicklungsprozess begeben (vgl. Dalin et al., 1996, S. 50). Die Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von „Bedürfnissen“ einer Schule, die es aufzudecken gilt, damit die Gründe für den Entwicklungsprozess nachvollziehbar werden (vgl. ebd., S. 50). Damit sind sowohl die individuellen Bedürfnisse als auch die Bedürfnisse der ganzen Schule bzw. die ihrer Untereinheiten oder einer größeren Anzahl von Personen

gemeint. Um den gesamten Schulentwicklungsprozess zu steuern und zu koordinieren, schlagen die Autoren vor, eine Steuergruppe einzurichten, durch die alle „Strömungen des Kollegiums [...] und die Schulleitung ebenfalls“ vertreten sind (Dalin et al., 1996, S. 58). Spricht sich eine Schule klar für einen ISP aus – die Autoren sprechen von einer Zweidrittelmehrheit – schlagen die Autoren vor, eine Schulentwicklungsmoderatorin bzw. einen Schulentwicklungsmoderator zu akquirieren. Dadurch soll zum einen Verbindlichkeit geschaffen, zum anderen gegenseitige Erwartungen geklärt und das weitere Vorgehen festgehalten werden (vgl. ebd., S. 62).

In der nächsten Phase folgt eine *gemeinsame Diagnose* der derzeitigen Situation einer Schule. Soll eine Diagnose die Realität einer Schule nahezu unverzerrt widerspiegeln, muss sie die Sichtweisen und Erfahrungen des gesamten Kollegiums einbeziehen. Eine Diagnose im ISP ist also eine gemeinsame Diagnose (vgl. ebd., S. 81). Die Diagnose umfasst dabei die Datenbeschaffung, Datenerhebung, Datenanalyse und Dateninterpretation. Diese Phase gilt als Einstieg in das organisationale Lernen. Durch die gemeinsame Betrachtung und Interpretation der Realität der Schule treten die Mitglieder in einen gemeinsamen Lernprozess ein (vgl. ebd., S. 82).

Es folgt die Phase der *Zielklärung/Zielvereinbarung*. Diese hat einen hohen Stellenwert im ISP. Es geht darum, auf der Basis der interpretierten Daten Ziele zu klären, Prioritäten zu setzen und daran anschließend Aktionsplanungen vorzunehmen.

In der Phase *Maßnahmen- bzw. Projektplanung* folgt die Umsetzung von Zielen und Prioritäten in konkrete Planungen. Um Organisationsveränderungen möglich werden zu lassen, sind häufig Trainings oder Fortbildungen vonnöten, vor allem in Bereichen wie Projektmanagement, Evaluation und Teambildung. Ebenso kann es notwendig sein, Fortbildungen zu spezifischen Inhaltsbereichen zu veranstalten (vgl. ebd., S. 47f.).

Einen vorläufigen Abschluss findet der Prozess in der *Institutionalisierung*. Zum einen müssen Schulen die Innovation zur Routine machen, d.h. die Veränderungen implementieren, zum anderen soll durch den Aufbau eines Unterstützungssystems der Schulentwicklungsprozess institutionalisiert werden (vgl. ebd., S. 263). Gelingt die Institutionalisierung, werden Schulentwicklungsmoderatoren überflüssig (vgl. Dalin et al., 1996, S. 294).

Die *interne Evaluation* hat eine allgemeine Bedeutung für den ISP und dient der Einschätzung der eigenen Praxis (vgl. ebd., S. 276).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der ISP auf die Professionalität und Problemlösefähigkeit der schulischen Mitglieder abzielt, indem der schulische Entwicklungsprozess durch systematische Evaluation abgesichert wird und sich in der Veränderung der Schulstrukturen niederschlägt¹⁵.

2.1.2 Pädagogische Schulentwicklung

Seit Mitte der 90er Jahre werden die Konzepte der Organisationsentwicklung konfrontiert mit der sogenannten Pädagogischen Schulentwicklung – ein weiterer Ansatz zur Veränderung der Einzelschule, der die Entwicklung des Unterrichts ins Zentrum von Schulentwicklung setzt. Die Autoren greifen vorwiegend den Bereich der Lehr-Lern-Formen auf und unterbreiten Vorschläge, die unterrichtliche Praxis in den Schulen nachhaltig zu verändern bzw. zu verbessern (vgl. Klippert, 2008b; vgl. Meyer, Feindt & Fichten, 2007).

2.1.2.1 Pädagogische Schulentwicklung nach Bastian

Im Jahr 1997 entwickelte Bastian¹⁶, u.a. in Zusammenarbeit mit Combe¹⁷, das Unterrichtsentwicklungskonzept Pädagogische Schulentwicklung – ein Verfahrensvorschlag, der es Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen soll, „möglichst zügig konkrete Veränderungen im Bereich der Lernkultur zu erproben und so an der Entwicklung ihrer Schule zu arbeiten“ (Bastian & Combe, 1998, S. 7).

Pädagogische Schulentwicklung definiert Bastian in der Tradition der „inneren Schulreform“¹⁸ als

„einen Selbstbildungsprozeß der Institutionsmitglieder, in dem der Zusammenhang von gutem Unterricht, einer an Mündigkeit orientierten Subjektentwicklung und den dafür angemessenen institutionellen Bedingungen bearbeitet wird. Ausgangspunkt ist das Interesse an einer Erneuerung des Unterrichts und den daraus folgenden institutionellen und individuellen Veränderungen“ (Bastian, 1998, S. 34).

¹⁵ Detaillierte Informationen zu den einzelnen Schritten des ISP finden sich in Dalin, Rolff & Buchen (1996).

¹⁶ Johannes Bastian ist Erziehungswissenschaftler und Schulentwicklungsforscher. Er ist emeritierter Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schulentwicklungsforschung und Lehrerbildung.

¹⁷ Arno Combe war Professor für Schulpädagogik an der Universität Hamburg.

¹⁸ Innere Schulreform meint Änderungen von pädagogischen Strukturen und Organisationsformen auf der Ebene der Einzelschule. Unter äußerer Schulreform werden systemische Änderungen verstanden, die durch Politik und Verwaltung durchgesetzt werden.

Anders als das Konzept der Organisationsentwicklung, welches bei der Veränderung der Schule als soziale Organisation ansetzt, stellt die Pädagogische Schulentwicklung die Entwicklung des Unterrichts ins Zentrum aller Bemühungen um Schulentwicklung. Pädagogische Schulentwicklung ist langfristig angelegt und setzt auf einen selbst initiierten und/oder von außen gestützten Bildungsprozess, in dem die Mitglieder der Schule durch problemformulierendes und -lösendes Handeln miteinander lernen (vgl. ebd., S. 38). Das Konzept bietet unterrichtsbezogene Unterstützungssysteme mit neuen Formen handlungsorientierten, eigenständigen und kooperativen Lernens, z.B. Methodentraining und kollegiale Supervision (vgl. ebd., S. 34ff.)

Bastian (1998) beschreibt die Aufgabengebiete der Pädagogischen Schulentwicklung anhand von fünf Thesen: Er geht davon aus, dass die Expertinnen und Experten für Schulentwicklung in den Schulen vorzufinden sind und wer Schulentwicklung fördern will, sollte zunächst einmal nachschauen, was sich dort tut (These 1). Interesse an Schulentwicklung kann sich in der Schule insbesondere dann entfalten, wenn sie klein anfängt, wenn sie Hilfen zur Bewältigung der Alltagsprobleme anbietet, wenn sie bei den Interessen an Unterrichtsreform ansetzt – kurz: wenn sie sich in die Tradition innerer Schulreform einreicht und diese mit dem Blick auf die ganze Schule weiterführt (These 2). Ausgangssituationen, Problemlagen und Interessen an Schulen sind laut Bastian unterschiedlich und verlangen nach unterschiedlichen Ansätzen. Welches Konzept der eigenen Ausgangssituation und der eigenen Perspektive angemessen ist, sollte Bastian zufolge jede Schule selbst prüfen und entscheiden (These 3). Beide Wege, sowohl der Organisationsentwicklung als auch der Pädagogischen Schulentwicklung, verfolgen ein gemeinsames Ziel: Sie wollen allen an Schule Beteiligten helfen, ihren eigenen Entwicklungsprozess reflektiert, so weit wie möglich aus eigener Kraft und in gemeinsamer Absprache zu gestalten (These 4). Sein Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung sieht Bastian als ein Schulentwicklungskonzept „neben anderen“ (Bastian, 1998, S. 33). Dabei geht die Pädagogische Schulentwicklung analytisch davon aus, dass das Hauptproblem und Hauptinteresse von Lehrerinnen und Lehrern in einer schulinternen Verbesserung der Unterrichtskultur liegt. Nach Bastian (1998) sollte die Pädagogische Schulentwicklung an diesen Interessen an Veränderungen der institutionellen Bedingungen der Einzelschule anknüpfen. Das Konzept setzt dabei auf einen Bildungsprozess, in dem die Mitglieder der Schule durch

problemformulierendes und problemlösendes Handeln miteinander lernen. Pädagogische Schulentwicklungsprozesse haben damit einen hohen Übereinstimmungsgrad mit Projektlernprozessen. In diesem Verweisungsverhältnis von Unterrichtsreform, Institutionsentwicklung und Selbstbildung liegt Bastian zufolge der theoretische Kern Pädagogischer Schulentwicklung (These 5) (vgl. Bastian, 1997, S. 6ff.).

Bastians Ausführungen zur Pädagogischen Schulentwicklung blieben eher auf theoretischer Ebene – eine Praxisprogrammatische blieb aus. Ende der 90er Jahre wurde sein Ansatz von Klippert konkretisiert, der ebenfalls unter dem Namen Pädagogische Schulentwicklung firmiert.

2.1.2.2 Pädagogische Schulentwicklung nach Klippert

Seit Mitte der 90er Jahre vertritt Heinz Klippert¹⁹ sein Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung (PSE) und legt seitdem zahlreiche Publikationen zu den Themen Methodentraining, Kommunikationstraining und Teamentwicklung vor²⁰. In seinem sogenannten PSE-Programm legt Klippert die Konzentration auf methodische und didaktische Ansätze des Unterrichts und stellt die Lernkompetenz der Schülerinnen und Schüler sowie das Methodentraining in den Mittelpunkt von Schulentwicklung (vgl. Klippert, 1998a).

Dreh- und Angelpunkt der Klippertschen PSE der 90er Jahre war das systematische Methodentraining mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Lehrkräften. Kernstück der PSE ist das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der Schülerinnen und Schüler, kurz EVA. EVA zielt vorrangig auf inhaltlich-fachliche Lernprozesse ab. Im Vordergrund steht das jeweilige Fach- bzw. Lehrplanthema, welches von den Schülerinnen und Schülern mit Hilfe wechselnder Arbeits-, Kommunikations- und Kooperationsmethoden erschlossen wird, sowie das Entwickeln von Selbstständigkeit und Lernkompetenz auf Schülerseite (vgl. Klippert, 2008a, S. 13).

EVA umfasst Formen des eigenverantwortlichen Lernens, u.a. Projektarbeit, Stationenarbeit und Wochenplanarbeit. Die konkreten Lernhandlungen können sehr

¹⁹ Heinz Klippert ist Diplom-Ökonom und ausgebildeter Lehrer. Seit 1977 ist er Dozent am Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstitut der evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (ehemals: Lehrerfortbildungsinstitut der evangelischen Kirchen) in Landau. Er hat zahlreiche Bücher zum Thema Unterrichtsentwicklung, Methodenlernen sowie handlungsorientierter Unterricht verfasst und ist Trainer, Berater und Ausbilder für Pädagogische Schulentwicklung.

²⁰ Klipperts Buch „Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht“ (2012) ist aktuell in der 20. Auflage erhältlich.

unterschiedlich ausfallen. EVA-Unterricht kann als „Arbeitsunterricht“ bezeichnet werden, beim eigenverantwortlichen Beschaffen und Auswerten von Informationen beginnen und reicht über das Planen und Organisieren von Arbeitsprozessen bis hin zum Analysieren, Kommentieren und Problematisieren fachlicher Sachverhalten (vgl. ebd., S. 45). EVA setzt also bei relativ einfachen Lerntätigkeiten ein und wird mit wachsender Lernkompetenz der Schülerinnen und Schüler anspruchsvoller und komplexer.

EVA verlangt aber nicht nur nach schüleraktivierenden Lernarrangements, sondern zugleich nach einer veränderten Lehrerrolle. Lehrkräfte sollten den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich mehr zumuten und zutrauen, Lernprozesse organisieren und moderieren, Schülerinnen und Schülern beratend zur Seite stehen sowie durch Zielvorgaben das Lernen unterstützen etc. (vgl. Klippert, 2013, S. 97f.).

Diese Ausrichtung des Unterrichts verspricht Klippert zufolge nicht nur eine zeitgemäße Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler, sie eröffnet darüber hinaus zugleich eine deutliche Entlastung für die verantwortlichen Lehrkräfte. Wenn Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten und in aktiver und interaktiver Weise Aufgaben und Probleme lösen, wird es laut Klippert für die betreffenden Lehrkräfte zwangsläufig leichter und befriedigender (vgl. Klippert, 1997, S. 15). Voraussetzung dafür ist, dass die Schülerinnen und Schüler hinreichend bereit und dazu in der Lage sind, die ihnen übertragenen Aufgaben selbstständig und methodisch orientiert zu lösen (vgl. ebd., S. 15).

Um Unterricht zu verändern, sind laut Klippert Maßnahmen einer entsprechenden differenzierenden Fortbildung bzw. Qualifizierung sowohl auf Schülerseite als auch auf Lehrerseite notwendig. Neben der Schülerqualifizierung (EVA) beinhaltet der Qualifizierungsprozess auf Lehrerseite verschiedene Maßnahmen wie Workshops, Konferenzen und Teamfortbildungen.

Ob und inwieweit das Trainingsprogramm von einem Kollegium angefordert und genutzt wird, hängt von dem gesamten Kollegium ab. Klippert zufolge muss das Kollegium mit einer Zweidrittelmehrheit beschließen, den Prozess der PSE im eigenen System anzugehen. Dann kann die konkrete Qualifizierung einsetzen und zwar moderiert und unterstützt von einschlägig ausgebildeten Methodentrainerinnen und -trainern und PSE-Beraterinnen und -beratern, die im Auftrag der jeweils zuständigen Landeseinrichtung zur Lehrerfortbildung tätig werden.

PSE nach Klippert war Anfang der 90er Jahre vorrangig die Aufgabe einzelner Innovatoren und weniger die Aufgabe von Schulleitungen oder ganzen Kollegien. Allein durch die Ausarbeitung, Erprobung und Veröffentlichung handlungsorientierter und alltagstauglicher Lehr-, Lern und Trainingsbausteine versuchte Klippert, der intendierten PSE Gestalt zu verleihen. Die Rolle der Schulleitung, der Eltern, der Fachgruppen und sonstiger Funktionsträger in der Schule berücksichtigte Klippert Anfang der 90er Jahre nicht.

2.1.3 Kritik an den Konzepten zur Schulentwicklung

In der pädagogischen Diskussion in Deutschland wurden sowohl Rolffs Ansatz zur Organisationsentwicklung als auch der Ansatz der Pädagogischen Schulentwicklung nach Bastian und Klippert nicht einhellig geteilt. Die Einwände gegen die Ansätze wurden vor allem wechselseitig von ihren jeweiligen Vertretern hervorgebracht.

Mitte der 90er Jahre wurde eine Diskussion über die bis dahin von der Organisationsentwicklung dominierte Schulentwicklung angestoßen. Schulentwickler warfen Rolff in erster Linie vor, er würde den Kern von Schule, den Unterricht, nicht erreichen (vgl. Bastian, 1997; vgl. Bastian, 1998; vgl. Bastian & Combe, 1998; vgl. Kiper, 2009; vgl. Klippert, 1997; vgl. Meyer, 1997). Hier ist zunächst Klippert (1997) zu nennen, der Ende der 90er Jahre ausführt:

„OE ist grundsätzlich langfristig angelegt und hat einen relativ hohen komplexen Zuschnitt. Innoviert und verbessert werden soll die Organisation als Ganze. [...] Entsprechend vielschichtig und langwierig sind die betreffenden Klärungs-, Abstimmungs- und Innovationsprozesse. Da werden Probleme gesucht und natürlich auch in großer Vielzahl gefunden. Da werden Befragungen durchgeführt und umfangreiche Daten gesammelt, Daten ausgewertet und Datenfeedbacks organisiert, Entscheidungen angebahnt und Prioritäten gesetzt, Kontroversen geführt und Konflikte ausgetragen, Ziele geklärt und Ziele vereinbart, Aktionen geplant und Arbeitsgruppen gebildet, Steuergruppen installiert und konkrete Vorhaben implementiert, Strukturen diskutiert und Projekte evaluiert. Kurzum, die Konferenz- und Arbeitsbelastung während dieser OE-Prozesse erreicht rasch ein Ausmaß, von dem viele gutwillige Lehrkräfte abgeschreckt werden, weil sie sich durch die vielschichtige Sisyphusarbeit überfordert fühlen.“ (Klippert, 1997, S. 13)

Klippert (1997) zufolge müssen „ganz erhebliche Abstriche“ (ebd., S. 13) vom Konzept Organisationsentwicklung gemacht werden, er fordert:

1. Die Reduzierung des Innovationsfeldes auf einen überschaubaren Kernbereich der Lehrertätigkeit, den Unterricht;
 2. die Straffung der meist langwierigen Such-, Reflexions- und Entscheidungsprozesse im Vorfeld der eigentlichen Innovationsarbeit, sowie
 3. die Offerierung gezielter Qualitätsangebote für die betreffenden Lehrkräfte/Kollegien, damit diese – unterstützt durch erfahrene Innovatoren – möglichst rasch das nötige Know-how erwerben, um die intendierte Innovationsarbeit zügig und erfolgreich zu realisieren.“
- (ebd., S. 17)

Diesen Grundüberlegungen versuchte Klippert Ende der 90er Jahre mit seinem PSE-Programm Rechnung zu tragen, das Lernen der Schülerinnen und Schüler lebendiger und handlungsbetonter zu gestalten. Klippert (1998b) bestreitet jedoch nicht die Notwendigkeit, die Schul- und Unterrichtskultur zu verändern. Er hielt den Ansatz der Organisationsentwicklung für in sich stringent und gab ihm hinsichtlich seines Menschenbildes Zustimmung:

„Ein mündiges Kollegium, das engagiert, kreativ und selbstbestimmt die Gestaltung der Einzelschule in die Hand nimmt, bestehende Probleme löst, die Schule zeitgemäß profiliert, für die nötige Qualitätssicherung sorgt und bei alledem eine tragfähige ‚Corporate Identity‘ entwickelt, ist ein ehrenwertes Ziel und ganz sicher auch der Wunsch eines jeden Schulreformers.“ (Klippert, 1998b, S. 47)

Dennoch sah er lange Zeit große Probleme bei der Implementierung von Organisationsentwicklungsprozessen in der Schule, da die Bereitschaft „derart umfängliche und belastende Schulentwicklungsprogramme anzugehen und durchzustehen, erfahrungsmäßig gering [ist]“ (ebd., S. 49). Er forderte eine kleinschrittigere und strukturiertere Vorgehensweise.

Auch Meyer²¹ (1997) betont, dass der Unterricht das Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern sei und fordert, dass Schulentwicklung immer bei Unterrichtsentwicklung ansetzen muss (vgl. Meyer, 1997, S. 47ff.). Meyer sieht die Trias aus Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung²² als „zu eng“ (vgl. Meyer, 2001, S. 185) und erweitert sie um die Felder Lehrplanentwicklung und Erziehungsentwicklung.

Neben Klippert und Meyer setzt sich vor allem Bastian, u.a. in Zusammenarbeit mit Combe, in mehreren Veröffentlichungen mit Rolffs Ansätzen auseinander (vgl. Bastian, 1997, 1998a, 1998b; Bastian & Combe, 1998). In zwei Artikeln der Zeitschrift PÄDAGOGIK (2/97 und 11/98) nehmen die Autoren konkret Bezug zum Konzept der Organisationsentwicklung sowie zum ISP.

Bastian sieht Organisationsentwicklungsprozesse als relativ abstrakte Verfahren, die nur schwer neben dem Unterricht zu bewältigen sind. Den damit verbundenen Diagnose- und Zielklärungsprozess beschreibt Bastian als langwierig, die vielfältigen Aktivitäten, die neben dem Unterricht bewältigt werden müssen, überfordern Lehrerinnen und Lehrer „und nicht wenige Gruppen ‚sterben‘ auf diesem Weg“

²¹ Hilbert Meyer war Professor für Schulpädagogik an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg. Seit 2009 ist er emeritiert. Meyer wurde durch zahlreiche Veröffentlichungen zur Allgemeinen Didaktik, Unterrichtsmethodik und Schulentwicklung bekannt.

²² Eine ausführliche Beschreibung der „Trias der Schulentwicklung“ erfolgt in Kapitel 2.2.1.

(Bastian, 1998, S. 37). Die differenzierten und mit immer wieder neuen Entscheidungsprozeduren verbundenen Prozesse des ISP haben ihm zufolge einen hohen Preis:

„Das mit diesem Konzept verbundene Selbstverständnis der Organisationsentwicklung, die Arbeitsstrukturen einer Organisation zu verbessern und die entsprechenden Verfahrensvorschläge des ISP berühren das Interesse an einer Weiterentwicklung nur am Rande.“ (Bastian & Combe, 1998, S. 6)

Bastian wirft dem Ansatz der Organisationsentwicklung einen fehlenden Bezug zum schulischen Alltag vor. Doch eben in der Gestaltung von Unterricht sieht er die Haupttätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Unterrichtsentwicklung bzw. die Entwicklung einer Lernkultur müsse Bastian und Combe zufolge zum Ausgangspunkt der konzeptionellen Überlegungen und der praktischen Erprobung von Schulentwicklung werden (vgl. ebd., S. 6).

Kiper (2009) wirft Rolff in einer Veröffentlichung ebenfalls vor, sich in seinen Überlegungen zum Unterricht aus den 90er Jahren nicht differenziert genug mit Unterricht auseinandergesetzt zu haben (vgl. Kiper, 2009, S. 132). Rolffs Überlegungen, insbesondere zum Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung, bleiben Kiper zufolge bis heute eher auf allgemeiner Ebene. Es finden sich dort lediglich Stichworte – damit „bleibt eine konzeptionelle Lücke mit Blick auf den Unterricht, die entweder durch die Ansätze anderer Schulentwickler [...] oder durch die Professionellen selbst [...] zu schließen ist“ (ebd., S. 132).

Kiper konkretisiert diese Anmerkung und beleuchtet vier Texte²³ von Rolff kritisch. Sie merkt an, dass die Überlegungen den Unterricht und seine Weiterentwicklung nicht in den Mittelpunkt seiner Aufmerksamkeit rücken, seine Ausführungen mit den Überlegungen zur Schulentwicklung als Organisationsentwicklung eher locker verknüpft und sie in einem zu engen Bezug zu Fragen der Evaluation bleiben (vgl. ebd., S. 133ff.). In seinen Ausführungen stimulierte Rolff, so Kiper, keinen kognitiven Konflikt, der gelöst werden müsste und ließ durch das gleichberechtigte

²³ Hierbei handelt es sich um folgende Schriften:

Horster, L. & Rolff, H.-G. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim und Basel: Beltz.

Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (1999). *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.

Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim und Basel: Juventa.

Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.

Nebeneinander der verschiedenen Denkansätze zu, dass auch mit wenig wirksamen oder sogar unwirksamen und kontraproduktiven Ansätzen der Unterrichtsentwicklung gearbeitet wurde, die gegensprüchlich zu empirisch abgesicherten Erkenntnissen waren und sind (vgl. Kiper, 2009, S. 137f.). Seine Überlegungen bleiben Kiper zufolge pragmatisch, abstrakt und stehen relativ unvermittelt im Raum. Es bleibe undeutlich, wie Rolff sich konkret die Prozesse der Unterrichtsentwicklung denkt (vgl. ebd., S. 138). Kiper fragt, ob all diese Ansatzpunkte eine „Vermeidung von Auseinandersetzungen in der Sache“ sind und fordert mit Blick auf die verschiedenen Teilgebiete des Lehrerhandelns (z.B. Erziehen, Unterrichten, Diagnostizieren und Leistungsbeurteilung) integrative Theorien zu entwickeln und die Weitergabe der Expertise von Lehrerinnen und Lehrern sowie die Verbindung des fachlichen Wissens mit Wissen über die Leistung, Steuerung und Entwicklung von Organisationen stärker zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 139).

Dem gegenübergestellt würdigt Kiper etliche Leistungen von Rolff, Unterrichtsentwicklung zu systematisieren und zu verbreiten. Sie schätzt besonders Rolffs Erwartung gegenüber den Mitgliedern der Schule, zu Professionellen zu werden. Weiter schätzt Kiper, dass Rolff in seinen Ausführungen auf die Zusammenarbeit der Pädagogen in der Schule setzt, die Wichtigkeit der Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu selbstbestimmten und selbstregulierten Lernen als Grundlage für ein lebenslanges Lernen betont, notwendige Modernisierungsprozesse der Schule fokussiert, die Bedeutung der Schulleitung in Unterrichtsentwicklungsprozessen herausstellt sowie dass Rolff auf die Unterrichtsentwicklung in Netzwerken setzt (vgl. ebd., S. 136f.).

Rolff reagierte auf die zahlreichen kritischen Anmerkungen in mehreren Beiträgen und zeigte teils selbstkritische Einsicht, teils (scharfe) Zurückweisung (vgl. Rolff, 1996; vgl. Rolff, 1999; vgl. Rolff, 2006c). In einem Artikel nimmt Rolff (1999) explizit Stellung zu Bastians und Combes kritischen Anmerkungen. Nach einer Richtigstellung des Ursprungs vom ISP geht Rolff auf den Kritikpunkt Bastians und Combes (1998) ein, dass sein Konzept den Unterricht nicht erreichen würde. Dies weist Rolff von sich, indem er klarstellt:

„zweifelsfrei ist Unterricht der Kern von Schule, und Schulentwicklung verdient ihren Namen nur dann, wenn sie entscheidend zur Unterrichtsentwicklung beiträgt, besser noch: zur Lernförderung der Schüler, was ja nicht das gleiche ist“ (Rolff, 1999, S. 37).

Er beschreibt den Vorwurf als „grobes Missverständnis“ und verweist auf Publikationen und Beispiele seiner praktischen Schularbeit, die über Vorhaben berichten, den Unterricht weiterzuentwickeln (vgl. Rolff, 1999, S. 37f.). Auch den Vorwurf, Organisationsentwicklung benötige zu viel Zeit – ein bis zwei Jahre laut Bastian (1998) – und sei zu aufwendig, weist Rolff als „Popanz“ (Rolff, 1999, S. 39) von sich. Er sieht ein Vierteljahr für eine Diagnose als realistisch an und verweist auf seine eigene Forschungspraxis. Er verteidigt aus seiner Erfahrung und Überzeugung heraus ausdrücklich, umfassende, systematische und ergiebige Diagnosen durchzuführen (vgl. ebd., S. 38). Dies würde bei der Nutzung des bereits vorliegenden Instrumentariums nicht zur Überforderung führen. Vielmehr kritisiert Rolff die Praxis, ohne Diagnose oder anhand von Schnelldiagnosen zu verfahren, da diese weder Erkenntnisse noch begründete Hinweise für die Weiterentwicklung des Unterrichts liefern (vgl. ebd., S. 38). Neben der Zurückweisung zeigt Rolff jedoch hinsichtlich einiger Kritikpunkte Verständnis. In einem Fallbeispiel aus der Praxis des ISP reagiert Rolff auf die von einem Lehrer geäußerte Kritik an der Abstraktheit und Langwierigkeit des Verfahrens der Organisationsentwicklung wie folgt:

„Man hätte [...] auch induktiv vorgehen können: Also intensive Gespräche mit einzelnen Lehrern, Kontakt zur Schulleitung, [...] Erarbeitung von Ideen zur Verbesserung der Unterrichtssituation, - und dann spätestens wäre man vermutlich auf die Grenzen der Schule als Organisation gestoßen [...]“ (Buhren & Rolff, 1996, S. 36).

In seinen neueren Ausführungen merkt Rolff an, dass seine ausschließlich auf Organisationsentwicklung setzenden Überlegungen zu Schulentwicklung in den 90er Jahren anfangsweise allerdings „unterschätzt [haben], wie wichtig Unterrichtsentwicklung für Schulentwicklung ist“ (Rolff, 2006c, S. 44). Er hält einen passenden institutionellen Rahmen zwar nach wie vor für eine wichtige Voraussetzung qualitätvollen Unterrichts, erweitert seinen Ansatz der Organisationsentwicklung aber zur „Trias der Schulentwicklung“²⁴ und nutzt zusätzlich die Potenziale der Personal- und Unterrichtsentwicklung, um Schulentwicklung zu beschreiben.

Doch auch die Ansätze der Pädagogischen Schulentwicklung blieben nicht ohne Kritik. Rolff (1999) zufolge betonen Bastian und Combe zurecht, dass der Unterricht zur Kernaktivität von Lehrpersonen gehört (vgl. Rolff, 1999, S. 39). Jedoch stimmt

²⁴ Eine ausführliche Beschreibung der Trias der Schulentwicklung erfolgt in Kapitel 2.2.1.

Rolff nicht mit der Annahme überein, immer und unbedingt beim Unterricht anzufangen. Er proklamiert, dass im Systemzusammenhang jeder Weg der Schulentwicklung notwendig zum anderen führt und Schulen demzufolge frei entscheiden können sollen und dürfen, ob sie bei Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung oder Personalentwicklung beginnen (vgl. Rolff, 1999, S. 39). Weiter wirft Rolff Bastian und Combe vor, dass man Unterricht nicht „schnurstracks durch Lehrerfortbildung verändern kann“ (ebd., S. 38). Dazu gehöre viel mehr, weil in diesen schulischen Prozessen auch persönliche Haltungen eine Rolle spielen. Rolff zufolge bleibt Bastians und Combes Ansatz zu stark auf der konzeptionellen Ebene. Erfahrungsberichte darüber, ob und wie sich Bastians und Combes Ansatz in der Praxis bewährt hat, fehlen (vgl. ebd., S. 39). Die Inhalte, die Bastian und Combe präsentieren – Rolff nennt schulindividuelle Einstiege, Gründung einer Trägergruppe, Prozessmoderation oder Entwicklungsprojekte – wären keine neuen Beiträge und bereits in alten Beiträgen zum ISP nachzulesen (vgl. ebd., S. 39).

Auch Wenzel (2008) kritisiert das Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung. Ihm zufolge bleiben die Konzepte „in der Regel eine Darlegung des eigenen Verständnisses von Schul- bzw. Lern/Lehrkultur schuldig, nutzen diese Begriffe eher als normative Folie, ohne sie jedoch gehaltvoll auszufüllen“ (Wenzel, 2008, S. 435). Bastian (2007) räumt in seinen neueren Ausführungen ein, dass die Pädagogische Schulentwicklung bei ihrer Konzentration auf Unterrichtsentwicklung anfangs vor allem unterschätzt hat, wie wichtig Schulmanagement zur Unterstützung von Unterrichtsentwicklung ist (vgl. Bastian, 2007, S. 24). Seine Einsichten formuliert er in drei Thesen aus:

1. Schulentwicklung braucht Kontakt zum Unterrichtsalltag der Normalschule.
2. Schulentwicklung braucht eine Verbindung zur Unterrichtsentwicklung.
3. Unterrichtsentwicklung braucht Schulentwicklung.

(vgl. Bastian, 2007, S. 25).

Als Klippert Ende der 90er Jahre kleinschrittige und strukturierte Programme zur Weiterentwicklung des Unterrichts, jedoch auf schnellem und einfachem Weg forderte, lieferte er Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen seines Konzeptes der Pädagogischen Schulentwicklung Trainingseinheiten, Werkzeugkoffer und Übungen

zum Einsatz von Unterrichtsmethoden. Einige Autoren kritisieren, dass Klippert mit der Konzentration auf die Erweiterung von Unterrichtsmethoden nur einen Teil der umfangreichen Aufgaben von Schul- und Unterrichtsentwicklung abdeckt (vgl. Gruschka & Martin, 2002; vgl. Meyer, 2001; vgl. Stövesand, 2000; Rolff, 1998).

Hier ist zunächst Rolff (1999) aufzuführen, der Klipperts Konzept als „durchaus begrenzt“ (Rolff, 1999, S. 39) beurteilt. Klipperts Konzentration auf Methodentraining und Innovationsmanagement deutet Rolff als Reduktion

„insofern die fachdidaktische und vor allem bildungstheoretische Dimension dabei ebenso ausgespart bleibt wie die Beziehungsebene und eine allzu starke Fixierung auf Methoden reflexionshemmend wirkt, also bildungstheoretische und allgemeindidaktische Erwägungen ausblendet“ (Rolff, 1998, S. 301).

Auch Meyer (2001) kritisiert, dass Klipperts Konzept bildungstheoretisch zu kurz greift, weil es „die Didaktik auf die Methodik und die inhaltliche Vision von Schule auf die Technik der Organisationsentwicklung reduziert“ (Meyer, 2001, S. 184). Meyer, Feindt und Fichten (2007) sehen diese „Engführung der Unterrichtsentwicklung“ auf den Methodenaspekt als einen möglichen Grund für die langfristige Erfolglosigkeit von Unterrichtsentwicklungsprojekten dieser Art an vielen Schulen (vgl. Meyer et al., 2007, S. 68).

Gruschka, Martin und Stövesand (2000) haben sich eingehend mit Klipperts Konzepten beschäftigt und bemängeln diese auf didaktisch-inhaltlicher Ebene (vgl. Gruschka & Martin, 2002; vgl. Stövesand, 2000). Gruschka (2012) wendet sich explizit gegen das Methoden- und Kommunikationstraining und bezeichnet diese Strategien als „Methodenwahn“ und „Irrweg“ (Gruschka, 2012, S. 1ff.). Er sieht darin „einfache Lösungen für die komplexen Probleme des Unterrichts“ (Gruschka & Martin, 2002). Seine Konzepte erwecken in Gruschka den Eindruck, als wolle Klippert den Schülerinnen und Schülern Mühe ersparen und die Lehrkräfte von der Arbeit an der Vermittlung des Verstehens befreien (vgl. Gruschka & Martin, 2002). Gruschka sieht Klipperts Erfolg darin begründet, dass in der öffentlichen Diskussion um das desolante Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler in internationalen Schulleistungsuntersuchungen überraschend wenig die gesellschaftlichen Ursachen beachtet werden. Die Gründe für die schlechten Ergebnisse werden im Schulsystem und vor allem in der fehlenden Lernmotivation und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler gesehen (vgl. ebd., 2002).

Klipperts Konzept verspricht auf raschem Weg ohne großen Arbeitsaufwand alle Schülerinnen und Schüler in allen Schulformen erfolgreich zum Lernen zu bringen. Klipperts Kritiker sehen vor allem seine scharfe Kritik am Schulsystem fragwürdig und bringen gegen sein Bild von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern – mit dem den Autoren zufolge fast alle Vorurteile bedient werden – Einwände vor (vgl. Gruschka & Martin, 2002; vgl. Stövesand, 2000; vgl. Vogel, 2014): Lehrerinnen und Lehrer bezeichnet Klippert als ausgebrannt, denen das „unterrichtspraktische know-how, wie man [...] Schlüsselqualifikationen geschickt und wirksam vermitteln“ (Klippert, 2000, S. 29) kann, fehlt. Nur etwa 10 bis 20 Prozent der Lehrkräfte haben laut Klippert Unternehmensgeist; Kreativität und Flexibilität hätten die meisten Lehrkräfte in der Ausbildung nicht erworben. Sein Lehrerbild, so Vogel (2014),

„widerspricht der Tatsache, dass man an vielen Schulen überaus engagierte Pädagogen vorfindet, die ihre Schüler auch ohne Methodentraining zu Höchstleistungen anspornen können und die außerdem noch gerne Lehrer sind“ (Vogel, 2014, S. 141).

Auch Klipperts Bild von Schülerinnen und Schüler widerspricht der Sichtweise der Autoren:

„Klipperts Methode lebt von der Vorstellung völlig depravierter Schüler, denen nur noch mit solchen Spielen beizukommen ist. Er zeichnet ein Bild vom Schüler, an das Lehrer leicht anknüpfen können, weil ihnen dieser Schülertypus gut bekannt ist und der die Diskussion in den Medien prägt: der faule, unmotivierte, undisziplinierte Schüler, der häufig stört, der Schüler, der sich nicht konzentrieren und von dem man kaum noch etwas verlangen kann, der aber dafür sorgt, dass an normalen Unterricht kaum noch zu denken ist.“ (Stövesand, 2000, S. 92)

In seinen neuen Ausführungen bezeichnet Klippert seine Konzentration lediglich auf das Methodentraining sowie das Innovationsmanagement als „Versäumnis“ (Klippert, 2013, S. 155) seinerseits. Er räumt ein, dass die systemische Dimension, d.h. der Einfluss von Schulorganisation, Schulmanagement und Personalentwicklung, in seinen Ansätzen der 90er Jahre zu kurz kamen. Die seinerzeit aufkommende Diskussion um den Zusammenhang von Schul- und Unterrichtsentwicklung machte ihm dies deutlich (vgl. ebd., S. 155). Mitte der 90er Jahre erweiterte Klippert seine Sichtweise hin zur systematischen Unterrichtsentwicklung und stimmte Rolff damit dahingehend zu, den Systemzusammenhang zwischen Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung hervorzuheben und forderte zusätzlich dessen Berücksichtigung ein (vgl. Klippert, 2008b, S. 46).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Konzepte schulischer Organisationsentwicklung, wie etwa in Gestalt des ISP, aber auch die Konzepte der Pädagogischen Schulentwicklung, wie etwa der Klippertsche Ansatz, unterschiedliche Ansätze sind, die zwar beide eine gezielte Unterstützung von Bestrebungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung an Einzelschulen intendieren, in ihrer theoretischen Rahmung sowie inhaltlichen Orientierung jedoch an jeweils unterschiedlichen Punkten ansetzen. Schulentwicklung im Ansatz der Organisationsentwicklung impliziert durch Problemlöseprozesse die Entwicklung aller Teilbereiche von Schule zu stärken, damit sie sich zu einer „lernenden Organisation“ entwickelt. Pädagogische Schulentwicklung, wie sie von Bastian und Klippert verstanden wird, setzt am Unterricht an. Während Bastian seinen Ansatz als ein Schulentwicklungskonzept neben anderen versteht, deutet Klipperts Argumentationsweise darauf hin, dass dieser sein Konzept als konkurrierendes Modell zum ISP begreift (vgl. Klippert, 2000, S. 9). Beide Autoren gehen jedoch davon aus, dass durch Innovationsprozesse einerseits und schulische Bedingungen andererseits eine Weiterentwicklung der unterrichtlichen Rahmenbedingungen erfolgen kann.

Die große Kontroverse Ende der 90er Jahre und die zeitweilige Schärfe in der Kritik und in den Abgrenzungsbemühungen zwischen beiden Ansätzen scheint inzwischen überwunden (vgl. Wenzel, 2008, S. 436). Aus den früheren Zugängen wurden gewissermaßen Konsequenzen gezogen und der Begriff der Unterrichtsentwicklung eingeführt. Heute herrscht weitgehend Konsens darüber, Unterricht als Kern von Schulentwicklung zu betrachten.

2.2 Unterrichtsentwicklung als Kern von Schulentwicklung

In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion besteht grundsätzlich die Übereinstimmung, dass das Ziel aller Entwicklungsbemühungen darin besteht, den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu steigern und das Lehren und Lernen für alle Beteiligten erfolgreicher und menschlicher zu gestalten. Seit Anfang der 2000er Jahre wird dafür der Begriff der Unterrichtsentwicklung verwendet²⁵.

²⁵ Soweit dies zu überblicken ist, taucht der Begriff „Unterrichtsentwicklung“ in der Literaturdatenbank „FIS Bildung“ im Jahr 2001 zum ersten Mal auf.

Dieser Konsens darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass in Theorie und Praxis unterschiedliche Ansätze, Konzepte und Modelle im Bereich der Unterrichtsentwicklung existieren. Die Ansätze unterscheiden sich in erster Linie darin, welche Personen bzw. Personengruppen sie adressieren und welche Entwicklungsaufgaben sie primär ins Auge fassen. Zu den Bekanntesten und Meistbetrachteten zählen derzeit:

2.2.1 Die Reflektorische Unterrichtsentwicklung nach Rolff et al.

„Wer Unterricht verändern will, muß mehr als Unterricht verändern.“
(Rolff, 1999, S. 39)

Rolff hält ein Verständnis von Unterrichtsentwicklung als ausschließlich die Modernisierung des eigenen Unterrichts im Sinne der Aktualisierung der Inhalte oder Erweiterung des Methodenrepertoires für unzulänglich (vgl. Buhren & Rolff, 2000, S. 223). Erstens, weil es die „Grammatik der Schule“²⁶ übersieht. Zweitens, weil es von einem verkürzten Verständnis von Unterrichtsentwicklung ausgeht. Konzepte, die davon ausgehen, allein durch die Verbreitung von Kenntnissen oder neue oder andere Unterrichtsmethoden die Unterrichtspraxis an Schulen zu verändern, greifen Rolff zufolge zu kurz (vgl. Horster & Rolff, 2006a, S. 792). Er hält es für einen Trugschluss, zu denken, dies stelle bereits den Königsweg zur Weiterentwicklung von Unterricht dar.

Als ein angemessenes Verständnis von Unterrichtsentwicklung sieht Rolff die Einbettung von Unterrichtsentwicklung in einen Systemzusammenhang. Rolff erweitert seine Überlegungen aus den 90er Jahren und nutzt neben der Organisationsentwicklung die Ansätze der Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung, um die Entwicklung von Schule umfassend zu beschreiben. Rolff argumentiert, dass Unterrichtsentwicklung immer mit der (Weiter-) Entwicklung der Schule als Organisation und mit Personalentwicklung einhergehen muss. Unterrichtsentwicklung stellt dabei einen besonderen Bezugspunkt dar (vgl.

²⁶ Der Begriff „The ‚Grammar‘ of Schooling“ stammt von David Tyack und William Tobin und bezeichnet die regulären und regulierenden Strukturen und Regeln, die den Alltag des Unterrichtens prägen, z. B. Zeit und Raum oder die Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern (vgl. Tyack & Tobin, 1993, S. 453).

Rolff, 2010, S. 31). Das sogenannte „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ in Abbildung 2 skizziert diesen Systemzusammenhang²⁷.

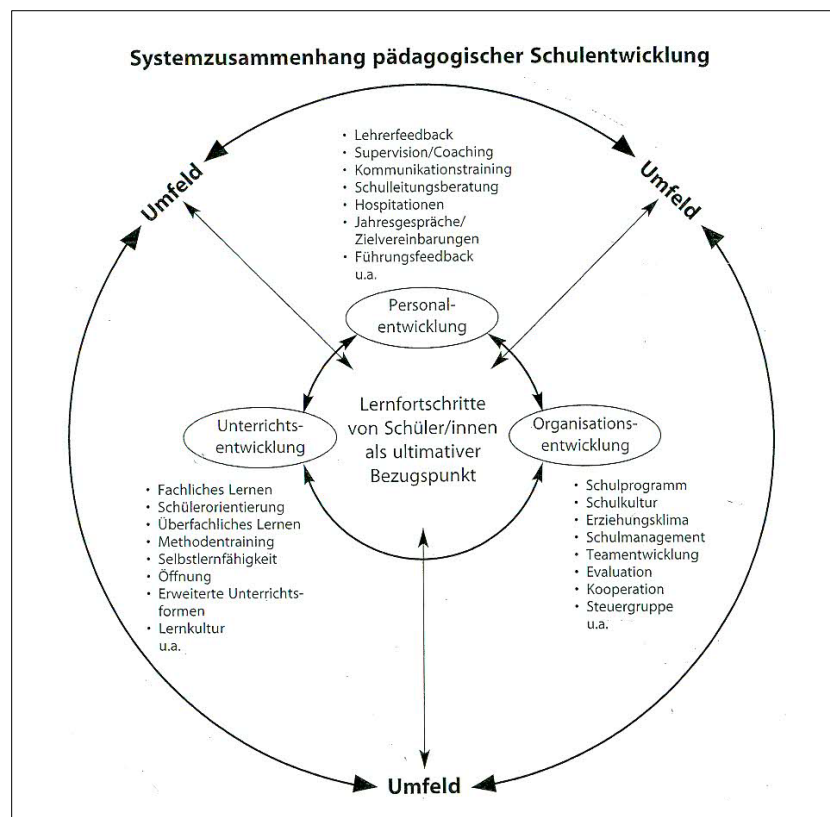


Abbildung 2: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung
(Trias der Schulentwicklung)
(Quelle: Rolff, 2006a, S. 314)

Rolff geht davon aus, dass sich Schulentwicklung im Zyklus einer Trias von Organisations- Personal- und Unterrichtsentwicklung vollzieht. Dabei kann eine Schule frei entscheiden, mit welchem Weg sie starten will. Eine Schule kann bei Unterrichtsentwicklung ansetzen, mit Organisationsentwicklung oder aber bei der Personalentwicklung beginnen. Wichtig ist: Jeder Weg der Schulentwicklung führt notwendig zu den anderen, bündiger formuliert Rolff: „Keine UE²⁸ ohne OE²⁹ und PE³⁰, keine OE ohne PE und UE, keine PE ohne OE und UE“ (Rolff, 2009, S. 315). Im Zentrum stehen dabei die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler, ist es

²⁷ Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung ist Schritt für Schritt entstanden. Es ist erstmals 1998 erschienen und seitdem kontinuierlich überarbeitet und erweitert worden. Das hier dargestellte Modell von 2006 ist die derzeit aktuellste Version.

²⁸ Abkürzung für Unterrichtsentwicklung

²⁹ Abkürzung für Organisationsentwicklung

³⁰ Abkürzung für Personalentwicklung

doch das Ziel von Schule, die Lerngelegenheiten der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Dieser innerschulische Systemzusammenhang muss Rolff zufolge durch ein außerschulisches Umfeld ergänzt werden (z.B. Eltern, der Schulträger, die Schulaufsicht, Betriebe und Universitäten). Das System Schule ist dabei einerseits geschlossen (im operativen Bereich des Unterrichts und der Erziehung), andererseits offen (durch die transparente Arbeit einer Schule nach außen) (vgl. Rolff, 2010, S. 35).

*Personalentwicklung*³¹

Während sich in den 90er Jahren im Schulbereich das Interesse von Wissenschaft und Bildungsverwaltung hauptsächlich auf die Entwicklung des Unterrichts und der Schule als Organisation richtete, wurde die Personalentwicklung eher nachrangig behandelt (vgl. Buhren & Rolff, 2001, S. 4). Seit Ende der 90er Jahre hat sich dieser Zustand geändert. Insbesondere die Qualitätsdebatte³² um sowie die größere Selbstständigkeit³³ von Schule hat zu einem Aufschwung von Personalentwicklung geführt.

In der einschlägigen Literatur wird Personalentwicklung wie folgt definiert:

„Die vordringliche Aufgabe der Personalentwicklung besteht darin, die vorhandenen Fähigkeiten und Neigungen der Mitarbeiter zu erkennen, zu entwickeln und sie mit den jeweiligen Erfordernissen der Arbeitsplätze in Übereinstimmung zu bringen. Personalentwicklung bedeutet eine systematische Förderung und Weiterbildung der Mitarbeiter. Dazu zählen sämtliche Maßnahmen, die der individuellen beruflichen Entwicklung der Mitarbeiter dienen und ihnen unter Beachtung ihrer persönlichen Interessen die zur Durchführung ihrer Aufgaben erforderlichen Qualifikationen vermitteln.“ (Mentzel, 2001, S. 2)

Personal- und Organisationsentwicklung stehen in enger Beziehung zueinander und werden häufig als Einheit begriffen. Strukturelle Veränderungen in einer Organisation können nur nachhaltig wirken, wenn sich zugleich damit die Menschen verändern, d. h. Veränderungen der Organisation müssen von Maßnahmen der Personalentwicklung begleitet werden. Umgekehrt können aber Qualifizierungsmaßnahmen der Mitglieder ebenso wirkungslos bleiben, wenn sie

³¹ Der Ansatz der Organisationsentwicklung wird an dieser Stelle nicht erneut aufgegriffen, da dieser bereits in Kapitel 2.1.1 behandelt wurde.

³² Für einen umfassenden Überblick zur Qualitätsdebatte um Schulen siehe die Beiträge der Zeitschrift für Pädagogik aus den Jahren 2000 (Beiheft 41) sowie 2008 (Beiheft 53).

³³ In den 90er Jahren setzte in der Schulentwicklung ein Wandel ein hin zu einer Stärkung der Autonomie von Einzelschulen. Der Wandel ging mit der Erkenntnis einher, dass „gute Schulen“ nicht primär durch äußere Steuerung entstehen, sondern dass die Gestaltbarkeit von Schule von innerschulischen Akteuren abhängig ist (vgl. Wentzel, 2008, S. 425).

nicht durch Veränderungen in der Organisation gestützt werden (vgl. Buhren & Rolff, 2000, S. 260f.).

Für den Schulbereich sehen Horster und Rolff Personalentwicklung als zwingend erforderlich. Sie argumentieren, dass der pädagogische Prozess im Kern ein zwischenmenschlicher ist, der mehr als andere Interaktionszusammenhänge auf persönliche Begegnung beruht. Insofern ist es den Autoren zufolge keine Phrase, wenn Pädagogen immer wieder betonen, dass im Mittelpunkt der Schule lebendige Menschen stehen, in erster Linie Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen (vgl. Horster & Rolff, 2006a, S. 58).

Schulische Personalentwicklung meint ein Gesamtkonzept, das Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst und sich in erster Linie auf die Schulaufsicht und Schulleitung, aber auch auf die Lehrkräfte und auf das nicht unterrichtende Personal bezieht (vgl. Buhren & Rolff, 2000, S. 261; vgl. Rolff, 2010, S. 33). Maßnahmen der Personalentwicklung dienen der individuellen Förderung ebenso wie der (Weiter-) Entwicklung des Kollegiums. Aufgrund der besonderen Bedeutung von Personen im pädagogischen Bereich impliziert schulische Personalentwicklung auch Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Rolff, 2010, S. 33).

Buhren und Rolff betonen, dass Personalentwicklung ohne Personalbeurteilung nicht möglich ist. Um Richtung, Form und Verfahren der Personalentwicklung erkennen und begründen zu können, müssen Leistungen und/oder Potenziale erfasst werden. Ohne eine Analyse der Stärken und Schwächen bleibt Personalentwicklung blind und damit wirkungslos (vgl. Buhren & Rolff, 2000, S. 261). Sie halten Personalbeurteilung einerseits für unvermeidlich, betonen gleichzeitig aber, dass Personalentwicklung nicht auf Personalbeurteilung beschränkt bleiben darf: „Personalentwicklung greift [...] zu kurz, wenn es sich quasi als Reaktion auf die Veränderung rechtlicher Rahmenbedingungen auf Personalbeurteilung und Personaleinstellung beschränken würde“ (Buhren & Rolff, 2002, S. 11).

Buhren und Rolff vereinen Personalberatung und Personalbeurteilung und nennen vier Bereiche, die für Personalentwicklung in der Schule besonders bedeutsam sind: Beratung und Zielvereinbarung, dienstliche Beurteilung, Personalauswahl Fortbildung (vgl. Buhren & Rolff, 2000, S. 262ff.).

Unterrichtsentwicklung

Im Kontext seiner Auffassung von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung definiert Rolff im Jahr 2006 gemeinsam mit Horster Unterrichtsentwicklung als

„die Gesamtheit der systematischen Anstrengungen, die darauf gerichtet sind, die Unterrichtspraxis im Sinne eines sinnhaften und effizienten Lernens zu optimieren, das sich im Wechsel von angeleiteter und selbstständiger Arbeit möglich häufig auch mit offenen und authentischen Problemen auseinandersetzt. Entwicklungsarbeit zur Optimierung der Unterrichtspraxis verschränkt individuelles und organisationales Lernen, betrifft gleichermaßen die pädagogischen Inhalte und die schulischen Strukturen. Sie synchronisiert zentrale behördliche Vorgaben und örtliche schulische Entwicklungsvorhaben. Hierbei sind Schulleitung und Kollegium gleichermaßen gefordert – und zwar als ‚reflektierende Praktiker‘“ (Horster & Rolff, 2006b, S. 68).

Rolff zählt den „reflektierenden Praktiker“ als Ausgangspunkt von Unterrichtsentwicklung – er spricht von „reflektorischer Unterrichtsentwicklung“: Nur wer fortlaufend überprüft, wie er steht, was er erreicht hat und was nicht, kann sein Lernen selbst steuern und bleibt auf Dauer lernfähig (vgl. Horster & Rolff, 2006a, S. 792). Reflektierende Praktiker müssen über die Fähigkeit zur Reflexion in der Handlung verfügen. Das bedeutet, dass sie Situationen und ihre eigene Handlung reflektieren können müssen, ohne aus dem Handlungsfluss herauszutreten (vgl. Horster & Rolff, 2006b, S. 69).

Für Rolff zählt Unterrichtsentwicklung zu den „wichtigsten, aber auch kompliziertesten und harzigsten Aktivitäten einer Schule“ (Rolff, 2011b, S. 251). Wie und in welchen Schritten Unterrichtsentwicklung im Kontext von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung praktisch realisiert werden kann, konkretisiert Rolff anhand von fünf Basisprozessen, die spiralförmig verlaufen und die schulische Praxis kontinuierlich begleiten (vgl. Abbildung 3 auf der umliegenden Seite).

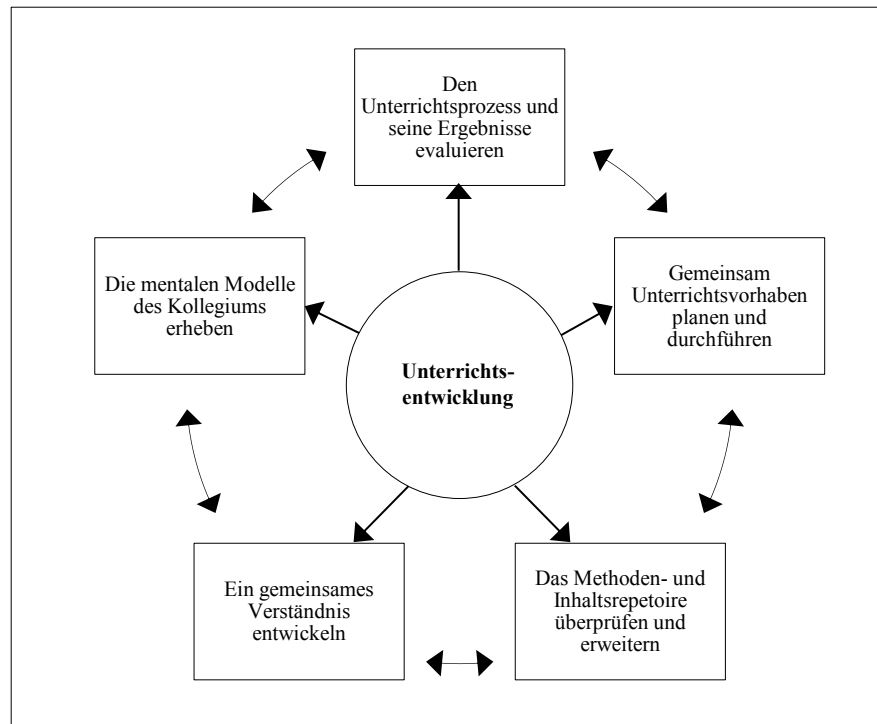


Abbildung 3: Basisprozesse der UE
(nach Horster & Rolff, 2006, S. 71)

Im Prozess, die *mentalen Modelle des Kollegiums zu erheben*, geht es darum, sich einen Einblick zu verschaffen, welche unterschiedlichen Bilder von Unterricht im Kollegium existieren und in der alltäglichen Praxis die pädagogische Arbeit steuern. Für das unterrichtliche Handeln spielen diese Bilder eine wichtige Rolle, weil sich an ihnen die Aufbereitung des Unterrichtsgegenstandes, die Wahl der Unterrichtsmethoden, die Art der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern, die Organisation der Arbeitsabläufe, kurzum die Gestaltung von Unterricht orientiert (vgl. Horster & Rolff, 2006a, S. 74). Als Folge für die Unterrichtsentwicklung stellt sich dann die Aufgabe, aus den unterschiedlichen Bildern von Unterricht ein *gemeinsames Verständnis* zu entwickeln. Damit das gemeinsame Verständnis nicht nur den Charakter einer unverbindlichen Vereinbarung besitzt, kommt es darauf an, Kriterien und Indikatoren zu verabreden, an denen man die Realisierung dieses Bildes erkennen kann. Das im Kollegium etablierte *Methoden- und Inhaltsrepetoire* kann in einem weiteren Prozess überprüft und im Hinblick auf das vereinbarte Bild von Unterricht erweitert werden. Vor allem das Nutzen von Formen selbstbestimmten und kooperativen Lernens sowie die Anreicherung von Formen angeleiteten Lernens spielen hier eine große Rolle. Ebenso können die fachlichen Inhalte an das vereinbarte Bild angepasst werden, um

sinnhaftes und effizientes Lernen zu ermöglichen. Die gemeinsame *Planung und Durchführung von Unterricht* ist ein wesentlicher Schritt im Unterrichtsentwicklungsprozess. Die gemeinsame Arbeit an neuen Unterrichtsvorhaben und deren Ergebnisse können in einem weiteren Prozess evaluiert werden. Dies kann sich in unterschiedlichen Formen realisieren: Im Austausch über Lernerfolgskontrollen, als kollegiales Feedback auf Grundlage von gegenseitigen Unterrichtsbesuchen oder als Feedback von Schülerinnen und Schülern. In jedem Fall halten es Horster und Rolff für nötig, die Ergebnisse in den Fach- und Jahrgangsstufen zu verbreiten, um hieraus Folgerungen für die Sicherung und Weiterentwicklung der unterrichtlichen Qualität abzuleiten (vgl. Horster & Rolff, 2006b, S. 165).

Während sich Unterrichtsentwicklung bis in die 2000er Jahre eher auf Organisationsentwicklung konzentrierte, geht die aktuelle Tendenz zur Personal- und Qualitätsentwicklung. Rolff spricht in diesem Zusammenhang von einer „zweiten Welle der UE“ (vgl. Rolff, 2011b, S. 246). In seinen neueren Veröffentlichungen nutzt Rolff die Konzepte des Change Managements sowie des Systems des unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagements, um die Weiterentwicklung des Unterrichts zu skizzieren (vgl. Rolff, 2011a, S. 1ff.; vgl. Rolff, 2011b, S. 245ff.).

Change Management

„Change Management bezieht sich auf das Management von Veränderungsprozessen und kann als bewusster Steuerungsprozess verstanden werden, der die Veränderungen in einer Organisation auf formaler Ebene, vor allem durch Änderung der Aufbauorganisation und auf der Prozessebene für Organisation und Personal initiiert und steuert.“ (Holtappels, 2007, S. 21)³⁴

Rolffs Verständnis des Change Management lehnt an das St. Galler Management-Modell an, welches drei Grundelemente unterscheidet: Strategie, Struktur und Kultur (vgl. Rüegg-Stürm, 2002). Er hat dieses Modell um das Grundelement der Steuerung des Change Managements erweitert, das die Rolle der Schulleitung sowie Funktion und Arbeit von Steuergruppen berücksichtigt. Abbildung 4 zeigt, wie Unterrichtsentwicklung durch Change Management geplant und realisiert werden kann.

³⁴ Weitere Ausführungen zum Change Management finden sich in Holtappels (2007) und Schley (1998).

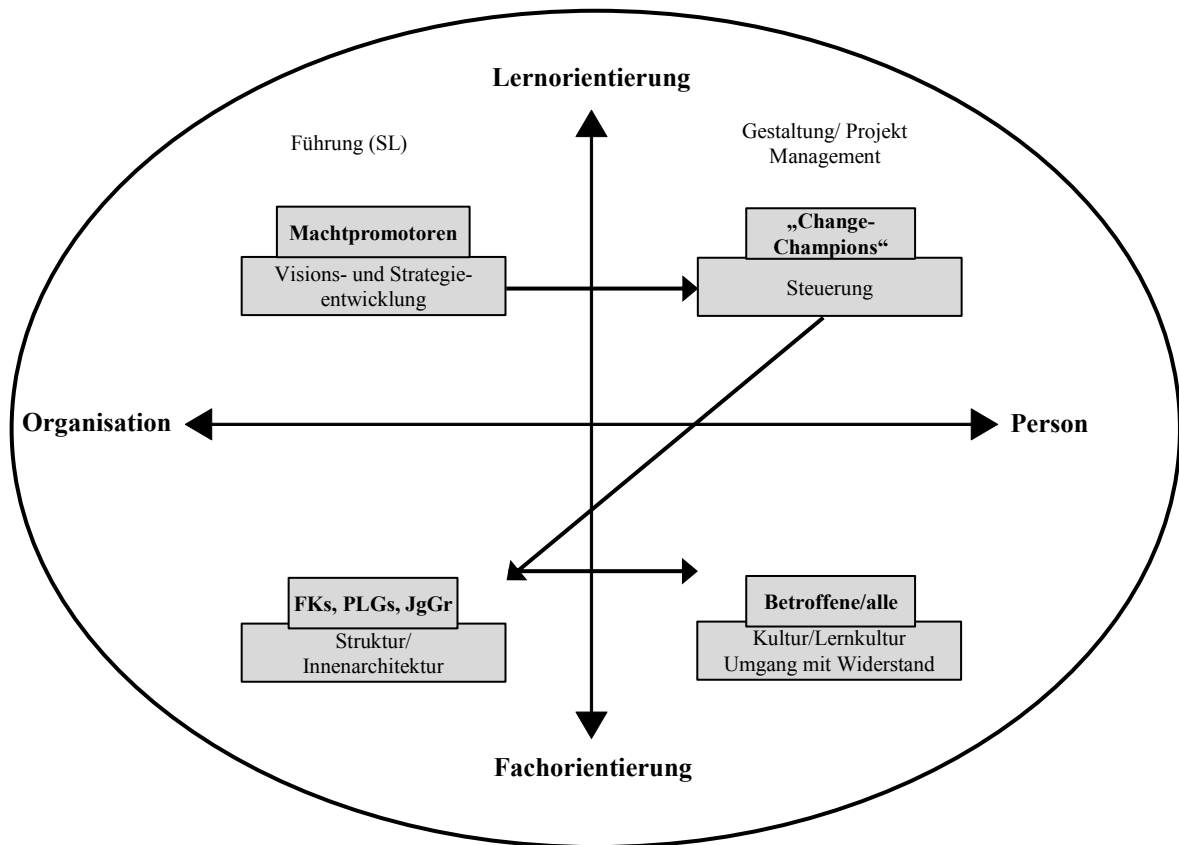


Abbildung 4: Z-Strategie des Change Managements (nach Rolff, 2011b, S. 248)

Sinnvollerweise beginnt UE im Rahmen des Change Managements mit der *Visions- und Strategieentwicklung*, für die in erster Linie die Schulleitung zuständig ist. Die Schulleitung spielt in diesen Prozessen eine besondere Rolle: Sie trägt die Letztverantwortung und hat die Entscheidungskompetenz, weshalb sie zu den „Machtpromotoren“ gehört. Ihre Aufgabe ist neben einer Durchführung einer Bestandsanalyse die Herleitung einer Strategie, d.h. die Klärung und Vereinbarung mittelfristiger Ziele und die Wahl des Zugangs zur Erreichung der Ziele, z.B. durch Konzepte, Methoden, usw. (vgl. Rolff, 2010, S. 31; vgl. Rolff, 2011b, S. 247). In diese Strategien können auch Visionen eingehen, wie sie z.B. im Leitbild der Schule enthalten sind. Steht die Strategie fest, stellt sich die Frage nach der Konkretisierung und Realisierung. Für die Ausgestaltung der Strategie und deren Umsetzung hat sich laut Rolff die Einrichtung einer *Steuergruppe* bewährt, im Change Management „Change Champions“ genannt (vgl. Rolff, 2011b, S. 248). Die Steuergruppe entwickelt ein Konzept für die Gestaltung des Unterrichts. Ist dies erarbeitet, muss eine *Struktur/Innenarchitektur* gefunden bzw. geschaffen werden, die eine nachhaltige Umsetzung ermöglicht. Für lernbezogene Unterrichtsentwicklung bieten

sich Jahrgangs- oder Stufenkonferenzen an; für fachbezogene Unterrichtsentwicklung die Fachkonferenzen. Eine aussichtsreiche Entwicklungsperspektive für alle Gremien sieht Rolff in der Professionellen Lerngemeinschaft. Schließlich spielt beim Change Management die *Kultur* eine wichtige Rolle. Hier geht es darum, das gesamte Kollegium zu erreichen und zu beteiligen. Meistens bedeutet dies auch, mit Widerstand umzugehen. Gelingt das, entsteht mit der Zeit eine neue *Lernkultur* (vgl. ebd., S. 248).

Durch die oben skizzierte Reihenfolge entsteht eine Z-Struktur (vgl. Abbildung 4): Change Management beginnt im Nordost-Quadranten, bewegt sich zum Südwest-Quadranten und findet schließlich im Südost-Quadranten seinen Abschluss. Da es sich um ein systemisches Ganzes handelt, wird das Z von einer Ellipse umfasst (vgl. ebd., S. 248). Abhängig von der jeweiligen Situation an der Schule, identifiziert durch die Bestandsaufnahme, sind aber auch andere Strategien denkbar und sinnvoll. Change Management nimmt an jeder Schule andere Gestalt an. Die Prozesse vollziehen sich meist über mehrere Jahre.

Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement (UQM)

Mit dem System des Unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagements, kurz UQM, lieferte Rolff 2011 ein weiteres umfassendes und systematisches Modell zur Schulentwicklung – oder eine Fortführung von Schulentwicklung unter anderer Etikette (vgl. Rolff, 2011a). Er stützt sich bei seinen Ausführungen auf das Q2E-Handlungsmodell aus der Schweiz (vgl. Steiner & Landwehr, 2003, vgl. Landwehr & Steiner, 2007a)³⁵.

Rolff zufolge ist die Basis eines jeden Qualitätsmanagements die Evaluation. Auch wenn Erfahrungen und Modelle von Selbstevaluation von Schulen zwar bereits vorliegen, merkt Rolff an, dass diese kaum systematisch mit der internen Evaluation verkoppelt werden und somit selten Anstöße zur Verbesserung von Qualität geben (vgl. Rolff, 2011a, S. 1). Er fordert neben der Qualitätsevaluation auch die Qualitätsentwicklung – Qualitätsmanagement sollte beide Bereiche umfassen.

³⁵ Das Schweizer Q2E-Handlungsmodell zeigt auf, was getan werden muss, um ein funktionsfähiges und nachhaltig wirksames Qualitätsmanagement in Schulen und anderen Bildungsinstitutionen einzurichten. Es werden insgesamt 6 Handlungsfelder („Komponenten“) skizziert, die für ein nachhaltig wirksames Qualitätsmanagement ausschlaggebend sind und die schrittweise aufgebaut und institutionell verankert werden müssen. Die Instrumente sind in einer sechs Hefte umfassenden Publikation detailliert beschrieben (vgl. Landwehr & Steiner, 2007b).

Beim Modell des UQM handelt es sich um ein sehr komplexes Modell, das in Abbildung 5 dargestellt ist. Es besteht aus vier Handlungskreisen, aus zentralen Komponenten wie den Treibern von Qualität, die als rechteckige Kästchen dargestellt sind sowie aus etlichen Ein- und Rückkoppelungen dieser Handlungskreise und Komponenten aufeinander, die durch Richtungspfeile symbolisiert sind (vgl. Rolff, 2011a, S. 2). Im Folgenden wird der Fokus auf die Bedeutung der Unterrichtsentwicklung im UQM gelegt. Für darüber hinausgehende Erörterungen muss dagegen an dieser Stelle auf die Originalarbeiten von Rolff (2011a) verwiesen werden, in dem das gesamte Modell ausführlich beschrieben wird.

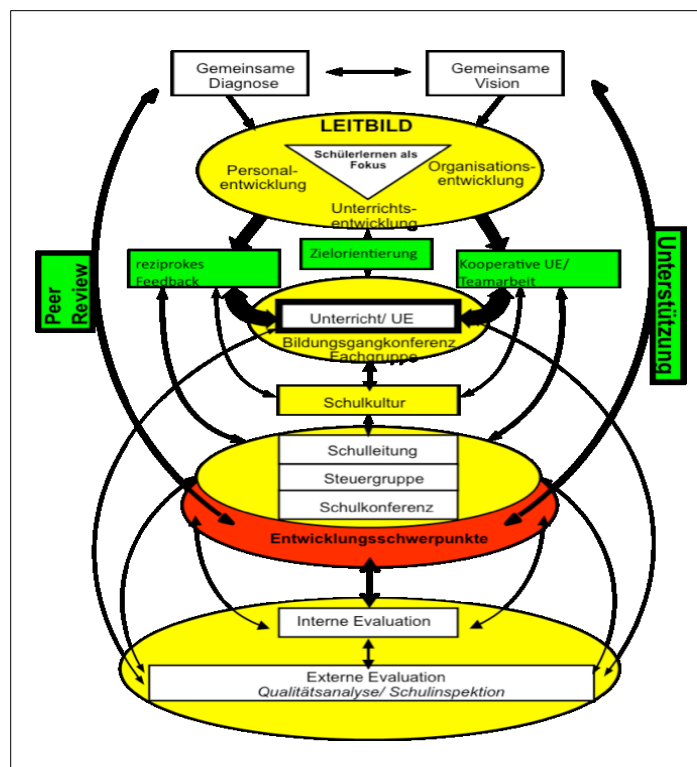


Abbildung 5: Das System des Unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagements (UQM)
(Quelle: Rolff, 2011a, S. 3)

Der Fokus des Modells ist die Weiterentwicklung des Unterrichts bzw. die Unterrichtsqualität. Entscheidend für die Unterrichtsentwicklung sind drei Treiber, welche die Qualitätsentwicklung am effektivsten voranbringen:

Zielorientierung:

Es ist wichtig, sich klar zu machen, in welche Richtung sich die Qualität entwickeln soll. Dies setzt voraus, die vorgegebenen sowie selbst zu setzenden Ziele zu klären, um ergebnisorientiert handeln zu können (vgl. Rolff, 2011a, S. 5). „Nur wer klare Ziele hat, weiß, was er erreichen will und kann evaluieren, was erreicht wurde und was nicht“ (ebd., S. 5). Rolff sieht ein zielführendes Handeln als Ausgangspunkt des Qualitätsmanagements.

Kooperative Unterrichtsentwicklung/Teamarbeit:

Der zweite Treiber ist die Teamarbeit. Sie sollte unterrichtsbezogen stattfinden, so dass sie auf kooperative Unterrichtsentwicklung hinausläuft. Teamarbeit an Schulen kann verschiedene Organisationsformen annehmen³⁶. Zu den wichtigsten, aber nicht einzig denkbaren, zählen nach Rolff die Klassen- und Jahrgangsteams, Fachteams, Projektteams und Schulleitungsteams (vgl. ebd., S. 5). Entscheidend ist, so Rolff, wie die Teams arbeiten. Als wirksamste Form der Teamarbeit sieht Rolff die Professionelle Lerngemeinschaft (vgl. ebd., S. 5).

Reziprokes Feedback:

Der dritte Treiber bezieht sich auf eine lernförderliche Feedbackkultur in Form eines reziproken Feedbacks. Reziprokes Feedback beinhaltet zwei Richtungen: Die erste Richtung des Feedbacks beinhaltet ein Feedback zu den Routinen des Unterrichtsalltags, nämlich den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über deren Lernen zu geben (vgl. ebd., S. 6). Zur zweiten Richtung des Feedbacks gehören reflektierende Dialoge von Lehrpersonen zur Arbeits- und Alltagskultur von Schule (vgl. ebd., S. 7). Dazu gehören Gespräche über Unterricht und Erziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, zwischen Lehrkräften untereinander, zwischen Lehrkräften und der Schulleitung und zwischen Lehrkräften/Schulleitungen und Eltern. Diese Gespräche sollten datengestützt stattfinden, damit eine möglichst objektive Grundlage entsteht, die reflektiert werden kann (vgl. ebd., S. 7). Eine solche Feedbackkultur schafft Rolff zufolge ein offenes Klima und ermöglicht es, voneinander zu lernen, auch aus Fehlern (vgl. ebd., S. 7).

³⁶ Eine ausführliche Beschreibung von möglichen Kooperationsstrukturen erfolgt in Kapitel 3.4.

Jeder Treiber für sich und erst recht alle Treiber zusammen bewirken im Rahmen des UQM eine qualitätsfördernde Lernkultur (vgl. Rolff, 2011a, S. 4). Wie auch schon in seinen älteren Ausführungen betont Rolff im Kontext des UQM, dass Unterrichtsentwicklung erst im Systemzusammenhang wirksam wird: Nachhaltige und schulweite Unterrichtsentwicklung setzt demzufolge Organisationsentwicklung und Personalentwicklung voraus. „Daraus entsteht die einfache, aber voraussetzungsvolle Formel: $QE = UE + OE + PE$.“ (ebd., S. 11).

2.2.2 Unterrichtsentwicklung nach Bastian et al.

„Alle Bemühungen um Schulentwicklung bleiben hohl, wenn sie den Unterricht nicht erreichen; denn: Unterrichtsgestaltung ist immer noch das Zentrum der Lehrer(innen)tätigkeit [...].“ (Bastian, 1997, S. 6)

Ausgehend von der Bedeutung der Inneren Schulreform und den Erfahrungen in den 90er Jahren formuliert Johannes Bastian 2007 sein Grundverständnis von Unterrichtsentwicklung. Dabei löst er sich vom Begriff der Pädagogischen Schulentwicklung und umfasst unter Unterrichtsentwicklung „alle systematischen und gemeinsamen Anstrengungen der an Unterricht Beteiligten, die zur Verbesserung des Lehrens und Lernens und seiner schulinternen Bedingungen beitragen.“ (Bastian, 2007, S. 29)

Merkmale seines Konzepts sind

- „1. Gezielte Qualifizierung aller Beteiligten durch schulinterne Fortbildung
 2. Konsequentes Arbeiten in Teams bei Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern
 3. Fortlaufendes Trainieren und ‚Pflegen‘ der notwendigen Fähigkeiten
 4. Verknüpfung einer grundständigen Lernkultur mit spezifischer Lernkultur im Fach
 5. Entwicklung schulinterner Curricula bezogen auf alle Dimensionen eines erweiterten Lernbegriffs
 6. Regelmäßige Überprüfung der Ziele und Wirkungen der Unterrichtsarbeit
 7. Unterstützung aller Entwicklungen durch geschultes Entwicklungsmanagement.“
- (ebd., S. 29)

Bastians Konzept von Unterrichtsentwicklung liegt ein Verständnis von Lernen zugrunde, das von einem selbstregulierten individuellen und teamorientierten Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgeht. Das bedeutet, dass das Erarbeiten der für Selbstregulation und Teamarbeit notwendigen sozialen und arbeitsmethodischen Kompetenzen sowie das Erarbeiten von fachlich-inhaltlichen Kompetenzen ermöglicht werden muss. Dies geschieht in einem Einklang aus moderierenden und instruierenden Anteilen. Die Arbeit am Unterricht sieht Bastian als gemeinsame Entwicklungsaufgabe aller Beteiligten. Die unterrichtsbezogenen

Entwicklungsprozesse innerhalb der Schule müssen systematisch koordiniert und unterstützt werden. Schulinterne Fortbildungen sowie ein qualifizierendes Schulmanagement können eine Veränderung des Unterrichts unterstützen (vgl. Bastian, 2007, S. 28f.).

2.2.3 Methodenorientierte Unterrichtsentwicklung nach Klippert

„Wer über das nötige innovative Know-how und Können verfügt,
der wird in der Regel auch bereit sein, seinen Unterricht
zu hinterfragen und Neues zu wagen.“
(Klippert, 2013, S. 10)

Dreh- und Angelpunkt der Klippertschen PSE der 90er Jahre war das systematische Methodentraining mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Lehrkräften. Hinter seinen neueren Ausführungen steht die Auffassung, dass wirksame Unterrichtsentwicklung mehr sein muss als die differenzierte Aus- und Fortbildung interessierter Lehrkräfte in Sachen Methodenschulung, Handlungsorientierung oder Lernspiralumsetzung. Klipperts „neues“ PSE-Programm steht für systematische Unterrichtsentwicklung in der Einzelschule und vereint Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung, Lehrerkooperation und professionelles Innovationsmanagement. Im Zentrum der von Klippert intendierten Unterrichtsentwicklung steht nach wie vor das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der Schülerinnen und Schüler (EVA). Methodenlernen, Arbeitsunterricht, Schülerkooperation und die Lernspiralen werden seit Ende der 90er Jahre abgerundet durch eine verstärkte Betonung des Wahlunterrichts sowie des kooperativen Lernens. Hinzukommen muss zwingend ein unterstützendes Schulmanagement, das Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zusammenführt. Klippert zufolge braucht wirksame Unterrichtsentwicklung Systematik und Konsequenz, planvolle Steuerung und konzentrierte Fortbildung (vgl. Klippert, 2008b).

2.2.4 Unterrichtsentwicklung nach Meyer

„Der Unterricht soll erstens menschlicher und zweitens effizienter gestaltet werden.“ (Meyer, 2011, S. 6)

Hilbert Meyer fordert, Unterrichtsentwicklung zum Kern der Schulentwicklung zu machen. Meyer stimmt mit Rolff dahingehend überein, dass mehr als der reine Unterricht verändert werden muss, um den Unterricht weiterzuentwickeln (vgl. Meyer, 2001, S. 184). „Mehr“ heißt für Meyer vor allem gemeinsam zu überlegen, nach welchem Bildungsideal eine Schule arbeiten soll, welches Lehrer- und welches Schülerleitbild gelten soll und welche Entwicklungsaufgaben als Erstes anzugehen sind (vgl. ebd., S. 184).

Meyer definiert Unterrichtsentwicklung als „den Prozess und die Ergebnisse individueller und gemeinsamer Anstrengungen von Lehrern und Schülern zur Verbesserung der Lern- und Arbeitsbedingungen im Unterricht“ (Meyer, 2011, S. 6).

Unter „Anstrengungen“ umfasst Meyer folgende schulischen Entwicklungsaufgaben:

Im Unterricht:

- Ausdifferenzierung und -balancierung der Grundformen des Unterrichts
- Entwicklung einer neuen Aufgabenkultur
- Denken (Diagnostizieren) und Handeln (Fördern) in Kompetenzstufen
- Ausbau der inneren Differenzierung und individuellen Förderung
- Entwicklung kooperativer Lernformen
- Entwicklung eines Methoden-Curriculums
- Einführung jahrgangsgemischten Unterrichts
- Rhythmisierung des Schultages und der Schulwoche
- Wiederbelebung des Plenums- und Frontalunterrichts
- Portfolioarbeit

Darüber hinaus sind im Kollegium notwendig:

- Abstimmung der Benotungspraxis im Kollegium
- Stärkung der kollegialen Kooperation
- Kollegiales Hospitieren und Coachen
- Aktivierung der Fachkonferenzarbeit
- Aufbau eines Netzwerks zur Unterrichtsentwicklung

- Fortbildung im Team mit Berichtspflicht statt „Einzelkämpfer-Fortbildung“
- Fortbildungsplanung des ganzen Kollegiums
- Entwicklung eines Übergangs-Konzepts

(Meyer, 2011, S. 8)

Seinen Ausführungen liegen fünf Thesen zugrunde. Bei der Unterrichtsentwicklung geht es ihm zufolge um „Anstrengungen“, d.h. um zum Teil „harte, oft auch lustlose Arbeit“ (ebd., S. 6). Dies spielt in der Theorie zwar keine Rolle, in der Praxis jedoch umso mehr (These 1). Bei Unterrichtsentwicklung handelt es sich laut Meyer um gemeinsame bzw. kooperative Entwicklungsarbeit von Lehrkräften wie auch von Schülerinnen und Schülern (These 2). Ein wichtiger Anlass für Unterrichtsentwicklung ist der Leidensdruck der Betroffenen (These 3). Unterrichtsentwicklung lebt vom Einfallsreichtum der Beteiligten (These 4). Unterrichtsentwicklung benötigt Ressourcen. Zu den wichtigsten Ressourcen zählt Meyer (2001) Liebe, Zeit und Geld (These 5).

Unterrichtsentwicklung sieht Meyer nicht als Selbstzweck. Erst wenn etwas Vernünftiges dabei herauskommt, lohnt sich die „viele Arbeit“ (Meyer, 2011, S. 6). Der Erfolg von Unterrichtsentwicklung darf dabei nicht schlicht an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler gemessen werden. Vielmehr muss der Erfolg daran gemessen werden, „was Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage der institutionellen Rahmenbedingungen, des sozialen Umfelds und der bereit gestellten Ressourcen zustande gebracht haben“ (Meyer, 2011, S. 9). Meyer schlägt acht Gütekriterien der Unterrichtsentwicklung vor: Persönlicher Nutzwert, umutbare Arbeitsbelastung, hohes Kooperationsniveau, ethische Verträglichkeit, hohe Lernerfolge, hohe Akzeptanz, Brauchbarkeit und Nachhaltigkeit der Nutzung (vgl. ebd., S. 9).

In Anlehnung an Helmke (2004) entwickelt Meyer ein Angebot-Nutzungsmodell der Unterrichtsentwicklung sowie ein Konzept „Guten Unterrichts“, das personale und methodische Faktoren vereint. Er formuliert anhand von zehn empirisch abgesicherten Gütekriterien Ansprüche an guten Unterricht und leitet daraus einige Ratschläge zur Unterrichtsgestaltung ab.³⁷

³⁷ Für eine Ausformulierung der zehn Merkmale guten Unterrichts siehe Meyer (2004)

2.2.5 Unterrichtsentwicklung nach Helmke

„Unterrichtsentwicklung [ist] eine der Organisations- und Personalentwicklung (höchstens) gleichgestellte Aufgabe der Schule“
(Helmke, 2004, S. 3).

Andreas Helmke³⁸ sieht Unterricht und Erziehung als Kern schulischer Entwicklungsarbeit und Organisations- und Personalentwicklung als „dienende Funktionen“ (Helmke, 2004, S. 5). Seit seinem erstmalig im Jahr 2003 erschienenen Werk „Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern“ (seit 2009 „Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität“) legt Helmke seine konzeptionellen Überlegungen zu Unterricht dar.

Helmke sieht sein Konzept von Unterrichtsentwicklung als Ergänzung zu Bastians und Meyers Überlegungen und fasst unter Unterrichtsentwicklung „alle Aktivitäten und Initiativen [...], die sich auf Verbesserung des eigenen Unterrichts und des dafür notwendigen professionellen Wissens und Könnens beziehen“ (Helmke, 2012, S. 307).

Damit sind laut Helmke alle Aktivitäten gemeint, die sich auf die Veränderung der Lehrmethoden und Lehr-Lern-Szenarien, die Effektivierung der Klassenführung, die Stärkung eigener (didaktischer, fachlicher und diagnostischer) Kompetenzen sowie die Optimierung des Lehrmaterials mit dem Ziel, die Wirksamkeit des eigenen Unterrichts zu steigern, beziehen (vgl. ebd., S. 308).

Zur Veranschaulichung legt Helmke ein Rahmenmodell vor, das sowohl individuelle als auch institutionelle Bedingungen und Prozesse der Unterrichtsentwicklung integriert (vgl. Abbildung 6).

³⁸ Andreas Helmke ist Erziehungswissenschaftler und emeritierter Professor für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie an der Universität Koblenz-Landau.

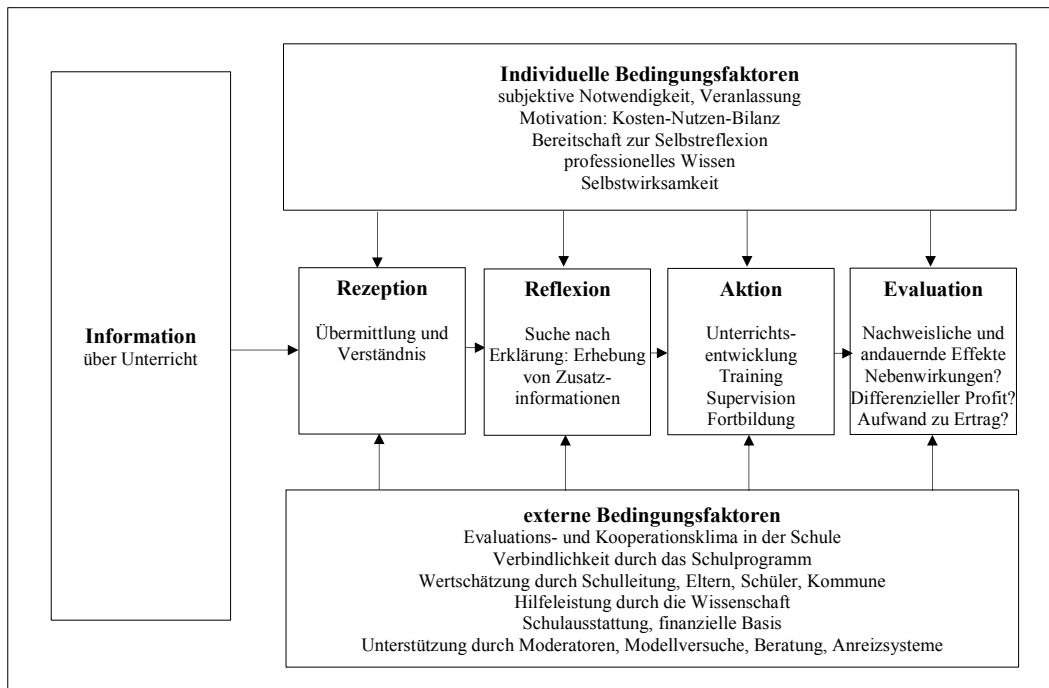


Abbildung 6: Sequenzmodell der Unterrichtsentwicklung und ihrer Bedingungen (nach Helmke, 2012, S. 312)

Ausgangspunkt von seinem Konzept der Unterrichtsentwicklung sind *Informationen über die Unterrichtsqualität*, z. B. über Konzepte, Methoden oder Materialien, die etwa aus einer Fortbildung oder aus der Fachliteratur stammen können. Über den Unterricht und die Unterrichtsentwicklung kommt das Material im Idealfall beim *Adressaten* an. Informationen können aber auch übersehen, ignoriert oder missverstanden werden, verpuffen oder falsch interpretiert werden. Dies hängt von der Darstellung der Information ab – ihrer Verständlichkeit, Relevanz, Aktualität und Korrektheit. Günstigstenfalls kommt es zu einer *Reflexion* – zum Nachdenken, zum Diskurs über Fragen des Lehrens und Lernens und zur Erwägung von Veränderungen. Hier sieht Helmke den zentralen Ansatzpunkt für darauf aufbauende Prozesse der Unterrichtsentwicklung (vgl. Helmke, 2007, S. 15). In der Phase der *Aktion* kommt es zur Umsetzung in die Praxis, welche sich in der Veränderung des eigenen Unterrichts widerspiegelt. Dies ist der eigentliche Kern des Zyklus. Aus einer Diagnose des Unterrichts sollten Helmke zufolge Konsequenzen für den Unterricht abgeleitet werden. Hier kann es jedoch zu Bruchstellen kommen, z.B. zu Widerständen oder zu keinem sichtbaren Erfolg, denn nicht jede Motivation wird zwangsläufig in die Praxis umgesetzt. So besteht der entscheidende, aber auch am schwersten zu gehende letzte Schritt darin, zu *evaluieren*, ob veränderter Unterricht

auch tatsächlich zu besserem Lernen führt. Wie auch Meyer sieht Helmke Unterrichtsentwicklung nicht als Selbstzweck, Unterrichtsentwicklung „dient letztlich der Erleichterung des Lernens“ (Helmke, 2012, S. 313).

Erfolgreiche Unterrichtsentwicklung hängt laut Helmke sowohl von individuellen als auch von externen Bedingungen ab: Unter den individuellen Bedingungen umfasst Helmke die Bereitschaft der Lehrkräfte, den Unterricht verändern zu wollen. „Lehrpersonen, die ihren Unterricht für nicht verbesserungswürdig halten, oder – falls doch – sich die mit der Unterrichtsentwicklung notwendigerweise verbundenen Unsicherheiten und Risiken nicht zutrauen“, so Helmke, „werden ihren Unterricht kaum verändern.“ (Helmke, 2007, S. 15). Auf der anderen Seite hängt der Erfolg von Unterrichtsentwicklung laut Helmke von der Schule, dem Kollegium und anderen externen Faktoren ab. Dazu gehört vor allem das Evaluations- und Kooperationsklima in der Schule sowie die Wertschätzung und Unterstützung der Prozesse durch die Schulleitung.

Ausgehend von seinem beruflichen Hintergrund liegt Helmkes Ausführungen zu Unterrichtsentwicklung eine psychologische Perspektive zugrunde, die rein theoretisch davon ausgeht, dass Lehrerinnen und Lehrer alleine ihren eigenen Unterricht weiterentwickeln können, ohne dazu mit anderen Lehrkräften kooperieren zu müssen. Da, wie auch Helmke später einsieht, Unterrichtsentwicklung jedoch Kooperation erfordert, nennt er verschiedene Modelle und Szenarien, die für die Weiterentwicklung von Unterricht förderlich dienen können, z.B. Professionelle Lerngemeinschaften und die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung.

2.3 Ausgewählte empirische Befunde zu Unterrichtsentwicklung im deutschsprachigen Raum

Im deutschsprachigen Raum gibt es inzwischen eine große Zahl von empirischen Studien, die sich zentral oder teilweise mit Fragen der Unterrichtsentwicklung befassen. Befunde zu Studien zeigen, dass es bisher offenbar nur schwer gelingt, Unterrichtsentwicklung erfolgreich zu gestalten. Sie findet immer noch zu selten statt. Im Folgenden werden neben den bundesweit größten Studien „Schule & Co.“, „Selbstständige Schule“, „SINUS“ und „Chemie im Kontext“ jene Studien detailliert vorgestellt, welche die Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit und insbesondere des Unterrichts, fokussieren.

2.3.1 „Schule & Co.“

In Zusammenarbeit mit der Bertelsmann Stiftung führte das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) in den Jahren 1997 bis 2002 das Projekt „Schule & Co.“ Durch, das im vollen Wortlaut „Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld“ heißt. Insgesamt beteiligten sich 89 Schulen aller Schulformen im Kreis Herford und in der Stadt Leverkusen an dem Projekt³⁹.

Das Projekt war zunächst prozess- und ergebnisoffen konzipiert, d.h. es gab kein ausformuliertes Konzept, das es umzusetzen galt und keine vorab festgelegten, verbindlichen Ziele (vgl. Herrmann, 2002, S. 5). Die Zielperspektiven lagen in der qualitätsorientierten Selbststeuerung von Einzelschulen sowie in der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften (vgl. Bastian & Rolff, 2001b, S. 2). Unterrichtsentwicklung war „von Beginn der Praxisphase an der Kernbestandteil des Projektes“ (ebd., S. 3). Die Projektleitung und das Projektmanagement waren in der Bertelsmann Stiftung angesiedelt, die Projektsteuerung vor Ort erfolgte durch zwei regionale Steuergruppen.

Während der Projektlaufzeit wurden verschiedene Maßnahmen der internen Evaluation⁴⁰ durchgeführt, u.a. zum Professionalisierungsprozess der Schulleiterinnen und Schulleiter und zur Unterrichtsentwicklung (vgl. Herrmann, 2002; vgl. Hoppe & Weisker, 2002). Bastian und Rolff wurden extern beauftragt, eine sogenannte „Vorabevaluation“ (Bastian & Rolff, 2001a) des Projektes durchzuführen, die im August und September 2001 erfolgte (vgl. Bastian & Rolff, 2001b)⁴¹. Eine Abschlussevaluation des gesamten Projektes fand im Jahr 2002 statt⁴².

Aufgrund der Relevanz für die vorliegende Arbeit wird im Folgenden ausführlich auf den internen Evaluationsbereich der Unterrichtsentwicklung eingegangen. Es soll

³⁹ Das Projekt startete 1997 mit 52 Schulen, davon 37 in Herford und 15 in Leverkusen. Im Jahr 2001 beteiligten sich 89 Schulen.

⁴⁰ Interne Evaluation oder Selbstevaluation ist ein Instrument der Qualitätssicherung, bei der Schulen für die Planung, Durchführung und Bewertung selbst verantwortlich sind. Ziel interner Evaluationsmaßnahmen ist die Formulierung und systematische Überprüfung schulspezifischer Entwicklungsperspektiven vor dem Hintergrund der jeweiligen Rahmenbedingungen.

⁴¹ Externe Evaluation ist ein Verfahren zur Bewertung der Qualität von Schulen durch unabhängige, selbstständig arbeitende Fachleute mit Hilfe festgelegter Qualitätskriterien.

⁴² Die Ergebnisse der Abschlussevaluation wurden in einer Kurzfassung und in einer Langfassung veröffentlicht.

aber auf die Abschlussevaluation verwiesen werden, in der alle durchgeführten Maßnahmen evaluiert wurden (vgl. Bastian & Rolff, 2002).

Ziel des Projekts im Bereich der Unterrichtsentwicklung war es, an den ursprünglich 52 beteiligten Schulen den Ansatz der Pädagogischen Schulentwicklung nach Klippert zu erproben. In einer ersten Phase wurde elf der 52 Schulen ein Trainingsangebot durch Klippert selbst unterbreitet, das von den Schulen ohne Ausnahme angenommen wurde (vgl. Herrmann, 2002, S. 6). Die Schulen konzentrierten sich zunächst auf die Einführung der verschiedenen Bausteine zur Förderung des Eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens der Schülerinnen und Schüler (siehe Kapitel 2.1.2.2). Parallel zu den Trainings bildete Klippert in beiden Regionen Trainerinnen und Trainer aus, die langfristig auch den anderen Schulen zur Verfügung stehen sollten. Die Trainerinnen und Trainer waren im Rahmen ihrer Ausbildung verpflichtet, die in ihrer Ausbildung erlernten Schritte der Unterrichtsentwicklung umzusetzen. Während dieser Ausbildungsphase wurde das Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung überarbeitet, erweitert und den Bedingungen und Anforderungen des Projekts „Schule & Co.“ angepasst (vgl. ebd., S. 6). Ab dem Schuljahr 1999/2000 befanden sich alle 52 Schulen sowie 40 weitere nachgerückte Schulen „in einem vergleichbaren Schulentwicklungsprozess, der die Weiterentwicklung der Unterrichtsarbeit im Zentrum der Gesamtentwicklung verortet und diese durch professionelles Steuerungs-Know-how und angemessene schulinterne Arbeitsstrukturen nachhaltig zu realisieren versucht“ (ebd., S. 6).

Die zentrale Fragestellung der Evaluation im Bereich der Unterrichtsentwicklung lag in der konkreten Wirksamkeit der verschiedenen Unterstützungsleistungen hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung (vgl. Herrmann, 2002, S. 8). Die Unterrichtsentwicklung in „Schule & Co.“ basierte auf zwei Merkmalen:

- 1) „Unterrichtsentwicklung folgt einer besonderen und verbindlichen *Systematik*, in der durch gezielte fachübergreifende Trainings bestimmte Lern- und Kommunikationsformen grundgelegt werden. Diese werden durch das kontinuierliche Aufgreifen (Pfleger) im Fachunterricht vertieft und schrittweise zur Routine, sodass sie schließlich ineinander greifen und die Voraussetzung für Eigenverantwortliches Arbeiten (EVA) der Schülerinnen und Schüler bilden.
- 2) Unterrichtsentwicklung findet im *Team* statt. Dabei wird mit einem „strengen“ Teambegriff gearbeitet, d.h. der Umstand, dass mehrere Lehrkräfte in einer Klasse unterrichten, rechtfertigt noch nicht die Bezeichnung Team. Vielmehr setzt die Charakterisierung als Team voraus, dass es in verbindlich organisierten klassen- oder jahrgangsbezogenen Arbeitsgruppen eine gemeinsame Vorbereitung, Durchführung, systematische Abstimmung und gemeinsame Reflexion der Vorgehensweise in einer Klasse bzw. einem Jahrgang gibt.“ (ebd., S. 9)

An der Hauptuntersuchung nahmen 14 Schulen aller Schulformen aus beiden Regionen teil. An zehn Schulen wurden Gruppeninterviews mit zwei, an vier

Schulen mit drei Teams durchgeführt. Jedes Teammitglied wurde zusätzlich gebeten, individuell einen Fragebogen auszufüllen, so dass abschließend 32 Gruppeninterviews sowie 78 Fragebogen vorlagen. Darüber hinaus haben 14 Steuergruppen den dazugehörigen Fragebogen ausgefüllt.

Der Einsatz von sowohl qualitativer als auch quantitativer Verfahren führte, so Herrmann, „zu einem strukturellen Problem in der internen Evaluation“ (Herrmann, 2002, S. 12). Dies hatte zur Folge, dass die „Ergebnisse der quantitativen Analyse der Fragebögen nicht die Sachhaltigkeit aufweisen konnten, die notwendig gewesen wäre, um sie systematisch in die Evaluationsstudie zu integrieren“ (Herrmann, 2002, S. 12). Somit erhielten die Erkenntnisse aus den Fragebögen einen „lediglich ergänzenden und illustrierenden Charakter“ und stellten „nicht mehr jene zweite Evaluationsperspektive dar, die ihnen in der Planung zgedacht war“ (ebd., S. 12).

Als Ergebnis der Auswertung der Interviews mit den Lehrkräften unterscheidet Herrmann (2002) sieben Wirkungsdimensionen der verschiedenen Unterstützungsleistungen hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung bei Schülerinnen und Schülern. Er konstruierte ein heuristisches „Stufenmodell der Wirkungen in der Unterrichtsentwicklung“, in dem die sieben Dimensionen folgenden Entwicklungsstufen zugeordnet werden:

Stufe I	Routine
Stufe II	Beherrschung Selbstbewusstsein
Stufe III	Sozialverhalten Selbstständigkeit
Stufe IV	Reflexion Fachliche Stärkung

(vgl. Herrmann, 2002, S. 26)

Der Prozess beginnt offensichtlich auf einer unmittelbaren Ebene der Routine im Umgang mit spezifischen Techniken und Lernarrangements. Im weiteren Verlauf werden zusätzliche Wirkungsdimensionen aktualisiert, die auf den zuvor entwickelten Ebenen aufbauen und diese beibehalten und integrieren.

Darüber hinaus entwickelte Herrmann (2002) eine „Systematik der schulischen Umsetzung der Unterrichtsentwicklung“. Dabei handelt es sich um die Umsetzung

des Sockeltrainings⁴³ nach Klippert sowie um die Umsetzung der Pflegemaßnahmen im Fachunterricht. Pflege in der Unterrichtsentwicklung bezieht sich dabei nicht allein auf das Wiederholen und Üben der Methoden und Techniken, sondern impliziert den Zusammenhang zwischen den Methoden und den jeweiligen fachlichen Inhalten (vgl. Hermann, 2002, S. 38).

Leitend von der Grundannahme des Projektes, dass Unterrichtsentwicklung ein Prozess ist, der in Teams erfolgt und erfolgen muss, konstruierte Hermann (2002) zusätzlich ein Stufenmodell zur „Entwicklung von Teamstrukturen“. Folgende vier Formen des teaminternen Austausches hat Hermann (2002) festmachen können:

- 1) Der Austausch „zwischen Tür und Angel“
 - 2) Der Austausch durch die Nutzung des Klassenbuches
 - 3) Der Austausch in Gremien und Konferenzen
 - 4) Der Austausch in einem strukturell festgelegten Rahmen
- (vgl. ebd., S. 47).

Die wesentlichen Erkenntnisse seiner internen Evaluation fasst Herrmann (2002) stichwortartig folgendermaßen zusammen:

- 1) Im Zusammenhang mit einer gelingenden Teamentwicklung einerseits, einer systematischen und zunehmend flächendeckenden Umsetzung der Unterrichtsentwicklung andererseits lassen sich eindeutige Wirkungen bei Schülerinnen und Schülern erkennen.
 - 2) Es lässt sich feststellen, dass das Erreichen spezifischer Wirkungsebenen bei Schülerinnen und Schülern eng mit dem Erreichen eines bestimmten Entwicklungsstandes in der Teambildung und der systematischen Umsetzung der Unterrichtsentwicklung verknüpft ist.
 - 3) Die Umsetzung der Unterrichtsentwicklung hat auch Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Tätigkeit und der eigenen Rolle bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern, wobei die inhaltlich voneinander unterscheidbaren Aspekte der Rollenveränderung gleichermaßen von den Kolleginnen und Kollegen der verschiedenen Schulen benannt werden. Dabei lassen sich jedoch unterschiedliche Stufen der inneren Systematik und des Zusammenspiels dieser Einzelaspekte erkennen, die eine Differenz zwischen den Schulen markieren.
 - 4) Die Gesamteinschätzung des Konzeptes der Unterrichtsentwicklung durch die Befragten bringt die subjektive Manifestation der unterschiedlichen Stadien von Organisationsentwicklungsprozessen zum Ausdruck. Auf dieser Grundlage konnte die Frage nach den Gelingensbedingungen für Schulentwicklung konkretisiert werden als Frage nach der schulinternen Fähigkeit und Kompetenz, die Angebote durch das Projekt „Schule & Co.“ konstruktiv zu nutzen. Die Beantwortung dieser Frage muss jedoch weiteren Untersuchungen vorbehalten bleiben.
- (vgl. ebd., S. 81).

In der Abschlussevaluation beurteilen Bastian und Rolff (2001a, 2002) die von Herrmann durchgeführte Untersuchung als „Pionierarbeit“ und „Schule & Co.“ als „herausragendes, vielleicht das herausragendste Schulentwicklungsprojekt in

⁴³ Die Grundidee des Sockeltraining besteht darin, dass in einem konzentrierten, mehrtägigen Trainingsblock für Schülerinnen und Schüler die Grundlage für EVA geschaffen und Schlüsselkompetenzen vermittelt werden (siehe Kapitel 2.1.2.2).

Deutschland“. Weder Unterrichtsentwicklung im engeren Sinne noch der Ansatz der Pädagogischen Schulentwicklung nach Klippert waren bis dato empirisch untersucht worden (vgl. Herrmann, 2002, S. 82). Die verantwortlichen Wissenschaftler sehen die Implementation einer neuen Lernkultur durch das Projekt als gewährleistet (Bastian & Rolff, 2001a, S. 7; Bastian & Rolff, 2002, S. 62). Schulleitungen und Lehrkräfte haben erfolgreich Teamarbeit erlernt und geleistet, die Lehrkräfte haben sich dabei von ihrer zugeschriebenen Rolle als „Einzelkämpfer“ gelöst. Einen wesentlicher Erfolgsfaktor sehen die Autoren in der Verbindung von Unterrichts- und Organisationsentwicklung, weisen allerdings darauf hin, dass hohe Erwartungen an schnelle Erfolge unrealistisch sind:

„Die Schulen, die ihre Weiterentwicklung in die eigenen Hände nehmen, geraten bald an die Grenze der Belastbarkeit. Und Schulentwicklung benötigt Zeit. Selbst eine Unterrichtsentwicklung, deren Nutzwert auf der Hand liegt und die unmittelbar umgesetzt werden kann, benötigt Jahre, wenn sie in die Breite gehen und nachhaltig werden soll.“ (Bastian & Rolff, 2001b, S. 7)

In der Gesamtanlage von „Schule & Co.“ sowie in der internen Evaluation werden Unstimmigkeiten deutlich, die von einigen Wissenschaftlern bemängelt werden. Kritiker werfen der durchgeführten Evaluation vor, unwissenschaftlich zu sein (vgl. Brenner, 2002; vgl. Vogel, 2014). Stärker polemisiert Vogel (2014), indem er davon spricht, dass „Schule & Co.“ mit einer wissenschaftlichen Wirksamkeitsstudie so gar nichts gemein“ hat (Vogel, 2014, S. 147). Dahingehend argumentiert auch Brenner (2002), der resümiert, dass das „Projekt *Schule und Co.* in Anlage, Durchführung und Ergebnissen nicht den aktuellen Standards innovativer Schulentwicklung [entspricht]. Es folgt keinem erkennbaren Plan; es hat kein klar benennbares Ziel und es legt keine Qualitäts- und Leistungskriterien fest“ (Brenner, 2002, S. 2).

Die positiven Rückmeldungen bleiben eher vereinzelt und stützen sich vor allem auf die Eindrücke der beteiligten Lehrkräfte.

2.3.2 „Selbstständige Schule NRW“

Das Projekt „Selbstständige Schule NRW“ knüpfte an die Vorerfahrungen aus dem Modellversuch „Schule & Co.“ an. „Selbstständige Schule“ wurde von 2002 bis 2008 als gemeinsames Projekt des Schulministeriums NRW und der Bertelsmann Stiftung durchgeführt. Zentrales Ziel des Modellversuches war es, zu erproben, wie im Rahmen einer verstärkten eigenverantwortlichen Steuerung der Schule die Qualität der schulischen Arbeit und dabei insbesondere die des Unterrichts verbessert

werden kann. In dem Projekt wurde nicht die Selbstständigkeit an sich untersucht, sondern vielmehr wurde der Frage nachgegangen, ob und wodurch genau eine größere eigenverantwortliche Steuerung der Schulen die Unterrichtsentwicklung zu fördern hilft.

Mit 278 beteiligten Schulen und 19 von insgesamt 54 Kommunen/Regionen aus Nordrhein-Westfalen (NRW) wird „Selbstständige Schule NRW“ auf der Projekthomepage⁴⁴ als „eines der größten Schulentwicklungsprojekte Deutschlands“ bezeichnet. Dies sowohl hinsichtlich der beteiligten Zahl an Schulen als auch hinsichtlich des realisierten Ausmaßes einzelschulischer Gestaltungsfreiheit und der Verbindung von unterrichts- und verwaltungsbezogenen Maßnahmen. Es war zudem eines der ersten Projekte an der Schnittstelle zwischen staatlicher, kommunaler und einzelschulischer Bildungsentwicklung.

Das Projekt wurde durch eine wissenschaftliche Begleitforschung extern evaluiert. Die empirische Begleitforschung untersuchte die Entwicklungen und Qualitätsverbesserungen im Verlauf des Modellversuchs in den Arbeitsfeldern Personalbewirtschaftung Sachmittelbewirtschaftung, Unterrichtsorganisation und -gestaltung, innere Organisation und Mitwirkung in der Schule und Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung.

Der Forschung lag ein methodisches Design zugrunde, das Querschnitts- und Längsschnittuntersuchungen vorsah, wobei eine Eingangserhebung die Ausgangsbedingungen prüfte sowie weitere Folgerhebungen Entwicklungen und Fortschritte feststellte. Dies erfolgte mit einer Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden: Dazu gehörten in 60 ausgewählten Schulen standardisierte Befragungen von Schulleitungen und Lehrkräften zu strukturellen Ausgangsbedingungen, zur Schulorganisation und neuen Entwicklungen, Lehrer- und Schülerbefragungen (in ganzen Klassen) zur Schul- und Unterrichtsqualität sowie periodische Fachleistungstests (als Follow-up-Studie im 4. und 9./10. Jahrgang) und Fachleistungstests im Längsschnitt (Kohorte über Jahrgänge 5, 7 und 9). In ausgewählten Schulen und Regionen wurden zudem Schul-Fallstudien zur Entwicklung von Selbstständigkeit durchgeführt.

In theoretischer wie auch empirischer Hinsicht konnten die zuständigen Wissenschaftler plausible Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Schulqualität

⁴⁴ Siehe http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-498FC13058571715/bst/hs.xml/88751_88753.htm [Stand: 06.03.2014].

auf verschiedenen Analyseebenen sowie Merkmalen der Prozessqualität nachweisen (vgl. Holtappels, Klemm & Rolff, 2008, S. 329). Die Ergebnisse der Evaluation werden von den Projektverantwortlichen wie folgt zusammengefasst:

- „Die selbstständigen Schulen sind im internen Management hoch entwickelt und gut aufgestellt, mit einer hohen Qualität des Schulleitungshandelns und einer überwiegend professionellen Arbeit der Steuergruppen.
- Die Innovationsbereitschaft der Kollegien ist größer geworden und hat Einfluss auf zentrale schulische Qualitätsmerkmale.
- Deutliche Zuwächse im Zeitverlauf zeigen sich vor allem bei der Lehrerverkooperation und im Evaluationshandeln, gleichwohl besteht in diesen Bereichen weiterer Entwicklungsbedarf.
- Zuwächse bei der Lehrerverkooperation erweisen sich nicht zuletzt deshalb als bedeutsam, weil feste Teambildungen mit professioneller Kooperation in den beobachteten selbstständigen Schulen die Qualität des Unterrichts und eine differenzierte Lernkultur fördern.
- Dies gilt auch für das Evaluationshandeln, da der Entwicklungsstand der schulischen Evaluationskultur einen positiven Einfluss auf die Leseleistung der Schülerinnen und Schüler ausübt.
- Organisationslernen, das sich in den selbstständigen Schulen gut entwickeln konnte, hat einen positiven Einfluss auf das Klassenmanagement und die Individualisierung von Unterricht.
- Auch wenn sich die Qualität der Organisationskultur als beachtlich erweist, wird sie noch nicht durchgängig für die Entwicklung der Unterrichtsqualität ausgeschöpft.
- Die Unterrichtsqualität und die Variabilität der Lehr-Lern-Arrangements weisen zwar ein beachtliches Niveau auf, zeigen allerdings im Zeitverlauf kaum Verbesserungen.
- Bei den Fachleistungen der Grundschulinnen und -schüler sind im Querschnitt keine signifikanten Verbesserungen zu erkennen. Für die Sekundarschulen sind im Querschnittvergleich bei den 9. Klassen geringe Zuwächse zu erkennen, deren Signifikanz jedoch nicht gesichert ist.
- Es lassen sich in den selbstständigen Schulen Zusammenhänge zwischen Schulleitungshandeln, Evaluationskultur, Unterrichtsqualität und dem Lernzuwachs bei Leseleistungen feststellen.
- Grundschulinnen und -schüler wenden in den untersuchten Schulen im Zeitverlauf häufiger Methoden selbstständigen Lernens an.
- Nach sozioökonomischem Hintergrund zeigt sich bei den Testleistungen der Sekundarschulen im Längsschnitt beim Leseverständnis eine leichte Reduktion der sozialen Ungleichheit. Für Mathematik gehen die Testleistungen nicht weiter auseinander.
- Der eigenverantwortliche Umgang mit Personalmanagement und insbesondere mit der Sachmittelbewirtschaftung wurde von den handelnden Personen professionell umgesetzt.
- Der Ausbau der regionalen Unterstützungsstrukturen ist deutlich vorangekommen. Weiteren Entwicklungsbedarf gibt es vor allem im Hinblick auf den Ausbau regionaler Bildungslandschaften.
- Den Schulen zur Verfügung gestellte Unterstützungsleistungen fördern nachweislich Schulmanagement und Unterrichtsentwicklung in beachtlicher Weise.“

(ebd., S. 331f.)

2.3.3 „SINUS“

„SINUS“ ist ein Projekt zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Es wurde ursprünglich von der Bundesländerkommission (BLK) initiiert und lief in vier Phasen unter vier unterschiedlichen Projektbezeichnungen („SINUS“, „SINUS Transfer“, „SINUS Transfer Grundschule“ und „SINUS an Grundschulen“). Die letzte Phase wurde eigenständig durch das Land Nordrhein-Westfalen (NRW) durchgeführt.

„SINUS“

„SINUS“ wurde von April 1998 bis März 2003 an 180 Schulen aller Schulformen der Sekundarstufe I in 15 Bundesländern durchgeführt. Ursprung von SINUS war der

sogenannte „TIMSS-Schock“⁴⁵ und damit einhergehend eine von der Bund-Länder-Kommission in Auftrag gegebene Expertise mit dem Ziel, Wege zur Verbesserung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts aufzuzeigen. Grundlegende und handlungsleitende Idee von SINUS war, dass „nachhaltige Veränderungen des Lehrens und Lernens [...] nicht ‚von oben‘ verordnet werden [können], sondern [...] sich an der Basis – in jeder einzelnen Schule, bei Lehrern und Schülern – ‚von innen‘ heraus entwickeln [müssen]“ (Baptist & Raab, 2007, S. 8)

Mithilfe von „SINUS“ sollten die Prozesse der Qualitätssicherung und Optimierung von Lehren und Lernen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern auf der Ebene der Schulen in Gang gesetzt werden, mit dem Ziel, diesen eine eigene Dynamik über den Modellversuch hinaus zu geben sowie den Prozess der Qualitätsentwicklung bezogen auf die allgemeinbildenden Funktionen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts anzuregen und zu unterstützen. Es wurde großer Wert auf Eigenverantwortung und Eigeninitiative der Schulen sowie intensive schulinterne und schulübergreifende Kommunikation und Kooperation gelegt. Als Grundprinzip galt die Annahme, dass die Zusammenarbeit von Lehrkräften innerhalb der Fachgruppe einer Schule und längerfristig auch über die Einzelschule hinweg bestehen soll. Dafür wurde eine möglichst maßgeschneiderte lokale, regionale oder überregionale Koordinierung und Unterstützung durch bspw. die Schulaufsicht, Landesinstitute der Schulen und Fortbildungseinrichtungen eingerichtet.

Die fachdidaktische sowie organisatorische Betreuung erfolgte durch das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN), den Lehrstuhl für Mathematik und ihre Didaktik der Universität Bayreuth, das Zentrum zur Förderung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (Z-MNU) der Universität Bayreuth sowie das Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) in München.

Die inhaltlichen Schwerpunkte, die im Rahmen der Qualitätsentwicklung in Schulen und Schulnetzen bearbeitet werden sollen, sind in 11 Modulen beschrieben, die konkretisierte Problembereiche des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts sowie Hinweise auf Bearbeitungsmöglichkeiten enthalten:

⁴⁵ Der „TIMSS-Schock“ bestand darin, dass in Deutschland die durchschnittlichen Leistungen in den dort untersuchten Testbereichen Mathematik und Naturwissenschaften im internationalen Vergleich nur im unteren Mittelfeld lagen. Dies löste Diskussionen über das deutsche Schulsystem aus.

- Modul 1: Weiterentwicklung einer Aufgabekultur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht
- Modul 2: Naturwissenschaftliches Arbeiten
- Modul 3: Aus Fehlern lernen
- Modul 4: Sicherung von Basiswissen: Verständnisvolles Lernen auf unterschiedlichen Niveaus
- Modul 5: Zuwachs von Kompetenz erfahrbar machen: Kumulatives Lernen
- Modul 6: Fächergrenzen erfahrbar machen: Fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten
- Modul 7: Förderung von Mädchen und Jungen
- Modul 8: Entwicklung von Aufgaben für die Kooperation von Schülern
- Modul 9: Verantwortung für das eigene Lernen stärken
- Modul 10: Prüfen: Erfassen und Rückmelden von Kompetenzzuwachs
- Modul 11: Qualitätssicherung innerhalb der Schule und Entwicklung schulübergreifender Standards

(vgl. Hertrampf, 2003, S. 8).

Zu diesen Modulen erhielten die Schulen Handreichungen mit ausführlicheren Darstellungen der entsprechenden Problemzonen und des diesbezüglichen Forschungsstandes. Auf der Grundlage dieser Handreichungen sollten die Schulen beginnen können, die von ihnen ausgewählten Module zu bearbeiten. Ergänzend erhielten die Schulen Handreichungen über schulbezogene Maßnahmen zur Steigerung der Sichtbarkeit und Akzeptanz von Mathematik und Naturwissenschaften.

Die an den Schulen ausgearbeiteten Entwicklungen bzw. Maßnahmen wurden sowohl intern als auch extern vom IPN, evaluiert. Die Projektverantwortlichen stellen fest, „dass der innovative Implementationsansatz des Modellversuchsprogramms sich als überaus erfolgreich erwiesen hat“ (Hertrampf, 2003, S. 15). Die Befunde über die Wirkungen des Modellprogramms bestätigen eine erfolgreiche Implementation des Ansatzes der Unterrichtsentwicklung, Qualitätssicherung und Professionalisierung an den Programmschulen (vgl. ebd., S. 15). Mit der Verankerung von Verfahren der kooperativen Qualitätsentwicklung auf Schulebene wurden wesentliche strukturelle Voraussetzungen für eine Verbesserung

des Unterrichts an den beteiligten Schulen geschaffen. Diese Maßnahmen führten bereits während der Laufzeit des Programms zu folgenden positiven Effekten:

- Charakteristisch für die neue Arbeitsatmosphäre war ein „innovatives“ Schulklima – d.h. Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Wegen, Bereitschaft zur Selbstkritik, gewachsenes Problembewusstsein, aber auch positive Kooperationserfahrungen (Gruppengefühl statt „Einzelkämpfertum“).
- In den bestehenden Schulnetzen haben sich im Laufe der Zeit stabile Lehrerteams gebildet, die zielgerichtet und engagiert an der Verbesserung des Fachunterrichts arbeiteten.
- Der Arbeitseinsatz in diesen Gruppen wurde bei weitem nicht durch die gewährten Entlastungsstunden ausgeglichen.
- Im Rahmen der kooperativen Modulbearbeitung wurden zahlreiche didaktische Materialien erstellt, z.B. Aufgabenbeispiele, Übungsmaterialien, Beschreibungen von Unterrichtskonzepten und Lernsituationen, Evaluation von Unterrichtsreihen sowie Fragebogen- und andere Evaluationsinstrumente. (vgl. Hertrampf, 2003, S. 15ff.).

„SINUS-Transfer“

„SINUS-Transfer“ hatte zum Ziel, den SINUS-Ansatz über das Modellversuchsprogramm hinaus in die Breite zu tragen und in den schulischen Unterstützungssystemen der Bundesländer zu verankern. Dafür wurde ein Konzept erstellt, das die Verbreitung der erfolgreichen Entwicklungsansätze an eine immer größere Zahl von Schulen vorsah. „SINUS Transfer“ startete im August 2003 in eine erste zweijährige Verbreitungsphase. Die zweite zweijährige Phase konnte auf eine etablierte Unterstützungsstruktur mit eingearbeiteten Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie vielfältige Erfahrungen aus den vorausgegangenen zwei Jahren aufbauen. Insgesamt dauerte „SINUS-Transfer“ vier Jahre, in denen abhängig von der Zahl der gebildeten Schulsets zwischen 800 und 1600 Schulen mit der SINUS-Arbeit vertraut gemacht werden sollten (vgl. Stadler, Ostermeier & Prenzel, 2007, S. 3). Betreut wurden die Schulen von etwa 250 Set-Koordinatorinnen und -Koordinatoren.

Im letzten Programmjahr von „SINUS-Transfer“ initiierte das IPN im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eine Reihe von Aktivitäten, z.B. Tagungen zum

Austausch und zur Vernetzung, die mit Blick auf das Ende des bundesweiten Programms die Weiterverbreitung der Unterrichtsentwicklung in den Ländern unterstützen sollte. Diese hatten zum Ziel, die gewonnenen Erfahrungen zu dokumentieren und zugänglich zu machen und den Austausch zwischen den Ländern und die Vernetzung der Akteure zu fördern. Darüber hinaus wurden vom Programmträger Datenerhebungen und -auswertungen zur Evaluation des Programms durchgeführt (vgl. Stadler, Ostermeier & Prenzel, 2007, S. 3).

Die Verantwortung für die Durchführung des Programms lag in den einzelnen beteiligten Bundesländern. Sie hatten Koordinationsstellen auf Landesebene eingerichtet, die direkt am zuständigen Bildungsministerium oder am Landesinstitut angesiedelt waren. Die Betreuung der Schulen – in Sets zu durchschnittlich 10 Schulen zusammengefasst – leisteten Set-Koordinatorinnen und -Koordinatoren, die in der Regel schon mehrere Jahre im „SINUS“-Programm mitgearbeitet hatten. Sie leiteten allein oder in Gruppen die Lehrkräfte an den beteiligten Schulen an und gaben Anregungen für die effektive Arbeit. Für die Umsetzung der Struktur entwickelten die Länder unterschiedliche Detaillösungen, worin sich verschiedene Rahmenbedingungen und Schwerpunktsetzungen widerspiegeln (vgl. ebd., S. 3).

Des Weiteren wurde im Auftrag des IPN eine Befragung in den schulischen Unterstützungssystemen der Länder durchgeführt, welche die Bekanntheit des „SINUS“-Programms und seiner Inhalte erhob. Ziel war es, ein Bild zu erhalten, inwieweit die beabsichtigte Integration der „SINUS“-Ideen in dieses Unterstützungssystem vorangeschritten ist. Den Ende 2006 veröffentlichten Ergebnissen nach ist „SINUS“ in der Lehrerbildung und in den zuständigen Ministerien am besten bekannt. Die Schulaufsicht, die zweite Phase der Lehrerausbildung und besonders die Hochschulen sind den Ergebnissen zufolge deutlich schlechter informiert. Die Ideen und Konzepte von „SINUS“ sind in den schulischen Unterstützungssystemen generell akzeptiert, jedoch bestehen Unterschiede zwischen den einzelnen Teilsystemen und im Grad der Bedeutsamkeit einzelner Komponenten (vgl. ebd., S. 8).

Mit einer flächendeckenden Ausbreitung von 800 auf 1800 Schulen gilt das Ziel einer stufenweisen Erhöhung der Zahl der Schulen von den Projektverantwortlichen als erreicht. Damit konnte eine breite Bewegung zur Verbesserung des Unterrichts in Mathematik und den Naturwissenschaften in Gang gesetzt werden. Mit etwa 1800

Schulen war SINUS-Transfer laut Projektverantwortlichen „das größte Programm zur Unterrichtsentwicklung in Deutschland“ (Stadler et al., 2007, S. 13).

„SINUS-Transfer Grundschule“

„SINUS-Transfer Grundschule“ wurde vom Beginn des Schuljahres 2004/2005 bis zum Ende des Schuljahres 2008/2009 in 14 Bundesländern durchgeführt. Bis zum Programmende waren knapp 400 Grundschulen und etwa 2300 Lehrkräfte beteiligt. Das Ziel von „SINUS-Transfer Grundschule“ bestand darin, zu prüfen, ob und inwieweit der „SINUS“-Ansatz, der 1998 für die Sekundarstufen der allgemeinbildenden Schulen entwickelt wurde, auf die Grundschule als andere Schulform und andere Schulstufe übertragbar war. Das Programm richtete sich an Lehrkräfte aus Grundschulen, die die Möglichkeit erhielten, sich professionell weiterzuentwickeln. Außerdem wurde getestet, wie nach dreijähriger Laufzeit die Anzahl der am Programm beteiligten Schulen verdoppelt werden konnte. Das Programm wurde wiederholt vom IPN begleitet, die Entwicklungsprozesse auf verschiedenen Ebenen beobachtet und die Wirkungen gemessen und analysiert (vgl. Fischer, Dedekind, Rieck, Prenzel & Köller, 2010, S. 4).

Da die Ressourcen für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation im Programm „SINUS-Transfer Grundschule“ sehr begrenzt waren, bestand die Aufgabe deshalb darin, eine an die Ressourcen angepasste wissenschaftliche Begleitung und Evaluation durchzuführen, die die Erfüllung der in der Expertise angegebenen Aufgaben zuließ (vgl. Fischer et al., 2010, S. 20). Als Datenquelle dienten Logbücher zur Dokumentation und Reflexion der Arbeit einer SINUS-Schulgruppe, die jährliche Berichterstattung des Programmträgers, eine Umfrage zur Hausaufgabenkultur in Mathematik ($N = 57$ Lehrkräfte aus acht Bundesländern, die in vierten Klassen Mathematik unterrichten), eine Akzeptanzerhebung, die als Vollerhebung unter allen Lehrkräften und Schulleitungen als online-Befragung durchgeführt wurde⁴⁶ sowie eine Diplomarbeit im Fach Pädagogik, die basierend auf Daten aus den Logbüchern Fragen der kollegialen Kooperation in den Schulgruppen (2008) untersuchte.

Als Ergebnis halten die Projektverantwortlichen fest:

⁴⁶ In die Auswertung flossen Antworten von 1200 Lehrkräften und 260 Schulleitungen ein.

- Eine Übertragung des Ansatzes auf die Grundschule ist möglich: In fünf Jahren beteiligten sich 14 Länder der Bundesrepublik Deutschland mit ca. 400 Schulen.
- Lehrkräfte können für ihr Handeln profitieren: Sie galten im Programm als Spezialistinnen und Spezialisten für das Lehren und Lernen. Ihnen wurde zugetraut und zugemutet, ihren Unterricht selbsttätig weiterzuentwickeln und zu verändern.
- Eine Verbreitung des SINUS-Ansatzes auf weitere Grundschulen wurde als möglich gesehen: In der Programmexpertise war eine Ausweitung des SINUS-Ansatzes während der fünfjährigen Laufzeit vorgesehen. Nach drei Jahren sollte die Anzahl der beteiligten Schulen mindestens verdoppelt werden. Dieses Ziel wurde nicht nur erreicht, sondern sogar übertroffen. Anstelle der anvisierten 300 nahmen nach der Programmerweiterung knapp 400 Schulen am Programm teil (vgl. Fischer et al., 2010, S. 39ff.).

„SINUS an Grundschulen“

Als Nachfolgeprogramm von „SINUS-Transfer Grundschulen“ startete im Jahr 2009 „SINUS an Grundschulen“. Es war das vierte und letzte länderübergreifende „SINUS“-Programm und lief von August 2009 bis Juli 2013. Gegenüber dem Vorgängerprogramm setzte „SINUS an Grundschulen“ inhaltlich neue Akzente, behielt aber Ansatz und Struktur der SINUS-Programme bei. „SINUS an Grundschulen“ hatte den Auftrag, fachbezogene Unterrichtsentwicklung mit einer deutlich erhöhten Zahl von Schulen stärker zu verbreiten. Während der vierjährigen Laufzeit sollte das Programm in den beteiligten Ländern zur Schaffung von Voraussetzungen für fortgesetzte Unterrichts- und Schulentwicklung beitragen. Dafür war es wichtig, Schulleitungen, Schulaufsicht und die bildungspolitisch Verantwortlichen in den Ländern einzubinden. Zehn Länder der Bundesrepublik nahmen mit ausgewählten Grundschulen aktiv am Programm teil, fünf weitere Länder als assoziierte Mitglieder (vgl. Fischer et al., 2014, S. 4).

„SINUS an Grundschulen“ wurde umfangreich wissenschaftlich begleitet. Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Begleitforschung, dass Inhalte, Organisation und Struktur von „SINUS an Grundschulen“ dazu geeignet waren, einen mehrjährigen Professionsentwicklungsprozess anzuregen und zu begleiten. Die Maßnahmen waren

akzeptiert und regen zum Überdenken und zur Veränderung der bisherigen beruflichen Handlungsrouitinen an. Die Überprüfung der Lernstände in Mathematik und den Naturwissenschaften ließ signifikante Vorsprünge der Schülerinnen und Schüler aus „SINUS“-Klassen gegenüber Lernenden aus anderen Schulen erkennen (vgl. ebd., S. 24).

Nach dem Ende des gemeinsamen Programms führen die Länder die Arbeit seit August 2013 nach landesspezifischen Konzepten weiter. Die neue Phase baut auf bisherigen Erfahrungen und Ergebnissen auf und erweitert den Rahmen konsequent in Richtung einer Entwicklung von kompetenzorientierten Unterrichtskonzepten. Zurzeit werden zu verschiedenen Themenschwerpunkten 15 Projekte in Mathematik und in den Naturwissenschaften bearbeitet⁴⁷.

2.3.4 „Chemie im Kontext“

„Chemie im Kontext“ (ChiK) ist ein Projekt zur Weiterentwicklung des Chemieunterrichts. Die zentrale Frage des Forschungsprojektes lautet: „Wie können innovative Unterrichtskonzeptionen erfolgreich in der Praxis an die jeweiligen Strukturen flexibel angepasst, verbreitet und dabei weiterentwickelt werden?“ (Demuth, Gräsel, Parchmann & Ralle, 2008, S. 5). „Chemie im Kontext“ hatte zum Ziel, den oftmals als abstrakt und persönlich unbedeutend erlebten Chemieunterricht anwendungsbezogener und nachhaltiger gestalten.

Eine wichtige theoretische Grundlage des Projektes stellen dabei die Ansätze des situierten Lernens dar, welche Möglichkeiten aufzeigen, die für den Erwerb anwendbaren Wissens förderlich sind und gleichzeitig die Motivation für eine Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Fragestellungen unterstützen (vgl. Gräsel, Pröbstel, Freienberg & Parchmann, 2006, S. 312f.).

Im Projekt wurden verschiedene Forschungsdesigns verfolgt: Zum einen wurden über alle Bundesländer hinweg Implementationsbedingungen erhoben und ausgewertet. Zum anderen haben in fast allen Bundesländern Chemielehrkräfte in regionalen Arbeitsgruppen, sogenannten Schulsets, zusammen gearbeitet. Sie haben, begleitet durch Kolleginnen und Kollegen aus den Schulbehörden sowie durch Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, neue Unterrichtseinheiten für den Chemieunterricht entwickelt – nach und nach für alle Klassenstufen und

⁴⁷ Stand: März 2014

Schulformen. Sowohl die Prozesse (z.B. Settreffen, gemeinsame Unterrichtsplanung) als auch die Produkte (z.B. kommentierte Unterrichtsmaterialien) wurden dokumentiert und ausgewertet.

Als erstes und wichtigstes Ergebnis auf Ebene der Unterrichtsentwicklung⁴⁸ wird von den Projektverantwortlichen festgehalten, „dass die Implementation von *Chemie im Kontext* als gelungen bezeichnet werden kann“ (Demuth et al., 2008, S. 6). Sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schülerinnen und Schülern wird wahrgenommen, dass sich der Unterricht der beteiligten Lehrkräfte verändert hat. Aus Sicht der Lehrkräfte wurden die Unterstützungsstrukturen als positiv eingeschätzt. Die Kooperation zwischen Lehrkräften ist intensiver geworden: Der Erfahrung- und Materialaustausch sowie die Diskussion von Verbesserungsvorschlägen hat einen höheren Stellenwert erlangt und erfolgte häufiger als dies sonst der Fall war. Auch der Zugang zu Chemie hat sich für die Schülerinnen und Schüler verändert. Sie fühlten ihre Interessen besser berücksichtigt. Das Schulfach Chemie hatte an Attraktivität gewonnen und ist für die Schülerschaft interessanter geworden (dies lässt sich mit der Zunahme der Schülerzahlen in den Oberstufenkursen belegen) (vgl. ebd., S. 125ff.).

Die oben aufgeführten empirischen Befunde zeigen, dass Unterrichtsentwicklung offenbar ein schwieriges Unterfangen ist. Inzwischen gibt es zahlreiche Initiativen zur Verbesserung von Unterricht sowie eine große Zahl an breit angelegten und wissenschaftlich sowie didaktisch eng begleiteten empirischen Studien. Es fehlt jedoch an (kleineren) Studien, welche die tägliche Unterrichtspraxis ohne umfangreiche Veränderungsmaßnahmen abbilden und sich zentral mit Fragen der Unterrichtsentwicklung befassen sowie den zuvor formulierten Ansprüchen und Zielen genügen.

2.4 Unterrichtsentwicklung als Herausforderung für Lehrkräfte

Theoretische Erklärungen dazu, warum es so schwer ist, Unterricht zu verändern, lassen sich Bensen (2009) zufolge in der Bildungssoziologie sowie in der Psychologie finden (vgl. Bensen, 2009, S. 46).

⁴⁸ „Chemie im Kontext“ versuchte neben der Unterrichtsentwicklung auch die Kooperation von Lehrkräften anzuregen. Nähere Informationen dazu folgen in Kapitel 3.6.1.

Schule als „loosely coupled system“

Im Jahr 1976 veröffentlichte Karl Weick⁴⁹ den Aufsatz „Educational Organisations as Loosely Coupled Systems“, der als Meilenstein für die moderne Organisationsforschung gesehen werden kann und inzwischen zu einem der meist zitierten Aufsätze geworden ist, wenn versucht wird, die strukturellen Besonderheiten von (Bildungs-)Organisationen zu charakterisieren (vgl. Bosche, 2008, S. 69f.; vgl. Laske, Meister-Scheytt & Küpers, 2006, S. 117; vgl. Merkens, 2006, S. 193). Mit seinem Aufsatz lenkte Weick erstmalig den Fokus auf die teilweise schwer steuerbaren Arbeitsprozesse, Ziele und Ergebnisse von pädagogischen Institutionen, insbesondere von Schule. Weick beschreibt (Bildungs-)Organisationen als soziale Systeme, deren einzelnen Elemente „loosely coupled“ sind. Mit dem „loose coupling“ geht die Annahme einher, dass Ereignisse in Organisationen zwar miteinander in Verbindung bzw. Abhängigkeit stehen, aber auch ihren eigenen Sinn verfolgen und ihre Identität und Eigenheit bewahren – daher auch zu einem gewissen Grad getrennt voneinander operieren (vgl. Weick, 1976, S. 3). „Loosely coupled systems“ sind also ein Geflecht relativ autonomer Teilbereiche, die nur gelegentlich miteinander in Verbindung treten. Einwirkungen oder Änderungen auf Ebene der Einzelelemente erreichen dabei nicht zwangsläufig das Gesamtsystem (vgl. Terhart, 1986, S. 211). Dementsprechend gestaltet sich die Steuerung des Gesamtsystems als schwierig (vgl. Laske et al., 2006, S. 108).

Das Konzept des „loose coupling“ ist in den letzten 30 Jahren vielfach auf die Organisation und Steuerung im Bildungsbereich übertragen worden. Im Jahr 1986 hat Terhart als erstes den Ansatz in die deutsche Diskussion eingeführt. Der Begriff des „loose coupling“ lasse sich Terhart zufolge nur schwer ins Deutsche übersetzen. „Lockere Verknüpfung“ oder „schwache Vernetzung“ stellen, so Terhart, Annäherungen dar (vgl. Terhart, 1986, S. 211). Inzwischen hat sich der Begriff der „losen Kopplung“ etabliert.

Betrachtet man das Grundmuster pädagogischen Handelns in Schulen mit einer Unterteilung in die Elemente Klassen und verschiedene Fächer, so ergibt sich eine große Plausibilität für die Annahme der losen Kopplung: Lehrkräfte arbeiten den größten Teil ihrer Arbeitszeit unter pädagogischer Autonomie (vgl. Bonsen, 2009, S. 46; vgl. Merkens, 2006, S. 194; vgl. Rolff, 1993, S. 60). Rolff (1993) charakterisiert

⁴⁹ Karl Weick ist emeritierter Professor für Organisationsverhalten und -psychologie an der Ross School of Business der University of Michigan (USA) und Organisationsforscher.

die Zusammenarbeit und Arbeitsteilung unter Lehrkräften unter Bezugnahme auf Weick als „gefügeartige Kooperation“⁵⁰ (Rolff, 1993, S. 60):

„Das organisationssoziologisch herausragende Merkmal der Rolle der Lehrer ist der Umstand, daß Lehrer und Lehrerinnen Einzelarbeiter sind, wie es sie vermutlich in keiner anderen akademischen Disziplin geben dürfte. Hinter der zumeist geschlossenen Klassentür stehen Lehrer in der Regel allein vor der Klasse. In den Köpfen existiert kein voll ausgebildetes ‚Organisationsbewußtsein‘, sondern weitgehend die Perspektive ‚Ich und meine Klasse‘ anstelle der Sichtweise ‚Wir und unsere Schule‘.“ (Rolff, 1993, S. 130)

Daran schließt Bensen (2009) im Wesentlichen an, der unter Bezugnahme auf Lortie (1975)⁵¹ argumentiert, dass der durch Konventionen gestützte Lehrer-Individualismus dazu führe, „dass Unterrichtsarbeit von Lehrkräften abgeschirmt und individualisiert stattfindet“ (vgl. Bensen, 2009, S. 46). Dies hat Bensen wiederum zu Folge, „dass Lehrkräfte nur schwer einschätzen können, wie gut sie unterrichten beziehungsweise welche Möglichkeiten der Optimierung ihres Unterrichtshandelns sie hätten“ (ebd., S. 46). Diese Situation bezeichnet er vor dem Hintergrund des hohen Stellenwerts der Lehrerkoooperation, der als eines der stabilsten Ergebnisse der empirischen Forschung zur Qualität von Schulen beschrieben wird, als „umso unverständlicher“ (vgl. ebd., S. 46).

Lose gekoppelte Systeme beinhalten jedoch nicht nur Nachteile in Bezug auf die systematische Weiterentwicklung. Sie können sich auch vorteilhaft für die Mitglieder und die Organisation auswirken. Laske et al. (2006) sowie Rübken (2008) haben in Anlehnung an Weick (1976) Vor- und Nachteile der losen Kopplung zusammengestellt, die in Tabelle 1 auf der umliegenden Seite gegenübergestellt sind.

⁵⁰ Näheres zu Rolffs Kooperationsansätzen findet sich in Kapitel 3.3.1.

⁵¹ Näheres zu Lortie findet sich in Kapitel 3.6.2.

Positive Effekte der losen Kopplung	Negative Effekte der losen Kopplung
<ul style="list-style-type: none"> - Sie ermöglichen die Entwicklung sehr unterschiedlicher Fach(bereichs-)kulturen, die den jeweiligen Professionen entsprechen, ohne dass der Verwaltungsbereich mit seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten dadurch tangiert wird. - Sie erlauben sensible Umweltwahrnehmungen und schnelle Umweltanpassungen aufgrund der Eingebundenheit der Experten in organisationsübergreifende Netzwerke. - Sie erlauben die Entfaltung einzigartiger Projekte, ohne dass es aufwendiger zentralistischer Planungsverfahren bedarf. - Das Scheitern einzelner Projekte hat auf das Gesamtsystem keine großen Auswirkungen. - Sie bieten Raum für Selbstentfaltung und -bestimmung als wesentliche wissenschaftliche Prinzipien. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fokussierung auf pädagogische oder wissenschaftliche Fragestellungen oder die Lehr-/Lernbeziehung unter Vernachlässigung der Gesamtorganisation. - Die Zusammenarbeit der Subeinheiten wird erschwert: ‚Der Pädagoge oder Wissenschaftler als Einzelkämpfer‘. - ‚Tunnelblick‘: Das Expertenwissen im eigenen Bereich wächst, für andere Bereiche geht es verloren. - Die Reformierbarkeit wird wegen fehlender Steuerungs-/Einflussmöglichkeiten erschwert.

Tabelle 1: Positive und negative Effekte der losen Kopplung
(in Anlehnung an Laske et al. (2006, S. 108) und Rübken (2008, S. 34))

Der Ansatz der losen Kopplung kann für die Betrachtung von pädagogischen Institutionen sowie für die Erklärungen von scheinbar schwer umzusetzenden Unterrichtsentwicklungsprozessen hilfreich sein. Merckens (2006) betont jedoch, darauf zu achten versuchen, dass „Probleme nicht trivialisiert werden, indem ein Nebeneinander, welches vielleicht unerwünscht ist, zu einem notwendigen Merkmal stilisiert wird“ (Merckens, 2006, S. 206).

Vor diesem Hintergrund ist es für theoretische Begründungen für eine Erklärung, warum es so schwer ist Unterricht zu verändern, von Interesse, neben einer soziologischen Betrachtungsweise eine psychologische Perspektive zu beleuchten und die individuelle Lehrkraft ins Zentrum der Betrachtung zu rücken.

„Scripts“, subjektive Theorien und Überzeugungen („beliefs“)

Grundlegender Gedanke dieser psychologischen Sichtweise ist, dass das Handeln von Lehrkräften von charakteristischen, mental gespeicherten „scripts“, subjektiven Theorien sowie Überzeugungen („beliefs“) gesteuert wird.

Der im kognitionspsychologischen Sinne von Schank und Abelson (1977) verwendete Scriptbegriff bezeichnet situationsgebundene handlungsleitende Kognitionen, die auf eine spezifische Situation ausgerichtet sind und ein spezifisches Ziel verfolgen (vgl. Schank & Abelson, 1977, S.)⁵². „Scripts“ stellen

„prototypische Folgen von Situationen und Ereignissen dar, die wir regelmäßig in Interaktion mit der Umwelt absolvieren. Ein wichtiger Aspekt ist die sehr individuelle Ausprägung bestimmter Scripts durch persönliche Erfahrungen oder Beobachtungen“ (Bachmann, 1998, S. 30).

„Scripts“ zeichnen sich durch einen hohen Autonomisierungsgrad aus und werden von einer Gruppe von Menschen einer Kultur geteilt, sie lassen sich als „kulturelle Tradition“ verstehen (vgl. Seidel, 2003, S. 34). Da „scripts“ durch jahrelange Erfahrungen erworben werden, sind sie dementsprechend stabil und nur schwer zu ändern (vgl. Rolff, 2006b, S. 228).

„Scripts“ stehen wiederum in Beziehung zu subjektiven Theorien eines Individuums. Bei diesen handelt es sich um „Aggregate von prinzipiell aktualisierbaren Kognitionen, in denen sich die subjektive Sichtweise des Erlebens und Handelns niederschlägt“ (Mandl & Huber, 1983, S. 98). Subjektive Theorien sind gegenstandsbezogene handlungsleitende Kognitionen, die sich aus subjektiven Daten, subjektiven Konstrukten, subjektiven Definitionen und subjektiven Hypothesen zusammensetzen (vgl. Blömeke, Eichler & Müller, 2003, S. 197; vgl. Rolff, 2006b, S. 228). In einer Reihe von Untersuchungen wurde ein enger Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und schulischem bzw. unterrichtlichem Handeln bestätigt (vgl. Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988; vgl. Hof, 2000; Koch-Priewe, 2000; vgl. Mutzeck, 1988; vgl. Wahl, 1991).

Neben „scripts“ und subjektiven Theorien Lehrkräfte lassen sich nicht zuletzt auch von ihren persönlichen Überzeugungen („beliefs“) zum Lehren und Lernen leiten. Nisbett und Ross (1980) sehen „beliefs“ als „reasonably explicit ‚propositions‘ about the characteristics of objects and object classes“ (Nisbett & Ross, 1980, S. 28), als mehr oder weniger klare Annahmen über Charakteristika von Objekten. Sigel (1985) versteht unter Überzeugungen „mental constructions of experience – often condensed and integrated into schemata or concepts“ (Sigel, 1985, S. 351), also mentale Repräsentationen gesammelter Erfahrungen. Harvey (1986) definiert Überzeugungen wie folgt:

⁵² Innerhalb der Forschung wird der Skriptbegriff unterschiedlich verwendet. In dieser Arbeit wird auf eine kognitionspsychologische Skripttheorie Bezug genommen.

“A belief system is a set of conceptual representations which signify to its holder a reality or given state of affairs of sufficient validity, truth and/or trustworthiness to warrant reliance upon it as a guide to personal thought and action. As a major component of one’s epistemology, these schemata heavily influence how the believer defines, feels, and reacts toward the situation and seeks to have it respond to him or her.” (Harvey, 1986, S. 660)

„Beliefs“ werden demzufolge als persönliche Repräsentationen der Realität gesehen, welche von einer Person für gültig, wahr und glaubwürdig gehalten werden, sodass diese dementsprechend reagiert, also denkt und handelt (vgl. ebd., S. 660).

Häufig werden in der Literatur die Begriffe „Scripts“ Subjektive Theorien und „Beliefs“ synonym verwendet. Ehlich und Rehbein (1979) fassen diese Begriffe unter dem abstrakten Begriff der „Handlungsmuster“ zusammen; Rolff spricht in Anlehnung an Senge (1990) von „mental Modellen“⁵³. Unbedeutend ob und unter welchem Namen die Begriffe zusammengefasst werden, herrscht unter Forschern Einigkeit darüber, dass die drei Elemente „scripts“, subjektive Theorien und „beliefs“ direkten Einfluss auf das Handeln in einer bestimmten Situation ausüben.

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich folgern, dass das auch Handeln von Lehrkräften und die Art der Unterrichtsgestaltung von charakteristischen, mental gespeicherten „scripts“, subjektiven Theorien und Überzeugungen gesteuert werden. Anderer Unterricht verläuft also nach anderen Scripts, subjektiven Theorien und Überzeugungen. Unterrichtsentwicklung, so Bonsen (2009), erfordere in diesem Sinne eine Anpassung der Überzeugungen der Lehrkräfte an neue Rahmenbedingungen. Auch Rolff fordert, dass Unterrichtsentwicklung diese „mental Modelle“ nicht nur ins Auge fassen muss, sondern auch Anlässe schaffen muss, die deren Veränderung ermöglichen.

In der Vergangenheit hat sich jedoch gezeigt, dass eine Modifikation oder eine weitgehende Veränderung von Lehrerhandeln nur schwer möglich ist. Mutzek (1988) fand heraus, dass es trotz intensiver und eindeutiger Unterrichtsplanungen, die eine neue Handlungsabsicht verfolgen, im Unterricht zu anderen Handlungen kommt als beabsichtigt (vgl. Mutzeck, 1988, S. 193ff.). Blömeke (2003) sieht dies darin begründet, dass gewohnte Handlungsabläufe in der unstrukturierten Situation des Unterrichtsalltags Handlungssicherheit geben und fordert demzufolge:

⁵³ „Mentale Modelle sind „tief verwurzelte Annahmen, Verallgemeinerungen oder auch Bilder und Symbole, die großen Einfluss darauf haben, wie wir die Welt wahrnehmen. Sehr häufig sind wir uns dieser mentalen Modelle oder ihrer Auswirkungen auf unser Verhalten nicht bewusst.“ (Senge, 1990, S. 17).

„Maßnahmen, die auf Veränderung ausgerichtet sind, können und dürfen daher nur behutsam und in unmittelbarer Anknüpfung an die vorhandenen Handlungsmuster durchgeführt werden, wenn sie Erfolg haben sollen, da sie nur so verknüpft werden können.“ (Blömeke et al., 2003, S. 105)

Auch Gräsel und Parchmann (2004) verweisen darauf, dass Unterrichtsinnovationen eine Verbindung zu bestehenden Vorstellungen, Skripts und Überzeugungen der Lehrkräfte zulassen müssen (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004, S. 207).

2.5 Zusammenfassung

In den letzten Jahren gab es zahlreiche Reformbemühungen, Schulen und Unterricht weiterzuentwickeln. Die Konzepte schulischer Organisationsentwicklung, wie etwa in Gestalt des ISP aber auch die Konzepte der Pädagogischen Schulentwicklung, sind unterschiedliche und komplexe Ansätze, die jeweils auf innere Schulreform für Schulen abzielen, wobei die Reformbemühungen an jeweils unterschiedlichen Punkten ansetzen. Aus dem Disput beider Positionen entstand die Verständigung, Schulentwicklung als Systemzusammenhang von Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung zu denken. Unterrichtsentwicklung bildet dabei den Kern der Schulentwicklung.

Dass Unterrichtsentwicklung ein scheinbar schwieriges Unterfangen ist, zeigen sowohl empirische Befunde als auch die soziologische wie auch psychologische Betrachtungsweise. Es fehlt jedoch an kleineren Untersuchungen, welche ohne umfangreiche Unterstützungsmaßnahmen Unterrichtsentwicklung untersuchen. Betrachtet man die verschiedenen Ansätze der Unterrichtsentwicklung, so lassen sich unterschiedliche Akzentuierungen identifizieren, die sich voneinander abgrenzen lassen. Für eine Verortung des dieser Arbeit zugrunde liegenden Verständnisses von Unterrichtsentwicklung wird auf das Quadrantenkreuz nach Bensen (2011) sowie Rolff (2011b) zurückgegriffen, welches die aktuellen Konzepte und Ansätze von Unterrichtsentwicklung umfasst und schematisch verortet. Abbildung 7 stellt das Kreuz dar. Das Koordinatensystem orientiert sich an der Kompassrose und erstreckt sich zwischen den Polen Lernorientierung und Fachorientierung einerseits und Person und Organisation andererseits.

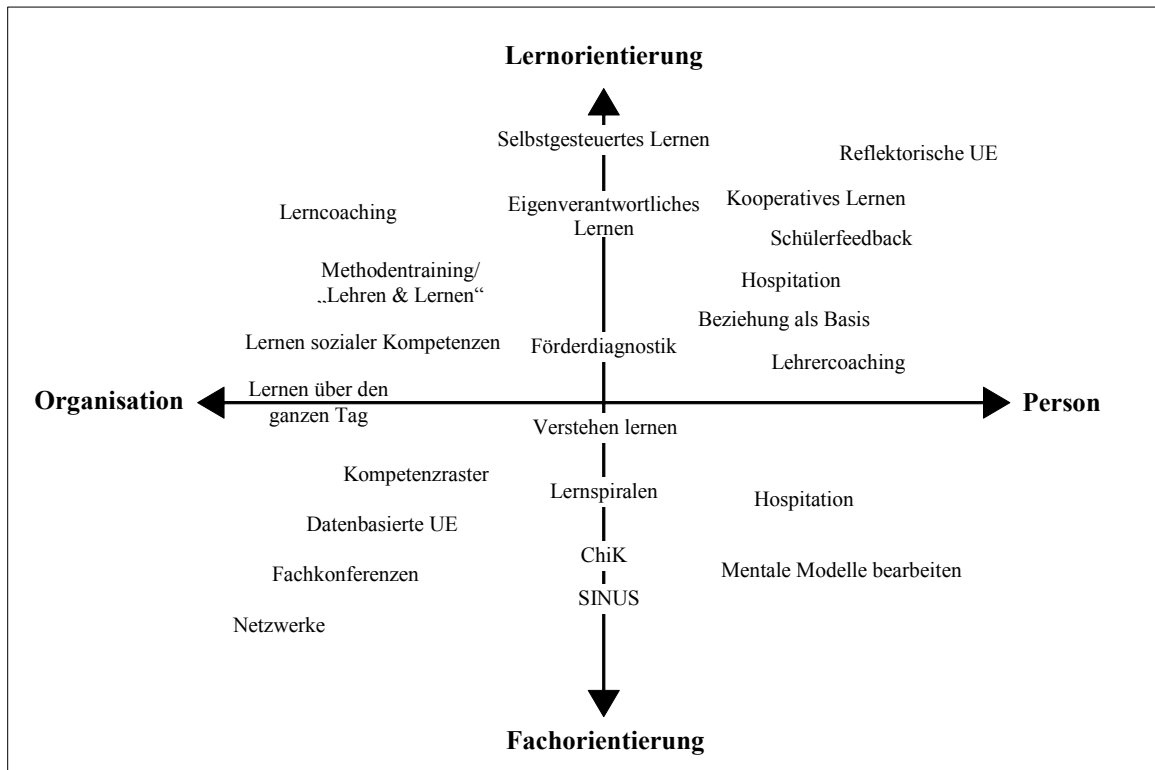


Abbildung 7: Synthese der Ansätze zur Unterrichtsentwicklung
(in Anlehnung an Bensen, 2011, S. 45 und Rolff, 2011b, S. 246)

Rolff (2006) eher im Quadranten oben rechts zwischen Lernorientierung und Person angesiedelt ist, lassen sich Projekte wie „SINUS“ und „ChiK“ im Quadranten unten rechts verorten, da sie an der Entwicklung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen und Können der Lehrkräfte ansetzen. Das Methodentraining nach Klippert ist im Nordwest-Quadranten zwischen Lernorientierung und Organisation platziert; Hospitation taucht im Quadranten unten rechts zwischen Person und Fachorientierung auf. Dies setzt voraus, dass mit Fachbezug hospitiert wird. Es ist jedoch ebenso vorstellbar, dass allgemeine Lernanlässe oder -probleme Zentrum von Hospitationen sind. Dann würde sich Hospitation im Quadranten oben rechts zwischen Person und Lernorientierung wiederfinden. Auf diese Weise können verschiedene Konzepte verortet werden.

Das Quadrantenkreuz ist auch nützlich, um die Gesamttendenzen der letzten Jahre zu identifizieren. Während sich Unterrichtsentwicklung auf der horizontalen Achse bisher eher auf der linken Seite bewegte (Organisationsentwicklung, Methodentraining, usw.), geht die aktuelle Tendenz eher nach rechts hin zur personenorientierten Unterrichtsentwicklung (Coaching, Feedback, Hospitation usw.). Auch ist auf der vertikalen Achse eine Schwerpunktverlagerung von oben

nach unten festzustellen. Rolff spricht diesbezüglich von einer „zweiten Welle der Unterrichtsentwicklung“ (Rolff, 2011b, S. 247).

Weiter wird aus dem Quadrantenkreuz ersichtlich, dass in allen vier Bereichen kooperative Strukturen (z.B. Hospitationen, Netzwerke, Fachkonferenzen) auftreten und zu Unterrichtsentwicklung beitragen. Die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern gilt seit vielen Jahren als eine wesentliche Voraussetzung und wichtigste Bedingung von Unterrichtsentwicklung (vgl. Bastian & Seydel, 2007; vgl. Bosen, 2011). In diesem Zusammenhang wird von „kooperativer Unterrichtsentwicklung“ gesprochen. Dem Themenkomplex „Kooperation“ soll im Folgenden nähere Betrachtung geschenkt werden.

3 Kooperation in der Schule

Das Thema Kooperation rückte bereits in der Schulqualitätsforschung der 80er Jahre und der Schulentwicklungsforschung des nachfolgenden Jahrzehnts ins allgemeine fachwissenschaftliche Interesse. In den vergangenen Jahren ist Lehrerkooperation vor allem im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung im schultheoretischen und bildungspolitischen Diskurs zu einem zentralen Thema avanciert. Immer wieder wird betont, dass Schul- und Unterrichtsentwicklung eine Gemeinschaftsaufgabe sei und nur in kooperativer Zusammenarbeit bewältigt werden könne (vgl. Bastian & Seydel, 2007; vgl. Bonsen, 2011).

Allerdings bestätigt sich seit vielen Jahren fast unverändert der Befund, dass eine Zusammenarbeit von Lehrkräften in Deutschland nur in geringem Ausmaß vorhanden ist und anspruchsvolle Kooperationsformen in der Praxis kaum anzutreffen sind (vgl. Bonsen & Rolff, 2006; Gräsel, Fußangel, et al., 2006; Steinert et al., 2006; Terhart & Klieme, 2006; Fussangel, 2008; Steinert et al., 2008; Harazd & Drossel, 2011; Kunz Heim et al., 2013; Morgenroth, 2015; Aldorf, 2016; Richter & Pant, 2016). Zwar gilt Kooperation als gewünscht, wird im Schulalltag jedoch nicht umfassend umgesetzt. Meist findet Lehrerkooperation informell und wenig institutionalisiert statt. Systematische Kooperationsstrukturen, die sich durch geregelte und verbindliche Zeitressourcen und spezifische Organisationsstrukturen zur konkreten Weiterentwicklung von Schule und Unterricht auszeichnen, sind selten anzutreffen. Immer noch gelten Lehrerinnen und Lehrer tendenziell als „Einzelkämpfer“⁵⁴.

Das vorliegende Kapitel setzt hier an und versucht Klärungsversuche zu liefern. Zu Beginn sollen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, um mit dem Begriff der Kooperation im weiteren Verlauf der Arbeit operieren zu können. Dafür wird in Kapitel 3.1 zunächst das theoretische Verständnis von Kooperation erläutert. Darüber hinaus wird auch geklärt, was unter den oft synonym verwendeten Begriffen „Team“ und „Gruppe“ verstanden wird. Ausgehend von diesen Ausführungen wird in Kapitel 3.2. der Begriff der Lehrerkooperation abgeleitet. Kooperation kann in

⁵⁴ An dieser Stelle sei angemerkt: Auch wenn das Thema Lehrerkooperation in der Literatur häufig als defizitär und verbesserungswürdig beschrieben wird, gibt es doch Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben, Kooperation anzuregen und diese nachhaltig im Arbeitsalltag umzusetzen. Auch die viel geschmähte Einzelkämpfer-Problematik ist vermutlich viel positiver zu bewerten als dies in der Debatte um Kooperation oft geschieht. So zeigt der Beitrag von Christel Wopp im Friedrich Jahresheft 2007 zu „Guter Unterricht“, wie Unterricht individuell weiterentwickelt werden kann (vgl. Wopp, 2007).

unterschiedlich komplexen und anspruchsvollen Formen getätigt werden. Autoren verweisen immer wieder darauf, dass zwischen „wirksamen und weniger wirksamen Formen“ (Bauer, 2008, S. 839) bzw. „anspruchsvollen Formen“ (Terhart & Klieme, 2006, S. 163) und weniger anspruchsvollen Formen von Kooperation unterschieden werden kann. Kapitel 3.3 setzt dort an und stellt ausgewählte Kategorisierungsansätze von Kooperation dar. Anschließend daran erfolgt in Kapitel 3.4 eine Zusammenstellung von Kooperationsstrukturen, die Schul- und Unterrichtsentwicklung fördern können. Aufgrund der besonderen Relevanz für diese Arbeit wird auf Kooperationsstrukturen in Grundschulen und die damit verbundenen gesetzlichen Regelungen in Nordrhein-Westfalen eingegangen⁵⁵. Die Frage nach der Bedeutung von Lehrerkooperation an Schulen scheint auf den ersten Blick trivial zu sein, jedoch ist diese ausgesprochen wichtig, denn in der öffentlichen wie auch wissenschaftlichen Diskussion wird die Forderung nach Lehrerkooperation kaum kritisch hinterfragt. Kapitel 3.5 widmet sich diesem Thema und beleuchtet die Bedeutung von Lehrerkooperation aus verschiedenen Forschungsperspektiven. Einen Überblick über die Entwicklung der Forschung zu Lehrerkooperation und nationale sowie internationale empirische Befunde liefert schließlich Kapitel 3.6. Die wichtigsten Ergebnisse der theoretischen und empirischen Grundlagen des Bereiches der Kooperation werden in Kapitel 3.7 zusammengefasst.

3.1 Begriffsbestimmung Kooperation

Kooperation gilt als „ein nicht leicht zu fassendes Konzept“ (Spieß, 2004, S. 194). Dementsprechend variieren die Begriffserläuterungen, sodass bislang keine einheitliche und allgemein anerkannte Definition des Begriffs „Kooperation“ existiert. Die in der Literatur vorzufindenden Definitionen des Kooperationsbegriffs unterscheiden sich vor allem von den Vorstellungen und den Erwartungen an Art und Umfang von Kooperation. Dabei wird der Begriff in der Wissenschaft ebenso wie im bildungstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs oft gebraucht, ohne dass die Notwendigkeit gesehen wird, den Begriff hinreichend zu erklären. Darüber hinaus existiert eine Vielzahl an eng verwandten Begriffen und Konzepten, die für die Beschreibung von Kooperation herangezogen und oft synonym behandelt werden: Gruppe, Team bzw. Teamarbeit, Austausch, Teamteaching, etc. Will man

⁵⁵ Für andere Bundesländer gelten jedoch ähnliche Regelungen.

einen unspezifischen Gebrauch und damit eine Beliebigkeit des Begriffsgebrauchs vermeiden, müssen der Begriff „Kooperation“ sowie die damit zusammenhängenden Begriffe „Gruppe“ und „Team“ für einen wissenschaftlichen Diskurs klar definiert werden.

Im Folgenden werden zunächst allgemeine Definitionen des Begriffs „Kooperation“ aus verschiedenen Disziplinen aufgeführt. Aus der Vielfalt der Definitionen werden anschließend Grundelemente von Kooperation herausarbeitet, bevor sich das Kapitel den Begriffsbestimmungen „Gruppe“ und „Team“ widmet.

Erste Anhaltspunkte darüber, was unter dem Begriff „Kooperation“ zu verstehen ist, liefert eine **sehr allgemeine** Begriffsbestimmung gemäß Duden Fremdwörterbuch:

Definition 1a:

„Zusammenarbeit verschiedener Partner“ (Duden, 2015, S. 578)

Reinhold, Lamnek und Recker (2000) definieren aus **soziologischer Perspektive** Kooperation wie folgt:

Definition 1b:

„Zusammenarbeit, drückt die Abhängigkeit der Arbeitenden voneinander aufgrund von Arbeitsteiligkeit aus; ohne [Kooperation] gäbe es nur wenige Güter und Dienstleistungen“ (Reinhold, Lamnek & Recker, 2000, S. 363).

Weiter unterscheiden die Soziologen zwischen fünf verschiedenen Arten der Kooperation:

1) *Antagonistische Kooperation*

Bei der antagonistischen Kooperation erfolgt eine Zusammenarbeit „von an sich in Gegnerschaft stehenden Parteien [...], um wichtige Ziele [...] gemeinsam und besser zu verfolgen“ (ebd., S. 363).

2) *Arbeitsteilige Kooperation*

Arbeitsteilige Kooperation meint „die durch Arbeitsteilung notwendig gewordene Zusammenarbeit bei der Herstellung von Gütern durch die Produzenten der einzelnen Produktteile“ (ebd., S. 363).

3) *Einfache Kooperation*

Die einfache Kooperation im Marxschen Sinne drückt „die Zusammenarbeit [...] von Menschen in einem Raum bei Überwachung bzw. Leitung durch einen Kapitalisten zum Zwecke der Güterherstellung“ aus (Reinhold et al., 2000, S. 363f.).

4) *Kooperation im Gefüge*

Mit Kooperation im Gefüge meinen die Autoren eine „arbeitsteilig bestimmte Zusammenarbeit, bei der die Kooperation durch die maschinellen Arbeitsabläufe determiniert ist“ (ebd., S. 364).

5) *Kooperation im Team*

Bei der Kooperation im Team arbeitet eine Gruppe von Menschen „an einem Gegenstand [...] an verschiedenen Aufgaben bei gegenseitiger Abstimmung und Unterstützung“ (ebd., S. 364).

Entscheidend für die Kooperation aus soziologischer Sicht ist die Abhängigkeit von den Kooperierenden untereinander. Des Weiteren gehen die Autoren von einer Arbeitsteilung bei Kooperationsprozessen aus.

Im **wirtschaftlichen Bereich** wird von Kooperation institutioneller Partner gesprochen, etwa von Unternehmen, Behörden oder Staaten:

Definition 1c:

„Kooperation: in der weitesten Form jede Art der Zusammenarbeit zwischen am Wirtschaftsleben beteiligten Personen und Institutionen (Dichtl & Issing, 1993, S. 1211).

Eine Definition von Kooperation aus **organisationspsychologischer Sicht** liefert Spieß (2004):

Definition 1d:

„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.“ (Spieß, 2004, S. 199)

Spieß` (2004) Definition umfasst mit ihrer Betrachtungsweise folgende Kernbedingungen von Kooperation: Kooperation bedarf eines gemeinsamen *Ziels* bzw. einer gemeinsam zu erreichenden *Aufgabe*, des *Informationsaustausches*, wechselseitiger *Kommunikation* und gegenseitiger *Unterstützung*, konstruktiver *Diskussionen* und einer längeren *Zeitperspektive*, in der die Form der Kooperation erprobt wird und sich das *Vertrauen* in den jeweiligen Kooperationspartner entwickeln kann (vgl. Spieß, 2004, S. 104ff.). Weiter verweist Spieß (2004) darauf, dass eine kooperative Situation ein gewisses Maß an Entscheidungs- und Handlungsfreiheit der beteiligten Personen voraussetzt. Eine „relative Autonomie“ der einzelnen Mitglieder sieht die Organisationspsychologin als bedeutsam (vgl. ebd., S. 199).

Zusammengefasst lassen sich sowohl sehr detaillierte als auch sehr weit gefasste Definitionen finden. Vergleicht man die oben dargelegten Begriffsbeschreibungen von Kooperation, so lässt sich erkennen, dass in allen Definitionen folgende wesentliche Kernmerkmale als grundlegende Elemente von Kooperation gesehen werden können: Kooperation meint eine *Zusammenarbeit von mindestens zwei Personen*. Ein *gemeinsames Ziel* oder eine *gemeinsam zu bearbeitende Aufgabe* ist Bestandteil fast aller Definitionen des Begriffs. Zudem ist in den meisten Begriffsbestimmungen Kooperation ein zunächst *positiv besetzter Begriff*, wobei Konflikte nicht ausgeschlossen sind.

Für die Beschreibung von Kooperationsstrukturen werden häufig ähnliche Begriffe verwendet. Zwischen ihnen gibt es oftmals Überlappungen und Abhängigkeiten, sodass trennscharfe Unterscheidungen kaum möglich sind. Häufig wird der Begriff „Gruppe“ oder der Anglizismus „Team“ verwendet, um die Strukturen von Zusammenarbeit zu beschreiben. Letzterer scheint seit einigen Jahren in der Praxis der schulischen Arbeit und in der Schulpädagogik auf dem unaufhaltsamen Vormarsch zu sein. „Jahrgangsteam“, „Teamsitzung“ und „Teamteaching“ sind nur einige Beispiele für dessen Verwendung.

Im Alltags- und Fachsprachgebrauch hat sich eine Differenzierung der Begriffe „Gruppe“ und „Team“ durchgesetzt, die von den meisten Wissenschaftlern akzeptiert wird (vgl. Heymann, 2007, S. 6):

„Jedes Team ist zwar eine Gruppe im sozialpsychologischen Sinne. Aber eine Gruppe ist nicht per se ein Team; sie wird es nur dann, wenn bestimmte zusätzliche Bedingungen erfüllt sind.“ (Heymann, 2007, S. 6)

Um welche Bedingungen es sich dabei im Genaueren handelt, soll nun näher herausgearbeitet werden, indem die Begriffe „Gruppe“ und „Team“ näher betrachtet werden.

Gruppe

Befasst man sich mit wissenschaftlichen Definitionen des Begriffs „Gruppe“, stößt man auf verschiedene Begriffsbestimmungen.

Rolff et al. (2011) liefern eine sozial- und organisationspsychologische Definition einer Gruppe als

- „begrenzte Anzahl von Individuen,
- die miteinander auf Dauer in Interaktion stehen,
- einander bewusst und gewahr sind,
- sich als Gruppe verstehen und wahrnehmen,
- sich in Verhalten und Arbeitsleistung gegenseitig beeinflussen“.

(Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller, 2011, S. 174).

Die Autoren unterscheiden weiter zwei Merkmalspaare von Gruppen: Formale und informale Gruppen sowie interagierende und konteragierende Gruppen.

Während formale Gruppen von der Organisationsleitung gebildet werden, entstehen informale Gruppen durch die Mitglieder selbst und dienen vor allem der Befriedigung von sozialen Bedürfnissen.

Mitglieder interagierender Gruppen hängen voneinander ab und führen eine gemeinsame Aufgabe aus. Konteragierende Gruppen sind Gruppen, deren Mitglieder z.T. entgegengerichtete Ziele verfolgen und miteinander verhandeln sowie Kompromisse schließen (vgl. ebd., S. 174).

Gruppen verfolgen demnach Ziele, die nicht zwangsläufig mit den Zielen der einzelnen Mitglieder übereinstimmen.

Team

Auch für den Team-Begriff existieren unterschiedliche Definitionen. Vertreter der Organisationspsychologie verstehen hierunter

„eine Gruppe, deren Mitglieder komplementäre Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, die sich einem gemeinsamen Zweck oder bestimmten Leistungszielen verpflichtet haben“ (Weinert, 2004, S. 439).

Eine Gruppe von drei bis acht Menschen lässt sich Heymann (2007) zufolge als Team bezeichnen, wenn

- „sie über eine Aufgaben- und Zielorientierung verfügt, die von allen Mitgliedern geteilt und getragen wird;
- alle Mitglieder je nach ihren Möglichkeiten, Fähigkeiten und Erfahrungen zur Bewältigung der gemeinsamen Aufgabe und Erreichung des gemeinsamen Ziels beitragen;
- die Mitglieder untereinander offen kommunizieren können und Mittel entwickelt haben, im Rahmen ihrer Zusammenarbeit Interessengegensätze auszubalancieren;
- die Gruppe mit der „Außenwelt“ vernünftig kommunizieren kann [...];
- sich eine Team-Identität [...] und ein Zusammengehörigkeitsgefühl [...] entwickeln“ (Heymann, 2007, S. 6f.).

Den oberen Ausführungen folgernd besteht der maßgebliche Unterschied zwischen einer Gruppe und einem Team also in der Aufgaben- und Zielorientierung: Während das Ziel einer Gruppe nicht zwangsläufig mit dem Ziel der einzelnen Mitglieder übereinstimmen muss, wird das Ziel eines Teams von allen Mitgliedern geteilt und gemeinsam getragen. Mit dem Begriff „Team“ lassen sich demnach Gruppen beschreiben, deren Zusammenhalt und Kooperation eine gewisse Qualität erreicht hat.

Ein weitgehend gemeinsamer Nenner zwischen den Begriffen „Gruppe“ und „Team“ lässt sich darin finden, dass sich Kooperation sowohl in der Gruppe als auch im Team dadurch auszeichnet, dass gemeinsam an einem Ziel gearbeitet wird.

3.2 Begriffsbestimmung Kooperation in der Schule

Für den **schulspezifischen Kontext** definiert Adamski Lehrerkooperation wie folgt:

Definition 2a:

„Der Begriff *Kooperation* meint in seiner Wortbedeutung so viel wie die Zusammenarbeit wenigstens zweier Personen, deren selbständige Handlungen zumindest teilweise aufeinander bezogen sind. Der Sinn von Kooperation liegt in der gegenseitigen Nutzbarmachung von Erkenntnissen und der gemeinsamen Entwicklung oder Durchführung von Vorhaben, die für einen allein nicht zu bewältigen sind.“ (Adamski, 1983, S. 48)

Lehrerkooperation nach Adamski (1983) ist demnach gekennzeichnet durch eine gewisse Selbstständigkeit der Lehrkräfte. Auch weist der Autor darauf hin, dass der Sinn von Lehrerkooperation zum einen in der Nutzbarmachung von Ergebnissen und Erkenntnissen liegt. Darüber hinaus sollte Lehrerkooperation eine entlastende Wirkung haben.

Eine weitere und in Teilen ähnliche Definition findet sich bei Bauer und Kopka (1996). Sie definieren:

Definition 2b:

„Unter Kooperation verstehen wir das zielorientierte Zusammenwirken von mindestens zwei Lehrpersonen, die versuchen, gemeinsame Arbeitsaufgaben effektiver, effizienter und menschlich befriedigender zu bearbeiten als dies jeder alleine tun könnte. Kooperation ist also kein Selbstzweck, sondern bleibt auf Arbeitsaufgaben bezogen und muß sich im Vergleich als wirksam, zeit- und kostensparend sowie menschlich befriedigend und motivierend erweisen.“ (Bauer & Kopka, 1996, S. 143)

Bei den Autoren steht die Optimierung im Vordergrund. Sie differenzieren zwischen einer Effektivität und Effizienz der Arbeit einerseits und einer Zufriedenheit andererseits. Eine ähnliche schulentwicklungsorientierte Definition liefert Esslinger (2002):

Definition 2c:

„Unter Kooperation wird die Zusammenarbeit von zwei oder mehreren Personen verstanden, welche mit dem Ziel initiiert und durchgeführt wird, die Effektivität der Arbeit und die Zufriedenheit bei der Arbeit zu steigern. Kooperation setzt eine gemeinsame Zielperspektive voraus. Voraussetzung hierfür ist ein vorhandenes Potenzial zur strukturellen und funktionalen Anbindung der Arbeitsfelder.“ (Esslinger, 2002, S. 62).

In Esslingers Definition finden sich Gelingensbedingungen wie gemeinsame Ziele und strukturelle Rahmenbedingungen.

Bei den Definitionen von Lehrerkooperation werden Aspekte der Zielorientierung, Effektivität, Effizienz und menschlicher Zufriedenheit deutlich. Diese Definitionen verbleiben jedoch auf einer recht allgemeinen Ebene.

In dieser Arbeit wird die kooperative Unterrichtsentwicklung in den Blick genommen, anders gesagt die **unterrichtsbezogene Lehrerkooperation**⁵⁶. Diese Definition geht von den oben vorgestellten Definitionen aus und ist auf den Unterricht als Kernaufgabe von Schule ausgerichtet. Unterrichtsbezogene Kooperation wird demzufolge verstanden als

Definition 2d:

die Zusammenarbeit von mindestens zwei Lehrkräften, welche der Vorbereitung, Durchführung oder Reflexion von Unterricht dient mit dem gemeinsamen Ziel, den Unterricht gemeinsam weiterzuentwickeln.

In der Schulpraxis zeigt sich immer wieder, dass sich (unterrichtsbezogene) Lehrerkooperation innerhalb eines organisationsstrukturellen Rahmens unterschiedlich ausprägen kann. Diese Ausprägungen können anhand von Formen und Niveaustufen von Kooperation konkretisiert werden.

3.3 Formen und Niveaustufen von Kooperation

Innerhalb der Schulforschung werden verschiedene Formen und Niveaustufen kooperativen Verhaltens von Lehrkräften unterschieden. Im Folgenden werden die Kategorieansätze nach Rolff (1980, 1995), Little (1990), Gräsel, Fußangel et al. (2006) bzw. Gräsel, Pröbstel et al. (2006) und Steinert et al. (2006) detailliert dargestellt. Die zentralen Bestandteile dieser Ansätze werden abschließend in einer Grafik zusammengefasst.

3.3.1 Kooperationsdimensionen nach Rolff

Einen der ersten Versuche, verschiedene Formen von Lehrerkooperation im deutschsprachigen Raum zu differenzieren, liefert Rolff (1980). Er definiert

⁵⁶ Beide Begrifflichkeiten werden von nun an synonym behandelt und verwendet.

Lehrerkooperation als Handlungs- und Problemlösekompetenz, die sich in einer hierarchischen Stufenfolge entwickelt und unterscheidet zwischen „technischer“ und „pädagogischer“ Kooperation (vgl. Rolff, 1980, S. 123). Innerhalb dieser Kooperationsdimensionen differenziert er wiederum vier hierarchisch angeordnete Schwierigkeitsgrade, die in Abbildung 8 dargestellt sind.

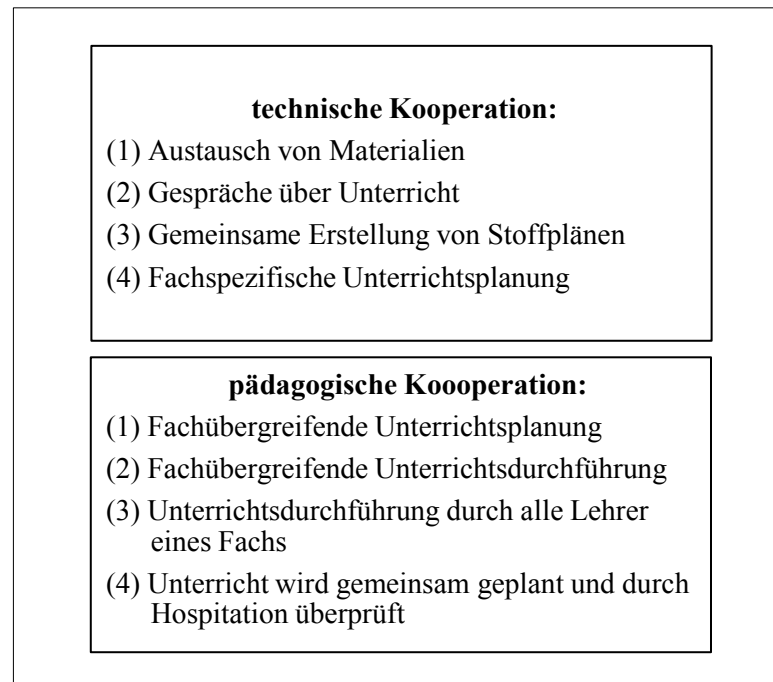


Abbildung 8: Kooperationsdimensionen nach Rolff (1980)

Unter „technischer Kooperation“ fallen Maßnahmen, bei denen in erster Linie zeitökonomische und organisatorische Optimierungen von Unterrichtsplanung und -analyse im Vordergrund stehen. Dies kann Lehrkräfte von einem Teil ihrer täglichen Arbeit entlasten, vor allem – so Rolff – durch Austausch von Unterrichtsmaterial und Gespräche über den Unterricht in Pausen oder vor und nach dem Unterricht (vgl. Rolff, 1980, S. 123). Innerhalb der „technischen Kooperation“ stellt der Materialaustausch eine Kooperationsform mit geringem Schwierigkeitsgrad dar (Schwierigkeitsgrad 1), was Rolff (1980) als Kooperationsmaßnahme mit dem geringsten Anforderungsgrad an Handlungskompetenz deutet (vgl. ebd., S. 124). Darauf folgt der Austausch über Unterricht (Schwierigkeitsgrad 2), die gemeinsame Erstellung von „Stoffplänen“ (Schwierigkeitsgrad 3) und die Unterrichtsplanung durch alle Fachlehrkräfte (Schwierigkeitsgrad 4). Es handelt sich dabei um Maßnahmen, bei denen die erforderliche Handlungskompetenz sukzessive zunimmt,

wobei die Unterrichtsplanung durch alle Fachlehrkräfte die höchsten Anforderungen an die einzelnen Lehrkräfte stellt (vgl. Rolff, 1980, S. 123f.).

Die „pädagogische Kooperation“ umfasst Maßnahmen, die eher einen direkten Einfluss auf den Unterricht haben. So unterscheidet Rolff (1980) zwischen der fachübergreifenden Unterrichtsplanung (Schwierigkeitsgrad 1), der fachübergreifenden Unterrichtsdurchführung (Schwierigkeitsgrad 2), der Unterrichtsdurchführung durch alle Fachlehrkräfte (Schwierigkeitsgrad 3) und schließlich der gemeinsamen Planung von Unterricht und der gemeinsamen Überprüfung durch Hospitationen (Schwierigkeitsgrad 4) (vgl. ebd., S. 124).

Rolff hat seine Stufen der Lehrerkooperation einige Jahre später wieder aufgegriffen und erweitert. Ausgehend von seinen Überlegungen, dass die Bedingungen in der Organisation Schule entweder eine „gefügeartige“ oder „teamartige“ Kooperation ermöglichen (siehe Kapitel 2.4), kategorisiert Rolff Kooperationsformen zweidimensional nach horizontaler Kooperation zwischen Lehrkräften und vertikaler Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulleitung (vgl. Rolff, 1995b, S. 130). Die „gefügeartige Kooperation“ äußert sich durch wenig Spielraum, feste Strukturen und Systematiken, die eine freie Beweglichkeit des Einzelnen weitgehend verhindern (vgl. ebd., S. 131). Die „teamartige Kooperation“ hingegen ist lose gekoppelt und äußert sich durch freie Handlungsspielräume, die einen wechselseitigen Austausch ermöglichen. Letztere wird von Rolff empfohlen, da diese das Organisationsbewusstsein und den Blick auf Schule als Ganzes einschließt (vgl. ebd., S. 131ff.).

3.3.2 Formen der Kollegialität nach Little⁵⁷.

Eine differenzierte Systematik unterschiedlicher Formen von Kooperation findet sich erstmals in der anglo-amerikanischen Literatur bei Little (1990). Ihr Kategorisierungsansatz ist seitdem viel zitiert worden und hat den deutschsprachigen Diskurs stark beeinflusst. Little differenziert in ihren Forschungsarbeiten verschiedene Intensitätsstufen von Kollegialität.⁵⁸ Unter Zuhilfenahme des Kriteriums der Autonomie der einzelnen Lehrkräfte unterscheidet sie vier Intensitätsstufen, die von Selbstständigkeit bis hin zu einer gemeinsamen Arbeit

⁵⁷ Die Begriffe der Kollegialität und Kooperation werden von Little synonym verwendet. Für die Beschreibung des Stufenmodells wird diese Vorgehensweise übernommen.

⁵⁸ Eine ausführliche Beschreibung des Designs und der Ergebnisse der Studie erfolgt in Kapitel 3.6.2.

reichen können und sich in ihrem Grad der Unabhängigkeit (*Independence*) bzw. Interdependenz (*Interdependence*) der Lehrkräfte unterscheiden. Abbildung 9 stellt die Intensitätsstufen schematisch dar.

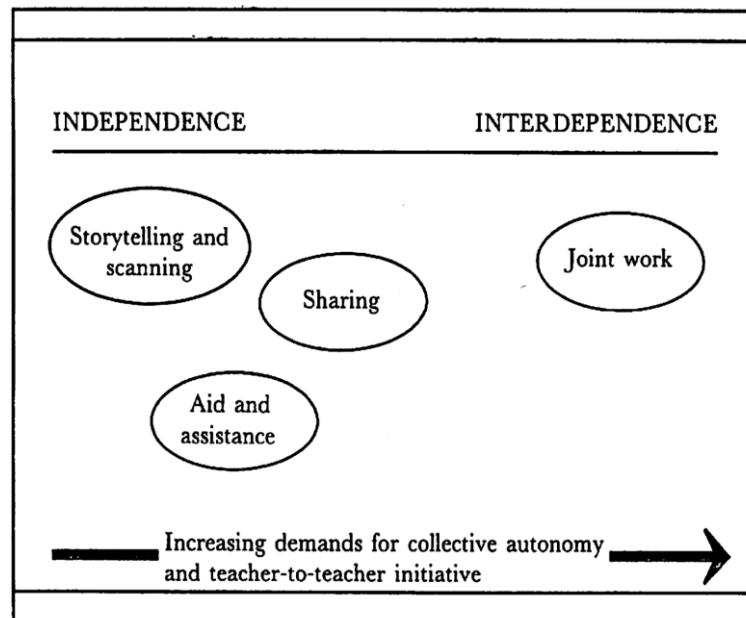


Abbildung 9: Intensitätsstufen von Kollegialität nach Little (1990)
(Quelle: Little, 1990, S. 512)

Als erste und unterste Kooperationsstufe beschreibt Little den Austausch von Ideen und das Erzählen von Geschichten („storytelling and scanning“). Es handelt sich dabei um eine informelle Form des Austausches, bei der die Lehrkräfte auf eher indirekte Art und Weise etwas über die Arbeitsweise ihrer Kolleginnen und Kollegen erfahren und so ihre freundschaftlichen Beziehungen pflegen (vgl. Little, 1990, S. 513). Ergibt sich eine Gelegenheit, mit einem Kollegen oder einer Kollegin zu sprechen, dann wird zwar miteinander geredet, es liegt jedoch insgesamt keine Verbindlichkeit vor. Jede beteiligte Person behält bei dieser Form der Kooperation ein größtmögliches Maß an Autonomie („Independence“). Die eigene Arbeit wird von diesem Austausch nicht zwangsläufig beeinflusst (vgl. ebd., S. 513).

Die nächsthöhere Stufe wird von Little als „aid and assistance“, also Hilfe und Unterstützung, bezeichnet. Diese Stufe kennzeichnet eine Form der Kollegialität, in der gegenseitige Hilfe und Unterstützung angeboten wird, wenn danach explizit gefragt wird (vgl. ebd., S. 515).

„Sharing“ bezieht sich auf den Austausch von Materialien, Methoden, Meinungen und Ideen (vgl. Little, 1990, S. 518). Der Unterricht wird öffentlicher, weniger privat

und dadurch transparenter gemacht. Im besten Fall entsteht ein Pool an Ideen und Methoden, aus dem das Kollegium schöpfen kann. Durch das Öffnen der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer eigenen Unterrichtspraxis lassen diese eine Bewertung der eigenen Arbeit durch die Kolleginnen und Kollegen und damit auch einen Blick auf ihre professionelle Identität zu (vgl. ebd., S. 518). Die genaue Gestaltung hängt dabei stark von der Schulkultur ab: An Schulen, in denen keine Kooperationsstrukturen etabliert sind, ist die Umsetzung von „sharing“ problematisch und kann einen kompetitiven Charakter annehmen (vgl. ebd., S. 519).

Schließlich ist mit der intensivsten und damit höchsten Form der Kollegialität „joint work“ die gemeinsame Arbeit gemeint. Diese Form der Zusammenarbeit basiert auf

„shared responsibility for the work of teaching (interdependence), collective conceptions of autonomy, support for teachers` initiative and leadership with regard to professional practice, and group affiliations grounded in professional work“ (ebd., S. 519).

Lehrerinnen und Lehrer arbeiten interdependent, d.h. es existiert eine gemeinsame Verantwortung und Unterstützung. Damit greift „joint work“ stark in die individuelle Autonomie der Lehrkräfte ein. Dieser Kooperationsstufe liegt ein kollektives Autonomie-Konzept zugrunde: Entscheidungen werden gemeinsam getroffen und es existieren Zielsetzungen, an denen sich die Mitglieder orientieren müssen.

Für Little gehören zu dieser Form der Kooperation z.B. die gemeinsame Entwicklung von Curricula, Entwicklung von Unterrichtsmaterial oder gegenseitige Unterrichtsbesuche (vgl. ebd. S. 519f.).

Aus Littles Sicht tragen die ersten drei Formen der Kooperation nur schwach dazu bei, die professionellen Beziehungen zwischen Lehrkräften produktiver zu machen. Die vierte Form „joint work“ hingegen fördert kollegiale Beziehungen und Kooperation (vgl. ebd., S. 519ff.).

3.3.3 Formen der Lehrerkooperation nach Gräsel et al.

In jüngeren quantitativen Befragungen⁵⁹ der Forschergruppe um Gräsel im Bereich der Lehrerfortbildung werden in Weiterentwicklung der oben vorgestellten Systematik nach Little (1990) ebenfalls unterschiedlich anspruchsvolle Formen der Lehrerkooperation unterschieden. In Orientierung an die

⁵⁹ Eine ausführliche Beschreibung des Designs und der Ergebnisse der Studie erfolgt in Kapitel 3.6.1.

organisationspsychologische Forschung stellen die Autoren drei Kooperationsformen vor, die in Abbildung 10 abgebildet sind:

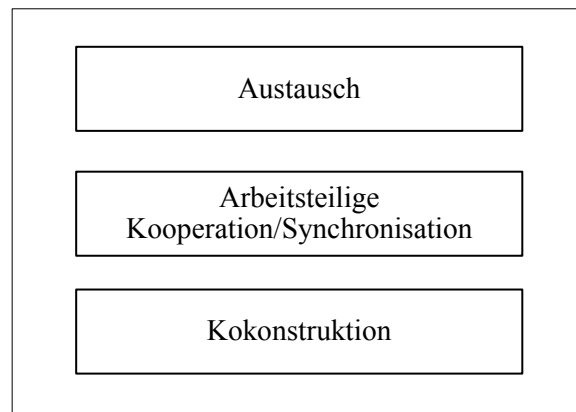


Abbildung 10: Formen der Lehrerkoooperation nach Gräsel et al. (2006)

Eine erste Form der Zusammenarbeit – „Austausch“ – besteht darin, dass Lehrkräfte sich wechselseitig über berufliche Inhalte und Gegebenheiten informieren und sich mit Material versorgen (vgl. Gräsel, Pröbstel, et al., 2006, S. 315). Diese Art der Kooperation kann als gegenseitige Unterstützung verstanden werden. „Kostengünstig“ ist der Austausch den Autoren zufolge dadurch, dass keine spezifischen strukturellen Anforderungen benötigt werden und Austausch jederzeit stattfinden kann. Dadurch lässt sich der Austausch zeitsparend, bspw. „zwischen Tür und Angel“, realisieren. Gräsel, Pröbstel et al. (2006) sprechen in diesem Zusammenhang von „Ressourceninterdependenz“ (vgl. Gräsel, Pröbstel, et al., 2006, S. 316). Es ist nicht notwendig, dass zeitgleich an gemeinsamen Aufgaben gearbeitet wird. Das Ausmaß an Autonomie der Lehrkräfte bleibt dabei hoch. Ausgetauscht werden relevante bzw. hilfreiche Materialien oder Informationen, z.B. über Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd., S. 316). Insgesamt wird der Austausch als erste Form der Zusammenarbeit als „*low-cost*-Form der Kooperation“ (vgl. ebd., S. 316) angesehen, also als „eine Form der Zusammenarbeit mit relativ wenigen erlebten negativen Konsequenzen (z.B. zeitraubende Aushandlungsprozesse, Konflikte, Bedrohung des Selbstwertes)“ (vgl. ebd., S. 316). Dennoch gehen die Autoren davon aus, dass Austausch – sofern er gelingt – für das effektive Unterrichten einer Lerngruppe von großer Relevanz ist und bedeutsame Effekte auf die Unterrichtsqualität aufweisen kann (vgl. Gräsel, Pröbstel, et al., 2006, S. 316).

„Arbeitsteilige Kooperation“ bzw. „Synchronisation“ als zweite Form der Zusammenarbeit besteht dann, wenn Aufgaben „so strukturiert sind, dass sie zusammenhängen und eine verteilte Bearbeitung ermöglichen oder sogar nahe legen“ (ebd., S. 316). Arbeitsteilige Kooperation erfordert demnach keine gemeinsame Arbeit im engeren Sinne. Vielmehr besteht die Zusammenarbeit darin, sich über eine möglichst präzise Zielstellung sowie über eine möglichst gute Form der Ausgabenteilung und -zusammenführung zu verständigen (vgl. ebd., S. 316). Das Ergebnis dieser Form der Kooperation besteht aus den einzelnen Beiträgen der Mitglieder, wird zudem aber zusammen geplant und verantwortet. Dies erfordert eine gemeinsam vereinbarte Zielsetzung. Das bedeutet, dass die Autonomie der einzelnen Mitglieder in Bezug auf die Durchführung der Arbeiten bestehen bleibt, hinsichtlich der Zielsetzung und des Ergebnisses der Arbeit aber eingeschränkt ist (vgl. ebd., S. 316). Für diese Art der Kooperation müssen sich die Beteiligten aufeinander verlassen können und gegenseitiges Vertrauen aufbauen. Bezogen auf die Lehrerkooperation umfasst arbeitsteilige Kooperation bspw. die Abstimmung von Unterrichtsreihen oder die gemeinsame Planung von Unterricht.

Die dritte und höchste Form der Kooperation – „Kokonstruktion“ – liegt dann vor, wenn „sich Partner intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“ (ebd., S. 316). Im Vergleich zu den anderen beiden Formen wird bei der „Kokonstruktion“ über längere Zeit des Prozesses hinweg zusammen an Aufgaben gearbeitet. Sowohl die gemeinsame Zielsetzung als auch der Arbeitsprozess erfordern eine detaillierte Abstimmung. Dadurch wird die Autonomie der einzelnen Mitglieder deutlich eingeschränkt. Dem Vertrauen kommt den Autoren zufolge eine zentrale Bedeutung zu: „Jeder Einzelne muss das Risiko eingehen, Fehler anzusprechen, zu kritisieren und zu hinterfragen bzw. selbst unsichere Vorschläge zu machen, die auf Ablehnung stoßen können.“ (ebd., S. 317). Aufgrund des relativ hohen Aufwands für die gemeinsamen Abstimmungen und der Gefahr für sachliche und soziale Konflikte, sprechen die Autoren hier von einer „*high cost*-Form der Kooperation“ (vgl. ebd., S. 317). Für den Kontext Schule sehen die Autoren die Umsetzung dieser Kooperationsform stark eingeschränkt: Das hohe Ausmaß an Autonomieeinschränkung kann das Zusammenkommen von „Kokonstruktion“ beeinträchtigen. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass viele Lehrkräfte nicht dazu

bereit sind, anderen einen Einblick in ihr professionelles Handeln zu geben. Insbesondere bei Personen mit einem hohen Bedürfnis nach Autonomie kann „Kokonstruktion“ auf Ablehnung stoßen (vgl. Gräsel, Pröbstel, et al., 2006, S. 317). Gleichzeitig sehen die Autoren „Kokonstruktion“ aber auch als Voraussetzung, wenn Handlungsrouninen verändert werden sollen oder in einer Organisation neue Kompetenzen erworben werden sollen – unter der Prämisse, dass die Bedingungen von allen Beteiligten getragen werden (vgl. ebd., S. 317).

3.3.4 Niveaustufen der Lehrerkooperation nach Steinert et al.

Auch Steinert et al. (2006) haben unterschiedlich anspruchsvolle Ausprägungsformen von Kooperation untersucht⁶⁰. In Anlehnung an Kompetenzstufenmodelle identifizieren die Autoren fünf verschiedene Niveaustufen der Lehrerkooperation, die den Aufgaben und Anforderungsmerkmalen der sozialen Organisation Schule entsprechen (vgl. Abbildung 11).

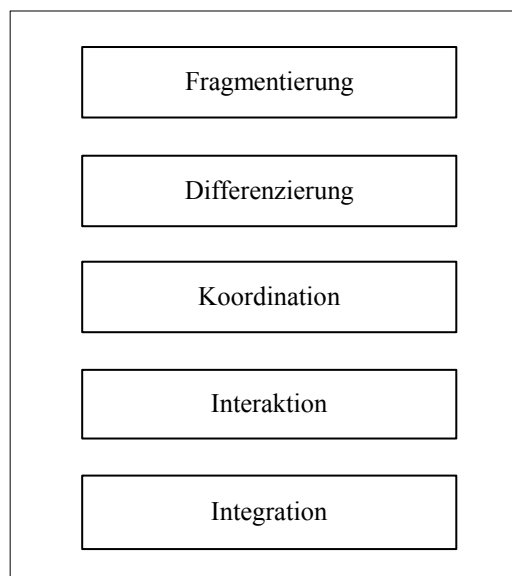


Abbildung 11: Niveaustufen der Lehrerkooperation nach Steinert et al. (2006).

Die niedrigste der fünf Stufen bezeichnen die Autoren als „Fragmentierung“. Diese Stufe ist ausschließlich negativ formuliert und stellt streng genommen keine Kooperationsform dar. Lehrkräfte, die sich dieser Stufe zuordnen lassen, arbeiten

⁶⁰ Eine ausführliche Beschreibung des Designs und der Ergebnisse der Studie erfolgt in Kapitel 3.6.1.

hauptsächlich isoliert voneinander und nur punktuell zusammen. Die Kooperation ruht auf keiner klaren Zielkonzeption. Auch Fortbildungen werden nur vereinzelt wahrgenommen (vgl. Steinert et al., 2006, S. 195).

Die erste Niveaustufe der Lehrerkooperation – Differenzierung“ – bezeichnen die Autoren als „Mindeststandards für einen geordneten Schulbetrieb“ (ebd., S. 196) und umfasst „Kooperationsaufgaben, die der vorgegebenen Funktionsteilung in Schulen entsprechen“ (ebd., S. 196). Lehrkräfte, die auf dieser Stufe handeln, haben ein globales Zielkonzept, formal geregelte Arbeitsabläufe und Kommunikationsformen und kooperieren hauptsächlich innerhalb der Fach- und Jahrgangsgrenzen. Als Beispiele nennen die Autoren den formalen Austausch über Curricula, Fachinhalte und Noten und die Kooperation bei der Unterrichtsvorbereitung (vgl. ebd., S. 195). Auf dieser Niveaustufe bilden sich Lehrkräfte nur individuell weiter.

Die zweite Niveaustufe „Koordination“ zeichnet sich über die Anforderungsmerkmale der ersten Stufe hinaus durch „umfassende Informationen über Aufgabenverteilung, Arbeitsabläufe und Arbeitsergebnisse“ (ebd., S. 196) aus. Auf dieser Stufe schulischer Zusammenarbeit werden Ergebnisse aus Fachgruppen regelmäßig kommuniziert und Möglichkeiten zur Teamarbeit wahrgenommen (vgl. Halbheer, Kunz & Maag Merki, 2008, S. 21). Zeitweise arbeiten Lehrkräfte gemeinsam an der Planung und Durchführung des Unterrichts und tauschen sich über Fachinhalte und -didaktik sowie über Notenmaßstäbe aus (Steinert et al., 2006, S. 195). Darüber hinaus bilden sich Lehrkräfte individuell sowie schulintern weiter. Rothland (2007) ordnet dieser Niveaustufe die Kooperation in Form von Teamteaching⁶¹ zu (vgl. Rothland, 2007, S. 92).

Die dritte Niveaustufe lautet „Interaktion“ und zeichnet sich durch umfassend abgestimmtes Lehrerhandeln innerhalb und zwischen Jahrgangsstufen und Fächern aus. Lehrkräfte tauschen sich über Schule und Unterricht aus, kooperieren bei der Unterrichtsplanung und -durchführung und beraten sich wechselseitig in puncto fachlicher und überfachlicher Inhalte, Didaktik und Diagnostik. Lehrkräfte bilden sich umfassend weiter (vgl. Steinert et al., 2006, S. 195).

Die vierte und höchste Stufe des von Steinert et al. (2006) entwickelten Stufenmodells wird „Integration“ genannt. Diese Stufe umfasst eine „systematisch abgestimmte bereichsspezifische und bereichsübergreifende Kooperation unter den

⁶¹ Ausführliche Informationen zu Teamteaching folgen in Kapitel 3.4.

Lehrkräften“ (Steinert et al., 2006, S. 196). Lehrkräfte nehmen aufeinander Bezug und sprechen ihren Unterricht wechselseitig miteinander ab. Gegenseitige Hospitationen sind Teil der schulischen Arbeit und schaffen Transparenz. Das Kollegium gilt als soziale Ressource: Organisatorische, personelle und unterrichtliche Aufgaben werden integriert und das professionelle Handeln der Lehrkräfte wechselseitig reguliert (vgl. ebd., S. 196). Auf dieser Stufe bilden sich Lehrkräfte systematisch weiter. Die Kriterien für diese Art von Lehrerkooperation sind mit den Kriterien für Professionelle Lerngemeinschaften⁶² vergleichbar. Aufgrund der besonderen Anforderungen dieser Stufe findet sie sich den Autoren zufolge „nur sehr selten, in drei bzw. 2% der Kollegien“ (ebd., S. 196).

Tabelle 2 auf der umliegenden Seite führt die oben skizzierten Formen und Niveaustufen von Lehrerkooperation überblickartig auf:

⁶² Eine Beschreibung des Konzeptes der Professionellen Lerngemeinschaften erfolgt in Kapitel 3.4.

Autorinnen und Autoren	Formen/Niveaustufen	Beschreibung
Rolff (1980)	Technische Kooperation	Austausch von Materialien
		Gespräche über Unterricht
		Gemeinsame Erstellung von Stoffplänen
		Fachspezifische Unterrichtsplanung
	Pädagogische Kooperation	Fachübergreifende Unterrichtsplanung
		Fachübergreifende Unterrichtsdurchführung
Unterrichtsdurchführung durch alle Lehrer eines Fachs Unterricht wird gemeinsam geplant und durch Hospitation überprüft		
Rolff (1995b)	Gefügeartige Kooperation	wenig Spielraum, feste Systematiken und Strukturen, eingeschränkte Beweglichkeit des Einzelnen
	Teamartige Kooperation	freie Handlungsspielräume, wechselseitiger Austausch
Little (1990)	storytelling and scanning for ideas	Pflegen freundschaftlicher Beziehungen, keine Verbindlichkeit, größtmögliches Ausmaß an Autonomie
	aid and assistance	gegenseitige Hilfe und Unterstützung wird angeboten, wenn danach explizit gefragt wird
	sharing	Austausch von Materialien, Methoden, Meinungen und Ideen, Unterricht wird öffentlicher, weniger privat und dadurch transparenter gemacht
	joint work	Interdependenz, greift stark in die individuelle Autonomie der Lehrkräfte ein, gemeinsame Entscheidungen und Zielsetzungen
Gräsel, Fußangel et al. (2006) und Gräsel, Pröbstel et al. (2006)	Austausch	wechselseitiges Informieren über berufliche Inhalte und Gegebenheiten, Austausch von relevantem und hilfreichem Material, im Rahmen der gegebenen und übergeordneten Zielstellungen der Schule, Ressourceninterdependenz, hohes Ausmaß an Autonomie
	Arbeitsteilige Kooperation bzw. Synchronisation	möglichst präzise Zielstellung, Ergebnis besteht aus Beiträgen mehrerer Mitglieder, gemeinsame Planung und Verantwortung, Autonomie bleibt bestehen, Vertrauen ist Voraussetzung
	Konstruktion	individuelles Wissen aufeinander beziehen, gemeinsame Aufgaben- und Problemlösungen, längerfristige Zusammenarbeit, eingeschränkte Autonomie, Vertrauen von zentraler Bedeutung
Steinert et al. (2006)	Fragmentierung	unklare Zielkonzeption, isoliertes Lehrerhandeln, vereinzelt fachlicher Austausch und individuelle Fortbildung
	Differenzierung	globales Zielkonzept, formal geregelte Information, fach- und jahrgangsspezifisch abgestimmtes Lehrerhandeln und Kooperation bei Unterrichtsvorbereitung; formeller Austausch über Curricula, Fachinhalte und Noten; individuelle Fortbildung
	Koordination	globales Zielkonzept, umfassende Information, fachspezifisch abgestimmtes Lehrerhandeln, partielle Kooperation zur Planung und Durchführung des Unterrichts, Austausch über Fachinhalte und -didaktik, Selbstevaluation, individuelle und schulinterne Fortbildung.
	Interaktion	detailliertes Zielkonzept, umfassend abgestimmtes Lehrerhandeln innerhalb und zwischen Jahrgangsstufen und Fächern; umfassende Kooperation bei Unterrichtsplanung und -durchführung; wechselseitige Beratung fachlicher und überfachlicher Inhalte; umfassende Fortbildung
	Integration	systematisches Zielkonzept und abgestimmtes Lehrerhandeln; Transparenz und wechselseitige Adaptivität im Unterrichtshandeln, systematische Beobachtung von Lehrerhandeln und Lernentwicklungen, Selbst- und Fremdevaluation, systematische Fortbildung

Tabelle 2: Übersicht über Formen und Niveaustufen von Lehrerkooperation

Der Überblick macht deutlich, dass die vorgestellten Formen und Niveaustufen von Kooperation eine Vielzahl von schulischen Aktivitäten umfassen, die sich auf allgemeine Kooperationstätigkeiten sowie Charakteristika der Schule als Ganzes beziehen. Während der Ansatz von Gräsel, Fußangel et al. (2006) bzw. Gräsel, Pröbstel et al. (2006) die Unterrichtsebene bzw. die Zusammenarbeit einzelner Lehrkräfte fokussiert, nimmt der Ansatz nach Steinert et al. (2006) die Schulebene bzw. die Zusammenarbeit eines ganzen Lehrerkollegiums in den Blick. Damit differenzieren die drei Ansätze verschiedene Qualitäten von Kooperation.

Beim Vergleich der Konzepte fallen folgende Parallelen auf: So vereint die erste Stufe nach Gräsel, Fußangel et al. (2006) bzw. Gräsel, Pröbstel et al. (2006) die ersten beiden Ebenen bei Little (1990) sowie den technischen Aspekt von Kooperation bei Rolff (1980). Die dritte Ebene „Kokonstruktion“ ist Littles vierter Stufe ähnlich. Steinert et al. (2006) differenzieren die Stufe „Kokonstruktion“ in die zwei Stufen „Interaktion“ und „Integration“.

Da es in der vorliegenden Arbeit vorrangig um unterrichtsbezogene Kooperationsprozesse geht, kommt der Ansatz nach Gräsel, Fußangel et al. (2006) bzw. Gräsel, Pröbstel et al. (2006) zum Tragen.

Neben den Formen und Niveaustufen von Kooperation lassen sich als Unterscheidungskriterium verschiedene Kontexte, in denen Kooperation stattfinden kann, voneinander abgrenzen.

3.4 Kooperationsstrukturen in der Grundschule

Kooperationsstrukturen in Schule und Unterricht sind vielfältig. Im Folgenden werden diejenigen Kooperationsstrukturen an Grundschulen skizziert, die Unterrichtsentwicklung fördern können (vgl. Abbildung 12). Die einzelnen Kooperationsstrukturen schließen sich nicht gegenseitig aus, d.h. dass Lehrkräfte gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen aktiv sein können.

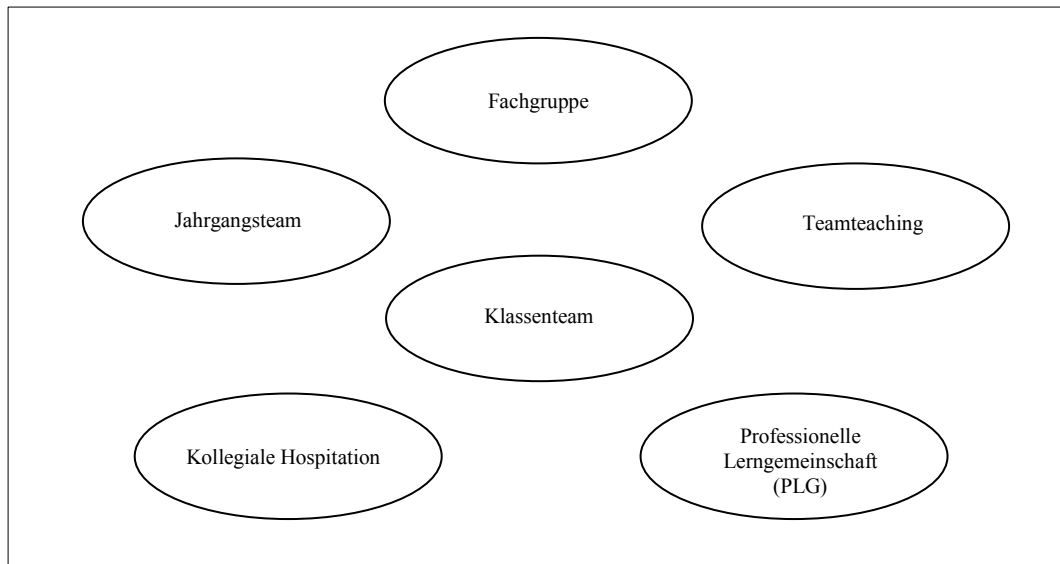


Abbildung 12: Mögliche Kooperationsstrukturen an Grundschulen

Fachgruppe

Zur Fachgruppe einer Schule gehören Kolleginnen und Kollegen eines Unterrichtsfachs oder einer Fachrichtung.

Die Kooperation innerhalb der Fachgruppe wird durch die schulgesetzlichen Regelungen zur Fachkonferenz institutionalisiert. Diese sind für das Bundesland Nordrhein-Westfalen im Gesetz zur Mitwirkung in der Schule festgehalten. Demnach sind Mitglieder der Fachkonferenz die Lehrerinnen und Lehrer, die die Lehrbefähigung für das entsprechende Fach besitzen oder darin unterrichten. Die Fachkonferenz wählt aus ihrer Mitte eine Person für den Vorsitz. Je zwei Vertretungen der Eltern und der Schülerinnen und Schüler können als Mitglieder mit beratender Stimme teilnehmen. Die Schulkonferenz kann jedoch eine höhere Zahl von Vertretungen der Eltern beschließen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005, §70, Abs. 1). Gemäß diesem Gesetz gehören zu der Arbeit der Fachkonferenzen folgende Aufgabenbereiche:

„Die Fachkonferenz berät über alle das Fach oder die Fachrichtung betreffenden Angelegenheiten einschließlich der Zusammenarbeit mit anderen Fächern. Sie trägt Verantwortung für die schulinterne Qualitätssicherung und -entwicklung der fachlichen Arbeit und berät über Ziele, Arbeitspläne, Evaluationsmaßnahmen und -ergebnisse und Rechenschaftslegung. Die Fachkonferenz entscheidet in ihrem Fach insbesondere über

1. Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit,
2. Grundsätze zur Leistungsbewertung,
3. Vorschläge an die Lehrerkonferenz zur Einführung von Lernmitteln.“

(ebd., §70, Abs. 3-4)

Die Fachkonferenzen tragen demzufolge die Hauptverantwortung für die innerschulischen fachlichen Standards und die Qualitätsentwicklung und -sicherung. In der Fachkonferenz werden Unterrichtsinhalte, Unterrichtsreihen und Projekte gemeinsam oder arbeitsteilig vorbereitet, um diese anschließend abgestimmt und koordiniert umzusetzen.

In Grundschulen und in Förderschulen kann durch Beschluss der Schulkonferenz auf die Einrichtung von Fachkonferenzen verzichtet werden. In diesem Fall übernimmt die Lehrerkonferenz die Aufgaben der Fachkonferenzen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005, §70, Abs. 5).

Klassenteam

Während sich Fachgruppen an der fachlichen Ausrichtung der Lehrkräfte orientieren und Lehrkräfte gleicher Fächer zusammenbringen, ist das Klassenteam fächerübergreifend auf Klassenebene organisiert, d.h. zum Klassenteam zählen alle zu einer Klasse zugehörigen Lehrerinnen und Lehrer sowie das pädagogische und sozialpädagogische Personal.

Die Klassenkonferenz ist ein Gremium, in dem das Klassenteam tagt. Den Vorsitz führt die jeweilige Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer. Gemäß dem Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen entscheiden die Klassenkonferenzen über folgende Angelegenheiten:

„Die Klassenkonferenz entscheidet über die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Klasse. Sie berät über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler und trifft die Entscheidungen über Zeugnisse, Versetzungen und Abschlüsse sowie über die Beurteilung des Arbeitsverhaltens und Sozialverhaltens und über weitere Bemerkungen zu besonderen Leistungen und besonderem persönlichen Einsatz im außerunterrichtlichen Bereich (§ 49 Abs. 2)“ (ebd., §71, Abs. 2).

An den Sitzungen der Klassenkonferenz nehmen die oder der Vorsitzende der Klassenpflegschaft und ab Klasse 7 die Klassensprecherin oder der Klassensprecher sowie deren Stellvertretungen mit beratender Stimme teil. Dies gilt nicht, soweit es um die Leistungsbewertung einzelner Schülerinnen oder Schüler geht. Die Schulleiterin oder der Schulleiter oder eine von ihr oder ihm beauftragte Lehrerin oder ein von ihm oder ihr beauftragter Lehrer ist berechtigt, an den Sitzungen der Klassenkonferenz mit beratender Stimme teilzunehmen.

Besteht kein Klassenverband, werden die Aufgaben der Klassenkonferenz von der Jahrgangsstufenkonferenz wahrgenommen.

*Jahrgangsstufenteam*⁶³

Mitglieder des Jahrgangsstufenteams sind alle in der jeweiligen Jahrgangsstufe unterrichtenden Personen. Das Jahrgangsstufenteam ist also für eine ganz bestimmte Lerngruppe verantwortlich und begleitet diese in der Regel über mehrere Schuljahre hinweg – teilweise auch durchgehend – in gleicher Zusammensetzung.

Die Jahrgangsstufenkonferenz ist ein Gremium, in dem das Jahrgangsteam tagt. Den Vorsitz führt die Stufenleiterin oder der Stufenleiter, die oder der mit der Organisation der Jahrgangsstufe beauftragt ist (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005, §71, Abs. 4).

*Teamteaching*⁶⁴

„Teamteaching ist eine Form der Unterrichtsorganisation, die Lehrende und die ihnen zugeteilten Schüler und Schülerinnen einbezieht; zwei oder mehrere Lehrende tragen die Verantwortung für den gesamten oder einen beträchtlichen Teil des Unterrichts derselben Schülergruppe und arbeiten zusammen.“ (Shaplin, 1972, S. 30)

Für Lehrende bietet das Teamteaching die Möglichkeit, Lehr- und Lernprozesse gemeinsam zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Die Methode ist damit besonders geeignet, um den Unterricht in didaktisch-methodischer Sicht vielfältiger zu gestalten, da sie die Fixierung auf eine Lehrkraft verhindert.

Es existieren verschiedene Teamteaching-Formen im Unterricht. So können z.B. beide Lehrpersonen gleichzeitig im gleichen Raum unterrichten oder eine Lehrperson betreut die Klasse während die andere ein einzelnes Kind oder eine Gruppe unterrichtet bzw. fördert.

Professionelle Lerngemeinschaft (PLG)

Eine weitere Form von Lehrerkooperation stellt die Arbeit Professioneller Lerngemeinschaften, kurz PLG, dar. Dieses Konzept geht vor allem aus den Ergebnissen und Erkenntnissen der amerikanischen und britischen Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung hervor⁶⁵. Dort wird unter dem Begriff der *Professional Learning Community* (PLC), wie PLGs im amerikanischen genannt werden, seit den 90er Jahren versucht, Lehrkräfte zur Arbeit in deutlich auf

⁶³ Mögliche andere Bezeichnungen für Jahrgangsstufenteam können sein: Jahrgangsteam, Jahrgangsgruppe, Stufenteam, ...

⁶⁴ Mögliche andere Bezeichnungen für Teamteaching können sein: Zwei-Pädagogen Team, Doppelbesetzung, ...

⁶⁵ siehe Kapitel 3.5 und Kapitel 3.6.2.

Unterrichtsentwicklung abzielende Kooperationsformen und -strukturen anzuregen, wodurch die Schuleffektivität gefördert werden soll (vgl. Bonsen, Hübner-Schwartz & Mitas, 2013, S. 109).

In die deutschsprachige Schulentwicklungsforschung wurde das Konzept von Rolff (2001) eingebracht. Seitdem findet es in der Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland immer mehr Befürworter (vgl. Bonsen & Rolff, 2006, S. 167).

Bonsen und Rolff (2006) sehen in dem Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft einen Hoffnungsträger, weil es als „Königsweg für [die] Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht“ weisen kann (vgl. Bonsen & Rolff, 2006, S. 167). Nicht wenige andere Autoren sehen in der Entwicklung Professioneller Lerngemeinschaft den Schlüsselfaktor für Schulentwicklungsprozesse (vgl. Bryk, Camburn & Louis, 1996).

Was ist aber das Neue an Professionellen Lerngemeinschaften und der zentrale Unterschied von „traditioneller“ Kooperation im Kollegium? Hord (1997) beschreibt Professionelle Lerngemeinschaften als

„professional community of learners, in which the teachers in a school and its administrators continuously seek and share learning, and act on their learning. The goal of their actions is to enhance their effectiveness as professionals for the students' benefit; thus, this arrangement may also be termed communities of continuous inquiry and improvement.“ (Hord, 1997, S. 6)

Mit dem Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft ist die Vorstellung von Lehrern als Lernern verbunden, die miteinander und voneinander lernen. In diesen Lehrerteams geht es darum, dass die Mitglieder als Lernende die eigene Arbeit reflektieren und gemeinsam an Veränderungen des Unterrichts arbeiten. Kolleginnen und Kollegen, die auf diese Weise miteinander arbeiten, leisten einen wichtigen Beitrag für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht und ihrer eigenen Professionalität. Bonsen und Rolff (2006) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft nicht einfach auf den Begriff der Lehrerkoooperation verkürzt werden darf. Die Autoren beschreiben Kooperation als „technische Voraussetzung“ für das (Weiter-) Lernen von Lehrkräften. Professionelle Lerngemeinschaften umfassen zusätzlich emotionale und reflexionsbezogene Komponenten (vgl. Bonsen & Rolff, 2006, S. 197).

Die meisten Autorinnen und Autoren, besonders aus dem anglo-amerikanischen Raum, beziehen sich bei ihren Ausführungen zu Professionellen Lerngemeinschaften auf das gesamte Kollegium – sogenannte „school-wide professional communities“

(vgl. Bryk, Camburn & Louis, 1999; DuFour, 2004; Hord, 1997; Reyes, Scribner & Paredes Scribner, 1999; Newman & Associates, 1996). Bensen und Rolff (2006) hingegen sehen das gesamte Kollegium als zu groß an, „um die für die Arbeit in PLGen nötige Überschaubarkeit und Vertrauensbasis zu gewähren“ (Bensen & Rolff, 2006, S. 181). Rolff (2001) sieht „die in Schulen ohnehin vorhandenen oder zu schaffenden Gruppen von drei bis zwölf Lehrern“ (Rolff, 2001, S. 3) als geeignete Größe. Doch auch einzelne Kolleginnen und Kollegen innerhalb eines Kollegiums können laut Newman et al. (1996) als Professionelle Lerngemeinschaft arbeiten – sogenannte „communities within schools“.

Um Professionelle Lerngemeinschaften zu identifizieren und genauer zu kennzeichnen, werden in der Literatur häufig fünf Merkmale von Professionellen Lerngemeinschaften beschrieben, die von Kruse, Louis und Bryk (1995) determiniert und empirisch begründet wurden. So werden gemeinsam geteilte Normen und Werte, ein gemeinsamer Fokus auf Schülerlernen, der reflektierende Dialog, die Deprivatisierung des Unterrichts (im Sinne der Herstellung einer schulinternen Öffentlichkeit) sowie die Zusammenarbeit und Kooperation als Kriterien für eine Professionelle Lerngemeinschaft erfasst (vgl. Bensen & Rolff, 2006; Newman & Associates, 1996, S. , vgl. Kruse et al., 1995)⁶⁶.

Damit stellt die Professionelle Lerngemeinschaft eine Arbeitsform dar, die wesentliche Merkmale der Konzepte zu Schul- und Unterrichtsentwicklung erfüllt. Buhren und Rolff (2002) zufolge verbinden und vereinigen Professionelle Lerngemeinschaften „wie kein anderer Ansatz das Lehrerlernen mit dem Schülerlernen bzw. die Personalentwicklung mit der Unterrichtsentwicklung“ (Buhren & Rolff, 2002, S. 133). Des Weiteren können Lehrkräfte im Rahmen Professioneller Lerngemeinschaften ihre Überzeugungen („beliefs“) (weiter-)entwickeln⁶⁷. Denn eine Veränderung von beliefs ist nur langfristig in kooperativer und reflektierter Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis möglich (vgl. Richardson & Placier, 2001, S. 905ff.).

⁶⁶ Professionelle Lerngemeinschaften werden in der Literatur nicht einheitlich beschrieben. So benennt z.B. Hord (2004) andere Kriterien. Die Schnittmenge daraus umfasst die Deprivatisierung und die gemeinsamen Normen und Werte.

⁶⁷ Siehe Kapitel 2.4.

Kollegiale Hospitation

Die kollegiale Unterrichtshospitation – das gegenseitige Besuchen im Unterricht – ist eine sehr wirksame Methode, den eigenen Unterricht zu reflektieren und zur Professionalisierung der Lehrkräfte beizutragen. Lehrkräfte können gegenseitige kollegiale Hospitationen dafür nutzen, eine gezielte Rückmeldung zu pädagogischen sowie fach- und allgemeindidaktischen Aspekten des eigenen Unterrichts zu erhalten. Wichtige Voraussetzung für eine kollegiale Hospitation ist vor allem, dass zwischen den Beteiligten Vertrauen und Offenheit besteht und eine ausreichende Übereinstimmung in den Beobachtungsaspekten liegt (vgl. Kempfert & Ludwig, 2010, S. 20ff.).

Kempfert und Ludwig (2010) sehen in der kollegialen Unterrichtshospitation folgende Vorteile:

- Der Unterricht als Kernaufgabe der Lehrperson wird gemeinsam untersucht, erforscht, reflektiert und verbessert.
- Die Beobachtungsschwerpunkte werden von den Beteiligten ausgehandelt und orientieren sich an pädagogischen Werten.
- Der Qualitätsbegriff wird kontextspezifisch definiert: Er wird von den Beteiligten auf die Schülerinnen und Schüler, die Klassendynamik, die Lehrperson, das Fach, den Wissensstand und die Umstände abgestimmt.
- Ein Austausch zwischen Expertinnen und Experten kommt in Gang, der nicht nur die Qualität ihrer Arbeit verbessern, sondern auch die kollegiale Beziehung vertiefen und den Teamgedanken fördern kann.
- Beobachtungen sind Grundlage des kollegialen Gesprächs: Es wird nicht nur über Unterricht geredet – wie in der Supervision – sondern das Gespräch orientiert sich an Beobachtungsdaten.
- Die Lehrperson kann ihre Eigenperspektive mit einer Fremdperspektive vergleichen und bekommt die Chance, blinde Flecken in ihrer Arbeit zu entdecken.
- Neuerungen können im Unterricht gemeinsam umgesetzt, systematisch erprobt und reflektiert werden.

(vgl. Kempfert & Ludwig, 2010, S. 24)

3.5 Bedeutung von Lehrerkooperation aus verschiedenen Forschungsperspektiven

Die Frage nach der Bedeutung und damit dem Nutzen von Lehrerkooperation an Schulen scheint auf den ersten Blick trivial zu sein, jedoch ist diese ausgesprochen relevant. Die Bedeutung von Lehrerkooperation ist in einer Reihe von Studien empirisch belegt worden, indem verschiedene Forschungsperspektiven beleuchtet wurden, die sowohl die Schul- und Unterrichtsebene als auch die individuelle Ebene der einzelnen Lehrkraft in den Blick nehmen. Die Argumentationslinien zur Begründung der Bedeutung von Lehrerkooperation sind vielfältig und die Forschungsrichtungen dabei nicht gänzlich unabhängig voneinander – z.T. haben sie sich gegenseitig beeinflusst. Im Folgenden werden die für die vorliegende Arbeit wichtigsten Erkenntnisse skizziert⁶⁸. Dabei werden vornehmlich Forschungsarbeiten aus den Bereichen der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung sowie der Professionalisierungs-, Belastungs- und Beanspruchungsforschung in den Blick genommen.

Perspektive: Schuleffektivität

Seit den 1960er Jahren untersucht die Schuleffektivitätsforschung die Wirksamkeit der Einzelschule innerhalb des Schulsystems anhand von Faktoren und Variablen, welche effektive Schulen im Vergleich zu weniger effektiven Schulen unterscheiden. Als effektive Schulen werden diejenigen Schulen identifiziert, „die im Vergleich zu Schulen mit einer unter sozio-ökonomischen Gesichtspunkten ähnlich zusammengesetzten Schülerschaft höhere Schülerleistungen erreichen“ (Fussangel & Gräsel, 2011, S. 668).

Zu den zentralen Ergebnissen dieser Untersuchungen zählt, dass Kooperation von Lehrkräften ein zentrales Merkmal für die Qualität von Schule darstellt. Mehrheitlich zeigt sich in den Ergebnissen, dass in effektiven Schulen die Kooperation von Lehrkräften stärker ist als in weniger effektiven Schulen (vgl. Fend, 1986; Haenisch, 1986; Ditton, 2000; Reynolds & Teddlie, 2000; Eder, 2001; Horster & Rolff, 2001; Fussangel, 2008; Bondorf, 2013). Fend (1998) kommt zu dem Ergebnis, dass

⁶⁸ Ausführliche Beschreibungen der empirischen Befunde zu Lehrerkooperation erfolgen in Kapitel 3.6.

„überraschenderweise [...] kooperatives Handeln unter Lehrern, gemeinsames Unterrichten und gemeinsames Sich-Besuchen im Unterricht sowie Materialaustausch weniger zwischen guten und schlechten Schulen differenzieren. Nichtsdestoweniger sind gerade gegenseitige Unterrichtsbesuche in guten Schulen wesentlich häufiger [...] als in Schulen mit schlechtem Klima [...]“ (Fend, 1998, S. 122)

Terhart (1996) konstatiert die Einmütigkeit der Forschungslage, indem er herausstellt, dass „die Qualität einer Schule [...] wesentlich von der Qualität der Arbeit ihres Kollegiums [abhängt], und diese ist immer so gut wie die Kooperationsbeziehungen, die dort herrschen“ (Terhart, 1996, S. 463).

Ein direkter Zusammenhang zwischen der Kooperation von Lehrkräften und den Leistungen von Schülerinnen und Schülern konnte bislang nicht ermittelt werden. Aktuelle Forschungsbefunde weisen vielmehr darauf hin, dass die Kooperation von Lehrkräften „über den Umweg der sozio-emotionalen Variablen“ wirkt (Fussangel, 2008, S. 51), wie etwa gemeinsam getragene Ziele einer Schule.

Perspektive: Schulentwicklung

Wie bereits in Kapitel 2 an vielen Stellen deutlich wurde, kommt der Kooperation unter Lehrkräften bzw. die Etablierung von Teamarbeit im Kontext der Schulentwicklung unter verschiedenen Gesichtspunkten eine tragende Rolle zu.

In der Schulentwicklungsforschung wurde die Lehrerkooperation vor allem im Kontext der Organisationsentwicklung untersucht (Bauer, 2002; Dalin & Rolff, 1990; Dalin, 1999; Fullan, 1980; Rolff, 1991, 1992, 1998; Maag Merki, 2009; Wenzel, 2002). Als Ergebnis dieser Studien kann festgehalten werden, dass Lehrerkooperation als ein zentrales Instrument der Weiterentwicklung von Schule betrachtet wird. Sie gilt als einer der wichtigsten Prozesse auf Schulebene und infolgedessen als Merkmal der Organisationsqualität, das den Unterricht, die Lehr- und Lernkultur sowie die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern verbessern kann. Lehrerkooperation stellt eine Möglichkeit dar, „wie eine Schule eine gemeinsame Vision ihrer Arbeit entwickeln kann“ (Fussangel, 2008, S. 40f.).

Die Lehrkräfte rücken damit in den Fokus von Schulentwicklungsprozessen:

„Eben weil die Gestaltung von Schulleben und Schulkultur so ein heikles, von außen nur bedingt zu organisierendes Problem ist und weil es schließlich ‚immer an den Personen hängt‘, tritt das Kollegium, rücken die Lehrer/innen ins Zentrum der Aufmerksamkeit“ (Terhart, 2001, S. 105).

Demzufolge bedarf es einer systematischen Entwicklung von Kooperationsstrukturen an Schulen, damit Schulentwicklung geplant und zielgerichtet ablaufen kann.

Perspektive: Professionalisierung der Lehrkräfte

In der Debatte um die Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften wird gefordert, dass sich Lehrkräfte beständig weiterentwickeln. Im deutschsprachigen Diskurs wird die Professionalisierung von Lehrkräften mehrheitlich im Kontext der Schul- und Unterrichtsentwicklung diskutiert. Terhart (2001) zufolge zeigt sich eine professionelle Haltung insbesondere darin, „dass man sich eigentlich nie als ‚fertig‘ betrachtet, sondern ein Gespür für vergangene und zukünftig noch anstehende berufsbiographische Veränderungen und Veränderungsnotwendigkeiten hat“ (Terhart, 2001, S.102). Kooperation bietet dabei einen Rahmen, Sichtweisen auszutauschen, professionelle Reflexionsprozesse zu entwickeln wie auch Professionswissen zu verbreiten und auf diese Weise zu lernen (vgl. Bastian et al., 2002; vgl. Baumert & Kunter, 2006). „Kooperation scheint gleichzeitig als Anreiz und Anforderung an die Weiterentwicklung der individuellen Selbstreflexionsfähigkeit der einzelnen Lehrkraft gesehen zu werden“ (Reh, 2008, S. 163), was letztlich die kollegiale Kooperation als „Königsweg zur Qualitätssteigerung und Professionalität“ (Terhart, 2001, S. 156) erscheinen lässt. Das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft⁶⁹ stellt eine Möglichkeit dar, wie eine Kultur des gegenseitigen Lernens und Reflektierens an Schulen umgesetzt werden kann.

Perspektive: Belastung und Beanspruchung

Innerhalb der Forschung zur Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften wird häufig auf die belastungsmindernde Wirkung von Kooperation verwiesen, welche damit einen Beitrag zur emotionalen Stabilität und Berufszufriedenheit von Lehrkräften leisten kann (vgl. Bauer et.al, 1996; Gräsel et al., 2006a; Gräsel et al., 2006b)⁷⁰.

Schaarschmidt (2001) zufolge ergibt sich die besondere Belastung von Lehrkräften aus der vielfältigen Anforderungsstruktur des Lehrerberufs. So reicht es für eine erfolgreiche Bewältigung der alltäglichen Arbeit keineswegs aus, wenn die Unterrichtsinhalte beherrscht werden. Schaarschmidt (2001) hebt hervor, dass die Schwierigkeiten vielmehr in den vielfältigen „sozial-kommunikativen, emotionalen

⁶⁹ siehe Kapitel 3.4.

⁷⁰ Die Befundlage ist nicht durchweg positiv. Roth verweist auf Grundlage mehrerer Analysen von Forschungsarbeiten auf eine Belastungssteigerung durch Kooperation bzw. auf die untergeordnete Rolle von Kooperation bei der Berufszufriedenheit (vgl. Roth, 1994).

und motivationalen Anforderungen [liegen], die sich oftmals als komplex und widersprüchlich und damit schwer erfüllbar erweisen“ (Schaarschmidt, 2001, S. 374).

Die überwiegende Anzahl der empirischen Befunde zur Belastung und Beanspruchung weist darauf hin, dass sich mangelnde soziale Unterstützung und fehlende Zusammenarbeit als belastend auf Lehrkräfte auswirken. Das Vorhandensein von sozialer Unterstützung und Kooperation im Kollegium wirkt sich hingegen als belastungsmindernd auf Lehrkräfte aus. Barth (2006) fasst dahingehend zusammen: „Die effektivste und am raschesten zu verwirklichende Ebene scheint die interpersonale Ebene zu sein, wenn sich Kollegen gegenseitig unterstützen“ (Barth, 2006, S. 75).

3.6 Ausgewählte empirische Befunde zu Kooperation in der Schule

Zum Thema „Kooperation in der Schule“ gibt es eine lange nationale sowie internationale Forschungstradition. Zahlreiche qualitative sowie quantitative Untersuchungen befassen sich mit den individuellen sowie strukturellen Bedingungen, den Prozessen und Wirkungen von Kooperation in Schulen.

Forschungsarbeiten in diesem Themenbereich beginnen im deutschsprachigen Raum in den 90er Jahren. Zu dieser Zeit belegten viele empirische Studien den untergeordneten Stellenwert der Kooperation in Schulen (vgl. Ulich, 1996; vgl. Esslinger, 2002) und suchten nach Möglichkeiten, die Kooperation von Lehrkräften anzuregen (vgl. Altrichter, 1996; Terhart, 1996; Avenarius, 2003).

Einen wichtigen Zwischenschritt sowie neue Akzente und Impulse für diesen Forschungsbereich setzte einige Jahre später im Jahr 2006 das Themenheft „Kooperation im Lehrerberuf“ in der Zeitschrift für Pädagogik, herausgegeben durch Terhart und Klieme. Auch in den hier dargestellten Forschungsarbeiten wurde betont, dass in der Schulpraxis anspruchsvolle Kooperationsformen und ein hohes Niveau der Kooperation eher selten anzutreffen seien (vgl. Bonsen & Rolff, 2006; Gräsel, Fußangel, et al., 2006; Steinert et al., 2006; Terhart & Klieme, 2006, S. 163). Die Herausgeber des Themenheftes thematisieren das kontinuierliche Auseinanderklaffen vom normativ geforderten Anspruch an Kooperation und der Realität im Bildungs- und Schulbereich und fassen ein „relativ hermetisches Bild“ (Terhart & Klieme, 2006, S. 163f.) zusammen:

„Die organisatorischen Bedingungen [in Schulen] begünstigen ein gezieltes Nebeneinanderherarbeiten, der zentrale Arbeitsplatz Klassenzimmer ist durch eine innere Prozessstruktur gekennzeichnet, die dem Unterricht eine Art von Privat-Charakter gibt, angesichts dessen jede Veröffentlichung als Bedrohung der Person erscheinen muss, und aufgrund personaler Dispositionen gehen viele Lehrkräfte nur zu gerne auf diese Rahmenbedingungen ein, bestätigen den Lehrerindividualismus und suchen Schutz in einem formalen Prinzip von Kollegialität, welches im Kern aus einem unausgesprochenen Tauschangebot besteht: Lässt du mich in Ruhe, lass ich dich auch in Ruhe. Dieses Angebot auszuschlagen gilt als unkollegial, wird negativ sanktioniert und kann zu Ausschließungsprozessen führen.“ (Terhart & Klieme, 2006, S. 164f.)

Angesichts der vielfach beschriebenen Vorteile, die Kooperation mit sich bringt, stellte sich die Frage nach den Gründen für die mangelnde schul- und unterrichtsbezogene Kooperationspraxis.

Damit setzte das Erscheinen des Themenheftes zentrale Impulse für neuere Untersuchungen. So hat die Forschung zu Lehrerkooperation in den letzten zehn Jahren eine „erkennbare Konjunktur“ (Massenkeil & Rothland, 2016, S. 1) erfahren. Dies lässt sich an den zahlreichen, oftmals projektbezogenen, Einzelveröffentlichungen sowie an zahlreichen Buchpublikationen ablesen (u.a. Fussangel, 2008; Helmke et al., 2008; Klieme et al., 2008; Pröbstel, 2008; Speck, Olk & Stimpel, 2011; Pröbstel, 2008; Bondorf, 2013; Kullmann, 2010; Halbheer & Kunz, 2011; Baum, Idel & Ullrich, 2012; Huber & Ahlgrimm, 2012; Schütt, 2012; Bondorf, 2013; Keller-Schneider, Albisser & Wissinger, 2013; Baum, 2014).

In den Studien finden sich vor allem fach- und schulformspezifische Erhebungen, welche über unterschiedliche Häufigkeiten und praktizierte Formen der Zusammenarbeit berichten. Die Befunde zeigen, dass sich viele Schulen auf den Weg gemacht haben, Kooperationsstrukturen zu implementieren, auch wenn in der Literatur häufig der Eindruck erweckt wird, es geschehe diesbezüglich eher wenig an Schulen.

Angesichts der enormen Fülle an Forschungsarbeiten zum Thema Lehrerkooperation können die folgenden Abschnitte nicht für sich beanspruchen, alle Forschungsbefunde in diesem Feld darzustellen. In der folgenden Darstellung werden jene Forschungsbefunde aus dem nationalen sowie internationalen Raum skizziert, welche die Art und Qualität von Lehrerkooperation in den Blick nehmen und jene, die die unterrichtsbezogene Lehrerkooperation fokussieren.

3.6.1 Nationale empirische Befunde zu Lehrerkooperation

Für die Darstellung der deutschsprachigen empirischen Befunde wird das Jahr 2006 als zeitliche Begrenzung genutzt, denn mit dem Erscheinen des oben genannten Themenheftes wurden zahlreiche neue Impulse für den Forschungsbereich und damit auch zentrale Referenzen für neuere Untersuchungen gesetzt, die in dieser Arbeit Beachtung finden sollen.⁷¹

Bonsen und Rolff (2006)

Im Jahr 2006 führten Bonsen und Rolff eine quantitative Studie durch, die ein Erhebungsinstrument nach Newmann et al. (1996) pilotierte, um Professionelle Lerngemeinschaften in Schulen zu identifizieren.

Ausgangspunkt ihrer Studie war die Schulforschung zu Professionellen Lerngemeinschaften in den USA. Viele Schulforschungsprojekte vermuteten zu dieser Zeit einen Zusammenhang zwischen der Ausbildung Professioneller Lerngemeinschaften und der Erhöhung der Effektivität schulischen Unterrichts, also eine Erhöhung von Schülerleistungen (vgl. Bonsen & Rolff, 2006, S. 168).

Eine verbesserte Version des Fragebogens nach Newmann et al. (1996) wurde an einer Stichprobe von 370 Lehrkräften eingesetzt, um die Dimensionen des Instruments und deren Reliabilität empirisch zu überprüfen. Die Autoren konnten eine positive Wirkung von Professionellen Lerngemeinschaften nachweisen. Um dieser einer empirischen Prüfung zu unterziehen, wurde der Fragebogen zum Ausbaustand Professioneller Lerngemeinschaften zusammen mit einem zweiten Fragebogen im Rahmen einer Explorationsstudie an einer Stichprobe von $N=199$ an Dortmunder Schulen der Primarstufe und Sekundarstufe eingesetzt.

Insgesamt konnten die Autoren zeigen, dass die Kriterien „gemeinsame pädagogische Ziele“, „Kooperation“, „De-Privatisierung von Unterricht“ und „Reflexiver Dialog“ nachweisbar sind; das Kriterium „gemeinsamer Fokus der Lehrkräfte auf Schülerlernen“ jedoch nicht (vgl. Bonsen & Rolff, 2006, S. 172). Des Weiteren gibt es den Autoren zufolge keinen signifikanten Zusammenhang zwischen allen o.g. Kriterien der Professionellen Lerngemeinschaft und der Wahrnehmung von Feedback, Anerkennung und professionellen Lerngelegenheiten (vgl. ebd., S. 178). Unter Vorbehalt der Autoren hängt die Wahrnehmung professioneller

⁷¹ Für einen Überblick über nationale empirische Studien zu Lehrerkooperation bis zum Jahr 2006 wird auf Bauer (2008) und Fussangel & Gräsel (2014) verwiesen.

Lerngelegenheiten mit gemeinsam geteilten pädagogischen Zielen der Lehrkräfte zusammen, ebenso die Wahrnehmung von Feedback und Anerkennung mit der De-Privatisierung von Unterricht (vgl. Bensen & Rolff, 2006, S. 179).

*Gräsel et al. (2006), Gräsel (2008), Pröbstel (2008)*⁷²

Die Forschungsgruppe um Gräsel untersuchte im Rahmen des Projektes „Chemie im Kontext“ die Zusammenarbeit von Lehrkräften anhand quantitativer Befragungen von 109 bzw. 120 Lehrkräften. Dafür gestalteten die Autoren traditionelle Fortbildungen so, dass sie Lehrkräften Anregungen zur Zusammenarbeit boten. Dazu wurden Feldexperimente durchgeführt und die Version der Fortbildung mit Kooperationsanregung mit einer Version ohne diesen Zusatz verglichen.

Das Projekt umfasste zwei Phasen: In der ersten Phase gelang es mit Hilfe einer zunächst schwachen Anregung noch nicht, Lehrkräfte zu einer verstärkten Kooperation anzuregen. Die Kooperationsanregung bestand aus der Aufforderung, sich an der Schule mit einer anderen Lehrperson zusammenzuschließen und mit ihr gemeinsam Unterrichtseinheiten nach den Ideen des Projektes „Chemie im Kontext“ zu planen und Unterrichtserfahrungen zu besprechen (vgl. Gräsel, 2008, S. 67). Die Lehrkräfte in den beiden Gruppen unterschieden sich nach der Fortbildung weder in der Intensität noch in der Qualität der Zusammenarbeit mit anderen. Diese Studie bot jedoch den Ausgangspunkt dafür, die in Kapitel 3.3.3 beschriebenen drei Formen der Lehrerkooperation zu unterscheiden (vgl. Gräsel, Pröbstel, et al., 2006, S. 312).

Daraufhin wurde eine zweite Projektphase angeregt, in der intensivere Maßnahmen zur Anregung von Kooperations- und Entwicklungsprozessen eingesetzt wurden – konkret bestanden diese aus durch vorbereitenden Besuchen in den Fachgruppen der Schulen. Diese Version der Anregung der Lehrerkooperation stellte sich als wirksamer heraus: Der Austausch über die Fortbildungsinhalte war in den Fachgruppen, die vorher besucht wurden, etwas intensiver als in den anderen Fachgruppen (vgl. Gräsel, 2008, S. 69).

Es konnte nachgewiesen werden, dass sich die drei Kooperationsformen Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion als eigenständige Dimensionen messen lassen. Kooperation als kollegialer Austausch wird dabei am häufigsten umgesetzt.

⁷² Siehe auch Kapitel 2.3.4. und Kapitel 3.3.3.

Vertrauen ist dabei der wichtigste Prädiktor. Kokonstruktion findet hingegen nur selten statt (vgl. Gräsel, Pröbstel, et al., 2006, S. 317f.).

Pröbstel (2008) konnte darüber hinaus mit demselben Datensatz in einer weiteren empirischen Studie bestätigen, dass Lehrerkooperation einen bedeutsamen Einfluss auf die Umsetzung von fachlichen Innovationen hat. Eine Implementation von Innovationen ist besonders dann effektiv, wenn kooperierende Lehrkräfte über gemeinsame Innovationsziele verfügen, sie aufgabenorientiert sind und kontroverse Ansichten bezüglich der Innovation offen und konstruktiv diskutieren (vgl. Pröbstel, 2008, S. 77ff.).

*Steinert et al. (2006)*⁷³

Steinert et al. (2006) untersuchten auf der Basis einer quantitativen Studie an 150 Sekundarschulen in Hessen ($N=6996$ Lehrkräfte) und an 8 Züricher Gymnasien ($N=409$ Lehrkräfte) unterschiedlich anspruchsvolle Ausprägungsformen von Kooperation.

Neben den in Kapitel 3.3.4 beschriebenen fünf Niveaustufen der Lehrerkooperation konnten die Autoren nachweisen, dass schulformspezifische Unterschiede zugunsten von Nicht-Gymnasien vorzufinden sind. So werden Lehrkräfte an Gymnasien aufgrund höherer fachlicher Differenzierung und kognitiver Anspruchsvoraussetzungen an die Schülerschaft weniger zu Kooperation herausgefordert als an Nicht-Gymnasien (vgl. Steinert et al., 2006, S. 198).

Für die Interpretation dieser Ergebnisse weisen die Autoren auf die länderspezifischen Unterschiede in den Handlungsbedingungen von Schulen im Kanton Zürich und im Land Hessen hin. Strukturelle Voraussetzungen und die Schulform sehen die Autoren dabei weniger entscheidend für Kooperation, sondern vielmehr schulkulturelle und bildungspolitische Voraussetzungen (vgl. ebd., S. 200).

Berkemeyer et al. (2008, 2011)

Im Rahmen des Projektes „Schulen im Team“⁷⁴ wurden von der Forschungsgruppe um Berkemeyer von 2007 bis 2011 Lehrkräfte zu relevanten Aspekten der Netzwerkarbeit, wie unter anderem Kooperation, Nutzen, Transfer und

⁷³ Siehe Kapitel 3.3.4.

⁷⁴ „Schulen im Team“ ist ein netzwerkbasierendes Schulentwicklungsprojekt. In Netzwerken können sich Schulen in Nordrhein-Westfalen austauschen und voneinander lernen. Begleitet wird diese Netzwerkarbeit von bedarfsorientierten Fortbildungs- und Beratungsangeboten.

Rahmenbedingungen des Projektes befragt. Insgesamt nahmen 40 Schulen (37 Schulen der Sekundarstufe I und drei Grundschulen) an der Befragung teil, welche in zehn Teilnetzwerken mit jeweils drei bis fünf Einzelschulen organisiert waren (vgl. Berkemeyer, Järvinen, Otto & Bos, 2011, S. 233).

Im Rahmen einer Interviewerhebung wurden insgesamt 21 Interviews mit sieben Lehrkräften aus fünf verschiedenen Schulnetzwerken zu drei Erhebungszeitpunkten durchgeführt.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass mit einer zunehmenden Kooperationsdauer im Netzwerk eine insgesamt steigende Thematisierung reflexiver Praxis einhergeht (vgl. Berkemeyer et al., 2011, S. 237). Somit finden sich den Autoren zufolge „erste Indizien, dass Netzwerke der Zielerreichung, nämlich der kooperativen Unterrichtsentwicklung, dienen, indem sie eine geeignete Austauschkultur und Innovationsstruktur bieten“ (ebd., S. 240, vgl. auch Berkemeyer, Bos, Manitius & Müthing, 2008, S. 329ff.)

Fussangel (2008)

Fussangel (2008) untersuchte im Rahmen ihrer Dissertation die unterrichtsbezogene Kooperation von Lehrkräften. Die zentralen Fragestellungen ihrer Arbeit bezogen sich zum einen auf die Subjektiven Theorien⁷⁵ von Lehrkräften zur Kooperation und darauf wie diese sich verändern, wenn Lehrpersonen in schulübergreifende Lerngemeinschaften eingebettet sind (vgl. Fussangel, 2008, S. 115ff.).

Dafür führte Fussangel drei Studien durch, in denen sie zunächst 39 Chemielehrkräfte der Sekundarstufe II (Studie 1), dann 168 Lehrkräfte (Studie 2) und schließlich 128 Lehrkräfte (Studie 3) sowohl qualitativ als auch quantitativ befragte. In zwei qualitativen Studien zeigt sich, dass Lehrkräfte, die in Lerngemeinschaften arbeiten, andere Subjektive Theorien zur Kooperation haben als solche Lehrpersonen, die nicht in einer solchen schulübergreifenden Lerngemeinschaft arbeiten (vgl. ebd., S. 161ff.). In einer dritten quantitativen Studie wurde die Kooperation in Lerngemeinschaften genauer untersucht und mit derjenigen in schulinternen Fachgruppen verglichen. Dabei wurden nicht nur verschiedene Kooperationsformen, sondern auch Bedingungen von Kooperation sowie Nutzenaspekte in den Blick genommen. Es zeigte sich, dass Lehrkräfte eher

⁷⁵ Siehe Kapitel 2.4.

kooperationshemmende schulische Rahmenbedingungen wahrnehmen. Die Studie zeigt zudem Unterschiede zwischen der Lerngemeinschafts- und der Fachgruppenkooperation auf: So nehmen die in einer schulübergreifenden Lerngemeinschaft tätigen Lehrkräfte differenzierte Kooperationserfahrungen und intensivere Formen der Kooperation wahr. Darüber hinaus zeigt sich der „Austausch“ als dominante Kooperationsform, eine Entlastungsfunktion wird hingegen nur von weniger Lehrkräften wahrgenommen (vgl. Fussangel, 2008, S. 252ff.).

Steinert et al. (2008)

Die Studie „DESI“ (**D**eutsch **E**nglisch **S**chülerleistungen **I**nternational)⁷⁶ untersuchte die sprachlichen Leistungen von Neuntklässlern, den Unterricht sowie professionelle Leitvorstellungen und kooperative Praktiken der Fachkollegien in den Fächern Deutsch und Englisch.

Dafür wurden etwa 11.000 Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe sowie 86% der Lehrkräfte von 219 Schulen aller Schulformen im allgemeinbildenden Schulwesen (ohne Sonderschule) zu Beginn und am Ende des Schuljahres 2003/04 befragt und getestet.

Als Ergebnis der DESI-Studie findet sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen Lehrerkooperation und Schülerleistungen in den Fächern Deutsch und Englisch. Teilweise zeigte sich sogar, dass die Lehrkräfte dort mehr kooperieren, wo die Schülerleistungen erwartungswidrig niedrig sind (vgl. Steinert et al., 2008, S. 431ff.). Häufig wurde auf einem niedrigen Kooperationsniveau gearbeitet.

Ferner wurde der Frage nachgegangen, ob sich schulformspezifische Unterschiede im Kooperationsverhalten der Lehrkräfte wiederfinden. Diesbezüglich konnte gezeigt werden:

„Die Kooperation in den Schulen mit mehreren Bildungsgängen und in den Integrierten Gesamtschulen ist überdurchschnittlich ausgeprägt und dürfte Folge der Fachleistungsdifferenzierung und des erhöhten Koordinierungsbedarfs in Schulen sein, die mehrere Bildungsgänge anbieten. In den Schulen des traditionell gegliederten Schulwesens sind die einzelnen Kooperationspraktiken durchschnittlich bis unterdurchschnittlich ausgeprägt.“
(Steinert et al., 2008, S. 426).

⁷⁶ Ziel des DESI-Projektes ist es, das internationale OECD-Projekt PISA, das auf Leistungen im Bereich von Lesen/Textverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften sowie auf Schlüsselkompetenzen abzielt, durch eine ebenfalls bundesweite Erhebung sprachlicher Leistungen in den Fächern Deutsch (als Muttersprache) und Englisch (als Fremdsprache) zu ergänzen.

Halbheer und Kunz (2008, 2009, 2011)

Halbheer und Kunz führten quantitative sowie qualitative Analysen zur Wahrnehmung von Kooperation von Schweizer Lehrpersonen durch. Dafür befragten sie 444 Gymnasiallehrkräfte aus neun Züricher Gymnasien zu der Bedeutung von Kooperation im Rahmen schulischer Qualitätsentwicklung mittels Fragebögen sowie mittels Leitfaden-Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen.

Die Untersuchung zeigt, dass sich die von Steinert et al. (2006) entwickelten Niveaustufen der Lehrerkooperation auf schulischer Ebene nachweisen lassen. Die Autoren fanden heraus, dass sich die Schulen hinsichtlich des Grades an erreichter Kooperation sowie in Faktoren auf der Schulebene und der individuellen Ebene unterscheiden. Kooperation wird den Autoren zufolge „in mannigfaltiger Form“ (Halbheer & Kunz, 2011, S. 294) gepflegt. So kamen an den untersuchten Gymnasien unterschiedliche Niveaustufen von Kooperation vor, welche fachspezifisch oder interdisziplinär ausgerichtet waren und an denen wenige Lehrkräfte oder auch ganze Kollegien beteiligt waren. Insgesamt kooperierten die befragten Gymnasien mehrheitlich in vergleichbar hohem Ausmaß auf den Stufen Interaktion und Integration (vgl. ebd., S. 294).

Ein Vergleich der qualitativen Daten verweist auf zusätzliche Unterschiede in Zielen, Funktionen und Formen der Zusammenarbeit. So wurde Kooperation von den befragten Lehrkräften und Schulleitungen insgesamt wertgeschätzt und als Notwendigkeit wahrgenommen, Arbeitsprozesse auf Schul- und Unterrichtsebene zu bewältigen (vgl. ebd., S. 294). Kooperation wurde nie als Selbstzweck gesehen, sondern vielmehr als Erwartung, einen Effizienzgewinn zu erzielen (vgl. ebd., S. 294).

Ahlgrimm (2010)

Ahlgrimm untersuchte die Bedeutung von Kooperation für die Organisation Schule. Die empirische Basis für seine Untersuchung bilden eine Fragebogenerhebung des pädagogischen Personals an 15 allgemeinbildenden Schulen ($N=519$) in einer deutschen Großstadt sowie Interviews mit Schulleitungsmitgliedern und Lehrkräften ($N=47$) an 14 dieser Schulen, die größtenteils in Form von Gruppeninterviews, teilweise als Einzelinterviews geführt wurden.

Ahlgrimm kommt zu dem Ergebnis, dass die Schulleitung eine Schlüsselrolle bei der Unterstützung von Kooperationsprozessen innehat: „Durch das Handeln der

Schulleitung allein kommt keine Zusammenarbeit in der Schule zustande – aber ohne entsprechendes Schulleitungshandeln kann keine Zusammenarbeit entstehen“ (Ahlgrimm, 2011, III).

Hinsichtlich des Kooperationsverhaltens fand Ahlgrimm heraus, dass Kollegiale Hospitationen an den untersuchten Schulen selten stattfanden. Des Weiteren wurde an den untersuchten Gymnasien tendenziell weniger kooperiert als an den untersuchten Grund- und Hauptschulen und meistens im informellen Rahmen (vgl. ebd., S. 205).

Ahlgrimm resümiert daraus, dass „Kooperation [...] ein großes Potenzial für die Qualität und die Entwicklung der Organisation Schule [bietet] und [...] als eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung für die erfolgreiche Entwicklung von Schulen bezeichnet werden [kann]“ (ebd., III).

Kullmann (2010)

Kullmann untersuchte im Rahmen seiner Dissertation die Ausprägungen und Wirkungen von Kooperation an 16 naturwissenschaftlichen Gymnasien. Dafür befragte er 436 Lehrkräfte mittels Fragebögen und zog Dokumentenanalysen hinzu.

Kullmann fand heraus, dass unterrichtsbezogene Lehrerkooperation im Durchschnitt „eher nicht“ (vgl. Kullmann, 2010, S. 261) praktiziert wird. Gemeinsam geteilte Ziele waren in seiner Studie ein wichtiger Faktor für das Gelingen von Lehrerkooperation. Weiter konnte Kullmann Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogener Kooperation und Unterrichtsentwicklung sowie zwischen Lehrerkooperation und Schuleffektivität nachweisen (vgl. ebd., S. 260).

Schmich & Burchert (2010)

Schmich und Burchert untersuchten im Rahmen des Projektes „TALIS“ (Teaching and Learning International Survey)⁷⁷, wie häufig Lehrkräfte in Österreich kooperieren. Dafür wurden 4265 Lehrkräfte aus 277 Österreichischen Schulen mittels Fragebogen zu ihrer Kooperationspraxis befragt.

Sie fanden heraus, dass Kooperation unter den befragten Lehrkräften zumeist eher auf formal-inhaltlicher Ebene abläuft und somit lediglich in dem Maße stattfindet, wie sie durch die institutionelle Regelungen vorgegeben war (vgl. Schmich &

⁷⁷ „TALIS“ ist eine internationale Studie, die die Arbeitsbedingungen sowie das Lernumfeld aus der Wahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schulleiterinnen und Schulleitern untersucht.

Burchert, 2010, S. 68). Darüber hinaus zeigte sich in TALIS, dass weibliche Lehrkräften häufiger kooperierten als männliche Lehrkräfte (vgl. Schmich & Burchert, 2010, S. 68). Die Autoren zeigten zudem auf, dass die Kooperationspraxis an Hauptschulen höher ausgeprägt war als an allgemeinbildenden höheren Schulen (vgl. Schmich & Burchert, 2010, S. 70) sowie dass die kollegiale Kooperation bei unterrichtsbezogenen Tätigkeiten mit steigendem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zunahm (vgl. ebd., S. 72). Das Ausmaß der kollegialen Kooperation bei unterrichtsbezogenen Tätigkeiten nahm bei beiden Schulformen eher zu, wenn an der Schule mehr Kinder aus Elternhäusern mit höherem Bildungsniveau lernten (vgl. ebd., S. 73). Auch Schmich und Burchert konnten in ihrer Studie belegen, dass eine positive Korrelation zwischen dem Kooperationsverhalten von Lehrkräften und den Aktivitäten der Schulleitung besteht (vgl. ebd. S. 73).

Harazd und Drossel (2011)

Harazd und Drossel befragten etwa 2500 Lehrkräfte an Grundschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Berufskollegs mittels einer quantitativen Online-Befragung zur Verbreitung von Kooperationsformen und zum Einfluss der Schulleitung auf die Lehrerkooperation.

Die Ergebnisse zeigen, dass schulformübergreifend die Lehrkräfte am häufigsten auf dem Niveau des Austausches, weniger häufig auf dem Niveau von Arbeitsteilung und noch weniger auf dem Niveau der Kokonstruktion kooperieren. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass Schulleitungen vor allem anspruchsvollere Kooperationsformen zwischen Lehrkräften einerseits direkt in der Interaktion, andererseits indirekt über strukturelle Rahmenbedingungen beeinflussen können (vgl. Harazd & Drossel, 2011).

De Boer (2012)

De Boer untersuchte in ihrer Studie, wie Lehrkräfte in der schuleigenen Praxismgemeinschaft kooperieren und welche individuellen und kollektiven Vorstellungen von schulinterner Kooperation sichtbar werden. Dafür zeichnete sie Gruppengespräche von insgesamt ca. 40 Lehrkräften von 13 Grund-, Haupt- und

Realschulen aus ganz Baden-Württemberg auf, die sich am Forschungsprojekt „SERELISK – Selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext“⁷⁸ beteiligt haben.

Es zeigte sich, dass die Umsetzung von Kooperation von den einzelnen Akteuren auf den unterschiedlichsten Ebenen abhängt (vgl. Boer, 2012, S. 101). So liegt das Verfügungsrecht über die für die Planung von kooperationsnotwendigen Ressourcen (Personal, Zeit, Stundenplan, Raumsituation) in der Hand der Schulleitung und der Schulverwaltung (vgl. ebd., S. 100f.)

Damit ist Kooperation

„eng an die Frage der Ressourcenverteilung und damit an Machtfragen und Interdependenzbeziehungen geknüpft [...], die die Organisation Schule als System betreffen. Kooperation erfordert [also] auch eine steuernde Einflussnahme auf Interdependenzbeziehungen und ist ein Produkt des Aushandelns und der Handlungskoordination der Akteure im Mehrebenensystem der Einzelschule.“ (ebd., S. 102).

Bondorf (2013)

Bondorf führte eine qualitativ-rekonstruktive Untersuchung zur kommunikativen Praxis von Lehrergruppen mit insgesamt sieben Lehrerteams über einen Zeitraum von einem bis eineinhalb Jahren durch. Darunter fanden sich ein Mittelstufenteam, ein Steuerungsteam, eine Steuergruppe, ein Arbeitskreis Unterrichtsentwicklung und -praxis, ein Jahrgangsstufenteam sowie eine Fachgruppe Mathematik und eine Mandatsgruppe Unterrichtsorganisation. Mittels in situ-Daten⁷⁹ von Teamsitzungen und Gruppendiskussionen sollte die Struktur von Kooperationsprozessen von Lehrkräften näher bestimmt werden.

Bondorf konnte zeigen, dass Kooperation sowohl positive als auch negative Effekte haben kann. Potenziale und Ressourcen liegen z.B. in der Entlastung und der unterrichtsbezogenen Reflexion, während Grenzen und Gefahren in der Ab- oder Ausgrenzung von einzelnen Mitgliedern bestehen können (vgl. Bondorf, 2013, S. 191f.). Bondorf fand weiter heraus, dass sich innerhalb der Kommunikation in Lehrerkooperationsprozessen häufig fehlende Kommunikationsstile und eine Strukturlosigkeit zeigte (vgl. ebd., S. 192f.)

⁷⁸ In der längsschnittlich angelegten Interventionsstudie SERELISK wird das selbstreflexive Lernen von Lehrpersonen systematisch in Bezug gesetzt zum selbstreflexiven Lernen der Schülerinnen und Schüler.

⁷⁹ „In situ“ bedeutet "an Ort und Stelle"

Schütt (2012)

Schütt explorierte an fünf Regional- und Gesamtschulen in Mecklenburg-Vorpommern das Kooperationsverständnis von Lehrkräften und ihre Begründungen für kooperatives Handeln wie für fehlende Kooperationsbereitschaft – bezogen auf Kollegen, Eltern und außerschulische Partner. Die Datenerhebung erfolgte mittels Leitfadeninterviews mit 25 Lehrkräften an den ausgewählten Schulen, ergänzt durch Dokumentenanalysen, Experteninterviews mit den Schulleitungen sowie einen Kurzfragebogen für die Lehrkräfte.

Als zentrale Erkenntnis geht aus der Untersuchung hervor, dass sich die befragten Lehrkräfte bezüglich ihrer Kooperationspraxis unterscheiden. Auf personaler Ebene ist Kooperation insbesondere durch das individuelle Zuständigkeitsgefühl und das individuelle Unterrichtsverständnis der Lehrkräfte geprägt und auf institutioneller Ebene durch Kooperationsanregungen und das Klima im Kollegium (vgl. Schütt, 2012, S. 85ff.).

Holtappels (2013)

Holtappels untersuchte im deutschen Teil der Grundschulstudie TIMSS Addition⁸⁰ im Längsschnitt von zwei Messzeitpunkten das Vorkommen von Professionellen Lerngemeinschaften und die Effekte auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Unterrichtsqualität mittels Fragebögen. Die Stichprobe umfasste 54 Grundschulen aus neun Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland, 363 Lehrkräfte und 1128 Schülerinnen und Schüler.

Holtappels konnte zeigen, dass die meisten Lehrkräfte in institutionalisierten Teams arbeiten, jedoch mit unterschiedlicher Intensität (vgl. Holtappels, 2013, S. 51). Des Weiteren konnte eine direkte Wirkung der Professionellen Lerngemeinschaften auf die Unterrichtsentwicklung gezeigt werden. Das Schulleitungshandeln hatte jedoch keine direkte Wirkung, förderte aber offenbar in hohem Maße schulische Entwicklungsbemühungen für evaluatives Handeln, das vor allem auch durch die Mitwirkung der Lehrkräfte an Schulentwicklung gestärkt wird und Unterrichtsentwicklung voranzubringen scheint (vgl. ebd., S. 52).

⁸⁰ Ziel der Studie TIMSS Addition ist es, Lernzuwächse von Viertklässlern im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften unter Berücksichtigung der Klassen-, Schul-, und Systemebene zu erfassen. TIMSS Addition ist, wie TIMSS auch, international verankert. Neben Deutschland beteiligen sich die Länder Belgien, Portugal, Irland, Zypern, Griechenland und Slowenien. Die wissenschaftliche Studienleitung obliegt in Deutschland Prof. Dr. Wilfried Bos und Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Universität Dortmund.

In einer weiteren Analyse zeigten sich direkte Effekte von Professionellen Lerngemeinschaften auf die Unterrichtsqualität (vgl. Holtappels, 2013, S. 53). Hohe Bedeutung besitzen in Holtappels Analysen die Entwicklung gemeinsamer Zielorientierungen in der professionellen Teamarbeit (vgl. ebd., S. 54).

Keller-Schneider und Albisser (2013)

Im Rahmen des im Pre-Post-Designs angelegten Schulentwicklungsprojektes „RUMBA“⁸¹ (Ressourcenentwicklung im Umgang mit beruflichen Anforderungen – Nutzung von Fragebogenerhebungen im Schulentwicklungsprozess) befragten Keller-Schneider und Albisser Kollegien und Schulleitungen zu Merkmalen der Schulkultur, zu Einschätzungen von Merkmalen des Kollegiums und der Schulleitungen sowie zu individuellen Merkmalen. Die Stichprobe der ersten Phase umfasste 93 Lehrpersonen von zwei Primarschulen mit angeschlossenen Kindergarten im Kanton Zürich.

Die Untersuchung zeigt, dass die von Gräsel et al. (2006) entwickelten Formen der Lehrerkooperation auf der Ebene der „Kokonstruktion“ in drei Stufen differenziert werden können (vgl. Keller-Schneider & Albisser, 2013, S. 43ff.). Weiter besagen die Autoren, dass „kooperationsförderliche Einstellungen günstige Voraussetzungen dazu darstellen, dass in der entsprechenden Form auch tatsächlich kooperiert wird“ (ebd., S. 46). Kollektive Ressourcen⁸² stellen den Ergebnissen zufolge günstige Bedingungen für eine häufige Kooperation von Lehrkräften dar, d.h. je höher die kollektiven Ressourcen eingeschätzt werden, desto häufiger kooperieren Lehrkräfte. Andersherum führt kollegiale Kooperation zu einer Stärkung der kollektiven Ressourcen (vgl. ebd., S. 49).

Kunz Heim et al. (2013)

Im Rahmen einer Begleitstudie zu einem Schweizer Schulentwicklungsprojekt wurde untersucht, wie verbreitet verschiedene Formen der Zusammenarbeit sind und welche Wirkung die Zusammenarbeit aus der Sicht der Beteiligten u.a. auf die

⁸¹ Das Projekt beabsichtigt, Schulen in ihrem Schulentwicklungsprozess zu unterstützen und zugleich das Zusammenwirken von individuellen und kollektiven Ressourcen zu erforschen.

⁸² Unter kollektiven Ressourcen verstehen die Autoren die folgenden Qualitätsmerkmale des Kollegiums: Gemeinsame Ziele und Werte, reflexiver Dialog, Deprivatisierung des Unterrichts, Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, Kohäsion, Konfliktbewältigung, Kooperation allgemein, unterrichtsbezogene Kooperation sowie die Selbstwirksamkeit (vgl. Keller-Schneider & Albisser, 2013, S. 36f.).

Unterrichtsentwicklung ausgeht. Die Prozessqualität wurde anhand dreier Formen in Anlehnung an die Formen der Lehrerkooperation nach Gräsel et al. (2006) gemessen: „Austausch“, „Kokonstruktion“ sowie „reflektierender Dialog“.

Dafür wurden 145 Lehrkräfte mit Teamleitungsfunktion aus 28 Schulen mittels Online-Fragebogen befragt. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass Unterrichtsteams häufig in der Form des „Austausches“ kooperieren, gefolgt von „reflektierender Dialog“ und „Kokonstruktion“ (vgl. Kunz Heim et al., 2013, S. 149). Weiter gaben die Befragten an, dass sie aufgrund der Arbeit und des Austausches im Unterrichtsteam pädagogische Überzeugungen und Haltungen überdenken und ihren Unterricht optimieren konnten (vgl. ebd., S. 149). Insgesamt hat die Kooperation in den Augen der Befragten positive Wirkungen auf die Unterrichtsentwicklung, die Motivation sowie das Wohlbefinden und leichte positive Auswirkungen auf das Entlastungsbefinden (vgl. ebd. S. 150).

Morgenroth (2015)

In ihrer Untersuchung analysierte Morgenroth die komplexen Zusammenhänge zwischen Ressourcen, Stressbewältigungsstrategien und verschiedenen Formen der Lehrerkooperation. Dafür befragte sie 116 Lehrkräfte quantitativ mittels Fragebögen und 14 Grundschullehrkräfte aus 10 Schulen qualitativ im Rahmen von Leitfadenterviews.

Morgenroth konnte zeigen, dass der „Austausch“ als Form der Lehrerkooperation unter den Lehrkräften am stärksten ausgeprägt ist (vgl. Morgenroth, 2015, S. 256).

Ferner zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass die persönliche Wahrnehmung von Ressourcenveränderungen, einhergehend mit der Bereitschaft eines gemeinsamen Ressourcentransfers einen starken Einfluss auf die Ausübung von intensiver Lehrerkooperation hat, insbesondere auf die „Kokonstruktion“ (vgl. ebd., S. 256). Soziale Unterstützung im Kollegium fördert die Interaktion von Lehrkräften und trägt zur gemeinsamen Aufgaben- und Problemlösung innovativer Anforderungen bei. Die Befunde dieser Studie zeigen allerdings auch, dass es bislang in nordrhein-westfälischen Grundschulkollegien an dieser professionellen Interaktion mangelt (vgl. ebd., S. 263).

Drossel (2015)

Drossel untersuchte im Rahmen des Projektes „Ganz In“⁸³ die motivationalen Bedingungen von Lehrerkooperation. Dafür befragte sie 483 Lehrkräfte aus 31 Gymnasien mittels Fragebogen und nutzte die drei Formen der Lehrerkooperation nach Gräsel et al. (2006) als Bezugspunkt.

Auch Drossels Ergebnisse belegen, dass Lehrkräfte am häufigsten in der Form des „Austausches“ kooperieren und am seltensten „Kokonstruktion“ betreiben (vgl. Drossel, 2015, S. 146). In Bezug auf die Verbreitung der drei Formen der Kooperation im Zusammenhang mit soziodemografischen Daten konnte Drossel zwar nachweisen, dass die Lehrkräfte unter 30 Jahren signifikant häufiger und in anspruchsvolleren Formen kooperieren als Lehrkräfte, die das 50. Lebensjahr bereits überschritten haben. Innerhalb der dazwischenliegenden Vergleichsgruppen ließ sich jedoch kein Zusammenhang feststellen (vgl. ebd. S. 147). Besonders die Lehrkräfte zwischen 41 und 50 Jahren kooperierten in Drossels Studie auf ähnlichem Niveau, teilweise sogar häufiger als ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen. Auch bezüglich des Geschlechts konnte Drossel keine signifikanten Unterschiede im Kooperationsverhalten nachweisen (vgl. ebd., S. 147).

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass für die befragten Lehrkräfte die subjektive Wertkomponente der ausschlaggebende Faktor dafür war, warum sie kooperieren: Für die Kooperation ist demnach entscheidend, „dass die einzelne Lehrkraft selbst von sich aus zusammenarbeiten möchte“ (ebd., S. 148).

Aldorf (2016)

Aldorf untersuchte im Rahmen des Projektes „PRIMAS – **P**romoting **I**nquiry in **M**athematics and **S**cience Education Across Europe“⁸⁴ – in welchem Zusammenhang die Kooperation von Lehrkräften mit der Wirksamkeit von Lehrerfortbildung stehen. Dafür befragte Aldorf insgesamt fünf baden-württembergische Lehrkräfte aus zwei Gymnasien, zwei Realschulen sowie einer Gesamtschule mittels qualitativer Interviews.

⁸³ „Ganz In“ unterstützt und begleitet ausgewählte Gymnasien aus Nordrhein-Westfalen bei der Umstellung ihrer Organisation auf den gebundenen Ganztage. Ein besonderer Fokus liegt auf der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler.

⁸⁴ „PRIMAS“ ist ein internationales Projekt, in dem 14 Hochschulen aus 12 Ländern Europas zusammenarbeiten, um eine Veränderung der Unterrichtskultur in Mathematik und den Naturwissenschaften hin zu mehr forschendem und problem-orientiertem Lernen zu bewirken.

Die Studie verdeutlicht, dass die befragten Lehrkräfte in unterschiedlicher Art und Weise und in unterschiedlicher Intensität hinsichtlich der Inhalte der PRIMAS-Fortbildung miteinander kooperieren. Sie realisieren Kooperation vermehrt im „Austausch“ und weniger in der „Kokonstruktion“ (vgl. Aldorf, 2016, S. 207). Die Kooperation mit anderen Kolleginnen und Kollegen beschreiben die Befragten im Allgemeinen als Unterstützung und als nutzbringend. Die Kooperationen geben den Lehrkräften darüber hinaus Anstoß, über ihre eigenen Überzeugungen und Handlungsmuster vergleichend und prüfend nachzudenken (vgl. ebd., S. 216).

Richter & Pant (2016)

Im Rahmen der jüngsten groß angelegten Studie „Lehrerkooperation in Deutschland“ haben Richter und Pant untersucht, wie sich Kooperation in der Schule gestaltet.

Dafür wurden durch das Meinungsforschungsinstitut Infratest dimap 1015 Lehrkräfte der Sekundarstufe I an staatlich allgemeinbildenden Schulen befragt.

Die Autoren der Studie konnten zeigen, dass die Lehrkräfte der Kooperation grundsätzlich positiv gegenüber eingestellt sind. So hielten es über 90% der Lehrkräfte für wichtig, mit anderen Lehrkräften zusammenzuarbeiten und sich bei Problemen zu helfen (vgl. Richter & Pant, 2016, S. 8).

Lehrkräfte tauschten häufig Materialien und Informationen aus, komplexere Formen der Zusammenarbeit waren in der Studie jedoch selten zu beobachten (vgl. ebd., S. 8). Lehrkräfte, die sich selbst als kompetent erleben, Freude am Unterrichten haben, mit dem Beruf zufrieden sind und wenig Erschöpfung wahrnehmen, kooperierten in der Regel häufiger. Besonders verbreitet und intensiv war die Zusammenarbeit der Lehrer an gebundenen Ganztagschulen sowie an nicht-gymnasialen Schulformen. Außerdem zeigt die Studie, dass auch Inklusion ein wichtiger Treiber für Kooperation ist: Je höher der Anteil von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, desto häufiger und intensiver arbeiteten Lehrer auch konzeptionell zusammen (vgl. ebd., S. 8f.).

Wichtige Erkenntnisse liefert die Studie nicht zuletzt über die Rahmenbedingungen und 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 jahrganginterne und -übergreifende sowie fachbezogene und -übergreifende Abstimmungen (vgl. ebd., 2016, S. 7).

3.6.2 Internationale empirische Befunde zu Lehrerkooperation

Seit etwa 30 Jahren verweisen Ergebnisse aus internationalen qualitativen wie quantitativen Studien mehrheitlich darauf, dass schulinterne Lehrerkooperation die Schülerleistungen verbessert und den Schulerfolg erhöht (vgl. Lomos, Hofman & Bosker, 2012, S. 51).⁸⁵

Die Arbeiten von Lortie (1972), Weick (1976) und Little (1982) stellen dabei wichtige Meilensteine für die Forschung zur Lehrerkooperation dar – auch für den deutschsprachigen Raum.⁸⁶

Lortie (1972)

In den 70er Jahren analysierte der amerikanische Soziologe Lortie die Sozialisation von Lehrkräften und deren Arbeitsbedingungen. Im Zusammenhang mit der Einführung von Teamteaching in der Schule⁸⁷ verweist er auf den sogenannten „self-contained-classroom“ (SCC):

„Der SCC (self-contained classroom) stellt in dieser Sicht mehr als eine physische Realität dar, denn er verweist in gleichem Maße auf ein soziales Muster, ein System von periodischen und mehr oder weniger permanenten sozialen Beziehungen. Bei dieser Regelung entzieht sich die Arbeit des Lehrers einer direkten Kontrolle, und ein Eindringen in seine Privatdomäne wird durch eine Reihe von Normen verhindert, die die ökologische Trennung zementieren helfen.“ (Lortie, 1972, S. 42)

Der „self-contained-classroom“ meint demnach eine Art Abgeschlossenheit einer Lehrkraft von anderen Lehrkräften im Klassenzimmer.

Mit dem damit zusammenhängenden „Autonomie-Paritätsmuster“ beschreibt Lortie ein Verhaltensmuster in Schulen, bei dem der Unterricht einerseits ausschließlich in die Verantwortung der Lehrkraft fällt und keine andere Person sich darin einmischen darf (Autonomie) und andererseits, dass alle Lehrkräfte in ihrer Arbeitsqualität gleich zu behandeln seien (Parität) (vgl. ebd., S. 43).

Damit macht Lortie auf die „zellulare“ Grundstruktur der Schule aufmerksam: „Each teacher, moreover, [spends] his teaching day isolated from other adults; the initial pattern of school distribution represented a series of ‘cells’ which were construed as self-sufficient“ (Lortie, 1972, S. 14).

⁸⁵ In den Übersichtsbeiträgen von Lomos et al. (2012) sowie von Vangrieken et al. (2015) werden internationale Forschungsbefunde systematisch aufgearbeitet.

⁸⁶ Detaillierte Ausführungen zu Weick (1982) erfolgten bereits im Zusammenhang mit Unterrichtsentwicklung. An dieser Stelle wird auf Kapitel 2.4 verwiesen.

⁸⁷ Siehe Kapitel 3.4

Diese Strukturen führen dazu, „dass Unterrichtsarbeit von Lehrkräften abgeschirmt und individualisiert stattfindet“ (vgl. Bensen, 2009, S. 46) – Kooperation also schwierig umzusetzen ist.

Little (1982)

Little's Studie über Arbeitsbedingungen an guten Schulen lieferte 1982 erstmals empirische Hinweise darauf, dass Kooperation und Kollegialität innerhalb eines Kollegiums positiv mit der Teilnahme der Lehrkräfte an professionellen Entwicklungsaktivitäten assoziiert sind. Im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie befragte Little 105 Lehrkräfte aus sechs Schulen. Ihre Ergebnisse fasst sie wie folgt zusammen:

“Schools are thereby distinguished on the basis of specific support for discussion of classroom practice, mutual observation and critique, shared efforts to design and prepare curriculum, and shared participation in the business of instructional improvement. These four types of practices so clearly distinguish the more successful from the less successful schools, the more adaptable from the less adaptable schools [...]” (Little, 1982, S. 331f.)

Demzufolge fand Little vier Aspekte, hinsichtlich derer sich gute, anpassungsfähige und innovative Schulen von weniger guten und weniger innovativen Schulen unterscheiden ließen. Diese Aspekte sind unterrichtsbezogene Gespräche, gegenseitige Beobachtung und Kritik, gemeinsame Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien und Bemühen um gegenseitige Verbesserung der Unterrichtskompetenz. Die von ihr beschriebenen Merkmale finden sich in Variation auch in anderen Forschungsarbeiten (vgl. Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu & Easton, 2010).

Little's Studie kann als Pionierarbeit auf dem Gebiet der Lehrerkooperationsforschung bezeichnet werden. Wenige Jahre später identifizierte Little (1990) verschiedene Intensitätsstufen von Kollegialität⁸⁸.

Rosenholtz (1991)

Rosenholtz' Studie „Teachers' Workplace“ ist eine in der Fachliteratur viel zitierte Studie, in welcher der Zusammenhang zwischen der soziale Organisation von Schule und den Leistungen der Schule untersucht wurde.

⁸⁸ Siehe Kapitel 3.3.2.

Dafür befragte Rosenholtz über 1200 „Primary Schools“-Lehrkräfte aus Tennessee (USA) mittels Fragebögen. Außerdem wurden mit 74 Lehrkräften qualitative Leitfaden-Interviews durchgeführt.

Ergebnis der Studie sind wesentliche Merkmale, die als bedeutsam für das Zustandekommen von Kooperation gesehen werden können. Wurden in Schulen z.B. gemeinsame Arbeitsziele formuliert oder waren die Lehrkräfte an Entscheidungen in der Schule beteiligt, so erhöhte sich die Wahrscheinlichkeit einer Kooperation. Weiter konnte Rosenholtz zwei Ausprägungen von Lehrerprofessionalisierung unterscheiden: Zum einen „learning enriched schools“ sowie „learning-impooverished schools“ (vgl. Rosenholtz, 1991, S. 88ff.). Während „learning enriched schools“ eine höhere Lehrerprofessionalisierung aufweisen, einhergehend mit einer Kultur der Unterstützung und gegenseitiger Hilfe sowie mit besseren Schülerleitungen, ist an „learning-impooverished schools“ eine geringere Schülerleistung sowie Professionalisierung und Unterstützungskultur identifiziert worden (vgl. ebd., S. 88ff.).

Der Ansatz der Professionellen Lerngemeinschaft findet in Rosenholtz' Studie seine Wurzeln. Zwar wurde der Begriff als solcher in dieser Studie von Rosenholtz nicht verwendet, die Erkenntnisse und Ergebnisse der Studie wurden hingegen von verschiedenen Forschern aufgegriffen und weiterentwickelt (vgl. Bryk et al., 1999).

Louis, Kruse und Marks (1996)

Das Forscherteam um Louis hat unter der Leitung von Newmann et al. (1996) eine umfassende Studie an 44 Schulen zur Schulqualität durchgeführt. Dabei wurden mehr als 1500 Daten von „Elementary Schools“, „Middle Schools“ sowie „High Schools“ aus allen Staaten der USA ausgewertet. Für die Studie wurde ein Testinstrument entwickelt, das die fünf Elemente einer Professionellen Lerngemeinschaft abbildet⁸⁹.

Als Ergebnis konnten Louis et al. (1996) einen Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein einer Professionellen Lerngemeinschaft und schulischen Reformbemühungen herstellen: „We found that in schools where professional community is strong, pedagogy tends to be more authentic; where professional

⁸⁹ Dieser Fragebogen wurde von Bensen (2005) ins Deutsche übersetzt und von Bensen und Rolff (2006) für den Einsatz im deutschsprachigen Raum adaptiert (siehe Kapitel 3.6.1).

community is weak, pedagogy also tends to be weak” (Louis, Kruse & Marks, 1996, S. 184).

Hord (1997)

Hord hat im Rahmen ihrer Sichtung von Forschungsarbeiten Effekte von Professionellen Lerngemeinschaften sowohl auf Lehrkräfte als auch auf Schülerinnen und Schüler herausgestellt.

So führt das Arbeiten in einer Professionellen Lerngemeinschaft bei Lehrkräften zu einer höheren Berufszufriedenheit und weniger Fehltagen, einem tieferen Verständnis des Unterrichtsstoffes, einem größeren Methodenrepertoire, einer höhere Motivation an nachhaltigen und systematischen Veränderungen mitzuwirken sowie zu einer größeren Kapazität, sich auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzustellen und den Unterricht dementsprechend zu planen und durchzuführen (vgl. Hord, 1997, S. 29f.).

Auch auf Schülerseite konnte Hord Effekte nachweisen. So führte das Vorhandensein von Professionellen Lerngemeinschaften zu höheren Schülerleistungen sowie einer niedrigeren Rate an Schulabbrechern und weniger Absentismus (vgl. ebd., S. 29f.).

Legters (1999)

Legters untersuchte die Komplexität von Lehrerkooperation an einer US-amerikanischen High School mittels Interviews, Beobachtungen und Fragebögen. Ziel der Studie war es, Zusammenhänge zwischen drei strukturellen Bedingungen und Lehrerkooperation zu untersuchen: Aufteilung von Schule in kleine Einheiten, Bildung von Lehrerteams sowie flexible Zeitplanung der Lehrerteams.

Legters konnte aufzeigen, dass die Kooperation unter Lehrkräften unmittelbar nach der Einführung dieser drei strukturellen Bedingungen anstieg. Dabei war die Kooperation stark auf den außerunterrichtlichen bzw. den nicht fachlichen Bereich des Unterrichts begrenzt (vgl. Legters, 1999, S. 26ff.). Als wirksame Faktoren für Kooperation zeigten sich zusammengefasst:

“Leadership, team composition, member continuity, and the character of the students the team teaches emerged as the most important factors in distinguishing teams from one another. Compared with these factors, frequency of formal meetings or informal interactions appeared less important to team effectiveness” (ebd., S. 20)

Scribner (1999)

Scribner befragte im Rahmen ihrer Studie 45 Lehrkräfte sowie sieben Schulräte mittels Interviews zum Einfluss von Schulen auf die Weiterentwicklung der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass das gemeinsame Finden von Lösungen für alltägliche Probleme des Unterrichtens die häufigste Kooperationsform von Lehrkräften ist (vgl. Scribner, 1999, S. 249). So arbeiteten die befragten Lehrkräfte insbesondere in zwei Bereichen zusammen:

“[...] given the opportunity to collaborate, teachers tended to focus learning on two areas: (a) developing classroom management strategies, and (b) developing, improving, and affirming pedagogical skills. To a lesser degree, teachers collaborated on developing content knowledge, discussing the social factors of the urban context, or considering education reform or theory.” (ibd., S. 249).

Die Entwicklung von Strategien zum Classroom Management sowie die Entwicklung, Verbesserung und Stärkung der pädagogischen Fähigkeiten gehörten der Studie zufolge zu den primären Inhalten der Kooperation. Wissensinhalte, der soziale Kontext der Schule sowie Reformbemühungen waren hingegen sekundäre Kooperationsinhalte.

Clement und Vandenberghe (2000)

Clement und Vandenberghe führten eine Untersuchung an belgischen Grundschulen durch und befragten 94 Lehrkräfte mittels Interviews und Fallstudien zum Einfluss von Autonomie und Kollegialität auf die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrer.

Die Forscher konnten in ihrer Studie die Formen der Kollegialität nach Little nachweisen. Sie fanden heraus, dass Kooperation und Kollegialität nicht automatisch zur Professionalisierung der Lehrkräfte führen (vgl. Clement und Vandenberghe 2000, S. 97). Für diesen „progressive professionalism“ bedarf es laut der Forscher einer Form von Kooperation und Kollegialität, die den Austausch und die Diskussion über die persönlichen Überzeugungen („beliefs“⁹⁰) ermöglichen. Findet eine solche Form des Austausches statt, führt dies Clement und Vandenberghe zufolge zu „far more conservative and reactionary [professionalism]“ (ibd., S. 97).

⁹⁰ Siehe Kapitel 2.4.

Munthe (2003)

Munthe (2003) untersuchte in ihrer Studie die Entwicklung von Lehrerprofessionalität. Dafür befragte sie 1153 norwegische Grund- und „High-School“-Lehrkräfte mittels Interviews, Beobachtungen und nahm Dokumentenanalysen hinzu.

Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer zumeist im Rahmen der gemeinsamen Stundenvorbereitung zusammenarbeiten. Diese Form der Zusammenarbeit führt Munthe zufolge jedoch nicht zu einer Professionalisierung (vgl. (Munthe, 2003, S. 806). Sie argumentiert:

In fact, collaboration on planning lessons may also prevent teachers from experiencing personal development [...]. Collaborative planning may in fact represent more constraints that make students' individual differences and needs even more difficult to meet." (ebd., S. 810).

Zwar konnte Munthe einen Zusammenhang zwischen Kooperation und der von den Lehrkräften wahrgenommenen Professionalisierung nachweisen, jedoch war dieser nur schwach ausgeprägt.

Johnson (2003)

Johnson (2003) hat in einer Untersuchung an vier australischen Schulen gezeigt, dass über 85% der Lehrkräfte in einem gewissen oder großen Ausmaß in irgendeiner Form im Team arbeiten. Die Arbeit in Teams führte bei den befragten Lehrkräften zu einer Steigerung der sozial-emotionalen Zufriedenheit: Sie verspürten eine größere Zufriedenheit hinsichtlich ihres Berufes sowie gegenüber der Arbeit mit ihren Schülerinnen und Schülern, weniger Stressempfinden und größeren Enthusiasmus in ihrer Arbeit.

In ihrer Studie nimmt Johnson explizit Stellung zu dem allgemein verbreiteten Gedanken, Kooperation würde sich per se positiv auswirken:

“[...] it would be naïve at best, and dishonest at worst, to suggest that all teachers benefited [...]. There are grounds for concern about the use of collaborative teams to ‘silence’ dissent and debate and to promote conformity with majority norms and practices” (Johnson, 2003, S 349).

Sato und Kleinsasser (2004)

Sato und Kleinsasser (2004) untersuchten die *beliefs*⁹¹ sowie die Unterrichtspraxis und Interaktionen von 19 Lehrkräften einer japanischen weiterführenden Schule mittels Interviews, Beobachtungen und Dokumentenanalysen.

⁹¹ Siehe Kapitel 2.4.

Es wurde deutlich, dass Kooperation zwischen den Lehrkräften selten stattfand und weder zu Professionalisierung noch zu Veränderungen in der Schulkultur führte: „[...] communication and collaboration consisted of keeping pace with other teachers and getting through the day” (Sato & Kleinsasser, 2002, S. 811). Die individuellen „beliefs“ der Lehrkräfte wurden durch die dominierende Schulkultur beeinflusst und unterdrückt (vgl. ebd., S. 802ff.).

Lomos, Hofman und Bosker (2011)

Lomos, Hofman und Bosker (2011) führten eine Metaanalyse über den Einfluss Professioneller Lerngemeinschaften auf Schülerleistungen durch. Dafür haben sie fünf Schuleffektivitätsstudien aus dem Zeitraum zwischen 1996 und 2005 ausgewertet.

Die Forscher konnten in der Gesamtschau aller eingezogenen Studien einen positiven Effekt vom Vorhandensein einer Professionellen Lerngemeinschaft auf Schulebene auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nachweisen:

“As a final remark, the relationship between professional community and student achievement may not claim a strong direct causality, but it does imply that if professional community would be present in secondary schools, it would enhance student achievement” (Lomos, Hofman & Bosker, 2011, S. 140).

3.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel konnte gezeigt werden, dass Lehrerkooperation ein bedeutsamer Faktor für die Weiterentwicklung von Schule, Unterricht und der eigenen Professionalität ist.

Bislang existiert kein einheitliches Verständnis des Begriffs Kooperation. Die Begrifflichkeit variiert vielmehr je nach Disziplin vor allem von den Vorstellungen und den Erwartungen an Art und Umfang von Zusammenarbeit mit anderen. Festzuhalten ist, dass ein gemeinsames Ziel oder eine gemeinsam zu bearbeitende Aufgabe Bestandteil fast aller Definitionen des Begriffs Kooperation ist. In der vorliegenden Arbeit findet die Definition nach Spieß (2004) Verwendung, da sie aufgrund ihrer strukturellen Offenheit auf den schulischen Kontext übertragen werden kann (vgl. Kapitel 2.1). Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie spezifische Kennzeichen von Kooperation einschließt und gleichzeitig auch zentrale Bedingungen impliziert, anhand derer verschiedene Formen der Lehrerkooperation abgeleitet werden können. Spieß' zufolge ist dauerhaftes Zusammenarbeiten nicht

zwingend nötig und es sind keine spezifischen Voraussetzungen bezüglich der Arbeits- und Organisationsstruktur erforderlich (vgl. Gräsel, Fußangel, et al., 2006). Übertragen auf den Kontext Unterricht wird in dieser Arbeit unterrichtsbezogene Kooperation verstanden als Zusammenarbeit von mindestens zwei Lehrkräften, welche der Vorbereitung, Durchführung oder Reflexion von Unterricht dient mit dem gemeinsamen Ziel, den Unterricht weiterzuentwickeln.

Auch wenn in der Literatur häufig die Notwendigkeit einer Unterscheidung der Begriffe „Gruppe“ und „Team“ als notwendig erachtet wird, werden in der vorliegenden Arbeit die Begriffe synonym verwendet, da die korrekte Verwendung für den Kontext dieser Arbeit nicht relevant scheint. Schley (1998b) betont diesbezüglich, dass die Arbeitsform von „echten Teams“ in der Schule im Sinne der theoretischen Definition schwierig umsetzbar ist, da die Charakteristika dieser Arbeitsgruppen den schulischen Arbeitsformen nicht entsprechen, weshalb Schley (1998b) auch zu der Aussage kommt, dass „viele Lehrerkollegien nach dem Typus ‚Arbeitsgruppe‘ funktionieren“ (Schley, 1998b, S. 126), bei denen die Leistungen im Rahmen individueller Verantwortlichkeiten erfüllt werden. Fussangel (2008) schließt sich dem an und benennt die Arbeit im Team im schulischen Kontext als „Herausforderung“: „[I]ntensive, wechselseitige Beziehungen unter Lehrkräften, ein gemeinsames Ziel und einen ausgeprägten Gemeinschaftsgeist herzustellen entspricht nicht den traditionellen Arbeitsformen in der Schule“ (Fussangel, 2008, S. 42).

Die Differenzierung der verschiedenen Formen und Niveaustufen von Kooperation bietet eine bedeutsame Grundlage im Hinblick auf die Darstellung und Analyse der Kooperationsformen im Schulkontext der befragten Lehrkräfte der vorliegenden Untersuchung. Die oben dargestellten Ansätze beziehen sich auf unterschiedliche Kooperationskontexte und spiegeln somit verschiedene Ebenen der schulischen Arbeit wieder. Da es in der vorliegenden Arbeit vorrangig um unterrichtsbezogene Kooperationsprozesse geht, kommt der vielverwendete Ansatz nach Gräsel, Fußangel et al. (2006) bzw. Gräsel, Pröbstel et al. (2006) zum Tragen. Demzufolge wird in der vorliegenden Arbeit zwischen den Kooperationsformen „Austausch“, „Arbeitsteilige Kooperation/Synchronisation“ sowie „Kokonstruktion“ unterschieden.

Hinsichtlich der Bedeutung von Lehrerverkooperation stellen die Ergebnisse der oben skizzierten Forschungsperspektiven Kooperation in der Summe als ein Merkmal dar,

das die Effektivität von Schulen als auch die Schulentwicklung sowie die Professionalisierung und Belastung in entscheidender Weise determiniert. Darüber hinaus wird in der Forschung auf die protektive und entlastende Wirkung der Kooperation und sozialen Unterstützung seitens der Lehrkräfte und der Schulleitung verwiesen. Die Wirkung hängt hierbei maßgeblich davon ab, in welcher Form, auf welcher Stufe sowie in welchem Rahmen kooperiert wird.

Die dargestellten Erkenntnisse werden durch empirische nationale und internationale Befunde gestützt. Diese zeigen in der Summe, dass Kooperation an Schulen vorzutreffen ist, diese sich jedoch in der Art und Weise sowie in der Intensität unterscheidet. So ist ein hohes Niveau der Kooperation („Kokonstruktion“) auf der Ebene der Einzelschule eher selten anzutreffen. Bezüglich der Auswirkungen von Lehrerkooperation auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Professionalisierung von Lehrkräften zeigt sich in den Studien kein einheitliches Bild. Mehrheitlich – insbesondere im internationalen Raum – zeigt sich jedoch die Tendenz, dass schulinterne Lehrerkooperation die Schülerleistungen verbessert und den Schulerfolg erhöht.

Die Mehrheit der Untersuchungen zu Kooperation in der Schule nimmt die Art und Weise der Kooperation sowie die Form des Zusammenarbeitens zu einem bestimmten Zeitpunkt in den Blick. Unbeachtet bleibt zumeist der Entwicklungsprozess von Lehrerkooperation. Demzufolge wird in erster Linie ein „status quo“ an Schulen abgebildet. Kooperation im Kontext der Unterrichtsentwicklung wird darüber hinaus selten untersucht.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie es denn um die unterrichtsbezogene Kooperation in Schulen tatsächlich bestellt ist. Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten und nimmt die Lehrerkooperation im Kontext der Unterrichtsentwicklung über einen Zeitraum von einem bis eineinhalb Jahren in den Blick.

4 Ziel der eigenen Untersuchung und Forschungsfragen

Diesen theoretischen Überlegungen folgernd und in Weiterentwicklung der in den letzten Kapiteln dargestellten empirischen Befunde lassen sich folgende Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit formulieren:

1. Wie verlaufen Kooperationsprozesse an Grundschulen über einen Zeitraum von einem bis eineinhalb Schuljahren?
2. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich kooperativer Unterrichtsentwicklung lassen sich an den untersuchten Grundschulen finden?

Ziel der Untersuchung ist es, zu diesen Forschungsfragen auf Grundlage der vorliegenden Fallstudie Hypothesen zu generieren.

Teil B: Methodisches Vorgehen

5 Die Fallstudie als Forschungsstrategie

Die Diskussion des aktuellen Forschungsstandes zeigt, dass es über kooperative Unterrichtsentwicklung in Deutschland nur wenige aussagekräftige empirische Befunde gibt. Um sich diesem Forschungsfeld empirisch zu nähern und die zentralen Fragestellungen zu beantworten, wird ein explorativer und damit qualitativer Zugang gewählt⁹². Die vorliegende Arbeit wird in Form von zwei Fallstudien durchgeführt.

In den folgenden Kapiteln wird zunächst auf allgemeiner Ebene diskutiert, was eine Fallstudie ist und wie sie durchgeführt wird: Neben einer definitorischen Eingrenzung und Einordnung der Fallstudie als Forschungsstrategie (Kapitel 5.1) werden der Aufbau sowie das Vorgehen zur Durchführung einer Fallstudie vorgestellt (Kapitel 5.2 und Kapitel 5.3). Die Möglichkeiten und Grenzen der Durchführung einer Fallstudie werden in Kapitel 5.4 gegenübergestellt. Insbesondere letztere lassen sich durch die Beachtung von Qualitätskriterien reduzieren, die abschließend in Kapitel 5.4 diskutiert werden.

5.1 Definition und Einordnung der Fallstudie als Forschungsstrategie

Während Fallstudien im Speziellen bzw. qualitative Forschungsmethoden im Allgemeinen in Deutschland bis in die 70er Jahre eher stiefmütterlich behandelt wurden, haben sie auf nationaler und internationaler Ebene in den vergangenen vier Jahrzehnten wachsenden Zuspruch erfahren (vgl. Atteslander, 2010, S. 10; vgl. Borchardt & Göthlich, 2009, S. 33; vgl. Lamnek, 2010, S. 4). Seitdem haben sich viele Autoren in zahlreichen Arbeiten mit der Forschungsstrategie der Fallstudie auseinandergesetzt und entscheidende Impulse für die qualitative Forschung gegeben (vgl. Eisenhardt, 1989; vgl. Gerring, 2007; vgl. Stake, 1995; vgl. Thomas, 2011).

Dennoch wird der Begriff „Fallstudie“ in den meisten dieser Arbeiten unpräzise verwendet, so dass kein einheitliches Begriffsverständnis vorliegt. Das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis muss also zunächst erörtert werden. Im Folgenden wird auf die Ausführungen Robert K. Yins (2009, 2011, 2014) zur Fallstudie (*case*

⁹² Die Begründung für einen qualitativen Zugang sowie die Wahl der Fallstudienstrategie und das genaue methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit werden in Kapitel 6.1 erläutert.

study) Bezug genommen, da sie methodisch präzise konzipiert sind und speziell auf Untersuchungen mit qualitativen Daten eingehen⁹³.

Yin (2014) unterscheidet in seiner Definition einer Fallstudie zwei Ebenen. Die erste Ebene nimmt das Untersuchungsfeld einer Fallstudie in den Blick:

„A case study is an empirical inquiry that

- investigates a contemporary phenomenon (the “case”) in depth and within its real-life context, especially when
- the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident.”

(Yin, 2014, S. 16)

Gemäß Yins Definition untersuchen Fallstudien aktuelle Phänomene unter Einbeziehung ihres realen, natürlichen Kontexts und ihrer Umgebung – insbesondere dann, wenn das Phänomen und der Kontext nicht trennscharf sind. Da sich das zu untersuchende Phänomen und seine Rahmenbedingungen oft nicht klar unterscheiden lassen, gibt Yin eine weitere, eher methodologische Definition einer Fallstudie, welche die Datenerhebung und -auswertung mit berücksichtigt:

„The case study inquiry

- copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interests than data points, and as one result
- relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion, and as another result
- benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis.“

(ebd., S. 17)

In anderen Worten stellt die Fallstudie eine umfassende und gleichzeitig offene Forschungsstrategie dar, welche die Logik von Design, Datenerhebungsmethoden und -auswertung mit einschließt. Eine Fallstudie ist also nicht als reine Datenerhebungsmethode anzusehen. Fallstudien werden in der empirischen Forschung vor allem eingesetzt, um Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu untersuchen. Typischerweise werden dabei unterschiedliche Daten aus verschiedenen Quellen unter Anwendung verschiedener Datenerhebungsmethoden

⁹³ Robert K. Yin ist ein amerikanischer sozialwissenschaftlicher Forscher. Er ist Geschäftsführer von COSMOS Corporation, ein Unternehmen für angewandte Sozialforschung mit Sitz in den USA. Yins Ausführungen in über 100 Zeitschriftenaufsätzen und Büchern zum Thema Fallstudie werden in vielen Bereichen, wie den Sozialwissenschaften, favorisiert. Sein Buch „Case Study Research. Design and Methods“ ist erstmals 1984 erschienen und aktuell in der fünften Auflage (2014) erhältlich (Stand: August 2014).

Weitere umfassende Ausführungen zu Fallstudien liefern u.a. Eisenhardt (1989), Gerring (2007), Stake (1995) und Thomas (2011).

zusammengetragen (Triangulation⁹⁴). Diese Prozesse werden maßgeblich durch die im Vorfeld definierten theoretischen Annahmen geprägt.

Aus den beiden Definitionen wird deutlich – darüber sind sich auch andere Autoren einig – dass die Fallstudie an sich keine Forschungsmethode darstellt. Yin spricht von einer empirischen Untersuchung (*empirical inquiry*) (vgl. Yin, 2014, S. 16). Gerring schließt daran im Wesentlichen an und spricht von einer Fallstudie als Intensivstudie (*intensive study*) (vgl. Gerring, 2007, S. 20). Der umfassenden Anlage einer Fallstudie werden Eisenhardts Einordnung der Fallstudie als Forschungsstrategie (*research strategy*) (vgl. Eisenhardt, 1989, S. 534) sowie Lamneks Auffassung einer Fallstudie als Forschungsansatz (vgl. Lamnek, 2010, S. 272) am ehesten gerecht⁹⁵. Um dem umfassenden Ansatz sowie der offenen Konzeption der Fallstudie zu entsprechen, wird in der vorliegenden Arbeit die Fallstudie als *Forschungsstrategie* verstanden.

Zur genauen Beschreibung der Forschungsstrategie Fallstudie ist es hilfreich, eine Abgrenzung zu alternativen Forschungsstrategien vorzunehmen. Yin schlägt drei Kriterien vor, anhand derer die Fallstudie als Forschungsstrategie eingeordnet, begründet und von anderen Forschungsstrategien abgegrenzt werden kann. Er unterscheidet die Form der Forschungsfrage, die Kontrolle über den Forschungskontext und das Verhalten der zu untersuchenden Personen sowie den Zeitpunkt der Ereignisse. Als Forschungsstrategien betrachtet Yin das Experiment, die Umfrage, die Analyse von Archivmaterial, die historische Untersuchung sowie die Fallstudie, die sich gleichwohl überschneiden und gegenseitig ergänzen können (vgl. Yin, 2014, S. 9). Tabelle 3 auf der umliegenden Seite zeigt die drei Kriterien und in welchem Verhältnis sie zu anderen Forschungsstrategien stehen.

⁹⁴ Eine ausführliche Darstellung und Erweiterung des Triangulationskonzepts findet sich bei Flick (2011).

⁹⁵ Die Forschungsstrategie der Fallstudie ist hier nicht zu verwechseln mit der gleichnamigen Lehr-Lernmethode.

	Form der Forschungsfrage	Kontext/ Verhaltenskontrolle Möglich?	Gegenwärtiges Ereignis?
Experiment	Wie? Warum?	Ja	Ja
Umfrage	Wer? Was? Wo? Wie viel(e)?	Nein	Ja
Analyse von Archivmaterial	Wer? Was? Wo? Wie viel(e)?	Nein	Ja/Nein
Historische Untersuchung	Wie? Warum?	Nein	Nein
Fallstudie	Wie? Warum?	Nein	Ja

Tabelle 3: Abgrenzung der Fallstudie zu alternativen Forschungsstrategien (nach Yin, 2014, S. 9)

Zunächst ist die Form der Forschungsfrage zu beachten. Haben die relevanten Forschungsfragen einen „wer“-, „was“- „wo“- oder „wie viele“ - Charakter, eignen sich vor allem die Umfrage oder die Analyse von historischem Material als Forschungsstrategie. Fallstudien und Experimente eignen sich insbesondere zur Beantwortung von Forschungsfragen nach dem „wie“ und „warum“.

Fallstudien werden gerne in besonders komplexen Forschungsfeldern eingesetzt, insbesondere dann, wenn der Forscher oder die Forscherin wenig oder gar keine Kontrolle über die Ereignisse hat (vgl. Yin, 2009, S. 13). Wird ein direkter Einfluss auf den Kontext angestrebt, ist Yin zufolge das Experiment die geeignete Forschungsstrategie.

Als drittes Kriterium hilft der zeitliche Aspekt die Forschungsstrategie ein- und abzugrenzen. Es muss geklärt werden, ob es sich bei dem zu untersuchenden Gegenstand um ein gegenwärtiges Ereignis handelt oder nicht. Die Fallstudie wird gewählt, wenn „zeitgenössische Phänomene“ den Untersuchungsgegenstand darstellen (vgl. Yin, 2014, S. 12). Ist ein Ereignis in der Vergangenheit im Zentrum der Forschung, ist die historische Untersuchung als Forschungsstrategie besser geeignet. Yin merkt jedoch an, dass bei der Untersuchung eines zeitgenössischen Phänomens die Vergangenheit nicht zwangsläufig ausgeschlossen werden muss (vgl. ebd., S. 24). So können Fallstudien gleichwohl Ereignisse in der Vergangenheit untersuchen.

Wie Tabelle 3 zu entnehmen ist, gibt es zwischen der Fallstudie und dem Experiment sowie der historischen Untersuchung gewisse Ähnlichkeiten. Der zentrale

Unterschied zwischen der Fallstudie und dem Experiment liegt in der Verhaltenskontrolle: Während der Forscher oder die Forscherin während eines Experiments volle Kontrolle über das Verhalten hat, ist diese dem Forschenden oder der Forschenden während einer Fallstudie nicht möglich. Die Fallstudie und die historische Untersuchung unterscheiden sich vor allem in der Datenerhebungsmethode: Während bei der Fallstudie die direkte bzw. teilnehmende Beobachtung sowie Interviews zu den wesentlichen Erhebungsmethoden zählen, werden sie in der historischen Forschung nicht als Datenerhebungsmethoden aufgenommen.

Im Zuge der Abgrenzung der Fallstudie zu anderen Forschungsstrategien hält Yin als erweiterte Definition die „Nische“ einer Fallstudie fest:

„For case study research, this niche is when a “how” or “why” question is being asked about
- a contemporary set of events,
- over which a researcher has little or no control.”
(Yin, 2014, S. 14)

Aus Yins Definitionen lassen sich folgende Charakteristika für Fallstudien ableiten:

1. Fallstudien untersuchen zeitgenössische Phänomene unter Einbeziehung ihres Kontexts und der Umgebung.
2. Fallstudien verwenden verschiedene Datenquellen und Erhebungsverfahren.
3. Fallstudien bauen auf theoretischen Annahmen auf.
4. Fallstudien eignen sich insbesondere zur Beantwortung von Forschungsfragen nach dem „wie“ und „warum“.
5. Fallstudien werden durchgeführt, wenn der Forscher oder die Forscherin wenig oder keine Kontrolle über die zu untersuchenden Ereignisse hat.

Yin unterscheidet drei Arten von Fallstudien, die mit unterschiedlicher Zielsetzung eingesetzt werden können: Die beschreibende Fallstudie (*descriptive case study*), die erklärende Fallstudie (*explanatory case study*) sowie die explorative Fallstudie (*exploratory or causal case study*) (ebd., S. 8f.). Die beschreibende Fallstudie wird durchgeführt, wenn ein Phänomen und sein spezifischer Kontext erfasst und beschrieben werden sollen. Erklärende Fallstudien befassen sich mit der Erklärung und Begründung praktischer Erfahrungen auf Grundlage von theoretischen Annahmen d. h. sie verifizieren bzw. falsifizieren Theorien. Schließlich werden

explorative Fallstudien mit dem Ziel durchgeführt, einen noch nicht ausführlich erforschten Bereich zu untersuchen. Sie dienen dazu, Hypothesen, die im Rahmen der Theorieentwicklung aufgestellt wurden, näher zu bestimmen, um dadurch den Theorierahmen zu erweitern (vgl. Yin, 2014, S. 8f.).

5.2 Aufbau einer Fallstudie: Fall, Kontext, Analyseeinheit

Hinsichtlich des Aufbaus einer Fallstudie unterscheidet Yin vier Grundtypen von Fallstudien anhand einer 2x2-Matrix, die in Abbildung 13 illustriert ist.

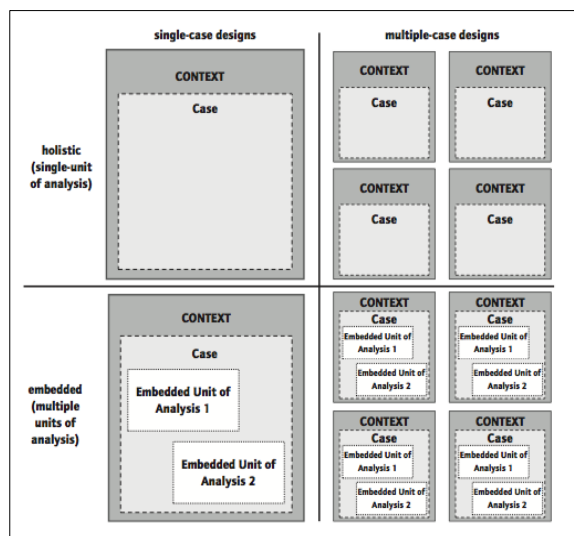


Abbildung 13: Vier Grundtypen eines Fallstudienaufbaus
(Quelle: ebd., S. 50)

Die Klassifizierung der Grundtypen nimmt Yin unter Zuhilfenahme zweier Dimensionen vor: Er unterscheidet zwischen Einzelfall- und Mehrfallstudie einerseits und holistisch und integriert andererseits. In einer Einzelfallstudie (*single-case design*) wird, wie der Name impliziert, ein einziger Fall (*case*) betrachtet. Ist die Fallstudie als Mehrfallstudie (*multiple-case design*) angelegt, werden mehrere Fälle untersucht und miteinander verglichen. Weiter differenziert Yin zwischen der holistischen Fallstudie (*holistic*), bei der ganzheitlich vorgegangen wird und nur ein Fall innerhalb seines relevanten Kontexts (*context*) untersucht wird und der integrierten Fallstudie (*embedded*), die mehrere Analyseobjekte (*unit of analysis*) einbezieht.

Den einfachsten Grundtyp stellt die holistische Einzelfallstudie dar. Dieser Grundtyp bezieht sich auf nur einen klar definierten Fall und seinen relevanten Kontext. Betrachtet man innerhalb eines Falls, z. B. in einem Unternehmen, mehrere Analyseobjekte, z. B. mehrere Abteilungen, bezeichnet man diesen Fallstudientyp als integrierte Einzelfallstudie. Gemäß Yin eignet sich die Einzelfallstudie besonders dann, wenn ein kritischer, extremer, repräsentativer, typischer oder bislang nicht zugänglicher Fall vorliegt, der über einen längeren Zeitraum untersucht wird. Eine Einzelfallstudie wird dann durchgeführt, um theoretische Erkenntnisse zu überprüfen oder um neue Erkenntnisse in Bezug auf bislang wenig erforschte Phänomene zu gewinnen (vgl. Yin, 2014, S. 51ff.).

Eine Mehrfallstudie liegt vor, wenn mehrere Fälle untersucht werden. Werden mehrere Fälle innerhalb einer Fallstudie einbezogen, so spricht man von einer holistischen Mehrfallstudie. Die Untersuchung mehrerer integrierter Fälle stellt die integrierte Mehrfallstudie dar.

Gegenüber der Einzelfallstudie verfügen Mehrfallstudien über einige Vorteile. Ein zentraler Grund für und Vorteil von Mehrfallstudien liegt laut Yin in der Replikationslogik (vgl. ebd., S. 57). Bei der direkten Replikation (*literal replication*) wird in einem zweiten Fall das gleiche Ergebnis erzielt wie im ursprünglichen Fall (vgl. ebd., S. 57). Von einer theoretischen Replikation (*theoretical replication*) spricht man, wenn der zweite Fall ein widersprüchliches, aber theoretisch zu erwartendes Ergebnis hervorbringt (vgl. ebd., S. 57). Mehrfallstudien zeichnen sich gegenüber Einzelfallstudien also dadurch aus, dass die gewonnenen Erkenntnisse durch Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen kritisch betrachtet werden können. Aus diesem Grund gelten die Ergebnisse einer Mehrfallstudie als überzeugender, vertrauenswürdiger und robuster (vgl. ebd., S. 57).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach einer Definition von und klaren Abgrenzung zwischen den Elementen „Fall“, „Analyseobjekt“ und „Kontext“.

„Fall (*case*)“

Den Fall bildet ein Objekt, das für die Beantwortung der Forschungsfrage unmittelbar relevant ist. Innerhalb dieses Falls gilt es, das zu untersuchende Phänomen, das Analyseobjekt, zu untersuchen. Ein Fall kann z. B. ein Individuum umfassen, eine Gruppe, eine gesamte Organisation oder eine Partnerschaft (vgl. ebd.,

S. 35). Der Fall wird ausgewählt, weil er einzigartig ist oder weil der Forscher oder die Forscherin einen besonderen Zugang zu ihm hat.

„Analyseobjekt (*unit of analysis*)“

Das Analyseobjekt ist ein Teil des zu untersuchenden Falls. Finden sich innerhalb eines Falls mehrere Einheiten, die einen Beitrag zur Beantwortung der Fragestellung leisten, werden diese separat betrachtet und analysiert. Der Fall wird dann in mehrere Analyseobjekte aufgeteilt, die eine Teilmenge des übergeordneten Falls darstellen (vgl. Yin, 2014, S. 33).

„Kontext (*context*)“

Zusätzlich muss der relevante Kontext des zu untersuchenden Falls definiert werden. Den Kontext bilden Objekte, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind. Zu entscheiden, welche Kontextfaktoren für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind und welche außer Acht gelassen werden können, stellt eine große Herausforderung an den Forscher oder die Forscherin dar. Oft klärt sich die Frage nach den Kontextfaktoren erst im Forschungsprozess, sodass der Fallstudienaufbau in einem iterativen Prozess angepasst werden muss (vgl. ebd., S. 33f).

5.3 Durchführung einer Fallstudie

Die Fallstudie nach Yin vollzieht sich in sechs Phasen, die in Abbildung 14 auf der umliegenden Seite dargestellt sind. Der Einfachheit halber wird der Ablauf der Fallstudie im Folgenden linear beschrieben. Es soll jedoch darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Fallstudie ein iterativer Prozess ist, sodass sich einige Auswertungsschritte je nach Forschungsablauf wiederholen und Rückkopplungsschleifen vorgenommen werden können bzw. müssen (vgl. ebd., S. 1).

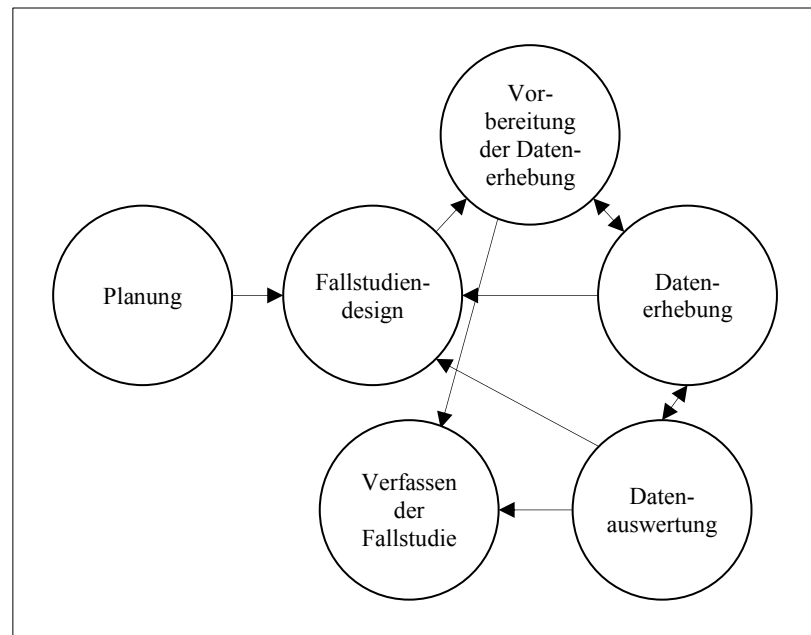


Abbildung 14: Ablauf einer Fallstudie
(nach Yin, 2014, S. 26)

1) Planung der Fallstudie

Die erste Phase einer Fallstudie beinhaltet die *Planung* der Fallstudie. Zuerst muss sich der Forscher oder die Forscherin mit der Fallstudie als Forschungsstrategie auseinandersetzen, d. h. sich bewusst machen, was eine Fallstudie ist, die Fallstudie als Forschungsstrategie im Vergleich zu anderen Forschungsansätzen abgrenzen, sich der Stärken und Schwächen einer Fallstudie bewusst werden sowie sich die notwendigen Kompetenzen für das Durchführen einer Fallstudie aneignen (vgl. ebd., S. 2ff.).

2) Erstellung des Fallstudiendesigns

An diese Vorüberlegungen anknüpfend entsteht in einem zweiten Schritt das *Fallstudiendesign*. „A research design is the logic that links the data to be collected (and the conclusions to be drawn) to the initial questions of study“ (ebd., S. 14). Für das Fallstudiendesign sind gemäß Yin fünf Komponenten von zentraler Bedeutung: Die Fragestellungen der Fallstudie, die Annahmen (*propositions*), die Analyseeinheiten, die logische Verknüpfung der Daten mit den Annahmen sowie die Kriterien zur Interpretation der Ergebnisse (vgl. ebd., S. 29).

Die Fragestellungen einer Fallstudie müssen konkret und präzise formuliert sein und haben weitreichende Konsequenzen auf den gesamten Ablauf der Fallstudie, z. B. auf die Bestimmung der Datenerhebungsmethoden. Beziehen sich die Forschungsfragen auf die Beantwortung von „wie“- und „warum“-Fragen, ist die Fallstudie eine geeignete Forschungsstrategie (siehe Kapitel 5.1). Da die Entwicklung von Forschungsfragen ein wichtiger und oft schwieriger Schritt ist, rät Yin dazu, bereits existierende Literatur zu sichten und daraus erste Themen bzw. Fragen herauszufiltern. Um die Fragestellung enger eingrenzen zu können, schlägt Yin vor, sogenannte „propositions“ zu entwickeln – Aussagen basierend auf rationalen Annahmen sowie ersten Felderkundungen. Diese Annahmen oder Vermutungen geben die grobe Richtung der Fallstudie vor und stecken den Untersuchungsrahmen enger ab (vgl. Yin, 2014, S. 30).

Weiter ist die Auswahl des Falls bzw. der Fälle sowie des Kontexts und der Analyseobjekte in diesem Schritt von zentraler Bedeutung. Die Anzahl der Fälle sowie der Analyseobjekte innerhalb einer Fallstudie ist abhängig von deren Fragestellung und Zielsetzung und kann demzufolge variieren (vgl. ebd., S. 31). Im Rahmen einer Fallstudie wird in der Regel eine bestimmte Art von Fall bewusst ausgewählt. Es werden also entweder besonders typische, besonders extreme oder abweichende Fälle untersucht (vgl. Lamnek 2010, S. 270). Hier gibt es unterschiedliche Richtwerte: Laut Thomas (2011) sind Fallstudien insbesondere für eine kleine Anzahl von Fällen gut geeignet (vgl. Thomas, 2011, S. 10). Eisenhardt (1989) empfiehlt für eine vergleichende Fallstudie eine Anzahl von maximal zehn Fällen, da sich bei einer größeren Zahl der Aufwand der Auswertung erheblich erhöht (vgl. Eisenhardt, 1989, S. 545). Yin macht die Anzahl der Fälle von dem Untersuchungsgegenstand sowie von dem Forschungsziel abhängig und gibt als „modest advice“:

„Even if you can do a ‘two-case’ case study, your chances of doing a good case study will be better than using a single-case design. [...] More important, the analytic benefit from having two (or more) cases may be substantial” (Yin, 2014, S. 63f).

Er empfiehlt, die Auswahl der Fälle beliebig und nicht formelhaft („discretionary, not formulaic“) anzugehen (ebd., S. 61). Die Orientierung an der Replikationslogik kann dabei helfen: Die Anzahl der Fälle sollte demnach von der angestrebten Anzahl der (direkten und theoretischen) Replikationen abhängen (vgl. ebd., S. 61). Im Zuge dessen ergibt sich die Festlegung des Grundtyps der Fallstudie: Handelt es sich um

eine Einzelfallstudie oder um eine Mehrfallstudie? Ist diese holistisch oder integriert angelegt? Untersuchungsgegenstand sowie Fall, Kontext und Analyseobjekt müssen klar definiert werden, damit keine Ungenauigkeiten oder Verwirrungen entstehen. Sind diese Komponenten geklärt, gelten die zu erhebenden Daten als identifiziert. Die letzten beiden Komponenten – die logische Verknüpfung der Daten mit den Annahmen sowie die Kriterien zur Interpretation der Ergebnisse – beziehen sich auf die Datenauswertung und beschreiben, welche Schritte nach der Datenerhebung folgen. Schritt 5 befasst sich ausführlicher mit diesen Inhalten.

3) Vorbereitung der Datenerhebung

In einem nächsten Schritt wird die *Datenerhebung vorbereitet*. Der Forscher oder die Forscherin muss sich zunächst über die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten für das Durchführen einer Fallstudie informieren und sich diese aneignen. Dazu zählt Yin die Kompetenz gute Fragen zu stellen, gut zuzuhören, anpassungsfähig sowie flexibel zu sein, ein tiefgründiges Verständnis für die Thematik aufzubringen sowie unvoreingenommen und ethisch korrekt zu forschen (vgl. Yin, 2014, S. 72ff.).

Parallel dazu schlägt Yin die Entwicklung eines Fallstudienprotokolls (*case study protocol*) vor – eine Art Leitfaden, der durch den gesamten Forschungsprozess führt und einen konsistenten und präzisen Ablauf der Untersuchung ermöglicht (vgl. ebd., S. 84ff.). Das Fallstudienprotokoll sollte Yin zufolge vier Bereiche umfassen:

- 1) Überblick über die Fallstudie
(z. B. Ziel der Fallstudie, zentrale Forschungsfragen, Literaturhinweise)
- 2) Vorgehen bei der Datenerhebung
(z. B. Maßnahmen für die Gewährleistung der Anonymität)
- 3) Relevante Fragen bei der Datenerhebung
(z. B. Welche Fragen werden mit welcher Zielsetzung gestellt?)
- 4) Richtlinien für das Erstellen eines Protokolls der Erhebungssituation
(z. B. Formatvorgaben, Inhalte)

(vgl. ebd., S. 85f.)

Insbesondere bei der Durchführung von Mehrfallstudien ist ein Fallstudienprotokoll unverzichtbar, da dieses die Verlässlichkeit der Fallstudie erhöhen kann⁹⁶ (Yin, 2014, S. 84).

Ein weiterer Schritt zur Vorbereitung der Datenerhebung liegt laut Yin in der Überprüfung der in Frage kommenden Fälle für die Fallstudie. Ziel ist es, die in die Fallstudie eingehenden Fälle endgültig festzulegen.

Schließlich rät Yin zu der Durchführung einer Pilotstudie (*pilot case study*), mit Hilfe derer der Forscher oder die Forscherin das Design der Fallstudie verändern und ggf. modifizieren kann (vgl. ebd., S. 96 ff.).

4) Datenerhebung

In der vierten Phase – der *Datenerhebung* – werden im Rahmen von Fallstudien vor allem folgende sechs Datenerhebungsmethoden angewendet:

- Dokumente (z. B. Briefe, Zeitungsartikel, Tagebücher)
- Archivdaten (z. B. statistische Daten, Landkarten, Daten einer Befragung)
- Interviews (z. B. Experteninterviews, fokussierte Interviews)
- direkte Beobachtung (z. B. in einer Schule)
- teilnehmende Beobachtung (z. B. als Mitarbeiter eines Unternehmens)
- Untersuchung von materiellen Gegenständen (z. B. technische Geräte, Werkzeuge)

(vgl. ebd., S. 105 ff.).

Vor allem das Interview und die (direkte oder teilnehmende) Beobachtung kommen im Rahmen von Fallstudien häufig zum Einsatz.

Die Datenerhebung sollte gemäß Yin nach vier Prinzipien erfolgen:

1. Es sollte eine Methodentriangulation angestrebt werden, indem mehrere Datenerhebungsmethoden angewendet werden.
2. Alle erhobenen Daten sollten in einer Fallstudienbank abgelegt werden, die dem Forschenden zum einen ermöglicht, die Arbeit sauber zu dokumentieren und zum anderen zwischen der Datenerhebung und -auswertung zu differenzieren.
3. Der Forscher oder die Forscherin sollte transparent vorgehen und die Beweisführung (*chain of evidence*) aufrechterhalten. So wird dem Leser oder

⁹⁶ Weitere Qualitätskriterien, denen eine Fallstudie genügen muss, werden in Kapitel 5.5 beschrieben.

der Leserin der Fallstudie klar, wie geforscht wurde. Die Ergebnisse werden damit nachvollziehbarer.

4. Insbesondere bei der Verwendung elektronischer Daten, wie Online-Fragebögen oder Daten aus sozialen Netzwerken, ist besondere Vorsicht geboten. Yin rät dazu, den Umfang elektronischer Daten sinnvoll einzugrenzen sowie die Quellen sorgfältig zu überprüfen.

(vgl. Yin, 2014, S. 118 ff.)

5) Datenauswertung

Sind die Daten erhoben, folgt die *Datenauswertung*. In der Literatur existiert kein Standardvorgehen für die „richtige“ Auswertung von Daten innerhalb einer Fallstudie. Aus diesem Grund erachtet Yin die Datenauswertung als komplexe und gleichzeitig schwierigste Phase (vgl. ebd., S. 132). Zwar liefern einschlägige Werke anwendungsorientierte Vorschläge zur Datenauswertung (vgl. Miles & Huberman, 1994), jedoch ist es dem Forscher oder der Forscherin selbst überlassen, wie die Umsetzung erfolgen soll. Nicht selten stellt dies eine große Herausforderung für den Forscher oder die Forscherin dar.

Yin rät zur Annäherung an die Datenauswertung zunächst mit den vorliegenden Daten zu „spielen“:

„You can start your own analysis by ‘playing’ with the data and searching for promising patterns, insights, or concepts – the goal being to define your priorities for what to analyze and why.“ (Yin, 2014, S. 132)

Vier Strategien können dabei hilfreich sein: Das Stützen auf theoretische Annahmen, das unvoreingenommene tiefgründige Durchdringen der Daten, das Anfertigen einer Fallbeschreibung sowie das Aufstellen konkurrierender, sich widersprechender Erklärungen.

Für die Datenauswertung schlägt Yin fünf Auswertungstechniken vor, innerhalb derer der Replikationslogik gefolgt werden kann, sofern mehrere Fälle vorliegen:

Pattern Matching

Die nach Yin erstrebenswerteste Analysetechnik ist das *Pattern Matching* – die Suche nach gemeinsamen Mustern, um daraus neue Erkenntnisse abzuleiten (vgl. Yin, 2014, S. 143). Diese Strategie vergleicht ein empirisches Muster mit einem theoretisch angenommenen Muster. Stimmen die

gefundenen Muster überein, können die Ergebnisse zur internen Validität der Fallstudie beitragen. Im deutschsprachigen Raum hat sich für das *Pattern Matching* die qualitative Inhaltsanalyse etabliert, die

„sprachliches Material systematisch analysieren [will], indem sie das Material zergliedert und schrittweise bearbeitet, theoriegeleitet am Material ein Kategoriensystem entwickelt und die Analyseaspekte vorher festlegt“ (Kuckartz, 2010, S. 92)⁹⁷.

Explanation Building

Als zweite Auswertungsstrategie stellt Yin das *Explanation Building* vor. Die Datenanalyse erfolgt mittels eines dreistufigen Prozesses mit dem Ziel, Erläuterungen über den Fall zu erstellen und gegebenenfalls die theoretischen Annahmen anzupassen (vgl. Yin, 2014, S. 147). Dieses Verfahren wird vor allem für beschreibende Fallstudien angewendet⁹⁸. Um einen Fall zu „erläutern“ ist es nach Yin erforderlich, sich zu Fragen „wie“ und „warum“ ein bestimmtes Ereignis eingetreten ist. Yin merkt an, dass das *Explanation Building* eine sehr anspruchsvolle Auswertungsstrategie darstellt.

Time-Series Analysis

Bei der Zeitreihenanalyse wird in geordneter zeitlicher Abfolge untersucht, ob bestimmte Ereignisse auftreten oder ausbleiben (vgl. ebd., S. 151). Auch hier geht es darum zu erklären, „wie“ und „warum“ ein bestimmtes Ereignis eingetreten ist.

Logic Models

Yin verweist als vierte Auswertungsstrategie auf die Verwendung von *logic models*, Modellen und Grafiken, die auf verschiedenen Ebenen über eine bestimmte Zeit die Ergebnisdarstellung anhand von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen strukturieren können (vgl. ebd., S. 155). Yin empfiehlt, die Modelle möglichst vor der Datenerhebung zu erstellen, um daraufhin das Modell zu testen.

⁹⁷ Für die qualitative Inhaltsanalyse hat in Deutschland Philipp Mayring, Professor für Psychologische Methodenlehre an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, mit seinem erstmals 1983 publizierten Buch „Qualitative Inhaltsanalyse“ (11. Auflage 2010) Pionierarbeit geleistet.

⁹⁸ Ein ähnliches Verfahren für explorative Fallstudien ist das hypothesengenerierende Vorgehen, wie es im Rahmen der Grounded Theory durchgeführt wird (vgl. Yin, 2014, S. 147).

Cross-Case Synthesis

Ziel der *cross-case-synthesis* Analyse ist es, durch eine Gegenüberstellung von zwei oder mehreren Fällen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten (vgl. Yin, 2014, S. 164). Die *cross-case-synthesis* soll sicherstellen, dass die Erkenntnisse jedes einzelnen Falls aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden können.

6) *Verfassen der Fallstudie*

Als Letztes geht Yin auf zentrale Punkte beim *Verfassen der Fallstudie* ein. Die Art und Weise, wie eine Fallstudie aufgebaut ist, hängt dabei maßgeblich vom Anwendungsbereich ab. Yin empfiehlt, möglichst früh mit dem Verfassen der Fallstudie zu beginnen.

5.4 Häufige Kritik an der Fallstudie als Forschungsstrategie

Die Fallstudie erfährt in ihrer Rolle als Forschungsstrategie häufig Kritik und wird oft als minderwertiger oder „weicher“ Forschungsansatz angesehen (vgl. George & Bennett, 2005; vgl. Gerring, 2007, S. 5ff.; vgl. Maoz, 2002, S.161ff.; vgl. Yin, 2014, S. 19ff.). Um diesen Umstand näher zu klären, werden nachfolgend die Möglichkeiten und Grenzen einer Fallstudie vergleichend gegenübergestellt.

Yin (2014) widmet den „traditional concerns“ gegenüber der Fallstudienstrategie ein eigenes Kapitel und führt mögliche Ursachen und Maßnahmen an, welche die Kritikpunkte relativieren sollen (vgl. Yin, 2014, S. 19ff.). Er fasst folgende fünf Kritikpunkte zusammen:

Willkürlichkeit?

Die wohl größte Kritik, die einer Fallstudie nachgesagt wird, liegt in der willkürlichen Vorgehensweise. Insbesondere explorativen Fallstudien wird der Vorwurf mangelnder Stringenz gemacht. Forscher würden ungenau und unsystematisch vorgehen, z.B. bei der Fallauswahl und dadurch fragwürdige Ergebnisse und Erkenntnisse erzielen (vgl. ebd., S. 19f.). Yin betont diesbezüglich, dass angestrebt werden sollte, eine Fallstudie stringent und systematisch durchzuführen und liefert in seinem Buch zahlreiche Hinweise und Hilfen, welche die Qualität der Fallstudie erhöhen können.

Verwechslung mit der gleichnamigen Lehr-Lernmethode?

Oft wird die Forschungsstrategie Fallstudie mit der gleichnamigen Lehr-Lernmethode verwechselt. Letztere verändert Material oder berücksichtigt es erst gar nicht, um eine Aussage zu demonstrieren, während dieser Schritt in der Forschung nicht möglich ist (vgl. Yin, 2014, S. 20).

Mangelnde Generalisierbarkeit?

Die Frage der Generalisierbarkeit auf andere Fälle ist ein zentraler Kritikpunkt an der Fallstudie als Forschungsstrategie, insbesondere bei wenigen Fällen und der Einzelfallstudie. Kritiker geben zu bedenken, dass Fallstudien im realweltlichen Kontext einen besonderen Fall darstellen und stellen dadurch verallgemeinerungsfähige Aussagen mitunter in Frage. Yin bestätigt, dass Generalisierungen in Einzelfällen schwer möglich sind, merkt jedoch an, dass sich Generalisierungen im Rahmen von Fallstudien auf theoretische Annahmen beziehen und weniger auf die Grundgesamtheit (vgl. ebd., S. 21). Ziel der Fallstudie ist Yin zufolge die analytische bzw. logische Generalisierbarkeit und nicht die Generalisierung auf eine statistische Gesamtheit⁹⁹.

Zu hoher Zeitaufwand?

Fallstudien werden oft ein relativ hoher Zeitaufwand und die Produktion von Unmengen unleserlicher Dokumente vorgeworfen. Yin geht hier von einer Verwechslung aus: Der Vorwurf trifft ihm zufolge nicht auf die Fallstudie als Forschungsstrategie zu, sondern vielmehr auf die eingesetzten, teilweise zeitaufwändigen Datenerhebungsmethoden – Yin nennt hier die Ethnographie oder die teilnehmende Beobachtung (vgl. ebd., S. 21).

Mangelnde Vergleichbarkeit?

Ergebnissen aus Fallstudien wird häufig eine Unvergleichbarkeit nachgesagt. King, Keohane und Verba (1994) bezeichnen sie sogar als „selten wertvoll“ (vgl. King, Keohane & Verba, 1994, S. 43ff.). Yin bestreitet dies und vergleicht verschiedene Arten der Repräsentativität und belegt damit, dass Fallstudien gleichwohl verglichen werden können (vgl. Yin, 2014, S. 51ff).

⁹⁹ Eine ausführliche Beschreibung der Qualitätskriterien, denen eine Fallstudie genügen muss, erfolgt in Kapitel 5.5.

Diesen kritischen Argumenten stehen jedoch zahlreiche Vorteile und Möglichkeiten einer Fallstudie gegenüber:

Die Fallstudie ist besonders geeignet, um aktuelle, bisher wenig erforschte Aspekte, Prozesse und Phänomene unter Einbeziehung ihres realen, natürlichen Kontextzusammenhangs und ihrer Umgebung zu untersuchen. Fallstudien werden gerne in neuen oder besonders komplexen Forschungsfeldern eingesetzt, um sich ein besseres und übersichtlicheres Bild zu erarbeiten, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen, zu abstrahieren und vermeintlich Neues auf Bekanntes zurückzuführen (vgl. Borchardt & Göthlich, 2009, S. 35). Hierin liegt die besondere Stärke von Fallstudien: Im Vergleich zu quantitativen Erhebungen liefern Fallstudien umfassendere und dadurch bessere Abbildung der sozialen Wirklichkeit (vgl. ebd., S. 36). Fallstudien bleiben nicht auf statische Momentaufnahmen beschränkt, sondern erlauben es, Entwicklungen, Prozessabläufe und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge nachzuvollziehen und praktisch relevante, datenbasierte Aussagen zu treffen (vgl. Lamnek, 2005, S. 299).

Fallstudien können in verschiedenen Forschungsfeldern zu verschiedenen Zeiten eingesetzt werden: Sie bieten sich sowohl im Anschluss an quantitative Arbeiten an, z.B. wenn diese Cluster oder interessante Ausreißer identifiziert haben, über die man mehr erfahren möchte und bei fortgeschrittenem Forschungsstand, um neue oder andere Perspektiven auf das Forschungsgebiet herauszuarbeiten und damit Impulse für die weitere Forschung zu liefern (vgl. Borchardt & Göthlich, 2009, S. 36f.).

Die Fallstudie gilt als umfassende Strategie in der empirischen Forschung, welche sich verschiedenster Techniken und Methoden bedient, um Antworten auf die Forschungsfragen zu finden. So vereint eine Fallstudie idealerweise mehrere Techniken zur Erhebung von Daten aus unterschiedlichen Quellen und kann fallbezogen unterschiedliche Methoden der Analyse der erhobenen Daten anwenden. Die Ergebnisse geben den Forscherinnen und Forschern die Möglichkeit, die Bedeutung und die Ursachen von bestimmten Handlungen und Ereignissen zu verstehen. Insbesondere die Ergebnisse einer Mehrfallstudie gelten als überzeugend, vertrauenswürdig und robust (vgl. Yin, 2014, S. 57).

5.5 Qualitätskriterien einer Fallstudie

Die Kritik und Grenzen, die der Fallstudie zugesprochen werden, können durch die Beachtung von Qualitätskriterien eingegrenzt werden. Die Qualität wissenschaftlicher Forschung kann sowohl bei quantitativen als auch bei qualitativen Untersuchungen anhand einer Reihe von Gütekriterien beurteilt werden, „die die verschiedenen Aspekte aller Methoden vor einem bestimmten wissenschaftstheoretischen Hintergrund erfassen und untereinander vergleichbar machen“ (Lamnek, 2010, S. 127).

In der quantitativen Forschung ist es für die Beurteilung von Methoden und Techniken entscheidend, inwieweit sie den Gütekriterien Validität¹⁰⁰, Reliabilität¹⁰¹ und Objektivität¹⁰² genügen (vgl. Bortz, 2005, S. 10 f.). Gelegentlich wird auch auf die Kriterien Generalisierbarkeit und Repräsentativität Bezug genommen.

Die Frage, anhand welcher Kriterien die Wissenschaftlichkeit, Güte und Geltung qualitativer Forschung bewertet werden sollen, wird häufig gestellt und ist noch nicht zufriedenstellend beantwortet (vgl. Flick, 2009, S. 487, vgl. Steinke, 2013, S. 319). Zwar werden in beiden Forschungsparadigmen häufig ähnliche Termini für die Gütekriterien verwendet, jedoch sind diese inhaltlich anders besetzt, sodass nicht von einem gleichen Verständnis ausgegangen werden kann. Da es sich in der vorliegenden Fallstudie um eine qualitative Untersuchung handelt, werden im Folgenden die in aktuellen Diskussionen um Gütekriterien qualitativer Forschung vertretenen Grundpositionen diskutiert, kritisch gesichtet und zusammengefasst. Es können folgende drei Positionen ausgemacht werden (vgl. Steinke, 2013, S. 319 ff.):

Quantitative Kriterien für die qualitative Forschung

Eine Möglichkeit für die Beurteilung der Qualität qualitativer Forschung ist die Anwendung bzw. Übertragung der bestehenden klassischen Gütekriterien aus der quantitativen Forschung. Dabei handelt es sich meist um die Kriterien Reliabilität, Validität und Objektivität.

Neben Lamnek (2010) merkt auch Yin (2014) zur Beurteilung der Güte der Fallstudienqualität an, dass Fallstudien Teil der empirischen Sozialforschung sind

¹⁰⁰ Die Validität „gibt an, ob der Test das auch wirklich misst, was er zu messen beansprucht“ (Bühner, 2011, S. 61).

¹⁰¹ Die Reliabilität eines Tests „gibt den Grad der Messgenauigkeit eines Messwerts an“ (Bühner, 2011, S. 60).

¹⁰² Unter Objektivität versteht man „den Grad, in dem die Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Untersucher sind“ (Bühner, 2011, S. 58)

und sie sich ebenfalls den Gütekriterien Validität sowie Reliabilität stellen müssen (vgl. Lamnek, 2010, S. 132; vgl. Yin, 2014, S. 45). Yin (2014) zieht die Konstruktvalidität, interne Validität, externe Validität sowie die Reliabilität als Gütekriterien heran, die während des gesamten Fallstudienprozesses erfüllt sein müssen¹⁰³:

1) Konstruktvalidität (*Construct Validity*)

Die Konstruktvalidität liegt vor, wenn für die zu untersuchenden Fragestellungen bzw. Phänomene passende operative Messgrößen entwickelt und angewendet werden (vgl. Yin, 2014, S. 46). Der Test auf Konstruktvalidität gilt in der quantitativen Forschung als auch in der Fallstudienforschung als der anspruchsvollste Maßstab zur Validitätsprüfung (vgl. Bortz & Döring, 2005, S. 200f., vgl. Yin, 2014 S. 46). Zunächst sollte der Forscher oder die Forscherin darauf achten, dass der Untersuchungsgegenstand klar eingegrenzt und definiert wird sowie dass die konkreten, zu messenden Indikatoren sorgfältig aus dem Untersuchungsgegenstand abgeleitet werden (vgl. Yin, 2014, S. 46). Im weiteren Prozess sind für die Gewährleistung der Konstruktvalidität laut Yin drei Maßnahmen entscheidend: die Verwendung möglichst verschiedener Quellen bei der Datenerhebung (Methoden- und Datentriangulation), das Aufstellen einer Beweiskette (z. B. mit Hilfe von Protokollen zu den Interviews oder Notizen) sowie der Austausch mit anderen Forschern über die ersten Ergebnisse (vgl. ebd., S. 47).

2) Interne Validität (*Internal Validity*)

Eine Fallstudie ist intern valide, wenn die Untersuchungsbedingungen notwendigerweise zu den vorliegenden Ergebnissen führen und diese eindeutig interpretierbar sind (vgl. ebd., S. 46). Demnach sollten bei der Datenauswertung Kausalzusammenhänge zwischen den verschiedenen Beobachtungen hergestellt, untersucht und damit alternative Erklärungen ausgeschlossen werden.

¹⁰³ Zum Gütekriterium der Objektivität nimmt Yin (2014) in seinen Ausführungen nicht explizit Bezug. Er erläutert, dass man dem Kriterium weitestgehend durch die akribische Dokumentation des Vorgehens begegnet. Yin zufolge wird die Objektivität durch die Orientierung an festen Strategien sowie an den vier Prinzipien (vgl. Kapitel 5.3) gewährleistet.

Der Test auf interne Validität ist laut Yin vornehmlich für erklärende Fallstudien und nicht für beschreibende oder explorative Fallstudien relevant und wird in der Phase der Datenauswertung durchgeführt (siehe Kapitel 5.3).

3) Externe Validität (*External Validity*)

Eine Fallstudie ist extern valide, wenn die Ergebnisse über die besonderen Bedingungen der Untersuchungssituation und über die untersuchten Personen hinausgehend generalisierbar sind (vgl. Yin, 2014, S. 46). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass sich die Generalisierbarkeit einer Fallstudie weniger auf die statistische Generalisierbarkeit bezieht, d. h. eine Generalisierung auf eine statistische Gesamtheit, sondern sich vielmehr auf die analytische bzw. logische Generalisierbarkeit beruft (vgl. ebd., S. 46). Fallstudien wollen Erkenntnisse zu den theoretischen Annahmen replizieren (siehe Kapitel 5.2). Je mehr Personen, Fälle und/oder Situationen untersucht werden, desto besser kann die externe Validität überprüft werden.

4) Reliabilität (*Reliability*)

Schließlich müssen Fallstudien gemäß Yin dem Gütekriterium der Reliabilität gerecht werden. Eine Fallstudie wird dann als reliabel oder verlässlich bezeichnet, wenn sich nachweisen lässt, dass die Fallstudie wiederholt werden könnte und dabei die gleichen Ergebnisse erzielen würde¹⁰⁴ (vgl. ebd., S. 46). Eine wiederholte Messung unter den gleichen Untersuchungsbedingungen lässt sich in vielen Fällen jedoch nicht umsetzen. Die Gründe bestehen z. B. im Grad der Einzigartigkeit, der historischen Unwiederholbarkeit sowie in ihrer kontextabhängigen Bedeutung (vgl. Borchardt & Göthlich, 2009). Demzufolge ist es nach Yin wichtig, das Forschungsvorgehen möglichst exakt und intersubjektiv zu dokumentieren¹⁰⁵. Er empfiehlt das Verfassen eines Fallstudienprotokolls sowie die Erstellung einer Fallstudienbank (vgl. ebd., S. 49). So kann der Forschungsprozess zumindest potenziell vom Forscher oder der Forscherin oder von einer dritten Person nachvollzogen und ggf. rekonstruiert werden.

¹⁰⁴ Hierbei sei hervorgehoben, dass sich dies auf die Durchführung derselben Fallstudie bezieht und nicht auf die Replikation der Ergebnisse eines Falls auf einen anderen Fall.

¹⁰⁵ Laut Yin (2014) wird durch die akribische Dokumentation zudem die Objektivität gewährleistet.

Tabelle 4 fasst die verschiedenen Gütekriterien einer Fallstudie nach Yin (2014), Maßnahmen zur Realisierung sowie die Einordnung in die Phasen einer Fallstudie zusammen.

Gütekriterium	Maßnahmen	Phase der Fallstudie
Konstruktvalidität	- Methoden- und Datentriangulation - Beweiskette - Austausch mit Experten	- Datenerhebung - Verfassen der Fallstudie
Interne Validität	- Musterabgleich (<i>Pattern Matching</i>) - Erläuterungen (<i>Explanation Building</i>) - sich widersprechende, konkurrierende Erklärungen (<i>rival explanations</i>) - Modelle und Grafiken (<i>logic models</i>)	Datenauswertung
Externe Validität	- Theoriebezug (<i>Einzelfallstudie</i>) - Replikationslogik (<i>Mehrfallstudie</i>)	Fallstudiendesign
Reliabilität	- Fallprotokoll - Fallstudien Datenbank	Datenerhebung

Tabelle 4: Gütekriterien von Fallstudien
(nach Yin, 2014, S. 45)

Ablehnung von Kriterien

Aus einem postmodernen Verständnis der Vielfalt sozialer Realitäten sowie aus sozialkonstruktivistischer Sicht mit der Annahme, dass die Welt sozial konstruiert ist, ergibt sich die zweite Position in der Diskussion um Gütekriterien für qualitative Forschung: die prinzipielle Ablehnung (vgl. Guba, 1981; vgl. Richardson & St. Pierre, 2005, S. 959f.; Shotter, 1990; vgl. Smith, 1984, S. 382ff.; vgl. auch Steinke, 2013, S. 321). Der Verzicht wird unterschiedlich begründet:

Richardson und St. Pierre (2005) unterstellen, dass es prinzipiell unmöglich sei, ein festes Bezugssystem für die Bewertung der Gültigkeit qualitativer Forschung anzugeben:

„Unlike quantitative work that carries its meaning in tables and summaries, qualitative work carries its meaning in its entire text. [...] Qualitative research has to be read, not scanned; its meaning is in the reading.“ (Richardson & St. Pierre, 2005, S. 959f.)

Im Gegensatz zu quantitativen Arbeiten, in denen Tabellen und Zusammenfassungen Grundlage für die inhaltliche Auseinandersetzung liefern, argumentieren Richardson und St. Pierre (2005), dass der Sinn qualitativer Arbeiten im Text, liegt, spricht dieser sorgfältig gelesen werden sollte.

Darin Smith (1984), unter Verweis auf Guba (1981), folgend:

„The assumptions of multiple realities and reality as mind-involved seriously undermine the notion of applying foundational criteria to distinguish trustworthy results from untrustworthy ones. These assumptions and foundational criteria are, in a word, incompatible.” (Smith, 1984, S. 383)

Denzin (1990) bezieht seine Argumentation auf die postmoderne Ethnographie und begründet die Ablehnung von Gütekriterien wie folgt:

„Written with a minimum of theory, interpretive ethnography erases the conventional boundaries between an objective observer and the worlds he or she has studied. Inscribed in the first person, these accounts use the researcher as a window into the worlds entered. The writer becomes the subject of the text. In such works traditional ethnographic problems fall by the wayside, including reliability, validity, theoretical constructs, distinctions between fact and fiction, and the judgment, or evaluation of experiences (both the writers and those studies) in terms of Western categories of reason, logic, and science.” (Denzin, 1990, S. 231)

Shotter (1990) argumentiert aus sozialkonstruktivistischer Sicht, dass die Welt so konstruiert sei, dass sie nicht mit Standards für die Bewertung von Erkenntnisansprüchen vereinbar ist:

„It seems to suggest, that not only our knowledge of the world but the world itself is a social construction, and this seems to leave social constructionists whirling in a maelstrom of total relativity, bankrupt of any standards against which to judge the worth of their claims to knowledge.” (Shotter, 1990, S. 69)

Entwicklung eigener Kriterien qualitativer Forschung

Andere Vertreter befürworten die Entwicklung neuer, methodenangemessener Gütekriterien, die der Besonderheit qualitativer Forschung dadurch gerecht werden wollen, dass sie aus ihrem jeweiligen theoretischen Hintergrund entwickelt werden und dadurch der Besonderheit des Forschungsprozesses Rechnung tragen (vgl. Flick, 2009, S. 489).

Mayring (2002) schlägt vor, die klassischen Gütekriterien der quantitativen Forschung angemessen anzupassen bzw. neu zu formulieren. Dafür hat er sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung aufgestellt: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation (vgl. Mayring, 2002, S. 144 ff.).

Steinke (2013) schlägt einen Kriterienkatalog mit der Formulierung von sieben zentralen, breit angelegten Kernkriterien qualitativer Forschung und Prozeduren zu ihrer Prüfung vor, an denen sich qualitative Forschung orientieren kann (vgl. Steinke, 2013, S. 323f.). Ihr Vorschlag kann untersuchungsspezifisch konkretisiert,

modifiziert und gegebenenfalls durch weitere Kriterien ergänzt werden: Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz sowie reflektierte Subjektivität (vgl. Steinke, 2013, S. 323f.).

Miles und Huberman (1994) stellen eine Gleichsetzung bzw. Verknüpfung neuer und alter Gütekriterien dar. Sie ordnen qualitative Kriterien in das bekannte Schema quantitativer Qualitätskriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) ein und benennen Objektivität/Bestätigbarkeit, Reliabilität/Verlässlichkeit/Auditierbarkeit, interne Validität/Glaubwürdigkeit/Authentizität, externe Validität/Übertragbarkeit/Passung und Nutzung/Anwendung/Handlungsorientierung als qualitative Kriterien (vgl. Miles & Huberman, 1994, S. 278 ff.)

Küchler (1983) wiederum schlägt vor, die traditionellen Gütekriterien Reliabilität und Repräsentativität durch die Kriterien Prognostizierbarkeit und Steuerbarkeit sozialer Vorgänge zu ersetzen (vgl. Küchler, 1983, S. 17). Lincoln und Guba (1985) hingegen empfehlen die Glaubwürdigkeit, Übertragbarkeit, Zuverlässigkeit und Bestätigbarkeit als Kriterien qualitativer Forschung (vgl. Lincoln & Guba, 1985, S. 301 ff.).

Die hier vorgestellten Positionen machen deutlich, dass es eine Notwendigkeit für die Auseinandersetzung über mögliche Gütekriterien qualitativer Forschung gibt. Keine Strategie hat sich bislang durchgesetzt bzw. wird allgemein akzeptiert, sodass der Forscher oder die Forscherin selbst entscheiden muss, nach welchen Maßstäben die Qualität der Daten bewertet werden soll. Die Qualitätsbewertung bleibt damit eine Herausforderung für die qualitative Forschung.

Kriterien für die Beurteilung der Qualität der vorliegenden Fallstudie

Für die vorliegende Arbeit werden der ausschließliche Einsatz von quantitativen Gütekriterien bei der Beurteilung qualitativer Forschung entsprechend der ersten Position sowie die radikale Ablehnung von Gütekriterien entsprechend der zweiten Position aus folgenden Gründen als wenig tragfähig erachtet: Der ausschließliche Einsatz von quantitativen Gütekriterien einerseits verfehlt die speziellen Eigenschaften qualitativer Forschung und Daten. Die klassischen Gütekriterien wurden im Kontext der quantitativen Forschung entwickelt und elaboriert und werden für die Bewertung der vorliegenden Arbeit als nicht geeignet gesehen. Die Ablehnung von Gütekriterien andererseits birgt die Gefahr von Willkürlichkeit und

Beliebigkeit und macht dadurch die Forschungsergebnisse für Außenstehende schwer interpretierbar und nachvollziehbar (vgl. Steinke, 2013, S. 321f.). Zudem ist zu erwarten, dass insgesamt die Wahrscheinlichkeit für qualitative Forschung, durch Forscher anderer Richtungen anerkannt zu werden, durch eine radikale Ablehnung von Überprüfbarkeit verringert wird (vgl. ebd., S. 322). Zuletzt trägt diese Variante wenig dazu bei, dass die Ergebnisse als relevant erachtet werden.

Folglich wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Auffassung vertreten, dass für qualitative Forschung sehr wohl Bewertungskriterien herangezogen werden sollten, jedoch speziell zu entwickelnde, die ihren wissenschaftstheoretischen und methodologischen Ansatzpunkten angemessen sind.

Zur qualitativen Beurteilung von Logik und Aufbau von Fallstudien werden in der neueren Literatur üblicherweise die vier Kriterien nach Yin (2014) herangezogen. Auch diese sollen in der vorliegenden Arbeit Beachtung finden. Ausgehend von den Kriterien nach Yin (2014) sowie nach Mayring (2002) und Steinke (2013) wird ein Kriterienkatalog erarbeitet, der aus folgenden sechs Gütekriterien besteht¹⁰⁶:

- 1) *Verfahrensdokumentation* („Intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ bei Steinke (2013), bei Yin (2014) unter „Reliabilität“)

Yin (2014), Mayring (2002) und Steinke (2013) sind sich einig, dass das Verfahren qualitativer Forschung genau dokumentiert werden muss. Steinke spricht in diesem Zusammenhang von der Herstellung von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses, auf deren Basis die Bewertung der Ergebnisse erfolgen kann (vgl. Steinke, 2013, S. 324). Im Gegensatz zur quantitativen Forschung ist das Vorgehen in der qualitativen Forschung viel spezifischer auf den jeweiligen Gegenstand bezogen, sodass die Methoden meist speziell für den jeweiligen Untersuchungsgegenstand entwickelt und differenziert werden (vgl. Mayring, 2002, S. 144 f.). Um diesen Forschungsprozess für andere nachvollziehbar zu machen, muss dies bis ins Detail dokumentiert werden. Darunter fasst Mayring die Explikation des Vorverständnisses, Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums,

¹⁰⁶ Im Folgenden werden für die Qualitätskriterien hauptsächlich die Begriffe nach Mayring (2002) und Steinke (2013) verwendet, da diese präzise formuliert sind und speziell für die qualitative Forschung entwickelt wurden. Die Verwendung der Begriffe „Validität“ und „Reliabilität“ nach Yin (2014) wird bewusst abgelehnt. Damit soll gewährleistet werden, dass die Bedeutungen der hier verwendeten Kriterien ein eigenes Profil erhalten (vgl. Steinke, 2013, S. 323). Die Bedeutungen der Qualitätskriterien nach Yin (2014) fließen inhaltlich jedoch in die verwendeten Kriterien mit hinein.

Durchführung und Auswertung der Datenerhebung (vgl. Mayring, 2002, S. 145). Steinke versteht unter der Dokumentation des Forschungsprozesses: Die Dokumentation des Vorverständnisses der Forscher, der Erhebungsmethoden und der Erhebungskontext, die Dokumentation der Transkriptionsregeln, der Daten, der Auswertungsmethoden, der Informationsquellen, der Entscheidungen und Probleme, der Kriterien, denen die Arbeit genügen soll. Schließlich empfiehlt Steinke die Interpretation in Gruppen als „diskursive Form der Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretationen“ (Steinke, 2013, S. 326) sowie die Anwendung beziehungsweise Entwicklung kodifizierter Verfahren zur Vereinheitlichung des methodischen Vorgehens.

- 2) *Argumentative Interpretationsabsicherung* (unter „Indikation des Forschungsprozesses“ und „Kohärenz“ bei Steinke (2013), bei Yin (2014) unter „Konstruktvalidität“)

Die Qualitätseinschätzung in qualitativ orientierten Ansätzen muss sich besonders auf interpretative Teile richten (vgl. Mayring, 2002, S. 145). Interpretationen müssen nicht gesetzt, sondern argumentativ begründet werden. Dabei sind nach Mayring (2002) folgende Kriterien entscheidend:

- Das Vorverständnis der jeweiligen Interpretation muss adäquat sein.
- Die Interpretation muss in sich schlüssig sein.
- Es muss nach Alternativdeutungen gesucht und diese überprüft werden.

- 3) *Regelgeleitetheit* (bei Yin (2014) unter „Interne Validität“)

Die Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand und die Bereitschaft, vorgeplante Analyseschritte gegebenenfalls zu modifizieren, darf nicht in ein völlig unsystematisches Vorgehen münden (vgl. ebd., S. 145). Auch qualitative Forschung muss sich an bestimmte Verfahrensregeln halten und das Material systematisch bearbeiten. Qualitative Techniken mit Hilfe von Ablaufmodellen, in denen der Analyseprozess in einzelne Schritte zerlegt wird, schaffen die Voraussetzung für ein systematisches Vorgehen. Regelgeleitetheit heißt aber nicht, dass man sich strikt an dieses Vorgehen halten muss. „Keine Regel ohne Ausnahme! Ohne Regeln jedoch wird qualitative Forschung wertlos bleiben.“ (Mayring, 2002, S. 146)

- 4) *Nähe zum Gegenstand* (bei Steinke (2013) „Indikation des Forschungsprozesses“)

In qualitativer Forschung wird die Nähe zum Gegenstand vor allem dadurch erreicht, dass man möglichst nahe an der Alltagswelt der zu erforschenden Subjekte anknüpft. Anstatt künstliche Bedingungen zu schaffen versucht man ins „Feld“ und damit in die natürliche Lebenswelt der Beforschten zu gehen (vgl. Mayring, 2002, S. 146).

„Ein zentraler Punkt ist dabei auch, dass man versucht, eine Interessensübereinstimmung mit den Beforschten zu erreichen. Qualitative Forschung will an konkreten sozialen Problemen ansetzen, will Forschung für die Betroffenen machen und dabei ein offenes, gleichberechtigtes Verhältnis herstellen [...]“ (ebd., S. 146).

Durch diese Interessenannäherung erreicht qualitative Forschung eine Nähe zum Gegenstand. Inwieweit dies gelingt, stellt ein wichtiges Gütekriterium dar.

- 5) *Kommunikative Validierung* (unter „Empirische Verankerung“ bei Steinke (2013), bei Yin (2014) unter „Konstruktvalidität“)

Die Gültigkeit der Ergebnisse kann man auch dadurch überprüfen, indem man diese den befragten Personen nochmals vorlegt und mit ihnen diskutiert. Finden sich die Personen in den Ergebnissen und Interpretationen wieder, kann dies ein wichtiges Argument für die Absicherung der Ergebnisse sein. Dies darf natürlich nicht das einzige, das ausschließliche Kriterium sein, da die Analyse sonst immer bei den subjektiven Bedeutungsstrukturen der Betroffenen stehen bleiben würde (vgl. Mayring, 2002, S. 147).

- 6) *Triangulation* (bei Yin (2014) unter „Konstruktvalidität“)

Mit Triangulation wird die Kombination verschiedener Methoden, Forscher, Untersuchungsgruppen, lokaler und zeitlicher Settings sowie unterschiedlicher theoretischer Perspektiven in der Auseinandersetzung mit einem Phänomen bezeichnet (vgl. Flick, 2009, S. 519). Triangulation geschieht in der qualitativen Forschung meist durch den Einsatz verschiedener Datenerhebungsmethoden.

6 Strukturen der Unterrichtsentwicklung: Eine integrierte Mehrfallstudie

Ausgehend von dem zu untersuchenden Forschungsfeld kooperativer Unterrichtsentwicklung an Grundschulen wird das Design der vorliegenden Arbeit auf eine Mehrfallstudie mit zwei Fällen eingegrenzt. Es wird ein qualitativ-explorativer Ansatz verwendet, da dieser besonders geeignet ist, um den Forschungsgegenstand in seiner gesamten Komplexität zu untersuchen. Die Begründung für einen qualitativen Zugang sowie der Fallstudienstrategie und das genaue methodische Vorgehen werden in den folgenden Kapiteln in Anlehnung an Yins (2009 und 2014) Ausführungen zum Aufbau und zur Durchführung einer Fallstudie (siehe Kapitel 5.2 und 5.3) diskutiert:

- Begründung der Forschungsmethodik (Kapitel 6.1)
- Projektkontext (Kapitel 6.2)
- Aufbau der Fallstudie (Kapitel 6.3)
- Fallauswahl (Kapitel 6.4)
- Durchführung der Datenerhebung (Kapitel 6.5)
- Datenerhebungsmethoden (Kapitel 6.6)
- Datenaufbereitung (Kapitel 6.7) sowie
- Datenauswertung (Kapitel 6.8)

6.1 Begründung der Forschungsmethodik

Während quantitative Methoden soziale Phänomene zählen und messen und sich zur Auswertung vor allem statistischer, also mathematischer Verfahren bedienen, erzeugen qualitative Methoden Material, dessen Gehalt sich nicht mit formalen, quantifizierenden Auswertungen erschließen lässt (vgl. Strübing, 2013, S. 4).

„Damit will [qualitative Forschung] zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“ (Flick, von Kardorff & Steinke, 2013, S. 14)

Ein explorativer Zugang widmet sich dabei besonders der Erkundung neuer und theoretisch wenig strukturierter Gegenstandsbereiche. Diese Herangehensweise scheint aus vielen Gründen für die vorliegende Arbeit geeignet:

Wie in den Kapiteln 2 und 3 deutlich wurde, handelt es sich bei dem vorliegenden Untersuchungsgegenstand um ein komplexes Phänomen, das bislang wenig erforscht

ist. Um sich diesem Themenbereich nähern zu können, ist es sinnvoll, explorativ und damit qualitativ zu forschen.

Das Untersuchungsfeld qualitativer Forschung ist die natürliche Welt, sprich der Alltag (vgl. Lamnek, 2010, S. 30). Die Erkenntnisse, die aus der qualitativen Forschung hervorgehen, haben keinen Anspruch auf generelle Gültigkeit (Generalisierbarkeit), sondern gelten in erster Linie einem bestimmten Kontext. Dieser Anspruch ist für die vorliegende Arbeit zutreffend, die sich zum Ziel gesetzt hat, konkrete schulische Prozesse zu verstehen und zu erklären, keineswegs jedoch zu verallgemeinern.

Der gesamte Forschungsprozess qualitativer Forschung, insbesondere aber die Datenerhebung, ist vom Prinzip der Offenheit geprägt. Der Forscher sollte so offen wie möglich gegenüber neuen Entwicklungen und Dimensionen sein, die dann in die Formulierung der Hypothesen einfließen können (vgl. ebd., S. 20). Im Unterschied zur quantitativen Forschung, in der es um die Überprüfung von vorab formulierten Theorien oder Hypothesen geht, ist die Entwicklung von empirisch begründeten Theorien und Hypothesen in der qualitativen Forschung ein zentrales Element des Forschungsprozesses:

„Kennzeichnend ist der offene Charakter der theoretischen Konzepte, d. h. der ständige Austausch zwischen den qualitativ erhobenen Daten und dem zunächst noch vagen theoretischen Vorverständnis, sodass es zu einer fortwährenden Präzisierung, Modifizierung und Revision von Theorien und Hypothesen kommt.“ (ebd., S. 80)

In der vorliegenden Arbeit bestimmt Offenheit den gesamten Forschungsprozess: Sowohl die theoretischen Annahmen als auch die Überlegungen zur Datenerhebung sind zu Beginn sehr breit gewählt worden und werden im Verlauf des Forschungsprozesses präzisiert. Die Forscherin ist darum bemüht, sich offen und unvoreingenommen dem Forschungsfeld zu nähern. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Hypothesen über kooperative Unterrichtsentwicklung zu generieren.

Somit grenzen sich die Forschungsmethoden der qualitativen Forschung von den standardisierten Methoden der quantitativen Forschung ab. Die Forschungsmethoden im Rahmen qualitativer Forschung beziehen sich auf nicht-standardisierte Formen. Sie werden so gewählt, dass sie der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes gerecht werden und dem Untersuchungsgegenstand angemessen und offen gegenüberstehen können (vgl. ebd., S. 31). „Hier ist der zu untersuchende Gegenstand Bezugspunkt für die Auswahl von Methoden und nicht umgekehrt“ (Flick, 2009, S.

27). Die Kommunikation des Forschers oder der Forscherin mit dem jeweiligen Untersuchungsfeld wird zum expliziten Bestandteil der Erkenntnis (vgl. Flick, 2009, S. 29). Diese Sichtweise entspricht den Ansprüchen und der Zielsetzung dieser Arbeit an eine Forschungsmethode, da anhand der Experteninterviews ein gleichberechtigter Dialog mit Schulleitungen und Lehrkräften angestrebt wird, um ihre subjektiven Sichtweisen, Perspektiven und Deutungsmuster auf die vorliegende Thematik zu erfassen. Die vorliegende Arbeit orientiert sich damit an der Tradition des *symbolischen Interaktionismus*, der „die unterschiedlichen Weisen, in denen Subjekte Gegenstände, Ereignisse, Erfahrungen etc. mit Bedeutung versehen“ (ebd., S. 83), verstehen will¹⁰⁷.

Die qualitative Herangehensweise ermöglicht des Weiteren einen flexiblen und offenen Umgang mit dem Untersuchungsgegenstand.

„Die Exploration ist per definitionem eine flexible Vorgehensweise, bei der der Forscher von einer Forschungslinie auf eine andere überwechselt, neue Punkte zur Beobachtung im Verlauf seiner Untersuchung dazu nimmt und sich in neue Richtungen bewegt, an die vorher gar nicht gedacht wurde.“ (Lamnek, 2010, S. 23)

Auch dies ist ein wichtiges Kriterium für die vorliegende Arbeit, da Flexibilität den gesamten Forschungsprozess begleitet. Die Erhebungsverfahren werden nicht nur offen, sondern auch flexibel gehandhabt. Dies befähigt dazu, sich an die jeweiligen Eigenheiten des Untersuchungsgegenstandes anzupassen und die im Verlauf des Forschungsprozesses erzielten Erkenntnisfortschritte für die nachfolgenden Untersuchungsschritte zu verwerten (vgl. ebd., S. 24).

Schließlich lässt auch die Diskussion der drei Kriterien zur Einordnung Fallstudie als Forschungsstrategie nach Yin (siehe Kapitel 5.1) den Schluss zu, dass die Fallstudie eine angemessene Forschungsstrategie für das vorliegende Forschungsvorhaben darstellt: (1) Die Forschungsfrage beinhaltet eine „wie“-Fragestellung und damit für die Durchführung einer Fallstudie geeignet, (2) der Untersuchungsgegenstand ist ein zeitgenössisches Phänomen und (3) gibt es in der vorliegenden Arbeit keinen Anlass für eine Verhaltenskontrolle. Vielmehr soll das Phänomen „kooperative Unterrichtsentwicklung“ in der Alltagswelt untersucht werden.

¹⁰⁷ Für erweiterte Ausführungen zum symbolischen Interaktionismus sowie zu weiteren Forschungsperspektiven qualitativer Forschung siehe Flick (2009) und Lamnek (2010).

6.2 Projektkontext

Die vorliegende Fallstudie ist im Rahmen des Projektes „PIKAS – Mathematikunterricht weiterentwickeln“, kurz PIKAS, entstanden, ein Verbundprojekt der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU), der Technischen Universität Dortmund, des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW) in Nordrhein-Westfalen sowie der Deutsche Telekom Stiftung (DTS). Es wurde im Jahr 2008 ins Leben gerufen, um Grundschulen in Nordrhein-Westfalen bei der Umsetzung des in den KMK-Bildungsstandards und in den Lehrplänen zum Ausdruck kommenden Zusammenspiels von prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen durch die Anregung von fachbezogener Schulentwicklung zu unterstützen.

Das Projekt PIKAS besteht aus zwei Teilprojekten, die eng miteinander verzahnt sind: dem Projekt **PIK** (**P**rozess- und **i**nhaltsbezogene **K**ompetenzen) mit mathematikdidaktischem Schwerpunkt und dem Projekt **AS** (**A**nregung von fachbezogener Schulentwicklung), das seinen Schwerpunkt in den Bereich der Schulentwicklung legt und in dessen Rahmen die vorliegende Arbeit anzusiedeln ist. In den ersten drei Jahren der Projektlaufzeit (2009-2012) hat ein Team, bestehend aus Lehrerinnen und Lehrern, Mathematikdidaktikern und Erziehungswissenschaftlern, Materialien an ausgewählten Projektschulen erprobt und überarbeitet, um den Mathematikunterricht an Grundschulen weiterzuentwickeln. Neben der Entwicklung von Unterrichtsmaterial wurde im Rahmen von AS im Jahr 2010 eine Evaluationsbefragung von Grundschullehrkräften zur Umsetzung des neuen Mathematiklehrplans in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Die entwickelten Materialien werden prozessbegleitend auf der Website veröffentlicht¹⁰⁸.

Um die Nachhaltigkeit sowie die Breitenwirkung des Projektes zu erhöhen, wurde das Projekt PIKAS bis Mitte 2014 verlängert und unter dem Namen „PIKAS+“ fortgesetzt. Ziel ist es, die Materialentwicklung und -überarbeitung (PIK) noch stärker an den Bedarfen der Lehrkräfte auch außerhalb der Projektschulen zu orientieren. Zusätzlich werden zwei Grundschulen intensiv begleitet und dort die evidenten Prozesse der fachbezogenen Schulentwicklung dokumentiert (AS). Diese zwei Grundschulen sind für die vorliegende Arbeit ausgewählt worden.

¹⁰⁸ Siehe <http://pikas.dzlm.de> (letzter Zugriff: 10.08.2016).

6.3 Aufbau der Fallstudie

Die vorliegende Fallstudie ist als integrierte Mehrfallstudie (*emdedded multiple-case study*) konzipiert, deren Aufbau in Abbildung 15 dargestellt ist.

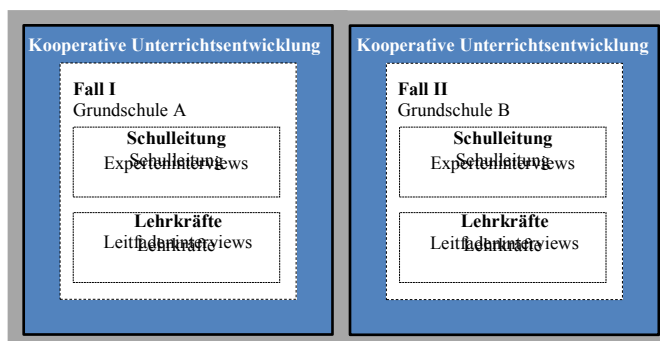


Abbildung 15: Aufbau der vorliegenden Fallstudie
in Anlehnung an Yin (2014, S. 50)

Die zwei zu untersuchenden Grundschulen werden in der vorliegenden Arbeit als Fälle betrachtet (Fall I und Fall II). Innerhalb dieser zwei Fälle, also der zwei Grundschulen, befindet sich der zu untersuchende Kontext – die kooperative Unterrichtsentwicklung. Da sich innerhalb der kooperativen Unterrichtsentwicklung mehrere Untersuchungseinheiten (Analyseobjekte) finden lassen, die einen relevanten Beitrag zur Untersuchung leisten, werden diese separat betrachtet und analysiert: In der Zusammenführung von Daten aus den Experteninterviews mit Schulleitungen und Lehrkräften sowie Dokumenten entsteht eine gemeinsame Datengrundlage zur Untersuchung der kooperativen Unterrichtsentwicklung an Schulen. Die Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Daten der zwei Fälle soll die Beantwortung der Forschungsfragen in der vorliegenden Arbeit ermöglichen, denn

„Even if you can do a ‘two-case’ case study, your chances of doing a good case study will be better than using a single-case design. [...] More important, the analytic benefit from having two (or more) cases may be substantial” (ebd., S. 63f).

6.4 Fallauswahl

Die Auswahl der Fälle, also welche Personen interviewt werden und welchen Gruppen sie entstammen sollen, ist in der qualitativen Forschung ein entscheidender Schritt, der wohl überlegt und geplant sein muss (vgl. Flick, 2009, S. 170; Lamnek, 2010, S. 167; Merkmens, 1997, S. 97; Seipel & Rieker, 2003, S. 113). Qualitativer Forschung geht es dabei nicht um eine besonders große Anzahl an Fällen. Wichtiger

ist es, für die Beantwortung der Fragestellung systematisch Fälle auszuwählen. Es sollen Strukturen und Beziehungen entdeckt und beschrieben und nicht die quantitative Ausprägung dieser Aspekte bestimmt werden (vgl. Witt, 2001). Hierfür stehen verschiedene Verfahren und Techniken zur Verfügung, die sich jedoch ziemlich eindeutig an zwei grundlegenden Strategien orientieren (vgl. Flick, 2009, S. 155). Die Stichprobe kann einerseits während der Untersuchung auf Basis des jeweils erreichten Forschungsstandes schrittweise erweitert und ergänzt werden (*theoretical sampling*), andererseits kann die Stichprobe vor Beginn der Untersuchung bezüglich bestimmter Merkmale festgelegt werden (*Vorab-Festlegung der Samplestruktur*).

Das in der Grounded Theory von Glaser und Strauss (2010 [1967]) entwickelte *theoretical sampling*

„meint den auf die Generierung von Theorien zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel sammelt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächstes erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind. Dieser Prozess der Datenerhebung wird durch die im Entstehen begriffene – materiale oder formale – Theorie kontrolliert“ (Glaser & Strauss, 2010 [1967], S. 61).

In anderen Worten geht es beim *theoretical sampling* darum, dass ein Sample aufgrund theoretischer Überlegungen, die sich *im* Forschungsprozess ergeben, schrittweise entwickelt wird. Datenerhebung und -auswertung sind hier in besonderer Weise miteinander verwoben und beeinflussen sich gegenseitig, d. h. die Erkenntnisse, die aus der Analyse der ersten Fälle gewonnen werden, leiten die Auswahl bzw. Erhebung weiterer Fälle (vgl. Seipel & Rieker, 2003, S. 112).

Die Auswahl der relevanten Fälle erfolgt dabei nach den Methoden der Minimierung bzw. Maximierung: Es werden gleich gelagerte, also ähnliche Fälle (Minimierung) und/oder sehr gegensätzliche Fälle (Maximierung) gesucht, um das Forschungsfeld inhaltlich möglichst breit abzudecken (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 48). Das gesamte Vorgehen des theoretischen Samplings wird dann beendet, wenn eine theoretische Sättigung der Kategorie erreicht ist. „Sättigung heißt, dass keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe der Soziologe weitere Eigenschaften der Kategorie entwickeln kann.“ (Glaser & Strauss, 2010, S. 77)

Da in dieser Arbeit die Stichprobenbildung für Schulleitungen sowie Lehrkräfte vorab festgelegt ist und dabei von einer konkreten Fragestellung ausgegangen wird, soll das *theoretical sampling* nicht weiter verfolgt werden.

Ein zielgerichtetes Verfahren innerhalb einer qualitativen Studie stellen Strategien dar, in denen das Sample nach einem vorher festgelegten Stichprobenplan erhoben wird – in der Literatur manchmal auch als *selektives sampling* (Schatzman & Strauss, 1973) oder *qualitativer Stichprobenplan* (Kelle & Kluge, 2010) bezeichnet. Dabei wird sichergestellt, dass Träger und Trägerinnen bestimmter theoretisch relevanter Merkmalskombinationen im qualitativen Sample vertreten sind (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 50). Im Unterschied zum *theoretical sampling* werden die Kriterien über

- die relevanten Merkmale für die Fallauswahl
- Merkmalsausprägungen sowie
- die Größe des qualitativen Stichprobenplans

vor der Datenerhebung festgelegt (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 50). Die relevanten Merkmale werden zum einen anhand der Untersuchungsfragestellung, theoretischer Vorüberlegungen und anhand des Vorwissens über das Untersuchungsfeld bestimmt, zum anderen spielen auch klassische soziodemographische Merkmale wie Geschlecht, Beruf oder Alter eine wichtige Rolle (vgl. ebd., S. 50f.). Dabei ist darauf zu achten, „dass die entsprechenden Gruppen auch in ausreichender Fallzahl zur Verfügung stehen, um die Varianz in jeder Untergruppe zu erhöhen“ (Seipel & Rieker, 2003, S. 111). Erst nachdem ein solcher Stichprobenplan erstellt worden ist, erfolgt die Datenerhebungsphase, anschließend die Analyse. Dieses Verfahren eignet sich gemäß Flick vor allem für die Überprüfung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen bestimmten Gruppen (vgl. Flick, 2009, S. 158).

Das in der vorliegenden Fallstudie angewandte Verfahren erfolgte teils projektbezogen, teils nach *Vorab-Festlegung der Samplestruktur*. Auf die Auswahl der zwei Fallschulen, die im Folgenden mit „Schule A“ und „Schule B“ abgekürzt werden, konnte kein direkter Einfluss genommen werden, da sie im Zuge des Projektes ‚PIKAS‘ erfolgte. Die Kriterien für die Auswahl der Schulen wurden auf Projektbasis folgendermaßen vorab festgelegt: Die zwei Grundschulen wurden anhand eines Bewerbungsverfahrens im Frühjahr 2009 als zwei von 14 Kooperationsschulen des Projektes ‚PIKAS‘ ausgewählt. Das Projekt bot den Schulen die Möglichkeit, eine Vielzahl von Unterrichts- und Fortbildungsmaterialien zur Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts praktisch zu erproben. Auf der anderen Seite konnte das Projekt die Rückmeldungen und

Praxiserfahrungen der Schulen dazu nutzen, das Material kontinuierlich weiterzuentwickeln. Seit 2011 werden die zwei in dieser Arbeit untersuchten Grundschulen „Schule A“ und „Schule B“ intensiv bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung begleitet. Dafür erhielten beide Schulleitungen im Februar 2012 eine Abordnung im Umfang von jeweils 25%. Aufgrund dieser Vorauswahl standen die zwei Schulen sowie gleichzeitig auch die zwei Schulleitungen fest. Die Anzahl von zwei Fällen gewährleistet eine hinreichende Datenvielfalt, deren Erhebung sowie Auswertung im Aufwand zu bewältigen war.

Die Auswahl der Schulleitenden stand damit fest. Die Auswahl der Lehrkräfte als Interviewpartner erfolgte in Absprache mit den Schulleitenden anhand bestimmter Kriterien im Sinne der *Vorab-Festlegung der Samplestruktur*. Wichtiges Kriterium für die Auswahl der Interviewpartner war die Bereitschaft der Lehrkräfte, ihre Erfahrungen in den Bereichen der Unterrichtsentwicklung und Kooperation offen zu schildern. Ferner sollten die Lehrkräfte das Fach Mathematik unterrichten sowie unterschiedlichen Alters sein. Da im Schulsystem – vor allem im Grundschulbereich – viele Frauen arbeiten, war es unmöglich, eine gleichmäßige Anzahl männlicher und weiblicher Interviewpartner zu finden. Die Schulleitungen der Grundschulen wählten anhand dieser Vorkriterien im Sinne der Fallstudie jeweils vier „typische Fälle“ aus, d.h. Lehrkräfte, von denen die Schulleitenden glaubten, dass sie das Untersuchungsfeld besonders gut repräsentieren. Die Anzahl der zu befragenden Lehrkräfte wurde auf jeweils vier festgelegt, da hiermit davon ausgegangen werden konnte, dass für das forschungsleitende Interesse und die Zielsetzung der Fallstudie eine ausreichende Vielzahl an unterschiedlichen Aussagen und auswertbaren Ergebnissen vorliegen.

Innerhalb eines solchen Spannungsfeldes muss der Forscher oder die Forscherin die Anzahl der Kriterien sowie die Auswahl der Fälle von Fall zu Fall gesondert entscheiden. Diese Entscheidungen hängen einerseits von den Ressourcen ab (Wie viele Interviews können in der gegebenen Zeit durchgeführt, transkribiert und ausgewertet werden?), andererseits von den Zielen der Untersuchung (Wofür stehen die einzelnen Fälle oder die Gesamtheit der Fälle?) (vgl. Flick, 2009, S. 156).

Auf diese Weise wurden für die Interviews insgesamt 10 Personen, zwei Schulleitungen und acht Lehrkräfte, ausgewählt.

Bei der Fallauswahl der vorliegenden Mehrfallstudie kann gemäß Yin (2014) von einer theoretischen Replikation ausgegangen werden (siehe Kapitel 5.2).

6.5 Durchführung der Datenerhebung

Methodisch gesehen handelt es sich bei der Fallstudie um eine Forschungsstrategie, in der unterschiedliche Daten aus verschiedenen Quellen unter Anwendung verschiedener Datenerhebungsmethoden und Techniken zusammengetragen und zu einem Gesamtbild integriert werden (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, S. 199; vgl. Lamnek, 2010, S. 275; vgl. Yin, 2014, S. 105 ff.). Die Fallstudie ist hinsichtlich der Wahl der Datenerhebungsmethoden ein recht offener Forschungsansatz:

„Eine solche Methodentriangulation erlaubt nicht nur, diese Intention der Fallstudie zu realisieren, sondern sie bietet obendrein die relative Gewähr, Methodenfehler [...] vergleichend zu erkennen und zu vermeiden.“ (Lamnek, 2010, S. 273)

Yin zählt Dokumentationen und Archivdaten, Interviews sowie die (nicht-)teilnehmende Beobachtung zu den hauptsächlichen Datenquellen für Fallstudien (siehe Kapitel 5.3).

Zur Beantwortung der in Kapitel 4 aufgeführten Forschungsfragen kommen in der vorliegenden Fallstudie das Experteninterview sowie die Dokumentenanalyse als Erhebungsmethoden zum Einsatz. Die Experteninterviews bilden dabei die zentrale Erhebungsmethode dieser Fallstudie. Das Interview wird deshalb eingesetzt, da man auf diesem Weg einen Zugang zum Forschungsfeld sowie zu den interessierenden Personen und ihren Konstruktionen von Sinn und Bedeutungen erhält, die wiederum ihr Handeln steuern (vgl. Frieberthäuser & Langer, 2010, S. 437). Für jede Gruppe der befragten Personen wurde ein spezieller Leitfaden entwickelt, d.h. ein Leitfaden für Schulleitungen sowie ein Leitfaden für Lehrkräfte. Als zweite Datenerhebungsmethode dient die Dokumentenanalyse. Die zwei Schulleitungen der Grundschulen erstellen für das Projekt PIKAS Schulentwicklungsberichte, die ebenfalls in die Fallstudie einbezogen werden. Darüber hinaus werden Gesprächsprotokolle aus den Projektgesprächen sowie die Internetauftritte der Schulen als Datenquellen herangezogen.

Vor Beginn der Hauptuntersuchung fanden im Oktober 2012 zwei Probeinterviews statt, um das Wissen über den zu untersuchenden Gegenstandsbereich zu erweitern sowie um sicherzustellen, dass die Schulleitungen und Lehrkräfte mit einem hinreichend geprüften Instrument befragt werden. Nicht zuletzt fördern Vorstudien, so auch Probeinterviews, die „Offenheit der Untersuchung und qualifizieren die Methodenauswertung“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 108). Die Probeinterviews wurden

mithilfe der entwickelten Leitfäden mit einer Schulleitung sowie einer Lehrkraft durchgeführt, die nicht an der Untersuchung teilnahmen. Die Probeinterviews werden nicht in die Hauptuntersuchung einbezogen. Die Probeinterviews verliefen erfolgreich und ohne Komplikationen. Sie wurden digital aufgezeichnet und transkribiert. Zeitgleich wurden erste Überlegungen zur Datenauswertung vorgenommen. Diese dienten der Vorbereitung der Hauptuntersuchung und dazu, eine vertiefende Vorstellung vom Forschungsgegenstand und -feld zu erhalten und die Leitfäden zu optimieren. Im Anschluss wurden lediglich einzelne Fragestellungen optimiert sowie unverständliche Formulierungen verbessert.

Die Hauptuntersuchung erfolgte im Zeitraum von Februar 2013 bis Juni 2014. Da es in der vorliegenden Untersuchung um Unterrichtsentwicklungsprozesse geht, wurden mit allen Beteiligten jeweils drei Interviews in einem Abstand von ca. fünf bis sieben Monaten durchgeführt. So lag zwischen den Gesprächen jeweils genügend Zeit, die Interviews mit der nötigen Sorgfalt auszuwerten. Nach Möglichkeit fand jede Befragungswelle an einer Schule innerhalb eines engen Zeitfensters von zwei Wochen statt, um ähnliche Bedingungen vorzufinden. Die Dauer der einzelnen Interviews lag zwischen 25 und 50 Minuten. Die Dokumente wurden zeitlich parallel zu den Interviews gesammelt. Der zeitliche Ablauf der Interviewerhebung mit jeweils drei Erhebungszeitpunkten ist für eine bessere Nachvollziehbarkeit in Tabelle 5 dargestellt.

2013												2014											
Jan	Feb	März	Apr	Mai	Jun	Jul	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	März	Apr	Mai	Jun	Jul	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez
	■					■			■			■				■	■						
■ = Interviewerhebungen an Schule A												■ = Interviewerhebungen an Schule B											

Tabelle 5: Zeitlicher Ablauf der Datenerhebung

Um den Schulleitungen und Lehrkräften bei der Entscheidung über Ort und Zeit des Interviews so weit wie möglich entgegenzukommen und um den Schulbetrieb so wenig wie möglich zu stören, wurden die Interviewtermine durch die Schulleitungen festgelegt. Die Interviews wurden von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit durchgeführt. Während der Gespräche waren lediglich die Interviewerin und der oder die Befragte anwesend, um mögliche Hemmfaktoren zu vermeiden. Die Gespräche

fanden an den jeweiligen Schulen statt. Dies hatte zum einen den Vorteil, dass der Aufwand für die Interviewpartner gering war, zum anderen, dass die Schulleitungen und Lehrkräfte sich in ihrer vertrauten, weil alltäglichen, Atmosphäre wohl und sicher fühlen konnten, denn

„um wirklich gute Interviews zu bekommen, muß man [...] in die Lebenswelt dieser betreffenden Menschen gehen und darf sie nicht in Situationen interviewen, die ihnen unangenehm oder fremd sind“ (Girtler, 1992, S. 151).

Die Schulleiterinnen und Schulleiter wurden in ihren Büros interviewt. Die Interviews mit den Lehrkräften wurden teils in leerstehenden Klassenzimmern, teils in Lehrer- bzw. Besprechungszimmern durchgeführt. Die Umgebung passt damit gut zum Gegenstand des Interviews, in dem es um die Arbeitstätigkeit von Lehrkräften geht.

Nach einer Begrüßung wurden zu Beginn alle Befragten über das Ziel der Untersuchung sowie über die Rolle des Interviews informiert. Außerdem wurde auf die Vertraulichkeit des Gesprächs hingewiesen und den befragten Personen mitgeteilt, dass sämtliche Daten und Aussagen anonymisiert werden und nur für das Projekt und die Forschungsarbeit verwendet werden. Dies war wichtig, um eine ungezwungene Interviewatmosphäre zu gewährleisten. Es wurde insgesamt darauf geachtet, dass der Einstieg persönlich und offenherzig ist, denn es bedarf „einer gewissen Offenheit und Fairness“ (Girtler, 1992, S. 150), um überhaupt Personen dazu zu bringen, über ihre Lebenswelt zu erzählen. Mit Einverständnis der Befragten wurden alle Interviews mittels eines Diktiergerätes digital aufgezeichnet. So konnte sich die Interviewerin ganz auf die Befragung konzentrieren und den Interviewleitfaden flexibel einsetzen. Die Atmosphäre war während der Interviews überwiegend entspannt. Die Interviewerin führte das Interview mithilfe des Leitfadens durch und fragte an gegebenen Stellen näher nach. Zum Abschluss bedankte sich die Interviewerin für das Gespräch.

6.6 Datenerhebungsmethoden

In der vorliegenden Fallstudie kommen das Leitfadeninterview sowie die Dokumentenanalyse als Erhebungsmethoden zum Einsatz, wobei die Leitfadeninterviews die zentrale Erhebungsmethode dieser Fallstudie bilden. Im Folgenden werden die beiden Datenerhebungsmethoden näher erläutert.

6.6.1 Das Leitfadeninterview (Experteninterview)

Für die vorliegende Arbeit wurden mit den Schulleitungen sowie mit den ausgewählten Lehrkräften persönliche face-to-face Experteninterviews geführt, die auf einem standardisierten Leitfaden beruhten und aus offenen Fragen bestanden.

Face-to-face Interviews bieten gegenüber anderen Durchführungsformen „enorme methodische Vorteile in der Kontrolle des Gesprächsverlaufs und im Reichtum der erhaltenen Informationen“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 154). Mit Leitfadeninterviews werden dabei die Interviewformen bezeichnet, in denen ein den Interviewer unterstützendes Instrument eingesetzt wird (vgl. Lamnek, 2010, S. 326).

„Ziel und Vorteil von Leitfadengesprächen werden im Allgemeinen darin gesehen, dass durch die offene Gesprächsführung und die Erweiterung von Antwortspielräumen der Bezugsrahmen des Befragten bei der Fragenbeantwortung miterfasst werden kann, um so einen Einblick in die Relevanzstruktur und die Erfahrungshintergründe des Befragten zu erlangen.“ (Schnell, Hill & Esser, 2013, S. 378)

Das Leitfadeninterview wird durch offen formulierte Fragen strukturiert, d. h. der oder die Befragte kann auf diese frei antworten. Der Leitfaden dient während des Interviews als Orientierung bzw. Gerüst und stellt sicher, dass alle relevanten Aspekte der Forschungsfrage während des Interviews auch tatsächlich angesprochen werden (vgl. Mayer, 2013, S. 37). Das heißt jedoch nicht, dass das Interview strikt nach der zuvor festgelegten Reihenfolge der Fragen des Leitfadens verlaufen muss. Vielmehr kann und soll der Interviewer oder die Interviewerin im Verlauf des Gesprächs frei entscheiden, wann und in welcher Reihenfolge er oder sie welche Fragen stellt und ob eine Frage möglicherweise schon beantwortet wurde und im weiteren Verlauf weggelassen werden kann. Ebenso kann der Interviewer oder die Interviewerin entscheiden, ob und wann er oder sie detaillierter nachfragt und ausholende Ausführungen unterstützen möchte bzw. ob und wann er oder sie bei Abschweifungen der interviewten Person zum Leitfaden zurückkehrt (vgl. Flick, 2009, S. 223).

„Diese Einzelentscheidungen, die nur in der Interviewsituation selbst getroffen werden können, verlangen vom Interviewer ein großes Maß an Sensibilität für den konkreten Interviewverlauf und für den Interviewten. Darüber hinaus verlangen sie ein hohes Maß an Überblick über das bereits Gesagte und seine Relevanz für die Fragestellung der Untersuchung. Dabei ist eine permanente Vermittlung zwischen dem Interviewverlauf und dem Leitfaden notwendig. [...] Deshalb hat sich ein ausführliches *Interviewtraining* als notwendig erwiesen, in dem in Rollenspielen die Anwendung des Leitfadens erprobt wird.“ (Flick, 1999, S. 113)

Damit stellt diese Befragungsform gewisse Anforderungen an die interviewende Person. Flick sieht vor allem zwei Vorteile in der Verwendung von Leitfadeninterviews: Zum einen kann die interviewende Person anhand des Leitfadens bestimmte inhaltlich relevante Bereiche gezielt abdecken, zum anderen wird durch den konsequenten Einsatz des Leitfadens sowohl die Vergleichbarkeit der Daten erhöht als auch ein Strukturgewinn der Daten erzielt (vgl. Flick, 1999, S. 114). Es lassen sich mehrere Typen von Leitfadeninterviews unterscheiden, so z. B. das fokussierte Interview, das problemzentrierte Interview oder das ethnographische Interview¹⁰⁹. Die Wahl der spezifischen Interviewform ergibt sich aus dem gesamten Forschungsdesign, d. h. aus dem Forschungs- und Erkenntnisinteresse, der zu befragenden Zielgruppe sowie der gesamten methodischen Anlage der Studie (vgl. Frieberthäuser & Langer, 2010, S. 438). Eine besondere und häufig verwendete Form von Leitfadeninterviews sind Experteninterviews, mit denen sich Meuser und Nagel (2005) befassen¹¹⁰ und die sie wie folgt definieren:

„Im Unterschied zu anderen Formen des offenen Interviews bildet bei ExpertInneninterviews *nicht* die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse, d. h. die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs. Der Kontext um den es hier geht, ist ein organisatorischer oder institutioneller Zusammenhang, der mit dem Lebenszusammenhang der darin agierenden Personen gerade nicht identisch ist und in dem sie nur einen ‚Faktor‘ darstellen“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 72f.).

Experteninterviews dienen also dazu, den Zusammenhang von allgemeinen gesellschaftlichen Strukturen, organisatorischen Kontextbedingungen und individuellen Optionen zu erschließen (vgl. Lamnek, 2010, S. 656). Der oder die Befragte ist im Experteninterview weniger als Person mit seinen oder ihren (privaten) Erfahrungen, sondern in der Funktion als Experte oder Expertin für bestimmte Handlungsfelder interessant (vgl. Mayer, 2013, S. 38). Was oder wer genau unter einem Experten oder einer Expertin zu verstehen ist, darüber sind sich die Vertreter und Vertreterinnen dieses Verfahrens nicht ganz einig. Bogner und Menz (2005) definieren einen Experten sowie das Expertenwissen wie folgt:

„Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu

¹⁰⁹ Eine ausführliche Darstellung der Interviewformen findet sich bei Flick (2009) und Lamnek (2010).

¹¹⁰ Meuser und Nagel haben sich in verschiedenen Forschungsprojekten mit Experteninterviews befasst und diese ausgiebig methodisch behandelt und reflektiert. Siehe dazu Meuser (1992) und Meuser & Nagel (1994, 2005, 2010).

großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das ist entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial zu werden, d. h. der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit“ (Bogner & Menz, 2005, S. 46).

Die Abgrenzung von Expertenwissen zum Alltagswissen bleibt in gewisser Weise schwierig. Meuser und Nagel (2005) sehen einen Experten oder eine Expertin als „relationalen Status“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 73). Entscheidend ist daher, als was die zu befragenden Personen im Interview angesprochen werden und auf welchen Wissenstyp in der Befragung abgezielt wird (vgl. Strübing, 2013, S. 96). Ob jemand Experte ist, ist also in erster Linie vom jeweiligen Forschungsinteresse abhängig. „Der Expertenstatus wird in gewisser Weise vom Forscher selbst verliehen, begrenzt auf eine spezifische Fragestellung“ (ebd., S. 73).

Experteninterviews können mit unterschiedlicher Zielsetzung eingesetzt werden. Bogner und Menz (2005) unterscheiden drei Alternativen: (1) Das Experteninterview kann zur Exploration eingesetzt werden, um sich in einem thematisch neuen oder unübersichtlichen Feld zu orientieren (vgl. Bogner & Menz, 2005, S. 37). „Explorative Interviews helfen in diesem Sinne das Untersuchungsgebiet thematisch zu strukturieren und Hypothesen zu generieren“ (ebd., S. 37). (2) Das systematisierende Experteninterview zielt darauf ab, strukturierte und lückenlose Informationen zu erhalten. „Im Vordergrund steht hier das aus der Praxis gewonnene, reflexiv verfügbare und spontan kommunizierbare Handlungs- und Erfahrungswissen“ (ebd., S. 37). (3) Das teoriengenerierende Experteninterview – methodisch-methodologisch von Meuser und Nagel (2005) entwickelt – kann herangezogen werden, um aus der Rekonstruktion des Expertenwissens eine Theorie bzw. Typologie zu entwickeln (vgl. ebd., S. 38).

Dem Leitfaden kommt hier eine starke Steuerungsfunktion zu: Zentrale Aufgabe ist es, das Interview und die interviewte Person deutlich auf das interessierende Expertentum zu begrenzen bzw. festzulegen (vgl. Flick, 2009, S. 217).

Das explorative Experteninterview wird in der vorliegenden Fallstudie eingesetzt, um Inhalte, Einstellungen und Erfahrungen in den Bereichen Unterrichtsentwicklung und Kooperation im schulischen Kontext zu erfassen. Schulleitungen und Lehrkräften werden dabei als Experten gesehen. Die methodische Durchführung der

Experteninterviews orientiert sich dabei am Experteninterview nach Meuser und Nagel (Meuser & Nagel, 2005).

In der vorliegenden Untersuchung wurden zum einen Schulleitungen als Experten anhand eines Leitfadens interviewt. Schulleitungen sind – bezogen auf das Forschungsinteresse – der Motor in der Schul- und Unterrichtsentwicklung und spielen eine zentrale Rolle in diesen Prozessen. Zum anderen wurden Lehrkräfte als Experten interviewt, da diese die ausführende Rolle bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung spielen, insbesondere aber, weil sie über individuelle Praxiserfahrungen auf diesem Gebiet verfügen, demzufolge auch divergierende Einstellungen der Thematik gegenüber haben.

Ausgehend von inhaltlichen sowie methodologischen Vorüberlegungen wurde für jede Erhebungsphase ein Leitfaden für die Experteninterviews mit den Schulleitungen sowie ein Leitfaden für die Experteninterviews mit den Lehrkräften entwickelt:

*Leitfaden für die Experteninterviews mit den Schulleitungen*¹¹¹

Der Leitfaden für das erste Experteninterview mit den Schulleitungen gliedert sich in folgende fünf übergeordnete Themenkomplexe, denen jeweils Nachfragethemen, in Form von offenen sowie strukturierenden Fragen, zugeordnet sind:

Demographische Angaben

- I. Bilanzgespräch
- II. Ist-Zustand
- III. Rolle als Schulleitung
- IV. Wünsche/Zukunft

Das Interview begann mit Fragen zu demographischen sowie schulbezogenen Daten, wie z. B. Alter, Berufserfahrung, Schülerzahl. Als Überleitung in den inhaltlichen Bereich des Interviews wurde die Aufwärmfrage gestellt, wie ein typischer Tag als Schulleiterin oder als Schulleiter organisiert wird. Schulleitungen haben in der Regel unterschiedliche Aufgabenfelder. Deshalb hat sich eine auf den Schulalltag gerichtete Aufwärmfrage bewährt, da jede schulleitende Person hierzu Angaben

¹¹¹ Anhang II zu entnehmen.

machen kann. Inhaltlich wurden die einzelnen Bereiche chronologisch abgefragt, d. h. die Schulleitungen wurden zunächst gebeten, auf die Zeit vor Projektbeginn zurückzublicken, also zu schildern, wie die Unterrichtsentwicklung und Kooperation an den Schulen zu dieser Zeit gestaltet wurden (Bilanzgespräch). Anschließend wurde in den Ist-Stand übergeleitet und hierzu Fragen gestellt. Dabei ging es ausschließlich um die Rolle der Schulleitung, wenngleich dieses Thema auch in allen anderen Bereichen angesprochen wurde. Abschließend wurden die Schulleitungen gebeten, in die Zukunft zu blicken und Vorhaben und Wünsche – bezogen auf das Projekt „PIKAS“ sowie auf die Prozesse der Unterrichtsentwicklung und Kooperation – zu thematisieren.

Mit den Schulleitungen wurden jeweils drei Interviews durchgeführt. Die Leitfäden für das zweite sowie für das dritte Interview waren gleich aufgebaut.

*Leitfäden für die Experteninterviews mit Lehrkräften*¹¹²

Der Leitfaden für die Experteninterviews mit den Lehrkräften ist ebenfalls in der Abfolge Bilanzgespräch – Ist-Stand – Wünsche/Zukunft aufgebaut:

Demographische Angaben

- I. Bilanzgespräch
- II. Ist-Zustand
- III. Wünsche/Zukunft

Zu Beginn des Interviews wurden ebenfalls demographische Angaben thematisiert. Als Überleitung in den inhaltlichen Teil wurde die erzählgenerierende Frage gestellt „Beschreiben Sie doch mal einen typischen Tag als Lehrer oder als Lehrerin.“

Die zweiten und dritten Interviews waren strukturgleich zu den zweiten und dritten Interviews mit den Schulleitungen (s.o.).

6.6.2 Dokumentenanalyse

Um den institutionellen Kontext zu beschreiben, in dem die interviewten Schulleitungen und Lehrkräfte agieren, wurde für jede Schule ein Profil erstellt, welches sowohl statistische Daten als auch Selbstdarstellungen der Befragten über

¹¹² Anhang III zu entnehmen

Ziele und Arbeitsweisen der Schule beinhaltet. Zur Erhebung dieser Merkmale wurden neben den Experteninterviews mit den Schulleitungen und Lehrkräften Dokumente als zweite Datengrundlage hinzugezogen. Auf diese Weise wurde versucht, dem Anspruch an eine Methodentriangulation der Datenerhebung gerecht zu werden, die insbesondere für Fallstudien gefordert wird (vgl. Yin, 2014, S. 105 ff.).

Dokumentenanalysen können vorteilhaft in jeden Forschungsplan eingebaut werden, sobald sich die Quellen dazu anbieten (vgl. Mayring, 2002, S. 49). Was genau unter einem Dokument verstanden wird, ist in den Methodenbüchern breit definiert (vgl. Ballstaedt, 1987). Dokumente sind nicht nur Schriftstücke von besonderer Bedeutung, sondern

„alle Hervorbringungen oder Zeugnisse menschlichen Handelns, Denkens und Erlebens, die in natürlichen Situationen entstanden sind und erst nachträglich zur Beantwortung einer Forschungsfrage herangezogen werden“ (Ballstaedt, 1987, S. 203).

Dokumente lassen Mayring zufolge interessante Schlüsse auf menschliches Denken, Fühlen und Handeln zu (vgl. Mayring, 2010, S. 46). Als Beispiele lassen sich Aktennotizen, Protokolle, Fallberichte, Verträge, Zeugnisse, Briefe und Gutachten anführen (vgl. Wolff, 2000, S. 503). Dabei beschäftigt sich die Dokumentenanalyse nicht ausschließlich nur mit schriftlichen Dokumenten. Auch nicht-schriftliche Dokumente gelten als Dokumente, sofern sie den Untersuchungsgegenstand repräsentieren. Ballstaedt (1987) unterscheidet diesbezüglich zwischen Verbaldokumenten (Briefe, Tagebücher, Reden, usw.), Bilddokumenten (Zeichnungen, Gemälde, Fotos, usw.) und Sachdokumenten (Werkzeuge, Bauten, Bekleidung) (vgl. Ballstaedt, 1987, S. 203f.).

Sollen Dokumente in der eigenen Forschung verwendet werden, ist es wichtig, diese einzuordnen sowie ihre Qualität einzuschätzen. Scott (1990) schlägt vier Kriterien zur Beurteilung von Dokumenten vor, die Anhaltspunkte dafür liefern, ob ein spezifisches Dokument (oder Dokumentenset) für die eigene Forschung verwendet werden sollte oder nicht:

- “1. *Authenticity*. Is the evidence genuine and of unquestionable origin?
2. *Credibility*. Is the evidence free from error and distortion?
3. *Representativeness*. Is the evidence typical of its kind, and, if not, is the extent of its untypicality known?

4. *Meaning*. Is the evidence clear and comprehensible?"

(Scott, 1990, S. 6)

Die Authentizität (*Authenticity*) der Dokumente, das erste von Scotts vier Kriterien, stellt ein fundamentales Kriterium in der Sozialforschung dar. Erst wenn der Forscher oder die Forscherin sich über die Authentizität der zu untersuchenden Dokumente im Klaren ist, besteht nach Scott (1990) die Möglichkeit zur Beurteilung der Qualität dieser Dokumente (vgl. Scott, 1990, S. 7). Die Dokumente müssen unverfälscht und unzweifelhaften Ursprungs sein.

Das Kriterium der Glaubwürdigkeit (*Credibility*) bezieht sich auf das Ausmaß, inwiefern die Dokumente frei von Fehlern und Verzerrungen sind. Der Forscher oder die Forscherin muss abwägen, ob die zu untersuchenden Dokumente glaubwürdig und für den zu untersuchenden Gegenstand zu gebrauchen sind.

Das dritte Kriterium beinhaltet die Repräsentativität (*Representativeness*) der Dokumente: Sind die Dokumente typisch für das, wofür sie stehen? Das heißt laut Scott (1990) nicht, dass der Forscher oder die Forscherin ausschließlich „typische“ Gegenstände untersuchen sollte. Vielmehr fasst Scott (1990) unter dieses Kriterium die Fähigkeit des Forschers oder der Forscherin zu differenzieren, wie typisch ein Gegenstand für das Forschungsfeld ist. Es sollte das Ausmaß bekannt sein, in dem ein Gegenstand typisch bzw. untypisch ist. Als letztes, viertes Kriterium führt Scott die Bedeutung (*Meaning*) der Dokumente auf. Hier geht es um die Frage, inwiefern die Dokumente klar und verständlich sind für den Forscher oder die Forscherin. Was sind die Inhalte und was sagen sie aus? Ohne diese Fragen zu beleuchten ist eine Interpretation der Dokumente gemäß Scott (1990) nicht möglich.

Nach der Entscheidung für die Verwendung von bestimmten Dokumenten wird als nächster Schritt eine Dokumentenanalyse konstruiert (vgl. Flick, 2009, S. 226).

Mayring (2002) sieht in der Verwendung von Dokumenten drei Vorteile: Erstens eröffnen Dokumente Zugänge und erschließen Material, das in klassischen Methoden wie Testbeobachtung nicht berücksichtigt wird. Zweitens ist das Material bereits fertig, wenn es in die Analyse eingeht, d. h. es muss für die Analyse nicht eigens erhoben oder beschafft werden. „Die Daten unterliegen damit weniger den Fehlerquellen der Datenerhebung; nur bei der Auswahl der Dokumente, nicht aber bei der Erhebung spielt die Subjektivität des Forschers herein“ (Mayring, 2002, S.

47). Drittens ist die Dokumentenanalyse dann wichtig, wenn es sich um zurückliegende, um historische Ereignisse handelt (vgl. Mayring, 2002, S. 47).

Diesen Vorteilen stehen Flick (2009) zufolge folgende Nachteile gegenüber: „Als eigenständige Methode genutzt, eröffnen Dokumentenanalysen einen speziellen und manchmal auch begrenzten Zugang zu Erfahrungen und Prozessen“ (Flick, 2009, S. 331). Zwar kann die Dokumentenanalyse feststehende Fakten und Ereignisse erheben, jedoch können Einstellungen der hinter den Dokumenten stehenden Untersuchungspersonen nicht ermittelt werden (vgl. Lamnek, 2010, S. 456).

Aus diesen Gründen wird die Dokumentenanalyse in der vorliegenden Arbeit als ergänzende informative Datenerhebungsmethode zu den Interviews durchgeführt.

Das vorliegende Datenmaterial stammt dabei aus unterschiedlichen Bereichen:

- Schulentwicklungsberichte
- Protokolle aus Projektgesprächen¹¹³
- Internetauftritte

Der Hintergrund der Entstehung dieser Dokumente zeigt, dass alle Dokumente der vier Kriterien zur Beurteilung von Dokumenten nach Scott (1990) genügen: Die Schulentwicklungsberichte sowie die Inhalte der Internetauftritte wurden von den Schulleitungen verfasst, die Protokolle aus den Projektgesprächen von der Verfasserin dieser Arbeit. Damit sind alle Dokumente unverfälscht und unzweifelhaften Ursprungs (*Authenticity*) sowie glaubwürdig und für den zu untersuchenden Gegenstand zu gebrauchen (*Credibility*). Darüber hinaus werden die Dokumente als typisch für das, wofür sie stehen, gesehen (*Representativeness*) sowie als klar und verständlich für die Forscherin (*Meaning*).

Die Auswertung kann sich somit auf folgende Datenbasis stützen, die Tabelle 5 auf der nächsten Seite zu entnehmen ist:

¹¹³ Nicht zu verwechseln mit den Protokollen der Interviewsituationen.

	Interviews			Dokumente
	Schulleitung	Lehrkräfte	Gesamt	
Schule A	3	12	15	Schulentwicklungsbericht A Gesprächsprotokolle Internetauftritt der Schule
Schule B	3	11 ⁽¹⁾	14	Schulentwicklungsbericht B Gesprächsprotokolle Internetauftritt der Schule
Gesamt⁽²⁾	6	23	29	

⁽¹⁾ Eine Lehrkraft war zum dritten Erhebungstermin erkrankt. Dadurch ergibt sich die Summe von 11 Interviews mit Lehrkräften an Schule B.

⁽²⁾ Zusätzlich zu diesen Interviews wurden vorab zwei Probeinterviews durchgeführt, die jedoch nicht in die Untersuchung eingehen.

Tabelle 5: Übersicht über die Datenbasis der vorliegenden Untersuchung

6.7 Datenaufbereitung

Die Interviews wurden digital aufgenommen und in einer Fallstudien Datenbank gespeichert. Grundlage der Interviewauswertungen bildet eine vollständige und anonymisierte Transkription des gesamten Interviewmaterials. „Unter Transkription versteht man in der empirischen Sozialforschung das Verschriftlichen verbaler und ggf. auch von nonverbaler Kommunikation“ (Kuckartz, 2010, S. 38). Die Transkription wurde mit dem Softwareprogramm f4 vorgenommen, welches hilfreiche Funktionalitäten für das Transkribieren bietet, wie die Verlangsamung des Abspieltempos, die Steuerung mit Tasten oder Fußpedal und das automatische Zurückspulen um einige Sekunden. Darüber hinaus können Audiodaten, die mit f4 transkribiert werden, mit Zeitmarken versehen werden.

Die Transkription sollte nach bestimmten Transkriptionsregeln vorgenommen werden, die innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung neben der Forschungsfrage auch vom wissenschaftstheoretischen und methodologischen Kontext abhängig sind (vgl. Langer, 2010, S. 517). Deshalb ist es wichtig, sich vor der Transkription zu überlegen, welches Maß an Genauigkeit für die geplante Auswertung sinnvoll ist (Flick, 2009, S. 379).

In der Literatur existiert kein Standard eines Transkriptionssystems, „vielmehr existieren verschiedene Transkriptionsregeln mit unterschiedlicher Genauigkeit nebeneinander“ (Kuckartz, 2010, S. 41). Da es bei Experteninterviews um gemeinsam geteiltes Wissen geht und das Erkenntnisinteresse der Auswertung

thematisch-inhaltlich ist, wurde zugunsten der Einfachheit sowie einer besseren Lesbarkeit auf aufwendige Notationssysteme, wie sie z. B. für linguistische Analysen vorgegeben werden, verzichtet¹¹⁴.

Die Dokumente wurden ebenfalls digitalisiert und in die Fallstudienbank aufgenommen.

6.8 Datenauswertung

Die Auswertung der vorliegenden Daten verlief zeitlich parallel zur Erhebungsphase in drei Schritten, die in Abbildung 16 veranschaulicht sind.

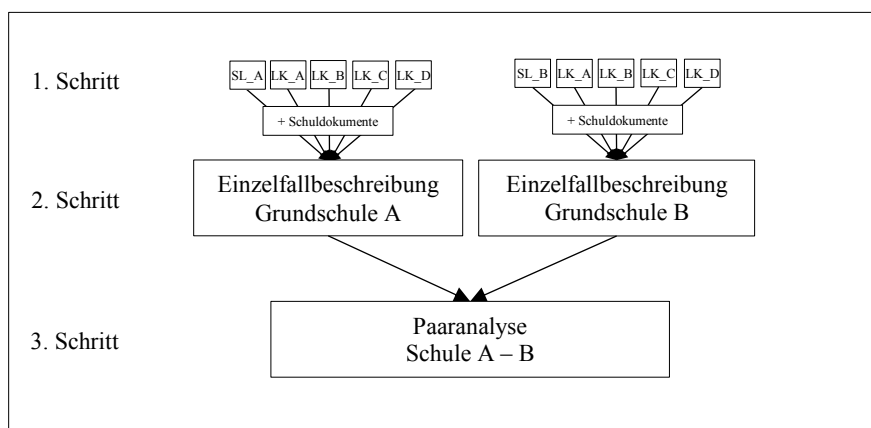


Abbildung 16: Abfolge der Datenauswertung

Der erste Schritt beinhaltete zunächst eine Auswertung aller erhobenen Interviews mit den Schulleitenden (SL) sowie Lehrkräften (LK) sowie der vorliegenden Dokumente der Schulen. Diese Auswertungen bieten die Datengrundlage für die Einzelfallbeschreibungen der zwei Grundschulen (2. Schritt). Diese Einzelfallbeschreibungen stellen die Strukturen der kooperativen Unterrichtsentwicklung über den Erhebungszeitraum an den Grundschulen dar. Die Erkenntnisse aus den einzelnen Fällen flossen in einem zweiten Schritt in vergleichende Fallbeschreibungen ein, in denen die Strukturen der kooperativen Unterrichtsentwicklung an den Grundschulen anhand einer Paaranalyse miteinander verglichen wurden.

¹¹⁴ Die Transkriptionsregeln der vorliegenden Arbeit sind in Anhang II zu finden.

Auf diese Weise konnten sowohl spezifische Einzelfallanalysen der Sichtweisen der Lehrkräfte sowie der Schulleitungen auf die Thematik als auch zusammenfassende und vergleichende Beschreibungen der Schulen vorgenommen werden.

Da in der vorliegenden Untersuchung zum einen mit einem Leitfaden erhoben wurde, der auf theoretischen Annahmen aufbaute (siehe Kapitel 2 und 3) und zum anderen schriftliche Dokumente vorlagen, die ebenfalls in die Analyse integriert wurden, musste ein Auswertungsverfahren gewählt werden, das sich auf diese Vorstrukturierung beziehen ließ und sicherstellen konnte, dass sich die Auswertungsmethode in Übereinstimmung mit den beiden Erhebungsmethoden befindet. Es eigneten sich somit besonders Auswertungsverfahren, in denen Kategoriensysteme die Basis der Analyse darstellen. Dementsprechend konnte kein Verfahren angewendet werden, das für die Analyse sehr offenen Materials konzipiert ist (z. B. Grounded Theory nach Glaser & Strauss, 1998).

Zur Analyse qualitativer Interviews gibt es eine Reihe von Auswertungstechniken (vgl. Flick, 2009, S. 369 ff.; vgl. Kuckartz, 2010; vgl. Lamnek, 2010, S. 366 ff.; vgl. Mayring, 2010). Das Auswertungsverfahren, das in der vorliegenden Arbeit angewendet wird, entspricht nicht einer einzelnen Auswertungsmethode. „Welche Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews im Rahmen einer Untersuchung gewählt werden, hängt von der Zielsetzung, den Fragestellungen und dem methodischen Ansatz ab – und nicht zuletzt davon, wie viel Zeit, Forschungsmittel und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen“ (Schmidt, 2005, S. 447).

Es wurde ein Verfahren entwickelt, das auf das von Flick (2009) und Hopf et al. (1985) vorgeschlagene Ablaufmodell zum thematischen Codieren zurückgeht, welches auf einzelfallbezogenen sowie fallübergreifenden Analysen von Interviews beruht. Beide Verfahren wurden miteinander kombiniert und entsprechend der eigenen Fragestellung und des vorliegenden Datenerhebungsdesigns in modifizierter Weise angewandt. Die thematische Struktur, die sich aus diesen Analysen ergab, wurde ebenfalls für die Analyse der vorliegenden Dokumente angewendet.

Thematisches Codieren

Das Verfahren des thematischen Codierens beruht auf einzelfallbezogenen Analysen und wurde „für vergleichbare Studien entwickelt, die mit der aus der Fragestellung abgeleiteten vorab festgelegten Gruppen arbeiten“ (Flick, 2009, S. 402).

„Der Forschungsgegenstand ist dabei die soziale Verteilung von Perspektiven auf ein Phänomen oder einen Prozess. Es wird die Annahme zugrunde gelegt, dass in unterschiedlichen sozialen Welten bzw. sozialen Gruppen differierende Sichtweisen anzutreffen sind“ (Flick, 2009, S. 402).

Das Verfahren ist also für Gruppen geeignet, von denen angenommen werden kann, dass sie unterschiedliche Zugänge, Einstellungen und Erfahrungen zu einem Phänomen aufweisen. Für die vorliegende Arbeit bilden diese „Gruppen“ Schulleitende und Lehrkräfte, die vorab ausgewählt und somit festgelegt wurden (siehe Kapitel 6.4), um deren unterschiedliche Erfahrungen mit und Einstellungen zu den Themenkomplexen „Unterrichtsentwicklung“ und „Kooperation“ gegenüberzustellen und vergleichen zu können – einzelfallbezogen wie auch paarweise.

Das thematische Codieren „ist eine Methodik, die bei sehr vielen qualitativen Projekten zur Datenauswertung eingesetzt wird“ (Kuckartz, 2010, S. 83), meist jedoch nicht explizit erklärt oder in ihrem Ablauf beschrieben und begründet wird. „Stillschweigend wird vorausgesetzt, dass jeder Wissenschaftler in der Lage ist, das zu bestimmten Themen Wichtige aus den Daten herauszuarbeiten“ (ebd., S. 83).

Thematisches Codieren nach Hopf et al. (1985)

Das von Christel Hopf, Christiane Schmidt und Mitarbeiterinnen in verschiedenen Projekten eingesetzte explizite und gut ausgearbeitete Auswertungsverfahren stellt eine methodisch kontrollierte Form des thematischen Codierens dar (vgl. Kuckartz, 2010, S. 84). „Hopf war unter den qualitativen Methodikern und Forschern in Deutschland eine der profiliertesten“ (ebd., S. 84). In ihren qualitativen Studien überzeugte sie durch ihr präzises methodisches sowie selbstkritisches Vorgehen und leistete dadurch einen großen Beitrag zum reflektierenden Umgang mit und zur Qualität von qualitativen Methoden (vgl. Hopf et al., 1985; Hopf & Schmidt, 1993; Hopf, 1995; Hopf & Hopf, 1997; Hopf & Hartwig, 2001)¹¹⁵.

Kuckartz (2010) beschreibt das von Hopf et al. (1985) ausgearbeitete Auswertungsverfahren in vier hintereinander angeordneten Schritten. Voraussetzung für die Auswertung ist eine vollständige Transkription der Interviews und ein Protokoll der Interviewsituation.

¹¹⁵ In dem Text „Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema“ (Hopf & Schmidt, 1993) beschreiben die Autorinnen detailliert die Methoden ihrer Untersuchung.

1. *Entwickeln der Auswertungskategorien*

Die Entwicklung der Auswertungskategorien beginnt zeitgleich mit der Entwicklung des Leitfadens. „In Auseinandersetzung mit der Theorie und aufgrund der ersten Felderkundungen werden Kategorien gebildet, die gleichzeitig Grundlage des Leitfadens sind“ (Kuckartz, 2010, S. 87)¹¹⁶. Die Vorgehensweise ist dabei theoriegeleitet und zugleich offen. Die auf diese Weise entwickelten Codes bezeichnet Kuckartz als „Entwürfe“, die aufgrund von Probeinterviews und weiteren Erfahrungen im Feld präziser werden und zu einem Codierleitfaden zusammengestellt werden (vgl. Kuckartz, 2010, S. 87). „Gemeinsame Diskussionen im Team führen zu einer Überprüfung der Anwendbarkeit der Kategorien und ggf. zu ihrer Überarbeitung, es entsteht der endgültige Codierleitfaden.“ (ebd. S. 87)

2. *Codieren des Materials*

Der Codierleitfaden stellt die Grundlage der Analyse aller Interviews dar. In jedem Interview sollen damit Passagen, die explizit oder implizit Informationen zu diesen Kategorien enthalten, identifiziert werden und – im Vergleich mit anderen Interviews – nach ihrer Relevanz und Ausprägung bewertet werden (vgl. Hopf, 1995, S. 29f.). Die Arbeit im Forschungsteam ermöglicht es, dass zwei oder mehrere Mitarbeiter unabhängig voneinander codieren, Differenzen diskutiert werden können und gemeinsam versucht wird, eine Lösung zu finden. Dies ist Kuckartz (2010) zufolge für die Qualität der Ergebnisse förderlicher als die Berechnung eines Übereinstimmungskoeffizienten (vgl. Kuckartz, 2010, S. 91). Das Verfahren wird von Hopf et al. (1985) als „konsensuelles Codieren“ bezeichnet und verlangt zunächst, dass alle Textstellen identifiziert werden, die über eine Kategorie Auskunft geben können (vgl. Kuckartz, 2010, S. 90). Auf diese Weise wird das Material nach Themen oder Einzelaspekten geordnet und thematisch zusammengefasst. Im nachfolgenden Schritt werden die erstellten Kategorien zugeordnet, und zwar pro Textstelle eine Ausprägung, die als dominant angesehen wird (vgl. ebd., S. 90).

¹¹⁶ „Eine Kategorie wird häufig auch als *Code* bezeichnet und der Vorgang, Textstellen passenden Kategorien zuzuordnen, wird dementsprechend *codieren* genannt.“ (Kuckartz, Ebert, Rädiker & Stefer, 2009, S. 8) Die Begriffe Kategorie und Code werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

3. *Erstellen von Fallübersichten*

Der dritte Schritt der Auswertung beinhaltet eine Materialübersicht, um einen Überblick über die Personen und ihre Merkmalskonstellationen zu schaffen. Dazu werden zu ausgewählten Kategorien tabellarische Übersichten erstellt, um „zur Transparenz der Untersuchung beizutragen, die Materialbasis ein Stück weit offenzulegen und damit zur intersubjektiven Überprüfbarkeit beizutragen“ (Schmidt, 1997, S. 562). Aufbauend auf solchen Materialübersichten können Häufigkeitszählungen erfolgen. Kreuztabellen bieten die Möglichkeit, Zusammenhänge zwischen Kategorien sichtbar zu machen (vgl. Kuckartz, 2010, S. 89).

4. *Vertiefende Analyse von ausgewählten Fällen*

Im letzten Auswertungsschritt steht die qualitative Einzelfallanalyse im Mittelpunkt. Die vertiefende Fallanalyse erfolgt nach Hopf et al. (1985) theoriebezogen, indem nah am Text Hypothesen aufgestellt oder überprüft werden. „Aufgrund der Fallübersichten werden Personen ausgewählt, wobei es sich oft als produktiv erweisen kann, solche Fälle auszuwählen, auf die die Hypothesen gerade nicht zutreffen“ (vgl. Schmidt, 1997, S. 564). Auf diese Weise werden unter Bezugnahme auf den Interviewtext in detaillierter Weise Zusammenhänge aufgezeigt. Dabei handelt es sich um „sehr konzentrierte, auf die Beantwortung theoretischer Fragen fokussierte“ Analysen (Kuckartz, 2010, S. 90f.).

Im Vorgehen nach Hopf et al. (1985) werden in einem ersten Schritt fallübergreifende Vergleiche und im zweiten Schritt fallbezogene Analysen an ausgewählten Interviews vorgenommen. Da dies nicht dem geplanten Vorgehen der Arbeit entspricht, muss das Verfahren modifiziert werden. Dafür wird der von Flick (2009) vorgeschlagene Prozess des thematischen Codierens hinzugezogen.

Thematisches Codieren nach Flick (2009)

Uwe Flick (2009) beschreibt das thematische Codieren ebenfalls als ein mehrstufiges Vorgehen, das sich in drei Schritte unterteilt:

1. *Einzelfallanalysen*

Im ersten Schritt der Auswertung werden für alle einbezogenen Interviews Einzelfallanalysen vorgenommen. „Zu einer ersten Orientierung wird eine Kurzbeschreibung des jeweiligen Falls erstellt, die im Lauf seiner weiteren Interpretation kontinuierlich überprüft und gegebenenfalls modifiziert wird“ (Flick, 2009, S. 403). Die Kurzbeschreibung besteht aus einer für das Interview kennzeichnende Aussage, dem Motto des Falls und einer Zusammenfassung der zentralen Themen des Interviews. Die Beschreibung wird im Laufe der Analyse überprüft und gegebenenfalls überarbeitet. Nach Abschluss der Fallanalyse ist sie Bestandteil der Ergebnisse.

2. *Tiefen- und Feinanalyse*

Im darauffolgenden Schritt werden vertiefende Analysen an allen Einzelfällen vorgenommen. „Der Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der jeweiligen Person mit dem Thema der Untersuchung soll erhalten bleiben, weshalb Fallanalysen für alle einbezogene Fälle durchgeführt werden“ (Flick, 2009, S. 403f.).

Dafür wird am einzelnen Fall ein Kategoriensystem entwickelt, das mit Bezug auf Strauss (1991) durch zunächst offenes, dann selektives Codieren ausdifferenziert wird.

Anhand des offenen Codierens werden zunächst Sinneinheiten, d. h. einzelne Wörter, Sätze, Abschnitte und Textpassagen, in Begriffe, sogenannte Codes, gefasst. Aus diesen Codes werden ähnliche Phänomene ausgewählt und in Kategorien zusammengefasst. Über das selektive Codieren werden thematische Bereiche für den einzelnen Fall generiert und nach den ersten Fallanalysen miteinander abgeglichen. Dies geschieht mit dem Ziel, ein Gesamtnetzwerk von Kategorien, Unterkategorien und Relationen herzustellen.

Das Ergebnis ist eine thematische Struktur, die sich „aus den ersten Fällen entwickelt, an allen weiteren Fällen kontinuierlich überprüft und – wenn sich neue oder ihr widersprechende Aspekte ergeben – entsprechend modifiziert“ (Flick, 2009, S. 404f.) wird. Zur Feinanalyse der thematischen Bereiche können einzelne Textstellen detaillierter interpretiert werden.

Ergebnis dieses zweiten Schritts ist eine fallbezogene Darstellung der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Untersuchung einschließlich der Leitthemen, die sich durch die Sichtweisen über verschiedene Bereiche hinweg als spezifisch für den Fall festhalten lassen (vgl. Flick, 2009, S. 405).

3. *Fall- und Gruppenvergleich*

Nach den Analysen der einzelnen Fälle werden in einem dritten Schritt fall- oder gruppenspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede ermittelt, indem ähnliche Codierungen zusammengefasst und spezifische Themen herausgearbeitet werden (vgl. ebd., S. 407). Auf diese Weise „lässt sich das inhaltliche Spektrum der Auseinandersetzung der Interviewpartner mit dem jeweiligen Thema skizzieren“ (ebd., S. 407).

Thematisches Codieren in der vorliegenden Arbeit

Das thematische Codieren, das in der vorliegenden Arbeit angewendet wurde, beinhaltet sowohl Auswertungsschritte nach Hopf et al. (1985) als auch nach Flick (2009). Ausgangspunkt für die vorliegenden Analysen waren vollständig transkribierte Interviews. Anders als im Vorgehen nach Hopf et al. (1985) wurden die Protokolle der Interviewsituationen nicht in die Analyse integriert, da die Schulleitenden und Lehrkräfte mehrfach interviewt wurden und somit nicht von einer einzigen Interviewsituation ausgegangen werden kann. Des Weiteren ist zu bedenken, dass es sich bei der Auswertung von Feldnotizen oder Protokollen „meist um subjektive Eindrücke handelt, die nicht systematisch aufgezeichnet sind (sondern nach einem anstrengenden Interview!)“ (Schmidt, 2010, S. 479).

Der gewählte Auswertungsprozess lässt sich in sieben Schritten darstellen, die in Abbildung 17 auf der nächsten Seite skizziert sind. Die Schritte 1 bis 6 der Auswertung waren am Einzelfall orientiert. In Schritt 7 erfolgte ein Vergleich der einzelnen Fälle.

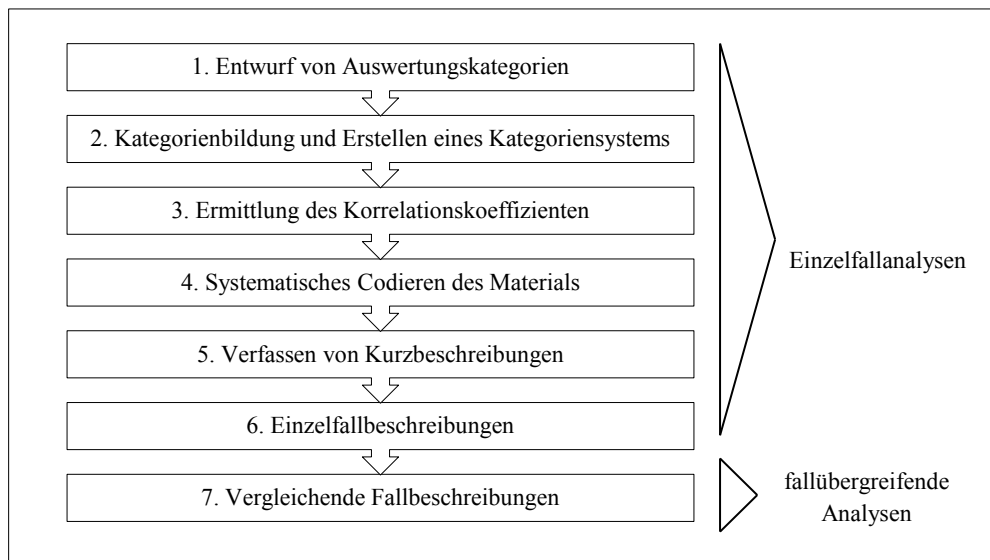


Abbildung 17: Auswertungsprozess in sieben Schritten

1. *Entwurf von Auswertungskategorien (nach Hopf et al. 1985)*

Die Entwicklung der Auswertungskategorien begann – wie im Prozess nach Hopf et al. (1985) vorgeschlagen – nicht erst in der Auswertungsphase, sondern schon in der ersten Erhebungsphase. In Auseinandersetzung mit den Theorien zu Unterrichtsentwicklung und Kooperation und aufgrund der ersten Felderkundungen sowie aus den Erkenntnissen der Probeinterviews wurden im Forschungsteam Mindmaps zu den Themen „Unterrichtsentwicklung“ und „Kooperation“ mit ersten Kategorienentwürfen gebildet, die später als Grundlage für das Kategoriensystem dienten. Die Mindmap zum Thema „Unterrichtsentwicklung im Fach Mathematik“ ist in Abbildung 18 dargestellt.

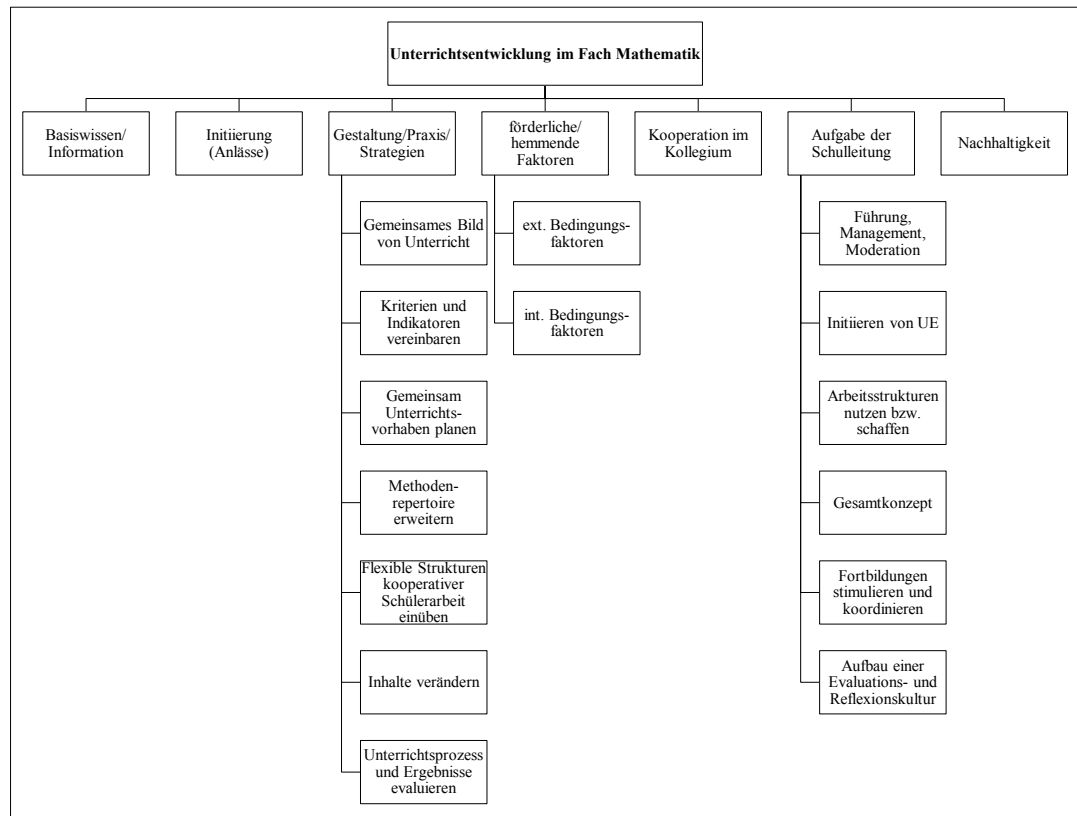


Abbildung 18: Entwurf von Auswertungskategorien für den Themenbereich „Unterrichtsentwicklung im Fach Mathematik“

2. Kategorienbildung und Erstellen eines Kategoriensystems

Die Kategorienbildung begann an einem Interview, von dem ausgegangen wurde, dass es sehr umfang- und informationsreich ist. Die Datenauswertung erfolgte in einem Forschungsteam, bestehend aus zunächst drei Forscherinnen, von denen zwei nicht an der vorliegenden Untersuchung beteiligt waren. Dabei wurde zu Beginn mit einer Papierfassung gearbeitet, die mit Zeilennummerierungen versehen war. „Vor allem dann, wenn man mit Kolleginnen und Kollegen im Team zusammen arbeitet, ist es von Vorteil über eine solche sequentiell nummerierte Textfassung zu verfügen“ (Kuckartz, 2010, S. 57). So konnten sich die Forscherinnen bei der gemeinsamen Diskussion besser verständigen, da unter der Angabe der Zeilennummer Textstellen leicht zu finden waren. Das Interview wurde mehrmals intensiv gelesen, durchgesehen und gemeinsam kategorisiert, d. h. gekennzeichnet, welche Themen und Aspekte vorkamen. Das genaue und mehrmalige Lesen der einzelnen Texte war zwar sehr zeitaufwendig, aber notwendig, um „Textpassagen nicht vorschnell eigenen Fragestellungen

zuzuordnen und um nicht Textpassagen zu übersehen, denen man den Zusammenhang zur Fragestellung nicht auf den ersten Blick ansieht“ (Schmidt, 2005, S. 450). Im Gegensatz zum Vorgehen nach Hopf et al. (1985) wurden die Interviews sequenziell ausgewertet, d. h. nacheinander wurde jede Interviewsequenz für sich interpretiert – Satz für Satz. Dafür wurden zunächst Sinneinheiten, d. h. Sätze, Abschnitte, Textpassagen, gemeinsam diskutiert und die Deutungen und Zuordnungen in Codes gefasst¹¹⁷. „Was die Erzeugung von Codes bzw. die Konstruktion von Kategoriensystemen betrifft, lässt sich in der Forschungspraxis ein breites Spektrum von Verfahrensweisen feststellen“ (Kuckartz & Grunenberg, 2010, S. 506). In der vorliegenden Arbeit wurde eine Mischform der Kategorienbildung aus induktivem und deduktivem Vorgehen angewendet, d.h.:

1. Die Kategorien stammten aus der Literatur.
2. Die Kategorien ließen sich unmittelbar aus der Forschungsfrage und/oder dem Interviewleitfaden ableiten.
3. Die Kategorien wurden induktiv aus dem Material gewonnen.
4. Die Kategorien wurden mit Hilfe der Mindmaps (vgl. Schritt 1) gebildet.

Dabei wurde aufgrund der besseren Übersicht darauf geachtet, wenige Codes zu vergeben und jeder Textstelle möglichst wenige Codes zuzuordnen. Gewählt wurde der Code, der für die betreffende Stelle dominant war bzw. am besten passte. Dafür war es wichtig, dass die inhaltlichen Ausprägungen der Auswertungskategorien trennscharf formuliert wurden (vgl. Schmidt, 2010, S. 478).

Die Auswertungskategorien wurden zu einem vorläufigen Kategoriensystem zusammengestellt. Dieses enthielt drei Angaben:

¹¹⁷ Mit Codieren ist in dieser Untersuchung eine Zuordnung des Materials zu den Auswertungskategorien gemeint – im Unterschied zum Codieren nach Glaser und Strauss (1998), die darunter das Entwickeln und Weiterentwickeln eines Codes meinen.

1. Name des Codes,
2. Memo, in dem der Code explizit definiert wurde
3. Ankerbeispiele aus den Interviews, die für die Kategorie prototypische Originalaussagen der Befragten enthielten.

Um dieses vorläufige Kategoriensystem zu überprüfen und zu modifizieren, wurden ein zweites und drittes Interview auf dieselbe Weise gemeinsam codiert, wobei die Kategorien sukzessive verändert, neu zugeordnet oder neue Kategorien hinzugefügt wurden. So einigte sich das Forschungsteam im Sinne des konsensualen Codierens auf eine gemeinsame Sichtweise. Das Ergebnis war eine thematische Struktur, ein vorläufiges Kategoriensystem, das sich aus den ersten drei Interviews entwickelte. Diese thematische Struktur wurde mit weiteren, nicht an der Studie beteiligten Wissenschaftlern diskutiert und revidiert.

3. *Ermittlung des Korrelationskoeffizienten*

In einem nächsten Schritt wurden vier weitere Interviews in das Programm MAXQDA¹¹⁸ eingelesen und softwaregestützt von den Forscherinnen unabhängig voneinander codiert. Um zu überprüfen, ob die Codiererinnen unabhängig voneinander zum gleichen Urteil kamen, wurde die Intercoder-Übereinstimmung berechnet¹¹⁹. Erreicht werden sollte eine prozentuale Übereinstimmung von 80%. Die Intercoder-Übereinstimmung der ersten vier Interviews lag durchschnittlich bei 37% und konnte damit als nicht hinreichend erachtet werden. Das Codierverhalten der Forscherinnen wurde verglichen und das Kategoriensystem überarbeitet. Auf diese Ergebnisse folgend wurde ein Codierleitfaden¹²⁰ entwickelt, in dem Codierregeln festgehalten waren, um eindeutige Abgrenzungen zwischen und Zuordnungen

¹¹⁸ Bei MAXQDA handelt es sich um eine Software für professionelle sozialwissenschaftlich orientierte Textanalyse, mit Hilfe dessen Datenmaterial organisiert und systematisch analysiert werden kann. In der vorliegenden Arbeit wird mit MAXQDA Version 11 ausgewertet.

¹¹⁹ MAXQDA berechnet die Intercoder-Übereinstimmung folgendermaßen:

$$\% \text{ Übereinstimmung} = \frac{\text{Anzahl der Übereinstimmungen}}{\text{Anzahl Übereinstimmung} + \text{Anzahl Nicht-Übereinstimmungen}}$$

¹²⁰ Siehe Anhang IV.

von Kategorien zu ermöglichen. Der Codierleitfaden diente als Anleitung für den weiteren Codiervorgang. Eine erneute Berechnung der Intercoder-Übereinstimmung ergab 94%. Der Wert konnte damit als hinreichend bezeichnet werden.

Da es in der qualitativen Forschung eher darauf ankommt, die Übereinstimmung zu verbessern und gemeinsam zu diskutieren, wo bei Codierungen Differenzen auftreten und zu klären, warum diese Differenzen bestehen, wurde bei der weiteren Auswertung besonderes Augenmerk auf den Prozess der Codierung und die Diskussion von Codiererdifferenzen gelegt, während die bloße Berechnung der Intercoder-Übereinstimmung nur eine untergeordnete Bedeutung besaß.

4. *Systematisches Codieren des Materials*

Im weiteren Auswertungsprozess wurden alle weiteren Interviews unter Verwendung des modifizierten Kategoriensystems mit dem Programm MAXQDA codiert. Die Texte wurden weiterhin im Forschungsteam unabhängig voneinander gelesen, interpretiert und codiert. Daran waren zwei Forscherinnen beteiligt: die Verfasserin sowie eine nicht an der Untersuchung beteiligte Forscherin. Zum Schluss einer Textauswertung wurde nach dem Prinzip der konsensuellen Einigung vorgegangen und versucht, in gemeinsamen und ausführlichen Diskussionen zu einer gemeinsamen Einschätzung zu gelangen (vgl. Schmidt, 2010, S. 479). Zentral für die Analyse mit einer Software zur qualitativen Datenanalyse waren zwei Techniken, die häufig mit den Begriffen „cut-and-paste“ (ausschneiden und aufkleben) und „code-and-retrieve“ (codieren und wiederfinden) bezeichnet werden:

Die bei der Analyse verwendeten Kategorien wurden in MAXQDA in Form eines Kategoriensystems verwaltet. Abbildung 17 zeigt das Kategoriensystem in MAXQDA.

Kategorie	Zahl
Codesystem	1182
Einstellung / Auffassung von / Haltung ggü. UE	134
Einstellung zu/ Haltung ggü./ Auffassung von Kooperation	199
Kooperationsstrukturen	0
Schulspezifische Kooperationsstruktur	77
Jahrgangskolleginnen und -kollegen	26
Fachlehrkräfte	20
Andere Lehrkräfte/ Lehramtsanwärterinnen und -anwärter	22
Chancen/ Möglichkeiten/ Nutzen von/ Gründe für Kooperation	85
Grenzen/ Gefahr/ Unsicherheiten/ Nachteile bzgl. Kooperation	155
Formen der Lehrerkooperation	0
Austausch	47
Arbeitsteilung	21
Kokonstruktion	33
Rahmenbedingungen von Kooperation	201
Rolle der Schulleitung	69
Ausblick / Wünsche	93

Abbildung 19: Das Kategoriensystem in MAXQDA
(Stand: 02.08.2015)

Das Kategoriensystem hatte eine baumartige Struktur und war hierarchisch aufgebaut, d. h. zu den Hauptkategorien existierten Unterkategorien. Hierarchische Kategoriensysteme sind besonders für thematisch orientierte Analysen sehr gut geeignet, da sie eine systematische Strukturierung des Materials ermöglichen, auf deren Basis sich ein Forschungs- oder Evaluationsbericht erstellen lässt (vgl. Kuckartz & Grunenberg, 2010, S. 508). Es existierten neun Hauptkategorien, für die teilweise Unterkategorien erarbeitet wurden, die es ermöglichten, klare und eindeutige Aussagen zu bestimmten thematischen Aspekten zu treffen. Die Zahlen rechts geben Auskunft über die einer Kategorie insgesamt zugeordneten Textstellen. MAXQDA machte es zudem möglich, Code-Memos oder Kategorienbeschreibungen vorzunehmen, die festhalten, „wie ein Code definiert ist und welche Ankerbeispiele seine Verwendung verdeutlichen“ (Kuckartz & Grunenberg, 2010, S. 508). Insbesondere für die gemeinsame Arbeit im Forschungsteam war dies eine nicht zu unterschätzende Funktion. Auf Häufigkeitsangaben wurde in der vorliegenden Arbeit verzichtet, da sie aufgrund der kleinen Fallzahl sowie für die Beantwortung der Forschungsfrage als nicht zielführend erachtet werden.

5. Verfassen von Kurzbeschreibungen (nach Flick 2009)

In Orientierung an Flick (2009) wurden Kurzbeschreibungen der Aussagen der Schulleitenden sowie der Lehrkräfte im Hinblick auf die

Forschungsfragen angefertigt, die aus dem Motto der jeweiligen Person sowie einer Zusammenfassung der zentralen Themen der durchgeführten Interviews bestanden.

6. *Einzelfallbeschreibungen*

Die vollständig codierten Interviews und Dokumente wurden in einem nächsten Schritt ausgewertet, um eine Beschreibung der Prozesse an den einzelnen Schulen vorzunehmen.

Hier wurde, wie Yin rät, zur Annäherung an die Datenauswertung zunächst mit den vorliegenden Daten „gespielt“, d.h. nach Erkenntnissen, Mustern, Konzepten gesucht, die Aufschluss darüber geben, wie das Material im weiteren Verfahren analysiert werden soll. In diesem Schritt wurde die *Time-Series Analysis* als auch das *Pattern Matching* angewendet – die nach Yin erstrebenswerteste Analysetechnik. Die Zeitreihenanalyse bot sich an, weil die Datenerhebung drei Erhebungszeitpunkte umfasste. Gleichzeitig wurde im Datenmaterial nach gemeinsamen Mustern gesucht, indem ähnliche Codierungen zusammengefasst und spezifische Themen herausgearbeitet wurden (vgl. Flick, 2009, S. 407). Die Einzelfallbeschreibungen erfolgten damit nicht streng entlang der Haupt- und Unterkategorien aus dem Kategoriensystem. Bei diesem Schritt der Auswertung wurden keine Interpretationen vorgenommen, sondern der wesentliche Gehalt der Aussagen der Befragten im Wortlaut als Zitat oder paraphrasierend wiedergegeben.

7. *Paaranalyse (nach Flick 2009)*

Nach den Analysen der einzelnen Fälle wurden in einem letzten Schritt der hier vorgestellten Auswertungsstrategie eine vergleichende Fallbeschreibung in Form einer Paaranalyse verfasst und Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie Muster und Besonderheiten der zwei Fälle ermittelt. Hier kam Yins *cross-case-synthesis* Analyse zum Einsatz, indem durch eine Gegenüberstellung der zwei Fälle Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet wurden.

Teil C: Ergebnisse

7 Fallstudien

Der Fokus dieses Kapitels liegt auf der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung. Die Darstellung erfolgt in zwei Schritten in der sich entwickelnden Form, sodass die analytischen Schritte transparent und nachvollziehbar werden können. Der erste Schritt beinhaltet eine thematische, einzelfallorientierte Auswertung aller erhobenen Daten (Kapitel 7.1). Dieses Kapitel stellt den Kern der vorliegenden Arbeit dar. Im Zentrum dieses Schrittes der Auswertung steht eine Beschreibung der Strukturen der Unterrichtsentwicklung an den jeweiligen Grundschulen. Die Erkenntnisse aus den einzelnen Fällen fließen in einem zweiten Schritt in vergleichende Fallbeschreibungen ein, in der die Strukturen der Unterrichtsentwicklung an beiden Grundschulen gegenübergestellt und miteinander verglichen werden (Kapitel 7.2).

Aufgrund der begrenzten Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer, die pro Schule an der Untersuchung teilgenommen hat, lassen sich hinsichtlich der aufgeführten Aspekte lediglich Tendenzaussagen machen. Die hier dargestellten Ergebnisse sind als Fallporträts zu verstehen und zu behandeln.

Aus Gründen des Datenschutzes werden die Quellen nicht namentlich ausgewiesen, anhand von Codes wird jedoch kenntlich gemacht, aus welcher Datenquelle die Erkenntnisse gewonnen wurden und woher die exemplifizierenden Zitate stammen^{121,122}.

7.1 Einzelfallbeschreibungen

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage „Wie verlaufen Kooperationsprozesse an Grundschulen über einen Zeitraum von einem bis eineinhalb Schuljahren?“ erfolgen nun Einzelfallbeschreibungen der Strukturen der Unterrichtsentwicklung an den untersuchten Grundschulen. Diese Einzelfallbeschreibungen sind wie folgt aufgebaut: Zunächst werden die strukturellen Ausgangsbedingungen der Schulen in Form eines kurzen Schulporträts zusammengefasst. Im Anschluss daran werden

¹²¹ Lesehinweise: Das Code-Beispiel Schule_A_LK_CII, 17 meint Zeile 17 aus dem Transkript des zweiten Interviews mit Lehrkraft C von Schule A. Das Code-Beispiel Schulentwicklungsbericht_A, 9 meint Zeile 9 aus dem Schulentwicklungsbericht von Schule A. Die Abkürzung LK ist genderneutral. Die Zahlen beziehen sich auf den Zeitpunkt zu Erhebungsbeginn im Schuljahr 2012/13.

Kurzbeschreibungen von Schulleitungen, anschließend Kurzbeschreibungen von Lehrkräften angefertigt, welche jeweils aus dem Motto der befragten Person sowie den zentralen Aussagen der Interviews bestehen. Anschließend folgen Einzelfallbeschreibungen der jeweiligen Schulen, welche sowohl zeitlich als auch thematisch geordnet angefertigt werden (*Time-Series Analysis* und *Pattern Matching*). In diesem Kapitel werden keine Interpretationen vorgenommen, sondern der wesentliche Gehalt der Aussagen der Befragten im Wortlaut als Zitat oder paraphrasierend wiedergegeben.

7.1.1 Fall I: Grundschule A

Die Datengrundlage der Fallbeschreibung der Schule A bilden insgesamt drei Interviews mit der Schulleitung, jeweils drei Interviews mit vier Lehrkräften sowie Gesprächsprotokolle, der Schulentwicklungsbericht sowie der Internetauftritt der Schule. Die Interviewerhebung an Schule A fand im Zeitraum zwischen Februar 2013 und Mai 2014 statt.

7.1.1.1 Schulporträt

Schule A ist eine offene Ganztagsgrundschule in staatlicher Trägerschaft und liegt in einer kleinen Mittelstadt in Nordrhein-Westfalen. Insgesamt lernen 235 Schülerinnen und Schüler in 11 Klassen. Die Jahrgänge 1, 3 und 4 sind 3-zügig, der Jahrgang 2 ist zweizügig. Seit 2005 wird die Grundschule A von Schulleitung A geführt. Das Kollegium besteht aus 14 Lehrerinnen und Lehrern einer Sonderpädagogin und einer sozialpädagogischen Fachkraft. Die vier befragten Lehrkräfte sind im Alter zwischen 40–65 Jahren, von denen zwei in Vollzeit (28 Stunden/Woche) und zwei in Teilzeit (24 und 25 Stunden/Woche) arbeiten. Die Dienstjahre der befragten Lehrkräfte an der Grundschule liegen zwischen 5 und 39 Jahren.

7.1.1.2 Kurzbeschreibungen

Schulleitung A

„Es ist das Bemühen, alle mitzunehmen, aber auch getrieben von einer doch sehr klaren Vorstellung, wo ich hin will.“ (Schule_A_SL_AI, 126)

SL_A ist Anfang 50 und seit dem Jahr 2005 Schulleitung der Schule A. Sie arbeitet Vollzeit mit 28 Stunden pro Woche, von denen 12 Stunden als Schulleitungsentlastungsstunden und 7 Stunden für die Arbeit für das Projekt PIKAS vorgesehen sind. Neben der Schulleitertätigkeit hat SL_A eine Unterrichtsverpflichtung von jeweils vier Stunden Mathematik in zwei Klassen. SL_A sieht sich selbst als Unterrichtsentwicklerin. Unter Unterrichtsentwicklung versteht sie „die Qualitätsentwicklung und -verbesserung von Unterricht in den einzelnen Fächern“ (Schule_A_SL_AI, 48). Ihre Rolle als Schulleiterin sieht sie vor allem darin, die Initiative zu ergreifen und im Sinne der Nachhaltigkeit dafür Sorge zu tragen, dass etwas Prozesse vorankommen (Schule_A_SL_AI, 107).

SL_A hat im Februar 2013 an ihrer Schule eine pädagogische Arbeitszeit eingeführt, in der die Lehrkräfte an verschiedenen konzeptionellen Entwicklungsschwerpunkten der Schule arbeiten. Diese gemeinsame Zeit bezeichnet SL_A als „sehr gewinnbringend“ (Schule_A_SL_AII, 9) und wünscht sich nach einer Erprobung verschiedener Rhythmen dieser pädagogischen Arbeitszeit einen wöchentlichen Rhythmus für ihre Schule – ein „mühsame Prozess“, so SL_A. (Schule_A_SL_AII, 33).

Lehrkraft A

„Für die pädagogische Arbeitszeit würde ich mir wünschen, dass wir da ein bisschen inhaltlicher arbeiten dürfen, nah an der Praxis“ (Schule_A_LK_AIII, 54).

LK_A ist Anfang 50 und unterrichtet seit fünf Jahren an Schule_A, zurzeit mit 25 Stunden in Teilzeit. Sie ist Klassenlehrerin einer ersten Klasse. Unter Unterrichtsentwicklung versteht LK_A einen Prozess in vielen Bereichen von Schule. Sich darin selbst zu reflektieren fällt ihr schwer, weil sie als Lehrkraft alleine im Unterricht ist.

LK_A beschreibt das Klima an der Schule als sehr freundlich und nennt eine große Hilfsbereitschaft im Kollegium. Sie kooperiert viel mit ihren Kolleginnen und Kollegen im Jahrgang, jedoch aufgrund „grundverschiedener Menschen“ nicht mit allen. Der pädagogischen Arbeitszeit blickte LK_A vor Einführung offen und erwartungsvoll entgegen, wünschte sich lieber einen Tag in der Woche für diese Zusammenarbeit. Hier musste LK_A aber im weiteren Verlauf der Erhebung „zurückfahren“ (Schule_A_LK_AIII, 2), weil in der pädagogische Arbeitszeit weitestgehend systemisch gearbeitet wird. Dies bezeichnet LK_A als schwierig, weil „die Praxis an der Basis, die wird da ja gar nicht umgesetzt“ (Schule_A_LK_AIII, 2). Die pädagogische Arbeitszeit sei ihr zeitlich gesehen dafür zu umfangreich. LK_A würde sich wünschen, diese Zeit zu splitten und sowohl systemisch als auch praktisch zu arbeiten.

Lehrkraft B

„Also ich finde mit diesem systemischen Arbeiten, [...] man verliert so ein bisschen das Kerngeschäft“
(Schule_A_LK_BII, 59).

LK_B ist Anfang 40 und seit 12 Jahren an Schule A. Sie arbeitet Teilzeit mit 24 Stunden pro Woche und ist Klassenlehrerin einer zweiten Klasse. Unter Unterrichtsentwicklung versteht LK_B das Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterricht, um sich selbst und den Unterricht zu verändern. Der pädagogischen Arbeitszeit stand LK_A vor der Einführung offen gegenüber und favorisiert den 14-tägigen Rhythmus. Das konzeptionelle Arbeiten mit Protokollen und Listen sieht sie jedoch als „unnötige Zeit“ und zieht daraus keinen Nutzen (Schule_A_LK_BII, 59). Die Kooperation in ihrem Jahrgangsteam gestaltet sich hingegen schwierig, weil der Jahrgang zweizügig ist und „die Typen anders sind“ (Schule_A_LK_BI, 40). LK_B kooperiert mit der ihrer Klasse zugewiesenen Sonderpädagogin.

Lehrkraft C

„Schulentwicklung geht vor persönlichem Interesse“
(Schule_A_LK_CI, 94).

LK_C ist Mitte 40 und unterrichtet seit 12 Jahren an der Grundschule A, zurzeit mit 28 Stunden pro Woche (Vollzeit). Sie ist Klassenlehrerin einer ersten Klasse und stellvertretende Schulleitung der Schule. Unterrichtsentwicklung ist für LK_C vielseitig und umfasst die Optimierung, Verbesserung und Erleichterung von Unterricht bezogen auf die Kinder, die gerade in der Klasse sind. LK_C sieht Schule_A in puncto Kooperation als ziemlich weit und auf einem guten Weg. LK_C kooperiert mit der Schulleitung, in der Jahrgangs- sowie Fachgruppe. Die pädagogische Arbeitszeit sieht LK_C als erfolgsversprechenden Weg, nach Interesse zu arbeiten sowie in mehreren Bereichen an der Schulentwicklung zu arbeiten, die für sie Priorität hat. Für LK_C wünschenswert ist eine fest institutionalisierte Teamstunde, in der nah am Unterricht gearbeitet wird, ebenso sieht LK_C eine Umakzentrierung der pädagogischen Arbeitszeit als sinnvoll, hin zu unterrichtsbezogener Kooperation.

Lehrkraft D

„Ja, hier und da ziehe ich für mich einen Nutzen. Aber jetzt, so generell kann ich das für mich nicht sagen“ (Schule_A_LK_DIII, 27)

LK_D ist Anfang 60 und seit 39 Jahren Lehrerin an Schule A. Sie ist Vollzeit mit 28 Stunden pro Woche beschäftigt und Klassenlehrerin einer dritten Klasse. Unter Unterrichtsentwicklung sieht LK_D die Entwicklung des Unterrichts über die vergangenen Jahre: vom Frontalunterricht hin zur Arbeit in verschiedenen Sozialformen, z.B. Partnerarbeit sowie verschiedene Arbeitsformen, z.B. Stationenlernen. In ihrem Jahrgangsteam gibt es enge Absprachen und einen engen Austausch über Unterrichtsvorhaben. Dies sieht LK_D als Arbeitserleichterung an. Der pädagogischen Arbeitszeit sah LK_D vor der Einführung skeptisch gegenüber, da sie befürchtete, dass darin zu viele konzeptionelle Inhalte besprochen werden und es nicht mehr zum Austausch über Unterricht kommt. Nach Einführung der pädagogischen Arbeitszeit sieht LK_D diese zwar als „ganz gute Sache“ (Schule_A_LK_DII, 9), würde sich aber mehr unterrichtsbezogene Kooperation wünschen.

7.1.1.3 Strukturen der Unterrichtsentwicklung

Als SL_A im Jahr 2005 die Tätigkeit als Schulleitung an Schule A aufnahm gab es keine systematische Kooperationsstrukturen, lediglich informelle Kooperation, „einzelne Aktivitäten“ (Schule_A_SL_AI, 47), schildert SL_A. „Dass man konzeptionell im Team so einen Konsens für die gesamte Schule geschaffen hat, [...] das hat es in der Form damals noch nicht gegeben“ (Schule_A_SL_AI, 47).

Als die Schule im Laufe der Zeit personell gut besetzt war, hat sich die Schule „den Luxus gegönnt“ (Schule_A_SL_AI, 51) eine feste Teamstunde einzubauen. Diese Teamzeit wurde von SL_A initiiert und fand jahrgangsübergreifend im Wechsel alle 14 Tage statt. In dieser Zeit wurden Projekte gemeinsam vorbereitet, Arbeitsmaterial gesichtet oder Konzepte geplant – also unterrichtsbezogen kooperiert.

LK_C beschreibt diese Zusammenarbeit wie folgt:

„Und diese Auseinandersetzung im Team und dann zur Konzeption einer gemeinsamen Arbeit, das fand ich prima. Das war also ohne Druck, aber man tauschte sich aus. Und man hat auch hinterher die Arbeiten gemeinsam kontrolliert und bewertet.“ (Schule_A_LK_CI, 42).

Wie aus der Äußerung von LK_C hervorgeht, handelte es sich dabei um einen lockeren Austausch. Aus dieser eher informellen Zusammenarbeit ist bei den Kolleginnen und Kollegen, so LK_C, das Bedürfnis gewachsen, „sich mehr miteinander auszutauschen“ (Schule_A_LK_BI, 46).

Die Kooperation hat jedoch nicht in allen Jahrgängen gut funktioniert. So berichtet LK_C: „Es gibt auch Jahrgangsteams bei uns, die also schon immer gut zusammenarbeiten und es gibt halt Jahrgangsteams, da ist es eher schwierig“ (Schule_A_LK_CI, 52). LK_B beschreibt ihre Erfahrungen hinsichtlich der informellen Zusammenarbeit dahingehend:

„Also die waren jahrgangsweise und da waren wir noch vierzünftig und da haben wir uns zwar bemüht, Themen abzusprechen, aber da die Lehrer vom ..., sehr unterschiedlich sind in meinem Jahrgang, hat das also nicht geklappt, dass jetzt der eine wer weiß wie viel von dem anderen übernehmen konnte. Einfach weil die Typen anders sind, verschieden sind. Inhalte haben wir versucht, aber ich weiß, dass es in anderen Jahrgängen besser geklappt hat.“ (Schule_A_LK_BI, 40)

Trotz der persönlichen Differenzen sah SL_A in der jahrgangsbezogenen und -übergreifenden Kooperation „eine eigentlich gute Struktur“, die aber „zusätzliche Ressourcen gebraucht hat“ (Schule_A_SL_AI, 55). Dies wird an der Aussage von LK_C deutlich:

„Und das hat natürlich ziemlich viele Stunden gefressen, sag ich jetzt mal so, ne. Wenn jeder eine Teamstunde hatte, dann waren das irgendwie sechzehn, siebzehn Unterrichtsstunden, die ja dafür dann draufgingen. Und wir haben dann irgendwann gesagt, das ist es uns zwar eigentlich wert, aber das gibt unser Stundendeputat nicht mehr her.“ (Schule_A_LK_CI, 48)

Aufgrund mangelnder Ressourcen scheiterte diese Art der Zusammenarbeit schließlich (Schule_A_SL_AI, 55), was LK_A wiederum sehr bedauert, wie die folgende Aussage verdeutlicht: “[...] für meinen Unterricht, eigentlich fehlt mir hier die Zeit im Team, die wir ja früher hatten in der Teamstunde, die wegfallen musste, die fehlt mir jetzt, also die hätte ich gerne.“ (Schule_A_LK_AI, 92).

Damit fiel die Schule in alte Kooperationsmuster zurück: Lehrerinnen und Lehrer kooperierten von nun an informell und nach Bedarf:

„Es gibt einzelne Kollegen, die zusammenarbeiten. Das funktioniert gut. Zum Beispiel zwei Kollegen, drei Kollegen, die zusammen die Gottesdienste vorbereiten, mit Einbindung in den Unterricht. Es gibt zwei Kollegen, die Absprachen immer wieder treffen, auch bei der Vorbereitung von Mathematikarbeiten und so weiter. (Schule_A_SL_AI, 97)

Einen zentralen Impuls für die Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts hat die Qualitätsanalyse (QA)¹²³ im Jahr 2008 gegeben, die von der Schule selbst angefordert wurde. Dazu äußert sich SL_A wie folgt:

„Sowohl die Vorbereitung auf die QA als auch die Ergebnisse der Analyse bestimmten im weiteren Verlauf die Schwerpunkte der Schulentwicklungsarbeit. Neben ausgewiesenen Stärken der Schule [...] wurden auch Handlungsfelder zur Optimierung im Bereich der Pädagogik und Didaktik aufgezeigt.

Im Prozess der internen Auswertung durch das Kollegium wurden zwei Tendenzen für die zukünftige Arbeit deutlich. Auf der einen Seite stand die Wertschätzung für die konstruktive Rückmeldung seitens der QA samt der aufgezeigten Entwicklungsbedarfe. Auf der anderen Seite wurde der Wunsch nach Autonomie in der Planung des eigenen Schulentwicklungsprozesses deutlich.“ (Schulentwicklungsbericht_A, 9)

LK_A sah die QA „als ganz gute Sache“ (Schule_A_LK_AI, 36) und empfand die daran anknüpfende Entwicklungsarbeit als positiv:

„Schön ist dann, dass wir das ja hier gemeinsam weiterentwickelt haben, dadurch dass das Konzept der Nachbereitung dieser QA einfach für uns alle gemeinsam galt, haben wir das auch gemeinsam angegangen [...].“ (Schule_A_LK_AI, 36)

Im Zuge der Qualitätsanalyse einigte sich die Schule darauf, u.a. die Unterrichtsentwicklung im Fach Mathematik voranzutreiben. Schule A wurde im Jahr 2009 Kooperationsschule des Projektes PIKAS¹²⁴. Dies bot Schule A die Möglichkeit „eine[r] fachkompetent begleitete[n] theoretische[n]

¹²³ Die Qualitätsanalyse ist ein Verfahren der externen Evaluation und ist für alle Schulen in Nordrhein-Westfalen seit August 2006 verpflichtend. Ziel der Qualitätsanalyse ist es, Schulen datengestützte Erkenntnisse über ihre schulische Arbeit zur Verfügung zu stellen, die sie für ihre Weiterentwicklung nutzen können. Weitere Informationen dazu finden sich auf der Internetseite des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/index.html> [20.06.2014].

¹²⁴ Siehe Kapitel 6.2.

Auseinandersetzung [...], als auch die Möglichkeit, eine Vielzahl von Materialien, u.a. zur Differenzierung, praktisch zu erproben“ (Schulentwicklungsbericht_A, 12). Zunächst fanden sich im Kollegium zwei Kolleginnen eines Jahrgangs zur Erprobung für das PIKAS Unterrichtsmaterial. Sie berichteten in der folgenden Zeit von ihren Erfahrungen, unterstützt durch weitere schulinterne Fortbildungen durch eine externe PIK-Lehrerin. Auf diese Weise wurde das Interesse des gesamten Kollegiums nach und nach geweckt.

Nach einer Zeit der Erprobung, der Berichterstattung, der interessierten Nachfragen samt der schulinternen Fortbildungen, stand SL_A an einem „sensiblen Punkt des Schulentwicklungsprozesses, das gesamte Kollegium mitzunehmen“ (Schulentwicklungsbericht_A, 17).

Zur Unterstützung und Vorbereitung des Prozesses erarbeitete die Fachgruppe Mathematik, die sich aus drei Kollegen zusammensetzte einen Vorschlag für die kurz- bis langfristige Weiterarbeit zum Thema „Umgang mit Heterogenität im Mathematikunterricht“. Für die kurzfristige Planung war das Ergebnis der Fachgruppe die Entwicklung von Standortbestimmungen zur Zahlraumerweiterung in den Jahrgängen zwei bis vier, die als Basis für die Erarbeitung differenzierter Schüler-Arbeitspläne für die ersten Unterrichtswochen im folgenden Schuljahr genutzt werden sollten. Für die langfristige Auseinandersetzung wurde der Vorschlag gemacht, sich mit dem Themenkomplex „Gute Aufgaben“ auseinanderzusetzen. Ebenfalls wurden gegenseitige Hospitationen geplant.

Die darauffolgenden Konferenzzeiten wurden für die Erarbeitung dieser Inhalte genutzt. Dies führte jedoch zu organisatorischen Schwierigkeiten, wie die Äußerung von SL_A zeigt:

„Wie so oft bei Schulentwicklungsaufgaben wurde hier die Problematik offensichtlich, dass die zeitlichen Ressourcen zur Bearbeitung der einzelnen Felder von Schulentwicklung nicht ausreichten, um kontinuierlich eine Aufgabe zu verfolgen und zu beenden. (Schulentwicklungsbericht_A, 9)“

Auch die bestehenden informellen Kooperationsformen reichten nicht aus, diese Vorhaben weiterzuführen, wie anhand der Aussage von SL_A deutlich wird:

„Das ist aber nicht, nicht systemisch und es ist immer wieder an einzelne, favorisierte Kollegen gebunden.“ (Schule_A_SL_AI, 97)

Dies zeigen auch die Aussagen der befragten Lehrkräfte zu den bestehenden Kooperationsformen: LK_A berichtet in diesem Zusammenhang von „freiwilligen Teams“ (Schule_A_LK_AI, 55), von einem „sehr gute[n] Verhältnis untereinander,

sehr kollegial.“ (Schule_A_LK_AI, 78). LK_C beschreibt den Austausch als „relativ intensiv“ (Schule_A_LK_CI, 88).

Dass Art und Intensität der Zusammenarbeit in jedem Team unterschiedlich ist, zeigt die Aussagen von LK_A: „Es gibt da verschiedene, ganz verschiedene, jeder macht es anders. Wer macht es schon richtig, ne?“ (Schule_A_LK_AI, 111).

Ein Blick auf die Jahrgangsteams zeigt: Die Jahrgänge 3 und 4 kooperieren eng miteinander, „dass die gemeinsam den Unterricht zum Beispiel auch planen, immer so, dass beide davon profitieren“ (Schule_A_LK_AI, 55). „Also, wir sprechen eigentlich alles ab, was wir machen“ ab“, so LK_D aus dem Jahrgangsteam 3 (Schule_A_LK_DI, 61):

„Wir schreiben die gleichen Arbeiten, wir bewerten die dann nach Leßmann gleich. Und wir telefonieren ganz oft, nach Möglichkeit setzen wir uns zusammen, was nicht immer klappt, weil eine junge Kollegin zwei kleine Kinder hat. Dann machen wir es über E-Mail oder über das, mehr über das Telefon. Wir tauschen Arbeitsblätter aus, wir sprechen uns ab ‚Du machst das, du machst das, du machst das.‘ Und das klappt super.“ (Schule_A_LK_DI, 63)

LK_D spricht in diesem Zusammenhang von einer Arbeitserleichterung, „weil jeder macht irgendwas“ (Schule_A_LK_DI, 91) und „Das läuft super. Das läuft bei uns in der Stufe sowas von super. Das gibt es gar nicht.“ (Schule_A_LK_DIII, 37). Diese Zusammenarbeit passiert „zwischendurch“ und „je nachdem, wie das so ist“ (Schule_A_LK_DI, 93-95).

„Wir machen das dann schon mal, dass wir mittwochs aber auch länger bleiben oder uns zwischendurch treffen oder wenn einer eine Freistunde hat und der andere auch oder wir sagen, nach der Schule bleiben wir hier. Oder das Telefon läuft heiß, ne. Also das meiste machen wir dann telefonisch [...] oder über E-Mails oder solche Sachen.“ (Schule_A_LK_DIII, 35).

Das Jahrgangsstufenteam 4 – „die arbeiten schon seit Jahren kontinuierlich in Deutsch und jetzt auch in Mathe zusammen und das aber auf privater Ebene. Also ohne diesen institutionellen Rahmen hier in der Schule sich zu treffen.“ (Schule_A_LK_CI, 52)

Im Jahrgang 1 hat aufgrund unterschiedlicher Schülerschaft unter zwei Lehrkräften bislang kein Austausch auf Jahrgangsebene stattgefunden. Die [andere Kollegin] arbeitet ganz anders als ich, ne, die Kollegin, deswegen haben wir da auch inhaltlich noch nicht dran gezogen“ (Schule_A_LK_AI, 55). Darüber hinaus gibt es Differenzen in der Vorstellung von Unterricht:

„[...] allerdings muss ich auch sagen, wir arbeiten sehr unterschiedlich. Wir sind so grundverschiedene Menschen. [...] also meine Kollegin [...] und ich, wir sind wirklich wie schwarz und weiß. Und wir arbeiten viel zu unterschiedlich. Was wir schon mal machen, also hin und wieder,

ich sage mal eher selten, wir einigen uns auf ein Thema und besprechen uns dann zu einem Sachunterrichtsthema oder so, ne. Das geht gut.“ (Schule_A_LK_AIII, 50-52).

Dies hat zu Folge, dass sich die Kolleginnen und Kollegen des Jahrgangs 1 in anderen Konstellationen regelmäßig „nicht im festen Rahmen“ (Schule_A_LK_CI, 70) und eher „nach Bedarf“ (Schule_A_LK_CI, 99) austauschen. LK_C ist, so ihre Äußerung „mehr der Matheexperte und informiere die Kollegen mehr und die beiden anderen sind mehr im Bereich Deutsch, arbeiten mit ‚Leßmann-Karteien‘ und da profitiere ich also von. Also mehr so ein Austausch und ein Geben und Nehmen.“ (Schule_A_LK_CI, 72) Diesen Austausch sieht LK_C als „Erleichterung“ (Schule_A_LK_CI, 74). „Unterrichtsvorbereitung“ so LK_C, „kann man nicht achtundzwanzig Stunden alleine differenziert vorbereiten, es geht nicht mehr. Ich profitiere von den Kenntnissen der Kollegen“ (Schule_A_LK_CI, 74)

LK_B aus dem zweiten Jahrgang berichtet hingegen von schwierigen Voraussetzungen, die in der zwischenmenschlichen Ebene liegen: „[...] jahrgangsbezogen findet da wenig statt, weil eben genau die beiden Lehrertypen aufeinandertreffen“ (Schule_A_LK_BI, 46). Zwar versucht LK_B mit immer wieder mit der Jahrgangskollegin Projekte zusammen durchzuführen, „das sind aber Momente, also einzelne Sachen“ (Schule_A_LK_BI, 46). LK_B ist damit auf sich allein gestellt und beschreibt: „Ja, ich lass es so weiterlaufen jetzt. Also ich orientiere mich dann an dem, was ich selber vor vier Jahren gemacht habe und mache es dann eben anders oder gleich“ (Schule_A_LK_BI, 120), macht aber deutlich, dass ihr der Austausch im Jahrgang fehlt. Auch LK_B merkt an: „das kann ich nur [...] mit denen, die mir ähnlich sind. Da kann ich nicht von außen jemanden so aufgedrückt kriegen, der das dann auch so machen muss“ (Schule_A_LK_BIII, 45), weil „man muss die gleichen Dinge wichtig finden“ (Schule_A_LK_BIII, 47). Auch LK_D formuliert, dass eine Zusammenarbeit dann gelingen kann „wenn die Leute zusammenpassen. Sie können nicht mit jemandem zusammenarbeiten, den Sie nicht leiden können“ (Schule_A_LK_DIII, 45). LK_B kooperiert anstelle mit der Jahrgangskollegin mit Fachkolleginnen und -kollegen sowie mit der Sonderpädagogin, „aber privat organisiert“ (Schule_A_LK_BIII, 49). „Wir setzen uns sonntags dann“ (Schule_A_LK_BIII, 53), so LK_B. Diese Form der Zusammenarbeit beschreibt LK_B als „gut“. Diesbezüglich formuliert LK_B: „Also das kann super funktionieren und auch super Qualität verbessern, wenn das passt,

wenn man sich absprechen kann, wenn auch wirklich dann alle davon profitieren.“ (Schule_A_LK_BI, 77)

Ein Blick in andere Fachgruppen zeigt, dass auch diese punktuell und nach Bedarf kooperieren: LK_C beschreibt die Arbeit der Mathe-Fachgruppe, die sich nach Bedarf trifft, als gewinnbringend: „Dann kooperieren wir in der Mathefachschaft ganz eng miteinander. Wir haben da ja dieses Leistungskonzept in Mathe komplett überarbeitet und differenzierte Mathearbeiten anhand des Buches von Selter und Sundermann für unsere Schule entwickelt, da wird also kooperiert.“ (Schule_A_LK_CI, 66) Im Hinblick auf die Kooperation in den Fächern Mathematik und Deutsch sieht LK_C die Schule als „sehr weit“ und gewinnbringend: „Also ein Geben und Nehmen, ich profitier davon, ja.“ (Schule_A_LK_CI, 76)

Über die jahrgangsbezogene und fachbezogene Kooperation hinaus finden Doppelbesetzungen im Unterricht statt, „da funktioniert das gut“ (Schule_A_LK_AI, 44).

Des Weiteren LK_B kooperiert als Klassenlehrerin einer inklusiven Klasse mit der Sonderpädagogin, „machen wir aber auch außerschulisch am Wochenende, telefonisch meistens“ (Schule_A_LK_BI, 114).

Sowohl die Kooperation in den Jahrgangsgruppen als auch in den Fachgruppen sowie zwischen Lehrkraft und sonderpädagogischer Fachkraft findet also informell statt.

Bei SL_A machte sich der Wunsch nach einer Systematisierung der Kooperationsstrukturen auf systemischer Ebene breit:

„Ich möchte es gerne systematisieren. Ich möchte einfach zeigen, es ist durchaus möglich, auch mal in nicht den Gruppierungen, die ich mir bisher immer ausgesucht habe, sondern einmal interessengeleitet zu einem Thema dann zu sagen: ‘Ahja’. Da gehen wir jetzt los.“ (Schule_A_SL_AI, 97)

Um diesen Bedarf umzusetzen, strukturierte SL_A die bestehende Konferenzzeit um. So sollte die Konferenzzeit fortan in zwei Abschnitten organisiert werden: Der erste Teil war dem so genannten operativen Geschäft bzw. Vorstellungsphasen vorbehalten. Der zweite Teil sollte der Teamarbeit dienen, in der an selbst gewählten Schul- bzw. Unterrichtsentwicklungsschwerpunkten gearbeitet wird. Bis dato waren die Konferenzen wie folgt gestaltet:

„man besprach, was besprochen werden musste, man arbeitete an einem Projekt. Es arbeiteten Lehrer an Projekten, wo sie vielleicht gar kein Interesse daran hatten, wo sie vielleicht auch gerade stundenplantechnisch gar nicht mit beschäftigt waren.“ (Schule_A_LK_CI, 78).

Diese Rahmenbedingungen sowie die Struktur der Konferenz hat SL_A von der alten Schulleitung der Schule übernommen und zeitlich beibehalten wollen, „womit“ – so SL_A, „ich ja auch ein Stück erworben habe, ich möchte sie einfach nur anders strukturieren“ (Schule_A_SL_AIII_63).

Diese Überlegungen zur Umgestaltung der Konferenzzeit mündeten in die Einrichtung einer festen „Pädagogischen Arbeitszeiten“ (PA). SL_A stellte sich darunter konkret einen Präsenztag pro Woche vor, an dem Lehrkräfte bis 16 Uhr systematisch an Themen arbeiten. Dieser Vorschlag stieß bei den Lehrkräften der Schule jedoch überwiegend auf Ablehnung, wie das Statement von SL_A zeigt:

„Ein Aufschrei der Empörung. Es gab wenige Kollegen, die sich das gut vorstellen können und den Argumenten folgen konnten, dass es doch ein entspanntes Arbeiten werden könnte, wenn man auch die Option hätte, da Elterngespräche hinzulegen etc. Aber insgesamt wurde sehr deutlich, das ist nicht vermittelbar.“ (Schule_A_SL_AI, 87)

„Das wäre alles so viel entspannter und einfacher und ich glaube auch zum Gewinn der Kollegen. Aber gut, das sieht man im Moment nicht so.“ (Schule_A_SL_AI, 91)

Daraufhin wurde nach einem alternativen Zeitmodell der pädagogischen Arbeitszeit gesucht. Dafür wurden verschiedene Modelle im Kollegium vorgeschlagen. Das Kollegium entschied sich per Abstimmung für ein Modell, in dem jeweils 14-tägig mittwochs die pädagogische Arbeitszeit für 90 Minuten stattfindet.

Ein Teil der befragten Lehrkräfte hätte sich ein anderes Modell vorstellen können. So hat LK_A für einen Präsenztag pro Woche abgestimmt, an dem alle Lehrkräfte bis 16 Uhr in der Schule bleiben und gemeinsam arbeiten. Darin hätte sie folgende Vorteile gesehen:

„Und ich glaube, dass man dann auch zur Ruhe kommt und dann intensiver, inhaltlich viel intensiver arbeiten kann. Ich verstehe auch gar nicht, dass man sich da so gegen wehrt. Also ich bin gerne hier, ich hab gerne, ich kriege hier viel mehr Anregung oft als zu Hause. Dann hat man Material zu Hause, man hat es hier, der Kollege hat was, man kann sich doch viel, viel besser austauschen und viel so arbeiten, dass es ganz schnell beim Kind ankommt. Ganz direkt arbeiten, ne.“ (Schule_A_LK_AI, 156)

Im Zuge dessen bekundet LK_A ihr Erstaunen über die teils mangelnde Bereitschaft zu Mehrarbeit bei ihren Kolleginnen und Kollegen. Sie sieht keinen „Unfrieden für diese neue Arbeitsstruktur“ (Schule_A_LK_AI, 156), bekundet aber: „obwohl wir uns alle sehr nah sind und ich alle sehr mag, fehlt mir da so die Bereitschaft, für das große Ganze einfach auch mal ein bisschen Zeit zu investieren.“ (Schule_A_LK_AI, 88) LK_B hingegen beschreibt: „Also diese, das sehe ich aber hier im Kollegium nicht so, dass jetzt einer sagt, das ist mir per se jetzt zu viel Aufwand. Sehe ich nicht. Also grundsätzlich ist da, glaube ich, sind da viele bereit für. Ja.“ (Schule_A_LK_BI,

69). Im selben Zug äußert sich LK_B, dass sie es bevorzugt, sich mit Kolleginnen und Kollegen privat zu treffen, „lieber, als dass man jetzt hier dann länger bleibt. Ne“ (Schule_A_LK_AII, 7).

In der pädagogischen Arbeitszeit, die laut Abstimmung 14-tägig für 90 Minuten stattfinden soll, arbeiten Teams themenbezogen zu selbstgewählten Themen, situativ werden die pädagogischen Arbeitszeiten ergänzt durch Plenumsphasen. Dadurch erhofft sich das Kollegium, „das Interesse der Lehrer natürlich, dass wir da an vielen Projekten gleichzeitig, intensiver und regelmäßiger arbeiten können. Und dafür bin ich dann gerne bereit, auch mal eine halbe Stunde länger zu bleiben.“ (Schule_A_LK_CI, 78).

Die Themen, die in der pädagogischen Arbeitszeit bearbeitet werden, wurden im Kollegium „gesammelt, die für alle wichtig sind und [...] haben die dann in ein Ranking gebracht und gehen die jetzt der Wichtigkeit nach durch [...]“ (Schule_A_LK_AI, 55). Die Lehrkräfte ordnen sich anschließend interessengeleitet diesen Gruppen zu. „[...] wenn wir jetzt fertig sind und [...] andere Gruppen arbeiten noch, dann wird es in dieser Zwischenzeit – so eine große Schule, da gibt es ja immer was zu räumen ne – dann guckt man halt, [...] ,Welche Themen gibt es danach für mich?‘, ,Welche fände ich interessant?‘“ (Schule_A_LK_AI, 59).

Beendet eine Gruppe ihre Arbeit, ist es möglich, dass Gruppenmitglieder zeitliche Leerläufe in Kauf nehmen müssen, weil andere Gruppen evtl. noch ihre Arbeit beenden müssen. LK_A erhofft sich, dass diese Zwischenzeit nicht zu lang wird, wie die folgende Äußerung zeigt: „Wir hoffen aber, dass es ein recht kurzer Zeitraum ist, diese Lücken, so ein zwei Stunden, dann kann man da was Sinnvolles tun und dann findet sich da halt eine neue Gruppe zusammen.“ (Schule_A_LK_AI, 59). Genau darin sieht LK_B ihre Bedenken. Sie formuliert:

„Ich weiß nur noch nicht genau, wie man die Gruppen findet und neue Gruppen aufmacht. Wenn ich jetzt heute Morgen zum Beispiel nichts zu tun hab, weil ich abhängig bin von anderen außerschulischen Faktoren, dann muss man sich ja dann irgendwie was anderes suchen und zwar mit den Leuten zusammen, die eh schon in der Gruppe sind. Also da, wie das funktioniert, das gucken wir mal.“ (Schule_A_LK_BI, 79)

Im Sinne der Transparenz werden die Arbeitsprozesse in den Gruppen wie folgt dokumentiert und für die Kolleginnen und Kollegen zugänglich gemacht:

„Also jede Gruppe von PA dokumentiert jetzt a) das Thema, das Ziel, eine angedachte Zeitschiene, wenn die Beteiligten arbeiten mit Datum und Ergebnis der Sitzung und mit Vereinbarungen für die weitere Sitzung. Das heißt, es entsteht ein fortlaufendes Kurzprotokoll für jede PA und aber auch, wenn sie produktorientiert arbeiten, so wie jetzt die Forschergruppe, für die entstehen dann Ordner oder Unterrichtsreihen, die dann irgendwo für alle zugänglich sind. Aber auch das haben wir gesagt,

muss flexibel bleiben, weil es gibt eine Gruppe, die arbeitet im Moment an der Hardware-Ausstattung im Medienbereich [...]. Das macht keinen Sinn, wenn die so ein Protokoll schreiben. Also so wird es dokumentiert. Und dann haben wir eben noch zur Dokumentation diese Rundmail. Die ist ja nun auch für alle rumgegangen. Die wird auch abgeheftet samt der Anhänge, die dabei sind. Und in den Plenumsphasen wird dann auch noch mal ein Kurzprotokoll geschrieben, sodass im Prinzip der ganze Prozess nachvollziehbar ist. (Schule_A_SL_AI, 139-142)

Die Themen sind vorrangig systemischer und konzeptioneller Art. Dass auch unterrichtsrelevante Themen hier bearbeitet werden sollen, beschreibt SL_A, indem sie sagt:

„Ich glaube da muss es auch einen Wechsel von Phasen geben, dass ich einmal dafür arbeite und einmal dafür“ (Schule_A_SL_AI, 113). „Man muss ja unterscheiden, in diesen PAs gibt es ja Aufgaben, die ich systemisch eigentlich bearbeite oder aber auch konkret für meinen Unterricht“ (Schule_A_SL_AI, 109). „Also nur systemisch, dann ist es, man freut sich nicht unbedingt und klatscht sich nicht in die Hände, wenn man danach die gleichen Stunden noch zu Hause sitzt. Nein, es muss schon für den eigenen Unterricht auch sinnstiftend sein und Planzeit dann einsparen“ (Schule_A_SL_AI, 113).

Dieser inhaltliche Rahmen scheint jedoch noch nicht ganz klar zu sein. Das zeigt folgende Aussage von LK_C:

„Da sind wir uns auch von der Schulleitung noch nicht so ganz im Klaren, wo läuft es jetzt genau hin. Aber wir müssen schon aufpassen, Schulentwicklung geht vor persönlichem Interesse. Und dass uns das dann nicht irgendwann mal abgleitet. Aber da, ob man sich da öffnet, genau.“ (Schule_A_LK_CI, 94)

Dass überwiegend konzeptionelle Inhalte in der pädagogischen Arbeitszeit bearbeitet werden, führte noch vor der Einführung zu einer Skepsis bei einigen Lehrkräften, insbesondere bei LK_B. So beschreibt sie: „Also ich glaube, dass sich für mich jetzt persönlich für meinen Unterricht daran nichts ändern wird, weil wir ja an übergreifenden Themen arbeiten, nicht an den Unterrichtsthemen. Auf längere Sicht weiß ich nicht, kann das schon sein.“ (Schule_A_LK_BI, 54). Im weiteren Verlauf äußert sie sich: „Also ich beschäftige mich jetzt mit der Hardware, die hier neu angeschafft werden soll, hat ja jetzt überhaupt nichts mit dem momentanen Unterricht zu tun. Es sind aber in der Kooperation, glaube ich, auch nochmal zwei verschieden Paar Schuhe.“ (Schule_A_LK_BI, 124)

Auch LK_C beobachtet in diesem Zusammenhang „Widerstände und Fragezeichen“:

Das ist im Moment noch nicht so ganz gegeben. Es gibt halt noch Widerstände und Fragezeichen und Ängste, „Wo führt das hin?“. [...] Da müssen wir noch so ein bisschen klar machen, was ist jetzt schulentwicklungsmäßig relevant und was ist also Einzelinteresse, wo wir sagen können, dafür hätte es auch früher keine Lehrerkonferenzzeit gegeben. Also da wissen wir noch nicht, wo es hinläuft. Da sehe ich auch noch ein paar Fragezeichen. Aber ich denke mal, wir sind da ziemlich gut auf dem Weg. (Schule_A_LK_CI, 80).

Ähnlich äußert sich LK_C. Sie sieht vor allem das konzeptionelle Verschriftlichen als kritisch:

„Ja, also, ich weiß es nicht. Ich bin da auch ein bisschen skeptisch. Ich habe jetzt in diesen fast 40 Jahren schon so oft geändert und so viele Pläne. Also früher musste man nicht ganz so viele Pläne schreiben wie heute, aber auch immer mal wieder. Und es ist so unheimlich viel Schriftkram. Und das weiß ich nicht, ob das, also das Schulamt will es ja. Aber ob das jetzt unter dem Strich direkt was bringt, das wage ich zu, bzw. also das bringt mehr, finde ich, wenn wir uns untereinander so absprechen. Wir merken ja auch, es hat was funktioniert oder auch nicht. Da sprechen wir dann ja drüber. Das bringt für mich mehr als dieses Theoretische eigentlich.“ (Schule_A_LK_DI, 99).

SL_A sieht in der pädagogischen Arbeitszeit einen großen Hoffnungsträger:

„Also eigentlich mündet sie zunächst mal darin, dass ich möchte, dass die Kollegen eine Erfahrung sammeln. Es ist sehr gewinnbringend, wenn ich hintereinander, kontinuierlich an einem Thema mit von mir geschätzten Kollegen, weil die finden sich ja selbst zusammen, bearbeiten kann. Das, glaube ich, muss erst mal in die Köpfe der Leute, dass es gewinnbringend ist. Ich erhoffe mir dann, davon ausgehend, letztendlich die kooperativen Lernformen in Hinblick auf Unterrichtsentwicklung leichter etablieren zu können, weil wenn ich sagen kann: ‘Ihr habt es doch da schon mal gemacht und die Gruppe hat gute Erfahrungen gesammelt, [...] dann glaube ich, dass ich auf diese Art und Weise diesen Boden bereite.“ (Schule_A_SL_AI, 93)

Sie sieht in diesem Zusammenhang klar ihre Rolle als Unterstützerin: „Als Teil des Kollegiums, als Lehrerin eben auch, aber diese Initiative ergreifen, die Sorge dafür, dass etwas vorankommt, die Bündelung, die Sorge um die Nachhaltigkeit, sehe ich eindeutig als Aufgabe von Schulleitung.“ (Schule_A_SL_AI, 107)

Ähnlich beschreibt es LK_C:

„Also wir müssen natürlich jetzt erst mal gucken, wie machen sich diese pädagogischen Arbeitszeiten auf Dauer. Für viele Kollegen ist noch nicht so ganz klar, dass sie davon Nutzen haben und dass wir als Schule davon Nutzen haben. [...] Also da sehe ich jetzt so einen Schwerpunkt, dass die Kollegen ja durch diese Einführung irgendwann klar wird, ‚Mann, davon profitieren wir alle‘.“ (Schule_A_LK_CI)

Auch LK_A sieht der pädagogischen Arbeitszeit erwartungsvoll entgegen und sieht darin ein „hervorragendes Konzept“ (Schule_A_LK_AI, 150):

„[...] also meine Prognose ist gut, dass das eine ganz gute Sache ist, weil sich auf verschiedenen Ebenen ganz viel gleichzeitig entwickeln kann. Man beißt sich nicht so fest an so einem Kleinkram und jeder hat das schon erlebt, dass man in Konferenzen sitzt und dann gibt jeder noch eine Erbse dazu und der noch eine Erbse dazu und der noch und das haben wir eigentlich schon recht selten, aber ich, man... alle 14 Tage Konferenz, einmal kurz, einmal lang, so war es ja vorher. Man braucht dann doch für eine Sache enorm lange und alle sitzen an dieser einen Sache enorm lange. Und ich finde, es macht schon Sinn, das zu bündeln und schwerpunktmäßig zu arbeiten, auch nach Interesse, finde ich auch gut.“ (Schule_A_LK_AI, 148).

SL_A nennt diesen Prozess einen „mühsamen Weg“ (Schule_A_SL_AI, 117), da sie Lehrkräfte immer wieder „verlocken“ (Schule_A_SL_AI, 117) muss. Demzufolge sieht sie auch Grenzen der Kooperation; Zum einen in den Rahmenbedingungen, zum anderen im Lehrerbild:

„Ich sehe eine absolute Grenze darin, dass Lehrer immer noch unterstützt werden in ihrem Bewusstsein, meine Arbeitszeit teile ich frei ein und die verwende ich überwiegend als häusliche Arbeitszeit. Also dieses, das könnte ja von der Politik auch anders unterstützt werden. Also die Politik könnte ja anordnen: 'Jeder Lehrer hat eine Präsenzzeit.' Oder man könnte anordnen: 'Die letzte Woche in den Ferien ist immer eine Woche, wo alle präsent sind.' Aber das passiert ja in keiner Weise. Da gibt es keine, es gibt 100.000 Regelungen, aber irgendeine, die mich da unterstützen würde, gibt es nicht. Und es wäre gar kein Thema, wenn das von oben geregelt würde, wäre ab nächster Woche jeder bis vier Uhr hier. Oder jeder in der letzten Ferienwoche der Sommerferien. Das würde ich mir wünschen. Also ich würde mir da wirklich mehr Rückendeckung für all die Entwicklungsaufgaben, die man ja, und ich finde gerade im Grundschulbereich sind das viele, die man da letztendlich aufstellt, auch mehr an Verpflichtungen dann fürs Kollegium aufstellt. Das würde ich mir wünschen.“ (Schule_A_SL_AI, 115-117)

Zum Schluss des ersten Interviews wurden die Schulleitung wie auch die Lehrkräfte nach ihren Wünschen für die kommende Zeit hinsichtlich Unterrichtsentwicklung und Kooperation gefragt. SL_A antwortete darauf:

„Also ich würde mir wirklich wünschen, dass es irgendwann die Offenheit gibt, in verschiedensten Teams auch wirklich dann mal so eine Unterrichtsreihe gemeinsam zu planen und gemeinsam zu gucken. [...]. Ja, da muss man eben gucken, was ist überhaupt möglich. Aber so als Ziel grundsätzlich würde ich mir das schon wünschen.“ (Schule_A_SL_AI, 109)

Auch LK_A wünscht sich die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung im Team:

„Aber wie gesagt, mein Wunsch wäre, Türen zu öffnen, immer wieder für Unterrichtsprojekte innerhalb eines Jahrgangs oder auch Eins, Zwei wie in der Eingangsstufe. Das finde ich super.“ (Schule_A_LK_AI, 111)

Ebenso LK_B erhofft sich durch die pädagogische Arbeitszeit klare Auswirkungen auf den Unterricht: „[...]weil es dann ja hoffentlich dann auch grundsätzlich das Angebot oder das Unterrichtsangebot erweitert so ne, vom Inhalt her.“ (Schule_A_LK_BI_79).

LK_C wäre wünschenswert „irgendwann wieder so eine fest institutionalisierte Teamstunde. Das fände ich prima.“ (Schule_A_LK_CI, 92) LK_D wünscht sich Zeit für mehr Absprachen:

„Und gut tun würde es dann natürlich, wenn man noch mal extra, wie jetzt bei dieser pädagogischen Arbeit, dass man da so Zeit hat, vielleicht einmal die Woche sich noch genauer abzusprechen. Aber ob das dann mit der pädagogischen Arbeit, da haben wir ja Hunderttausend andere Sachen zu tun. ... Da kommt man ja nicht zu dieser engen Besprechung.“ (Schule_A_LK_DI, 103)

Alle befragten Personen äußerten den Wunsch nach mehr unterrichtsbezogener Kooperation .

Im Oktober 2013 folgte mit allen Beteiligten das zweite Interview.

Die pädagogische Arbeitszeit ist in dem vom Kollegium angestimmten Zeitmodell im Februar 2013 zur Erprobung eingeführt worden.

Nachdem die pädagogische Arbeitszeit in einem 14-tägigen Rhythmus erprobt wurde, kam „mit Blick auf die möglicherweise dabei weitreichendere Kontinuität“ (Schule_A_SL_AII, 9) der Wunsch aus dem Kollegium, die pädagogische Arbeitszeit dreimal hintereinander à 90 Minuten stattfinden zu lassen.

Dieses Zeitmodell wurde im Mai 2013 eingeführt und bis zu den Sommerferien 2013 erprobt. Vor den Sommerferien wurde im Rahmen einer Konferenz Bilanz über das Zeitmodell gezogen und das Kollegium tauschte sich über die Eindrücke und Erfahrungen mit der pädagogischen Arbeitszeit aus.

Für diese Konferenz hat SL_A alle bisherigen Ergebnisse der pädagogischen Arbeitszeit visuell zusammengetragen:

„Und das waren dann viele Ergebnisse, wo den Kollegen auch nochmal deutlich geworden ist, wie systemisch das Ganze angelegt ist, weil es wurden dann, Dinge konnten nachgewiesen werden, wie Unterrichtsmaterialien sind entstanden, oder aber Beschlüsse für verschiedene Mitwirkungsgremien wurden vorgestellt oder aber Informationsveranstaltungen für Eltern wurden vorbereitet, also auf verschiedensten Ebenen des Schulhandels konnten Ergebnisse vorgestellt werden und das war schon sehr beeindruckend. Also das, die Effizienz und die Arbeitsökonomie, wurde einhellig beurteilt als sehr gesteigert. Also deutlich mehr geschafft wurde eben in Form dieser pädagogischen Arbeitszeit. [...] Und der Erfolg wurde letztendlich einmal darauf zurückgeführt, dass sehr viel schon in der schriftlichen Rundmail, also in der Einladung abgearbeitet wurde, was sonst eben alles diskutiert wurde, dann aber eben auch dadurch, dass man an einem, für die eigene Person interessanten Thema mit selbstgewählten und auch interessierten Kollegen arbeiten konnte, wurde das eben als besonders gewinnbringend beurteilt.“ (Schule_A_SL_AII, 9)

Diese Äußerung zeigt, dass in der pädagogischen Arbeitszeit auf verschiedenen Ebenen viel erarbeitet wurde: Unterrichtsmaterialien, Beschlüsse, Informationsveranstaltungen. SL_A beurteilt diese Art der Zusammenarbeit als „beeindruckend“. Die Effizienz der pädagogischen Arbeitszeit wurde SL_A zufolge von allen Lehrkräften als „sehr gesteigert“ beurteilt. Ebenfalls als gewinnbringend sahen Lehrkräfte das Zusammenarbeiten an einem selbstgewählten Thema mit interessierten Kolleginnen und Kollegen.

Für SL_A war „es überhaupt keine Frage, immer noch auf dem Hintergrund, dass es jetzt zur Erprobung eingeführt war, [...], da wieder zur alten Konferenzstruktur zurückzukehren“ (Schule_A_SL_AII, 9). Auch LK_C äußert bestätigt eine große Effizienz der pädagogischen Arbeitszeit: „Rückblickend haben wir in dem halben Jahr in den pädagogischen Arbeitszeiten ungefähr so viel geschafft wie sonst in zwei-drei Jahren“ (Schule_A_LK_CII, 13).

Doch für die Lehrkräfte bestand Bedarf, die Zeitstruktur nochmals zu ändern und zu erproben:

„Da wurden Argumente genannt, das wäre teilweise zu kurz, also wir hatten ja dann drei Mal die 90 Minuten und dann wurde noch mal angedacht und auch letztendlich, ich habe es ja zur Erprobung freigegeben, also musste da jetzt auch die Offenheit meinerseits erfolgen, obwohl ich da der Kontinuität des drei Mal aufeinanderfolgenden Zusammentreffens den Vorrang gegeben hätte, haben die Kollegen aber gesagt, dann ist uns lieber, zwei Mal je 135 Minuten.“ (Schule_A_SL_AII, 9)

So wurde der Rhythmus der pädagogischen Arbeitszeit für das neue Schuljahr 2013/2014 auf 14-tägig für 135 Minuten verändert „aber mit großer Überzeugung an der pädagogischen Arbeitszeit festgehalten“ (Schule_A_SL_AII, 13) so die Äußerung von SL_A.

LK_A äußert sich insgesamt positiv zur pädagogischen Arbeitszeit. Sie sagt:

„Also ich finde, es ist genauso geworden, wie wir uns das gewünscht haben. Wir haben also jetzt viel mehr, also pädagogische Arbeitszeit bedeutet ja, dass wir Bedarfe feststellen, systemischer Art, also nicht bezogen auf Unterricht einzelner Klasse, sondern aufs System bezogen [...]“ (Schule_A_LK_AII, 3)

Gegenüber der Effizienz der Gruppen zeigt sich ebenfalls LK_A positiv, indem sie sich äußert:

„[...] es ist auf jeden Fall eine ganz tolle Arbeitsform. Es entwickelt sich ganz viel in ganz verschiedenen Bereichen. Es ist sehr strukturiert, weil es wird, wenn es eine Zeit lang gelaufen ist, kommen Rückmeldungen aus den verschiedenen Gruppen und man sieht, dass sich ganz viel bewegt. In jeder Gruppe bewegt sich ganz viel. Es kommt immer was bei rum.“ (Schule_A_LK_AII, 39)

Weiter berichtet sie positiv über das interessen geleitete Arbeiten: „Und das Schöne ist, dass man wirklich innerhalb dieser Arbeitsgruppen Interessengruppen findet. Also man guckt schon nach Interesse, ‚Was möchte ich machen?‘. Man zieht eigentlich ganz gut am selben Strang.“ (Schule_A_LK_AII, 9) LK_A nennt die pädagogische Arbeitszeit in diesem Modell für sich einen „super Kompromiss“ (Schule_A_LK_AII, 61), zeigt aber auch einen klaren Wunsch nach unterrichtsbezogener Kooperation:

„Ja. Ich bin allerdings auch jemand, ich würde auch einen Präsenztage gut finden in der Schule, ne. Weil ich mich gerne dann richtig einlasse, ja. Also es gibt so viele Dinge, die man in der Schule so zwischen Tür und Angel bespricht und erledigt und dann sucht man wieder Termine für Elterngespräche, die arbeiten dann vielleicht lange oder die rufen dann abends an und weiß der Kuckuck. Und ich finde, es gibt ganz ganz viele Dinge, die man sich erleichtern kann indem man sagt, wir machen einen Präsenztage und ist dann jeden Mittwoch bis 16 Uhr in der Schule. Auch im Kontakt mit den Kollegen zum Beispiel, ne. Dann ist es nämlich noch leichter wirklich mal im Team auch mal die Zeit zu finden, über jahrgangsbezogene Projekte oder Unterricht jahrgangsbezogen zu sprechen. Also, würde ich mir wünschen für die Zukunft. Wird wahrscheinlich nicht so sein [...]“ (Schule_A_LK_AII, 55)

LK_D formuliert bezüglich der unterrichtsbezogenen Kooperation in der pädagogischen Arbeitszeit: „soll da besser mal passieren“ (Schule_A_LK_DII, 21).

LK_A äußert sich zum Unbehagen einiger Kolleginnen und Kollegen wie folgt: „Es gibt natürlich auch Kollegen, denen ist auch das zu viel“ (Schule_A_LK_AII, 65), hat aber das Gefühl, dass dieser „Widerstand, den es da gegeben hat, [...] dass der auch so ganz langsam verpufft. Also ich glaube auch, dass alle Kollegen merken, ach guck mal, jetzt haben wir [...] ein Konzept, wir müssen gar nicht selber denken und das haben wir dieser PA zu verdanken“ (Schule_A_LK_AII, 69). Als Zeitmodell favorisiert LK_A den 14-tägigen Rhythmus, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Man hat also, man redet nicht mehr so viel drum herum bevor man dann an die Arbeit geht, vor allen Dingen kannst du ja in kleinen Gruppen wirklich was erarbeiten, das geht ja in Großen gar nicht, ne. Absprachen zu treffen mit 20 Kollegen ist ja gar nicht möglich. Und was mich wirklich freut ist, dass man dann so ganz Inhalt, also so ganz sich einlassen kann, also wir haben letztes Mal schon die Zeit vergessen. Also wir haben gemerkt, wir sind so in das Thema eingestiegen und hatten erstmal so eine Art Brainstorming und der hörte gar nicht mehr auf.“ (Schule_A_LK_AII, 17)

LK_B favorisiert ebenfalls den 14-tägigen Rhythmus, nicht zuletzt weil sie den Mittwoch zwischen den Präsenzzeiten für den unterrichtsbezogenen Austausch nutzt:

„Ich finde es besser so rum, weil man einfach längere Zeit an einem Thema arbeitet, obwohl dann der Unterschied, also der Abstand größer ist, aber man ist halt länger an dem Thema und, also ich finde es auf keinen Fall schlechter und ja. [...] Finde ich in Ordnung.“ (Schule_A_LK_BII, 23-25)
 „Das macht, also ich weiß, dass einige sich hier treffen, ich weiß, dass einige sich hier in Gruppen treffen und das spricht auch wieder dafür, die Konferenzen oder die PAs nicht jede Woche oder fast jede Woche zu machen, sondern dann haben trotzdem alle gleichzeitig frei an den Mittwochen, wo das nicht stattfindet und da können dann solche Teamgespräche, wenn sie denn nun gewünscht sind, stattfinden. [...] Also das ist der zweite Grund, warum ich eigentlich für diese zwei Wochen Regelung bin.“ (Schule_A_LK_BII, 31)

LK_C äußert sich zur Effizienz beider Zeitmodelle folgendermaßen:

„Pädagogische Arbeitszeiten. Ja, das ganze System haben wir mehrmals ausgewertet, jetzt ein bisschen evaluiert und ein bisschen geändert. Früher waren es drei pädagogische Arbeitszeiten à 1,5 Stunden, jetzt machen wir zwei pädagogische Arbeitszeiten knapp über 2 Stunden. Joa, der Effekt ist im Moment noch der Gleiche. Wir hatten uns vorher durch diese ganz kontinuierliche Arbeit erhofft, ganz systematisch kontinuierlich an einem Thema zu arbeiten, aber da immer wieder Plenumsphasen in den Konferenzen war, war die pädagogische Arbeitszeit manchmal sehr kurz. Und das haben wir jetzt geändert, jetzt haben wir quasi Zeit, uns im Plenum zu treffen, uns auszutauschen und danach mindestens immer noch eine Stunde für die pädagogische Arbeitszeit.“ (Schule_A_LK_CII, 13)

LK_D favorisiert ebenfalls das 14-tägige Modell: „Kommt mir mehr entgegen, finde ich.“ (Schule_A_LK_DII, 7).

Inhaltlich wurden in den pädagogischen Arbeitszeiten insgesamt bis dato „5 Projekte angestoßen, entwickelt und auch schon eingeführt, wo man sonst wirklich fast ein ganzes Jahr für braucht.“ (Schule_A_LK_CII, 15). Der Prozess sieht dabei wie folgt aus: „Also von der Erstidee in den pädagogischen Arbeitszeiten, Konzeptentwicklung, Erprobung, Abschluss in der Lehrerkonferenz, Vorstellen in der Schulpflegschaft, Verabschiedung in der Schulkonferenz.“ (Schule_A_LK_CII,

17), mit dem Ziel, eine Verbindlichkeit für alle zu schaffen. „Es muss einmal auch [SL_A] gezeigt werden, deshalb auch Nachhaltigkeit, Verbindlichkeit“ (Schule_A_LK_CII, 103).

LK_C spricht in diesem Zusammenhang von ersten Effekten, „weil wir auch tolle Rückmeldungen von Eltern kriegen. Und jetzt sehen die also auch den Gewinn dieser pädagogischen Arbeitszeit.“ (Schule_C_LK_CII, 29) Insgesamt sieht sie eine „große Zufriedenheit mittlerweile im Kollegium, die waren am Anfang da nicht so begeistert, es ist halt kontinuierlich, jeden Mittwoch fast war es“ (Schule_A_LK_CII, 27). Weiter äußert sie sich: „Also das hat sich wirklich sehr sehr bewährt und auch die Rückmeldung der Lehrer ist mittlerweile so, dass man sagt, ja, das lohnt sich ja wirklich.“ (Schule_A_LK_CII, 41). Als zentralen Vorteil nennt sie die Arbeitsteilung in der pädagogischen Arbeitszeit:

„Das ist der große Vorteil dieser PAs. Dass wir quasi ohne alle dabei sein zu müssen, früher gab es eine Gesamtkonferenz und wir haben besprochen, gibt es ein neues Deutschlehrwerk oder nicht. Ja, da wurde sich 2 Stunden [...] heiß geredet. [...] Und diese PA hat den großen Vorteil, ne Fachgruppe oder ne Interessiertengruppe bereitet was vor, stellt das dann vor und diese Großdiskussion ist im Kleinen schon gelaufen.“ (Schule_A_LK_CII, 91)

Diese Arbeitsteilung bringt eine Arbeitserleichterung mit sich, so LK_C: „Das hat viel mit Vertrauen zu tun aber auch mit der Selbstwahrnehmung. Ich kann nicht in fünf Fächern gleichzeitig perfekt sein. Und wenn ich mich da ein bisschen öffne [...], so ist das ein Geben und Nehmen.“ (Schule_A_LK_CII, 107) „Und wenn du so weit bist, dann hast du wirklich auch ein bisschen Erleichterung“ (Schule_A_LK_CII, 109).

Bezüglich der Gruppenneufindung zeigen sich LK_A, LK_B und LK_C kritisch: „Ich hatte jetzt eine Stunde zwischendurch Luft, das ist nämlich genau die Sache. Wenn man sich neu findet in Gruppen, dann ist die eine Gruppe noch nicht fertig.“ (Schule_A_LK_AII, 41). LK_B zeigt sich gleicher Meinung:

„Wo wir noch echt Schwierigkeiten haben ist, wenn die einen Gruppen fertig werden, die dann vielleicht kürzere Themen haben und sich dann eine Neufindung irgendwie anbahnt, dann sind die einen da, man weiß zwar Themen, aber man braucht dafür die und die Leute, die sind aber noch woanders verbunden, da bekommen wir aber auch selbst noch keine Patentlösung so.“ (Schule_A_LK_BII, 29)

LK_C dahingehend:

„Was noch so zu bedenken immer ist ist Neufindung einer neuen Gruppe, wenn eine Arbeitsgruppe fertig ist. Die anderen arbeiten aber noch. Man will dann da keinen rausziehen und man macht eine neue Gruppe auf, jetzt zum Beispiel Sicherheitsbedenken oder Sicherheitsvorkehrungen im Sportunterricht. Aber jetzt hängen noch zwei, die da sehr interessiert dran sind, noch in einer anderen pädagogischen Arbeitszeit. Also das ist so ein System, das ist immer ein bisschen schwierig.“ (Schule_A_LK_CII, 53).

Auch die Dokumentation der Arbeitsprozesse stößt nicht auf allgemeine Zustimmung. Mit Fortschreiten der pädagogischen Arbeitszeit wurde die Dokumentationsform weiterentwickelt. So stehen den Arbeitsgruppen nun Mappen zur Verfügung,

„darin ist ein Vordruck. Da steht dann drauf: Thema, Zielformulierung, geplanter Ablauf, zeitlicher Ablauf. Und dahinter wird dann protokolliert, was in den verschiedenen, auch mit Vordruck, wer da war, was wir gemacht, woran wir gearbeitet haben und eine Zielvereinbarung für die nächste PA. Dann kann man immer gucken, manchmal ist es ja auch so, es findet 3 Wochen nicht statt, dann sitzt man da und überlegt ‚Was haben wir denn gemacht?‘. Dann guckt man immer ‚Ahja, wir wollten ja heute ...‘, damit man den Faden nicht verliert. Man kriegt automatisch so einen logischen Aufbau dieser ganzen Geschichte und weiß genau, nächstes Mal müssen wir das machen, bevor wir das machen.“ (Schule_A_LK_AII, 17)

Dieses Protokollieren beschreibt LK_A als handhabbar „Viele wollen ja, dass es keine Zettelwirtschaft, alles ökonomisch, dass es jetzt nicht ein ellenlanges Ausfüllen ist.“ (Schule_A_LK_AII, 22) und als wichtig für den Überblick in der Arbeitsgruppe „Wir machen ja dieses Kurzprotokoll für uns, als Gruppe. Also wir gucken ja, wie geht es weiter, man gewinnt dadurch natürlich auch eine Richtung und eine Idee von einer Struktur, wie es weitergehen muss. Und wo es, wenn man das Ziel hat, dann weiß man noch nicht sofort, welche Schritte sich ergeben.“ (Schule_A_LK_AII, 25) LK_B sieht das Verschriftlichen als „Problem“ und beschreibt es als für sie unnötige Arbeit:

„Also ich finde dieses mit diesem systemischen Arbeiten, das ist, man verliert so ein bisschen das Kerngeschäft [...]. Das fällt echt hinten runter. [...] Und das ist echt ein, das ist echt ein Problem. Weil das, gute Ideen, die man hätte oder hat, die direkt auf den Unterrichtsinhalt bezogen werden, weil alles verschriftlicht werden muss und alles konzeptioniert und was weiß ich, das ist unnötige Zeit.“ (Schule_A_LK_BII, 59)

Sie ergänzt dazu: „Man macht es, aber einsehen tut man es jetzt nicht so ganz.“ (Schule_A_LK_BII, 75).

Dahingehend beschreibt LK_C: „Ja es kommt natürlich oft die Rückmeldung von den Lehrern die sagen, jetzt möchte ich einfach auch mal nur unterrichten. [...] Ich möchte aber auch ganz normal nur mal meinen Unterricht, meine ganzen Zettelchen zu Hause kontrollieren“ und das ist denke ich mal auch ein Verständnis, was dann auch jeder oder was jeder versteht, ne.“ (Schule_A_LK_CII, 81).

Jedoch ist die pädagogische Arbeitszeit, so SL_A, „[...] unstrittig. Das System Kollegen wählen mit anderen Kollegen ein selbstgewähltes Thema von systemischer Relevanz, das ist unstrittig. Aber die Zeitstruktur wird noch verhandelt.“ (Schule_A_SL_AII, 31).

Von Vorteil sieht SL_A in dem neuen Modell, 14-tägig à 135 Minuten zu arbeiten, „dass diese längere Arbeitszeit ein entspannteres Arbeiten möglich macht“ (Schule_A_SL_AII, 13). Nachteile sind SL_A zufolge der lange Zeitraum, der zwischen den pädagogischen Arbeitszeiten liegt: „Und dann ist es immer wieder schwer, anzuknüpfen und fortzufahren. Also das finde ich nach wie vor problematisch.“ (Schule_A_SL_AII, 13)

Bezüglich der Wahl eines Zeitmodells fragt sich SL_A

„ob da wirklich die systemischen Belange im Vordergrund gestanden haben oder ob es auch ein subjektives Wählen ist ‚Ich habe lieber alle zwei Wochen eine Konferenz als jede Woche‘. Und ja, es bestimmen eben viele Menschen in so einem System und sollten alle den systemischen Gedanken im Vordergrund stellen, es ist aber immer so die Frage, ob das auch so dann passiert.“ (Schule_A_SL_AII, 23)

LK_C sieht SL_A dahingehend als „total gesprächsbereit“ (Schule_A_LK_CII, 47) und fasst zusammen:

„Wir haben jetzt vereinbart, dass wir das jetzt, dieses neue System auch wieder ein halbes Jahr laufen lassen und dann wieder gucken, ist es sinnvoller, dreimal im Monat sich zu treffen und wirklich dann dreimal hintereinander, etwas kürzer. Weil wir haben schon gemerkt, wenn man sich dann trifft von Woche zu Woche, ist man sofort im Thema drin.“ (Schule_A_LK_CII, 45).

LK_A lobt ebenfalls das demokratische Klima an der Schule

„Es ist ja nicht so, dass [SL_A] sagt, wir machen das jetzt so, sondern hier ist wirklich Demokratie sehr groß, also was immer man gemeinsam entscheiden kann, wird auch gemeinsam entschieden. Dass das manchmal nicht so ist, ist klar im System“ (Schule_A_KL_AI, 88)

Auch LK_D nennt in diesem Zusammenhang: „Wir besprechen das, und gut ist. Und die Mehrheit siegt, so ist es. So und der Rest fügt sich. Das ist ganz einfach. So muss es auch sein, finde ich.“ (Schule_A_LK_DI, 151).

Zum Zeitpunkt des Interviews, also im Oktober 2013, wurde SL_A von den Kolleginnen und Kollegen rückgemeldet, „dass sie die längere Arbeitszeit favorisieren“ (Schule_A_SL_AII, 45). LK_C resümiert das Echo dahingehend: „Also es ist schon so, dass ein paar auch einsehen, der wöchentliche Rhythmus bringt uns was, wir bleiben im Thema drin und die Effekte für alle sind mehr.“ (Schule_A_LK_CIII, 35). SL_A nennt den Weg „einen mühsamen Prozess“ (Schule_A_LK_CIII, 35).

Das letzte und dritte Interview mit den Beteiligten wurde Ende Mai 2014 durchgeführt. Bis dahin tagte das Kollegium im Rahmen der pädagogischen Arbeitszeit in einem 14-tägigen Rhythmus à 135 Minuten.

Als positiv an der pädagogischen Arbeitszeit beurteilt LK_A den Blick auf das große Ganze“:

„Ich glaube, dass alle gemeinsam an viele Dinge denken. Oder auch, was ich gut finde ist, dass alle auch so ein bisschen an das große Ganze denken müssen. Das passiert ja schnell in einer Grundschule mit so vielen Kollegen, dass jeder so in seinem Klassenraum irgendwas ‚dödödö macht‘ und dann macht er die Tür zu und keiner weiß, was passiert hinter dieser Tür. Oder einfach an andere Sachen denken, das finde ich gut. So ist meine Idee von Schule, nämlich gemeinsam gestalten. Und das findet sich da durchaus wieder.“ (Schule_A_LK_AIII, 20)

Auch LK_C betont zudem, dass die „kollegiale Zusammenarbeit [...] dadurch gestärkt worden“ ist (Schule_A_LK_CIII, 25).

Im Interview mit LK_A zeigt sich jedoch eine deutliche Meinungsverschiebung hinsichtlich der pädagogischen Arbeitszeit. LK_A musste „ein bisschen zurückfahren“ (Schule_A_LK_AIII, 2):

„Also pädagogische Arbeitszeit, ich hatte ja auch gesagt, ich hätte mir einen Tag gewünscht, an dem wir immer alle bis vier Uhr da sind lieber, ne, das hätte ich ja noch besser gefunden. Die pädagogische Arbeitszeit finde ich nach wie vor sinnvoll. Was mich ein bisschen, wo ich mich ein bisschen zurückfahren musste war, dass diese pädagogische Arbeitszeit vorgesehen ist für systemische Ideen, Probleme, Projekte. Die muss man manchmal wirklich händeringend suchen. Also da finde ich dürfte man, also wäre mein Wunsch, das doch auch einmal so auf Jahrgangsjahre auszuweiten, wo man wirklich was für die praktische Arbeit von hat. Nur systemisch finde ich schwierig. Also wenn man nur systemisch bleibt. Weil dann hat zwar das große Ganze, was natürlich im Blick sein muss, wo auch das ruhig auch einfließen kann, aber das steht so im Vordergrund, dass so, wie gesagt, die Praxis an der Basis, die wird da ja gar nicht umgesetzt.“ (Schule_A_LK_AIII, 2)

Ähnlich äußert sich auch LK_B:

„Die Inhalte bei den Konferenzen sind nötig, bestimmt, aber es ist immer noch so, dass ich meine, dass die Unterrichtsvorbereitung oder das, was man eigentlich für den Unterricht tun möchte, wo man eigentlich Spaß dran hat, dann zu kurz kommt. Weil ich setze mich auch mittwochs jetzt nicht nach der Konferenz zu Hause noch mal hin und mache irgendetwas für den Unterricht. Und das kommt eigentlich weder den Kindern zugute noch mir selber. Muss ich nicht haben eigentlich.“ (Schule_A_LK_BIII, 3)

LK_D vertritt einen ähnlichen Standpunkt und äußert sich: „Danach war ich in der Sportgruppe, war eigentlich auch eine wichtige Sache, aber ich weiß nicht, ob man das nicht auch, ja, nebenbei hätte machen können, weiß ich nicht.“ (Schule_A_LK_DIII, 9). LK_B fragt sich nach dem Sinn des systemischen Arbeitens: „den Sinn dieses systemischen Arbeitens in dem Umfang sehe ich noch nicht so, überzeugt mich noch nicht so“ (Schule_A_LK_BIII, 15). Gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen sieht sie hingegen als „wichtiger als jede Woche das zu machen“ (Schule_A_LK_BIII, 31). Die Inhalte der pädagogischen Arbeitszeit

empfindet LK_B zwar „auch bestimmt nicht unwichtig“ (Schule_A_LK_BIII, 39), findet es jedoch „wichtiger, du es macht einfach mehr Spaß, es ist motivierender, wirklich das zu machen, was ich in dem Moment an Unterrichtsreihen brauche. Und es ist nicht hilfreich für den eigentlichen Unterricht“ (Schule_A_LK_BIII, 39). „Man muss“, so LK_B weiter, „da zumindest so von profitieren, dass man auch das Gefühl hat, das bringt mir jetzt auch was, ja. Und das habe ich auch nicht [...]“ (Schule_A_LK_BIII, 57). LK_D macht ihren Standpunkt deutlich, indem sie aussagt, dass sie „hier und da“ (Schule_A_LK_DIII, 27) aus der pädagogischen Arbeitszeit einen Nutzen zieht, „aber jetzt, also generell kann ich das für mich nicht sagen“ (Schule_A_LK_DIII, 27). Weiter betont sie: „Also es ist viel, finde ich, [...] was nicht direkt mit dem Unterricht zu tun hat. Und ich bin vielleicht altmodisch, aber man könnte die Zeit vielleicht besser nutzen, wenn man direkt für den Unterricht was macht.“ (Schule_A_LK_DIII, 5). LK_D formuliert ihren Wunsch: „Das fände ich gut, wenn wir so etwas dann hätten“ (Schule_A_LK_DIII, 19). Die Kooperation in ihrer Fachgruppe Deutsch nennt LK_D hingegen „super, das ist total klasse“ (Schule_A_LK_DIII, 33). LK_C konstatiert in diesem Kontext: „Es gibt Jahrgangsstufen, die wollen, wo es aber, zeitliches Management wirklich sehr schwierig ist.“ (Schule_A_LK_CIII, 41) Dafür, so LK_C, fehle „es einfach an den strukturellen Möglichkeiten“ (Schule_A_LK_CIII, 45).

Das Statement von LK_C lässt eine mögliche Verschiebung der inhaltlichen Themen erahnen:

„Ja, das ist jetzt in Diskussion, ne. Also Schulentwicklungsthemen soll es weiter geben, davon haben wir aber jetzt viele erledigt. Da wäre jetzt noch so etwas wie Schulprogramm erneuern, Homepage-Gruppe muss sich nochmal wieder finden und da nochmal dranbleiben. Und man hört jetzt in Zeiten der Inklusion schon den Wunsch der Kollegen, da noch einen Puffer einzubauen, wo sich dann Jahrgangsteams treffen können. Das wäre aber dann mehr was zur Sicherung oder zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts in Zeiten der Inklusion und vielleicht ein bisschen weg von so Schulentwicklungsthemen.“ (Schule_A_LK_CIII, 15)

Die Aussage macht deutlich, dass Schulentwicklungsvorhaben klarer Fokus der pädagogischen Arbeitszeiten sind. Auf Wunsch der Kolleginnen und Kollegen wird jedoch eine Verschiebung hin zu unterrichtlichen Themen diskutiert.

Zum veränderten Rhythmus der pädagogischen Arbeitszeit zieht SL_A wie folgt Bilanz :

„Es hat sich aus meiner Sicht erwiesen, dass durch den veränderten Rhythmus, nämlich nicht mehr wöchentlich eine pädagogische Arbeitszeit einzurichten sondern alle 14 Tage, dass dadurch immer viel mehr regelungsbedürftige Dinge mit in die Konferenzen müssen, als wenn sie wöchentlich gearbeitet würden. Und dadurch ist der eigentlich von den Kolleginnen genannte Vorteil, nämlich

man hätte dann mehr Zeit für die PA, eigentlich hat sich komplett umgewandelt, weil immer so viel vom operativen Geschäft zu besprechen ist, dass das gar nicht dazu geführt hat, dass man mehr Arbeitszeit hatte und ganz im Gegenteil wieder zum Tragen kommt dieser 14, diese 14-tägige Pause dazwischen bzw. wenn dann noch was Besonderes anliegt und es fällt einmal auf eine vierwöchige, dass die Arbeit aus meiner Sicht längst nicht so effizient war und stringent war wie in dem ersten halben Jahr.“ (Schule_A_SL_AIII, 3)

Aus dieser Äußerung wird deutlich, dass der veränderte Rhythmus der pädagogischen Arbeitszeit SL_A zufolge zu Einbußen in der Effizienz und Produktivität geführt hat. Durch den größeren zeitlichen Abstand zwischen den pädagogischen Arbeitszeiten ergaben sich „regelungsbedürftige Dinge“, die wiederum Zeit kosteten.

Auch LK_B merkt an, dass die pädagogische Arbeitszeit zu kurz kommt, „weil eben so viele andere Termine dazwischen sind“ (Schule_A_LK_BIII, 7). „Durch die ganzen Feiertage, durch die Ferien, also wir haben das Gefühl, wir [...] kommen trotzdem wenig zu den PA-Sachen so.“ (Schule_A_LK_BIII, 3). Auch LK_C verbucht durch den veränderten Rhythmus – nicht mehr fast wöchentlich, sondern 14-tägig zu kooperieren – eine Abnahme der Effizienz der pädagogischen Arbeitszeit:

„Und wir haben gemerkt, dass dadurch, dass wir uns nicht mehr fast jede Woche treffen, wir fast nur noch im Plenum zusammensitzen und quasi die PAs deutlich zurück, zeitlich zurückgestellt werden, dass man teilweise nur noch eine halbe Stunde Zeit hat. Und dann alle zwei Wochen... Und wir haben längst nicht so viel geschafft wie in dem fast wöchentlichen Rhythmus vorher.“ (Schule_A_LK_CIII, 5)

LK_D ist anderer Auffassung und betont:

„Nee, also ich glaube nicht, dass wir vorher mehr geschafft haben. Nein, das meine ich jetzt so. Nein und das ist einfach, ich meine, die Konferenzen dauern immer länger, weil ja, Punkt Verschiedenes, erstens, zweitens, drittens, viertens, der hat das und [...] dies und jenes und dann bleibt einem nicht mehr so viel Zeit.“ (Schule_A_LK_DIII, 99)

Vielleicht, so LK_C, war aber „die Erwartungshaltung etwas zu hoch“ (Schule_A_LK_CIII, 11), weil „man kann jetzt auch nicht erwarten, dass wir jedes halbe Jahr so zwei Riesenprojekte raushauen“ (Schule_A_LK_CIII, 9), dennoch „muss man aber insgesamt feststellen, wir schaffen eindeutig weniger in den PAs“ (Schule_A_LK_CIII, 9). Deshalb sein Plädoyer: “wieder zu diesem fast wöchentlichen Rhythmus zurückzukehren, dann wirklich nur 20 Minuten ‚Was gibt’s Neues? Was gibt’s organisatorisch zu besprechen?‘ Und dann kontinuierlich mehr Zeit haben in den PAs“ (Schule_A_LK_CIII, 11).

Für die systemische Arbeit findet LK_A die Zeit als „zu umfangreich“ und würde sich wünschen, „dass sich das so ein bisschen mehr verzahnt mit der Praxis“

(Schule_A_LK_AIII, 10), weil sie glaubt, „dass man diese Zeiten auch dann mit den Kollegen besser Absprachen treffen oder ganz andere Themenfelder bearbeiten kann“ (Schule_A_LK_AIII, 54). Dann wäre sie bereit, auch länger und öfter im Rahmen der pädagogischen Arbeitszeit zu arbeiten. Sie würde die Zeit gerne „splitten, also systemisch und praktisch arbeiten“ (Schule_A_LK_AIII, 68). Nach wie vor wünscht sich LK_A „einen Tag in der Woche verbindlich für alle Lehrer bis 16 Uhr, das ist mein Wunsch“ (Schule_A_LK_AIII, 54).

Hier sieht sich SL_A in einem inneren Konflikt, weil im Kollegium „nicht systemisch beurteilt wird, sondern auf der Grundlage von persönlichen Interessen“ (Schule_A_SL_AIII, 65).

„Ich weiß nicht so richtig, ob die Argumentationen der Kolleginnen wirklich dem System geschuldet sind oder auch viel den persönlichen Interessen ‚Ich habe lieber alle 14 Tage eine Konferenz als wöchentlich‘. Und ich weiß noch nicht so richtig, wie ich damit umgehe. Weil ich das einfach ganz schwierig finde. Ich kann es ihnen nicht absprechen und ich sehe aber allein in der Bilanz dessen, was in diesem ersten Halbjahr fertig geworden ist und das, was jetzt fertig geworden ist.“ (Schule_A_SL_AIII, 7)

LK_C dahingehend: „Quintessenz aus Sicht der Lehrer ist natürlich schöner, du hast alle zwei Mittwoche frei. Aus Sicht von Schulleitung [...] kommt da deutlich weniger bei rum“ (Schule_A_LK_CIII, 5). LK_C zieht in Erwägung: „Und ich bin mittlerweile auch der Meinung, da muss Schulleitung auch einfach mal einen Weg vorgeben und sagen ‚So ist es dann einfach‘, ne.“ (Schule_A_LK_CIII, 35).

LK_C sieht das Problem in der Zeitstruktur u.a. in Arbeitszeit: „Aber das wird ganz schwierig und vor allem, weil ja auch die, ja die Stundenvolumen der einzelnen Kollegen, wir haben ja kaum Vollzeitkräfte. Ich glaube, wir haben drei oder vier Vollzeitkräfte. Alle anderen machen in abgespeckter Form Teilzeit.“ (Schule_A_LK_CIII, 35).

Für SL_A stellt sich die Frage, welche Rolle sie in diesem Prozess einnimmt. Für die Konferenz zum Schuljahresende 2013/14, in der über den endgültigen Rhythmus entschieden wird, nimmt sich SL_A eine erneute Auflistung der Arbeitsergebnisse vor und stellt sie den Arbeitsergebnissen im vorigen Rhythmus` gegenüber:

„Ich habe ja damals, als das letztendlich von den Kollegen gekippt wurde, habe ich eine Auflistung dessen gemacht, was wir in dem Jahr alles geschafft haben. Und das war wirklich völligst überzeugend. Nur haben die Kollegen gesagt, das schaffen wir aber genau so, wenn wir den 14-tägigen Rhythmus haben. Und jetzt mache ich das gleiche noch einmal und jetzt werden die Spalten sehr unterschiedlich gefüllt sein. Aber ich glaube auch es hat mit der Sachebene nichts zu tun. Ich kann da argumentieren, wie ich will, es wird immer, ja, dann hatten wir viel zu organisieren und wir sind vielleicht nicht so, also es ist ganz unbefriedigend auch, wirklich unbefriedigend für mich an dem Punkt. Sonst finde ich das alles eigentlich, so, wie ich mir das vorgestellt habe, läuft das jetzt

gut, aber an dem Punkt stößt so das demokratische Vorgehen ein wenig auch an die Grenzen, weil die Menschen sich ja gegen ihre eigene Freizeit entscheiden müssen.“ (Schule_A_SL_AIII, 75)

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen hält SL_A am interessen geleiteten Arbeiten fest und hält dies für eine wichtige Gelingensbedingung für ihre Schule:

„Also die Struktur wirklich von vornherein zu sagen, da sind diese Gruppierungen, die arbeiten an frei gewählten Themen und auch mit frei gewählten Kollegen halte ich immer noch für eine ganz gute und ganz wichtige und in unserem System auch für eine bessere als das Jahrgangsteam, weil es solche Befindlichkeiten wie „von Kollegin x kann ich nicht profitieren“ und „die Arbeit macht für mich nicht viel Sinn“ – das gibt es einfach. Das ist nicht wegzudiskutieren. Es lässt sich aber auch kein Grundverständnis von Unterricht implementieren. Also es ist ein Trugschluss aus meiner Sicht zu denken, wir machen das Thema, stellen zehn Regeln [...] auf, unterschreiben alle und damit wäre das geschafft. Es ist wirklich kurz gedacht. Also so einfach macht das Kollegin x und Kollegin y das nicht zu ihrem Ding. Da gibt es ganz andere Beharrungstendenzen. Und, also ich glaube, dass interessen geleitete Arbeit ein ganz wesentlicher Faktor ist.“ (Schule_A_SL_AIII, 21/45)

Auch die Dokumentationsform der Stellwand hat sich als gewinnbringend erwiesen:

„Und aber auch die Struktur, die Stellwand in der, im Lehrerzimmer dafür zu nutzen, zu sagen, wann stellt wer was vor oder wann geht was in welches Mitwirkungs gremium ist auch ein gutes Steuerungsinstrument. Und also das hat sich als gut erwiesen. Und auch diesen Blick dafür zu schärfen, dass irgendwann die Mitwirkungs gremien da mitgenommen werden, dass es darin mündet, dass es nie eigentlich nur darin mündet, eine persönliche Absprache zwischen drei Kolleginnen zu treffen, also das hat sich auch als gut erwiesen.“ (Schule_A_SL_AIII, 27-31)

Anders als bei der Stellwand hat sich das Protokollieren als „nicht immer sinnig“ (Schule_A_SL_AIII, 37) herausgestellt. Dies hat zu Folge, dass ein ökonomisch handhabbarer Protokollbogen entwickelt wurde, der jedoch „mit Widerständen behaftet“ (Schule_A_SL_AIII, 37) ist. So nicht bei LK_A. Sie sieht das Protokollieren als „gute Sache“ (Schule_A_LK_AIII, 34) und „überhaupt kein Problem“ (Schule_A_LK_AIII, 40) und findet es sinnvoll, sich „sich selber [zu] sortieren. Sonst lässt man sich so laufen. Man kommt auch leicht bei solchen Sachen von Hölzchen auf Stöckchen“ (Schule_A_LK_AIII, 36). Auch hinsichtlich der Zeitlücken zwischen den pädagogischen Arbeitszeiten sieht LK_A ein Protokollieren als sinnvoll: „weil manchmal hast du drei, vier Wochen dazwischen, je nach dem, wenn eine Gruppe was vorstellt, fällt deine Mannschaft schon mal aus oder es fällt sowieso was aus, ne.“ (Schule_A_LK_AIII, 42).

Zum Schluss bringt SL_A ihre Wünsche auf den Punkt:

„Also ganz klar würde ich mir den wöchentlichen Rhythmus zurückwünschen. Ganz klar. Und noch mehr würde ich mir eigentlich einen Präsenztage wünschen, aber das ist überhaupt nicht vermittelbar. Das müsste politisch nach vorne getragen werden, dringend. Und in Zeiten jetzt der Inklusion, wo wir auch noch Gespräche mit Therapeuten ja ständig jetzt auch mit integrieren müssen, wäre, es würde so viel Sinn machen zu sagen, so, wir sind an dem und dem Tag bis 16 Uhr da und da legen wir diese Termine und innerhalb dieser Zeit findet auch noch eine pädagogische Arbeitszeit oder eine Konferenz statt. Das würde die Arbeit so sehr erleichtern. Aber ich sehe das weit und breit nicht. Also diese Unterstützung politischerseits gibt es nicht. Also es wird unglaublich viel an Innovation erwartet, man weiß, dass es da auch gewissen Tendenzen gibt, diese Arbeitszeiten nicht unbedingt in

der Schule, ich will ja gar nicht sagen, dass die Kollegen zu wenig arbeiten, aber die Einsicht, dass sie die hier zu arbeiten haben, ist mit Widerständen verbunden, die ich nicht aufgelöst kriege.“ (Schule_A_SL_AIII, 51)

7.1.2 Fall II: Grundschule B

Die Datengrundlage der Fallbeschreibung der Schule B bilden insgesamt drei Interviews mit der Schulleitung, jeweils drei Interviews mit den Lehrkräften A, B und D, zwei Interviews mit Lehrkraft C sowie Gesprächsprotokolle, der Schulentwicklungsbericht sowie der Internetauftritt der Schule. Die Interviewerhebung an Schule B fand im Zeitraum zwischen Juli 2013 und Juni 2014 statt.

7.1.2.1 Schulporträt

Schule B ist eine offene Ganztagsgrundschule in staatlicher Trägerschaft und liegt am Rande einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen. Insgesamt lernen ca. 290 Schülerinnen und Schüler in 14 Klassen an der Schule. Seit 2005 wird Schule B von Schulleitung B geführt. Die Schule hat zwei Schulstandorte, die fußläufig voneinander entfernt sind. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung verkleinerte sich Schule B von einer Vierzügigkeit auf eine Dreizügigkeit, angefangen im ersten Jahrgang. Zum Kollegium gehören 17 Lehrerinnen und Lehrer, eine Sonderpädagogin, eine Lehramtsanwärterin und eine sozialpädagogische Fachkraft. Die vier befragten Lehrkräfte sind im Alter zwischen 35 und 55 Jahren, von denen eine Lehrkraft in Vollzeit (28 Stunden/Woche) und drei in Teilzeit (18, bzw. 23 und 24 Stunden/Woche) arbeiten. Die Dienstjahre der befragten Lehrkräfte an der Grundschule liegen zwischen 7 und 37 Jahren.

7.1.2.2 Kurzbeschreibungen

Schulleitung B

„Ich bestehe nicht immer auf das Aussitzen dieser Zeit. Wichtig ist mir, dass da zusammengearbeitet wird, kooperiert wird.“ (Schule_B_SL_AII, 5)

SL_B ist Ende 40 und seit 2005 Schulleitung an Schule B. Neben ihrer Schulleitungstätigkeit erteilt SL_B elf Stunden pro Woche Unterricht. SL_A baut im

Hinblick auf Unterrichtsentwicklung auf ihren Erfahrungen auf, entwickelt sich gerne weiter und probiert neue Sachen aus.

Zu Beginn ihrer Schulleitertätigkeit gab es keinerlei Kooperationsstrukturen an der Schule, jedoch eine gut funktionierende freiwillige Arbeitsstruktur unter Jahrgangsteams sowie interessenorientierte Arbeitsgruppen. Mit dem Schuljahresbeginn 2011/12 führte SL_A eine wöchentliche Kooperationszeit im Kollegium ein, die fest im Stundenplan verankert ist und in der die bisher stattfindenden Dienstbesprechungen und Konferenzen aufgehen.

Lehrkraft A

„[Die Kooperationszeit] ist sinnvoll, aber [...] ich könnte ich mir den Termin auch mal klemmen – also ist mir auch viel.“ (Schule_B_LK_AI, 50)

LK_A ist 46 Jahre alt und Klassenlehrerin einer vierten Klasse. Sie ist seit 20 Jahren an Schule B und arbeitet Teilzeit mit 23 Stunden pro Woche. Unterrichtsentwicklung heißt für sie regelmäßige Unterrichtsvorbereitung und -reflexion, um entsprechend ihren Unterricht weiterzuentwickeln. Sie sieht sich selbst als fortschrittliche Lehrerin und tauscht sich mit ihren Jahrgangskolleginnen und -kollegen viel über Unterricht aus. Der Kooperationszeit steht sie zwar offen gegenüber, sieht sie aber durchaus kritisch. Auf der einen Seite sieht sie die Zeit, im Team zu arbeiten, als positiv. Auf der anderen Seite führen die Pflichtthemen oftmals dazu, dass wenig Zeit übrig bleibt, um im Team zu arbeiten. Des Weiteren ist die wöchentliche Kooperationszeit in ihren Augen ein Mehraufwand, der vielleicht durch unregelmäßigere Treffen oder Treffen nach Bedarf vermindert werden könnte.

Lehrkraft B

„Wir sehen uns ja durch die Kooperationszeit dann schon immer noch mal. Dafür ist das wirklich sehr gut, dass wir die haben.“ (Schule_LK_BII, 82)

LK_B ist Ende 50 und arbeitet seit 37 Jahren an Schule_B, zurzeit mit 28 Stunden in Vollzeit. Sie ist Klassenlehrerin einer vierten Klasse und versteht unter Unterrichtsentwicklung, dass Unterricht „nie stehen bleibt“ (Schule_B_LK_BI, 23) und sich immer weiterentwickelt.

LK_B sieht sich selbst als kooperationsbereite Lehrkraft und steht der Kooperationszeit sehr positiv gegenüber. Sie erhält durch die Zusammenarbeit viele Anstöße zum Weiterdenken und Ideen für ihren Unterricht. Auch hinsichtlich der zwei Schulstandorte sieht LK_B in der Kooperationszeit eine Möglichkeit, sich zu treffen und auszutauschen.

Lehrkraft C

„Also ich fand diese Koop-Zeiten sehr gut. Andererseits ist es jetzt eben schwierig dadurch, dass ich Mutter bin von einem Kleinkind, dass ich merke, und [...] bin jetzt genauso in diesem Dilemma.“ (Schule_B_LK_CI, 41)

LK_C ist Mitte 30 und seit sieben Jahren an Schule B. Vor ihrer Elternzeit war LK_C Vollzeit mit 28 Stunden pro Woche beschäftigt. Seit ihrer Rückkehr aus der Elternzeit arbeitet LK_C mit 14 Stunden pro Woche und ist Klassenlehrerin einer vierten Klasse. Bezüglich der Kooperationszeit sieht sich LK_C in einem „Dilemma“: Zum einen sieht sie die Kooperationszeit als gewinnbringend, zum anderen sieht sie sich als Mutter und Teilzeitkraft nicht mehr in der Lage, die Arbeit in der Form zu stemmen wie als Vollzeitkraft. Aus diesem Grund hat sich LK_C in der Schule für ein Konzept zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf stark gemacht, um Teilzeitkräfte zu entlasten. LK_C bezeichnet es schwierig und frustrierend, wenn die Kooperationszeit nicht effizient genutzt wird.

Lehrkraft D

„Ich finde es besser, man trifft sich einmal in der Woche und [...] hat dann die Möglichkeit, auch wenn diese Kooperationszeit zu Ende ist, danach noch zu reden, wenn man will.“ (Schule_B_LK_DI, 50)

LK_D ist Mitte 50 und arbeitet mit 18 Stunden als Teilzeitkraft. Sie ist seit 22 Jahren an der Grundschule B und ist zurzeit Klassenlehrerin einer ersten Klasse. Unter Unterrichtsentwicklung versteht LK_D die Anpassung des Unterrichts auf die aktuellen Bedürfnisse und bezieht in ihrer Weiterentwicklung von Unterricht die Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen mit ein. Von der Kooperationszeit profitiert LK_D sehr, da sie mit ihrem Jahrgang am Standort allein ist und der Austausch im Jahrgangsteam aufgrund dessen selten stattfindet. Die Kooperationszeit bietet LK_D daher einen Rahmen, sich mit den Jahrgangskolleginnen und -kollegen auszutauschen. LK_D würde sich lieber noch

eine feste Zeit im Jahrgangsteam für die konkrete Planung und Vorbereitung von Unterricht wünschen.

7.1.2.3 Strukturen der Unterrichtsentwicklung

An Grundschule B haben sich die Lehrerinnen und Lehrer im Schuljahr 2008/09 dazu entschieden, sich im Rahmen der Unterrichtsentwicklung mit dem damals neuen Lehrplan für das Fach Mathematik intensiver auseinanderzusetzen. Im Frühjahr 2009 wurde Grundschule B Kooperationsschule im Projekt PIKAS. Von Beginn des Unterrichtsentwicklungsschwerpunktes an übernahm eine Lehrkraft aus dem Kollegium die Aufgabe der „Expertin“. Sie kooperierte mit einer externen Moderatorin des Projektes PIKAS, erprobte regelmäßig in ihrem eigenen Unterricht neue Unterrichtseinheiten und -materialien, veränderte diese bei Bedarf und stellte sie dem Gesamtkollegium vor (vgl. Schulentwicklungsbericht_B, 20).

Bis dato herrschten an Schule B keine systematischen Kooperationsstrukturen, vielmehr wurde „in den Konferenzen erarbeitet oder unter sich. Die [Lehrkräfte] haben dann ausgemacht, wann sie sich treffen. Es gab jetzt aber auch keine feste Konferenzstruktur oder Planung im Schuljahr“ (Schule_B_SL_BI, 41). SL_A hatte „das Gefühl, dass da auch immer ganz intensiv gearbeitet wurde bis dahin. [...] Aber so eine Arbeitsstruktur, die war schon immer gut hier an der Schule (Schule_B_SL_BI, 43).“ Ähnlich beschreibt es LK_A:

„Also Zusammenarbeit hat es immer gegeben. Das heißt, die Kollegen haben sich entweder mal in der Schule zusammengesetzt, hab ich auch gemacht mit Kolleginnen. Oder man hat sich privat getroffen und hat was vorbereitet oder man hat auch mal letztendlich mal am Wochenende mal eine halbe Stunde telefoniert, hat telefonisch irgendwas geklärt. Also Zusammenarbeit hat sicherlich immer stattgefunden.“ (Schule_B_LK_AI, 44)

Auch LK_B blickt zurück und beschreibt:

„Wir haben uns wirklich dann einmal, wir setzen uns zusammen und planen das. Also das war nie eine feste Zeit, sondern das haben praktisch die Kollegen immer unter sich ausgemacht, wann sie sich da getroffen haben. [...] Das hat gut geklappt, ja, das hat gut geklappt. Kommt natürlich ja immer auf die Kollegen an, die man gerade hat.“ (Schule_B_LK_BI, 29)

„Das lief“, so LK_C, „in einigen Jahrgängen sehr gut, da haben die das prima bewältigt bekommen zwischen den zwei Standorten auch gut zu kooperieren“ (Schule_B_LK_CI, 35). Auch LK_D berichtet von einer positiven Zusammenarbeit:

„Also ich hatte das Gefühl, dass wir da mehr Zeit hatten um eben Dinge untereinander auszutauschen, um Erfahrungen untereinander auszutauschen, Hospitationen zu machen, aber auch mehr Freiräume für so musische Dinge.“ (Schule_B_LK_DI, 30)

Im Rahmen der Mitarbeit im Projekt PIKAS wurde dann verstärkt in Jahrgangsteams gearbeitet, indem bestimmte Bereiche des Mathematikunterrichts erarbeitet wurden. Es ging dabei um Leistungsfeststellung und gute Lernaufgaben, die im Jahrgang geplant und auch erprobt und werden sollten. „Also es ist schon verstärkt in Teams gearbeitet worden. Ich glaube schon, dass wir dadurch Teamarbeit in diesem Zeitraum noch einmal ein bisschen etabliert haben.“ (Schule_B_SL_BI, 49)

PIKAS und weitere Vereinbarungen machten es SL_B zufolge erforderlich, sich regelmäßig im Kollegium zu treffen und die Arbeit zu reflektieren, um den Unterrichts- und Schulentwicklungsprozess kontinuierlich und nachhaltig weiter zu entwickeln. So wurde mit dem Schuljahresbeginn 2011/12 eine wöchentliche Kooperationszeit des Kollegiums eingeführt, die fest im Stundenplan aller Kollegen verankert ist und in der die bisher stattfindenden Dienstbesprechungen und Konferenzen aufgehen (vgl. Schulentwicklungsbericht_B, 25). SL_B plant gemeinsam mit der Steuergruppe

„zu Beginn des Schuljahres das erste Halbjahr durch. ‚Wann finden die Kooperationszeiten statt? Wann finden an diesen Tagen andere Dinge statt?‘ Darauf haben wir uns mit dem Kollegium geeinigt, dass außerschulische Dinge [...] dafür werden die Mittwoche genutzt, weil das schon der feste Termin ist, zu dem sich Kollegen schon die Zeit freihalten. Dann kann natürlich nicht noch Kooperationszeit stattfinden. Und so nehmen wir dann die Planung für das gesamte Halbjahr vor, legen das auch den Kollegen dann vor, damit sie langfristig planen können.“ (Schule_B_SL_BI, 71)

Zwei Tage im Voraus wird per Aushang zur Kooperationszeit eingeladen. Findet die Kooperationszeit als Konferenz statt, erfolgt die Einladung fristgemäß eine Woche vorher. „Innerhalb dieser Kooperationszeit, je nachdem, welches Thema wir gerade bearbeiten, arbeiten Kollegen arbeitsteilig in fachbezogenen interessengeleiteten Gruppen oder in Jahrgangsteams zusammen“ (Schule_B_SL_BI, 55).

Der zeitliche Ablauf der Kooperationszeit gestaltet sich wie folgt:

„Wir haben meistens einen Eingang. Dass unsere [SL] dann allgemeine Dinge sagt die für uns wichtig sind oder wir ein bestimmtes Thema bearbeiten. Und dann besteht hinterher noch Zeit im Team zu arbeiten. Wenn vorher nichts Allgemeines anliegt, dann arbeiten wir die komplette Zeit im Team.“ (Schule_B_LK_AI, 30)

Die wöchentliche Kooperationszeit findet im Anschluss an die 5. Stunde statt im Rahmen von 1 ½ Stunden. Diese Zeit hat SL_B vorgegeben, „weil ich mir eine Zeit ausgeguckt habe, in der ich den Stundenplan so gestalte, dass alle auch gleichzeitig Unterrichtsende haben“ (Schule_B_SL_BI, 63) Neben des zeitlichen Aspektes hat SL_A für die notwendigen räumlichen Rahmenbedingungen gesorgt, d.h. „in der Raumplanung zu gucken, dass wir Räume blocken für Arbeit von Kollegen in dieser

Zeit“ (Schule_B_SL_BI, 69), da, so SL_B, die Kolleginnen und Kollegen „Ruhe für sich“ (Schule_B_SL_BI, 71) brauchen.

Eingeführt wurde die Kooperationszeit mit einem konkreten Arbeitsauftrag, sich fachbezogen in Arbeitsgruppen zusammenzufinden und eine Bestandsaufnahme des Unterrichts an Grundschule B zu machen, d.h. konkret „Wie wird Unterricht gestaltet? Welche Aussagen im Schulprogramm haben wir dazu?“ (Schule_B_SL_BI, 97). Dafür hat SL_A die „Fächer ausgeschrieben und die [Lehrkräfte] haben sich zugeordnet. Sie haben geguckt, in welchem Fach würde ich im Moment gerne arbeiten. [...] Mein Ziel war es überhaupt erst einmal so ein Thema zu finden, an dem Kollegen arbeiten können.“ (Schule_B_SL_BI, 99)

So lag die inhaltliche Planung der Kooperationszeiten des ersten Schulhalbjahres 2011/12 auf der Überarbeitung von Konzepten in den Fächern Deutsch/Lesen, Mathematik/PIKAS, Englisch und Sport. Dazu gehörten aktuelle fachdidaktische Aussagen zum Fach, der schuleigene Arbeitsplan, diagnostische Verfahren, Maßnahmen der individuellen Förderung, Grundsätze zur Leistungsbewertung und -beobachtung, Beschreibung möglicher Kooperationen mit außerschulischen Partnern sowie die Planung einer kollegialen Hospitation zur Umsetzung des Leitbildes „Guter Unterricht“ in den oben genannten Fächern (vgl. Schulentwicklungsbericht_B, 27).

Im Zuge dieser Konzeptarbeit für die einzelnen Fächer „haben wir unsere Arbeitsformen dann geändert. Wir haben dann in Jahrgangsteams gearbeitet“ (Schule_B_SL_BI, 101). „Das fanden“, so LK_A „dann die Kollegen auch wesentlich besser, weil sie gesagt haben ‚Das bringt uns dann ja auch was für unsere Arbeit, Arbeitserleichterung‘ und dann waren die eigentlich hocheifrig und haben gesagt ‚Das finden wir dann jetzt auch ganz gut““ (Schule_B_LK_AI, 76).

Neben der Kooperationszeit gibt es

„ich will mal sagen, die flexiblen, die nicht vorgegebenen Kooperationen zwischen einzelnen Kollegen, die gar nicht immer in Jahrgangsteams zusammen sind, sondern so einfach gut zusammenarbeiten und sich ergänzen und beraten und austauschen. Es gibt gut funktionierende Jahrgangsteams, die auch flexibel miteinander planen oder tagen, wenn sie es für nötig halten und miteinander kooperieren (Schule_B_SL_BI, 55).

Das erste Interview an Schule B fand im Juli 2013 statt, also 2 Jahre nach Einführung der Kooperationszeit.

LK_A beschreibt die inhaltliche Arbeit in ihrer Jahrgangsguppe des vierten Jahrgangs wie folgt:

„Ja das wir zum Beispiel gemeinsam besprechen wenn wir ein neues Thema angehen in Mathematik: Wie fangen wir das an? Welche Dinge wollen wir bearbeiten? Wie soll hinter eine Arbeit aussehen? Dann besprechen wir das und einer bearbeitet das dann zu Hause am PC, stellt die Arbeit also zusammen. So dass dann nicht immer jeder für seine Klasse was machen muss sondern die Arbeit dann vielleicht mal auf den einzelnen verlagert wird und dann hat man letztendlich auch ein bisschen Arbeitsentlastung und das Material wird ja von allen zusammengetragen. Jeder sucht dann in seinen Sachen, was brauch ich zu dem Thema, auch speziell jetzt zum Beispiel im Sachunterricht, ne. Da hat man dann viel mehr Auswahl, jeder hat was zu dem Thema oder der eine hat vielleicht mal gar nichts zu dem Thema und profitiert von den anderen, das ist eigentlich ganz gut. Setzt natürlich auch ein bisschen voraus, dass die Kollegen die Fächer auch alle unterrichten. Wir haben in unserem Team manchmal den Fall, dass eine Kollegin dann das Fach gar nicht unterrichtet, aber die sind dann doch so flexibel, das sie sagen, ich arbeite jetzt trotzdem daran mit, auch wenn das nicht mein Fach ist.“ (Schule_B_LK_AI, 32)

Diese Arbeit bewertet LK_A als „sehr gut, dass ich da also sehr zufrieden bin“ (Schule_B_LK_AI, 56) und bewertet Folgendes LK_A an der Kooperationszeit als positiv:

„Was sich geändert hat durch die Kooperationszeit, man hat jetzt mehr Zeit sich mit Kollegen auszutauschen. Speziell im Team, das klappt in meinem Team sehr gut. Vorher musste so was häufig dann auch mal zwischen Tür und Angel stattfinden. Man hat dann auch die Klassenarbeiten eher so für sich gestaltet. Wir versuchen das jetzt einheitlicher hinzubekommen.“ (Schule_B_LK_AI, 25)

LK_D sieht einen Grund für die gut funktionierende Zusammenarbeit in ihrem Jahrgang in der interpersonellen Beziehung im Team. So hört LK_D

„schon mal von einzelnen Kollegen, die sagen ‚Ja bei euch im Team läuft das so gut, aber bei uns sind dann einzelne, die haben eigentlich gar keine Lust und die bringen dann keine Sachen mit und die wollen nur das es schnell zu Ende ist, weil es wieder der Mittwoch ist und weil es dann lange dauert. Die bringen dann nur schnell irgendwelche fertigen Sachen mit, aber wir haben gar nicht so richtig Zeit uns auszutauschen‘. So das Übliche.“ (Schule_B_LK_AI, 40)

Hier sieht LK_A die zwischenmenschliche Ebene als eine elementare Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit:

„Ja das Problem sehe ich immer im Kollegium, das ist aber jetzt mehr allgemein gesprochen. Es passt nicht immer bei allen Kollegen, die zusammenarbeiten und darin liegt auch ein bisschen ein Problem. Weil manche sind ein bisschen engagierter und manche wollen das eher auf dem schnellen Wege machen und da ist ganz schwer das so hinzukriegen, weil man ist ja im Team festgelegt.“ (Schule_B_LK_AI, 58)

Weiter äußert sie sich: „Also das Kollegium ist nicht immer begeistert, weil das ist natürlich jeden Mittwoch“ (Schule_B_LK_AI, 46) und beschreibt den Mittwoch als Mehraufwand in den Augen vieler Kolleginnen und Kollegen:

„Und viele Kollegen – man unterhält sich im Kollegium – viele Kollegen, die sagen das aber auch nicht offen, sind schon der Meinung, dass jeder Mittwoch viel ist, weil es ist mal eine Konferenz, mal ist es eine Koop-Zeit. Wir haben ja jetzt auch die Regelung unter Berücksichtigung von Beruf und Familie, dass Teilzeitkräfte mal bei einer Koop-Zeit oder zwei oder auch drei Koop-Zeiten, je nachdem wie viel Stunden die haben, fehlen können, aber trotzdem hat man so das Gefühl, dass der Mittwoch insgesamt so als Belastung auf dem Kollegium liegt. Und viele sagen, ist zwar einerseits

sinnvoll, aber ist auch schon viel an Terminen so jeden Mittwoch und man versucht dann ja auch nicht unbedingt so viel zu fehlen, weil man ja dann auch wieder irgendwas nicht mitbekommen hat und zwischendurch dann eben Konferenzen sind, wo man letztendlich sowieso nicht fehlen kann. Also denk mal man hat schon den Eindruck, dass viele sagen würden ‚Ach, reicht nicht auch jeder zweite Mittwoch?‘“ (Schule_B_LK_AI, 48)

Für sich persönlich zieht LK_A folgendes Resümee:

„Also es ist unterschiedlich. Ich finde es sehr sinnvoll, aber ich hab auch privat noch eine Menge Belastung, sodass ich auch manchmal sagen, ist zwar sinnvoll, aber diesen Mittwoch könnte ich mir auch den Termin mal klemmen, also ist mir auch viel. Weil ich schon auch sehe, gut, ich bin jetzt 20 Jahre im Dienst, Ich kann relativ schnell Dinge vorbereiten und ich kann mich auch mit einer Kollegin mal 20 Minuten hier zusammensetzt und etwas besprechen, natürlich ist der Austausch mit den Kollegen am anderen Gebäude dann schlechter, ne.“ (Schule_B_LK_AI, 50)

LK_A wäre offen für folgenden Vorschlag:

„Also ich persönlich wäre eventuell auch offen dafür zu sagen, mal auszuprobieren ‚Ok wir gucken mal wie es ist, wenn wir es jeden zweiten Mittwoch machen oder so.‘ Oder dass man sagt nach Bedarf auch jeden Mittwoch, aber ich bin da relativ offen. Ich sag es ist ok, aber manchmal ist es mir auch viel.“ (Schule_B_LK_AI, 52)

LK_B empfindet die Kooperationszeit als durchweg „sehr positiv“ (Schule_B_LK_BI, 41), nicht zuletzt, weil sie sich als jemand beschreibt, „der gut im Team arbeiten kann als alleine, weil ich das als hilfreich empfinde“ (Schule_B_LK_BI, 43) und sieht in der Kooperationszeit folgende Vorteile:

„Weil ich ja merke, dass ich da Anstöße bekomme, wie gesagt, an denen ich weiterdenken kann oder dass ich meine, dass man im Team noch eher auf wieder andere Ideen kommt oder sich dann Ideen entwickelt, als wenn man das alleine macht.“ (Schule_B_LK_BI, 43)

LK_C sieht sich aufgrund ihrer Teilzeitbeschäftigung in einem „Dilemma“ (Schule_B_LK_CI, 41): Zum einen sieht sie das Konzept der Kooperationszeit als „gut“ und als „etwas, was ich wichtig finde“ (Schule_B_LK_CI, 39). Nicht zuletzt weil LK_C mit ihrer Klasse den alleinigen Jahrgang am Standort bildet, findet sie die Kooperationszeit für einen Austausch „sehr gut“ (Schule_B_LK_CI, 41), „weil wir uns so selten dann doch sehen“ (Schule_B_LK_CI, 37). Aufgrund ihrer Teilzeitbeschäftigung merkt LK_C jedoch an, dass sie die Kooperationszeit „in der Form aber auch nicht leisten“ (Schule_B_LK_CI, 41) kann. Um dahingehend Teilzeitkräfte zu entlasten, hat sich LK_C für ein Konzept zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf eingesetzt. Dies hat zur Folge, dass sich Teilzeitkräfte „Auszeiten“ von der Kooperationszeit nehmen können. Als schwierig erachtet LK_C die Effizienz dieser Arbeitsform:

„Wenn man dann so eine Kooperationszeit hat und nicht so richtig, ja zum Ziel findet oder wenn diese Kooperationszeit dann nicht so fruchtbar ist und man dann, dann ärgert es mich schon. Also das ist dann schon etwas wo ich denke, Mensch, das hätte man jetzt irgendwie auch in fünf Minuten

schnell abhandeln können. Das ist ja dann einfach frustrierend wenn man länger da war und sich gedacht hat, es kam nicht viel bei rum.“ (Schule_B_LK_CI, 71)

Demzufolge profitiert LK_C im Allgemeinen nicht von der Kooperationszeit und sieht sie mit kleinen Ausnahmen als „keine fruchtbare Arbeit“ (Schule_B_LK_CI, 86). Vielmehr erachtet es LK_C als „erschreckend, wenn man jetzt hört, das Schuljahr ist zu Ende und eigentlich finden regelmäßige Koop-Zeiten statt und trotzdem ist es so dieser eigentliche Nutzen so für mich war nicht so im besonderen Maße da“ (Schule_B_LK_CI, 94).

LK_D hingegen profitiert „sehr“ von der Arbeit in der Kooperationszeit: „Wenn man immer nur auf seinen, seinen eigenen Brei kocht“, so LK_D, „dann hat man, kommt man manchmal nicht auf Dinge, die vielleicht naheliegend sind, aber auf die man in dem Moment nicht gekommen ist. Ich profitiere da schon sehr durch.“ (Schule_B_LK_DI, 40) LK_D sieht die organisatorischen Inhalte jedoch als unnötig. Sie äußert sich dazu: „Wir haben zwar jetzt diese feste Kooperationszeit, aber meiner Meinung nach geht erst mal viel Organisatorisches in der Zeit, wird da geregelt. [...] Und dabei, finde ich, geht viel Arbeit drauf oder viel Zeit drauf, die man eigentlich finde ich noch besser für den Austausch nutzen könnte“ (Schule_B_LK_DI, 40). Dies, so LK_D, hätte auch mit den Umständen zu tun, „dass uns, finde ich, immer mehr Aufgaben auferlegt werden von außen, die organisatorischer oder verwaltungstechnischer Art sind und die oft zu Lasten des Unterrichts gehen. Also, dass man viele Dinge machen muss, die, von denen die Kinder nicht wirklich profitieren“ (Schule_B_LK_DI, 30).

LK_D berichtet, ähnlich wie LK_A, dass „einige Kollegen dieses jede Woche als belastend empfinden, aber eben aufgrund der privaten Familiensituation“ (Schule_B_LK_DI, 50). Zwar arbeitet LK_D auch in Teilzeit an der Schule, nutzt das „Aussetzen“ der Kooperationszeit jedoch nicht,

„weil... mir fehlt dann eben der Austausch. Und ich habe das nicht so nötig, weil ich habe zu Hause da keine großartigen Verpflichtungen. Und dann erleichtert es mir eher die Arbeit. Ich bleibe dann noch eine halbe Stunde und kann davon profitieren und mir fällt die Arbeit dann hier im Unterricht wieder leichter, als dass ich schnell nach Hause hetze und dann doch den Unterricht alleine vorbereiten muss.“ (Schule_B_LK_DI, 50).

Zudem vertritt LK_D, wie LK_C, mit ihrer Klasse den Jahrgang alleine am Standort und braucht für einen Austausch mit den Jahrgangskolleginnen und -kollegen die Kooperationszeit, denn „außer dieser organisierten Mittwochszeit ist es eher selten.

[...] Weil man immer so zwischen Tür und Angel sagt ‚Hast du jetzt schon in Mathe das und das oder wie hast du das gemacht?‘ “ (Schule_A_LK_DI, 58).

Zu der inhaltlichen Arbeit in ihrem Jahrgangsteam äußert sich LK_D wie folgt:

„Wir haben fast immer irgendein Thema an dem wir arbeiten müssen. Vergleichbare Leistungskontrollen oder so was. Dann sprechen wir ganz konkret: Bei welcher Unterrichtseinheit sind wir gerade? Wie machst du das? Oder welche Arbeitsblätter benutzt du? Oder wie gehst du an die Sache ran? Oder aber auch dass wir über einzelne Schüler sprechen: Welche Schwierigkeiten haben die? Und dann gibt man sich schon mal untereinander Tipps oder tauscht Materialien aus.“ (Schule_B_LK_DI, 38)

SL_A beschreibt die allgemeine Bereitschaft im Kollegium für die Kooperationszeit als „groß“ (Schule_B_SL_BI, 57). Die Bereitschaft insgesamt mehr zu investieren, „die ist, denke ich, immer nicht so, nicht ganz so groß. Das ist manchmal auch das Problem, vor dem ich manchmal stehe“, so SL_B (Schule_B_SL_BI, 59). Auch LK_C äußert sich: „Weil wenn es mehr wird, wird es ja auch erst mal wieder anstrengend und kompliziert“ (Schule_B_LK_C, 65).

Die Bereitschaft hängt dabei laut SL_B stark vom Alter der Kolleginnen und Kollegen ab:

„Also ich habe schon das Gefühl, also nicht generalisiert, aber jüngere Kollegen haben mittlerweile auch Schule anders kennen gelernt in ihrer Ausbildung, sodass sie wissen, die Arbeit endet noch lange nicht, wenn ich meinen eigenen Unterricht beendet habe, sondern darüber hinaus gibt es Themen, die für die gesamte Schule, für die Entwicklung, bearbeitet werden müssen, oder eben zur Planung des Unterrichts.“ (Schule_B_SL_BI, 61)

LK_C sowie LK_D sehen vielmehr die Teilzeitbeschäftigung als mögliches Hindernis.

Insgesamt stellt SL_B heraus:

„Ich finde schon, dass die Kollegen gut miteinander kooperieren. Nicht alle können das gut. Ich glaube schon, dass man auch noch einmal über Grundsätze der Teamarbeit, Kooperation sprechen müsste, über Arbeitsformen.“ (Schule_B_SL_BI, 79)

Ähnlich sieht es LK_C. Sie formuliert:

„Weil ich dazu sagen muss, dass ich das an dieser Schule was Teamarbeit angeht wirklich ja einfach noch entwicklungsbedürftig finde. Wir hatten auch mal in der Vergangenheit jetzt, ist noch gar nicht lange her, Anfang des Jahres auch also Fortbildungen zur Teamentwicklung und da kamen wir auch immer eigentlich auch schrittweise dazu, dass wir eigentlich noch gar kein Team sind, weil wir es nie richtig gelernt haben wirklich gemeinsam zu planen und zu kooperieren. Find immer, es ist ein Unterschied zwischen Austausch und wirklicher Teamarbeit.“ (Schule_B_LK_CI, 39)

Weiter berichtet LK_C:

„Und das hab ich hier jetzt noch nicht so wahrgenommen. Also alle. Wenn ich Kollegen anspreche ‚Hast du schon mal was zu dem Thema gemacht?‘ Ist das alles, ist da eine totale Bereitschaft da, aber wirklich so eine konkrete Planung von Unterricht auch im Hinblick auf Arbeitserleichterung ist eigentlich, also hab ich so noch nicht erlebt.“ (Schule_B_LK_CI, 41)

SL_B sieht sich in diesen Prozessen in einer klaren Führungsrolle:

„Ich sehe mich da in einer Führungsrolle. Eben erst einmal geht es darum, bestimmte Themen entweder aufzugreifen aus dem Bedarf der Kollegen, oder zu sagen, diese Themen stehen an. Da müssen wir als Schule daran arbeiten. Oder man stellt fest, da und da müssen wir uns jetzt weiterentwickeln, weil etwas nicht gut läuft. Also, aus einer Evaluation heraus zu gucken, was ist dann der nächste Schritt? Das zu planen. Wie kann jetzt dieser Schritt umgesetzt werden in die praktische Arbeit? Dies transparent zu machen für die Kollegen, Übersicht zu geben, auch in den Gremien, wie Schulkonferenz oder Schulpflegschaft. Dann sehe ich meine Rolle so, dass ich beratend bin. Also ich höre in den Arbeitsgruppen, ob sie so arbeitsfähig sind oder ob sie noch Unterstützung brauchen, oder wenn dann Fragen kommen wie „Wie ist das gemeint?“, dann gehe ich da mit rein und gucke. Ich Sorge dafür, dass wieder alles zusammen kommt an irgendeinem Punkt, dass wir uns gegenseitig informieren. Ich habe schon immer so die Fäden in der Hand, würde ich sagen. Also steuern muss ich den Prozess.“ (Schule_B_SL_BI, 73)

SL_B zeigt sich im Allgemeinen „glücklich darüber, dass überhaupt diese Arbeitsform jetzt erst einmal etabliert ist“ und hat deswegen „bewusst auch nicht noch mehr kontrolliert und gesteuert“ (Schule_B_SL_BI, 77).

Aus diesem Grund erfolgt während der Kooperationszeit keine Protokollierung der Prozesse im engeren Sinne, sondern:

„Die Kollegen berichten aus den Arbeitsgruppen. Sie stellen Ergebnisse vor oder sie werden dann als Dokumente zusammengetragen und über einen bestimmten Zeitraum zugänglich gemacht für alle Kollegen. Das machen wir jetzt im Moment ja so, bevor sie dann zu einer Beschlussfassung ausliegen, vorliegen in einer Konferenz.“ (Schule_B_SL_BI, 75)

Eine Protokollierung gibt es nicht. „weil es wird immer mehr Arbeit“ (Schule_B_LK_AI, 42, so LK_A. Weiter formuliert sie:

„Ich sag mal, man kann sich auch tot schreiben an Protokollen und alles nochmal aufzeichnen. Wofür ist das jetzt wichtig? Wir sprechen uns im Team ab, jeder von uns weiß, worum es geht, jeder von uns weiß, was geplant wird und wenn man mal fehlt spricht man sich trotzdem mit den Kollegen ab, insofern sagen wir da muss nicht unbedingt ein Protokoll drüber geschrieben werden.“ (Schule_B_LK_AI, 42)

SL_B plant in Zukunft, „in eine andere Form [zu] gehen und stärker die Planung des Unterrichts in den Mittelpunkt [zu] rücken“ (Schule_B_SL_BI, 101). Dahingehend auch der Wunsch von SL_B:

„Für die wöchentliche Arbeit ganz konkret erst einmal würde ich mir auch für die Kollegen wünschen, dass sie wieder mehr Zeit bekommen an für sie relevanten Themen zu arbeiten, nämlich an ihrer Unterrichtspraxis. Da auch Entlastung zu spüren, was Vorbereitung angeht und Zusammenarbeit.“ (Schule_B_SL_BI, 83)

Die zweiten Interviews an Schule B fanden im Januar 2014 statt.

Die Kooperationszeit wird nach wie vor folgendermaßen gestaltet:

„Und seitdem ist es so gewesen, dass manche Sitzungen damit beginnen dass ich sage, wir treffen uns erst mal gemeinsam, es gibt kurze Informationen für alle. Das dauert dann 20 Minuten/halbe Stunde und dann gehen die Kollegen in ihre Jahrgangsteams und arbeiten an Dingen, die sie vorher

abgesprochen haben miteinander, die anstehen. Das kann auch unterschiedlich lang dauern.“ (Schule_B_SL_BII, 5)

Die Lehrkräfte an Schule_B arbeiten in der Kooperationszeit also nach wie vor vorwiegend in Jahrgangsteams „und die Lehrkräfte, die keine Klasse haben, die ordnen sich zu“ (Schule_B_SL_BII, 7). Es kann jedoch auch sein, „dass bestimmte Themen gerade ganz aktuell sind, dass man sagt, wir setzen uns dann am Mittwoch zusammen. Zum Beispiel habe ich eine Sitzung mit der Sonderpädagogin gehabt zum GU, also zum gemeinsamen Lernen, um zu gucken, wie man den Stundenplan noch mal verändern kann. Also solche tagesaktuellen Dinge, die auch gemacht werden müssen.“ (Schule_B_SL_BII, 9)

Die Organisation der Kooperationszeit beschreibt SL_B als „gut“: „Ich gebe auch jeden Montag, also zwei Tage vorher, noch mal per Aushang lade ich auch ein zur Koop-Zeit, auch wenn das formal nicht nötig wäre und halte da auch fest, ob wir uns erst gemeinsam treffen oder welche Themen anstehen oder eben ob gesagt wird, die Jahrgangsteams treffen sich nach Absprache an den beiden Standorten.“ (Schule_B_SL_BII, 15). Am zeitlichen Rahmen würde SL_B „nichts verändern. Ich denke, 1 ½ Stunden sind ok. Wenn darüber hinaus gearbeitet werden will, kann man das tun“ (Schule_B_SL_BII, 37). SL_B hat bewusst ein offenes Ende,

„weil ich nicht das Gefühl vermitteln will, dass ich die Kontrolle dann noch mal zum Abschluss haben möchte. Die Kollegen müssen auch nicht berichten, was sie gemacht haben oder irgendwas vorlegen. Ich denke, da muss man darauf vertrauen, dass bestimmte Personen mehr oder weniger darauf achten, dass da gearbeitet wird, weil sie keine unnötige Zeit hier absitzen wollen und die anderen mitziehen.“ (Schule_B_SL_BII, 39)

Inhaltlich arbeiten die Jahrgangsteams „viel an Themen zur Leistungsfeststellung, zum Beispiel wenn es darum geht, eine Klassenarbeit zu planen, zusammenzustellen, Kriterien festzulegen, so eine Reihe aufzuarbeiten. Oder sie bereiten den Elternsprechtag zusammen vor mit den Fachlehrern, dass sie sich mit den Beobachtungsbögen austauschen. Also das sind vielfältige Themen, die aber die Arbeit in den Klassen betrifft.“ (Schule_B_SL_BII, 21)

Die Jahrgangsgruppen „funktionieren“ (Schule_B_SL_BII, 33) laut SL_B. Sie bekommt aus ihrem Kollegium die Rückmeldung „Diese Zeit ist mir wichtig und da möchte ich die und die Themen jetzt heute besprechen“. Die Kollegen melden zurück „Das entlastet uns.“ (Schule_B_SL_BII, 45)

LK_B berichtet von der inhaltlichen Arbeit in ihrem Team wie folgt:

„Im Augenblick beschäftigt sich die Koop-Zeit hauptsächlich eben mit Absprachen jetzt für alle Fächer, nicht nur für Mathe. Im vierten Schuljahr ist es ja auch wichtig, dann so gleich zu ziehen

wegen der Empfehlung für die weiterführenden Schulen, dass da ein Konsens ist und da sprechen [wir] uns sehr gut ab, dass wir da gleichziehen mit den Tests, das gilt natürlich auch für die Mathetests. In den Kooperationszeiten bereiten wir dann halt so was, das vor, ne. Das läuft eigentlich im Grunde immer so weiter. [...] Und es läuft ganz gut.“ (Schule_B_LK_BII, 2)

Diese Zusammenarbeit beschreibt LK_B als „Erleichterung“ und wünscht sich, „dass es so gut weitergeht“ (Schule_B_LK_BII, 28-30). Auch hinsichtlich der beiden Standorte sieht LK_B die Kooperationszeit als gewinnbringend: „Wir sehen uns ja durch die Koop-Zeit dann schon immer noch mal. Dafür ist es wirklich sehr gut, dass wir die haben. Das war ja früher noch weniger, da haben wir uns eigentlich nur zu den Konferenzen gesehen.“ (Schule_B_LK_BII, 82)

SL_B arbeitet aufgrund ihrer Lehrertätigkeit manchmal im Jahrgangsteam des dritten Jahrgangs mit, dies ist jedoch eher selten. Diesbezüglich hat SL_B eine Rückmeldung bekommen, „ein bisschen anonym, aus diesem Team, dass sie sich dann eher kontrolliert fühlen und nicht so frei sind in ihrer Arbeit. Und deswegen ziehe ich mich da raus. Und ansonsten stehe ich hier praktisch so als Ansprechperson in der Zeit zur Verfügung oder gehe mal in ein Team mit, wenn es nötig ist, wenn es da Fragen gibt die zu klären sind.“ (Schule_B_SL_BII, 25)

Insgesamt beschreibt SL_B die Kooperationszeit als „feste Gewohnheit“ und hat das „Gefühl, es ist akzeptiert worden, dass das so ist“ (Schule_B_SL_BII, 29). SL_B weiß aber auch, „dass das nicht von allen Kollegen gleich getragen wird und dass es auch Vorbehalte gibt oder manchmal auch Widerstände“ (Schule_B_SL_BII, 29). Diese, so SL_B bekomme sie aber „nicht mehr so zu spüren“ (Schule_B_SL_BII, 29). Hier spürt SL_B eher die „Tendenz,

„dass die älteren Kollegen eher verstehen und nachvollziehen können, warum wir das machen. Vielleicht auch schon in einer Lebensphase sind, wo sie zu Hause nicht so eingespannt sind und auch sich die Zeit eher nehmen können. Also die Teilzeitkräfte sind vornehmlich jüngere Kollegen, die dann auch sagen, ich habe einfach Teilzeit gewählt und möchte da auch meine Entlastung haben. Oder aber sie kommen frisch aus der Lehrerausbildung und kennen das, dass sie in Arbeitsgruppen zusammenarbeiten und sind dann auch hier gerne bereit, das zu tun.“ (Schule_B_SL_BII, 47)

SL_B hat im Allgemeinen „keine großen Wünsche mehr an diese Zeit“ (Schule_B_SL_BII, 35). Sie äußert sich „froh darüber, dass wir so weit sind“, beschreibt als einzigen Wunsch, „dass die Haltungen sich noch verändern könnten bei einigen Personen“ (Schule_B_SL_BII, 35), ist sich aber nicht sicher, wie sie „das selber noch bewirken könnte“ (Schule_B_SL_BII, 37).

Auch LK_A sieht den Mittwoch als fest verankert: „Der Mittwoch gehört dazu, schon seit langem. Aber dass viele jetzt sagen ‚Ohh, heute muss jetzt nicht sein‘ und ‚Was haben wir denn heute?‘ und so, ist ja immer so.“ (Schule_B_LK_AII, 37).

LK_As Sichtweise auf den Mittwoch hat sich jedoch geändert. LK_A ist seit Schuljahresanfang Klassenlehrerin einer ersten Klasse. Da Schule B seit dem Schuljahr 2013/14 dreizügig organisiert ist, hat LK_A an ihrem Standort keine Jahrgangskollegin oder -kollegen mehr. Dadurch braucht LK_A den Mittwoch für den Austausch in ihrem Jahrgang, weil sie merkt, „dass die Zusammenarbeit „nicht mehr so fruchtbar ist, weil man nicht täglich jemanden hat zum Austausch“ (Schule_B_LK_AII, 5). Jedoch dadurch, so LK_A, „dass wir jetzt in dieser Koop-Zeit auch in letzter Zeit häufig andere Themen bearbeitet haben, die vorrangig waren, kam so die Teamarbeit ein bisschen zu kurz“ (Schule_B_LK_AII, 5). In der Zeit, als sie noch Jahrgangskolleginnen bzw. -kollegen am Standort hatte, „da habe ich dann manchmal wirklich gesagt, [den Mittwoch] brauche ich jetzt nicht unbedingt.“ (Schule_B_LK_AII, 55). Diese Einstellung hat sich bei LK_A nun geändert.

Laut LK_A haben auch weitere Kolleginnen und Kollegen rückgemeldet „Wir haben zu wenig Zeit für Teamarbeit“ (Schule_B_LK_AII, 13). LK_A glaubt, „wenn man jetzt den Kollegen sagt, wir lassen mittwochs die Teamsitzung und machen darüber hinaus noch Termine, das gibt Ärger im Kollegium, weil die alle sagen, wir sind belastet, wir haben nicht noch mehr Zeit und haben keine Lust, uns noch zusätzlich jede zweite Woche noch mal an einem anderen Tag zu treffen.“ (Schule_B_LK_AII, 35).

Auch LK_C meldet zurück, dass die zusätzlichen Inhalte, „im letzten halben Jahr viel gewesen“ sind und so hat die Schule „eigentlich relativ wenig, ich würde sagen bis gar nicht, im Team gearbeitet“ (Schule_B_LK_CII, 10). Darin sieht LK_C das „große Problem“: „dass man einerseits eben viel auch in dieser Präsenz- und Kooperationszeit, ja, abfrühstücken möchte an Themen, die darüber hinaus anstehen und auf der anderen Seite wir natürlich da auch Zeit verlieren für gemeinsame Unterrichtsplanung“ (Schule_B_LK_CII, 4). Somit beschreibt LK_C die Kooperationszeit als „schon eine Form von Kooperation, aber es ist nicht diese klassische Vorbereitungszeit von Teamarbeit“ (Schule_B_LK_CII, 32). „Das Hauptproblem“, so LK_C weiter, „liegt mit Sicherheit an den beiden Standorten“ (Schule_B_LK_CII, 32). Darüber hinaus sieht LK_C die „Verteilung der Stunden“ oder des Vollzeit/Teilzeit, diese Geschichte“ als mögliche Ursache. LK_C sieht dies als „persönliches Problem“ (Schule_B_LK_CII, LK_C, 72).

„Ich wünsche mir auch immer noch eine Form von Flexibilität, weil ich eben junge Mutter bin oder mein Kind noch klein ist und ich habe immer gesagt, das ist für mich auch einengend, deswegen stehe ich immer zwischen zwei Stühlen. Also vor drei Jahren, als ich Vollzeitkraft war, habe ich gesagt ‚Auf jeden Fall, das müssen wir machen, das ist das einzig Richtige‘. Sehe ich auch immer noch so, merke aber, ich schaffe das auch nicht so in der Form. Und dann, es fehlt auch ein bisschen natürlich jetzt die Bereitschaft, weil man dann sagt ‚Mensch, ich habe aber zu Hause auch noch so viel und ich möchte eben auch nicht mein Kind nur fremd betreuen lassen‘. Was man ja vielleicht heute auch genügend oder viel tun kann, aber, ja, das ist einfach mein persönliches Problem.“ (Schule_B_LK_CII, 72).

LK_C macht aus diesem Grund als Teilzeitkraft von den „Auszeiten“ Gebrauch und beschreibt das Vorgehen dabei wie folgt:

„Und jetzt hatten wir im letzten halben Jahr 13 Kooperationszeiten, wir legen das ja zum Schuljahr fest, weil ich auch mit in der Steuergruppe bin, sodass wir die Termine dann für das Halbjahr auch schon fest eingetragen haben. Und dadurch, dass ich Teilzeitkraft bin, habe ich eben drei Auszeiten, so wie wir es nennen, die dann anteilig auf meine Stundenzahl, ja, ausgerechnet wurden. Und die drei Fehlzeiten oder drei Auszeiten habe ich mir da auch entsprechend genommen. [...] Also ich lege das der [SL_B] dann vor, dass ich so ungefähr plane, dann und dann eine Auszeit zu nehmen, je nachdem was in der Woche vorher oder nachher auch ist. Einfach je nachdem, wie voll meine Woche ist. Und die sind eben jetzt auch sage ich mal verbraten, weil das nächste Halbjahr jetzt auch ansteht und so.“ (Schule_B_LK_CII, 4)

Dadurch, dass sich LK_C nur dann ihre Auszeiten nehmen kann, „wenn eigentlich ganz normale, stinknormale Koop-Zeit ist“, d.h. keine übergreifenden Themen besprochen oder Fortbildungen gehalten werden, bezeichnet LK_C den Austausch als „wenig“ (Schule_B_LK_CII, 16). So dass „dieses jede Woche zusammenkommen und jede Woche zusammen planen, das habe ich auch leider in dem Halbjahr nicht, nicht gehabt“ (Schule_B_LK_CII, 18).

Dies schlägt sich, so LK_C, auf ihre Zufriedenheit aus. So beschreibt sie

„Wir erreichen dann vielleicht für eine Zeit mal wieder eine Zufriedenheit auch in puncto Kooperationszeit, weil wir sagen, jetzt nutzen wir die zwei Mittwoch und dann finden das auch alle gut, weil sie sagen ‚Gut, super, dann haben wir das fertig‘. Das ergibt ja wieder eine Zufriedenheit und wenn dann wieder andere Dinge anstehen und man dann wieder nur überlegt, ‚Mensch, jetzt kommt das zu kurz‘ oder ‚Das haben wir vernachlässigt‘, dann, ja, haben wir wieder dieses Problem wo wir denken, ‚Mensch, das ist eigentlich nicht richtig‘.“ (Schule_B_LK_CII, 68)

An Schule B gibt es jedoch auch Teilzeitkräfte, so SL_B, „die sagen ‚Nein, das ist für mich eine Zeit die ich zu meiner Entlastung auch nutzen will und deswegen komme ich‘.“ (Schule_B_SL_BII, 5).

So nimmt LK_D beispielsweise die Auszeiten „kaum“ in Anspruch:

„Also wenn ich dann, das mache ich ja deswegen schon kaum, weil die verpflichtenden Sachen sind ja sowieso für alle interessant und die nicht-verpflichtenden sind die Jahrgangstreffen. Und wenn ich da noch drei Mal fehle, habe ich ja noch weniger Austausch. Und deswegen nehme ich die kaum.“ (Schule_B_LK_DII, 77)

Hier sieht LK_D die „unterschiedlichen privaten Voraussetzungen“ als entscheidend. Sie beschreibt: „Bei mir ist es so, ich habe Zeit, weil ich meine Kinder groß habe.

Aber es gibt natürlich genug Kollegen, die sind froh um jede nicht vorhandene Zusatzbelastung, wo sie sich eine Kinderfrau oder ähnliches bestellen müssen“ (Schule_B_LK_DII, 37).

Der Austausch im Jahrgang ist laut LK_D über die Kooperationszeit hinaus nach wie vor schwierig und es ist „immer noch so, dass ich es von mir einfordern muss, weil die Anderen haben es ja nicht nötig“ (Schule_B_LK_DII, 13).

Auch LK_D beschreibt, dass die Kooperationszeit zur Unterrichtsvorbereitung im Team „gar nicht so häufig möglich [war], weil immer irgendwelche organisatorischen Sachen doch wieder anstanden“ (Schule_B_LK_DII, 2). Dabei handelt es sich um „Sachen,

„die zwar auch wichtig sind und auch interessant, aber die auch wieder in die Koop-Zeiten gehen, letztendlich bei der Unterrichtsvorbereitung natürlich auch hilfreich sind, weil wenn man solche Themen bespricht, nutzt es einem ja auch was für die eigene Unterrichtsvorbereitung“ (Schule_B_LK_DII, 7).

Insgesamt kritisiert LK_D jedoch, dass „immer neue Konzepte erarbeitet [werden] müssen, die meiner Meinung nach nicht unbedingt hilfreich sind“ (Schule_B_LK_DII, 43).

Durch diese Arbeit „von oben“ kommt es weniger zu inhaltlichen Kooperationszeiten. Dadurch tauscht sich LK_D mit ihren Jahrgangskolleginnen und -kollegen dann „so ein bisschen noch in der letzten Viertelstunde“ (Schule_B_LK_DII, 15) aus oder „wir schreiben uns mal E-Mails hin und her. Aber es ist natürlich, es würde dann natürlich immer in den privaten Bereich und in die Freizeit reingehen, was wir auch machen“ (Schule_B_LK_DII, 27).

LK_D würde sich dahingehend „mehr Zusammenarbeit noch wünschen“ (Schule_B_LK_DII, 59), ist sich als Teilzeitkraft jedoch auch der Tatsache bewusst, dass sie dafür „mehr Freizeit dafür opfern“ (Schule_B_LK_DII, 59) müsste.

Die dritten Interviews an Schule B fanden im Juni 2014 statt – rund drei Jahre nach Einführung der Kooperationszeit.

SL_B beschreibt:

„Also ich würde mal sagen, vom organisatorischen Rahmen hat sich überhaupt nichts mehr geändert. Wir sind wirklich dabei geblieben, dass die Termine festgelegt werden langfristig, dass wir noch einmal nachsteuern wenn man merkt, das passt gerade nicht und da sind andere Belastungen gerade in der Woche. Wenn z.B. in einer Woche Klassenpflegschaftssitzungen abends stattfinden haben wir dann gesagt, dann nehmen wir noch einmal diesen Mittwoch raus. Natürlich heißt das nicht, dass die

Kollegen nicht sich trotzdem zusammensetzen können, aber sie sollen es nicht als verpflichtenden Termin dann empfinden.“ (Schule_B_SL_BIII, 1)

„Bedenkenträger“, so SL_A, „gibt es nach wie vor und es kommt immer noch vor, dass Kollegen fragen ‚Liegt denn was an, so für Mittwoch?‘“ (Schule_B_SL_BIII, 3). Der Ansatz, die Kooperationszeit „möglichst für gemeinsame Planung“ zu nutzen, „wird in einigen Gruppen wirklich auch so gehandhabt, aber manche Jahrgänge tun sich nach wie vor ein bisschen schwerer damit“ (Schule_B_SL_BIII, 3). Bezüglich der Entlastung der Teilzeitkräfte hat SL_B „wieder anteilig, so wie ich es in den letzten Schuljahren gemacht habe, an der Anzahl der Stunden gemessen, festgelegt, wie viele Sitzungen man teilnehmen sollte“ (Schule_B_SL_BIII, 9). Inhaltlich arbeiten die Jahrgangsteams „nicht nur [an der] Planung von Unterricht, sondern auch [an der] gemeinsame Besprechung und Planung der Dinge, die gemacht werden und das, was ansteht“ (Schule_B_SL_BIII, 13). SL_B hat aber „schon das Gefühl, dass so langsam man dahin kommt, dass wirklich auch noch eher an Unterrichtsinhalten geplant wird und auch ein bisschen langfristiger geguckt wird, was steht so an“ (Schule_B_SL_BIII, 17), bekommt ein effizientes Arbeiten jedoch „auch nicht bei jedem Jahrgang mit“ (Schule_B_SL_BIII, 17).

Insgesamt resümiert SL_B: „Es steht nicht mehr die Frage ‚Wollen wir sowas überhaupt oder nicht?‘ Und das ist glaube ich ja ein großer Erfolg“ (Schule_B_SL_BIII, 25). Wenn sie in die Zukunft blickt, würde sie sich wünschen, „dass vielleicht noch mehr Kollegen den Sinn, die Sinnhaftigkeit sehen und von sich aus auch diesen Termin auch einfordern oder gerne wahrnehmen. Dass es nicht so viel darum geht ‚Wie kann ich mich möglichst da herausziehen?‘. Das ist immer noch finde ich ein relativ großes Thema. Aber ich glaube, das ist einfach so und es ist fest installiert“. (Schule_B_SL_BIII, 23)

Durch einen guten Personalschlüssel hat SL_B in diesem Schuljahr viel Doppelbesetzung im Unterricht ermöglichen können und beschreibt dies als „Entlastung für manche Kollegen, wenn jemand im Team mit drin ist und fordert ja auch Absprachen, so Teamentwicklung. Das habe ich auch gesagt, dass das Unterricht in gemeinsamer Verantwortung ist“ (Schule_B_SL_BIII, 41). Es gibt jedoch auch Kolleginnen und Kollegen, so SL_B, „die zum Teil gesagt haben ‚Ich möchte nicht zu viele Lehrer in meiner Klasse haben‘ „ (Schule_B_SL_BIII, 45). Im Hinblick auf die Qualitätsanalyse möchte SL_B die Kooperationszeit in Zukunft „noch einmal nutzen, dass die Kollegen sich dann wirklich mal, dass wir noch einmal

eine Hospitation machen. Dass die sich beobachten und den sagen wir mal den Unterrichtsbeobachtungsbogen sich vorher nehmen und noch einmal gucken, worauf wird Wert gelegt und wie können wir uns da gegenseitig in der Planung dann auch unterstützen“ (Schule_B_SL_BIII, 49).

LK_A äußert sich während des dritten Interviews sehr kritisch. Sie resümiert: „Also ich für mich überlege manchmal ‚Brauche ich das wirklich?‘ oder ‚Bringt mir das Entlastung für meinen Unterricht?‘ Soll ich ehrlich sein? Fast null.“ (Schule_B_LK_AIII, 50). Früher, als LK_A noch Jahrgangskolleginnen und -kollegen am Standort hatte, war die Kooperationszeit für sie effektiver „weil wir hier am Standort dann viel parallel gearbeitet haben und dann haben wir das da vor Ort dann besprochen. Und da hat das dann mehr gebracht. Jetzt bin ich hier am Standort alleine“ (Schule_B_LK_AIII, 54). LK_A verweist: „Das heißt, wenn man am Standort eine Kollegin hat, dann hat man sowieso immer das Gefühl, dass man mehr im Team arbeitet.“ (Schule_B_LK_AIII, 117) Diese „ad hoc“-Kooperation fehlt LK_A am Standort. LK_A spricht für das gesamte Kollegium, indem sie verweist: „Wenn Sie jetzt mal wirklich ehrlich viele Kollegen hier fragen würden, ich weiß auch nicht, ob alle ehrlich antworten, dann würden wahrscheinlich viele sagen ‚Nee, brauche ich nicht unbedingt‘“ (Schule_B_LK_AIII, 62). Eine Kooperationszeit im 14-tägigen Rhythmus, so LK_A,

„reicht. Und man soll sich im Team absprechen, das kann man auch untereinander machen, da kann man auch so verabreden, wann man das tut und es ist sowieso immer etwas standortgebunden und wenn ich alle 14 Tage im Team sage ‚So, wir machen jetzt für die nächsten 14 Tage [...] dies oder das‘. Ich sage mal, dann hat man so ein Grobraster, so daran arbeiten wir jetzt, dann arbeiten wir ja schon im Team ähnlich und ich denke, das reicht. [...] Das ist eine ehrliche Antwort. So. Und ich glaube, wenn Sie ehrlich rumfragen würden, sehen das manche auch so. Denn so wirklich, es ist ja auch so ...“ (Schule_B_LK_AIII, 62).

Einen Grund für den von LK_A deklarierten geringen Nutzen der Kooperationszeit sieht sie in den zwei Standorten mit „unterschiedlichen Schülern“:

„Es ist schwierig. Es ist sehr schwierig zu sagen, weil ich denke, man hat zu unterschiedliche Klassen an beiden Standorten, dass man in den Teamsitzungen immer alles parallel vorbereiten kann. Das wäre jetzt das Optimale. Aber das lässt sich so nicht gewährleisten. Man kann themenmäßig was vorgeben, man kann es unterschiedlich reinbringen, wir arbeiten in unterschiedlicher Geschwindigkeit, wir arbeiten mit unterschiedlichen Ansprüchen. Das soll natürlich eigentlich auch nicht so sein, aber ich kann nicht eine Klasse, die leistungsstark ist an sich, bremsen, und eine Klasse, die leistungsschwächer ist pushen wer weiß wie“ (Schule_B_LK_AIII, 87)

Dies stimmt für eine gemeinsame Planung von Unterricht, so L_A weiter, „überhaupt nicht überein“ (Schule_B_LK_AIII, 64). Dadurch „kann man jetzt nicht unbedingt immer alles parallel vorbereiten. Das ist das Problem.“ (Schule_B_LK_AIII, 66)

Zum anderen führt der Einsatz von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern dazu, dass unterschiedliche Unterrichtsreihen vorbereitet und durchgeführt werden. Als optimal würde es LK_A empfinden, wenn alle Jahrgangsklassen jedoch ein Thema im Unterricht behandeln. „Das“, so LK_A, „läuft aber so nicht, das läuft so nicht. Das wäre dann, dann hat jeder eine Sache vorzubereiten und man profitiert davon. Aber so läuft es nicht. Und das ist eigentlich schade“ (Schule_B_LK_AIII, 97). Somit bleibt LK_A auf sich allein gestellt: „Weil im Grunde genommen muss ich meine Sachen eh dann selber machen. Es wird dann nur vorher besprochen, ja, das Thema liegt an, das und das, ja das passt gut (Schule_B_LK_AIII, 97).

Von anderen Jahrgangsteams hört LK_A Ähnliches: „Also ich höre ja auch schon mal von dem ein oder anderen. Und [...] sagt dann, hat letztes Jahr auch immer gesagt ‚Nee, bei uns im Team, das ist eine Katastrophe mit der Zusammenarbeit, da hat auch keiner Bock und die wollen schnell gehen‘ und so, sagt [...] dann auch ehrlich zu mir“ (Schule_A_LK_AIII, 99).

Weiter beobachtet LK_A im Kollegium, dass die Kooperationszeit einige Kolleginnen und -kollegen belastet:

“Wenn dann ein gemeinsamer Einstieg ist und dann gehen die in die Teams, dass dann manche wirklich eine halbe Stunde was besprechen und dann abmarschieren. Deswegen steht ja dann immer schon auf dem Zettel, wo sich viele drüber aufregen, dass die Koop-Zeit bis 14.30 Uhr dauert. Aber da guckt keiner so wirklich drauf, weil ich finde es auch lächerlich. Man muss das nicht den Kollegen vorgeben, wenn die sagen, wir sind im Team fertig, dann kann jeder gehen, ne. Es ist schwierig.“ (Schule_B_LK_AIII, 101)

Diesbezüglich hinterfragt LK_A:

„Ich sage mal, es gibt natürlich immer Kollegen, die sagen, ‚Ja, ist unser Job, müssen wir alles machen‘, die vielleicht so nicht mehr viel Privates am Hut haben und viel Freizeit haben, die Kinder vielleicht auch schon groß haben oder gar keine haben, die dann immer sagen ‚Ja, habe ich alles Zeit zu‘. Aber es gibt eben auch viele Kollegen, die auch noch private Belastungen haben und dann hinterfragt man ja erst Recht ‚Hat mir das heute was gebracht?‘“ (Schule_B_LK_AIII, 121)

In LK_Bs Jahrgangsteam wurden inhaltlich „Einheiten geplant, die Tests geplant, das Vorgehen, [...] also im Grunde so den ganzen Unterricht im Groben, im Feinen. Das sind dann immer noch Feinabsprachen. Man kann ja nicht ein Konzept was da ist auch nicht von der Klasse direkt auf eine andere übertragen, sind ja immer mal Unterschiede.“ (Schule_B_LK_BIII, 23)

Eine Schwierigkeit sieht sie in der Stundenzahl der Kolleginnen und -kollegen:

„Ja eine Schwierigkeit ist es eben, dass wir auch Kollegen haben, die halbe Stundenzahl haben und die nehmen dann nicht an jeder Koop-Zeit teil, dass die sich halt dann genauso informieren.“ (Schule_B_LK_BIII, 25)

Die Kooperation wirkt sich insgesamt positiv auf LK_B aus. Sie wünscht sich,

„dass das so weitergeht. Dass die diese Koop-Zeit, was so eingeplant ist, dass das so weitergeht, wie das eingestelt ist. Das ist sehr vorteilhaft, wenn vielleicht auch manche lieber ihr eigenes Ding machen, habe ich manchmal so den Eindruck, aber im Grunde ist es doch eine große Hilfe finde ich. Man muss nicht jedes Mal wieder das Rad erfinden oder man kann auf der anderen Seite Ideen einbringen und sagen ‚Ach nee, guck mal, ich habe das mal gemacht, das hat so nicht geklappt, aber vielleicht können wir es so machen‘. Von daher, also das ist so der ganz große Wunsch, dass so diese Zusammenarbeit zwischen den Jahrgängen vielleicht auch von allen dann als wirklich positiv gesehen wird. Das ist nicht immer so, glaube ich.“ (Schule_B_LK_BIII, 33)

Auch LK_D beschreibt die Kooperationszeit als positive Teamzeit und äußert sich dahingehend, dass die Kooperationszeit in dem zurückliegenden Halbjahr „schon mal besser gelaufen“ (Schule_B_LK_DIII, 4) ist als bislang: So finden immer häufiger Kooperationszeiten statt, „in denen man wirklich im Team, also im Jahrgangsteam zusammen arbeiten kann, sodass es jetzt auch schon bei der ersten oder ich glaube es waren erst eine oder zwei wirklich so war, dass wir im Team das machen konnten, was wir auch vor hatten, nämlich gemeinsam die nächsten Einheiten zu planen, zu überlegen, welche Klassenarbeiten anstehen und zu gucken ...“ (Schule_B_LK_DIII, 2). LK_D würde sich gerne „noch mehr Zeit“ wünschen für die konkrete Unterrichtsplanung. „Aber“, so LK_D, „das alles geht immer ein bisschen runter, den Bach runter, wenn man diese ganzen anderen Dinge, die auf einen einströmen bearbeiten muss...“ (Schule_B_LK_DIII, 42).

7.2 Paaranalyse

Um die zweite Forschungsfrage („Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich kooperativer Unterrichtsentwicklung lassen sich an den untersuchten Grundschulen finden?“) zu beantworten, werden in der folgenden Paaranalyse zunächst die strukturellen Ausgangsbedingungen beider Grundschulen gegenübergestellt. Im Anschluss daran erfolgt eine Gegenüberstellung der Strukturen der Unterrichtsentwicklung entlang der Kategorien aus dem Kategoriensystem. Dabei kommt *cross-case-synthesis* Analyse zum Einsatz, indem durch eine Gegenüberstellung der zwei Fälle Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich kooperativer Unterrichtsentwicklung herausgearbeitet werden.

7.2.1 Strukturelle Ausgangsbedingungen

Für einen besseren Überblick sind zunächst die Grunddaten für die beiden an der Untersuchung beteiligten Grundschulen in der nachstehenden Tabelle zusammengestellt.

	Schule A	Schule B
Schulform	Grundschule	Grundschule
Organisationsmodell	Offene Ganztagsschule	Offene Ganztagsschule
Anzahl Schülerinnen und Schüler	235	ca. 290
Klassenzahl	11	14
Anzahl der Lehrkräfte	14	19
Davon in Teilzeit	7	7
Lage	Stadt	Stadt
Schulstandorte	1	2
Träger	staatlich	staatlich

Tabelle 5: Grunddaten der an der Untersuchung beteiligten Grundschulen¹²⁵

¹²⁵ Stand: Zu Erhebungsbeginn im Schuljahr 2012/13.

Aus Tabelle 5 wird ersichtlich, dass beide Schulen als offene Ganztagschulen organisiert sind. Sie sind als staatliche Schulen im städtischen Raum verortet und haben mit 235 bzw. ca. 290 Schülerinnen und Schülern in 11 bzw. 14 Klassen (Schule B verkleinerte sich während der Datenerhebung) eine ähnliche Schulgröße. Ebenfalls die Größe des Kollegiums ist mit 14 bzw. 19 Kolleginnen und Kollegen weitestgehend vergleichbar. Ein maßgeblicher Unterschied in den strukturellen Ausgangsbedingungen liegt im Schulstandort. Während Schule A einen Schulstandort hat – die Ressourcen also an einem Ort gebündelt werden müssen – organisiert sich der Schulbetrieb von Schule B an zwei Schulstandorten in fußläufiger Entfernung. Hinzu kommt, dass sich die sozialen Umgebungen beider Schulstandorte stark voneinander unterscheiden. Ohne im Detail auf die sozialstrukturellen Kennzeichen der Lebens- und Wohnbedingungen der beiden Schulstandorte einzugehen, ist zu sagen, dass die Lehrkräfte unterschiedlichen pädagogischen und sozialen Aufgaben nachzukommen und ihren Unterricht unterschiedlich gestalten müssen. Kooperation findet an Schule B also unter erschwerten Bedingungen statt, die zu beachten sind. Zum einen stellt die räumliche Gestaltung eine Herausforderung an Kooperation dar – geht es hier darum, zwei Teilkollegien zusammenzuführen – zum anderen müssen die Lehrkräfte nach eigener Aussage ihren Unterricht gänzlich unterschiedlich planen und durchführen.

Insgesamt ähneln sich die Grunddaten beider Schulen, d.h. beide Schulen arbeiten unter ähnlichen institutionellen Ausgangsbedingungen. Schule A ist in ihrer Größe zwar etwas kleiner als Schule B, jedoch sind die Zahlen hier nicht allzu gravierend, sodass von ähnlichen Ausgangsbedingungen gesprochen werden kann. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass Schule B auf zwei Schulstandorte verteilt ist.

Im Zusammenhang mit Kooperation sind neben den institutionellen Ausgangsbedingungen auch die persönlichen und beruflichen Biografien der befragten Schulleitungen (SL) und Lehrkräfte (LK) von Bedeutung. Diese sind Tabelle 5 auf der umliegenden Seite zu entnehmen.

Schule	Alter	Voll-/Teilzeit Stunden	Dienstjahre an der Schule ¹²⁶
Schule A			
SL_A	ca. 50	Vollzeit 28 Stunden	8
LK_A	ca. 50	Teilzeit 25 Stunden	5
LK_B	ca. 40	Teilzeit 24 Stunden	12
LK_C	ca. 40	Vollzeit 28 Stunden	12
LK_D	ca. 60	Vollzeit 28 Stunden	39
Schule B			
SL_B	ca. 50	Vollzeit 28 Stunden	8
LK_A	ca. 40	Teilzeit 23 Stunden	20
LK_B	ca. 60	Vollzeit 28 Stunden	37
LK_C	ca. 30	Teilzeit 14 Stunden	7
LK_D	ca. 50	Teilzeit 18 Stunden	22

Tabelle 6: Personelle Bedingungen¹²⁷

Hinsichtlich der personellen Bedingungen lässt sich zusammenfassen, dass beide befragten Teilkollegien eine ähnliche Altersstruktur mittleren Alters aufweisen. Bezüglich der Arbeitszeit unterscheiden sich jedoch beide Schulen voneinander: An Schule A sind zwei Lehrkräfte teilzeitbeschäftigt. Der Stundenumfang beträgt 24 bzw. 25 Stunden, was eine Stundenreduzierung von 4 bzw. 3 Stunden ergibt, die sich nur wenig auf die Kooperation auswirken dürfte. Das Teilkollegium von Schule B ist durch eine bestehende Teilzeitbeschäftigung der Mehrheit der befragten Lehrkräfte geprägt, die in Kapitel 7.1.2 von vielen befragten Personen als ein grundsätzlich negativ wirkender Einflussfaktor auf Kooperation beschrieben wurde. Zwei der befragten Lehrkräfte arbeiten in einem Stundenumfang von 14 bzw. 18 Stunden, der sich auf das Kooperationsverhalten auswirken dürfte.

Die befragten Schulleitungen sowie Lehrkräfte weisen ausdifferenzierte Dienstjahre an den jeweiligen Schulen auf. Die Dienstjahre umfassen eine Spannbreite von fünf bis 39 Jahren an Schule A sowie sieben bis 37 Jahre an Schule B. Hinsichtlich Geschlechts, welches in Tabelle 5 aufgrund der Wahrung der Anonymität der befragten Personen nicht aufgeführt ist, zeigt sich an beiden Schulen ein starkes Übergewicht an Lehrerinnen gegenüber Lehrern.

¹²⁶ Die zweite Phase der Lehrerausbildung ist nicht mit eingeschlossen.

¹²⁷ Stand: Zu Erhebungsbeginn im Schuljahr 2012/13.

Strukturelle Ausgangsbedingungen sind nicht die alleinigen Voraussetzungen für gelingende Kooperation. Die Qualität und das Ausmaß von Kooperation werden maßgeblich durch eine entsprechende Kultur der Zusammenarbeit aller Beteiligten bestimmt – in dieser Arbeit als Strukturen der Unterrichtsentwicklung bezeichnet.

7.2.2 Strukturen der Unterrichtsentwicklung

Um vergleichende Aussagen hinsichtlich der Strukturen der Unterrichtsentwicklung an beiden untersuchten Grundschulen machen zu können, erfolgt die nachstehende Paaranalyse entlang der Haupt- und Unterkategorien aus dem Kategoriensystem¹²⁸.

Zu Beginn der Paaranalyse muss herausgestellt werden, dass sich beide untersuchten Grundschulen in verschiedenen Phasen der Implementierung von Kooperationsstrukturen befinden. Dadurch ergeben sich unterschiedliche Betrachtungsweisen, die in den folgenden Ausführungen Berücksichtigung finden.

Die Kategorie „**Auffassung von Unterrichtsentwicklung**“ liefert eine wichtige Grundlage für die Paaranalyse, da diese Kategorie das Verständnis von der Verbesserung des Lehrens und Lernens der Befragten abbildet. Ein Blick in die Ausprägungen der Kategorie zeigt, dass sich an beiden Schulen ähnliche Auffassungen von Unterrichtsentwicklung finden lassen. Den Aussagen der Lehrkräfte von Schule A zufolge geht Unterrichtsentwicklung mit einer Qualitätsentwicklung und -verbesserung von Unterricht in einzelnen Fächern einher. Die Mehrheit der Lehrkräfte versteht unter Unterrichtsentwicklung die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht, um diesen daraufhin anpassen. Die Öffnung von Unterricht sowie die Entwicklung von Methoden und Sozialformen erwähnen jeweils eine der befragten Lehrkräfte darüber hinaus. Lediglich eine Lehrkraft sieht das Reflektieren des eigenen Unterrichts als problematisch, weil sie als Lehrkraft alleine im Unterricht ist.

Auch die Lehrkräfte an Schule B nennen die Vorbereitung, Durchführung, Reflexion und Veränderung von Unterricht als Kern von Unterrichtsentwicklung. Neues im Unterricht auszuprobieren und den Unterricht an heutige Bedürfnisse anzupassen wird ebenfalls als Unterrichtsentwicklung aufgefasst. Eine Lehrkraft sieht sich als fortschrittliche Lehrerin und keine zwingende Notwendigkeit, ihren Unterricht

¹²⁸ Siehe Kapitel 6.8. Einige Unterkategorien werden für eine bessere Nachvollziehbarkeit zusammengefasst.

weiterzuentwickeln. Eine weitere Lehrkraft verortet Unterrichtsentwicklung im Kontext von Kooperation und bezieht in ihrer Weiterentwicklung von Unterricht die Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen mit ein.

Bezüglich der Auffassung von Unterrichtsentwicklung lassen sich ähnliche Aussagen und zum Teil Übereinstimmungen in den Beschreibungen der Lehrkräfte beider Schulen feststellen. Lediglich eine Lehrkraft von Schule B nennt die Kooperation im Kontext von Unterrichtsentwicklung. Die oberen Ausführungen lassen dadurch das Bild des „Einzelkämpfers“ vermuten, es lassen sich jedoch keine konkreten Schlüsse auf die Qualität von Kooperation ziehen. Hierzu ist ein Blick in die Kategorienausprägungen zu **„Einstellung gegenüber Kooperation“** notwendig. Diese zeigen vielmehr, dass die meisten Lehrkräfte per se über eine positive Grundhaltung und Bereitschaft verfügen, mit Kolleginnen und Kollegen zu kooperieren. Dies äußert sich an Schule A in Aussagen wie „schön, so ein Element [der Kooperation] zu haben“ (Schule_A_LK_AI_55), „man muss da auch ein bisschen mutig sein“ (Schule_A_LK_AI_99), „finde ich [...] gut“ (Schule_A_LK_BI, 79) oder „Und dafür bin ich dann gerne bereit, auch mal [...] länger zu bleiben“ (Schule_A_LK_CI, 78). Auch SL_A verspürt eine Bereitschaft „Die [Bereitschaft] ist dann da.“ (SL_AI, 130). Ähnlich fallen die Aussagen an Schule B aus. So betont SL_B: „Ich glaube grundsätzlich, die Bereitschaft zu kooperieren ist groß.“ (SL_BI, 57). Auch die Lehrkräfte sehen Kooperation als „sehr sinnvoll“ (Schule_B_LK_AI, 50), „sehr hilfreich“ (Schule_B_LK_BI, 43) oder „gut“ (Schule_B_LK_CI, 39). Die Auskünfte hierzu verweisen insgesamt auf eine große Bereitschaft der befragten Lehrkräfte, mit Kolleginnen und Kollegen zu kooperieren. Die befragten Lehrkräfte versprechen sich von der Kooperation vor allem eine Arbeitserleichterung.

Hinsichtlich der geschaffenen Strukturen und **„Rahmenbedingungen für Kooperation“** und dessen Implementierung unterscheiden sich beide Schulen maßgeblich voneinander. Zwar wurde sowohl an Schule A als auch an Schule B die systematische Kooperationsstruktur von der jeweiligen Schulleitung implementiert, jedoch variieren die Arbeitsstrukturen an den Schulen. Dadurch veränderte sich die Bereitschaft der Lehrkräfte, miteinander zu kooperieren maßgeblich:

Schule A befindet sich eher am Anfang des Implementierungsprozesses. Der Wunsch zu mehr Kooperation entsprang zusätzlich aus den Bedürfnissen einzelner Kolleginnen und Kollegen heraus. Erste Kooperationsstrukturen wurden im Februar

2013 eingeführt. Das Kollegium entschied sich per Abstimmung für ein Modell, in dem jeweils 14-tägig mittwochs die pädagogische Arbeitszeit für 90 Minuten stattfindet. Seitdem organisiert die Grundschule ihre „pädagogische Arbeitszeit“ interessengeleitet, d.h. Lehrkräfte ordnen sich Themen zu, die sie bearbeiten möchten. Die Themen sind überwiegend systemischer Art und weniger auf den Unterricht selbst bezogen. Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte zeigte sich der pädagogischen Arbeitszeit zu Beginn der Implementierung offen gegenüber. Im weiteren Verlauf der Datenerhebung äußerten sich alle vier Lehrkräfte dahingehend, dass sich die Gestaltung und Nutzung dieser pädagogischen Arbeitszeit für sie als nicht gewinnbringend und wenig effektiv darstellt. Dies äußerte sich in Aussagen wie „Also ich glaube, dass sich für mich jetzt persönlich für meinen Unterricht daran nichts ändern wird, weil wir ja an übergreifenderen Themen arbeiten, nicht an den Unterrichtsthemen“ (Schule_A_LK_BI_54), „es ist immer noch so, dass ich meine, dass die Unterrichtsvorbereitung oder das, was man eigentlich für den Unterricht tun möchte, wo man eigentlich Spaß dran hat, dann zu kurz kommt.“ (Schule_A_LK_BIII_2) oder „man könnte die Zeit vielleicht besser nutzen, wenn man direkt für den Unterricht was macht.“ (Schule_A_LK_DIII, 5).

Da die Bereitschaft zu kooperieren stark vom Nutzen der Zusammenarbeit abhängt und dieser den Lehrkräften nicht gegeben war, veränderte sich die Einstellung der Lehrkräfte zu der pädagogischen Arbeitszeit. Die befragten Lehrkräfte wünschten sich eine stärker auf den Unterricht abzielende Teamarbeit. Drei der vier befragten Lehrkräften lehnten die Art, systemisch an Schule zu arbeiten, ab. Dies hat zur Folge, dass während des gesamten Erhebungszeitraums über den zeitlichen Rahmen der pädagogischen Arbeitszeit diskutiert wird. Das erste Zeitmodell wurde schließlich nach einer Erprobungsphase im Mai 2013 durch ein neues Zeitmodell abgelöst: Die pädagogische Arbeitszeit sollte an drei aufeinanderfolgenden Wochentagen à 90 Minuten stattfinden. Auch dieses Modell wurde verworfen. Das letzte, während des Erhebungszeitraums eingeführte Zeitmodell umfasste eine pädagogische in einem 14-tägigen Rhythmus à 135 Minuten. Schulleitung A zeigt einen demokratischen Führungsstil und versucht, auf die persönlichen Wünsche der Kolleginnen und Kollegen einzugehen, sieht in diesem Zusammenhang jedoch einen klaren Mangel an Entwicklungsbereitschaft ihres Kollegiums und betont, dass hier die persönlichen Belange der Lehrkräfte vor den schulischen Entwicklungsbemühungen stehen.

Schule B hingegen nutzt seit Schuljahresbeginn 2011/12 die „Kooperationszeit“, um weitestgehend an unterrichtlichen Themen zu arbeiten und damit Unterrichtsentwicklung in verschiedenen Fächern voranzutreiben. Die Kooperationszeit ist fest im Stundenplan aller Kollegen verankert und beinhaltet die stattfindenden Dienstbesprechungen und Konferenzen. Dieser organisatorische Rahmen, einmal wöchentlich für 1 ½ Stunden zu kooperieren, wird von allen befragten Lehrkräften als positiv bewertet. Die Einstellung zur Kooperationszeit hängt an Schule B stark von strukturellen wie auch privaten Voraussetzungen ab. So empfindet eine Lehrkraft die Kooperationszeit nicht immer sinnvoll, da sie sich als fortschrittliche Lehrkraft sieht und Unterricht alleine zügiger vorbereiten könnte. Eine weitere Lehrkraft, die keine Jahrgangskollegin oder -kollegen am Schulstandort hat, verspürt hingegen eine große Notwendigkeit zu kooperieren. Anders herum sehen Lehrkräfte mit Jahrgangskollegen am selben Schulstandort eine weniger große Notwendigkeit der Kooperationszeit, da sie sich „zwischen Tür und Angel“ austauschen. Eine weitere Lehrkraft äußerte sich dahingehend, dass es ihre private familiäre Situation wenig zulässt über den Unterricht hinaus zusätzliche Zeit an der Schule zu verbringen. Sie fühlt sich mit der Kooperationszeit eher belastet als entlastet. An Schule B sind es demzufolge vielmehr subjektive persönliche Komponenten, die die Notwendigkeit der Kooperationszeit in Frage stellen.

Der direkte Vergleich der systematischen Kooperationsstrukturen beider Schulen zeigt, dass Kooperation erst dann als nutzbringend und für die einzelne Lehrkraft auf Dauer als entlastend gesehen wird, wenn sie direkte Auswirkungen auf den Unterricht hat. Es kann darüber hinaus angenommen werden, dass personelle Faktoren die Einstellung gegenüber Kooperation beeinflussen. Weiter zeigt sich, dass fest installierte Kooperationszeiten förderlich sind.

Über die systematischen Kooperationsstrukturen hinaus existieren an beiden Schulen weitere **Kooperationsstrukturen**. Sowohl an Schule A als auch an Schule B kooperieren Lehrkräfte im Jahrgangsteam sowie in Fachgruppen. Bei diesen Kooperationsstrukturen handelt es sich an beiden Schulen um freiwillige, informelle Kooperationsstrukturen, d.h. es wird nach Bedarf kooperiert. Hier zeigt sich anhand des Beispiels einer Lehrkraft an Schule A deutlich, dass die Kooperation im Jahrgangsteam stark von den zwischenmenschlichen Beziehungen abhängt. „Das gelingt dann, wenn die Leute zusammenpassen. Sie können nicht mit jemandem zusammenarbeiten, den Sie nicht leiden können“ (Schule_A_LK_DIII_45).

Jahrgangsteams können als „Zwangsgemeinschaft“ bezeichnet werden, da sich Klassenlehrer oder Klassenlehrerinnen ihre Jahrgangskollegen und -kolleginnen in der Regel nicht aussuchen können. Es zeigt sich, dass Jahrgangsteams, dessen Mitglieder sich persönlich gut verstehen sowie jene, die die gleichen Vorstellungen von Unterricht haben, besser miteinander kooperieren als jene, bei denen die zwischenmenschliche Ebene aufgrund von persönlichen wie auch beruflichen Diskrepanzen beeinträchtigt ist. An Schule B zeigen sich ähnliche Tendenzen.

Ein Blick auf die Ausprägung der „**Formen der Lehrerkooperation**“ zeigt, in welchem Ausmaß Kooperation auf den einzelnen Niveaustufen stattfindet. Es bildet sich ab, dass Kooperation in Form des Austausches häufiger praktiziert wird als in Form der Arbeitsteilung und der Kokonstruktion. Dieser Befund ist ergebnisgleich zu der Mehrheit der in Kapitel 3.6.1 dargestellten Studien. Diese Form des Austausches wird von den Lehrkräften aller möglicherweise bevorzugt, weil sie keine spezifischen strukturellen Strukturen benötigt und jederzeit zwischen Tür und Angel stattfinden kann. Dies ermöglicht zum einen eine effektive Kooperation, zum anderen kann damit Zeit eingespart werden – zwei Faktoren, welche die Lehrkräfte als wichtig im Zusammenhang mit Kooperation beschreiben.

Ein differenzierterer Blick in die Ausprägungen zeigt weiter, dass an Schule A der Kooperation im Austausch die „Arbeitsteilung“ und schließlich die „Kokonstruktion“ folgen. An Schule B zeigt sich eine umgekehrte Ausprägung. Hier steht an zweiter Stelle die „Kokonstruktion“ und an dritter Stelle die „Arbeitsteilung“. Die inhaltliche Ausrichtung der internen Kooperationsstruktur scheint sich auf die Intensität der Lehrerkooperation auszuwirken. An Schule B mit einer unterrichtsbezogenen Kooperationsstruktur findet mehr Kooperation als „Kokonstruktion“ statt als an Schule A mit auf Schulentwicklung ausgelegten Kooperationsaktivitäten. Damit liegt die Annahme nahe, dass unterrichtsbezogene Kooperation „Kokonstruktion“ fördert.

Dass Kooperation immer mit Chancen und Grenzen verbunden ist, wurde weiter oben bereits deutlich. In der Kategorie „**Chancen**“¹²⁹ von Kooperation werden an Schule A explizit folgende Chancen genannt: Hilfe bei der gemeinsamen Vorbereitung und Reflexion von Unterricht, Qualitätsverbesserung von Unterricht, das Profitieren von den Kenntnissen der Kolleginnen und Kollegen, Beitrag zur

¹²⁹ Die Ausprägungen zu „Chancen“ werden dekontextualisiert aufgeführt, d.h. die biographischen Zusammenhänge und Hintergründe der Beschreibungen blieben unberücksichtigt.

Schulentwicklung, Ausprobieren von neuen Themen, Arbeitsteilung macht paralleles Arbeiten an unterschiedlichen Themen möglich. Die Lehrkräfte von Schule B äußern sich ähnlich und nennen eine einheitliche Gestaltung von Unterricht, die Arbeitsentlastung durch die gemeinsame Planung von Unterricht sowie Anstöße für weitere Ideen als Chancen für Kooperation. Darüber hinaus nennen einige Lehrkräfte die Möglichkeit eines Austausches beider Standorte als Chance von Kooperation. Damit lassen sich Parallelen zu den in Kapitel 3.5 identifizierten Argumentationslinien zur Begründung der Bedeutung von Lehrerkooperation finden. So sehen die befragten Lehrkräfte in der Kooperation Chancen, welche sowohl die Schul- und Unterrichtsebene als auch die individuelle Ebene betreffen. Ebenso berichten die Lehrkräfte von einer entlastenden Wirkung von Kooperation.

Den Chancen von Kooperation stehen zahlreiche von den befragten Lehrkräften genannte „**Grenzen**“¹³⁰ entgegen, die weitestgehend aus der Ausrichtung der systematischen Kooperationsstruktur an der jeweiligen Schule resultieren. So nennen Lehrkräfte der Schule A folgende Grenzen und auftretende Probleme im Zusammenhang mit Kooperation: mangelnde Bereitschaft von einigen Kolleginnen und -kollegen zu kooperieren bzw. mehr zu tun, mangelnde zeitliche Ressourcen, wenig Effektivität im Team, schulübergreifende Themen führen teilweise zum Ausfall der „pädagogischen Arbeitszeit“, wenig Arbeitsentlastung und Effektivität für den eigenen Unterricht, unterschiedliche Lehrertypen machen Kooperation problematisch, Probleme bei der Gruppenneufindung, unterschiedliche Meinungen führen zu langen Diskussionen und Zeitverlust, Protokollieren wird als nicht sinnstiftend empfunden. Die befragten Personen an Schule B formulieren: wenig Effektivität im Team aufgrund unterschiedlicher Lehrertypen, Mehraufwand, mangelnde Bereitschaft, das Nutzen der „Auszeit“ von der Kooperationszeit führt zu unvollständigen Jahrgangsteams, zwei Standorte erschweren die Kooperation, in die „Kooperationszeit“ fällt zu viel Organisatorisches. Die von den Lehrkräften verspürten Grenzen sind individuell und abhängig vom Lehrertyp sowie von privaten Voraussetzungen. Die am häufigsten genannte Grenze bzgl. Kooperation, sowohl an Schule A als auch an Schule B, ist der darin gesehene geringe Nutzen. An Schule A resultiert dieses Empfinden aus der inhaltlichen Ausrichtung der „pädagogischen Arbeitszeit“. Lehrkräfte der Schule B äußern den geringen Nutzen aus der Tatsache

¹³⁰ Die Ausprägungen zu „Grenzen“ werden dekontextualisiert aufgeführt, d.h. die biographischen Zusammenhänge und Hintergründe der Beschreibungen blieben unberücksichtigt.

heraus, dass organisatorische Inhalte zu viel Zeit einnehmen und teilweise zu Ausfällen der „Kooperationszeit“ führen.

Wenn Kooperation gelingen soll, ist eine klare Ressourcenverteilung und Schwerpunktsetzung seitens der Schulleitung notwendig. Schulleiterinnen und Schulleitern kommt damit eine tragende „**Rolle**“ in diesen Prozessen zu. Hier zeigen sich verschiedene Führungsstile: Schulleitung A zeigt sich hinsichtlich der Implementierung der Kooperation demokratisch und versucht, auf die Bedürfnisse der Kolleginnen und Kollegen einzugehen. Dies wird von ihrem Kollegium zwar geschätzt, führt jedoch dazu, dass während drei Schulhalbjahre über die zeitliche Struktur der „pädagogischen Arbeitszeit“ diskutiert wird. Zwar hat Schulleitung A eine klare Vorstellung und Vision dieser Arbeitszeit, hält diese aber für schwer vermittelbar. An der inhaltlichen Struktur, an schulübergreifenden Themen zu arbeiten, hält sie fest. Schulleitung B hingegen hat die Kooperationszeit in einem festen zeitlichen Rahmen eingeführt, der nicht diskutierbar und fest im Stundenplan verankert ist. Damit bleiben Grundsatzdiskussionen wie an Schule A aus. Schulleitung B hält an diesem Rahmen fest, berücksichtigt dabei jedoch die Entlastung der Teilzeitkräfte.

Es zeigt sich, dass klare Visionen seitens der Schulleitung sowie fest installierte Rahmenbedingungen förderlich sind für gelingende Kooperation.

Teil D: Diskussion und Ausblick

8 Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Die Entwicklung von empirisch begründeten Theorien und Hypothesen ist in der qualitativen Forschung ein zentrales Element des Forschungsprozesses. Unter besonderer Berücksichtigung des theoretischen Rahmens und der empirischen Befunde sowie ausgehend von den Erkenntnissen der Einzelfall- und Paaranalysen können folgende Hypothesen formuliert werden, welche zum einen als Handlungsempfehlungen, zum anderen in künftigen Studien überprüft werden können:

[1] In der Auffassung von Unterrichtsentwicklung spiegeln sich keine Subjektiven Theorien wider.

Wie in Kapitel 2.4 deutlich wurde, ist das Handeln von Lehrkräften und die Art der Unterrichtsgestaltung von charakteristischen, mental gespeicherten „scripts“, subjektiven Theorien und Überzeugungen gesteuert. Anderer Unterricht verläuft also nach anderen „scripts“, subjektiven Theorien und Überzeugungen (vgl. Fussangel, 2008). Dies würde vermuten lassen, dass die befragten Lehrkräfte unterschiedliche Auffassungen von Unterrichtsentwicklung haben, weil jede Lehrkraft ihren Unterricht nach individuellen „scripts“, subjektiven Theorien und Überzeugungen weiterentwickelt. Die Ergebnisse verweisen jedoch darauf, dass die befragten Lehrkräfte ähnliche Auffassungen von Unterrichtsentwicklungen haben. Diese beziehen sich überwiegend auf die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht. Weitere Aspekte zur Verbesserung der Lern- und Arbeitsbedingungen im Unterricht wurden nur vereinzelt genannt.

[2] Unterrichtsentwicklung findet eher individualisiert statt.

Die Erkenntnisse aus Kapitel 2 zeigen, dass Unterrichtsentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe verstanden werden sollte und die Zusammenarbeit von Lehrkräften erfordert. Die vorliegenden Ergebnisse widersprechen auch hier den theoretischen Annahmen: Kooperation scheint für die befragten Lehrkräfte im Rahmen der Unterrichtsentwicklung keine Rolle zu spielen. Sieben von acht befragten Lehrkräften geben an, ihren Unterricht individuell weiterzuentwickeln.

Lediglich eine Lehrkraft bindet bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht ihre Kolleginnen und Kollegen ein. Diese Daten differenzieren das Bild vom „Einzelkämpfer“. Ähnliche Tendenzen zeigen Befunde aus einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern durch das IFS der Universität Dortmund, in der 62 Prozent der Befragten diese Aussage bestätigten: „In den Unterricht redet mir niemand hinein“ (vgl. Kanders & Rösner, 2006).

[3] Lehrkräfte sind grundsätzlich positiv der Kooperation gegenübergestellt.

Wie bereits Richter und Pant (2016) in ihrer Studie belegen konnten, zeigt sich auch in der vorliegenden Untersuchung, dass Lehrkräfte per se eine positive Einstellung Kooperation gegenüber haben. Die meisten Lehrkräfte versprechen sich durch die Kooperation eine entlastende Wirkung.

[4] Das Alter und das Geschlecht haben keinen Einfluss auf das Kooperationsverhalten.

Bezüglich des Alters sowie des Geschlechts ist bei den befragten Lehrkräften der vorliegenden Untersuchung kein Unterschied hinsichtlich des Kooperationshabitus zu verzeichnen. Die Ergebnisse deuten vielmehr darauf hin, dass private Situationen das Kooperationsverhalten von Lehrkräften beeinflussen können.

Empirische Befunde, dass im Besonderen weibliche und dienstjüngere Lehrkräfte vermehrt zusammenarbeiten, können in der vorliegenden Untersuchung damit nicht bestätigt werden (vgl. Rüegg, 2000; vgl. Schönknecht, 1997; Schümer, 1992; vgl. Ulich, 1996). Aufgrund der kleinen Stichprobengröße zeigen die vorliegenden Ergebnisse jedoch keine einheitlichen Muster.

[5] Die Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen während der Implementierung von Kooperation kann den Erfolg gefährden.

An einer untersuchten Schule hat sich gezeigt, dass zu große Entscheidungs- und Gestaltungsfreiräume die Einführung von Kooperationsstrukturen gefährden. Wenn Lehrkräften zu viele Entscheidungsbefugnisse eingeräumt werden, kann sich ein wahrer „Kampf“ entwickeln.

Die Ergebnisse weisen damit darauf hin, dass Kooperationsstrukturen eher von Lehrerinnen und Lehrern eher akzeptiert werden, wenn sie „top down“ von der Schulleitung eingeführt werden. Klare Rahmenbedingungen und fest installierte

Kooperationszeiten haben sich in der vorliegenden Untersuchung als förderlich erwiesen. Ein bildungspolitischer Erlass zu Kooperation würde solche Spannungsfelder reduzieren.

[6] Die Wahrnehmung von Kooperation hängt stark vom erkennbaren Nutzen der Zusammenarbeit ab. Sie fällt umso positiver aus, je eher sie Auswirkungen auf den eigenen Unterricht hat.

In den Ergebnissen der Fallstudien hat sich gezeigt, dass jene Lehrkräfte Kooperation als positiv wahrnehmen, die einen persönlichen Nutzen der Zusammenarbeit spüren, Kooperation also „was bringt“. Deshalb ist es auch naheliegend, dass die meisten befragten Lehrkräfte ihren Unterricht überwiegend alleine planen, durchführen und reflektieren, da sich kein zusätzlicher Nutzen der Zusammenarbeit in diesem Bereich erkennen lässt.

Dieser Befund ist schon in zahlreichen anderen Beiträgen herausgestellt worden. Ein erkennbarer Nutzen für alle Beteiligten ist eine wesentliche Gelingensbedingung für Kooperation (vgl. Huber & Ahlgrim, 2008). Damit in Verbindung steht ein „echtes Thema“, also ein sinnvoller Anlass zu kooperieren, der die Notwendigkeit und Zweckhaftigkeit der Zusammenarbeit und damit den Sinn der Aktivitäten erkennen lässt. Die befragten Lehrkräfte wünschten sich eine unterrichtsbezogene Kooperation mit direkten Auswirkungen auf den eigenen Unterricht.

[7] Unterrichtsbezogene Kooperation fördert „Kokonstruktion“.

Die vorliegenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass Lehrkräfte, die im Sinne der „Kokonstruktion“ nach Gräsel, Fußangel et al. (2006) bzw. Gräsel, Pröbstel et al. (2006) zusammenarbeiten, unterrichtsbezogen kooperieren und ihre Kompetenzen nutzen, um sich gemeinsam neues Wissen anzueignen, ein Problem gemeinsam zu lösen oder Unterricht zu entwickeln. Die Zusammenarbeit fällt hier intensiver aus als auf den übrigen Stufen. Dies legt den Gedanken nahe, dass unterrichtsbezogene Kooperation „Kokonstruktion“ fördert.

Die Befunde der vorliegenden Studie zeigen allerdings auch, dass es an den untersuchten Grundschulkollegien an dieser professionellen Interaktion mangelt – ein Ergebnis, das auch Kullmann (2010) Morgenroth (2015) vorlegen konnten.

[8] Lehrkräfte an Schulen mit mehreren Schulstandort brauchen feste Kooperationsstrukturen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Aufteilung von Schulen in zwei oder mehrere Standorte besondere Herausforderungen bezüglich Kooperation mit sich bringt, insbesondere dann, wenn Jahrgänge auf mehrere Standorte verteilt sind. Hier ist Kooperation unverzichtbar. Diese Schulen brauchen feste Strukturen, damit Kooperation gelingt.

[9] Kooperation hängt neben organisatorischen, zeitlichen, räumlichen wie auch personellen Bedingungen stark von zwischenmenschlichen Beziehungen ab.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die subjektive Beziehungskomponente entscheidend für Kooperation ist.

Ein gewisses Maß an Akzeptanz, Anerkennung und Respekt zwischen den kooperierenden Lehrkräften ist notwendig, damit eine positive Haltung und Einstellung gegenüber der gemeinsamen Arbeit entwickelt werden kann. Ist dies nicht gegeben, wird Kooperation zum Hindernis.

9 Kritische Reflexion der vorliegenden Untersuchung

Die folgenden Überlegungen sollen das methodische Vorgehen in dieser Arbeit einer kritischen Reflexion unterziehen. Es werden Aspekte aufgegriffen, die bei dem Design und der Durchführung der Untersuchung positiv sowie negativ aufgefallen sind und mögliche Ursachen und Auswirkungen diskutiert.

Wahl der Forschungsstrategie

Die Konzeption der Arbeit als eine explorativen Mehrfallstudie nach Yin (2014) hat sich im Nachhinein als besonders geeignet erwiesen, um den Forschungsgegenstand in seiner gesamten Komplexität zu untersuchen. Dies ist an folgenden Punkten festzumachen:

Ein explorativer Zugang widmet sich besonders der Erkundung neuer und theoretisch wenig strukturierter Gegenstandsbereiche. Bei dem vorliegenden Untersuchungsgegenstand handelte es sich um ein komplexes Phänomen, das bislang wenig erforscht war. Dadurch war es sinnvoll, explorativ und damit qualitativ zu forschen. Weiter ist das Untersuchungsfeld qualitativer Forschung die natürliche Welt, sprich der Alltag (vgl. Lamnek, 2010, S. 30). Dieser Anspruch ist für die vorliegende Arbeit zutreffend, die sich zum Ziel gesetzt hat, konkrete schulische Prozesse zu verstehen und zu erklären – keineswegs jedoch zu verallgemeinern.

Der gesamte Forschungsprozess qualitativer Forschung, insbesondere aber die Datenerhebung, ist vom Prinzip der Offenheit und Flexibilität geprägt. In der vorliegenden Arbeit bestimmten beide Haltungen den gesamten Forschungsprozess. Sowohl die theoretischen Annahmen als auch die Überlegungen zur Datenerhebung sind zu Beginn sehr breit gewählt und im Verlauf des Forschungsprozesses präzisiert worden. Die Forscherin war im Forschungsprozess damit so offen wie möglich gegenüber neuen Entwicklungen und Dimensionen. Diese Erkenntnisse flossen schließlich in die Formulierung der Hypothesen ein. Der gesamte Forschungsprozess wurde nicht nur offen, sondern auch flexibel begleitet. Dies befähigte dazu, sich an die jeweiligen Eigenheiten des Untersuchungsgegenstandes anzupassen und die im Verlauf des Forschungsprozesses erzielten Erkenntnisfortschritte für die nachfolgenden Untersuchungsschritte zu verwerten.

Schließlich ließ auch die Diskussion der drei Kriterien zur Einordnung Fallstudie als Forschungsstrategie nach Yin (siehe Kapitel 6.1) den Schluss zu, dass die Fallstudie

eine angemessene Forschungsstrategie für das vorliegende Forschungsvorhaben darstellt.

Fallauswahl

Da die vorliegende Arbeit im Kontext eines Forschungsprojektes entstanden ist, war das Design von deren Anlage abhängig. Bezüglich der Fallauswahl war es damit nicht möglich eine reine *Vorab-Festlegung der Samplestruktur* vorzunehmen. Die Fallauswahl erfolgt damit teils unter Berücksichtigung der projektspezifischen Bedingungen, teils nach *Vorab-Festlegung der Samplestruktur* (vgl. Kapitel 6.4). Die Schulen wurden projektbezogen, die Lehrkräfte in Absprache mit den Schulleitenden nach *Vorab-Festlegung der Samplestruktur* rekrutiert. Dieses Vorgehensweise, die auf einer freiwilligen Bereitschaft der Lehrkräfte beruhte, hat hervorgerufen, dass sich einige Lehrkräfte nicht dazu bereit erklärt haben, ihre Erfahrungen in den Bereichen der Unterrichtsentwicklung und Kooperation offen zu schildern und damit nicht an der Studie teilnahmen. Dies kann als kritisch gesehen werden, da möglicherweise besonders interessante Fälle nicht in die Untersuchung integriert wurden.

Ebenfalls kann gegen das eingesetzte Verfahren der Fallauswahl eingewendet werden, dass die Ergebnisse eine Tendenz zur sozialen Erwünschtheit haben. Die Befragten könnten Antworttendenzen gewählt haben, welche den Erwartungen der Interviewerin und/oder des Projektes entsprechen. Da sich die Datenbasis neben den Interviews auch auf Dokumenten stützt, konnte einer mögliche Verzerrung der Daten entgegengewirkt werden.

Datenerhebungsmethoden

Methodisch gesehen handelt es sich bei der Fallstudie um eine Forschungsstrategie, in der unterschiedliche Daten aus verschiedenen Quellen unter Anwendung verschiedener Datenerhebungsmethoden und Techniken zusammengetragen und zu einem Gesamtbild integriert werden. In der vorliegenden Untersuchung wurden Experteninterviews sowie Dokumentenanalyse als Datenerhebungsmethoden durchgeführt. Die Wahl der Erhebungsmethoden erweist sich rückblickend als sinnvoll.

Der Interviewleitfaden für die Experteninterviews hat sich für die Datenerhebung durchweg bewährt. Sowohl die Anlage des Leitfadens als auch die Reihung der

Themenbereiche sind als gelungen anzusehen. Die Aufwärmfrage hat sich bewährt, da sich zunächst alle Interviewpartner akklimatisieren konnten. Im inhaltlichen Teil wurden alle festgelegten Themenbereiche in der vorgesehenen Form angesprochen und abgedeckt. Es hat sich jedoch gezeigt, dass einige Fragen teilweise nicht der Intention der Frage folgernd beantwortet wurden. In dieser Weise wurde Datenmaterial produziert, das für die Untersuchung nicht direkt erkenntnisfördernd ist. In diesen Fällen hat die Interviewerin die Interviewpartner ausreden lassen und anschließend oder später die Frage in einer anderen Formulierung wiederholt gestellt, jedoch ohne auf das vorangegangene Missverständnis einzugehen. Zusätzlich bestand durch das Design der Untersuchung die Möglichkeit, diejenigen Inhalte, die nicht ausreichend behandelt wurden, in den darauffolgenden Untersuchungszeitpunkten anzusprechen.

Auch die Dokumentenanalyse hat sich in der vorliegenden Arbeit als ergänzende informative Datenerhebungsmethode zu den Interviews bewährt. Insbesondere bei der Analysetechnik *Time-Series Analysis* haben sich die durch die Schulleitungen angefertigten Schulentwicklungsberichte bewährt, da diese chronologisch angefertigt sind und damit eine die Zeitreihenanalyse unterstützt haben.

Durchführung der Datenerhebung

Die Zeitfenster für die Datenerhebungszeitpunkte an den jeweiligen Schulen waren in einem Abstand von vier bis sechs Monaten festgelegt. Nach Möglichkeit fanden die Interviews an einer Schule zeitlich nah innerhalb von zwei Wochen statt, um ähnliche Bedingungen vorzufinden. Diese Zeitfenster konnten jedoch nicht immer streng eingehalten werden, sodass es teilweise zu Verzögerungen in den Datenerhebungszeitpunkten kam. Diese Verschiebungen haben jedoch keine direkten Auswirkungen auf die Qualität der Daten.

Die Interviewsituationen sind durchweg als positiv zu bewerten. Da die Forscherin mit der Thematik der Interviews befasst war und sich in den Interviewsituationen als „Quasi-Expertin“ wahrgenommen hat, kann dies als Vorteil für die vorliegende Studie gesehen werden. So konnte in den Interviewsituationen ein Konkurrenzdenken vermieden werden und die Interviewpartner erhielten die Möglichkeit, in einer offenen Selbstreflexion über Unterrichtsentwicklung und Kooperation zu sprechen. Da durch die Projektarbeit bereits ein hohes Maß an

Vertrauen und Offenheit zwischen der Interviewerin und den Schulen gewachsen ist, wurden die Interviews in einer vertrauensvollen aber sachlichen Atmosphäre geführt. Zwar diskutieren Meuser und Nagel (2005) im Zuge dessen die Gefahr, dass der Experte oder die Expertin die Rollen tauscht und mal als Experte, mal als Privatmensch spricht, dieser Wechsel hat in der vorliegenden Arbeit jedoch keine Auswirkungen auf die Qualität der Daten hervorgebracht. Vielmehr hat das dadurch entstandene Vertrauen dazu geführt, dass die Befragten offen über ihre Erfahrungen berichtet haben.

Datenaufbereitung und -auswertung

Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und mussten für die Datenaufbereitung zunächst verschriftlicht werden. Der Prozess der Transkription verläuft je nach Transkriptionsregeln. Die hier vorgenommene Transkription folgte Regeln relativ geringen Aufwands (vgl. Kapitel 6.7). Zugunsten der Einfachheit sowie einer besseren Lesbarkeit wurde auf aufwendige Notationssysteme, wie sie z. B. für linguistische Analysen vorgegeben werden, verzichtet. Diese Vorgehensweise kann als Daten- bzw. Informationsverlust gesehen werden, da nonverbale Informationen nicht berücksichtigt wurden, die möglicherweise wichtige Informationen geliefert hätten. Der Datenverlust durch die Transkription wird jedoch in Kauf genommen, da nonverbale Daten für die vorliegende Arbeit keine maßgebliche Bedeutung haben. Vielmehr stehen die inhaltlichen Aspekte der Interviews im Vordergrund.

Arbeit im Forschungsteam

Da die Datenerhebungen z.T. in einem geringen zeitlichen Abstand voneinander stattfanden, verliefen die Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung teilweise parallel zueinander.

Hier hat sich die Arbeit im Forschungsteam bewährt. Klare vorab definierte Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche im Forschungsteam ermöglichten es, diese Abläufe zum einen parallel und zum anderen sorgfältig durchzuführen, ohne dass dadurch Komplikationen auftraten. Der diskursive Austausch im Forschungsteam konnte darüber hinaus die Perspektivvielfalt bei der Interpretation der Daten erhöhen. Zudem ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass zwei von drei Forscherinnen nicht an der vorliegenden Untersuchung beteiligt waren. Hierdurch konnte ein wichtiger Beitrag zur Güte der vorliegenden Untersuchung geleistet werden.

Güte der vorliegenden Untersuchung

Zuletzt soll die vorliegende Arbeit vor dem Hintergrund der in Kapitel 5.4 skizzierten Gütekriterien einer Fallstudie bewertet werden.

Das Gütekriterium der *Verfahrensdokumentation*¹³¹ ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit sichergestellt worden, indem die Forscherin den Forschungsprozess bis ins Detail akribisch dokumentiert hat. So wurden gemäß Steinke (2013) folgende Verfahren dokumentiert: Das Vorverständnis der Forscherin (siehe Kapitel 2 und 3), die Erhebungsmethoden und der Erhebungskontext (siehe Kapitel 6.2 sowie Kapitel 6.6), die Transkriptionsregeln (siehe Kapitel 6.7 sowie Anhang I), die Dokumentation der Daten (siehe Kapitel 7.6), die Auswertungsmethoden (siehe Kapitel 6.8), die Informationsquellen (siehe Code-Beispiele in Kapitel 7), Entscheidungen und Probleme (Dokumentationen darüber lassen sich in der gesamten Arbeit finden) und Kriterien, denen die Arbeit genügen soll (siehe Kapitel 5.5). Schließlich empfiehlt Steinke die Interpretation in Gruppen sowie die Anwendung beziehungsweise Entwicklung kodifizierter Verfahren zur Vereinheitlichung des methodischen Vorgehens, welche in dieser Untersuchung ebenfalls Beachtung gefunden hat (s.o.).

Der Sicherstellung des Gütekriteriums *Argumentative Interpretationsabsicherung* wurde dadurch begegnet, dass die nach Mayring (2002) ausschlaggebenden Kriterien des Vorverständnisses der Interpretation, der Schlüssigkeit sowie der Suche nach Alternativdeutungen beachtet wurden. Die Autorin hat sowohl in Kapitel 7 als auch in Kapitel 8 Interpretationen immer als solche dargelegt.

Dass die Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand und die Bereitschaft, vorgeplante Analyseschritte gegebenenfalls zu modifizieren, nicht in ein völlig unsystematisches Vorgehen münden dürfen, besagt das dritte Qualitätskriterium der *Regelgeleitetheit*. Auch die Verfasserin dieser Arbeit hat sich während des gesamten qualitativen Forschungsprozesses an bestimmte Verfahrensregeln gehalten und das Material systematisch bearbeitet. Das Modell des Ablaufes einer Fallstudie (siehe Kapitel 5.3), in dem der Analyseprozess in einzelne Schritte zerlegt wird, hat die notwendigen Voraussetzungen für ein systematisches Vorgehen geschaffen.

Der Forscherin war es sehr wichtig, von Beginn an eine möglichst große Nähe zum Gegenstand herzustellen. In der vorliegenden Arbeit wurde die *Nähe zum*

¹³¹ Hierunter wird das Gütekriterium der Objektivität gefasst. Laut Yin (2014) lässt sich Objektivität durch die akribische Dokumentation des Vorgehens weitestgehend gewährleisten.

Gegenstand, das vierte Qualitätskriterium, durch das Design der Fallstudie erreicht. Das Untersuchungsfeld einer Fallstudie ist die natürliche Welt, sprich der Alltag. Die vorliegende Arbeit konnte die Strukturen der Unterrichtsentwicklung in der Alltagswelt von Schule abbilden.

Hinsichtlich des Gütekriteriums *Kommunikative Validierung* wurde die Gültigkeit der vorliegenden Ergebnisse dadurch überprüft, indem alle Befragten in einem Zeitraum von ein bis eineinhalb Jahren insgesamt drei Mal interviewt wurden. In den zweiten und dritten Interviews wurden die Inhalte der vorangegangenen Interviews zu Beginn zusammengefasst. Vorliegende Ergebnisse konnten auf diesem Wege nochmals vorlegt und mit den Befragten diskutiert werden. Die Personen fanden sich immer in den Ergebnissen und Interpretationen wieder, dadurch konnten die Ergebnisse abgesichert werden. Zuletzt konnte der *Triangulation*, der Kombination verschiedener Methoden, Forscher, Untersuchungsgruppen, lokaler und zeitlicher Settings sowie unterschiedlicher theoretischer Perspektiven in der Auseinandersetzung mit einem Phänomen, Rechnung getragen werden, indem verschiedener Datenerhebungsmethoden – das Leitfadeninterview sowie die Dokumentenanalyse – zum Einsatz kamen.

Zuletzt soll auf den zentralen Kritikpunkt an der Fallstudie, die *Frage der Generalisierbarkeit* auf andere Fälle, eingegangen werden (vgl. Kapitel 5.4). Die Erkenntnisse, die aus qualitativen Forschungen hervorgehen, haben im Allgemeinen keinen Anspruch auf generelle Gültigkeit (Generalisierbarkeit), sondern gelten in erster Linie einem bestimmten Kontext.

Mit der vorliegenden Stichprobe von zwei Fällen und insgesamt acht Befragten kann in dieser Untersuchung also kein Anspruch auf eine breite Generalisierbarkeit verbunden werden. Jedoch ist ein gewisser Anspruch auf Gültigkeit hervorzuheben. So betont Yin (2014), dass sich Generalisierungen im Rahmen von Fallstudien auf theoretische Annahmen beziehen und weniger auf die Grundgesamtheit. Auch die vorliegende Arbeit folgt diesem Anspruch. Die als Hypothesen formulierten erzielten Ergebnisse dieser Arbeit können eine analytische bzw. logische Generalisierbarkeit sicherstellen, weniger die Generalisierung auf eine statistische Gesamtheit. Dieser Anspruch kann so lange bestehen, bis die Hypothesen Eingang in künftigen Studien finden und dort falsifiziert werden.

10 Zusammenfassung und Ausblick für die weitere Forschung

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, anhand von Fallstudien aufzuzeigen, wie Strukturen der Unterrichtsentwicklung, hier konkret die Lehrerkooperation, über einen Zeitraum von ein bis eineinhalb Jahre ablaufen können und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich hinsichtlich kooperativer Unterrichtsentwicklung an den untersuchten Grundschulen finden lassen.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurden zunächst grundlegende Aspekte von Unterrichtsentwicklung erörtert. Es konnte gezeigt werden, dass es in den letzten Jahren zahlreiche Reformbemühungen gab, Schulen und Unterricht weiterzuentwickeln. Die Konzepte schulischer Organisationsentwicklung, wie etwa in Gestalt des ISP aber auch die Konzepte der Pädagogischen Schulentwicklung, sind als zwei unterschiedliche und komplexe Ansätze diskutiert worden, die jeweils auf innere Schulreform für Schulen abzielen, wobei die Reformbemühungen an jeweils unterschiedlichen Punkten ansetzen. Aus dem Disput beider Positionen entstand die Verständigung, Schulentwicklung als Systemzusammenhang von Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung zu denken. Unterrichtsentwicklung bildet dabei den Kern der Schulentwicklung.

Dass Unterrichtsentwicklung ein scheinbar schwieriges Unterfangen ist, konnte anhand von empirischen Befunden als auch die soziologische wie auch psychologische Betrachtungsweise aufgezeigt werden. Betrachtet man die verschiedenen Ansätze der Unterrichtsentwicklung, so lassen sich unterschiedliche Akzentuierungen identifizieren, die sich voneinander abgrenzen lassen. Für eine Verortung des dieser Arbeit zugrunde liegenden Verständnisses von Unterrichtsentwicklung wurde auf das Quadrantenkreuz nach Bonsen (2011) sowie Rolff (2011b) zurückgegriffen, welches die aktuellen Konzepte und Ansätze von Unterrichtsentwicklung umfasst und schematisch verortet.

Ein bedeutsamer Faktor für die Weiterentwicklung von Schule, Unterricht und der eigenen Professionalität ist die Lehrerkooperation. Im zweiten Teil der theoretischen Ausführungen fand eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen und Konzepten zum Thema Kooperation statt. Es konnte gezeigt werden, dass bislang kein einheitliches Verständnis des Begriffs Kooperation existiert. Die Begrifflichkeit variiert vielmehr je nach Disziplin vor allem von den Vorstellungen und den Erwartungen an Art und Umfang von Zusammenarbeit mit anderen. Die Differenzierung der verschiedenen Formen der Lehrerkooperation nach Gräsel,

Fußangel et al. (2006) bzw. Gräsel, Pröbstel et al. (2006) bot eine bedeutsame Grundlage im Hinblick auf die Darstellung und Analyse der Kooperationsformen im Schulkontext der befragten Lehrkräfte der vorliegenden Untersuchung. Hinsichtlich der Bedeutung von Lehrerkooperation wurden Forschungsperspektiven skizziert, die Kooperation in der Summe als ein Merkmal darstellen, das die Effektivität von Schulen als auch die Schulentwicklung sowie die Professionalisierung und Belastung in entscheidender Weise determiniert. Die Wirkung hängt hierbei maßgeblich davon ab, in welcher Form, auf welcher Stufe sowie in welchem Rahmen kooperiert wird.

Die dargestellten Erkenntnisse konnten durch empirische nationale und internationale Befunde gestützt werden. Diese zeigen in der Summe, dass Kooperation an Schulen vorzutreffen ist, diese sich jedoch in der Art und Weise sowie in der Intensität unterscheidet. So ist ein hohes Niveau der Kooperation („Kokonstruktion“) auf der Ebene der Einzelschule eher selten anzutreffen. Bezüglich der Auswirkungen von Lehrerkooperation auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Professionalisierung von Lehrkräften zeigt sich in den Studien kein einheitliches Bild. Mehrheitlich – insbesondere im internationalen Raum – zeigt sich jedoch die Tendenz, dass schulinterne Lehrerkooperation die Schülerleistungen verbessert und den Schulerfolg erhöht. Bei der Darstellung der empirischen Befunde wurde deutlich, dass die Mehrheit der Untersuchungen zu Kooperation in der Schule die Art und Weise der Kooperation sowie die Form des Zusammenarbeitens zu einem bestimmten Zeitpunkt in den Blick nimmt. Unbeachtet bleibt zumeist der Entwicklungsprozess von Lehrerkooperation über einen längeren Zeitraum hinweg. Demzufolge wird in erster Linie ein „status quo“ an Schulen abgebildet. Kooperation im Kontext der Unterrichtsentwicklung wird darüber hinaus selten untersucht.

Vor diesem Hintergrund stellte sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Frage, wie es denn um die unterrichtsbezogene Kooperation in Schulen tatsächlich bestellt ist. Die vorliegende Arbeit konnte hierzu einen Beitrag leisten, indem die Lehrerkooperation im Kontext der Unterrichtsentwicklung über einen Zeitraum von einem bis eineinhalb Jahren in den Blick genommen wurde.

Aus dem Theorieteil wurde ein Forschungsdesign in Form einer explorativen Mehrfallstudie entwickelt, welches sich auf die Ausführungen Robert K. Yins (2009, 2011, 2014) zur Fallstudie (*case study*) stützt. Im Rahmen des Kooperationsprojekts PIKAS wurden zwei Grundschulen aus Nordrhein-Westfalen als Fälle herangezogen.

Um Strukturen der Unterrichtsentwicklung zu identifizieren, wurden mit der jeweiligen Schulleitung sowie mit jeweils vier ausgewählten Lehrkräften Experteninterviews geführt. Neben den Interviews bildeten Gesprächsprotokolle, die von den Schulen verfassten Schulentwicklungsberichte sowie die Internetauftritte der Schulen die Datengrundlage.

Die Auswertung der vorliegenden Daten erfolgte mittels eines modifizierten Verfahrens, das auf das von Flick (2009) und Hopf et al. (1985) vorgeschlagene Ablaufmodell zum thematischen Codieren zurückgeht. Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage „Wie verlaufen Kooperationsprozesse an Grundschulen über einen Zeitraum von einem bis eineinhalb Schuljahren?“ wurden Einzelfallbeschreibungen angefertigt, welche die Strukturen der Unterrichtsentwicklung an beiden Grundschulen über einen Zeitraum von einem bis eineinhalb Schuljahren beschreiben. Die zeitliche sowie thematische Auswertung der Daten ermöglichte eine Rekonstruktion der Prozesse, angefangen von der Einführung von Kooperationsstrukturen bis hin zur Umsetzung und weiteren Entwicklung mit Veränderungsmaßnahmen.

Um die zweite Forschungsfrage zu beantworten und Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Strukturen der Unterrichtsentwicklung zu identifizieren, wurde in einem nächsten Schritt eine Paaranalyse vorgenommen, in der die Strukturen der Unterrichtsentwicklung mittels *cross-case-synthesis* an den untersuchten Grundschulen gegenübergestellt und miteinander verglichen wurden. Es konnte gezeigt werden, dass es bei der Implementierung sowie die Umsetzung von Kooperationsvorhaben sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede gibt und diese Prozesse von organisatorischen, zeitlichen, räumlichen wie auch personellen Bedingungen abhängen. Aus den Erkenntnissen der vorliegenden Untersuchung wurden Hypothesen generiert, die als Handlungsempfehlungen herangezogen werden können sowie Anlass für weitere Forschung bieten. So konnte gezeigt werden, dass

- [1] sich in der Auffassung von Unterrichtsentwicklung sich keine Subjektiven Theorien widerspiegeln,
- [2] Unterrichtsentwicklung eher individualisiert stattfindet,
- [3] Lehrkräfte grundsätzlich positiv der Kooperation gegenübergestellt sind,
- [4] das Alter und das Geschlecht keinen Einfluss auf das Kooperationsverhalten haben, sondern vielmehr private Komponenten,

- [5] die Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen während der Implementierung von Kooperation den Erfolg gefährden kann,
- [6] die Wahrnehmung von Kooperation stark vom erkennbaren Nutzen der Zusammenarbeit abhängt. Sie fällt umso positiver aus, je eher sie Auswirkungen auf den eigenen Unterricht hat.
- [7] Unterrichtsbezogene Kooperation „Kokonstruktion“ fördert,
- [8] Lehrkräfte an Schulen mit mehreren Schulstandort feste Kooperationsstrukturen brauchen,
- [9] Kooperation neben organisatorischen, zeitlichen, räumlichen wie stark von personellen Bedingungen abhängt.

Das fallorientierte Vorgehen sowie die als Hypothesen formulierten erzielten Ergebnisse mögen gleichermaßen für Forschung und Praxis ertragreich sein.

Ein Forschungsdesiderat im Forschungsfeld der kooperativen Unterrichtsentwicklung besteht in der Verbindung von qualitativen und quantitativen Forschungsergebnissen. Die meisten Untersuchungen in diesem Forschungsfeld sind qualitativ angelegt. Nicht zuletzt um die Güte der Untersuchung zu erhöhen, bieten sich *Mixed-Methods*-Ansätze an. Sie ermöglichen, qualitativ gewonnene Daten mit quantitativ gemessenen Entwicklungen zu kombinieren, um so zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Darüber hinaus sind mit Blick auf weitere Forschung zu kooperativer Unterrichtsentwicklung die Wirkungen von kooperativer Unterrichtsentwicklung auf Schülerinnen und Schüler von besonderem Interesse. Diese blieben in der vorliegenden Untersuchung unberücksichtigt. Zusätzliche Fragen, die weitere Forschung erfordern, betreffen den Zeitumfang derartiger Untersuchungen. Nach bisherigen Erkenntnissen sind für schulweite und nachhaltige Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen drei bis fünf Jahre zu veranschlagen (vgl. Bastian & Rolff, 2001b). Damit stellt diese Arbeit trotz des erweiterten Untersuchungszeitraumes eher ein kurzes Zeitfenster dar. An diesem Punkt eröffnet sich eine längerfristige Begleitung der Prozesse. Auch bezüglich der Kooperation von Lehrkräften an Schulen mit mehreren Schulstandorten bedarf es noch weiterer Forschung, insbesondere was den institutionellen Bereich umfasst, wie organisatorische Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen und Prozessabläufe.

Insgesamt scheint es darüber hinaus geboten, den Hemmnissen, die kooperativen Strukturen aus der Perspektive der Lehrkräfte entgegenstehen, eine stärkere Aufmerksamkeit zu widmen. Unter welchen Bedingungen Zusammenarbeit gelingen kann, wurde in den letzten Jahren in zahlreichen Studien und Projekten erforscht (u.a. Schubert, Schiller & Schmager, 2011), hier fehlt es an einer Beleuchtung der psychologischen sowie strukturellen Hemmnisse.

Für die schulische Praxis zeigt sich, dass die Einführung von Kooperationsstrukturen sowie Kooperationsprozesse an sich nicht ohne Widerstände und Schwierigkeiten verlaufen. Bedingungen wie klare Strukturen, ein erkennbarer Nutzen für die Beteiligten sowie günstige zwischenmenschliche Beziehungen tragen zum Gelingen bei.

Literaturverzeichnis

- Adamski, K.-H. (1983). Kooperation in einer Kollegialen Schulleitung. In S. Dahlke (Hrsg.), *Kooperation: Schlüsselfunktion der Schulleitung* (S. 49–64). Braunschweig: Westermann.
- Ahlgrimm, F. (2011). „Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert“ - Untersuchungen zur Kooperation in Schulen (Dissertation). Verfügbar unter: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-26013/ahlgrimm.pdf> [04.07.2016].
- Aldorf, A.-M. (2016). *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H. (1996). Der Lehrerberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 96–172). Innsbruck: Studien Verlag.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13. neu bearb. u. erw. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Avenarius, H. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bachmann, T. (1998). *Die Ähnlichkeit von Ereignisbegriffen bei der Analogiebildung*. Münster: Waxmann.
- Ballstaedt, S.-P. (1987). Zur Dokumentenanalyse in der biographischen Forschung. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Biographie und Psychologie* (S. 203–214). Berlin u.a.: Springer.
- Baptist, P. & Raab, D. (2007). *Auf dem Weg zu einem veränderten Mathematikunterricht*. Verfügbar unter: <http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/sinus-transfer.pdf> [17.06.2014].
- Barth, A.R. (2006). Burnout bei Lehrern. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 71–76). Weinheim: Beltz PVU.
- Bastian, J. (1997). Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. *PÄDAGOGIK*, 49(2), 6–11.
- Bastian, J. (1998). Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In J. Bastian (Hrsg.), *Pädagogische Schulentwicklung. Schulprogramm und Evaluation* (S. 29–42). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Bastian, J. (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bastian, J. & Combe, A. (1998). Pädagogische Schulentwicklung. Gemeinsam an der Entwicklung der Lernkultur arbeiten. *PÄDAGOGIK*, 50(11), 6–9.
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 417–435.
- Bastian, J. & Rolff, H.-G. (2001a). *Vorabevaluation des Projektes "Schule & Co." Externe Evaluation*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bastian, J. & Rolff, H.-G. (2001b). *Vorabevaluation des Projektes "Schule & Co." Zusammenfassung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bastian, J. & Rolff, H.-G. (2002). *Abschlussevaluation des Projektes "Schule & Co."*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bastian, J. & Seydel, O. (2007). Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung. Klärung der Grundlagen mit Hilfe der Praxis. *PÄDAGOGIK*, 62(1), 6–8.

- Bauer, K.-O. (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 839–856). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bauer, K.-O. & Kopka, A. (1996). Wenn Individualisten kooperieren. Blicke in die Zukunft der Lehrarbeit. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 9, S. 143–186). Weinheim und München: Juventa.
- Baum, E. (2014). *Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baum, E., Idel, T.-S. & Ullrich, H. (2012). *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. (Bd. 51). Wiesbaden: Springer.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. & Müthing, K. (2008). "Schulen im Team": erste empirische Befunde. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. (S. 329–343). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In *Pädagogische Professionalität*. (S. 225–247). Weinheim.
- Blömeke, S., Eichler, D. & Müller, C. (2003). Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 103–121.
- Boer, d.H. (2012). Unterrichtsbezogene Kooperation und Organisation "Sie haben praktisch schon vorher mit dem Chef gesprochen". In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 91–104). Wiesbaden: VS.
- Bogner, A. & Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. (2., durchges. Aufl., S. 33–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohl, T. (2009). Theorie und Konzepte der Schulentwicklung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 553–559). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bondorf, N. (2013). *Profession und Kooperation. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerkooperation*. Wiesbaden: Springer.
- Bonsen, M. (2005). Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In H.G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit* (1. Aufl., S. 180–195). Weinheim und München: Juventa.
- Bonsen, M. (2009). Schulleitung, Schuleffektivität und Unterrichtsentwicklung – Was wissen wir über diesen Zusammenhang? In H.-G. Rolff, E. Rhinow & T. Röhrich (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen* (2. unveränderte. Aufl., S. 44–58). Köln: Wolters Kluwer.
- Bonsen, M. (2011). Kooperative Unterrichtsentwicklung. Qualität mit System. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Qualität mit System* (S. 97–118). Köln: Carl Link.

- Bonsen, M., Hübner-Schwartz, C. & Mitas, O. (2013). Teamentwicklung in der Schule – Lehrerkooperation als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beitrag zur Diskussion über Schulqualität*. (S. 105–122). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–185.
- Borchardt, A. & Göthlich, S.E. (2009). Erkenntnisgewinn durch Fallstudien. In J. Wolf, S. Albers, D. Klapper, U. Konradt & A. Walter (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (3., überarb. u. erw. Aufl., S. 33–48). Wiesbaden: Gabler.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Bos, W., Wendt, H. & Köller, O. (2012). *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bosche, A. (2008). Loose coupling als konstitutives Element der Organisation von Schule: Das Fallbeispiel Haldenstein-Marschlins in der Schweiz des 18. Jahrhunderts. In M. Göthlich, C. Hopf & D. Tröhler (Hrsg.), *Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext* (1. Aufl., S. 69–81). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Brenner, P.J. (2002). Gutachten zum Projekt Schule und Co. in Nordrhein-Westfalen. Mering: Institut für Medienevaluation, Schulentwicklung und Wissenschaftsberatung. Verfügbar unter: www.imsw.de/pdf/imsw_schule_und_co.pdf [13.06.2014].
- Bryk, A.S. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23–30.
- Bryk, A.S., Camburn, E. & Louis, S.K. (1999). Promoting school improvement through professional communities: An analysis of Chicago elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 35, 707-750.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., akt. und erw. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Buhren, C.G. & Rolff, H.-G. (2000). Personalentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. In H.-G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 11* (S. 259–296). Weinheim und München: Juventa.
- Buhren, C.G. & Rolff, H.-G. (2001). Ohne Personalentwicklung keine Schulentwicklung. *Lernende Schule*, 4(16), 4–6.
- Buhren, C.G. & Rolff, H.-G. (2002). *Personalentwicklung in Schulen: Konzepte, Praxisbausteine, Methoden*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Buhren, C.G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (1996). *Fallstudien zur Schulentwicklung. Zum Verhältnis von innerer Schulentwicklung und externer Beratung*. Weinheim und München: Juventa.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Soester Verlagskontor.

- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. Ein Handbuch* (3. Aufl.). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, Druck Verlag Kettler.
- Demuth, R., Gräsel, C., Parchmann, I. & Ralle, B. (2008). *Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts*. (1. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Denzin, N.K. (1990). Review Essay: Writing the Interpretive, Postmodern Ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 19, 231–236.
- Deutschland, S.d.S.K.d.K.d.L.i.d.B. (2010). *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Schneckenlohe: Appel & Klinger Druck und Medien GmbH.
- Dichtl, E. & Issing, O. (1993). *Vahlen's Großes Wirtschaftslexikon* (2., überarbeitete und erweiterte. Aufl. Bd. Band 1. A–K). München: Franz Vahlen.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 41. Beiheft. S. 73-92.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Marburg: Eigenverlag Marburg.
- Drossel, K. (2015). *Motivationale Bedingungen von Lehrerkooperation. Eine empirische Analyse der Zusammenarbeit im Projekt "Ganz In"*. Münster u.a.: Waxmann.
- Duden. (2015). Duden, das Fremdwörterbuch. Mannheim, Zürich: Dudenverlag.
- DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- Eder, F. (2001). Schul- und Klassenklima. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 578–586). Weinheim: Beltz.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1979). Sprachliche Handlungsmuster. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 243–274). Stuttgart: Metzler.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532–550.
- Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (1986). "Gute Schulen - schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275-293.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Fischer, C., Dedekind, B., Rieck, K., Prenzel, M. & Köller, O. (2010). *Modellversuchsprogramm SINUS-Transfer Grundschule. "Weiterentwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts an Grundschulen"*. Verfügbar unter: http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Abschlussbericht.pdf [01.07.2014].
- Fischer, C., Döring, B., Rieck, K., Trepke, F., Dalehefte, I.-M., Menk, M. & Köller, O. (2014). *Berichterstattung des Programms SINUS an Grundschulen. Abschlussbericht 1. August 2009 bis 31. Juli 2013*. Verfügbar unter: <http://www.sinus-an->

- grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/SINUS-an-Grundschulen_Abschlussbericht_2014_fin.pdf [01.07.2014].
- Flick, U. (1999). *Qualitative Forschung* (4. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (6. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3., akt. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2013). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Friberthäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friberthäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl., S. 437–455). Weinheim und München: Juventa.
- Fullan, M., Miles, M. B. & Taylor, G. (1980). Organization Development in the Schools: The State of Art. *Review of Educational Research*, 50 (1), 121-183.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften (Dissertation)*. Verfügbar unter: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fussangel/> [23.05.2016].
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 667–682). Münster: Waxmann.
- George, A.L. & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Gerring, J. (2007). *Case Study Research Principles and Practices*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Girtler, R. (1992). *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit* (3., unveränd. Aufl.). Wien u.a.: Böhlau.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1998). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (2010). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung* (3., unveränd. Aufl.). Bern: Huber.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C. (2008). Die Anregung zur Kooperation im Rahmen von Fortbildungen: unterschiedliche Wege. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(1), 64-71.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214.
- Gräsel, C., Pröbstel, C., Freienberg, J. & Parchmann, I. (2006). Anregungen zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG Schwerpunktprogramms* (1. Aufl., S. 310–329). Münster: Waxmann.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.

- Gruschka, A. (2012). Strategien zur Vermeidung des Lehrens und Lernens: der neue Methodenwahn: GBW Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.. Verfügbar unter: <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/strategien-zur-vermeidung-des-lehrens-und-lernens-der-neue-methodenwahn.html> [13.06.2014].
- Gruschka, A. & Martin, E. (2002). Die Klippert-Schule als Retterin in der Not? *Frankfurter Rundschau*.
- Guba, E.G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology: A Journal of Theory, Research, and Development*, 29(2), 75–91.
- Haenisch, H. (1986). Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Schulforschung. *Westermanns pädagogische Beiträge*, 38(7–8), 18–23.
- Halbheer, U. & Kunz, A. (2011). *Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien. Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governancetheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Halbheer, U., Kunz, A. & Maag Merki, K. (2008). Kooperation zwischen Lehrpersonen in Zürcher Gymnasien. Eine explorative Fallanalyse zum Zusammenhang zwischen kooperativ-reflexiven Prozessen in Schulen und schulischen Qualitätsmerkmalen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(1), 19–35.
- Harazd, B. & Drossel, K. (2011). Formen der Lehrerkooperation und ihre schulischen Bedingungen. Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. *Empirische Pädagogik*, 25(2), 145–160.
- Harvey, O.J. (1986). Beliefs systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*, 54(4), 143–159.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung: Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4., akt. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G. & Schröder, K. (2008). Alltagspraxis des Englischunterrichts. In *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 371–381). Weinheim u.a.: Beltz.
- Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41.
- Herrmann, J. (2002). *Unterrichtsentwicklung im Projekt "Schule & Co.". Interne Evaluation*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hertrampf, M. (2003). BLK - Modellversuchsprogramm "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts". Abschlussbericht: IPN Kiel.
- Heymann, H.W. (2007). Lernen und Arbeiten im Team. *PÄDAGOGIK*, 4, 4.
- Hof, C. (2000). Subjektive Wissenstheorien als Grundlage des Unterrichtens. Ergebnisse einer Explorationsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(4), 595–608.
- Holtappels, H.G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München: Luchterhand.

- Holtappels, H.G. (2007). Schulentwicklungsprozesse und Change Management. In N. Berkemeyer & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung* (S. 11–39). Weinheim und München: Juventa.
- Holtappels, H.G. (2013). Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In N. McElvany, H.G. Holtappels & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos* (S. 35–61). Münster u.a.: Waxmann.
- Holtappels, H.G., Klemm, K. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben Selbstständige Schule in Nordrhein-Westfalen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Hopf, C. (1995). *Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer*. Weinheim und München: Juventa.
- Hopf, C. & Hartwig, M. (2001). *Liebe und Abhängigkeit. Partnerschaftsbeziehungen junger Frauen*. Weinheim und München: Juventa.
- Hopf, C. & Hopf, W. (1997). *Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation*. Weinheim und München: Juventa.
- Hopf, C., Nevermann, K. & Schmidt, I. (1985). *Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht? Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus.
- Hopf, C. & Schmidt, C. (1993). *Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Hildesheim.
- Hoppe, C. & Weisker, K. (2002). *Zum Professionalisierungsprozess der Schulleiterinnen und Schulleiter im Projekt "Schule & Co.". Abschlussbericht*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hord, S.M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2006a). Reflektorische Unterrichtsentwicklung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (1. Aufl., S. 789–809). Weinheim und Basel: Beltz.
- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2006b). *Unterrichtsentwicklung: Grundlagen einer reflektorischen Praxis* (2., überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Huber, S.G. (1999). School Effectiveness: Was macht Schulen wirksam? Internationale Schulentwicklungsforschung. *Schul-Management*, 30(2), 10–17.
- Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (2008). Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten – Bedingungen für das Gelingen von Kooperation. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H.S. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung*. München: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (2012). *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster: Waxmann.

- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarb. Aufl.). Berlin und Heidelberg: Springer.
- Johnson, B. (2003). Teacher Collaboration: good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337–350.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1976). Konversationsanalyse. *Studium Linguistik*, 1, 1–28.
- Kanders, M. & Rösner, E. (2006). Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrermeinung. Ergebnisse der 3. IFS-Lehrerbefragung 2006. *Jahrbuch der Schulentwicklung*(14), 11–48.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beitrag zur Diskussion über Schulqualität*. (S. 33–56). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M., Albisser, S. & Wissinger, J. (2013). *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beitrag zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kempfert, G. & Ludwig, M. (2010). *Kollegiale Unterrichtsbesuche. Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback*. (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- King, G., Keohane, R.O. & Verba, S. (1994). *Designing Social Inquiry. Scientific Inference in Qualitative Research*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kiper, H. (2009). Unterrichtsentwicklung auf Basis empirisch fundierter Theorien über Lehren und Lernen in institutionellen Kontexten. In N. Berkemeyer, M. Bensen & B. Harazd (Hrsg.), *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klieme, E., Jude, N., Rauch, D., Ehlers, H., Helmke, A., Eichler, W., Thomé, G. & Willenberg, H. (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 319–344). Weinheim u.a.: Beltz.
- Klieme, E. & Tippelt, R. (2008). Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53.
- Klippert, H. (1997). Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten. Plädoyer für ein konzentriertes Innovationsmanagement. *PÄDAGOGIK*, 49(2), 12–17.
- Klippert, H. (1998a). *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht* (8. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klippert, H. (1998b). Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten. Plädoyer für ein konzentriertes Innovationsmanagement. In J. Bastian (Hrsg.), *Pädagogische Schulentwicklung. Schulprogramm und Evaluation* (S. 45–60). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Klippert, H. (2000). *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur* (2., unveränd. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klippert, H. (2008a). *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Klippert, H. (2008b). *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur* (3., neu ausgest. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klippert, H. (2013). *Unterrichtsentwicklung – aber wie? Erprobte Ansätze und Strategien*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Koch-Priewe, B. (2000). Zur Aktualität und Relevanz der Allgemeinen Didaktik in der LehrerInnenausbildung. In M. Bayer, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 149–169). Bad Heilbrunn u.a.: Klinkhardt.
- Kruse, S.D., Louis, S.K. & Bryk, A.S. (1995). An emerging framework for analyzing schoolbased professional community. In K.S. Louis & S.D. Kruse (Hrsg.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (S. 23–44). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Küchler, M. (1983). "Qualitative" Sozialforschung - ein neuer Königsweg? In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren* (S. 9–30). Frankfurt am Main: Scriptor.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., akt. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2009). *Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. & Grunenberg, H. (2010). Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. ed.). Weinheim und München: Juventa.
- Kullmann, H. (2010). *Lehrerkooperation. Ausprägungen und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien*. Münster: Waxmann.
- Kunz Heim, D., Arnold, C., Eschenmüller, M. & Ackermann, E. (2013). Einschätzung von Prozess- und Output-Qualität durch Leitungspersonen von neu gebildeten Unterrichtsteams. . In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. (S. 138–151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Landwehr, N. & Steiner, P. (2007a). *Das Q2E-Modell – Schritte zur Schulqualität. Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen* (2. Aufl.). Bern: h.e.p.-Verlag.
- Landwehr, N. & Steiner, P. (2007b). *Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen*. (2. Aufl.). Bern: h.e.p.-Verlag.
- Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Laske, S., Meister-Scheytt, C. & Küpers, W. (2006). *Organisation und Führung*. Münster u.a.: Waxmann.

- Legters, N.E. (1999). *Teacher Collaboration in a Restructuring Urban High School (Center for Research on the Education of Students Placed At Risk, Hrsg.)*. Baltimore.
- Lewin, K. (1975). *Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik* (4. Aufl.). Bad Nauheim: Christian Verlag.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry* (11. Aufl.). Newbury Park: Sage.
- Little, J.W. (1982). Norms of collegiality and experimentation. Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325–340.
- Little, J.W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Lomos, C., Hofman, R.H. & Bosker, R.J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121–148.
- Lomos, C., Hofman, R.H. & Bosker, R.J. (2012). The concept of professional community and its relationship with student performance. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. (S. 52–68). Münster: Waxmann.
- Lortie, D.C. (1972). Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Decher (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule: Texte* (S. 37–76). München: R. Piper & Co.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher. A sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, S.K., Kruse, S. & Marks, H.M. (1996). Schoolwide professional community. In F.M. Newmann (Hrsg.), *Authentic Achievement. Restructuring Schools for Intellectual Quality* (S. 179–203). San Francisco: Jossey-Bass.
- Maag Merki, K. (2009). Evaluation im Bildungsbereich Schule in Deutschland. In T. Widmer, W. Beywl & C. Fabian (Hrsg.), *Evaluation. Ein systematisches Handbuch* (S. 157-162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mandl, H. & Huber, G.L. (1983). *Emotion und Kognition*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Maoz, Z. (2002). Case Study Methodology in International Studies: From Storytelling to Hypothesis Testing. In F.P. Harvey & M. Brecher (Hrsg.), *Evaluating Methodology in International Studies: Millennial Reflections on International Studies* (S. 455–475). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, 7(13).
- Mayer, H.O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarb. u. neu ausgest. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (11., akt. und überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mentzel, W. (2001). *Personalentwicklung. Erfolgreich motivieren, fördern und weiterbilden* (1. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag

- Merkens, H. (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In B. Frieberthäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 97–106). Weinheim und München: Juventa.
- Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M. (1992). "Das kann doch nicht wahr sein". Positive Diskriminierung und Gerechtigkeit. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie* (S. 89–102). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1994). Expertenwissen und Experteninterview. In R. Hitzler, A. Honer & C. Maeder (Hrsg.), *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit* (1. Aufl., S. 180–192). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. (2., durchges. Aufl., S. 71–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2010). Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Grundlagen und methodische Durchführung. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 481–491). Weinheim und München: Juventa.
- Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik. Bd. II: Für Fortgeschrittene*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2001). *Türklinkendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2011). Chancen und Stolpersteine der Unterrichtsentwicklung. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Meyer, H., Feindt, A. & Fichten, W. (2007). Was wissen wir über erfolgreiche Unterrichtsentwicklung? Wirksame Strategien und Maßnahmen. In G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel & E. Terhart (Hrsg.), *Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege und Werkzeuge. Friedrich Jahresheft XXV* (S. 66–70). Seelze: Erhard Friedrich.
- Miles, M.B. & Huberman, M.A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG)*. Verfügbar unter: www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf [06.10.2014].
- Morgenroth, S. (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress. Soziale Stressbewältigung als wertvoller Wegweiser*. Wiesbaden: Springer.
- Munthe, E. (2003). Teachers' workplace and professional certainty. *Teaching and Teacher Education: An international Journal of Research and Studies.*, 19(8), 801–813.
- Mutzeck, W. (1988). *Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Newman, F.M. & Associates (1996). *Authentic Achievement – Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nisbett, R.E. & Ross, L. (1980). *Human Inference: Strategies and Shortcomings in Social Judgement*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Pieper, A. (1986). *Verbesserung der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium als Aufgabe einer systembezogenen schulpсихologischen Beratung. Entwicklung und Erprobung praktischer Formen von Organisationsentwicklung in der Schule*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Prenzel, M., Sälzer, C. & Klieme, E. (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster u.a.: Waxmann.
- Pröbstel, C.H. (2008). *Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin: Logos-Verl.
- Reh, S. (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis Perspektiven der Lehrerkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 163–183). Wesbaden: Springer.
- Reinhold, G., Lamnek, S. & Recker, H. (2000). *Soziologie-Lexikon*. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag.
- Reyes, P., Scribner, J.D. & Paredes Scribner, A. (1999). *Lessons from high-performing Hispanic schools: Creating learning communities. Critical issues in educational leadership series*. Willinston: Teacher College Press.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). The Processes of School Effectiveness. In C. Teddlie & D. Reynolds (Hrsg.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (S. 134–159). New York: Routledge Falmer.
- Richardson, L. & St. Pierre, E.A. (2005). Writing. A Method of Inquiry. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of qualitative research* (3. Aufl., S. 959–978). Thousand Oaks: Sage.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research in teaching* (S. 905–947). Washington: American Educational Research Journal.
- Richter, D. & Pant, H.A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Verfügbar unter: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Studie_Lehrerkooperation_in_Deutschland.pdf [18.07.2016].
- Röbken, H. (2008). *Bildungsmanagement in der Schule. Eine Bildungseinrichtung effektiv und nachhaltig führen*. München: Oldenbourg.
- Rolff, H.-G. (1980). *Soziologie der Schulreform. Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1995a). Die Schule als Organisation erzieht. Organisationsentwicklung und pädagogische Arbeit. *PÄDAGOGIK*, 47(2), 17–21.
- Rolff, H.-G. (1995b). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim und München: Juventa.

- Rolff, H.-G. (1996). Interne Schulentwicklung mit externer Unterstützung. Ein Fallbeispiel aus der Praxis des Institutionellen Schulentwicklungsprozesses. In H.-G. Rolff & C.G. Buhren (Hrsg.), *Fallstudien zur Schulentwicklung* (S. 9–36). Weinheim und München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H. Pfeiffer, H.-G. Rolff, K.-O. Bauer & K. Klemm (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10* (S. 295–325). Weinheim und München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1999). Schulentwicklung in der Auseinandersetzung. *PÄDAGOGIK*, 51(4), 37–40.
- Rolff, H.-G. (2001). Professionelle Lerngemeinschaften. Eine wirkungsvolle Synthese von Unterrichts- und Personalentwicklung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (Bd. D 6.5, S. 1–14). Berlin: Raabe.
- Rolff, H.-G. (2006a). Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (1. Aufl., S. 296–364). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2006b). Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14* (1. Aufl., S. 221–245). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2006c). Was wissen wir über die Entwicklung von Schule? *PÄDAGOGIK*, 58(6), 42–47.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2009). Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (2., erw. Aufl., S. 296–364). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2011a). Das System des UQM im Überblick. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Qualität mit System – Praxisanleitung zum Unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement (UQM)* (S. 1–16). Köln: Carl Link.
- Rolff, H.-G. (2011b). Fazit: Change Management praktizieren – zur Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung. In H.-G. Rolff, E. Rhinow & T. Röhrich (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule* (2., unveränd. Aufl., S. 245–252). Köln: Link Luchterhand.
- Rolff, H.-G., Buhren, C.G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2011). *Manual Schulentwicklung Handlungskonzepte zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)* (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- 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.
- Rothland, M. (2007). Wann gelingen Unterrichtsentwicklung und Kooperation? Rahmenbedingungen und Perspektiven. *Guter Unterricht. Friederich Jahresheft XXV.*, 5.
- Rüegg-Stürm, J. (2002). *Das neue St. Galler Management-Modell*. Bern: Haupt.

- Rüegg, S. (2000). *Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bern: Lang.
- Sato, K. & Kleinsasser, R. (2002). Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English department. *Teaching and Teacher Education* 20, 797-816.
- Schaarschmidt, U. (2001). Lehrerbelastung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 373-381). Weinheim: Beltz.
- Schank, R.C. & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Schatzman, L. & Strauss, A.L. (1973). *Field Research. Strategies for a Natural Sociology* Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Schley, W. (1988). Organisationsentwicklung an Schulen. *Report Psychologie*, 8, 11-20.
- Schley, W. (1990). Innovative Prozesse an Schulen durch "Organisationsentwicklung". In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), *Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik* (S. 76-101). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schley, W. (1998a). Change Management: Schule als lernende Organisation. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 13-53). Innsbruck: Studienverlag.
- Schley, W. (1998b). Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (1. Aufl., S. 111-160). Innsbruck: Studienverlag.
- Schmich, J. & Burchert, A. (2010). Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern: Nur im Ausnahmefall? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *BIFIE-Report 4/2010: TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive*. (S. 63-78). Graz: Leykam.
- Schmidt, C. (1997). "Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In B. Frierberthäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 544-568). Weinheim und München: Juventa.
- Schmidt, C. (2005). Analyse von Leitfadenterviews. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (10. Aufl., Bd. 4., S. 447-456). Hamburg: Rowohlt.
- Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In B. Frierberthäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl., S. 473-486). Weinheim und München: Juventa.
- Schnell, R., Hill, P.B. & Esser, E. (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (10., überarb. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schönknecht, G. (1997). *Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studien-Verl.
- Schubert, H.R., M., Schiller, K. & Schmager, S. (2011). *Abschlussbericht der externen Evaluation des Programms "Lebenswelt Schule" - Evaluationsphase 2010 bis 2011*. Köln: Fachhochschule Köln.
- Schümer, G. (1992). Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38(5), 655-679.
- Schütt, S. (2012). *Kooperation in der Schule. Eine Untersuchung der Orientierungs- und Handlungsmuster von Lehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang. .

- Scott, J.C. (1990). *A Matter of Record. Documentary Sources in Social Research*. Cambridge: Polity Press.
- Scribner, J.S. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238–266.
- Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht*. Münster u.a.: Waxmann.
- Seipel, C. & Rieker, P. (2003). *Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Senge, P. (1990). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Shaplin, J.T. (1972). Team Teaching: Versuch einer Definition. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 19–37). München: R. Piper & Co. Verlag.
- Shotter, J. (1990). *Knowing of the third kind. Selected Writings on Psychology, Rhetoric, and the Culture of everyday Social Life*. Utrecht: ISOR.
- Sigel, I.E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-De Lisi & J.J. Goodnow (Hrsg.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (S. 345–371). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, J.K. (1984). The Problem of Criteria for Judging Interpretive Inquiry. *Educational evaluation and policy analysis*, 6(4), 379–391.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen. In *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. (S. 69–84). Weinheim.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (Bd. 4, S. 193–249). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Stadler, M., Ostermeier, C. & Prenzel, M. (2007). BLK - Modellversuchsprogramm “Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts”. Abschlussbericht zum Programm SINUS-Transfer: IPN Kiel.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks u.a.: Sage.
- Steiner, P. & Landwehr, N. (2003). *Das Q2E-Modell – Schritte zur Schulqualität. Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen*. Bern: h.e.p.-Verlag.
- Steinert, B., Hartig, J. & Klieme, E. (2008). Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen. In *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. (S. 411–450). Weinheim.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204.
- Steinke, I. (2013). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Aufl., S. 319–331). Reinbek: Rowohlt.
- Stövesand, H. (2000). Schulentwicklung nach Klippert. Über den Anspruch, mittels Dressur Selbständigkeit zu fördern. *Pädagogische Korrespondenz*, 26, 80–94.
- Strauss, A.L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.

- Stroebe, W. & Frey, B.S. (1982). Self-interest and collective action: The economics and psychology of public goods. *British Journal of Social Psychology*, 21, 121–137.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg.
- Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2), 205–223.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Profession. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448–471). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf - Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166.
- Thomas, G. (2011). *How to do your Case Study. A Guide for Students & Researchers*. London: Sage.
- Tillmann, K.-J. (2011). Schultheorie, Schulentwicklung, Schulqualität. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 37–57). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1993). The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479.
- Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Vogel, A. (2014). Wahnsinnsmethode oder Methodenwahnsinn? In B. Wisniewski & A. Vogel (Hrsg.), *Schule auf Abwegen. Mythen, Irrtümer und Aberglaube in der Pädagogik* (2., korr. Aufl., S. 139–151). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Weick, K.E. (1976). Educational Organisations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Weick, K.E. (1977). Organisations as self-designing Systems. *Organisational Dynamics*, 6(2), 31–46.
- Weick, K.E. (1982). Administering Education in Loosely Coupled Systems. *Phi Delta Kappan* 63(10), 673–676.
- Weick, K.E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (1. Aufl., S. S. 85–109). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Weinert, A.B. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wentzel, H. (2008). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (Bd. 2, S. 423–447). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Wenzel, H. (2008). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Boehme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. und erw. Aufl., S. 423–447). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witt, H. (2001). Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(1).
- Wolff, S. (2000). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. Von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. Aufl., S. 502–513). Reinbek: Rowohlt.
- Wopp, C. (2007). Als Einzelkämpferin den Unterricht entwickeln. Interview mit der Grundschullehrerin Christel Wopp. *Friedrich Jahresheft 2007*, 16–17.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. (4. Aufl.). Thousand Oaks u.a.: Sage.
- Yin, R.K. (2012). *Applications of Case Study Research* (3. Aufl.). Thousand Oaks u.a.: Sage.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. (5. Aufl.). Thousand Oaks u.a.: Sage.

Anhang

- Anhang I – Transkriptionsregeln
- Anhang II – Leitfaden für die Experteninterviews mit den Schulleitungen
- Anhang III – Leitfaden für die Experteninterviews mit Lehrkräften
- Anhang IV – Codierleitfaden
- Anhang V – Schriftliche Erklärung zum eigenständigen Verfassen

Anhang I – Transkriptionsregeln¹³²

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten.
2. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen mit erfasst.
3. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise wird aus „Er hatte noch so‘n Buch genannt“ wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
4. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht transkribiert. Ausnahme: Besteht eine Antwort nur aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung, wird dies erfasst.
5. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt. Beispielsweise:
B: Ich habe es dort #00:02:05-3#
I: Wo genau? #00:02:05-9#
6. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers werden nicht notiert.
7. Unverständliche Wörter werden mit (?) gekennzeichnet. Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?)
8. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet.
9. Die Transkription wird als Rich Text Format (.rtf Datei) gespeichert.
10. Die Anonymisierung der Daten nimmt die Verfasserin der Dissertation vor.

¹³² In Anlehnung an Dresing & Pehl, 2011, S. 15ff.

Anhang II – Leitfaden für die Experteninterviews mit den Schulleitungen

Interviewleitfaden zur qualitativen Studie
„Strukturen der Unterrichtsentwicklung. Vergleichende Fallstudien zur von
Lehrerkooperation in Grundschulen“

- Schulleitungen -

Einstieg in das Interview

Bevor wir mit dem Interview beginnen, möchte Ihnen noch einmal kurz erzählen, worum es in meinem Anliegen geht. In meiner Untersuchung geht es darum, Strukturen der Unterrichtsentwicklung zu erfassen. Mich interessiert dabei besonders, inwiefern die Kooperation von Lehrkräften zur (Weiter-)Entwicklung des Unterrichts beiträgt.

Das Ziel des heutigen Interviews ist es, Informationen darüber zu erhalten, wie Sie und Ihre Kolleginnen und Kollegen den (Mathematik-)Unterricht weiterentwickeln sowie einen Einblick in die Kooperationsstrukturen an Ihrer Schule zu erhalten.

Dafür habe ich einige Fragen vorbereitet, die in diesem Leitfaden festgehalten sind [zeigen]. Das heißt nicht, dass ich alle Fragen schematisch abhaken werde. Ich möchte dieses Interview möglichst offen gestalten und Ihren Erzählungen folgen. Es kann aber vorkommen, dass ich zwischendurch einige Erzählanstöße geben und nachfragen werde, wenn mich etwas näher interessiert.

Wenn Sie damit einverstanden sind, würde ich das Gespräch gerne aufzeichnen und später verschriftlichen. So kann ich Ihrem Gespräch besser folgen und muss nicht die ganze Zeit mitschreiben. Das Interviewmaterial wird selbstverständlich streng vertraulich behandelt, d.h. alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf Ihre Person ermöglichen, werden anonymisiert oder nicht benannt. Das Interview sieht niemand, nicht Ihre Schulleitung, auch niemand im Projekt.

Falls Sie während des Interviews Pausen einlegen möchten, sagen Sie ruhig Bescheid.

Haben Sie noch Fragen zu dem Interview?

Bevor wir ins Gespräch einsteigen, habe ich noch einige Fragen zu Ihrer Person. Wie gesagt, es werden an dieser Stelle keinen Namen aufgenommen und wir garantieren Ihnen einen vertraulichen Umgang mit den Daten.

Demographische Angaben

1. In welchem Jahr sind Sie geboren?
2. Seit welchem Jahr sind Sie Schulleiter/in dieser Grundschule?
3. Wie viele Jahre waren Sie vor Ihrer Tätigkeit als Schulleiter/in als Lehrer/in tätig?

4. Wie viel Unterricht erteilen Sie neben Ihrer Leitungstätigkeit pro Woche?
5. Wie viele Schülerinnen und Schüler sind zurzeit insgesamt an Ihrer Schule angemeldet?
6. Wie viel zügig ist Ihre Schule?
7. Wie viele Lehrkräfte unterrichten in diesem Schuljahr insgesamt an Ihrer Schule?
8. Wie würden Sie die Altersstruktur des Kollegiums an der Schule beschreiben?

Jetzt gehen wir über zum inhaltlichen Teil.

A Inhaltlicher Teil

Einstiegsfrage:

Wie organisieren Sie einen typischen Tag als Schulleiter/in?

Überleitung

Ein Aspekt, den Ihre Schule sich vorgenommen hat und auch mit ein Grund, warum Ihre Schule PIKAS Projektschule ist, ist ihr Anliegen, den Mathematikunterricht weiterzuentwickeln. Nun interessiert mich, wie Ihre Schule Unterrichtsentwicklung in Mathematik gestaltet und welche Rolle dabei die Teamarbeit spielt.

I. Bilanzgespräch

Stimulus: Wenn Sie jetzt mal zurückschauen, also auf die Zeit vor Einführung ihrer systematischen Kooperationszeit: Haben damals Qualitätsfragen bzgl. Ihres Mathematikunterrichts eine Rolle gespielt? Hat damals eine Veränderung Ihres Unterrichts stattgefunden?

- Wie war die Situation an Ihrer Schule? Wie gestaltete Ihre Schule Unterrichtsentwicklung im Fach Mathematik?
- Welche Teamstrukturen herrschten an Ihrer Schule? Welche Vorerfahrungen hatten die Lehrkräfte mit Teamarbeit?
- Welche organisatorischen Rahmenbedingungen herrschten an Ihrer Schule?
- Welche Schwierigkeiten sind wo aufgetreten?
- Wie haben Sie den Anstoß gegeben, Unterrichtsentwicklung im Fach Mathematik voranzutreiben? Wie ist der Entwicklungsprozess in Gang gekommen und wie haben die Lehrkräfte reagiert?
- Weshalb haben Sie sich dazu entschieden, am Projekt teilzunehmen? Warum wollten Sie Veränderungen an der Schule? Aus welchen Gründen möchte Ihre Schule den Mathematikunterricht weiterentwickeln?

[Kurze Zusammenfassung des bisherigen Gesprächsverlaufs und Überleitung zum IST-Zustand]

II. IST-Zustand

Stimulus: Kommen wir jetzt zu Ihrem heutigen Stand der Unterrichtsentwicklung und Teamarbeit: Wo stehen Sie jetzt, wenn Sie an Unterrichtsentwicklung und Teamarbeit denken?

- Wie gestaltet Ihre Schule Unterrichtsentwicklung im Fach Mathematik?
- Welche Kooperationskultur gibt es an Ihrer Schule?
- Was ist diesbezüglich systematisch angelegt? Wovor kann man sich als Lehrkraft „nicht drücken“?
- Wie ist die Bereitschaft/Motivation der Lehrkräfte zu kooperieren, möglicherweise auch mehr zu tun?
- Gibt es da einen Unterschied zwischen jüngeren und älteren Lehrkräften?
- Welche organisatorischen Maßnahmen mussten getroffen werden?
- Was funktioniert auf die Kooperation im Kollegium bezogen gut, was eher nicht?
- Wurden die Ergebnisse oder Erfahrungen festgehalten, z.B. in einer Dokumentation oder Protokollen?

III: Rolle als Schulleitung

- Was ist Ihre Rolle in den Prozessen?

IV: Vorhaben und Wünsche

Stimulus: Wenn Sie jetzt in die Zukunft blicken: Wie kann es weitergehen? Was haben Sie vor? Was sind Ihre Wünsche für die Zukunft, wenn Sie an kooperative Unterrichtsentwicklung denken?

Von meiner Seite aus wäre ich fertig. Ich habe versucht, umfassend zu befragen. Gibt es noch von Ihnen aus etwas, was Sie gerne noch erzählen möchten, was Ihnen wichtig ist, und was bisher im Interview noch nicht zur Sprache gekommen ist?

Damit wären wir am Ende des Interviews. Ich danke Ihnen herzlich für dieses Gespräch.

Anhang III – Leitfaden für die Experteninterviews mit Lehrkräften

Interviewleitfaden zur qualitativen Studie
„Strukturen der Unterrichtsentwicklung. Vergleichende Fallstudien zur von
Lehrerkooperation in Grundschulen“

- Lehrkräfte -

Einstieg in das Interview

Bevor wir mit dem Interview beginnen, möchte Ihnen noch einmal kurz erzählen, worum es in meinem Anliegen geht. In meiner Untersuchung geht es darum, Strukturen der Unterrichtsentwicklung zu erfassen. Mich interessiert dabei besonders, inwiefern die Kooperation von Lehrkräften zur (Weiter-)Entwicklung des Unterrichts beiträgt.

Das Ziel des heutigen Interviews ist es, Informationen darüber zu erhalten, wie Sie und Ihre Kolleginnen und Kollegen den (Mathematik-)Unterricht weiterentwickeln sowie einen Einblick in die Kooperationsstrukturen an Ihrer Schule zu erhalten.

Dafür habe ich einige Fragen vorbereitet, die in diesem Leitfaden festgehalten sind [*zeigen*]. Das heißt nicht, dass ich alle Fragen schematisch abhaken werde. Ich möchte dieses Interview möglichst offen gestalten und Ihren Erzählungen folgen. Es kann aber vorkommen, dass ich zwischendurch einige Erzählanstöße geben und nachfragen werde, wenn mich etwas näher interessiert.

Wenn Sie damit einverstanden sind, würde ich das Gespräch gerne aufzeichnen und später verschriftlichen. So kann ich Ihrem Gespräch besser folgen und muss nicht die ganze Zeit mitschreiben. Das Interviewmaterial wird selbstverständlich streng vertraulich behandelt, d.h. alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf Ihre Person ermöglichen, werden anonymisiert oder nicht benannt. Das Interview sieht niemand, nicht Ihre Schulleitung, auch niemand im Projekt.

Falls Sie während des Interviews Pausen einlegen möchten, sagen Sie ruhig Bescheid.

Haben Sie noch Fragen zu dem Interview?

Bevor wir ins Gespräch einsteigen, habe ich noch einige Fragen zu Ihrer Person. Wie gesagt, es werden an dieser Stelle keinen Namen aufgenommen und wir garantieren Ihnen einen vertraulichen Umgang mit den Daten.

Personenbezogene Daten

- 1) In welchem Jahr sind Sie geboren?
- 2) Seit welchem Jahr unterrichten Sie in dieser Grundschule?
- 3) Arbeiten Sie im laufenden Schuljahr Vollzeit oder Teilzeit (Stunden, %)?

Jetzt gehen wir über zum inhaltlichen Teil.

Inhaltlicher Teil

Einstieg:

Beschreiben Sie mal einen typischen Tag von Ihnen als Lehrer/in...

Überleitung

In diesem Interview geht es darum zu erfahren, wie Sie Ihren Mathematikunterricht weiterentwickeln. Mich interessiert zunächst einmal, was Sie eigentlich unter Unterrichtsentwicklung verstehen.

I. Bilanzgespräch

Stimulus: Wenn Sie jetzt mal zurückschauen, also auf die Zeit vor Einführung ihrer systematischen Kooperationszeit: Haben damals Qualitätsfragen bzgl. Ihres Mathematikunterrichts eine Rolle gespielt? Hat damals eine Veränderung Ihres Unterrichts stattgefunden?

- Welche Rolle spielte dabei die Kooperation mit anderen Lehrkräften? Wie wurde kooperiert?
- Welche organisatorischen Rahmenbedingungen herrschten an Ihrer Schule?
- Welche Schwierigkeiten sind wo aufgetreten?
- Wie haben Sie auf die Anstöße der Schulleitung, Unterrichtsentwicklung im Fach Mathematik voranzutreiben, reagiert?

[Kurze Zusammenfassung des bisherigen Gesprächsverlaufs und Überleitung zum IST-Zustand]

II. IST-Zustand

Stimulus: Kommen wir jetzt zu Ihrem heutigen Stand der Unterrichtsentwicklung und Teamarbeit: Wo stehen Sie jetzt, wenn Sie an Unterrichtsentwicklung und Teamarbeit denken?

- Wie kooperieren Sie heute mit Ihren Kolleginnen und Kollegen??
- Wie sind diese Kooperationen entstanden?
- Worüber tauschen Sie sich aus?
- In welcher Weise profitieren Sie von der Kooperation?
- Was treibt Sie an zu kooperieren? Was versprechen Sie sich von Kooperation?
- Kooperationen sind gerade am Anfang mit Mehraufwand verbunden. Wie viel sind Sie bereit zu investieren? Wo sind Ihre Grenzen?
- Wenn Sie an sich selber in Kooperationssituationen mit anderen Kolleginnen oder Kollegen denken: Welche Rolle nehmen Sie ein?
- Was funktioniert auf die Kooperation mit Ihren Kolleginnen und Kollegen bezogen gut, was eher nicht?
- Halten Sie Ergebnisse oder Erfahrungen, die Sie in diesen Prozessen machen, fest, z.B. in einem Protokoll?

III. Vorhaben und Wünsche

Stimulus: Wenn Sie jetzt in die Zukunft blicken: Wie kann es weitergehen? Was haben Sie vor? Was sind Ihre Wünsche für die Zukunft, wenn Sie an kooperative Unterrichtsentwicklung denken?

Von meiner Seite aus wäre ich fertig. Ich habe versucht, umfassend zu befragen. Gibt es noch von Ihnen aus etwas, was Sie gerne noch erzählen möchten, was Ihnen wichtig ist, und was bisher im Interview noch nicht zur Sprache gekommen ist?

Damit wären wir am Ende des Interviews. Ich danke Ihnen herzlich für dieses Gespräch.

Anhang IV – Codierleitfaden

1. Das Interview wird intensiv gelesen und anhand des vorliegenden Kategoriensystems kategorisiert.
2. Das Interview wird sequenziell ausgewertet, d.h. nacheinander wird jede Interviewsequenz für sich interpretiert – Textstelle für Textstelle.
3. Gewählt wird der Code, der für die betreffende Textstelle dominant ist bzw. am besten passt. Das Paraphrasieren kann dabei helfen, indem die betreffende Stelle sinngemäß wiedergegeben wird: Worum geht es hier? Was wird angesprochen?
4. Für das kodieren gilt, dass der größere Kontext zählt.
5. Es wird nur der Teil codiert, der für die Kategorie relevant ist.
6. Es wird mit Ausnahme (siehe unten) nicht doppelt codiert, d. h. eine Information wird nur einmal codiert.
7. Die Frage wird codiert, wenn die Antwort allein nicht aussagekräftig ist.
8. Die drei Codings zu „Gestaltung von Kooperation“ haben Vorrang bei nicht eindeutig zu identifizierenden Stellen.
9. Die Kategorien „Kooperationsstrukturen“, „Vergangenheit“ und „Inhalte der Kooperation“ werden nicht in MAXQDA codiert, sondern gesondert an einer Papierfassung und anschließend in MAXQDA übertragen.
10. In der Kategorie „Kooperationsstrukturen“ zählt die übergeordnete Kooperationsstruktur, d.h. wenn z.B. innerhalb einer schulspezifischen Kooperationsstruktur eine Fachgruppe tagt, wird die betreffende Stelle mit „Schulspezifische Kooperationsstrukturen“ codiert.
11. Für die Kategorie „Inhalte der Kooperation“ werden einzelne Wörter codiert, z.B. „Mathematikarbeit“ – schlagwortartig, nicht ganze Absätze.
12. Die Kategorie „Freiwilligkeit/Verbindlichkeit“ entfällt. Die Codings zur „Freiwilligkeit“ werden zur Kategorie „Rahmenbedingungen“ gefasst, die Codings zur „Verbindlichkeit“ werden gelöscht, da diese zu Kooperationsstrukturen zählen.
13. Die Kategorie „Arbeitszeit“ entfällt. Die betreffenden Codings werden zur Kategorie „Rahmenbedingungen“ gefasst.
14. Die Kategorie „Rolle der Schulleitung“ wird als Oberkategorie hinzugenommen.
15. Die Kategorie „Persönlicher Ausblick / Wunsch“ wird nicht doppelt codiert. Wenn ein Wunsch genannt wird, wird dies auch mit „Persönlicher Ausblick / Wunsch“ codiert. Wenn innerhalb eines solchen Absatzes schon von bestehenden Tatsachen zu Kooperation / Unterrichtsentwicklung gesprochen wird, wird dementsprechend codiert. Nur bei Tatsachen.
16. Die Kategorie „Fortbildung“ kann doppelt codiert werden. Dann wird nur der Begriff selbst bzw. die Art der Fortbildung codiert. Wenn keine Doppelcodierung vorliegt, wird der gesamte Kontext codiert.

Anhang VI – Schriftliche Erklärung zum eigenständigen Verfassen**Erklärung PPO 2012, FB 06**

Name, Vorname: Mitas, Olivia

Matrikel-Nr. 387484

Hiermit versichere ich

zur vorliegenden Dissertation (Monographie) mit dem Titel

*Strukturen der Unterrichtsentwicklung.
Vergleichende Fallstudien zur Entwicklung von
Lehrerkooperation in Grundschulen*

- a) dass ich diese selbstständig verfasst habe, dass ich keine unerlaubte fremde Hilfe in Anspruch genommen habe und dass ich keine anderen als die in der Dissertation aufgeführten Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und die Stellen der Dissertation, die anderen Werken – auch elektronischen Medien – dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, auf jeden Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe;
- b) dass ich mit dem Abgleich der Dissertation mit anderen Texten zwecks Auffindung von Übereinstimmungen sowie mit einer zu diesem Zweck vorzunehmenden Speicherung der Dissertation in einer Datenbank einverstanden bin;
- c) dass ich die eingereichte Arbeit noch in keinem anderen Prüfungsverfahren vorgelegt habe, die Arbeit also noch nicht Gegenstand einer staatlichen oder akademischen Prüfung gewesen ist.

Hamburg, _____

(Datum)

(Unterschrift)