Hochschule Esslingen – University of Applied Science
Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege (SAGP)
Bachelorstudiengang Pflegepädagogik

# Lehrerkooperation und ihre Bedeutung für die Unterrichtsqualität

Bachelorarbeit

**Verfasserin**

Olga Vetter

[redacted]

**Betreuerin**

Prof. Dr. soc. Karin Reiber

**Zweitprüferin**

B.A., M.A. Sonja Lehmeyer

Esslingen, den 12. November 2018

# Inhaltsverzeichnis

**ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS** ..... **III**

**ABBILDUNGSVERZEICHNIS** ..... **IV**

**TABELLENVERZEICHNIS** ..... **V**

**1 EINLEITUNG** ..... **2**

**1.1 RELEVANZ DER THEMATIK** ..... **2**

**1.2 ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNG** ..... **3**

**1.3 LITERATURRECHERCHE UND AUFBAU DER ARBEIT** ..... **4**

**2 UNTERRICHTSQUALITÄT – THEORETISCHE GRUNDLAGEN** ..... **7**

**2.1 BEGRIFFSBESTIMMUNG** ..... **7**

2.1.1 UNTERRICHT ..... 7

2.1.2 LERNEN ..... 10

2.1.3 QUALITÄT VON UNTERRICHT ..... 11

**2.2 SCHLÜSSELMERKMALE DER UNTERRICHTSQUALITÄT** ..... **13**

**2.3 DAS MODELL DER DREI BASISDIMENSIONEN** ..... **18**

**2.4 DIE ROLLE DER LEHRPERSON BEI DER ENTSTEHUNG VON QUALITATIVEM UNTERRICHT** ..... **20**

**3 LEHRERKOOPERATION – THEORETISCHE GRUNDLAGEN** ..... **24**

**3.1 BEGRIFFSBESTIMMUNG** ..... **24**

**3.2 FORMEN DER LEHRERKOOPERATION** ..... **26**

3.2.1 KOOPERATIONSDIMENSIONEN NACH ROLFF ..... 26

3.2.2 FORMEN DER KOLLEGIALITÄT NACH LITTLE ..... 27

3.2.3 NIVEAUSTUFEN DER LEHRERKOOPERATION NACH STEINERT ET AL. ..... 29

3.2.1 MODELL DER DREI KOOPERATIONSFORMEN NACH GRÄSEL, FUSSANGEL UND PRÖBSTEL ..... 29

**3.3 EMPIRISCHE BEFUNDE IM DEUTSCHSPRACHIGEN RAUM** ..... **31**

**3.4 BEEINFLUSSENDE BEDINGUNGEN** ..... **33**

3.4.1 HEMMENDE BEDINGUNGEN ..... 33

3.4.2 FÖRDERNDE BEDINGUNGEN ..... 36

**3.5 CHANCEN ..... 39**
3.5.1 SCHULENTWICKLUNG ..... 39
3.5.2 SCHULEFFEKTIVITÄT ..... 39
3.5.3 BELASTUNG UND BEANSPRUCHUNG ..... 40
3.5.4 PROFESSIONALISIERUNG ..... 41

**4 BEDEUTUNG DER LEHRERKOOPERATION FÜR DIE UNTERRICHTSQUALITÄT ..... 44**

**4.1 VERNETZUNG DER RELEVANTEN THEMENBEREICHE ..... 44**
**4.2 BEZUG ZUR PFLEGEAUSBILDUNG ..... 47**
4.2.1 UNTERRICHTSQUALITÄT IM PFLEGEPÄDAGOGISCHEN KONTEXT ..... 48
4.2.2 ANFORDERUNGEN AN DIE ARBEIT VON PFLEGEPÄDAGOG_INNEN IM WANDEL ..... 50
4.2.3 BEDEUTUNG DER LEHRERKOOPERATION FÜR DIE UNTERRICHTSQUALITÄT IN DER PFLEGEAUSBILDUNG ..... 51

**5 SCHLUSSBETRACHTUNGEN ..... 54**

**5.1 RESÜMEE UND BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE ..... 54**
**5.2 KRITISCHE REFLEXION ..... 57**
**5.3 AUSBLICK ..... 58**

**ERKLÄRUNG ..... 59**

**6 LITERATUR ..... 60**

# Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---|---|
| ebd. | ebenda |
| DESI | Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International |
| o. S. | ohne Seite |
| SINUS | Steigerung der Effizienz des mathematisch naturwissenschaftlichen Unterrichts |
| TIMSS | Third International Mathematics and Science Study |
| vgl. | vergleiche |

# Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: DAS ANGEBOTS-NUTZUNGS-MODELL DER UNTERRICHTSWIRKSAMKEIT (HELMKE 2007, 2) ... 9
ABBILDUNG 2: QUALITATIVER UNTERRICHT (EIGENE DARSTELLUNG NACH KUNTER UND TRAUTWEIN 2013, 20) ... 12
ABBILDUNG 3: BASISDIMENSIONEN DER UNTERRICHTSQUALITÄT UND DEREN VERMEINTLICHE WIRKUNG (KLIEME UND RAKOCZY 2008, 228) ... 18
ABBILDUNG 4: MODELL PROFESSIONELLER HANDLUNGSKOMPETENZ – PROFESSIONSWISSEN (BAUMERT UND KUNTER 2006, 482) ... 21
ABBILDUNG 5: INTENSITÄTSSTUFEN VON KOLLEGIALITÄT NACH LITTLE (1990, 512 IN MITAS 2017, 89) ... 28
ABBILDUNG 6: ZUSAMMENHÄNGE VON ISOLATION UND UNSICHERHEIT IM BERUF (AHLGRIMM 2010, 183) ... 35
ABBILDUNG 7: ZUSAMMENHÄNGE VON ZUSAMMENARBEIT UND SICHERHEIT IM BERUF (AHLGRIMM 2010, 185) ... 38

# Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: MERKMALE MIT SEHR STARKEN EFFEKTEN AUF DEN LERNERFOLG NACH HATTIE (EIGENE DARSTELLUNG NACH LOTZ UND LIPOWSKY 2015, 103) ..... 17

TABELLE 2: KOOPERATIONSDIMENSIONEN NACH ROLFF (EIGENE DARSTELLUNG NACH ROLFF 1980, 123 IN STEINERT ET AL. 2006, 189) ..... 27

„Zusammenkommen ist ein Beginn, zusammenbleiben ist ein Fortschritt, zusammenarbeiten ist ein Erfolg.“

(Henry Ford)

# 1 Einleitung

## 1.1 Relevanz der Thematik

Das Thema ‚Lehrerkooperation' ist in den letzten Jahren immer mehr in den Fokus schulbezogener Forschung gerückt. Dabei stellt das Arbeiten im Team seit längerem kein neues Phänomen mehr dar. Die große Bedeutung der Kooperation im schulischen Bereich wurde bereits am Anfang des 20. Jahrhundert durch das Preußische Kultusministerium erkannt: „Es entspricht dem Geiste unserer Zeit, auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens durch Erweiterung der Selbstverwaltung bisher gebundene Kräfte zu befreien, das Interesse an der gemeinsamen Arbeit zu erhöhen, das Gefühl der Mitverantwortlichkeit und den Gemeinsinn zu wecken und die Erfahrungen des Einzelnen der Gesamtheit mehr als bisher nutzbar zu machen." (Erlass des Preußischen Kultusministeriums vom September 1919, o. S. in Kullmann 2009, 1). Lehrerkooperation stellt laut Ergebnissen aktueller empirischer Forschung zur Schul- und Unterrichtsqualität eines der wichtigsten Erfolgsmerkmale wirksamer Schulen dar und unterstützt sowohl die Entwicklung von Schulen als auch die Entwicklung von Unterricht. Ebenso trägt sie zur Entlastung sowie der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz der Lehrenden bei (Bondorf 2013, 18; Fussangel und Gräsel 2012, 29; Terhart und Klieme 2006, 163). Sie ist einer der wichtigsten Prozesse in der Schularbeit und gilt als Merkmal der Organisationsqualität, welche den Unterricht, die Lehr-Lernkultur und die Lernergebnisse von Schüler_innen verbessern kann (Steinert et al. 2006, 188). „Im englischsprachigen Raum wird in ihr gar der Status einer Generallösung aller Probleme, die „conditio sine qua non" der professionellen (Weiter-) Entwicklung von Lehrkräften, gesehen" (Bondorf 2013, 28 nach Clement und Vandenberghe 2000, o. S.). Trotz Vorteilen, positiver Wirkungen und Hinweisen auf die Notwendigkeit der Kooperation von Lehrenden in der Schule sieht die Realität in der Praxis jedoch ganz anders aus. Es bestehen noch immer dogmatische Vorstellungen von selbstverantwortlich arbeitenden Einzelkämpfer_innen (Bonsen und Feldmann 2018, 35; Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 205; Terhart und Klieme 2006, 163).

Untersuchungen zur Lehrerkooperation wurden bisher ausschließlich im Rahmen der allgemeinbildenden Schulen durchgeführt, aber auch im pflegepädagogischen Kontext ist es wichtig, sich mit dem Konstrukt der Lehrerkooperation zu beschäftigen. Pflegepädagog_innen sehen sich neuen Herausforderungen gegenüber, die in einer isolierten Arbeitsweise kaum zu bewältigen sein dürften. Diese neuen Herausforderungen stellen insbesondere die Notwendigkeit einer altersstufenübergreifenden Handlungsfähigkeit im Hinblick auf den demographischen Wandel, aber auch die steigende Heterogenität der Lerngruppen sowie neu hinzukommende Aufgabenfelder der Pflegefachpersonen, wie Prävention, Gesundheitsförderung, Rehabilitation, Anleitung und

Beratung, dar. Die Lehrerkooperation könnte einen Beitrag dazu leisten diese Herausforderungen besser zu bewältigen. Bereits im Rahmen des praktischen Studiensemesters wurde deutlich, dass das Konzept der Lehrerkooperation auch in Pflegeschulen noch kaum einen Einzug genommen hat. Zwar findet ein einfacher Austausch von Informationen in den Pausen oder im Rahmen von Konferenzen und Teamsitzungen statt, intensivere, geplante Kooperation wird jedoch kaum praktiziert. Diese Beobachtungen auch in Verbindung mit der Teilnahme an Lehrveranstaltungen zum Thema Lehrerkooperation waren prägende Faktoren für die Auswahl des Themas in dieser Bachelorarbeit.

## 1.2 Zielsetzung und Fragestellung

Mitbegründet durch den ‚Bildungsschock', welchen die Ergebnisse von nationalen und internationalen Leistungsvergleichsstudien, wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study, Baumert et al. 1997, o. S. in Reiber und Wesselborg 2013, 68) und PISA (Programme for International Student Assessment, Baumert et al. 2001, o. S. in Reiber und Wesselborg 2013, 68) ausgelöst haben, hat auch das Thema ‚guter Unterricht' in der deutschen Bildungsforschung an Bedeutung gewonnen (Reiber und Wesselborg 2013, 68). Ebenfalls im Rahmen des praktischen Studiensemesters ist die Frage aufgekommen, was Unterrichtsqualität eigentlich ausmacht und wie sie sich verbessern lässt. Initial fand dieses Thema keine explizite Beachtung im Zusammenhang mit dem Planungsprozess dieser Arbeit, da der Fokus zunächst auf den Auswirkungen der Lehrerkooperation auf die Schulentwicklung liegen sollte. Schulentwicklung stellt jedoch ein sehr weitgefasstes Themenfeld mit einer Vielfalt von unterschiedlichen Aspekten, wie beispielsweise Personalentwicklung, Organisationsentwicklung sowie Unterrichtsentwicklung, dar. Bei der Bearbeitung all dieser Aspekte im Rahmen einer Bachelorarbeit, auch im Zusammenhang mit dem Themenbereich der Lehrerkooperation, müssten größere Abstriche in der Qualität und der Vollständigkeit der Arbeit hingenommen werden, auf Grund dessen kristallisierte sich, im Rahmen einer Eingrenzung der Themenbereiche, die folgende Forschungsfrage heraus:

- *Welche Auswirkungen hat Lehrerkooperation auf die Unterrichtsqualität im pflegepädagogischen Kontext?*

Die Bearbeitung der Forschungsfrage erfordert in Folge weitere Fragen, welche die Beantwortung dieser unterstützen und die Arbeit weiter strukturieren sollen:

- *Was ist Unterrichtsqualität? Welche Merkmale bestimmen die Qualität des Unterrichts? Welche Ziele verfolgt die Unterrichtsqualität? Wer oder was trägt zum Erreichen der Unterrichtsqualität bei?*

- *Was ist Lehrerkooperation? Wie kann Lehrerkooperation beeinflusst werden? Welche Rolle spielt Kooperation unter Lehrenden im deutschsprachigen Raum? Welche Chancen bietet Lehrerkooperation?*

Diese Arbeit verfolgt einerseits das Ziel, das Konstrukt der Lehrerkooperation sowie den Begriff der Unterrichtsqualität ausführlich darzustellen und zu untersuchen, welche Chancen sich durch Lehrerkooperation im schulischen Alltag bieten und wie diese auf die Unterrichtsqualität einwirken, andererseits ist es wichtig, die vielfältigen Potenziale des Konstrukt Lehrerkooperation für die pflegepädagogische Praxis zu erkennen und sichtbar zu machen.

## 1.3 Literaturrecherche und Aufbau der Arbeit

Die Bearbeitung der Forschungsfragen und das Erreichen der Ziele in dieser Arbeit findet auf Grundlage einer umfassenden Literaturrecherche statt. Die Recherche erfolgte zunächst mit Hilfe des Bestandskatalogs der Hochschule Esslingen (WebPac) sowie der Bibliothekssuchmaschine ‚BOSS'. Ebenso wurden zur Orientierung und Autorensuche die Internetsuchmaschinen ‚Google' und ‚Google Scholar' herangezogen. Zentrale Suchbergriffe für die Literaturrecherche waren:

- *Unterrichtsqualität*
- *Qualität des Unterrichts*
- *Guter Unterricht*
- *Lehrerkooperation*
- *Kooperation von Lehrenden*
- *Zusammenarbeit von Lehrenden*
- *Lehrerkooperation und Unterrichtsqualität*
- *Zusammenarbeit von Lehrenden und Unterrichtsqualität*
- *Kooperation von Lehrenden und Qualität des Unterrichts*
- *Kooperation von Lehrenden und Qualität von Unterricht*
- *Zusammenarbeit von Lehrenden und Qualität des Unterrichts*
- *Lehrerkooperation und guter Unterricht*
- *Kooperation von Lehrenden und guter Unterricht*
- *Zusammenarbeit von Lehrenden und guter Unterricht*

Diese Begriffe beziehungsweise Kombinationen erzielten bei der Suche viele Ergebnisse in Form von Monographien, Sammelwerken, Zeitschriftartikeln sowie Dissertationen. Vor allem die letztgenannten wurden über die Suchmaschine ‚Google' auf deutschen Universitätsseiten gefunden. Weitere Suchbegriffe waren:

- *Unterrichtsqualität und Pflegebildung*
- *Unterrichtsqualität und Pflege*
- *Guter Unterricht und Pflegebildung*
- *Lehrerkooperation und Pflegebildung*
- *Lehrerkooperation und Pflege*
- *Zusammenarbeit und Pflegebildung*

Ebenso wurden im Verlauf des Arbeitsprozesses weitere Kombinationen sämtlicher in den Suchbegriffen verwendeter Schlagwörter und Kombinationen mit weiteren Schlagwörtern beziehungsweise Suchbegriffen wie Gesundheits-/ Krankenpflegeschule/n, Altenpflegeschule/n oder Gesundheits-/ Krankenpflege verwendet, deren gänzliche Aufzählung den gegebenen Rahmen sprengen würde.

Zu diesen Begriffen gab es jedoch kaum Ergebnisse. Die meisten Forschungsergebnisse zu den Themenbereichen der Lehrerkooperation und Unterrichtsqualität beziehen sich auf allgemeinbildende Schulen.

Im Verlauf der Arbeit, beim Sichten und Auswerten der Literatur, wurde spezifisch nach Autoren, Werken, Zeitschriftartikeln und Forschungsarbeiten gesucht, welche häufig zitiert wurden. Einschlägige Literatur in Form von Zeitschriftartikeln konnte direkt auf den Plattformen ‚ContentSelect' sowie ‚PEDOCS' gefunden werden. Die Literaturrecherche stellte innerhalb dieser Arbeit einen stetigen Prozess dar, welcher bis zur letzten Seite anhielt. Es wurde eine Menge der recherchierten Literatur verwendet, jedoch ebenso viel Literatur auch wieder verworfen.

Die Ergebnisse der Literaturrecherche zeigen, dass beide Themenbereiche, sowohl Lehrerkooperation als auch Unterrichtsqualität, seit mindestens vier Jahrzehnten intensiv untersucht werden. Es kann jedoch auch festgestellt werden, dass die direkte Wirkung von Lehrerkooperation für die Unterrichtsqualität, trotz intensiver Auseinandersetzung mit Lehrerkooperation aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven anhand der aktuellen Forschungslage, nur begrenzt bestätigt ist. Ebenfalls kann festgestellt werden, dass es erhebliche Forschungsdesiderata zu den Themenbereichen im Rahmen des pflegepädagogischen Kontexts gibt, weshalb die Ergebnisse dieser Arbeit in dieser Hinsicht auf Ableitungen vorhandener Forschungsergebnisse aus dem allgemeinbildenden Kontext beruhen.

Der Aufbau der Bachelorarbeit gliedert sich in drei Haupteinheiten. In der ersten Einheit erfolgt eine Bestimmung des Begriffs der Unterrichtsqualität, wobei zunächst auf die Begriffe ‚Unterricht' und ‚Lernen' eingegangen wird. Daraufhin folgt eine möglichst spezifische Beschreibung von Aspekten qualitativen Unterrichts, welche später im selben

Kapitel in ein Modell der Basisdimensionen integriert werden. Im letzten Schritt der ersten Einheit erfolgt dann die Beschreibung der Rolle der Lehrperson bei der Entstehung von qualitativen Unterricht. Die zweite Haupteinheit widmet sich dem Konstrukt der Lehrerkooperation. Dabei erfolgt zunächst ein Versuch den Begriff der Lehrerkooperation zu bestimmen. Daraufhin werden die häufigsten Formen der Kooperation vorgestellt und das Ausmaß der Lehrerkooperation in der schulischen Realität sowie mögliche Forschungsdesiderata mit Hilfe von empirischen Befunden erfasst. Im Folgenden werden Bedingungen, welche eine wirksame Kooperation behindern beziehungsweise fördern, beschrieben. Im letzten Abschnitt des Kapitels werden mögliche Chancen, die mit Lehrerkooperation einhergehen, zusammengefasst. In der dritten Haupteinheit erfolgt eine Vernetzung der Themenbereiche ‚Unterrichtsqualität' und ‚Lehrerkooperation', um im Anschluss einen Bezug zur Pflegeausbildung herzuleiten. Den Abschluss der Arbeit bilden Schlussbetrachtungen, welche das Resümee sowie die Beantwortung der Forschungsfrage, eine kritische Reflexion und weiterführende Fragen zusammenfassen.

# 2 Unterrichtsqualität – Theoretische Grundlagen

Das Erfassen der Wirkung von Lehrerkooperation auf die Unterrichtsqualität erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Unterrichtsqualität und eine möglichst spezifische Beschreibung der Aspekte qualitativen Unterrichts. Nun existiert eine Vielzahl von Aspekten, welche im Rahmen der empirischen Unterrichtsforschung herausgearbeitet wurden und sich positiv auf die Qualität des Unterrichts auswirken. Zahlreiche Strukturierungsansätze systematisieren diese Vielzahl von Aspekten in Merkmalskatalogen und Modellen, welche in ihren Ansätzen beispielsweise die Basisdimensionen der Unterrichtsqualität beschreiben und integrieren.

In diesem Kapitel erfolgt zunächst eine begriffliche Präzisierung des Unterrichts, des Lernens sowie der Unterrichtsqualität selbst, um daraufhin die wichtigsten Schlüsselmerkmale des qualitativen Unterrichts sowie Modelle und wichtige Rahmenbedingungen zu beschreiben.

## 2.1 Begriffsbestimmung

### 2.1.1 Unterricht

Die empirische Unterrichts- und Schulforschung ist zu dem Ergebnis gelangt, dass die Leistungen der Schüler_innen besonders von Unterricht beeinflusst werden. Der Unterricht gilt seit jeher als Kernaufgabe des Lehrer_innenberufs. Schon 1850 beschrieb Karl F. Schnell (1850, 92), wie wichtig und einflussreich der Unterricht ist: „Dieser ist die Hauptsache jeder guten Schule; denn es wird hier von Anfang bis zu Ende Vor- und Nachmittags gelehrt und gelernt, unterrichtet und geübt“. Doch was ist eigentlich Unterricht?

„Unterricht ist eine institutionalisierte und geplante Lehr-Lernsituation, die im schulischen Kontext typischerweise so gestaltet ist, dass eine Lehrperson ein Lernangebot an eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern richtet“ (Ditton 2006, o. S. in Kunter und Trautwein 2013, 56). Henricks und Meyer (2004 o. S. in Bastian 2007, 36–37) bestimmen den Begriff des Unterrichts aus drei Perspektiven: didaktisch, professionstheoretisch und institutionstheoretisch. Aus didaktischer Perspektive wird der Unterricht als Organisation und Gestaltung von Lehr-Lernprozessen gesehen. Aus institutionstheoretischer Perspektive wird der Unterricht als ein soziales Geschehen betrachtet, wobei die Lehrenden immer auch in der Rolle als Vertreter_innen der Institution Schule agieren und das Unterrichtsgeschehen so nicht nur durch ihre Intentionen bestimmt wird. Aus professionstheoretischer Perspektive wird der Unterricht beziehungsweise seine Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion als Kernkompetenz von Lehrpersonen gesehen.

Terhart (2000, o. S. in Bastian 2007, 37) differenziert diese Kompetenz in Teilkompetenzen wie Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen, Evaluieren sowie Weiterentwicklung der Schule.

Das primäre Ziel des Unterrichts ist nicht etwa die Akkumulation von Stoff oder Faktenwissen, sondern intelligentes Wissen, d.h. das primäre Ziel ist der Auftrag der Lehrenden das Lernen der Schüler_innen zu fördern und sie somit bei der Entwicklung ihrer Kenntnisse, Fertigkeiten und weiteren Entwicklungsprozesse zu unterstützen. Dabei muss darauf geachtet werden, dass die Lernenden sich selbständig und aktiv mit neuem und schon vorhandenem Wissen auseinandersetzen (Helmke 2014, 41; Kunter und Trautwein 2013, 56–57). Weitere Ziele, die sich teilweise mit denen von Kunter und Trautwein überschneiden, konkretisiert Clausen (Clausen 2002, 17–23): *Effektivität des Unterrichts* (bezeichnet sich durch ein hohes Maß an Lehrer_innenlenkung, Zeitnutzung, Klarheit, Strukturiertheit, Vorhersehbarkeit sowie ein hohes Maß an Lernzielkontrolle), *kognitive Aktivierung* (durch anspruchsvolle Übungsformen und konstruktivistische Unterrichtsformen), *Förderung des Selbstkonzeptes* (durch Steigerung von Motivation und Interesse, Erleben der Wirksamkeit des eigenen Handelns und individualisierten Unterrichts, inklusive positiver Rückmeldung), *Förderung des sozialen Lernens* der Schüler_innen (durch offenen Unterricht, das heißt beispielsweise stärkere Schüler_innenorientierung, Kooperation der Schüler_innen in Gruppenarbeiten und Partizipation der Lernenden bei der Unterrichtsgestaltung) sowie die *Divergenzminderung* der Klasse (beispielsweise durch „Mastery Learning“, das heißt es wird angestrebt, dass alle Schüler_innen der Klasse ein festgelegtes Leistungsniveau als Zielkriterium erreichen).

Des Weiteren ist es wichtig zu wissen, dass Unterricht eine komplexe soziale Situation darstellt, welche durch Interaktionen, einerseits zwischen Lehrenden und Lernenden und andererseits zwischen Lernenden, geprägt ist. Dabei besteht in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden eine asymetrische Beziehung, die durch Erfahrung und Vorkenntnisse der Lehrperson gekennzeichnet ist. Auf der Schüler_innenseite sind die Interaktionen von vielen Möglichkeiten gekennzeichnet wie beispielsweise von Freundschaften, aber auch von Animositäten. Im Unterricht gilt es diese Interaktionen auf produktive und angemessene Weise zu gestalten (Kunter und Trautwein 2013, 56-57).

Unterricht ist ein vielschichtiges Geschehen und deshalb nur schwer angemessen zu beschreiben. Ob dieser gelingt, wird durch viele Faktoren bestimmt, dabei ist das primäre Ziel, wie schon oben beschrieben, das Lernen der Schüler_innen. Rahmenmodelle helfen bei der Analyse und der Bewertung von Unterricht. Sie bieten ein praktikables Orientierungsgerüst, um sich systematisch mit der Materie auseinanderzusetzen. Die für das Lernen und Lehren relevanten Faktoren werden hervorgehoben und deren Beziehungen spezifiziert (Kunter und Trautwein 2013, 15–16).

Das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2014, 70), dem Überlegungen von Fend sowie Helmke und Weinert (1998, o. S.; 1997, o. S. in Helmke 2002, 262) zu Grunde liegen, bindet den Unterricht in vielfache Kontexte seiner Wirksamkeit ein und integriert Faktoren der Unterrichtsqualität in ein umfassendes Konstrukt der Wirkungsweise und Zielkriterien des Unterrichts. Hierbei werden sowohl Merkmale der Lehrperson als auch die des Unterrichts umfasst.

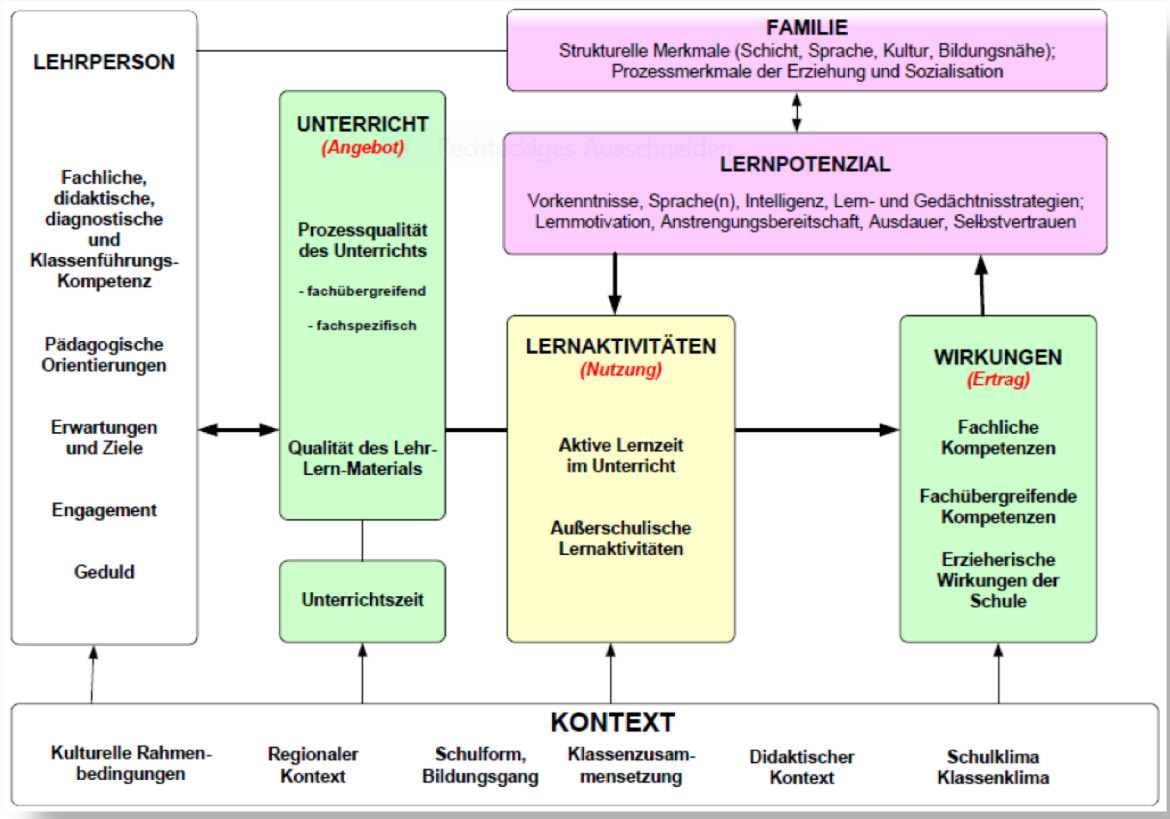


*Abbildung 1: Das Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit (Helmke 2007, 2)*

Die zentralen Komponenten des Modells sind Angebot (Unterricht), Nutzung (Lernaktivitäten) und Ertrag (Wirkungen). Der Unterricht wird hierbei als ein Angebot verstanden, welches lernfördernd wirkt, wenn es von Schüler_innen wahrgenommen, richtig interpretiert und in Form von individuellen Lernaktivitäten genutzt wird. Die Lernaktivitäten wiederum werden von einer Vielzahl dazwischenliegender Faktoren beeinflusst: insbesondere von der Qualität des Unterrichts, dem individuellen Lernpotenzial der Schüler_innen (vor allem Lernmotivation, Lernstrategien, Vorkenntnisse und Anstrengungsbereitschaft), der Lehrperson und ihrer Professionalität, vom sozialen und familiären Kontext, aber auch von kulturellen und regionalen Rahmenbedingungen, Schulform, Klassenzusammensetzung, Klassenklima und nicht zuletzt von didaktischen Möglichkeiten. Das Angebot kann sehr unterschiedlich sein. Dabei spielen die

Unterrichtsqualität, die Qualität des Lehr-Lern-Materials sowie die zur Verfügung gestellte Unterrichtszeit eine wichtige Rolle. Die optimale Nutzung des Angebots durch die Schüler_innen und somit der Ertrag erfolgen, sobald das Faktorengeflecht stimmig ist (Helmke 2002, 262–263; 2014, 70–71; Kunter und Trautwein 2013, 17–19).

Das Modell macht deutlich, dass sich Lernen in einem kontextreichen Prozess entwickelt und dass sich der schulische Lernerfolg der Schüler_innen nicht lediglich durch ein gutes (Unterrichts)angebot oder die Professionalität der Lehrenden beeinflussen lässt, sondern vielmehr von einer Vielzahl von Faktoren abhängt.

Doyle (2006, o. S. in Kunter und Trautwein, 57-60) beschreibt den Unterricht ebenfalls als eine vielschichtige und zugleich herausfordernde Situation. Unterricht sei *multidimensional*, da viele Personen mit unterschiedlichen Zielen miteinander interagieren, *simultan*, da viele Ereignisse gleichzeitig ablaufen, *unmittelbar*, da Handlungen der Schüler_innen schnell erfolgen und den Verlauf des Unterrichts rasch verändern können und *nicht vorhersehbar*, da schnelle Handlungsabfolge sowie Aufeinandertreffen vieler Personen die Planung des Unterrichts nur begrenzt ermöglichen. Er sei ebenfalls *öffentlich*, da das Handeln der Lehrperson immer vor Augen der Schüler_innen erfolgt und *geschichtlich*, da vergangene Geschehnisse in der Klasse auf den Unterricht einwirken.

### 2.1.2 Lernen

Wie in Kapitel 2.1.1 geschildert, ist das Lernen, genauer die Ermöglichung, Anregung und Aufrechterhaltung individueller Lernprozesse (Helmke 2014, 18) der Schüler_innen das primäre Ziel des Unterrichts (Kunter und Trautwein 2013, 56). Das Wort ‚Lernen' lässt sich auf das althochdeutschen Wort ‚*lernen*' beziehungsweise ‚*lirnen*' (Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek 2011, 573), aber auch das gotische Wort ‚lais' (‚ich weiß', eigentlich ‚ich habe nachgespürt') zurückführen. Lernen bedeutet folglich so viel wie: 1. Sich geistig oder körperlich aneignen, 2. Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten erwerben, 3. Sich einüben, 4. In der Lehre sein, in der Schulausbildung sein (Brock Haus 2011, 939). Das Lernen ist ein aktiver und konstruktiver Prozess und erfordert eine aktive Beteiligung der Schüler_innen, da er nicht automatisch erfolgt. Dies impliziert auch Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell, welches Unterricht als ein Lernangebot darstellt, das von Schüler_innen als eine Lerngelegenheit beziehungsweise Angebot genutzt werden kann. Dabei entscheiden Anstrengungen, Lernstrategien, Motivation und Lernaktivitäten der Lernenden über die Wirksamkeit der Nutzung des Unterrichts. Die individuellen Merkmale der Schüler_innen (Vorkenntnisse, Motivation, Anstrengungsbereitschaft, allgemeine Intelligenz, Sprachkenntnisse und vieles mehr) beeinflussen die Bereitschaft sowie die Fähigkeit sich an diesem Prozess zu beteiligen. (Kunter und Trautwein 2013, 18, 51). Hierdurch begründet kann auch der beste Unterricht einzelne Lernende nicht zum

Lernen zwingen. Kognitive Mühen und eigenständiges Engagement sind erforderlich, um den aktiven Prozess des Lernens zu bewältigen (Kunter und Trautwein 2013, 18, 61). Gräsel (1997, o. S. in Haag und Streber Doris 2012, 92) fasst folgende Grundannahmen zusammen:

- „Lernen ist situations- und kontextgebunden.
- Lernen ist ein aktiver, konstruktiver Prozess.
- Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess.
- Lernen ist immer soziales Aushandeln von Bedeutungen.
- Motivation ist eine zentrale Bedingung für Lernen."

Diese Grundannahmen überlappen sich größtenteils mit den oben beschriebenen Annahmen von Helmke, Kunter und Trautwein.

Die Forschung zur Unterrichtsqualität wurde von drei lerntheoretischen Richtungen beeinflusst. In *behavioristischen Lerntheorien* weisen gut erkennbare Verhaltensweisen von Schüler_innen einen Zusammenhang mit dem Lernerfolg auf (Bloom 1976, o. S., Carroll 1963, o. S. in Gräsel und Göbel 2015, 108). In *kognitivistischen Lerntheorien* wird Kognitions- und Gedächtnisforschung miteinbezogen und es wird überprüft, welche Inhalte mit dem Vorwissen abgestimmt werden können. Wichtige Elemente von ‚gutem' Unterricht sind dabei: klare Struktur, Überblicke über die zu lernenden Inhalte, Zielklarheit und Kontrolle des Lernfortschritts (Gräsel und Göbel 2015, 108–109). Bei *konstruktivistischen Lerntheorie*n wird Kritik an der Lehrlastigkeit des Kognitivismus in den 1980er bis 1990er Jahre geübt (Gerstenmaier und Mandl 1995, o. S. in Gräsel und Göbel 2015, 109). Des Weiteren ist eine der zentralen Annahmen die Situations- und Kontextgebundenheit des Wissenserwerbs. Die Lernsituation mit Methoden, Medien, Sozialformen und Lehrenden ist beim Kompetenzerwerb also von hoher Relevanz. Gute Lernumgebungen ermöglichen den Schüler_innen eigene Konstruktionen von Wissen durch selbstgesteuerte Bearbeitung von realitätsnahen sowie authentischen Problemen. Gruppenlernen fördert das Lernen, in dem es viele verschiedene Perspektiven auf die Inhalte ermöglicht (Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1997, o.S. in Gräsel und Göbel 2015, 109).

### 2.1.3 Qualität von Unterricht

Das Wort Qualität, welches vom lateinischen Wort qualitas, ferner qualis (‚wie beschaffen', ‚welcherlei', ‚was für ein') abstammt, bedeutet so viel wie 1. Art, Beschaffenheit, 2. Brauchbarkeit, Güte, Sorte und 3. Eigenschaft, Fähigkeit (Brock Haus 2011, 1185) und wird in einigen Ableitungen mit besonderer Eigenschaft beziehungsweise besonders guter Eigenschaft in Verbindung gebracht (Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek 2011, 736).

Im Zusammenhang mit dem Thema ‚Unterrichtsqualität' ist es wichtig „Qualität als Beschaffenheit oder Eigenart eines Gegenstandes (z.B. des unterrichtlichen Angebots) oder Phänomens; etwa im Sinne von ‚Qualitativen Merkmalen', also beschreibend und nicht wertend" (Helmke 2014, 18), aber auch „Qualität im Sinne von Exzellenz, als Bezeichnung für die Güte" (Helmke 2014, 18), zu betrachten. Hierbei kommt es vor, dass in der Literatur hinsichtlich qualitativen Unterrichts, im Sinne von ‚Güte' des Unterrichts, von ‚gutem' Unterricht[1] gesprochen wird (Helmke 2014, 20). Berliner (2005, o. S. in Kunter und Trautwein 2013, 19-21) betrachtet den Unterricht aus zwei Perspektiven, welche, miteinander verknüpft, ‚qualitativen' Unterricht ermöglichen. Zum einen gibt es den ‚guten' Unterricht, in dem Wertevorstellungen über angemessen geltende Methoden und Strategien umgesetzt werden. Zum anderen gibt es den ‚effektiven' Unterricht. Dieser findet statt, sofern untersucht wird, welche Methoden und Strategien tatsächlich zu erwünschten Effekten führen und bestimmte, festgelegte Ziele erreicht werden.

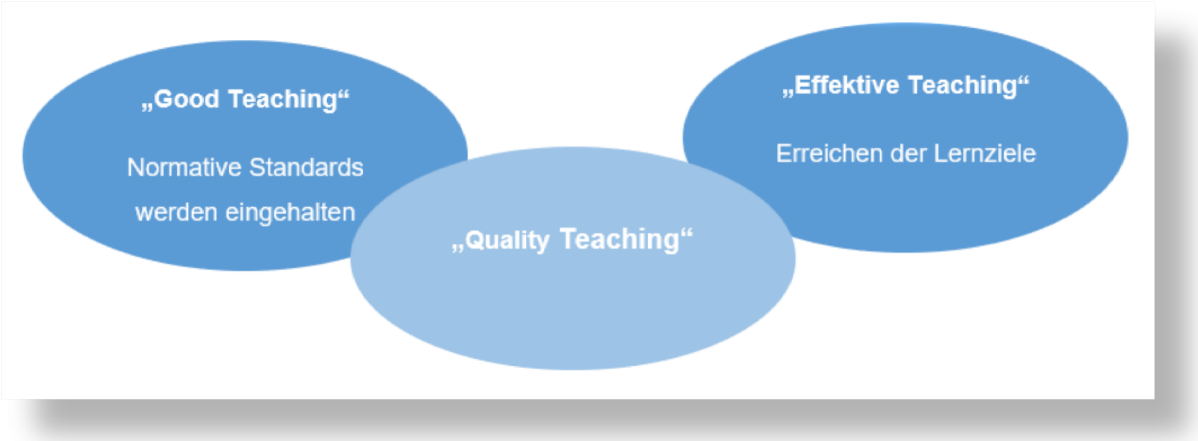


*Abbildung 2: Qualitativer Unterricht (eigene Darstellung nach Kunter und Trautwein 2013, 20)*

Kunter und Trautwein (2013, 61) sprechen von ‚qualitativen' Unterricht, wenn es gelingt den Schüler_innen durch die Lehr-Lern-Prozesse das Nutzen des Unterrichtsangebots zu ermöglichen und Verstehensprozesse auszulösen. Weinert, Schrader und Helmke (1989, 899 in Kastens 2009, 41–42) definieren Unterrichtsqualität als „jedes stabile Muster von Instruktionsverhalten, das (als Ganzes oder durch einzelne Komponenten) die bedeutsame Vorhersage und/ oder Erklärung von schulischen Bildungszielen (educational goals) erlaubt". „Was als „qualitativ hochwertig" eingeschätzt wird, hängt davon ab, welche Personengruppe auf Basis welcher Wertvorstellungen bzw. welchen Gesellschaftsbildes beurteilt, welche Ziele das Bildungswesen bzw. der Unterricht vorrangig erreichen sollen. Unterrichtsqualität kann also mit durchaus verschiedenen Maßstäben beurteilt werden, die

[1] Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird ‚guter' Unterricht im Sinne von ‚qualitativem' Unterricht verwendet.

jeweils unterschiedlich begründet und hergeleitet werden können“ (Gräsel und Göbel 2015, 108). Sie kann sich sowohl auf Prozesse als auch Ergebnisse beziehen (Harvey und Green 2000, 17). Aufgrund dessen stellt das Prozess-Produkt-Paradigma, den wichtigsten und bekanntesten Forschungsansatz zur empirischen Unterrichtsforschung dar. Dieses verfolgt das Ziel Merkmale im Unterrichtsprozess festzustellen, welche mit guten Unterrichtsergebnissen zusammenhängen (Gage und Needels 1989, o. S., Helm 2016, Shuell 1996, o. S. in Gräsel und Göbel 2015, 109). Das Prozess-Produkt-Paradigma ist als Forschungsansatz der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung zuzuordnen und konzentriert sich auf Merkmale des Unterrichts, welche sich auf die Organisation und Unterstützung der Lernprozesse der Schüler_innen beziehen (Kastens 2009, 42). Außer der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung gibt es zudem die allgemein-fachdidaktische Forschung zur Unterrichtsqualität, welche sich auf diejenigen Unterrichtsmerkmale bezieht, die sich auf die Aufbereitung und Darbietung der zu unterrichtenden Inhalte konzentriert (Baumert et al. 2004, o. S., Ditton 2002, o. S., Kunter et al. 2006, o. S., Shuell 1996, o. S. in Kastens 2009, 42). Empirische Forschung im Zusammenhang mit Unterrichtsqualität ist wichtig, um mögliche Dogmatik in Bezug auf Unterrichtsqualität zu durchbrechen und empirisch zu klären, welche Merkmale des Unterrichts zu gewünschten Lernergebnissen führen (Gräsel und Göbel 2015, 107).

Die Aufgaben der Unterrichtsqualität sind vielfältig und verfolgen alle das Ziel, individuelle Lernprozesse zu ermöglichen, anzuregen und aufrechtzuerhalten. Unterrichtsqualität fördert sowohl die intrinsische Motivation, sodass das Gelernte mit hoher Wahrscheinlichkeit im Langzeitgedächtnis bleibt, als auch die Leistungsmotivation der Schüler_innen und trägt somit dazu bei, das Lernangebot optimal zu nutzen. Sie birgt Anstrengungen zur Förderung des kognitiven Lernpotenzials und der überfachlichen Kompetenz, beispielsweise der Problemlösekompetenz beziehungsweise der auf das selbstgesteuerte Lernen bezogenen Kompetenzen der Lernenden (Gräsel und Göbel 2015, 107–108; Kunter und Trautwein 2013, 52).

## 2.2 Schlüsselmerkmale der Unterrichtsqualität

Betrachtet man Helmkes Rahmenmodell, steht unter Angebot als erster Faktor die Unterrichtsqualität. Zu Merkmalen, die mit qualitativem Unterricht einhergehen, gibt es inzwischen zahlreiche Klassifikationen beziehungsweise Kataloge, bei denen es erhebliche Überlappungszonen gibt. Im Folgenden werden die wichtigsten und bekanntesten Klassifikationen der Merkmale, vor allem aus dem deutschen Sprachraum, dargestellt.

Der deutsche Pädagoge Hilbert Mayer stellt aus schulpädagogischer Sicht eine Liste der zehn Merkmale guten Unterrichts zusammen, welche sich in Grundzügen mit den Gütekriterien vergleichen lässt, die der deutsche Psychologe, Jurist und „einer der

profiliertesten Unterrichtsqualitätsforscher“ (Reiber und Wesselborg 2013, 68), Prof. Dr. Andreas Helmke, aus den Ergebnissen der empirischen Forschung ableitet.

**„Zehn Merkmale guten Unterrichts nach Meyer (Kriterienmix)**

1. *klare Strukturierung* des Unterrichts (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
2. *hoher Anteil echter Lernzeit* (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs)
3. *lernförderliches Klima* (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
4. *inhaltliche Klarheit* (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Monitoring des Lernverlaufs; Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
5. *sinnstiftendes Kommunizieren* (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Schülerkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback)
6. *Methodenvielfalt* (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen)
7. *individuelles Fördern* (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
8. *intelligentes Üben* (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „überfreundliche“ Rahmenbedingungen)
9. *transparente Leistungserwartungen* (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
10. *vorbereitete Umgebung* (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)“ (Oelke und Meyer 2013, 286).

Bei der Formulierung der Merkmale legte Hilbert Meyer Wert darauf, dass sowohl Lehrende als auch Lernende die Intensivität der Merkmale beeinflussen können, dass die Merkmale, trotz Nummerierung, nicht hierarchisch geordnet sind, dass sie fachdidaktisch neutral gehalten werden, um sie zu ergänzen oder spezifizieren zu können und dass sie abstrakt formuliert sind, um sie nicht mit Rezepten zu verwechseln (Oelke und Meyer 2013, 287).

**Zehn Merkmale guten Unterrichts nach Helmke**

1. *Klassenführung*: Damit ist nach Helmke erfolgreiches Unterrichten und Führen, erfolgreiches Zeitmanagement sowie Umgang mit Störungen gemeint (Helmke 2007, 8; 2014, 172–173).
2. *Klarheit und Strukturiertheit*: Strukturiertheit gelingt durch Voranstellung der Lernziele der Stunde, Previews, Zusammenfassungen sowie aufmerksamkeitssteuernde und lernerleichternde Hinweise. Klarheit erfolgt durch verständliche Aufgabenstellungen, anschauliche Beispiele, ausdrückliche Aktivierung von Vorwissen sowie Integration der Hausaufgaben mit dem Unterrichtsstoff (Helmke 2007, 9).
3. *Konsolidierung und Sicherung*: Unterrichtsstoff kann erst dann nachhaltig gelernt werden, wenn er ausreichend und mit Hilfe von Transferangeboten geübt, wiederholt, konsolidiert und vertieft wird (Helmke 2007, 9; 2014, 201).
4. *Aktivierung*: Eigenständiges Lernen kann durch Ermutigung zu eigenen Lösungswegen und Äußerung eigener Meinung, zum Nachdenken auffordernde Fragen und Einforderung von Begründungen aktiviert werden (Helmke 2007, 9).
5. *Motivierung*: Schüler_innen können durch hohe Leistungserwartungen, interesseweckende Gestaltung des Unterrichtsstoffs, Akzentuierung der Nützlichkeit des Stoffs für Alltag und Beruf sowie das Engagement der Lehrperson zu Lern- und Anstrengungsbereitschaft motiviert werden (Helmke 2007, 9).
6. *Lernförderliches Klima*: Dieses kann durch Nutzung von Fehlern als Lernchance, ein durch wechselseitige Unterstützung gekennzeichnetes Klima der Kooperation, entspannte Unterrichtsatmosphäre und Respekt den Schüler_innen gegenüber gefördert werden (Helmke 2007, 9–10).
7. *Schülerorientierung*: Hierbei geht es darum, die Schüler_innen als Personen ernst zu nehmen, für ihr Wohlbefinden zu sorgen und sie fair zu behandeln (Helmke 2014, 236).
8. *Kompetenzorientierung*: „Kompetenzorientierter Unterricht ist zunächst einmal ein Unterricht, der bewusst und geplant die Förderung der in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen zum Gegenstand hat. Deren Nutzung für den Unterricht wird durch Aufgaben, Beispiele und Werkzeuge der Selbstevaluation erleichtert“ (Helmke 2014, 241).
9. *Umgang mit Heterogenität*: Dieser gelingt, wenn das Unterrichtsangebot an die Heterogenität der Schüler_innen im Hinblick auf ihre Lernvoraussetzungen durch unterschiedliche Aufgaben, Projekte, Fragen und Unterrichtsthemen angepasst wird (Helmke 2007, 10; 2014, 248).

10. *Angebotsvariation*: Hierbei gilt: Das „Maximum und Optimum“ (Helmke 2007, 10) sind nicht immer identisch. Das heißt, dass weder eine Monokultur des Frontalunterrichts noch eine zu große Vielfalt unterschiedlicher Methoden optimal sind. Nach Qin (1992, o. S. in Hattie 2013, 251-252) sind Schüler_innen, die kooperativ lernen, erfolgreicher bei der Problemlösung als diejenigen, die individuell lernen. Aus diesem Grund sollte Gruppenarbeit bei der Methodenwahl berücksichtigt werden.

Auch Helmke formuliert Bedingungen, die bei der Betrachtung seiner Klassifikation zu beachten sind. Er weist darauf hin, dass diese und auch andere Klassifikationen individuelle Konstruktionen sind, welche mit guter Begründung verändert werden könnten, dass es sich nicht um Rezepte, sondern Steuerungswissen handelt, dass nicht alle dargestellten Merkmale empirisch gut fundiert sind (beispielsweise Kompetenzorientierung) und dass die einzelnen Merkmale Bezeichnungen von Bereichen sind, welche heterogene Facetten und Forschungstraditionen enthalten (Helmke 2014, 169–170).

Der neuseeländische Bildungsforscher und Professor für Erziehungswissenschaft, John Hattie bietet mit seiner 2009 erschienenen Studie, welche in der Monographie „Visible Learning“ veröffentlich wurde, eine ganzheitliche, systematische und allgemeindidaktische Sicht auf die Unterrichtsqualität. In seiner Arbeit identifiziert Hattie aus über 800 Metaanalysen, 138 Faktoren für schulischen Lernerfolg der Schüler_innen und gruppiert diese dann in sechs Kernbereiche beziehungsweise ‚Domänen‘: ‚Lernende‘, ‚Elternhaus‘, ‚Schule‘, ‚Curricula‘, ‚Lehrperson‘ und ‚Unterrichten‘ (Hattie 2013, XI). Nach Hatties Analysen sind die Merkmale der Lernenden, mit bis zu 50 Prozent, die bedeutungsstärksten Faktoren, gefolgt von ‚Lehrperson‘ und ‚Unterrichten‘, mit bis zu 30 Prozent. Dies zeigt, dass der Einfluss der Lehrperson beim Lernerfolg der Schüler_innen stärker ist als der Einfluss schulisch-struktureller Faktoren (Lotz und Lipowsky 2015, 100–101). Der Studie von 2009 nach sind Merkmale mit sehr starken Effekten auf den schulischen Lernerfolg der Schüler_innen, die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus und die kognitive Entwicklungsstufe, welche dem Kernbereich der Lernenden zugeordnet werden. Weitere Merkmale mit sehr starken Effekten sind dem Kernbereich der Lehrperson und des Unterrichtens zugeordnet: ‚formative Evaluation des Unterrichts‘, ‚Micro-Teaching‘, (Einüben von lernförderlichem Lehrverhalten durch simulierte Unterrichtssituationen mit anschließender Reflexion) (Hattie 2013, 134), ‚Klarheit der Lehrperson‘ (Organisation, Erläuterung, Beispiel geben, angeleitete Übungen, Bewertung des Lernverhaltens der Schüler_innen und Klarheit der Sprache) (Hattie 2013, 151), ‚Feedback‘, ‚Lehrer-Schüler-Beziehung‘, ‚Meta-kognitive Strategien‘ und ‚vorausgehendes Leistungsniveau‘ (Lotz und Lipowsky 2015, 102).

*Tabelle 1: Merkmale mit sehr starken Effekten auf den Lernerfolg nach Hattie (eigene Darstellung nach Lotz und Lipowsky 2015, 103)*

| | Merkmal | Bereich | *d* | Rang |
|---|---|---|---|---|
| **d ≥ 0.60** | Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus | Lernende | 1.44 | 1 |
| **Merkmale mit sehr starken Effekten** | Kognitive Entwicklungsstufe | Lernende | 1.28 | 2 |
| | Formative Evaluation des Unterrichts | Unterrichten | 0.90 | 3 |
| | Micro-Teaching | Lehrperson | 0.88 | 4 |
| | Klarheit der Lehrperson | Lehrperson | 0.75 | 8 |
| | Feedback | Unterrichten | 0.73 | 10 |
| | Lehrer-Schüler-Beziehung | Lehrperson | 0.72 | 11 |
| | Meta-kognitive Strategien | Unterrichten | 0.69 | 13 |
| | Vorausgehendes Leistungsniveau | Lernende | 0.67 | 14 |

Gräsel und Göbel ergänzen die beschriebenen Merkmale um ‚Rückmeldungen an Schüler_innen' und ‚hohe Leistungsanforderungen'. Ebenso ist Feedback, welches auf die Lösung von Aufgaben der Lernenden folgt, lernförderlich. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass das Feedback der zu lösenden Aufgabe entsprechend gestaltet beziehungsweise der Kompetenzstufe der Aufgabe angepasst wird. Bei einfachen Wissensabfragen ist es ausreichend lediglich zu korrigieren, bei komplexeren Problemlösungen jedoch sollte auf ausführliches Feedback zurückgegriffen werden. Die Rückmeldung sollte dabei nicht abwertend gestaltet werden, die Lernenden sollten sich als entwicklungsfähig wahrnehmen können (Gräsel und Göbel 2015, 113). Hohe Leistungsanforderungen sind deshalb wichtig, da Herausforderung, ohne Überforderung, förderlich für das Selbstkonzept und die Lernmotivation der Lernenden ist (Ludwig 2001, o. S. in Gräsel und Göbel 2015, 114).

Diese, in den unterschiedlichen Katalogen und Klassifikationen beschriebenen Merkmale, können in pädagogisch-psychologische (Klassenführung und -organisation, Qualität der Lernsituation: konstruktivistische Orientierung, Adaptivität/Umgang mit Heterogenität, kognitive Aktivierung, Klarheit und Strukturiertheit) und in allgemein-fachdidaktische (Klare

Leistungserwartungen und Kontrollen, Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts-, Medien- und Methodenentscheidung, fachliche Konsistenz) Merkmale der Unterrichtsqualität unterschieden werden (Kastens 2009, 42–48).

## 2.3 Das Modell der drei Basisdimensionen

Der Ansatz des Modells der drei Basisdimensionen nach Klieme, Schümer und Knoll (2001, o. S. in Klieme und Rakoczy 2008, 228-229) kategorisiert und integriert die Vielzahl der Unterrichtsmerkmale, welche im Rahmen der empirischen Unterrichtsforschung herausgearbeitet wurden und Studien nach zur Unterrichtsqualität beitragen sowie Lernwirksamkeit nachweisen, in drei Basisdimensionen: Klassenführung, kognitive Aktivierung und unterstützendes Unterrichtsklima.

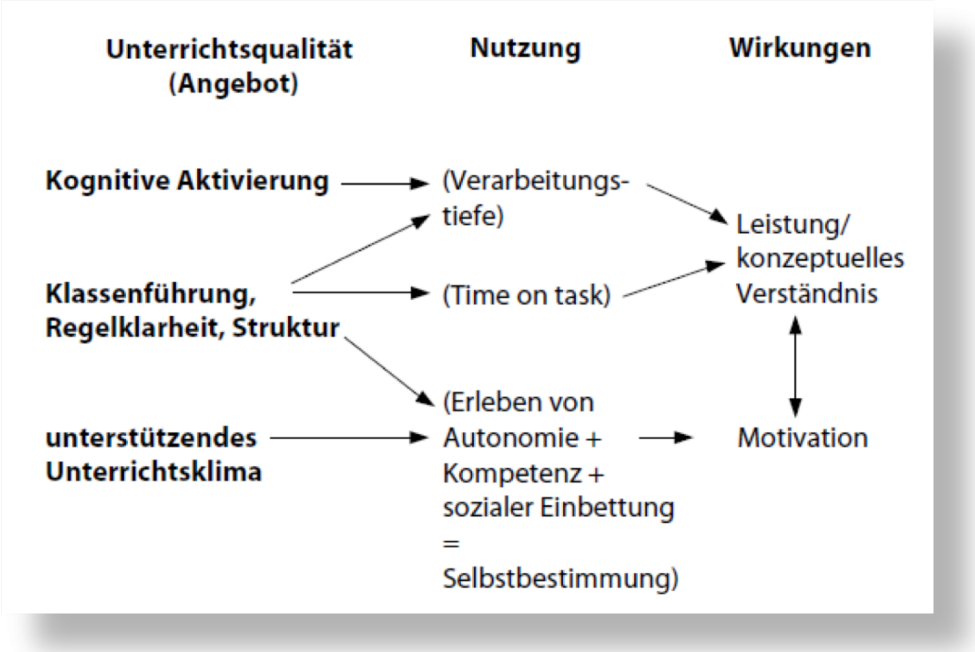


*Abbildung 3: Basisdimensionen der Unterrichtsqualität und deren vermeintliche Wirkung (Klieme und Rakoczy 2008, 228)*

**Klassenführung**

Klassenführung gilt als ein zentraler Aspekt von Unterrichtsqualität, sie hat einen bedeutsamen Einfluss auf kognitive, sozial-emotionale und motivationale Variablen (Lenske, Wirth und Leutner 2017, 235). Schönbächler (2008, o. S. in Haag und Streber 2012, 19) definiert Klassenführung „als Haltung und situativ angepasstes Handeln der Lehrperson, welche auf die Schaffung von gegenseitig anerkennenden Beziehungen aller im Unterricht Beteiligten, auf die Einrichtung und Aufrechterhaltung von Ordnungs- und Kommunikationsstrukturen sowie auf die aktive Partizipation der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zielt und somit Rahmenbedingungen schafft, welche das Lernen der

Schülerinnen und Schüler begünstigt“. Sie schafft einen geordneten Rahmen für die eigentlichen Lehr- und Lernaktivitäten und steuert die aktive Lernzeit der Schüler_innen (Helmke 2014, 172–174). Die aktive Lernzeit, auch als *time on task* bezeichnet, steuert nicht unerheblich zu den Lernerfolgen der Lernenden bei und ist ein zentrales Ziel der Basisdimension (Helm 2016, 104; Marzano und Marzano 2003, o. S., Seidel und Shavelson 2007, o. S., Wang et al. 1993, o. S. in Kunter und Trautwein 2013, 78). Strategien der Klassenführung ermöglichen es den Schüler_innen dem Unterricht aktiv zu folgen und die für sie zur Verfügung gestellte Lernzeit optimal zu nutzen (Kunter und Trautwein 2013, 78). Mit Hilfe von mehreren Studien fand der amerikanische Psychologe Jacob S. Kounin in den 1970er Jahren heraus, dass es fünf Dimensionen des Lehrverhaltens gibt, die mit guter Mitarbeit und geringem Fehlverhalten korrelieren: *Disziplin* (klare und faire Reaktion auf Störungsverhalten), *Präsenz* und *Überlappung* (alles im Blick haben und gleichzeitig mehrere Geschehnisse wahrnehmen), *Reibungslosigkeit* und *Schwung* (flüssige Übergänge zwischen unterschiedlichen Aktivitäten und Vermeiden von Unterbrechungen), *Aufrechterhaltung des Gruppenfokus* (kollektive Aktivierung und Klassenfokus trotz Einzelgesprächen) und *Programmierte Überdrussvermeidung* (Motivation und intellektuelle Herausforderung) (Kunter und Trautwein 2013, 79–80; Nolting 2013, 33–36).

**Kognitive Aktivierung**

Kognitive Aktivierung verfolgt das Ziel, Schüler_innen zu einer bewussten und aktiven Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten anzuregen. Die Aufgabenstellung sollte an Vorwissen, Ideen sowie Interessen der Lernenden anknüpfen, zu eigenen Problemlösungsstrategien anregen, komplexer Natur sein, Verknüpfung bekannter Sachverhalte erfordern, kognitiven Konflikt auslösen und zum Diskutieren, Erforschen und Erklären anregen. Dabei ist es allerdings wichtig, die Lernenden nicht zu überfordern (Helm 2016, 103-104; Kunter und Voss 2011, o. S. in Werth 2014, 4; Kunter und Trautwein 2013, 87-89). Darüber hinaus ist es bedeutsam für den kognitiv aktivierenden Unterricht, qualitätsvolle Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen Lernenden zu gestalten. Dabei werden zum Beispiel Schülerfragen, welche zum Nachdenken und zur kritischen Reflexion über Konzepte anregen, Zusammenhänge erkennen lassen sowie zur Problemlösung beitragen, verwendet (Helm 2016, 104; Kunter und Trautwein 2013, 89–90).

**Unterstützendes Unterrichtsklima**

Im unterstützenden Unterricht wird versucht die psychologischen Grundbedürfnisse der Schüler_innen nach Autonomie-, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen. Vor allem das Autonomieerleben der Lernenden trägt dazu bei, Lerninhalte als

lernenswert zu erleben und Lernende dadurch zu motivieren (Reeve 2002, 228; 2006, 231 in Helm 2016, 105). Die Autonomieunterstützung zeichnet sich dabei durch „nicht-kontrollierenden, wertschätzenden, empathischen, ermutigenden, die persönlichen Schülerinteressen und -ziele verfolgenden Umgang zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n aus“ (Helm 2016, 105). Kunter und Trautwein (2013, 95) sprechen bewusst von konstruktiver Unterstützung, um zu verdeutlichen, dass Lernende nur solche Formen von Hilfe benötigen, welche eigenständiges Lernen fördern und eine selbständige Persönlichkeit stärken. Konstruktive Unterstützung kann konkret durch Feedback, eine Fehlerkultur, die Fehler als Lerngelegenheiten definiert, ein angemessenes Tempo, vor allem das Interaktionstempo sowie die eigene Geisteshaltung der Lehrperson, umgesetzt werden (Kunter und Trautwein 2013, 97–102).

Klassenführung und kognitive Aktivierung tragen bei diesem Modell besonders stark zur Leistungsentwicklung der Lernenden bei. Das Unterrichtsklima hat eher einen starken Einfluss auf die Motivationsentwicklung der Lernenden, trägt jedoch indirekt ebenfalls zur Leistungsentwicklung bei (Klieme et al. 2006, o. S. in Werth 2014, 5).

## 2.4 Die Rolle der Lehrperson bei der Entstehung von qualitativem Unterricht

Sowohl die Klassenführung als auch kognitive Aktivierung und unterstützendes Unterrichtsklima werden vor allem von der Lehrperson gesteuert. „The lesson does not end when the bell goes! It ends when teachers interpret the evidence of their impact on students during the lesson(s) relative to their intended learning intentions and initial criteria for success – that is, when teachers review learning through the eyes of their students. What was the impact, with whom, about what, and how efficiently?“ (Hattie 2012, 145 in Helmke 2014, 18).

Wie in Kapitel 2.1.1 beschrieben, ist eine der zentralen Komponenten des Angebot-Nutzungs-Modells nach Helmke das Angebot, das heißt der Unterricht selbst. Dieses Angebot entsteht in hohem Maße durch die Lehrperson selbst und wird durch ihre professionelle Handlungskompetenz in der Qualität des Unterrichts beeinflusst (König 2018, 49; Kunter und Trautwein 2013, 142–143). Die professionelle Handlungskompetenz ist eine zentrale Voraussetzung, die zum Gelingen guter Lehr-Lern-Prozesse und somit auch zu schulischen Erfolgen von Schüler_innen beiträgt (Richter, Stanat und Pant 2014, 181).

Professionelle Handlungskompetenz, welche Fähigkeit und Bereitschaft, Unterricht gut und effektiv zu gestalten beinhaltet, entsteht durch ein Zusammenspiel aus kognitiven Aspekten wie spezifischem, erfahrungsgesättigtem, deklarativem und prozeduralem Wissen, Selbstregulation, metakognitiven Fähigkeiten oder Vorstellungen, aber auch aus

motivationalen und affektiven Aspekten wie professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen, Motiven und Gefühlen (Baumert und Kunter 2006, 481; Kunter und Trautwein 2013, 144). Baumert und Kunter (2006, 480–505) erstellten auf der Basis von Kernaussagen des National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), welche sich auf „the effectiveness, knowledge, skills, dispositions, and commitments of the accomplished teacher“ (Helmke 2014, 145) beziehen, ein Modell zur Systematisierung der verschiedenen Aspekte. In diesem Modell werden Kompetenzaspekte, Kompetenzbereiche sowie Kompetenzfacetten beschrieben, wobei die Bereiche und Facetten sogenannte psychologische Konstrukte der abstrakten Aspekte sind. Ein Zusammenspiel der vier beschriebenen Kompetenzaspekte (Professionswissen, professionelle Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten) entscheiden darüber, ob einer Lehrperson ein qualitativer Unterricht gelingt oder nicht.

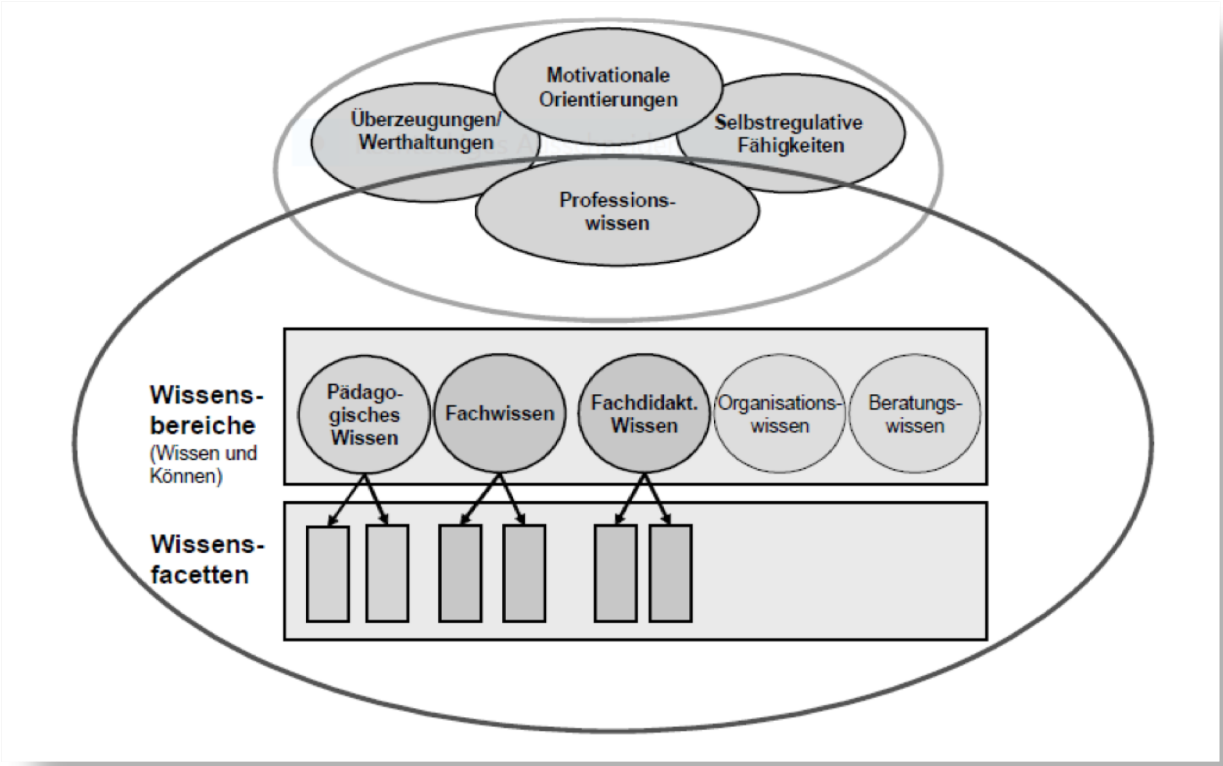


*Abbildung 4: Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert und Kunter 2006, 482)*

Im folgenden Kapitelabschnitt werden knapp die einzelnen Kompetenzaspekte und die dazugehörigen psychologischen Konstrukte beschrieben.

*Professionswissen* stellt die Kernkomponente der professionellen Handlungskompetenz dar. Basierend auf der Taxonomie des Psychologen Lee Schulman (1986; 1987, o. S. in Kunter und Trautwein 2013, 149) werden mehrere Kompetenzbereiche beschrieben. Die in

diesem Modell genau ausgeführten Bereiche sind das pädagogisch/psychologische Wissen, das Fachwissen sowie das fachdidaktische Wissen. Das fachunabhängige pädagogisch/psychologische Wissen umfasst beispielsweise die Klassenführung, Orchestrierung der Lernprozesse sowie entwicklungspsychologisches und pädagogisch-psychologisches Wissen. Das Fachwissen bezieht sich auf das Verständnis der Inhalte, welche unterrichtet werden und „ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann“ (Baumert und Kunter 2006, 496). Das fachdidaktische Wissen ist erforderlich, um Inhalte lernförderlich zu gestalten und zu präsentieren (Baumert und Kunter 2006, 484-496; Kunter und Trautwein 2013, 149-151; Lenske, Wirth und Leutner 2017, 245; Voss et al. 2014, 195). *Professionelle Überzeugungen* fassen Vorstellungen, Annahmen und Meinungen von Lehrpersonen zusammen, die schulische oder unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse betreffen. Es sind subjektive Bewertungen, welche sich unter anderem in Erwartungen an bestimmte Schüler_innengruppen zeigen. Geringe Erwartungen an Lernende können beispielsweise negative Effekte auf deren Bereitschaft zur Anstrengung ausüben (Kunter und Trautwein 2013, 151-152). *Werthaltungen* beziehen sich auf die Berufsmoral der Lehrpersonen, welche die Verpflichtung zu Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit im Fokus hat (Oser 1998, o. S. in Baumert und Kunter 2006, 497-498). Die *motivationale Orientierung* entscheidet darüber, wie eine Handlung der Lehrenden tatsächlich umgesetzt wird. In der Forschung werden drei Linien der Motivation unterschieden: intrinsische beziehungsweise extrinsische Motivation, Selbstwirksamkeit sowie Zielorientierungen. Von intrinsischer Motivation wird im Zusammenhang mit Enthusiasmus, also der Freude an der Sache selbst, gesprochen. „Lehrerenthusiasmus bezeichnet dann den Grad des positiven emotionalen Erlebens während der Ausübung der Lehrtätigkeit“ (Baumert und Kunter 2006, 504). Ist man jedoch dazu motiviert ein bestimmtes Ziel zu erreichen, beispielsweise Geld zu verdienen, wird von extrinsischer Motivation gesprochen (Kunter und Trautwein 2013, 157). Lehrpersonen, welche einen hohen Anteil an intrinsischer Motivation erleben, bieten einen Unterricht, welcher von qualitativerer Klassenführung, konstruktiver Unterstützung sowie kognitiver Herausforderung geprägt ist. Sie bieten einen Unterricht mit hoher Qualität (Baumert und Kunter 2006, 504; Kunter und Trautwein 2013, 157). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften wirken sich positiv auf die Wahl der Methoden aus. Dabei versuchen Lehrende einzuschätzen, inwieweit es ihnen gelingen kann das Lernen und das Verhalten der Lernenden zu fördern und greifen zu innovativeren sowie effektiveren Methoden (Kunter und Trautwein 2013, 157). Zielorientierungen werden in Lernziel- und Leistungszielorientierungen unterschieden. Lehrpersonen, die sich eher an Leistungszielen orientieren, neigen dazu, sich mit anderen zu vergleichen, während für Lehrpersonen, die sich eher an Lernzielen orientieren, die Weiterentwicklung im Fokus steht.

Lernzielorientierungen gehen mit höherer Unterrichtsqualität, größerem Wohlbefinden und mehr Lernbereitschaft einher (Kunter und Trautwein 2013, 157-158). Nach Klusmann et al. (2008, o. S. in Kunter und Trautwein 2006, 158) ist der Umgang mit beruflichen Belastungen durch *selbstregulative Fähigkeiten* eine der wichtigsten Voraussetzungen (wichtiger als Merkmale der Schulumgebung), um die Anforderungen, welche der Lehrer_innenberuf mit sich bringt, zu bewältigen. Dabei ist die Kombination aus hohem beruflichem Engagement und guter Distanzierungsfähigkeit förderlich für die Berufszufriedenheit, das Wohlbefinden, aber auch für eine Unterrichtsführung, die kognitive Selbstständigkeit der Lernenden stärkt und konstruktive Unterstützung beim Lernen bietet (Baumert und Kunter 2006, 504).

Das Zusammenspiel der dargestellten Kompetenzaspekte stellt also die Basis für die professionelle Handlungskompetenz, welche ein Unterrichtsangebot mit hoher Qualität möglich macht, dar. Handlungskompetenz ist jedoch kein endständiges Ergebnis, das beispielsweise nach der Ausbildung zum_zur Lehrer_in erreicht wird, sondern unterliegt grundsätzlich Veränderungs- und Entwicklungsprozessen, welche die ganze berufliche Laufbahn prägen. Aus diesem Grund sollte eine ‚gute' Lehrperson vor allem lernwillig sein (Baumert und Kunter 2006, 506-507; Kunter und Trautwein 2013, 159-161). Bromme (1997, o. S. in Kullmann 2009, 17) verweist auf die Komplexität des unterrichtlichen Handelns und konstatiert, dass sich Lehrende als Expert_innen vor allem durch die „situationsangemessene, stabil-flexible Verfolgung eines elaborierten Repertoires von Zielen" auszeichnen (Bromme 1997, o. S. in Kullmann 2009, 17).

Soll also die Qualität des Unterrichts sichergestellt werden, müssen mögliche Konzepte zur Förderung dieser hauptsächlich an der Entwicklung von Lehrpersonen anknüpfen. Im folgenden Kapitel wird ein Konzept beschrieben, welches ein hohes Potenzial sowohl zur Entwicklung von Lehrpersonen als auch von Unterricht haben könnte.

# 3 Lehrerkooperation – theoretische Grundlagen

„The biggest effect in our business is expertise of the teachers. It's the teachers who work together. I say it again: collectively, collaboratively, to understand their impact. And that's probably the biggest single most factor in this business" (Hattie 2013, o. S. in Bonsen und Feldmann 2018, 35).

Der Lehrer_innenberuf sowie die Kernaufgabe der Lehrenden, das Unterrichten, ist von hohen und komplexen Anforderungen geprägt. Wer diesen Anforderungen gerecht werden will, muss, um mit jungen Menschen professionell sozial und effektiv arbeiten zu können, mit anderen Organisationsmitgliedern kooperieren (Holtappels et al. 2011, 26). Die im Kapitel 2.1.1 beschriebene Komplexität des Unterrichtens erfordert stetes Weiterlernen, welches nicht allein, sondern nur im Austausch mit Kolleg_innen bewältigt werden kann. Ziel dieses Kapitels ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Lehrerkooperation. Zunächst erfolgt ein Versuch den Begriff der Lehrerkooperation zu bestimmen. Daraufhin werden die in der deutschsprachigen Forschungsliteratur am häufigsten beschriebenen Modelle von Kooperationsformen vorgestellt und das Ausmaß der Lehrerkooperation in der schulischen Realität sowie mögliche Forschungsdesiderata mit Hilfe empirischer Befunde erfasst. Dem folgend werden Bedingungen, welche eine wirksame Kooperation behindern beziehungsweise fördern beschrieben, um abschließend mögliche Chancen, die mit Lehrerkooperation einhergehen, zusammenzufassen.

## 3.1 Begriffsbestimmung

Das Wort Kooperation stammt vom lateinischen Wort *cooperatio* (‚Mitwirkung' und ‚Mitarbeit') und bedeutet so viel wie Zusammenarbeit und Zusammenwirken (Brock Haus 2011, 877). In der Alltagssprache wird der Begriff häufig als ‚Zusammenarbeit' bezeichnet. Im Kontext der Lehrerkooperation kann damit die „Zusammenarbeit von mehreren Lehrkräften in einer Situation, zu einem Thema, o.ä." (Bondorf 2013, 19) gemeint sein. Allerdings wird der Begriff in der einschlägigen Literatur nicht so eindeutig verwendet. Viel mehr variiert die Bedeutung des Begriffs, je nach dem aus welcher Forschungsperspektive er definiert wird (Bondorf 2013, 19). Bauer und Kopka (1996, 143 in Bondorf 2013, 19-20 und Fussangel 2008, 7) verstehen unter Lehrerkooperation „das zielorientierte Zusammenwirken von mindestens zwei Lehrpersonen, die versuchen, gemeinsame Arbeitsaufgaben effektiver, effizienter und menschlich befriedigender zu bearbeiten als dies jeder alleine tun könnte". Ähnlich definiert Esslinger (2002, 62 in Bondorf 2013, 20 und Fussangel 2008, 7) den Begriff: „Unter Kooperation wird die Zusammenarbeit von zwei oder mehr Personen verstanden, welche mit dem Ziel initiiert und durchgeführt wird, die Effektivität der Arbeit und die Zufriedenheit bei der Arbeit zu steigern". Diese beiden Definitionen bleiben auf einer allgemeinen Ebene, machen hierbei jedoch bereits einige

Ansprüche an Kooperation deutlich. Nach Kullmann (2009, 9) lässt sich Lehrerkooperation durch „sämtliche Formen der konstruktiven und zielorientierten, wesentlich auf Kommunikation und Koordination beruhenden Zusammenarbeit mindestens zweier Lehrkräfte zugunsten ihrer individuellen pädagogischen Professionalität und/oder ihres Arbeitsplatzes Schule“ charakterisieren. Diese Definition lässt offen, ob sich die Kooperation auf formalisierte Prozesse, informelle Prozesse oder Mischformen beider bezieht. Kullmann geht nun weiter und definiert Lehrerkooperation, welche sich speziell auf den Unterricht, als zentralen Prozess von Schule, bezieht: „Die unterrichtsbezogene Lehrerkooperation umfasst sämtliche Aspekte der Kooperation zwischen Lehrkräften, welche einen Bezug zur didaktisch-pädagogischen oder organisatorischen Vorbereitung, der Durchführung oder der Evaluation unterrichtlicher Handlungen von Lehrkräften, Schüler/innen oder Gästen aufweisen“ (Kullmann 2009, 10). Gräsel, Fussangel und Pröbstel sowie Ditzinger beziehen sich in ihrer Arbeit auf die Definition nach Spieß (2004, 199 in Ditzinger 2014, 17 und Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 206): „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“. Diese Definition ist flexibel, da sie keine festen Arbeitsgruppen sowie keine spezifischen organisatorischen Voraussetzungen erfordert und ist deshalb besonders für das Arbeitsfeld Schule geeignet, wo Lehrer_innen meist allein agieren (Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 206). Sie erfordert jedoch bestimmte Kernbedingungen, welche im Kapitel 3.4.2 dargestellt werden.

Lehrerkooperation ist kein Selbstzweck (Terhart 1987, 442 in Kullmann 2009, 30) und erfolgt zugunsten der Lernenden (Thomas et al. 1998, 31 in Kullmann 2009, 30), deren produktives Lernen zum großen Teil von entsprechenden Möglichkeiten der Lehrenden abhängt (Kullmann 2009, 30). Kullmann (2009, 31) unterscheidet zwei Arten von Kooperationsgewinn, deren Ausprägung innerhalb der Kollegien bestimmt, inwiefern alle Lehrenden und infolgedessen auch alle Lernenden von der Kooperation profitieren.

Der *additive Kooperationsgewinn* steht für die optimierte Erreichung eines Ziels. Dafür ist nicht zwingend Lehrerkooperation notwendig. Dies wäre auch auf anderen Wegen möglich. Durch unterrichtsbezogene Lehrerkooperation gelingt es der Lehrperson ihre eigene Unterrichtskompetenz durch ausgewählte Expertisenteile ihrer Kolleg_innen weiterzuentwickeln. So profitieren dann die Lernenden von der Kompetenz mehrerer Lehrpersonen. Als Beispiele können an dieser Stelle die Umsetzung vorbereitungsintensiver Lehr-Lernformen, ein gemeinschaftlich erweitertes Materialienrepertoire oder auch das „didaktische Know-how“ (Kullmann 2009, 31) genannt werden (Kullmann 2009, 31). Diese Art von Kooperationsgewinn kann eher den einfacheren

Formen der Lehrerkooperation zugeordnet werden, da lediglich die einzelnen Lehrpersonen von diesem Gewinn an Expertise erheblich profitieren können und selbst entscheiden, inwiefern sie diese zusätzliche Expertise in den Unterricht einfließen lassen (Kullmann 2009, 31). Der *synergetische Kooperationsgewinn* stellt eine „kollektive Leistung zugunsten aller Beteiligten“ (Kullmann 2009, 31) dar. Zur synergetischen Kooperation gehören beispielsweise Absprachen, Standardisierungen und gegenseitige Adaptionen. Durch diese Form der Kooperation wird die Kohärenz der Unterrichtsarbeit innerhalb eines Kollegiums erhöht und der entsprechende Gewinn kann nur in höheren Formen der Lehrerkooperation erzielt werden (Kullmann 2009, 32).

## 3.2 Formen der Lehrerkooperation

In Kapitel 3.1 wird deutlich dargestellt, dass es unterschiedliche Definitionen mit unterschiedlichen Anforderungen zum Begriff der Lehrerkooperation gibt. So ist es nicht verwunderlich, dass in der einschlägigen Literatur eine breite Masse an Modellen und Konzepten zu Formen der Lehrerkooperation existiert und in der Praxis einige mögliche Ausprägungen der Kooperation beobachtet werden können. Die Wirkung der Kooperation unter Lehrenden kann demnach nicht pauschal beurteilt werden und hängt mit der bestimmten Form der Kooperation zusammen (Fussangel und Gräsel 2012, 31).

Im folgenden Kapitel werden vier der am häufigsten (Aldorf 2016; Bondorf 2013; Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006; Mitas 2017; Morgenroth 2015; Steinert et al. 2006) beschriebenen Modelle von Kooperationsformen vorgestellt.

### 3.2.1 Kooperationsdimensionen nach Rolff

Einen der ersten Versuche, Formen von Lehrerkooperation zu unterscheiden, unternimmt Rolff 1980. Er definiert Lehrerkooperation als „Problemlösekompetenz, die sich in einer hierarchischen Stufenfolge entwickelt.“ (Rolff 1980, 123 in Steinert et al. 2006, 189) und unterscheidet zwischen ‚technischer‘ und ‚pädagogischer‘ Lehrerkooperation. Diese Dimensionen werden wiederum jeweils in vier hierarchisch angeordnete Schwierigkeitsgrade differenziert:

*Tabelle 2: Kooperationsdimensionen nach Rolff (eigene Darstellung nach Rolff 1980, 123 in Steinert et al. 2006, 189)*

| Technische Kooperation | Pädagogische Kooperation |
|---|---|
| 1. Materialaustausch unter Lehrenden<br>2. Austausch über Unterrichtserfahrungen<br>3. Gemeinsame Erstellung von Stoffplänen<br>4. Komplexe, fachspezifische Unterrichtsplanung | 1. Einfache fachübergreifende Unterrichtsplanung<br>2. Fachübergreifende Unterrichtsdurchführung<br>3. Unterrichtsdurchführung durch alle Lehrenden eines Fachs<br>4. Komplexe gemeinsame Unterrichtsplanung und Hospitation |

Die Dimension der ‚technischen Kooperation' umfasst eher Maßnahmen, die sich auf zeitökonomische und organisatorische Optimierungen von Unterrichtsplanung beziehen. In dieser Dimension ist der Materialaustausch die Kooperationsform mit dem niedrigsten Schwierigkeitsgrad. Die komplexe, fachspezifische Unterrichtsplanung erfordert hingegen den höchsten Grad an Handlungskompetenz (Mitas 2017, 87). Die Dimension der ‚pädagogischen Kooperation' umfasst Maßnahmen, die eher direkten Einfluss auf den Unterricht nehmen. Die einfache, fachübergreifende Unterrichtsplanung ist hierbei die Kooperationsform mit dem niedrigsten Schwierigkeitsgrad. Eine komplexe, gemeinsame Unterrichtsplanung mit gegenseitigen Hospitationen, stellt in dieser Dimension den höchsten Schwierigkeitsgrad dar (Mitas 2017, 88).

### 3.2.2 Formen der Kollegialität nach Little

Little (1990, o. S. in Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 209) sieht eine Kultur der engen Zusammenarbeit, die im englischen als ‚joint work' bezeichnet wird, mit gemeinsamen Zielen und geteilter Verantwortung als unabdingbar, um die Qualität der Schule zu verbessern. Sie unterscheidet in ihren Forschungsarbeiten vier Intensitätsstufen von Kollegialität, mit Zuhilfenahme des Kriteriums Autonomie der einzelnen Lehrpersonen, welche sich auf dem Kontinuum von Unabhängigkeit und Interdependenz bewegen. Hierbei verwendet Little die Begriffe Kollegialität und Kooperation synonym (Bondorf 2013, 21; Mitas 2017, 88–89).

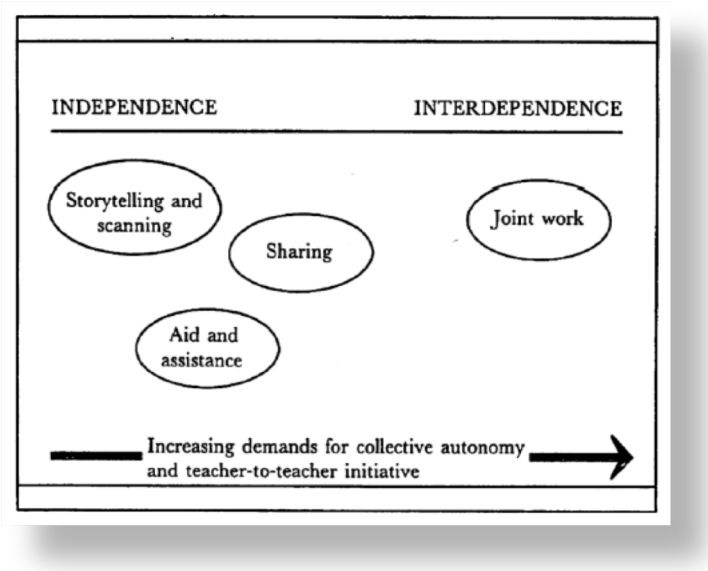


*Abbildung 5: Intensitätsstufen von Kollegialität nach Little (1990, 512 in Mitas 2017, 89)*

Die erste Form der Kooperation im Kontinuum ist das Erzählen von Geschichten und der Austausch von Ideen (*storytelling and scanning*). Dieses bezeichnet eine informelle, unverbindliche Form des Austausches, welche den Kolleg_innen höchste Unabhängigkeit und das größte Maß an Autonomie ermöglicht (Little 1990, 513 in Bondorf 2013, 22 und Mitas 2017, 89). Die nächsthöhere Form wird unter Kolleg_innen Hilfe und Unterstützung (*aid and assistance*) angeboten, wenn diese explizit erwünscht werden (Little 1990, 515 in Bondorf 2013, 22 und Mitas 2017, 89). Die nächste Form, bei der ein routinemäßiger Austausch von Ideen, Material und Methoden (*sharing*) stattfindet, erfordert das Transparent- und Öffentlichmachen des individuellen Unterrichts. Durch das Öffentlichmachen der eigenen Unterrichtspraxis lassen Lehrende eine Bewertung der eigenen Arbeit zu (Little 1990, 518 in Bondorf 2013, 22 und Mitas 2017, 90). Von Form zu Form nimmt das Maß der Autonomie der einzelnen Lehrperson hierbei zunehmend ab. Die gemeinsame Arbeit (*joint work*) stellt für Little die höchste Form der Kooperation dar und somit diejenige, die den höchsten Grad an Autonomieverlust abverlangt. Bei dieser Form existiert geteilte Verantwortung und gemeinsame Ziele werden vereinbart, an denen sich Kolleg_innen orientieren müssen. Die gemeinsame Arbeit bezieht sich beispielsweise auf Curricula, Entwicklung von Unterrichtsmaterial sowie gegenseitige Unterrichtsbesuche (Little 1990, 519 in Bondorf 2013, 22 und Mitas 2017, 90). Nach Little (1990, 519 in Mitas 2017, 90) tragen die ersten drei Formen der Kooperation unter Lehrenden nur schwach dazu bei, professionelle Beziehungen produktiver zu machen. Lediglich die vierte Form fördert diese Beziehungen.

### 3.2.3 Niveaustufen der Lehrerkooperation nach Steinert et al.

Steinert et al. (2006) konstruieren, mit Bezug auf das Kompetenzstufenmodell von Rolff (1980), ein Modell mit fünf Niveaustufen der Lehrerkooperation auf der Ebene des Kollegiums. Dabei werden 20 Items mit ähnlichem Schwierigkeitsgrad zu homogenen Gruppen zusammengefasst.

Die *Fragmentierung* ist die unterste Stufe und ist ausschließlich negativ definiert. Sie bezeichnet Kooperation an Schulen, an denen eigentlich keine Anforderungen an Lehrerkooperation realisiert werden. In diesen Schulen arbeiten die Lehrer_innen isoliert, mit wenig Abstimmung und ohne ein gemeinsames Schulprofil (Steinert et al. 2006, 195). Die zweite und de facto erste reale Niveaustufe auf welcher Kooperation erfolgt, stellt die *Differenzierung dar*. Die Schulen, die dieser Stufe der Kooperation zugeordnet werden, haben ein globales Zielkonzept, formal geregelte Arbeitsabläufe und Kommunikationsformen (Steinert et al. 2006, 196). Die dritte Niveaustufe, die *Koordination*, schließt die zwei ersten Stufen mit ein. Darüber hinaus zeichnet sie sich durch umfassende Informationen über Aufgabenverteilung, Arbeitsabläufe sowie Arbeitsergebnisse aus (Steinert et al. 2006, 196). Auf der Stufe der *Interaktion*, der vierten Niveaustufe, arbeiten die Lehrer_innen fach- und jahrgangsübergreifend zusammen und es findet ein reger Austausch über Schule und Unterricht statt. Fremdbeurteilung und Kooperation bei der Planung, Durchführung und Überprüfung der Arbeit fördern Personal- und Unterrichtsentwicklung (Steinert et al. 2006, 196). Die Stufe der *Integration* ist die fünfte und zugleich höchste Niveaustufe und ist durch systematisch abgestimmte bereichsspezifische und bereichsübergreifende Lehrerkooperation charakterisiert. Auf dieser Niveaustufe stellt das Kollegium eine soziale Ressource dar, welche organisatorische, personelle sowie unterrichtliche Aufgaben und Praktiken verbindet und durch gegenseitige Reflexionen sowie den Fokus auf das Lernen der Schüler_innen, das professionelle Handeln fördert (Steinert et al. 2006, 196).

Dieses Modell bezieht sich auf die gesamte Organisation einer Schule, welche einer bestimmten Niveaustufe zugeordnet wird. Die Niveaustufen sind als aufeinander aufbauend zu verstehen und integrieren die jeweils unteren Niveaustufen.

### 3.2.1 Modell der drei Kooperationsformen nach Gräsel, Fussangel und Pröbstel

Die drei Kooperationsformen von Gräsel, Fußangel und Pröbstel sind an die im Kapitel 3.4.2 beschriebenen Kernbedingungen der Definition nach Spieß (2004) geknüpft.

Eine erste und zugleich die einfachste Form der Lehrerkooperation ist nach diesem Modell der wechselseitige *Austausch* von Informationen und Materialien. Dies verhindert ein Auflösen des Bildungsprozesses von Schüler_innen in isolierte Veranstaltungen (Dalin,

Rolff und Buchen 1996 o. S. in Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 209). Rosenholtz (1991, o. S. in Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 209) beschreibt diese Form als „Aufsuchen und Anbieten von Rat und Unterstützung“. Der Austausch ist insofern die einfachste Form der Lehrerkooperation, da er keine Zielindependenz und so gut wie kein Vertrauen, sondern lediglich eine Ressourcenindependenz (Informationen und Materialien) erfordert und Lehrende weitgehend unabhängig arbeiten. Diese Form hat Gelegenheitscharakter, da es keiner besonderen Rahmenbedingungen als lediglich die Gelegenheit für kurze Gespräche und Treffen bedarf, und kann insgesamt als ‚low cost'-Form der Lehrerkooperation betrachtet werden, da sie mit kaum erlebten negativen Konsequenzen, beispielsweise mit zeitraubenden Aushandlungsprozessen, Konflikten sowie Bedrohung des Selbstwertes, verbunden wird (Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 210). Die zweite Form der Lehrerkooperation ist die *arbeitsteilige Kooperation.* Sie fördert durch die Teilung einer Arbeitsaufgabe zwischen zwei oder mehreren Lehrenden, eine gemeinsame Vorbereitung, Planung und Verantwortung von Unterricht. Diese Form der Zusammenarbeit erfordert eine gemeinsame, präzise Zielsetzung, setzt aber keine gemeinsame Arbeit im engeren Sinn voraus. Die Autonomie der Lehrenden ist ausschließlich bei der Ausführung von Teilaufgaben gegeben. Dies verlangt wiederum Vertrauen zwischen den Kooperationspartner_innen. Arbeitsteilige Kooperation bietet die Chance auf höhere Effektivität bei der Vorbereitung von Unterrichtseinheiten sowie der Erstellung beziehungsweise Korrektur von Lern- und Prüfungsaufgaben (Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 210). Die *Kokonstruktion* ist die dritte und die intensivste Form der Lehrerkooperation. Bei einem intensiven Austausch einer Aufgabe beziehen die Kooperationspartner_innen ihr Wissen aufeinander (kokonstruieren) und erwerben so neues Wissen oder entwickeln gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen. Die Kokonstruktion erfordert neben einer gemeinsamen Zielsetzung auch eine Abstimmung in Hinblick auf den gesamte Arbeitsprozess und ein hohes Maß an Vertrauen, da jede_r der Partner_innen das Risiko eingehen muss, dass Fehler angesprochen werden und es zu Rückfragen und Kritik kommt. Zudem muss jeder selbst Vorschläge unterbreiten, die abgelehnt werden könnten. Diese Form ist die seltenste Form der Kooperation (Esslinger 2002, 74 in Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 211) und kann als ‚high cost'-Form bezeichnet werden, da der Aufwand für gemeinsame Abstimmungen und das Potenzial für mögliche soziale Konflikte, beispielsweise durch gegenseitiges Reflektieren, größer ist, als bei den anderen Formen der Kooperation.

Terhart und Klieme konstatieren, dass einfache und anspruchsvollere Formen von Kooperation dazu geeignet sind, die Arbeit zu erleichtern, Unterstützung in schwierigen Situationen zu gewährleisten und eventuell neue, befriedigendere Formen der Kooperation in der gesamten Arbeitsorganisation zu ermöglichen (Terhart und Klieme 2006, 165).

## 3.3 Empirische Befunde im deutschsprachigen Raum

Durch die breite Masse an Modellen zu Formen der Lehrerkooperation besteht eventuell die Gefahr, dass das Konzept der Lehrerkooperation einen eher undurchsichtigen Charakter in der Schulrealität bekommt und vielleicht deshalb nicht richtig oder gar nicht umgesetzt wird. In diesem Kapitel wird deshalb versucht das Ausmaß der Lehrerkooperation in der schulischen Realität und mögliche Forschungsdesiderate mit Hilfe empirischer Befunde zu erfassen.

Bondorf (2013, 18) nennt drei Aspekte, die besonders häufig in der einschlägigen Literatur über Lehrerkooperation auffallen: die breite, aber uneinheitliche Forschungsbasis, das Hochloben der Lehrerkooperation sowie die seltene Realisierung dieser. In der einschlägigen Literatur gibt es viele Arbeiten, die Lehrerkooperation zum Thema haben. Bei der Sichtung dieser wird jedoch schnell klar, dass das Konstrukt der Kooperation selten konsistent untersucht wurde und zudem nicht im Zentrum der Untersuchung stand, sondern vielmehr als eine Variable, die zur Erklärung anderer Phänomene herangezogen wurde, also als eine Art „Nebenprodukt“ (Bondorf 2013, 18), untersucht worden ist (Fussangel 2008, 5). Unter verschiedenen Forschungsarbeiten, die sich explizit mit Lehrerkooperation beschäftigt haben, besteht Konsens darüber, dass Kooperation einen zentralen Prozess in der Arbeit von Lehrenden darstellt und dass sie wünschenswert und notwendig sei, da in der Regel positive Konsequenzen sowohl für Lehrende als auch Lernende erwartet werden (Bondorf 2013, 18; Fussangel und Gräsel 2012, 29). Richter und Pant (2016, 8) stellen in ihrer großangelegten Studie über Lehrerkooperation in Deutschland, die sich auf Lehrende der Sekundarstufe I begrenzt, fest, dass über 90 Prozent der Lehrpersonen es für wichtig erachten, mit anderen Lehrenden zusammenzuarbeiten und sich bei Problemen gegenseitig zu unterstützen. Eine Zusammenarbeit von Lehrenden in Deutschland ist dennoch nur im geringen Ausmaß vorhanden. Trotz empirischer Belege über Vorteile, positive Wirkungen sowie Notwendigkeit von Kooperation zeigen empirische Untersuchungen, gelebte Erfahrungen in Schulen sowie Berichte aus der Schulverwaltung seit ca. 40 Jahren, dass diese Kooperation entweder gar nicht oder nicht in anspruchs- und wirkungsvollen Formen stattfindet (Bauer 1980, o. S., Esslinger 2002, o. S., Fürstenau 1969, o. S., Ulich 1996, o. S. in Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 205; Terhart und Klieme 2006, 164). Dieser Mangel wird in den meisten Forschungsarbeiten bestätigt. So beispielsweise in der Studie von Steinert et al. (2006), die in Hessen und Zürich unterschiedlich anspruchsvolle Ausprägungsformen von Kooperation in Sekundarschulen und an Gymnasien untersuchten. Ebenso in der Studie von Kullmann (2009), der über die Ausprägungen von Kooperation und ihre Wirkungen an naturwissenschaftlichen Gymnasien forschte, wird der Mangel an Lehrerkooperation bestätigt. Auch wenn die Forschungslage zur positiven Wirkung der Lehrerkooperation sehr eindeutig ist, bestehen

noch immer dogmatische Vorstellungen von selbstverantwortlich arbeitenden Einzelkämpfer_innen (Bonsen und Feldmann 2018, 35). Forschungsbefunde zum Ausmaß der Lehrerkooperation machen das Problem sichtbar, dass die Zusammenarbeit von Lehrpersonen in vielfältiger Weise operationalisiert wird (Fussangel und Gräsel 2012, 30). So kommt die Forschungsgruppe um Gräsel, die im Rahmen des Projekts ‚Chemie im Kontext' die Zusammenarbeit von Lehrenden untersuchten, zu dem Schluss, dass Kooperation am häufigsten als kollegialer Austausch umgesetzt wird. Kokonstruktion ist hingegen nur selten zu beobachten (Gräsel et al. 2006, 317; Mitas 2017, 110). Pröbstel (2008, 23 in Soltau, Berthe und Mienert 2012, 89), welcher in seiner Dissertation die Umsetzung von Innovationen durch Zusammenarbeit von Lehrenden untersucht, konstatiert, „dass der Austausch von Unterrichtsmaterialien, beruflichen Informationen und Meinungen zwischen den Lehrkräften die Regel sind, während zeitintensivere Formen der Kooperation selten stattfinden". Ebenso kommen Kunz Heim et al. (2013, 149) im Rahmen ihrer Begleitstudie zu einem Schweizer Schulentwicklungsprojekt zu dem Schluss, dass häufig in der Form des Austausches kooperiert wird und weniger häufig in den intensiveren Formen. Auch Richter und Pant (2016, 8) bestätigen, dass Lehrpersonen häufig Materialien und Informationen austauschen, komplexere Formen der Zusammenarbeit waren in ihren Studien jedoch selten zu beobachten. Aus den Untersuchungen von Soltau (2009 in Smit und Humpert 2012, 222–223) geht hervor, dass Unterricht selten gemeinsam geplant wird, obwohl Lehrende diesbezüglich eine positive Haltung einnehmen. Viele Studien bestätigen dieses Defizit. Als ein Beispiel ist die DESI-Studie zu nennen, in der sprachliche Leistungen von Neuntklässlern und die Unterrichtswirklichkeit in den Fächern Deutsch und Englisch in allgemeinbildenden Schulen untersucht wurden. Von den im Rahmen des Deutschunterrichts befragten Lehrenden gaben circa acht Prozent an, lediglich einmal im Monat einen gemeinsamen Unterricht zu planen. Im Rahmen des Englischunterrichts ist dies nur bei zwei Prozent der Fall (Klieme et al. 2006 in Fussangel und Gräsel 2012, 30; DESI-Konsortium 2006, 8). Insgesamt wurde in der DESI-Studie bestätigt, dass häufig nur auf einem niedrigen Kooperationsniveau gearbeitet wird (Steinert, Hartig und Klieme 2008, 431). Holtappels (2013, 51) untersuchte die Effekte der Lehrerkooperation auf die Schulentwicklung in Grundschulen und stellt fest, dass Lehrende zwar in institutionalisierten Teams arbeiten, jedoch mit unterschiedlicher Intensität. Ahlgrimm (2010, 205) fand im Rahmen ihrer Studie zur Bedeutung von Kooperation für die Organisation Schule heraus, dass kollegiale Hospitationen an den untersuchten allgemeinbildenden Schulen nur selten stattfanden, da sie als „schwierig zu organisieren, künstlich und vielfach angstbehaftet angesichts der asymmetrischen Stellung von Beobachter und Beobachtetem" gelten. Bohndorf (2013, 192-193) stellte in ihrer Untersuchung zur kommunikativen Praxis von

Lerngruppen fest, dass die Kommunikation im Rahmen der Lehrerkooperation eher durch Strukturlosigkeit sowie fehlende Kommunikationsstile geprägt ist.

## 3.4 Beeinflussende Bedingungen

In Betracht der im Kapitel zuvor skizzierten, mangelhaft umgesetzten Lehrerkooperation in der Schulrealität, stellt sich die Frage, welche Bedingungen sich eignen, um das Zustandekommen dieser zu erklären. In diesem Kapitel soll nun dargestellt werden, welche Bedingungen eine wirksame Kooperation behindern beziehungsweise fördern.

### 3.4.1 Hemmende Bedingungen

Terhart (1996, 449 in Helmke 2014, 345–346) bezeichnet Lehrerindividualismus sowie vielfältige organisatorische, sozial- und individualpsychologische Barrieren gegenüber kollegialer Kooperation als „gravierende Hemmnisse auf dem Weg zu einer Professionalität des Lehrerberufs“.

*Organisationale Bedingungen*

Die einzelne Schule stellt ein komplexes System dar, welches eine besondere, „additive sowie zellulare“ (Terhart und Klieme 2006, 164) Organisationsstruktur aufweist. Es wird vermutet, dass diese Struktur eher kooperationshemmend ist (Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 206) und zum gezielten Nebeneinanderherarbeiten, in dem jede Lehrperson ihren individuellen Arbeitspflichten nachkommt, führt. Der Arbeitsplatz Klassenzimmer ist durch lose Kopplung der schulischen Organisationsbereiche fast durchgehend isoliert und von einer inneren Prozessstruktur gekennzeichnet, die den Unterricht zu einer privaten Angelegenheit macht. Der hinter verschlossenen Türen, im geschützten Klassenzimmer, stattfindende Unterricht wird nur durch kurze Pausen durchbrochen, welche jedoch kaum Gelegenheiten für eine professionelle Kommunikation oder einen kollegialen Austausch bieten. Solche Rahmenbedingungen haben mangelnde Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns zu Folge. Das Unterrichtshandeln kann dann lediglich durch Anregungen aus der Fachliteratur oder Fortbildungen verbessert werden, welche jedoch zuerst wieder selbst umgesetzt werden müssen (Aldorf 2016, 48; Bonsen und Feldmann 2018, 40; Fussangel 2008, 57; Terhart und Klieme 2006, 164). Diese Strategien sind laut Forschung zur unterrichtswirksamen Lehrerfortbildung, bei der Umsetzung jedoch wenig ertragreich (Bonsen und Frey 2014, o. S. in Bonsen und Feldmann 2018, 40). Die lose Kopplung der schulischen Organisationsbereiche, die beispielsweise in Erscheinung tritt, wenn eine Lehrperson in einer Klasse ausfällt und dies keinerlei Folgen für die Arbeitsprozesse in anderen Klassen hat, führt seitens der Lehrenden zu einer entsprechenden Autonomie, die wesentlich für die Sozialisation von Lehrer_innen ist

(Altrichter, 1996, o. S. in Fussangel und Gräsel 2012, 33). Das Autonomieprinzip wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

*Personale Bedingungen*

Lehrerkooperation stellt aus organisationspsychologischer Sicht eine soziale Interaktion dar, durch die gemeinsame Ziele erreicht werden sollen. Bedürfnisse, Motive sowie Einstellungen der Lehrenden spielen dabei eine entscheidende Rolle. Somit reicht es für eine gelungene Kooperation zwischen Lehrenden nicht aus, lediglich ideale zeitliche sowie räumliche Bedingungen zu schaffen. Auch personale Bedingungen müssen hierbei berücksichtigt werden (Pröbstel und Soltau 2012, 56). Zu den impliziten Normen der Berufskultur von Lehrer_innen gehört, wie oben beschrieben, das gezielte Nebeneinanderherarbeiten sowie die Nichteinmischung anderer in die eigene Arbeit. Diese Normen sind nur schwer zu durchbrechen, da in der Unterrichtsarbeit einzelner Lehrer_innen ein hoher Grad an persönlichem Involvement steckt und eine Kommentierung der Arbeit durch Kolleg_innen als Einmischung beziehungsweise Beurteilung der eigenen Person wahrgenommen werden kann. Diese Sichtweise verhindert professionelle Kooperation und fördert berufliche Isolation. Zusätzlich erschwerend ist ein formales Prinzip von Kollegialität, welches, um sich gegen eine mögliche Bloßstellung vor anderen zu schützen, das gegenseitige „in Ruhe lassen“ zusichert. Jemand, der sich diesem Prinzip widersetzt, gilt sogar als unkollegial und kann ausgeschlossen werden (Terhart 1996, 449 in Helmke 2014, 345–346; Terhart und Klieme 2006, 164–165). Auch in der Forschungsliteratur wird vermutet, dass Lehrende wenig teamorientiert sind und stattdessen von Autonomiebestreben, welches bei etwa einem Drittel der Lehrenden festzustellen ist, geleitet werden (Bonsen und Feldmann 2018, 39; Pröbstel und Soltau 2012, 58; Soltau, Berthe und Mienert 2012, 100). Die Nichteinmischung dient dabei „hauptsächlich der Bewältigung von endemischen Unsicherheiten der Lehrpersonen“ (Bonsen und Feldmann 2018, 38). Viele dem Lehrer_innenberuf inhärenten Bedingungen führen zur Unsicherheit der Lehrenden bezüglich ihrer beruflichen Leistungsfähigkeit. Dies führt zu Versuchen, Zusammenarbeit mit Kolleg_innen und somit die Öffnung der eigenen Tätigkeiten für andere eher zu vermeiden und stattdessen isoliert zu arbeiten (Ashton und Webb 1986, o. S. in Mienert und Soltau 2010, 761; Pröbstel und Soltau 2012, 58). Durch Isolation also, versuchen Lehrende sich vor Kritik der Kolleg_innen, welche sich auf einen möglichen Mangel an professioneller Kompetenz beziehen könnte, zu schützen (Bondorf 2013, 22). Somit können Kolleg_innen keinen Einblick in die „Privatsphäre des Unterrichts“ (Little 1989, 178 in Mienert und Soltau 2010, 762) gewinnen.

*Gesetzliche Rahmenbedingungen*

Im Schulgesetzt für Baden-Württemberg ist Kooperation von Lehrenden beispielsweise in Form von Konferenzen im Schulsystem verankert. Die Konferenzen „fördern die Zusammenarbeit und dienen auch der gegenseitigen Unterstützung der Lehrer sowie dem Austausch von Erfahrungen und Anregungen“ (Land Baden-Württemberg 2018, Schulgesetz für Baden-Württemberg: 5. Teil, §44 (1)). Lediglich das freiwillige Engagement der einzelnen Lehrenden entscheidet jedoch über die Initiierung von weiteren Möglichkeiten der Zusammenarbeit: „Die Weiterentwicklung der Qualität in der Schule verstärkt die Notwendigkeit zu regelmäßiger Kooperation und Teamarbeit innerhalb des Kollegiums über die nach der Konferenzordnung vorgesehenen Konferenzen hinaus“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2013, Landesrecht Baden-Württemberg: I. Flexibles Arbeitszeitmodell (3)). Somit sind Konferenzen die einzige formal verankerte Möglichkeit zur Lehrerkooperation in der Schulrealität.

Ahlgrimm (2010, 183) stellt die Zusammenhänge von Isolation und Unsicherheit im Beruf von Lehrenden, die zu einer Abwärtsspirale führen können. Je stärker die Isolation im Beruf, desto weniger wird die Arbeit reflektiert. Dies führt zur Unsicherheit, die, um sich selbst vor Kritik zu schützen, zur Vermeidung von Zusammenarbeit führt.

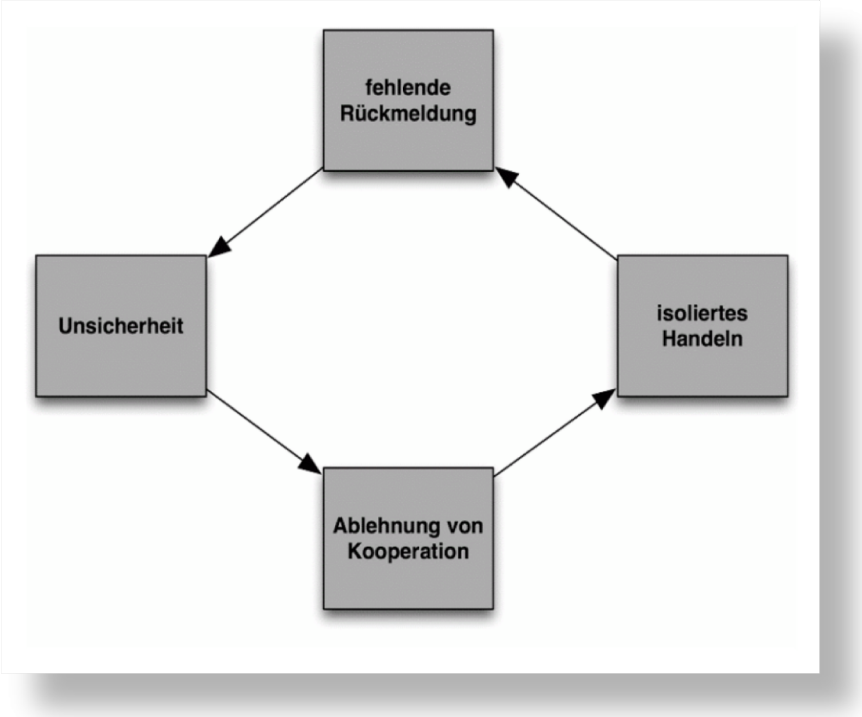


*Abbildung 6: Zusammenhänge von Isolation und Unsicherheit im Beruf (Ahlgrimm 2010, 183)*

### 3.4.2 Fördernde Bedingungen

Spieß nennt im Zusammenhang mit ihrer Definition für Lehrerkooperation drei für die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden förderliche Kernbedingungen, die auch in anderen Forschungsarbeiten als relevant beschrieben werden. *Gemeinsame Ziele und Aufgaben* stellen die zentrale Bedingung für Kooperation dar (Deutsch 1949 o. S., 1962, o. S. in Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 207). Eine positive Independenz der individuellen Ziele mit den Zielen der anderen ist unabdingbar. Sie sollte transparent, handlungsnah und klar definiert sein. Sofern sich die Kooperationspartner_innen einig sind, dass sie in der Lage sind, ein bestimmtes Ziel zu erreichen und damit einen bedeutsamen positiven Effekt in Bezug auf Schule, Kollegium oder Schülerschaft auszulösen, entsteht eine kollektive Motivation und individuelle Ressourcen zur Zielerreichung werden gebündelt (Fussangel und Gräsel 2012, 33; Lortie 1975, o. S. in Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 207; Pröbstel und Soltau 2012, 60;). Durch *gegenseitiges Vertrauen* zwischen Kooperationspartner_innen entsteht ein Sicherheitsempfinden in Bezug auf Unterstützung und Wertschätzung der eigenen Person durch Kolleg_innen. Dies fördert das Experimentieren mit Handlungsalternativen, das Ersuchen von Hilfe und das Diskutieren über mögliche Fehler (Edmonson 1999, o. S., 2003, o. S. in Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 208). Durch Vertrauen muss die Zielerreichung nicht nur von eigenem Engagement abhängen, vielmehr ist es möglich diese auch in die Hände der Kolleg_innen zu legen, mit dem Wissen, dass die Arbeit auch in anderen Händen zu wirksamen und erwünschten Effekten führt. Vertrauen macht es möglich individuelle Problemlösungen, berufliche Unsicherheiten und Schwierigkeiten in der Kooperation offen zu besprechen, um daraufhin die divergenten Herangehensweisen zur Reflexion und Verbesserung der eigenen Problemlösestrategien zu nutzen (Pröbstel und Soltau 2012, 59-60). De Lima (1998, o. S. in Pröbstel und Soltau 2012, 59) konstatiert auf Basis qualitativer und quantitativer Studien, dass freiwillige Kooperation erst dann eingegangen wird, wenn ein Sympathieverhältnis oder eine Freundschaft besteht. Ein gewisses Maß an *Autonomie* und eine gewisse Handlungs- und Entscheidungsfreiheit fördert die Motivation der Kooperationspartner_innen und ist somit ebenfalls bedeutsam für die Lehrerkooperation. Zu viel Autonomie verhindert die Verantwortung für das Gruppenprodukt und zu wenig wirkt einschränkend für die Motivation (Johnson und Johnson 2003, o. S. in Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 208). Laut Clement und Vandenberghe (2000, o. S. in Smit und Humpert 2012, 211) zeichnet sich eine starke Lehrerkooperation durch ein optimales Verhältnis von Autonomie und Gemeinschaft aus. Weiterhin sehen sie es als förderlich, wenn Lehrende ihre eigenen Lehrerfahrungen offen ins Team tragen und Feedback für die persönliche Kompetenzentwicklung nutzen. Richter und Pant (2016, 8) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass Lehrpersonen, die sich selbst als kompetent erleben, Freude am

Unterrichten empfinden, zufrieden mit ihrer Berufswahl sind und wenig Erschöpfung erleben, in der Regel häufiger kooperieren.

Bonsen (2011, o. S. in Bonsen und Feldmann 2018, 42–43) beschreibt, am Beispiel Professioneller Lerngemeinschaften[2], fünf Kriterien, die für eine unterrichtswirksame Lehrerkooperation unabdingbar sind:

1. *Gemeinsame handlungsleitende Ziele*: Gemeinsame pädagogische Ziele, Werte und Normen, mit einem gemeinsamen Blick auf die Schüler_innen, die Bereiche des Lehrens und Lernens sowie auf das Berufsbild der Lehrenden, bilden die Grundlage der Teamarbeit.
2. *Gemeinsamer Fokus auf das Lernen der Schüler_innen*: Lehrende tauschen sich regelmäßig und professionell über Lernerfolge, -probleme und -fortschritte der Schüler_innen aus, dabei stehen die Bedürfnisse der Lernenden im Fokus.
3. *De-Privatisierung der Unterrichtspraxis*: Unterricht sollte für alle beteiligten Akteure transparent sein. Dies gelingt durch das gegenseitige Teilen, Beobachten und Reflektieren der Unterrichtspraxis (beispielsweise durch gegenseitige Hospitationen), wobei nicht nur die Methoden, sondern auch dahinstehenden Überzeugungen berücksichtigt werden.
4. *Zusammenarbeit/Kooperation*: In der kontinuierlichen Zusammenarbeit werden Methoden, Ziele und Standards dauerhaft diskutiert und es entsteht eine „Architektur der Zusammenarbeit“ (Bonsen 2011, 105 in Bonsen und Feldmann 2018, 43).
5. *Reflektierender Dialog*: Ein Austausch über spezifische Situationen und Probleme im Unterricht ermöglicht die Reflexion eigener Unterrichtspraxis.

In der Metlife survey of the American teacher (2009) werden Strategien beschrieben, die eine Schulkultur und Arbeitsumgebung fördern, welche die Zusammenarbeit von Lehrenden unterstützt. Die folgenden Strategien sind so konzipiert, dass sie sowohl eine höhere Wirkung aufweisen als auch leicht umzusetzen sind:

1. Eine sichere Umgebung für Risikobereitschaft schaffen.
2. Klaren Strategien und Ziele formulieren.

[2] Das Konzept der professionellen Lerngemeinschaft stellt eine Möglichkeit dar, wie eine Kultur des gegenseitigen Lernens und Reflektierens an Schulen umgesetzt werden kann (Mitas 2017, 106). Dabei hospitieren Lehrende gegenseitig, tauschen sich über Unterricht aus, gestalten gemeinsam die Unterrichtsvorbereitung, übernehmen gemeinsam die Verantwortung für die Unterrichtsentwicklung und fokussieren sich bei allen kooperativen Aktivitäten auf das Lernen der Schüler_innen (Bryk et al. 2010, o. S. in Bonsen und Feldmann 2018, 41–42). Dies ist ein Konzept aus der anglo-amerikanischen Schulforschung und lässt sich in einem anderen kulturellen Schulkontext nicht hundertprozentig umsetzen, dennoch kann man in diesem Ansatz eine Möglichkeit zur Professionalisierung von Lehrer_innen erkennen (Bonsen und Feldmann 2018, 44).

3. Gute Orientierung für neue Mitarbeitende bezüglich der Zusammenarbeit bieten.
4. Starke Führung wählen.
5. Spezifische Fortbildungen anbieten.

Kullmann (2009, 32-33) beschreibt mit Verweis auf BLK (1997, 64), Helmke (2007, 201) und Horster und Rolff (2001, 58) die kollektive Selbstregulation als einen wichtigen Gelingensfaktor für Lehrerkooperation. Er fasst zusammen, dass möglichst alle Mitglieder eines Klassen-, Fach- oder Gesamtkollegiums einbezogen werden, dass Impulse für den Unterricht jeweils als weiterführend angesehen werden und dass getroffene Vereinbarungen vollständig und nachhaltig umgesetzt werden.

Letztendlich bringen Fussangel und Gräsel (2012, 34) sowie Richter und Pant (2016, 7) zum Ausdruck, dass es wichtig ist, räumliche und zeitliche Strukturen für eine regelmäßige Kooperation zu schaffen, um die durch die Organisation hemmenden Bedingungen zu überwinden. Beispielsweise haben Schulen, die regelmäßig eine Stunde pro Woche für Zusammenarbeit aufbringen, sehr positive Erfahrungen gemacht (Gathen 2005, o. S. in Fussangel und Gräsel 2012, 34). „Eine funktionierende Kooperation braucht eine gewisse Zeit, um sich zu etablieren, insofern sind regelmäßige Zusammenkünfte sehr wichtig“ (Fussangel und Gräsel 2012, 34).

Analog zu den Zusammenhängen von Isolation und Unsicherheit im Kapitel 3.4.1, beschreibt Ahlgrimm (2010, 185) auch die Zusammenhänge von Zusammenarbeit und Sicherheit im Beruf, die zu einer Aufwärtsspirale führen können. Ein offenes und enges Berufsverhältnis führt zu einer klareren Orientierung und einer größeren Sicherheit im Beruf. Die größere Sicherheit im Beruf lässt wiederum die Bereitschaft sich zu öffnen wachsen.

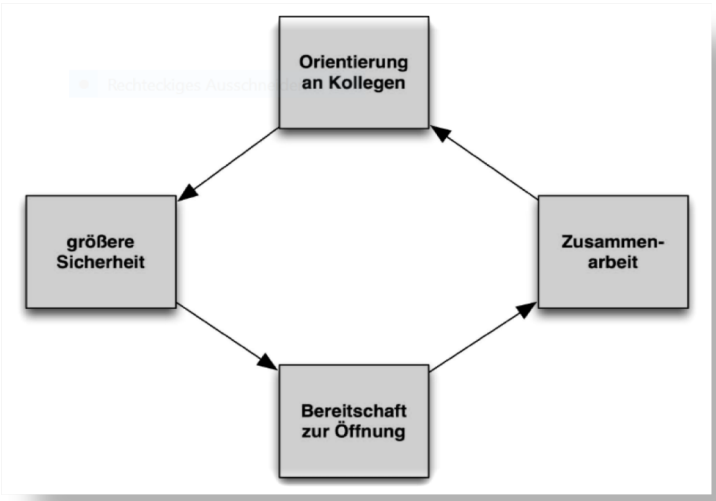


*Abbildung 7: Zusammenhänge von Zusammenarbeit und Sicherheit im Beruf (Ahlgrimm 2010, 185)*

## 3.5 Chancen

Werden die förderlichen Bedingungen eingehalten, bieten sich Chancen auf verschieden Ebenen der Schulrealität. Der Nutzen der Lehrerkooperation an Schulen wurde durch eine Reihe von Studien aus verschiedenen Forschungsperspektiven (aus den Bereichen der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung sowie der Professionalisierungs-, Belastungs- und Beanspruchungsforschung) beleuchtet, also sowohl auf der Schul- und Unterrichtsebene als auch der individuellen Ebene der einzelnen Lehrkraft (Bondorf 2013, 28). Im folgenden Kapitel werden Chancen der Lehrerkooperation aus unterschiedlichen Blickwinkeln beschrieben.

### 3.5.1 Schulentwicklung

Durch Ergebnisse aus der Schulentwicklungsforschung kann festgehalten werden, dass Lehrerkooperation als ein zentrales Instrument der Weiterentwicklung der Schule betrachtet wird (Mitas 2017, 105). Schulentwicklung kann hierbei als „ein Prozess der kontinuierlichen Verbesserung von Arbeitsstrukturen und Kooperationsformen in der Schulleitung, im Kollegium sowie zwischen Lehrern und Eltern, Schule und Gemeinde“ (Klieme, Baumert und Schwippert 2000, o. S. in Fussangel 2008, 39) bezeichnet werden. Sie stellt eine Möglichkeit dar, „wie eine Schule eine gemeinsame Vision ihrer Arbeit entwickeln kann und [unterstützt] die Koordination der am Schulleben beteiligten Personen, um diese gemeinsam Vision realisieren zu können“ (Fussangel 2008, 40–41). Intensität und Qualität der Kooperation von Lehrpersonen begünstigt den Einfluss auf die erfolgreiche Implementation von fachlichen Innovationen, Erarbeitung von Schulprogrammen sowie schulische Entwicklungsverläufe (Bonsen und Feldmann 2018, 35, 41; Bonsen und Rolff 2006, 178–179; Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 205–206; Holtappels et al. 2011, 26). Dabei kann durch die Zusammenarbeit eine Vielfalt von Entscheidungsvarianten produziert werden, aus denen dann qualitativ hochwertigere Entscheidungen, die zu effektiven Bearbeitung von Aufgaben beitragen, resultieren (Fussangel 2008, 41).

### 3.5.2 Schuleffektivität

Die zentralen Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung[3] zeigen die starke Ausprägung der Lehrerkooperation in effektiven Schulen im Vergleich zu den weniger effektiven (Fussangel 2008, 49; Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 205). Schulen sind dann effektiv, „wenn die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Schuljahres oder der gesamten Schullaufbahn bessere Leistungen erbringen als vergleichbare andere Schulen“

[3] Die Schuleffektivitätsforschung bezieht sich sowohl auf die unterrichtsbezogenen Kooperationsformen als auch auf Formen, welche die Gestaltung des gesamten Schullebens im Fokus haben und beschränkt sich auf die Betrachtung der Schülerleistungen. Andere Aspekte werden ausgeblendet (Fussangel 2008, 52).

(Fussangel 2008, 44–45). Dabei stellt die Kooperation von Lehrenden ein zentrales Merkmal für die Qualität von Schule dar (Bondorf 2013, o. S., Ditton 2000, o. S., Eder 2001, o. S., Fend 1986, o. S, Fussangel 2008, o. S., Haenisch 1986, o. S., Horster & Rolff 2001, o.S., Reynolds und Teddlie 2000, o. S., in Mitas 2017, 105). Kooperation im Kollegium macht häufig einen Teil der Schulstruktur aus und dient insbesondere der Erreichung der organisationalen Ziele (Fussangel 2008, 49). Terhart (1996, 463 in Mitas 2017, 105) betont auch die Wichtigkeit der Qualität der Kooperationsbeziehungen, da diese die Qualität der Arbeit des Kollegiums bestimmen und somit die Qualität einer Schule. Die Reduzierung der Isolation einzelner Lehrer_innen fördert die Identifikation dieser mit den Zielen und der Vision der Schule sowie die kollegiale Verantwortung für den Lernerfolg der Schüler_innen (Hord 1997, o. S. in Bonsen und Feldmann 2018, 41). Die empirische Forschung zeigt deutlich den Leistungszuwachs der Schüler_innen an Schulen, an denen kooperiert wird im Vergleich zu Schulen an denen vergleichsweise wenig Kooperation stattfindet (Bryk et al 2010, o. S., Lomos, Hofman und Bosker 2011, o. S. in Bonsen und Feldmann 2018, 41). Fussangel (2008, 50) konstatiert, dass Lehrerkooperation der optimalen Förderung der Kompetenzen von Lernenden während der Schulzeit dient, da Lehrende ihren Unterricht durch enge Zusammenarbeit besser auf die Lernvoraussetzungen der Schüler_innen und auf ihr überfachliches Verhalten (beispielsweise Disziplinprobleme) anpassen können. Beständigkeit, welche durch enge Kooperation entsteht, gewährleistet dabei eine kontinuierliche Entwicklung der Lernenden über die gesamte Schulzeit (Fussangel 2008, 50). Durch die Übernahme gemeinsamer Verantwortung für das Lernen der Schüler_innen, können Lehrpersonen besser auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingehen (Seashore, Kruse und Marks 1996, o. S., Hord 1997, o. S. in Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 205). Empirische Ergebnisse konnten bisher jedoch kaum direkten Zusammenhang zwischen der Kooperation von Lehrenden und Leistungen der Schüler_innen ermitteln. Der Einfluss der Zusammenarbeit wirkt vielmehr über den Umweg anderer Variablen, wie beispielsweise der gemeinsamen Zielsetzung oder, wie verschiedene Studien zeigen, des durch die Kooperation bedingten, besseren Schulklimas und die in erhöhtem Maße wahrgenommene Effektivität der eigenen Arbeit von Lehrpersonen (Aldorf 2016, 36; Fussangel 2008, 51; Mitas 2017, 105).

### 3.5.3 Belastung und Beanspruchung

In der Balastungs- und Beanspruchungsforschung steht vor allem die soziale Unterstützung im Fokus, die sich laut Fussangel (2008, 29) unter anderem in der Kooperations- und Kommunikationspraxis eines Kollegiums zeigen kann. Die meisten empirischen Ergebnisse der Balastungs- und Beanspruchungsforschung zeigen, dass mangelnde soziale Unterstützung sowie fehlende Zusammenarbeit unter Lehrenden einen belastenden Charakter aufweisen und als Vulnerabilitätsfaktor herausgearbeitet werden. Konsens,

soziale Unterstützung sowie Kooperation stärken hingegen das Coping[4] der Lehrpersonen und können eine protektive Wirkung ausüben (Bondorf 2013, 30; Fussangel 2008, 37; Fussangel und Gräsel 2012, 37; Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 205; Mitas 2017, 107). Barth (2006, 75 in Mitas 2017, 107) fasst dahingehend zusammen: „Die effektivste und am raschesten zu verwirklichende Ebene scheint die interpersonale Ebene zu sein, wenn sich Kollegen gegenseitig unterstützen". Schwartz (2014, 27) und Kunz Heim et al. (2013, 150) kommen zu dem Schluss, dass die Zusammenarbeit im Kollegium ein hohes Potenzial birgt, sich positiv auf das Wohlbefinden der Lehrenden auszuwirken und sie zu motivieren. Sehr hilfreich dabei ist vor allem das Berichten von Problemen und Schwierigkeiten unter Kolleg_innen und entgegengebrachtes Verständnis, Rückhalt und Bestätigung oder gar ähnliche Erfahrung (Ahlgrimm 2010, 165). Der Einfluss der Lehrerkooperation auf das Belastungserleben wurde bislang jedoch nicht eindeutig empirisch belegt: „Sie ermöglicht Lehrpersonen sowohl die positiven Erfahrungen der Steigerung von gemeinschaftlicher Verbundenheit und intrinsisch motivierter Kreativität, als auch die negative zunehmende Belastung durch Gruppenzwänge und externe Anforderungen der Organisation" (Idel et al. 2012, 20 in Morgenroth 2015, 119).

### 3.5.4 Professionalisierung

Die Bedeutung der Lehrerkooperation für die pädagogische Professionalität wird laut Forschungsliteratur sehr hoch eingeschätzt (Soltau, Berthe und Mienert 2012, 89; Kullmann 2009, 16; Bonsen und Feldmann 2018, 41). Als „Königsweg zu Qualitätssteigerung und Professionalität" wird Lehrerkooperation von Terhart (2001, 156 in Kullmann 2009, 16) bezeichnet. Bauer und Kopka (1996, 144 in Kullmann 2009, 9) gehen gar so weit zu sagen, dass ohne Kooperation keine Professionalisierung von Lehrer_innenarbeit möglich ist. Katzenmeyer und Moller (2001 in Kullmann 2009, 16) sprechen bei der Förderung von Kooperation unter Lehrenden von der „Erweckung eines schlafenden Riesen". Nach Hiebert, Gallimore und Stigler (2002, 3 in Kullmann 2009, 16) sollte die Professionalitätsentwicklung „langfristig, schulbasiert, kooperativ, mit Fokus auf die Lernprozesse der Schüler/innen und unter Einbeziehung der Curricula" erfolgen. Reh (2008 in Aldorf 2016, 40) stellt ebenfalls einen Zusammenhang zwischen Lehrerkooperation und der Professionalisierung der Lehrenden her. Dabei stellt sich Kooperation „als möglicher Raum von Qualifizierung [heraus], indem ‚Lernnetzwerke' gebildet werden, in denen an Weiterentwicklung des Unterrichts gearbeitet wird" (Reh 2008, 163 in Aldorf 2016, 40). Das Erlangen der Professionalität erfordert also beständiges Lernen und somit auch das Weiterentwickeln. Terhart (2001, 102 in Mitas 2017, 106) konstatiert, dass sich eine professionelle Haltung insbesondere darin zeigt, „dass man sich eigentlich nie als ‚fertig'

[4] = Stressbewältigung (Kohlmann und Eschenbeck 2018, 172).

betrachtet, sondern ein Gespür für vergangene und zukünftig noch anstehende berufsbiographische Veränderungen und Veränderungsnotwendigkeiten hat". Weiterentwicklung gelingt nur, wenn Lehrende „ein reflektiertes Verhältnis zu sich selbst" (Fend 1998, 350 in Aldorf 2016, 40) gewinnen. Nach Johnson und Johnson (1987, o. S. in Hattie, 2013, 251-252) ist Kooperation unter Erwachsenen sehr effektiv und fördert im besten Fall ihre Leistung, positive interpersonale Beziehungen, soziale Unterstützung sowie ihren Selbstwert. Sie verändert die Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie pädagogische Überzeugungen und Haltungen (Ahlgrimm 2010, 165; Kunz Heim et al. 2013, 149) und damit einhergehend auch professionelle Überzeugungen, welche zum Gesamtkonstrukt der professionellen Handlungskompetenz gehören (siehe Kapitel 2.4). Gezielter kollegialer Austausch und soziale Vergleiche machen es möglich, Sichtweisen auszutauschen und sie kritisch zu diskutieren. Dabei findet Selbstreflexion statt, welche eventuell zu Akzeptanz eigener Sichtweisen führt und die Konstruktion eines verlässlichen Selbstbildes begünstigt. Dieser Prozess fördert das Lernen und damit die individuelle Weiterentwicklung (Ahlgrimm 2010, 80; Aldorf 2016, 41). Potenziale und Ressourcen der Lehrerkooperation liegen spezifisch auch in der unterrichtsbezogenen Reflexion und Entlastung hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung (Bondorf 2013, 91; Hargreaves 1994, o. S. und Terhart 1995, o. S. in Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 210). Gegenseitige Unterrichtshospitationen ermöglichen einen offenen Austausch über die Unterrichtspraxis beziehungsweise über berufseigene Problemlagen durch gegenseitige Einblicke in ihre Tätigkeit (Huber 1998, 12, Terhart 1987, 443 und 2001, 128, Wellendorf 1969, 103 in Kullmann 2009, 17). Der Kommunikationsprozess, welcher durch Kooperation entsteht, verändert das Interaktionshandeln und somit auch die „eingeschliffenen Routinen" (Huber 1998, 12 in Kullmann 2009, 18) und ist dazu prädestiniert, latent vorhandene Wissensstrukturen zu verdichten (Huber 1998, 13, Wahl 1991, 187 in Kullmann 2009, 18), da das im Kollegium insgesamt verfügbare professionelle Wissen für alle Lehrenden zugänglich wird (Carle 1997, 27, Hiebert et al. 2002, 7 in Kullmann 2009, 17). In Folge dessen wird professionelles Lernen der Lehrpersonen möglich, das unterrichtsmethodische und fachdidaktische Repertoire wird vergrößert und die Lehr-Lern-Arrangements durch mögliches Überarbeiten von Unterrichtsmaterialien verbessert (Ahlgrimm 2010, 181; Kullmann 2009, 18). „Professionelles Lernen ist also nicht bloß ein individueller Vorgang, ist nicht allein intellektuelle oder praktische Weiterentwicklung, sondern wird begleitet durch einen Prozess des Sich-Reibens an und Sich-Aufgehoben-Fühlens in einer sozialen Gemeinschaft" (Altrichter und Posch 2007, 332 in Aldorf 2016, 40). Meinrink et al. (2010 in Morgenroth 2015, 17) konstatieren, basierend auf teilnehmenden Beobachtungen, „dass eine gemeinsame Problemidentifikation zu Beginn des Arbeitsprozesses, der Austausch von alternativen Unterrichtsmethoden und der eigenen Erfahrungen zu Lernerfolgen bei

den Lehrkräften [führe]“. Insgesamt impliziert die Lehrerkooperation an dieser Stelle sowohl das pädagogisch/psychologische als auch das fachdidaktische und das Fachwissen, welches ebenfalls zum Gesamtkonstrukt der professionellen Handlungskompetenz gehört (siehe Kapitel 2.4). Des Weiteren fördert Lehrerkooperation das persönliche Sicherheitsempfinden der Lehrenden, Kollegialität und Akzeptanz, da durch enge Zusammenarbeit Hemmungen schwinden können und Vertrauen wachsen kann. Kolleg_innen lernen es, sich selbst und andere besser einschätzen zu können und profitieren so voneinander. Unsicherheit kann durch gegenseitiges Beobachten und valide Orientierung an der Arbeit von Kolleg_innen verringert werden, Stärken und Schwächen treten ins Bewusstsein, sodass es möglich wird an sich zu arbeiten, das Öffnen anderen gegenüber fällt leichter (Ahlgrimm 2010, 165, 180-181). Hinsichtlich der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz, erfolgt in diesem Zusammenhang die Stärkung, sowohl der intrinsischen und extrinsischen Motivation als auch der selbstregulativen Fähigkeiten (siehe Kapitel 2.4).

Die Bedeutung der Lehrerkooperation wird insgesamt aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven betrachtet. Kooperation aus der Sicht der Schulentwicklungsforschung, aber auch aus der Sicht der Schuleffektivitätsforschung bezieht sich auf die Organisation Schule. Die Belastungs- und Beanspruchungsforschung sieht in der Lehrerkooperation den Nutzen in der Belastungsminderung. Kooperation aus der Sicht der Professionalisierungsforschung bezieht sich auf das Lernen und die Weiterentwicklung der Lehrpersonen durch enge Zusammenarbeit.

# 4 Bedeutung der Lehrerkooperation für die Unterrichtsqualität

Nachdem in den zurückliegenden Kapiteln eine intensive Auseinandersetzung mit dem Begriff der Unterrichtsqualität sowie eine ausführliche Beschreibung des Konstrukts Lehrerkooperation stattgefunden hat, werden beide Themenbereiche nun in Verbindung gebracht, um daraufhin den Bezug zum pflegepädagogischen Kontext zu nehmen.

## 4.1 Vernetzung der relevanten Themenbereiche

Die Forschungslage zur direkten Bedeutung von Lehrerkooperation für die Unterrichtsqualität ist trotz intensiver Auseinandersetzung mit Kooperation aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven sehr spärlich und die Wirkung nur begrenzt bestätigt. Scheerens und Bosker (1997, 246, 261 in Morgenroth 2015, 122) begründen die begrenzt bestätigte Wirkung vor allem mit einer unzureichenden Konzeptualisierung des Konstrukts der Lehrerkooperation. Auch Fussangel und Gräsel (2014 in Bloh, Thiemo und Bloh 2016, 208) sehen die Ursache „in den vielfältigen und unzureichenden analytischen und operationalen Definitionen des Konstrukts Lehrerkooperation“. Dennoch kann die Bedeutung der Kooperation unter Lehrenden für die Unterrichtsqualität eruiert werden. Dies gelingt teilweise durch Ableitungen sowie das Ermitteln des indirekten Einflusses der Lehrerkooperation auf die Qualität des Unterrichts[5].

Kooperation wird in verschiedenen Forschungsarbeiten als ein wichtiges Instrument der Unterrichtsentwicklung bezeichnet. Diese umfasst zum einen Unterrichtsqualität und zum anderen Leistungen der Schüler_innen (Dalin et al. 1996, o. S., Rolff et al. 2000, o. S. in Fussangel und Gräsel 2012, 34; Kullmann 2009, 30). Dabei muss festgehalten werden, dass ‚guter‘ Unterricht nicht automatisch mit guten Leistungen von Lernenden einhergeht und der Zusammenhang zwischen Lehrerkooperation und Unterrichtsqualität sich eher empirisch belegen lässt als der Zusammenhang zwischen Lehrerkooperation und Leistungen von Schüler_innen (Bloh, Thiemo und Bloh 2016, 207; Helmke 2003, o. S. in Morgenroth 2015, 120; Morgenroth 2015, 122). Durch das erneute Betrachten des Angebots-Nutzungs-Modells (siehe Kapitel 2.1.1) lässt sich feststellen, dass Wirkungen (Ertrag) des Unterrichts (Angebot), also die Leistungen beziehungsweise fachliche und überfachliche Kompetenzen der Schüler_innen, nicht lediglich durch ‚guten‘ Unterricht zu erzielen sind. Vielmehr werden sie, wie schon im Kapitel 2.1.1 dargestellt wurde, von einer Vielzahl von Faktoren im Rahmen eines komplexen Konstrukts beeinflusst. Ebenso kann festgehalten werden, dass ein positiver Fortgang der Schulentwicklung, welcher durch Lehrerkooperation begünstigt wird, nicht automatisch mit ‚gutem‘ Unterricht einhergeht. Die

[5] Allerdings kann bei den folgenden Ausführungen nicht auf die Vielfalt der Formen von Lehrerkooperation eingegangen werden, da Kooperation in den unterschiedlichen Forschungsarbeiten kaum eine Differenzierung erfahren hat.

Belastungs- und Beanspruchungsforschung lässt ebenfalls kaum Schlüsse zur Wirksamkeit der Lehrerkooperation auf die Unterrichtsqualität zu, da sie keine eindeutigen Ergebnisse vorweisen kann (Idel et al. 2012, 20 in Morgenroth 2015, 119). Neben der Möglichkeit, die Bedeutung der Lehrerkooperation für die Unterrichtsqualität über die Forschungsergebnisse zur Unterrichtsentwicklung zu ermitteln, bieten sich jedoch weitere Möglichkeiten im Bereich der pädagogischen Professionalisierung der Lehrperson an. Daraus lassen sich indirekte Effekte der Lehrerkooperation auf die Unterrichtsqualität ableiten, denn, wie schon im Kapitel 2.4 festgehalten wurde, entsteht das Unterrichtsangebot in hohem Maße durch die Lehrperson und wird durch ihre professionelle Handlungskompetenz in der Qualität beeinflusst[6] (König 2018, 49; Kunter und Trautwein 2013, 142–143).

So wird die Qualität des Unterrichts beispielsweise durch das im Austausch der gemeinsamen Konzeption beziehungsweise Kokonstruktion vergrößerte, unterrichtsmethodische sowie fachdidaktische Repertoire und zunehmende Variabilität von Lernformen steigert (Ahlgrimm 2010, 181; Holtappels 2013, 44; Morgenroth 2015, 121). Auch Bewertungsmaßstäbe, Hausaufgaben und Leistungsstandards werden abgesprochen (Kullmann 2009, 31).

Kullmann (2009, 35) konstatiert in seiner Forschungsarbeit, dass empirische Belege für den Zusammenhang zwischen unterrichtsbezogener Lehrerkooperation[7] und Unterrichtsqualität im Wesentlichen auf qualitativen Analysen beziehungsweise Fallbeschreibungen von ‚guten' Schulen beruhen. Dabei bezieht er sich auf die Studie von Köller und Trautwein (2003) zur Schulqualität und Schülerleistungen, bei der der Zusammenhang von Lehrerkooperation und einer höheren Unterrichtsqualität an fünf hessischen Gesamtschulen evaluiert wird. Im Rahmen der Studie fallen die Rückmeldungen der Schüler_innen an einer Schule, an der Kooperation von Lehrenden besonders ausgeprägt ist, deutlich günstiger aus als an Schulen mit weniger ausgeprägter Kooperation. Besonders die Unterrichtsmerkmale ‚Klarheit und Strukturiertheit', ‚Regelklarheit', ‚Ausmaß an Unterrichtsstörungen' sowie ‚repetitives und anspruchsvolles Üben' werden von den Lernenden besser bewertet (Kullmann 2009, 35). Ebenso zeigte die Studie ‚Deutsch Englisch Schülerleistungen International' (DESI) aus dem Jahr 2008 positive Zusammenhänge zwischen Kooperation im Kollegium und einer von Schüler_innen

[6] Dennoch muss festgehalten werden, dass die Lerneffektivität eines Unterrichts durch zahlreiche andere Faktoren beeinflusst wird, welche sich der Kontrolle der Lehrperson entziehen (Medley 1982, 1894 in Kullmann 2009, 36).

[7] „Die unterrichtsbezogene Lehrerkooperation umfasst sämtliche Aspekte der Kooperation zwischen Lehrkräften, welche einen Bezug zur didaktisch-pädagogischen oder organisatorischen Vorbereitung, der Durchführung oder der Evaluation unterrichtlicher Handlungen von Lehrkräften, Schüler/innen oder Gästen aufweisen" (Kullmann 2009, 10).

wahrgenommene Strukturiertheit und Klarheit des Unterrichts, aber auch einer Vielfalt von Lerngelegenheiten (Klieme et al 2010, o. S. in Klieme, Hochweber und Steinert 2012, 353). Ahlgrimm (2010, 157) kommt in seiner Forschungsarbeit zu dem Ergebnis, dass Lehrerkooperation die inhaltliche Kontinuität des Unterrichtens fördert. So gelingt es eine_r Kolleg_in lückenlos an den Unterrichtsverlauf anzuschließen, wenn eine Lehrperson im Krankheitsfall vertreten werden muss. Auch Fussangel und Gräsel (2012, 34) sehen einen Vorteil der Lehrerkooperation in Bezug auf optimale Organisation der Bildungsprozesse. So können beispielsweise „Brüche in der Unterrichtsgestaltung und den Inhalten vermieden werden, die bei einem Lehrerwechsel passieren könnten“ (Fussangel und Gräsel 2012, 34). Durch diese Ausführung wird klar, dass Lehrerkooperation eine Vielzahl von Schlüsselmerkmalen, wie beispielsweise ‚Klassenführung‘, ‚Klarheit und Strukturiertheit‘, ‚Motivierung von Schüler_innen‘, ‚lernförderliches Klima‘ durch Regelklarheit, ‚intelligentes Üben‘, aber auch ‚transparente Leistungserwartungen‘, fördert.

Neben der Abstimmung von Unterrichtsinhalten im Rahmen der Kooperation, ist bei der Unterrichtsplanung auch die Absprache von angemessenen Schwierigkeitsgraden und erwarteten Lernfortschritten von Schüler_innen von großer Bedeutung (Hattie 2009, 56 in Morgenroth 2015, 121). Auf diese Weise gelingt sowohl das individuelle Fördern der Schüler_innen als auch das Schaffen von Transparenz bei Leistungserwartungen, das nach Meyer ebenfalls zu den Merkmalen ‚guten‘ Unterrichts gehört (Oelke und Meyer 2013, 286).

Des Weiteren fördert Lehrerkooperation den Umgang mit Heterogenität. Durch gegenseitigen Erfahrungsaustausch arbeiten Lehrende binnendifferenzierter und können so eine optimale, individuelle Förderung der Lehrenden gewährleisten (Ahlgrimm 2010, 156–157; Holtappels 2013, 44).

Einen weiteren Vorteil der Lehrerkooperation sieht Ahlgrimm (2010, 156–157) in Bezug auf die Unterrichtsmerkmale ‚Klassenführung‘ und ‚lernförderliches Klima‘. Hierbei unterscheiden sich gemeinsam geleitete Klassen sowohl in ihren Leistungen als auch in ihrem Verhalten von Klassen, die nicht gemeinsam geleitet werden. Bestimmte Probleme werden hierbei gelöst, bevor sie massiv werden können (Ahlgrimm 2010, 157).

Ein weiteres Schlüsselmerkmal für Unterrichtsqualität ist die ‚Schülerorientierung‘. Durch Lehrerkooperation gelingt der Lehrperson ein Kenntniszuwachs der inhaltlichen, arbeitsmethodischen und psychologischen Lernvoraussetzungen der Schüler_innen (Morgenroth 2015, 121). So kann sie ihren Unterricht individuell und an Lernvoraussetzungen der Lernenden orientiert gestalten.

Nach Hattie (2013, 134) ist eines der wichtigsten Unterrichtsmerkmale, die Unterrichtsqualität fördern, die ‚Evaluation des Unterrichts'. Über Begegnungen unter Lehrpersonen schreibt Hattie: „Hier diskutieren, bewerten und planen sie ihren Unterricht im Licht der Feedback-Evidenz: über den Erfolg und die weiteren Wirkungen ihrer Lehrstrategien und Konzepte, über Fortschritt und angemessene Herausforderungen. Dies ist nicht (nur) kritische Reflexion, sondern kritische Reflexion im Licht der Evidenz, also im Licht empirischer Belege zu ihrem Unterricht" (Hattie 2013, 281). Zum gleichen Ergebnis kommt auch Bohndorf (2013, 191), die in ihrer Forschungsarbeit mögliche Potenziale und Ressourcen der Lehrerkooperation in der unterrichtsbezogenen Reflexion sieht. Derlei Reflexion gelingt beispielsweise durch gegenseitige Unterrichtshospitationen (Huber 1998, 12; Terhart 1987, 443 und 2001, 128, Wellendorf 1969, 103, in Kullmann 2009, 17).

Holtappels (2013, 43) konstatiert, dass mit intensiven Kooperationsformen eine Verbesserung der Kompetenzen in der Unterrichtsarbeit sowie die Qualität des Unterrichts durch gemeinsame Unterrichtsentwürfe, gegenseitige Unterstützung unter Kolleg_innen und evaluative Analysen einhergeht. Durch gemeinsame Verantwortung und gegenseitige Verpflichtung sowie das gegenseitige Vertrauen steigen das Engagement und die Motivation von Lehrenden (Ahlgrimm 2010, 157, 160, 180-181). Kastens (2009, 41) merkt an, dass handlungsmotivierte Lehrpersonen einen Unterricht gestalten, welcher hohe Qualität aufweist. Des Weiteren bietet Lehrerkooperation, wie in Kapitel 3.5.4 dargestellt, eine passende Gelegenheit zur Selbstreflexion der Lehrperson, die dadurch die Qualität der eigenen Arbeit durch mögliche Anregungen verbessern und Kompetenzen weiterentwickeln kann (Bondorf 2013, 91; Hargreaves 1994, o. S. und Terhart 1995, o. S. in Gräsel, Fussangel und Pröbstel 2006, 210). Wie in Kapitel 3.5.4 beschrieben, können sich Kompetenzen ebenfalls durch das Durchbrechen „eingeschliffene[r] Routinen" (Huber 1998, 12 in Kullmann 2009, 18), welches mit dem durch Lehrerkooperation veränderten Interaktionshandeln einhergeht, weiterentwickeln.

Zusammenfassend kann dazu gesagt werden: "Quality teaching is not an individual accomplishment, it is the result of a collective effort in which teachers pool their knowledge and skill to produce higher levels of student learning than any of them can achieve on their own." (Public education thought leader in Metropolitan Life Insurance Company 2009, 12).

## 4.2 Bezug zur Pflegeausbildung

Trotz der Wichtigkeit von Kooperation unter Lehrenden, konnten in der einschlägigen Literatur keinerlei Ergebnisse empirischer Forschung zu Lehrerkooperation in der Pflegeausbildung gesichtet werden. Auch die Debatte um Unterrichtsqualität hat meist den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen im Fokus (Reiber und Wesselborg 2013, 68).

Lassen sich aber Ergebnisse aus der Bildungsforschung in einen pflegepädagogischen Kontext übertragen?

### 4.2.1 Unterrichtsqualität im pflegepädagogischen Kontext

„Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt wird als gelehrt wird“ (Weinert 1998, 7 in Reiber und Wesselborg 2013, 68). Diese und andere Definitionen von Unterrichtsqualität, beispielsweise auch die Definition von Weinert, Schrader und Helmke (1989, 899 in Kastens 2009, 41-42), welche die Unterrichtsqualität als „jedes stabile Muster von Instruktionsverhalten, das (als Ganzes oder durch einzelne Komponenten) die bedeutsame Vorhersage und/ oder Erklärung von schulischen Bildungszielen (educational goals) erlaubt“ definiert, lassen sich auch auf die Lernsituationen an Pflegeschulen übertragen. Die im Kapitel 2.2 beschriebenen Schlüsselmerkmale der Unterrichtsqualität sind fächerübergreifend formuliert und lassen sich somit ebenfalls auf den Unterricht in der Pflegeausbildung übertragen (Wesselborg 2012, 201). Wesselborg (2012, 202–203) begründet die Wichtigkeit der Schlüsselmerkmale für den pflegepädagogischen Kontext und bezieht sich dabei auf die ‚Zehn Merkmale guten Unterrichts nach Helmke‘:

1. *Klassenführung*: Lernende in der Pflegeausbildung befinden sich oft auf der Schwelle zum Erwachsensein und haben, wie auch Schüler_innen in der Allgemeinbildung, ein Bedürfnis nach Orientierung (Wesselborg 2012, 202).
2. *Klarheit und Strukturiertheit*: Neben der Voranstellung der Lernziele der Stunde, Previews, Zusammenfassungen sowie aufmerksamkeitssteuernder und lernerleichternder Hinweise, dient auch das Verwenden von Fachsprache aus dem pflegerischen Berufsfeld der Klarheit und Strukturiertheit. Die Fachsprache muss in der Ausbildung hinreichend eingeführt werden, um Lernenden das einwandfreie und korrekte Anwenden dieser zu ermöglichen (Wesselborg 2012, 202).
3. *Konsolidierung und Sicherung*: Die sogenannten ‚basic skills‘ dienen in der Pflegeausbildung dem Aufbau von anspruchsvolleren Fertigkeiten und Fähigkeiten, das heißt, dass Lernende erst bestimmte Handlungsweisen (beispielsweise eine aseptische Arbeitsweise) verinnerlichen müssen, um sich komplexeren Aufgaben (Verbandswechsel bei infizierten Wunden) widmen zu können (Wesselborg 2012, 202). Mit Hilfe von Transferübungen können bestimmte Fertigkeiten und Fähigkeiten direkt im praktischen Unterricht verinnerlicht werden.
4. *Aktivierung*: Durch vielfältige Gesprächs- und Lerngelegenheiten können Lernende eigenständig und selbstverantwortlich lernen. Solche Gelegenheiten bieten sich in der Pflegeausbildung unter anderem durch Projektarbeit an. Wesselborg nennt an dieser Stelle die Umsetzung des gelernten Pflegeprozesses in der Praxis und anschließende Reflexion in der Schule als Beispiel (Wesselborg 2012, 202).

5. *Motivierung*: Neben der intrinsischen Motivation der Lernenden kann das Interesse an Unterrichtsinhalten ebenso durch Erlebnisse der Schüler_innen in den Praxisphasen geweckt werden. Durch derlei Transfermöglichkeiten kann sowohl die Wichtigkeit als auch die Nützlichkeit der Inhalte betont werden (Wesselborg 2012, 202).
6. *Lernförderliches Klima*: Das lernförderliche Klima kann durch Nutzung von Fehlern als Lernchance, ein durch wechselseitige Unterstützung gekennzeichnetes Klima der Kooperation, entspannte Unterrichtsatmosphäre und Respekt gegenüber den Schüler_innen gefördert werden (Helmke 2007, 9–10). Dies lässt sich ebenso in die Pflegeausbildung übertragen, denn auch junge Menschen lernen gerne in einer entspannten und von gegenseitigem Respekt geprägten Unterrichtsatmosphäre.
7. *Schülerorientierung*: Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, geht es hierbei darum, die Lernenden als Personen ernst zu nehmen, für ihr Wohlbefinden zu sorgen und sie fair zu behandeln (Helmke 2014, 236). Nach Wesselborg (2012, 202) gelingt dies, indem Lehrende Schüler_innen „in einem gewissen Rahmen mitbestimmen lassen". In der Pflegeausbildung können beispielsweise Unterrichtmethoden sowie Inhalte in einzelnen Lernfeldern mit Lernenden abgesprochen werden (Wesselborg 2012, 202).
8. *Kompetenzorientierung*: Kompetenzorientierter Unterricht in der Pflegeausbildung lässt sich durch Bestimmungen von Curricula umsetzen, die Kompetenzbeschreibungen beinhalten. Wesselborg (2012, 202) zieht sich in ihrem Beispiel auf die Pflegeausbildung nach dem ‚Stuttgarter Modell'.
9. *Umgang mit Heterogenität*: Dieser gelingt, wie bereits im Kapitel 2.2 beschrieben, wenn das Unterrichtsangebot an die Heterogenität der Schüler_innen im Hinblick auf ihre Lernvoraussetzungen durch unterschiedliche Aufgaben, Projekte, Fragen und Unterrichtsthemen angepasst wird (Helmke 2014, 248; 2007, 10). Da die Lerngruppen in der Pflegeausbildung sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen, wie beispielsweise unterschiedliche Schulabschlüsse, Sprachkenntnisse, kulturelle und soziale Hintergründe, intellektuelle Leistungsvermögen etc. (Anmerkung der Autorin), stellt dieses Unterrichtsmerkmal eine sehr anspruchsvolle Aufgabe im pflegepädagogischen Kontext dar (Wesselborg 2012, 203).
10. *Angebotsvariation*: Wie auch im allgemeinbildenden Unterricht gilt dieses Merkmal auch für den Unterricht im pflegerischen Kontext. Eine ausgewogene Mischung aus Unterrichtsmethoden trägt zu abwechslungsreichen Lernsituationen bei.

Es kann festgehalten werden, dass sich Ergebnisse aus der Bildungsforschung hinsichtlich der Qualität von Unterricht auf den pflegepädagogischen Kontext übertragen lassen und in

diesem auch bereits seit Jahren beachtet werden (Wesselborg 2012, 203). Hat aber Lehrerkooperation ebenfalls eine Bedeutung für die Unterrichtsqualität in der Pflegeausbildung?

### 4.2.2 Anforderungen an die Arbeit von Pflegepädagog_innen im Wandel

Pflege befindet sich in einem Veränderungszustand und als Folge davon auch sowohl die Pflegeausbildung als auch die Ausbildung der Pflegepädagog_innen (Reiber, Winter und Mosbacher-Strumpf 2015, 10). „Die handlungs- und Ausbildungsprofile der beruflichen Pflege haben sich im vergangenen Jahrhundert von minder qualifizierten Dienstleistungen, die von Angehörigen christlich geprägter Lebensgemeinschaften erbracht wurden, hin zu einem modernen personenbezogenen Dienstleistungsberuf entwickelt“ (Stöver 2010, 15). Die Veränderungen im Berufsfeld Pflege gehen mit Veränderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen einher. So stellt der demographische, soziale sowie der gesundheitspolitische Wandel die gesundheitliche und pflegerische Versorgung vor große Herausforderungen (Stöver 2010, 23). Durch den demographischen Wandel wird sich die Altersstruktur in Deutschland in den nächsten Jahrzehnten stark verändern. Die Anzahl hochbetagter Menschen (über 80) wird, entsprechend neuesten Modellrechnungen zur Bevölkerungsentwicklung, um etwa 14 bis 15 Prozent zunehmen (DZA 2005, o. S., Statistisches Bundesamt 2007a, o. S. in Stöver 2010, 24) Die Anzahl der Singlehaushalte nimmt zu. Ebenso steigt die Anzahl älterer Migrant_innen sowie Spätaussiedler_innen, älterer behinderter Menschen und älterer Menschen mit gleichgeschlechtlicher Orientierung (Stöver 2010, 24). Veränderungen des Krankheitsspektrums führen unter anderem zu einer Zunahme im Bereich der psychischen beziehungsweise gerontopsychiatrischen Erkrankungen, wie Demenz und Depression sowie der chronischen Erkrankungen und Multimorbidität (Stöver 2010, 25-26). Als Folge davon werden die Intensität, das Anspruchsniveau sowie die Dauer pflegerischer Betreuung erhöht (Gerlach 2012, 71, Robert Bosch Stiftung 2000, 3, Müller 2009, 198, Bund-Länder-Arbeitsgruppe Weiterentwicklung der Pflegeberufe 2012, 6 in Reiber, Winter und Mosbacher-Strumpf 2015, 10). Aufgrund der Ablösung traditioneller Familiensysteme, der Erhöhung von Singlehaushalten sowie der steigenden Frauenerwerbsquote[8] nimmt die Übernahme von Pflegehandlungen durch Familienmitglieder in Zukunft eher ab. Auch die „häufig nicht mehr vorhandene räumliche Wohnortnähe von Familienmitgliedern“ (Stöver 2010, 26) verschärft diese Situation zukünftig. Diese Entwicklungen bedeuten, dass die Inanspruchnahme professionell Pflegender weiter zunehmen wird. Anleitung und Beratung Pflegebedürftiger und ihrer Angehörigen sowie das Einschätzen von Pflegebedürftigkeit gehören dabei zum

[8] Gegenwärtig handelt es sich bei den Hauptpflegepersonen im familiären Umfeld in der Mehrzahl um Frauen mittleren und höheren Lebensalters, die nicht erwerbstätig und auch im Alter ohne eigene Rentenansprüche finanziell abgesichert sind“ (Stöver 2010, 27).

Aufgabenfeld professioneller Pflegepersonen (Blum et al. 2006, 162 in Reiber, Winter und Mosbacher-Strumpf 2015, 10). Ebenso gehören Bereiche der Prävention und Rehabilitation zu den Aufgabenfeldern der Pflege und erweitern damit die bisher kurativ ausgerichtete Pflege (Robert Bosch Stiftung 2000, 3 in Reiber, Winter und Mosbacher-Strumpf 2015, 10). Durch die zunehmende Verlagerung der pflegerischen Versorgung in den ambulanten Pflegebereich[9], wird mehr Verantwortung und höhere Eigenständigkeit von Pflegenden unabdingbar (Müller 2009, 198, Bund-Länder-Arbeitsgruppe Weiterentwicklung der Pflegeberufe 2012, 7 in Reiber, Winter und Mosbacher-Strumpf 2015, 11).

Die vielfältigen Veränderungen im Berufsfeld Pflege hinsichtlich der Entwicklungsdynamiken im Gesundheitswesen und in der Gesellschaft haben Auswirkungen auf die Pflegebedarfe, welche sich ebenfalls stark verändern (Stöver 2010, 39). Pflegerische Aufgaben liegen in Zukunft vermehrt in den Bereichen „Prävention, Gesundheitsförderung, Rehabilitation, Anleitung und Beratung sowie in den koordinierenden und versorgungssteuernden Aufgaben“ (Stöver 2010, 39). Infolgedessen verändert sich auch das Spektrum der Anforderungen für die Arbeit von Pflegepädagog_innen.

### 4.2.3 Bedeutung der Lehrerkooperation für die Unterrichtsqualität in der Pflegeausbildung

„Die Pflegeausbildung muss […], will sie den zahlreichen versorgungs- und bildungsrelevanten gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung tragen, einen ‚gewissen‘ Anpassungsprozess an diese Realitäten vollziehen. Diese Anpassungsprozesse können unterschiedlicher Art sein und sich etwa im strukturellen, institutionellen und curricularen Rahmen zeigen“ (Stöver 2010, 15). Der Wandel der Pflegelandschaft bringt also hohe Anforderungen an Lehrende in der Pflegeausbildung mit sich (Kälble 2012, 32 in Reiber, Winter und Mosbacher-Strumpf 2015, 10). Durch Initiierung zahlreicher Reformmodelle mit integrierter, integrativer oder generalistischer Ausrichtung (Reiber, Winter und Mosbacher-Strumpf 2015, 57; Stöver 2010, 16), will der Gesetzgeber den Anforderungen, die mit den Veränderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen einhergehen, begegnen, da die altersbezogene Dreiteilung der Pflegeberufe, aufgrund der Notwendigkeit einer altersstufenübergreifenden Handlungsfähigkeit (Reiber, Winter und Mosbacher-Strumpf 2015, 56) in Zukunft obsolet sein dürfte. Für Lehrende in der Pflegeausbildung bedeutet dies, sich hinsichtlich der Inhalte aus den jeweils anderen Pflegebereichen weiterzuentwickeln und sich weitere Kompetenzen und zusätzliches Wissen anzueignen. Diese Anforderungen können nur schwerlich von isoliert arbeitenden Lehrpersonen

[9] Gemäß dem Pflege-Weiterentwicklungsgesetz von 2008 gilt der Grundsatz „ambulant vor stationär“ (Stöver 2010, 29).

bewältigt werden. Das Konzept der Lehrerkooperation bietet einen guten Ansatz für Lehrende, die Herausforderungen in der Pflegeausbildung zu meistern und einen qualitativ hochwertigen Unterricht mit relevanten und wissenschaftlich fundierten Inhalten zu gestalten. Die Zusammenarbeit im pflegepädagogischen Kontext bietet viele Vorteile und Chancen.

Im Gegensatz zu Lehrer_innen an allgemeinbildenden Schulen, in welchen in der Regel dieselben Zugangsvoraussetzungen für ihren Beruf herrschen und Berufsbiographien keine bedeutende Rolle spielen, unterscheiden sich Lehrpersonen in der Pflegeausbildung meist hinsichtlich ihrer Bildungshintergründe, Berufserfahrungen sowie Fort- und Weiterbildungshintergründe. Diese unterschiedlichen Erfahrungen bieten im Rahmen der Lehrerkooperation viele Chancen. In einem Lernfeldansatz beispielsweise können Lehrende, welche Erfahrungen in unterschiedlichen Bereichen haben, Lernfelder beziehungsweise Lernsituationen gemeinsam gestalten, um sowohl Inhalte auszutauschen als auch das unterrichtsmethodische und fachdidaktische Repertoire zu vergrößern. Solche gemeinsam geplanten Lernsituationen sorgen für Klarheit und Strukturiertheit im Unterricht, da sich die Inhalte aufeinander abstimmen und keine Lücken entstehen. Sollte eine Lehrperson kurzfristig ausfallen, kann eine andere, welche an der Planung mitbeteiligt war, direkt am Unterrichtsverlauf anknüpfen und so mögliche Einbußen vermeiden und für Kontinuität sorgen. Wie schon in Kapitel 4.2.1 dargestellt, haben Lerngruppen in der Pflegeausbildung sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen, wie unter anderem unterschiedliche Schulabschlüsse, Sprachkenntnisse, kulturelle sowie soziale Hintergründe und intellektuelle Leistungsvermögen. Durch das gemeinsame Planen des Unterrichts und eventuell durch die gemeinsame Leitung einer Klasse, ist es möglich die individuellen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schüler_innen aus verschiedenen Perspektiven zu sehen und zu erkennen, auf diese einzugehen und somit den Unterricht sowohl schülerorientiert zu gestalten als auch ein lernförderliches Klima durch eine mehrperspektivische Klassenführung zu schaffen. Lehrerkooperation beim Erstellen von Leistungsnachweisen, vor allem in Lernsituationen, in denen die Inhalte immer miteinander verknüpft sind und aufeinander aufbauen, fördert Transparenz hinsichtlich der Erwartungshorizonte, sowohl für Kolleg_innen als auch für Lernende. Transferaufgaben werden dabei aufeinander abgestimmt. Durch gemeinsame Verantwortung und gegenseitige Verpflichtung sowie das gegenseitige Vertrauen steigen das Engagement und die Motivation von Lehrenden (Ahlgrimm 2010, 157, 165, 180-181). Dabei gestalten handlungsmotivierte Lehrpersonen auch im Kontext der Pflegeausbildung einen Unterricht, welcher hohe Qualität aufweist. Der nach Hattie (2013, 134) wirksamste Aspekt, welcher die Unterrichtsqualität in der Schule fördert, ist die Evaluation des Unterrichts, aber auch die Selbstreflexion der Lehrpersonen. Auch im pflegepädagogischen Kontext ist

unterrichtsbezogene Reflexion, welche durch gegenseitige Unterrichtshospitationen erreicht werden kann, sehr wichtig. So werden unter anderem mögliche Potenziale sowie Ressourcen, aber auch Schwächen im unterrichtsbezogenen Handeln sichtbar.

Die beschriebenen Vorteile und Chancen der Lehrerkooperation im pflegepädagogischen Kontext beziehen sich auf die intensiveren Kooperationsformen, wie beispielsweise die arbeitsteilige Kooperation, welche durch gemeinsame Vorbereitung, Planung und Verantwortung sowie Zielsetzung und gegenseitiges Vertrauen geprägt ist, und Kokonstruktion, die als intensivste Kooperationsform den gemeinsamen Wissenspool erweitert und zu gemeinsamen Aufgaben- und Problemlösungen führen soll. Diese Formen haben ein hohes Potenzial die Qualität von Unterricht in der Pflegeausbildung zu verbessern. Aber auch schon die niedrigeren Formen stellen einen guten Ansatzpunkt dar, sich hinsichtlich Informationen und Materialien auszutauschen, das Wissen zu erweitern und sich Rat und Unterstützung einzuholen. Ebenfalls können sie eine Möglichkeit bieten in das Konzept der Lehrerkooperation einzusteigen und die Intensivität der Zusammenarbeit weiter auszubauen.

Die vorliegende Ausführung bestätigt die Bedeutung der Lehrerkooperation auch für die Unterrichtsqualität im pflegepädagogischen Kontext und zeigt, dass Zusammenarbeit unter Lehrenden für beinahe alle im Kapitel 2.2 erfassten Schlüsselmerkmale der Unterrichtsqualität und für die Herausforderungen, welche von Pflegepädagog_innen angesichts des Wandels im Berufsfeld Pflege gemeistert werden müssen, förderlich ist.

# 5 Schlussbetrachtungen

In den vorangegangenen Kapiteln fand eine intensive Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Unterrichtsqualität' und ‚Lehrerkooperation' statt, um anschließend eine Vernetzung dieser beiden Themenbereiche zu erforschen und die Ergebnisse auf die Pflegeausbildung zu beziehen. Dieses Kapitel widmet sich zunächst einer kurzen Zusammenfassung von Erkenntnissen mit der Beantwortung der Forschungsfrage sowie einer Überprüfung hinsichtlich der Erreichung des Ziels und einer kritischen Würdigung dieser Arbeit. Anschließend werden weiterführende Fragen formuliert, welche auf mögliche Forschungsdesiderata zurückgehen.

## 5.1 Resümee und Beantwortung der Forschungsfrage

Im Rahmen einer Zusammenfassung der vorangegangenen Kapitel soll an dieser Stelle versucht werden die Forschungsfrage zu beantworten. Die ersten beiden Haupteinheiten dieser Arbeit bilden die theoretische Grundlage zur Vernetzung der Themenbereiche ‚Unterrichtsqualität' und ‚Lehrerkooperation', welche wiederum das Ziel verfolgt die Bedeutung der Lehrerkooperation für die Unterrichtsqualität darzustellen.

Zunächst soll versucht werden die Fragen zu beantworten, welche die theoretische Grundlage strukturieren und bei der Beantwortung der Forschungsfrage helfen sollen.

- *Was ist Unterrichtsqualität? Welche Merkmale bestimmen die Qualität des Unterrichts? Welche Ziele verfolgt die Unterrichtsqualität? Wer oder was trägt zum Erreichen der Unterrichtsqualität bei?*

Die Auseinandersetzung mit Unterrichtsqualität erfordert zunächst die genaue Bestimmung des Begriffs von Unterricht und dessen Zielen (siehe Kapitel 2.1.1). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Begriff aus didaktischer, professions- sowie institutionstheoretischer Perspektive definiert werden kann und als Kernkompetenz von Lehrenden gesehen wird. Unterricht ist ein vielschichtiges, komplexes Geschehen. Das Angebots-Nutzungs-Modell hilft dabei, den Unterricht systematisch zu analysieren, in dem es diesen in vielfache Kontexte seiner Wirksamkeit einbindet und Faktoren der Unterrichtsqualität in ein umfassendes Konstrukt der Wirkungsweise und Zielkriterien des Unterrichts integriert. Das primäre Ziel des Unterrichts ist die Förderung des Lernens von Schüler_innen. Das Lernen selbst ist ein aktiver und konstruktiver Prozess, welcher aktive Beteiligung von Lernenden erfordert, da er nicht automatisch abläuft (siehe Kapitel 2.1.2). Ein ‚qualitativer' Unterricht soll unter anderem das Nutzen des Unterrichts(angebots) ermöglichen und Verstehensprozesse auslösen, welche wiederum zum aktiven, selbständigen Lernen führen. Somit kann sich Unterrichtsqualität sowohl auf Prozesse als auch Ergebnisse beziehen (siehe Kapitel 2.1.3). Eine Vielfalt der pädagogisch-

psychologischen sowie allgemein-fachdidaktischen Schlüsselmerkmalen (in dieser Arbeit werden hauptsächlich die zehn Merkmale guten Unterrichts sowohl nach Meyer als auch nach Helmke sowie teilweise die Faktoren von schulischem Erfolg der Schüler_innen nach Hattie beschrieben, siehe Kapitel 2.2), die mit qualitativem Unterricht einhergehen, wird in zahlreichen Klassifikationen systematisiert. Eine, im deutschsprachigen Raum häufig genannte Klassifikation, ist das Modell der drei Basisdimensionen (Klassenführung, kognitive Aktivierung und unterstützendes Unterrichtsklima), welches eine Vielzahl von Schlüsselmerkmalen der Unterrichtsqualität kategorisiert und integriert (siehe Kapitel 2.3). Alle drei Basisdimensionen werden vor allem von der Lehrperson mit Hilfe ihrer professionellen Handlungskompetenz gesteuert (siehe Kapitel 2.4). Soll also die Qualität des Unterrichts sichergestellt werden, müssten mögliche Konzepte zur Förderung dieser hauptsächlich an der Entwicklung von Lehrpersonen anknüpfen. Lehrerkooperation könnte ein solches Konzept darstellen.

- *Was ist Lehrerkooperation? Wie kann Lehrerkooperation beeinflusst werden? Welche Rolle spielt Kooperation unter Lehrenden im deutschsprachigen Raum? Welche Chancen bietet Lehrerkooperation?*

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass der Begriff der Lehrerkooperation auf Grund der vielfältigen Forschungsperspektiven in seiner Bedeutung variiert. Die Definition der Lehrerkooperation nach Spieß wird in dieser Arbeit favorisiert, da sie flexibel ist und sich sehr gut für das Arbeitsfeld Schule eignet (siehe Kapitel 3.1). Kooperation kann in verschiedenen Formen beziehungsweise Dimensionen sowie auf unterschiedlichen Niveaustufen erfolgen. Sie haben alle gemeinsam, dass sie sich auf einem Kontinuum zwischen schwächster und stärkster Intensität bewegen. Das Modell der drei Kooperationsformen nach Gräsel, Fussangel und Pröbstel wird in der einschlägigen Literatur sehr häufig erwähnt. In diesem Modell kann Kooperation in Form von einfachem Austausch zwischen den Lehrenden über arbeitsteilige Kooperation bis zur Kokonstruktion (die intensivste und zugleich seltenste Form) erfolgen (siehe Kapitel 3.2.4). Das Aufkommen von Kooperation unter Lehrenden wird von einer Vielzahl von hemmenden sowie fördernden Bedingungen beeinflusst. Vor allem strukturelle Bedingungen der Organisation Schule sowie das starke Autonomiebestreben von Lehrer_innen können das Aufkommen der Lehrerkooperation hemmen (siehe Kapitel 3.4.1). Fördernd dagegen können vor allem gemeinsame Ziele und Aufgaben, gegenseitiges Vertrauen sowie Freiwilligkeit, aber auch ein gewisses Maß an Autonomie sein (siehe Kapitel 3.4.2). Ergebnisse der empirischen Forschung bilden einen Konsens darüber, dass Kooperation eine zentrale Rolle in der Arbeit von Lehrenden spielt und mit positiven Wirkungen für Lehrende und Lernende, aber auch für die Organisation Schule einhergeht. Dennoch

zeigen sowohl empirische Untersuchungen als auch gelebte Erfahrungen in Schulen die mangelhafte Umsetzung der Lehrerkooperation (siehe Kapitel 3.3 und 3.5).

Auf der Basis der Vernetzung der beiden Teilbereiche ‚Unterrichtsqualität' und ‚Lehrerkooperation' kann nun versucht werde die Forschungsfrage zu beantworten.

- *Welche Auswirkungen hat Lehrerkooperation auf die Unterrichtsqualität im pflegepädagogischen Kontext?*

Die Beantwortung der Forschungsfrage erfordert zunächst die Vernetzung der beiden Themenbereiche, ‚Unterrichtsqualität' und ‚Lehrerkooperation'. Dies wurde im Kapitel 4.1 mit Hilfe der einschlägigen Literatur, welche sich allerdings lediglich auf allgemeinbildende Schulen bezieht, ausführlich dargestellt. Hierbei kann konstatiert werden, dass nahezu alle Schlüsselmerkmale der Unterrichtsqualität durch Lehrerkooperation gefördert werden können. Vor allem gelingt durch kooperative Arbeit die Strukturiertheit und Klarheit des Unterrichts sowie die Vergrößerung des unterrichtsmethodischen und fachdidaktischen Repertoires. Die wichtigste Erkenntnis hierbei ist jedoch die Bedeutung der Lehrerkooperation für die Evaluation des Unterrichts sowie der Selbstreflexion von Lehrpersonen durch beispielsweise gegenseitige Unterrichtshospitationen. Denn so werden unter anderem mögliche Potenziale und Ressourcen, aber auch Schwächen im unterrichtsbezogenen Handeln sichtbar.

Nach der Vernetzung im Kapitel 4.2.1 wurde zunächst auf die Unterrichtsqualität im pflegepädagogischen Kontext eingegangen. Dabei konnte festgestellt werden, dass sich sowohl die Definitionen von Unterrichtsqualität aus der einschlägigen Literatur als auch die Ergebnisse aus der Bildungsforschung hinsichtlich der Qualität von Unterricht auf den pflegepädagogischen Kontext übertragen lassen und wichtige Schlüsselmerkmale der Unterrichtqualität auch für Lernende in der Pflegeausbildung relevant sind.

Im nächsten Kapitel (4.2.2) wurden die Anforderungen an die Arbeit von Pflegepädagog_innen dargestellt. Diese befinden sich im steten Wandel, welcher mit den vielfältigen Veränderungen im Berufsfeld Pflege hinsichtlich der Entwicklungsdynamiken im Gesundheitswesen und in der Gesellschaft einhergeht. Diese Veränderungen haben Auswirkungen auf die Pflegebedarfe, welche sich ebenfalls stark verändern. Dadurch liegen die pflegerischen Aufgaben in Zukunft vermehrt in den Bereichen Prävention, Gesundheitsförderung, Rehabilitation, Anleitung und Beratung sowie in den koordinierenden und versorgungssteuernden Aufgaben. Infolgedessen verändert sich auch das Spektrum der Anforderungen für die Arbeit von Pflegepädagog_innen.

Durch diese Erkenntnisse kann die Forschungsfrage folgendermaßen beantwortet werden:

> Lehrerkooperation hat für die Unterrichtsqualität im pflegepädagogischen Kontext eine sehr große Bedeutung. Nahezu alle Faktoren, welche einen ‚guten' Unterricht in der Pflegeausbildung ausmachen, können durch kooperierende Lehrpersonen gefördert werden. Durch beispielsweise Austausch, arbeitsteilige Kooperation sowie Kokonstruktion können Lehrende die Anforderungen, welche mit den vielfältigen Veränderungen im Berufsfeld Pflege hinsichtlich der Entwicklungsdynamiken im Gesundheitswesen und in der Gesellschaft einhergehen, leichter bewältigen. Insbesondere jedoch bietet Lehrerkooperation eine gute Möglichkeit das Unterrichtsgeschehen zu evaluieren und Lehrende zur Selbstreflexion anzuregen und so die eigene Handlungskompetenz weiterzuentwickeln.

## 5.2 Kritische Reflexion

Trotz der positiven Erkenntnisse und des erreichten Ziels muss festgehalten werden, dass sich diese Arbeit auch Grenzen gegenübersieht.

Zunächst muss erwähnt werden, dass die Forschungslage zur direkten Bedeutung von Lehrerkooperation für die Unterrichtsqualität, trotz intensiver Auseinandersetzung mit Kooperation aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven, sehr spärlich und die Wirkung nur begrenzt bestätigt ist. Aus diesem Grund mussten die Auswirkungen von Kooperation durch Ableitungen sowie das Ermitteln des indirekten Einflusses der Lehrerkooperation auf die Qualität des Unterrichts identifiziert werden. Dazu wurden unterschiedliche Aspekte als Indikatoren hinzugezogen. Es gab die Überlegung, ob Leistungen der Schüler_innen aus einem von Qualität geprägten Unterricht resultieren. Diese Idee wurde jedoch durch die Betrachtung des Angebots-Nutzungs-Modells von Helmke verworfen, da gute Leistungen nicht lediglich durch guten Unterricht erzielt werden können, sondern vielmehr von einer Vielzahl von Faktoren im Rahmen eines komplexen Konstrukts beeinflusst werden. Ebenso wurde die Überlegung, ‚guter' Unterricht könnte mit einem positiven Fortgang der Schulentwicklung einhergehen, verworfen, da das Thema Schulentwicklung viele Faktoren beinhaltet, welche keinen Bezug zum Unterricht aufweisen. Die Belastungs- und Beanspruchungsforschung lässt ebenfalls kaum Schlüsse zur Wirksamkeit der Lehrerkooperation auf die Unterrichtsqualität zu, da sie keine eindeutigen Ergebnisse vorweisen kann. Lediglich die Forschungsergebnisse aus den Bereichen ‚Unterrichtsentwicklung' sowie ‚pädagogische Professionalisierung' ließen Schlüsse zur Wirksamkeit der Lehrerkooperation für die Unterrichtsqualität zu. Hinzu kommt noch die Tatsache, dass das Konstrukt der Lehrerkooperation nur unzureichend konzeptualisiert ist. Des Weiteren ist es nicht ersichtlich, wie sich ausgeprägte Kooperation in der Praxis

entwickelt oder wie sie gestaltet und gesteuert wird und wie Lehrende im Schulalltag miteinander kooperieren, in welchem Umfang sie dies tun und welche Themen sie dabei angehen.

Ein Hindernis für die Beantwortung der Forschungsfrage stellte die nicht vorhandene Erforschung der Lehrerkooperation im pflegepädagogischen Konzept sowie der mangelnde empirische Bezug des Themenfeldes ‚Unterrichtsqualität' zur Pflegeausbildung. Sowohl Unterrichtsqualität als auch Lehrerkooperation wurden bisher lediglich in allgemeinbildenden Schulen erforscht. Die Erkenntnisse, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage führten, mussten deshalb ebenfalls durch Ableitungen gewonnen werden.

## 5.3 Ausblick

Welche weiterführenden Fragestellungen könnten also angesichts der dargelegten Forschungsdesiderata entstehen?

Um den Forschungsstand bezüglich der exakten Wirksamkeit der Lehrerkooperation voranzubringen, sollte erforscht werden, wie Lehrende im Schulalltag miteinander kooperieren, in welchem Umfang sie dies tun und welche Themen sie dabei angehen. Des Weiteren ist es wichtig zu wissen, wie sich ausgeprägte Kooperation in der Praxis entwickelt und wie sie gestaltet und gesteuert wird. Wenn Kooperation Lehrende entlastet, sollte untersucht werden, welche Form unter welchen Umständen entlastet oder aber belastet.

Die vielfältigen Veränderungen im Berufsfeld Pflege bringen viele neue Anforderungen für Pflegepädagog_innen mit sich. Um diese zu bewältigen, sind Konzepte notwendig, welche Lehrende dabei unterstützen mit den Anforderungen umzugehen. Lehrerkooperation ist ein solches Konzept und birgt viele Potenziale für die Pflegeausbildung. Deshalb sollte dieses Konstrukt im Zusammenhang mit der Pflegeausbildung erforscht werden.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass die Pflegeausbildung, um zukunftsfähig zu bleiben, mehr in den Fokus der Schuleffektivitätsforschung rücken sollte. Angesichts der demographischen, sozialen und gesundheitspolitischen Entwicklung, bildet sie ein überaus bedeutendes Berufsfeld.

## Erklärung

„Hiermit versichere ich gemäß § 28 der Studien- und Prüfungsordnung der Hochschule Esslingen für die Bachelorstudiengänge, dass ich diese Bachelorarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.“

Esslingen, den _____ _____

(Datum) (Unterschrift)

# 6 Literatur


Ahlgrimm, Frederik. 2010. „'Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert': Untersuchung zur Kooperation in Schulen“. https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00026013/ahlgrimm.pdf.

Aldorf, Anna-Maria. 2016. *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung.* Wiesbaden: Springer VS. PDF-Ebook.

Bastian, Johannes. 2007. *Einführung in die Unterrichtsentwicklung.* Weinheim und Basel: Beltz. PDF-Ebook.

Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter. 2006. „Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4): 469–520.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek (Hrsg.). 2011. *Kluge: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache.* Berlin und Boston: Walter de Gruyter.

Bloh, Thiemo, und Bea Bloh. 2016. „Lehrerkooperation als Community of Practice: Zur Bedeutung kollektiv-implizierter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung“. *Journal of Educational Research Online* 8 (3): 207–230.

Bondorf, Nadine. 2013. *Profession und Kooperation: Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerkooperation.* Wiesbaden: Springer VS. PDF-Ebook.

Bonsen, Martin, und Julia Feldmann. 2018. „De-Privatisierung von Unterricht“. In *Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen*, hrsg. von Christian Fischer und Paul Platzbecker, 35–47. Münster: Waxmann.

Bonsen, Martin, und Hans-Günter Rolff. 2006. „Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern“. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2): 167–184.

Brock Haus. 2011. *Wahrig: Deutsches Wörterbuch.* Gütersloh und München: Wahrig.

Clausen, Marten. 2002. *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kritieriumsvalidität.* Münster: Waxmann.

DESI-Konsortium. 2006. „Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)“. https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde.

Ditzinger, Vanessa. 2014. „Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung“. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2730533/2730536/Dissertation_Dizinger2015.pdf.

Fussangel, Kathrin. 2008. „Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation: Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften“. http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1129/dg0802.pdf.

Fussangel, Kathrin, und Cornelia Gräsel. 2012. „Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung“. In *Kollegialiteat und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde*, hrsg. von Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel, und Ulrich Heiner, 29–40. Reihe Schule und Gesellschaft Bd. 51. Dordrecht: Springer.

Gräsel, Cornelia, Fussangel, Kathrin und Christian Pröbstel. 2006. „Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos?“ *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2): 205–219.

Gräsel, Cornelia, und Kerstin Göbel. 2015. „Unterrichtsqualität“. In *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche*, hrsg. von Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz, 107–121. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gräsel, Cornelia, Pröbstel, Christian, Freienberg, Julia, und Ilka Parchmann. 2006. „Anregungen zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen“. In *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*, hrsg. von Manfred Prenzel und Lars Allolio-Näcke, 310–329. Münster und München: Waxmann.

Haag, Ludwig, und Streber Doris. 2012. *Klassenführung: Erfolgreich unterrichten mit Clasroom Management.* Weinheim und Basel: Beltz. PDF-Ebook.

Harvey, Lee, und Diana Green. 2000. „Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze“. *Zeitschrift für Pädagogik* Beiheft (41): 17–40.

Hattie, John. 2013. *Lernen sichtbar machen*. hrsg. von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Helm, Christoph. 2016. „Zentrale Qualitätsdimensionen von Unterricht und ihre Effekte auf Schüleroutcomes im Fach Rechnungswesen“. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 6 (2): 101–119.

Helmke, Andreas. 2002. „Kommentar: Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima: Perspektiven und Sackgassen“. *Unterrichtswissenschaft* 30 (3): 261–277.

Helmke, Andreas. 2007. „Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung“. https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf.

Helmke, Andreas. 2014. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Holtappels, Heinz G. 2013. „Schulentwicklung und Lehrerkooperation“. In *Empirische Bildungsforschung: Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos*, hrsg. von Nele McElvany und Heinz G. Holtappels, 35–61. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Holtappels, Heinz G., Lossen, Karin, Spillebeen, Lea, und Katja Tillmann. 2011. „Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagsschulen“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (S3): 25–42.

Kastens, Claudia. 2009. „Handlungsmotivation und Unterrichtsqualität: Erfassung affektiv-motivationaler Prädiktoren des Unterrichtshandelns von Lehrkräften“. https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00002976/Dissertation_ckastens_2009.pdf.

Klieme, Eckhard, Hochweber, Jan und Brigitte Steinert. 2012. „Lehrerkooperation, Unterrichtsqualität und Lernergebnisse im Fach Englisch“. *Unterrichtswissenschaft* 40 (4): 351–370.

Klieme, Eckhard, und Katrin Rakoczy. 2008. „Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts“. *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (2): 222–237.

Kohlmann, Carl-Walter, und Heike Eschenbeck. 2018. „Stress und Stressbewältigung“. In *Psychologie in der Gesundheitsförderung*, hrsg. von Carl-Walter Kohlmann, Christel Salewski und Markus A. Wirtz, 169–181. Bern: Hogrefe.

König, Johannes. 2018. „Wie professionelles Lehrerhandeln durch Lehrerbildung nachhaltig unterstützt wird“. In *Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen*, hrsg. von Christian Fischer und Paul Platzbecker, 49–68. Münster: Waxmann.

Kullmann, Harry. 2009. „Lehrerkooperation an Gymnasien: Eine explorative Untersuchung zu Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts“.

https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-22359/Dissertation_Kullmann.pdf.

Kunter, Mareike, und Trautwein, Ulrich. 2013. *Psychologie des Unterrichts.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Kunz Heim, Doris, Arnold, Claudia, Eschelmüller, Michele, und Edwin Achermann. 2013. „Einschätzung von Prozess- und Output-Qualität durch Leitungspersonen von neu gebildeten Unterrichtsteams“. In *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*, hrsg. von Manuela Keller-Schneider, Stephan Albisser und Jochen Wissinger, 138–151. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Land Baden-Württemberg. 2018. „Schulgesetz für Baden-Württemberg: SchG“. www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true.

Lenske, Gerlinde, Wirth, Joachim, und Detlev Leutner. 2017. „Zum Einfluss des pädagogisch-psychologischen Professionswissens auf die Unterrichtsqualität und das situationale Interesse der Schülerinnen und Schüler“. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 7 (3): 229–253.

Lotz, Miriam, und Lipowsky, Frank. 2015. *Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht: Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion.* München. http://www.frank-lipowsky.de/wp-content/uploads/Lotz-Lipowsky-2.pdf.

Metropolitan Life Insurance Company. 2009. „The MetLife Survey of the American Teacher: Collaborating for Student Success: Collaborating for Student Success“. https://www.metlife.com/content/dam/metlifecom/us/homepage/about-us/newsroom/MetLife_Teacher_Survey_2009_Part_1.pdf.

Mienert, Malte, und Andreas Soltau. 2010. „Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrerkooperation?“ *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (5): 761–778.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. 2013. „Landrecht Baden-Württemberg“. https://blv-bw.de/wp-content/uploads/2013/11/VwV-Arbeitszeit-der-Lehrer.pdf.

Mitas, Olivia. 2017. „Strukturen der Unterrichtsentwicklung: Vergleichende Fallstudien zur Entwicklung von Lehrerkooperation in Grundschulen“. https://d-nb.info/1145035264/34.

Morgenroth, Stefanie. 2015. *Lehrerkooperation unter innovationsstress: Soziale stressbewältigung als wertvoller Wegweiser.* Wiesbaden: Springer VS. PDF-Ebook.

Nolting, Hans-Peter. 2013. *Störungen in der Schulklasse.* Weinheim und Basel: Beltz. PDF-Ebook.

Oelke, Uta, und Meyer, Hilbert. 2013. *Teach the teacher: Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege und Gesundheitsberufen.* Berlin: Cornelsen Verlag.

Pröbstel, Christian, und Andreas Soltau. 2012. „Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren: Die Bedeutung ‚personaler Faktoren’ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule“. In *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde*, hrsg. von Elisabeth Baum und Till-Sebastian, Idel, Heiner, Ulrich, 55-75. Reihe Schule und Gesellschaft Bd. 51. Dordrecht: Springer.

Reiber, Karin, und Bärbel Wesselborg. 2013. „Evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung durch mehrperspektivische Evaluation: Ein methodisch abgesichertes Verfahren zur Verbesserung von Unterrichtsqualität“. In *Evaluation, Metakognition und Assessment*, hrsg. von Andreas Lauterbach, 67 – 75. Norderstedt: Books on Demand.

Reiber, Karin, Winter, Maik H.-J., und Sascha Mosbacher-Strumpf. 2015. Berufseinstieg in die Pflegepädagogik: Eine empirische Analyse von beruflichem Verbleib und Anforderungen. Lage: Jacobs Verlag.

Richter, Dirk, und Pant, Hans A. 2016. „Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I“. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf.

Richter, Dirk, Stanat, Petra, und Hans A. Pant. 2014. „Die Rolle der Lehrkraft für die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern: Einführung in den Thementeil“. *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (2): 181–183.

Schnell, Karl F. 1850. *Die Schuldisciplin: als wissenschaftlich geordnete Kunde.* Berlin: Verlag von Karl Wiegandt. https://books.google.de/books/about/Die_Schuldisciplin.html?id=sEo_AAAAYAAJ&redir_esc=y.

Schwartz, Katja. 2014. „Chancen und Risiken der Lehrerkooperation von Lehrkräften“. https://d-nb.info/1137509724/34.

Smit, Robbert, und Winfried Humpert. 2012. „Zum Einfluss der Teamkultur auf Differenzierung und Schülerlernen in kleinen Schulen“. *Zeitschrift für Bildungsforschung* (2): 209–228.

Soltau, Andreas, Berthe, Sarah, und Malte Mienert. 2012. „Das Autonomie-Paritäts-Muster: Der Lehrer im Spannungsfeld von kollegialer Norm und Entwicklungsanspruch“. In *Kooperation: Aktuelle Forschungsergebnisse zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*, hrsg. von Stephan G. Huber und Frederik Ahlgrimm, 89–102. Münster: Waxmann.

Steinert, Brigitte, Hartig, Johannes, und Eckhard Klieme. 2008. „Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen“. In *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*, hrsg. von DESI-Konsortium, 411–450. Weinheim: Beltz.

Steinert, Brigitte, Klieme, Eckhard, Maag Merki, Katharina, Döbrich, Peter, Halbheer, Ueli, und André Kunz. 2006. „Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse“ *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2): 185–204.

Stöver, Martina. 2010. Die Neukonstruierung der Pflegeausbildung in Deutschland: Eine vergleichende Studie typischer Reformmodelle zu Gemeinsamkeiten und Differenzen sowie deren Nachhaltigkeit. Lage: Jacobs Verlag.

Terhart, Ewald, und Eckhard Klieme. 2006. „Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil“ *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2): 163–166.

Verdi Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft. 2015. „Ausbildungsreport Pflegeberufe 2015“. https://gesundheit-soziales.verdi.de/++file++586e63e0f1b4cd1221c4bdd0/download/Ausbildungsreport_2015.pdf.

Voss, Thamar, Kunter, Mareike, Seiz, Johanna, Hoehne, Verena, und Jürgen Baumert. 2014. „Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität“. *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (2): 184–201.

Werth, Sarah. 2014. „Erfassung und Veränderung der allgemeinen Unterrichtsqualität im Rahmen der Lehrerfortbildungsstudie ‚Lernen mit Plan’“. https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/59036/Erfassung%20und%20Veränderung%20der%20allgemeinen%20Unterrichtsqualität%20im%20Rahmen%20der%20Lehrerfortbildungsstudie%20„Lernen%20mit%20Plan“.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Wesselborg, Bärbel. 2012. „Guter Unterricht an Pflegeschulen: Qualitätsmerkmale in pflegepädagogischen Lernsituationen“. *PADUA* 7 (4): 201–203.

Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages. 2007. „Standards der Ausbildung für Pflegefachkräfte“. https://www.bundestag.de/blob/417250/fc2dae6df5450f6a4599ef008702dbce/wd-9-109-07-pdf-data.pdf.