

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Der Autor/die Autorin ist frei, die in den BzL publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Editorial

Sandra Moroni, Kurt Reusser, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler,
Bruno Leutwyler, Afra Sturm, Markus Weil 145

Schwerpunkt**Klassenlehrperson und Klassenteam**

Andreas Hoffmann-Ocon «Organisiertes Vertrauen»? – Bildungshistorische Erkundungen zu Krisen der Klassenlehrperson in der deutschsprachigen Schweiz, 1950er- bis 1980er-Jahre 147

Erich Lipp Ausbildung zur Klassenlehrperson Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Luzern 161

Christoph Hess Wie werden angehende Oberstufenlehrpersonen in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen auf die herausfordernden Aufgaben einer Klassenlehrperson vorbereitet? 171

Bettina Weller und Luca Preite Die Vermittlung von Kompetenzen einer Klassenlehrperson im Rahmen des Studiengangs «Sekundarstufe I» der Pädagogischen Hochschule FHNW 177

Christine Neresheimer und Christoph Schmid Klassenlehrpersonen im Fokus der Ausbildung zur Primarlehrerin und zum Primarlehrer an der Pädagogischen Hochschule Zürich 185

Irene Guidon, Andrea Arpagaus und Caroline Bühler Die Rolle der Klassenlehrperson in der Ausbildung aktiv erleben. Studienbegleitender Berufseinstieg (SBBE) an der Pädagogischen Hochschule Bern 192

Ramona Martins und Livius Fordschmid Die besondere Ausgangslage gymnasialer Klassenlehrpersonen und eine schweizweit einzigartige Weiterbildungsoption 200

Franziska Vogt, Doris Kunz Heim, Charlotte Baez, Netkey Safi und Bea Zumwald Kooperation in Klassenteams: Qualität und Wirkungen aus der Sicht von Klassenlehrpersonen 213

Yves Cocard und Annette Tettenborn Klassenleitungen als Drehscheiben des inner- und ausserschulischen Zusammenwirkens: Gewachsene Anforderungen an eine zentrale Funktion im Schulsystem 230

Forum

Sabine Leinweber Partnerschulen als Professionalisierungsraum für angehende Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus 254

Julia Košinár Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie 268

Rubriken

Buchbesprechungen

Wettstein, E. (2020). Berufsbildung. Entwicklung des Schweizer Systems (Patrizia Salzmann) 286

Baumberger, J. (2018). Kompetenzorientierter Sportunterricht (André Gogoll) 288

Fromm, M. & Strobel-Eisele, G. (Hrsg.). (2020). Praxisbetreuung im Lehramtsstudium (Andreas Hug) 290

Fraefel, U. (2020). Praktiken professioneller Lehrpersonen. Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht. Ein Arbeitsbuch für angehende und berufstätige Lehrpersonen (Michael Fuchs) 292

Neuerscheinungen 294

Zeitschriftenspiegel 296

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Kooperation in Klassenteams: Qualität und Wirkungen aus der Sicht von Klassenlehrpersonen

Franziska Vogt, Doris Kunz Heim, Charlotte Baez, Netkey Safi und Bea Zumwald

Zusammenfassung Die Perspektive der Klassenlehrperson auf die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Lehrpersonen, die ebenfalls ihre Primarklasse unterrichten (Klassenteam), steht im Fokus dieser Fragebogenstudie. Die befragten 181 Klassenlehrpersonen arbeiten mit bis zu zehn weiteren Beteiligten zusammen (Median = 5). Struktur- und Prozessqualität der Kooperation hängen mit wahrgenommenen Wirkungen (Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler, Wohlbefinden der Lehrperson) zusammen. Eine Clusteranalyse zeigt Unterschiede in der Prozessqualität der Kooperation mit den verschiedenen Klassenteambeteiligten. Es wird diskutiert, wie Kooperation in Klassenteams in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung thematisiert werden kann.

Schlagwörter Kooperation von Lehrpersonen – Klassenteams – wahrgenommene Wirkungen – Ausbildung

Cooperation in class teams – Quality and effects from the perspective of class teachers

Abstract The perspective of primary-school class teachers on the quality of cooperation in class teams – understood as comprising all teachers who teach the same class – is at the centre of this questionnaire study. The 181 participating class teachers reported that they work together with up to ten other persons (median = 5). Input and process quality of cooperation correlate with the perceived outcomes (student participation, teacher well-being). A cluster analysis reveals differences regarding cooperation with different members of the class team. In closing, the article discusses how teacher education could address cooperation in class teams.

Keywords teacher cooperation – class team – perceived effectiveness – teacher education

1 Einleitung

Die Kooperation von Lehrpersonen ist aufgrund ihres Potenzials für die Schul- und Unterrichtsentwicklung ein stark bearbeiteter Forschungsgegenstand. Kooperation von Lehrpersonen, beispielsweise im Rahmen von professionellen Lerngemeinschaften (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace, 2005), steht in positivem Zusammenhang mit Unterrichtsentwicklung (Holtappels, 2020) und dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern (Vescio, Ross & Adams, 2008). Im Fokus der Forschung stand

bisher die Kooperation von Lehrpersonen, welche dieselben Fächer (Hochweber, Steinert & Klieme, 2012) oder an denselben Stufen (Arnold, Bauer & Kunz Heim, 2011) unterrichten. Nur wenige Studien fokussierten hingegen die Kooperationen von Lehrpersonen, die ein und dieselbe Klasse unterrichten (Klassenteams), und wenn, dann meist im Hinblick auf Inklusion. Die Zusammenarbeit von Klassenlehrpersonen mit Lehrpersonen für schulische Heilpädagogik wird seit den 1990er-Jahren in den Blick genommen (z.B. Baumann, Heinrich & Studer, 2012; Haeblerlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz, 1992; Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2013; Maag Merki et al., 2017; Widmer-Wolf, 2014).

Die vorliegende Studie untersucht die Kooperation in Klassenteams. Dies ist erstens relevant, weil die Schülerinnen und Schüler einer Klasse auch auf der Primarstufe von mehreren Lehr- und Fachpersonen unterrichtet und gefördert werden, was mit dem hohen Anteil an Teilpensen (84%) (Bundesamt für Statistik, 2021) und der Einführung der Integration zusammenhängt. Eine Besonderheit der Klassenteams besteht darin, dass deren Mitglieder ein und dieselbe Klasse unterrichten. Sie arbeiten jedoch nicht im Teamteaching, sondern arbeitsteilig, das heisst, sie unterrichten die Klasse oder Teile davon je separat. Die Kooperation findet somit während der unterrichtsfreien Zeit statt (z.B. Besprechungen, E-Mails, Austausch auf Plattformen). Trotz der unterschiedlichen Aufgabenbereiche der Klassenteammitglieder (Unterrichtsfächer, Förderschwerpunkte) haben sie einen gemeinsamen Fokus im Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler. Die Herausforderung in Bezug auf ihre Kooperation besteht somit vor allem darin, ihre Vorgehensweisen diesbezüglich zu koordinieren und zu optimieren.

Die vorliegende Studie orientiert sich am Modell der Kooperationsqualität (Vogt, Kunz Heim & Zumwald, 2016; in Anlehnung an Bensen, Hübner-Schwartz & Mitas, 2013), welches die Komponenten «Strukturqualität» und «Prozessqualität» sowie die Komponente «Wirkungen» (Output-Qualität) unterscheidet. Ziel dieser explorativen Studie ist es, erste Ergebnisse zur Struktur- und zur Prozessqualität der Kooperation in Klassenteams der Primarstufe in zwei Deutschschweizer Kantonen zu gewinnen und zu untersuchen, wie die Klassenlehrpersonen die Wirkungen der Kooperation auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler sowie auf das eigene Wohlbefinden wahrnehmen. Die Ergebnisse werden im Hinblick darauf diskutiert, welcher Stellenwert dem Thema «Kooperation im Klassenteam» in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen eingeräumt werden könnte.

2 Theoretischer Hintergrund

Kooperation im schulischen Kontext wird als «konstruktive Zusammenarbeit mindestens zweier Lehrkräfte zur Erreichung gemeinsamer Ziele» (Kullmann, 2012, S. 72) definiert. Es zeigen sich unterschiedlichen Ausprägungen von Kooperation von Lehrpersonen (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015).

2.1 Strukturqualität der Kooperation

Eine gelungene Kooperation hängt von deren *Strukturqualität* ab. Diese umfasst die Kooperationsbedingungen auf der Ebene der Lehrpersonen sowie die organisationalen Bedingungen, die vor allem durch die Schulleitung gestaltet werden, zum Beispiel schulspezifische Vorgaben für die Kooperation (Vogt et al., 2016). Auf der *Ebene der Organisation* sind zum Beispiel die Grösse und die Zusammensetzung der Teams relevant; entscheidend ist aber auch das Führungsverhalten der Schulleitung (Coban & Atasoy, 2020; Garcia-Martinez, Montenegro-Rueda, Molina-Fernández & Fernández-Batanero, 2021; Goddard, Goddard, Kim & Miller, 2015). Bei der *personal-interaktiven Unterstützung* unterstreicht die Schulleitung die Bedeutung der Kooperation und zeigt entsprechende Wertschätzung. Die *strukturell-systemische Unterstützung* bezieht sich auf schulinterne Rahmenbedingungen wie feste Zeiten für Zusammenarbeit oder Stundenpläne, die eine gute Koordination der Zusammenarbeit erlauben (Harazd & Drossel, 2011). Harazd und Drossel (2011) stellten fest, dass die Kooperationshäufigkeit stärker mit der strukturell-systemischen Unterstützung zusammenhängt als mit der personal-interaktiven Unterstützung.

Auf der *Ebene der Lehrperson* bilden eine positive Einstellung zu Kooperation und Vertrauen Elemente der Strukturqualität (Vogt et al., 2016). Gegenseitiges *Vertrauen* bildet eine Basis für Kooperation (Garcia-Martinez et al., 2021) und hängt mit einer positiven Wahrnehmung der Kooperation zusammen (Baumann et al., 2012). Auf der Ebene der Lehrperson sind weiter personale Faktoren wie die Lebensumstände, das Alter bzw. die *Berufsphase* (Einstieg, mittlere Berufsphase, Abschluss) und die *Erwartungen an die Kooperation* zu nennen (Drossel, Eickelmann, van Ophuysen & Bos, 2019; Keller-Schneider & Albisser, 2013; Keller-Schneider, Hasler, Lauper & Tschopp, 2020; Kullmann, 2013).

2.2 Prozessqualität der Kooperation

Die Komponente der *Prozessqualität* bezieht sich auf verschiedene Formen der Kooperation und deren Intensität (Vogt et al., 2016). Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) berücksichtigten für ihre Unterscheidung den Grad der Interdependenz der beteiligten Akteurinnen und Akteure und beschrieben Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Ko-Konstruktion. Der *Austausch*, der wenig Interdependenz aufweist, beinhaltet das wechselseitige Informieren über relevante Aspekte oder den Austausch von Materialien. Die *arbeitsteilige Kooperation* erfordert eine Absprache hinsichtlich eines gemeinsamen Ziels und die Aufteilung der Arbeitsschritte, die dann individuell erledigt werden. Bei der *Ko-Konstruktion*, die ein hohes Mass an Interdependenz erfordert, entwickeln die Beteiligten Vorgehensweisen und Massnahmen gemeinsam. Empirische Studien weisen darauf hin, dass die Intensität beispielsweise von Austausch und Ko-Konstruktion zusammenhängt (Stebler, Galle, Pauli & Reusser, 2021), dass sich die Prozessqualität jedoch je nach individuellen und kollektiven Ressourcen unterscheidet (Keller-Schneider & Albisser, 2013).

2.3 Wirkungen der Kooperation

Die *Wirkungen* der Lehrpersonenkooperation sind im Hinblick auf die Bereiche der Schulentwicklung, der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen, der Unterrichtsentwicklung und des Wohlbefindens von Lehrpersonen sowie in Bezug auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler untersucht worden (Vangrieken et al., 2015). Für diesen Beitrag interessieren die Wirkungen der Kooperation hinsichtlich des Arbeits- und Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler sowie des Wohlbefindens der Lehrpersonen. Das *Arbeits- und Sozialverhalten* wurde als Indikator für die aktive Lernzeit der Schülerinnen und Schüler erhoben, weil es unabhängig vom Schulfach in positivem Zusammenhang mit dem Lernerfolg steht (Lundervold, Bøe & Lundervold, 2017). In einer Studie von York-Barr, Ghore und Sommerness (2007) berichteten Lehrpersonen als Folge ihrer intensiveren Kooperation, dass Schülerinnen und Schüler weniger unerwünschtes Verhalten zeigen und sich häufiger gegenseitig unterstützen würden. Das *Wohlbefinden* der Lehrpersonen steht in positivem Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008) und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (Klusmann, Richter & Lüdtke, 2016). Vangrieken et al. (2015) zeigten in ihrem systematischen Review, dass Kooperation mit der Arbeitsfreude von Lehrpersonen zusammenhängt. Des Weiteren fühlen sich Lehrpersonen, die offen miteinander kommunizieren, sicherer in Bezug auf die Angemessenheit ihres eigenen Vorgehens im Unterricht (Bonsen & von der Gathen, 2006). Allerdings berichten Lehrpersonen auch, dass eine intensivere Kooperation zeit- aufwendig sei (Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013).

2.4 Forschungsfragen

Für eine empirische Annäherung an die Kooperation im Klassenteam stellt sich die Frage nach den Merkmalen der Struktur- und der Prozessqualität sowie der wahrgenommenen Wirkungen (Output-Qualität) der Zusammenarbeit in Klassenteams aus der Sicht der Klassenlehrpersonen. Die folgenden Teilfragen leiten die explorative Studie:

- *F1*: Wie ist die Ausprägung der Strukturqualität der Kooperation in den Klassenteams?
- *F2*: Wie ist die Ausprägung der Prozessqualität der Kooperation in den Klassenteams?
- *F3*: Wie schätzen die Klassenlehrpersonen die Wirkungen der Kooperation im Klassenteam ein?
- *F4*: Welche Zusammenhänge und Unterschiede bestehen zwischen Aspekten der Strukturqualität, der Prozessqualität und der wahrgenommenen Wirkungen?
- *F5*: Inwiefern unterscheiden sich Klassenlehrpersonen in unterschiedlichen Phasen der Berufstätigkeit hinsichtlich der Ausprägung der Kooperation in den Klassenteams?

3 Methode

Mit Blick auf die Beantwortung der Forschungsfragen wird nachfolgend zunächst geklärt, welche Variablen in die Untersuchung aufgenommen wurden. Danach werden die Stichprobe sowie die Instrumente und die Datenanalyse erläutert.

3.1 Komponenten der Kooperationsqualität im Klassenteam

In Tabelle 1 sind die in die Studie aufgenommenen Komponenten der Kooperation im Klassenteam zusammenfassend dargestellt. Auf der Basis der Forschungsliteratur wird vermutet, dass Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Struktur- und der Prozessqualität der Kooperation und der wahrgenommenen Wirkungen der Kooperation auf das Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler und auf das Wohlbefinden der Lehrpersonen bestehen. Des Weiteren kann vermutet werden, dass Klassenlehrpersonen unterschiedlichen Dienstalters die Kooperationsqualität unterschiedlich wahrnehmen.

Tabelle 1: In die Studie aufgenommene Komponenten der Kooperationsqualität im Klassenteam

Komponenten der Kooperationsqualität im Klassenteam		
Strukturqualität	Prozessqualität	Wahrgenommene Wirkungen (Output-Qualität)
Ebene Schule <ul style="list-style-type: none"> – Anzahl am Klassenteam beteiligter Personen – Kontakthäufigkeit – Strukturell-systemische Unterstützung Ebene Lehrperson <ul style="list-style-type: none"> – Vertrauen 	Ebene Klassenteam <ul style="list-style-type: none"> – Intensität des Austauschs – Intensität der Ko-Konstruktion 	Ebene Klasse <ul style="list-style-type: none"> – Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler Ebene Lehrperson <ul style="list-style-type: none"> – Wohlbefinden der Lehrperson

3.2 Stichprobe

Für die vorliegende Studie wurde eine Online-Befragung mit einer nicht repräsentativen Stichprobe von Klassenlehrpersonen der 4. und 5. Primarklassen in den Kantonen Aargau und St. Gallen durchgeführt. Alle Schulleitenden der beiden Kantone wurden gebeten, den Klassenlehrpersonen der 4. und 5. Klasse die Einladung zur Teilnahme weiterzuleiten. 181 Klassenlehrpersonen nahmen teil. Der Anteil der Frauen in der Stichprobe beträgt 73% und ist damit um 11.5% tiefer als im schweizerischen Mittel (Bundesamt für Statistik, 2021). 47% der befragten Klassenlehrpersonen hatten einen Beschäftigungsgrad von mehr als 26 Lektionen pro Woche, das heisst, sie waren zu einem Pensum zwischen 90 und 100% angestellt. Dies ist deutlich höher als im Vergleich mit allen Schweizer Primarlehrpersonen, bei denen dieser Anteil lediglich 29% beträgt (Bundesamt für Statistik, 2020). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass ausschliesslich Klassenlehrpersonen befragt wurden. Des Weiteren hatten in unserer Stichprobe 25% der Befragten bis zu 5 Jahre Berufserfahrung, 44% der Befragten 6 bis 25 Jahre Berufserfahrung und 32% der Befragten mehr als 25 Jahre Berufserfahrung; dies ist eine Differenzierung, die für Forschungsfrage 5 relevant ist.

3.3 Instrumente

Der Fragebogen für die Klassenlehrpersonen umfasste Einzelitems und Skalen zur Struktur- und zur Prozessqualität und zu den wahrgenommenen Wirkungen sowie zu demografischen Angaben, die im Folgenden ausgeführt werden.

Strukturqualität im Klassenteam: Was die Anzahl der an einem Klassenteam beteiligten Personen betrifft, wurden insgesamt 14 mögliche Kategorien von Klassenteambeteiligten als Antwortvorgaben aufgeführt, wie zum Beispiel die Fachlehrperson für Englisch.¹ Ausserdem konnten weitere Klassenteambeteiligte ergänzt werden. Dies erlaubt eine systematische Erhebung des Merkmals der Teamgrösse (Bonsen et al., 2013). Zu jeder Person, die die Klasse unterrichtet (Klassenteambeteiligte) wurde anschliessend gefragt, wie häufig im Allgemeinen ein Kontakt stattfindet (*Kontakthäufigkeit*: 1 = fast nie/nie; 2 = mehrmals pro Jahr; 3 = 1x pro Monat; 4 = 1x pro Woche; 5 = 2–3x pro Woche; 6 = täglich). Auf der Ebene der Organisation trägt die *strukturell-systemische Unterstützung* zur Strukturqualität bei (Harazd & Drossel, 2011). Für die Erhebung wurden drei Items mit einer dichotomen Antwortvorgabe (1 = trifft zu; 2 = trifft nicht zu) entwickelt. Ein Item lautete beispielsweise wie folgt: «Für die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen meiner Klasse sind feste Zeitgefässe während der Unterrichtswoche im Stundenplan vorgesehen.» In Bezug auf die Strukturqualität der Kooperation auf der Ebene der Lehrperson wurden in Anlehnung an Baumann et al. (2012) drei Items zur Dimension des *Vertrauens* formuliert (z.B. «Ich vertraue darauf, dass er/sie mich auch dann respektiert, wenn ich über eigene Schwierigkeiten mit der Disziplin in der Klasse spreche»). Das vierstufige Antwortformat reichte von 1 = «trifft überhaupt nicht zu» bis 4 = «trifft sehr zu». Cronbachs Alpha beträgt $\alpha = .88$.

Prozessqualität der Kooperation: Zur Erfassung der Prozessqualität wurden zwei Skalen mit je zwei Items für *Austausch* und *Ko-Konstruktion* des Instruments von Gräsel et al. (2006) zur Erfassung der Prozessqualität für die Themenbereiche des Sozial- und Arbeitsverhaltens der Schülerinnen und Schüler adaptiert, zum Beispiel «Informationen über einzelne Schülerinnen und Schüler austauschen» und «Gemeinsam Massnahmen entwickeln, um das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler zu verbessern». Bezüglich beider Skalen wurden die Klassenlehrpersonen gebeten, für diejenigen am Klassenteam beteiligten Personen, bei denen sie die Kontakthäufigkeit zu Beginn des Fragebogens mit «einmal pro Monat» oder «häufiger» eingeschätzt hatten, anzugeben, wie häufig sie mit ihnen einen solchen Austausch führen bzw. in Ko-Konstruktion zusammenarbeiten. Austausch und Ko-Konstruktion wurden mit einem sechsstufigen Antwortformat erhoben (1 = fast nie/nie; 2 = mehrmals pro Jahr; 3 = 1x pro Monat; 4 = 1x pro Woche; 5 = 2–3x pro Woche; 6 = täglich). Für die Bestimmung der Reliabilität wurde bei beiden Skalen der Spearman-Brown-Koeffizient berechnet, da dieser im Falle von Skalen mit zwei Items empfohlen wird (Eisinga, te Grotenhuis & Pelzer,

¹ Fach(lehr)personen für Deutsch als Zweitsprache und Logopädie wurden nicht in die Studie aufgenommen, weil ihr Fokus nicht in erster Linie auf dem Arbeits- und Sozialverhalten der Kinder liegt, sondern im sprachlichen Bereich.

2013). Die Spearman-Brown-Koeffizienten betragen .86 für «Austausch» und .89 für «Ko-Konstruktion».

Wahrgenommene Wirkungen der Kooperation: Für die Wirkungsdimension des *Arbeits- und Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler* wurden drei Items entwickelt (z.B. «Wie wirkt sich die Qualität der aktuellen Zusammenarbeit alles in allem auf das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler aus?»), für die Dimension des *Wohlbefindens der Klassenlehrperson* vier Items (z.B. «Wie wirkt sich die Qualität der aktuellen Zusammenarbeit alles in allem auf Ihre Freude am Unterrichten aus?»). Für die Wirkungsdimensionen wurde ein fünfstufiges Antwortformat mit zwei Polen (1 = sehr negativ; 2 = eher negativ; 3 = weder noch; 4 = eher positiv; 5 = sehr positiv) eingesetzt. Die Reliabilitäten sind mit $\alpha = .86$ bzw. $\alpha = .85$ sehr gut. Mit einem Einzelitem wurde zudem nach der Auswirkung der Qualität der aktuellen Zusammenarbeit im Klassenteam auf die zeitliche Belastung für die Klassenlehrperson gefragt.

Abschliessend wurde in einer offenen Frage nach allfälligen *Verbesserungswünschen zur Zusammenarbeit* gefragt. Die offenen Antworten wurden mittels inhaltlich strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuchartz, 2019).

3.4 Datenanalyse

Für die *Datenanalyse* wurden mittels der Statistik-Software SPSS 22 zunächst deskriptive Auswertungen (Häufigkeit- und Mittelwertberechnungen) für die Forschungsfragen F1, F2, und F3 durchgeführt. Danach wurden Unterschiede und Zusammenhänge mit einem Alphalevel von .05 geprüft. Die verwendeten Ratingskalen wurden in der Auswertung nicht als ordinalskaliert, sondern als intervallskaliert interpretiert; die von Urban und Mayerl (2011) genannten Kriterien für diese gängige Praxis sind erfüllt. Auswertungen zu Unterschieden wurden mit non-parametrischen Verfahren vorgenommen. Bezüglich F5 wurden die Fragebogendaten auf Unterschiede zwischen drei Gruppen der Berufsphase (bis 5 Dienstjahre, 6–25 Dienstjahre, über 25 Dienstjahre) getestet.

Die statistischen Analysen wurden an zwei unterschiedlich strukturierten Sets derselben Daten durchgeführt. Immer wenn es sich um Analysen handelte, welche sich auf die befragte Klassenlehrperson bzw. auf ihr Klassenteam als Ganzes bezogen, wurde die befragte Klassenlehrperson als eine Analyseeinheit betrachtet und somit mit N von 181 gerechnet. Für die Analysen, in welchen es um die von der Klassenlehrperson beschriebenen Klassenteambeteiligten (Variable «Kontakthäufigkeit», Skalen «Austausch», «Ko-Konstruktion» und «Vertrauen») ging, wurde das Datenset umstrukturiert, sodass jeweils ein beschriebenes Klassenteammitglied, mit welchem die befragte Klassenlehrperson mindestens einmal im Monat kooperierte, als Analyseeinheit verwendet wurde. Daher wurde hier mit N von 663 gerechnet. Einschränkend muss festgehalten werden, dass mit diesem Vorgehen die Abhängigkeiten in der Datenstruktur nicht berücksichtigt wurden. Konkret wurde vernachlässigt, welche Einschätzungen

zum gleichen Klassenteam gehörten bzw. welche Einschätzungen von derselben Klassenlehrperson gemacht worden waren. Auf statistische Auswertungen mit Messwiederholungen musste verzichtet werden, da die Klassenteams sehr unterschiedlich zusammengesetzt waren. Dies würde in einer zu hohen Anzahl fehlender Fälle resultieren. Auch auf Mehrebenenanalysen musste verzichtet werden, da diese bei kleinen Gruppengrößen (hier Anzahl Lehrpersonen in einem Klassenteam) trotz einer eigentlich hohen Anzahl Gruppen (hier Anzahl Klassenteams bzw. Klassenlehrpersonen) zu Verzerrungen in den Resultaten führen können (Theall et al., 2011).

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden entsprechend den Forschungsfragen dargestellt. Auf die Ergebnisse zur Strukturqualität folgen die Ergebnisse zur Prozessqualität, zu den Zusammenhängen mit den wahrgenommenen Wirkungen sowie zu den Verbesserungswünschen. Abschliessend werden die Analysen in Bezug auf die Berufsphase berichtet.

4.1 Ausprägung der Strukturqualität der Kooperation in Klassenteams

Die Resultate zur *Strukturqualität* beziehen sich auf Forschungsfrage 1. Was die *Grösse der Klassenteams* betrifft, so arbeiten Klassenlehrpersonen mit einer Anzahl von null bis zu zehn weiteren beteiligten Lehrpersonen im Klassenteam zusammen (vgl. Abbildung 1). Gut zwei Drittel der Klassenteams bestehen aus der Klassenlehrperson und vier, fünf oder sechs weiteren Kolleginnen und Kollegen. 19% der Klassenteams weisen zusätzlich zur Klassenlehrperson sieben oder mehr weitere Teambeteiligte auf und

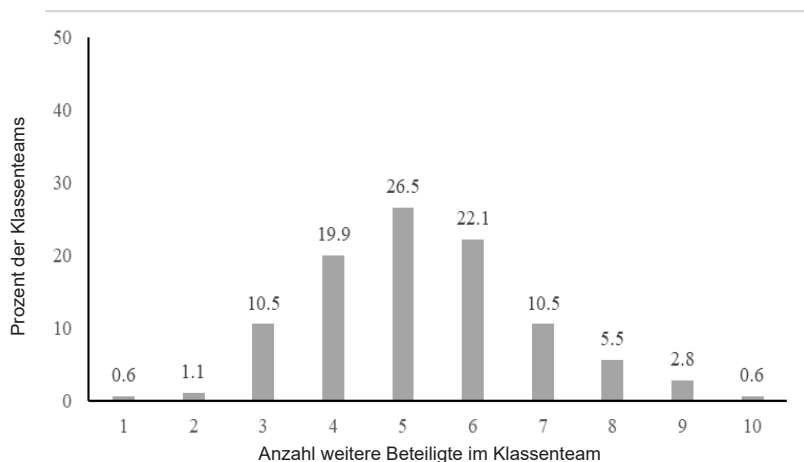


Abbildung 1: Anzahl Teambeteiligter neben der Klassenlehrperson pro Klassenteam in Prozent ($N = 181$).

rund 12% der Teams verfügen neben der Klassenlehrperson über null bis drei und somit vergleichsweise wenige zusätzliche Beteiligte. Der Median liegt bei fünf Beteiligten zusätzlich zur Klassenlehrperson. In weiteren Untersuchungsschritten wird zwischen kleinen und grossen Klassenteams, gebildet mit Mediansplit, unterschieden (Median = 5, $M = 5.27$, $SD = 1.57$).

Die befragten Klassenlehrpersonen gaben für jede am Team beteiligte Person an, wie häufig sie mit der entsprechenden Person in Kontakt stehen. In Tabelle 2 werden mögliche am Klassenteam beteiligte Personen und deren Funktionen aufgeführt, wobei die Zusammensetzung der Teams je nach Klassenteam wie erwähnt stark variiert. Beachtet werden muss, dass einige der genannten Funktionen auch von der Klassenlehrperson selbst ausgeübt werden, zum Beispiel wenn sie die Klasse auch in Französisch unterrichtet, oder dass zum Beispiel die Jobsharing-Partnerin oder der Jobsharing-Partner Schwimmen unterrichtet. In der mittleren Spalte von Tabelle 2 ist der Anteil der Klassenteams angegeben, bei denen die genannte Funktion von jemand anderem als der Klassenlehrperson ausgeübt wird. Die rechte Spalte enthält den Median der *Kontakthäufigkeit* zwischen der Klassenlehrperson und den entsprechenden Klassenteambeteiligten (Lesebeispiel: in 66% [121 von total 181] der Klassenteams wird die Funktion der Lehrperson für Englisch nicht von der Klassenlehrperson ausgeübt; mit der Englischlehrperson steht die Klassenlehrperson im Median einmal pro Woche in Kontakt).

Tabelle 2: Kontakthäufigkeit zwischen Klassenlehrperson und den am Klassenteam beteiligten Lehrpersonen (Median; Einschätzungen von 181 Klassenlehrpersonen)

Klassenteambeteiligte/Funktion	Prozentualer Anteil von Klassenteams, in denen die Klassenlehrperson diese Funktion <i>nicht</i> ausübt	Kontakthäufigkeit (Median)
Heilpädagogin/Heilpädagoge	75%	5 = zwei- bis dreimal pro Woche
Jobsharing-Partnerin/ Jobsharing-Partner	46%	
Klassenassistentz	15%	
Fachlehrperson Englisch	66%	4 = einmal pro Woche
Fachlehrperson textiles Werken	97%	3 = einmal pro Monat
Schulsozialarbeit	47%	
Fachlehrperson technisches Werken	28%	
Fachlehrperson Begabungsförderung	25%	
Fachlehrperson Französisch	17%	
Fachlehrperson Sport	15%	
Fachlehrperson Schwimmen	32%	2 = mehrmals pro Jahr
Fachlehrperson Religion	62%	1 = fast nie/nie

Die befragten Klassenlehrpersonen vertrauen generell allen Klassenteambeteiligten sehr stark (Median: 4 = trifft sehr zu). Spearman-Korrelationen zu den Einschätzungen der Teambeteiligten zeigen schwache signifikante Zusammenhänge zwischen der Kontakthäufigkeit und dem *Vertrauen* ($Rho = .158, p < .001, N = 663$). Hingegen unterscheidet sich das Vertrauen in kleinen (≤ 5 Beteiligte) und grossen (> 5 Beteiligte) Klassenteams nicht (Mann-Whitney-U-Test, n.s.).

Als weitere Merkmale der Strukturqualität der Kooperation in den Klassenteams wurden wie in Abschnitt 3.3 dargelegt die organisationalen Bedingungen (*strukturell-systemische Unterstützung*) der Kooperation erhoben. Die Häufigkeitsanalyse der Verteilung dieser Bedingungen ($N = 181$) ergab, dass 33% der befragten Klassenlehrpersonen angegeben hatten, dass feste Zeitgefässe an ihrer Schule weder während der Unterrichtswochen noch an einzelnen Tagen während der Schulferien bestünden und es vonseiten der Schulleitung auch keine klaren Vorgaben für die Kooperation gebe (Gruppe A: keine organisationalen Vorgaben). Bei 35% trifft eine dieser Bedingungen zu (Gruppe B: wenige organisationale Vorgaben) und bei 32% treffen zwei oder alle drei dieser Bedingungen zu (Gruppe C: viele organisationale Vorgaben). Es gibt keinen signifikanten Unterschied in den organisationalen Bedingungen zwischen kleinen (≤ 5 Beteiligte) und grossen (> 5 Beteiligte) Klassenteams (Mann-Whitney-U-Test, n.s.).

4.2 Ausprägung der Prozessqualität der Kooperation in Klassenteams

Für die Erfassung der *Prozessqualität* (Forschungsfrage 2) wurden die beiden in Abschnitt 3.3 beschriebenen Variablen «Austausch» und «Ko-Konstruktion» (nach Gräsel et al., 2006) mit Fokus das Sozial- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler für alle Teambeteiligten, mit denen die Klassenlehrperson einmal pro Monat oder häufiger kooperiert, separat erhoben. Die befragten Klassenlehrpersonen nahmen total 663 Einschätzungen vor. Insgesamt findet signifikant häufiger Austausch (Median = 3.5) als Ko-Konstruktion (Median = 3) statt (asymptotischer Wilcoxon-Test $Z = -17.03, p < .001$). Über alle Klassenteambeteiligten hinweg findet sich zudem ein starker positiver Zusammenhang zwischen der Kontakthäufigkeit und der Häufigkeit des Austauschs (Spearman's $Rho = .678, p < .001$) bzw. der Häufigkeit der Ko-Konstruktion (Spearman's $Rho = .531, p < .001$).

Mittels einer hierarchischen Clusteranalyse wurde anschliessend untersucht, ob Teammitglieder mit gewissen Funktionen ein ähnliches Kooperationsprofil in Bezug auf Austausch und Ko-Konstruktion aufweisen wie die Klassenlehrperson. Die hierarchische Clusteranalyse (vgl. Abbildung 2) der Klassenteambeteiligten im Hinblick auf Austausch und Kooperation ergab drei Cluster. Hohe Werte für Austausch und Ko-Konstruktion wurden mit Jobsharing-Partnerin oder Jobsharing-Partner, Klassenassistentin, Heilpädagogin oder Heilpädagoge und – zu einem etwas geringeren Grad – mit der Fachlehrperson für Französisch berichtet (Cluster 1). Im zweiten Cluster mit einer mittleren Häufigkeit von Austausch und Ko-Konstruktion mit der Klassenlehrperson befinden sich Fachlehrpersonen für Englisch, Begabungsförderung, textiles und

technisches Gestalten und Sport sowie die Schulsozialarbeit. Zum dritten Cluster mit sehr wenig Austausch und Ko-Konstruktion mit der Klassenlehrperson gehören die Fachlehrpersonen für Schwimmen und Religion.

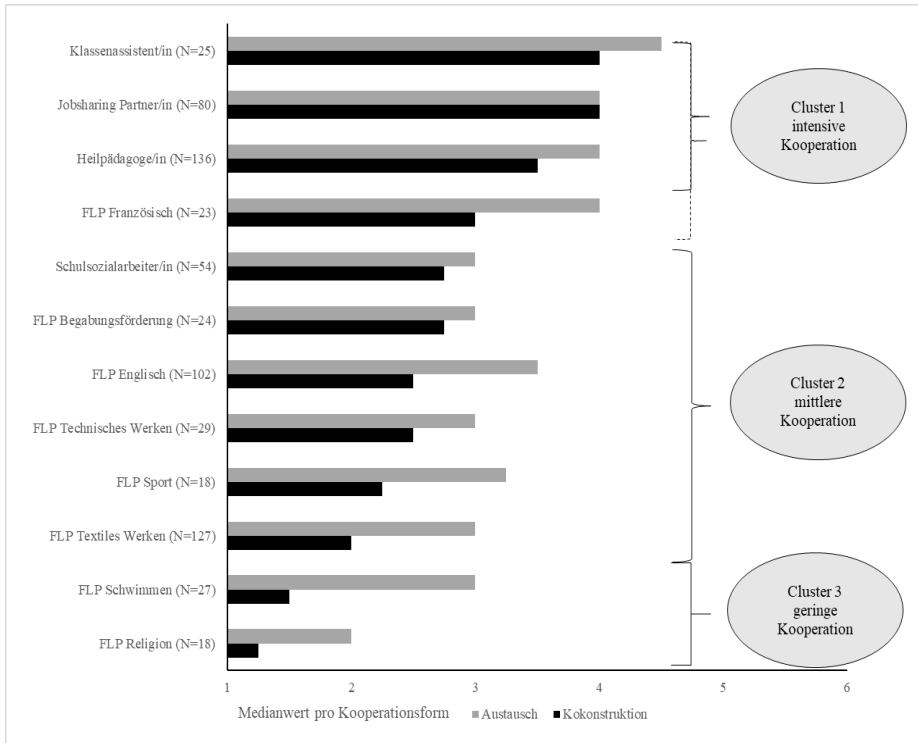


Abbildung 2: Clusterzugehörigkeit nach Funktion: Median von Austausch und Ko-Konstruktion mit den Klassenteambeteiligten (Aussagen der Klassenlehrpersonen zu N = 663 Teambeteiligten; 1 = fast nie/nie, 2 = mehrmals pro Jahr, 3 = 1x pro Monat, 4 = 1x pro Woche, 5 = 2–3x pro Woche, 6 = täglich; FLP = Fachlehrperson).

4.3 Ausprägung der Wirkung der Kooperation sowie Unterschiede und Zusammenhänge mit Aspekten der Struktur- und der Prozessqualität

Im Folgenden wird berichtet, wie sich die untersuchten Kooperationsaspekte aus der Sichtweise der Klassenlehrpersonen auswirken ($N = 181$) (Forschungsfrage 3). Die wahrgenommene Wirkung der Kooperation auf das *Arbeits- und Sozialverhalten* der Schülerinnen und Schüler wurde von den Klassenlehrpersonen jeweils mit Median = 4 als «eher positiv» eingeschätzt. Die Wirkung auf das eigene *Wohlbefinden* schätzten die Klassenlehrpersonen ebenfalls mit Median = 4 und somit als «eher positiv» ein. Zur zeitlichen Belastung ergab sich ein Median von 3 = «weder noch».

Es zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung von Aspekten der Strukturqualität: Größere Klassenteams (Mediansplit Klassenteambeteiligte ≤ 5 bzw. > 5) kooperieren häufiger in der Form der Ko-Konstruktion als kleinere Klassenteams (Median_{grosse Teams} = 2.95, Median_{kleine Teams} = 2.48; Mann-Whitney-U-Test, $p = .013$). In Schulen, in denen als strukturell-systemische Unterstützung Zeitfenster oder Vorgaben zur Kooperation bestehen, wurde die Wirkung der Kooperation auf das Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler positiver bewertet (Median $M_{\text{Gruppe A}} = 3.66$, $M_{\text{Gruppe B}} = 3.66$, $M_{\text{Gruppe C}} = 4$; Mann-Whitney-U-Test, $p = .007$).

Was die Zusammenhänge der Ausprägungen der Struktur- und der Prozessqualität mit den wahrgenommenen Wirkungen der Kooperation im Klassenteam betrifft (Forschungsfrage 4), korreliert das Vertrauen positiv mit der wahrgenommenen Wirkung auf das Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler (Spearman's Rho = .222, $p < .001$, $N = 663$). Des Weiteren zeigt sich ein schwacher, jedoch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Ko-Konstruktion und der wahrgenommenen Wirkung bezüglich des Arbeits- und Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler (Spearman's Rho = .148, $p < .001$, $N = 663$).

Die Auswertung der offenen Frage nach *Verbesserungswünschen* zur Kooperation im Klassenteam umfasste Bemerkungen von 64 Klassenlehrpersonen. 57 (31%) äusseren Wünsche, sieben bekräftigten, dass sie die Kooperation im Klassenteam schätzen würden. Am häufigsten wurden Wünsche in Bezug auf bessere Rahmenbedingungen formuliert (35 Aussagen, 63%). Diese umfassten beispielsweise «mehr Zeitgefässe», «kleineres Pflichtpensum» oder «möglichst wenige Lehrpersonen in einer Klasse». 19% der Aussagen bezogen sich auf die Zusammenarbeit mit einer bestimmten Person, 16% wünschten sich eine stärkere Zusammenarbeit im Team, zum Beispiel «Dass man im Schulhaus eine Vision mitträgt» oder «Weg vom Einzelkampf zum Team(geist)».

4.4 Unterschiede bezüglich der Berufsphase der befragten Klassenlehrpersonen

Die Ergebnisse zur Struktur- und zur Prozessqualität sowie zu den wahrgenommenen Wirkungen wurden auf Unterschiede hinsichtlich der Berufsphase untersucht (Forschungsfrage 5). Es zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den

Gruppen der Berufseinsteigenden (bis 5 Dienstjahre), der erfahrenen Lehrpersonen (6–25 Dienstjahre) und der sehr erfahrenen Lehrpersonen (über 25 Dienstjahre). Ein Unterschied ergab sich jedoch bei den Antworten auf die offene Frage nach Veränderungswünschen im Hinblick auf die Kooperation in den Klassenteams. In der Gruppe der Berufseinsteigenden wurde diesbezüglich eine positivere Stimmung im Team gewünscht. Lehrpersonen mit mehr Berufserfahrung kritisierten hingegen eher die schlechten finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen der Klassenlehrpersonen.

5 Diskussion

Ziel der explorativen Studie war es, die Ausprägung der Struktur- und der Prozessqualität der Kooperation in Klassenteams aus der Sicht der befragten Klassenlehrpersonen zu beschreiben und die wahrgenommene Wirkung der Kooperation auf das Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler sowie auf das Wohlbefinden der Lehrpersonen zu untersuchen.

Zur Ausprägung der *Strukturqualität* (F1) wurde festgestellt, dass die *Grösse* des Klassenteams stark variiert. Klassenlehrpersonen arbeiten im Unterricht mit ein bis zehn weiteren Lehrpersonen zusammen. Zwei Drittel (68%) der befragten Klassenlehrpersonen arbeiten in Klassenteams mit vier bis sechs weiteren Beteiligten zusammen und stehen mit diesen durchschnittlich zwischen einmal monatlich und einmal wöchentlich in Kontakt. Gute *organisatorische Voraussetzungen* für eine gelingende Kooperation sind noch längst nicht an allen Schulen vorhanden. Nur bei knapp 30% der Klassenteams gibt es klare Vorgaben vonseiten der Schulleitung und verbindliche Kooperationsgefässe. Dies bedeutet vermutlich, dass die Klassenlehrpersonen an vielen Schulen ihre zahlreichen Kooperationen mit den Klassenteambeteiligten je separat planen und durchführen müssen.

Bezüglich der Ausprägung der *Prozessqualität* (F2) kooperieren die Klassenlehrpersonen am häufigsten, im Median einmal pro Woche, mit der Klassenassistentin, der Job-sharing-Lehrperson und der Lehrperson für schulische Heilpädagogik, am seltensten mit den Fachlehrpersonen für Schwimmen und Religion. In Übereinstimmung mit der bestehenden Forschungsliteratur wird häufiger in der Form des *Austauschs* zusammengearbeitet als in der Form der *Ko-Konstruktion* (Gräsel et al., 2006). Ko-konstruktive Zusammenarbeit ist für die Entwicklung eines personalisierten Unterrichts, der die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, wesentlich (Stebler et al., 2021). Beide Formen der Prozessqualität, Austausch und Ko-Konstruktion, korrelieren sehr hoch.

Die Klassenlehrpersonen schätzten die *Wirkung der Kooperation* auf das *Arbeits- und Sozialverhalten* der Schülerinnen und Schüler wie auch auf das eigene *Wohlbefinden* als «eher positiv» ein (F3). In Bezug auf die Zusammenhänge von Variablen

der Struktur- und der Prozessqualität mit der wahrgenommenen Wirkung (F4) auf das Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler wurde die Wirkung in Teams mit einer besseren Strukturqualität (viele Vorgaben zur Zusammenarbeit in der Schule) höher eingeschätzt als in Teams mit wenigen oder keinen Vorgaben. In Übereinstimmung mit diesem Befund messen auch Vangrieken et al. (2015) geeigneten schulinternen Kooperationsstrukturen eine hohe Bedeutung für gelingende Kooperation bei. Schliesslich zeigten sich schwache, jedoch signifikante Zusammenhänge zwischen Vertrauen und wahrgenommener Wirkung wie auch zwischen Ko-Konstruktion und wahrgenommener Wirkung. In Teams mit einem höheren Ausmass an Vertrauen und einem höheren Anteil an Ko-Konstruktion schätzten die Klassenlehrpersonen die Wirkung der Kooperation auf das Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler höher ein. In der Literatur werden zwei weitere Faktoren für gelingende Kooperation genannt, die besonders relevant für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sind. Es handelt sich um Kooperationstraining sowie gute Teamleitungen (Garcia-Martinez et al., 2021). Diese Aspekte könnten in weiterführenden Studien berücksichtigt werden.

Hinsichtlich der *Berufserfahrung der Klassenlehrpersonen* (F5) wurde deutlich, dass nur bei den Antworten auf die offene Frage nach Veränderungswünschen Hinweise auf Unterschiede bestanden. Klassenlehrpersonen mit weniger Erfahrung wünschten sich häufiger eine bessere Stimmung im Team, während sich jene mit mehr Erfahrung eher bessere zeitliche und finanzielle Rahmenbedingungen wünschten.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung lässt sich aus den Ergebnissen der Schluss ziehen, dass sie auf sehr unterschiedliche Kooperationsformen und Kooperationskonstellationen hin ausbilden muss. Es könnte deshalb sinnvoll sein, wenn angehende Lehrpersonen neben dem Unterricht in ihren Klassen in verschiedenen grossen Schulen vermehrt auch aktiv berufspraktische Erfahrungen in Teams sammeln, die Rollen der Klassenlehrpersonen und die Kooperation beobachten (z.B. durch Shadowing) und ihre Erfahrungen und Beobachtungen anschliessend reflektieren könnten. Ferner sind auch bei der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen die besonderen Anforderungen an die Funktion der Klassenlehrperson zu berücksichtigen, damit sich Klassenlehrpersonen Kompetenzen für die Aufgabe der Teamleitung aneignen können. Nicht zuletzt muss gelingende Kooperation von Klassenteams auch während der Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden thematisiert werden, da diesen in Bezug auf Vorgaben für die Kooperation und die Bereitstellung von geeigneten Strukturen, insbesondere von Zeitgefässen, eine zentrale Bedeutung zukommt.

Die Aussagekraft der Ergebnisse dieser Studie ist aus drei Gründen eingeschränkt. Es handelt sich erstens nicht um eine repräsentative Erhebung. Zweitens konnte die hierarchische Struktur der Daten nicht berücksichtigt werden und drittens beruhen die Ergebnisse auf Selbstaussagen der Befragten. Weiterführende Studien müssen deshalb mit repräsentativen Stichproben arbeiten, die Perspektive der verschiedenen Funktionen der Klassenteambeteiligten berücksichtigen und die Aussagen über die Wirkung

der Kooperation auf Daten aus Beobachtungen oder aus Befragungen der Schülerinnen und Schüler abstützen und dabei die hierarchische Struktur stärker abbilden. Des Weiteren sind Untersuchungen nötig, welche die Art der Zusammenhänge zwischen der Kooperation zur Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler, der Kooperation zu Belangen der ganzen Klasse sowie der Bedeutung der didaktischen Settings explorieren, beispielsweise in einer ethnografischen Beobachtung. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung geben die vorliegenden Ergebnisse dennoch Hinweise für die Aus- und Weiterbildung in Bezug auf die Kooperation und die Rolle der Klassenlehrpersonen.

Literatur

- Arnold, C., Bauer, F. & Kunz Heim, D.** (2011). *Arbeiten in Unterrichtsteams – Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine quantitativ-qualitative Untersuchung. Hauptbericht*. Windisch: PH FHNW.
- Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M.** (2012). *Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (IF) und Aspekte guten Unterrichts*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M.** (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol.
- Bonsen, M., Hübner-Schwartz, C. & Mitas, O.** (2013). Teamqualität in der Schule – Lehrerkoope-
ration als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation an Schulen* (S. 104–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. & von der Gathen, J.** (2006). Fünf Säulen des professionellen Lernens. Das Konzept der professionellen Lerngemeinschaft in der Schulpraxis. *Journal für Schulentwicklung*, 10 (3), 23–18.
- Bundesamt für Statistik.** (2020). *Lehrkräfte und Hochschulpersonal nach Beschäftigungsgrad und Bildungsstufe*. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen.assetdetail.14920305.html> (07.04.2022).
- Bundesamt für Statistik.** (2021). *Schulpersonal 2019/20: Obligatorische Schule, Sekundarstufe II, Tertiärstufe – höhere Fachschulen*. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen/obligatorische-schule-sekundarstufe-II-tertiaerstufoehere-fachschulen.html> (07.04.2022).
- Coban, Ö. & Atasoy, R.** (2020). Relationship between distributed leadership, teacher collaboration and organizational innovativeness. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9 (4), 903–911.
- Drossel, K., Eickelmann, B., van Ophuysen, S. & Bos, W.** (2019). Why teachers cooperate: An expectancy-value model of teacher cooperation. *European Journal of Psychology of Education*, 34 (1), 187–208.
- Eisinga, R., te Grotenhuis, M. & Pelzer, B.** (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health*, 58 (4), 637–642.
- Garcia-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E. & Fernández-Batanero, J. M.** (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement*, 32 (4), 631–649.
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S. & Miller, R.** (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121 (4), 501–530.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C.** (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Haeblerlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E.** (1992). *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern: Haupt.

- Harazd, B. & Drossel, K.** (2011). Formen der Lehrerkooperation und ihre schulischen Bedingungen. Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. *Empirische Pädagogik*, 25 (2), 145–160.
- Hochweber, J., Steinert, B. & Klieme, E.** (2012). Lehrerkooperation, Unterrichtsqualität und Lernergebnisse im Fach Englisch. *Unterrichtswissenschaft*, 40 (4), 351–370.
- Holtappels, H. G.** (2020). Professionelle Lerngemeinschaften – Systematisierung und Forschungsbefunde zu Merkmalen und Wirkungen von Teamhandeln. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 64–83). Weinheim: Beltz Juventa.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S.** (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 33–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M., Hasler, S., Lauper, D. & Tschopp, M.** (2020). Professionalisierung in unterschiedlichen Berufsphasen. Weiterbildungsangebote in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (4), 86–93.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J.** (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction. The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 702–715.
- Klusmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O.** (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108 (8), 1193–1203.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C.** (2013). Kooperation im Kontext der integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. In M. Schüpbach, A. Slokar & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (S. 51–66). Bern: Huber.
- Kuckartz, U.** (2019). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kullmann, H.** (2012). Erwünschte Charakteristika von Partner/-innen für Lehrerkooperation. Eine empirische Analyse anhand der Selbstbestimmungstheorie der Motivation. In E. Baum, T. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 77–89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kullmann, H.** (2013). Der Zusammenhang von Lehrerkooperation und Schulleistung – Zentrale Befunde und Perspektiven für die Forschung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen* (S. 123–137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lundervold, A., Bøe, T. & Lundervold, A.** (2017). Inattention in primary school is not good for your future school achievement—A pattern classification study. *PLoS ONE*, 12 (11), e0188310, 1–15.
- Maag Merki, K., Moser Opitz, E., Pfaffhauser, R., Stöckli, M., Bühlmann, F., Kunz, B. & Garrote, A.** (2017) *Evaluation des Schulversuchs Fokus Starke Lernbeziehungen (FSL)*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B.** (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Stebler, R., Galle, M., Pauli, C. & Reusser, K.** (2021) «Ohne Zusammenarbeit würde das gar nicht gehen» – Kokonstruktive Lehrpersonen-Kooperation bei der Unterrichtsentwicklung zu personalisiertem Lernen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (2), 343–361.
- Theall, K. P., Scribner, R., Broyles, S., Yu, Q., Chotalia, J., Simonsen, N., Schonlau, M. & Carlin, B. P.** (2011). Impact of small group size on neighbourhood influences in multilevel models. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 65 (8), 688–695.
- Urban, D. & Mayerl, J.** (2011). *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung*. Wiesbaden: Springer.

- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E.** (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A.** (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80–91.
- Vogt, F., Kunz Heim, D. & Zumwald, B.** (2016). Kooperationsqualität: Struktur- und Prozessqualität, Wirkungen, Desiderate. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 15–32). Münster: Waxmann.
- Widmer-Wolf, P.** (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Förderungssituationen im Schulalltag etablieren*. Opladen: Budrich.
- York-Barr, J., Ghere, G. & Sommers, J.** (2007). Collaborative teaching to increase ELL student learning: A three-year urban elementary case study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12 (3), 301–335.

Autorinnen

Franziska Vogt, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, franziska.vogt@phsg.ch

Doris Kunz Heim, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, doris.kunz@fhnw.ch

Charlotte Baez, M.Sc., Pädagogische Hochschule St. Gallen, charlotte.baez@phsg.ch

Netkey Safi, lic. phil., Pädagogische Hochschule Bern, netkey.safi@phbern.ch

Bea Zumwald, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, bea.zumwald@phsg.ch