

Tillmann, Katja

Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument

Fischer, Natalie [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Rauschenbach, Thomas [Hrsg.]; Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]: *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2011, S. 139-161. - (Studien zur ganztägigen Bildung)



Quellenangabe/ Reference:

Tillmann, Katja: Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument - In: Fischer, Natalie [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Rauschenbach, Thomas [Hrsg.]; Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]: *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2011, S. 139-161 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191931 - DOI: 10.25656/01:19193

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-191931>

<https://doi.org/10.25656/01:19193>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)

Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde
der Studie zur Entwicklung
von Ganztagschulen (StEG)



JUVENTIA

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)
Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Studien zur ganztägigen Bildung

Herausgegeben von Heinz Günter Holtappels (Universität
Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung),
Eckhard Klieme (Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung)
und Thomas Rauschenbach (Deutsches Jugendinstitut)

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)

Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung
von Ganztagschulen (StEG)

Beltz Juventa · Weinheim und Basel 2011



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.

Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmertums, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2011 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, 63654 Büdingen

Umschlagabbildung: Ernst Herb, Kassel

Druck nach Typoskript

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-2156-1

Inhalt

Ivo Züchner, Natalie Fischer

- 1 Ganztagsschulentwicklung und Ganztagsschulforschung
Eine Einleitung 9

*Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Ludwig Stecher,
Ivo Züchner*

- 2 Theoretisch-konzeptionelle Bezüge –
ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagsschulen 18

*Peter Furthmüller, Dagmar Neumann, Holger Quellenberg,
Christine Steiner, Ivo Züchner*

- 3 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen
Beschreibung des Designs und Entwicklung der Stichprobe 30

Christine Steiner

- 4 Teilnahme am Ganztagsbetrieb
Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte 57

*Wolfram Rollett, Karin Lossen, Stephan Jarsinski, Nadine
Lüpschen, Heinz Günter Holtappels*

- 5 Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagsschulen
Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen 76

Heinz Günter Holtappels, Stephan Jarsinski, Wolfram Rollett

- 6 Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagsschulen
Entwicklung von Schülerteilnahmekquoten auf Schulebene 97

Lea Spillebeen, Heinz Günter Holtappels, Wolfram Rollett

- 7 Schulentwicklungsprozesse an Ganztagsschulen
Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt 120

Katja Tillmann

- 8 Innerschulische Kooperation und Schulprogramm
Zur Bedeutung des Schulprogramms als
Schulentwicklungsinstrument 139

Felix Brümmer, Wolfram Rollett, Natalie Fischer

- 9 Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht
Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen 162

<i>Christine Steiner</i>	
10	Ganztagesteilnahme und Klassenwiederholung 187
<i>Hans Peter Kuhn, Natalie Fischer</i>	
11	Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagesschule Einflüsse der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität 207
<i>Natalie Fischer, Felix Brümmer, Hans Peter Kuhn</i>	
12	Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagesschule Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten 227
<i>Natalie Fischer, Hans Peter Kuhn, Ivo Züchner</i>	
13	Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagesschule Wirkungen der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität 246
<i>Ivo Züchner, Bettina Arnoldt</i>	
14	Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten Teilhabe und Wechselwirkungen 267
<i>Ivo Züchner</i>	
15	Ganztagesschulen und Familienleben Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs 291
<i>Bettina Arnoldt</i>	
16	Kooperation zwischen Ganztagesschule und außerschulischen Partnern Entwicklung der Rahmenbedingungen 312
<i>Ivo Züchner, Felix Brümmer, Wolfram Rollett</i>	
17	Analysestrategien und Auswertungsmethoden 330
<i>Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach</i>	
18	Entwicklung und Wirkung von Ganztagesschule Eine Bilanz auf Basis der StEG-Studie 342
Literatur	351
Verzeichnis wichtiger Abkürzungen	382
Autorinnen und Autoren	384

8 Innerschulische Kooperation und Schulprogramm

Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument

Der vorliegende Beitrag präsentiert empirische Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen innerschulischer Kooperationspraxis und der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm. Die Daten geben Auskunft über die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal im Zeitverlauf sowie dem kausalen Beziehungsmuster zwischen innerschulischer Kooperation und Festlegungen zu Kooperation im Schulprogramm im Längsschnitt. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern das Schulprogramm als Schulentwicklungsinstrument geeignet ist, innerschulische Zusammenarbeit an Ganztagsschulen zu stärken.

8.1 Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

8.1.1 Innerschulische Kooperation als strategisch wichtige Herausforderung an der Ganztagsschule

Betrachtet man zusammenfassend die Befunde zur Lehrerkooperation der letzten Jahrzehnte, zeigt sich – trotz nach wie vor vorhandener Defizite bei der Konzeptualisierung (vgl. Kolbe/Reh 2008a; Gräsel/Fussangel/Pröbstel 2006) – dass die Kooperation der schulischen Akteure insgesamt positive Effekte hat (vgl. zusammenfassend Steinert u.a. 2006; Holtappels 2007; Ahlgrimm 2010). So zeichnen sich Schulen, deren Schülerinnen und Schüler im Leistungsbereich besonders erfolgreich sind, durch ein hohes Maß und anspruchsvolle Arten der innerschulischen Kooperation aus (vgl. z.B. Fend 1998; Scheerens 2000). Auch ist eine funktionierende Zusammenarbeit ein förderliches Kriterium für die Umsetzung von Innovationen (vgl. Gräsel/Jäger/Willke 2005; Bergmann/Rollett 2008; Holtappels 1999). An Grundschulen mit erweitertem Zeitrahmen in Hamburg und Niedersachsen konnte nachgewiesen werden, dass Lehrerkooperation eine Schlüsselvariable für den Aufbau einer differenzierten Lernkultur darstellt (vgl. Holtappels 1997a; Holtappels u.a. 2008c; Pfeifer/Holtappels 2008). Zudem kann die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen eine positive Wirkung auf die durch

Lehrkräfte wahrgenommene Belastung im Beruf haben (vgl. Körner 2003; Fussangel u.a. 2010). Viele Studien der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung verwenden Lehrerkooperation daher als relevantes Konstrukt für die Qualität von Schule (vgl. z.B. Scheerens/Bosker 1997; Dalling/Rolff 1999; Dittton 2000). Bekannt ist allerdings auch, dass Kooperation zwischen Lehrkräften an vielen Schulen eher selten stattfindet und häufig auf wenig anspruchsvolle Arten der Zusammenarbeit beschränkt ist (vgl. Fussangel/Gräsel 2010; Rolff 1991, 1992).

Gilt innerschulische Kooperation schon an Halbtagschulen als Herausforderung, so dürfte diese an Ganztagschulen noch größer sein, da zusätzlich berufsgruppenübergreifend kooperiert werden muss. Denn an Ganztagschulen kommt einer Beschäftigtengruppe eine große Bedeutung zu, die an Halbtagschulen allenfalls eine untergeordnete Rolle spielt: das sogenannte weitere pädagogisch tätige Personal. Es umfasst alle Personen, die Angebote und Aktivitäten im Rahmen des Ganztagsbetriebs durchführen und nicht als Lehrkräfte angestellt sind. Diese Gruppe von Beschäftigten zeichnet sich durch große Heterogenität hinsichtlich Qualifikation und Beschäftigungsumfang aus (vgl. Steiner 2010). Dazu gehören sozial-, jugend- und freizeitpädagogische Kräfte ebenso wie Personen, die über keinerlei akademische oder pädagogische Qualifikation verfügen (vgl. Rollett/Tillmann 2009; Höhmann/Bergmann/Gebauer 2008).

Die Befunde zu multiprofessioneller Kooperation an ganztätig organisierten Schulen sind zwar noch lückenhaft, weisen aber darauf hin, dass das Niveau der multiprofessionellen Zusammenarbeit sowohl hinsichtlich der Intensität als auch der Qualität noch deutlich ausbaufähig ist (vgl. Dieckmann/Höhmann/Tillmann 2008; Tillmann/Rollett 2010). Aufgrund des im Vergleich zu Halbtagschulen erweiterten Zeitrahmens an ganztätig organisierten Schulen ist zunächst davon auszugehen, dass berufsübergreifende Zusammenarbeit leichter zu realisieren ist. Allerdings zeigt sich, dass dies u.a. stark abhängig ist von der Ausgestaltung der Beschäftigungsbedingungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Behr u.a. konnten für nordrhein-westfälische Grundschulen nachweisen, dass 60 Prozent des weiteren pädagogisch tätigen Personals überhaupt nicht mit Lehrkräften kooperiert, die Kooperationsintensität aber mit zunehmendem Stundendeputat der weiteren pädagogisch tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter steigt (vgl. Behr u.a. 2007, S. 75). Höhmann, Bergmann und Gebauer (2008) gehen davon aus, dass der Aufbau von Kooperationsstrukturen leichter gelingt, wenn ein fester Mitarbeitertamm vorhanden ist, als wenn Schulen mit einem hohen Anteil an nur stundenweise beschäftigtem Personal arbeiten. Tillmann und Rollett zeigen auf Basis der Ausgangserhebung der StEG-Daten 2005, dass an Schulen, die das weitere pädagogisch tätige Personal mit einem hohen Stundenvolumen beschäftigen, die Kooperationsintensität mit den Lehrkräften höher ist als an Schulen, die das weitere pädagogisch tätige Personal nur mit wenigen Stunden pro Woche anstellen (vgl. Tillmann/Rollett 2010).

Doch nicht nur mangelnde Kooperationsgelegenheiten, auch verschiedene Berufsauffassungen, unterschiedliches Kooperationsverständnis oder mangelnde gegenseitige Wertschätzung können sich als Stolpersteine auf dem Weg zu einer gelingenden multiprofessionellen Kooperation erweisen (vgl. z.B. Dieckmann 2006; Reuß/Thomé 1992; Oelerich 2007; Kamski/Schnitzer 2005; Maykus 2009). In unterschiedlichen Herangehensweisen und Perspektiven auf vorhandene Problemlagen steckt andererseits auch die Chance, den Lebenslagen der Schülerinnen und Schülern besser gerecht zu werden und neue Lösungsmöglichkeiten entstehen zu lassen (vgl. Burow/Pauli 2006).

Die multiprofessionelle Zusammenarbeit stellt die Beteiligten also vor besondere Herausforderungen. Gleichzeitig ist die berufsgruppenübergreifende Kooperation an Ganztagschulen aber von strategischer Bedeutung. Eine inhaltliche und organisatorische Verknüpfung von Unterrichts- und Angebotsbereich ist integraler Bestandteil ganztägig organisierter Schulen (vgl. Holtappels u.a. 2008a; Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2011)¹ und kann im Schulalltag nur über funktionierende multiprofessionelle Kooperation realisiert werden. Diese ist daher eine wichtige Gelingensbedingung für gute Ganztagschule.

8.1.2 Schulprogramm als Schulentwicklungsinstrument

Wenn innerschulische Kooperation an Ganztagschulen von so zentraler Bedeutung ist, stellt sich die Frage, was Schulen tun können, um die innerschulische Kooperationskultur zu fördern und Zusammenarbeit sowohl innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte als auch zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal zu fördern. In der wissenschaftlichen Diskussion um Schulentwicklung steht seit Ende der 1980er Jahre die Entwicklung der Einzelschule im Zentrum der Betrachtung (vgl. Rolff 1991; Fend 1986). Schulen haben deutlich mehr Gestaltungsraum für ihre Entwicklungsarbeit erhalten, müssen damit aber auch mehr Verantwortung für die Qualitätsentwicklung übernehmen. In diesem Zusammenhang hat das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung eine wichtige Rolle erlangt (vgl. Risse 1998). Ein Schulprogramm gibt Auskunft über das pädagogische Selbstverständnis von Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern und deren Eltern (vgl. Dalin/Buchen/Rolff 1995). Es enthält in der Regel Informationen zur konzeptionellen Gestaltung der Schule, vor allem aber Ideen und Perspektiven zur Weiterentwicklung und Umsetzung pädagogischer Ansätze. Diese sollen den schulischen Akteuren als verbindliche Orientierungen für ihr pädagogisches Handeln im Schulalltag dienen (vgl. Holtappels 2010).

¹ Zur Rolle der inhaltlichen und organisatorischen Verknüpfung im Prozess der Schulentwicklung vgl. Spillebeen/Holtappels/Rollett in diesem Band.

Wenn Schulprogramme ein „Entwicklungsinstrument (...) für die schwerpunktmäßige, aber gezielte Weiterentwicklung der Schule“ (Holtappels 2010, S. 268) sind und damit zur Verbesserung der Schulqualität beitragen können (vgl. Holtappels 2004a), stellt sich die Frage, ob dies auch für die Weiterentwicklung der innerschulischen Kooperationskultur gelten könnte. Bislang existieren nur wenige Studien, die sich explizit mit den Wirkungen von Schulprogrammen und Schulprogrammarbeit beschäftigen. In einer niedersächsischen Längsschnittstudie berichteten drei Viertel aller Schulleiterinnen und Schulleiter, dass sich ihre Schule im Zuge der Schulprogrammarbeit in relevanter Weise weiterentwickelt habe, so z.B. im Bereich der Lehrerkooperation, der Innovationsbereitschaft und des Arbeitsklimas (vgl. Holtappels 2004b). Von einer sich intensivierenden Kommunikation unter den Beteiligten im Verlauf der Schulprogrammarbeit berichtet Schlömerkemper (1999).

Allerdings wird aus den bislang vorliegenden Befunden auch deutlich, dass verstärkte Kooperation nicht nur eine Folge der Schulprogrammarbeit sein kann, sondern die schon vorhandenen Kooperationsgewohnheiten an der jeweiligen Schule Einfluss auf den Entstehungsprozess und die Qualität des Schulprogramms nehmen. Holtappels und Müller (2002) weisen bei einer inhaltsanalytischen Auswertung von mehr als 400 Hamburger Schulprogrammen nach, dass diese für die Entwicklungsarbeit der Schule dann am besten nutzbar waren, wenn im Kollegium im Entstehungsprozess intensiv kooperiert wurde. Auch bei Pilotschulen in Niedersachsen (vgl. Holtappels 2004b) und für Schulen in Nordrhein-Westfalen (vgl. Kanders 2002) zeigte sich ein begünstigender Effekt von intensiver Lehrerkooperation für die wirksame Schulprogrammarbeit. Welche langfristigen Auswirkungen Schulprogramme als Entwicklungsinstrument für die schulische Kooperationskultur haben, ist bislang aber weitgehend ungeklärt.

8.2 Fragestellung und Hypothesen

Im Rahmen dieses Beitrags wird daher der Frage nachgegangen, inwieweit konzeptionelle Festlegungen zu Kooperation im Schulprogramm für die innerschulische Kooperationskultur relevant sind und ob umgekehrt die vorhandene Kooperationspraxis Einfluss auf die Inhalte der Schulprogramme hat. Unter Bezugnahme auf die referierten Befunde können folgende Zusammenhänge vermutet werden:

- a) *Eine ausgeprägte innerschulische Kooperationskultur fördert die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm.*

Zur Entwicklung eines Schulprogramms muss ein Konsens über pädagogische Orientierungen erzielt werden. Es ist anzunehmen, dass sich die Akteure an den Schulen, an denen intensive Kooperation zum schulischen Alltag gehört, der Bedeutung von Kooperation bewusst sind und diese als Teil des pädagogischen Selbstverständnisses eher Eingang in das Schulprogramm findet als an Schulen mit wenig ausgeprägter Kooperationskultur. Auch ist bekannt,

dass Aspekte der schulischen Organisationskultur, zu denen auch Kooperation und Teamarbeit gehören, einen positiven Einfluss auf die Qualität der Schulprogramme haben (vgl. Holtappels 2004b; Holtappels/Müller 2002). Dies führt zu der Vermutung, dass eine ausgeprägte Kooperationskultur dazu beitragen kann, das Thema Kooperation differenzierter im Schulprogramm zu verankern.

b) Eine starke Verankerung von Kooperation im Schulprogramm stärkt die innerschulische Kooperationskultur.

Ausführliche Festlegungen zur Kooperation im Schulprogramm deuten darauf hin, dass Kooperation für das pädagogische Selbstverständnis der beteiligten schulischen Akteure eine wesentliche Bedeutung hat. Deshalb ist anzunehmen, dass ein deutlicher Fokus auf Kooperation im Rahmen der schulischen Entwicklungsplanung sich auch positiv auf die Intensität und Bewertung der innerschulischen Kooperation auswirkt.

Vor der Präsentation der Ergebnisse wird zunächst ein kurzer Überblick über den Zuschnitt der Arbeitsstichprobe, die in die Analyse eingehenden Skalen sowie die verwendeten Methoden gegeben.

8.3 Daten und Methoden

Um den Zusammenhang zwischen der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm und der alltäglichen Kooperationspraxis vor Ort deskriptiv und multivariat im Längsschnitt angemessen analysieren zu können, werden die sogenannten Panelschulen der StEG-Stichprobe untersucht. Damit sind die Schulen gemeint, die sich zu allen drei Erhebungszeitpunkten (2005, 2007, 2009) an der Befragung beteiligt haben. Ziel der deskriptiven Auswertung der Daten ist es, einen möglichst breiten Überblick über die untersuchten Schulen zu geben, während die multivariaten Analysen zu belastbaren Befunden über Bedingungen und Wirkungen führen sollen. Um diesen beiden Zielen gerecht zu werden, sind die Arbeitsstichproben für die deskriptiven und die multivariaten Analysen unterschiedlich zugeschnitten worden. Um die Daten möglichst umfassend auszuschöpfen, wurden im Rahmen der deskriptiven Auswertungen die Schulen berücksichtigt, an denen sich die Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal in einem ausreichenden Umfang an der Befragung beteiligt haben. Konkret bedeutet dies, dass zu allen drei Erhebungszeitpunkten mindestens fünf Lehrerfragebögen bzw. mindestens ein Fragebogen des weiteren pädagogisch tätigen Personals pro Schule vorliegen mussten.

Zur Identifikation kausaler Strukturen wurden Cross-Lagged-Panel-Pfadanalysen auf Schulebene über drei Erhebungswellen durchgeführt.² Hierbei wurde die Auswahl auf die Schulen begrenzt, bei denen hinreichende Informatio-

2 Zur Beschreibung der Methode der Cross-Lagged-Panel-Analysen vgl. Züchner/Brümmer/Rollett in diesem Band.

nen zu den interessierenden Skalen vorliegen. Voraussetzung für den Einbezug der Schulen in die Analysen sind deshalb gültige Angaben von mindestens fünf Lehrkräften pro Schule zu mindestens einem der drei Zeitpunkte, gültige Angaben von mindestens drei Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals an mindestens einem der drei Zeitpunkte sowie eine Angabe der Schulleitung zur Verankerung von Kooperation im Schulprogramm zu mindestens einem der drei Zeitpunkte.³

Zur Erfassung der innerschulischen Zusammenarbeit sowie den Festlegungen zu Kooperation im Schulprogramm sind folgende Skalen verwendet worden (vgl. Tab. 8.1), die nun kurz vorgestellt werden:

- Intensität der Lehrerkooperation,
- Intensität der multiprofessionellen Kooperation,
- Bewertung der multiprofessionellen Kooperation,
- Verankerung von Kooperation im Schulprogramm.

Intensität der Lehrerkooperation

Die Skala „Intensität der Lehrerkooperation“ erfasst die Einschätzung der Lehrkräfte zur generellen Häufigkeit ihrer Zusammenarbeit untereinander, indem unterschiedliche Bereiche der Zusammenarbeit differenziert abgefragt werden. Dabei sind drei Dimensionen berücksichtigt: die unterrichtsbezogene Kooperation, die klassenübergreifende Kooperation und schulbezogene Formen der Zusammenarbeit. Die erfassten Kooperationsformen zeichnen sich durch verschiedene Komplexitätsgrade aus und reichen vom reinen Austausch von Materialien bis zu gemeinsamer Unterrichtsdurchführung. Die Items sind übernommen aus einer Lehrkräftebefragung an Grundschulen mit erweitertem Zeitrahmen in Niedersachsen und Hamburg (vgl. Holtappels 1997a, 2004c). Insgesamt werden 20 Items auf einer fünfstufigen Skala (von 1 „bislang gar nicht“ bis 5 „wöchentlich“) erfasst.

Intensität der multiprofessionellen Kooperation

Die Skala „Intensität der Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal“ ist eine Eigenentwicklung von StEG und bildet die Intensität der multiprofessionellen Zusammenarbeit aus Sicht der wei-

3 Für die Schulen, an denen zu mindestens einem Zeitpunkt genügend gültige Angaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals bzw. der Lehrkräfte vorliegen, die Mindestzahl aber bei einem oder zwei Zeitpunkten unterschreiten, wurden die Originalwerte, die auf zu geringen Fallzahlen beruhten, durch einen Missingwert ersetzt und in Mplus modellbasiert imputiert. Es wurden getrennte Modelle für die Einschätzungen der Lehrkräfte und die des weiteren pädagogisch tätigen Personals modelliert. Insgesamt sind bei den Lehrkräftemodellen 79 Grundschulen und 214 weiterführende Schulen einbezogen worden, die Personalmodelle beruhen auf Angaben von 78 Grundschulen und 122 weiterführenden Schulen.

Tab. 8.1: Verwendete Skalen zur innerschulischen Kooperation und zur Verankerung von Kooperation im Schulprogramm

Skala (Quelle)	Befragten- gruppe	Cronbach's α (W1/W2/W3)	Skalierung	Item- anzahl	Beispielitems
Intensität der Lehrerkooperation (Holtappels 1997a, 2004c)	LK	.89/.89/.90	[1]Bislang gar nicht [2]Halbjährlich oder seltener [3]Vierteljährlich [4]Monatlich [5]Wöchentlich	20	Erstellung von Halbjahres- oder Jahresplänen (für Lernstoff, Projekte, Arbeitsgemeinschaften) Team-Besprechungen im Jahrgang
Intensität der multiprofessionellen Kooperation (StEG)	PP	.85/.84/.85	[1] Bislang gar nicht [2] Seltener als monatlich [3] Monatlich [4] Wöchentlich	4	Abstimmung der Inhalte von Ganztags-elementen mit den Lehrkräften Gemeinsame Durchführung von Projekten, Arbeitsgemeinschaften, Kursen mit Lehrkräften
Bewertung der multiprofessionellen Kooperation (StEG, in Anlehnung an das IFS-Barometer 2004)	LK PP	.79/.79/.80 .83/.80/.80	[1] Trifft nicht zu [2] Trifft eher nicht zu [3] Trifft eher zu [4] Trifft voll zu	7	Die an unserer Schule beschäftigten Lehrkräfte und die weiteren pädagogisch tätigen Personen kommen gut miteinander aus. Die Arbeit des weiteren pädagogisch tätigen Personals wird von den Lehrkräften häufig nicht akzeptiert.
Verankerung von Kooperation im Schulprogramm (StEG)	SL	.80/.80/.78	[1] Gar nicht [2] Ansatzweise [3] Weitgehend [4] Umfassend	9	Aussagen zu Lehrerkooperation und Teamarbeit Aussagen zu Kooperation mit außerschulischen Trägern (Personen, Institutionen, Organisationen)

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragungen, Lehrkräftebefragungen, Befragungen des weiteren pädagogisch tätigen Personals; LK: Lehrkräfte, PP: weiteres pädagogisch tätiges Personal, SL: Schulleitungen

teren pädagogisch tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ab. Erfasst werden vier unterschiedliche Aspekte der Kooperation bezüglich der Ganztags-elemente und einzelner Schülerinnen und Schüler auf einer vierstufigen Skala (von 1 „bislang gar nicht“ bis 4 „wöchentlich“).

Bewertung der multiprofessionellen Kooperation

Neben der Intensität der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit sind sowohl die Lehrkräfte als auch das weitere pädagogisch tätige Personal gebeten worden, die Qualität der Kooperation einzuschätzen. Die Skala „Bewertung der multiprofessionellen Kooperation“ ist in Anlehnung an das IFS-Barometer (2004) von StEG entwickelt worden und bezieht sich vor allem auf verschiedene Aspekte des sozialen Klimas zwischen den Beschäftigtengruppen. Sieben Bereiche wurden auf einer vierstufigen Skala (von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft voll zu“) erfasst.

Verankerung von Kooperation im Schulprogramm

Die Skala „Verankerung des Themas Kooperation im Schulprogramm“ ist eine Eigenentwicklung von StEG und fasst auf einer vierstufigen Skala (von 1 „gar nicht“ bis 4 „umfassend“) zusammen, in welchem Ausmaß die Schulen in ihrem Schulprogramm konzeptionelle Festlegungen zu unterschiedlichen Aspekten der Kooperation treffen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter wurden in jeder der drei Befragungen gebeten, Angaben dazu zu machen, inwieweit zu bestimmten Arbeitsfeldern Aussagen im Schulprogramm verankert sind und inwieweit Kooperation als konkretes Ziel definiert ist. Zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt wurde auch erfragt, ob sich das Schulprogramm im Vergleich zur vorangegangenen Befragung substantiell verändert hat. War das nicht der Fall und haben die Schulleiterinnen und Schulleiter deshalb nicht erneut detaillierte Angaben zu Zielen und Konzepten des Schulprogramms gemacht, wurden die Angaben aus der vorangegangenen Befragung übernommen. Neun Items sind in die Skala eingeflossen.⁴

8.4 Deskriptive Befunde

8.4.1 Entwicklung der innerschulischen Kooperation

Die Tabellen 8.2 und 8.3 zeichnen die Entwicklung der Intensität und Bewertung der innerschulischen Kooperation zwischen 2005 und 2009 an den Grundschulen und weiterführenden Schulen nach, die an allen drei Befragungszeitpunkten an der Studie teilgenommen haben (Panelschulen). Während die Intensität der Lehrerkooperation im Untersuchungszeitraum sowohl an den Grundschulen (2005: 2,95; 2009: 3,20) als auch an den Schulen der Sekundarstufe (2005: 2,57; 2009: 2,74) leicht ansteigt, intensiviert sich die

4 Folgende Items sind erfasst worden: a) Aussagen: Kooperation mit anderen Schulen; b) Aussagen: Kooperation mit Eltern; c) Aussagen: Lehrerkooperation und Teamarbeit; d) Aussagen: Kooperation mit außerschulischen Trägern (Personen, Institutionen, Organisationen); e) Aussagen: Öffnung von Schule (z.B. zum Stadtteil); f) Aussagen: systematische Verknüpfung zwischen Vormittagsangebot und Zusatzangebot; g) Ziel: Elternbeteiligung im Schulleben; h) Ziel: Öffnung der Schule zum Umfeld; i) Ziel: Lehrerkooperation und Teamarbeit.

multiprofessionelle Zusammenarbeit nur an den Grundschulen (2005: 2,41; 2009: 2,57) signifikant und bleibt an den weiterführenden Schulen (2005: 2,31; 2009: 2,34) nahezu konstant. Die hohen Werte bei den Standardabweichungen deuten darauf hin, dass eine große Heterogenität zwischen den Schulen bei der berufsübergreifenden Zusammenarbeit existiert. Zudem muss bei der Betrachtung der multiprofessionellen Kooperation der Umstand berücksichtigt werden, dass im gesamten Untersuchungszeitraum ein nicht unerheblicher Teil des weiteren pädagogisch tätigen Personals angibt, überhaupt nicht mit den Lehrkräften zu kooperieren. Während dieser Anteil für die Grundschulen zwischen 13 und 15 Prozent liegt, arbeitet an den weiterführenden Schulen sogar ein Fünftel des weiteren pädagogisch tätigen Personals in keiner Weise mit den Lehrkräften zusammen (ohne Tab.).

Im Zeitraum von 2005 bis 2009 lässt sich weder an den Grundschulen (2005: 3,19; 2009: 3,18) noch an den Schulen der Sekundarstufe (2005: 3,16; 2009: 3,15) eine Veränderung bei der Einschätzung der multiprofessionellen Zusammenarbeit durch die Lehrkräfte beobachten. Das weitere pädagogisch tätige Personal hingegen bewertet die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften 2007 und 2009 sowohl an Grundschulen (2005: 3,00; 2009: 3,11) als auch an den Sekundarstufenschulen (2005: 3,08; 2009: 3,19) etwas besser als zum ersten Erhebungszeitpunkt und bescheinigt der multiprofessionellen Kooperation damit eine zunehmende Qualität.

Der direkte Vergleich der Einschätzungen der beiden Beschäftigtengruppen zeigt, dass die Lehrkräfte die multiprofessionelle Kooperation an Grundschulen (2005: LK: 3,19; PP: 3,00) und weiterführenden Schulen (2005: LK: 3,16; PP: 3,08) zu Beginn der Untersuchung etwas positiver bewerten als das weitere pädagogisch tätige Personal. Im Jahr 2009 unterscheidet sich die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den beiden Beschäftigtengruppen aus Sicht der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals nicht mehr. Mit Blick auf die Intensität der innerschulischen Zusammenarbeit lassen sich zwischen den Grundschulen und den weiterführenden Schulen systematische Unterschiede finden. Sowohl die Lehrerkooperation (2009: Primar: 3,20; Sek. I: 2,74) als auch die Kooperation zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal (2009: Primar: 2,57; Sek. I: 2,34) ist an den Schulen der Primarstufe intensiver als an den Schulen der Sekundarstufe, wobei die Unterschiede bei der Lehrerkooperation ausgeprägter sind als bei der multiprofessionellen Zusammenarbeit. Hinsichtlich der Bewertung der Zusammenarbeit zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Beschäftigtengruppen.

Tab. 8.2: Entwicklung von Intensität und Bewertung innerschulischer Kooperation an Schulen der Primarstufe
(Varianzanalyse mit Messwiederholung)

Skala	n	Primarstufe						Test auf Innersubjekteffekte (Greenhouse-Geisser)			Paarweise Vergleiche (Bonferroni)		
		2005		2007		2009		F	p	eta ²	Unterschiede zwischen Wellen		
		MW	SD	MW	SD	MW	SD				1 vs. 2	1 vs. 3	2 vs. 3
Intensität der Lehrerkooperation	68	2,95	0,37	3,16	0,30	3,20	0,34	42,78	.000	.390		1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	.000 .000 .339
Intensität der multipro- fessionellen Koope- ration	76	2,41	0,63	2,53	0,70	2,57	0,75	3,27	.043	.042		1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	.254 .059 1,000
Bewertung der multi- professionellen Koope- ration (LK)	61	3,19	0,32	3,13	0,27	3,18	0,31	1,90	.162	.031		1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	.285 1,000 .112
Bewertung der multi- professionellen Koope- ration (PP)	74	3,00	0,43	3,19	0,37	3,11	0,34	9,12	.000	.111		1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	.000 .093 .135

Quelle: StEG 2005-2009, Lehrkräftebefragungen und Befragungen des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Pankelschulen der Primarstufe, an denen zu allen drei Zeitpunkten mind. 5 LK-Fragebögen bzw. 1 PP-Fragebogen vorliegen, aggregiert auf Schulebene

Tab. 8.3: Entwicklung von Intensität und Bewertung immersschulischer Kooperation an Schulen der Sekundarstufe
(Varianzanalyse mit Messwiederholung)

Skala	n	Sekundarstufe												Paarweise Vergleiche (Bonferroni)	
		2005		2007		2009		Test auf Innersubjekteffekte (Greenhouse-Geisser)				Unterschiede zwischen Wellen			
		MW	SD	MW	SD	MW	SD	F	p	eta ²	p				
Intensität der Lehrerkooperation	202	2,57	0,30	2,69	0,31	2,74	0,33	71,17	.000	.261		1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	.000 .000 .001		
Intensität der multipro- fessionellen Koope- ration	128	2,31	0,77	2,29	0,72	2,34	0,69	0,32	.719	.002		1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	1.000 1.000 1.000		
Bewertung der multi- professionellen Kooperation (LK)	181	3,16	0,22	3,13	0,24	3,15	0,24	2,59	.162	.031		1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	.092 1.000 .282		
Bewertung der multi- professionellen Kooperation (PP)	123	3,08	0,45	3,26	0,36	3,19	0,3	9,12	.000	.070		1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	.001 .046 .148		

Quelle: StEG 2005-2009, Lehrkräftebefragungen und Befragungen des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Panelschulen der Sekundar-
stufe, an denen zu allen drei Zeitpunkten mind. 5 LK-Fragebögen bzw. 1 PP-Fragebogen vorliegen, aggregiert auf Schulebene

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich hinsichtlich der Intensität der innerschulischen Zusammenarbeit eine leichte Zunahme konstatieren lässt, während sich die Bewertung der multiprofessionellen Kooperation nur aus der Sicht des weiteren pädagogisch tätigen Personals zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt etwas verbessert hat. Zudem ist die Zusammenarbeit an den Grundschulen intensiver als an den weiterführenden Schulen.

8.4.2 *Verankerung von Kooperation im Schulprogramm*

Schulleiterinnen und Schulleiter konnten zu neun verschiedenen Aspekten von Kooperation angeben, ob diese gar nicht, ansatzweise, weitgehend oder umfassend im Schulprogramm ihrer Schule verankert sind. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die Schulen im Rahmen der Schulprogrammarbeit stark mit der Frage konzeptioneller Festlegungen zur Kooperation im Schulprogramm auseinandergesetzt haben, denn von allen Schulleiterinnen und Schulleitern, die die Fragen zu ihrem Schulprogramm beantwortet haben, hat nur eine einzige Schule der Sekundarstufe zum ersten Erhebungszeitpunkt angegeben, sich mit diesem Thema überhaupt nicht zu beschäftigen. Alle anderen Schulen nehmen sich der Frage der Bedeutung von Kooperation intensiv an. Darauf deutet die Zahl der Kooperationsaspekte hin, zu denen im Schulprogramm durchschnittlich Festlegungen getroffen werden (vgl. Tab. 8.4). Diese liegt bei den Grundschulen in der ersten Welle bei 7,8 und bei den weiterführenden Schulen bei 7,5. Die meisten der abgefragten Aspekte sind also bei Schulen mindestens ansatzweise im Schulkonzept verankert. Bei den Grundschulen steigt die Zahl der insgesamt im Schulprogramm verankerten Kooperationsaspekte zwischen 2005 und 2009 signifikant von 7,8 auf 8,1 an. Das ist darauf zurückzuführen, dass mehr Bereiche der Zusammenarbeit weitgehend oder umfassend im Schulprogramm behandelt werden (ohne Tab.). Auch bei den Sekundarstufenschulen zeigt sich eine Entwicklung zu stärkerer Verankerung von Kooperation im Schulprogramm. Die Zahl der nur ansatzweise im Schulprogramm verankerten Kooperationsaspekte geht zurück, während die Zahl der Bereiche, zu denen weitgehende oder umfassende Festlegungen getroffen werden, signifikant ansteigt (ohne Tab.)

Der Vergleich zwischen Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe zeigt, dass die Grundschulen im gesamten Erhebungszeitraum mehr Aspekte weitgehend oder umfassend ins Schulprogramm integriert haben (ohne Tab.). Dass nicht nur die Zahl der Kooperationsaspekte ansteigt, sondern auch die Ausführlichkeit, mit der die unterschiedlichen Aspekte behandelt werden, belegen die Befunde zur Verankerung von Kooperation im Schulprogramm (vgl. Tab. 8.4). Sowohl an den Schulen der Primarstufe (2005: 2,28; 2009: 2,70) als auch an den Schulen der Sekundarstufe (2005: 2,42; 2009: 2,54) steigt die Verankerungstiefe im Untersuchungszeitraum leicht an, wobei sich die Grundschulen zu allen drei Befragungszeitpunkten etwas intensi-

Tab. 8.4: Ausmaß der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm an Schulen der Primar- und Sekundarstufe
(Varianzanalyse mit Messwiederholung)

Skala	n	2005		2007		2009		Test auf Innersubjekteffekte (Greenhouse-Geisser)			Paarweise Vergleiche (Bonferroni)	
		MW	SD	MW	SD	MW	SD	F	p	eta ²	Unterschiede zwischen Wellen	p
Primarstufe												
Zahl der im Schulprogramm verankerten Kooperationsaspekte	64	7,77	1,39	7,89	1,39	8,14	1,19	5,07	.018	.074	1 vs. 2 1 vs. 3 1 vs. 3	.176 .034 .209
Verankerung von Kooperation im Schulprogramm	64	2,58	0,46	2,65	0,49	2,70	0,49	4,76	.013	.070	1 vs. 2 1 vs. 3 1 vs. 3	.173 .028 .519
Sekundarstufe												
Zahl der im Schulprogramm verankerten Kooperationsaspekte	147	7,49	1,90	7,69	1,73	7,77	1,71	2,45	.097	.016	1 vs. 2 1 vs. 3 1 vs. 3	.224 .215 1,000
Verankerung von Kooperation im Schulprogramm	139	2,42	0,53	2,50	0,53	2,54	0,51	8,17	.001	.056	1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	.006 .003 .430

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragungen, Panelschulen der Primar- und Sekundarstufe, für die für alle drei Befragungszeitpunkte gültige Skalenwerte zur Verankerung von Kooperation im Schulprogramm vorliegen

ver mit der Entwicklungsplanung für den Kooperationsbereich auseinanderzusetzen als die weiterführenden Schulen.

Ingesamt weisen die Befunde darauf hin, dass die Schulen ihr Schulprogramm im Untersuchungszeitraum aktiv weiterentwickeln. So geben 2009 knapp und 2007 gut ein Drittel der Panelschulen an, ihr Schulprogramm seit der letzten Befragung substantiell verändert zu haben (ohne Tab.). Bezüglich der Festlegungen zum Kooperationsbereich lassen die Ergebnisse den vorsichtigen Schluss zu, dass die innerschulische Zusammenarbeit für das Leitbild der Schule im Untersuchungszeitraum etwas an Bedeutung gewonnen hat.

8.4.3 Zusammenhang zwischen innerschulischer Kooperation und Verankerung von Kooperation im Schulprogramm

Nachdem die Darstellung des Entwicklungsverlaufs gezeigt hat, dass sich zum einen die Intensität der Kooperation leicht verstärkt hat und zum anderen die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm intensiviert hat, stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang zwischen beidem. Grundschulen und weiterführende Schulen weisen dabei deutliche Unterschiede auf. Während an den weiterführenden Schulen vielfältige signifikante Befunde zu konstatieren sind, existieren an den Schulen der Primarstufe zwischen der schulischen Kooperationspraxis und der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm so gut wie keine bivariaten Zusammenhänge (vgl. Tab. 8.5).

Die Angaben zur Intensität und Bewertung der multiprofessionellen Zusammenarbeit durch das weitere pädagogisch tätige Personal stehen an den Grundschulen in keinem Zusammenhang zur Frage der konzeptionellen Festlegungen zum Kooperationsbereich im Schulprogramm. Für die Einschätzung der Lehrkräfte ergeben sich punktuell signifikante Befunde. So haben Grundschulen, an denen die Lehrkräfte 2009 eine intensivere Lehrerzusammenarbeit berichten, Kooperation stärker im Schulprogramm verankert. An den weiterführenden Schulen sind sowohl die Intensität der Lehrerkooperation als auch die Bewertung der multiprofessionellen Zusammenarbeit aus Sicht der Lehrkräfte positiv mit der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm korreliert.

Je intensiver an den Sekundarstufenschulen die Lehrerkooperation ist und je positiver die Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal bewertet wird, desto umfassender ist Kooperation im Schulprogramm verankert. Dies gilt für alle Erhebungszeitpunkte.

Wie an den Grundschulen, so steht auch an den weiterführenden Schulen die Intensität der multiprofessionellen Zusammenarbeit aus Sicht des weiteren pädagogisch tätigen Personals nicht im Zusammenhang mit konzeptionellen Festlegungen zur Kooperation im Schulprogramm. Hinsichtlich der Bewertung der multiprofessionellen Zusammenarbeit durch das weitere pädago-

Tab. 8.5: Bivariate Korrelationen zwischen Intensität und Bewertung innerschulischer Kooperation und Verankerung von Kooperation im Schulprogramm von Primar- und Sekundarstufe

Skala	Intensität der Lehrerkooperation			Intensität der multi-professionellen Kooperation			Bewertung der multi-professionellen Kooperation (LK)			Bewertung der multiprofessionellen Kooperation (PP)		
	2005	2007	2009	2005	2007	2009	2005	2007	2009	2005	2007	2009
	Primarstufe											
Ausmaß der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm	2005	.058	.191	.283*	.049	.065	.102	.187	.137	.158	.181	.210
	2007	.052	.157	.179	.028	.018	.094	.083	.149	.058	.112	.032
	2009	.064	.147	.270*	-.009	.063	.124	.331**	.215	.157	.097	.021
	Sekundarstufe											
Ausmaß der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm	2005	.275**	.282**	.203*	.100	.139	.183	.162*	.239**	.278**	.232*	.286**
	2007	.203**	.238**	.239**	.120	.119	.090	.266**	.357**	.306**	.137	.130
	2009	.173*	.227**	.229**	.111	.152	.128	.250**	.330**	.359**	.054	.144

*=p<.05, **=p<.01

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragungen, Lehrkräftebefragungen, Befragungen des weiteren pädagogisch tätigen Personals, aggregiert auf Schulebene, Primarstufe und Sekundarstufe, an denen zu jedem Befragungszeitpunkt mindestens fünf Lehrkräftefragebögen bzw. mindestens ein Fragebogen des weiteren pädagogisch tätigen Personals vorliegen

gisch tätige Personal kann an Schulen der Sekundarstufe für alle drei Zeitpunkte ein signifikant positiver Zusammenhang zum Ausmaß der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm nachgewiesen werden.

Ob eine intensive Kooperationspraxis die Aufnahme konzeptioneller Festlegungen zum Kooperationsbereich ins Schulprogramm befördert oder ob die Auseinandersetzung mit dem Thema Kooperation im Rahmen der Schulprogrammarbeit die Etablierung einer intensiven Kooperationspraxis im Schulalltag stützt, soll nun im Rahmen multivariater Analysen geklärt werden.

8.5 Multivariate Analysen: Cross-Lagged-Panel-Pfadanalysen zum Zusammenhang zwischen innerschulischer Kooperation und Verankerung von Kooperation im Schulprogramm

Um den Zusammenhang zwischen Verankerung von Kooperation im Schulprogramm und schulischer Kooperationspraxis angemessen zu erfassen, werden mit Mplus 5 getrennt für die Schulen der Primar- und der Sekundarstufe jeweils zwei Cross-Lagged-Panel-Pfadmodelle zum Zusammenhang zwischen der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm und den Einschätzungen der schulischen Akteure zur innerschulischen Kooperationskultur modelliert: je ein Modell zu den Angaben der Lehrkräfte (vgl. Abb. 8.1 und 8.3) und je ein Modell zu den Angaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals (vgl. Abb. 8.2 und 8.4).

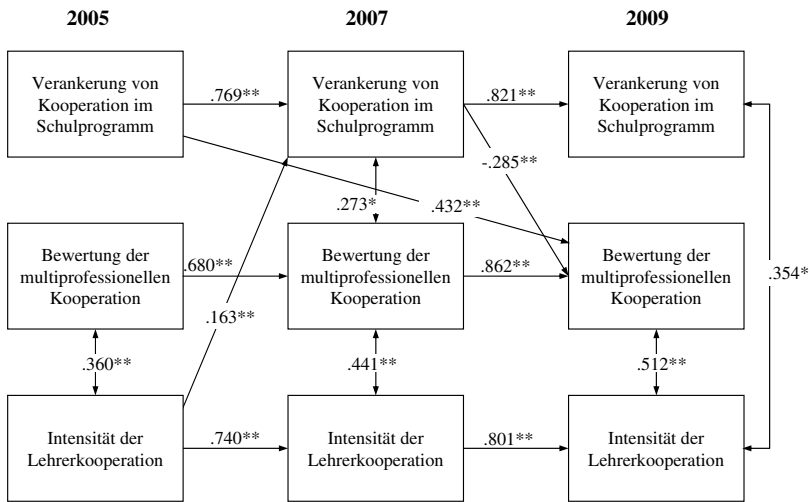
Im Rahmen der Analysen werden zunächst alle direkten und kreuzweisen Pfade sowie alle querschnittlichen Korrelationen zugelassen. In einem zweiten Schritt werden die insignifikanten Pfade und Korrelationen auf Null fixiert, wenn dies zu einer Verbesserung der Modellgüte führt. Abgebildet sind die Pfade und Korrelationen, die sich auf mindestens fünfprozentigem Signifikanzniveau als statistisch bedeutsam erweisen. Erwartungsgemäß zeigen sich deutlich positive, hochsignifikante Zusammenhänge zwischen den Konstrukten über die Wellen hinweg. Dies deutet auf eine hohe Stabilität der Konstrukte im Zeitverlauf hin. Im Querschnitt finden sich signifikante Korrelationen zwischen der Intensität der Zusammenarbeit und der Bewertung der Kooperation.

8.5.1 *Einfluss der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm auf die innerschulische Kooperationskultur*

An den Grundschulen führt eine intensive Verankerung von Kooperation im Schulprogramm 2005 vier Jahre später zu positiverer Bewertung der multi-professionellen Zusammenarbeit aus Sicht der Lehrkräfte (vgl. Abb. 8.1). Neben diesem positiven Haupteffekt zeigt sich allerdings, dass eine stärkere konzeptionelle Festlegungen zur Kooperation im Schulprogramm auch nega-

tive Auswirkungen auf die wahrgenommene Qualität der Zusammenarbeit haben können. Unter Kontrolle des Haupteffektes und der Stabilität des Konstruktes über die Zeit schätzen Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal 2009 umso weniger positiv ein, je stärker Kooperation 2007 im Schulprogramm verankert war. Dieser Effekt könnte dadurch zustande kommen, dass eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Kooperation die Sensibilität und die Qualitätsansprüche der Beteiligten erhöht und die an der eigenen Schule vorhandene Kooperationspraxis in der Folge besonders kritisch bewertet wird.⁵

Abb. 8.1: Lehrkräftemodell (Primarstufe): Zusammenhang zwischen Verankerung von Kooperation im Schulprogramm und innerschulischer Kooperation (Cross-Lagged-Panel-Pfadmodell)



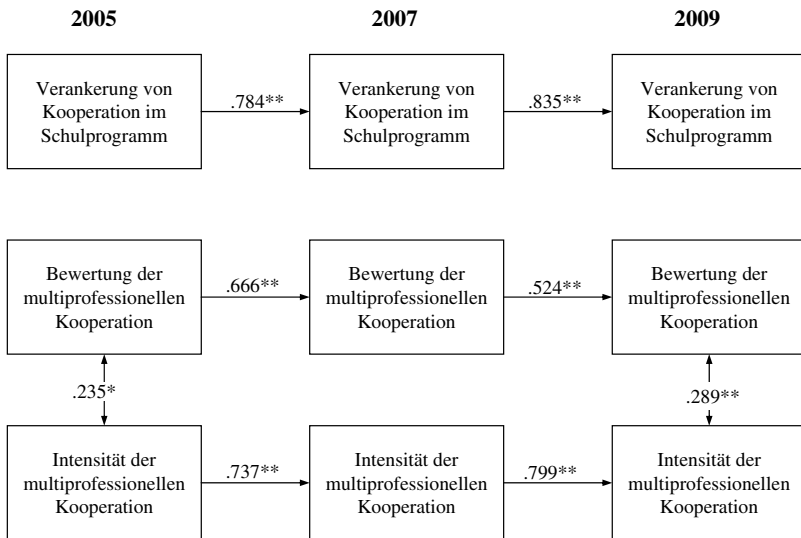
Chi²=9,3; df=22; CFI=1.000, RMSEA=.000
n=79; *= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungs- und Lehrkräftbefragung; aggregiert auf Schulebene; Panelschulen der Primarstufe, an denen zu mind. einem Zeitpunkt Angaben von mind. 5 Lehrkräften zu Bewertung der multiprofessionellen Kooperation und zu mind. einem Zeitpunkt Angaben von mind. 5 Lehrkräften zur Intensität der Lehrerkoooperation und zu mind. einem Zeitpunkt Angaben der Schulleitungen zu konzeptioneller Verankerung von Kooperation im Schulprogramm vorliegen.

5 Darauf deuten weitergehende Analysen hin, die z.B. zeigen, dass – bei Kontrolle des positiven Haupteffektes von der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm 2005 auf die Bewertung der multiprofessionellen Zusammenarbeit 2009 sowie der Stabilität der Bewertung zwischen 2007 und 2009 – die multiprofessionelle Zusammenarbeit von den Lehrkräften umso kritischer bewertet wird, je stärker sie in die Schulprogrammarbeit eingebunden waren.

Keinen Einfluss hat die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm hingegen an den Grundschulen auf die Intensität der Lehrerkooperation sowie auf die Intensität der multiprofessionellen Kooperation und die Bewertung der multiprofessionellen Zusammenarbeit durch das weitere pädagogisch tätige Personal (vgl. Abb. 8.2). Damit lassen sich an den Grundschulen weder bivariat noch multivariat Zusammenhänge zwischen der multiprofessionellen Kooperationspraxis aus Sicht des weiteren pädagogisch tätigen Personals und der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm nachweisen.

Abb. 8.2: Personalmodell (Primarstufe): Zusammenhang zwischen Verankerung von Kooperation im Schulprogramm und innerschulischer Kooperation (Cross-Lagged-Panel-Pfadmodell)



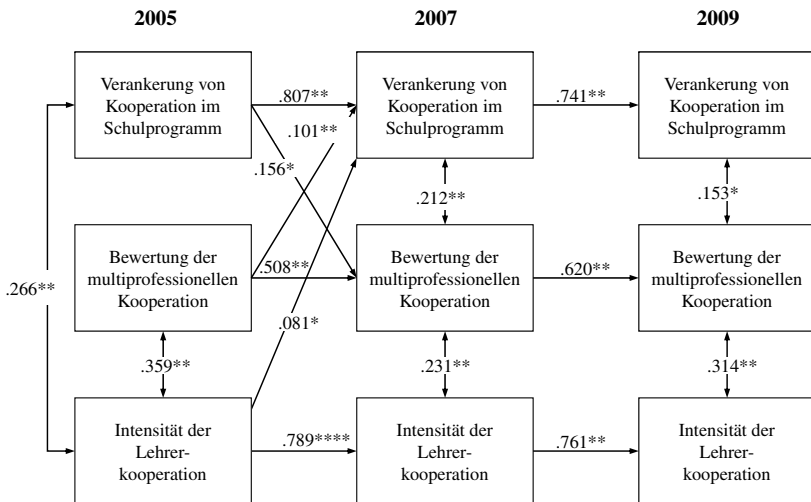
Chi²=31,0; df=25; CFI= .975; RMSEA= .055
n=78, *= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragung und Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals; aggregiert auf Schulebene; Panelschulen der Primarstufe, an denen zu mind. einem Zeitpunkt Angaben von mind. 3 Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals zur Intensität und zu mind. einem Zeitpunkt Angaben von mind. 3 Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals zur Bewertung der multiprofessionellen Kooperation und zu mind. einem Zeitpunkt Angaben der Schulleitungen zu konzeptioneller Verankerung von Kooperation im Schulprogramm vorliegen

Wie an den Grundschulen stehen auch an den weiterführenden Schulen weitgehende Festlegungen zur Kooperation im Schulprogramm im Zusammenhang mit Bewertung der multiprofessionellen Zusammenarbeit durch die Lehrkräfte (vgl. Abb. 8.3). Je intensiver die Schulen 2005 Kooperation in ihrem Schulprogramm verankert haben, desto positiver bewerten die Lehrkräf-

te zwei Jahre später die Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal. Allerdings ist dieser Effekt an den Schulen der Sekundarstufe deutlich kleiner als an den Grundschulen und bezieht sich auf die Zeitspanne zwischen 2005 und 2007, während an den Grundschulen ein Effekt über vier Jahre nachzuweisen ist.

Abb. 8.3: *Lehrkräftemodell (Sekundarstufe): Zusammenhang zwischen Verankerung von Kooperation im Schulprogramm und innerschulischer Kooperation (Cross-Lagged-Panel-Pfadmodell)*

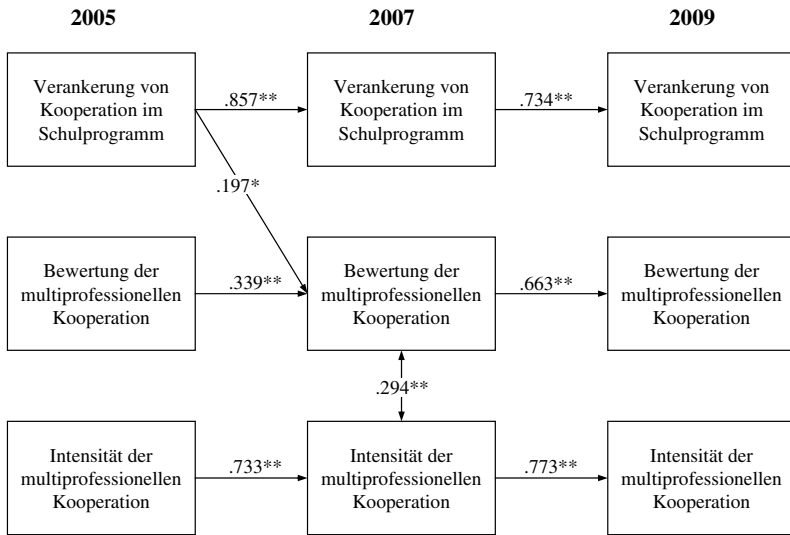


Chi²=15,7; df=9; CFI= .992, RMSEA=.059
n=214; * = p < .05, ** = p < .01

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung; aggregiert auf Schulebene; Panelschulen der Sekundarstufe, an denen zu mind. einem Zeitpunkt Angaben von mind. 5 Lehrkräften zur Bewertung der multiprofessionellen Kooperation und zu mind. einem Zeitpunkt Angaben von mind. 5 Lehrkräften zur Intensität der Lehrkooperation und zu mind. einem Zeitpunkt Angaben der Schulleitungen zu konzeptioneller Verankerung von Kooperation im Schulprogramm vorliegen

Im Gegensatz zu den Schulen der Primarstufe zeigt sich an den Sekundarstufenschulen eine Auswirkung der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm auf die Beurteilung der multiprofessionellen Kooperation durch das weitere pädagogisch tätige Personal (vgl. Abb. 8.4). Je deutlicher hier 2005 konzeptionelle Festlegungen zum Kooperationsbereich getroffen worden sind, desto positiver bewertet das weitere pädagogisch tätige Personal 2007 die Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern. Auf die Intensität der Lehrkooperation und die Intensität der multiprofessionellen Kooperation hat die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm aber auch an den weiterführenden Schulen keinen Einfluss.

Abb. 8.4: Personalmodell (Sekundarstufe): Zusammenhang zwischen Verankerung von Kooperation im Schulprogramm und innerschulischer Kooperation (Cross-Lagged-Panel-Pfadmodell)



Chi²=27,8; df=25; CFI=.991; RMSEA=.030
n=122; *= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragung und Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals; aggregiert auf Schulebene; Panelschulen der Sekundarstufe, an denen zu mind. einem Zeitpunkt Angaben von mind. 3 Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals zur Intensität und zu mind. einem Zeitpunkt Angaben von mind. 3 Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals zur Bewertung der multiprofessionellen Kooperation und zu mind. einem Zeitpunkt Angaben der Schulleitungen zur konzeptionellen Verankerung von Kooperation im Schulprogramm vorliegen

Es lassen sich also einige Hinweise für die in Kapitel 8.2 formulierte Annahme finden, dass die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm die Entwicklung der innerschulischen Kooperationskultur fördert. Doch beschränken sich diese Befunde auf einen Aspekt der innerschulischen Zusammenarbeit, in diesem Fall auf die von den verschiedenen Beschäftigtengruppen bewertete Qualität der Kooperation. Naheliegend ist, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema Kooperation im Rahmen der Schulprogrammarbeit an vielen Schulen zu einer gemeinsamen Einschätzung der Bedeutung von Kooperation durch die schulischen Akteure führt und so über ein geteiltes pädagogisches Selbstverständnis die Zusammenarbeit verbessert. Auf die Intensität der Zusammenarbeit hat die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm keine Auswirkungen. Insgesamt kann also die Hypothese, dass die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm die Entwicklung der innerschulischen Kooperationskultur fördert, teilweise bestätigt werden.

8.5.2 Einfluss der schulischen Kooperationspraxis auf die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm

Sowohl an den Grundschulen als auch an den Schulen der Sekundarstufe zeigt sich ein Einfluss der Intensität der Lehrerkooperation zum ersten Erhebungszeitpunkt auf die Intensität der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm zwei Jahre später (vgl. Abb. 8.1 und 8.3). Dieser Effekt ist an den Grundschulen größer als an den weiterführenden Schulen. Die beschriebenen Ergebnisse legen nahe, dass die an den Schulen bereits etablierte Kooperationspraxis die bewusste Auseinandersetzung mit dem Thema beeinflusst und somit die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm unterstützt. Die Ergebnisse weisen damit Parallelen zu den Befunden anderer Studien zur Schulprogrammarbeit auf, die eine Auswirkung der vorhandenen Kooperationspraxis an den Schulen auf die Qualität und Nutzbarkeit der entstehenden Schulprogramme nachweisen konnten (vgl. Holtappels/Müller 2002; Holtappels 2004b, Kanders 2002).

Im Vergleich zur Einschätzung der Lehrkräfte hat die Intensität und Bewertung der multiprofessionellen Kooperation durch das weitere pädagogisch tätige Personal weder an den Primar- noch an den Sekundarstufenschulen Einfluss auf die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm. Dies könnte mit der Tatsache in Zusammenhang stehen, dass das weitere pädagogisch tätige Personal zum einen weniger umfassend als die Lehrkräfte über Aktivitäten an der Schule informiert ist, die mit der Entwicklung des Ganztagschulkonzepts in Verbindung stehen⁶ und zum anderen in diese Aktivitäten auch seltener eingebunden ist als die Lehrerinnen und Lehrer (ohne Tab.). Schulprogrammarbeit ist offensichtlich auch an Ganztagschulen in erster Linie Sache des Lehrerkollegiums.

Der mit den Daten der StEG-Studie belegbare positive Effekt von der Kooperationspraxis auf die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm beschränkt sich also auf den Ausschnitt der Kooperationskultur, der sich in der Wahrnehmung der Lehrkräfte manifestiert, nämlich die Intensität der Lehrerkooperation und an den weiterführenden Schulen auch die Bewertung der multiprofessionellen Kooperation durch die Lehrerinnen und Lehrer. Insofern wird auch die zweite Hypothese, dass sich die an den Schulen bereits vorhandene Kooperationspraxis positiv auf die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm auswirkt, in Teilen, aber nicht umfassend bestätigt.

6 Z.B. Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen, Bildung von Konzept- oder Steuergruppen, Besuch anderer Schulen mit ähnlichen Angeboten, Erarbeitung von Teilen des Schulkonzepts in Arbeitsgruppen.

8.6 Fazit

Innerschulische Kooperation ist eine wichtige Gelingensbedingung für Ganztagschulen, stellt die beteiligten Akteure aber vor besondere Herausforderungen. Wenn Kooperation so zentral ist, stellt sich die Frage, wie die Intensität und Bewertung der Zusammenarbeit an den Schulen verbessert werden kann. Daher ist im Rahmen dieses Beitrags der Frage nachgegangen worden, inwieweit das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung geeignet ist, die schulische Kooperationskultur zu stärken und inwiefern die schon vorhandene Kooperationspraxis an den Schulen Bedeutung hat für die Auseinandersetzung mit der Qualitätsverbesserung der Zusammenarbeit im Rahmen der Entwicklung des Schulprogramms.

Die Grundschulen zeichnen sich im Vergleich zu den weiterführenden Schulen durch eine etwas intensivere Zusammenarbeit aus. An allen untersuchten Schulen steigt die Intensität der Kooperation im Untersuchungszeitraum im Durchschnitt aber etwas an. Die wahrgenommene Qualität der Kooperation ändert sich hingegen nicht wesentlich. Auch hinsichtlich der konzeptionellen Festlegungen zur Kooperation im Schulprogramm zeigt sich ein Trend zur Intensivierung. Sowohl die Grundschulen als auch die Schulen der Sekundarstufe verankern im Laufe der Zeit nicht nur mehr Kooperationsaspekte im Schulprogramm, sondern behandeln diese auch zunehmend ausführlicher, wobei die Grundschulen sich zu allen drei Befragungszeitpunkten in ihrem Schulprogramm etwas umfassendere Festlegungen vornehmen als die Sekundarstufenschulen. Insgesamt weisen die Befunde auf eine leicht zunehmende Bedeutung von Kooperation für die Schulen im Untersuchungszeitraum hin.

Die multivariaten Analysen kommen insgesamt zu einem dreifachen Ergebnis: *Erstens* kann eine bereits an den Schulen existierende hohe Kooperationsintensität unter den Lehrkräften die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm befördern. Die schon etablierte Kooperationspraxis hat also Bedeutung für die Frage, wie intensiv die Schulen in ihrem Schulprogramm innerschulische Zusammenarbeit vereinbaren und festlegen bzw. über Entwicklungsplanung verbessern wollen.

Zweitens kann die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm im Sinne einer auf Konsens beruhenden gemeinsamen Arbeitsgrundlage die Bewertung der Zusammenarbeit verbessern. Somit scheint das Schulprogramm an den untersuchten Ganztagschulen als Instrument der Schulentwicklung in der Lage zu sein, positiv auf die wahrgenommene Qualität der multiprofessionellen Zusammenarbeit zu wirken. Umgekehrt zeigt sich aber auch für einen Teil der Grundschulen, dass die Bewertung der Zusammenarbeit mit zunehmender Verankerung von Kooperation im Schulprogramm kritischer werden kann. Es ist zu vermuten, dass die starke Verankerung von Kooperation im Schulprogramm zu einer Erhöhung der Ansprüche der Beteiligten führt und diese die Kooperationspraxis in ihrer Schule kritischer bewerten. Zu einer Intensivierung der Kooperation führt eine verstärkte Verankerung von

Kooperation im Schulprogramm nicht. In diesem Zusammenhang wäre zu prüfen, inwieweit die Begrenztheit räumlicher und zeitlicher Ressourcen einer stärkeren Kooperation im Wege steht.

Als *dritter* wichtiger Befund ist zu nennen, dass die Einschätzung des weiteren pädagogisch tätigen Personals zur Intensität und Qualität der multiprofessionellen Zusammenarbeit weder an den Grundschulen noch an den weiterführenden Schulen in einem Zusammenhang mit der Frage nach der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm steht. Aus deskriptiven Befunden der StEG-Daten (ohne Tab.) geht hervor, dass das weitere pädagogisch tätige Personal über Möglichkeiten, sich an der Entwicklung des Schulprogramms zu beteiligen, deutlich unzureichender informiert ist als die Lehrkräfte und in die entsprechenden Aktivitäten auch weniger eingebunden ist als diese. Da dem weiteren pädagogisch tätigen Personal an Ganztagschulen eine zentrale Rolle zukommt, ist zu überlegen, wie diese Beschäftigtengruppe in Zukunft intensiver in die Schulprogrammarbeit einzubeziehen ist. In diesem Kontext ist neben der quantitativen Untersuchung dieses Themenbereichs auch auf die Bedeutung weiterer qualitativer Erforschung hinzuweisen, um über den Nachvollzug konkreter Prozesse in einzelnen Kollegien weitere Ge- und Misslingsbedingungen für erfolgreiche Schulprogrammarbeit ausmachen zu können.