

Jantzen, Wiebke; Müller, Sina-Louisa

Kooperationsverhalten von Erstklassenlehrkräften. Bestandsaufnahme und Potentiale beispielhaft an ausgewählten niedersächsischen Grundschulen

Beckmann, Timo [Hrsg.]; Ehmke, Timo [Hrsg.]; Besser, Michael [Hrsg.]: Studentische Forschung im Praxisssemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 143-156



Quellenangabe/ Reference:

Jantzen, Wiebke; Müller, Sina-Louisa: Kooperationsverhalten von Erstklassenlehrkräften. Bestandsaufnahme und Potentiale beispielhaft an ausgewählten niedersächsischen Grundschulen - In: Beckmann, Timo [Hrsg.]; Ehmke, Timo [Hrsg.]; Besser, Michael [Hrsg.]: Studentische Forschung im Praxisssemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 143-156 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248015 - DOI: 10.25656/01:24801

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248015>

<https://doi.org/10.25656/01:24801>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Wiebke Jantzen und Sina-Louisa Müller

Kooperationsverhalten von Erstklassenlehrkräften – Bestandsaufnahme und Potentiale beispielhaft an ausgewählten niedersächsischen Grundschulen

Dieser Beitrag beruht auf Ergebnissen aus der studentischen Forschung im Projektbandseminar „Sprechen über Unterricht – wie Lehrkräfte gemeinsam Unterricht planen“ (Lehrender: Dr. Timo Beckmann).

Lehrkräfte in ersten Klassen der Grundschule stehen in vielfältigen Kooperationsbeziehungen mit anderen pädagogischen Akteuren*innen. In diesem Beitrag wird eine Studie zu „Kooperationsformen und -partnern*innen von Erstklassenlehrkräften“ vorgestellt. Es handelt sich um den Vergleich der Intensität von Kooperation an Grundschulen und es wird insbesondere die Kooperation von Primarstufenlehrkräften mit Erziehern*innen mit der Kooperation zwischen Primarstufenlehrkräften untereinander verglichen. Die Festlegung dieser Thematik basiert auf dem aktuellen Forschungsstand über die Kooperationsituation an Schulen. Insbesondere ist die Transition zwischen den Institutionen Kindergarten und Grundschule interessant. Da die Kommunikation als Schlüssel zur Kooperation gilt, werden Gesprächssituationen fokussiert. Um zu ergründen, in welchen Situationen und in welcher Form mit wem und bzgl. welcher Thematik kooperiert wird, wurde eine Stichprobe von vierzig Primarstufenlehrkräften mittels eines schriftlichen Fragebogens befragt. Aus den ausgewerteten Ergebnissen geht eine besonders auffällige Priorisierung der Kooperationspartner*innen innerhalb der eigenen Berufsgruppe hervor: Die befragten Lehrkräfte stufen einstimmig die Kooperation unter Lehrkräften als gewinnbringender im Vergleich zur Kooperation mit Erziehern*innen ein. Auf inhaltlicher Ebene konnte ein Schwerpunkt im Themenbereich der Erziehung ausgemacht werden, bzgl. dessen favorisiert mit anderen Primarstufenlehrkräften kooperiert wird.

1 Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand

Kooperation in der Schule findet seine Bedeutung als zentrales Konstrukt „guter Schulen“ und ist durch den Einfluss auf die Lernbedingungen und damit verbundenen verbesserten Schüler*innenleistungen unabdingbar für die Schulent-

wicklungs- bzw. Schuleffektivitätsforschung (Steinert et al., 2006). Um einen theoretischen Hintergrund aufzustellen, ist zuerst der Begriff der Kooperation zu definieren. Die Definition nach Erika Spieß (2004) gibt hierbei eine Orientierung. Diese besagt, Kooperation ist „gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, durch gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spieß, 2004, S. 199). Die hiesige Studie fokussiert ausschließlich Situationen, in denen die Kooperationspartner*innen in einem Gespräch kooperieren (im Folgenden daher: Gesprächspartner*innen). Herauszustellen sind demnach besonders die Merkmale eines gemeinsamen Ziels von mindestens zwei Gesprächspartnern*innen sowie der Aspekt einer vertrauensvollen und autonomen Kommunikation. Insgesamt sind die Grundlagen jeder Kooperation die persönliche Einstellung, Bereitschaft und Offenheit gegenüber einer Kooperation, ihrem Anlass und den Partnern*innen sowie das verfügbare Zeitkontingent.

Hinsichtlich der Kooperationsformen wird auf das Kooperationsmodell nach Gräsel et al. (2006) zurückgegriffen. Darin werden die Kooperationsformen *Austausch*, *Arbeitsteilung* und *Ko-Konstruktion* differenziert. Bei einem *Austausch* handelt es sich um eine wechselseitige Informationsübergabe bezüglich beruflicher Inhalte und Gegebenheiten. Die *Arbeitsteilung* besteht darin, dass Aufgaben unter den Teilhabenden aufgeteilt und deren Ergebnisse sowie Erkenntnisse zusammengeführt werden. Bei der *Ko-Konstruktion* wird durchgehend in Teams zusammengearbeitet, wobei vorhandenes Wissen der Beteiligten aufeinander bezogen wird. Daraus resultieren gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen für alle Beteiligten (Gräsel et al., 2006).

Im Rahmen dieser Untersuchung sollen ausgewählte Kooperationspartner*innen von Lehrkräften, die Berufserfahrungen mit der Leitung erster Klassen gesammelt haben, in Hinblick auf ihr Kooperationsverhalten näher betrachtet werden. Dafür wurde die Auswahl der Kooperationspartner*innen dahingehend vorgenommen, als dass diese Personengruppen einen wesentlichen Einfluss auf einen reibungslosen Übergang von Kindern aus dem Kindergarten in die Grundschule nehmen. Denn: Es ergeben sich durch (erfolgreiche) Zusammenarbeit positive Effekte auf die Lerngegebenheiten der angehenden Schulkinder (Gräsel et al., 2012). Die genannten positiven Effekte können beispielhaft der Kooperation unter Lehrkräften innerhalb eines Kollegiums sowie der Kooperation zwischen Lehrkräften und den Erziehern*innen der entsprechenden Kinder zugeschrieben werden, da diese den Übergang maßgeblich prägen (BiKS, 2020).

Aktuell gibt es durch verschiedene Studien unterschiedliche Erkenntnisse über die Kooperation unter Lehrkräften eines Kollegiums und unter Primarstufenlehrkräften mit Erziehern*innen. Laut Trumpa et al. (2016) gewinnt die Lehrer*innenkooperation zunehmend an Bedeutung bzgl. der nebenunterricht-

lichen Tätigkeiten. Zudem zeigen sich unterschiedliche Ausprägungen zur Realisierung der Kooperationsformen: Während zwei einschlägige Studien Hinweise darauf geben, dass die Form des *Austauschs* am häufigsten stattfindet, kommt die *ko-konstruktive* Zusammenarbeit verhältnismäßig selten vor (Bondorf, 2013). Im Vergleich dazu gibt es weniger Studien, die die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Erziehern*innen untersuchen. In einer Studie des Bamberger Forschungsprojekts BiKS stellte sich heraus, dass zwischen diesen beiden Kooperationspartnern*innen der allgemeine Informationsaustausch am häufigsten stattfindet. Darin eingeschlossen sind Gespräche über die Stärken und Schwächen einzelner Kinder, der inhaltliche Austausch (z.B. Materialien) und das Absolvieren gemeinsamer Fortbildungen (Faust et. al., 2011). Unterstützend dazu wird der allgemeine Informationsaustausch von den Lehrkräften und den Erziehern*innen als besonders wichtig erachtet. Wobei zu ergänzen ist, dass die Erzieher*innen diesen (und weitere gemeinsame Interaktionen) als wichtiger empfanden als die Lehrkräfte (ebd.). Laut einer weiteren Studie ist für beide Kooperationspartner*innen die ko-konstruktive Kooperationsform am gewinnbringendsten, diese wird jedoch seltener in der Praxis genutzt (Trumpa et al., 2016).

Zusammengefasst besagen die aktuellen Forschungsergebnisse aus der Literatur, dass Kooperation zwar an Bedeutung gewinnt (Trumpa et al., 2016), andererseits aber in der Praxis nicht hinreichend häufig etabliert ist. Durch den Verzicht auf intensive Kooperation wird das vielschichtige Potenzial nicht ausgeschöpft, das sich u.a. in belastungsmindernder Wirkung für Lehrkräfte (Mitas, 2017), in Möglichkeiten der professionellen Weiterentwicklung von Lehrpersonal (Bondorf, 2013) sowie in besseren Unterstützungsmöglichkeiten während des Übergangs von Schüler*innen (Kreid & Knoke, 2012) manifestiert. Bei Betrachtung der Kooperationsformen wird deutlich, dass der Austausch bevorzugt genutzt wird, während die Ko-Konstruktion eher seltener stattfindet (Bondorf, 2013) – wobei gerade diese Form besonders viel Potenzial für eine gewinnbringende Kooperation birgt (Trumpa et al., 2016). Mit Erziehern*innen findet insgesamt betrachtet eher weniger Kooperation statt (Faust et al., 2011). Es lässt sich festhalten, dass sich die erfolgreiche Kooperation der beiden untersuchten Kooperationspartner*innen als gewinnbringend für beide Parteien darstellt. Insbesondere zwischen den Berufsgruppen scheint es bislang aber noch ungenutztes Potential zu geben.

Die Ursachen des dargelegten Forschungsstands, sprich die priorisierte Kooperation unter Lehrkräften anstatt berufsgruppenübergreifender Kooperation sowie die verstärkte Nutzung des Austauschs als priorisierte Kooperationsform mit den jeweiligen Kooperationspartnern*innen, werden durch gezielte Befragungen untersucht. Im Fokus steht dabei der Vergleich von Gesprächen zwischen den Partnern*innen in schulalltäglichen Situationen, anhand derer sich das Kooperationsverhalten manifestiert. Um die untersuchte Kooperation auf berufsbedingte und alle Erstklassenlehrkräfte betreffende Situationen zu beziehen, wird in der Er-

hebung kategorisiert: Es werden drei Bereiche (im Folgenden: Inhalte) der KMK-Standards für die Lehrkräftebildung betrachtet, die in diesem Zusammenhang besonders relevant sind: Unterrichten, Erziehen und Beurteilen (Kultusministerkonferenz, 2019). Diese wurden ausgewählt, da sie für die Unterrichtsqualität von besonderer Bedeutung sind (Kultusministerkonferenz, o. D.).

Entwicklung der Forschungsfrage

Die aus dem Forschungsstand herausgearbeiteten Hinweise relativ geringer Umsetzung von Kooperationsstrukturen an Primarschulen machen weitere Untersuchungen nach möglichen Gründen dafür notwendig. Konkret erzielt werden soll durch die Kooperation die gelingende Gestaltung des Schuleintritts. Daraus resultieren bspw. langfristige Chancen auf die Bereitstellung besserer Lernmöglichkeiten oder zur individuelleren Förderung. Aus diesen Erkenntnissen wurde die folgende Forschungsfrage entwickelt:

*„Welche Kooperationsformen treten bei Gesprächen zwischen Erstklassenlehrkräften und den verschiedenen Kooperationspartnern*innen (Erzieher*innen bzw. Lehrkräfte innerhalb des Kollegiums) auf und inwieweit unterscheiden sich diese inhaltlich?“*

Zur Veranschaulichung der in dieser Studie enthaltenen Ebenen der Forschungsfrage dient die Tabelle 1:

Tab. 1: Ebenen der Forschungsfrage

„Welche **Kooperationsformen** treten bei Gesprächen zwischen Erstklassenlehrkräften und den verschiedenen *Kooperationspartnern*innen* (Erzieher*innen und Lehrkräfte innerhalb des Kollegiums) auf und inwieweit unterscheiden sich diese inhaltlich?“

1. Ebene – **Kooperationsformen** = Austausch, Arbeitsteilung, Ko-Konstruktion
 2. Ebene – *Kooperationspartner*innen* = Lehrkräfte im Kollegium, Erzieher*innen
 3. Ebene – Gesprächsinhalte = KMK-Standards: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen
-

Hypothesen

Es werden anhand des dargestellten Forschungsstands die folgenden Hypothesen entwickelt. Bei allen Hypothesen handelt es sich um Alternativhypothesen, denn sie beschreiben stets die Annahme, dass ein Unterschied zwischen den genannten Konstrukten besteht (Budeschewski & Günther, 2020). Die drei Hypothesen lauten:

1. *„Die Inhalte von Kooperationsgesprächen unterscheiden sich je nachdem, ob Lehrkräfte untereinander oder mit Erziehern*innen kooperieren.“* Diese Hypothese ist ungerichtet, da kein spezifischer Unterschied definiert wird, sondern allein ein unbestimmter Unterschied angenommen wird (ebd.). Grund für diese Hypothese ist das unterschiedliche Erfahrungsgebiet der Berufsgruppen

und die unterschiedliche Expertise, die den Berufen zugrunde liegt (Trumpa et al., 2016).

2. „*Es wird erwartet, dass zur Umsetzung von Kooperation den Inhalten des Kompetenzbereichs Erziehung am stärksten zugestimmt wird.*“ Diese Annahme bezieht sich auf alle drei Kooperationsformen. Sie ist gerichtet, da ein hierarchischer Unterschied angenommen wird (Budeschewski & Günther, 2020). Grund für diese Hypothese ist die besondere inhaltliche Parallele zwischen Erziehern*innen und Lehrkräften im Bereich des Erziehens. In beiden Berufsgruppen kann hier auf Expertise in diesem Bereich aufgebaut werden, sodass eine besonders intensive Kooperation zwischen Erziehern*innen und Lehrkräften möglich ist. Auch im Kollegium ist hier eine intensivere inhaltliche Parallele vorhanden, da es um überfachliche Kompetenzen der Lernenden geht, die unabhängig von bestimmten Fächern zwischen allen Fachlehrkräften besprochen werden können.
3. „*Die jüngeren Erstklassenlehrkräfte (zwischen zwanzig und dreißig) kooperieren mehr mit anderen Lehrkräften und mit den Erziehern*innen.*“ Diese Hypothese ist ebenfalls gerichtet, da die Kooperationsbereitschaft jüngerer Lehrkräfte als erhöht eingeschätzt wird (Budeschewski & Günther, 2020). Der Grund für diese Hypothese liegt in der Annahme, dass junge Lehrkräfte auf die Unterstützung anderer Lehrkräfte und damit verbundene Kooperationsstrukturen eventuell stärker angewiesen sind.

2 Methode

Die Daten dieser Forschung wurden im Rahmen des Projektbandes ‚Sprechen über Unterricht – Wie Lehrkräfte und Studierende Unterricht planen und reflektieren‘ an der Leuphana Universität Lüneburg im Jahr 2020 erhoben. Es wurde eine Stichprobe von vierzig Erstklassenlehrkräften (N=40) aus zehn niedersächsischen Grundschulen mittels eines selbsterstellten Fragebogens einmalig befragt. Die Akteure*innen, die den Fragebogen ausfüllten, sind Lehrkräfte, die zum Zeitpunkt der Befragung eine erste Klasse leiteten oder Berufserfahrungen darin aufwiesen.

Fragebogenkonstruktion und Datenerhebung

Zur Erreichung einer hohen Durchführungsobjektivität wurden standardisierte Bedingungen geschaffen, indem alle befragten Lehrkräfte eine schriftliche Einweisung in den Fragebogen erhielten (Flick, 2019). Zur Stabilisierung der Inhaltsvalidität wurde darauf geachtet, dass alle relevanten Aspekte mit in den Fragebogen einbezogen wurden. Die drei Ebenen *Gesprächsinhalte*, *Kooperationsformen* und

*Kooperationspartner*innen* stehen in Wechselwirkung miteinander, wie Abbildung 1 zeigt. Die Intensität des Gesprächsinhaltes ist dabei abhängig von der Kooperationsform, da die verschiedenen Kooperationsformen unterschiedliche Gesprächstiefen zulassen (Trumpa et al., 2016). Dabei eignen sich für die verschiedenen Gesprächsinhalte unterschiedliche Kooperationsformen, sodass diese sich wechselseitig bedingen. Auch die personelle Gegebenheit der Kooperierenden nimmt maßgeblichen Einfluss auf die Gesprächsinhalte, da bei der einzelnen Lehrkraft, je nach individuellen Bedürfnissen, auf verschiedenen Inhaltsebenen Kooperationsbedarf aufkommen kann. Auch wird durch die Vorlieben der kooperierenden Lehrkraft, aber auch durch äußere Einflüsse, wie bspw. Ort und Zeit, eine Abhängigkeit zwischen der Wahl der Kooperationsform und dem/ der Kooperationspartner*in hergestellt.

Durch den Bezug auf die theoretisch beschriebenen Kooperationsformen und den Zusammenhang zu den KMK-Standards für die Lehrkräftebildung, wird ein deduktives Vorgehen ermöglicht. Um Wissen über das Kooperationsverhalten der Kooperationspartner*innen zu erlangen, wurde ein Fragebogen, welcher vierzig Items zur Kooperation zwischen beiden Partnern*innen beinhaltet, erstellt. Inhaltlich sind sie identisch und einmal auf das Kooperationsverhältnis von der ausfüllenden Erstklassenlehrkraft zu Lehrkräften im Kollegium und einmal auf Erzieher*innen bezogen. Diese Aufteilung wird in der folgenden Abbildung 1 verdeutlicht.

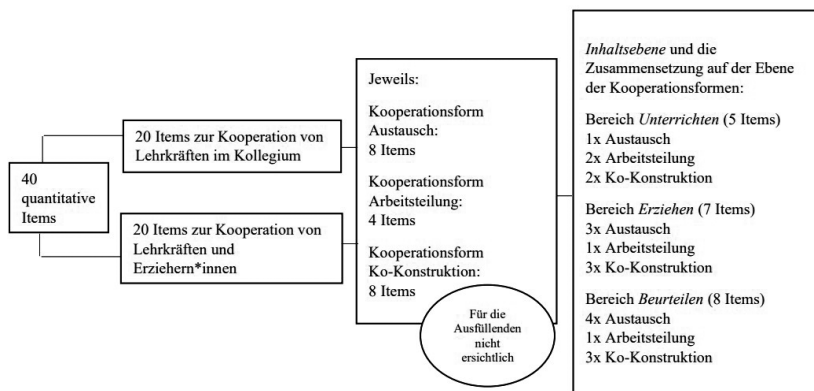


Abb. 1: Aufteilung der quantifizierenden Items (eigene Darstellung)

Auf der Inhaltsebene, die in Abbildung 2 aufgezeigt ist, wurde eine Einteilung in Bezug zur Kultusministerkonferenz mit dem Schwerpunkt ‚Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften‘ vorgenommen, da sie an die Kompetenzbereiche ‚Unterrichten‘, ‚Erziehen‘ und ‚Beurteilen‘ angelehnt ist (Kultusminis-

terkonferenz, 2019). Diese Kategorien sind für die Ausfüllenden deutlich durch Überschriften gekennzeichnet. In allen drei Inhaltsbereichen wurden Items aus den drei Kooperationsformen (Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion) aufgenommen. Die Zuordnung eines Items zu einer Kooperationsform ist dabei für die Ausfüllenden nicht ersichtlich. Beispielfhaft ist ein Item in Tabelle 2 aufgeführt.

Validierung

Bevor die Fragebögen in der vorliegenden Fassung an den zehn ausgewählten Schulen ausgegeben wurden, konnte im Sinne der Verbesserung der Validität ein Pre-Test mit vier Probanden*innen durchgeführt werden. Die Personen haben den Fragebogen jeweilig selbstständig ausgefüllt und im Nachgang intensiv mit den Autorinnen über den Fragebogen diskutiert. Hierdurch gab es die Möglichkeit, den Fragebogen auf seine Verständlichkeit hin zu prüfen. Alle vier Personen sind als Erstklassenlehrkräfte tätig und besitzen daher auch das nötige Grundwissen zum Ausfüllen der Bögen. Auf diese Weise konnten Verständnisschwierigkeiten präventiv ausfindig gemacht und verhindert werden, da auf der Grundlage des Pre-Tests Anpassungen in Bezug auf missverständliche Items unternommen wurden.

Codierung und Auswertungsmethode

Die ausfüllenden Personen konnten den gegebenen Items durch das Ankreuzen ihre Zustimmung oder Ablehnung verdeutlichen. Hierzu wurde eine Skala von 1= ‚trifft gar nicht zu‘ über 2= ‚trifft selten zu‘, 3= ‚trifft meistens zu‘ bis hin zu 4= ‚trifft voll zu‘ angelegt. Auf diese Weise wurde der Urteilsfehler der zentralen Tendenz vermieden (Döring, 2016). Daraus resultiert, auch in den nachstehenden Darstellungen geltend, dass ein höherer Wert mit höherer Zustimmung der Probanden*innen einhergeht. Die Ergebnisse wurden in Excel übertragen. Statistische Berechnungen wurden nach Datenimport in SPSS vorgenommen.

Kategoriensystem der Kooperationsformen

Wie zur Herstellung von Auswertungsobjektivität sowie Interpretationsobjektivität gefordert, wurden die genannten Items und Indikatoren für die Kooperationsformen im Vorfeld der Studie definiert (Baur & Blasius, 2019). Durch dieses deduktive Vorgehen können aus den Prämissen der Gesprächsinhalte und der Kooperationsformen neue Konklusionen ermittelt werden, die zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen (Diaz-Bone, 2019). In Tabelle 2 ist anhand eines Beispiels aus dem Inhaltsbereich ‚Erziehen‘ ein Einblick gegeben, wie ein exemplarisches Item dieser Kooperationsform anhand des zugeschriebenen Schlüsselbegriffes (kursiv) ausgewertet werden kann.

Tab. 2: Schlüsselbegriffe

Kooperationsinhalt	Erziehen
Kooperationsform	Ko-Konstruktion
Anzahl der Items	6 Items auf oben genannter Ebene
Beispielitem	Mit Lehrkräften im Kollegium kooperiere ich in Bezug auf die Individualität und (ganzheitliche) Entwicklung der Schüler*innen, indem wir Wissen über mögliche Störungen und deren Prävention sowie Intervention <i>zusammentragen</i> .

Abschließend soll das Gütekriterium der Reliabilität die Zuverlässigkeit dieser Studie beleuchten. Alle Daten wurden einer Reliabilitätsanalyse unterzogen (Berechnung von Cronbachs Alpha, Budeschewski & Günther, 2020). Bis auf zwei Ausreißerwerte wurden, unter Zusammenführung der Kooperationsformen, vorwiegend Cronbachs Alpha-Werte im Bereich von .57 bis .77 berechnet (Tabelle 3). Damit liegt der Großteil der Werte laut Streiner (2003) in einem akzeptablen Bereich. Lediglich die Skala, in der der Gesprächsinhalt ‚Unterrichten‘ zwischen Lehrkräften im Kollegium unter der Kooperationsform der Arbeitsteilung erfragt wird, erreichte einen Wert von Cronbachs Alpha .38 und liegt somit im inakzeptablen Bereich (ebd., Tabelle 3). In der folgenden Ergebnisdarstellung ist also besonders der Inhaltsbereich der Arbeitsteilung innerhalb des Kollegiums kritisch zu betrachten.

Tab. 3: Reliabilitätsanalyse

Kompetenzbereich	Austausch			Arbeitsteilung			Ko-Konstruktion		
	Erz. α	Lk. α	Item-anzahl	Erz. α	Lk. α	Item-anzahl	Erz. α	Lk. α	Item-anzahl
Unterrichten	-	-	1	.42	.38	2	.86	.77	2
Erziehen	.97	.73	3	-	-	1	.87	.57	3
Beurteilen	.78	.48	4	-	-	1	.70	.70	3

Anmerkungen: N = 40 Probanden*innen, α = Cronbachs Alpha, Erz. = Erzieher*in, Lk. = Lehrkraft.

3 Ergebnisse

Um die Forschungsfrage (Kapitel 2.2) beantworten zu können, wird sich an den drei vorgestellten Hypothesen orientiert, zu denen nacheinander die Ergebnisse berichtet werden.

Hypothese 1: Themen in der Kooperation

In Tabelle 4 wird aufgezeigt, dass zwischen Lehrkräften in allen Inhaltsbereichen mehr Kooperation stattfindet als mit den Erziehern*innen. Die inhaltlichen Schwerpunkte einer Kooperation zwischen Kollegen*innen liegen dabei in den Bereichen des Unterrichtens und Erziehens und finden meist in der Kooperationsform des Austausches statt. Mit Erziehern*innen wird am ehesten im Bereich des Erziehens kooperiert, wobei ebenfalls die Kooperationsform Austausch am häufigsten erlebt wird.

Tab. 4: Ergebnisdarstellung unter Einbezug aller Variablen

Kompe- tenzbe- reich	Austausch						Arbeitsteilung						Ko-Konstruktion											
	Erz.		Lk.		df	t	p	d	Erz.		Lk.		df	t	p	d	Erz.		Lk.		df	t	p	d
	M	M	M	M					M	M	M	M					M	M						
Unter- richten	2.10	3.43	38	6.71	.00	.78		1.41	2.06	37	6.47	.00	.77		1.80	2.80	37	6.23	.00	.71				
Erziehen	2.04	3.50	38	6.80	.00	.79		1.46	1.98	38	3.89	.00	.60		2.05	2.89	38	6.79	.00	.78				
Beurtei- len	1.88	3.14	37	9.97	.00	.89		1.39	2.93	35	8.53	.00	.85		1.24	2.51	36	10.77	.00	.90				

Anmerkungen: KMK-Standards definieren die Gesprächsinhalte, M = Mittelwert, d = Cohen's d, Erz. = Erzieher*in, Lk. = Lehrkraft.

Die erste Hypothese geht von unterschiedlicher Intensität bei den Kooperationsinhalten zwischen den gegebenen Kooperationspartnern*innen aus. Um die Mittelwertsunterschiede zu testen, wurde ein t-Test für jeden Inhaltsbereich (d.h. für Unterrichten, Erziehen, Beurteilen) mit der*dem entsprechenden Kooperationspartner*in durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass die Differenzen der durchschnittlichen Ausprägung der Kooperation zwischen Lehrkräften und Erziehern*innen in allen KMK-Bereichen signifikant sind ($p < .001$). Damit ist dieser Alternativhypothese zuzustimmen, insofern als dass ein Unterschied zwischen den Variablen besteht (Streiner, 2003).

Hypothese 2: Gesprächsinhalte in der Kooperation

Die zweite Alternativhypothese fokussiert ebenfalls die Gesprächsinhalte der Kooperation. In der zweiten Hypothese wurde davon ausgegangen, dass für die Befragten die Tätigkeiten aus dem Kompetenzbereich ‚Erziehen‘ als besonders relevant erscheinen. Dieser Hypothese ist ebenfalls (ohne statistische Prüfung) zuzustimmen, weil die Mittelwerte im Bereich Erziehen im Vergleich zu den anderen Kooperationsformen und zu den anderen Inhaltsbereichen (Unterrichten, Beurteilen) bei der Zusammenschau der Kooperationsformen höher ausfallen. Besonders prägnant ist der Mittelwert in der Kooperationsform Austausch, denn sowohl in der Kooperation zur Thematik Erziehen mit anderen Lehrkräften ($M=3.03$) als auch mit Erziehern*innen ($M=2.11$) wird eine relativ hohe Zustimmung konstatiert (Tabelle 4, Abbildung 2). Die Antwort auf die Hypothese lautet demnach: Im Fall einer seltenen Kooperation zwischen Erstklassenlehrkräften und Erziehern*innen wird am ehesten das Thema ‚Erziehen‘ angesprochen.

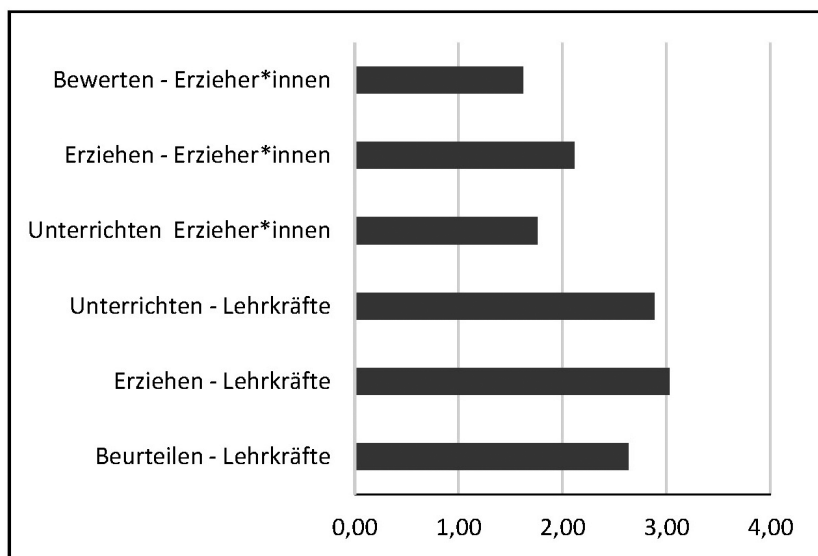


Abb. 2: Gesprächsinhalte von Lehrkräften mit Kooperationspartnern*innen

Hypothese 3: Beteiligte Kooperationspartner*innen

Die dritte Alternativhypothese bezieht sich auf die Kooperationspartner*innen und geht davon aus, dass jüngere Lehrkräfte eher zur Kooperation mit anderen Lehrkräften und Erziehern*innen bereit sind. Für die Stützung dieser Hypothese finden sich in unserer Befragung keine eindeutigen Hinweise (Abbildung 3). Die

Abbildung setzt die Gesprächsinhalte und die Kooperationsform auf der y-Achse in Beziehung. Auf der x-Achse werden die Mittelwerte bezüglich der Zustimmung durch jüngere (20 bis 40 Jahre, $n=15$) und ältere (41 bis 60 Jahre, $n=25$) Lehrkräfte dargestellt. Dabei ist zu erkennen, dass die Kooperationsbereitschaft von jüngeren Lehrkräften nicht auffallend höher ist als die der älteren Lehrkräfte. Der markanteste Unterschied ist in der Thematik des Erziehens im Austausch mit den Erziehern*innen festzumachen, da die jüngeren Lehrkräfte dieser Kooperation weniger zustimmen ($M=1.87$) als die älteren Lehrkräfte ($M=2.74$) (Abbildung 3). Insgesamt kann diese Hypothese jedoch nicht eindeutig verifiziert oder falsifiziert werden, da die Einschätzung vorhandener Kooperationsbereitschaft anscheinend nicht im Zusammenhang mit der Thematik und der Kooperationsform sowie den Kooperationspartnern*innen steht.

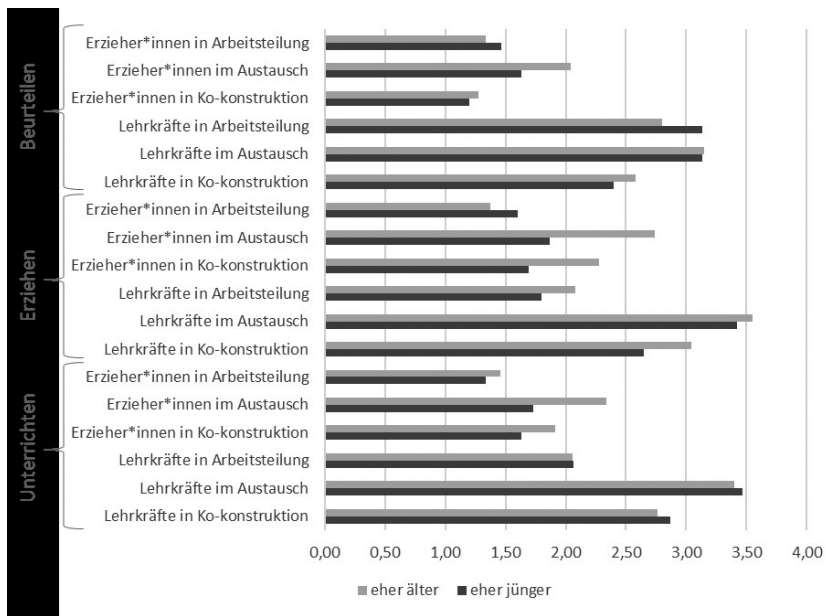


Abb. 3: Die Einschätzung vorhandener Kooperationsbereitschaft der verschiedenen Altersklassen

4 Diskussion

Diese Studie hat mit $N=40$ ausgefüllten Fragebögen lediglich einen Einblick in die Praxis der Kooperationsmöglichkeiten von Erstklassenlehrkräften gegeben. In Anlehnung an diese Ergebnisse soll nun ein Blick auf die drei Ebenen der

Fragestellung (Kapitel 2.2) gerichtet werden. Zweck dieser Studie soll die Beantwortung folgender Frage sein: *„Welche Kooperationsformen treten bei Gesprächen zwischen Erstklassenlehrkräften und den verschiedenen Kooperationspartnern*innen (Erzieher*innen und Lehrkräfte innerhalb des Kollegiums) auf und inwieweit unterscheiden sich diese inhaltlich?“*

Die erste Ebene der Forschungsfrage bezieht sich auf das Auftreten der Kooperationsformen. Dabei wurde auf literaturbasierter Ebene herausgearbeitet, dass die Kooperationsform ‘Austausch’ am häufigsten stattfindet, wohingegen die Ko-Konstruktion kaum Anwendung findet (Bondorf, 2013). Innerhalb der eigenen Studie konnte dies weiter bekräftigt werden, obgleich im anschließenden Unterkapitel auf Limitationen verwiesen wird.

Die zweite Ebene bezieht sich auf die ausgewählten Kooperationspartner*innen. Beim Einblick in die Praxis fällt auf, dass Lehrkräfte eventuell untereinander stärker kooperieren als mit Erziehern*innen. Vorwiegend geht es auf dieser Ebene nicht um eine inhaltliche Gegenüberstellung, sondern um das Aufzeigen zweier Institutionen (Kindertagesstätte und Grundschule), die bezüglich ihrer Kooperationsformen und -inhalte untersucht wurden.

Die dritte Ebene der Forschungsfrage nimmt Bezug auf die inhaltliche Unterscheidung der Gesprächsinhalte zwischen den Gesprächspartnern*innen. In bisheriger Forschung sind konkrete Gesprächsinhalte eher weniger berücksichtigt worden. Das Bamberger Forschungsprojekt ‘Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter’ (BiKS) konnte jedoch herausfinden, dass Lehrkräfte mit Erziehern*innen vorwiegend einen allgemeinen Informationsaustausch vornehmen, der die Stärken und Schwächen der Kinder in den Blick nimmt (Faust et al., 2011). Unter Einbeziehung unserer Forschungsergebnisse wird sowohl in der Kooperation im Kollegium als auch mit Erziehern*innen der Inhalt ‘Erziehen’ am intensivsten besprochen. Darunter kann auch die Besprechung der Stärken und Schwächen der Lernenden gefasst werden. Daher sind unsere Ergebnisse kohärent zu bisherigen Forschungsergebnissen.

Limitationen

Zunächst ist auf den unvollständigen Einbezug der KMK-Standards zu verweisen, die auf der Ebene der Gesprächsinhalte zu verorten sind. Die Dimension ‘Innovieren’ blieb in dieser Studie unberücksichtigt, da sich die übrigen drei KMK-Standards (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen) schlüssiger in den Kontext der Kommunikation einbetten ließen. Der Bereich des Innovierens hätte eine klare Fokussierung mit den gewählten Gesprächsteilnehmern*innen erschwert.

Weiterhin ist in Bezug auf die Ebenen der Kooperationsformen festzuhalten, dass im Bereich der Arbeitsteilung ein Cronbachs Alpha = .38 ermittelt wurde, welcher damit nach Streiner (2003) im nicht-reliablen Bereich zu verorten ist. Grund dafür ist die Definition von Arbeitsteilung (Kapitel 2.1), die nur schwer

in verschiedenen Items repräsentiert werden kann. Die Items wurden außerdem ausschließlich für diese Studie entwickelt und wurden bisher in keinen anderen Studien getestet.

Zuletzt sollte beachtet werden, dass aufgrund der eingeschränkten Stichprobengröße und der nicht-systematischen Auswahl der befragten Personen die gesammelten Erkenntnisse der hiesigen Studie nicht generalisierbar sind. Sie dienen lediglich einem exemplarischen Einblick ins alltägliche Kooperationsverhalten niedersächsischer Grundschulen.

Implikationen für die Schulpraxis

Insgesamt wird Kooperation im schulischen Kontext als gewinnbringend angesehen. Wie die Studie und der Forschungsstand jedoch zeigen, werden in Bezug auf die Gesprächspartner*innen Unterschiede in der Relevanz gemacht. Dabei wird die Kooperation innerhalb des Kollegiums häufiger realisiert als die Kooperation mit den Erziehern*innen, die die Kinder vor Eintritt in die Schule zumeist über einige Jahre begleiten. Fest steht, dass die “mangelnde Abstimmung zwischen den ersten beiden Bildungsstufen [...] als ein bedeutsamer Organisationsnachteil des deutschen Bildungswesens und als potentielle Hürde auf dem Bildungsweg der Kinder betrachtet [wird]” (Faust et al., 2011, S. 38). Dies scheint auch durch die durchgeführte Studie in Teilen Bestätigung zu finden und versperrt damit allen Beteiligten und besonders den angehenden Schulkindern die Chance auf einen reibungslosen Übergang und Aufenthalt in der Grundschule (bspw. in Griebel & Niesel, 2018). Es scheint also für die Zukunft eine Aufgabe der Bildungseinrichtungen zu sein, die Kooperation im Übergang zu verbessern und somit auch eine größere Offenheit, Akzeptanz und Kooperationsbereitschaft zu erreichen, die langfristig das Bildungssystem stärken kann. Abschließend ist hinzuzufügen, dass eine historische Trennung zwischen den Institutionen Kindergarten und Schule besteht. Auch heutzutage sind beide Berufsgruppen voneinander abgegrenzt, obwohl beide das Ziel verfolgen, die jungen Generationen bestmöglich auf ihre Selbstständigkeit in der Gesellschaft vorzubereiten. Besonders durch die verschiedenen beruflichen Werdegänge (drei- oder vierjährige Ausbildung bei Erziehern*innen und fünf Jahre Studium mit anschließendem Vorbereitungsdienst bei Lehrkräften) entsteht zwischen beiden Berufsgruppen ein hierarchisches Gefälle. Dieses Gefälle kann die Kooperation erschweren oder gar negativ beeinflussen (Kreid & Knoke, 2012). Der Gegenüberstellung trotz des gemeinsamen Ziels sollte sich jede Lehrkraft bewusst sein, um einen sensiblen und wertschätzenden Umgang in der Kooperation mit Erziehern*innen zu pflegen.

Literaturverzeichnis

- Baur, N., & Blasius, J. (2019). Methoden der empirischen Sozialforschung – Ein Überblick. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 41-64). Springer VS.
- BiKS (2020, 05. Mai). *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter*. Universität Bamberg. <https://www.uni-bamberg.de/biks/>
- Bondorf, N. (2013). *Profession und Kooperation: Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrkooperation*. Springer VS.
- Budischewski, K., & Günther, K. (2020). *SPSS für Einsteiger – Einführung in die Statistiksoftware für die Psychologie*. Beltz.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. Pearson.
- Diaz-Bone, R. (2019). Formen des Schließens und Erklärens. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 49-66). Springer VS.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation – in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.
- Faust, G., Wehner, F., & Kratzmann, J. (2011). *Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten*. Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung.
- Flick, U. (2019). *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*. Rowohlt.
- Gräsel, C., & Fußangel, K. (2012). Lehrkooperation aus Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 29-40). Springer.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos?. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2018). *Übergänge verstehen und begleiten – Transition in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen.
- Kreid, B., & Knoke, A. (2012). Bildung gemeinsam gestalten – Kooperation von Kitas und Grundschulen begleiten und unterstützen. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinthoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. (S.99-103)
- Kultusministerkonferenz. (2019, 16. Mai). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kultusministerkonferenz (o.D): Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/iqb.html>
- Mitas, O. (2017, 17. Oktober). *Strukturen der Unterrichtsentwicklung. Vergleichende Fallstudien zur Entwicklung von Lehrkooperation in Grundschulen*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. <https://d-nb.info/1145035264/34>
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation*. (S. 193-247). Hogrefe.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag, M., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 185-204.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment*, 80(1), 99-103.
- Trumpa, S., Franz, E.-K., & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108(1), 80-92.