

Teamteaching
-
**Einfluss auf die Prozessqualität und die Wirkungen der
Zusammenarbeit**

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Sarah Stommel Minamisawa

Angenommen im Frühjahrssemester 2020
auf Antrag der Promotionskommission:

Prof. Dr. Katharina Maag Merki
(hauptverantwortliche Betreuungsperson)

Prof. Dr. Marianne Schüpbach
(Ko-Referentin)

Zürich, 2020

Zusammenfassung

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen besitzt im Bildungssystem der Schweiz eine ebenso komplexe wie wichtige Bedeutung. Kooperative Unterrichtsformen, insbesondere die Zusammenarbeit im Teamteaching (TT), sind zu einem wichtigen Bestandteil der Arbeit geworden, welche in der Forschungsliteratur in Bezug auf Unterrichts- und Schulentwicklung als sehr bedeutsam betrachtet werden können. Die positive Wirkung der Zusammenarbeit im TT ist in der Forschungsliteratur teilweise belegt und teilweise ambivalent. Ausgehend von theoretischen Überlegungen und Forschungsergebnissen wird in dieser Arbeit der Frage nachgegangen, welche Bedingungen auf die Qualität und die Wirkungen von TT Einfluss nehmen. Hierfür wurden im TT unterrichtende Lehrpersonen aus den Kantonen der Deutschschweiz (n=1131) zu ihrer Situation im TT befragt. Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden anhand von Mittelwertvergleichen, Korrelationen und einem Strukturgleichungsmodell die Einflussbedingungen auf das TT definiert. In einem theoretisch angenommenen Input-Prozess-Output-Wirkungsmodell werden die organisationalen Rahmenbedingungen und die persönlichen Merkmale der Lehrperson als unabhängige Input-Variablen auf ihren Einflussgehalt auf die Prozessvariable «Qualität» und die Output-Variable «Wirkungen von TT» hin untersucht. Die Wirkungen von TT umfassen dabei neben dem Profit für die Schülerinnen und Schüler auch die Output-Variablen «Entlastung» und «Professionalisierung», welche die Wirksamkeit auf die Lehrperson betreffen. Angelehnt an das theoretisch angenommene Wirkungsmodell wird der Erklärungsgehalt der jeweiligen Input- und Prozessvariablen zum Ende der Auswertungen in einem Strukturgleichungsmodell empirisch überprüft. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl organisationale Rahmenbedingungen als auch einige Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson einen Einfluss auf die Qualität und die Wirkungen von TT haben. Den grössten Effekt auf die Wirkungen von TT hat die von den Lehrpersonen wahrgenommene Prozessqualität.

Abstract

Collaboration between teachers is a complex and important topic within the Swiss educational system. Teacher collaboration, in particular cooperation in Team Teaching (TT), constitutes an important part of the daily work, and because of that, it has increasingly being investigated in scientific literature. Research literature shows ambivalent results on TT: there seems to be evidence for a positive impact to this type of cooperation, however some studies report no impact. Based on theoretical considerations and research results, this thesis explores the conditions that influence the quality and impact of TT. For this purpose, teachers from the cantons of German-speaking Switzerland (n = 1131) were asked about their TT-situation. In order to answer the research questions, the conditions that influence TT are analyzed based on mean value comparisons, correlations and a structural equation model. In a theoretically assumed input-process-output impact model, the organizational framework and the personal characteristics of the teachers are used as independent input-variables. The goal is to emphasize their influence on the process variable "quality" and the output variable "impact of TT". In addition to the benefit for the pupils, the impacts of TT also include the output variables "relief" and "professionalization". Based on the theoretically assumed impact model, the explanatory content of the respective input and process variables are checked in a structural equation model. The results show that both the organizational framework and some personality traits of the teachers have an impact on the quality and effects of TT. The process quality perceived by the teachers has the greatest effect on the effectiveness of TT.

Danksagung

Ich widme diese Arbeit meinem Mann Renato Amaral Minamisawa, dessen Liebe und Rolle in unserer gemeinsamen Aufgabe der Kindererziehung mich zu vielen Ideen und Lösungen im Rahmen der Arbeit zum Thema «Teamteaching» inspiriert haben. An dieser Stelle möchte ich auch meinen Kindern Samuel und Isabel folgendes sagen: Ich liebe euch von ganzem Herzen und ihr bereichert mein Leben jeden Tag aufs Neue! Hoffentlich könnt ihr stolz sein auf eure «Doktor-Mama».

Diese Arbeit ist innerhalb des interessanten Rahmens einer Anbindung an einer Pädagogischen Hochschule (PH FHNW) und der Betreuung an einer Universität (Zürich) entstanden. Drei tolle Frauen waren massgeblich daran beteiligt, dass diese Arbeit entstehen konnte.

Mein ganz besonderer Dank gilt meiner Mentorin Prof. Dr. Elke Hildebrandt, die meine Leidenschaft zu den Erziehungswissenschaften im Allgemeinen und dem Thema Teamteaching im Besonderen geweckt hat. Ich danke dir für zahlreiche hilfreiche Ideen, deine Geduld und unermüdliche, professionelle Unterstützung in dem Prozess.

Von Herzen danke ich zudem meiner Erstbetreuerin und in der Rolle als Studierende meiner Dozentin Prof. Dr. Katharina Maag Merki, die mein Projekt vorbehaltlos unterstützt hat und deren hochanerkennungswürdige Expertise meine Auswertungen und Überlegungen in wissenschaftlich saubere Fahrwasser geleitet haben.

Ganz besonders danke ich auch meiner Zweitbetreuerin Prof. Dr. Marianne Schüpbach, denn ihre konstruktive Unterstützung und enorm hilfreichen Tipps haben mir den Prozess der Auswertung und des Schreibens der Dissertation deutlich erleichtert.

Ebenso meinem ganzen Team an der PH FHNW in der Professur Unterrichts- und Schulkulturen möchte ich meinen Dank aussprechen: Annemarie, Astrid, Kathleen, Katja, Mark, Michael, Olga, Sabine und Serena ihr seid die Grössten und ich danke euch für gemeinsame Teepausen, in denen ihr mich mit neuen Ideen inspiriert habt.

Auch möchte ich meiner Familie in Deutschland danken, ohne die das Projekt ebenfalls nicht möglich gewesen wäre:

Danke Oma, für deine finanzielle Unterstützung seit Beginn meines Studiums! Danke Mama für viele Stunden der Kinderbetreuung während ich über der Dissertation gebrütet habe! Danke Papa für den Glauben an mich und meine Fähigkeiten! Danke Lea für deine unvergleichliche Unterstützung während meiner schwierigen Krankheitsphase im Rahmen des Diss-Prozesses! Danke Jannik für deine Aufheiterung durch gute Filme und Witze!

Schliesslich danke ich natürlich allen Lehrpersonen, die sich 2012 aus allen Kantonen der Deutschschweiz an der Umfrage zum Thema Teamteaching beteiligt haben. Ich hoffe, mit dieser Arbeit einen für alle Lehrpersonen nützlichen Beitrag zum Thema Teamteaching geleistet zu haben.

Inhaltsverzeichnis

I.	Einleitung.....	10
II.	Teamteaching als Kooperationsform in der Schule.....	16
1	Kooperation von Lehrpersonen: Annäherung an einen Begriff	17
1.1	Kooperation im Kontext von Schule und Unterricht	26
1.1.1	Häufigkeit und Nutzen von Kooperation.....	27
1.1.2	Kooperation und Professionalisierung.....	29
1.1.3	Fazit zu den empirischen Befunden von Kooperationsprozessen in der Schule.....	31
1.2	Teamteaching	33
1.2.1	Definition von Teamteaching.....	34
1.2.2	Teamteaching zwischen verschiedenen Professionen und Akteuren	37
1.2.3	Formen von Teamteaching	39
2	Bedeutung von Teamteaching für Schule und Unterricht.....	42
2.1	Wirkungen von Teamteaching.....	42
2.1.1	Wirkungen auf die Lehrperson	43
2.1.2	Wirkungen auf den Unterricht und die Schülerinnen und Schüler	44
2.2	Ebene der Organisation	47
2.3	Ebene der Lehrpersonen	49
2.4	Qualität von Teamteaching.....	50
2.4.1	Modelle zur Kooperationsqualität	50
III.	Fragebogenerhebung zu Teamteaching in der Deutschschweiz.....	56
3	Forschungsrahmen, Fragestellungen und Auswertungsstrategie	56
3.1	Ziele des Projektes	56

3.2	Fragestellungen und Hypothesen.....	57
3.3	Untersuchungsdesign.....	65
3.4	Fragebogenentwicklung	66
3.5	Items und Skalen	69
3.5.1	Items zu demografischen Angaben.....	69
3.5.2	Items zu Rahmenbedingungen	69
3.5.3	Items zu Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrperson.....	75
3.5.3.1	Items zur Lernorientierung und Vermeidungs-Leistungsorientierung.....	76
3.5.3.2	Items zu Enthusiasmus und Begeisterung	80
3.5.3.3	Items zu Teamorientierung und Teamverhalten	82
3.5.3.4	Items zu Verträglichkeit.....	83
3.5.3.5	Items zu Ungewissheitstoleranz	85
3.5.3.6	Items zu sozialer Unterstützung	87
3.5.4	Items zur Qualität von Teamteaching.....	89
3.5.4.1	Pilotstudie.....	89
3.5.4.2	Hauptstudie	90
3.5.5	Items zur Wirkung von Teamteaching	95
3.5.5.1	Pilotstudie.....	95
3.5.5.2	Hauptstudie	96
3.6	Population und Stichprobe.....	99
3.7	Datenauswertungsstrategie.....	100
IV.	Ergebnisse der Datenauswertung	106
4	Beschreibung der Stichprobe	107
4.1	Alter	107
4.2	Geschlecht	108
4.3	Berufserfahrung	109
4.4	Höchster Abschluss.....	110
4.5	Schulstufe	111

4.6	Kanton	112
4.7	Eigene Funktion im Team	113
4.8	Funktion der/des Teamteachingpartners/in	113
4.9	Zusammenfassung Demografische Angaben.....	114
5	Rahmenbedingungen	115
5.1	Dauer der Zusammenarbeit	116
5.1.1	Deskriptive Darstellung	116
5.1.2	Wahrgenommene Qualität und die Dauer der Zusammenarbeit	118
5.1.3	Wahrgenommene Wirkung und Dauer der Zusammenarbeit	119
5.1.3.1	Wirkung Schülerprofit	120
5.1.3.2	Wirkung Professionalisierung.....	121
5.1.3.3	Wirkung Entlastung	122
5.1.4	Zusammenfassung Dauer der Zusammenarbeit	123
5.2	Zusammenarbeitsvereinbarung	123
5.2.3	Deskriptive Darstellung	124
5.2.4	Wahrgenommene Qualität und Zusammenarbeitsvereinbarung	125
5.2.5	Wahrgenommene Wirkung und Zusammenarbeitsvereinbarung	126
5.2.5.2	Wirkung Schülerprofit	127
5.2.5.3	Wirkung Professionalisierung.....	128
5.2.5.4	Wirkung Entlastung	129
5.2.6	Zusammenfassung Zusammenarbeitsvereinbarung	129
5.3	Planungszeit	130
5.3.3	Deskriptive Darstellung	130
5.3.4	Wahrgenommene Qualität und Planungszeit	131
5.3.5	Wahrgenommene Wirkung und Planungszeit	132
5.3.5.2	Wirkung Schülerprofit	133
5.3.5.3	Wirkung Professionalisierung.....	134
5.3.5.4	Wirkung Entlastung	136
5.3.6	Zusammenfassung Planungszeit	136

5.4	Planungsverhalten	139
5.4.3	Deskriptive Darstellung	139
5.4.4	Wahrgenommene Qualität und Planungsverhalten	142
5.4.5	Wahrgenommene Wirkung und Planungsverhalten	143
5.4.5.2	Wirkung Schülerprofit	144
5.4.5.3	Wirkung Professionalisierung	145
5.4.5.4	Wirkung Entlastung	146
5.4.6	Zusammenfassung Planungsverhalten	146
5.5	Regelplanung.....	147
5.5.3	Deskriptive Darstellung	149
5.5.4	Wahrgenommene Qualität und Regelplanung	150
5.5.5	Wahrgenommene Wirkung und Regelplanung.....	151
5.5.5.2	Wirkung Schülerprofit	152
5.5.5.3	Wirkung Professionalisierung	152
5.5.5.4	Wirkung Entlastung	154
5.5.6	Zusammenfassung Regelplanung.....	154
5.6	Reflexionsverhalten	155
5.6.3	Deskriptive Darstellung.....	158
5.6.4	Wahrgenommene Qualität und Reflexionsverhalten.....	159
5.6.5	Wahrgenommene Wirkung und Reflexionsverhalten.....	160
5.6.5.2	Wirkung Schülerprofit	160
5.6.5.3	Wirkung Professionalisierung.....	161
5.6.5.4	Wirkung Entlastung	162
5.6.3	Zusammenfassung Reflexionsverhalten	163
5.7	Zeitgefäß.....	164
5.7.3	Deskriptive Darstellung	164
5.7.4	Wahrgenommene Qualität und Zeitgefäß	165
5.7.5	Wahrgenommene Wirkung und Zeitgefäß	166

5.7.5.2	Wirkung Schülerprofit	167
5.7.5.3	Wirkung Professionalisierung	168
5.7.5.4	Wirkung Entlastung	169
5.7.6	Zusammenfassung Zeitgefäß	169
5.8	Zustandekommen des Teamteaching.....	170
5.8.3	Deskriptive Darstellung	170
5.8.4	Wahrgenommen Qualität und Zustandekommen des Teams	172
5.8.5	Wahrgenommene Gesamtwirkung und Zustandekommen des Teams.....	173
5.8.5.2	Wirkung Schülerprofit	174
5.8.5.3	Wirkung Professionalisierung.....	175
5.8.5.4	Wirkung Entlastung	176
5.8.6	Zusammenfassung Zustandekommen des Teams	176
5.9	Bildung des Teams.....	177
5.9.3	Deskriptive Darstellung	177
5.9.4	Wahrgenommene Qualität und Bildung des Teams.....	178
5.9.5	Wahrgenommene Gesamtwirkung und Bildung des Teams	179
5.9.5.2	Wirkung Schülerprofit	180
5.9.5.3	Wirkung Professionalisierung.....	181
5.9.5.4	Wirkung Entlastung	183
5.9.6	Zusammenfassung Bildung des Teams	184
5.10	Mitarbeitendengespräch	184
5.10.3	Deskriptive Darstellung	185
5.10.4	Wahrgenommene Qualität und Mitarbeitendengespräch	185
5.10.5	Wahrgenommene Wirkung und Mitarbeitendengespräch	186
5.10.5.2	Wirkung Schülerprofit	187
5.10.5.3	Wirkung Professionalisierung.....	188
5.10.5.4	Wirkung Entlastung	189
5.10.6	Zusammenfassung Mitarbeitendengespräch	189
5.11	Organisation Mitarbeitendengespräch	191
5.11.3	Deskriptive Darstellung	191
5.11.4	Wahrgenommene Qualität und Organisation des Mitarbeitendengesprächs	192

5.11.5	Wahrgenommene Wirkung und Organisation des Mitarbeitendengesprächs	193
5.11.5.2	Wirkung Schülerprofit	194
5.11.5.3	Wirkung Professionalisierung	195
5.11.5.4	Wirkung Entlastung	196
5.11.6	Zusammenfassung Organisation Mitarbeitendengespräch	196
5.12	Art der Unterrichtsdurchführung	197
5.13	Übernahme zusätzlicher Aufgaben.....	200
5.13.3	Deskriptive Darstellung	200
5.13.4	Wahrgenommene Qualität und Übernahme zusätzlicher Aufgaben.....	203
5.13.5	Wahrgenommene Wirkungen und Übernahme zusätzlicher Aufgaben	205
5.13.5.2	Wahrgenommener Schülerprofit und Übernahme zusätzlicher Aufgaben	208
5.13.5.3	Wahrgenommene Professionalisierung und Übernahme zusätzlicher Aufgaben	210
5.13.5.4	Wahrgenommene Entlastung und Übernahme zusätzlicher Aufgaben	213
5.13.6	Zusammenfassung Übernahme gemeinsamer Aufgaben	215
6.	Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson.....	217
6.1	Lernorientierung.....	220
6.1.3	Qualität und Lernorientierung	221
6.1.4	Wirkung und Lernorientierung	222
6.1.4.2	Wirkung Schülerprofit	223
6.1.4.3	Wirkung Professionalisierung.....	224
6.1.4.4	Wirkung Entlastung	225
6.1.5	Zusammenfassung Lernorientierung.....	226
6.2	Vermeidungs-und Leistungsorientierung	226
6.2.3	Qualität.....	226
6.2.4	Wirkung	227
6.2.4.2	Wirkung Schülerprofit	228
6.2.4.3	Wirkung Professionalisierung.....	229
6.2.4.4	Wirkung Entlastung	230
6.2.5	Zusammenfassung Vermeidungs- und Leistungsorientierung	231
6.3	Teamorientierung	231

6.3.3	Qualität.....	232
6.3.4	Wirkung.....	233
6.3.4.2	Wirkung Schülerprofit	234
6.3.4.3	Wirkung Professionalisierung.....	235
6.3.4.4	Wirkung Entlastung	236
6.3.5	Zusammenfassung Teamorientierung.....	236
6.4	Ungewissheitstoleranz.....	237
6.4.3	Qualität.....	237
6.4.4	Wirkung Gesamt	238
6.4.4.2	Wirkung Schülerprofit	239
6.4.4.3	Wirkung Professionalisierung.....	240
6.4.4.4	Wirkung Entlastung	241
6.4.5	Zusammenfassung Ungewissheitstoleranz	242
6.5	Soziale Unterstützung Kollegen.....	242
6.5.3	Qualität.....	242
6.5.4	Gesamtwirkung	243
6.5.4.2	Wirkung Schülerprofit	244
6.5.4.3	Wirkung Professionalisierung.....	245
6.5.4.4	Wirkung Entlastung	246
6.5.5	Zusammenfassung Soziale Unterstützung durch KollegInnen.....	247
6.6	Soziale Unterstützung Schulleitung	247
6.6.3	Qualität.....	247
6.6.4	Gesamtwirkung	248
6.6.4.2	Wirkung Schülerprofit	249
6.6.4.3	Wirkung Professionalisierung.....	250
6.6.4.4	Wirkung Entlastung	251
6.6.5	Zusammenfassung Soziale Unterstützung durch KollegInnen.....	251
6.6.6	Zusammenfassung Zusammenhang zwischen den Psychosozialen Basiskompetenzen und der Qualität sowie den Wirkungen von Teamteaching.....	252

7. Der Zusammenhang zwischen Rahmenbedingungen, Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrperson, Qualität und den Wirkungen von Teamteaching.....	252
V. Diskussion und Ausblick	256
8. Diskussion der Ergebnisse	257
8.1 Rahmenbedingungen.....	257
8.1.3 Dauer des Teamteaching	257
8.1.4 Zusammenarbeitsvereinbarung.....	259
8.1.5 Zeit für Unterrichtsplanung	260
8.1.6 Planungsverhalten	261
8.1.7 Regelplanung	262
8.1.8 Reflexionsverhalten.....	265
8.1.9 Zeitgefäss für Planung	267
8.1.10 Zustandekommen des Teamteaching	267
8.1.11 Bildung des Teams	268
8.1.12 Mitarbeitendengespräch.....	269
8.1.13 Organisation Mitarbeitendengespräch	270
8.1.14 Art der Unterrichtsdurchführung	270
8.1.15 Übernahme zusätzlicher Aufgaben	271
8.2 Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson	272
8.2.3 Lernorientierung	273
8.2.4 Vermeidungs- und Leistungsorientierung.....	273
8.2.5 Teamorientierung	274
8.2.6 Ungewissheitstoleranz	275
8.2.7 Soziale Unterstützung durch Kollegen	276
8.2.8 Soziale Unterstützung durch Schulleitung.....	277

8.3	Limitierungen der Studie	277
8.4	Ausblick auf zukünftige Forschung.....	282
8.5	Beitrag der Studie für Forschung und Praxis	285
9.	Literaturverzeichnis	286
10.	Abbildungsverzeichnis	302
11.	Tabellenverzeichnis.....	308
12.	Anhang	309

I. Einleitung

"Nach unserer Überzeugung gibt es kein grösseres und wirksameres Mittel zu wechselseitiger Bildung als das Zusammenarbeiten." Johann Wolfgang von Goethe (1749 - 1832), deutscher Dichter der Klassik, Naturwissenschaftler und Staatsmann



Abbildung 1: Planen im Team

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen besitzt im Bildungssystem der Schweiz eine ebenso komplexe wie wichtige Bedeutung. Die Umgestaltung des Professionsverständnisses von Lehrpersonen aufgrund veränderter politischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen weg vom Einzelkämpfer hin zum kooperationsbereiten Teamplayer ist mit vielen Herausforderungen und Potentialen verbunden. Während in den vergangenen Jahren der Unterricht noch weitgehend autonom im eigenen Klassenzimmer stattfand, wird Kooperation von Lehrpersonen heute erwartet und sogar im Berufsauftrag formuliert (Maag Merki, Kunz, Werner, & Luder, 2010). Der Grund für die veränderten Rahmenbedingungen und damit den Anstieg von Kooperationsprozessen liegt unter anderem in den zunehmenden Integrationsanforderungen an Schulen. So haben in den letzten Jahren einschneidende Entwicklungsprozesse in den Schulen zu einem neuen Verständnis von Unterrichts- und Schulqualität geführt. Konzepte für den Umgang mit Heterogenität und Vielfalt mussten gefunden werden (Budde, 2013). Um den sich daraus ergebenden Heterogenitäts- und Integrationsanforderungen gerecht werden

zu können, wird die enge Kooperation zwischen Regellehrpersonen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Logopädinnen und Logopäden, Assistenz-Lehrpersonen und DaZ¹-Lehrpersonen im Schulalltag immer zentraler (Kreis, 2013). Kooperative Unterrichtsformen, insbesondere die Zusammenarbeit im Teamteaching (TT), sind damit zu einem wichtigen Bestandteil der Arbeit geworden, welche in der Forschungsliteratur in Bezug auf Unterrichts- und Schulentwicklung als sehr bedeutsam betrachtet werden können (Fussangel, 2008; Bonsen & Rolff, 2006; Esslinger, 2002; Kaldia, Filippatoua, & Anthopouloub, 2014). Das TT als eine an Schulen sehr verbreitete Form der Kooperation bildet in vielen aktuellen Reformprojekten und Bildungsinnovationen einen wesentlichen Schwerpunkt (Maag Merki, 2009). TT ist dabei in dreifacher Hinsicht ein aktuelles Thema an Schweizer Schulen: Erstens aufgrund der zunehmenden Integration sonderpädagogischer Förderung, zweitens wegen steigendem Bedarf nach Unterricht in Deutsch als Zweitsprache und drittens aufgrund der zunehmenden Herausforderungen an Brennpunktschulen (Stommel, Hildebrandt, Senn, & Widmer, 2015). Mittlerweile arbeitet im Kindergarten und der Primarstufe die Mehrzahl der Lehrpersonen (LP) regelmässig im Team (Vogt, 2009). Auch im Zuge des vermehrten Aufkommens von Tagesschulstrukturen ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen vermehrt gefordert (Schüpbach, Slokar, & Nieuwenboom, 2013). Im Kanton Zürich laufen bereits Schulversuche, in der zwei Lehrpersonen sich die volle Verantwortung als Klassenlehrpersonen im TT teilen und enge Absprachen mit den Fachlehrpersonen (Heilpädagog/In und DaZ-Lehrpersonen) stattfinden (Maag Merki, Moser Opitz, Pfaffhauser, Stöckli, Bühlmann, Kuz, & Garrote, 2017). Aufgrund dieser bildungspolitischen Steuerungsmassnahmen ist die Arbeit für Lehrpersonen komplexer geworden, denn die Zusammenarbeit im Team fordert ein neues professionelles Selbstverständnis und veränderte Arbeitsweisen. Wie jede strukturelle Veränderung ist auch diese von Unsicherheiten und Unabwägbarkeiten auf Seiten der Akteure gekennzeichnet, denn "[...] Wechselwirkungen zwischen (personalen und sozialen) Systemen [...]" (Speck, 2003, S. 101) sind in ihren Anfängen zunächst unberechenbar (ebd.). Dies kann zu Ängsten auf Seiten der beteiligten Lehrpersonen führen, da teamorientierte Unterrichtsarbeit von deprivatisierenden Prozessen des Unterrichtshandelns begleitet werden. Der verstärkten Zusammenarbeit kommt dabei neben herausfordernden Elementen

¹ Deutsch als Zweitsprache

aufgrund veränderter Rahmenbedingungen in erster Linie eine pädagogisch bedeutsame und zentrale Rolle zu, denn „Lehrerkooperation [gilt] als Schlüsselfaktor für Schulentwicklung, an den hohe Erwartungen geknüpft sind“ (Pröbstel, 2008, S. 16). So kann die Kooperation zwischen Lehrpersonen positive Wirkungen haben: empirische Forschungsergebnisse belegen, dass in guten Schulen das Ausmass an Kooperation höher ist und insbesondere die Art der Kooperation zwischen den Lehrpersonen anspruchsvoller ist als in weniger erfolgreichen Schulen (Terhart & Klieme, 2006). Speziell das TT als eine besonders intensive Form der Kooperation bietet Settings, bei denen die Beteiligten eng miteinander im Dialog sein können (Hildebrandt, Marty, & Stommel, 2015). So können Lehrpersonen zum einen Entlastung erfahren, indem sie gemeinsam planen und die Verantwortung für den Unterricht teilen können (Böckelmann, 2012). Weiterhin kann der Unterricht eine Qualitätssteigerung erfahren, da eine intensivere SchülerInnen-Lehrpersonen-Interaktion ermöglicht wird (Hildebrandt et al., 2015). Und eine dritte Komponente betrifft die persönliche berufliche Weiterbildung der beteiligten Lehrpersonen: Durch die Auflösung des Einzelkämpfertums und die damit verbundene Möglichkeit zur gegenseitigen Rückmeldung und dem professionellen Austausch können die Lehrpersonen ihren eigenen Wissens- und Erfahrungshorizont erweitern (Bauer, 2012). So können nicht nur Informationen ausgetauscht werden, sondern es entstehen auch neue Möglichkeiten für die Professionalisierung der Lehrperson und ihr Handeln (Maag Merki et al., 2010). Allerdings kann das mögliche Potential von TT nicht immer zum Tragen kommen. So sind Kooperationen zwischen Lehrpersonen nicht per se positiv, sondern es können sich auch negative Wirkungen ergeben, unter anderem eine Zunahme der empfundenen Belastung: „Professionalisierung und Belastungssteigerung können somit als zwei Seiten der Medaille ‘Kooperation’ definiert werden“ (Maag Merki et al., 2010, S. 93).

Es zeigt sich, dass TT positive Wirkungen haben kann, aber nicht muss. Die Mehrheit der empirischen Studien attestiert TT eine positive Wirkung (Bacharach, Heck, & Dahlberg, 2010; Baeten & Simons, 2014; Frommherz & Halfhide, 2001). Jedoch finden sich auch Hinweise auf negative Wirkungen (Strogilos & Tragoulia, 2013; Dugan & Letterman, 2008) bzw. Studien, die keinerlei Effekt von TT nachweisen konnten (Murawski & Swanson, 2001; Hattie, 2009). Im Hinblick auf diese heterogene Forschungslage bezüglich der Wirkungen von TT scheint es interessant, diese Form des kooperativen Unterrichtens genauer zu untersuchen.

Das vorliegende Forschungsprojekt untersucht Einflussfaktoren auf die Wirkungen und die Qualität der Zusammenarbeit im TT aus der Sicht der Lehrpersonen. Als mögliche Einflussfaktoren auf die Wirkungen und die Qualität von TT wurden die organisatorischen Rahmenbedingungen unter denen das TT stattfindet und einige Persönlichkeitsmerkmale der Lehrpersonen erhoben. Dazu gaben mittels einer Online-Befragung 1131 Teamteachende aus 18 Kantonen der Deutschschweiz zu ihrer Situation im TT Auskunft.

Diese quantitative Erhebungsform über Selbstaussagen der Lehrpersonen ist ein innovativer Ansatz, da hier die Qualität und die Wirkungen des TT nicht über den Lernerfolg der SchülerInnen gemessen werden (Jang, 2006; Wilson & Michaels, 2006). Vielmehr liegen in standardisierter Erhebungsform Daten über die Qualität und die Wirkungen von TT *aus der Sicht der Lehrpersonen* vor, wobei das Konstrukt der Wirkungen neben dem Schülerprofit auch die Wirkungen auf die Lehrperson «Entlastung» und «Professionalisierung» enthält. Auf der Grundlage der von den Lehrpersonen in qualitativen Studien genannten Merkmalen zu guter Zusammenarbeit und verschiedener Theoriemodelle aus der Forschung zu Teamarbeit, mit denen sich interpersonale Interaktionsprozesse betrachten und einschätzen lassen, konnten Merkmale definiert werden, die aus Sicht der Lehrpersonen ein qualitativ hochwertiges TT ausmachen (siehe: Qualitätsmerkmale von TT im Kapitel "Methodisches Vorgehen").

Auf der Basis dieser alltagspraktischen und empirischen Relevanz ist das primäre Ziel der vorliegenden Arbeit, Aussagen über die Einflussgrößen auf die Qualität und die Wirkungen der Zusammenarbeit im TT auf Basis der Selbstaussagen von Lehrpersonen machen zu können. Die Hauptfragestellungen der Arbeit lauten:

- 1) Welchen Einfluss haben organisationale Rahmenbedingungen auf die Qualität und die Wirkung von TT?
- 2) Welchen Einfluss haben persönliche Merkmale der Lehrperson auf die Qualität und die Wirkung von TT?
- 3) Welchen Einfluss haben organisationale Rahmenbedingungen, persönliche Merkmale der Lehrperson und die Qualität der Zusammenarbeit auf die Wirkung von TT?

Aufbau der Arbeit

TT ist eine Form der Kooperation im Kontext von Schule. Das nachfolgende Kapitel II/1 ist aus diesem Grund zunächst eine Aufarbeitung des Forschungsstandes zum Thema Lehrpersonenkooperation. Einerseits kann TT als Kooperationsform gelten. Andererseits unterscheidet es sich in mehreren Aspekten massgeblich von anderen Formen der Lehrpersonenkooperation und wird in diesem Kapitel somit eingebettet in den Forschungskontext. Zum anderen wird eine Kontrastierung stattfinden: was macht speziell die Kooperationsform TT aus? Inwieweit lassen sich Befunde aus der Lehrpersonenkooperationsforschung auf TT übertragen? Diese Aufarbeitung ist insbesondere interessant, als das sich zu Kooperationsqualität einige (wenn auch verhältnismässig wenige) Forschungsbefunde im Kontext von Schule finden lassen. Dieses Kapitel legt den Grundstein um aufzuzeigen, welche Ansätze und Forschungsbefunde aus der Lehrpersonenkooperation sich auf TT-Prozesse übertragen lassen und wo sich Forschungslücken befinden. So wird das nachfolgende Kapitel neben klaren Definitionen, was in dieser Arbeit unter "Lehrpersonenkooperation" und "Teamteaching" jeweils zu verstehen ist, den aktuellen Forschungsstand aufarbeiten. Es wird aufgezeigt, warum das Thema Kooperation Relevanz im Kontext von Schule und Unterricht hat und welche Formen der Kooperation es gibt. Das besondere an der Kooperationsform TT wird aufgezeigt: Wie ist TT vor allem in der Deutschschweiz entstanden und gewachsen? Welche verschiedenen Formen von TT gibt es und welche Akteure sind in der Deutschschweiz an TT beteiligt?

Kapitel II/2 hat zum Ziel, die Bedeutung des TT für Schule und Unterricht aufzuzeigen. Welche Wirkungen kann TT auf die partizipierenden Lehrpersonen, die

Unterrichtsqualität und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben? Es wird gezeigt, dass TT laut empirischer Studien unterschiedliche Wirkungen in den drei genannten Bereichen erzielen kann. Diese Wirkungen werden aufgezeigt und erste Vermutungen zu dem Zustandekommen heterogener Wirkungsergebnisse aufgezeigt. Dazu werden die Ergebnisse auf Einzelstudienebene sowie Metastudienergebnisse genau unter die Lupe genommen in Bezug auf die Definition von TT, die Operationalisierung und jeweilige methodische Herangehensweise. Ebenfalls wird in diesem Kapitel aufgezeigt, was eine hochwertige Kooperationsqualität ausmacht und wie sich diese messen lässt. Dabei werden einerseits Modelle der Kooperationsqualität und andererseits Merkmale auf Einzelebene vorgestellt, die in qualitativen Studien zu Kooperation und TT als bedeutsame Elemente für qualitativ hochwertige Zusammenarbeit belegt werden konnten. Dabei wird aufgezeigt, was genau qualitativ hochwertige Kooperation im Kontext von TT ausmacht und welche Schwierigkeiten sich bei der Operationalisierung ergeben. Von zentraler Bedeutung wird es sein, auf Grundlage des aktuellen empirischen Forschungsstandes herauszufinden, was einen Einfluss auf qualitativ hochwertige Zusammenarbeit hat und wie qualitativ hochwertiges TT messbar gemacht werden kann. Es werden Einflussfaktoren definiert, die die Qualität der Zusammenarbeit beeinflussen können. Aus dem Zusammenfügen dieser Teilelemente ergibt sich zum Ende des Kapitels ein Wirkungsmodell, welches mutmassliche Zusammenhänge zwischen den Einflussfaktoren auf Kooperationsprozesse im TT und deren Qualität grafisch übersichtlich zusammenfasst. Zwei ausführliche Fazits zum Ende des theoretischen Teils runden diesen Teil der Arbeit ab. Zum einen wird der Stand der Forschung zum Thema TT übersichtlich zusammengefasst. Zum anderen wird aufgezeigt, wie sich der Forschungsstand zum Messen der Qualität von TT und dessen Wirkungen gestaltet und was dies für Konsequenzen für diese Arbeit hat.

Kapitel III/3 widmet sich der Darstellung des methodischen Vorgehens. Es wird ein Überblick über das Forschungsdesign gegeben, die Ziele des Projektes werden genau erläutert, die Fragestellungen detailliert dargelegt. Die Entwicklung des Fragebogens erfolgt chronologisch, die einzelnen Itembatterien werden in Bezug auf ihre Reliabilität und Validität im Einzelnen aufgeführt. Neu etablierte Skalen, die in Hinblick auf die Gütekriterien nicht genügen, werden begründet aus den Rechenverfahren ausgeschlossen. Vermutungen, warum es zu diesem

Ausschluss gekommen ist, erfolgen in der Diskussion. Die Pilotstudie, die mit n=87 Studierenden wird vorgestellt.

In Kapitel IV/4-7 "Ergebnisse der Datenauswertung" erfolgt die statistische Auswertung der vorliegenden Daten. Begonnen wird mit einer deskriptiven Auswertung der demografischen Angaben. Auf diese Weise hat der/die Lesende einen Überblick, wie sich die Stichprobe des Datensatz gestaltet. Die Ergebnisse werden visuell dargestellt und beschrieben. Zum Ende des Kapitels wird das angenommene Strukturgleichungsmodell vorgestellt und mittels relevanter Messwerte auf seinen empirischen Wahrheitsgehalt hin überprüft. Die Stärke der Einflussfaktoren auf die Qualität und die Wirkungen von TT aus Sicht der Lehrperson können so definiert werden.

Kapitel V "Diskussion und Ausblick" versucht eine Antwort auf die Frage, warum die Ergebnisse wissenschaftlich bedeutsam sind. Inwiefern konnte ein Beitrag zur Überwindung des Forschungsdesiderats geleistet werden? Wo konnten neue Forschungslücken aufgedeckt werden? Wo liegen Chancen und Grenzen der methodischen Herangehensweise dieser Arbeit? Was bedeuten die Ergebnisse für zukünftige Forschungen zum Thema TT? Welche Implikationen ergeben sich für die Berufspraxis und Weiterbildungen?

Ziel dieser Arbeit ist es, die vorhandenen Daten der befragten Lehrpersonen so auszuwerten, dass ein maximaler Nutzen für weitere Forschungen zum Thema TT und real im TT praktizierende Lehrpersonen entstehen kann.

II. Teamteaching als Kooperationsform in der Schule

Die Kooperation von Lehrpersonen ist seit einigen Jahrzehnten zentrales Thema und Forschungsgegenstand im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung (Vogt, Kunz Heim, & Zumwald, 2016). Grund dafür sind die zahlreichen angenommenen und teilweise auch empirisch belegten positiven Wirkungen, die Kooperationsprozesse zwischen Lehrpersonen haben. Als positive Wirkungen werden in der Literatur vor allem bessere Leistungen und gesteigertes Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler, eine Steigerung des Professionalisierungsgrades der beteiligten Lehrpersonen sowie ein Entlastungserleben der Lehrpersonen und eine

gesamte Steigerung der schulischen Effektivität genannt (Frommherz & Halfhide, 2003; Bensen & Rolff, 2006). In der Schweiz rückt das Thema insbesondere im Zusammenhang mit "[...] Schul- und Unterrichtsentwicklung, der Umsetzung einer integrativen Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen [...] und im Zuge des Aufbaus von Tagesstrukturen bzw. Tagesschulen in den Fokus des Interesses" (Schüpbach, Slokar, & Nieuwenboom, 2013, S. 7). Insgesamt belegen empirische Forschungsergebnisse, dass in guten Schulen das Ausmass an Kooperation höher ist und insbesondere die Art der Kooperation zwischen den Lehrpersonen anspruchsvoller ist als in weniger erfolgreichen Schulen (Terhart & Klieme, 2006). Das TT als eine Form von Kooperation im Kontext von Schule nimmt dabei eine besondere Stellung ein, denn es kann als eine sehr enge Form der Kooperation bezeichnet werden, die eine besonders intensive Zusammenarbeit ermöglicht.

TT kann in seiner Umsetzung verschiedene Formen annehmen, die wiederum mehr oder weniger kokonstruktive Prozesse zulassen können. So wird in der Praxis häufig das Modell "one teach - one assist" umgesetzt (Baumann, Heinrich, & Studer, 2013; Kreis, 2015). Dieses erfordert nicht unbedingt eine enge, kokonstruktive Zusammenarbeit, da die Lehrperson ihren hauptverantwortlich leitenden Unterricht alleine vor- und nachbereiten kann und die Assistenz-Lehrperson lediglich kurz über die Inhalte informiert, woraufhin diese selbstständig Lernstand-angepasste Aufgaben für eine bestimmte Schülergruppe vor- und nachbereitet. Das Team-Modell wiederum bietet viel Spielraum für das Aufkommen kokonstruktiver Prozesse, weil beide Lehrpersonen gleichberechtigt den Unterricht vorbereiten, durchführen und auswerten.

Die Relevanz der Unterscheidung nach verschiedenen Umsetzungsformen und Kategorisierungen wird in den folgenden Kapiteln deutlich. Dazu soll zunächst eine Annäherung an den keineswegs klar definierten Begriff der "Lehrpersonenkooperation" versucht werden und anschliessend speziell und ausführlich auf die Kooperationsform TT eingegangen werden.

1 Kooperation von Lehrpersonen: Annäherung an einen Begriff

Die Forschungslage zur Kooperation von Lehrpersonen ist vielfältig. Je nach Kontext nimmt die Forschung dabei unterschiedliche Perspektiven an. Zum einen ist die

breite Basis der Forschungsansätze erfreulich, da bereits auf viele Ergebnisse zurückgegriffen werden kann (Fussangel, 2008). Zum anderen unterscheiden sich die Ansätze sowohl in empirischer wie auch in theoretischer Herangehensweise, was die Forschungslage uneinheitlich macht und eine Vergleichbarkeit erschwert (ebd.). Eine weitere Erschwernis liegt darin begründet, dass die Kooperation zwischen Lehrpersonen häufig nicht im Zentrum der empirischen Untersuchungen lag, sondern als eine Variable unter vielen zur Erklärung anderer Phänomene herangezogen wurde (Bondorf, 2013).

Ebenso vielfältig wie die Forschungslage sind dementsprechend auch die Definitionsansätze zur Lehrpersonenkooperation: "Yet, even a quick look at the literature shows that the term is far from being unequivocal" (Kelchtermans, 2006, S. 220).

In allgemeiner Form beschreibt der Begriff (lat. *co* - *zusammen* und *operare* - *arbeiten*) zunächst eine Arbeitsform, bei der zwei oder mehrere Personen an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten (Fussangel, 2008). Aus soziologischer Sicht ist das Verständnis von Kooperation dabei grundsätzlich positiv konnotiert, stellt also den Gegenbegriff zu Konkurrenz und Konflikt dar (Reinhold, 2000 nach Kullmann, 2009).

Im schulischen Bereich finden sich verschiedene Definitionen bzw. Ansätze, um das Phänomen der Lehrpersonenkooperation zu fassen, die von eher allgemeinen Ansätzen bis hin zu mehr ausdifferenzierten reichen. Als die im Diskurs zu Lehrpersonenkooperation prominentesten Autoren, die versucht haben diesen Begriff zu definieren oder zu kategorisieren, können Kullmann (2012), Gräsel et al. (2006), Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer und Kunz (2006), Esslinger (2002), Bauer und Kopka (1996), Rosenholtz (1991), Little (1990) und Rolff (1980) genannt werden. Im Folgenden werden diese Definitionen und Kategorisierungsversuche in der zeitlichen Reihenfolge ihres Aufkommens vorgestellt. Auf diese Weise lässt sich deren Entwicklungsprozess nachvollziehen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Breite bzw. Genauigkeit der Definitionen und Kategorisierungen nachvollziehen. Auch die Kontexte und Forschungsformate, in denen die verschiedenen Definitions- und Kategorisierungsansätze entstanden sind, variieren und müssen bei der Betrachtung berücksichtigt werden.

Rolff (1980), der in der deutschsprachigen Literatur der erste war, der sich dem Phänomen von Lehrpersonenkooperation kriterienorientiert anzunähern versucht hat, unterscheidet zwischen der „technischen“, der „pädagogischen“ und der „inhaltlich-organisatorischen“ Kooperation. Die technische Kooperation beinhaltet dabei beispielsweise Materialaustausch oder die Kommunikation über den Unterricht, die pädagogische umfasst beispielsweise gemeinsame Unterrichtsbesuche und -planung und die inhaltlich organisatorische umfasst unter anderem die Absprache über inhaltliche und organisatorische Aspekte. Weiterhin betont Rolff (1980) den unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad dieser Kooperationsformen. So ist die technische Form der Kooperation, die beispielsweise Materialaustausch oder Tür-und-Angel-Gespräche über den Unterricht beinhalten kann, weniger anspruchsvoll als eine pädagogisch-inhaltliche Form der Kooperation, bei welcher es verstärkt um die pädagogischen Dimensionen des Unterrichts, wie etwa gemeinsames Planen und Hospitieren geht. Eine genaue Wortlaut-Definition, was Lehrpersonenkooperation ist, findet sich bei Rolff (1980) nicht.

Auch Little (1990) legt sich noch nicht auf einen genauen Wortlaut fest, sondern versucht sich dem Thema zu nähern. Sie stellt fest, dass die Theorielage in Bezug auf Lehrpersonenkooperation immer breiter wird und Kooperation ein hoher Stellenwert beigemessen wird, was vor allem darin begründet liegt, dass professionelle Kooperation unter Lehrpersonen real zunimmt. Sie versucht daher zunächst eine erste theoretische Annäherung an das Thema:

"This article attempts an analysis of the accumulated literature on collegial relations with the intent of formulating a more robust conception, one that accounts for variation in teachers' involvements with one another, the circumstances that surround those involvements, the meanings teachers and others attach to them, and the consequences that flow from them." (Little, 1990, S. 510)

Als Ergebnis stellt sie ein heuristisches Modell vor, welches verschiedene Intensitätsstufen der Zusammenarbeit vorstellt. Ansatzpunkt ist der Grad der Autonomie, mit dem bestimmte Formen der Kooperation vollzogen werden. Die Kooperationsform mit dem grössten Mass an Autonomie bezeichnet Little als "Storytelling and Scanning for ideas" (ebd., S. 513). Gemeint ist mit dieser Form ein informeller, spontan stattfindender Austausch zwischen Lehrpersonen, der keinerlei

Verbindlichkeit aufweist. Die zweite Form der Kooperation weist wenig mehr Interdependenz zwischen den Lehrpersonen auf und wird von Little als "Aid and Assistance" (ebd., S. 515) bezeichnet und meint gegenseitige Hilfestellungen von Lehrpersonen, die auf explizites Nachfragen hin erfolgen. Eine dritte Form der Kooperation in Richtung verbindliche Interdependenz bezeichnet Little als "Sharing" (ebd., S. 518). Hierunter versteht sie das Teilen von Materialien und gegenseitiges Informieren im Lehrpersonenalltag. Der Verpflichtungsgrad und die genaue Gestaltung dieser Kooperationsform hängt nach Little (1990) sehr von der jeweiligen Schulkultur ab. Die Kooperationsform mit dem höchsten Grad an Verbindlichkeit bezeichnet Little als "Joint work" (ebd., S. 519). Hier geht es um geteilte Verantwortlichkeiten und ein hohes Mass an Interdependenz. Auf dieser Stufe geht es um Arbeit, die im Team oder in Gruppen stattfinden kann und bei der gemeinsame Entscheidungen und Umsetzungsmöglichkeiten getroffen werden. Charakteristisch für alle von Little definierten Stufen ist, dass noch von keinerlei Top-Down-Vorgaben - einer Art Verbindlichkeit zur Kooperation - die Rede ist. Littles Ziel war es zunächst, eine theoretische Beschreibung und Charakterisierung der Kooperationsformen vorzunehmen.

Nachdem Rolff (1980) und Little (1990) erste theoretische Überlegungen zu Kooperation unter Lehrpersonen aufgezeigt und versucht haben, erste Kategorisierungen vorzunehmen, finden sich bei Rosenholtz (1991) erste Ansätze einer wortgetreuen Definition von Lehrpersonenkooperation. So definiert sie Kooperation als "requests for and offers of collegial advice and assistance" (ebd., S.41). Diese Definition setzt insbesondere an der Lehrpersonenperspektive an und betont zudem die aktive Einforderung von Kooperationsprozessen auf Seiten der Lehrperson, d.h. Kooperation ist etwas, das von Lehrpersonen initiiert wird. Kooperation findet demnach dann statt, wenn die Lehrpersonen einen direkten Bedarf sehen. Den Fokus ihrer Definition legt Rosenholtz (1991) auf die persönlichen, individuellen Voraussetzungen für Kooperation, die auf Seiten der Lehrperson vorhanden sein müssen. So ist - wenn man der Definition von Rosenholtz (1991) folgt - eine wichtige Voraussetzung für das Stattfinden von Kooperation, dass eine Vertrauensbasis zwischen den Lehrpersonen herrscht. Wenn Kooperation bedeutet, kollegialen Rat und Hilfe anzunehmen, dann wird die Einforderung dieser Hilfestellungen nur erfolgen, wenn ich der angefragten Person

vertrauen kann und keine Sorge tragen muss, dass meine professionellen Kompetenzen in Frage gestellt werden.

Eine im deutschsprachigen Raum häufig verwendete Definition stammt von Bauer und Kopka (1996). Bei ihnen ist sie eng gekoppelt an die Professionalisierungsdebatte innerhalb der Schuleffektivitätsforschung und wird teilweise als unabdingbare Voraussetzung für Professionalisierungsprozesse bei Lehrpersonen verstanden:

"Unter Kooperation verstehen wir das zielorientierte Zusammenwirken von mindestens zwei Lehrpersonen, die versuchen, gemeinsame Arbeitsaufgaben effektiver, effizienter und menschlich befriedigender zu bearbeiten als dies jeder alleine tun könnte" (ebd., S. 143).

Bauer und Kopka (1996) bringen in ihre Definition neben der klaren Fokussierung auf ein Ziel, die ihrer Definition nach eine Kooperation beinhaltet, erstmalig eine klare Wertung ein: die Kooperation muss um als Kooperation gelten zu können zu einem Mehrwert bzw. Synergieeffekt führen und das Arbeitsergebnis muss hochwertiger sein, als wenn es eine Lehrperson alleine erarbeitet hätte. Nach den bislang eher theoretischen Einordnungsüberlegungen (Rolff, 1980) und dem Versuch der Erstellung eines heuristischen Modells (Little, 1990) sowie dem Fokus auf die Voraussetzungen zur Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen (Rosenholtz, 1991) bringen Bauer und Kopka (1996) nun einen normativen Aspekt hinzu. Diese Definition ist somit die erste, die von einer reinen Beschreibung hin zu klar formulierten Ansprüchen an die Kooperation ausgeht.

Esslinger (2002, S. 62) stellt ebenfalls die gemeinsame Zielsetzung, eine Steigerung der Effektivität durch den Prozess der Zusammenarbeit sowie die Voraussetzungen für Kooperation in den Vordergrund:

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

Auch in dieser Definition werden klare Ansprüche an Prozess und Ergebnis der Kooperation gestellt.

Ein jüngerer Versuch der Annäherung an das Thema Lehrpersonenkooperation stammt von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006). Sie teilen - ähnlich wie Little, nur weitaus differenzierter - die verschiedenen Kooperationsformen in den Grad der Interdependenz aufsteigender Kategorisierungen ein (siehe Abbildung 2). Die Kooperationsprozesse können dabei vom reinen Austausch von Unterrichtsmaterialien bis hin zu kokonstruktiven Prozessen, der anspruchsvollsten Form der Zusammenarbeit, führen (Gräsel et al., 2006). Gräsel et al. (2006) unterscheiden drei Kooperationsformen: „Austausch“, „Arbeitsteilige Kooperation“ und „Kokonstruktion“. Diese drei Kooperationsformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Ziele, ihrer Funktion, des Grades der Autonomie, des Aufwandes sowie der Risiken der Beteiligten.

„Bei den Kooperationsformen der Kategorie Austausch [...] handelt es sich immer um ein gegenseitiges Zur-Verfügung-Stellen von Informationen oder Materialien. Der Kategorie Arbeitsteilige Kooperation [...] wurden Kooperationsformen zugeordnet, bei denen es zwar gemeinsame Absprachen mit KollegInnen gibt, die Ausführung und Umsetzung allerdings der einzelnen Lehrperson überlassen bleibt. Bei den Arbeitsformen der dritten Kategorie Kokonstruktion [...] werden nicht nur Vereinbarungen getroffen, sondern Vorschläge, Lösungen oder Materialien gemeinsam entwickelt, indem das individuelle Wissen der Einzelnen aufeinander bezogen wird“ (Soltau & Mienert, 2009, S. 216/217).

Auch bei Gräsel et al. (2006) lässt sich somit implizit eine normative Aufladung der Definition finden und zwar dahingehend, dass in Bezug auf manche Potentiale - wie etwa die Steigerung der Professionalisierung der beteiligten Lehrpersonen - Kooperationsformen der Kategorie "Kokonstruktion" wirkungsvoller sind als Kooperationsformen der Kategorie "Austausch".

Niveaustufe 1: Austausch

- 1) Lehrpersonen der gleichen Stufe sammeln ihre individuellen Unterrichtsmaterialien in einem Ordner und stellen diese einander zur Verfügung.
- 2) Lehrpersonen informieren sich gegenseitig darüber, was für Hausaufgaben sie einer gemeinsamen Kindergruppe erteilen.
- 3) Lehrpersonen tauschen sich mit einzelnen Kollegen/Kolleginnen über besonders erfreuliche bzw. unerfreuliche Unterrichtsstunden aus
- 4) Lehrpersonen spezieller Fördergruppen oder verschiedener Fächer informieren sich gegenseitig, auf welchem Leistungsstand die Kinder sich befinden.
- 5) Lehrpersonen berichten sich gegenseitig von besonders leistungsstarken, leistungsschwachen oder verhaltensauffälligen Kindern.

Niveaustufe 2: Arbeitsteilige Kooperation

- 6) In Arbeitsgruppen werden übergeordnete Unterrichtsziele und Schwerpunkte vereinbart. Wie diese fach- oder themenbezogenen Unterrichtsziele methodisch und didaktisch erreicht werden sollen, entscheidet jede Lehrperson für ihren Unterricht individuell.
- 7) Erkrankte Lehrpersonen informieren über Lerninhalte, welche die Kinder in den zu vertretenden Stunden bearbeiten sollen.
- 8) In Arbeitsgruppen erarbeitet man ein einheitliches Verfahren, mit dem die Lehrpersonen jeweils einzeln ihren Unterricht evaluieren und bei Bedarf Handlungskonsequenzen ableiten und umsetzen.
- 9) Lehrpersonen unterstützen überlastete Kollegen/Kolleginnen, indem sie nach deren Angaben anstehende Aufgaben übernehmen.
- 10) In Arbeitsgruppen einigen sich Lehrpersonen auf ein gemeinsames Förderkonzept, wobei die konkrete Anwendung von Massnahmen den Lehrpersonen überlassen bleibt.

Niveaustufe 3: Kokonstruktion

- 11) In Arbeitsgruppen werden komplette Unterrichtseinheiten hinsichtlich Lerninhalten und Methoden gemeinsam entwickelt und von den einzelnen Lehrpersonen wie vereinbart einheitlich durchgeführt.
- 12) Auf der Basis eines gemeinsam entwickelten Unterrichtskonzeptes unterrichten zwei Lehrpersonen eine Gruppe von Kindern gemeinsam im Teamteaching.
- 13) Lehrpersonen hospitieren gegenseitig in ihrem Unterricht und werten die Beobachtungen gemeinsam aus.
- 14) Lehrpersonen entwickeln in Arbeitsgruppen gemeinsame Leistungsstandards und Bewertungskriterien, nach denen sie die Leistungen der Kinder beobachten und beurteilen.
- 15) In Intervisionsgruppen besprechen Lehrpersonen Schwierigkeiten des beruflichen Alltags und unterstützen sich gegenseitig.

Abbildung 2: Kategorisierungen der Kooperation nach Gräsel et al. (2006); Items tabellarisch nach Stommel et al. (2015)

In Bezug auf das TT bedeutet das, dass alle Arbeitsformen der Kategorie "Kokonstruktion" in der Zusammenarbeit auftreten können. So entwickeln Lehrpersonen, die im TT arbeiten, häufig gemeinsam Unterrichtseinheiten, die sie dann beispielsweise jeweils im Halbklassenunterricht einheitlich, aber getrennt durchführen. Auch können in Reflexions- und Planungsgesprächen Intervisionselemente auftauchen, weil die teamteachenden Lehrpersonen einander im beruflichen Alltag unterstützen und auftretende Schwierigkeiten besprechen können. Die Schwierigkeit an der Einteilung von Gräsel et al. (2006) besteht darin, dass das TT je nach Nutzungsform nicht unbedingt der Kategorie Kokonstruktion zuzuordnen ist. So nutzen auch zahlreiche Lehrpersonen ihre gemeinsamen Unterrichtsstunden nicht im Sinne der Definition von TT als kokonstruktivem Prozess, sondern teilen sich die anstehenden Arbeiten auf (Kategorie „Arbeitsteilige Kooperation“) oder tauschen sich jeweils nur kurz über einzelne Kinder aus (Kategorie „Austausch“). Heilpädagogischer oder DaZ-Unterricht, der mit einzelnen Kindern in einem separaten Zimmer stattfindet, wäre ein Beispiel für ein solches Setting.

Ebenfalls eine Unterteilung in verschiedene Niveaustufen findet sich bei Steinert et al. (2006). Neuartig an dieser Einteilung ist, dass sie sich auf die Schule als kooperierende Einheit und nicht wie bei den anderen Autoren auf die einzelnen Lehrpersonen bezieht. Ausgehend von den in der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung diskutierten Merkmale von Lehrpersonenkooperation konnten die Autoren verschiedene Niveaustufen der Lehrpersonenkooperation herausarbeiten, die den Aufgaben und Anforderungsmerkmalen der Schule als Organisation entsprechen. Durch eine umfassende Befragung der Lehrpersonen an schweizerischen und deutschen Schulen unterscheiden sie fünf verschiedene Niveaustufen von kooperierenden Schulen, wobei die stattfindende Kooperation auf der untersten Stufe gar nicht vorhanden ist und sich von Stufe zu Stufe in Intensitätsgrad und Aufwand für die einzelne Lehrperson steigert (ebd., S. 193 ff.):²

0. Fragmentierung: Mangel an Zielklärung, Koordination, Kooperation, isoliertes Lehrerhandeln ohne Bezug zur funktionalen Arbeitsteilung in der Schule

² Wenn mindestens die Hälfte aller im Kollegium befragten Personenangaben auf dieser Stufe zu kooperieren, galt dieses Merkmal als "erfüllt" für diese Stufe.

1. Differenzierung: Aktivitäten, die sich auf fachspezifische Zusammenarbeit und das Zusammenwirken innerhalb der Jahrgangsstufen beschränken
2. Koordination: Teamarbeit und Austausch im Kollegium
3. Interaktion: fach- und jahrgangsübergreifende Zusammenarbeit, Ansätze von Teamarbeit und Professionalisierung
4. Integration: Zusammenarbeit geht über den Unterricht hinaus und es sind auch gegenseitige Unterrichtsbesuche möglich

Der Ansatz von Steinert et al. (2006) ist ebenso wie die Niveaustufen von Gräsel et al. (2006) normativ beladen. Implizit beinhalten die Stufen eine qualitative Funktionssteigerung: je mehr und intensiver kooperiert wird, desto besser.

Eine eher allgemeine Definition, die ähnlich wie Esser (2002) und Bauer und Kopka (1996) die gemeinsame Zielsetzung und den Synergieeffekt von Kooperation betont, stammt von Kullmann (2012):

"Lehrerkooperation umfasst sämtliche Formen der konstruktiven und zielorientierten, wesentlich auf Kommunikation und Koordination beruhenden Zusammenarbeit mindestens zweier Lehrkräfte zugunsten ihrer individuellen pädagogischen Professionalität und/oder ihres Arbeitsplatzes Schule." (ebd., S. 9).

Kullmann (2012) geht in seiner Definition so weit, dass er die Voraussetzungen, die eine Kooperation braucht, nämlich Kommunikation und Kooperation, aufführt sowie die Synergieeffekte, die Kooperation haben sollte, explizit mit benennt und spezifiziert. So sollte dieser Definition nach die individuelle Professionalität sowie die gesamte Schule von der Kooperation letztlich profitieren. Kullmann fokussiert, indem er zusätzlich zu dieser allgemeinen noch eine weitere Definition vorlegt, die sich rein auf die unterrichtsbezogene Lehrerkooperation bezieht.

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

Kullmann (2012) lehnt sich in seinen Definitionen zu Kooperation an die Ansätze aus der Arbeits- und Organisationspsychologie an, wie etwa die von Spiess (2004). So ist Kooperation nach Spiess (2004, S. 199):

" [...] gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet." (Spiess, 2004, S. 199):

Es wird deutlich, dass diese Definition aus der Arbeits- und Organisationspsychologie besonderes Augenmerk auf die Merkmale legt, die Kooperation ausmachen. So muss sie intentional sowie kommunikativ sein und auf Vertrauen basieren. Zudem ist sowohl Autonomie als auch gegenseitige Verantwortungsübernahme ein Thema. Spiess (2004) betrachtet Kooperation zudem im Verhältnis zu Konflikt, da sich diese beiden Themenbereiche nicht trennen lassen.

Die Betrachtung der verschiedenen Definitionsannäherungen von Kooperation, angefangen von der ältesten bis hin zur jüngsten macht deutlich, wie unterschiedlich die Foki auf diese Thematik sein können und dass jede einzelne Definition verschiedene Aspekte besonders in den Blick nimmt und dadurch wertvolle Beiträge zur Operationalisierung einer empirischen Studie leisten kann, aber eben auch, dass jede für sich wiederum blinde Flecken aufweist. Insgesamt zeigt die historische Übersicht der Darstellung der verschiedenen Studien auf, dass die Definitionen von rein deskriptiven bis hin zu normativ aufgeladenen geführt haben. Erste Kategorisierungsversuche münden später in normative Vorgaben, was die Ziele und Voraussetzungen von Kooperation betreffen. Dies zeigt, dass unter anderem durch das vermehrte Aufkommen von Lehrpersonenkooperation in der realen Welt und den deutlichen Zuwachs an Forschung in diesem Gebiet, der Anspruch an Lehrpersonenkooperation deutlich gestiegen ist.

1.1 Kooperation im Kontext von Schule und Unterricht

Die empirischen Befunde zum Ausmass und den Wirkungen von Lehrpersonenkooperation sind ebenso vielfältig und uneinheitlich wie die

Definitionsansätze (Fussangel, 2008). Dies liegt vor allem darin begründet, dass die empirischen Studien sich unterschiedlicher Kooperationskonzepte bedienen und dementsprechend unterschiedliche Operationalisierungen vorgenommen haben (ebd.). Zudem wurde Kooperation in vielen Studien nicht gesondert, sondern als eine Variable unter vielen anderen zusätzlich mit erhoben (ebd.). Dies erschwert die Vergleichbarkeit der Ergebnisse und erklärt, warum der Kooperation unter Lehrpersonen bislang noch keine eindeutigen empirischen Befunde zugrunde liegen (Vogt et al., 2016). Im Folgenden wird ein Überblick über den wissenschaftlichen Diskurs und empirische Ergebnisse zum Thema Lehrpersonenkooperation gegeben.

1.1.1 Häufigkeit und Nutzen von Kooperation

Insgesamt ergibt sich in der Literaturlage ein ambivalentes Bild in Bezug auf Lehrpersonenkooperation: so wird der Kooperation einerseits ein hoher Nutzen zugesprochen, beispielsweise in Bezug auf die Professionalisierung von Lehrpersonen (Baeten & Simons, 2014) oder in Bezug auf die Effektivität von Schulen (Steinert et al., 2006). Andererseits wird aber immer wieder betont, dass in Bezug auf die Häufigkeit noch deutlich weniger Kooperation stattfindet als wünschenswert wäre und dass die Kooperation, die bereits stattfindet zu wenig intensiv ist, um die möglichen Potentiale angemessen ausschöpfen zu können (Gräsel et al., 2006). Fussangel (2008) berichtet von empirischen Studien in den Anfängen der Kooperationsdebatte, in denen es erste Befunde zu dieser Thematik gab. Sie nimmt Bezug auf Fürstenau (1969), der bereits vor einigen Jahrzehnten berichtete, dass die kooperativen Beziehungen zwischen Lehrpersonen sich hauptsächlich auf informelle Kontakte bezieht (ebd., S. 22). Auch "[...] Engelhardt (1982) kommt in einer Befragung von ca. 1000 Lehrpersonen zu dem Ergebnis, dass Kooperationsformen wie etwa Hospitationen und Teamteaching am seltensten vorzufinden sind (4% bzw. 2%) [...]" (Fussangel, 2008, S. 22). Diesen Befund bestätigt neun Jahre später auch Mühlhausen (1991), der ca. 2500 Lehrpersonen zu ihrem Kooperationsverhalten befragt hat und feststellen konnte, dass nur ca. 3% der befragten Personen über regelmässige Hospitationserfahrungen verfügen (Fussangel, 2008).

Spätere Untersuchungen nehmen schliesslich auch vermehrt andere Faktoren mit in den Blick und können Unterschiede in der Art und der Häufigkeit der Kooperation auf verschiedenen Schulformen sowie in unterschiedlichen Ländern feststellen. So wird beispielsweise in Grundschulen häufiger kooperiert als in Gymnasien (Munthe, 2003) und in der Schweiz häufiger als in Deutschland (Radisch & Steinert, 2005; Steinert et al., 2006, Stommel et al., 2015). Auch scheint es Hinweise zu geben, dass demografische Variablen wie Alter und Geschlecht einen Einfluss auf die Kooperationspraxis nehmen können. Schümer (1992) berichtet, dass weibliche Lehrpersonen häufiger und intensiver kooperieren und Bauer (1980) stellt fest, dass die Kooperationsbereitschaft mit zunehmendem Alter abnimmt.

So ergeben sich insgesamt Unterschiede in Bezug auf die Häufigkeit und Intensität der Kooperationsprozesse, wobei von einer zu geringen Kooperationshäufigkeit und einer zu geringen Intensität auszugehen ist.

In Bezug auf den Nutzen von Kooperation berichten insbesondere viele Studien über die Entlastungskomponente, bis hin zu Burnout-Prävention (Huber, 2000; Barth, 2006). Auch in der Schuleffektivitätsforschung ist das Thema Kooperation zentral. So konnte belegt werden, dass das Ausmass an Kooperationsprozessen in erfolgreichen Schulen häufiger ist als in weniger erfolgreichen (Fend, 1986; Terhart & Klieme, 2008). Buhren et al. (2001) stellen sogar heraus, dass ein zentrales Ergebnis von Schulqualitätsforschung ist, dass die Kooperation unter Lehrpersonen eine wesentliche Voraussetzung für die Qualität von Schulen darstellt. Mehrere Studien zu Schuleffektivitätsforschung belegen, dass die Kooperation von Lehrpersonen in effektiven Schulen insgesamt stärker ausgeprägt ist (Fussangel, 2008; Fend, 1986). Buhren, Killus, Kirchhoff & Müller (2001) bezeichnen Lehrpersonenkooperation als eine "[...] wesentliche Voraussetzung für die Qualität von Schule [...]" (ebd., p. 21). So gilt die Kooperation zwischen Lehrpersonen beispielsweise als ein Indikator für die Organisationsqualität der Einzelschule (Steinert et al., 2006).

Ein dritter Bereich, der in empirischen Studien zu Kooperation häufiger thematisiert wird, ist in der Lehrpersonenprofessionalisierung zu sehen. Da die Forschungslage hier besonders breit angelegt ist, wird auf diesen Bereich im Folgenden gesondert eingegangen.

1.1.2 Kooperation und Professionalisierung

Insbesondere die Forschungslage im Bereich der Professionalisierungsdebatte ist in Bezug auf die Frage nach Kooperation unter angehenden Lehrpersonen in einer Vorreiterposition. Dem fachlichen Austausch zwischen Lehrpersonen wird grosses Potential zugesprochen, weil Kooperation über den kommunikativen Austausch mit anderen Lehrpersonen die Reflexionsfähigkeit der einzelnen Lehrperson anregen kann (Reh, 2008). Lehrpersonenkooperation kann somit als Dimension professioneller Kompetenz eingeordnet werden (Bonsen, 2013). Es gibt zahlreiche Studien, die unter der Fragestellung nach wirksamen Einflussfaktoren auf eine Steigerung des Professionalisierungsgrades herausfinden wollen, wie Kooperation wirkt. Eine häufig zitierte Studie in diesem Zusammenhang ist sicherlich die von Rosenholtz (1991). Sie konnte in einem quantitativen Forschungsdesign mit einem Datensatz von n=78 teilnehmenden Lehrpersonen an Primarschulen feststellen, dass Lehrpersonenkooperation ein Faktor unter anderen ist, der die Professionalitätsentwicklung positiv beeinflusst. So findet an einer Schule nicht isoliert eine positive Professionalitätsentwicklung statt, weil mehr Kooperation stattfindet, sondern andere Elemente wie beispielsweise die Qualität der schulinternen Lehrpersonenevaluation spielen ebenso eine Rolle.

Bauer, Kopka und Brindt (1999) beobachteten in ihrer qualitativ empirischen Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein drei verschiedene Formen von Kooperation zwischen Lehrpersonen (ebd., S. 100):

- Kooperation in Form von Konferenzen
- Kooperation in Form von Tandem- oder Paarbildung von zwei Lehrerinnen und Lehrern
- Kooperation in Form von Fortbildungen

Insgesamt halten Bauer et al. (1999) fest, dass die Kooperation weit weniger intensiv ist als es für einen optimalen Professionalisierungsprozess wünschenswert wäre. Auch konnten sie feststellen, dass gewisse Rahmenbedingungen an Schulen die Kooperation erschweren, da viele Lehrpersonen angaben, gerne mehr und intensiver kooperieren zu wollen (ebd.). Gräsel et al. (2006) berichten, dass Kooperationsformen der Kategorie Kokonstruktion, die eine intensive Form der Kooperation ermöglichen, weitaus weniger von Lehrpersonen angewendet werden als Kooperationsformen der Kategorie "Austausch", die eine eher informelle Form der

Kooperation darstellen. Gründe für diesen Befund liegen - wie Soltau und Mienert (2009) feststellen konnten - nicht in der negativen Einstellung der Lehrpersonen zu Kooperation, sondern werden an anderer Stelle vermutet, beispielsweise den Rahmenbedingungen von Schulen, die Kooperationsprozesse erschweren können.

Eine Erweiterung der Kooperationsdebatte in Hinblick auf Kooperationsprozesse stellen die sogenannte "Community of practice" sowie die „Professionellen Lerngemeinschaften“ (Bondorf, 2013) dar. "Community of practice" meint eine Gemeinschaft von Personen, die in einem bestimmten Wissensgebiet Experten/Expertinnen sind (Lave & Wenger, 1991). Ausgangspunkt ist dabei die Idee, dass Individuen in sozialen Gemeinschaften voneinander lernen. Butler, Lauscher, Jarvie Selinger und Beckinham (2004) haben dieses Phänomen auf die kooperativ stattfindenden Prozesse in der Ausbildungssituation zwischen der Experten-Lehrperson und den angehenden Lehrpersonen übertragen:

"An example in an educational setting might be the professional development of preservice teachers. Most teacher preparation programs require practice, in which preservice teachers take on partial, but meaningful roles in schools on the way to becoming full participants." (Butler et al., 2004:, S. 437).

Ein weiteres Konzept, welches sich im Zuge der Debatte um die Professionalisierung von Lehrpersonen innerhalb von Kooperationsprozessen gebildet hat, sind die «Professionellen Lerngemeinschaften». Darunter sind schulische Kooperationen zwischen Lehrpersonen zu verstehen, die zum Ziel haben, kontinuierlich das Lernen von Lehrpersonen anzuregen. Im deutschsprachigen Raum wurde das Konzept von Rolff (2001) eingebracht. Die Professionellen Lerngemeinschaften zeichnen sich nach Bonsen & Rolff (2006, S. 179) durch fünf Bestimmungskriterien aus:

1. Reflektierender Dialog
2. De-Privatisierung der Unterrichtspraxis
3. Fokus auf Schüler-Lernen statt auf Lehren
4. Zusammenarbeit
5. Gemeinsame handlungsleitende Ziele

Im Idealfall ermöglichen sie den beteiligten Lehrpersonen ein hohes Mass an Lerngelegenheiten im kooperativen Prozess.

1.1.3 Fazit zu den empirischen Befunden von Kooperationsprozessen in der Schule

Lehrpersonenkooperation "[...] im Spiegel der Forschung" (Bondorf, 2013, S.18) betrachtet, lässt insbesondere drei Schlussfolgerungen zu (ebd., S.18):

1. Es herrscht eine Breite, aber uneinheitliche Forschungsbasis. So wird Lehrpersonenkooperation häufig als eine Variable von vielen, aber nicht gesondert untersucht. Zudem sind die empirischen Ergebnisse aufgrund heterogener Operationalisierung schwierig miteinander zu vergleichen.
2. Lehrpersonenkooperation wird hochgelobt. Relativ einig ist sich die Mehrzahl der Untersuchungen, dass Lehrpersonenkooperation insgesamt ein wünschenswertes Phänomen darstellt, welches positive Auswirkungen auf die Lehrpersonen beispielsweise über Professionalisierungsprozesse (Bonsen & Rolff, 2006), sowie die Schule hat (Steinert et al., 2006). Dabei sind einige Ansätze in dem Sinne normativ aufgeladen, dass sie die Formen von Kooperation in bestimmte Niveaustufen einteilen, welche jeweils mehr bzw. weniger Potentiale beinhalten (Gräsel et al., 2006).
3. Einhergehend mit der Darstellung der Wichtigkeit von Lehrpersonenkooperation wird in zahlreichen Studien festgestellt, dass diese noch zu selten realisiert wird bzw. auf Niveaus realisiert wird, die wenig Intensität und damit geringere Potentialentfaltung zulassen (Soltau & Mienert, 2009). So resümieren Terhart und Klieme (2006, S. 163), dass "Kooperation entweder gar nicht oder nicht im notwendigen Masse bzw. nicht in anspruchsvollen und wirkungsvollen Formen stattfindet". Auch in dieser Darstellung findet sich die normative Aufladung, die Kooperation zwischen Lehrpersonen als durchweg positive Erscheinung definiert und zudem eine normativ aufgeladene Kategorisierung im Sinne von Niveaustufen beinhaltet, nach dem Motto: je intensiver, desto besser.

Insgesamt stellen Vogt et al. (2016) fest, dass es zu wenig Forschung zur Wirkung und zum Wirkungszusammenhang von Kooperation gibt. Daraus leiten sie die These ab,

"[...] dass (i) nicht nur das Ausmass an Kooperation (Häufigkeitsangaben), sondern noch stärker die Qualität berücksichtigt werden muss, (ii) die Methoden

zur Datenerhebung, die häufig auf Selbsteinschätzungen in Fragebogen basieren, erweitert werden müssen und (iii) die Komplexität von Lehrpersonen-Kooperation in ihre Komponenten differenziert werden muss, um Zusammenhänge zwischen der Struktur bestimmter Kooperationen, der Qualität der Prozesse und der für diese Kooperation relevanten Wirkungen festzustellen." (Vogt et al. 2016, S. 15ff.).

Die Autorinnen leiten daraus ab, dass es ein Modell zur Konzeptualisierung und den vermuteten Wirkungszusammenhängen der Lehrpersonenkooperation braucht. Folgendes Modell skizzieren die Autorinnen:

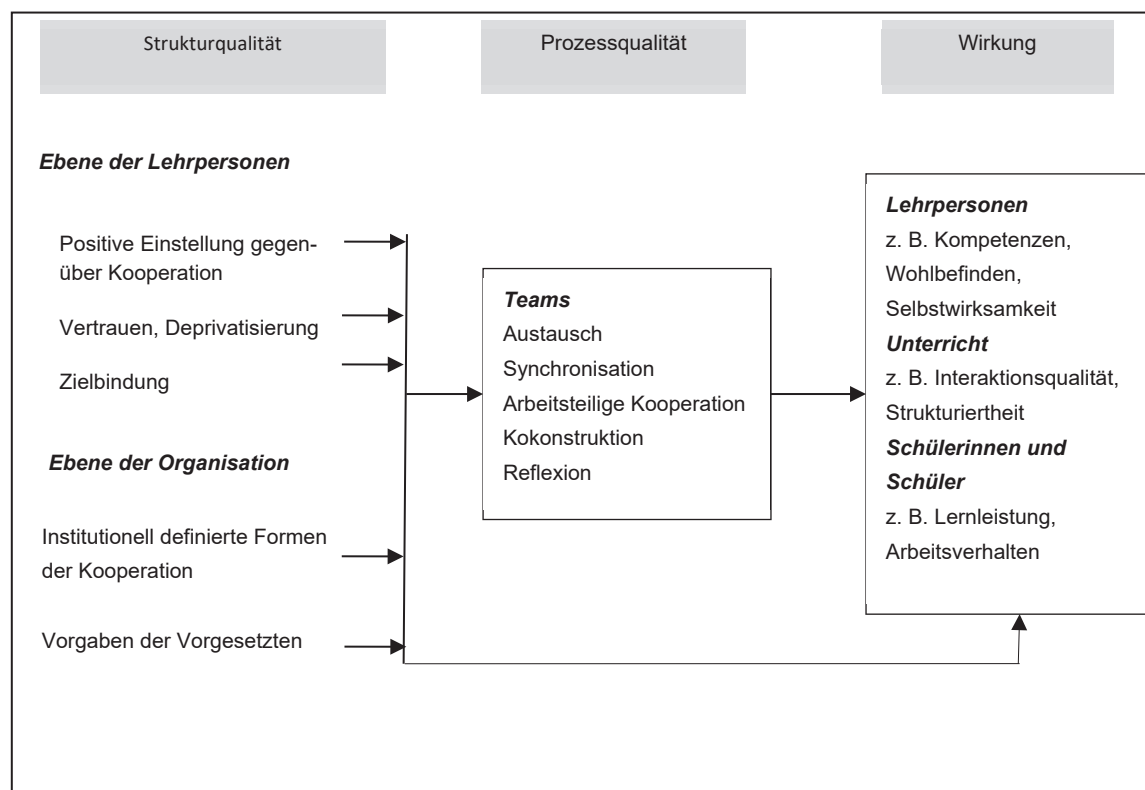


Abbildung 3: Theoretisches Modell für Lehrpersonen-Kooperation nach Vogt et al. (2016)

Dieses Modell ist ein Versuch, die empirischen Ergebnisse zu Lehrpersonenkooperation zu bündeln und zu vereinheitlichen sowie theoretische Wirkungszusammenhänge herzustellen. Auf der Ebene der Strukturqualität nehmen Vogt et al. (2016) zwei Einflüssebenen als Inputfaktoren an: die Ebene der Lehrperson und die Ebene der Organisation. Auf der Ebene der Lehrperson beeinflussen die Einstellung zu Kooperation, das Mass, Vertrauen aufzubauen und die Bereitschaft zu Deprivatisierung sowie eine gemeinsame Zielbindung die Prozessqualität und über diese indirekt die Wirkungen. Auf der Ebene der

Organisation wird ein direkter Zusammenhang mit den Wirkungsvariablen *Lehrpersonen, Unterricht und Schülerinnen und Schüler* einerseits und andererseits ein indirekter Wirkungszusammenhang auf die Prozessqualität des Teams angenommen. Die Organisationsebene umfasst institutionell definierte Formen der Kooperation sowie die Vorgaben der Vorgesetzten. Mit der Prozessqualität lehnt sich das Modell eng an die von Gräsel et al. (2006) definierten Intensitätsgrade von Kooperation an: Austausch, Synchronisation, Arbeitsteilige Kooperation, Kokonstruktion und Reflexion. In einem nächsten Schritt wäre es interessant zu untersuchen, ob das Wirkungsmodell auch empirisch haltbar ist. Zudem ist es interessant, die vorangestellten zentralen Ergebnisse zu Kooperation sowie das von Vogt et al. (2016) angenommene Wirkungsmodell im Kontext von TT als eine spezielle Form der Kooperation näher zu betrachten.

1.2 Teamteaching

Im vorangegangenen Kapitel wurde versucht, den Begriff „Lehrpersonenkooperation“ näher zu bestimmen. Dazu wurden Definitionen, Modelle und empirische Forschungsergebnisse zur Kooperation unter Lehrpersonen aufgeführt. Diese Aufarbeitung und Übersicht im Bereich der Literatur- und Forschungslage zu Lehrpersonenkooperation ist relevant, in Bezug auf das Thema TT. Denn TT kann als eine Form der Kooperation unter Lehrpersonen gelten, die sich durch besondere Merkmale auszeichnet. Im vorangegangenen Kapitel wurde dabei in Bezug auf die Darstellung der Intensitätsformen von Kooperation bereits deutlich, dass TT der Kooperationskategorisierung der "Kokonstruktion" nach Gräsel et al. (2006) zuzuordnen ist. Das TT kann als die Form der Kooperation verstanden werden, der eine "maximale Nähe" (Kullmann, 2009, S. 65) zukommt. Wobei diese maximale Nähe - wie bereits argumentiert wurde - ein Potential darstellt und nicht automatisch gegeben ist. Es kommt auf die Art der Umsetzung des TT etwa durch die handelnden Lehrpersonen und die gegebenen Rahmenbedingungen an.

1.2.1 Definition von Teamteaching

Der Begriff des Teams wird zunächst vor allem im Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie definiert und verwendet (Zumwald, 2012). Der Fokus liegt dabei meist auf den partizipierenden Personen und der zu verrichtenden Arbeit. Frommherz und Halfhide (2003, S. 4ff.) nennen mehrere Autoren aus diesem Bereich und kontrastieren die verschiedenen Definitionen des Teambegriffes. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Begriff des Teams zumeist normativ aufgeladen ist. Es fallen begriffliche Definitionsvoraussetzungen wie "gute Zusammenarbeit", "einander ergänzende Fähigkeiten", "gemeinsame Ziele" und "Kooperation, Zusammenhalt, gegenseitige Abhängigkeit, Vertrautheit" (ebd., S. 4ff.). So besteht ein "echtes Team" beispielsweise aus einer Anzahl Personen, die einander ergänzende Fähigkeiten besitzen und sich für gemeinsame Ziele einsetzen, sich nach gemeinsam entwickelten Arbeitsregeln richten und gemeinsam Verantwortung für die Arbeit tragen (Frommherz & Halfhide 2003, S.6). Viele der definitorischen Elemente haben über den deskriptiven Charakter hinaus Kriterien aufgeführt, die ein Team ausmachen sollten. Diese reichen von einem klar definierten Aufgabenbereich, über eine gute Kooperations- und Kommunikationskultur, bis hin zu Autonomie bei gleichzeitiger Rahmensetzung (ebd.). Zusammenfassend stellen Frommherz und Halfhide (2003, S. 4) fest: "Ein einziger gültiger Teambegriff existiert nicht". Die Adaption des Teambegriffes auf den Kontext der Schule begegnet dieser Definitionsvielfalt nicht durch eine Komplexitätsreduktion der Begrifflichkeit. Tatsächlich kommen im Kontext der Schule noch weitere Aspekte hinzu, die ein Team in diesem Zusammenhang zu einem gesondert zu betrachtenden Fall machen.

Ebenso wie im Bereich der Lehrpersonenkooperation ist auch die Definitionslage im Bereich des TT nicht einheitlich.

So reichen die Definitionen von eher weitläufigen hin zu spezifischeren. Anderson und Speck (1998, S. 672) sprechen hinsichtlich dieser Diversität an Definitionen von einer "Cacophony of voices". Bereits die Schreibweise des Begriffs divergiert. So schreiben einige Autoren „Teamteaching“ (Zumwald, 2012), andere „team-teaching“ (Schmidt & Galleich, 1971) oder „team teaching“ (Anderson & Speck, 1998). Weiterhin werden der Begriff des «co-teaching» (Wilson & Michaels, 2006), «coteaching» (Morocco & Aguilar, 2002) oder «collaborative teaching» (York-Barr,

Ghere, & Sommers, 2007) teilweise wie Synonyme zum Begriff des TT in verschiedenen Studien verwendet werden. Meist beziehen sich diese Begrifflichkeiten jedoch auf eine Situation, in der eine Klassenlehrperson (general teacher) zusammen mit einer Assistenzlehrperson bzw. einer Lehrperson mit heilpädagogischem Hintergrund zusammenarbeitet (special education teacher). Der Fokus bei dieser Unterrichtsform liegt somit insbesondere in der Integration von Kindern mit Lernbeeinträchtigung in den Regelunterricht. Der Unterschied zum TT bleibt jedoch oft unklar, eine gängige Definition von Cook und Friend (1995) lautet beispielsweise "two or more professionals delivering substantive instruction to a diverse, or blended, group of students in a single physical space." (ebd., S.2). Im Zuge der Sichtung unterschiedlicher Definitionen wird deutlich, dass das Coteaching je nach Form und Definition als Unterform des TT verstanden werden kann oder auch umgekehrt. Eine einheitliche Form der Definition liegt nicht vor, vielmehr sind die Ausprägungen und der Forschungskontext relevant. Je nachdem, wie der Begriff TT betont wird, geht es entweder um die Haltung der Lehrpersonen, die Organisation und die Unterrichtsmethode oder um die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Verschiedene Definitionen betonen dabei unterschiedliche Aspekte, wobei der gemeinsame Faktor aller offeneren Definitionen sich auf die gleichzeitige Anwesenheit von zwei (oder mehr) Lehrpersonen beschränkt: «An approach in which two or more persons are assigned to the same students at one time for instructional purpose» (Hatcher, Hinton & Swartz, 1996, S. 275, zit. nach Anderson & Speck, 1998, S. 3).

Spezifischere Definitionen beinhalten dagegen mehr Aspekte, die neben der gleichzeitigen Anwesenheit zweier Lehrpersonen auch Aspekte des Planens und der Reflexion betonen: «Teamteaching ist eine Unterrichtsform, bei der zwei oder mehrere Lehrende den Unterricht gemeinsam planen, durchführen und auswerten» (Graumann, 2006, S. 308). Mayer (1994) betont ebenfalls den Aspekt der gemeinsamen Planung und Auswertung, misst aber dem Unterrichtssetting weniger Bedeutung bei:

«Theoretisch könnte Teamteaching auch beständig räumlich getrennt stattfinden! Teamteaching definiert sich weniger aus dem Unterrichtssetting als aus der gemeinsamen Planung, Aufgabenteilung und Beteiligung an der Herstellung der Unterrichtsmaterialien» (ebd. S. 18).

Winkel (1974, S. 29ff.) zeigt auf, dass schon in den historischen Anfängen des TT keine einheitliche Definition vorhanden war. Für ihn handelt es sich bei TT letztlich in erster Linie um eine Unterrichtsmethode (ebd.). Zumwald (2012, S. 46) führt in ihrer Dissertation noch Dechert (1972, S. 294) an, der in seiner Definition die Einstellung der Lehrperson gegenüber ihrer Tätigkeit betont:

«Der wahre Kern des Teamteaching-Konzepts liegt nicht im strukturellen oder organisatorischen Detail, sondern vielmehr in der grundsätzlichen Bereitschaft zu kooperativem Planen, konstanter Zusammenarbeit, fortwährender Gemeinsamkeit, uneingeschränkter Kommunikation und ernsthafter Bereitschaft zur Übernahme und Teilhabe an der gemeinsamen Aufgabe.» (Dechert, 1972, S.294 zitiert nach Zumwald, 2012, S. 46).

Auch kulturelle Komponenten können Ausgangslage für den Definitionsschwerpunkt von TT sein. So stammt eine weitere Definition von Tajino et al. (1998, S. 114):

"Teamteaching [is] a concerted endeavour made jointly by the Japanese teacher of English (JTE) and the assistant English teacher (AET) in an English language classroom in which the students, the JTE and the AET are engaged in communicative activities". Tajino et al. (1998, S. 114):

In diese Definition ist die kulturelle Komponente Japans eingeflochten, Tajino et al. (1998) beschreiben die Situation in Japan, bei der es darum geht, dass der Englischlehrer der Klasse, der meistens über eine formale Lehrpersonenausbildung verfügt, mit einem Assistenten/einer Assistentin, der englischer Native Speaker ist, zusammenarbeitet, der/die in den meisten Fällen keine formale Qualifikation hat. Da das japanische Gesetz vorschreibt, dass immer eine Lehrperson im Klassenzimmer sein muss, die über eine formale Ausbildung verfügt, müssen die beiden immer in einem Klassenzimmer sein. An der Definition von Tajino et al. (1998) wird deutlich, dass das Thema der Kommunikation in den Vordergrund rückt. So ist das Ziel der empirischen Untersuchung von Tajino et al. (1998) einen Beitrag zu einem Verständnis dieser Kommunikationsprozesse zu leisten und den Schülerprofit des Englischunterrichts somit zu erhöhen (Hildebrandt et al., 2015). Baeten und Simons (2014, S. 93) stellen in ihrer Untersuchung eine Gemeinsamkeit aller von ihnen gefundenen Definitionen heraus: «Common to the definitions is that team teaching refers to two or more teachers in some level of collaboration in the planning, delivery

and/or evaluation of the course». Die vorliegende Untersuchung lehnt sich an diese Definition an und versteht TT im Folgenden als eine Form der Kooperation mindestens zweier Lehrpersonen, die gemeinsam eine Schülergruppe unterrichten.

Im Rahmen der Definition von TT ist es auch interessant, einen kurzen Blick auf die historische Entwicklung von TT zu werfen. Winkel (1974) gibt in seiner Monographie dazu einen umfassenden Überblick. Dabei nimmt er insbesondere das amerikanische, das britische und das deutsche Schulsystem in den Fokus. TT als Unterrichtsmodell wurde erstmals in den USA ab Mitte der 1950er Jahre erprobt. Politische Ausgangslage war der Sputnickschock, durch den sich das amerikanische Schulsystem in Frage gestellt sah. Daraufhin wurden Schulreformen erlassen, deren Ziel es war, die Gestaltung des Unterrichts über "efficiency" und "effectiveness" zu verbessern (Winkel, 1974, S. 123ff.). Verschiedene Formen und Modelle prägten die amerikanische TT-Landschaft (Zumwald, 2012). In Deutschland begannen die ersten TT-Formen in den 1970er Jahren (Winkel, 1974). Primäre Ziele waren die Nutzungsmöglichkeiten zur Differenzierung (ebd.). Ein weiterer Anreizpunkt waren die Erfahrungen zur nachgewiesenen Produktivitätssteigerung durch Teamarbeit aus der Wirtschaft (ebd.). Insgesamt hat TT in den deutschsprachigen Ländern - darunter auch die Schweiz - an Relevanz gewonnen. Dabei kann der Unterricht im TT zwischen verschiedenen Akteuren und Professionen stattfinden.

1.2.2 Teamteaching zwischen verschiedenen Professionen und Akteuren

Zumwald (2012, S.48 ff.) gibt eine sehr gute Übersicht über die unterschiedlichen Settings des TT zwischen verschiedenen Akteuren und Professionen, die sich im Laufe der letzten Jahre in der Schweiz entwickelt haben. Folgende Settings listet sie auf:

- TT zwischen Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen im Rahmen integrativer und inklusiver Schulmodelle, um Kinder mit besonderem Förderbedarf zu unterstützen (Huber, 2000)
- TT zwischen Klassenlehrpersonen und DaZ-Lehrpersonen zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund (Heilig, 2006)

- TT zwischen zwei Lehrpersonen bei der Einführung von Blockzeiten (Frommherz & Halfhide, 2003)
- TT als Unterstützung in sozio-ökologisch belasteten Schulen (Heilig, 2006)
- TT in jahrgangsgemischten Schulen, etwa Mosaikschulen (Skischus & Thies, 2007)
- TT in der jahrgangsheterogenen Schuleingangsstufe (Vogt & Zumwald, 2012)
- TT von Expertinnen und Experten sowie Novizinnen und Novizen im Rahmen von Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (Brühlmann, Hildebrandt, & Marty, 2016)
- TT in zeitlich begrenzter Form, z.B. in fächerübergreifenden Projekten im Schulteam
- TT durch das Einbeziehen von Freiwilligen wie etwa Eltern, Seniorinnen und Senioren und Expertinnen und Experten eines bestimmten Gebietes (Zumwald, 2012, S. 48 ff.)

Ergänzend zu den Ausführungen von Zumwald (2012) lassen sich noch drei weitere Formen des TT hinzufügen:

- zwischen zwei Klassenlehrpersonen: In der Schweiz arbeiten mittlerweile zahlreiche Lehrpersonen der Kindergarten- und Unterstufe sowie der Primarstufe im Jobsharing, wobei sich beide eine Klassenleitung mit jeweils etwa einer 50%-Stelle teilen. In den meisten Fällen verfügen die beiden Lehrpersonen noch über 1-2 zusätzliche gemeinsame Lektionen, die sie im TT miteinander gestalten können. Der Anteil Lehrpersonen im Teilzeitpensum auf der Primarschule beträgt mittlerweile 64% (Bundesamt für Statistik 2014 nach Vogt et al., 2015)
- Eine weitere Ergänzung betrifft den Kontext von Fremdsprachenunterricht. So wird beispielsweise in Japan im Englischunterricht ein Japanisch-Lehrender gemeinsam mit einem englischen Native Speaker eingesetzt (Tajino, & Walker, 1998)
- Eine weitere Form des TT ergibt sich im Unterricht durch den Einsatz von Schulassistenten und Sozialpädagogen, auch im Rahmen von Ganztagschulen (Jutzi, Schüpbach, & Thommen, 2013)

Resümierend in Bezug auf die historisch gewachsene und nun aktuelle Ausgangslage des TT in der Schweiz hält Zumwald (2012, S. 49) fest:

„Wie die Verschiedenheit der Modelle vermuten lässt, divergieren die jeweiligen Teamteachings bezüglich Anzahl gemeinsamer Wochenstunden, Verbindlichkeit und strukturellem Verhältnis der beiden Lehrpersonen sehr stark.“ (Zumwald, 2012, S. 49)

Diese Ausgangslage verdeutlicht einmal mehr die schwierige, punktgenaue Fassung des Begriffes TT und seiner Merkmale. Eine genauere Betrachtung der unterschiedlichen Formen von TT soll versuchen hier zu mehr Klarheit zu verhelfen.

1.2.3 Formen von Teamteaching

Cook und Friend (1995) eruierten fünf Modelle des Co-Teaching, welche auch im Zusammenhang mit TT genannt werden sowie in späteren Studien viel adaptiert und grafisch umgesetzt wurden, die sich an der Organisation des Unterrichts orientieren. Dabei gibt es keine grundsätzliche Bevorzugung der Modelle, sondern je nach Situation sei das eine oder das andere sinnvoll (ebd., S.5 ff.):

1. one teaching, one assisting: Eine Lehrperson leitet den Unterricht, die andere beobachtet die Schülerinnen und Schüler und unterstützt diese.
2. alternative teaching: Eine Lehrperson arbeitet mit einer grossen Gruppe, während die andere mit einer Kleingruppe arbeitet, wobei die Lehrinhalte nicht zwingend dieselben sein müssen.
3. parallel teaching: Die Klasse wird geteilt, und je eine Lehrperson unterrichtet denselben Stoff zur selben Zeit in der Halbklass.
4. station teaching: Zwei (oder bei selbständigen SchülerInnen mehr) Posten werden von den Lehrpersonen vorbereitet und betreut. Die Schülergruppen kommen entweder zu den Posten, oder die Lehrpersonen gehen zu den Gruppen, wenn diese Unterstützung benötigen.
5. team teaching: Beide Lehrpersonen teilen sich die Vermittlungsaufgaben, wobei beispielsweise eine Lehrperson leiten kann, während die andere das Gesagte am Modell demonstriert.

Im deutschsprachigen Raum eruierten Lütje-Klose und Willenbring (1999) aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen sieben verschiedene Formen, die das Teamteaching annehmen kann:

1. Klassenlehrperson und Beobachterin

2. Klassenlehrperson und Helfer/in
3. Stationenunterricht, bei dem die Kinder in zwei Gruppen eingeteilt werden und nacheinander von zwei Lehrpersonen unterrichtet werden
4. Parallelunterricht
5. Niveaudifferenzierter Unterricht
6. Zusatzunterricht für schwächere Lernende
7. Gemeinsamer Unterricht

Zumwald (2012, S. 55) stellt fest, dass zahlreiche Evaluationen und Praxisempfehlungen Auflistungen der im Unterricht verwendeten TT-Organisationsformen enthalten und sich aufgrund der unterschiedlichen Auswahl der Beschreibungsparameter eine grosse Variabilität verschiedener Strukturierungsvorschläge ergibt. Um diese Möglichkeiten zu bündeln und zu vereinfachen entwickelt sie daher auf Grundlage ihrer umfassenden Literaturrecherche zu verschiedenen Formen des TT ein eigenes Modell, welches eine grafische Übersicht über die diversen Umsetzungsmöglichkeiten bietet:

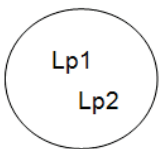
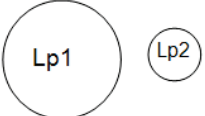
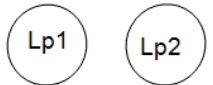
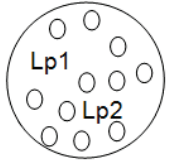
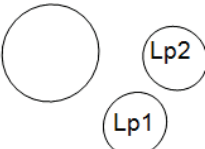
Form 1: Alle Kinder, beide Lehrpersonen gemeinsam: Co-Teaching		a Beide Lehrpersonen unterrichten gemeinsam. b Lehrperson 1 führt, Lehrperson 2 beobachtet. c Lehrperson 1 führt, Lehrperson 2 unterstützt.
Form 2: Lehrperson 1 Klasse Lehrperson 2 Gruppe/ einzeln		a Lehrperson 1 betreut Klasse, Lehrperson 2 Gruppe b Lehrperson 1 betreut Klasse, Lehrperson 2 einzelnes Kind
Form 3: Aufteilung in 2 Gruppen		
Form 4: Beide Lehrpersonen begleiten		Begleitung von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, Freispiel, Planarbeit etc.
Form 5: Jede Lehrperson Gruppe, Rest der Klasse selbständig		

Abbildung 4: Modell der TT-Organisationsformen nach Zumwald (2012)

Das Modell von Zumwald (2012) fokussiert auf eine Verknüpfung der räumlich-organisatorischen Zuteilung von Lernenden zu den Lehrpersonen.

Einen Versuch, die verschiedenen Umsetzungsformen des TT in zwei Kategorien zu klassifizieren unternahm Wyder und Bucher (2001 zitiert nach Zumwald 2012, S. 56ff.):

„Sie unterscheiden zwischen *Doppelbesetzung*, wenn die beiden Lehrpersonen die gleiche Arbeit machen und *Komplementarität*, wenn sie sich ergänzend aufteilen. Doppelbesetzung kann dabei gleichzeitig, alternierend oder arbeitsteilig erfolgen. Bei der fachlichen Komplementarität ergänzen sich die Lehrpersonen mit unterschiedlichen Fachgebieten oder Aspekten des Themas, bei der prozessualen Komplementarität wird die Zuständigkeit nach Sequenz oder Tätigkeit aufgeteilt (referieren, Aufträge erteilen, Fragen stellen, Gespräch leiten, beobachten...)“. (Wyder & Bucher, 2001 nach Zumwald, 2012, S. 56ff.):

Ähnlich den fünf Umsetzungsformen nach Cook & Friend (1995) entwickelten Baeten und Simons (2014) ein Modell zur Zusammenfassung und vereinfachten Darstellung der verschiedenen Settings von TT und ergänzten es zusätzlich um die Angabe zur Intensität des Kooperationslevels.

Niedrige Niveaus der Kooperation	(1) Beobachtungs- Modell	Lehrperson (volle Verantwortung) & Beobachter/in
	(2) Coaching-Modell	Lehrperson (volle Verantwortung) & Coach
	(3) Assistenz-Modell	Lehrperson (hauptsächliche Verantwortung) & Assistent/in
	(4) Paritäts-Modell - sequentielles Unterrichten - Paralleles Unterrichten - Stationen-Unterricht	Lehrpersonen (gleichberechtigt)
Hohe Niveaus der Kooperation	(5) Team-Modell	Lehrpersonen (gleichberechtigt) →gemeinsame Vorbereitung →gemeinsame Umsetzung →gemeinsame Evaluation

Abbildung 5: Niveaus der Kooperation im Teamentaching nach Baeten und Simons (2014)
(Übersetzung aus dem Englischen durch die Verfasserin)

Obwohl die Autoren ähnlich Cook & Friend (1995) keine der Umsetzungsformen direkt bevorzugen, sondern sie je nachdem im Ausbildungskontext von Novizinnen und Novizen für sinnvoll halten, erhält das Modell in Bezug auf die zum Zeitpunkt der

Erstellung des Modells aktuell laufende Intensitätsdebatte zu Kooperationsprozessen einen normativen Anstrich, es beschränkt sich nicht wie die anderen beiden Modelle auf die Organisationsebene.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass es unterschiedliche Ansätze - beschreibende und grafische - gibt, um die verschiedenen Formen des TT zusammenfassend zu visualisieren und darzustellen. Weiterhin ist die Relevanz der Umsetzungsformen für den Prozess des TT und der möglichen zu erzielenden Wirkungen von TT deutlich geworden. So scheinen verschiedene Formen der Umsetzung die Ausschöpfung des Potentials von TT in unterschiedlicher Weise und Intensität zu ermöglichen.

2 Bedeutung von Teamteaching für Schule und Unterricht

TT hat Implikationen für Schule und Unterricht. Dies betrifft zum einen die Wirkungen. Unterricht, der von zwei Lehrpersonen statt von einer ausgeführt wird, wirkt anders (Brühlmann et al., 2015). Zudem haben organisationale Aspekte von Unterricht Einfluss auf das TT (Chanmugan & Gerlach, 2013). Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts sowie auch weitere anfallende Aufgaben - wie etwa die Elternarbeit - liegen nun nicht mehr in der Hand einer einzelnen Lehrperson, sondern werden von zwei Personen gemeinsam getragen. Dies stellt gewisse Ansprüche an die Kompetenzen und Orientierungen der Lehrpersonen (Carless & Walker, 2006). Für die Lehrpersonen bedeutet TT eine veränderte Form des Unterrichtens. Welche Bedeutung TT für Schule und Unterricht hat, wird in den folgenden Kapiteln dargestellt.

2.1 Wirkungen von Teamteaching

Die Bedeutung von TT für Schule und Unterricht wird insbesondere mit Blick auf die Wirkungen deutlich. So ist seit den ersten Einführungen von TT in den USA und Deutschland (siehe Kapitel 1.2.1) ein Mehrwertgedanke bzw. Synergieeffekt mit dem TT verbunden. Neue Schulversuche durch den Einsatz von TT sollten letztlich eine Qualitätssteigerung des Unterrichts und damit einhergehend der Schülerleistungen bewirken.

2.1.1 Wirkungen auf die Lehrperson

Insgesamt wird in mehreren Studien betont, dass Lehrpersonen die Zusammenarbeit im Team grundsätzlich genießen (Murawski, 2006). Rhodes (1971) untersuchte die Einstellung der Lehrpersonen gegenüber ihrem Beruf. Nach einem Schuljahr war die Einstellung gegenüber dem Beruf der Lehrpersonen, welche im TT unterrichteten, signifikant positiver gegenüber der Kontrollgruppe. Die höhere Zufriedenheit könnte in Zusammenhang stehen mit der geteilten Verantwortung für die Klasse sowie Ressourcen schonenderen Vorbereitungen (Roth, Carambo, Dalland, & Tobin, 2004). Auch andere Studien (Johnson, 2003; York-Barr et al., 2007) berichten, dass Lehrpersonen, welche vermehrt zusammenarbeiten, sich mehrheitlich besser unterstützt fühlen, das Selbstwertgefühl steigt, der Stresslevel niedriger ist und die Absenzen abnehmen. Johnson (2003) macht jedoch darauf aufmerksam, dass über 20% der Lehrpersonen in seiner Studie angaben, sich in ihrem Team manchmal unter Konformitätsdruck zu fühlen. Diese Lehrpersonen nehmen in der verstärkten Zusammenarbeit auch einen Verlust der Autonomie und Unabhängigkeit wahr und haben das Gefühl, sich den impliziten Normen des Teams beugen zu müssen. Auch andere Studien zeigen, dass Kooperation von Lehrpersonen nicht nur positiv wahrgenommen wird, sondern auf Widerstand stösst, weil diese die eigene Autonomie beschneidet oder als sehr zeitaufwändig wahrgenommen wird (Gräsel et al., 2006). Auch in der Untersuchung von York-Barr et al. (2007) wurde deutlich, dass es nicht allen Teams gelang, sich in eine positive Richtung zu entwickeln. Zum Teil erwies sich die Zusammenarbeit als schwierig aufgrund unterschiedlicher Unterrichtsstile, Philosophien sowie unterschiedlichen Fachwissens. Während einerseits im TT durch die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen der Unterricht so verbessert werden kann, dass alle SchülerInnen unabhängig von ihrem Lernstand optimal profitieren können, kann TT auch dazu führen, dass Lehrpersonen in ihrer Ausbildung ihre Unterrichtsfertigkeiten optimieren (Jang, 2008; Jang, 2006) oder Junglehrpersonen Gelegenheiten erhalten, sich durch Lernen am Modell stetig zu verbessern (Roth et al., 2004; Cook & Friend, 1995). Auch Baeten & Simons (2014) bestätigten in einer neueren Metaanalyse diesen Effekt. So stellten sie fest, dass über die persönlichen, intensiven Gespräche einerseits mit den peers und andererseits mit den Praxislehrpersonen eine Zunahme der Professionalität der Lehrpersonen zu verzeichnen war - sowohl auf Seiten der Studierenden wie auch auf Seiten der Praxislehrpersonen. Auch die persönliche Entwicklung, etwa die

Selbstwirksamkeit konnte von der Zusammenarbeit im TT profitieren. Auch die Studie von Roth und Byod (1999) geht in diese Richtung. In ihrer Fallstudie zeigten sie auf, dass Co-teaching als Lernmodus angesehen werden kann, weil beispielsweise gelernt werden kann produktive, Fragen zu stellen (Roth & Byod, 1999 nach Brühlmann et al., 2015, S. 9).

„Eine Ausweitung des Unterrichtsrepertoires sowie Verbesserung der eigenen Sprachkompetenzen werden von Carless & Walker (2006), Erhöhung der Effektivität als Lehrperson, Ideenaustausch und intellektuelle Stimulation sowie Lernmöglichkeiten werden von Chanmugan & Gerlach (2013) nachgewiesen.“ (Brühlman et al. 2015, S. 9).

Eine weitere Wirkungskomponente betrifft die Entlastung von TT für die Lehrpersonen. So berichten Studien davon, dass Lehrpersonen ein vermehrtes Wohlbefinden (Takala & Ususitalo-Malmivaara, 2012) und eine Stressreduktion (Gerretson, Bosnick, & Schoflied, 2008) in TT-Situationen erfahren können. Die Wirkung auf Entlastung und Professionalisierung werden von den an der Kooperation beteiligten Lehrpersonen unterschiedlich wahrgenommen. So nehmen Klassenlehrpersonen die Aktivitäten der Kooperation weniger entastend und nutzbringend wahr als die Sonderpädagogen in inklusiven Unterrichtssettings (Kreis, Wick, Kosorok, & Labhart, 2013).

2.1.2 Wirkungen auf den Unterricht und die Schülerinnen und Schüler

Wie bereits erwähnt, kamen erste Unterrichtsversuche mit dem TT in den USA bereits in den 50er Jahren auf. 1977 lagen bereits so viele Forschungsergebnisse im englischsprachigen Raum vor, dass Armstrong (1977) eine erste Metaanalyse mit Studien zum TT auf Elementar- und Sekundarstufe erstellte. Die Analyse enthielt insbesondere solche Studien, die quasi-experimentell waren: über Tests wurden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Fächern vor und nach TT-Phasen überprüft und mit Kontrollgruppen verglichen (ebd.). Als Ergebnis hält er fest, dass auf Elementarstufe zu wenige präzise Beschreibungen vorliegen, wie genau das TT praktiziert wurde und welche Forschungsdesigns verwendet wurden. Aus diesem Grund konnten für den Elementarbereich keine generalisierenden Aussagen getroffen werden. Auf der Sekundarstufe konnten keine signifikanten Ergebnisse gefunden werden (Hildebrandt et al., 2015).

„Es ist festzuhalten, dass bis in die 1980er Jahre lediglich die Leistung der Schüler und Schülerinnen als alleiniges Kriterium für die Beurteilung von TT einbezogen wurde.“ (Hildebrandt et al. 2015, S. 3).

2001 erstellten Murawski und Swanson eine weitere Metaanalyse quantitativer Studien zu TT in Integrationsklassen. Spätestens in den 90er Jahren kamen in den USA und kurz darauf auch in den deutschsprachigen Ländern Debatten um integrative Beschulung auf. Dieser Ansatz führte zu neuen Studien in Bezug auf die Wirksamkeit von TT in integrativen Settings. Insgesamt beurteilen Murawski und Swanson (2001) die Datenlage als mager, nur 37 Studien erfüllten die erforderlichen Bedingungen um in die Metaanalyse einfließen zu können (ebd.). Sie konnten dennoch einen moderaten Effekt in Bezug auf die Schülerleistungen belegen, insbesondere in Bezug auf Lesen, Sprache und Mathematik. Weiterhin konnten sie einen Rückgang von Tadeln bzw. Verweisen positiv vermerken. Um wirklich valide Aussagen zu Effekten auf die Schülerleistungen machen zu können, fordern Murawski und Swanson (2001) mehr experimentelle Forschung mit Interventions- und Kontrollgruppen. Zudem müsste zukünftige Forschung differenzierter dargestellt werden, um Aussagen zum Einfluss von Alter und Geschlecht der Schülerinnen und Schüler, der Schulstufe und dem Unterrichtsstoff machen zu können. Auch die Art der Beeinträchtigung der Schülerinnen und Schüler in den integrativen Settings sollte beachtet werden. 2007 legten Scruggs, Mastropieri und McDuffie erstmals eine Metasynthese qualitativer Studien zu TT in Inklusionsklassen vor. Eine detaillierte Darstellung der Auswahlkriterien der Studien findet sich in Hildebrandt et al. (2015). Mittels des Programms NVivo wurden die Studien nach Kategorien und Codes untersucht, wobei letztlich als Ergebnis festgehalten werden kann, dass die meisten Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler überwiegend Vorteile des TT sehen. In dieser Metaanalyse wurden Aussagen zu den Wahrnehmungen der beteiligten Akteure gemacht und nicht primär auf die Schülerleistungen geschaut. Auch die aktuellste Metaanalyse von Baeten und Simons (2014) bezieht, neben den Leistungen der Schülerinnen und Schüler, auch andere Aspekte mit ein. Diese Metaanalyse untersucht insbesondere Studien, welche die Unterrichtsform des TT im Rahmen von Lehrpersonenausbildung untersucht haben, da diese Form in den letzten Jahren vermehrt dort eingesetzt wird. Als Ergebnis konnten sie in Bezug auf Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler festhalten, dass diese mehr individuelle Unterstützung im TT-Setting erhielten, den Unterricht als spannender und

abwechslungsreicher empfanden und sich ihr Lernerfolg erhöht (Baeten, & Simons, 2014). Hildebrandt, Marty und Stommel (2015) geben einen guten Überblick über die Ergebnisse und Merkmale der vorliegenden Metaanalysen zu TT. Weitere quantitative und Mixed-Methods Untersuchungen auf Einzelstudienebene liefern widersprüchliche Evidenz in Bezug auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Eine Übersicht über diese Studien liefern Brühlmann, Hildebrandt und Marty (2015). So berichten Welch (2000) und York-Barr, Ghere und Sommerness (2007), dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne Lernbeeinträchtigungen im TT einen deutlichen Leistungszuwachs im Lesen und Schreiben zeigten, wobei diese Ergebnisse nicht repräsentativ sind. Jang (2006) belegt anhand der Daten von vier taiwanischen Schulklassen, dass die Schülerinnen und Schüler eine Leistungssteigerung im Fachbereich Mathematik zeigen. Ebenso im Biologieunterricht konnten McDuffie et al. (2009) eine Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler bei Multiple-Choice Aufgaben feststellen. Chang und Lee (2010), Aliakbari und Nejad (2013), Tremblay (2013) und McCormack, Finlayson und Mc Cloughlin (2014) bestätigten in ihren jeweiligen Heimatländern Japan, Iran, Kanada und Irland insgesamt positive Effekte auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Magiera und Zigmond (2005), Murawski (2006) und Wadkins, Miller und Wozniak (2006) stellten dagegen in ihren Untersuchungen, die ebenfalls quasi-experimentelle Designs aufwiesen, keine signifikanten Leistungsunterschiede aufgrund des TT bei den Schülerinnen und Schülern fest.

Grundsätzlich besteht in der Literatur ein weitgehender Konsens darüber, dass TT positive Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler hat (Anderson & Speck, 1998, Frommherz & Halfhide, 2003). Verschiedene Autoren (Murawski & Swanson, 2001; Tajino & Walker, 1998; Wilson & Michaels, 2006) konnten zeigen, dass die SchülerInnen einem Lehrpersonenteam grundsätzlich positiv gegenüberstehen und diese Form des Unterrichts als nützlich erachten. In der Studie von Wilson und Michaels (2006) gab die Mehrheit der Schüler an, gerne in einer Klasse mit zwei Lehrpersonen zu sein und dass sie das nächste Jahr wieder eine solche Klasse wählen würden. Dies galt besonders für die Kinder mit Lernbeeinträchtigungen. TT-Unterricht bedeutet für die Schülerinnen generell, dass der Unterricht effektiver wird, da sie von zwei Lehrpersonen betreut und beobachtet werden (Wilson & Michaels, 2006; Anderson & Speck, 1998). Auch berichten weitere qualitative Studien von positiven Erfahrungen durch das TT auf Seiten der Schülerinnen und Schüler wie

etwa eine erhöhte Unterrichtszufriedenheit (Chanmugan & Gerlach, 2013; Helms, Alvis, & Willis, 2005; Murata, 2002).

In vielen weiteren Studien und theoretischen Beiträgen wird eine direkte positive Wirkung von vermehrter Lehrpersonenkooperation auf die Leistung der Lernenden angenommen. Eindeutig empirisch belegt werden konnte dieser Zusammenhang jedoch bislang nicht (Zumwald, 2012). So berichtet Hattie (2009) in seiner umfassenden Meta-Metaanalyse lediglich eine Effektstärke von $d=0.19$, was bedeutet, dass TT im Gegensatz zu Unterricht, in dem nur eine Lehrperson unterrichtet, keinen positiven Einfluss auf die Schülerleistungen hat.

2.2 Ebene der Organisation

"Die Rahmenbedingungen bestimmen und beeinflussen die Formate, Inhalte, Wichtigkeit und den Einfluss von Kooperation" (Kelchtermanns, 2006 nach Bondorf, 2013, S. 33). Die Rahmenbedingungen können Effekte auf das TT haben, je nachdem welchen Bedingungsfaktoren sie unterlegen sind. Sie umfassen beispielsweise die Vorgaben durch die Schulleitung, die verschiedenen - auch räumlichen - Umsetzungsformen des TT oder betreffen das zur Verfügung gestellte Zeitgefäß für die Zusammenarbeit. Eine Form der Organisationsebene betrifft die Umsetzungsformen bzw. Settings des TT (siehe Kapitel 1.1.3) und dazu gibt es wenige Untersuchungen. Es scheinen sich jedoch Hinweise zu ergeben, dass die Form des Unterrichtens in einem gemeinsamen Raum - also die Doppelpräsenz der Lehrpersonen in dem gleichen Klassenraum - den Anteil echter Lernzeit im Vergleich zu einer separativen, räumlich getrennten Förderung erhöht (Textor, 2005). Auch die Metaanalyse von Murawski und Swanson (2001) zeigte eine - wenn auch kleine - Effektstärke in Richtung des Unterrichtens im gemeinsamen Raum beider Lehrpersonen im Vergleich zu den Klassen, in denen die Sonderpädagogin räumlich separat fördert. Mac Iver und Epstein (1990) stellten in ihrer Studie eine häufigere Schüler-Lehrpersonen-Interaktion fest, wenn im gemeinsamen Klassenraum unterrichtet wurde. Johnson (2003) zeigt jedoch auf, dass die Häufigkeit der Schüler-Lehrpersonen-Interaktion stark von den jeweiligen Lehrpersonen abhängig ist. Die gleichzeitige Anwesenheit zweier Lehrpersonen in einem Klassenraum garantiert nicht automatisch eine erhöhte Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden.

Magiera und Zigmond (2005) stellten in ihrer Studie fest, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigung, welche in demselben Klassenraum unterrichtet wurden, im Vergleich zum Unterricht mit einer einzigen Lehrperson über zweimal mehr individuelle Instruktionen von einer Lehrperson bekamen. Allerdings interagierten sie mit der Klassenlehrperson häufiger, wenn die Förderlehrperson nicht anwesend war. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigung nicht automatisch mehr Aufmerksamkeit von zwei Lehrpersonen bekommen, sondern sie erhalten von der Klassenlehrperson weniger Aufmerksamkeit, was die Förderlehrperson wiederum auffängt. Magiera und Zigmond (2005) führen ihre Resultate unter anderem darauf zurück, dass die Bandbreite der möglichen Organisationsformen des TT - wie etwa Gruppenbildungen oder station teaching - noch zu wenig umgesetzt werden. Insbesondere in inklusiven Settings konnten Scruggs et al. (2007) in ihrer Metaanalyse als dominantes Modell des TT das „one teach - one assist“ Modell ausmachen mit einer in der Regel untergeordneten Rolle der/des Heilpädagogen/in. Die Wahl dieses Settings wurde mit dem geringeren Fachwissen dieser Lehrperson und den „Eigentumsrechten“ der Klassenlehrperson sowie der grösseren Anzahl „normaler“ Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer begründet (Hildebrandt et al., 2015). Die räumlichen Voraussetzungen und die räumliche Umsetzungsform scheinen in der TT-Zusammenarbeit eine Rolle zu spielen (Graue, Hatch, Rao, & Oen, 2007). In Bezug auf weitere organisatorische Merkmale hielten Scruggs et al. (2007) fest, dass gelingendes TT genügend gemeinsame Planungszeit sowie eine administrative Unterstützung durch die Schulleitung voraussetzt. Auch andere Studien identifizieren als wichtigen Einflussfaktor auf TT die gemeinsame Planungs- und Nachbesprechungszeit (Brühlmann et al., 2015). Baeten und Simons (2014) formulierten als einen weiteren Einflussbereich auf gelungen wahrgenommenes TT das Mitspracherecht bei der Wahl der/des TT-partners bzw. der -partnerin. Auch Cook und Friend (1995) plädieren dafür, dass TT freiwillig sein sollte. Weiter ist es förderlich, wenn Lehrpersonen eine gewisse Entscheidungskraft in der Curriculumsgestaltung zugestanden wird (Morocco & Aguilar, 2002). Ein zusätzliches Zeitgefäss sowie eine Zusammenarbeitsvereinbarung konnten Chanmugan und Gerlach (2013) als hilfreich für die Zusammenarbeit eruieren. Diese Komponenten betrifft auf der Organisationsebene die Person in leitender Funktion, die Schulleitung. Auch die Schulkultur im Gesamten sowie die Raumsituation können das TT

beeinflussen (Baeten & Simons, 2014), ebenso die Planungs- und Reflexionskultur (ebd.). Ebenso hat die Dauer der Zusammenarbeit einen Einfluss. So stellten Cremin, Thomas und Vincett (2003) in ihrer Studie fest, dass nach längerer Zusammenarbeit die Verantwortung für den erteilten Unterricht vermehrt von den beteiligten Lehrpersonen geteilt wird. Insgesamt lässt sich feststellen, dass auf der organisatorischen Ebene verschiedene Merkmale die gesamte TT-Situation beeinflussen. Dies betrifft zum einen vorgegebene Rahmenbedingungen wie etwa Schulleitungsentscheidungen und zum anderen auch die Organisation der Lehrpersonen untereinander, beispielsweise ob und wie Reflexionsgespräche über den gemeinsamen Unterricht stattfinden und welches Setting bzw. welche Unterrichtsform von den praktizierenden Lehrpersonen gewählt wird.

2.3 Ebene der Lehrpersonen

Die Fähigkeit, mit anderen Personen im Team zusammen zu arbeiten, wird auch bei Lehrpersonen zunehmend als Kernkompetenz angesehen (Jang, 2006). Lehrpersonen, die im Team unterrichten, müssen zu unterschiedlichen Zeitpunkten, und je nachdem, wie das TT umgesetzt wird, unterschiedliche Rollen einnehmen. Murawski (2006) berichtet, dass viele Förderlehrpersonen sich wie Assistenten fühlen und nicht viel Mitsprache bei der Unterrichtsgestaltung haben.

Anderson und Speck (1998) nennen als Voraussetzung für TT, welches die Lehrpersonen positiv einschätzen, insbesondere die gegenseitige Verträglichkeit der TT-Lehrpersonen. Die gegenseitige Verträglichkeit führt gemäss Einschätzung der Lehrpersonen zu einer harmonischeren Zusammenarbeit, da Lehrpersonen, welche im Sinne einer Kompatibilität harmonieren, ähnliche Philosophien und Visionen in Bezug auf die Klasse haben (Baeten & Simons, 2014). Auch eine positive Einstellung gegenüber Kooperation kann als eine wichtige Voraussetzung von Seiten der Lehrperson betrachtet werden (Vogt et al., 2015). Pröbstel und Soltau (2012) kamen in ihrer Befragung zu dem Ergebnis, in der sie die Teamorientierung der Lehrpersonen auf einer Skala massen, zu dem Ergebnis, dass die meisten Lehrpersonen Kooperation gegenüber aufgeschlossen sind. Die generelle Aufgeschlossenheit und hohe Teamorientierung der Lehrpersonen kann als

Voraussetzung für die Bereitschaft zur Deprivatisierung des Unterrichts angesehen werden (Vogt et al., 2015).

„Wenn Klassenzimmertüren geschlossen bleiben und Teamteaching-Lektionen ausschliesslich für die Aufteilung in Gruppen in unterschiedlichen Räumen verwendet werden, wird ein gegenseitiges Sichtbarmachen des Unterrichtsalltags vermieden.“ (ebd., S. 5).

Dieses Sichtbarmachen - oder auch Deprivatisierung des Unterrichts - kann als voraussetzendes Element auf Seiten der Lehrperson für gelungenes TT gelten. Welche weiteren Voraussetzungen von Seiten der Einzellehrperson förderlich oder hinderlich im Rahmen der TT-Zusammenarbeit sind, ist bislang noch wenig erforscht.

2.4 Qualität von Teamteaching

Kooperation kann nicht als isoliertes Phänomen betrachtet werden, denn zum Themenbereich Konflikt ist jederzeit ein prozessartiger Übergang möglich (Spiess, 2004). Dies trifft auch auf die Kooperationsform des TT zu. Kooperationsprozesse im TT sind auf verschiedene Voraussetzungen angewiesen, damit die Kooperation qualitativ hochwertig bleibt. Verschiedene Studien haben sich über die empirische Überprüfung von Wirkungsmodellen mit diesem Phänomen auseinandergesetzt und versucht, Bedingungen und Voraussetzungen zu benennen sowie das letztliche Zusammenspiel dieser Komponenten zu systematisieren. Auch angenommene Wirkungszusammenhänge kommen dabei zum Tragen.

2.4.1 Modelle zur Kooperationsqualität

"Verschiedene Autorinnen und Autoren fassen auf der Basis ihrer empirischen Ergebnisse oder aufgrund von Literaturrecherche zusammen, wodurch sich gute Teams auszeichnen und wie Kooperation gelingen kann." (Zumwald, 2012, S.42).

Doch wie kann die Qualität von Kooperationsprozessen sichtbar gemacht werden? Modelle, die die Merkmale und angenommenen Zusammenhänge gelingender Kooperationsprozesse in komplexitätsreduzierter Form wiedergeben zu versuchen,

sind in der Literatur vorhanden. Das wohl bekannteste Modell zu Kooperation und Teameffektivität stammt von Gladstein (1984) aus dem Bereich der Wirtschaftsforschung, welches laut google scholar über 2000 Mal zitiert wurde.

Gladstein (1984) überprüfte das Modell mit Fragebogen-Selbsteinschätzungsdaten von Mitarbeitenden bezüglich Input, Prozess und Output, wie auch die Selbsteinschätzung der Effektivität und die tatsächlichen Verkaufszahlen. Sie fand signifikante Zusammenhänge zwischen der Führung und der Strukturierung des Teams als Input, Gruppenprozessen wie Abgrenzung des Teams gegen aussen und der Einschätzung der Effektivität, jedoch keinen empirischen Beleg der Teamperformanz als Wirkungsindikator der Verkaufszahlen. Als zentrale Qualitätskriterien für Teamzusammenarbeit definierte Gladstein die Zufriedenheit der Teammitglieder, die Beständigkeit des Teams sowie die Performanz des Teams (Gladstein, 1984, S. 116 ff.). Der Prozess der Zusammenarbeit stellte sich als relevant für die wahrgenommene Qualität im Team heraus.

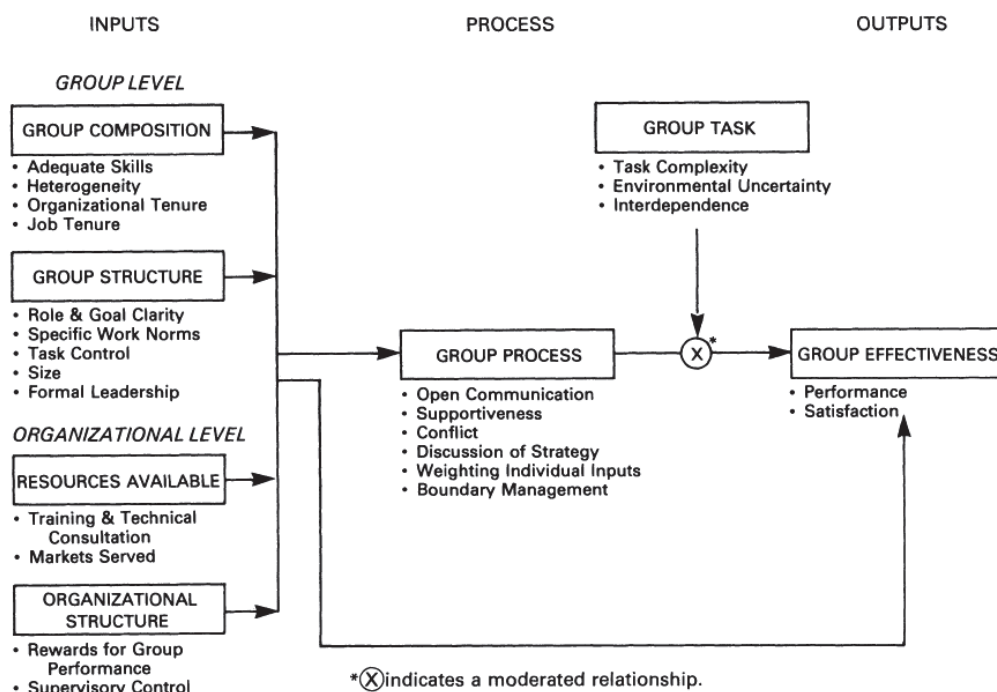


Figure 1. General model of group behavior: Constructs and measured variables.

Abbildung 6: Model of task group effectiveness nach Gladstein (1984)

Die Struktur des Input-Prozess-Output-Modells macht auch im Rahmen von Schule und Unterricht Sinn und wurde von Bensen et al. (2013) in diesem Kontext übernommen. Das Modell von Gladstein (1984) diente dabei als Grundlage. Bensen

et al. (2013) adaptierten Begriffe aus dem Bereich des Verkaufs und passten sie auf die Schule an. Bei diesem Input-Prozess-Output-Modell (siehe Abbildung 7) sind auf der Teamebene die Zusammensetzung des Teams und die Teamstruktur von Bedeutung, auf der Organisationsebene sind es die Ressourcenverfügbarkeit und die Organisationsstruktur. Auch der Teampartner und die Aufgabe des Teams beeinflussen die Teameffektivität (ebd. S.112).

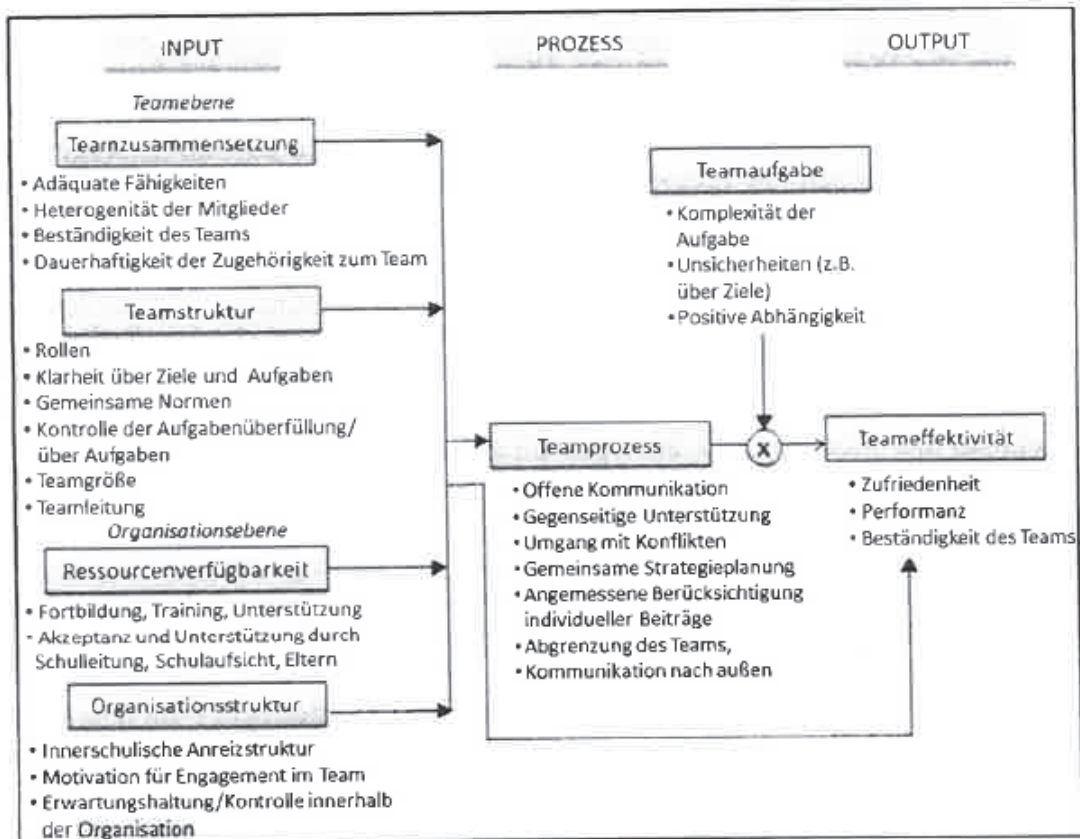


Abbildung 7: Input-Prozess-Output-Modell der Teamqualität nach Bensen et al. (2013)

Als Input-Qualität schlagen Bensen et. al (2013) auf der Teamebene die Teambzusammensetzung (Fähigkeiten, Heterogenität, Beständigkeit, Dauerhaftigkeit) und die Teamstruktur (Rollen, Zielklarheit, Normen, Kontrolle über die Aufgaben, Teamgröße und Teamleitung) vor, für den Input auf Organisationsebene die Ressourcenverfügbarkeit (Fortbildung, Unterstützung durch Schulleitung) und die Organisationsstruktur (Anreizstruktur, Motivation, Erwartungshaltung). Diese beeinflussen den Prozess, mit den Komponenten „offene Kommunikation, gegenseitige Unterstützung, Umgang mit Konflikten, gemeinsame Strategieplanung, angemessene Berücksichtigung individueller Beiträge, Abgrenzung des Teams,

Kommunikation nach aussen“ (Bonsen et al., 2013, S. 112). Der Teamprozess, definiert durch die Komponenten Komplexität, Unsicherheiten und positive Abhängigkeit, wird durch die Teamaufgabe mediiert und wirkt auf die Teameffektivität, hier definiert als „Zufriedenheit Performanz und Beständigkeit des Teams“ (ebd.).

Auch andere Autoren im Bereich der Bildungswissenschaften haben das Modell des Input-Prozess-Output adaptiert. Die Studie von Wertfein, Müller und Danay (2013) untersuchte rund hundert Kinderkrippen mit Selbsteinschätzungsfragebogen zur Kooperation der Fachkräfte und Beobachtungsdaten zur pädagogischen Qualität. Sie unterscheiden im Bereich Input die Teamqualität als bestehend aus Orientierungsqualität und Strukturqualität und formulieren als Output die Prozessqualität, in dieser Untersuchung die Interaktionen der Fachkräfte mit den Kindern. Outcomes wären in ihrem Modell Ergebnisse auf Ebene der Kinder, die jedoch nicht erfasst wurden. Sie fanden Zusammenhänge zwischen Orientierungsqualität, Strukturqualität, Teamqualität und Prozessqualität.

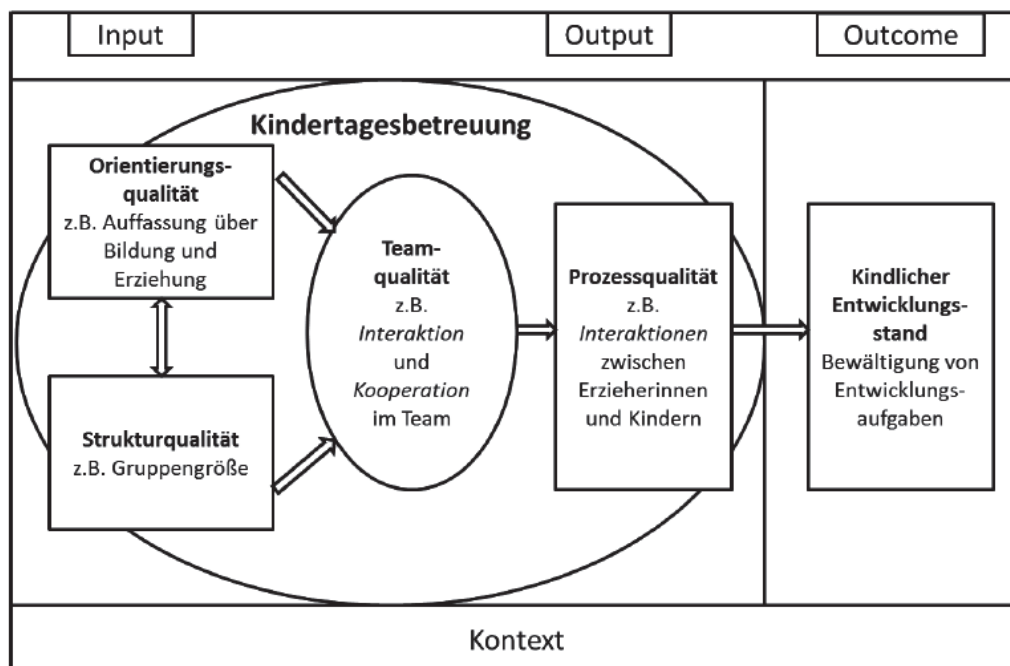


Abbildung 8: Rahmenmodell zur Qualität in Kindertageseinrichtungen nach Wertfein et al. (2013)

Wertfein et al. (2013) stellten fest, dass eine Untersuchung zu den Bedingungen hoher Kooperationsqualität sowohl die Rahmenbedingungen, als auch deren individuelle Einschätzung durch die Fachkräfte berücksichtigen muss. Vor dem

Hintergrund, dass die Strukturqualität nur dann wirkt, wenn sie von der einzelnen Fachkraft bzw. im Team als Ressource wahrgenommen wird, wurde in der Studie nicht von einem direkten Einfluss ausgegangen, sondern von einem indirekten Einfluss der Strukturqualität (im Sinne bestehender und wahrgenommener Ressourcen) über die Teamqualität (als Teil der Organisationsqualität) auf die Kooperationsqualität, im engeren Sinne als Prozessqualität verstanden. Die Ergebnisse belegen, dass vorhandene Strukturen keinen direkten Einfluss auf die Kooperationsqualität haben, sondern die Teamqualität als Mediatorvariable wirkt.

FAZIT I: STAND DER FORSCHUNG ZUM THEMA TEAMTEACHING

Zum Thema TT liegen insbesondere im angloamerikanischen Raum schon zahlreiche Untersuchungen vor. Verschiedene Antworten auf Fragen zu Einflussfaktoren und Wirkungsweisen von und auf TT konnten dabei beantwortet werden. Viele Fragen sind offengeblieben. Die meisten Studien zum Thema TT sind qualitativer Natur. Quantitative Ansätze untersuchen insbesondere die Schülerleistungen innerhalb eines experimentellen Designs mit Kontrollgruppe. Im deutschsprachigen Raum rückt das Thema aufgrund veränderter bildungspolitischer Rahmenbedingungen und das empirisch tatsächlich vermehrte Aufkommen von TT in den Schulen vermehrt in den Fokus der Forschung. Thematisch einzuordnen ist das Thema in den Forschungsbereich der Lehrpersonenkooperation. Auch andere Diskurse wie etwa zur Professionalisierung von Lehrpersonen und die Schuleffektivitätsforschung werden thematisch gestreift. In vielen Studien wird Kooperation als eine Variable unter vielen untersucht. Ergebnisse von Studien zu Kooperation zwischen Lehrpersonen sind teilweise ambivalent und uneinheitlich operationalisiert. Studien, die sich auf die spezielle Form der Lehrpersonenkooperation TT fokussieren gibt es vor allem im deutschsprachigen Raum wenig. In der Schweiz liegt eine umfassende, qualitative Studie zum Thema TT (Zumwald, 2012) speziell auf der Basisstufe vor. Eine quantitative Untersuchung zum Thema TT, die neben den deutschsprachigen auch die angloamerikanischen Studienergebnisse zu Wirkungszusammenhängen im TT gebündelt im Sinne eines Input-Prozess-Output-Modells untersucht, liegt in der Schweiz bislang noch nicht vor.

FAZIT II: QUALITÄT UND WIRKUNGEN VON TEAMTEACHING

TT stellt eine besondere Form der Lehrpersonenkooperation dar, die sich aufgrund ihrer Merkmale als besonders enge Kooperationsform bezeichnen lassen kann. Gräsel et al. (2004) ordnen sie deshalb in ihrem Stufenmodell den kokonstruktiven Kooperationsprozessen zu. Die verschiedenen Voraussetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten des TT verdeutlichen, wie divergent und voraussetzungsreich TT auf dieser Ebene ist. So beinhaltet TT einerseits Kooperation, jedoch ist eine enge Kooperation bereits als normative Voraussetzung und nicht als naturgegebene Voraussetzung für TT zu verstehen. Ob TT tatsächlich eine kokonstruktive Form der Zusammenarbeit im Sinne aller zu dieser Kategorie definierten Merkmale gehört, scheint von verschiedenen prozessgebundenen Faktoren abzuhängen, unter anderem den beteiligten Lehrpersonen und den strukturellen Voraussetzungen, unter denen das TT stattfindet. Die Qualität von TT scheint eine in der Forschung festgelegte Größe zu sein: je mehr und je enger kooperiert wird, desto grösser ist das Potential, positive Wirkungen, wie beispielsweise eine erhöhte Schülerleistung, zu erzielen. Empirisch belegt werden konnte dieser Zusammenhang bislang jedoch nicht. Somit ist es zunächst eine Herausforderung, qualitative Merkmale des TT zu definieren. Die bisherigen Studienergebnisse zu TT lassen verschiedene Fragen offen: Welche Merkmale umfasst die Qualität des Prozesses von TT? Wie lässt sich der Output von TT zusätzlich zum Schülerprofit durch die Wirkungen auf die Lehrperson messen? Wie hoch ist der Einfluss der Prozessqualität verglichen mit den Inputfaktoren in Bezug auf den Output von TT? Welche Inputfaktoren haben einen mehr oder weniger starken Einfluss auf die Prozessqualität von TT? Spielen hier die Rahmenbedingungen, unter denen das TT stattfindet eine Rolle oder eher die Persönlichkeit der beteiligten Lehrpersonen? Welche Persönlichkeitsmerkmale der beteiligten Lehrpersonen beeinflussen insbesondere die TT-Zusammenarbeit? Welche Faktoren auf der Ebene der Rahmenbedingungen wiegen besonders stark? Ist es beispielsweise die Unterstützung durch die Schulleitung oder ein Zeitgefäss für Planungsstunden? Diesen und weiteren Fragen soll in dieser Arbeit auf den Grund gegangen werden. Dazu wird im folgenden Kapitel die methodische Vorgehensweise der Untersuchung vorgestellt, dargelegt, wie die Input-Prozess-Output-Elemente jeweils operationalisiert werden und die Datenauswertungsstrategie aufgrund eines angenommenen Wirkungsmodells dargestellt.

III. Fragebogenerhebung zu Teamteaching in der Deutschschweiz

Dieses Kapitel widmet sich dem methodischen Vorgehen. Zunächst werden die konkreten Fragestellungen und daran angeschlossen die Hypothesen anhand des der Studie zugrundeliegenden Wirkungsmodells vorgestellt. Anschliessend wird das Erhebungsinstrument und das Vorgehen bei der Datenerhebung vorgestellt. Reliabilität und Validität der verwendeten Skalen werden vorgestellt und diskutiert. Ein Kapitel zur Datenauswertungsstrategie, in dem die konkreten Rechenoperationen entlang der aufgestellten Hypothesen vorgestellt werden, rundet das Methodenkapitel ab.

3 Forschungsrahmen, Fragestellungen und Auswertungsstrategie

3.1 Ziele des Projektes

Das Ziel des Projektes "Teamteaching - Einfluss auf die Prozessqualität und die Wirkungen der Zusammenarbeit" ergibt sich im Wesentlichen aus der Feststellung, dass es bislang zu wenig Forschung zur Wirkung und zum Wirkungszusammenhang von Kooperation gibt unter Berücksichtigung deren Prozessqualität (Vogt et. al, 2016). Insbesondere zur Kooperationsform des TT liegen hier wenige Befunde vor (Zumwald, 2012). Das konkrete Ziel der Erhebung besteht darin, Zusammenhänge zwischen Einflussbedingungen auf das TT, der Qualität des TT und die Wirkungen des TT aus der Sicht der Lehrpersonen anhand eines Input-Prozess-Output-Modells zu beschreiben. Die Sicht der Lehrperson auf das TT und seine Wirkungszusammenhänge ist dabei einerseits limitiert aufgrund von Selbstaussagen, andererseits wird eine neue Perspektive mittels quantifizierter Methoden auf die Wahrnehmung der Qualität und der Wirkungen von TT gelegt, welche nicht über experimentelle Designs nur die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Fokus haben, sondern auch die Outputs von TT auf die Lehrperson - Entlastung und Professionalisierung - berücksichtigen.

Mit den vorgestellten Modellen zu Kooperationsqualität wurde deutlich, dass Wirkungsmodelle in diesem Bereich mindestens eine Input-, eine Prozess- und eine Output-Ebene beinhalten sollten. Was die Wirkungen (Output) von TT angeht, lässt sich nach Sichtung der Forschungsergebnisse feststellen, dass massgebliche Einflussfaktoren für eine gelungene Zusammenarbeit und damit der vollen Entfaltung der Wirkungen auf der organisational-strukturellen Ebene (Input) liegen. Auch scheint es Hinweise zu geben, dass auf der Persönlichkeitsebene der beteiligten Lehrpersonen voraussetzungsreiche Elemente für eine gelungene Kooperation liegen, etwa die „Verträglichkeit“ der Lehrpersonen oder ihre Einstellung zu Kooperation. Konkrete Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson, welche zu einer gelungenen Kooperation beitragen, wurden bislang nicht untersucht. Weiterhin prägen die gelungene Zusammenarbeit Qualitätselemente, welche auf der Prozessebene zum Tragen kommen. Diese Elemente betreffen die effektive Zusammenarbeit der beiden Lehrpersonen, also *wie* zusammengearbeitet wird, etwa in Bezug auf die Kommunikation oder die gegenseitige Wertschätzung. Diese Elemente auf der Prozessebene werden von den Input-Elementen beeinflusst und haben ihrerseits wiederum Einfluss auf die Wirkungen. Die Wirkungen von TT betreffen zum einen die Lehrperson über Entlastung und Professionalisierung und zum anderen die Schülerinnen und Schüler aufgrund einer Qualitätserhöhung des Unterrichts, der möglicherweise zu besseren Leistungen der Schülerinnen und Schüler führt, kurz: einem Schülerprofit.

3.2 Fragestellungen und Hypothesen

Auf der Grundlage der bisherigen Forschungsergebnisse zum Thema TT, der aktuellen Literaturlage und den zuvor vorgestellten Zielen des Projektes ergeben sich drei leitende Hauptfragestellungen:

1. Welchen Einfluss haben organisationale Rahmenbedingungen auf die wahrgenommene Qualität und die Wirkungen von Teamteaching?

Organisationale Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die Verfügbarkeit eines zusätzlichen Zeitgefässes zur gemeinsamen Planung können die Prozesse des TT beeinflussen (Morocco & Aguilar, 2002). Die erste leitende Fragestellung lautet

daher, welchen Einfluss diese Rahmenbedingungen aus Sicht der befragten Lehrpersonen auf die Qualität und die Wirkungen des TT haben.

2. Welchen Einfluss haben Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson auf die wahrgenommene Qualität und die Wirkungen von Teamteaching?

Verschiedene Orientierungen, Einstellungen und Haltungen der Lehrperson können die Arbeit im TT beeinflussen (Bonsen et al., 2013). Die zweite leitende Fragestellung der Arbeit lautet daher, welchen Einfluss spezifische Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson auf die Qualität und die Wirkungen von TT haben.

3. Welchen Einfluss haben Rahmenbedingungen, Persönlichkeitsmerkmale und die wahrgenommene Qualität auf die Wirkungen von Teamteaching?

Unter Kooperationsqualität kann beispielsweise die wahrgenommene Kommunikationsqualität des TT-Prozesses verstanden werden (Wyss, 2008). Als dritte leitende Fragestellung soll untersucht werden, welchen Einfluss die aus der Sicht der Lehrperson wahrgenommene Qualität im Verhältnis zu dem Einfluss der Rahmenbedingungen und den Persönlichkeitsmerkmalen auf die Wirkungen des TT haben kann. Mittels eines Strukturgleichungsmodelles soll zum Schluss der Arbeit ermittelt werden, welcher dieser drei möglichen Einflussfaktoren am stärksten auf TT wirkt.

Auf Grundlage des Forschungsstandes, den theoretischen Ausgangsüberlegungen und den leitenden Hauptfragestellungen zum Thema Kooperation und TT lässt sich folgendes Wirkungsmodell entwickeln, welches im Auswertungsteil als Grundlage der Datenüberprüfung dienen soll:

Input

Prozess

Output

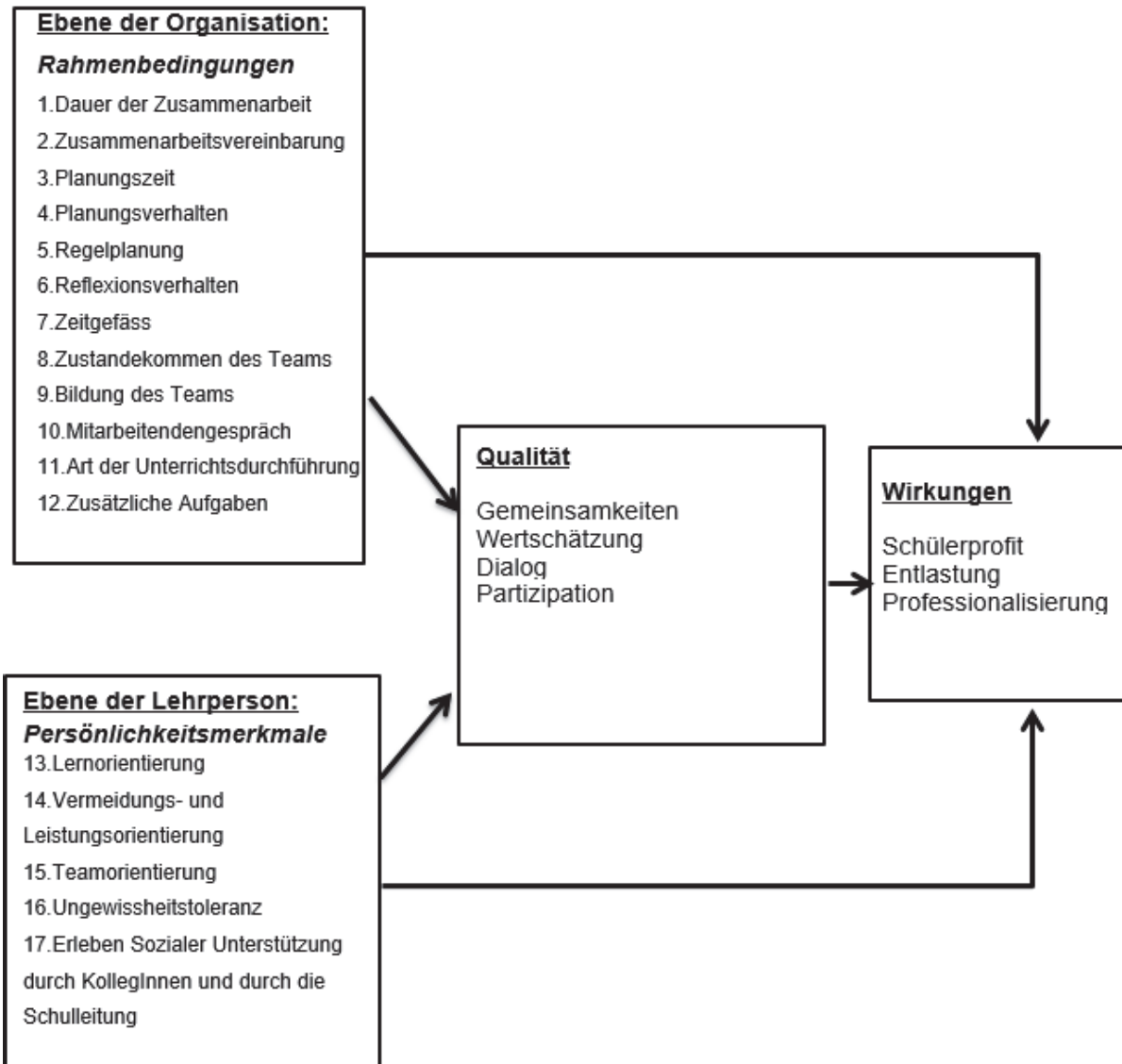


Abbildung 9: Angenommenes Input-Prozess-Output-Modell von Teamteaching

Hypothesen zu den Rahmenbedingungen

Zur Überprüfung der 1. Fragestellung, welchen Einfluss die Rahmenbedingungen, auf die wahrgenommene Qualität und die Wirkungen von TT haben, können folgende Hypothesen formuliert werden:

1. *Wenn Lehrpersonen länger als ein Jahr im TT zusammenarbeiten, bewerten sie die Qualität und die Wirkungen des TT positiver.*

Je nach Dauer der Zusammenarbeit agiert das Team unterschiedlich. So durchläuft jedes Team verschiedene Phasen. Es gibt Hinweise, dass nach ca. einem Jahr die Teamfindungsphase soweit abgeschlossen ist, dass die Energie vermehrt in die eigentliche Arbeit fließen kann (Halfhide, Frei, & Zingg, 2002). Zudem wird nach längerer Zusammenarbeit die Verantwortung für den erteilten Unterricht vermehrt von den beteiligten Lehrpersonen geteilt (Cremin et al., 2003) und der Aufwand für gemeinsame Planungszeit verringert sich (Chiasson, Yearwood & Olsen, 2006).

2. *Wenn eine mündliche oder schriftliche Zusammenarbeitsvereinbarung vorliegt, dann bewerten die Lehrpersonen die Qualität und die Wirkungen der Zusammenarbeit positiver.*

Das Vorhandensein einer Zusammenarbeitsvereinbarung gilt als hilfreicher Einflussfaktor auf die Zusammenarbeit (Chanmugan & Gerlach, 2013). Bislang liegen noch keine Studienergebnisse vor, die definieren, ob diese mündlich oder schriftlich vorliegen sollte.

3. *Je länger die gemeinsame Planungszeit, desto positiver bewerten die Lehrpersonen die Qualität und die Wirkungen des TT.*

Die Zeit, welche Lehrpersonen aufwenden, um ihren Unterricht zu planen kann das Angebot des Unterrichts beeinflussen (Helmke, 2006). Die gemeinsame Planungszeit können die Lehrpersonen etwa zur gegenseitigen Professionalisierung nutzen, weil im Planungssetting jeweils von der Planungslogik der anderen Lehrperson profitiert werden kann (Hildebrandt et al., 2017).

4. *Wenn Lehrpersonen wenig aufwändige Planungsverhaltenskombinationen wählen, bewerten sie die Qualität und die Wirkungen von TT positiver.*

Das Planungsverhalten kann die Qualität der Zusammenarbeit beeinflussen, beispielsweise je nachdem, wie einfach Termine für die Planung gefunden werden. Da sich Hinweise ergeben, dass TT auch als Belastung empfunden werden kann (Maag Merki et al., 2010), kann angenommen werden, dass ein möglichst unkompliziertes Planungsverhalten, bei dem etwa keine Extra-Absprachen getroffen werden müssen, zu einer besseren Bewertung des TT durch die Lehrpersonen führt.

5. Wenn Lehrpersonen ein intensives Planungsverhalten wählen, bewerten sie die Qualität und die Wirkungen von TT besser.

Das Regelplanungsverhalten kann von schnellen, spontanen Absprachen während des Unterrichts bis hin zu zeitlich grosszügig eingesetzten, regelmässigen Zeitgefässen reichen (Takala, 2012). Dabei kann beispielsweise entweder unabhängig voneinander geplant werden, von Stunde zu Stunde, ausführliche Einzelstundenplanung, die Planung einer groben Unterrichtseinheit und dann von Stunden zu Stunde oder es gibt auch die Möglichkeit, dass die Klassenlehrperson der DaZ-Lehrperson oder der/dem Heilpädagog/In spontan mitteilt, was in der heutigen Stunde zu tun ist. Da es Hinweise gibt, dass kokonstruktive Planungsprozesse positive Wirkungen etwa auf den Professionalisierungsgrad einer Lehrperson haben (Hildebrandt et al., 2017), ist anzunehmen, dass ein Regelplanungsverhalten, welches kokonstruktive Prozesse zulässt, positiver von den Lehrpersonen bewertet wird.

6. Über je mehr Themen die Lehrpersonen regelmässig reflektieren, desto besser bewerten sie die Qualität und die Wirkungen von TT.

Als wichtigen Faktor für gelingendes TT nennen mehrere Studien neben der Planungs- die gemeinsame Nachbesprechungszeit (Brühlmann et al., 2015). Während dieser Besprechungszeiten können förderliche Reflexionskulturen entstehen (Baeten & Simons, 2014). So kann etwa das Reflektieren über die Zusammenarbeit im Team mit gegebenenfalls konstruktiver und rascher Lösung auftretender Konflikte sich ebenfalls positiv auswirken (Brühlmann et al., 2015).

7. Lehrpersonen, die über ein zusätzliches Zeitgefäss für Planungen verfügen, bewerten die Qualität und die Wirkungen von TT besser als Lehrpersonen, die kein zusätzliches Zeitgefäss erhalten.

Verschiedene Studien konnten belegen, dass das Vorhandensein eines Zeitgefässes sich positiv auf die Zusammenarbeit auswirkt (Magiera & Zigmund, 2005; Morocco & Aguilar, 2002; Chanmugan & Gerlach, 2013).

8. Wenn Lehrpersonen an dem allgemeinen Zustandekommen des TT an ihrer Schule beteiligt waren, nehmen sie die Qualität und die Wirkungen des TT positiver wahr.

Wenn Lehrpersonen an Entscheidungsprozessen, die die Entwicklung ihrer eigenen Schule beteiligt werden, nehmen sie Änderungen in der Schulentwicklung positiver wahr. So gibt es Hinweise, dass TT positiver wahrgenommen wird, wenn die Wahl, im TT zu unterrichten, freiwillig getroffen wurde (Cook & Friend, 1995).

9. Wenn Lehrpersonen bei der Wahl ihres/ihrer Teamteachingpartner/in beteiligt waren, dann nehmen sie die Qualität und die Wirkungen von TT positiver wahr.

Verschiedene Studien formulieren als einen Einflussbereich auf gelungen wahrgenommenes TT das Mitspracherecht bei der Wahl der/des TT-Partners bzw. der -Partnerin (Baeten & Simons, 2014; Murata, 2002). Je nachdem wie das Team gebildet wurde, sind die Lehrpersonen bei der Wahl der/des TT-Partner/in mehr oder weniger einbezogen oder die Schulleitung entscheidet, wer zusammenarbeitet.

10. Wenn an der Schule regelmässige Mitarbeitendengespräche mit der Schulleitung als Team durchgeführt werden, dann nehmen die Lehrpersonen die Qualität und die Wirkungen des TT positiver wahr.

Die Unterstützung durch die Schulleitung und -verwaltung konnte in Studien als positiver Einflussfaktor definiert werden (Jang, 2006). Gemeinsam im Team mit der Schulleitung durchgeführte Gespräche können mögliche Hindernisse der Zusammenarbeit begegnen.

11. Je mehr unterschiedliche Arten der Unterrichtsdurchführung die Lehrpersonen anwenden können, desto besser bewerten sie die Qualität und die Wirkungen von TT.

Die Art und Weise wie der Unterricht von den Lehrpersonen organisiert bzw. durchgeführt wird, kann für die Qualität und die Wirkung des Unterrichts verschiedene Konsequenzen haben. Die Studie von Cremin et al. (2003), die

verschiedenen Arten der Unterrichtsdurchführung durch TT verglichen hat, kam zu dem Ergebnis, dass die positiven Effekte auf die Schülerinnen und Schüler insbesondere im Modell «Room Management» erhöht werden konnte. Bei dieser Art der Unterrichtsdurchführung nahmen die Lehrpersonen in demselben Raum verschiedene Rollen ein. Angepasste räumliche Voraussetzungen, sodass bei Bedarf auch in getrennten Räumen unterrichtet werden kann, können sich ebenfalls positiv auf das TT auswirken (Graue et al., 2007).

12. Je mehr zusätzliche Aufgaben der /die TT-Partner/in übernimmt, desto positiver bewerten die Lehrpersonen die Qualität und die Wirkungen von TT.

In mehreren Studien konnte eine durch das TT zusätzlich empfundene Belastung nachgewiesen werden (Al-Saaideh, 2010). Es kann also angenommen werden, dass die Übernahme zusätzlicher Aufgaben, wie etwa bei der Elternarbeit zu einer positiveren Wahrnehmung der Qualität und der Wirkungen von TT bei den beteiligten Lehrpersonen führen können.

Hypothesen zu den Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrperson

Zur Überprüfung der 2. Fragestellung, welchen Einfluss die Persönlichkeitsmerkmale, auf die wahrgenommene Qualität und die Wirkungen von TT haben, können folgende Hypothesen formuliert werden:

13. Je höher die Lernorientierung der Lehrperson, desto besser bewertet sie die Qualität und die Wirkungen von TT.

Lernorientierung bezeichnet eine Haltung, die für die Nutzung von sozialen Interaktionssituationen als Lernsituation bedeutsam sind (Nolle, 2012). So kann eine hohe Lernorientierung beispielsweise als voraussetzende Haltung auf Seiten der Lehrperson angesehen werden, um die Situation im TT als Möglichkeit zur Professionalisierung zu nutzen (Sarges, 2000; Tönjes-von Platen, 2010).

14. Je geringer die Vermeidungs- und Leistungsorientierung der Lehrperson, desto besser bewertet sie die Qualität und die Wirkungen von TT.

Wenig lernorientierte Personen versuchen zu vermeiden, dass ihre Schwächen für andere erkennbar werden. Eigenen Fehlern und kritischer Rückmeldung gegenüber

sind sie sehr empfindlich. Rückmeldungen zu eigenem Verhalten lehnen sie ab oder sie präferieren einen sozialen Vergleich (soziale Bezugsnorm). In Leistungssituationen beschäftigen sie sich innerlich mit der Möglichkeit des Scheiterns und sind daher tendenziell ängstlich (Nolle 2012).

15. Je höher die Teamorientierung der Lehrperson, desto besser bewertet sie die Qualität und die Wirkungen von TT.

Teamorientierung und Teamverhalten können als relevante Haltung und Einstellung der Lehrpersonen, die im TT arbeiten, gelten (Soltau, & Mienert, 2009).

16. Je höher die Ungewissheitstoleranz der Lehrperson, desto besser bewertet sie die Qualität und die Wirkungen von TT.

Die Offenheit zur Deprivatisierung (Bonsen et al., 2013) erfordert ein gewisses Mass an Unsicherheitstoleranz, weil die Person bereit sein muss, Unsicherheiten in Bezug auf den eigenen Unterricht auszuhalten. Die Kontrolle liegt nun in der Hand von zwei Personen, die Türen des Klassenzimmers sind nicht mehr verschlossen.

17. Je stärker die Lehrperson eine Soziale Unterstützung durch Kollegen und die Schulleitung wahrnimmt, desto besser bewertet sie die Qualität und die Wirkungen von TT.

Das "Erleben sozialer Unterstützung" gilt als ein Bestandteil eines Ressourcenbereichs, der als "psychologischer Schutzfaktor" beschrieben wird (Schaarschmidt, 2005). Zum einen hängt dieses Erleben mit dem tatsächlichen Vorhandensein von Personen zusammen, die soziale Unterstützung bieten können und somit als soziale Ressource fungieren. Zum anderen hängt es stark von der einzelnen Person ab, die potentielle Unterstützung als solche zu erkennen und zu nutzen und sich in der Folge auch subjektiv unterstützt zu fühlen.

Die Qualität von Teamprozessen konnte in empirisch überprüften Wirkungsmodellen als wichtiger Faktor für den Output definiert werden (vgl. exemplarisch Gladstein, 1984). Zur Überprüfung der 3. Fragestellung, welchen Einfluss die Persönlichkeitsmerkmale, die Rahmenbedingungen und die Qualität des TT auf die

wahrgenommenen Wirkungen von TT haben, wird folgende Hypothese angenommen:

Die Rahmenbedingungen des TT und die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson beeinflussen die wahrgenommene Qualität und die Wirkungen von TT, die wahrgenommene Qualität beeinflusst direkt die Wirkungen von TT.

3.3 Untersuchungsdesign

Laut Döring und Bortz (2016, S. 182) charakterisiert das Untersuchungsdesign ganz allgemein das methodische Vorgehen einer Studie. Zur Kennzeichnung des Designs werden neun verschiedene Klassifikationskriterien herangezogen (ebd., S. 183 ff.)

Das Erkenntnisinteresse der Studie ist hypothesenüberprüfend, es sollen mit einer möglichst hohen Fallzahl an Teilnehmenden theoretisch angenommene Wirkungszusammenhänge überprüft werden. Der wissenschaftstheoretische Ansatz (1. Klassifikationskriterium) der Studie ist daher quantitativ, die Ergebnisse sollen statistisch ausgewertet werden. Da es das Erkenntnisziel der Studie ist, wissenschaftliche Probleme zu lösen, indem Erkenntnisgewinne in Bezug auf das Thema TT ermöglicht werden, handelt es sich um Grundlagenforschung (2. Klassifikationskriterium). Die Lösung eines inhaltlichen Forschungsproblems auf der Basis systematischer eigener Datenerhebung und Datenanalyse stand im Zentrum, daher handelt es sich bei der vorliegenden Studie um eine empirische Originalstudie (3.& 4. Klassifikationskriterium). Da zuvor definierte Ursache-Wirkungs-Relationen auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden sollen, handelt es sich um eine explanative Studie (5. Klassifikationskriterium). Da ein Datensatz von $n=1131$ Lehrpersonen zudem eine grosse Anzahl von in der Deutschschweiz unterrichtenden Lehrpersonen darstellt, sollen zudem deskriptive Elemente in der Analyse Platz finden und so Aussagen zu der Sicht der Lehrpersonen, die in der Deutschschweiz im TT unterrichten, gemacht werden. Es wurde eine nicht-experimentelle Studie (6. Klassifikationskriterium) gewählt, obwohl das Experiment in Bezug auf die Kausalprüfung von Hypothesen als "Königsweg der Erkenntnis" bezeichnet werden könnte (Döring & Bortz, 2016, S. 194). Gründe hierfür lagen in der Forschungsökonomie. So wäre eine experimentelle Studie mit einer entsprechend hohen Menge an im TT arbeitenden Lehrpersonen, sodass sich validierende

Testverfahren eignen, kaum zu rekrutieren. Zudem handelt es sich bei den definierten unabhängigen Variablen um Variablen mit mehreren Ausprägungen (Schülerprofit, Entlastung und Professionalisierung der Lehrperson), das heisst es liegt ein mehrfaktorielles Design vor. Die Anzahl zu rekrutierender Personen zur Teilnahme an einem Experiment hätte den Rahmen einer Dissertation gesprengt (Döring & Bortz, 2016). Die Grenzen eines nicht-experimentellen Designs zur Überprüfung von Kausalhypothesen werden in der Diskussion unter dem Punkt "Limitierungen der Studie" aufgeführt.

Da es sich um eine Internetbefragung handelt, lässt sich die Studie eher als Feldstudie klassifizieren (7. Klassifikationskriterium), wobei keinerlei Kontrolle darüber bestand, ob die befragten Personen den Fragebogen tatsächlich im Feld, also beispielsweise in der Schule oder zu Hause ausgefüllt haben.

Die Stichprobe wurde zu einem bestimmten Zeitpunkt einmalig untersucht, daher handelt es sich um eine Querschnittstudie (8. Klassifikationskriterium). Zu beachten bei dieser Art von Studie ist, dass Alterseffekte nur als Kohorteneffekte interpretierbar sind (ebd.). Da eine möglichst hohe Anzahl an Untersuchungsobjekten angestrebt wurde, handelt es sich um eine Stichprobenstudie mit willkürlichem Charakter (9. Klassifikationskriterium), da alle gut erreichbaren Teilnehmenden durch eine Selbstselektionsstichprobe partizipieren konnten. Da hier keine Kontrolle über die erhobenen Daten in Relation zur Gesamtstichprobe, also aller im TT unterrichtenden Lehrpersonen der Deutschschweiz stattfand, handelt es sich nicht um eine repräsentative Stichprobe.

3.4 Fragebogenentwicklung

Die im Kapitel *Untersuchungsdesign* beschriebenen Zuordnungen des Projektes zu den aufgeführten Klassifikationsmerkmalen waren Ausgangspunkt für die Entwicklung des Fragebogens. Es handelt sich um einen vollstandardisierten Fragebogen, den die teilnehmenden im Internet (Programm "Unipark") ausfüllen konnten. Zur sprachlichen Gestaltung der Fragebögen wurden die allgemeinen Richtlinien von Items für standardisierte Instrumente beachtet (Döring & Bortz, 2016). Entlang den geltenden wissenschaftlichen Kriterien zum Aufbau eines

vollstandardisierten Fragebogens bestand das Erhebungsinstrument aus sechs Elementen³ (Döring & Bortz, 2016, S. 405 ff.):

1. Fragebogentitel: Dieser sollte einen Anhaltspunkt zu Thema und Zielgruppe der Befragung liefern, sowie zu der Teilnahme motivieren. Auf der Startseite der Online-Befragung war der Titel in Grossbuchstaben und fett gedruckt sofort erkennbar:

"Fragebogen zum Thema Teamteaching"

2. Fragebogeninstruktion: Unmittelbar unter dem Titel folgte auf der Startseite eine Instruktion, die den Lehrpersonen Zielsetzung und Ablauf der Teilnahme erläutern sollte. Zudem wurde zur zusätzlichen Motivation der Hinweis zur Teilnahme an einem Gewinnspiel eingebündelt sowie ein forschungsethischer Hinweis gegeben:

"Herzlich willkommen und vielen Dank für Ihr Interesse an unserer Umfrage zum Thema Teamteaching (TT)! Wir freuen uns, dass Sie an unserer Befragung teilnehmen. Bitte nehmen Sie sich für das Ausfüllen des Fragebogens ca. 20 Minuten Zeit.

Bitte füllen Sie den Fragebogen vollständig und gewissenhaft aus. Dabei zählt nur Ihre persönliche Meinung, richtige oder falsche Antworten gibt es nicht. Ihre Angaben werden anonymisiert ausgewertet. Rückschlüsse auf Ihre Person sind nicht möglich.

Unter allen Teilnehmern verlosen wir ein iPad. Ob Sie der/ die glückliche Gewinner/in sind, erfahren Sie Ende Juli 2013 nach Ablauf der Studie. Bitte geben Sie dazu am Ende der Befragung Ihre E-Mail-Adresse an. Trotz Angabe der E-Mail-Adresse sind keinerlei Rückschlüsse auf Ihre Person möglich. Ihre Angaben werden anonymisiert ausgewertet."

3. Inhaltliche Fragenblöcke: Diese wurden so gestaltet, dass die Teilnehmenden sich schnell in die Thematik eindenken konnten und sowohl inhaltlich auch formal nicht zu sehr springen mussten. Um den Befragten den Einstieg in die Thematik zu erleichtern, begann der Fragebogen mit den demografischen Angaben, da diese meist mühelos beantwortet werden können. Daraufhin

³ Der komplette Fragebogen befindet sich im Anhang

folgten Fragenblöcke zu den Rahmenbedingungen, der Qualität und den Wirkungen der Zusammenarbeit und schliesslich die die Lehrperson betreffende Eigenschaften. Zur besseren Übersicht wurden die einzelnen Themenblöcke durch Zwischenüberschriften voneinander abgesetzt (siehe Anhang).

4. Statistische Angaben: Zur Beschreibung der befragten Stichprobe wurden für die Studie relevante soziodemografische Hintergrundvariablen erhoben (siehe Anhang).
5. Fragebogen-Feedback: Um den Befragungspersonen die Gelegenheit zu bieten ein Feedback zu äussern, wurde im Abschluss ein offenes Antwortfeld angeboten.
6. Verabschiedung: Um die Teilnahme der Befragungspersonen wertzuschätzen, wurde der Fragebogen mit Dankesworten abgeschlossen. Zusätzlich hatten diejenigen Personen, die an dem Gewinnspiel teilnehmen wollten, die Gelegenheit zum Ende des Fragebogens ihre E-Mail-Adresse zu hinterlegen:

"Ihre Daten wurden gespeichert, vielen Dank. Wir wünschen Ihnen noch eine gute Zeit und drücken Ihnen die Daumen bei der Verlosung des i-Pads!"

Technisch gesehen war es nicht möglich, eine Frage zu überspringen, weil nur auf die nachfolgende Seite geklickt werden konnte, wenn die Frage beantwortet wurde. Dies hat zwar einerseits zu zahlreichen Abbrüchen der Befragung (ca. 50%), insbesondere auf der ersten Seite geführt, hatte jedoch den Vorteil, dass die vorhandenen Daten (n=1131) kaum Missings aufwiesen. Bei jeder Frage gab es die Antwortoption „Kann ich nicht beantworten“. Daten dieser Kategorie wurden mit „88“ in SPSS markiert und als „Missing“ definiert. Im Wesentlichen bestand der Fragebogen aus fünf verschiedenen Themenkomplexen, deren Operationalisierung in den folgenden Kapitel vorgestellt wird.

3.5 Items und Skalen

3.5.1 Items zu demografischen Angaben

Die soziodemografischen Hintergrundvariablen wurden mittels Einzelitems erfasst (Döring & Bortz, 2016). Darunter fiel das Alter (1. Frage)⁴, die Geschlechtszugehörigkeit (2. Frage), die Berufserfahrung in Jahren (3. Frage), der Höchste Bildungsabschluss (4. Frage), die Schulstufe (5. Frage) der Kanton (6. Frage), in dem unterrichtet wird, die Anzahl Personen (7. Frage) sowie die Funktion der befragten Lehrperson und der/dem TT-Partnerin im Team (8. & 9. Frage).

3.5.2 Items zu Rahmenbedingungen

Die Items zu den Rahmenbedingungen wurden auf Grundlage der theoretischen Überlegungen und den empirischen Ergebnissen aus Kapitel II erarbeitet. Da es sich um manifest abzufragende Konstrukte handelt, wurden die Rahmenbedingungen mit Einzelitems erfasst, bei denen teilweise Mehrfachantworten möglich waren. Im Folgenden werden die Fragen und Antwortkategorien, die zu dem Konstrukt der Rahmenbedingungen gehören in der Reihenfolge wie sie im Fragebogen (siehe Anhang) vorkommen, vorgestellt.

10. "Wie lange arbeiten Sie schon mit der/dem aktuellen Teamteachingpartner/in zusammen?"

- weniger als einen Monat 1-5 Monate 6-11 Monate
 1-1 ½ Jahre 1 ½ - 2 Jahre über zwei Jahre
 keine Angabe

Die gemeinsame Zeit, die man im Team verbringt, kann einen Einfluss auf die Art und Weise des Umgangs miteinander und des Unterrichtens nehmen (Cremin et al., 2003). Diese Frage zielte darauf ab herauszufinden, ob sich Gruppenunterschiede zwischen den Personen, die erst kürzlich im Team zusammenarbeiten und denjenigen, die bereits längere Zeit zusammenarbeiten in Bezug auf die abhängigen Variablen ergeben.

⁴ Für einen detaillierten Überblick über die Fragen und die jeweils möglichen Antworten siehe den gesamten Fragebogen im Anhang.

11. "Gibt es für das Teamteaching eine Zusammenarbeitsvereinbarung?"

- ja, schriftlich
- ja, mündlich
- nein
- kann ich nicht beantworten

In Teamprozessen können sich verbindliche Vereinbarungen, etwa vorgegeben durch die Schulleitung, förderlich auf die Zusammenarbeit auswirken, da gegenseitige Rechte und Verpflichtungen klar festgelegt sind (Chanmugan & Gerlach, 2013). Ob dieser Einfluss auch in Bezug auf die Zusammenarbeit im TT besteht, soll mit dieser Frage herausgefunden werden.

12. "Wie viel Zeit investieren Sie durchschnittlich für gemeinsame Unterrichtsplanung?"

13. "Wie viel Zeit (in %) davon nutzen Sie für die Unterrichtsplanung"?

14. "Wie viel Zeit (in %) davon nutzen Sie für die Reflexion"?

- 0 – 15 Min. 15 – 30 Min. 30 – 45 Min.
- 45 – 60 Min. 60 – 75 Min. mehr als 75 Min.
- keine Angabe

Gemeinsame Planung kann sich förderlich auf den Unterricht auswirken (Magiera & Zigmond, 2005). Um zu eruieren, ob auch die Planungsdauer einen Einfluss auf die wahrgenommene Qualität und Wirkungen von TT hat, wurde diese genutzt. Bei Frage 13 und 14 handelte es sich um offene String-Variablen, welche aufgrund von divergenter Antwortformate aus der Analyse ausgeschlossen wurden.

15. "Folgende Gelegenheiten nutzen wir regelmässig für die Planung" (mehrere Antworten möglich):

- Zeiten während des Unterrichts, wenn die Kinder selbstständig spielen/arbeiten
- unmittelbar vor dem gemeinsamen Unterricht
- unmittelbar nach dem gemeinsamen Unterricht
- unmittelbar vor oder nach anderem Unterricht
- wir vereinbaren Extra-Termine
- sonstiges

16. "In der Regel planen wir so» (mehrere Antworten möglich):

- jeweils von Stunde zu Stunde
- grobe Planung einer Unterrichtseinheit, dann von Stunde zu Stunde
- ausführliche Planung einer Unterrichtseinheit mit Einzelstundenplanung, so dass nur noch kurze Absprachen zwischendurch erforderlich sind
- Klassenlehrperson teilt Kollegen/in spontan mit, was er/sie tun soll
- jede/r plant die eigenen Anteile unabhängig voneinander
- sonstiges

Das Planungsverhalten kann von schnellen, spontanen Absprachen während des Unterrichts bis hin zu zeitlich grosszügig eingesetzten, regelmässigen Zeitgefässen reichen (Takala, 2012) Zur Klärung der Frage, ob und wie das Planungsverhalten die Zusammenarbeit beeinflussen kann, wurden diese Fragen in den Fragebogen aufgenommen.

17. "Folgende Themen sind Gegenstand unserer Reflexionsgespräche" (mehrere Antworten möglich):

- Wir reflektieren nicht gemeinsam.
- Vergleich Planung - Durchführung
- Erreichen der Lernziele
- Lernerfolge / Lernschwierigkeiten einzelner Kinder
- Verhalten der Lehrpersonen
- Verhalten der Kinder
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Schwierigkeiten in der Teamteaching-Zusammenarbeit
- sonstiges

Regelmässiges Reflektieren, etwa über das eigene Verhalten, kann Lernprozesse anregen. Auch das reflektieren über die Zusammenarbeit im Team mit gegebenenfalls konstruktiver und rascher Lösung auftretender Konflikte kann sich ebenfalls positiv auswirken (Brühlmann et al., 2015). Ob und welcher Zusammenhang hier besteht kann mit dieser Frage im Datenanalyse-Prozess geklärt werden.

18. "Wird bei der Stundenplanung ein Zeitgefäss für gemeinsame Teamteaching-Planung ermöglicht?"

- ja nein kann ich nicht beantworten

Mehrere Studien nennen den positiven Einfluss von Zeitressourcen auf die gemeinsame Arbeit (Chanmugan & Gerlach, 2013). Ob ein zusätzliches Zeitgefäss die wahrgenommene Qualität des TT tatsächlich verbessert, kann mittels dieser Frage beantwortet werden.

19. "Wie kam das Teamteaching grundsätzlich zustande? " (mehrere Antworten möglich)

- Die Schulleitung hat es eingeführt.
- Auf Initiative von uns Lehrpersonen hin wurde es eingeführt.
- In anspruchsvollen Klassen wurde es von der Schulleitung ermöglicht.
- Zusätzliche Ressourcen (z.B. Sozialindex oder Zusatzlektionen)
- sonstiges

20. "Wie wurde ihr spezielles Team gebildet?" (mehrere Antworten möglich)

- Die Schulleitung hat es so bestimmt.
- Wir Lehrpersonen haben darum gebeten, miteinander arbeiten zu dürfen.
- Die Schulleitung und die Klassenlehrperson haben den/die Teamteaching-Partner/in gemeinsam ausgewählt.
- sonstiges

Die Autonomie der Lehrpersonen, wenn sie in Bottom-Up Prozessen bei der Entscheidung zur Wahl einer/eines passenden TT-Partner/in mitbestimmen dürfen, kann einen positiven Effekt auf die Zusammenarbeit haben (Baeten & Simons, 2014). Zur Analyse, ob ein Mitentscheidungsrecht bei der Wahl der/des TT-Partners im Zusammenhang mit der Qualität und den Wirkungen von TT steht, kann diese Frage herangezogen werden.

21. "Gibt es an Ihrer Schule ein jährliches Mitarbeitendengespräch?"

- Ja
- Nein
- keine Angabe

22. "Falls es ein Mitarbeitendengespräch gibt, wie wird dieses organisiert?"

(mehrere Antworten möglich)

- Der/Die Schulleiter/in spricht mit jeder/m einzeln.
- Der/Die Schulleiter/in spricht mit uns gemeinsam.
- Der/Die Schulleiter/in spricht mit jeder/m einzeln; zusätzlich gibt es ein gemeinsames Gespräch.
- sonstiges

Um zu evaluieren, ob die allgemeine Durchführung eines Mitarbeitendengesprächs sowie ein mit den TT-Partner/innen gemeinsam geführtes Mitarbeitendengespräch einen Einfluss auf die Zusammenarbeit haben können, wurde diese Frage in das Instrument mit aufgenommen.

23. "Wenn wir Teamteaching machen, unterrichten wir in der Regel so: " (mehrere

Antworten möglich)

- gemeinsam in demselben Raum
- getrennt in zwei verschiedenen Räumen
- zunächst zusammen, dann vertiefen wir getrennt
- mal so, mal so
- Eine Lehrperson leitet den Unterricht, die andere beobachtet die Schüler und unterstützt diese
- Eine Lehrperson arbeitet mit einer grossen Gruppe, während die andere mit einer Kleingruppe arbeitet, wobei die Lehrinhalte nicht zwingend dieselben sein müssen
- Die Klasse wird geteilt, und je eine Lehrperson unterrichtet denselben Stoff zur selben Zeit in der Halbklassse
- Zwei (oder bei selbständigen SchülerInnen mehr) Posten werden von den Lehrpersonen vorbereitet und betreut. Die Schülergruppen kommen entweder zu den Posten, oder die Lehrpersonen gehen zu den Gruppen, wenn diese Unterstützung benötigen.
- Beide Lehrpersonen teilen sich die Vermittlungsaufgaben, wobei beispielsweise eine Lehrperson leiten kann, während die andere das Gesagte am Modell demonstriert.
- sonstiges

Die Art der Durchführung des Teamteaching kann sich auf den Unterricht auswirken (Scruggs et al., 2007). So könnte beispielsweise angenommen werden, dass Personen, die häufiger in demselben Raum unterrichten einen intensiveren Grad der Zusammenarbeit erreichen als solche, die räumlich immer getrennt unterrichten. Zur Klärung dieses Zusammenhanges soll diese Frage dienen.

24. "Bei welchen zusätzlichen Aufgaben hilft Ihr/e Teamteaching-Partner/in?"
(mehrere Antworten möglich)

- Er/Sie hilft bei keinen zusätzlichen Aufgaben.
- Er/Sie hilft bei allen zusätzlichen Aufgaben.
- Er/Sie hilft bei Aufräumarbeiten.
- Er/Sie hilft bei Elterngesprächen.
- Er/Sie hilft bei zusätzlicher Elternarbeit.
- sonstiges

Zur Klärung nach der Belastungs-Entlastungskomponente in Bezug auf zusätzlich anfallende Aufgaben dient diese in das Instrument aufgenommene Frage.

3.5.3 Items zu Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrperson

Teamprozesse und deren Qualität und Wirkungen stehen in engem Zusammenhang mit den Personen die an ihnen beteiligt sind. Die Literaturlage zum Thema Kooperation im schulischen Umfeld und TT ist in diesem Bereich dünn. Die Einstellung zu Kooperation wird als Einflussfaktor genannt, jedoch sind Einstellungen keine direkten Persönlichkeitsmerkmale. Da die bisherige Literatur kein operationalisiertes Konzept zur Messung relevanter Persönlichkeitsmerkmale im Rahmen von schulischen Kooperationsprozessen bietet, wurde in dieser Untersuchung auf ein innerhalb der Lehrpersonenausbildung etabliertes Konzept zur

Messung basaler psychosozialer Kompetenzen, Haltungen und Eigenschaften zurückgegriffen: die psychosozialen Basiskompetenzen (Nolle, 2013). Da es sich dabei um ein latentes Konstrukt handelt, erfolgte die Messung auf einer Psychometrischen Skala, spezifisch einer Likert-Intervallskala, mit sechs möglichen Ausprägungen. Dabei wurde die Intensität gemessen (1= trifft gar nicht zu, 6= trifft voll und ganz zu), mit der die befragte Person einer bestimmten Aussage in Bezug auf sich selber zustimmt. (Döring & Bortz, 2016). Tabelle 1 zeigt ein Beispiel der Fragebogenstruktur zur Messung der Items der Persönlichkeit der Lehrpersonen⁵.

Tabelle 1: Beispiel Fragebogenstruktur zur Messung der Persönlichkeit

Wie wichtig ist Ihnen persönlich folgendes Ziel? Bitte geben Sie an, wie stark Sie den folgenden Aussagen zustimmen. (1= trifft gar nicht zu, 6= trifft voll und ganz zu)

	<i>Trifft gar nicht zu</i>						<i>Trifft voll und ganz zu</i>	<i>Kann ich nicht beantworten</i>
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)		
Wissen, wer ich bin, und mich annehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die sechsstufige Likert Skala wurde ohne Mittelpunkt gewählt, damit sich die Probanden tendenziell für eine Richtung entscheiden mussten. Zudem gab es immer die Möglichkeit zur Nicht-Beantwortung der Frage.

3.5.3.1 *Items zur Lernorientierung und Vermeidungs-Leistungsorientierung*

Im Folgenden erfolgt die Konzeptspezifikation des latenten Konstruktes. Bei den Psychosozialen Basiskompetenzen handelt es sich um ein Konstrukt, bei dem bereits etablierte, validierte Skalen vorliegen. Für den konkreten Anforderungsbereich im TT wurde das Konzept der Psychosozialen Basiskompetenzen zugeschnitten und trennscharfe Items ausgewählt. Die Quellen der Herkunft und Absicherung in Bezug auf die Gütekriterien der Items werden im Text und der Tabelle angegeben. Die

⁵ Siehe auch Fragebogen im Anhang für einen Gesamtüberblick über die Persönlichkeitsitems

Reliabilität, Mittelwerte und Standardabweichungen sind den Daten der hier analysierten Studie entnommen.

Lernorientierung als ein Konstrukt der Psychosozialen Basiskompetenzen bezeichnet eine Haltung, die für die Nutzung von sozialen Interaktionssituationen als Lernsituation bedeutsam ist (Nolle, 2012). So kann eine hohe Lernorientierung beispielsweise als voraussetzende Haltung auf Seiten der Lehrperson angesehen werden, um die Situation im TT als Möglichkeit zur Professionalisierung zu nutzen (Sarges, 2000; Tönjes-von Platen, 2010). Lernorientierung beschreibt generell das Interesse an der Aneignung neuer Wissensinhalte, Fähigkeiten und Kenntnissen (Nolle, 2012). Lernorientierte Personen sind daran interessiert, sich in kognitiven und emotionalen Kompetenzbereichen weiterzuentwickeln und sind auch davon überzeugt, dass ihnen dies möglich ist. Lernorientierte Personen sind gegenüber eigenen Fehlern tolerant, empfänglich für Rückmeldungen und orientieren sich über individuelle Bezugsnorm an den eigenen Lernprozessen (ebd.). Sie sind in der Lage, Kritik anzunehmen, ohne das ihr Selbstwertgefühl darunter leidet sowie in Leistungssituationen tendenziell zuversichtlich (ebd.). Im Rahmen einer Studie entwickelten Nolle und Bosse (2011) einen Fragebogen zur Lernorientierung. Dabei setzten sie folgende Skalen aus dem Konstrukt "Lernorientierung" ein: Persönliches Wachstum (Klusmann, Trautwein, & Lüdtke, 2005), das Instrument "Sellmo" mit Skalen zur Erfassung der Lern-/Leistungszielorientierung (Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne, & Dickhäuser, 2002) und das "Goal Orientation Inventory" (Dykman, 1998). Nolle und Bosse (2011) liessen die Items von Dykman (1998) aus dem Englischen von einem Native Speaker übersetzen und validierten das Instrument mit den genannten verwendeten Skalen an n=270 Lehramtsstudierenden. Alle Skalen wiesen den Berechnungen von Nolle und Bosse (2011) zufolge eine zufriedenstellende interne Konsistenz auf. Die Trennschärfen lagen alle über .30, was als ausreichend für eine Selektion der Items bezeichnet werden kann (Field, 2008). Das Antwortformat war 1-200 (1=stimme gar nicht zu; 200 stimme voll zu). Eine Faktorenanalyse bestätigte eine zweifaktorielle Struktur⁶. So luden die Skalen *Vermeidungs- Leistungszielorientierung*, *Annäherungsleistungszielorientierung* und *Validation Seeking* alle auf einem Faktor und können als Gesamtskala "Vermeidungs- und Leistungsorientierung" interpretiert werden (Nolle & Bosse,

⁶ Hauptkomponentenanalyse, Varimax Rotation, Kaiser Normierung, aufgeklärte Varianz: 57.6% (Nolle, & Bosse, 2011). Dieser Wert kann als zufriedenstellend interpretiert werden (Field, 2008)

2011). Die Skalen *Persönliches Wachstum als Lebensziel*, *Beziehungsaufbau als Lebensziel* und *Growth Seeking* luden alle auf einem 2. Faktor und konnten als Gesamtskala «Lernorientierung» interpretiert werden (Nolle & Bosse, 2011). Im Rahmen der TT-Studie wurden die Sellmo-Skalen (Spinath et al., 2002) da sie auf das Lern- und Leistungsverhalten in akademischem Kontext bezogen sind, für das berufliche Anforderungsprofil an Lehrpersonen, die im TT arbeiten, umformuliert. Die umformulierten Items im Kontext von angehenden Lehrpersonen wurden von Nolle und Bosse (2011) bereits auf die Gütekriterien hin überprüft. Zudem wurden aus Instrumenten-ökonomischem Grund die jeweils trennschärfsten Items der Skalen ausgewählt (ebd.). Folgende Tabelle veranschaulicht die beiden entwickelten Hauptskalen mit den im Instrument dieser Studie jeweiligen verwendeten Unterskalen sowie den statistischen Werten (nach Nolle & Bosse, 2011). Es werden die Werte der vorliegenden Studie berichtet. Items, die aufgrund nicht ausreichender Werte der Gütekriterien ausgeschlossen wurden, sind an ihrer Fragebogen-Item Nummer (links in der Tabelle) rot markiert.

Tabelle 2: Skala "Lernorientierung"

Lernorientierung				
Persönliches Wachstum – „Wie wichtig ist Ihnen persönlich dieses Ziel?“ (Klusmann et al. 2005)				
Item-Nr.im Fragebogen	Item	M	SD	rit
L53	Wissen, wer ich bin, und mich annehmen.	5.41	.89	.52
L55	Mich selbst und mein Handeln besser verstehen.	5.24	.98	.51
Beziehungen – „Wie wichtig ist Ihnen persönlich dieses Ziel?“ (Klusmann et al. 2005)				
Item-Nr.im Fragebogen	Item	M	SD	rit
L54	Eine feste, innige Beziehung führen.	5.25	.98	.81
L56	Fühlen, dass es Menschen gibt, die mich lieben und die ich liebe.	5.48	.82	.77
Growth-Seeking Dykman (1998)				
Item-Nr.im Fragebogen.	Item	M	SD	rit
L59	Wenn ich mit einer schwierigen oder stressigen Lebenssituation konfrontiert bin, nehme ich diese in der Regel als eine Lern- und Entwicklungsmöglichkeit wahr.	4.85	1.01	.70

L58	Meine Einstellung zu möglichen Fehlern oder Rückschlägen ist, dass sich solche Erfahrungen oft als Chance für Wachstum und Selbstentwicklung herausstellen.	5.03	.96	.74
L57	Ich betrachte potenzielle Enttäuschungen im Leben als Chance, mich als Person zu verbessern und zu wachsen.	4.85	1.01	.74

Lernziele „Bei der Arbeit geht es mir darum, ...“ (Sellmo) (Spinath et al., 2002)

Item-Nr.im Fragebogen	Item	M	SD	rit
L60	zum Nachdenken angeregt zu werden.	5.00	1.05	.54
L61	ein tiefes Verständnis für die Inhalte zu erwerben.	5.10	.92	.59

Anmerkungen: Item-Nr. = Itemnummer im Fragebogen; Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, rit = Trennschärfe; Reliabilität Gesamtskala: $\alpha = .75$; N=1131

So wie angenommen werden kann, dass lernorientierte Personen stärker von TT-Prozessen profitieren können, so kann umgekehrt angenommen werden, dass wenig lernorientierte Personen mehr Mühe mit dem TT haben. Wenig lernorientierte Personen versuchen zu vermeiden, dass ihre Schwächen für andere erkennbar werden. Eigenen Fehlern und kritischer Rückmeldung gegenüber sind sie sehr empfindlich. Rückmeldungen zu eigenem Verhalten lehnen sie ab oder sie präferieren einen sozialen Vergleich (soziale Bezugsnorm). In Leistungssituationen beschäftigen sie sich innerlich mit der Möglichkeit des Scheiterns und sind daher tendenziell ängstlich. Die Skalen zur Vermeidungs- Leistungszielorientierung, Annäherungsleistungszielorientierung und Validation Seeking luden alle auf einem Faktor und können als Gesamtskala "Vermeidungs- und Leistungsorientierung" interpretiert werden (Nolle & Bosse, 2011).

Tabelle 3: Skala "Vermeidungs- und Leistungsorientierung"

Vermeidungs- und Leistungsorientierung				
Validation-Seeking Dykman (1998)				
Item-Nr.	Item	M	SD	rit
V64	Ich merke, wie ich immer versuche zu beweisen, dass ich so kompetent bin wie die Menschen um mich herum	2.82	1.46	.72
V62	Es scheint, als ob ich ständig versuche zu zeigen, dass ich als Person "okay" bin.	3.11	1.47	.80
V65	Ich merke, dass mein Wert als Mensch, meine Kompetenz und mein soziales Ansehen Dinge sind, die ich mir und meiner Umwelt immer unter Beweis stellen muss.	2.59	1.38	.72
V63	In vielen Dingen, die ich tue, versuche ich herauszufinden, ob ich eine kompetente, würdige, und liebeswerte Person bin.	3.10	1.46	.76
Annäherungs-Leistungsziele „Bei der Arbeit geht es mir darum, ...“ (Sellmo) (Spinath et al., 2002)				
Item-Nr.	Item	M	SD	rit
V71	Arbeiten besser zu schaffen als andere.	2.22	1.26	.67
V72	bessere Feedbacks oder Beurteilungen zu bekommen als andere.	2.06	1.18	.75
Vermeidungs-Leistungsziele „Bei der Arbeit geht es mir darum, ...“ (Sellmo) (Spinath et al., 2002)				
Item-Nr.	Item	M	SD	rit
V15	zu verbergen, wenn ich weniger weiß als andere.	1.83	1.05	.79

Anmerkungen: Item-Nr. = Itemnummer im Fragebogen; Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; rit = Trennschärfe; Reliabilität Gesamtskala: $\alpha = .88$; N=1131

Die Skalen zur Lernorientierung sowie der Vermeidungs- und Leistungsorientierung erfüllen die erforderlichen Gütekriterien und werden im Rahmen dieser Arbeit übernommen.

3.5.3.2 Items zu Enthusiasmus und Begeisterung

Nach der Motivationstheorie von Pritchard und Ashwood (2008) entwickeln Menschen Energie für bestimmte Handlungen. Dieses Aufwenden von Energie führt auf verschiedenen Ebenen zu bestimmten Ergebnissen. Bei Pritchard und Ashwood (2008) beschreibt die Ebene „Folge-Bedürfnisbefriedigung“ den Zusammenhang zwischen aufgewendeter Energie und der dadurch erwarteten Bedürfnisbefriedigung. Beeinflusst wird die Bereitschaft zur Investition von Energie von der Stärke der Bedürfnisse. Wir wissen aus der Management-, Kreativitäts- und Führungsforschung,

dass bestimmte Menschen leichter oder effektiver als andere in der Lage sind, eine solche Handlungsenergie aufzubringen. Möglicherweise stellt diese Eigenschaft einen wichtigen Faktor bei TT-Situationen mit der Zieldimension „Steigerung der Qualität des Unterrichts“ dar. Viele Kreativitätsforscher sehen in der Fähigkeit zu Enthusiasmus ein entscheidendes Merkmal für das Entstehen von Innovationen in Teams. Bennis (1997) spricht hierbei von „Verdichtern“ (Bennis, 1997, S.240), Burow von Kristallisationskernen (Burow, 1999, S.27) und Belbin identifiziert Personen mit diesen und ähnlichen Eigenschaften als „Koordinator“ oder „Teamworker“ (Belbin, 1993). Weil diese Eigenschaften möglicherweise auch in TT-Situationen Bedeutung tragen können, wird an dieser Stelle die Eigenschaft „Enthusiasmus und Begeisterung“ mit entsprechenden Verhaltensankern beschrieben. „Energie und Leidenschaft“ ist den personalen und sozialen Ressourcen zuzuordnen.

Tabelle 4: Skala "Enthusiasmus und Begeisterung"

Enthusiasmus und Begeisterung

Item Nr.	Item	M	SD	rit
E66	Wenn mich ein Thema sehr interessiert, kann ich in Diskussionen sehr emotional werden	4.32	1.36	.31
E67	In spannenden Diskussionen möchte ich die anderen Teilnehmer mit meinen Argumenten überzeugen.	3.52	1.32	.32
E68	Am liebsten gehe ich in kontroversen Auseinandersetzungen Kompromisse ein. (-)	3.68	1.32	.21
E69	In Diskussionen halte ich mich mit meinen Ideen eher zurück. (-)	2.86	1.43	.02
E70	Ich kann mich für Ideen begeistern und setze dann viel Energie in die Umsetzung.	5.26	.90	.08

N = 1131; *M* = 19.64; *SD* = 3.39; Cronbachs α = .35

Anmerkungen: Item-Nr. = Itemnummer im Fragebogen; Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; rit = Trennschärfe

Da die neu entwickelte Skala keine ausreichende Reliabilität aufweist, wird sie aus der Analyse ausgeschlossen. Der Grund für das Nicht-Funktionieren des theoretischen Konstruktes könnte darin begründet liegen, dass keine ausreichenden Vorarbeiten - theoretischer wie empirischer Art zur Sicherung der Gütekriterien erfolgt ist. So ist dieser Fragenkomplex beispielsweise noch nicht Teil des Piloten gewesen.

3.5.3.3 Items zu Teamorientierung und Teamverhalten

Teamorientierung und Teamverhalten können als relevante Haltung und Einstellung der Lehrpersonen, die im TT arbeiten, gelten (Soltau & Mienert, 2009). König (2002, S. 95) hat in seiner Dissertation den Einfluss von Ungewissheitstoleranz auf den Umgang von Lehrpersonen mit schulischen Belastungen erhoben. Teil der Studie war auch die Berechnung des Zusammenhanges zwischen Teamorientierung und Teamverhalten sowie der Ungewissheitstoleranz, wobei hypothesenkonform ein bedeutsamer positiver Zusammenhang gefunden werden konnte (König, 2002, S. 109ff). König (2002) hat in seiner Studie 14 Items zur berufsspezifischen Erfassung von Teamverhalten und Teamorientierung bei Lehrpersonen formuliert und die teststatistischen Kriterien beider Skalen validiert (ebd.). Im Rahmen dieser Untersuchung wurden die trennschärfsten Items der Skalen ausgewählt. Die folgende Tabelle zeigt die für die Skalen verwendeten Items "Teamorientierung" und "Teamverhalten" zusammen mit den statistischen Kennwerten.

Tabelle 5: Skala "Teamorientierung"

Teamorientierung (König, 2002)

Item Nr.	Item	M	SD	rit
To77	Teamarbeit ist für mich Mehrarbeit. (-)	2.76	1.49	.38
To76	Ich finde Teamarbeit nervend, weil die Kolleg(inn)en Absprachen nicht einhalten. (-)	1.83	1.14	.50
To74	Als Lehrperson bin ich eine Einzelkämpferin bzw. ein Einzelkämpfer. (-)	2.50	1.41	.55
To75	Ich kann meine Aufgaben am besten alleine lösen. (-)	2.71	1.35	.58

N= 1131; M = 9.81; SD =3.97; Cronbachs α = .71

Anmerkungen: Item-Nr. = Itemnummer im Fragebogen; Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; rit = Trennschärfe

Die Skala zur Teamorientierung weist eine zufriedenstellende interne Konsistenz auf und wird aufgrund der in anderen Studien erfolgten Validierung im Rahmen dieser Studie übernommen.

Tabelle 6: Skala "Teamverhalten"

<i>Teamverhalten (König, 2002)</i>				
Item Nr.	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>rit</i>
Tv78	Ich spreche vorhandene Konflikte der Teamarbeit konkret an.	4.12	1.32	.64
Tv79	In unseren Teamsitzungen sprechen wir zu selten über pädagogische Fragen. (-)	2.96	1.63	.55
Tv80	Ich spreche Probleme offen an, auch wenn die Reaktionen der Teammitglieder unvorhersehbar sind.(-)	3.93	1.33	.47

N = 1131; *M* = 11.01; *SD* = 2.78; Cronbachs α = .35

Anmerkungen: Item-Nr. = Itemnummer im Fragebogen; *Var.-Name* = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; *rit* = Trennschärfe

Die Skala zur Messung des Teamverhaltens wird aufgrund der schlechten Reliabilität im Rahmen der Datenanalyse nicht übernommen. Gründe für das Nicht-Funktionieren der Skala könnte die Themennähe der Items zu dem Thema der Untersuchung sein. Da allen teilnehmenden Lehrpersonen bekannt war, dass es sich um eine Untersuchung zum Thema TT handelt, wurde in den Fragen Tv79 und Tv80 möglicherweise nicht klar, ob es sich um Fragen zu der Arbeit mit dem/der TT-Partner/in handelt oder um Fragen, die sich auf das gesamte Lehrpersonen-Team beziehen. Diese Themennähe könnte Verwirrung ausgelöst haben und für den schlechten Skalenwert verantwortlich gewesen sein.

3.5.3.4 Items zu Verträglichkeit

TT stellt eine soziale Interaktion dar, für deren Gelingen bei allen Beteiligten bestimmte soziale Kompetenzen benötigt werden (Vogt et al., 2016). Die Erfassung von sozialen Kompetenzen ist methodisch aus zwei Gründen problematisch. Zum einen unterliegen Auskünfte zu eigenem sozialem Verhalten oftmals dem Einfluss sozialer Erwünschtheit (Nolle, 2012) und zum anderen ist die Erfassung von Kompetenzen durch Selbsteinschätzung insgesamt ungünstig, weil hierfür ein Mindestmass an eigener Kompetenz benötigt wird (Kruger & Dunning, 1999). Aus diesem Grund wurde in dieser Studie versucht, die Erhebung von sozialen Kompetenzen zu vermeiden. Um jedoch ein ausreichend aussagekräftiges Bild der beteiligten Lehrpersonen in Bezug auf ihre Persönlichkeit zeichnen zu können,

scheint es sinnvoll, mindestens eine soziale Kompetenz, die als für TT-Prozesse bedeutungsvoll erachtet werden kann, in den Itempool hinein zu nehmen, die Verträglichkeit. Verträglichkeit ist eine Dimension des Big-Five-Modells. Verträglichkeit meint prinzipiell eine freundliche und wertschätzende Art gegenüber anderen Personen. Personen mit hoher Verträglichkeit kommen mit Menschen im Allgemeinen gut aus, bewerten die Zusammenarbeit mit anderen als wertvoll, sind wenig konkurrenzorientiert und nicht vorrangig auf ihren eigenen Vorteil bedacht. Sozial verträgliche Personen sind bemüht, anderen zu helfen und überzeugt, dass diese sich ebenso hilfsbereit verhalten werden. Sie neigen zu Vertrauen, Kooperativität und Nachgiebigkeit. Für die Erfassung der Verträglichkeit bieten sich die Items aus dem International Personality Items Pool an (Hartig, Jude, & Rauch, 2003). Die Autoren entwickelten und erprobten einen ökonomischen und deutschsprachigen Big-Five-Fragebogen, der auf den Originalitems des IPIP basiert (Goldberg, 1999; Mc Crea & Costa, 1985; Mc Crea & Costa, 1987). Die Studie konnte "[...] hohe konvergente Validitäten der neu entwickelten Skalen [zeigen]" (Hartig et al., 2003, S. 1). Einige Items sind auf den sprachlichen Kontext in der Schweiz hin umformuliert worden.

Tabelle 7: Skala "Verträglichkeit"

Verträglichkeit (aus Hartig et al. 2003)

Item Nr.	Item	M	SD	rit
Ver81	Ich akzeptiere Menschen so, wie sie sind.	5.11	.78	.45
Ver82	Wenn mich jemand nervt, kann ich auch schon mal unfreundlich werden. (-/ umf.)	3.49	1.35	.30
Ver83	Ich respektiere andere.	5.50	.711	.48
Ver84	Ich kann in der Hitze des Gefechts schon mal ausfällig werden (-/umf)	2.48	1.37	.34
Ver85	Ich sage, was ich denke, auch wenn das heissen kann, andere vor den Kopf zu stossen. (-/umf.)	3.37	1.41	.53

N= 1131; M = 11.01; SD =2.78; Cronbachs α = .39

Anmerkungen: Item-Nr. = Itemnummer im Fragebogen; Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; rit = Trennschärfe

Aufgrund der nicht ausreichenden Reliabilität der Skala "Verträglichkeit" wird diese aus der Analyse ausgeschlossen. Vermutlich ist die eigenständige Umformulierung von drei Items der Grund für diesen Ausschluss. Auch im Schweizer Kontext wäre es

besser gewesen, die für den deutschsprachigen Raum bereits etablierten Skalen wörtlich zu übernehmen.

3.5.3.5 Items zu Ungewissheitstoleranz

Eine im Rahmen des TT-Prozesses wichtige Ressource bzw. persönliche Kompetenz ist die Ungewissheitstoleranz. Gerade in der engen Zusammenarbeit mit einer anderen Person lassen sich im unterrichtlichen Geschehen nicht alle Situationen voraussehen und im Detail planen. Die Offenheit zur Deprivatisierung (Bonsen et al., 2013) kann u.a. über das Konstrukt der Unsicherheitstoleranz gemessen werden, da die Person bereit sein muss, Unsicherheiten in Bezug auf den eigenen Unterricht auszuhalten, die Kontrolle liegt nun in der Hand von zwei Personen, die Türen des Klassenzimmers sind nicht mehr verschlossen. So ist der Begriff "Ungewissheitstoleranz" auf die Ambiguitätstoleranz zurückzuführen (Reis, 1997). Dieses Konzept beinhaltet eine grundlegende Dimension der emotionalen und kognitiven Lebenseinstellung einer Person: "Das Konstrukt der Ambiguitätstoleranz lässt sich fast nahtlos in das Konzept der kognitiven Stile einordnen." (Reis, 1997, S. 12). Es bezeichnet die Fähigkeit, kognitive Ungewissheit zu ertragen. Claus (1986) verwendete gemeinsam mit Almenroth den Begriff "Unsicherheitstoleranz und meinte damit "[...] die Fähigkeit, kognitive Ungewissheit zu ertragen" (ebd., S. 314).

"Personen mit hoher Unsicherheitstoleranz (sind) [...] beim problemlösenden Denken und in ungewissen Situationen im Vorteil. Niedrige Unsicherheitstoleranz dagegen ist verbunden mit Störbarkeit, Aufgeregtheit, Unruhe, ängstlicher Besorgnis und der Tendenz zu mehrfacher Absicherung" (Claus, 1986, S.314)

Claus bezog seine Ergebnisse auf die Pädagogik und machte auf unterschiedliches Lehrverhalten in Abhängigkeit der Unsicherheitstoleranz aufmerksam. Dalbert (1999) entwickelte ein deutschsprachiges Instrument zur Erfassung von Ungewissheitstoleranz, welches seitdem in mehreren Studien an Lehrpersonen eingesetzt wurde (König, 2002; Döring-Seipel & Dauber, 2010). Ungewissheitstoleranz beschreibt nach Dalbert eine offene Haltung gegenüber neuartigen und ungewissen Situationen. In Untersuchungen von Döring-Seipel und Dauber (2010) zur gesundheitlichen Belastung von Lehrpersonen zeigte sich, dass Lehrpersonen für schülerorientierten und flexibel geplanten Unterricht ein ausreichendes Mass an Ungewissheitstoleranz benötigen. Bei offengestalteten

Unterrichtsformen kommt es oft zu unerwarteten Situationen, auf die die Lehrperson spontan reagieren muss. König (2002) konnte einen Zusammenhang zwischen Ungewissheitstoleranz und pädagogischer Handlungskompetenz nachweisen. Zudem besuchen Lehrpersonen mit hoher Ungewissheitstoleranz mehr Fortbildungen und stehen Teamarbeit positiv gegenüber. Almeroth (1983) konnte in einer Studie zeigen, dass sich wenig ungewissheitstolerante Personen bereits durch die Anwesenheit weiterer Personen in ihrer Tätigkeit gestört fühlen, selbst wenn es zu keiner Interaktion oder Kooperation kam. In dieser Studie wurde auf die validierte und ökonomische Itemskala von Dalbert (1999) zurückgegriffen.

Tabelle 8: Skala "Ungewissheitstoleranz"

Ungewissheitstoleranz (Dalbert 1999, S.10)

Item Nr.	Item	M	SD	rit
U86	Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas dabei herauskommt.	4.43	1.25	.18
U87	Ich beschäftige mich nur mit Aufgaben, die lösbar sind. (-)	2.52	1.25	.09
U88	Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten.	3.81	1.37	.31
U89	Ich lasse die Dinge gerne auf mich zukommen.	3.87	1.41	.33
U90	Ich habe es gerne, wenn die Arbeit gleichmäßig verläuft. (-)	3.97	1.24	.18
U91	Ich warte geradezu darauf, dass etwas Aufregendes passiert.	2.59	1.29	.32
U92	Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl.	2.27	1.27	.20
U93	Ich weiß gerne, was auf mich zukommt (-).	4.76	2.83	.36

$N = 1131$; $M = 26.89$; $SD = 6.77$; Cronbachs $\alpha = .24$

Anmerkungen: Item-Nr. = Itemnummer im Fragebogen; Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; rit = Trennschärfe

Die Reliabilität der Gesamtskala ist nicht ausreichend. Die Daten zur Trennschärfe zeigen, dass Item U86, U87, U90 und U92 nicht hoch genug (Minimum .3) mit dem Gesamtscore der Skala korrelieren. Aus diesem Grund werden diese Items aus der weiteren Analyse ausgeschlossen. Durch diesen Schritt ergibt sich eine interne Konsistenz von $\alpha = .72$ und die Skala „Ungewissheitstoleranz“ kann mit dieser Anpassung in die Analyse aufgenommen werden.

3.5.3.6 Items zu sozialer Unterstützung

Eine weitere persönliche Ressource, welche Personen, die im TT arbeiten hilfreich sein kann, ist das Erleben sozialer Unterstützung. Das "Erleben sozialer Unterstützung" gilt als ein Bestandteil eines Ressourcenbereichs, der als "psychologischer Schutzfaktor" beschrieben wird (Schaarschmidt, 2005). Zum einen hängt dieses Erleben mit dem tatsächlichen Vorhandensein von Personen zusammen, die soziale Unterstützung bieten können und somit als soziale Ressource fungieren. Zum anderen hängt es stark von der einzelnen Person ab, die potentielle Unterstützung als solche zu erkennen und zu nutzen und sich in der Folge auch subjektiv unterstützt zu fühlen. Unter Umständen kann soziale Unterstützung erlebt werden, ohne dass tatsächlich unterstützende Personen anwesend sind, allein deshalb, weil diese Unterstützung im Bedarfsfall selbst aktiviert werden könnte. Umgekehrt kann das Erleben sozialer Unterstützung trotz der Anwesenheit von Kollegen ausbleiben. Gründe hierfür können in einer geringen sozialen Verträglichkeit und Konkurrenzorientierung liegen. Soziale Unterstützung gilt daher als situationsübergreifende Haltung bzw. Ressource. In der Passauer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2005) stellte sich „Erleben sozialer Unterstützung“ als ein wichtiger Protektivfaktor im Zusammenhang mit gesundheitlicher und psychischer Belastung heraus. Im Kontext von TT kann angenommen werden, dass das Entlastungsmoment durch das Teamsetting mit dem allgemeinen Erleben sozialer Unterstützung einer Person zusammenhängt. Lehrpersonen, die bereit sind in der Teamsituation Unterstützung anzunehmen und Unterstützung auch aktiv einzuholen, werden auch in stärkerem Masse diese Unterstützung erhalten und nutzen können, als Lehrpersonen, die Unterstützungsangebote von anderen Personen nicht zuverlässig als solche erkennen oder von sich aus wenig Unterstützung einfordern. König (2002) verwendet in seiner Untersuchung zur Ungewissheitstoleranz bei Lehrpersonen eine adaptierte Skala von Dick, Wagner, Petzel, Lenke und Sommer (1999). Es zeigt sich in seiner Studie eine zweifaktorielle Struktur unterteilt in die Skalen "Wahrgenommene Unterstützung durch Kollegen" und "Wahrgenommene Unterstützung durch die Schulleitung".

Tabelle 9: Skala "Wahrgenommene Soziale Unterstützung durch Kollegen"**Wahrgenommene soziale Unterstützung durch Kollegen** (König 2002, adaptiert nach van Dick, Wagner, Petzel, Lenke und Sommer (1999))

Item Nr.	Item	M	SD	rit
SozK94	Wenn ich mal über den Schulalltag deprimiert bin, finde ich im Kollegium kaum jemanden, der mich wieder aufmuntert. (-)	2.04	1.47	.63
SozK95	Ich kann mit meinen Kolleginnen und Kollegen nicht über meine emotionalen Probleme reden. (-)	2.28	1.55	.62
SozK96	Bei Schwierigkeiten in der Schule kann ich von Kollegen keine praktische Hilfe erwarten. (-)	1.76	1.17	.64

$N = 1131$; $M = 12.02$; $SD = 3.23$; Cronbachs $\alpha = .65$

Anmerkungen: Item-Nr. = Itemnummer im Fragebogen; Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; rit = Trennschärfe

Tabelle 10: Skala "Wahrgenommene Soziale Unterstützung durch die Schulleitung"**Wahrgenommene soziale Unterstützung durch die Schulleitung** (König (2002), adaptiert nach van Dick, Wagner, Petzel, Lenke und Sommer (1999))

Item	M	SD	rit
SozS97 Die Schulleitung hat Vertrauen zu mir.	5.35	1.07	.69
SozS98 Bei Problemen in der Schule finde ich von Seiten der Schulleitung häufig keine Unterstützung. (-)	1.94	1.30	.60
SozS99 Von der Schulleitung werde ich in meiner Arbeit unterstützt.	5.14	1.21	.60

$N = 1131$; $M = 15.58$; $SD = 2.88$; Cronbachs $\alpha = .72$

Anmerkungen: Item-Nr. = Itemnummer im Fragebogen; Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; rit = Trennschärfe

Die beiden Skalen zur wahrgenommenen Unterstützung weisen zufriedenstellende interne Konsistenzen auf und werden im Rahmen der Datenanalyse verwendet.

3.5.4 Items zur Qualität von Teamteaching

Kooperation findet unter bestimmten Ausgangsbedingungen statt und hat einen Output oder eine Wirkung. Dazwischen liegt ein Kooperationsprozess. Je nachdem wie sich dieser Prozess qualitativ gestaltet, können divergente Ergebnisse erwartet werden.

3.5.4.1 Pilotstudie

Die Qualität kooperativer Prozesse im schulischen Kontext ist ein relevantes Kriterium, welches es in empirischen Studien vermehrt zu überprüfen gilt (Vogt et al., 2016). Im Rahmen dieser Studie war es ein Ziel, die Qualität des TT aus Sicht der Lehrpersonen mit zu erheben. Da bislang noch keine Skala zur Messung von Qualität in TT-Prozessen vorliegt, wurde eine neue Skala entwickelt, deren Ausgangspunkt bisherige Erkenntnisse aus verschiedenen empirischen Forschungsergebnissen zu Kooperation ist (Burow, 1997; Frommherz & Halfhide, 2003; Anderson & Speck, 1998; Wyss, 2008). In der Pilotstudie wurde eine explorative Faktorenanalyse vorgenommen, um zu eruieren, ob die Items den erforderlichen Gütekriterien entsprechen und die angenommenen Skalen funktionieren. So konnten *Gemeinsamkeiten*, also ähnliche pädagogische Vorstellungen (Vogt et al., 2016; Frommherz & Halfhide, 2003), *gegenseitige Wertschätzung* (ebd.) ein *offener, vertrauensvoller Dialog* (Wyss, 2008) sowie *gleichberechtigte Partizipationsteilhabe* (Morocco & Aguilar, 2003) als Kriterien eruiert werden, welche Lehrpersonen als Merkmale von hoher Qualität in Kooperationsprozessen nennen. Eine Faktorenanalyse der Daten aus der Pilotstudie liess eine einfaktorielle Struktur der Gesamtskala vermuten⁷. Eine erneute Überprüfung der Daten aus der Hauptstudie in SPSS bestätigt eine valide Struktur der Skala "Qualität".

Die 13 Items für die Skala "Qualität" wurden im Rahmen der Daten der Pilotstudie einer explorativen Komponentenanalyse in SPSS untersucht. Die Daten sind generell passend für eine solche Analyse, der KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) lag bei .755, wobei .6 als Minimum-Wert gelten kann (Pallant, 2010). Der Bartlett's Test of Sphericity ist signifikant ($p=.000$), was ebenfalls eine Voraussetzung für die Durchführung einer Komponentenanalyse darstellt (ebd.). Die Komponentenanalyse ergab drei Komponenten mit einem Wert über 1, die eine

⁷ Hauptkomponentenanalyse, Varimax Rotation, Kaiser Normierung, aufgeklärte Varianz: 53.3% (Pallant, 2010).

Varianz von 37.07%, 15,93% und 11,84% erklärten. Eine Inspektion des zugehörigen Scree-Plots ergab einen Einschnitt zwischen Komponent 3 und 4 und einen starken Einschnitt zwischen Komponent 1 und 2. Mittels Catell`s scree-test (1966) und einer Parallel-Analyse⁸ (Watkins, 2000) wurde eine einfaktorielle Struktur angenommen und erneut getestet. Diese erklärte eine Gesamtvarianz von 53.3%. Zur Interpretation dieser Struktur wurde eine oblique Rotation durchgeführt (Pallant, 2010). Die Komponenten Matrix zeigte eine gute bis ausreichende Ladung aller Komponenten auf einem Faktor.

Da es sich bei der Faktorenanalyse in SPSS um eine Form der Analyse handelt, bei der eine explorative Technik im Vordergrund steht, geht es bei der Entscheidung zunächst nicht um harte statistische Fakten, sondern um eine eigene erste Einschätzung der Skalengvalidität (Pallant, 2010, S. 192). Aus diesem Grund wurde auf Basis der Komponentenanalyse der Daten der Pilotstudie entschieden, die theoretisch fundierte Form der einfaktoriellen Struktur beizubehalten und im späteren Verlauf mit den Daten der Hauptstudie zu validieren.

3.5.4.2 Hauptstudie

Zur Überprüfung der Reliabilität und Validität der Skala „Qualität“ wurden Analysen in SPSS und AMOS durchgeführt. Die folgende Tabelle zeigt die statistisch relevanten Kennwerte zur Überprüfung der Reliabilität der Einzelskalen zu Qualität „Gemeinsamkeiten“, „Wertschätzung“, „Dialog“ und „Partizipation“ sowie die Reliabilität der Gesamtskala.

⁸ Durchgeführt mit dem Statistik-Programm MonteCarloPA nach Watkins (2000). Da die Analyse nur mit N=100 Personen durchgeführt werden konnte, wurde dieser Wert zu Schätzungszwecken angepasst (Pallant, 2010).

Tabelle 11: Reliabilität Skala "Qualität"

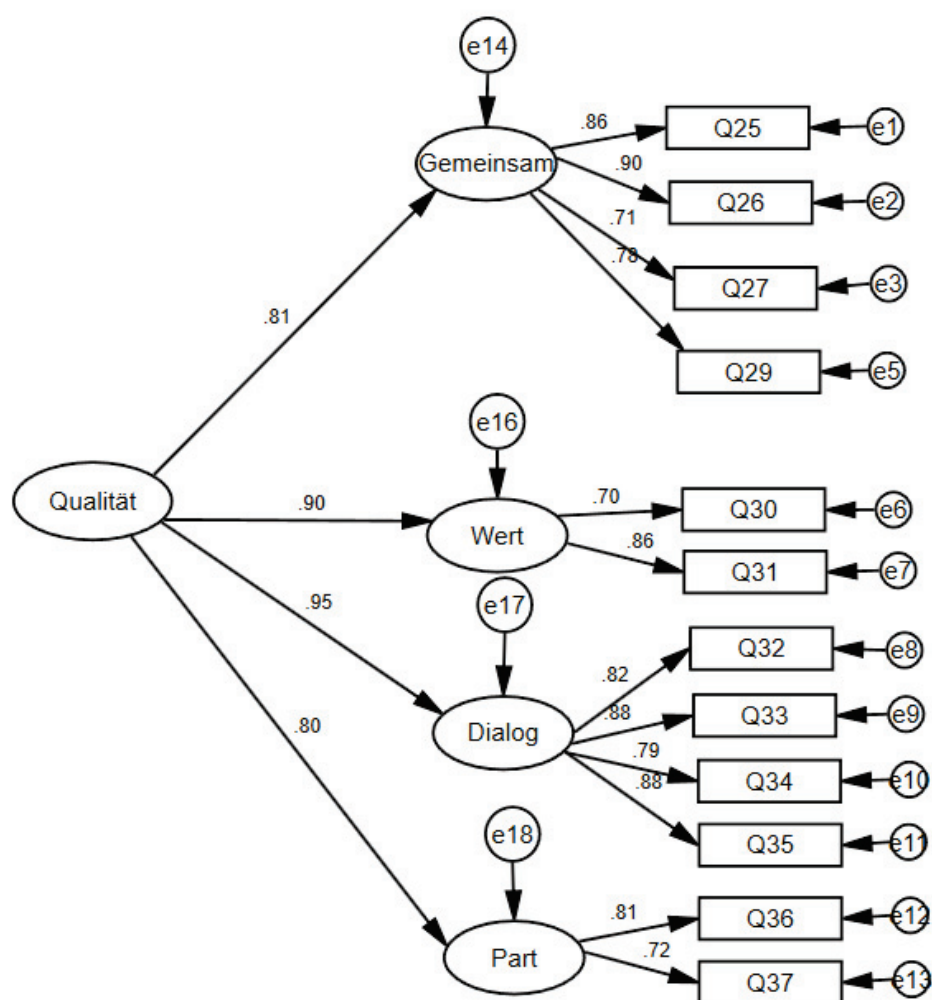
Qualität				
Gemeinsamkeiten – „Wie stark stimmen Sie folgenden Aussagen zu?“				
Item-Nr.im Fragebogen	Item	M	SD	rit
Q25	Ich habe das Gefühl, dass mein/e Partner/in und ich eine ähnliche pädagogische Haltung haben.	5.12	1.01	.75
Q26	Mein/e Partner/in und ich haben ähnliche Visionen in Bezug auf den Unterricht.	4.92	1.09	.76
Q27	Mein/e Partner/in und ich haben einen ähnlichen Stil in der Unterrichtsplanung und -vorbereitung	4.30	1.26	.48
Q28	Mein/e Partner/in und ich verfüge über ähnliche Fachkompetenzen	4.70	1.10	.69
Q29	Mein/e Partner/in und ich haben einen ähnlichen Stil in Bezug auf die Didaktik des Unterrichts	4.38	1.30	.59
Wertschätzung - „Wie stark stimmen Sie folgenden Aussagen zu?“				
Item-Nr.im Fragebogen.	Item	M	SD	rit
Q30	Mein/e Partner/in bringt spezifische Qualitäten in den Teamteaching-Prozess ein.	5.17	1.10	.58
Q31	Mein/e Partner/in nimmt meine individuellen Stärken wahr.	5.29	.97	.67
Dialog - „Wie stark stimmen Sie folgenden Aussagen zu?“				
Item-Nr.im Fragebogen	Item	M	SD	rit
Q32	Bei Problemen oder Fragestellungen habe ich das Gefühl, dass mein/e Teampartner/in und ich früher oder später eine Lösung finden werden.	5.47	.85	.73
Q33	Ich habe das Gefühl, meinem/meiner Teamteaching-Partnerin vertrauen zu können.	5.55	.91	.76
Q34	Meinem/Meiner Team-Partner/in kann ich auch Dinge erzählen, die ich nicht mit jedem in der Schule besprechen würde.	5.08	1.32	.69
Q35	Ich habe das Gefühl, dass es mir und meinem/meiner Teamteaching-Partner/in gelungen ist, eine gemeinsame Sprache zu finden.	5.33	.96	.79
Partizipation - „Wie stark stimmen Sie folgenden Aussagen zu?“				
Item-Nr.im Fragebogen.	Item	M	SD	rit
Q36	Ich habe das Gefühl, dass mein/e Teamteaching-Partner/in und ich das	4.92	1.26	.62

	gleiche Mitspracherecht und die gleichen Entscheidungsbefugnisse besitzen.			
Q37	Für den gemeinsam erteilten Unterricht teilen mein/e Teamteaching-Partner/in und ich die Verantwortung.	5.00	1.29	.54

Anmerkungen: Item-Nr. = Itemnummer im Fragebogen; Var.-Name = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; rit = Trennschärfe; Antwortformat sechsstufig von "trifft gar nicht zu" (1) bis „trifft voll und ganz zu“ (6); Reliabilität der Gesamtskala: $\alpha = .92$

Die hohen Werte von Cronbachs Alpha belegen, dass das Gütekriterium der Reliabilität für die Skala "Qualität der Zusammenarbeit" erfüllt ist (George & Mallery, 2007). In einem zweiten Schritt ist nun zu überprüfen, ob die Skala auch valide ist. Validität bezeichnet das Ausmass, mit dem ein Instrument misst, was es messen sollte, also seine Gültigkeit. Inhalts- und Augenscheinvalidität wurde einerseits über den logischen Link der Items in Bezug auf die zu messenden latenten Konstrukte (Qualität und Wirkungen) und andererseits über Expertenmeinungen gewährleistet. Das Instrument wurde vor der Durchführung der Pilotstudie n=12 Lehrpersonen, die im TT arbeiten, vorgelegt mit der Bitte, insbesondere die Items zu den neu zu erstellenden Konstrukten „Qualität“ und „Wirkungen“ zu evaluieren. Inhalts- und Augenscheinvalidität unterstützen die Gesamtvalidität der neu entwickelten Skalen, reichen aber nicht aus (Mujis, 2014; Kumar, 2011), weil die latenten Konstrukte „Qualität“ und „Wirkungen“ subjektiv sind. Aus diesem Grund wurde zusätzlich zu der explorativen Faktorenanalyse in SPSS eine konfirmatorische Faktorenanalyse in AMOS durchgeführt. Für die Werte der Modellanpassung wurden folgende Fit-Indices untersucht, welche nach den Konventionen als die gängigen Modell-Fit-Masse bezeichnet werden können (Moosbrugger & Kelava, 2012). Die absoluten Fit-Werte likelihood ratio chi-square (χ^2) statistic, der goodness-of-fit (GFI) der root mean error approximation (RMSEA) wurden verwendet um zu bestimmen, zu welchem Grad das Modell die beobachtete Kovarianz und Korrelationsmatrix vorhersagen kann (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998). Der Tucker-Lewis index (TLI) und der Comparative fit index (CFI) wurden verwendet, um das angenommene Modell mit einem Ausgangsmodell, dem Null-Modell zu vergleichen. Das übliche Null-Modell ist dasjenige Ausgangsmodell, bei dem angenommen wird, dass alle Variablen unkorreliert sind (Hu & Benteler, 1999). Um weiterhin die sparsame Passform des Modells zu berechnen, werden der angepasste GFI-Index (AGFI) und der normierte chi-quadrat Wert angegeben, weil diese den GFI des Modells auf die

Zahl der geschätzten, erforderlichen Koeffizienten beziehen, um das gewünschte Fit-Niveau zu erreichen. Die untere Abbildung stellt grafisch die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse dar. Die Rauten repräsentieren latente Konstrukte, es handelt sich um ein 2nd-Order Konstrukt. Die Kreise sind Fehlerterme und die Vierecke die manifesten Items, welche jeweils die latente Skala messen sollen. Die manifesten Items sind so benannt wie in Tabelle 10 (s.o. Skala «Qualität»), damit die Zuordnung nachvollziehbar ist.



CFI=.974; TLI=.965; RMSEA=.065; $\chi^2 = 288.66$; $\chi^2 / df = 5.77$; GFI = .958; AGFI = .935; $df = 50$; $p = .000$;
C.I 90 .072, .000

Abbildung 10: Validität der Skala „Qualität“

Der chi-square beurteilt die Modellgüte inferentiell, Nach einer Daumenregel sollte der aus dem Modelltest resultierende chi-square Wert möglichst klein und für einen

guten Modell-Fit kleiner als zweimal die Anzahl der Freiheitsgrade sein: $\chi^2 \leq 2df$ (Moosbrugger, 2012). Andere Quellen empfehlen hier einen generellen Wert von kleiner .3 (Hooper, Cuglan, & Mullen, 2008). Wieder andere Quellen belegen, dass der chi-square sehr sensitiv für niedrige und geringe Fallzahlen ist (Hair et al., 1998). Eine ideale Fallzahl, um den chi-square als zuverlässigen Messwert heranzuziehen liegt zwischen 200 und 400 Fallzahlen (Kenny, 2015). Eine übliche Vorgehensweise ist nach wie vor, den chi-square-Wert durch die Anzahl der Freiheitsgrade zu teilen, doch diese Methode wird auch stark kritisiert (ebd.). Kenny (2015) (<http://davidakenny.net/cm/fit.htm>) berichtet, dass die Werte des chi-square bei grosser Fallzahl kaum den gewünschten Wert von unter .3 erreichen können. Der Fokus der Modellgütebeurteilung sollte aus diesem Grund auf den anderen Messwerten liegen. Der GFI ist mit .958 sehr hoch. Obwohl hier keine Grenzwerte festgelegt sind, lassen hohe Werte einen besseren Modell-Fit vermuten (Hair et al., 1998). Der (RMSEA) gilt unter den verschiedenen Fit-Indizes als der informativste. Er bezieht sich auf die Differenz zwischen der modelltheoretischen und empirischen Kovarianzmatrix und stellt diese Differenz numerisch dar. Verschiedene Autoren empfehlen einen guten Wert von unter .06, ein Wert von unter .1 gilt als akzeptabel (Moosbrugger, 2012; Hooper et al., 2008; Hu, & Benteler, 1999, Tabachnick & Fidell, 2007). Der RMSEA ist zudem stark von der Sparsamkeit des Modells beeinflusst und ein 2n-Order-Modell kann nicht als sparsam gelten (Moosbrugger & Kevala, 2012). Um den Modellfit insgesamt zu verbessern, wurde das Item „Q28“ (siehe Tabelle 10 „Skala Qualität“) entfernt, da es einen geringen Pfadkoeffizienten von .55 aufwies. Durch diesen Schritt konnte der RMSEA leicht verbessert werden und liegt nun im annehmbaren Bereich von .065. Sowohl der CFI als auch der TLI liegen im Bereich über .95, was als sehr gute Werte gelten (Hu, & Benteler, 1999). Der genormte chi-square-Wert (χ^2/df : 5.773), ist unter 6, wobei ein grosser chi-square-Wert relativ zum Freiheitsgrad (df=50) bedeutet, dass die beobachteten und geschätzten Matrizen unterschiedlich sind. Der hohe AGFI von .935 und in Kombination mit den weiteren Fit-Werten lässt vermuten, dass das Modell angenommen werden kann (Hair et al., 1998).

Die angestellten Voruntersuchungen zeigen statistische Kennwerte in Bezug auf die Validität und die Reliabilität, die ausreichend sind und die latente Variable „Qualität“ fliesst über einen in SPSS berechneten Summenscore in die Analyse der Daten als abhängige Variable ein.

3.5.5 Items zur Wirkung von Teamteaching

Der Mehrwert von Kooperation im TT zeigt sich in den Wirkungen. So lohnt sich der personelle und damit auch finanzielle Zusatzaufwand für gemeinsame Lektionen im TT dann, wenn sich positive Wirkungen auf die Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler und den Unterricht ergeben. Im Folgenden wird die Skala zur Messung der potentiellen Wirkung von TT vorgestellt. Die verwendeten theoretischen Konstrukte betreffen die positiven Wirkungen auf die Lehrperson, darunter Professionalisierung (Helsper, 2011) und Entlastung (Huber, 2000) sowie positive Wirkungen auf den Unterricht (Wilson & Michaels, 2006), die insbesondere zu einer Verbesserung der Schülerleistungen führen können (Baeten & Simons, 2014), also letztlich ein *Schülerprofit* entsteht.

3.5.5.1 Pilotstudie

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Pilotstudie in Bezug auf die Wirkungen des Unterrichts vorgestellt. Die neun Items für die Skala "Wirkungen" wurden im Rahmen der Daten der Pilotstudie einer explorativen Komponentenanalyse in SPSS untersucht. Die Daten sind generell passend für eine solche Analyse, der KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) lag bei .68, wobei .6 als Minimum-Wert gelten kann (Pallant, 2010). Der Bartlett's Test of Sphericity ist signifikant ($p=.000$), was ebenfalls ein Kriterium zur Durchführung einer Komponentenanalyse ist. Die Komponentenanalyse ergab fünf Komponenten mit einem Wert über 1, die eine Varianz von 35.58%, 14.27%, 9.72%, 6.72% und 6.60% erklärten. Mittels Catell's scree-test (1966) und einer Parallell-Analyse⁹ (Watkins, 2000) wurde eine einfaktorielle Struktur angenommen und erneut getestet. Diese erklärte eine Gesamtvarianz von 35.56%. Zur Interpretation dieser Struktur wurde eine oblique Rotation durchgeführt (Pallant, 2010). Die Komponenten Matrix zeigte eine gute bis ausreichende Ladung aller Komponenten auf einem Faktor, ausser einem Item (Item «WL 43», Tabelle 11: Skala «Wirkungen»). Da es sich bei der Faktorenanalyse in SPSS um eine Form der Analyse handelt, bei der eine explorative Technik im Vordergrund steht, geht es bei der Entscheidung zunächst nicht um harte statistische Fakten, sondern um eine eigene erste Einschätzung der

⁹ Durchgeführt mit dem Statistik-Programm MonteCarloPA nach Watkins (2000). Da die Analyse nur mit N=100 Personen durchgeführt werden konnte, wurde dieser Wert zu Schätzungszwecken angepasst (Pallant, 2010).

Skalenvalidität (Pallant, 2010, S. 192). Aus diesem Grund wurde das Item zunächst belassen und entschieden, die theoretischen Annahmen mit den Daten der Hauptstudie in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zu überprüfen.

3.5.5.2 Hauptstudie

Neben der Qualität des Prozesses der TT-Zusammenarbeit stellen die erzielten Wirkungen aus der Sicht der Lehrperson einen wichtigen Hinweis auf die Potentialentfaltung von TT dar. Das TT kann dann als zielführend implementiert gelten, wenn die Lehrpersonen sich entlastet fühlen, ihre professionellen Fähigkeiten weiterentwickeln und die Schülerinnen und Schüler einen Profit aus der Zusammenarbeit erfahren, sei es in ihren Leistungen und/oder einem hochwertigeren Unterricht. Im Rahmen dieser Arbeit werden diese drei möglichen Wirkungsweisen von TT zum einen als einzelne abhängige Variablen erhoben und zum anderen ist es das Ziel, die Skalen so weit zusammenzufassen, dass eine Gesamtskala «Wirkungen» entsteht. Die folgende Tabelle zeigt die relevanten statistischen Kennwerte zur Überprüfung der Reliabilität dieser Skalen.

Tabelle 12: Reliabilität Skala «Wirkungen»

<i>Wirkungen</i>				
<i>Schülerprofit</i> – „Wie stark stimmen Sie folgenden Aussagen zu?“				
<i>Item-Nr.im Fragebogen</i>	<i>Item</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>rit</i>
WU44	Ich glaube, dass meine Schülerinnen und Schüler durch das Teamteaching besser lernen, als wenn ich den Unterricht alleine durchführen würde.	5.21	1.12	.50
<i>Schülerprofit</i> – „In folgenden Situationen ergänzen mein/e Teamteaching-Partner/in und ich uns beim Unterricht und der Unterrichtsvorbereitung so gut, dass das gemeinsame Ergebnis hochwertiger ist, als wenn ich es alleine durchgeführt hätte:“				
<i>Item-Nr.im Fragebogen</i>	<i>Item</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>rit</i>
WU48	Fachinhalte	4.79	1.26	.66
WU49	Didaktik	4.57	1.25	.73
WU50	Vorträge und Erklärungen	4.40	1.30	.66

WU51	Konfliktsituationen	4.83	1.29	.63
WU52	Betreuung der Schülerinnen und Schüler	5.45	.95	.57

N = 1131; *M* = 29.24; *SD* = 5.51; Cronbachs α = .85

Professionalisierung – „Wie stark stimmen Sie folgenden Aussagen zu?“				
Item-Nr. im Fragebogen	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>rit</i>
WL38	In unseren Planungen entwickeln wir oft zündende Ideen.	4.63	1.28	.69
WL40	Durch unsere Gespräche entstehen interessante Ideen.	5.04	1.10	.72
WL41	Gemeinsam können wir Innovationen für den Unterricht entwickeln	4.86	1.24	.77
WL47	Ich habe meine beruflichen Fähigkeiten durch das Teamteaching weiterentwickeln können.	4.94	1.28	.69

Scale Statistics: N = 1131; *M* = 19.47; *SD* = 4.21; Cronbachs α = .83

Entlastung – „Wie stark stimmen Sie folgenden Aussagen zu?“				
Item-Nr. im Fragebogen	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>rit</i>
WL39	Ich glaube, dass mein/e Teampartner/in und ich uns mit unseren jeweiligen Stärken und Schwächen gut ergänzen.	5.14	1.03	.72
WL42	Ich kann mir vorstellen, mit meinem/meiner Teamteaching-Partner/in weiter gemeinsam zu unterrichten.	5.43	1.16	.75
WL43	Ich würde gerne mit einem/einer anderen Partner/in Teamteaching durchführen (-).	4.45	1.71	.42
WL45	Ich bin zufrieden mit der Arbeitsweise, die mein/e Teamteachingpartner/in und ich gefunden haben.	5.20	1.10	.73
WL46	Ich fühle mich durch das Teamteaching entlastet.	5.11	1.27	.70

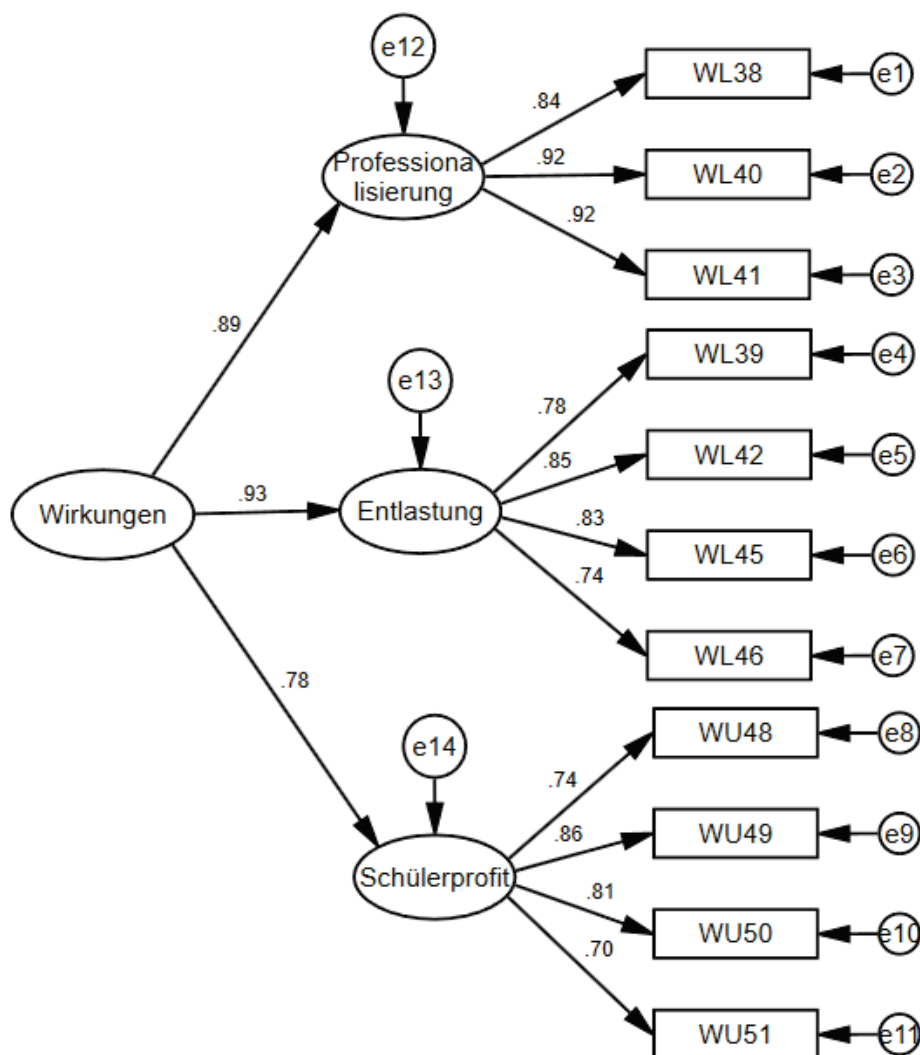
N = 1131; *M* = 25.34; *SD* = 4.98; Cronbachs α = .86

Anmerkungen: Item-Nr. = Itemnummer im Fragebogen; *Var.-Name* = Variablenname in SPSS; (-) = invertiertes Item; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; *rit* = Trennschärfe; Antwortformat sechsstufig von „trifft gar nicht zu“ (1) bis „trifft voll und ganz zu“ (6); **Gesamtskala: *M* = 73.93; *SD* = 9.79; Cronbachs α = .86**

Die Reliabilität der Skala „Wirkungen“ konnte bestätigt werden, die interne Konsistenz weist sehr gute Werte auf.

Um die Inhalts- und die Augenscheinvalidität der Skala „Wirkungen“ zu sichern, wurde analog zu der Skalenentwicklung „Qualität“ vorgegangen (siehe Kapitel 3.6.4).

Zur Evaluation der Konstruktvalidität wurde für die Skala „Wirkungen“ ebenfalls eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt, ebenfalls unter der Annahme eines 2nd-Order-Konstruktes. Auch in untenstehender Abbildung 11 „Validität der Skala Wirkungen“ wurden die Items entsprechend der Tabelle 11 „Reliabilität Skala Wirkungen“ benannt:



CFI= .964; TLI=.952; RMSEA=.082; $\chi^2=354.75$; $\chi^2/df=8.65$; GFI = .946; AGFI = .913; $df=41$; $p=.000$;
C.I.90=.075, .090

Abbildung 11: Validität der Skala „Wirkungen“

Die Quellen zur Beurteilung der Messwerte sind äquivalent zu den Beurteilungen des Modells zur Skala „Qualität“ (Kapitel 3.5.4).

Der GFI ist mit .946 sehr hoch. Um den Modellfit insgesamt zu verbessern, wurden die Items „WU44“, „WU52“, „WL 47“ und „WL 45“ (siehe Tabelle 11 „Skala Wirkungen“) entfernt, da diese einen geringen Pfadkoeffizienten aufwiesen. Durch diesen Schritt konnte der RMSEA verbessert werden und liegt nun im annehmbaren Bereich von .082. Sowohl der CFI als auch der TLI liegen im Bereich über .95, was als sehr gute Werte gelten (Hu & Benteler, 1999). Der genormte chi-square-Wert (χ^2/df : 5.773), ist unter 9, wobei ein grosser chi-square-Wert relativ zum Freiheitsgrad ($df=41$) bedeutet dass die beobachteten und geschätzten Matrizen unterschiedlich sind. Der hohe AGFI von .913 und in Kombination mit den weiteren Fit-Werten lässt vermuten, dass das Modell angenommen werden kann (Hair et al., 1998). Trotz der teilweise nicht idealen Fit-Werte rechtfertigen die Voranalysen eine Mittlung der Werte aus der Skala "Wirkungen", das Modell ist nicht gut, aber annehmbar. Das latent angenommene Konstrukt hinter den manifesten Items kann somit als abhängige Variable in die Analyse mit einfließen. Jedoch wird das Konstrukt nicht als alleinige abhängige Variable zur Messung der Wirkungen dienen, weil die gefundenen Fit-Werte für das angenommene Modell nicht ideal sind. Zusätzlich zu der Skala der gesamten Wirkungen werden die einzelnen Wirkungskonstrukte "Entlastung", "Professionalisierung" und "Schülerprofit" als je einzelne abhängige Variablen behandelt.

3.6 Population und Stichprobe

Die Erhebung erfolgte mittels eines voll-standardisierten Online-Fragebogens. Im Oktober 2012 erfolgte die Pilotstudie, der Link zur Teilnahme an der Umfrage wurde an die Studierenden des Studiengangs Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW geschickt ($n=346$) und von $n=87$ Personen komplett ausgefüllt. Parallel liefen Anfragen an die Bildungsdepartemente der Kantone der Deutschschweiz mit der Bitte um Erlaubnis zur Durchführung der Studie. Alle Kantone ausser Zürich, Thurgau und Zug bewilligten die Teilnahme an der Umfrage, einige Bildungsdepartemente schickten die E-Mails von allen Schulleitungen, in deren Schulen TT durchgeführt wird. Auf diese Weise konnten die Schulleitungen direkt angeschrieben werden, mit der Bitte den Link zur Teilnahme an der Online-Umfrage an die im TT arbeitenden Lehrpersonen ihrer Schule weiterzuleiten. Zudem wurden Artikel mit einem Aufruf zur Teilnahme an der Studie in den Schulblättern folgender Kantone veröffentlicht: AG,

BS, BL, GB, OW, SZ, SO, SG, TG, ZH. Da nur bedingt Kontrolle darüber bestand, an wen und wie viele Lehrpersonen die Schulleitungen den Link zur Teilnahme an der Online-Befragung weitergesendet wurden, und zudem Aufrufe zur Teilnahme in Schulblättern gemacht wurden, ist nicht genau bekannt an wie viele Lehrpersonen der Link zur Teilnahme an der Online-Umfrage letztlich versendet wurde. Genaue Aussagen zur Rücklaufquote sind daher nicht möglich. Insgesamt wurden in den Kantonen 926 Schulleitungen angeschrieben (Aargau 232; Solothurn 90; Obwalden 6; Schwyz 33; Uri 13; St. Gallen 92; Basel-Stadt 24; Baselland 76; Luzern 100; Nidwalden 11; Graubünden 34; Glarus1; Appenzell-Ausserrhoden 24; Schaffhausen 37; Appenzell Innerrhoden 1; Wallis 11; Bern 107; Freiburg 34), von denen 110 Schulleitungen den Link an insgesamt 1953 Lehrpersonen geschickt haben. Es liegen insgesamt n=1131 komplett ausgefüllte Fragebögen vor

3.7 Datenauswertungsstrategie

Die Datenauswertungsstrategie orientiert sich an dem Design eines angenommenen Wirkungsmodells, welches Hypothesen mit einem quantitativen Zugang überprüfen soll (siehe Kapitel «Fragestellungen und Hypothesen»).

Fragetypen im Fragebogen

Der Fragebogen besteht aus vier Fragetypen: Multiple Choices mit Single Response (MCSR) und Multiple Choices mit Multiple Responses (MCMR) als nominale unabhängige Variable, Multiple Choices mit Single Response als metrische unabhängige Variable in Form einer Likert Skala, und Multiple Choices mit Single Response als metrische abhängige Variable. Die abhängigen metrischen Variablen zur Messung der Skalen „Qualität“ und der „Wirkungen“ wurden, wie im obigen Methodenteil beschrieben, nach Prüfung der Reliabilität und Validität mittels Summenscore berechnet. Ziel ist, die unabhängigen, metrischen Variablen zur Messung der Persönlichkeitsmerkmale mit den abhängigen Variablen zur Messung der Qualität und Wirkungen zu korrelieren, um zu eruieren, ob sich Zusammenhänge ergeben. Regressionen wurden als Analysemethode nicht gewählt, weil die Daten eine linksschiefe Verteilung aufweisen. Die Analyse der nominalen Variablen erfolgt über einen Vergleich der Mittelwerte der abhängigen Variablen für die verschiedenen

unabhängigen Variablen. Der erste Schritt ist demnach, die Häufigkeiten für jede unabhängige Variable zu ermitteln.

Auswertungsstrategie MCMR-Fragen zur Prüfung der Hypothesen zu den Rahmenbedingungen (Ebene der Organisation)¹⁰

«Welchen Einfluss haben Rahmenbedingungen auf die wahrgenommene Qualität und die Wirkungen von Teamteaching?» lautet die erste leitende Fragestellung der vorliegenden Arbeit. Zur Überprüfung dieser Fragestellung und der zu ihrer Beantwortung definierten Hypothesen wurden im Fragebogen MCMR-Fragen verwendet, deren Auswertungsstrategie in einem linearen Wirkungsmodell eine besondere Herausforderung darstellen. Im Folgenden wird die Vorgehensweise der Auswertung dieser Daten Schritt für Schritt nachvollziehbar beschrieben:

Während die Ermittlung der Häufigkeiten der unabhängigen Variablen für die MCSR-Fragen über eine einfache Häufigkeitsabfrage in SPSS möglich ist, müssen die MCMR-Fragen zunächst über alle möglichen Antwortkombinationen geprüft werden. Die Nummer der Kombinationen ergibt sich über $K=2^n$, wobei n für die Anzahl möglicher Ankreuzmöglichkeiten steht. So ergeben sich beispielsweise für eine Frage mit sechs Ankreuzmöglichkeiten 64 verschiedene Antwortkombinationen und für zehn verschiedene Ankreuzmöglichkeiten ergeben sich 1024 verschiedene Antwortkombinationen. Obwohl insgesamt viele Informationen aus einer hohen Anzahl an Ankreuzmöglichkeiten abzulesen sind, kann eine solch hohe Anzahl an Kombinationen die statistische Relevanz schwächen, da die Kombinationen mit jeweils geringerer Wahrscheinlichkeit angekreuzt werden. Alle Antwortkombinationen, die unter 5% liegen, wurden daher aus der weiteren Analyse ausgeschlossen, da sie statistisch nicht relevant sind. Bei einer Stichprobengrösse von $n=1131$, handelt es sich bei 5% um 57 Personen, welches nach dem Gesetz der grossen Zahlen einen geschätzten Mittelwert mit weniger als 1.5% Differenz von der Gesamtpopulation zur Verfügung stellen kann (<https://statswithcats.wordpress.com/2010/07/11/30-samples-standard-suggestion-or-superstition/>). Die Definition für eine statistische Relevanzschwelle ist in einem solchen Fall mehr eine Richtlinie als eine streng festgelegte Regel (Field, 2008). In

¹⁰ Siehe Wirkungsmodell im Kapitel «Fragestellungen und Hypothesen»

der Neymanian-Philosophie (ebd.) wird das in der Statistik so häufig verwendete Standard-Level als sinnlos erachtet, weil das Cut-Off-Kriterium vom Kosten-Nutzen-Vergleich der Untersuchung abhängt und es ist daher nicht möglich, ein akzeptables Level a posteriori festzulegen. In der Fisherian-Philosophie (Fisher, 1950) existiert dagegen gar kein Kosten-Nutzen-Vergleich, der sich aus den Daten ergibt, sondern die Kriterien zur Auswahl eines geeigneten Levels werden vom Wissenschaftler festgelegt. Die Wahl, nur Antwortkombinationen in die Analyse mit einfließen zu lassen, die über 5% ausmachen, scheint auf Grundlage der Grösse des Datensatzes und der Aussagekraft in Bezug auf die Gesamtpopulation der im Teamteaching arbeitenden Lehrpersonen, angemessen. Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt darin, dass sich Aussagen über die Kombinationen machen lassen, die sich aufgrund des Multiple-Choice Antwort-Formates ergeben. Die Daten des Fragenkomplexes der unabhängigen Variablen zu den Rahmenbedingungen wurden mit dem t-Test (bei zwei Gruppen) oder bei mehreren Gruppen, dem Test "Welch`s Analysis of Variance" (ANOVA) in SPSS berechnet, mit dem es möglich ist, statistisch die Differenz zwischen Mittelwerten zu vergleichen. Der t-Test beurteilt, ob sich die Mittelwerte zweier Populationen statistisch relevant unterscheiden, wobei er den t-Wert als Indikator der Mittelwertdifferenz zur Verfügung stellt und den p-Wert, um zu entscheiden, ob die gefundene Differenz statistisch signifikant ist. T-Werte nahe 0 bedeuten, dass keine Differenz zwischen den analysierten Mittelwerten besteht. Die ANOVA ermöglicht die Analyse des Unterschiedes des Mittelwertes von drei oder mehr Gruppen auf eine metrische abhängige Variable hin, wobei die Heterogenität der Varianz bei ungleichen Stichprobengrössen berücksichtigt wird.

Alle untersuchten Stichproben wurden mit dem Lavene-Test gescreent, mit welchem sich die Annahme der gleichen Varianzen zwischen den Stichproben bestätigen lässt. Dieser Test gilt als relevante Voranalyse für t-Tests und ANOVA - Rechnungen. Der Lavene - Test gab keinen Hinweis auf statistische Signifikanzen für unterschiedliche Varianzen der Ergebnisse, was eine Durchführung der genannten statistischen Methoden ermöglicht. Berichtet werden der F-Wert, der p-Wert, die Standardabweichung aus den Berechnungen der ANOVA sowie bei signifikanten Gruppenunterschieden der Post-Hoc-Scheffé-Test. Der F-Wert ist die Zuteilung zwischen der Varianz zwischen Gruppen und innerhalb von Gruppen, was bedeutet, dass er die Differenz zwischen den Mittelwerten relativ zu ihrer Varianz angibt. Je grösser demnach der F-Wert, desto grösser die Wahrscheinlichkeit, dass die

Alternativhypothese angenommen werden kann. Die statistische Signifikanz von Mittelwertunterschieden wird üblicherweise mit dem p-Wert berechnet, der Wahrscheinlichkeit, ob ein Mittelwertunterschied zufällig entstanden ist, auch wenn keine Unterschiede in den Populationen bestanden. Für Gruppenunterschiede zwischen zwei Gruppen wird der p-Wert über einen t-Test ermittelt, bei drei und mehr Gruppen über eine ANOVA. Gemäss den üblichen Konventionen ist festgelegt, wenn $p < 0.05$ (i.e. unter 5%), ist die Differenz gross genug um als signifikant bezeichnet zu werden. Alle Werte darüber werden als nicht-signifikant klassifiziert. Da bei einem so grossen Datensatz wie dem vorliegenden so gut wie alles signifikant wird, werden in den Tests die Effektstärken mit angegeben, was die APA empfiehlt: "[...] reporting and interpreting effect sizes in the context of previously reported effects is essential to good research": (Wilkinson, & APA Task Force on Statistical Interference 1999, S. 599). Zur Berechnung der Effektstärke zwischen zwei Variablen wird der so genannte Cohen d Parameter berechnet, dessen Werte zwischen 0.1 für einen kleinen Effekt, 0.3 für einen mittleren Effekt und 0.5 für einen grösseren Effekt variieren (Cohen 1988). Die Effektstärke kann für zwei Gruppen mit unterschiedlicher Stichprobengrösse kalkuliert werden durch Bereinigung der Kalkulation der zusammengefassten Standardabweichung mit Gewichtung der Stichprobengrösse. Dieser Ansatz ist in etwa identisch zu Cohen d mit einer zusätzlichen Korrektur der positiven Ausrichtung in der zusammengefassten Standardabweichung, was manchmal auch als Hedge's g -Wert bezeichnet wird. Im Folgenden wird der Terminus Cohen d belassen für die wie eben beschriebene korrigierte Effektstärkengrösse zwischen zwei Variablen. Zwischen mehreren Gruppenvergleichen mit ANOVA wird zusätzlich zum F-Wert und zum p-Wert die Effektstärkengrösse η^2 (.02 ~ small; .13 ~ medium; .26 ~ large) verwendet, da diese für einen Vergleich von mehr als einem Mittelwert angemessen ist, wobei hier wie in den Erziehungswissenschaften üblich, der partielle und nicht der klassische Wert dokumentiert wird (Richardson, 2011). Wichtig bei der Interpretation dieses Effektstärkenwertes ist zu beachten, dass, je mehr Variablen in die Analyse aufgenommen werden, der erklärte Anteil des Effektes pro Variable sinkt. Dadurch wird ein Vergleich zwischen zwei sich unterscheidenden Variablen im Einzelnen erschwert. Gelöst werden kann diese Ungenauigkeit durch die Mittelwertdarstellungen zum einen mit 95% Konfidenzintervallen (CI) Error Bars und zum anderen mit dem Scheffé-Test, der als Post-Hoc-Test Aussagen darüber

machen kann, zwischen welchen Gruppen sich signifikante Unterschiede ergeben. Die Daten im folgenden Kapitel "Analyse der Daten" werden aus diesem Grund in Form von Error-Bar-Plots dargestellt, inklusive der Mittelwerte der verschiedenen Gruppen und des dazugehörigen 95% Konfidenzintervall (CI) Error-Bars. Das 95% CI enthält mehr Informationen als der Standardabweichungs-Error-Bar (SD), weil er unmittelbar die statistische Signifikanz grafisch vermittelt. Der SD-Error-Bar zeigt die Variabilität an, aber berücksichtigt nicht die Stichprobengröße (https://egret.psychol.cam.ac.uk/statistics/local_copies_of_sources/Cardinal_and_Aitken_ANOVA/errorbars.htm). Um statistische Signifikanz zu erkennen, muss jedoch die Stichprobengröße und die Variabilität berücksichtigt werden, was die 95% CI Error Bars ermöglichen. Wenn beispielsweise eine Überlappung bis zu maximal 25% zwischen den 95% CI Error Bars zweier Gruppen zu erkennen ist, kann mit Sicherheit ein signifikanter Mittelwertunterschied und damit die Alternativhypothese angenommen werden (Belia, Fidler, Williams, & Cumming, 2005). Je grösser die Überlappung, desto geringer die Wahrscheinlichkeit, dass die Populationen sich statistisch relevant unterscheiden. Um dies zu ermöglichen, wird der Standard-Error Wert mal zwei genommen. Die Entscheidung, die grafische Darstellung über Error-Bar-Plots darzustellen, kann weiterhin über den nicht-intuitiven Output der ANOVA-Tests für multiple Gruppen erklärt werden. Die F-Werte, welche aus den ANOVA Berechnungen entnommen werden, sind gute Indikatoren für die Gesamtvariation aller untersuchten Gruppen, aber sie sagen nichts über die Differenz zwischen einzelnen Gruppen aus. Diese Informationen lassen sich zwar der Post-Hoc-Tabelle entnehmen, jedoch sind diese Tabellen bei mehreren Gruppen sehr unübersichtlich. Die Error-Bar-Plots stellen visuell und intuitiv die für die Analyse relevanten Informationen zur Verfügung. Die Post-Hoc-Berechnungen der ANOVA fliessen an der Stelle in die Auswertungen ein, wo sich signifikante Gruppenunterschiede ergeben. Berichtet werden in solchen Fällen die Ergebnisse des Scheffé-Tests. Die Schwierigkeit dieser Methoden liegt in Fällen, in denen einzelne Gruppen kleine Stichproben aufweisen, beispielsweise knapp an der Grenze zu 5% der Gesamtstichprobe liegen, da diese signifikant die Standardabweichung erhöhen und Diskrepanzen zu Gruppen mit einer hohen Stichprobengröße verursachen kann. Der η^2 -Wert ist ein Indikator für gruppenübergreifende Variationen und daher weniger aussagekräftig in Bezug auf die Differenz zwischen zwei individuellen Gruppen. Um diesem Problem zu

begegnen, werden Tendenzen zwischen Mittelwertdifferenzen ebenso berichtet wie statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen, welche durch die Error-Bars repräsentiert werden.

Auswertungsstrategie MCSR-Fragen zur Prüfung der Hypothesen zu den Psychosozialen Basiskompetenzen (Ebene der Lehrperson)¹¹

«Welchen Einfluss haben Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson auf die wahrgenommene Qualität und die Wirkungen von Teamteaching?» lautete die 2. leitende Fragestellung dieser Arbeit. Die Auswertungsstrategie zur Beantwortung dieser Fragestellung wird im Folgenden vorgestellt:

Die Likert Skalen der Psychosozialen Basiskompetenzen werden mit Spearman - Korrelationen auf die abhängigen Variablen hin berechnet, um zu schauen, ob ein Zusammenhang zwischen den Indikatoren der Psychosozialen Basiskompetenzen "Lernorientierung", "Vermeidungs- und Leistungsorientierung", "Teamorientierung", "Ungewissheitstoleranz", "Sozialer Unterstützung durch die Kollegen" und "Sozialer Unterstützung durch die Schulleitung" und den abhängigen Variablen "Qualität" und "Wirkungen" von Teamteaching besteht. Nach einem Gesamtüberblick in einer Korrelationstabelle werden zunächst die Ergebnisse der Korrelationen unter Angabe der Spearman`s Korrelation und der statistischen Signifikanz über p über die grafische Darstellung von Scatter-Plots vorgestellt. Verglichen mit der Pearson Korrelation ist die Spearman`s Korrelation besonders robust bei der Berechnung ordinaler Variablen und vorteilhaft, wenn die Voraussetzungen zur Pearson-Berechnung (z.B. Normalverteilung) nicht ausreichend gegeben sind. Nach Cohen (1992) entspricht $r = .10$ einem schwachen Effekt, $r = .30$ entspricht einem mittleren Effekt und $r = .50$ entspricht einem starken Effekt. Auf diese Weise lassen sich Merkmale der Datenzusammenhänge grafisch-intuitiv und mit statistischen Werten belegen. Von Regressionen wurde an dieser Stelle abgesehen aufgrund der linksschiefen Datenverteilung. Wie an den Scatterplots erkennbar ist, sind die Daten nicht linear, was die erfolgreiche Durchführung einer Regression beeinflussen kann. Alle anderen Voraussetzungen zur Durchführung einer Regression wären gegeben: die Annahmen der Stichprobengröße (n) nach Tabachnik & Fidell (2007, p.123) von

¹¹ Siehe Wirkungsmodell im Kapitel «Fragestellungen und Hypothesen»

$n=50 + 8m$ (wobei m die Anzahl unabhängiger Variablen darstellt) sind erfüllt, ebenso die Multikollinearität. Auch die Normalverteilung der Residuen und Homoscedastizität wurden getestet und die erforderlichen Voraussetzungen sind in allen Fällen erfüllt (Pallant, 2007). Die Entscheidung, Scatterplots als grafische Lösung zur Berechnung des Zusammenhanges zwischen den abhängigen Variablen und den Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrperson ermöglicht Informationen aus dem Verhalten der Daten abzulesen, die in anderen Formen der Berechnung verloren gegangen wären.

Auswertungsstrategie des gesamten Wirkungsmodells

«Welchen Einfluss haben Rahmenbedingungen, Persönlichkeitsmerkmale und die wahrgenommene Qualität auf die Wirkungen von Teamteaching?» lautete die 3. Fragestellung dieser Arbeit. Angelehnt an das theoretisch angenommene Wirkungsmodell wird der Erklärungsgehalt der jeweiligen Input- und Prozessvariablen zum Ende der Auswertungen in einem Strukturgleichungsmodell empirisch überprüft. Bei der Erstellung des Strukturgleichungsmodells zeigte sich wiederum die grosse Herausforderung der Darstellung von MCMR-Fragen in einem Gesamtmodell. Die stark divergenten Stichprobengrößen der MCMR-Fragen im Gegensatz zur konstant bleibenden Stichprobengröße der MCSR-Fragen können die Gütekriterien des Strukturgleichungsmodells negativ beeinflussen. Aus diesem Grund werden die statistisch relevantesten Indikatoren - begründet herausgearbeitet aus den vorangegangenen Analysen, die zudem die für die Berechnung eines Strukturgleichungsmodells nötigen statistischen Voraussetzungen mitbringen - dargestellt. Das Strukturgleichungsmodell wurde mit dem Programm AMOS erstellt.

IV. Ergebnisse der Datenauswertung

In den folgenden Kapiteln erfolgt die Auswertung der Daten. Die durchgeführten Berechnungen sollen zunächst dazu dienen, die vorhandenen Daten deskriptiv darzustellen und anschliessend, um Zusammenhänge zwischen Variablen herauszufinden. Das Ziel bei der Auswertung zu den Rahmenbedingungen ist die Berechnung von Gruppenunterschieden, um beispielweise herauszufinden, ob

Lehrpersonen, welche über eine Zusammenarbeitsvereinbarung verfügen sich von Lehrpersonen ohne Zusammenarbeitsvereinbarung in ihrer Wahrnehmung der Wirkungen und der Qualität von TT voneinander unterscheiden (ANOVA). Weiterhin soll die Stärke des Einflusses von unabhängigen Variablen auf eine abhängige Variable hin untersucht werden, beispielsweise welchen Einfluss die Lernorientierung auf die Wahrnehmung der Wirkungen hat (Korrelation). Und schliesslich soll nach einer Struktur in den Daten gesucht werden, welche vom zuvor vorgestellten Wirkungsmodell ausgeht. Diese Struktur wird zum Ende der Auswertung in einem Strukturgleichungsmodell vorgestellt. Da nicht alle angenommenen Wirkungszusammenhänge dieser Studie in einem Modell bearbeitet werden können, fliessen in das Modell ausgewählte Konstrukte ein, welche auf Grundlage der zuvor durchgeführten Berechnungen statistische Relevanz aufzeigen und die Voraussetzungen für die Berechnung eines Strukturgleichungsmodells erfüllen. Auf diese Weise kann zum Ende der Analyse der Daten eine Struktur präsentiert und Zusammenhänge grafisch übersichtlich dargestellt werden.

4 Beschreibung der Stichprobe

In diesem Kapitel wird zunächst die Stichprobe der Lehrpersonen, welche an der Befragung teilgenommen haben, dargestellt.

4.1 Alter

Folgende Abbildung 12 stellt das Alter der TT-Lehrpersonen, welche an der Umfrage teilgenommen haben, dar.

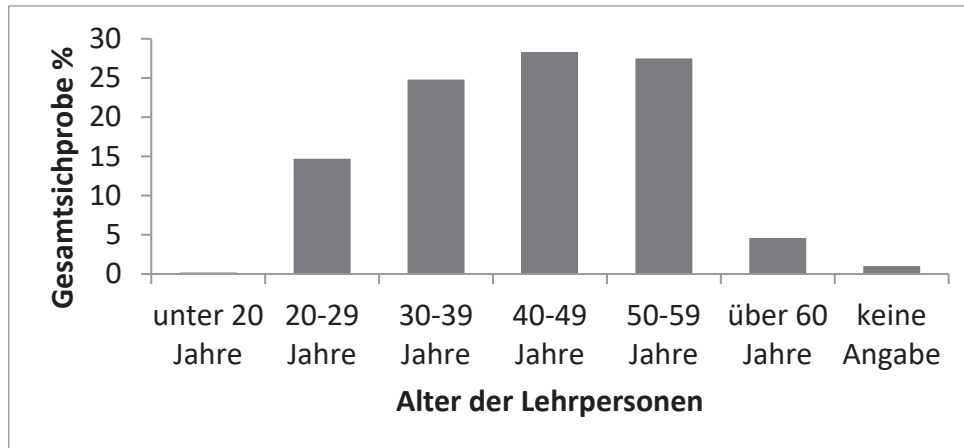


Abbildung 12: Alter ($n = 1131$; Angaben in Prozent)

In Bezug auf das Alter der Lehrpersonen ergibt sich eine relative Normalverteilung. Eine Person (0,1%) in der Stichprobe ist unter 20 Jahre und zwei Personen (0,2%) haben keine Angabe zu ihrem Alter gemacht. 166 Personen (14,7%) sind zwischen 20 und 29 Jahre alt, 280 Personen (24,8%) sind zwischen 30 und 39 Jahre alt, 319 Personen (28,2%) sind zwischen 40 und 49 Jahre alt, 311 Personen (27,5%) sind zwischen 50 und 59 Jahre alt und 52 Personen (4,6%) sind über 60 Jahre alt.

4.2 Geschlecht

Folgende Abbildung 13 stellt das Geschlecht der TT-Lehrpersonen, welche an der Umfrage teilgenommen haben, dar.

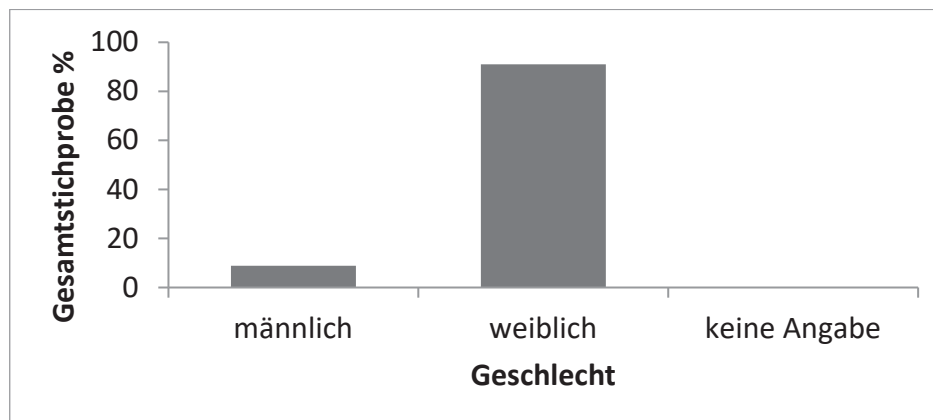


Abbildung 13: Geschlecht ($n = 1131$; Angaben in Prozent)

Aus der deskriptiven Darstellung der Gender-Stichprobe in der obigen Abbildung 13 wird ersichtlich, dass die deutliche Mehrheit der Lehrpersonen in der Stichprobe weiblich (91%) ist. 8.9% der befragten Personen sind Männer. Dies liegt vermutlich darin begründet, dass auf der befragten Zielstufe Kindergarten und Primarschule hauptsächlich Frauen unterrichten. Laut dem Bundesamt für Statistik arbeiten in der 1. und 2. Primarklasse 95% Frauen und 5% Männer (<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen.html>). Eine Person (0,1%) machte keine Angabe zum Geschlecht.

4.3 Berufserfahrung

Folgende Abbildung 14 stellt die Berufserfahrung in Jahren der TT-Lehrpersonen, welche an der Umfrage teilgenommen haben, dar.

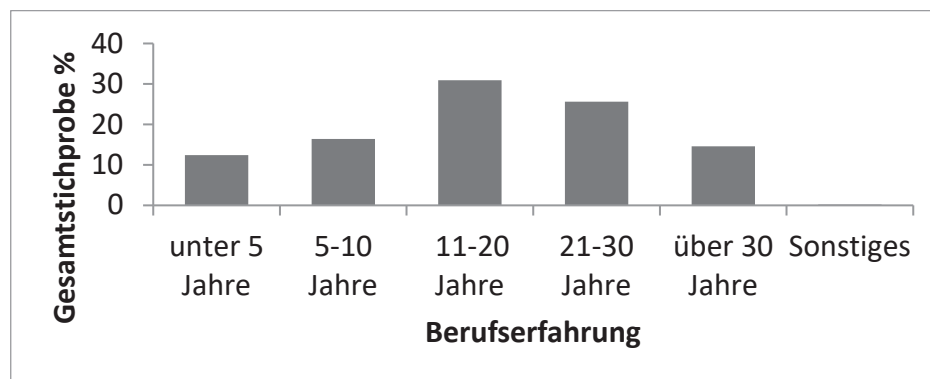


Abbildung 14: Berufserfahrung in Jahren ($n = 1131$; Angaben in Prozent)

Wie in obiger Abbildung 14 ersichtlich, ergibt sich in Bezug auf die Berufserfahrung ein normalverteiltes Bild, wobei die Mehrzahl der Lehrpersonen über zwischen 11 bis 20 Jahren Berufserfahrung verfügt (30.9%). 12.4% der befragten Personen verfügt über eine Berufserfahrung unter fünf Jahren, 16.4% zwischen fünf und zehn Jahren. 25.6% der befragten Personen haben zwischen 21 und 30 Jahren Berufserfahrung, 14.6% bereits über 30 Jahre. 0.2% machten keine Angabe.

4.4 Höchster Abschluss

Folgende Abbildung 15 stellt dar, über welche Form des höchsten Abschlusses die TT-Lehrpersonen verfügen, welche an der Umfrage teilgenommen haben.

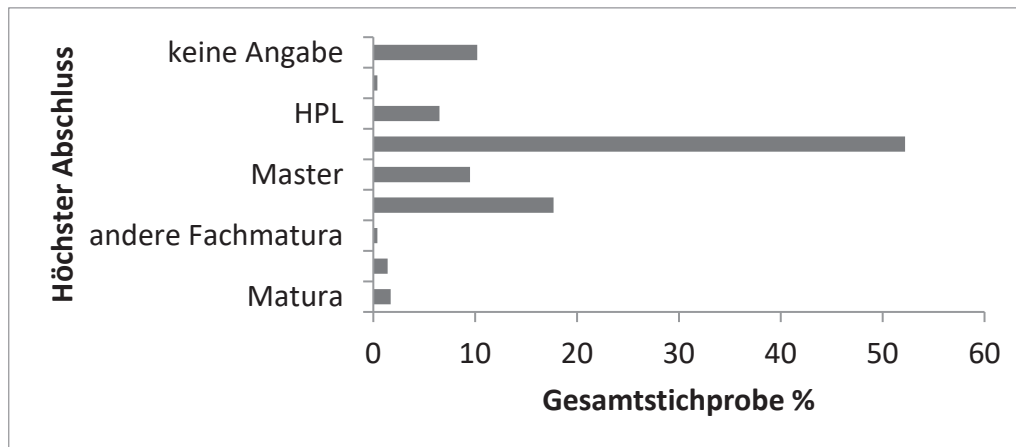


Abbildung 15: Höchster Abschluss (n = 1131; Angaben in Prozent)

Die deskriptive Darstellung des höchsten Abschlusses in obiger Abbildung 15 zeigt, dass mehr als die Hälfte aller Lehrpersonen der Stichprobe als höchste Form des Abschlusses das Lehrerseminar besucht (52.2%) hat, gefolgt von Bachelorabsolventen (17.7%). Dies passt zu der historischen Entwicklung der Lehrpersonenausbildung in der Schweiz, die beispielsweise in der Nordwestschweiz erst seit 2006 mit einem Bachelorstudiengang abgeschlossen wird. 9.5% der befragten Lehrpersonen verfügen über einen Masterabschluss, wobei hier leider keine Angaben über die inhaltliche Ausrichtung gemacht werden kann. 0.4% verfügen über einen Lizentiatsabschluss. Personen, welche "Matura" (1.7%), "Fachmatura Pädagogik" (1.4%) und "Andere Fachmatura" (0.4%) angekreuzt haben sind mit je unter 2% vertreten. 6.5% der Befragten verfügen über einen Abschluss im Höheren pädagogischen Lehramt (HPL). Heute ist die Bezeichnung für diesen Abschluss das "Lehrdiplom für Maturitätsschulen". Möglicherweise haben sich diese Lehrpersonen im Laufe ihrer Berufsbiographie zu einem Wechsel von der Maturitätsschule hin zur Primarschule entschlossen. 10.2% der Befragten machten keine Angabe zu ihrem höchsten Abschluss.

4.5 Schulstufe

Folgende Abbildung 16 stellt dar, auf welcher Schulstufe die befragten TT-Lehrpersonen unterrichten.

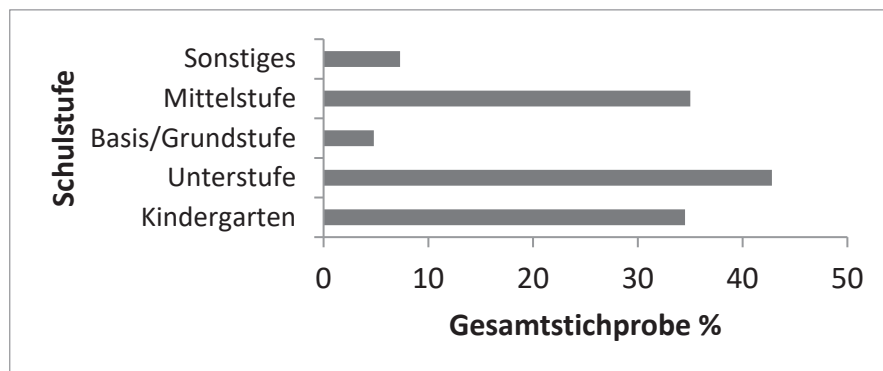


Abbildung 16: Schulstufe (n = 1131; Mehrfachantworten möglich, Angaben in Prozent)

Bei der Frage, auf welcher Schulstufe die teilnehmende Person unterrichtet, waren Mehrfachantworten möglich. Die Mehrheit der befragten Personen arbeitet in der Unterstufe (42.8%), die häufigste Mehrfachantwort-Kombination war Unterstufe/Mittelstufe. Lehrpersonen der Mittelstufe (35%) und des Kindergartens (34.5%) waren etwa gleich häufig vertreten. 7.3% machte die Kategorie «Sonstiges» aus, wo möglicherweise Lehrpersonen der Oberstufe zu zählen. Zu dem Zeitpunkt der Befragung zählte die 6. Klasse beispielsweise im Aargau noch zur Oberstufe. 4.8% der befragten Lehrpersonen gaben an, in der Basis- bzw. Grundstufe zu unterrichten.

4.6 Kanton

Folgende Abbildung 17 stellt dar, in welchen Kantonen die befragten TT-Lehrpersonen unterrichten.

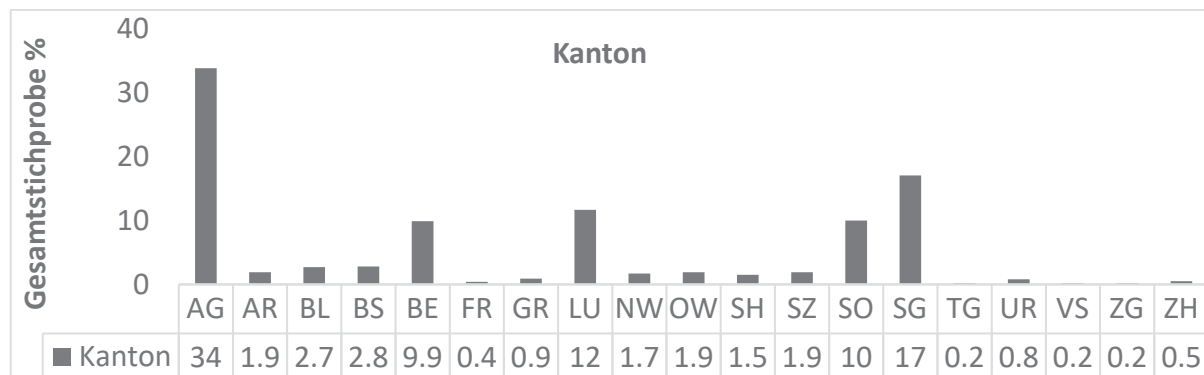


Abbildung 17: Deskriptive Übersicht Kantone ($n = 1131$; Angaben in Prozent)

Etwa ein Drittel der befragten Lehrpersonen kommt aus dem Kanton Aargau (34%). 17% der Stichprobe stammen aus St. Gallen, Bern (9.9%) und Solothurn (10.0%) sind etwa gleich häufig vertreten, Luzern mit 12%. Basel-Landschaft (2.7%) und Basel-Stadt (2.8%) sind ebenfalls etwa gleich häufig vertreten und alle anderen Kantone machen nur je 2% und weniger der Stichprobe aus.

4.7 Eigene Funktion im Team

Folgende Abbildung 18 stellt dar, welche Funktion die befragten Lehrpersonen in ihrem Team einnehmen.

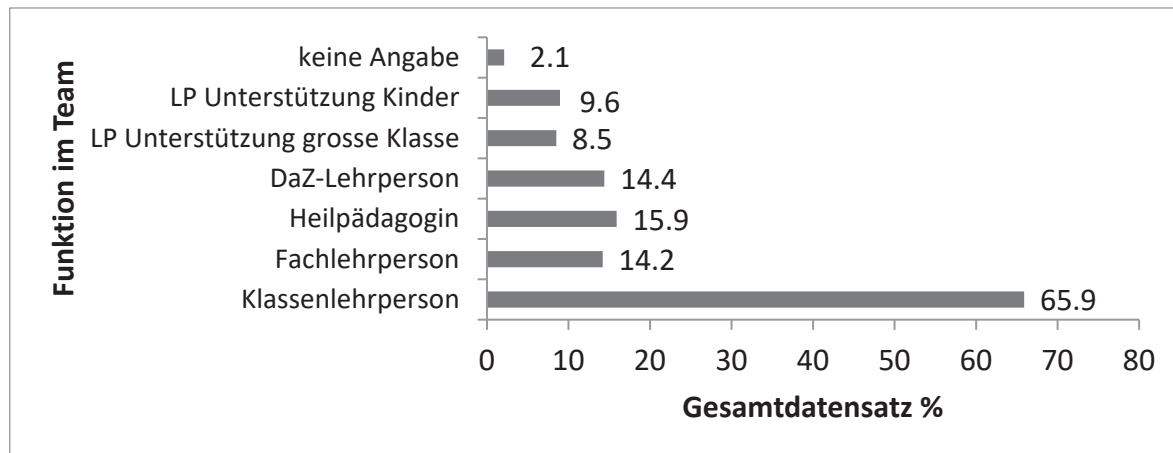


Abbildung 18: Eigene Funktion im Team (n = 1131; Angaben in Prozent)

Der obigen Abbildung 18 ist zu entnehmen, welche Funktion bzw. Funktionen die befragten Lehrpersonen im Team einnehmen, an dieser Stelle waren Mehrfachantworten möglich. Der grösste Teil der Befragten nimmt die Funktion der Klassenlehrperson ein (65.9%). 15.9% der befragten Personen sind Heilpädagog/Innen, 14.4% DaZ-Lehrpersonen und 14.2% Fachlehrpersonen. 9.6% der Personen sind in ihrer Funktion eine Lehrperson zur Unterstützung aufgrund einer grossen Klasse (8.5%) und 9.6% der Befragten nehmen die Funktion einer Lehrperson zur Unterstützung für Klassen mit besonders anspruchsvollen Kindern. 2.1% der Befragten machten keine Angabe zu dieser Frage.

4.8 Funktion der/des Teamteachingpartners/in

Folgende Abbildung 19 stellt dar, welche Funktion der Teampartner/die Teampartnerin der befragten Lehrpersonen hat.

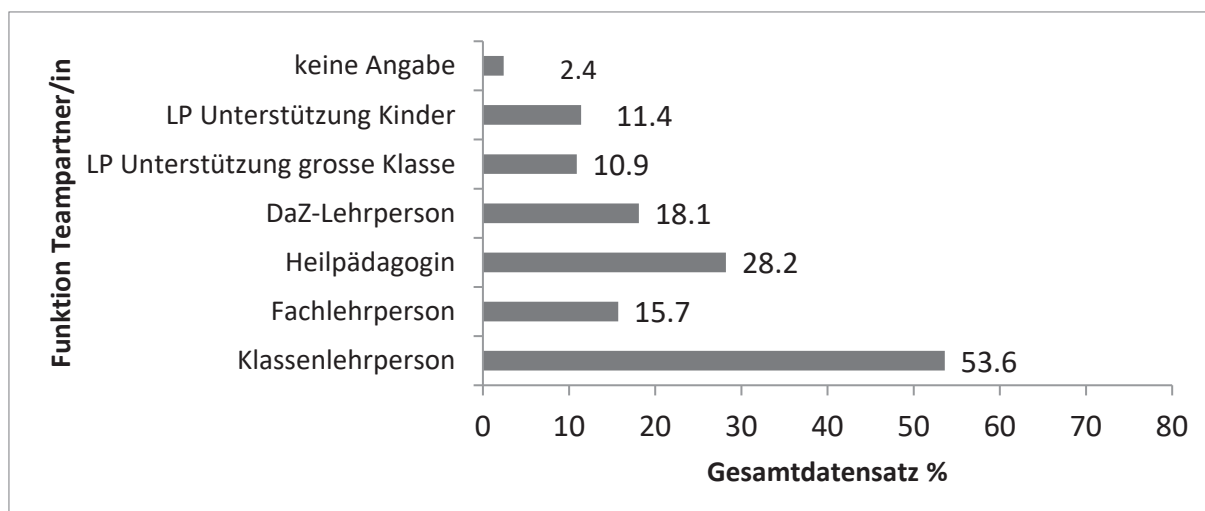


Abbildung 19: Funktion der/des Teamteachingpartners/in (n=1131; Angaben in Prozent)

Die Funktion des Teampartners/der Teampartnerin sind in über der Hälfte der Fälle auch Klassenlehrpersonen (53.6%). Auch bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich. 28.2% der befragten Lehrpersonen arbeiten mit einer Heilpädagogin/einem Heilpädagogen zusammen. 18.1% der Teampartner/Innen der befragten Lehrpersonen sind DaZ-Lehrpersonen, 15.7% sind Fachlehrpersonen. 10.9% der Teampartner/Innen sind Lehrpersonen zur Unterstützung aufgrund von hoher Klassengrösse, 11.4% unterstützen bei besonders anspruchsvollen Kindern. 2.4% der befragten Personen machten keine Angabe.

4.9 Zusammenfassung Demografische Angaben

Die Stichprobe der Online-Befragung besteht aus 1131 Lehrpersonen, die im TT arbeiten, aus den Kantonen der Deutschschweiz. Die meisten Lehrpersonen kommen aus dem Kanton Aargau (34%). St. Gallen, Bern, Solothurn und Luzern sind mit je über 10% vertreten. Die Mehrzahl der befragten Personen ist weiblich (91%) und arbeitet im Kindergarten, der Unterstufe und der Mittelstufe. Die Berufserfahrung der befragten Lehrpersonen ist relativ normalverteilt zwischen unter 5 und über 30 Jahren. Auch das Alter weist eine relative Normalverteilung zwischen unter 20 und über 60 auf. Die Hälfte (52.2%) der befragten Lehrpersonen verfügt als höchsten Abschluss über das Lehrerseminar, Bachelor- und Masterabsolventen sind mit 10% und mehr vertreten. Der Grossteil der befragten Personen sind selber

Klassenlehrpersonen (65.9%) und die Funktion der Teampartnerin/des Teampartners ebenfalls (53.6%).

5 Rahmenbedingungen

Die folgenden Datenauswertungen beziehen sich auf die Überprüfung zur 1. Fragestellung «Welchen Einfluss haben Rahmenbedingungen auf die wahrgenommene Qualität und die Wirkungen von Teamteaching?». Zur besseren Leserführung werden die Datenauswertungsergebnisse von jeweils drei der Punkte des Wirkungsmodells von den Rahmenbedingungen grafisch dargestellt. Auf diese Weise lassen sich die vorgestellten Ergebnisse besser einordnen. Die folgenden Ergebnisse betreffen folgenden Teil des Wirkungsmodells:

Input

Prozess

Output



Abbildung 20: A) Aktueller Auswertungsteil des angenommenen Input-Prozess-Output-Modells von Teamteaching

Die grundlegenden und institutionellen Bedingungen unter denen das TT stattfindet wie auch die vom Tandem ausgehende generelle Organisation der Zusammenarbeit können einen Einfluss auf die Qualität und die Wirkung von TT haben (Morocco & Aguilar, 2002; Hildebrandt, 2008; Vogt & Zumwald, 2012). Im Folgenden wird untersucht, ob und inwiefern unterschiedliche

Rahmenbedingungen und eine divergente Organisation der Zusammenarbeit zu unterschiedlichen Wahrnehmungen der Qualität und der Wirkungen des TT bei den beteiligten Lehrpersonen führen können.

5.1 Dauer der Zusammenarbeit

Je nach Dauer der Zusammenarbeit agiert das Team unterschiedlich. So durchläuft jedes Team verschiedene Phasen (McKee, 2014). Es gibt Hinweise, dass nach ca. einem Jahr die Teamfindungsphase soweit abgeschlossen ist, dass die Energie vermehrt in die eigentliche Arbeit fließen kann (Halfhide, Frei, & Zingg, 2002). Doch auch das Konfliktpotential kann mit der Dauer der Zusammenarbeit steigen (McKee, 2014). Die Zusammenarbeit im TT unterscheidet sich in einigen Aspekten von der Zusammenarbeit in klassischen Arbeitsteams. Es kann angenommen werden, dass die Dauer der Zusammenarbeit in einem Zusammenhang mit der wahrgenommenen Qualität des Prozesses und den Wirkungen steht. Zur Eruiierung der Art des Zusammenhanges dienen die folgenden Analysen.

5.1.1 Deskriptive Darstellung

Im Folgenden wird zunächst deskriptiv dargestellt, wie lange die befragten Lehrpersonen bereits mit ihrem/ihrer TT-Partner/in zusammenarbeiten.

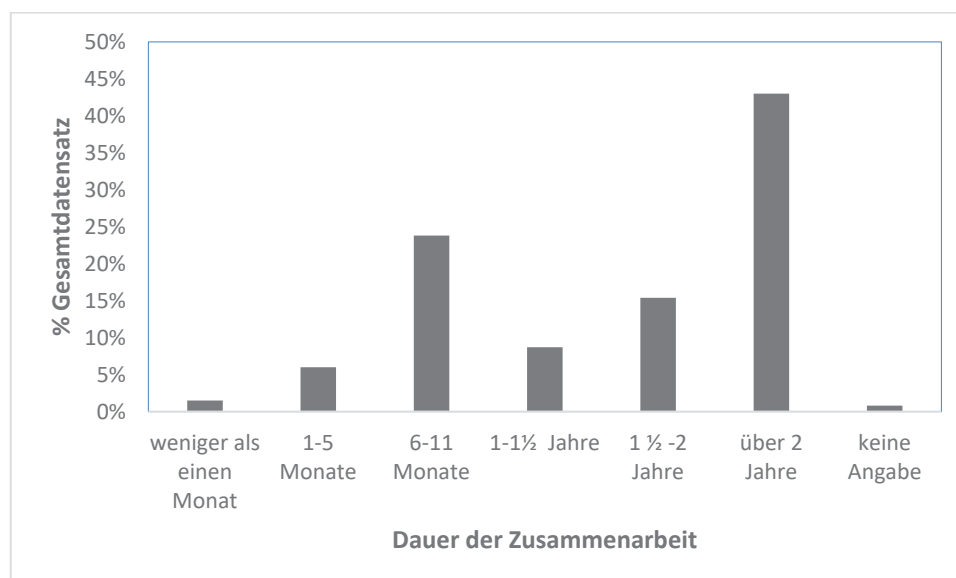


Abbildung 21: Dauer der Zusammenarbeit (Angaben in Prozent, n=1131)

Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen arbeitet bereits seit über zwei Jahren mit dem/der aktuellen TT-Partner/in zusammen (43.9%). 23.8% der befragten Personen arbeitet erst seit 6-11 Monaten zusammen, 15.5 % arbeiten 1 ½ bis 2 Jahre zusammen. 8.7% der befragten arbeiten 1-1 ½ Jahre zusammen, 6% arbeiten zwischen einem und fünf Monaten zusammen. 1.5% arbeiten erst seit weniger als einen Monat zusammen, 0.8% haben keine Angabe zur Dauer der Zusammenarbeit gemacht. Personen, die keine Angabe zur Dauer der Zusammenarbeit gemacht haben (n=9) und solche, die weniger als einen Monat zusammenarbeiten (n=17) werden aufgrund der geringen Fallzahl nicht in die folgenden Mittelwertvergleiche aufgenommen.

5.1.2 Wahrgenommene Qualität und die Dauer der Zusammenarbeit

Hypothese: Wenn die Lehrpersonen länger als ein Jahr im TT zusammenarbeiten, bewerten sie die Qualität des TT positiver.

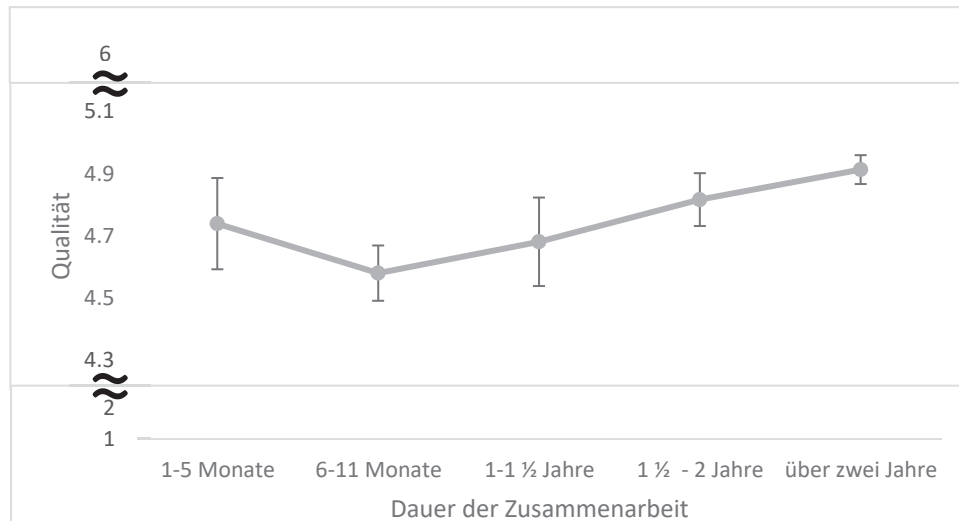


Abbildung 22: Qualität und Dauer der Zusammenarbeit (Angaben in Prozent, n=966)

Die gefundenen Mittelwertunterschiede zwischen den fünf Gruppen sind signifikant ($F=13.7$; $p=.000$; $\eta^2=.054$). Um einschätzen zu können, zwischen welchen Gruppen sich statistisch signifikante Unterschiede ergeben, wurde ein Post-Hoc-Test (Scheffé) durchgeführt. Die Qualität des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, die 1 1/2 bis 2 Jahre ($M=4.81$, $SD=.53$) zusammenarbeiten statistisch signifikant besser eingeschätzt als von Personen, welche erst 6-11 Monate ($M=4.58$, $SD=.67$) zusammenarbeiten mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.23$ ($SE=.05$, $p=.008$). Auch die Gruppe von Personen, welche bereits seit über zwei Jahren ($M=4.91$, $SD=.50$) zusammenarbeiten bewerten die Qualität des TT signifikant besser als die Personen, die seit 6-11 Monaten ($M=4.58$, $SD=.67$) zusammenarbeiten mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.33$ ($SE=.04$, $p=.000$). Lehrpersonen, die 1 bis 1 1/2 bis Jahre ($M=4.68$, $SD=.65$) zusammenarbeiten bewerten die Qualität des TT signifikant schlechter als die Gruppe von Personen, die über zwei Jahre zusammenarbeiten ($M=4.91$, $SD=.50$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.23$ ($SE=.06$, $p=.044$).

5.1.3 Wahrgenommene Wirkung und Dauer der Zusammenarbeit

Hypothese: Wenn die Lehrpersonen länger als ein Jahr im TT zusammenarbeiten, bewerten sie die Wirkung des TT positiver.

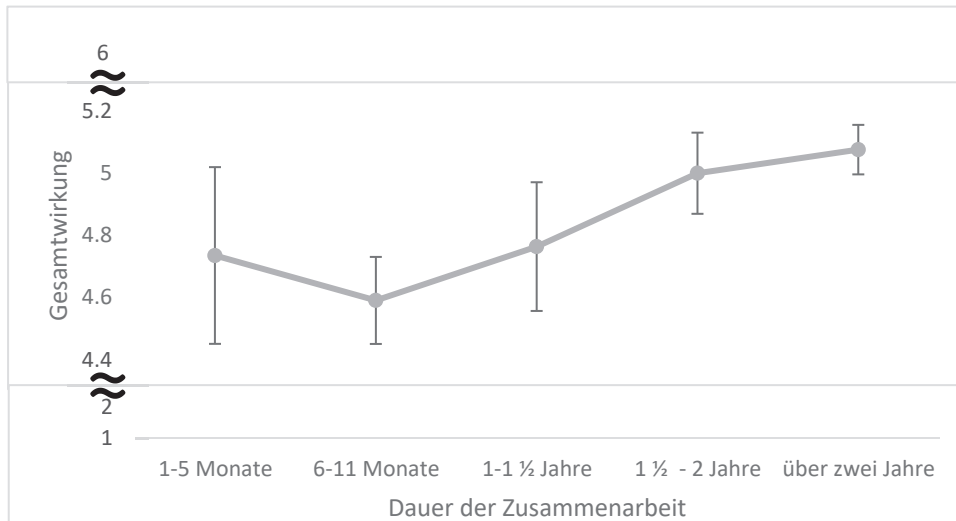


Abbildung 23: Gesamtwirkung und Dauer der Zusammenarbeit (Angaben in Prozent, $n=1131$)

Die gefundenen Mittelwertunterschiede zwischen den fünf Gruppen sind signifikant ($F=11.5$; $p=.000$; $\eta^2=.048$). Die Gesamtwirkung des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, die 1 ½ bis 2 Jahre ($M=4.99$, $SD=.77$) zusammenarbeiten statistisch signifikant besser eingeschätzt als von Personen, welche erst 6-11 Monate ($M=4.59$, $SD=1.05$) zusammenarbeiten mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.40$ ($SE=.09$, $p=.005$). Auch die Gruppe von Personen, welche bereits seit über zwei Jahren ($M=5.07$, $SD=.84$) zusammenarbeiten bewerten die Gesamtwirkung des TT signifikant besser als die Personen, die seit 6-11 Monaten ($M=4.59$, $SD=1.05$) zusammenarbeiten mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.48$ ($SE=.07$, $p=.000$).

5.1.3.1 Wirkung Schülerprofit

Hypothese: Wenn die Lehrpersonen länger als ein Jahr im TT zusammenarbeiten, bewerten sie die Wirkung des TT auf den Schülerprofit positiver.

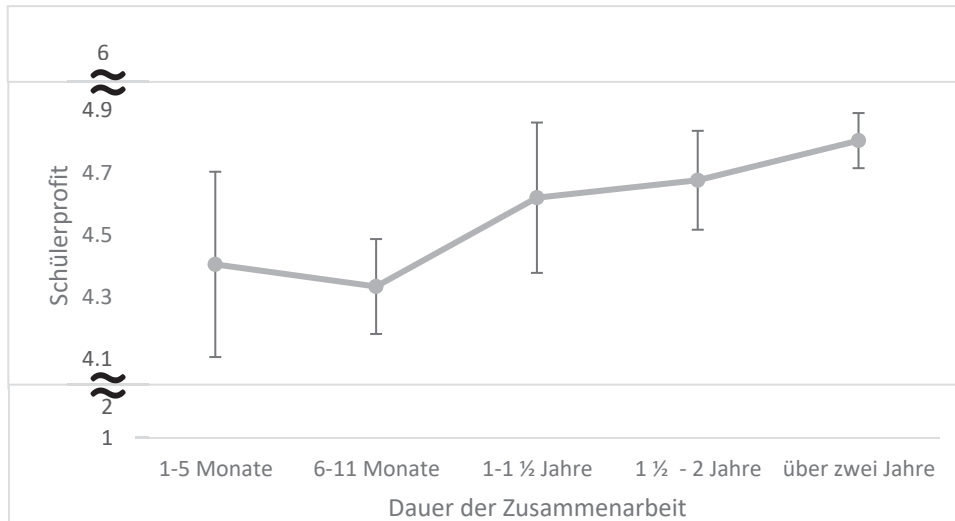


Abbildung 24: Schülerprofit und Dauer der Zusammenarbeit (Angaben in Prozent, $n=1131$)

Die gefundenen Mittelwertunterschiede zwischen den fünf Gruppen sind signifikant ($F=6.68$; $p=.000$; $\eta^2=.032$). Die Wirkung auf den Schülerprofit wurde von der Gruppe Personen, welche bereits seit über zwei Jahren ($M=4.80$, $SD=1.01$) zusammenarbeiten besser bewertet, als die Gruppe von Personen, die seit 6-11 Monaten ($M=4.33$, $SD=1.21$) zusammenarbeiten mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.46$ ($SE=.08$, $p=.000$).

5.1.3.2 Wirkung Professionalisierung

Hypothese: Wenn die Lehrpersonen länger als ein Jahr im TT zusammenarbeiten, bewerten sie die Wirkung des TT auf die Professionalisierung positiver.

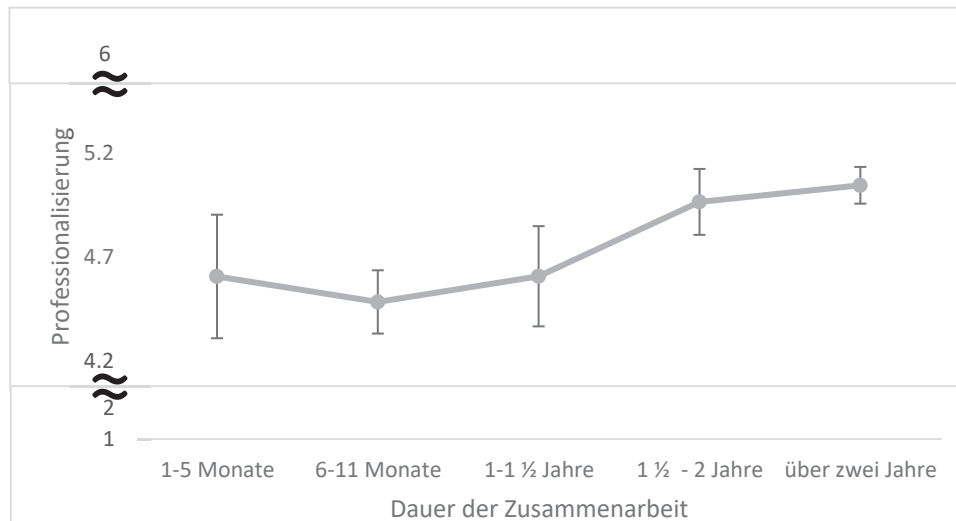


Abbildung 25: Professionalisierung und Dauer der Zusammenarbeit (Angaben in Prozent, $n=1131$)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=13.3$; $p=.000$; $\eta^2=.048$). Die Professionalisierungswirkung des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, die 1 ½ bis 2 Jahre ($M=4.96$, $SD=1.05$) zusammenarbeiten statistisch signifikant besser eingeschätzt als von Personen, welche erst 6-11 Monate ($M=4.48$, $SD=1.24$) zusammenarbeiten mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.48$ ($SE=.01$, $p=.002$). Auch die Gruppe von Personen, welche bereits seit über zwei Jahren ($M=5.04$, $SD=.99$) zusammenarbeiten bewerten die Wirkung des TT auf die Professionalisierung signifikant besser als die Personen, die seit 6-11 Monaten ($M=4.48$, $SD=1.24$) zusammenarbeiten mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.56$ ($SE=.08$, $p=.000$). Ebenfalls bewerten Personen, die 1-1 ½ Jahre ($M=4.60$, $SD=1.20$) zusammenarbeiten die Professionalisierungswirkung signifikant schlechter als Personen, die seit über zwei Jahren ($M=5.05$, $SD=.99$) zusammenarbeiten mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.43$ ($SE=.12$, $p=.027$).

5.1.3.3 Wirkung Entlastung

Hypothese: Wenn die Lehrpersonen länger als ein Jahr im TT zusammenarbeiten, bewerten sie die Wirkung des TT auf die Entlastung positiver.

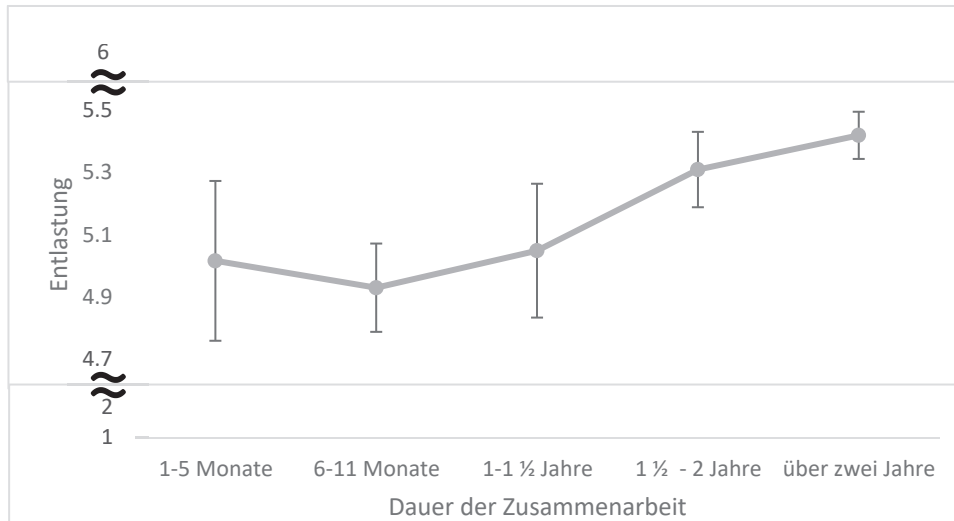


Abbildung 26: Entlastung und Dauer der Zusammenarbeit (Angaben in Prozent, n=1131)

Auch in Bezug auf die Entlastungswirkung sind die Befunde signifikant ($F= 2.9$; $p=.000$; $\eta^2=.048$). Die Entlastungswirkung des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, die 1 1/2 bis 2 Jahre ($M=5.30$, $SD=.77$) zusammenarbeiten statistisch signifikant besser eingeschätzt als von Personen, welche erst 6-11 Monate ($M=4.92$, $SD=1.16$) zusammenarbeiten mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.37$ ($SE=.10$, $p=.044$). Auch die Gruppe von Personen, welche bereits seit über zwei Jahren ($M=5.41$, $SD=.83$) zusammenarbeiten bewerten die Entlastungswirkung des TT signifikant besser als die Personen, die seit 6-11 Monaten ($M=4.92$, $SD=1.16$) zusammenarbeiten mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.48$ ($SE=.07$, $p=.000$). Ebenfalls bewerten Personen, die 1-1 1/2 Jahre ($M=5.04$, $SD=1.05$) zusammenarbeiten die Entlastungswirkung signifikant schlechter als Personen, die seit über zwei Jahren ($M=5.41$, $SD=.83$) zusammenarbeiten mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.37$ ($SE=.10$, $p=.043$).

5.1.4 Zusammenfassung Dauer der Zusammenarbeit

Die Qualität des TT, die Entlastungswirkung, die Gesamtwirkung und die Wirkung auf die Professionalisierung wird signifikant besser von den Lehrpersonen wahrgenommen, welche 1 ½ bis 2 Jahre zusammenarbeiten als von Personen, die 6-11 Monate zusammenarbeiten. Die Entlastungswirkung, die Professionalisierungswirkung und die Qualität vom TT wird signifikant besser von Personen, die über zwei Jahre zusammenarbeiten bewertet, als von Personen, die 1-1 ½ Jahre zusammenarbeiten. Die Bewertung der Qualität des TT und aller Wirkungsvariablen ist signifikant besser bei der Gruppe der Lehrpersonen, die bereits seit über zwei Jahren zusammenarbeiten im Gegensatz zu den Personen, welche seit 6-11 Monaten zusammenarbeiten. In Bezug auf das angenommene Wirkungsmodell und die Fragestellung bedeuten diese Ergebnisse, dass die Dauer der Zusammenarbeit tatsächlich einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Qualität und der Wirkungen des TT hat. Insbesondere Personen, die bereits seit über zwei Jahren zusammenarbeiten bewerten die Qualität des TT und alle Wirkungen des TT signifikant besser als Personen, die zwischen 6-11 Monaten zusammenarbeiten.

5.2 Zusammenarbeitsvereinbarung

Für das Vorhandensein einer Zusammenarbeitsvereinbarung des TT gibt es keine einheitlichen Vorschriften für die Schulen. Dies kann je nach Schule individuell geregelt werden und von der Schulleitung lanciert oder auf Eigeninitiative der Lehrpersonen hin entstehen. Aus dem angloamerikanischen Raum scheint es Hinweise zu geben, dass eine Zusammenarbeitsvereinbarung förderlich sein kann (Chanmugan & Gerlach, 2013). Ob und in welcher Form das Vorhandensein einer Zusammenarbeitsvereinbarung einen Einfluss auf die wahrgenommene Qualität und die Wirkungen des TT hat, soll im Folgenden untersucht werden.

5.2.3 Deskriptive Darstellung

Folgende Abbildung 27 zeigt, wie viele der befragten Lehrpersonen über eine schriftliche oder mündliche Zusammenarbeitsvereinbarung verfügen.

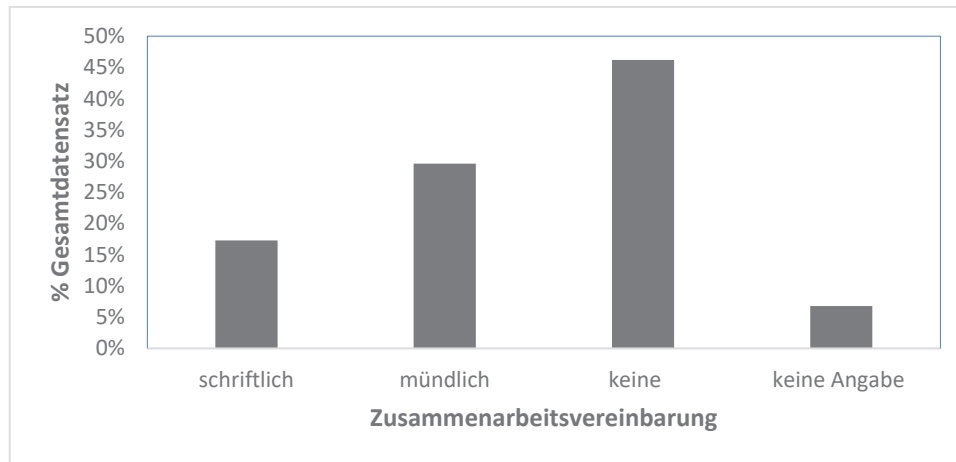


Abbildung 27: Zusammenarbeitsvereinbarung (Angaben in Prozent, n=1131)

Wie obiger Abbildung 27 zu entnehmen ist, verfügt der Grossteil der befragten Personen über keine Zusammenarbeitsvereinbarung mit dem TT-Partner/ der TT-Partnerin (46.2%). 29.6% haben eine mündliche Zusammenarbeitsvereinbarung mit ihrem Partner/ihrer Partnerin getroffen und ein kleiner Teil (17.3 %) verfügt über eine schriftliche Zusammenarbeitsvereinbarung. 6.8% gaben an, dass sie diese Frage nicht beantworten können.

5.2.4 Wahrgenommene Qualität und Zusammenarbeitsvereinbarung

Hypothese: Wenn eine mündliche oder schriftliche Zusammenarbeitsvereinbarung vorliegt, dann bewerten die Lehrpersonen die Qualität des TT positiver.

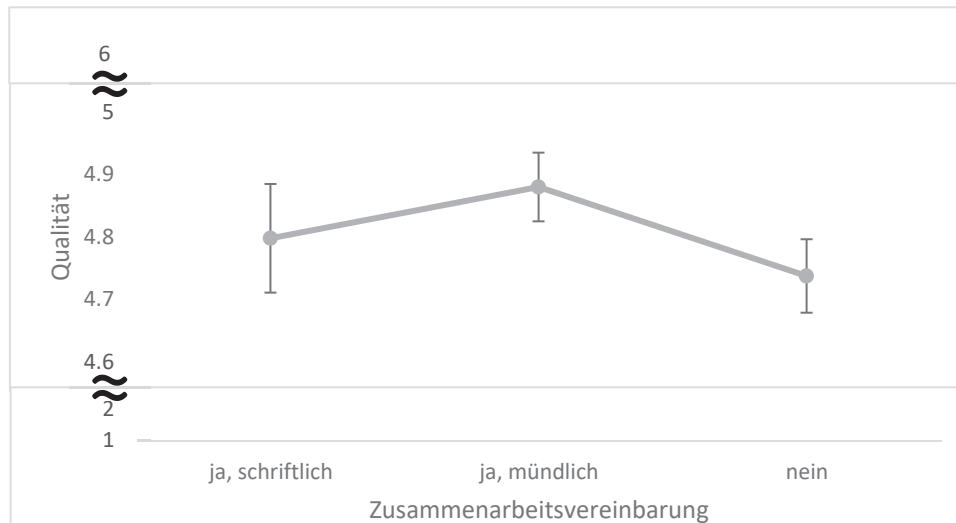


Abbildung 28: Qualität und Zusammenarbeitsvereinbarung (Angaben in Prozent, $n=1131$)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=5.40$; $p=.005$; $\eta^2=.012$). Die Qualität des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, die über eine mündliche Zusammenarbeitsvereinbarung ($M=4.88$, $SD=.48$) zusammenarbeiten statistisch signifikant besser eingeschätzt als von Personen, welche über keine Zusammenarbeitsvereinbarung verfügen ($M=4.73$, $SD=.63$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.14$ ($SE=.04$, $p=.005$).

5.2.5 Wahrgenommene Wirkung und Zusammenarbeitsvereinbarung

Hypothese: Wenn eine mündliche oder schriftliche Zusammenarbeitsvereinbarung vorliegt, dann bewerten die Lehrpersonen die Gesamtwirkung des TT positiver.

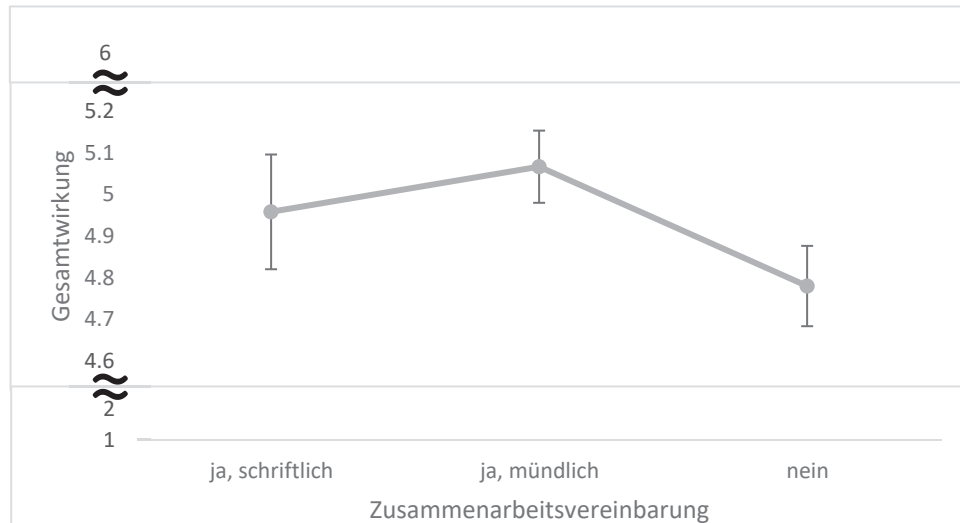


Abbildung 29: Gesamtwirkung und Zusammenarbeitsvereinbarung (Angaben in Prozent, n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=8.64$; $p=.000$; $\eta^2=.019$). Die Gesamtwirkung des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, die über eine mündliche Zusammenarbeitsvereinbarung ($M=5.06$, $SD=.74$) zusammenarbeiten statistisch signifikant besser eingeschätzt als von Personen, welche über keine Zusammenarbeitsvereinbarung verfügen ($M=4.78$, $SD=1.01$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.28$ ($SE=.07$, $p=.000$).

5.2.5.2 Wirkung Schülerprofit

Hypothese: Wenn eine mündliche oder schriftliche Zusammenarbeitsvereinbarung vorliegt, dann bewerten die Lehrpersonen die Wirkung des TT auf den Schülerprofit positiver.

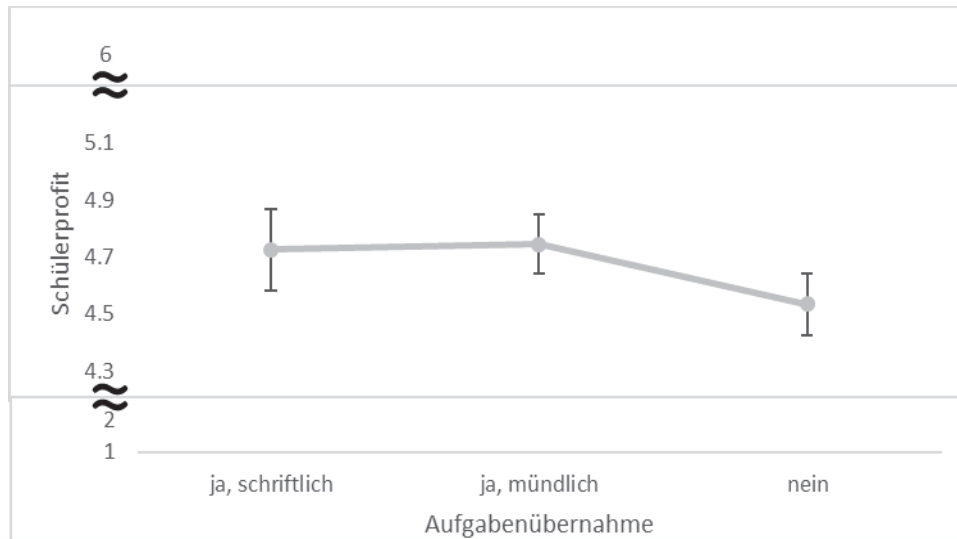


Abbildung 30: Schülerprofit und Zusammenarbeitsvereinbarung (Angaben in Prozent, $n=1131$)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=4.28$; $p=.014$; $\eta^2=.009$). Die Wirkung des TT auf den Schülerprofit wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, die über eine mündliche Zusammenarbeitsvereinbarung ($M=4.74$, $SD=1.00$) zusammenarbeiten statistisch signifikant besser eingeschätzt als von Personen, welche über keine Zusammenarbeitsvereinbarung verfügen ($M=4.53$, $SD=1.09$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.21$ ($SE=.07$, $p=.029$).

5.2.5.3 Wirkung Professionalisierung

Hypothese: Wenn eine mündliche oder schriftliche Zusammenarbeitsvereinbarung vorliegt, dann bewerten die Lehrpersonen die Wirkung des TT auf die Professionalisierung positiver.

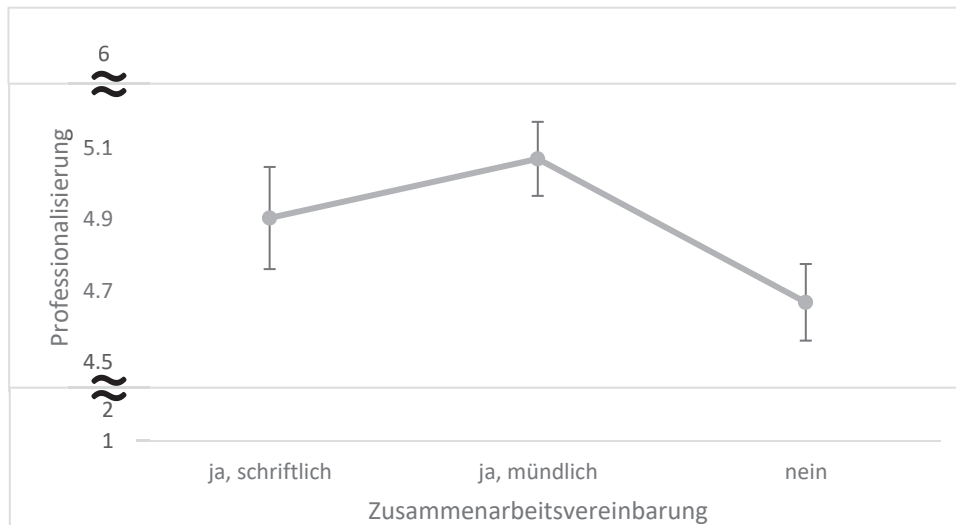


Abbildung 31: Professionalisierung und Zusammenarbeitsvereinbarung (Angaben in Prozent, $n=1131$)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=13.5$; $p=.000$; $\eta^2=.026$). Die Wirkung des TT auf die Professionalisierung wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, die über eine mündliche Zusammenarbeitsvereinbarung ($M=5.06$, $SD=.96$) verfügen statistisch signifikant besser eingeschätzt als von Personen, welche über keine Zusammenarbeitsvereinbarung verfügen ($M=4.66$, $SD=1.22$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.40$ ($SE=.07$, $p=.000$). Auch schätzen Lehrpersonen, die eine schriftliche Zusammenarbeitsvereinbarung ($M=4.90$, $SD=1.00$) haben, die Wirkung des TT auf ihre Professionalisierung signifikant besser ein, als welche über keine Zusammenarbeitsvereinbarung verfügen ($M=4.66$, $SD=1.22$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.23$ ($SE=.09$, $p=.043$).

5.2.5.4 Wirkung Entlastung

Hypothese: Wenn eine mündliche oder schriftliche Zusammenarbeitsvereinbarung vorliegt, dann bewerten die Lehrpersonen die Wirkung des TT auf die Entlastung positiver.

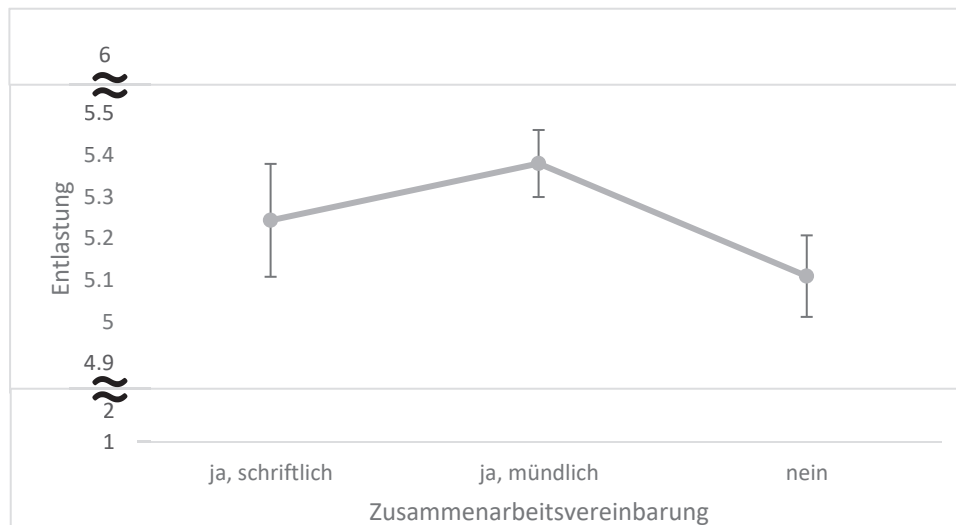


Abbildung 32: Entlastung und Zusammenarbeitsvereinbarung (Angaben in Prozent, $n=1131$)

Die Befunde zur Entlastungswirkung sind signifikant ($F=7.53$; $p=.001$; $\eta^2=.015$). Die Wirkung des TT auf die Entlastung wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, die über eine mündliche Zusammenarbeitsvereinbarung ($M=5.37$, $SD=.72$) verfügen statistisch signifikant besser eingeschätzt als von Personen, welche über keine Zusammenarbeitsvereinbarung verfügen ($M=5.10$, $SD=1.10$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.27$ ($SE=.06$, $p=.001$).

5.2.6 Zusammenfassung Zusammenarbeitsvereinbarung

Lehrpersonen, die über eine mündliche Zusammenarbeitsvereinbarung verfügen, nehmen die Qualität des Teamteaching und alle Wirkungen signifikant besser wahr, als Lehrpersonen, die keine Zusammenarbeitsvereinbarung haben. Die Professionalisierungswirkung wird zusätzlich von den Lehrpersonen, die eine schriftliche Zusammenarbeitsvereinbarung haben signifikant besser wahrgenommen als von den Lehrpersonen, die keine Zusammenarbeitsvereinbarung haben. In Bezug auf das angenommene Wirkungsmodell und die Fragestellung bedeuten diese Ergebnisse, dass das Vorhandensein einer Zusammenarbeitsvereinbarung im Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Qualität und der Wirkungen des TT steht.

5.3 Planungszeit

Die Zeit, welche Lehrpersonen aufwenden, um ihren Unterricht zu planen kann das Angebot des Unterrichts beeinflussen (Helmke, 2006). Längere Planungszeiten könnten möglicherweise die Unterrichtsqualität verbessern oder den Belastungsgrad erhöhen. Im Folgenden wird untersucht, ob und wie die Planungszeit mit der empfundenen Qualität und den Wirkungen zusammenhängt.

5.3.3 Deskriptive Darstellung

Folgende Abbildung 33 zeigt, wie lange die Lehrpersonen wöchentlich zusammen planen.

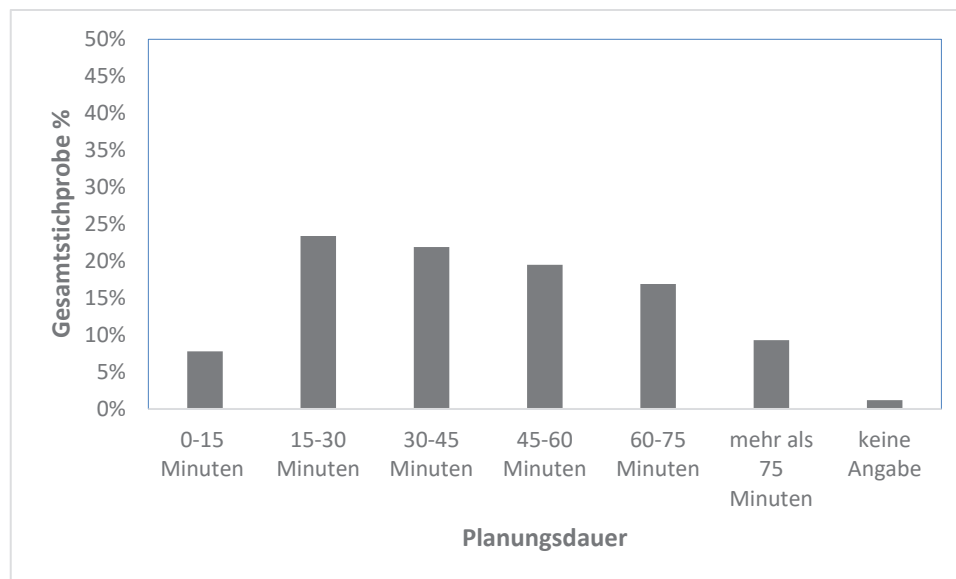


Abbildung 33: Planungszeit (n=1131)

Wie in obiger Abbildung 33 ersichtlich wird, investieren die meisten der befragten Lehrpersonen (23.4%) 15-30 Minuten pro Woche in die gemeinsame Unterrichtsplanung, etwa gleich viele Personen investieren 30-45 (21.9%) bzw. 45-60 (19.5%) Minuten. 9.3% der befragten Lehrpersonen investieren mehr als 75 Minuten pro Woche in die gemeinsame Planung und ein kleiner Teil (7.8%) investiert 15 Minuten oder weniger in die gemeinsame Unterrichtsplanung.

5.3.4 Wahrgenommene Qualität und Planungszeit

Hypothese: Je länger die gemeinsame Planungsdauer, desto positiver bewerten die Lehrpersonen die Qualität des TT.

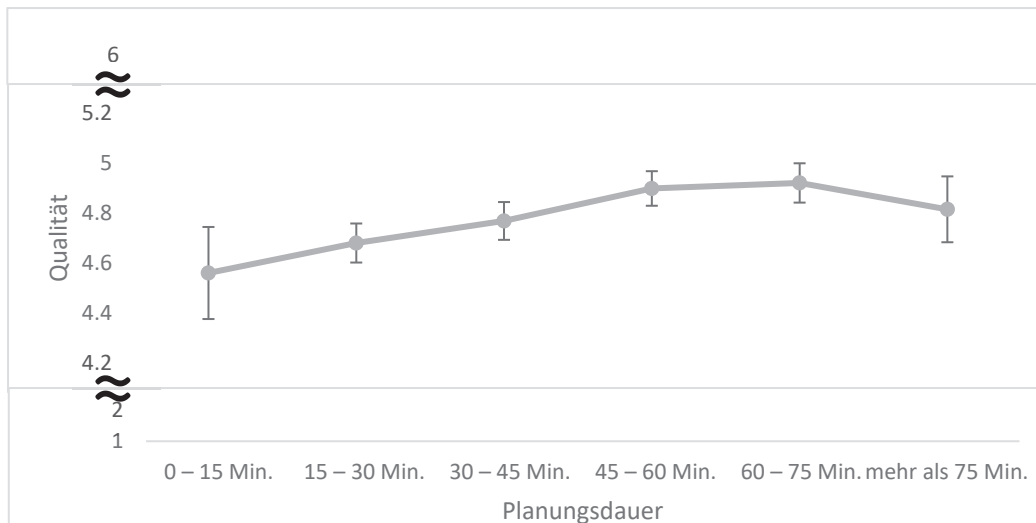


Abbildung 34: Qualität und Planungsdauer (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=6.73$; $p=.000$; $\eta^2=.034$). Die Qualität der Zusammenarbeit wurde von den Lehrpersonen, die 45-60 Minuten pro Woche planen ($M=4.89$, $SD=.49$) signifikant besser eingeschätzt als von den Lehrpersonen, die 0-15 Minuten pro Woche planen ($M=4.55$, $SD=.71$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.33$ ($SE=.08$, $p=.009$). Auch schätzen Lehrpersonen, die wöchentlich 60-75 Minuten planen ($M=4.91$, $SD=.52$) die Qualität des TT signifikant besser ein als Personen, die wöchentlich 0-15 Minuten planen ($M=4.55$, $SD=.71$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.36$ ($SE=.08$, $p=.005$). Lehrpersonen, die 15-30 Minuten pro Woche planen ($M=4.67$, $SD=.59$) nehmen die Qualität des TT signifikant schlechter wahr, als Lehrpersonen, die 45-60 Minuten pro Woche planen ($M=4.89$, $SD=.49$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.21$ ($SE=.05$, $p=.011$). Auch nimmt die Gruppe der Lehrpersonen, welche 15-30 Minuten pro Woche plant ($M=4.67$, $SD=.59$) die Qualität des TT signifikant schlechter wahr, als die Gruppe von Lehrpersonen, welche 60-75 Minuten pro Woche plant ($M=4.91$, $SD=.52$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.24$ ($SE=.05$, $p=.005$).

5.3.5 Wahrgenommene Wirkung und Planungszeit

Hypothese: Je länger die gemeinsame Planungsdauer, desto positiver bewerten die Lehrpersonen die Gesamtwirkung des TT.

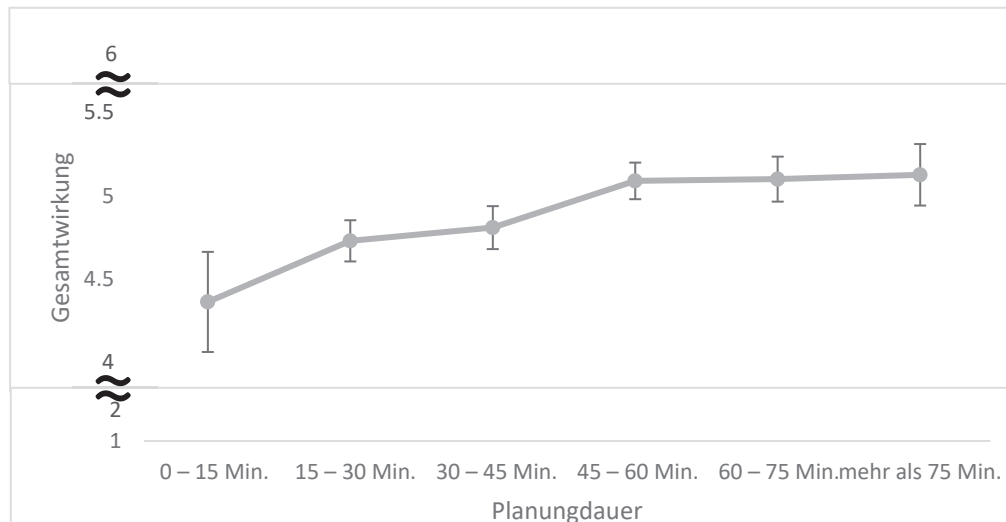


Abbildung 35: Wirkung und Planungsdauer (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=10.30$; $p=.000$; $\eta^2=.035$). Die Gesamtwirkung des TT wurde von den Lehrpersonen, die 45-60 Minuten pro Woche planen ($M=5.08$, $SD=.77$) signifikant besser eingeschätzt als von den Lehrpersonen, die 0-15 Minuten pro Woche planen ($M=4.36$, $SD=1.15$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.72$ ($SE=.13$, $p=.000$). Auch schätzen Lehrpersonen, die wöchentlich 60-75 Minuten planen ($M=5.09$, $SD=.89$) die Gesamtwirkung des TT signifikant besser ein als Personen, die wöchentlich 0-15 Minuten planen ($M=4.36$, $SD=1.15$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.73$ ($SE=.13$, $p=.034$). Lehrpersonen, die mehr als 75 Minuten pro Woche planen ($M=5.12$, $SD=.89$) bewerten die Gesamtwirkung von TT signifikant besser als die Lehrpersonen, die 0-15 Minuten pro Woche planen ($M=4.36$, $SD=1.15$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.76$ ($SE=.15$, $p=.000$). Auch Lehrpersonen, die 15-30 Minuten pro Woche planen ($M=4.72$, $SD=.92$) nehmen die Gesamtwirkung des TT signifikant schlechter wahr, als Lehrpersonen, die 45-60 Minuten pro Woche planen ($M=5.08$, $SD=.77$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.35$ ($SE=.09$, $p=.008$). Auch nimmt die Gruppe der Lehrpersonen, welche 15-30 Minuten pro Woche plant ($M=4.72$, $SD=.92$) die Gesamtwirkung des TT signifikant schlechter wahr, als die Gruppe von Lehrpersonen, welche 60-75 Minuten pro Woche plant ($M=5.09$, $SD=.89$) mit einer

durchschnittlichen Differenz von $-.37$ ($SE=.09$, $p=.008$). Ebenfalls nehmen die Lehrpersonen, die 15-30 Minuten pro Woche planen ($M=4.72$, $SD=.92$), die Gesamtwirkung des TT signifikant schlechter wahr, als die Lehrpersonen, die mehr als 75 Minuten pro Woche planen ($M=5.12$, $SD=.89$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.39$ ($SE=.11$, $p=.043$).

5.3.5.2 Wirkung Schülerprofit

Hypothese: Je länger die gemeinsame Planungsdauer, desto positiver bewerten die Lehrpersonen die Wirkung des TT auf den Schülerprofit.

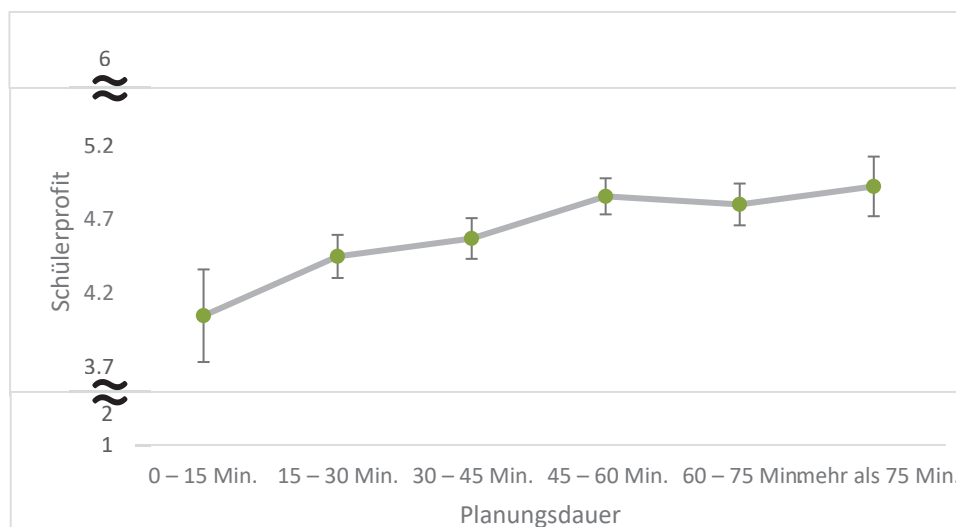


Abbildung 36: Schülerprofit und Planungsdauer ($n=1131$)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=9.77$; $p=.000$; $\eta^2=.053$). Die Wirkung des TT auf den Schülerprofit wurde von den Lehrpersonen, die 30-45 Minuten pro Woche planen ($M=4.57$, $SD=1.09$) signifikant besser eingeschätzt als von den Lehrpersonen, die 0-15 Minuten pro Woche planen ($M=4.04$, $SD=1.28$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.52$ ($SE=.14$, $p=.029$). Auch schätzen Lehrpersonen, die 45-60 Minuten pro Woche planen ($M=4.85$, $SD=.91$) die Wirkung auf den Schülerprofit signifikant besser ein, als die Lehrpersonen, 0-15 Minuten pro Woche planen ($M=4.04$, $SD=1.28$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.81$ ($SE=.15$, $p=.000$). Auch schätzen Lehrpersonen, die wöchentlich 60-75 Minuten planen ($M=4.80$, $SD=1.04$) die Wirkung des TT auf den Schülerprofit signifikant besser ein als Personen, die wöchentlich 0-15 Minuten planen ($M=4.04$, $SD=1.28$)

mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.75$ ($SE=.15$, $p=.000$). Lehrpersonen, die mehr als 75 Minuten pro Woche planen ($M=4.92$, $SD=.99$) nehmen die Wirkung auf den Schülerprofit ebenfalls signifikant besser wahr als Lehrpersonen, die 0-15 Minuten pro Woche planen ($M=4.04$, $SD=.71$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.87$ ($SE=.16$, $p=.000$). Lehrpersonen, die 15-30 Minuten pro Woche planen ($M=4.44$, $SD=1.06$) nehmen die Wirkung des TT auf den Schülerprofit signifikant schlechter wahr, als Lehrpersonen, die 45-60 Minuten pro Woche planen ($M=4.85$, $SD=.91$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.40$ ($SE=.10$, $p=.006$). Auch nimmt die Gruppe der Lehrpersonen, welche 15-30 Minuten pro Woche plant ($M=4.44$, $SD=1.06$) den Schülerprofit signifikant schlechter wahr, als die Gruppe von Lehrpersonen, welche 60-75 Minuten pro Woche plant ($M=4.80$, $SD=1.04$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.35$ ($SE=.10$, $p=.049$). Ebenfalls nehmen die Lehrpersonen, die 15-30 Minuten pro Woche planen ($M=4.44$, $SD=1.06$), den Schülerprofit signifikant schlechter wahr, als die Lehrpersonen, die mehr als 75 Minuten pro Woche planen ($M=4.92$, $SD=.99$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.47$ ($SE=.12$, $p=.018$).

5.3.5.3 Wirkung Professionalisierung

Hypothese: Je länger die gemeinsame Planungsdauer, desto positiver bewerten die Lehrpersonen die Wirkung des TT auf die Professionalisierung.

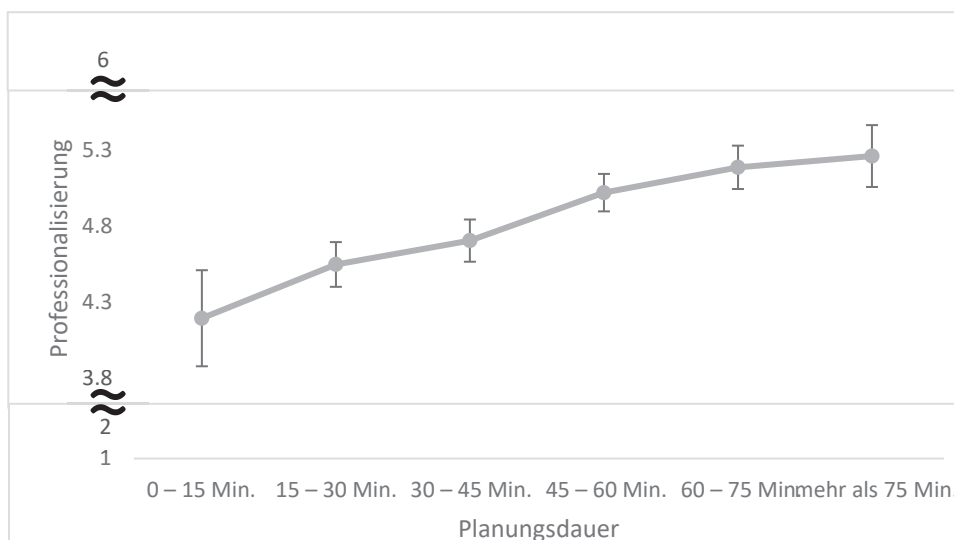


Abbildung 37: Professionalisierung und Planungsdauer ($n=1131$)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=17.4$; $p=.000$; $\eta^2=.075$). Die Wirkung des TT auf die eigene Professionalisierung wurde von den Lehrpersonen, die 30-45 Minuten pro Woche planen ($M=4.70$, $SD=1.09$) signifikant besser eingeschätzt als von den Lehrpersonen, die 0-15 Minuten pro Woche planen ($M=4.19$, $SD=1.34$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.50$ ($SE=.14$, $p=.036$). Auch schätzen Lehrpersonen, die 45-60 Minuten pro Woche planen ($M=5.01$, $SD=.92$) die Wirkung auf die Professionalisierung signifikant besser ein, als die Lehrpersonen, die 0-15 Minuten pro Woche planen ($M=4.19$, $SD=1.34$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.82$ ($SE=.14$, $p=.000$). Auch schätzen Lehrpersonen, die wöchentlich 60-75 Minuten planen ($M=5.18$, $SD=.99$) die Wirkung des TT auf die eigene Professionalisierung signifikant besser ein als Personen, die wöchentlich 0-15 Minuten planen ($M=4.19$, $SD=1.34$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.98$ ($SE=.15$, $p=.000$). Lehrpersonen, die mehr als 75 Minuten pro Woche planen ($M=5.25$, $SD=1.04$) nehmen die Wirkung auf die Professionalisierung ebenfalls signifikant besser wahr als Lehrpersonen, die 0-15 Minuten pro Woche planen ($M=4.19$, $SD=1.34$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.06 ($SE=.16$, $p=.000$).

Lehrpersonen, die 15-30 Minuten pro Woche planen ($M=4.54$, $SD=.1.19$) nehmen die Wirkung des TT auf die Professionalisierung signifikant schlechter wahr, als Lehrpersonen, die 45-60 Minuten pro Woche planen ($M=5.01$, $SD=.92$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.47$ ($SE=.10$, $p=.001$). Auch nimmt die Gruppe der Lehrpersonen, welche 15-30 Minuten pro Woche plant ($M=4.54$, $SD=1.19$) die Professionalisierung signifikant schlechter wahr, als die Gruppe von Lehrpersonen, welche 60-75 Minuten pro Woche plant ($M=5.18$, $SD=.99$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.63$ ($SE=.10$, $p=.000$). Ebenfalls nehmen die Lehrpersonen, die 15-30 Minuten pro Woche planen ($M=4.54$, $SD=1.19$), die Professionalisierung signifikant schlechter wahr, als die Lehrpersonen, die mehr als 75 Minuten pro Woche planen ($M=5.25$, $SD=1.04$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.71$ ($SE=.12$, $p=.000$). Die Professionalisierungswirkung wurde von den Lehrpersonen, die 30-45 Minuten pro Woche planen ($M=4.70$, $SD=1.09$) signifikant schlechter wahrgenommen als von der Gruppe von Lehrpersonen, die 60-75 Minuten pro Woche plant ($M=5.18$, $SD=.99$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -0.48 ($SE=.10$, $p=.001$). Ebenso nimmt die Gruppe der Lehrpersonen, die 30-45 Minuten pro Woche plant ($M=4.70$, $SD=1.09$) die Wirkung auf die eigene Professionalisierung signifikant schlechter wahr, als die Gruppe von Lehrpersonen,

die mehr als 75 Minuten pro Woche planen ($M=5.25$, $SD=1.04$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.55$ ($SE=.12$, $p=.002$).

5.3.5.4 Wirkung Entlastung

Hypothese: Je länger die gemeinsame Planungsdauer, desto positiver bewerten die Lehrpersonen die Wirkung des TT auf die Entlastung.

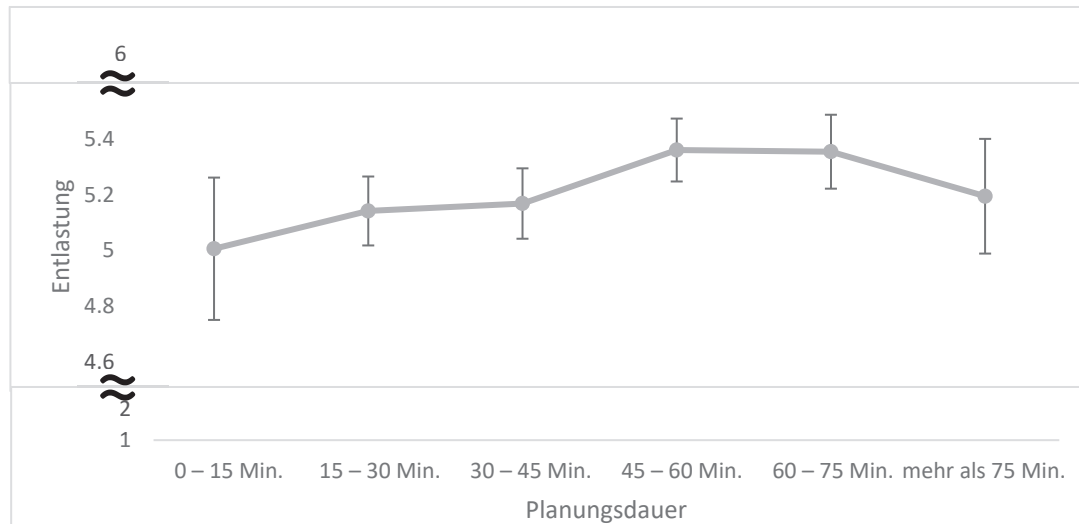


Abbildung 38: Entlastung und Planungsdauer ($n=1131$)

Die gefundenen Gruppenunterschiede sind nicht signifikant ($F=2.83$; $p=.015$; $\eta^2=.013$).

5.3.6 Zusammenfassung Planungszeit

Lehrpersonen, die 45-60 Minuten pro Woche oder 60-75 Minuten pro Woche gemeinsam planen, bewerten die Qualität des TT, die Gesamtwirkung und den Schülerprofit signifikant besser als Lehrpersonen, die 0-15 Minuten pro Woche gemeinsam planen. Lehrpersonen, die mehr als 75 Minuten pro Woche planen, bewerten die Gesamtwirkung des TT, den Schülerprofit und die Professionalisierung signifikant besser als Lehrpersonen, die 0-15 Minuten pro Woche gemeinsam planen. Lehrpersonen, die 15-30 Minuten pro Woche planen nehmen bewerten die Qualität von TT, die Gesamtwirkung, den Schülerprofit und die Professionalisierung signifikant schlechter als Lehrpersonen, die 45-60 Minuten pro Woche zusammen planen. Die Gruppe von Lehrpersonen, die 15-30 Minuten pro Woche zusammen plant bewertet die Qualität des TT, die Gesamtwirkung, den Schülerprofit und die

Professionalisierung zudem signifikant schlechter als die Gruppe der Lehrpersonen, die 60-75 Minuten pro Woche zusammen plant. Lehrpersonen, die mehr als 75 Minuten pro Woche gemeinsam planen bewerten die Gesamtwirkung, den Schülerprofit und die Professionalisierung signifikant besser als die Lehrpersonen, die 15-30 Minuten pro Woche planen. Die Professionalisierungswirkung wurde zudem signifikant besser von Lehrpersonen wahrgenommen, die 60-75 Minuten pro Woche und mehr als 75 Minuten pro Woche gemeinsam planen, als von den Lehrpersonen, die 30-45 Minuten pro Woche planen. Bei der Entlastungswirkung ergaben sich keinerlei signifikante Unterschiede in Bezug auf die Dauer der Unterrichtsplanung. In Bezug auf das angenommene Wirkungsmodell und die Fragestellung bedeuten diese Ergebnisse, dass die Dauer der wöchentlichen Planungszeit im Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Qualität und der Wirkungen des TT steht. Generell führt ein höherer Zeitaufwand für die Planung auch zu einer positiveren Wahrnehmung der Qualität und der Wirkungen von TT.

Die folgenden Ergebnisse betreffen die drei Inputebenen der Rahmenbedingungen «Planungsverhalten», «Regelplanung» und «Reflexionsverhalten» des gesamten Wirkungsmodells (siehe Kapitel 3.2 «Fragestellungen und Hypothesen»):

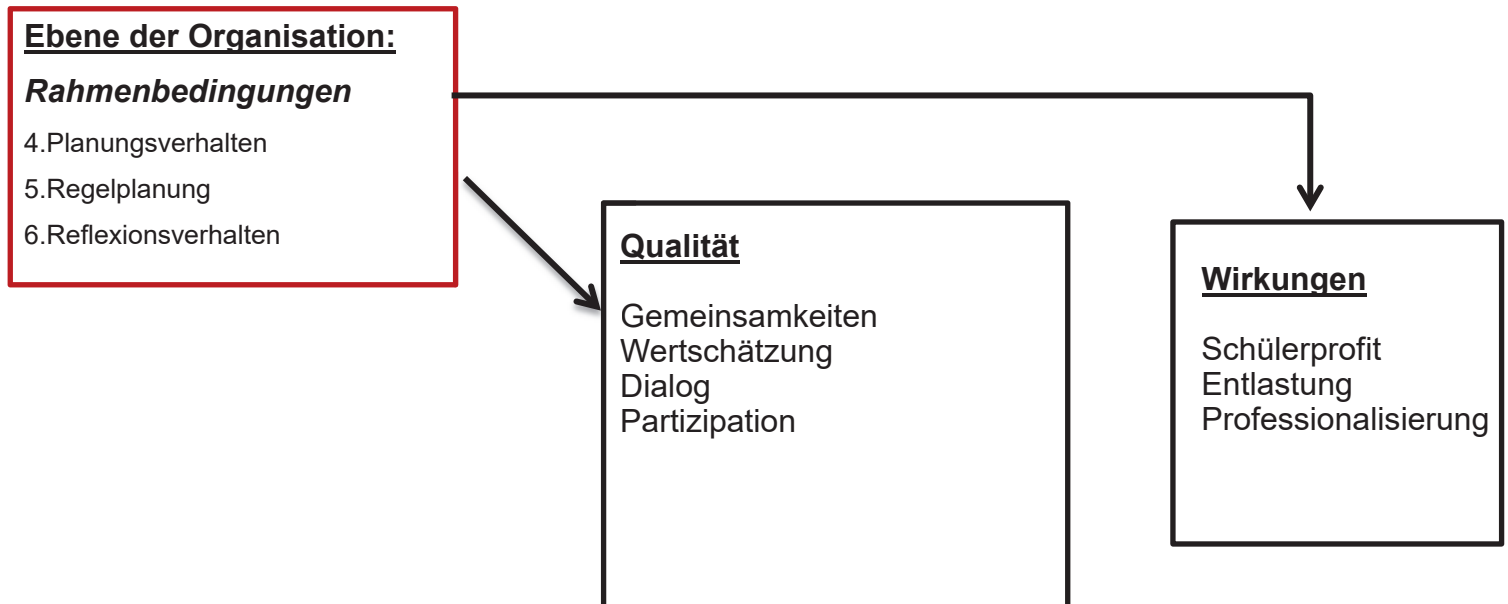
Input**Prozess****Output**

Abbildung 39: B) Aktueller Auswertungsteil des Input-Prozess-Output-Modell von Teamteaching

5.4 Planungsverhalten

Das Planungsverhalten von Lehrpersonen kann verschiedene Wirkungen auf die Lehrperson und den Unterricht haben. So gibt es beispielsweise Hinweise, dass kokonstruktive Planungsprozesse positive Wirkungen auf den Professionalisierungsgrad einer Lehrperson haben (Hildebrandt et al., 2017). Auch könnte das Planungsverhalten die Qualität der Zusammenarbeit beeinflussen, beispielsweise je nachdem, wie einfach Termine für die Planung gefunden werden. Die Multiple Response Frage zielte darauf ab, zunächst deskriptiv beschreiben zu können, wie sich das generelle Planungsverhalten der befragten Lehrpersonen gestaltet. Anschliessend wurden die häufigsten Antwortkombinationen herausgefiltert, um Aussagen darüber treffen zu können, ob und inwiefern ein spezifisches Planungsverhalten und die Qualität sowie die Wirkungen von TT zusammenhängen.

5.4.3 Deskriptive Darstellung

Die folgende Abbildung 40 gibt einen Überblick über die am häufigsten gewählten Kombinationen in Bezug auf das Planungsverhalten. Die Möglichkeit der Mehrfachantworten wurde im Fragebogendesign so gewählt, um die häufigsten Kombinationen mit den abhängigen Variablen in Bezug setzen zu können. Durch diese Form der Auswertung wird die Gesamtzahl an n zwar kleiner, aber es kann eine zusätzliche Information über den Einfluss der häufigsten Planungsverhaltenskombinationen auf die Wirkungen und die Qualität des TT getroffen werden.

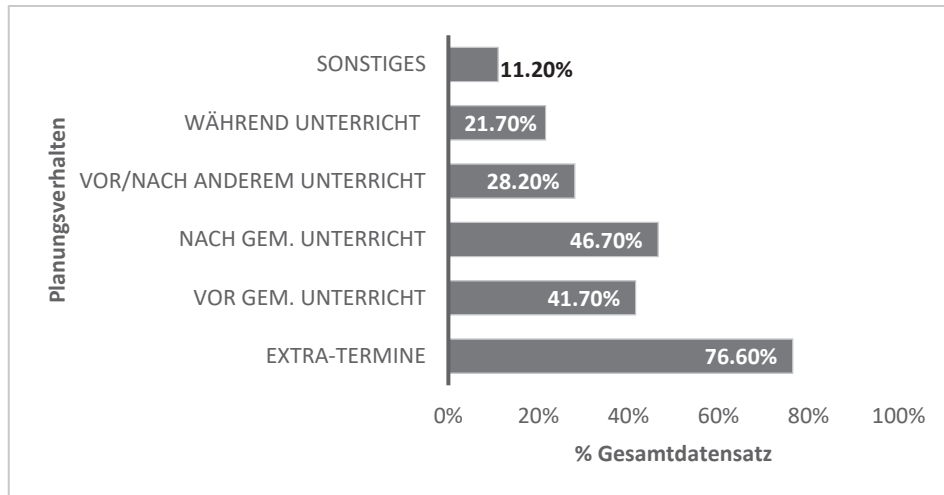


Abbildung 40: Planungsverhalten Multiple Response deskriptiv (n=1131)

In der obigen Abbildung 40 wird deutlich, dass eine grosse Mehrzahl der befragten Lehrpersonen Extra-Termine vereinbart (76.6%). Knapp die Hälfte aller Lehrpersonen (46.7%) plant die folgenden Lektionen nach dem gemeinsam erteilten Unterricht und 41.7% planen vor dem gemeinsamen Unterricht. Etwa ein Drittel der befragten Personen (28.2%) plant die gemeinsamen Lektionen vor oder nach anderem Unterricht und 21.7% plant während des gemeinsamen Unterrichts. 11.2% der befragten Lehrpersonen gaben an, auf sonstige Weise zu planen, möglicherweise gibt es noch ein weiteres Planungsverhalten, welches in dieser Mehrfachantwort nicht ankreuzbar war.

Die häufigsten Kombinationen des Planungsverhaltens (nach dem Gesetz der grossen Zahlen mindestens 5%, siehe Kapitel 3.8 «Datenauswertungsmethode») wurden anschliessend mit den Wirkungen und der Qualität in Beziehung gesetzt. Die folgende Tabelle bietet zunächst einen deskriptiven Überblick über die Kombinationen des Planungsverhaltens.

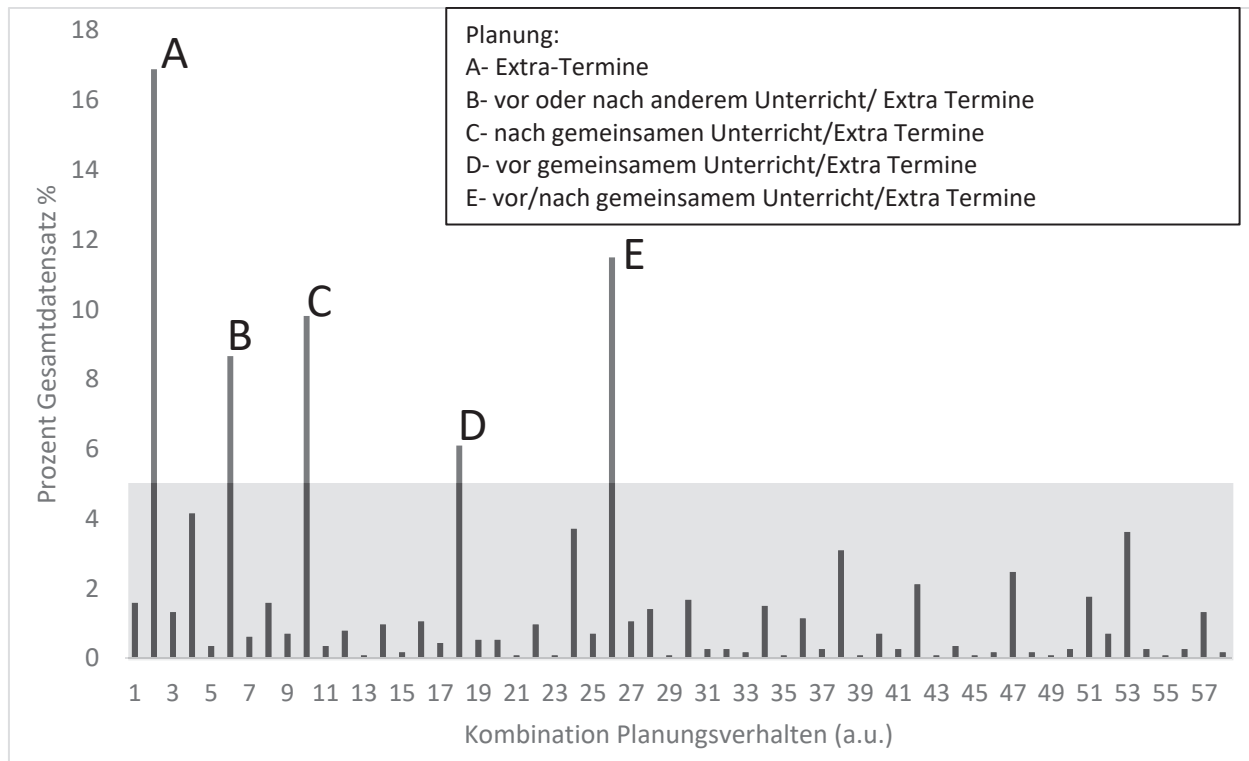


Abbildung 41: Planungsverhalten (n=532)

Abbildung 41 zeigt die Variation der Kombinationen zu der Frage nach dem Planungsverhalten, wobei mehrfache Antworten möglich waren. Es ergaben sich insgesamt 58 Kombinationen aus den insgesamt sechs möglichen Antworten dieser Multiple Response Frage. Durch eine Erstanalyse wurden diejenigen Kombinationen für die weitere Analyse herausgefiltert, die am häufigsten vorkamen und zu mindestens 5% vertreten waren. Die Mehrheit der befragten Personen (16.9%, Balken A) vereinbart nur Extra-Termine zur Planung und Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts. Eine Kombination aus der Vereinbarung von Extra-Terminen und Planungen vor oder nach anderem Unterricht wählen 8.7% der befragten Lehrpersonen (Balken B). 9.8% der Lehrpersonen wählen in ihrem Planungsverhalten eine Kombination aus der Vereinbarung von Extra-Terminen und Planungen nach dem gemeinsamen Unterricht (Balken C). 6.1% der Lehrpersonen vereinbart Extra-Termine und plant zudem nach gemeinsamem Unterricht (Balken D). 11.5% der Lehrpersonen planen, indem sie eine Kombination aus Extra-Terminen vereinbaren und der Planung vor oder nach dem gemeinsamen Unterricht wählen (Balken E). Insgesamt wurden 58 verschiedene Kombinationen in unterschiedlicher Häufigkeit angekreuzt, was darauf hindeutet, dass das

Planungsverhalten der Lehrpersonen, die in der Deutschschweiz im TT arbeiten, divergent ist. Die erwähnten statistisch relevanten Kombinationen, welche mindestens 5% der Gesamtstichprobe ausmachen, werden im Folgenden analysiert.

5.4.4 Wahrgenommene Qualität und Planungsverhalten

Hypothese: Wenn Lehrpersonen wenig aufwändiges Planungsverhalten anwenden, bewerten sie die Qualität von TT positiver.

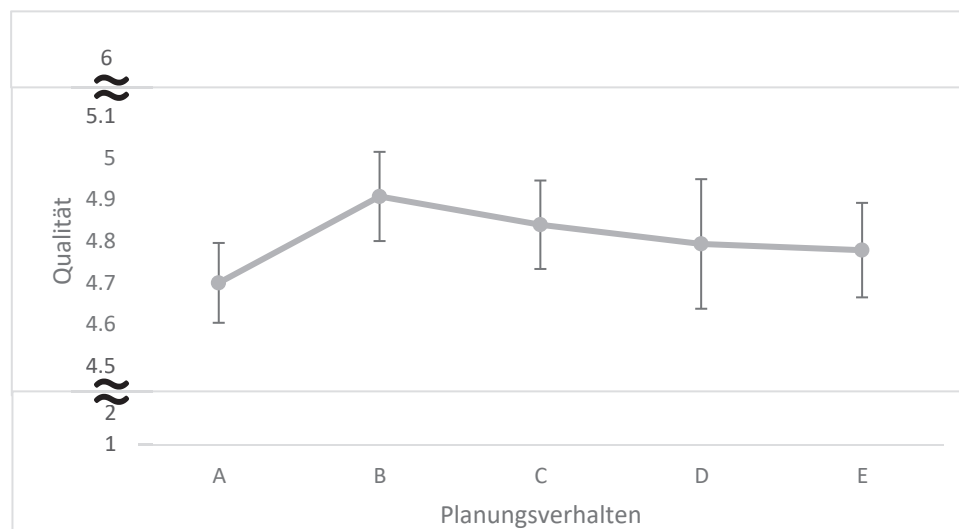


Abbildung 42: Qualität und Planungsverhalten (n=532)

Die gefundenen Gruppenunterschiede sind statistisch nicht signifikant ($F=1.97$; $p=.097$; $\eta^2=.015$).

5.4.5 Wahrgenommene Wirkung und Planungsverhalten

Hypothese: Wenn Lehrpersonen wenig aufwändiges Planungsverhalten anwenden, bewerten sie die Wirkung von TT positiver.

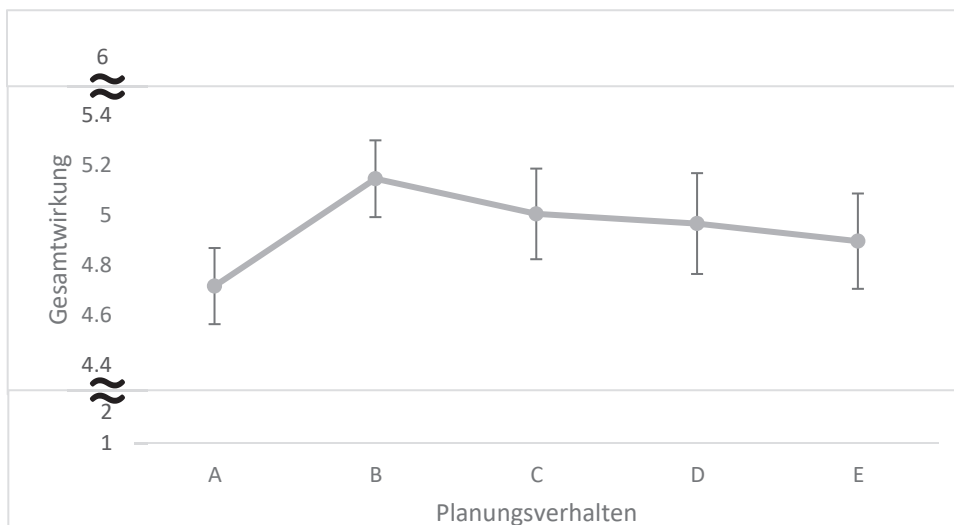


Abbildung 43: Wirkung und Planungsverhalten (n=532)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=3.40$; $p=.009$; $\eta^2=.026$). Die Gesamtwirkung des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, die eine Kombination aus dem Vereinbaren von «Extra-Terminen» und dem «Planen vor oder nach anderem Unterricht» (Planungsverhalten B; $M=5.14$, $SD=.70$) wählen, signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, die nur Extra-Termine vereinbaren (Balken A, $M=4.71$, $SD=.98$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.42$ ($SE=.12$, $p=.021$).

5.4.5.2 Wirkung Schülerprofit

Hypothese: Wenn Lehrpersonen wenig aufwändiges Planungsverhalten anwenden, bewerten sie die Wirkung von TT auf den Schülerprofit positiver.

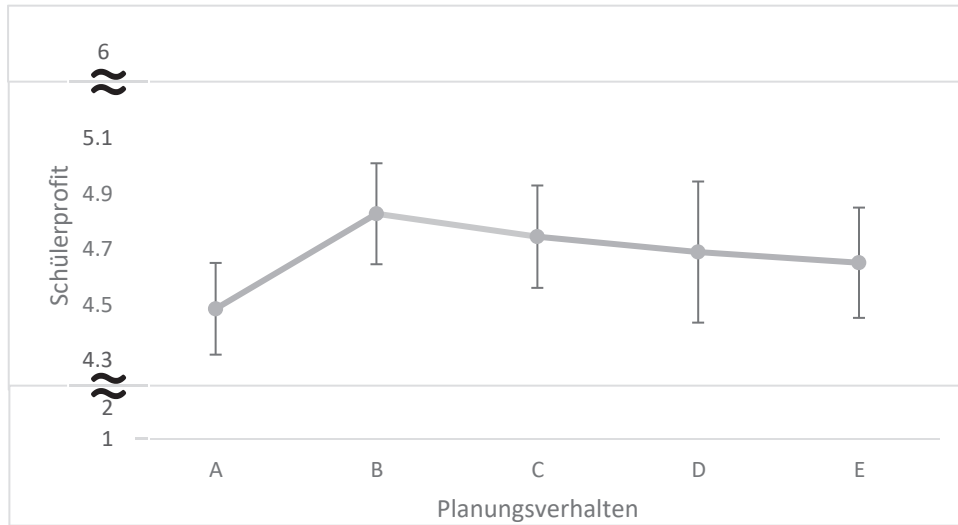


Abbildung 44: Schülerprofit und Planungsverhalten (n=532)

Die Gruppenunterschiede sind nicht signifikant ($F=1.94$; $p=.103$; $\eta^2=.014$).

5.4.5.3 Wirkung Professionalisierung

Hypothese: Wenn Lehrpersonen wenig aufwändiges Planungsverhalten anwenden, bewerten sie die Wirkung von TT auf die Professionalisierung positiver.

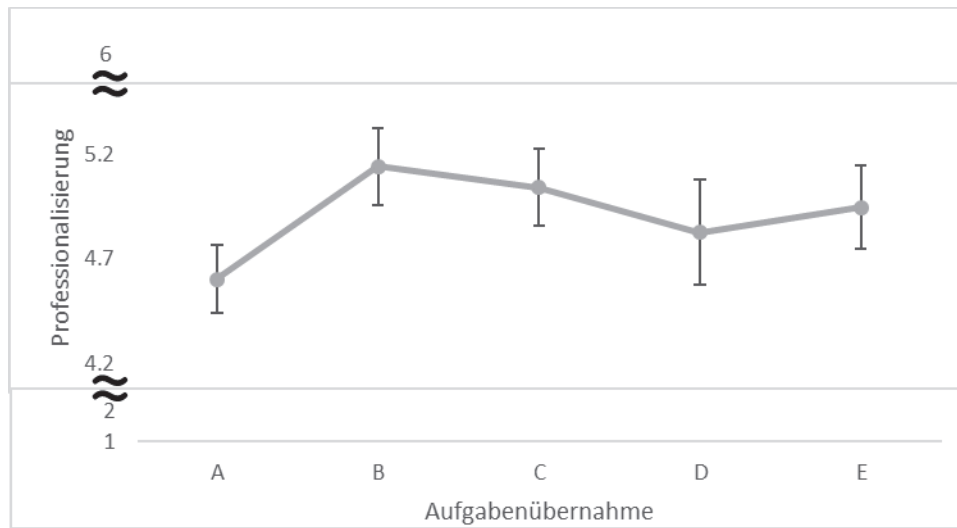


Abbildung 45: Professionalisierung und Planungsverhalten (n=532)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=5.30$; $p=.000$; $\eta^2=.035$). Die Professionalisierungswirkung des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, die eine Kombination aus dem Vereinbaren von «Extra-Terminen» und dem «Planen vor oder nach anderem Unterricht» (Planungsverhalten B; $M=5.14$, $SD=.90$) wählen, signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, die nur Extra-Termine vereinbaren (Balken A, $M=4.60$, $SD=1.14$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.53$ ($SE=.13$, $p=.003$). Zudem schätzen Lehrpersonen, die ein Planungsverhalten zwischen der Vereinbarung von Extra-Terminen und Planungen nach dem gemeinsamen Unterricht wählen (Balken C; $M=5.03$, $SD=.99$) die Wirkung auf die eigene Professionalisierung signifikant besser ein, als die Lehrpersonen, die in ihrem Planungsverhalten nur Extra-Termine vereinbaren (Balken A, $M=4.60$, $SD=1.14$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.42$ ($SE=.12$, $p=.022$).

5.4.5.4 Wirkung Entlastung

Hypothese: Wenn Lehrpersonen wenig aufwändiges Planungsverhalten anwenden, bewerten sie die Wirkung von TT auf die Entlastung positiver.

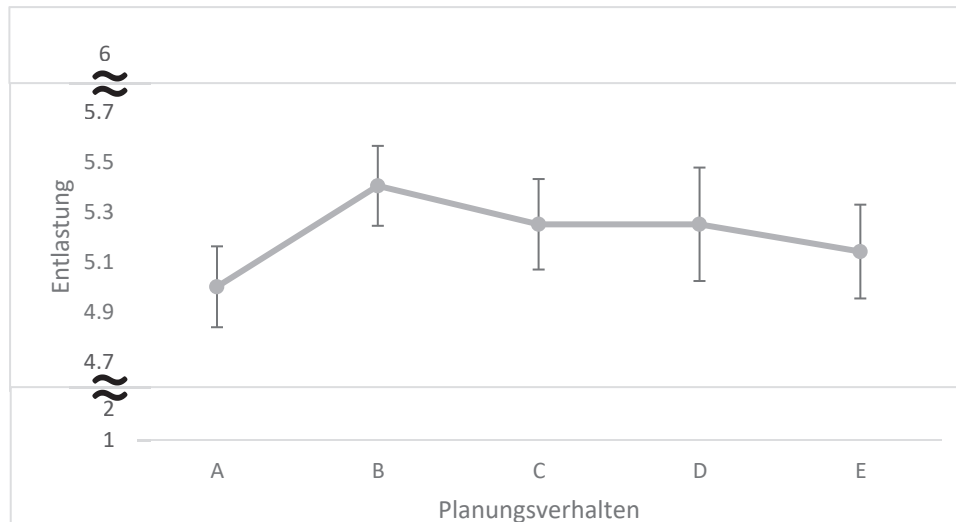


Abbildung 46: Entlastung und Planungsverhalten (n=532)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=2.81$; $p=.025$; $\eta^2=.020$). Die Entlastungswirkung des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, die eine Kombination aus dem Vereinbaren von «Extra-Terminen» und dem «Planen vor oder nach anderem Unterricht» (Planungsverhalten B; $M=5.40$, $SD=.77$) wählen, signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, die nur Extra-Termine vereinbaren (Balken A, $M=5.00$, $SD=1.10$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.42$ ($SE=.12$, $p=.021$).

5.4.6 Zusammenfassung Planungsverhalten

Die Gesamtwirkung des TT, die Professionalisierungswirkung und die Entlastungswirkung wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, die eine Kombination aus dem Vereinbaren von «Extra-Terminen» und dem «Planen vor oder nach anderem Unterricht» wählen, signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, die nur Extra-Termine vereinbaren. Die Wirkung auf die Professionalisierung wurde zudem signifikant besser von den Lehrpersonen

bewertet, die ein Planungsverhalten zwischen der Vereinbarung von Extra-Terminen und Planungen nach dem gemeinsamen Unterricht wählen, als von den Lehrpersonen, die nur Extra-Termine vereinbaren. In Bezug auf die Qualität des TT und die Wirkung auf den Schülerprofit konnten keine statistisch relevanten Mittelwertunterschiede in Bezug auf das Planungsverhalten gefunden werden. In Bezug auf das angenommene Wirkungsmodell und die Fragestellung bedeuten diese Ergebnisse, dass das Planungsverhalten im Zusammenhang mit der Wahrnehmung den Wirkungen Entlastung und Professionalisierung des TT steht, nicht aber mit der Wahrnehmung der Qualität. Die Hypothese, dass die Lehrpersonen die Wirkungen und die Qualität von TT dann besonders positiv bewerten, wenn sie ein möglichst wenig zeitaufwändiges Planungsverhalten wählen, konnte nicht bestätigt werden. Vielmehr scheint eine Kombination von zwei verschiedenen Planungsverhalten (vor oder nach gemeinsamen/anderen Unterricht sowie dem Vereinbaren von Extra-Terminen) einem einseitigen Planungsverhalten, welches nur aus dem Vereinbaren von Extra-Terminen besteht, überlegen zu sein.

5.5 Regelplanung

Ein Teil des Planungsverhalten ist auch die Art und Weise, wie in der Regel geplant wird. Dabei kann beispielsweise entweder unabhängig voneinander geplant werden, von Stunde zu Stunde, ausführliche Einzelstundenplanung, die Planung einer groben Unterrichtseinheit und dann von Stunden zu Stunde oder es gibt auch die Möglichkeit, dass die Klassenlehrperson der DaZ-Lehrperson oder der/dem Heilpädagoge/In spontan mitteilt, was in der heutigen Stunde zu tun ist. Folgende Abbildung 47 gibt zunächst eine Übersicht über die generelle Regelplanung der befragten Lehrpersonen.

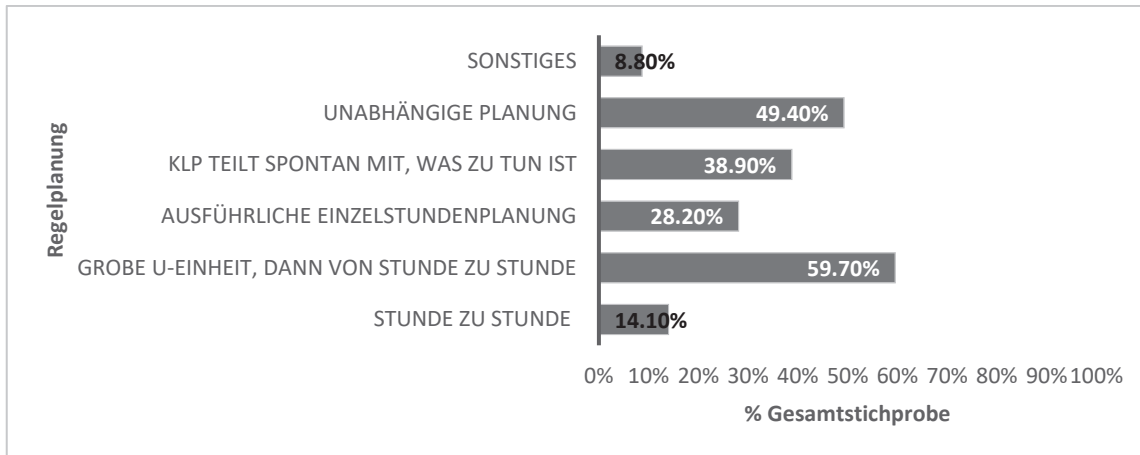


Abbildung 47: Regelplanung Multiple Response deskriptiv (n=1131)

Die meisten TT-Lehrpersonen planen gemeinsam eine grobe Unterrichtseinheit und anschliessend jeweils von Stunde zu Stunde (59,7%). Etwa die Hälfte aller befragten Lehrpersonen plant unabhängig voneinander (49,4%). 38,9% handhaben es so, dass die Klassenlehrperson der anderen Lehrperson spontan mitteilt, was diese tun soll. 28,2% der Lehrpersonen gehen so vor, dass sie eine ausführliche Planung einer Unterrichtseinheit mit Einzelstundenplanung machen, so dass nur noch kurze Absprachen zwischendurch erforderlich sind. 14,1% planen jeweils von Stunde zu Stunde und 8,8% gaben an, dass sie auf sonstige Weise in der Regel planen.

5.5.3 Deskriptive Darstellung

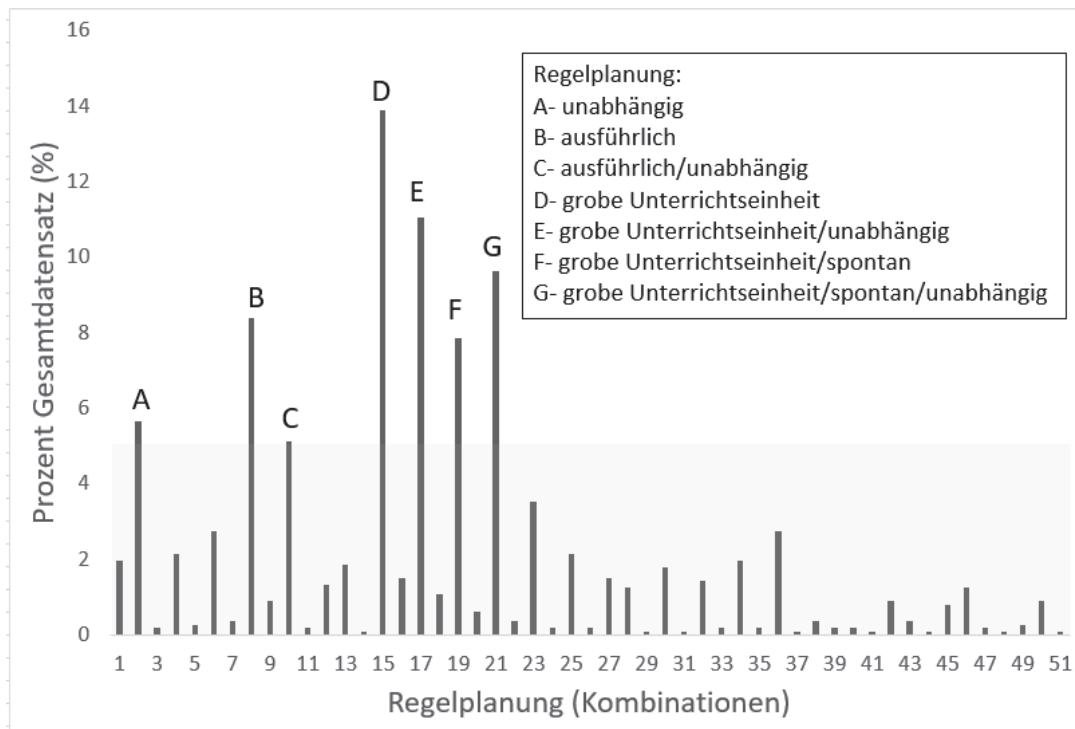


Abbildung 48: Regelplanung (n=697)

Wie in Abbildung 48 ersichtlich ist, ergibt sich bei der Regelplanung der befragten Lehrpersonen ein buntes Bild. Da bei der Frage nach dem Regelplanungsverhalten "In der Regel planen wir so..." Mehrfachantworten möglich waren, ergeben sich insgesamt 51 verschiedene Kombinationen wie die Lehrpersonen der Deutschschweiz in der Regel ihren Unterricht planen. Sieben Kombinationen lagen dabei über dem geforderten Wert von mindestens 5% der Gesamtstichprobe und diese wurden in die weiteren Analysen aufgenommen. Knapp 5.7% der Befragten plant ausschliesslich unabhängig voneinander (Balken A). Etwas mehr als 8.4% der Lehrpersonen macht es so, dass gemeinsam eine ausführliche Unterrichtseinheit mit Einzelstundenplanung erfolgt, sodass zwischendurch nur noch kurze Absprachen erforderlich sind (Balken B). Und schliesslich haben 5.1% der befragten Lehrpersonen eine Kombination aus dem Regelplanungsverhalten der ausführlichen Planung einer Unterrichtseinheit mit Einzelstundenplanung, so dass nur noch kurze Absprachen zwischendurch erforderlich sind sowie dem unabhängigen Planen der eigenen Anteile gewählt (Balken C). Das häufigste Regelplanungsverhalten der Lehrpersonen gemeinsam mit ihrem/ihrer TT-Partner/in ist die grobe Planung einer Unterrichtseinheit mit anschliessenden Feinplanungen von Stunde zu Stunde. Dieses

Planungsverhalten macht 13.9% der Gesamtstichprobe aus (siehe Balken D). 11.1% aller befragten Lehrpersonen kombinieren die grobe Planung einer Unterrichtseinheit mit anschliessenden Feinplanungen von Stunde zu Stunde mit der Option, das beide Lehrpersonen ihre Teile unabhängig voneinander planen (Balken E). Knapp 7.9% der befragten Personen hat sich in ihrem Regelplanungsverhalten für eine Kombination aus der groben Planung einer Unterrichtseinheit mit ausführlicher Planung von Stunde zu Stunde sowie der Option entschieden, dass die Klassenlehrperson der/dem Kollegen spontan mitteilt, was zu tun ist (Balken F). Knapp 9.6% der befragten Lehrpersonen kombiniert in der Regel drei verschiedene Regelplanungsverhalten (Balken G): sie planen die grobe Unterrichtseinheit mit anschliessender Feinplanung von Stunde zu Stunde, planen ihre Teile unabhängig voneinander und auch die Option, dass die Klassenlehrperson der/dem Kollegen/In spontan mitteilt, was diese machen soll.

5.5.4 Wahrgenommene Qualität und Regelplanung

Hypothese: Wenn Lehrpersonen in der Regel intensiv gemeinsam planen, bewerten sie die Qualität von TT positiver.

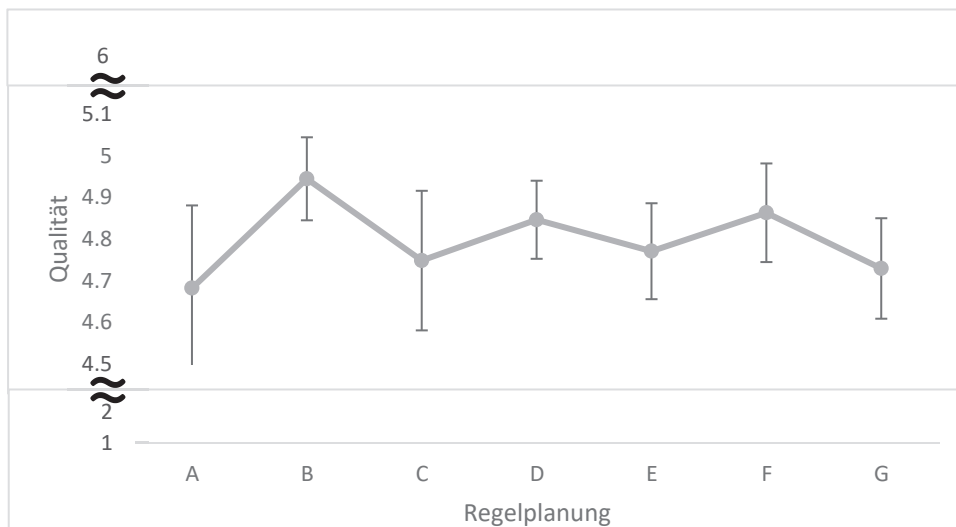


Abbildung 49: Qualität und Regelplanung (n=697)

Die Gruppenunterschiede sind nicht signifikant ($F=1.79$; $p=.097$; $\eta^2=.017$).

5.5.5 Wahrgenommene Wirkung und Regelplanung

Hypothese: Wenn Lehrpersonen in der Regel intensiv gemeinsam planen, bewerten sie die Wirkung von TT positiver.

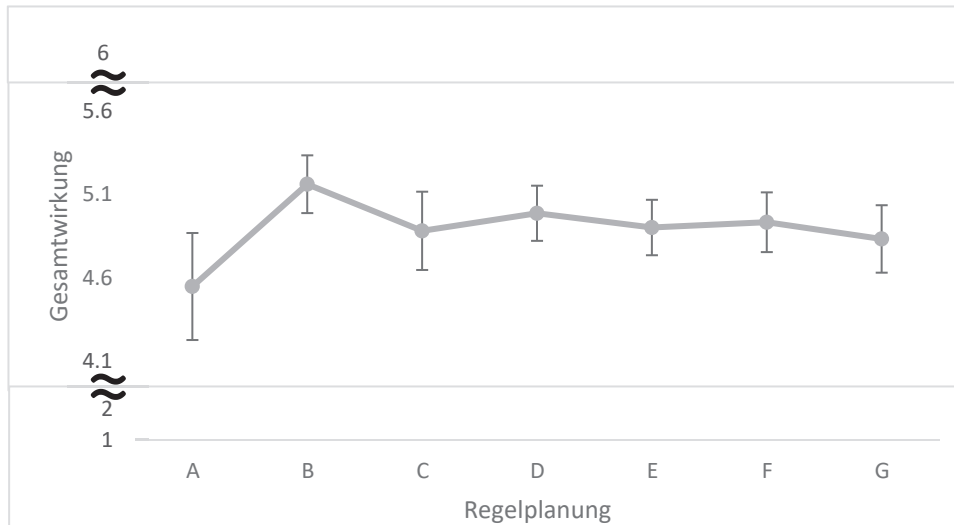


Abbildung 50: Wirkung und Regelplanung (n=697)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=2.46$; $p=.023$; $\eta^2=.025$). Die Gesamtwirkung des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, die in der Regel nur unabhängig voneinander planen (Regelplanung A; $M=4.54$, $SD=1.11$), signifikant schlechter eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, die gemeinsam eine ausführliche Unterrichtseinheit mit Einzelstundenplanung machen, sodass zwischendurch nur noch kurze Absprachen erforderlich sind (Regelplanung B, $M=5.16$, $SD=.78$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.61$ ($SE=.16$, $p=.044$).

5.5.5.2 Wirkung Schülerprofit

Hypothese: Wenn Lehrpersonen in der Regel intensiv gemeinsam planen, bewerten sie die Wirkung von TT auf den Schülerprofit positiver.

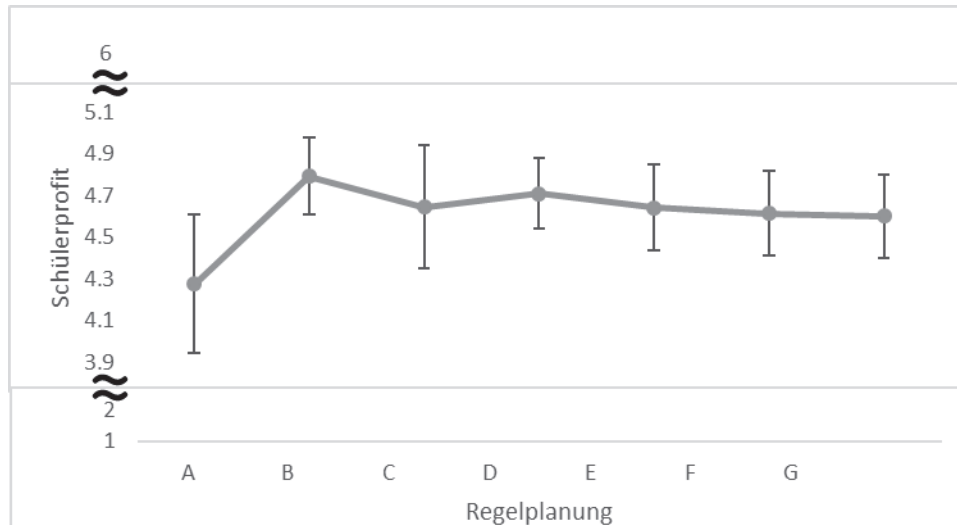


Abbildung 51: Schülerprofit und Regelplanung (n=697)

Die Gruppenunterschiede sind nicht signifikant ($F=1.35$; $p=.229$; $\eta^2=.013$).

5.5.5.3 Wirkung Professionalisierung

Hypothese: Wenn Lehrpersonen in der Regel intensiv gemeinsam planen, bewerten sie die Wirkung von TT auf die Professionalisierung positiver.

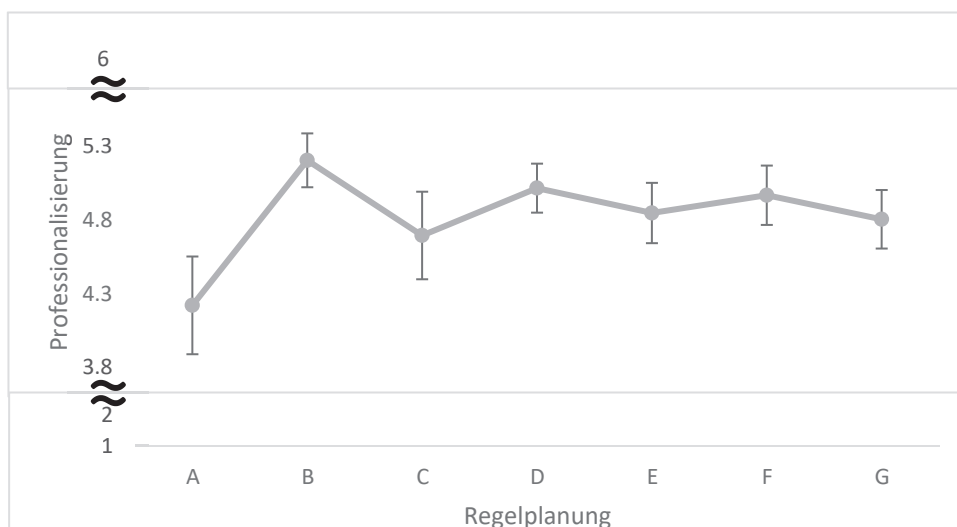


Abbildung 52: Professionalisierung und Regelplanung (n=697)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=5.88$; $p=.000$; $\eta^2=.050$). Die Professionalisierungswirkung des TT wird von der Gruppe der Lehrpersonen, die in der Regel nur unabhängig voneinander planen (Regelplanung A; $M=4.22$, $SD=1.26$), signifikant schlechter eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, die gemeinsam eine ausführliche Unterrichtseinheit mit Einzelstundenplanung machen, sodass zwischendurch nur noch kurze Absprachen erforderlich sind (Regelplanung B, $M=5.20$, $SD=.89$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.98$ ($SE=.18$, $p=.000$). Auch bewerten Lehrpersonen, die regelmässig eine grobe Planung einer Unterrichtseinheit mit anschliessenden Feinplanungen von Stunde zu Stunde (Regelplanung D; $M=5.01$, $SD=1.05$) wählen die Wirkung auf ihre Professionalisierung signifikant besser als Lehrpersonen, die in der Regel nur unabhängig voneinander planen (Regelplanung A; $M=4.22$, $SD=1.26$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.79$ ($SE=.16$, $p=.001$). Lehrpersonen, die eine Kombination der Planung einer groben Unterrichtseinheit mit anschliessenden Feinplanungen von Stunde zu Stunde sowie dem unabhängig voneinander planen wählen (Regelplanung D; $M=4.84$, $SD=1.16$) bewerten die Wirkung auf die Professionalisierung signifikant besser als die Lehrpersonen, die in der Regel unabhängig (Regelplanung A; $M=4.22$, $SD=1.26$) voneinander planen mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.62$ ($SE=.17$, $p=.041$). Lehrpersonen, die eine Kombination wählen zwischen der der groben Planung einer Unterrichtseinheit mit ausführlicher Planung von Stunde zu Stunde sowie der Option, dass die Klassenlehrperson der/dem Kollegen spontan mitteilt, was zu tun ist (Regelplanung F; $M=4.96$, $SD=.95$) bewerten die Wirkung auf die Professionalisierung signifikant besser als Lehrpersonen, die in der Regel unabhängig voneinander planen (Regelplanung A; $M=4.22$, $SD=1.22$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.74$ ($SE=.18$, $p=.012$).

5.5.5.4 Wirkung Entlastung

Hypothese: Wenn Lehrpersonen in der Regel intensiv gemeinsam planen, bewerten sie die Wirkung von TT auf die Entlastung positiver.

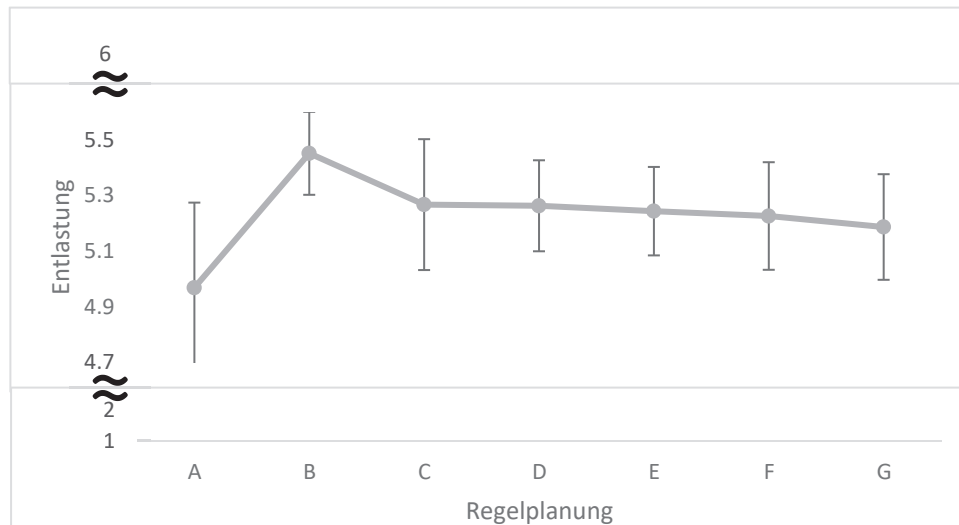


Abbildung 53: Entlastung und Regelplanung (n=697)

Die Gruppenunterschiede sind nicht signifikant ($F=1.58$; $p=.151$; $\eta^2=.014$).

5.5.6 Zusammenfassung Regelplanung

In Bezug auf die Qualität des TT sowie die Wirkung auf den Schülerprofit und die Entlastung konnten bei der Regelplanung keine signifikanten Mittelwertunterschiede gefunden werden. Die Gesamtwirkung und die Professionalisierungswirkung des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, die in der Regel nur unabhängig voneinander planen signifikant schlechter eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, die gemeinsam eine ausführliche Unterrichtseinheit mit Einzelstundenplanung machen, sodass zwischendurch nur noch kurze Absprachen erforderlich sind. Drei weitere Regelplanungen werden in Bezug auf die Professionalisierungswirkung signifikant besser wahrgenommen als wenn in der Regel unabhängig voneinander geplant wird: (1) die regelmässig grobe Planung einer Unterrichtseinheit mit anschliessenden Feinplanungen von Stunde zu Stunde, (2) eine Kombination aus der Planung einer groben Unterrichtseinheit mit anschliessenden Feinplanungen von Stunde zu Stunde sowie dem unabhängig voneinander planen und (3) eine Kombination zwischen der groben Planung einer Unterrichtseinheit mit ausführlicher Planung von Stunde zu Stunde sowie der Option,

dass die Klassenlehrperson der/dem Kollegen spontan mitteilt, was zu tun ist. In Bezug auf das angenommene Wirkungsmodell und die Fragestellung bedeuten diese Ergebnisse, dass die Art und Weise, wie in der Regel geplant wird, im Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Gesamtwirkung und der Professionalisierung des TT steht, nicht aber mit der Wahrnehmung der Qualität, dem Schülerprofit und der Entlastung. Für die Professionalisierung und die Gesamtwirkung konnte die Hypothese bestätigt werden, dass eine intensivere Form der Regelplanung der unabhängigen Planung voneinander überlegen ist.

5.6 Reflexionsverhalten

Wie häufig und worüber die Lehrpersonen reflektieren steht möglicherweise im Zusammenhang mit der wahrgenommenen Qualität und den Wirkungen von TT. Folgende Abbildung 54 gibt zunächst einen Überblick über die relativen Häufigkeiten der Reflexionsthemen der befragten Lehrpersonen.

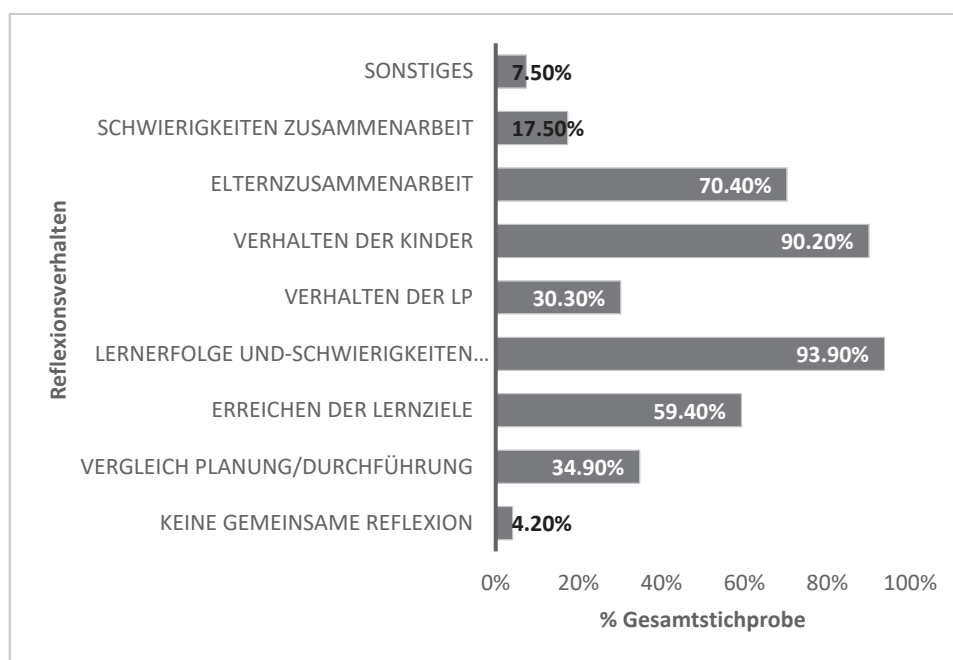


Abbildung 54: Reflexionsverhalten Multiple Response deskriptiv (n=1131)

Die Frage mit der Möglichkeit zu Mehrfachantworten zeigt auf, dass die befragten Lehrpersonen, die in der Schweiz im TT arbeiten über verschiedene Fragestellungen reflektieren. 93.9% der Lehrpersonen reflektiert über Lernerfolge und

Lernschwierigkeiten der Kinder, 90.2% über das Verhalten der Kinder. 70.40% der befragten Lehrpersonen reflektiert über die Elternzusammenarbeit und 59.4% über das Erreichen der Lernziele. 34.9% der Lehrpersonen vergleichen, ob die Planung und die Durchführung des Unterrichts gepasst haben und 30.3% reflektieren das eigene Verhalten. 17.5% der Personen reflektieren über Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit, 7.5% reflektieren sonstige Themen und 4.2% führen keine gemeinsame Reflexion durch.

Reflexionsverhalten:

- A- Lernerfolge und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder
- B- Lernerfolge und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/Zusammenarbeit Eltern
- C- Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/Zusammenarbeit Eltern
- D- Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/ Verhalten Lehrperson/Zusammenarbeit Eltern
- E- Planung und Durchführung/Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/Zusammenarbeit Eltern
- F- Planung und Durchführung/Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/Verhalten Lehrperson/Zusammenarbeit Eltern/Schwierigkeiten Zusammenarbeit TT

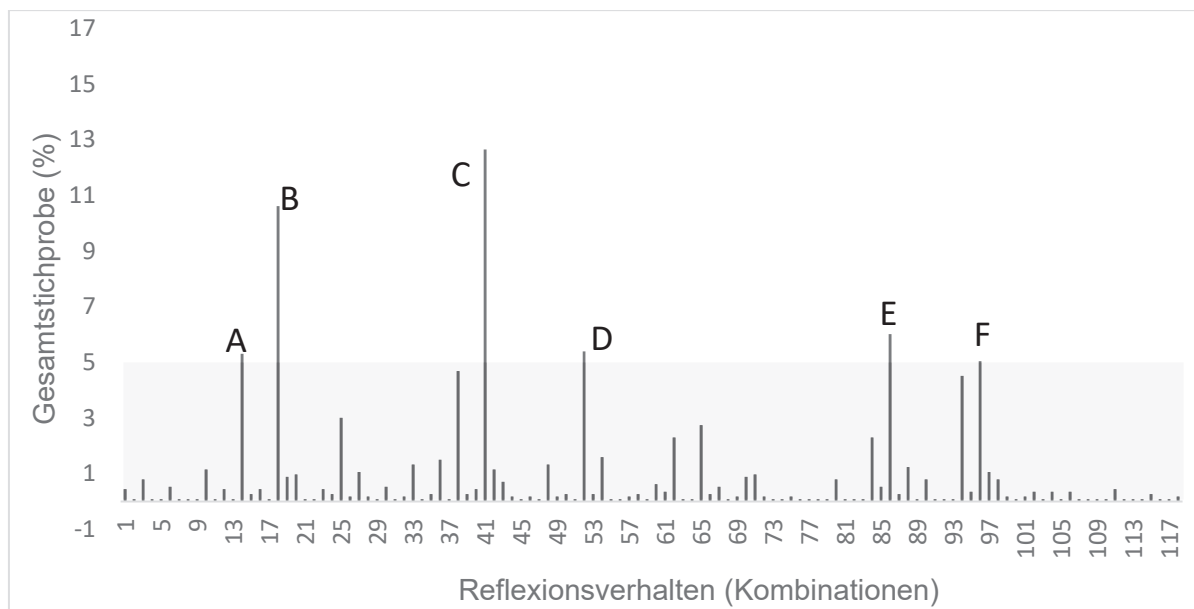


Abbildung 55: Reflexionsverhalten (n=509)

In Abbildung 55, der deskriptiven Darstellung des Reflexionsverhaltens wird deutlich, dass diese Frage mit neun verschiedenen Mehrfachantwortmöglichkeiten zu insgesamt 117 verschiedenen Antwortkombinationen geführt hat. Die sechs häufigsten Kombinationen, welche eine Stichprobengrösse von 5% oder mehr der

Gesamtstichprobe erreicht haben, wurden in die Analyse mit aufgenommen. 5.3% der Personen reflektieren 1. über Lernerfolge und Lernschwierigkeiten der Kinder und 2. über das Verhalten der Kinder (Balken A). 10.6% der befragten Personen reflektieren 1. über Lernerfolge und Lernschwierigkeiten einzelner Kinder, 2. über das Verhalten der Kinder und 3. über die Zusammenarbeit mit den Eltern (Balken B). 12.6% der befragten Lehrpersonen kombinieren in ihren Reflexionsgesprächen die Themen 1. Erreichen der Lernziele, 2. Lernerfolge und Lernschwierigkeiten einzelner Kinder, 3. Verhalten der Kinder und 4. die Zusammenarbeit mit den Eltern (Balken C). 5.4% der Personen reflektiert 1. über das Erreichen der Lernziele, 2. Lernerfolg und Lernschwierigkeiten der Kinder 3. Verhalten der Kinder, 4. das Verhalten der Lehrpersonen und 5. über die Zusammenarbeit mit den Eltern (Balken D). 6.0% der Lehrpersonen kombinieren in ihren Reflexionsgesprächen 1. einen Vergleich der Planung und Durchführung, 2. das Erreichen der Lernziele 3. die Lernerfolge/Lernschwierigkeiten einzelner Kinder, 4. das Verhalten der Kinder 5. die Zusammenarbeit mit den Eltern (Balken E). 5% der Lehrpersonen reflektiert über 1. einen Vergleich der Planung und Durchführung, 2. das Erreichen der Lernziele, 3. Lernerfolge und Lernschwierigkeiten der Kinder, 4. Verhalten der Kinder, 5. das Verhalten der Lehrpersonen, 6. die Zusammenarbeit mit den Eltern und 6. Schwierigkeiten der TT-Zusammenarbeit (Balken F). Aus Gründen der Leserfreundlichkeit werden die Gruppen in den folgenden Analysen mit A-F betitelt.

5.6.3 Wahrgenommene Qualität und Reflexionsverhalten

Hypothese: Über je mehr Themen die Lehrpersonen regelmässig reflektieren, desto besser bewerten sie die Qualität von TT.

Reflexionsverhalten:

A- Lernerfolge und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder

B- Lernerfolge und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/Zusammenarbeit Eltern

C- Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/Zusammenarbeit Eltern

D- Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/ Verhalten

Lehrperson/Zusammenarbeit Eltern

E- Planung und Durchführung/Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten

Kinder/Zusammenarbeit Eltern

F- Planung und Durchführung/Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten

Kinder/Verhalten Lehrperson/Zusammenarbeit Eltern/Schwierigkeiten Zusammenarbeit TT

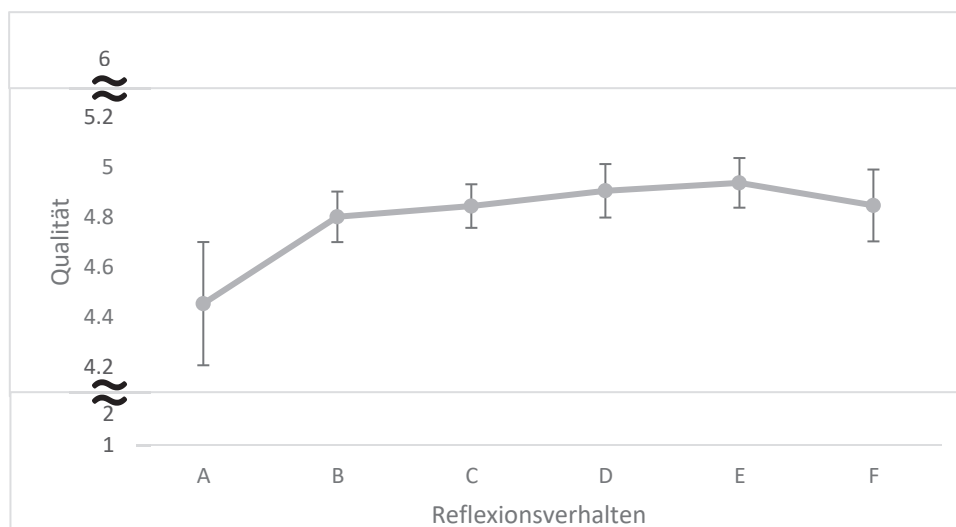


Abbildung 56: Qualität und Reflexionsverhalten (n=509)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=5.22$; $p=.000$; $\eta^2=.056$). Die Qualität des TT wird von Gruppe A ($M=4.45$, $SD=.83$), signifikant schlechter eingeschätzt als von Gruppe B ($M=4.80$, $SD=.51$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.34$ ($SE=.09$, $p=.024$). Auch schätzt Gruppe A ($M=4.45$, $SD=.83$), die Qualität des TT signifikant schlechter ein als Gruppe C ($M=4.84$, $SD=.50$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.39$ ($SE=.09$, $p=.004$). Gruppe D ($M=4.90$, $SD=.39$) schätzt die Qualität des TT signifikant besser ein als Gruppe A ($M=4.45$, $SD=.83$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.45$ ($SE=.10$, $p=.004$). Auch Gruppe E ($M=4.93$, $SD=.40$) schätzt die Qualität des TT signifikant besser ein als Gruppe A ($M=4.45$, $SD=.83$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.48$ ($SE=.10$, $p=.001$). Ebenso Gruppe F ($M=4.84$,

$SD=.54$) schätzt die Qualität des TT signifikant besser ein als Gruppe A ($M=4.45$, $SD=.83$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.39$ ($SE=.10$, $p=.021$).

5.6.4 Wahrgenommene Gesamtwirkung und Reflexionsverhalten

Hypothese: Über je mehr Themen die Lehrpersonen regelmässig reflektieren, desto besser bewerten sie die Gesamtwirkung von TT.

Reflexionsverhalten:

A- Lernerfolge und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder

B- Lernerfolge und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/Zusammenarbeit Eltern

C- Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/Zusammenarbeit Eltern

D- Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/ Verhalten

Lehrperson/Zusammenarbeit Eltern

E- Planung und Durchführung/Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten

Kinder/Zusammenarbeit Eltern

F- Planung und Durchführung/Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten

Kinder/Verhalten Lehrperson/Zusammenarbeit Eltern/Schwierigkeiten Zusammenarbeit TT

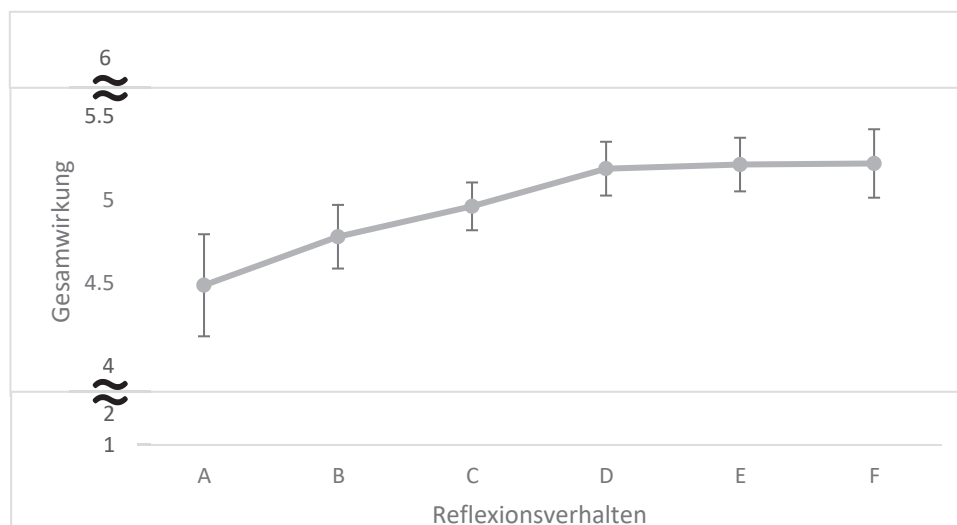


Abbildung 57: Wirkung und Reflexionsverhalten (n=509)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=6.83$; $p=.000$; $\eta^2=.077$). Die Gesamtwirkung des TT wird von Gruppe A ($M=4.48$, $SD=1.02$), signifikant schlechter eingeschätzt als von Gruppe D ($M=5.18$, $SD=.58$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.69$ ($SE=.16$, $p=.004$). Gruppe E ($M=5.21$, $SD=.63$) schätzt die Gesamtwirkung des TT signifikant besser ein als Gruppe A ($M=4.48$, $SD=1.02$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.72$ ($SE=.16$, $p=.002$). Ebenso Gruppe F ($M=5.21$, $SD=.75$) schätzt die Gesamtwirkung des TT signifikant besser ein als

Gruppe A ($M=4.48$, $SD=1.02$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.73$ ($SE=.16$, $p=.002$).

5.6.5.2 Wirkung Schülerprofit

Hypothese: Über je mehr Themen die Lehrpersonen regelmässig reflektieren, desto besser bewerten sie die Wirkung von TT auf den Schülerprofit.

Reflexionsverhalten:

- A- Lernerfolge und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder
- B- Lernerfolge und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/Zusammenarbeit Eltern
- C- Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/Zusammenarbeit Eltern
- D- Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/ Verhalten Lehrperson/Zusammenarbeit Eltern
- E- Planung und Durchführung/Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/Zusammenarbeit Eltern
- F- Planung und Durchführung/Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/Verhalten Lehrperson/Zusammenarbeit Eltern/Schwierigkeiten Zusammenarbeit TT

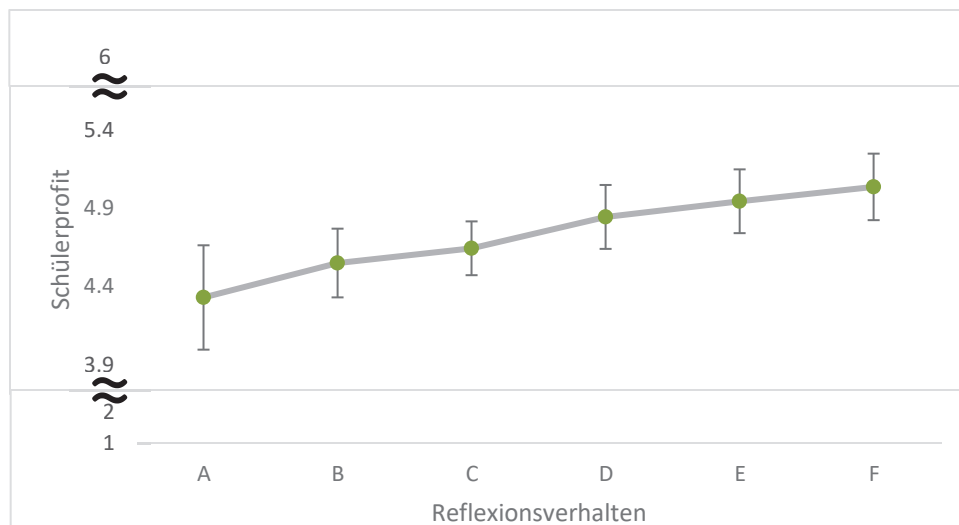


Abbildung 58: Schülerprofit und Reflexionsverhalten ($n=509$)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=3.99$; $p=.001$; $\eta^2=.044$). Gruppe F ($M=5.03$, $SD=.89$) schätzt die Wirkung des TT auf den Schülerprofit signifikant besser ein als Gruppe A ($M=4.33$, $SD=1.22$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.70$ ($SE=.19$, $p=.028$).

5.6.5.3 Wirkung Professionalisierung

Hypothese: Über je mehr Themen die Lehrpersonen regelmässig reflektieren, desto besser bewerten sie die Wirkung von TT auf die Professionalisierung.

Reflexionsverhalten:

A- Lernerfolge und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder

B- Lernerfolge und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/Zusammenarbeit Eltern

C- Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/Zusammenarbeit Eltern

D- Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/ Verhalten

Lehrperson/Zusammenarbeit Eltern

E- Planung und Durchführung/Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten

Kinder/Zusammenarbeit Eltern

F- Planung und Durchführung/Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten

Kinder/Verhalten Lehrperson/Zusammenarbeit Eltern/Schwierigkeiten Zusammenarbeit TT

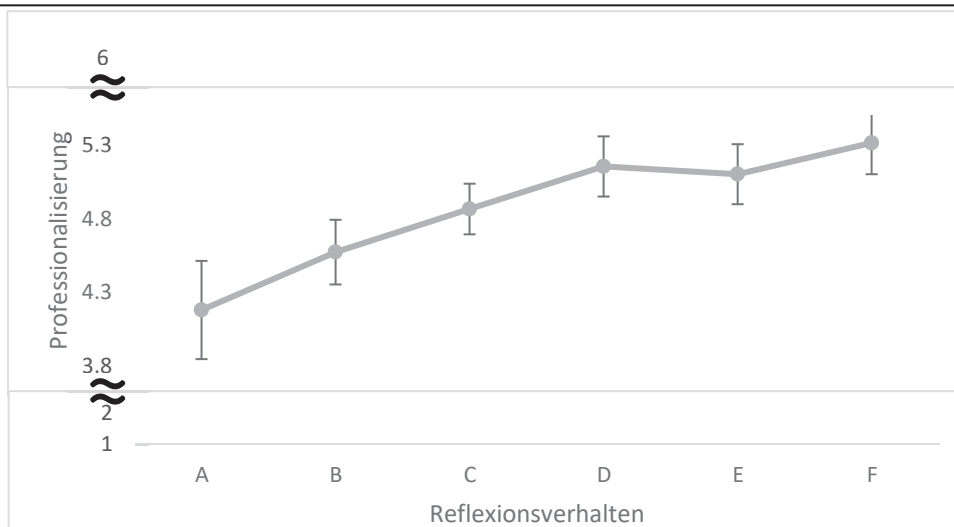


Abbildung 59: Professionalisierung und Reflexionsverhalten (n=509)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=10.22$; $p=.000$; $\eta^2=.095$). Die Wirkung des TT auf die Professionalisierung wird von Gruppe A ($M=4.17$, $SD=1.22$) signifikant schlechter eingeschätzt als von Gruppe C ($M=4.86$, $SD=1.04$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.68$ ($SE=.16$, $p=.005$). Die Wirkung des TT auf die Professionalisierung wird von Gruppe A ($M=4.17$, $SD=1.22$), signifikant schlechter eingeschätzt als von Gruppe D ($M=5.15$, $SD=.80$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.97$ ($SE=.19$, $p=.000$). Gruppe E ($M=5.10$, $SD=.85$) schätzt die Wirkung des TT auf die Professionalisierung signifikant besser ein als Gruppe A ($M=4.17$, $SD=1.22$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.92$ ($SE=.19$, $p=.000$). Ebenso Gruppe F ($M=5.31$, $SD=.81$) schätzt die Professionalisierungswirkung des TT

signifikant besser ein als Gruppe A ($M=4.17$, $SD=1.22$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.13 ($SE=.19$, $p=.000$).

5.6.5.4 Wirkung Entlastung

Hypothese: Über je mehr Themen die Lehrpersonen regelmässig reflektieren, desto besser bewerten sie die Wirkung von TT auf die Entlastung.

Reflexionsverhalten:

A- Lernerfolge und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder

B- Lernerfolge und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/Zusammenarbeit Eltern

C- Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/Zusammenarbeit Eltern

D- Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/ Verhalten

Lehrperson/Zusammenarbeit Eltern

E- Planung und Durchführung/Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/Zusammenarbeit Eltern

F- Planung und Durchführung/Erreichen Lernziele/Lernerfolg und Lernschwierigkeiten Kinder/Verhalten Kinder/Verhalten Lehrperson/Zusammenarbeit Eltern/Schwierigkeiten Zusammenarbeit TT

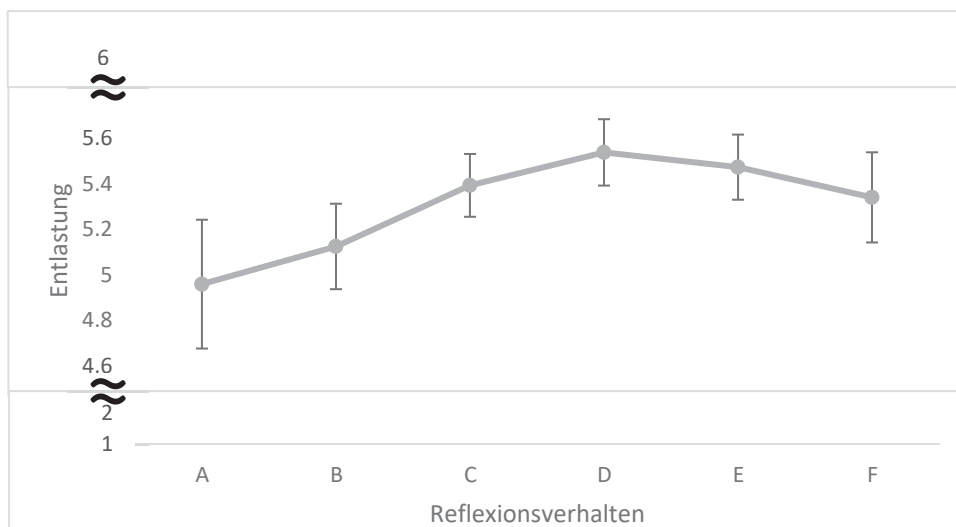


Abbildung 60: Entlastung und Reflexionsverhalten (n=509)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=4.54$; $p=.000$; $\eta^2=.046$). Die Wirkung des TT auf die Entlastung wird von Gruppe A ($M=4.95$, $SD=1.01$), signifikant schlechter eingeschätzt als von Gruppe D ($M=5.53$, $SD=.56$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.57$ ($SE=.16$, $p=.026$).

5.6.3 Zusammenfassung Reflexionsverhalten

Die Gruppe von Lehrpersonen, welche Lernerfolge und Lernschwierigkeiten der Kinder sowie das Verhalten der Kinder reflektiert nimmt die Qualität des TT signifikant schlechter wahr als die Gruppe der Lehrpersonen, welche Lernerfolge und Lernschwierigkeiten Kinder sowie das Verhalten Kinder sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern reflektiert. Auch nimmt die Gruppe der Lehrpersonen, welche nur Lernerfolge und Lernschwierigkeiten der Kinder sowie das Verhalten der Kinder reflektiert die Qualität des TT und die Wirkung auf die Professionalisierung signifikant schlechter wahr als die Gruppe der Lehrpersonen, welche das Erreichen der Lernziele sowie den Lernerfolg und die Lernschwierigkeiten der Kinder sowie das Verhalten der Kinder sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern reflektieren. Die Gruppe der Lehrpersonen, welche das Erreichen der Lernziele sowie den Lernerfolg und die Lernschwierigkeiten der Kinder sowie das Verhalten der Kinder sowie das Verhalten der Lehrperson sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern reflektiert, nimmt die Qualität des TT, die Gesamtwirkung, die Wirkung auf die Professionalisierung sowie die Wirkung auf die Entlastung signifikant besser wahr als die Gruppe der Lehrpersonen, welche nur Lernerfolge und Lernschwierigkeiten der Kinder reflektiert. Gruppe E, welche die Planung und Durchführung des Unterrichts sowie das Erreichen der Lernziele sowie den Lernerfolg und die Lernschwierigkeiten der Kinder sowie das Verhalten der Kinder sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern reflektiert, nimmt die Qualität des TT, die Gesamtwirkung und die Wirkung auf die Professionalisierung signifikant besser wahr als die Gruppe der Lehrpersonen, welche Lernerfolge und Lernschwierigkeiten Kinder sowie das Verhalten der Kinder reflektiert. Die Gruppe der Lehrpersonen, welche Planung und Durchführung des Unterrichts sowie das Erreichen der Lernziele, den Lernerfolg und die Lernschwierigkeiten der Kinder sowie das Verhalten der Kinder sowie das Verhalten der Lehrperson sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit im TT reflektieren, bewerten die Qualität des TT, die Gesamtwirkung, die Wirkung auf den Schülerprofit und die Professionalisierungswirkung signifikant besser, als die Gruppe von Lehrpersonen, welche Lernerfolge und Lernschwierigkeiten Kinder sowie das Verhalten Kinder der Kinder reflektiert. In Bezug auf das angenommene Wirkungsmodell und die Fragestellung bedeuten diese Ergebnisse, dass die Anzahl

der Reflexionsthemen im Zusammenhang steht mit der wahrgenommenen Qualität und den Wirkungen von TT.

Die folgenden Ergebnisse betreffen die drei Inputebenen der Rahmenbedingungen «Zeitgefäss», «Zustandekommen des Teams» und «Bildung des Teams» des gesamten Wirkungsmodells (siehe Kapitel 3.2 «Fragestellungen und Hypothesen»):

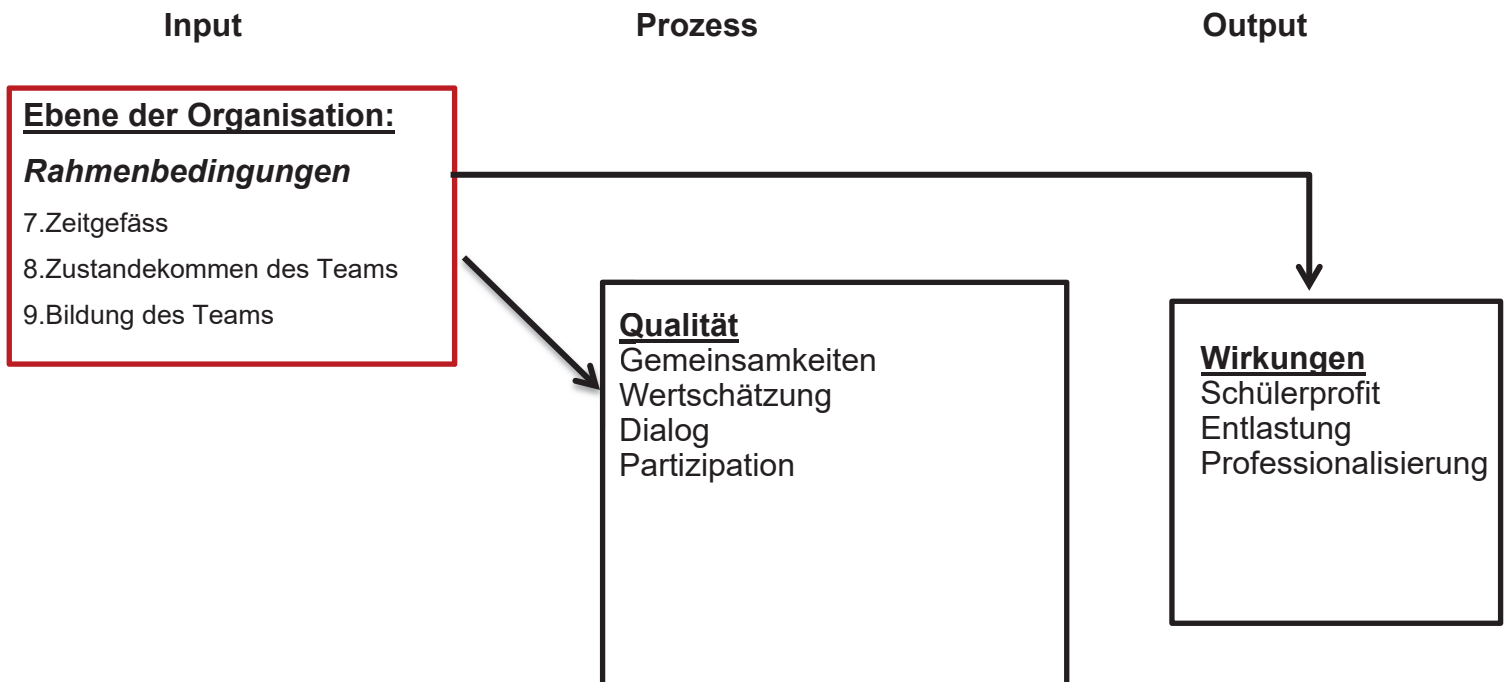


Abbildung 61: C) Aktueller Auswertungsteil des angenommenen Input-Prozess-Output-Modell von Teamteaching

5.7 Zeitgefäss

5.7.3 Deskriptive Darstellung

Das Vorhandensein eines zusätzlichen Zeitgefässes, um die TT-Zusammenarbeit zu koordinieren und gemeinsam zu planen, konnte in Studien als positiver Einflussfaktor auf die gemeinsame Zusammenarbeit eruiert werden (Chanmugan & Gerlach, 2013). Ob dieser Einfluss auf die Qualität und die Wirkungen des TT, wie

sie in dieser Studie erhoben wurden, einen Einfluss hat, soll im Folgenden untersucht werden. Folgende Abbildung 62 gibt einen deskriptiven Überblick über diese Frage.

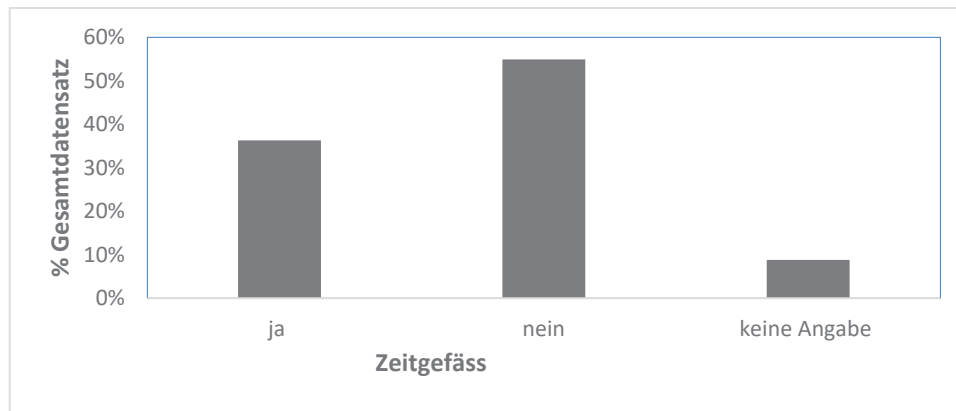


Abbildung 62: Zeitgefäss (n=1131)

36.3% der befragten Personen erhalten ein zusätzliches Zeitgefäss für die Planung der gemeinsamen Unterrichtslektionen, wobei keine Aussage darüber gemacht werden kann, wie umfangreich dieses Planungsgefäss ist. Etwa 54.4% der befragten Personen erhält in der Stundenplanung kein zusätzliches Zeitgefäss für gemeinsame TT-Planungen. 8.8% konnten zu dieser Frage keine Angabe machen.

5.7.4 Wahrgenommene Qualität und Zeitgefäss

Hypothese: Lehrpersonen, die über ein zusätzliches Zeitgefäss für Planungen verfügen, bewerten die Qualität von TT besser als Lehrpersonen, die kein zusätzliches Zeitgefäss erhalten.

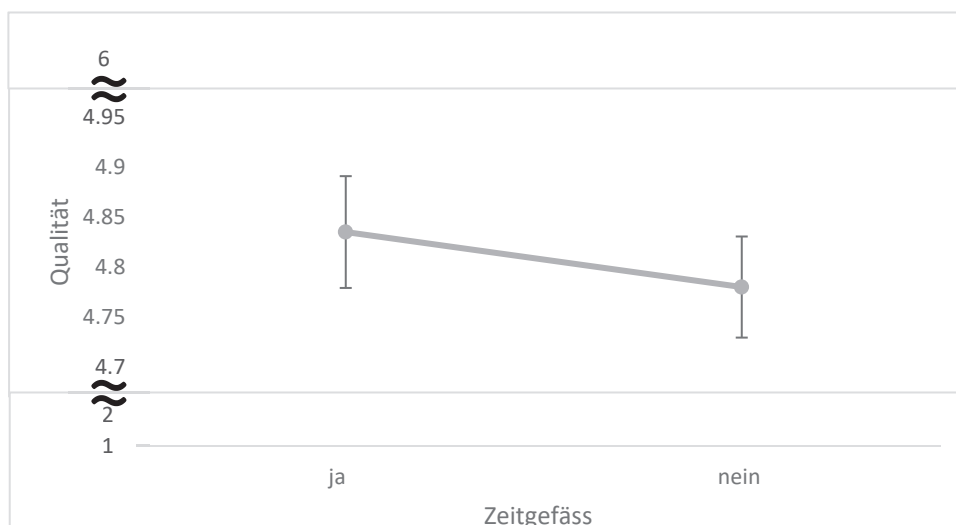


Abbildung 63: Qualität und Zeitgefäss (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind nicht signifikant ($t=1.43$; $p=.158$; $d=0.09$).

5.7.5 Wahrgenommene Wirkung und Zeitgefäss

Hypothese: Lehrpersonen, die über ein zusätzliches Zeitgefäss für Planungen verfügen, bewerten die Gesamtwirkung von TT besser als Lehrpersonen, die kein zusätzliches Zeitgefäss erhalten.

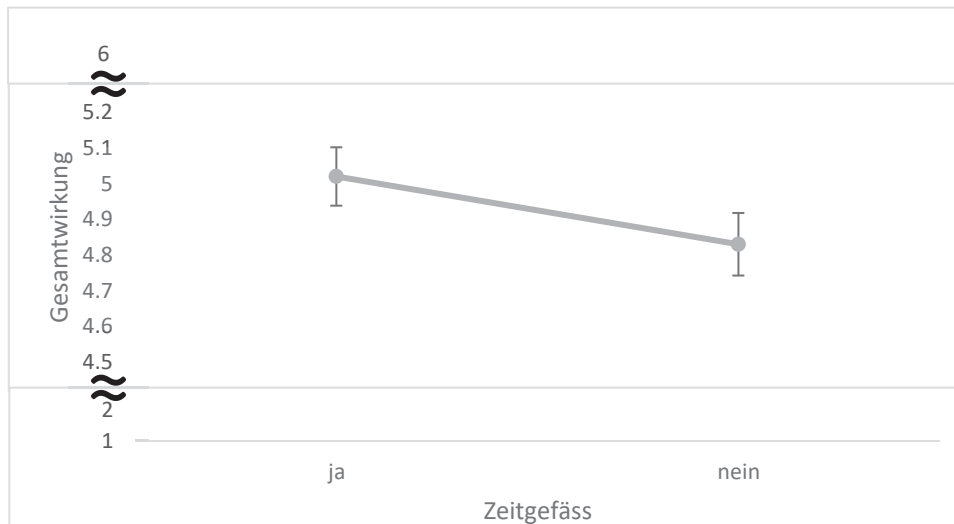


Abbildung 64: Wirkung und Zeitgefäss (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant mit kleiner Effektstärke ($t=3.10$; $p=.002$; $d=0.21$).

5.7.5.2 Wirkung Schülerprofit

Hypothese: Lehrpersonen, die über ein zusätzliches Zeitgefäss für Planungen verfügen, bewerten die Wirkungen von TT auf den Schülerprofit besser als Lehrpersonen, die kein zusätzliches Zeitgefäss erhalten.

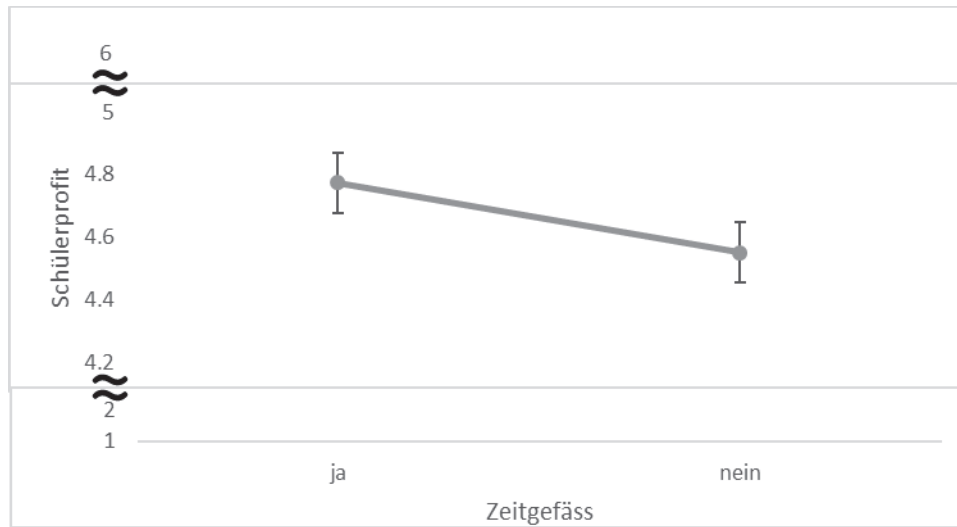


Abbildung 65: Schülerprofit und Zeitgefäss (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant mit einer kleinen Effektstärke ($t=3.17$, $p=.002$, $d=0.21$).

5.7.5.3 Wirkung Professionalisierung

Hypothese: Lehrpersonen, die über ein zusätzliches Zeitgefäss für Planungen verfügen, bewerten die Wirkungen von TT auf die Professionalisierung besser als Lehrpersonen, die kein zusätzliches Zeitgefäss erhalten.

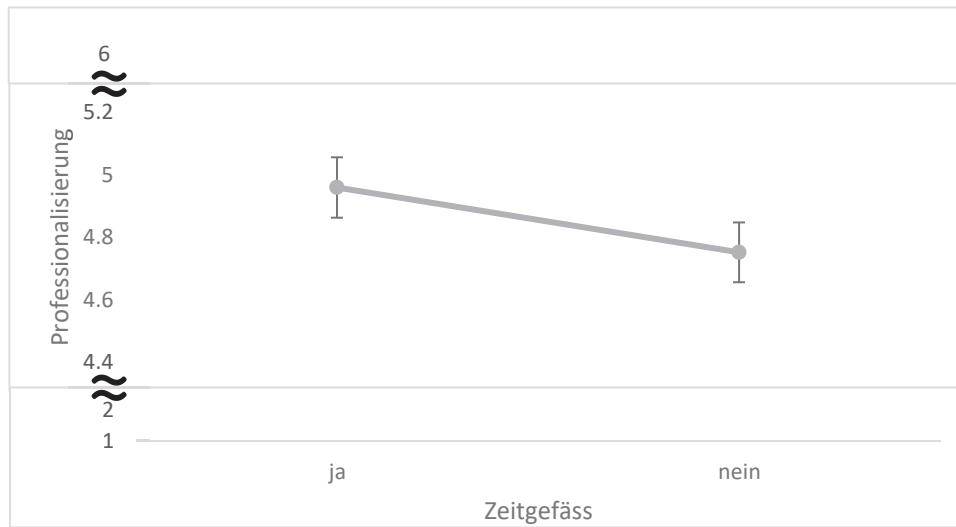


Abbildung 66: Professionalisierung und Zeitgefäss (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant mit einer kleinen Effektstärke ($t=2.99$, $p=.004$, $d=0.19$).

5.7.5.4 Wirkung Entlastung

Hypothese: Lehrpersonen, die über ein zusätzliches Zeitgefäss für Planungen verfügen, bewerten die Wirkungen von TT auf die Entlastung besser als Lehrpersonen, die kein zusätzliches Zeitgefäss erhalten.

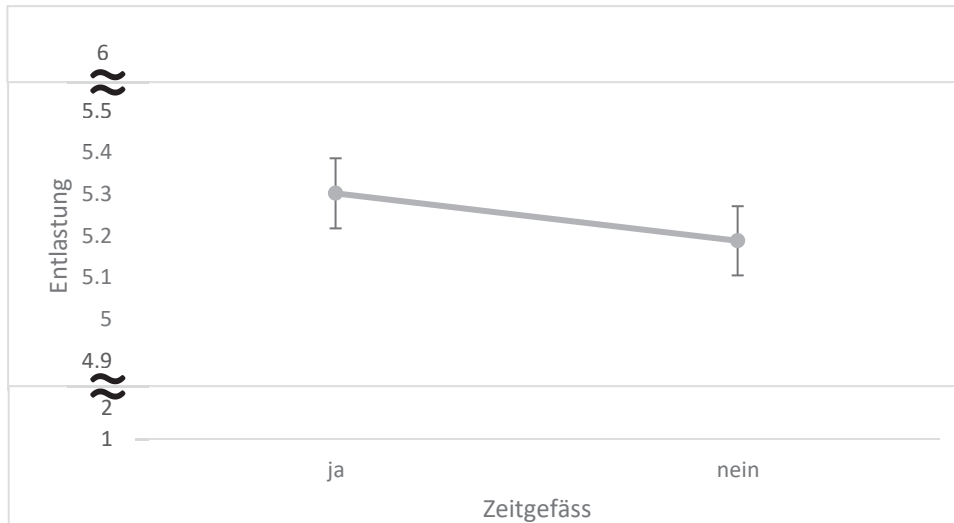


Abbildung 67: Entlastung und Zeitgefäss (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant mit einer kleinen Effektstärke ($t=1.88$, $p=.059$, $d=0.12$)

5.7.6 Zusammenfassung Zeitgefäss

Die Gesamtwirkung sowie die Wirkung auf die Professionalisierung, die Entlastung und den Schülerprofit werden signifikant besser von denjenigen Lehrpersonen wahrgenommen, die ein zusätzliches Zeitgefäss für Planungsstunden zur Verfügung hat mit einer kleinen Effektstärke. Auf die wahrgenommene Qualität des TT hat ein zusätzliches Zeitgefäss keinen Einfluss. In Bezug auf das angenommene Wirkungsmodell und die Fragestellung bedeuten diese Ergebnisse, dass das Vorhandensein eines Zeitgefässes zur Planung von gemeinsamen TT-Stunden verfügen im Zusammenhang steht mit den Wirkungen von TT, nicht aber mit der wahrgenommenen Qualität.

5.8 Zustandekommen des Teamteaching

5.8.3 Deskriptive Darstellung

Je nachdem, wie das TT zustande gekommen ist, sind die Lehrpersonen mehr oder weniger in den Prozess involviert. Es gibt Hinweise, dass TT positiver wahrgenommen wird, wenn die Wahl, im TT zu unterrichten, freiwillig getroffen wurde (Cook & Friend, 1995). Inwiefern das Zustandekommen des TT an der Schule, an welcher die befragten Lehrpersonen unterrichten, im Zusammenhang mit der wahrgenommenen Qualität und den Wirkungen steht, soll in diesem Kapitel untersucht werden.

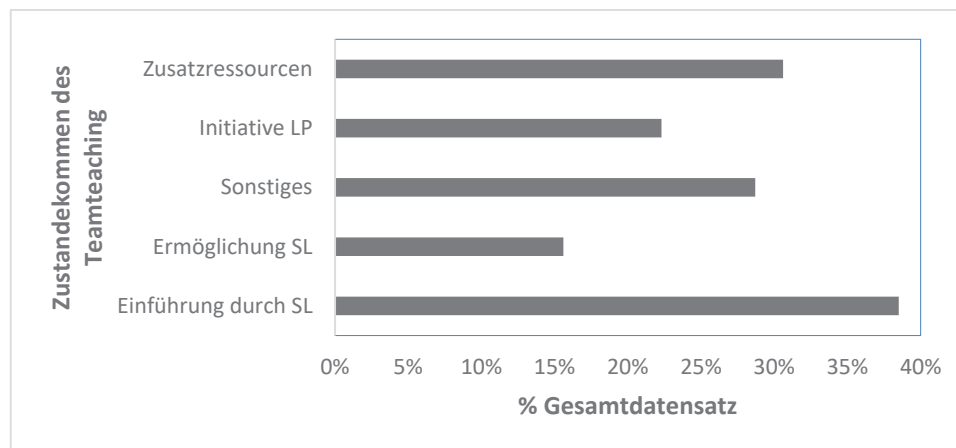


Abbildung 68: Zustandekommen des TT Multiple Choice deskriptiv (n=1131)

Bei der Frage nach dem Zustandekommen des TT waren Mehrfachantworten möglich. Die Mehrzahl der TT-Teams kam über eine Einführung durch die Schulleitung zustande (38.5%). 30.6% der Teams kam über Zusatzressourcen zustande und 28.7% über «Sonstiges». 22.3% der Teams sind auf Initiative der Lehrpersonen hin entstanden. Bei 15.6% der Teams hat die Schulleitung das TT aufgrund anspruchsvoller Klassen ermöglicht.

Die folgende Abbildung 69 verdeutlicht die häufigsten Kombinationen der Mehrfachantworten, wie das TT zustande gekommen ist:

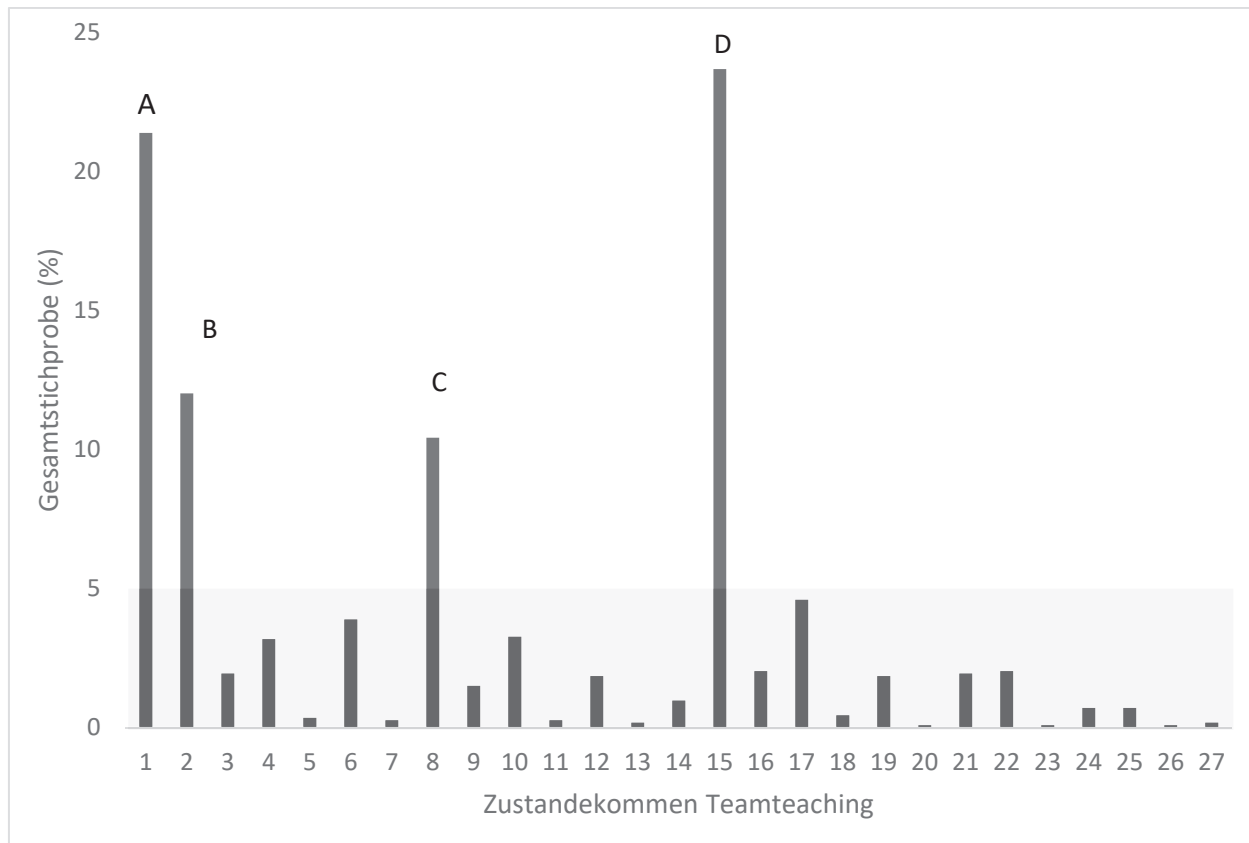


Abbildung 69: Zustandekommen des TT (n=740)

Obige Abbildung 69 zeigt die Antwortverteilungen zur der Frage "Wie ist ihr persönliches Team zustande gekommen?" an. Da Mehrfachantworten möglich waren, werden wieder diejenigen Antwortkombinationen ausgewählt, welche mindestens 5% der Gesamtstichprobe ausmachen. Es wird ersichtlich, dass keine Mehrfach-Kombination mehr als 5% erreicht hat, jedoch vier Einzelantworten im statistisch relevanten Bereich genannt wurden. 21.4% der Befragten gaben an, dass ihr Team durch "Sonstiges" zustande gekommen ist (Balken A), wobei hier keine Aussage darübergemacht werden kann, was darunter zu verstehen ist. Entweder es gibt noch eine in der Deutschschweiz übliche andere Methode um TT-Teams zusammenzubringen, die in den auszuwählenden Mehrfachantworten nicht vorhanden war, oder es fallen verschiedene Optionen in diese Kategorie. Inhaltlich kann im Folgenden nicht auf diese Kategorie eingegangen werden. 12.0% der befragten Lehrpersonen gaben an, dass ihr Team über die Bereitstellung von Zusatzressourcen zustande gekommen ist (Balken B) und 10.4% der Teams sind entstanden auf Initiative der Lehrpersonen hin (Balken C). 23.7% der Befragten

gaben an, dass die Schulleitung über die Zusammenarbeit im TT bestimmt hat (Balken D).

5.8.4 Wahrgenommen Qualität und Zustandekommen des Teams

Hypothese: Wenn Lehrpersonen an dem allgemeinen Zustandekommen des TT an ihrer Schule beteiligt waren, nehmen sie die Qualität des TT positiver wahr.

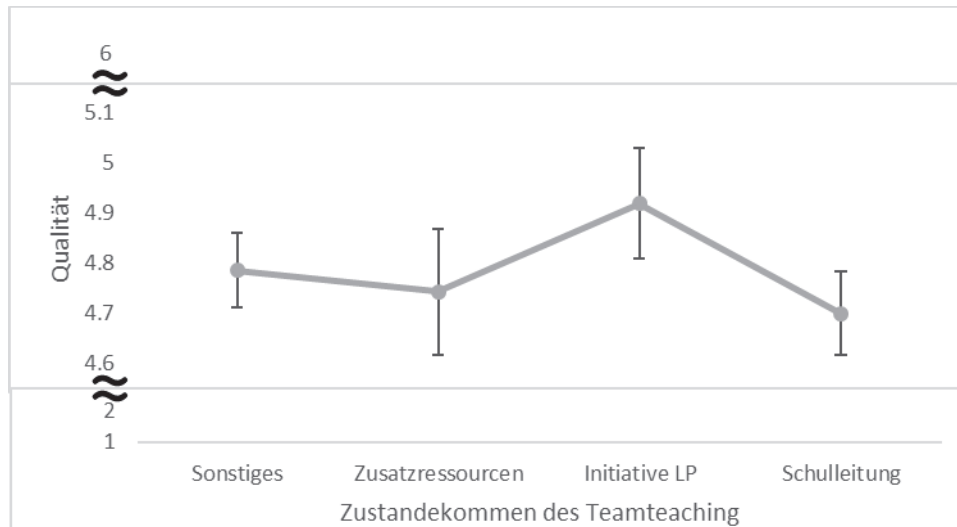


Abbildung 70: Qualität und Zustandekommen TT (n=740)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=3.31$; $p=.020$; $\eta^2=.015$). Die Qualität des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT auf ihre eigene Initiative hin entstanden ist ($M=4.91$, $SD=.58$), signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.69$, $SD=.64$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.21$ ($SE=.07$, $p=.023$).

5.8.5 Wahrgenommene Gesamtwirkung und Zustandekommen des Teams

Hypothese: Wenn Lehrpersonen an dem allgemeinen Zustandekommen des TT an ihrer Schule beteiligt waren, nehmen sie die Gesamtwirkung des TT positiver wahr.

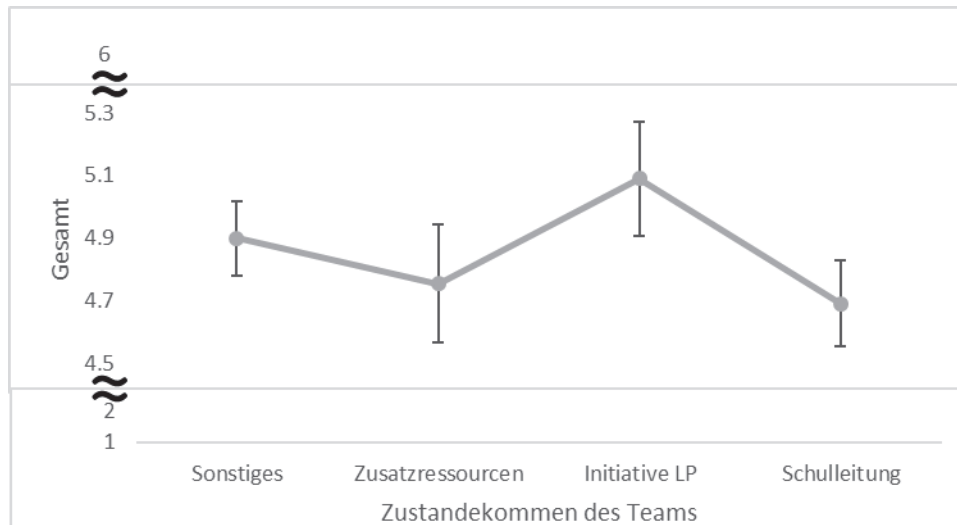


Abbildung 71: Wirkung und Zustandekommen TT (n=740)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=4.5$; $p=.004$; $\eta^2=.021$). Die Gesamtwirkung des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT auf ihre eigene Initiative hin entstanden ist ($M=5.08$, $SD=.94$), signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.69$, $SD=1.03$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.39$ ($SE=.11$, $p=.009$).

5.8.5.2 Wirkung Schülerprofit

Hypothese: Wenn Lehrpersonen an dem allgemeinen Zustandekommen des TT an ihrer Schule beteiligt waren, nehmen sie die Wirkung des TT auf den Schülerprofit positiver wahr.

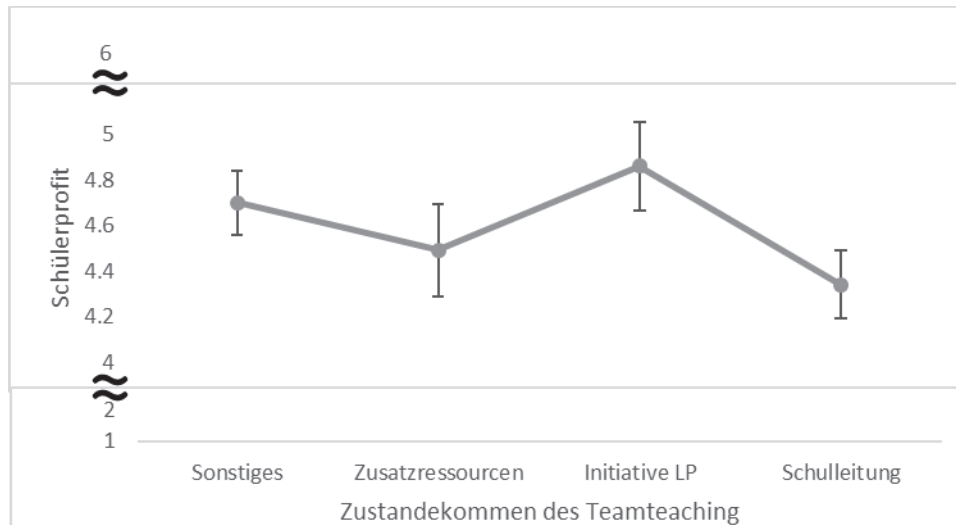


Abbildung 72: Schülerprofit und Zustandekommen TT (n=740)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=7.03$; $p=.000$; $\eta^2=.031$). Die Wirkung des TT auf den Schülerprofit wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT auf ihre eigene Initiative hin entstanden ist ($M=4.86$, $SD=1.01$), signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.34$, $SD=1.17$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.52$ ($SE=.13$, $p=.001$). Zudem nehmen Lehrpersonen, die «Sonstiges» ($M=4.70$, $SD=1.00$) gewählt haben, die Wirkung auf den Schülerprofit stärker wahr als Lehrpersonen, deren TT von der Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.34$, $SD=1.17$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.36$ ($SE=.10$, $p=.007$).

5.8.5.3 Wirkung Professionalisierung

Hypothese: Wenn Lehrpersonen an dem allgemeinen Zustandekommen des TT an ihrer Schule beteiligt waren, nehmen sie die Wirkung des TT auf die Professionalisierung positiver wahr.

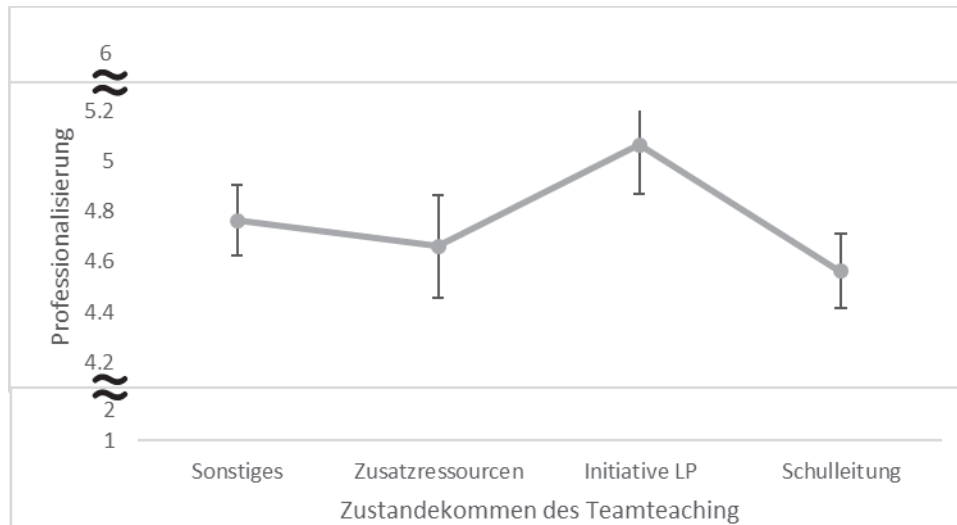


Abbildung 73: Professionalisierung und Zustandekommen TT (n=740)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=5.28$; $p=.001$; $\eta^2= .021$). Die Wirkung des TT auf die Professionalisierung wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT auf ihre eigene Initiative hin entstanden ist ($M=5.06$, $SD=1.06$), signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.56$, $SD=1.22$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.50$ ($SE=.12$, $p=.002$).

5.8.5.4 Wirkung Entlastung

Hypothese: Wenn Lehrpersonen an dem allgemeinen Zustandekommen des TT an ihrer Schule beteiligt waren, nehmen sie die Wirkung des TT auf die Entlastung positiver wahr.

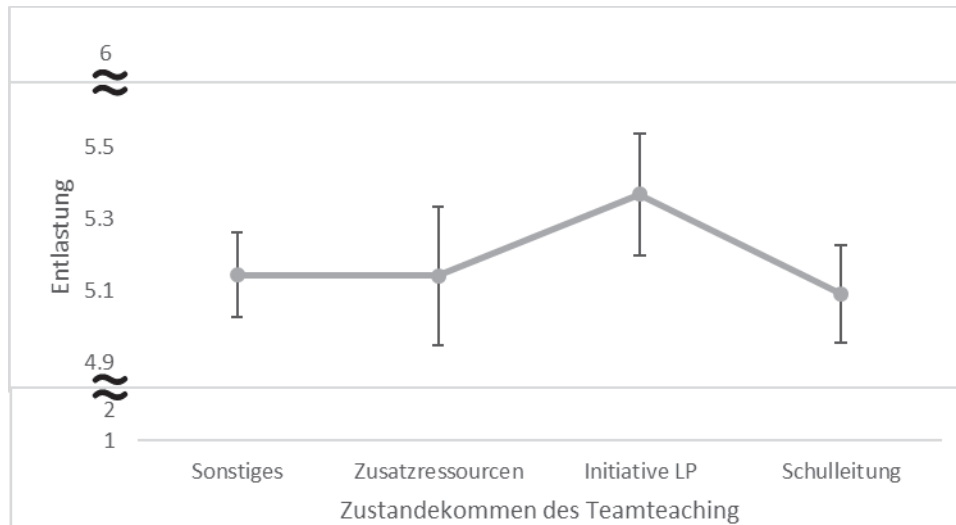


Abbildung 74: Entlastung und Zustandekommen TT (n=740)

Die Gruppenunterschiede sind nicht signifikant ($F = 2.0$; $p = .112$; $\eta^2 = .008$).

5.8.6 Zusammenfassung Zustandekommen des Teams

Die Qualität des TT, die Gesamtwirkung, die Wirkung auf den Schülerprofit und die Wirkung auf die Professionalisierung werden signifikant besser von denjenigen Lehrpersonen wahrgenommen, deren TT auf eigene Initiative hin entstanden ist als von den Lehrpersonen, deren TT von der Schulleitung eingeführt wurde. Die Wirkung auf den Schülerprofit wurde zusätzlich von denjenigen Lehrpersonen signifikant besser eingeschätzt, deren TT durch «Sonstiges» entstanden ist als von den Lehrpersonen, deren TT durch die Schulleitung eingeführt wurde. Es kann leider keine inhaltliche Aussage über die Kategorie «Sonstiges» gemacht werden. Die Entlastungswirkung steht in keinem signifikanten Zusammenhang mit dem Zustandekommen des TT. In Bezug auf das angenommene Wirkungsmodell und die Fragestellung bedeuten diese Ergebnisse, dass das allgemeine Zustandekommen des TT an der Schule im Zusammenhang steht mit der wahrgenommenen Qualität und den Wirkungen Schülerprofit und Professionalisierung des TT. Eine Eigeninitiative der Lehrpersonen wirkt sich positiv aus.

5.9 Bildung des Teams

Baeten und Simons (2014) formulieren als einen Einflussbereich auf gelungen wahrgenommenes TT das Mitspracherecht bei der Wahl der/des TT-Partners bzw. der -Partnerin. Je nachdem wie das Team gebildet wurde, sind die Lehrpersonen bei der Wahl der/des TT-Partner/in mehr oder weniger einbezogen oder die Schulleitung entscheidet, wer zusammenarbeitet.

5.9.3 Deskriptive Darstellung



Abbildung 75: Bildung des Teams (n=1131)

Zur Spezifizierung der Frage nach dem Zustandekommen des Teams, enthielt der Fragebogen eine weitere Frage dazu, wie genau das Team gebildet wurde. In obiger Abbildung 75 wird ersichtlich, dass sich das Team von 32.3% der befragten Lehrpersonen über eine Festlegung von Seiten der Schulleitung gebildet hat. 23.3% der Lehrpersonen hat darum gebeten, miteinander arbeiten zu dürfen und bei ebenso vielen Personen ist das Team auf die Weise entstanden, dass die Schulleitung und die Klassenlehrperson den/die TT-Partner/in gemeinsam ausgesucht haben. Wieder gibt es eine Kategorie "Sonstiges", die 21.1% der befragten Lehrpersonen angekreuzt haben und zu der keine weiteren inhaltlichen Aussagen gemacht werden können.

5.9.4 Wahrgenommene Qualität und Bildung des Teams

Hypothese: Wenn Lehrpersonen bei der Wahl ihres/ihrer Teamteachingpartner/in beteiligt waren, dann nehmen sie die Qualität von TT positiver wahr.

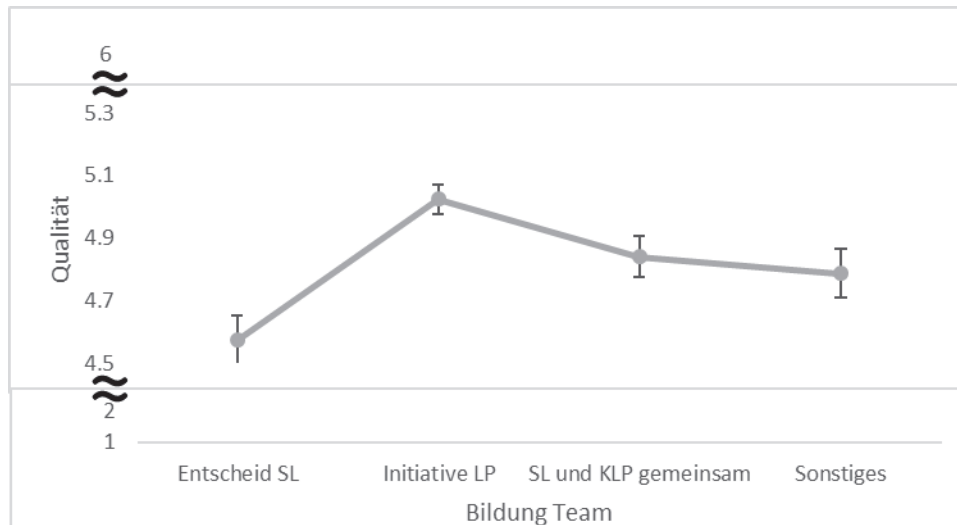


Abbildung 76: Qualität und Bildung des Teams (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=29.8$; $p=.000$; $\eta^2=.084$). Die Qualität des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT auf ihre eigene Initiative hin entstanden ist ($M=5.02$, $SD=.38$) signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT über einen Entscheid durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.57$, $SD=.69$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.44$ ($SE=.04$, $p=.000$). Auch wurde die Qualität des TT von der Gruppe der Lehrpersonen, die ihre/n TT-Partner/in gemeinsam mit der Schulleitung ausgewählt haben ($M=4.84$, $SD=.50$) signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT über einen Entscheid durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.57$, $SD=.69$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.26$ ($SE=.04$, $p=.000$). Ebenso wurde die Qualität des TT von der Gruppe der Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben ($M=4.78$, $SD=.55$) signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT über einen Entscheid durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.57$, $SD=.69$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.21$ ($SE=.05$, $p=.000$). Die Qualität des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT auf ihre eigene Initiative hin entstanden ist ($M=5.02$, $SD=.38$) signifikant besser wahrgenommen als von der Gruppe der Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt

haben ($M=4.78$, $SD=.55$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.23$ ($SE=.05$, $p=.000$).

5.9.5 Wahrgenommene Gesamtwirkung und Bildung des Teams

Hypothese: Wenn Lehrpersonen bei der Wahl ihres/ihrer Teamteachingpartner/in beteiligt waren, dann nehmen sie die Gesamtwirkung von TT positiver wahr.

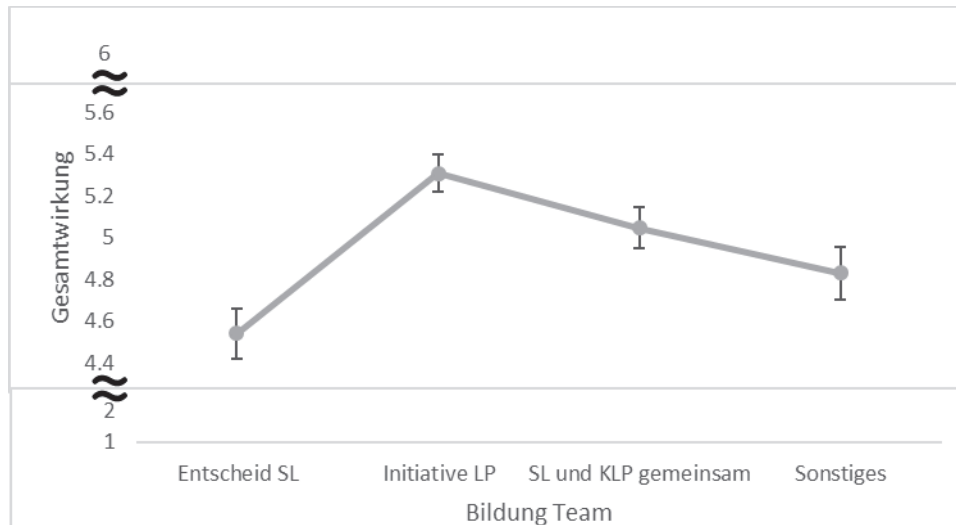


Abbildung 77: Wirkung und Bildung des Teams ($n=1131$)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=27.3$; $p=.000$; $\eta^2=.101$). Die Gesamtwirkung des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT auf ihre eigene Initiative hin entstanden ist ($M=5.30$, $SD=.67$) signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT über einen Entscheid durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.54$, $SD=1.08$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.76$ ($SE=.07$, $p=.000$). Auch wurde die Gesamtwirkung des TT von der Gruppe der Lehrpersonen, die ihre/n TT-Partner/in gemeinsam mit der Schulleitung ausgewählt haben ($M=5.04$, $SD=.73$) signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT über einen Entscheid durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.54$, $SD=1.08$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.50$ ($SE=.07$, $p=.000$). Ebenso wurde die Gesamtwirkung des TT von der Gruppe der Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben ($M=4.82$, $SD=.88$) signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT über einen Entscheid durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.54$, $SD=1.08$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.28$ ($SE=.08$, $p=.006$). Die Gesamtwirkung des TT

von der Gruppe der Lehrpersonen, die ihre/n TT-Partner/in gemeinsam mit der Schulleitung ausgewählt haben ($M=5.04$, $SD=.73$) signifikant schlechter eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT auf die eigene Initiative hin entstanden ist ($M=5.30$, $SD=.67$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.25$ ($SE=.08$, $p=.023$). Die Gesamtwirkung des TT wurde von der Gruppe von Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben ($M=4.82$, $SD=.88$) signifikant schlechter bewertet als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT auf ihre eigene Initiative hin entstanden ist ($M=5.30$, $SD=.67$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.47$ ($SE=.08$, $p=.000$).

5.9.5.2 Wirkung Schülerprofit

Hypothese: Wenn Lehrpersonen bei der Wahl ihres/ihrer Teamteachingpartner/in beteiligt waren, dann nehmen sie die Wirkung von TT auf den Schülerprofit positiver wahr.

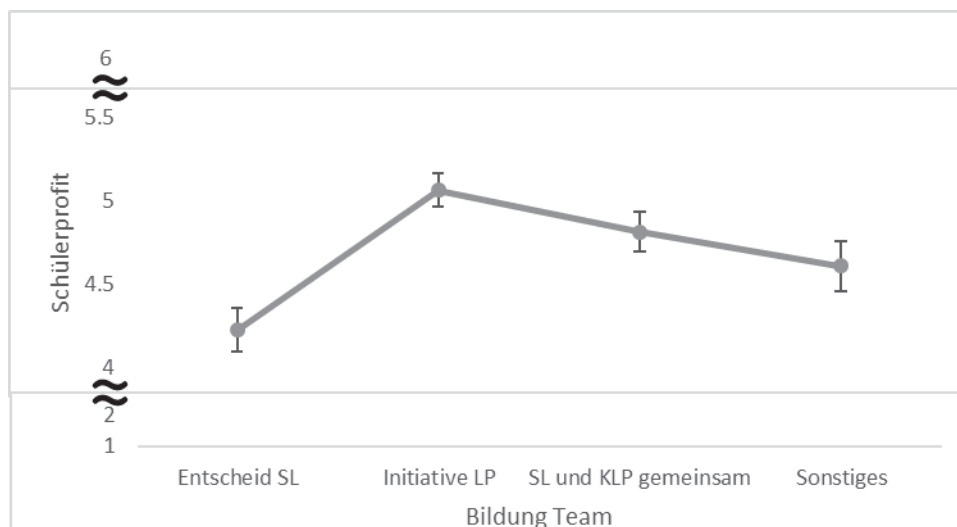


Abbildung 78: Schülerprofit und Bildung des Teams ($n=1131$)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=33.0$; $p=.000$; $\eta^2=.091$). Die Wirkung des TT auf den Schülerprofit wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT auf ihre eigene Initiative hin entstanden ist ($M=5.06$, $SD=.85$) signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT über einen Entscheid durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.22$, $SD=1.22$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.83$ ($SE=.08$, $p=.000$). Auch wurde die Wirkung des

TT auf den Schülerprofit von der Gruppe der Lehrpersonen, die ihre/n TT-Partner/in gemeinsam mit der Schulleitung ausgewählt haben ($M=4.81$, $SD=.85$) signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT über einen Entscheid durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.22$, $SD=1.22$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.58$ ($SE=.08$, $p=.000$). Ebenso wurde die Wirkung des TT auf den Schülerprofit von der Gruppe der Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben ($M=4.60$, $SD=1.04$) signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT über einen Entscheid durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.22$, $SD=1.22$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.38$ ($SE=.09$, $p=.001$). Die Wirkung des TT auf den Schülerprofit wurde von der Gruppe von Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben ($M=4.60$, $SD=1.04$) signifikant schlechter bewertet als von der von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT auf ihre eigene Initiative hin entstanden ist ($M=5.06$, $SD=.85$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.45$ ($SE=.09$, $p=.000$).

5.9.5.3 Wirkung Professionalisierung

Hypothese: Wenn Lehrpersonen bei der Wahl ihres/ihrer Teamteachingpartner/in beteiligt waren, dann nehmen sie die Wirkung von TT auf die Professionalisierung positiver wahr.

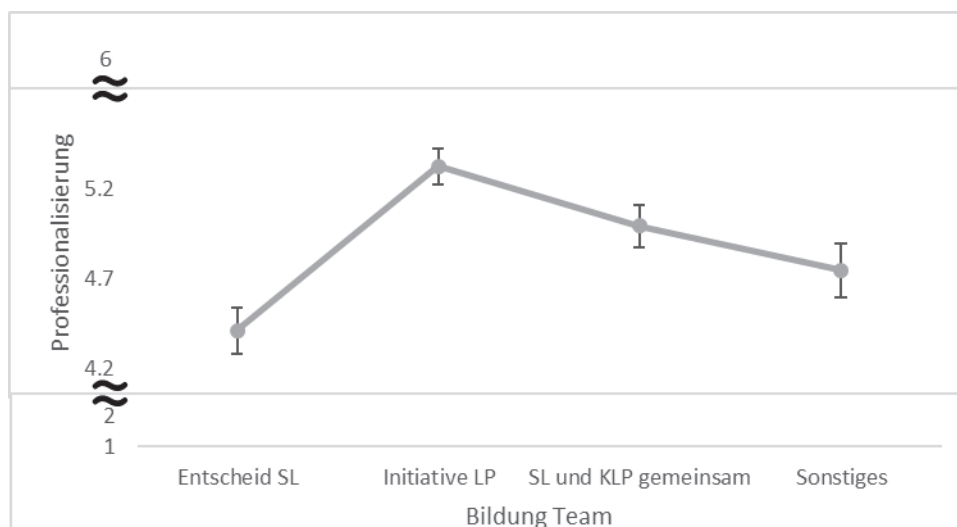


Abbildung 79: Professionalisierung und Bildung des Teams ($n=1131$)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=39.0$; $p=.000$; $\eta^2=.097$). Die Wirkung des TT auf die eigene Professionalisierung wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT auf ihre eigene Initiative hin entstanden ist ($M=5.32$, $SD=.81$) signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT über einen Entscheid durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.41$, $SD=1.23$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.91$ ($SE=.08$, $p=.000$). Auch wurde die Wirkung des TT auf die Professionalisierung von der Gruppe der Lehrpersonen, die ihre/n TT-Partner/in gemeinsam mit der Schulleitung ausgewählt haben ($M=4.99$, $SD=.97$) signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT über einen Entscheid durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.41$, $SD=1.23$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.58$ ($SE=.08$, $p=.000$). Ebenso wurde die Wirkung des TT auf die Professionalisierung von der Gruppe der Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben ($M=4.74$, $SD=1.14$) signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT über einen Entscheid durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.41$, $SD=1.23$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.33$ ($SE=.09$, $p=.004$). Die Professionalisierungswirkung des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, die ihre/n TT-Partner/in gemeinsam mit der Schulleitung ausgewählt haben ($M=4.99$, $SD=.97$) signifikant schlechter eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT auf die eigene Initiative hin entstanden ist ($M=5.32$, $SD=.81$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.33$ ($SE=.09$, $p=.006$). Die Wirkung des TT auf die eigene Professionalisierung wurde von der Gruppe von Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben ($M=4.74$, $SD=1.14$) signifikant schlechter bewertet als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT auf ihre eigene Initiative hin entstanden ist ($M=5.32$, $SD=.81$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.58$ ($SE=.09$, $p=.000$).

5.9.5.4 Wirkung Entlastung

Hypothese: Wenn Lehrpersonen bei der Wahl ihres/ihrer Teamteachingpartner/in beteiligt waren, dann nehmen sie die Wirkung von TT auf die Entlastung positiver wahr.

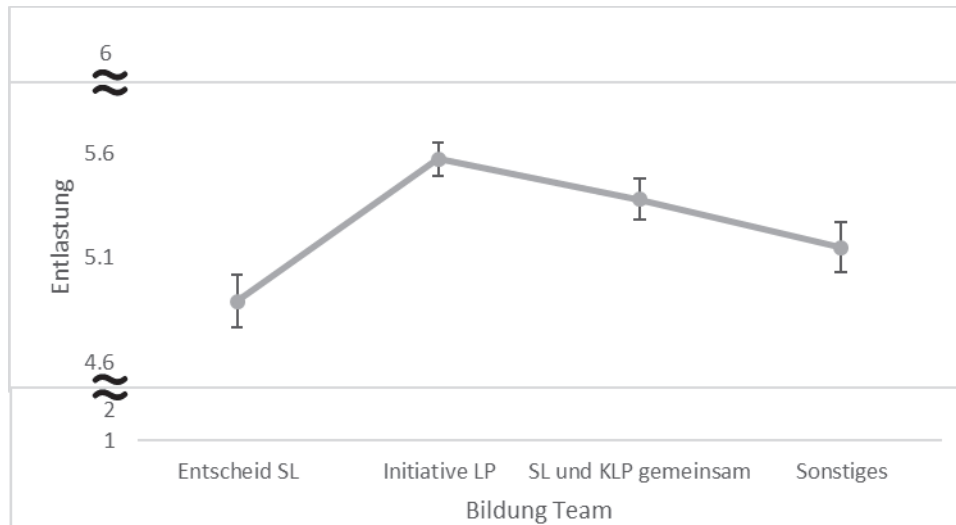


Abbildung 80: Entlastung und Bildung des Teams (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=29.0$; $p=.000$; $\eta^2=.076$). Die Entlastungswirkung des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT auf ihre eigene Initiative hin entstanden ist ($M=5.57$, $SD=.65$) signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT über einen Entscheid durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.89$, $SD=1.20$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.68$ ($SE=.07$, $p=.000$). Auch wurde die Wirkung des TT auf die Entlastung von der Gruppe der Lehrpersonen, die ihre/n TT-Partner/in gemeinsam mit der Schulleitung ausgewählt haben ($M=5.38$, $SD=.76$) signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT über einen Entscheid durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.89$, $SD=1.20$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.48$ ($SE=.07$, $p=.000$). Ebenso wurde die Wirkung des TT auf die Entlastung von der Gruppe der Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben ($M=5.14$, $SD=.89$) signifikant besser eingeschätzt als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT über einen Entscheid durch die Schulleitung eingeführt wurde ($M=4.89$, $SD=1.20$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.25$ ($SE=.08$, $p=.019$). Die Entlastungswirkung des TT wurde von der Gruppe von Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben ($M=5.14$, $SD=.89$) signifikant

schlechter bewertet als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT auf ihre eigene Initiative hin entstanden ist ($M=5.57$, $SD=.65$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.42$ ($SE=.08$, $p=.000$).

5.9.6 Zusammenfassung Bildung des Teams

Lehrpersonen, deren Team über einen Entscheid der Schulleitung entstanden ist, nehmen die Qualität des TT, die Gesamtwirkung, sowie die Wirkung auf den Schülerprofit, die Entlastung und die Professionalisierung signifikant schlechter wahr als Lehrpersonen, deren Team auf eigene Initiative hin entstanden ist, Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben und auch die Gruppe der Lehrpersonen, die ihre/n TT-Partner/in gemeinsam mit der Schulleitung ausgewählt haben. Lehrpersonen, deren Team auf eigene Initiative hin entstanden ist, nehmen die Qualität des TT, die Gesamtwirkung, die Entlastungswirkung, die Professionalisierungswirkung und die Wirkung auf den Schülerprofit signifikant besser wahr als Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben. Lehrpersonen, die ihre/n TT-Partner/in gemeinsam mit der Schulleitung ausgewählt haben, nehmen die Gesamtwirkung und die Wirkung auf die Professionalisierung schlechter wahr als Lehrpersonen, deren Team auf eigene Initiative hin entstanden ist. In Bezug auf das angenommene Wirkungsmodell und die Fragestellung bedeuten diese Ergebnisse, dass die Bildung des Teams im Zusammenhang steht mit der wahrgenommenen Qualität und den Wirkungen Schülerprofit und Professionalisierung des TT. Eine Eigeninitiative der Lehrpersonen wirkt sich positiv aus im Gegensatz zu einem Entscheid der Schulleitung.

5.10 Mitarbeitendengespräch

Auf einen Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein und der Organisation des Mitarbeitendengesprächs und TT gibt es in der Literatur bislang keine Hinweise. Da das Mitarbeitendengespräch in der Schweiz eine übliche und regelmässige Praxis an Schulen darstellt, soll im Folgenden geprüft werden, ob ein Zusammenhang

zwischen der wahrgenommenen Qualität und den Wirkungen des TT und dem Mitarbeitendengespräch gibt.

5.10.3 Deskriptive Darstellung



Abbildung 81: Mitarbeitendengespräch (n=1131)

84.0% der befragten Lehrpersonen führen regelmässig ein Mitarbeitendengespräch mit ihrer Schulleitung. 11.3% führen kein Mitarbeitendengespräch. 4.7% der Befragten machten an dieser Stelle keine Angabe. In die folgenden Mittelwertvergleiche wird die Gruppe der Personen, welche «keine Angabe» gemacht haben, nicht mit einbezogen.

5.10.4 Wahrgenommene Qualität und Mitarbeitendengespräch

Hypothese: Wenn regelmässige Mitarbeitendengespräche mit der Schulleitung stattfinden, dann nehmen die Lehrpersonen die Qualität des TT positiver wahr.

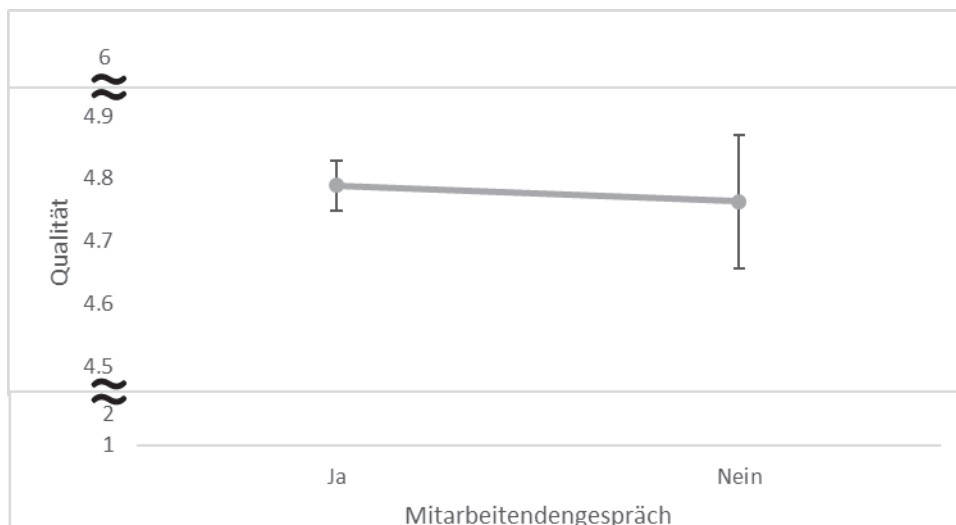


Abbildung 82: Qualität und Mitarbeitendengespräch (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind nicht signifikant ($t=.43$; $p=.667$; $d=0.04$).

5.10.5 Wahrgenommene Wirkung und Mitarbeitendengespräch

Hypothese: Wenn regelmässige Mitarbeitendengespräche mit der Schulleitung stattfinden, dann nehmen die Lehrpersonen die Gesamtwirkung des Teamteaching positiver wahr.

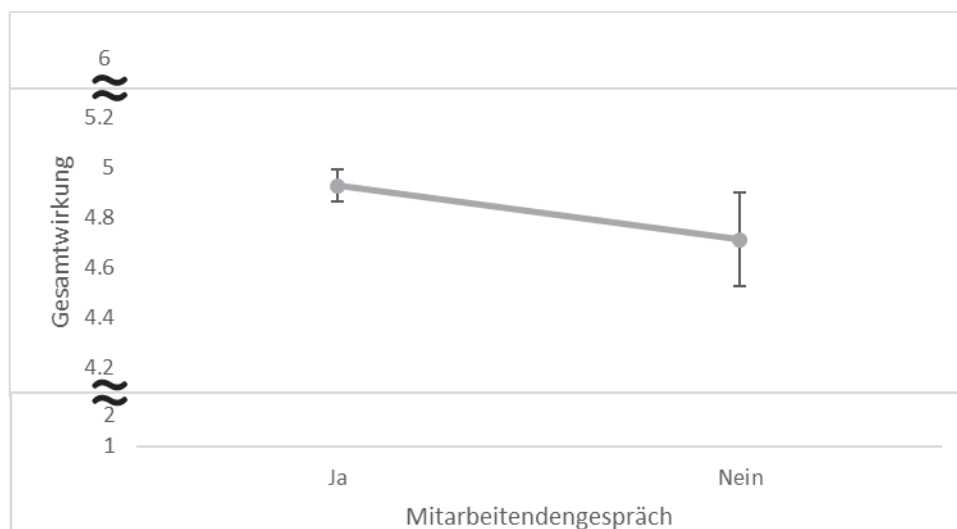


Abbildung 83: Wirkung und Mitarbeitendengespräch (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind nicht signifikant ($t= 2.27$; $p= .056$; $d= 0.23$).

5.10.5.2 Wirkung Schülerprofit

Hypothese: Wenn regelmässige Mitarbeitendengespräche mit der Schulleitung stattfinden, dann nehmen die Lehrpersonen die Wirkung des TT auf den Schülerprofit positiver wahr.

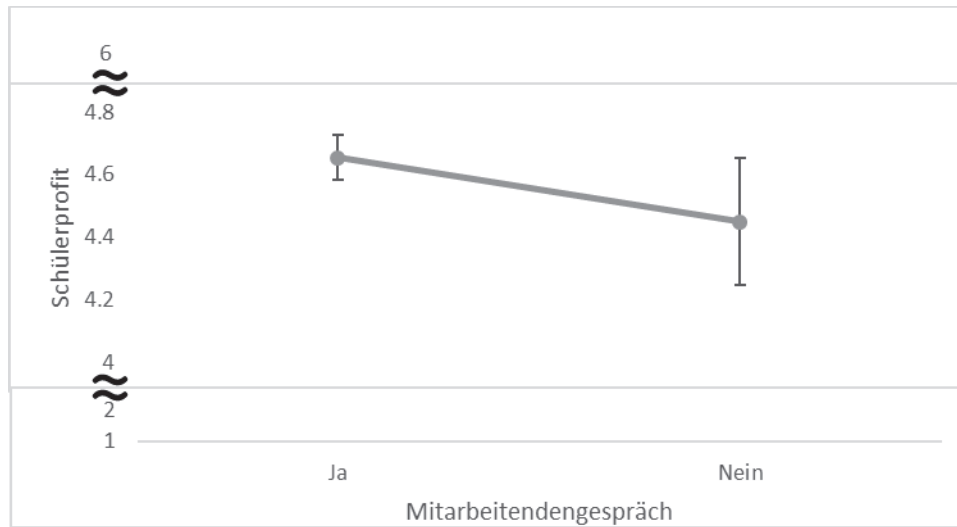


Abbildung 84: Schülerprofit und Mitarbeitendengespräch (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind nicht signifikant ($t=1.29$; $p=.054$; $d=0.14$).

5.10.5.3 Wirkung Professionalisierung

Hypothese: Wenn regelmässige Mitarbeitendengespräche mit der Schulleitung stattfinden, dann nehmen die Lehrpersonen die Wirkung des TT auf die Professionalisierung positiver wahr.

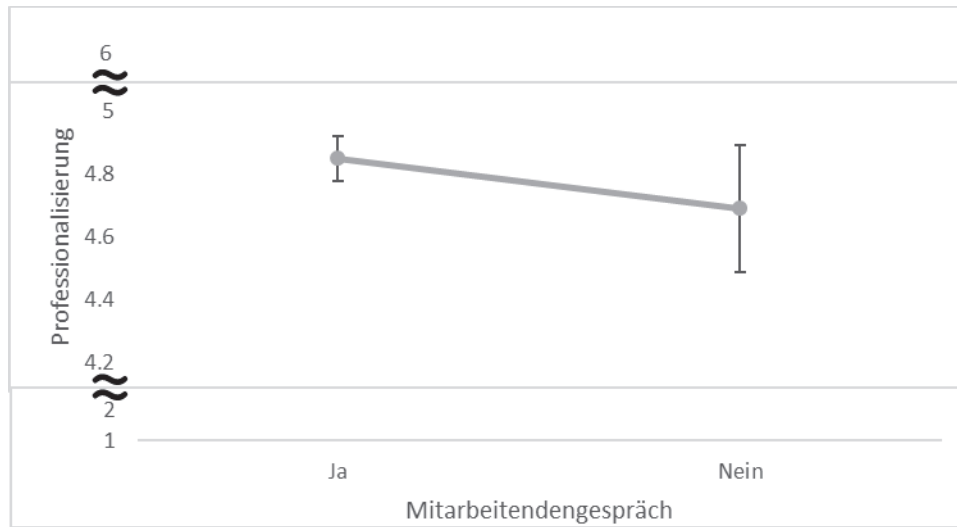


Abbildung 85: Professionalisierung und Mitarbeitendengespräch (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind nicht signifikant ($t=1.47$; $p=.142$; $d=0.14$).

5.10.5.4 Wirkung Entlastung

Hypothese: Wenn regelmässige Mitarbeitendengespräche mit der Schulleitung stattfinden, dann nehmen die Lehrpersonen die Wirkung des TT auf die Entlastung positiver wahr.

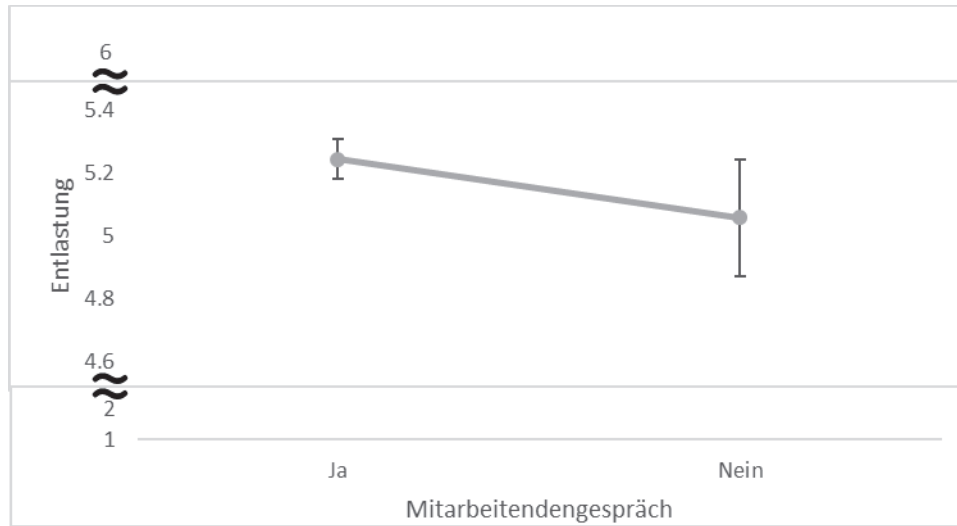


Abbildung 86: Entlastung und Mitarbeitendengespräch (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind nicht signifikant ($t=1.97$; $p=.049$; $d=0.19$).

5.10.6 Zusammenfassung Mitarbeitendengespräch

Ein regelmässiges Mitarbeitendengespräch mit der Schulleitung hat keinen Einfluss auf die Wahrnehmung der wahrgenommenen Qualität und Wirkungen von TT.

Die folgenden Ergebnisse betreffen die drei Inputebenen der Rahmenbedingungen «Mitarbeitendengespräch», «Art der Unterrichtsdurchführung» und «Zusätzliche Aufgaben» des gesamten Wirkungsmodells (siehe Kapitel 3.2 «Fragestellungen und Hypothesen»):

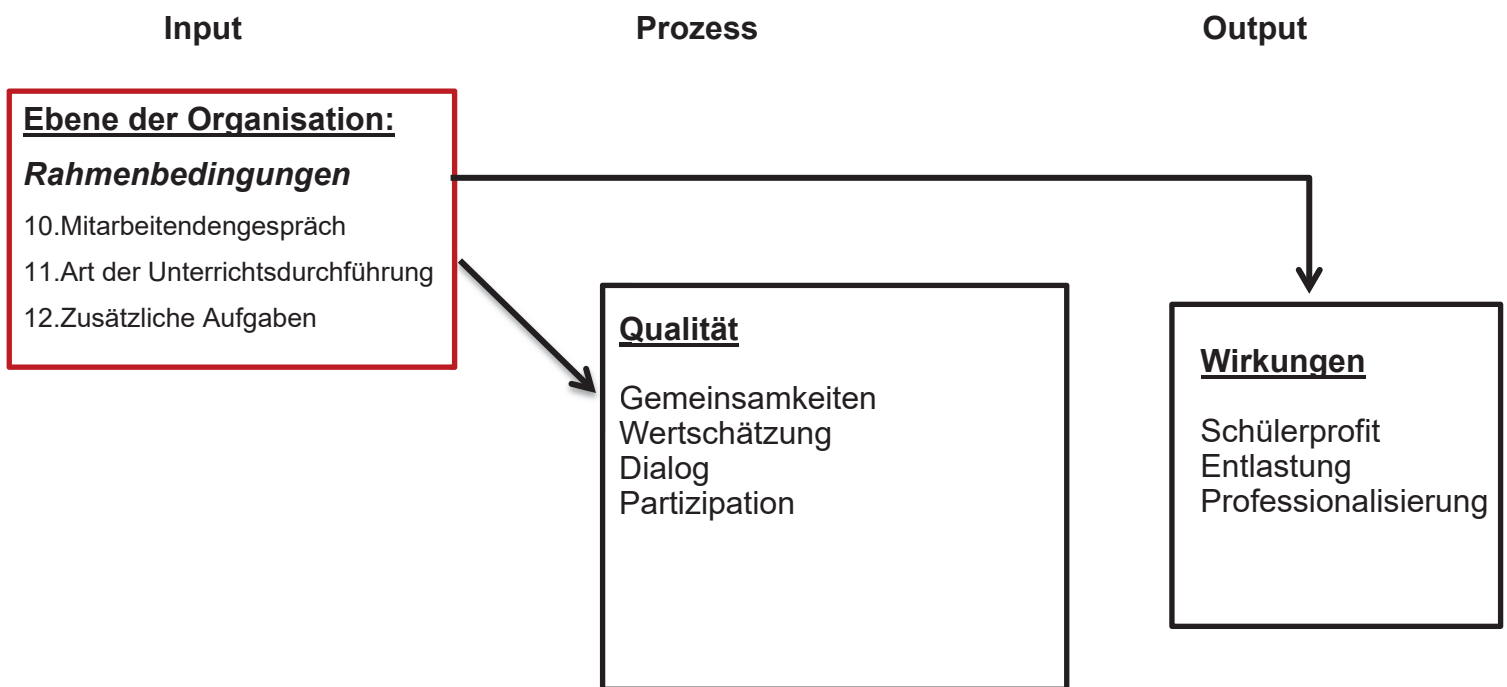


Abbildung 87: D) Aktueller Auswertungsteil des Input-Prozess-Output-Modell von Teamteaching

5.11 Organisation Mitarbeitendengespräch

5.11.3 Deskriptive Darstellung



Abbildung 88: Organisation Mitarbeitendengespräch (n=1131)

Zur Spezifizierung der Frage nach dem Mitarbeitendengespräch wurde eine weitere Frage in den Fragebogen eingefügt, welche speziell nach der Organisation des Mitarbeitendengesprächs gefragt hat. Bei 82.1% aller befragten Lehrpersonen ist das Mitarbeitendengespräch so organisiert, dass die Schulleitung mit beiden Lehrpersonen des TT einzeln spricht. 8.3% der befragten Lehrpersonen gaben "Sonstiges" an, wobei keine inhaltlichen Angaben zu dieser Kategorie gemacht werden können. In 5% der Fälle spricht die Schulleitung einzeln mit den Lehrpersonen und es gibt ein zusätzliches Gespräch mit beiden TT-Partner/innen. In 2.4% der Stichprobenfälle gibt es nur ein gemeinsames Mitarbeitendengespräch beider Teampartner/innen mit der Schulleitung. 2.2% der Personen machten zu dieser Frage keine Angabe.

5.11.4 Wahrgenommene Qualität und Organisation des Mitarbeitendengespräches

Hypothese: Wenn an der Schule regelmässige Mitarbeitendengespräche mit der Schulleitung als Team durchgeführt werden, dann nehmen die Lehrpersonen die Qualität des TT positiver wahr.

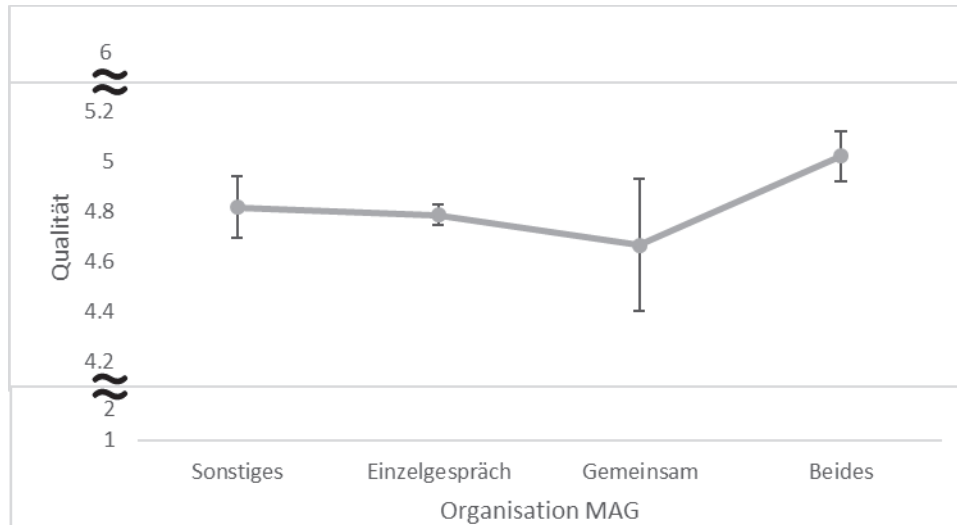


Abbildung 89: Qualität und Organisation Mitarbeitendengespräch (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=2.78$; $p=.040$; $\eta^2=.009$). Die Lehrpersonen, welche ein Einzelgespräch mit ihrer Schulleitung führen ($M=4.78$, $SD=.59$), nehmen die Qualität des TT signifikant schlechter wahr als Lehrpersonen, die sowohl ein Einzel- als auch ein gemeinsames Gespräch mit der Schulleitung führen ($M=5.01$, $SD=.34$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.23$ ($SE=.08$, $p=.047$).

5.11.5 Wahrgenommene Wirkung und Organisation des Mitarbeitendengespräches

Hypothese: Wenn an der Schule regelmässige Mitarbeitendengespräche mit der Schulleitung als Team durchgeführt werden, dann nehmen die Lehrpersonen die Gesamtwirkungen des TT positiver wahr.

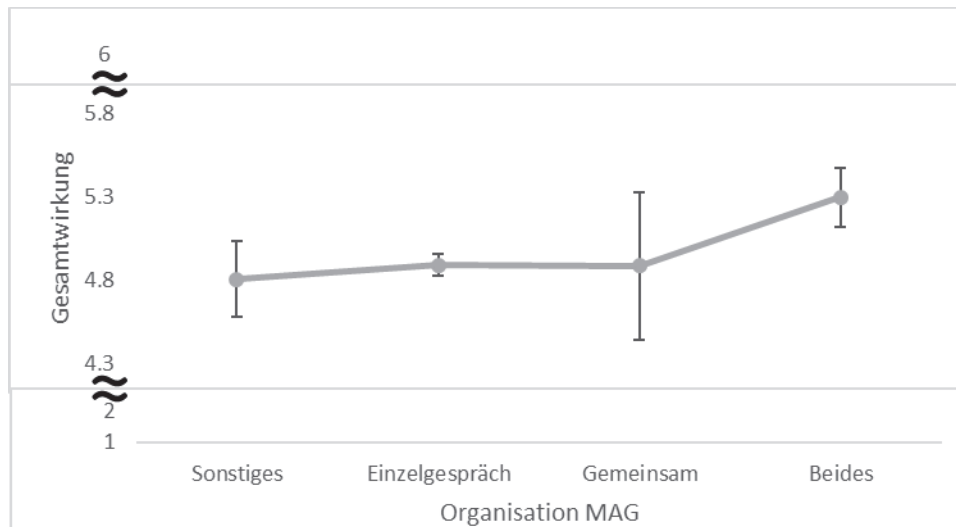


Abbildung 90: Wirkung und Organisation Mitarbeitendengespräch (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=3.35$; $p=.019$; $\eta^2=.011$). Die Gesamtwirkung des TT wurde von der Gruppe von Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben ($M=4.80$, $SD=1.02$) signifikant schlechter bewertet als von der Gruppe der Lehrpersonen, die sowohl ein Einzelgespräch als auch ein gemeinsames Gespräch mit der Schulleitung führen ($M=5.29$, $SD=.63$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.49$ ($SE=.16$, $p=.038$). Zudem nehmen die Lehrpersonen, die nur ein Einzelgespräch mit ihrer Schulleitung führen ($M=4.88$, $SD=.93$) die Gesamtwirkung des TT signifikant schlechter wahr als Lehrpersonen, die sowohl ein Einzel- als auch ein gemeinsames Gespräch mit ihrer Schulleitung führen ($M=5.29$, $SD=.63$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.40$ ($SE=.13$, $p=.028$).

5.11.5.2 Wirkung Schülerprofit

Hypothese: Wenn an der Schule regelmässige Mitarbeitendengespräche mit der Schulleitung als Team durchgeführt werden, dann nehmen die Lehrpersonen die Wirkung des TT auf den Schülerprofit positiver wahr.

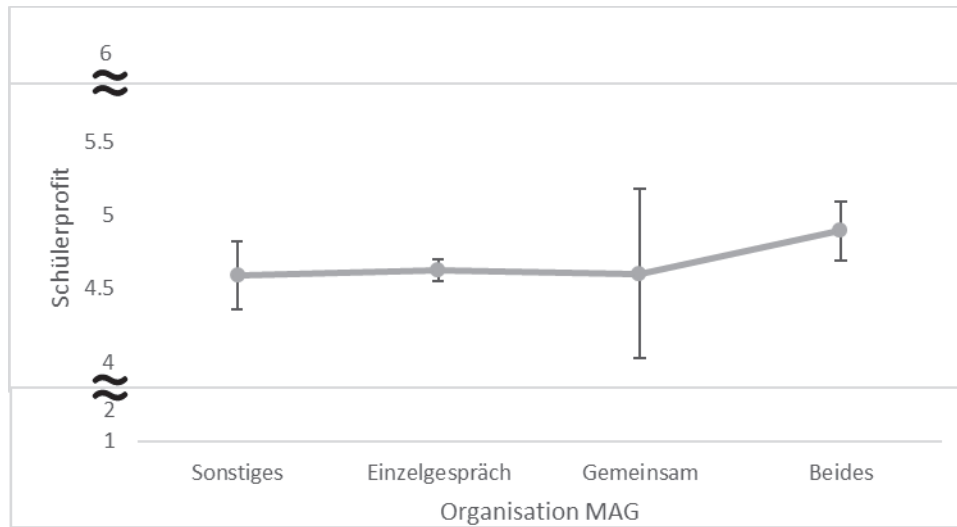


Abbildung 91: Schülerprofit und Organisation Mitarbeitendengespräch (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind nicht signifikant ($F=1.09$; $p=.351$; $\eta^2=.003$).

5.11.5.3 Wirkung Professionalisierung

Hypothese: Wenn an der Schule regelmässige Mitarbeitendengespräche mit der Schulleitung als Team durchgeführt werden, dann nehmen die Lehrpersonen die Wirkung des TT auf die Professionalisierung positiver wahr.

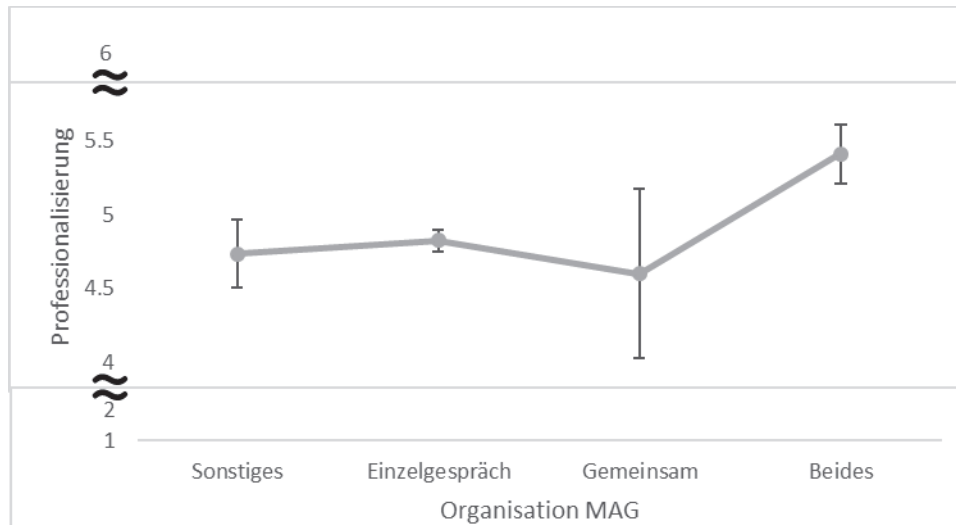


Abbildung 92: Professionalisierung und Organisation Mitarbeitendengespräch (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=5.48$; $p=.001$; $\eta^2=.015$). Die Professionalisierungswirkung des TT wurde von der Gruppe von Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben ($M=4.73$, $SD=1.12$) signifikant schlechter bewertet als von der Gruppe der Lehrpersonen, die sowohl ein Einzelgespräch als auch ein gemeinsames Gespräch mit der Schulleitung führen ($M=5.41$, $SD=.75$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.68$ ($SE=.19$, $p=.006$). Zudem nehmen die Lehrpersonen, die nur ein Einzelgespräch mit ihrer Schulleitung führen ($M=4.82$, $SD=1.12$) die Gesamtwirkung des TT signifikant schlechter wahr als Lehrpersonen, die sowohl ein Einzel- als auch ein gemeinsames Gespräch mit ihrer Schulleitung führen ($M=5.41$, $SD=.75$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.59$ ($SE=.15$, $p=.003$). Die Gruppe von Lehrpersonen, die nur ein gemeinsames Gespräch mit ihrer Schulleitung haben ($M=4.60$, $SD=1.46$), nehmen die Professionalisierungswirkung von TT signifikant schlechter wahr als die Lehrpersonen, die sowohl ein Einzelgespräch als auch ein gemeinsames Gespräch mit der Schulleitung führen ($M=5.41$, $SD=.75$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.81$ ($SE=.27$, $p=.029$).

5.11.5.4 Wirkung Entlastung

Hypothese: Wenn an der Schule regelmässige Mitarbeitendengespräche mit der Schulleitung als Team durchgeführt werden, dann nehmen die Lehrpersonen die Wirkung des TT auf die Entlastung positiver wahr.

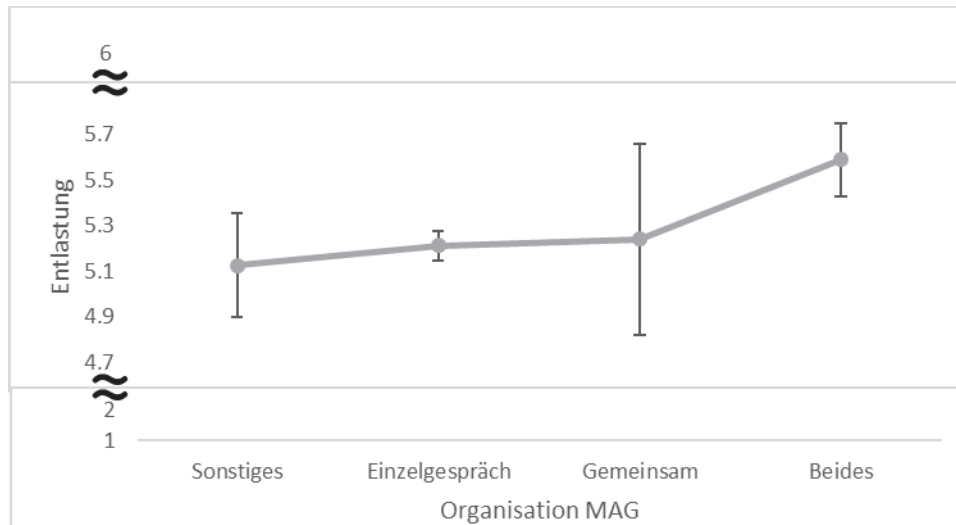


Abbildung 93: Entlastung und Organisation Mitarbeitendengespräch (n=1131)

Die Gruppenunterschiede sind nicht signifikant ($F=2.86$; $p=.036$; $\eta^2=.008$).

5.11.6 Zusammenfassung Organisation Mitarbeitendengespräch

Lehrpersonen, die sowohl ein Einzelgespräch als auch ein gemeinsames Gespräch mit ihrer Schulleitung haben, nehmen die Qualität des TT, die Gesamtwirkung und die Professionalisierungswirkung des TT besser wahr als die Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben. Lehrpersonen, die nur ein Einzelgespräch mit ihrer Schulleitung haben, nehmen die Gesamtwirkung des TT und die Professionalisierungswirkung signifikant schlechter wahr als die Lehrpersonen, welche sowohl ein Einzelgespräch als auch ein gemeinsames Gespräch mit ihrer Schulleitung führen. Lehrpersonen, die nur ein gemeinsames Mitarbeitendengespräch mit ihrer Schulleitung führen, nehmen die Professionalisierungswirkung des TT signifikant schlechter wahr als die Lehrpersonen, welche sowohl ein Einzel-Mitarbeitendengespräch als auch ein gemeinsames Mitarbeitendengespräch mit ihrer Schulleitung führen. Auf den

Schülerprofit und die Entlastungswirkung hat die Organisation des Mitarbeitendengespräches keinen Einfluss.

In Bezug auf das angenommene Wirkungsmodell und die Fragestellung bedeuten diese Ergebnisse, dass die Art der Durchführung von Mitarbeitendengesprächen im Zusammenhang stehen mit der Wahrnehmung der Qualität und den Wirkungen von TT. Die Kombination eines Einzelgespräches sowie eines gemeinsamen Gespräches scheint hier die wirksamste Kombination zu sein.

5.12 Art der Unterrichtsdurchführung

Hypothese: Je mehr unterschiedliche Arten der Unterrichtsdurchführung die Lehrpersonen anwenden können, desto besser bewerten sie die Qualität und die Wirkungen von TT.

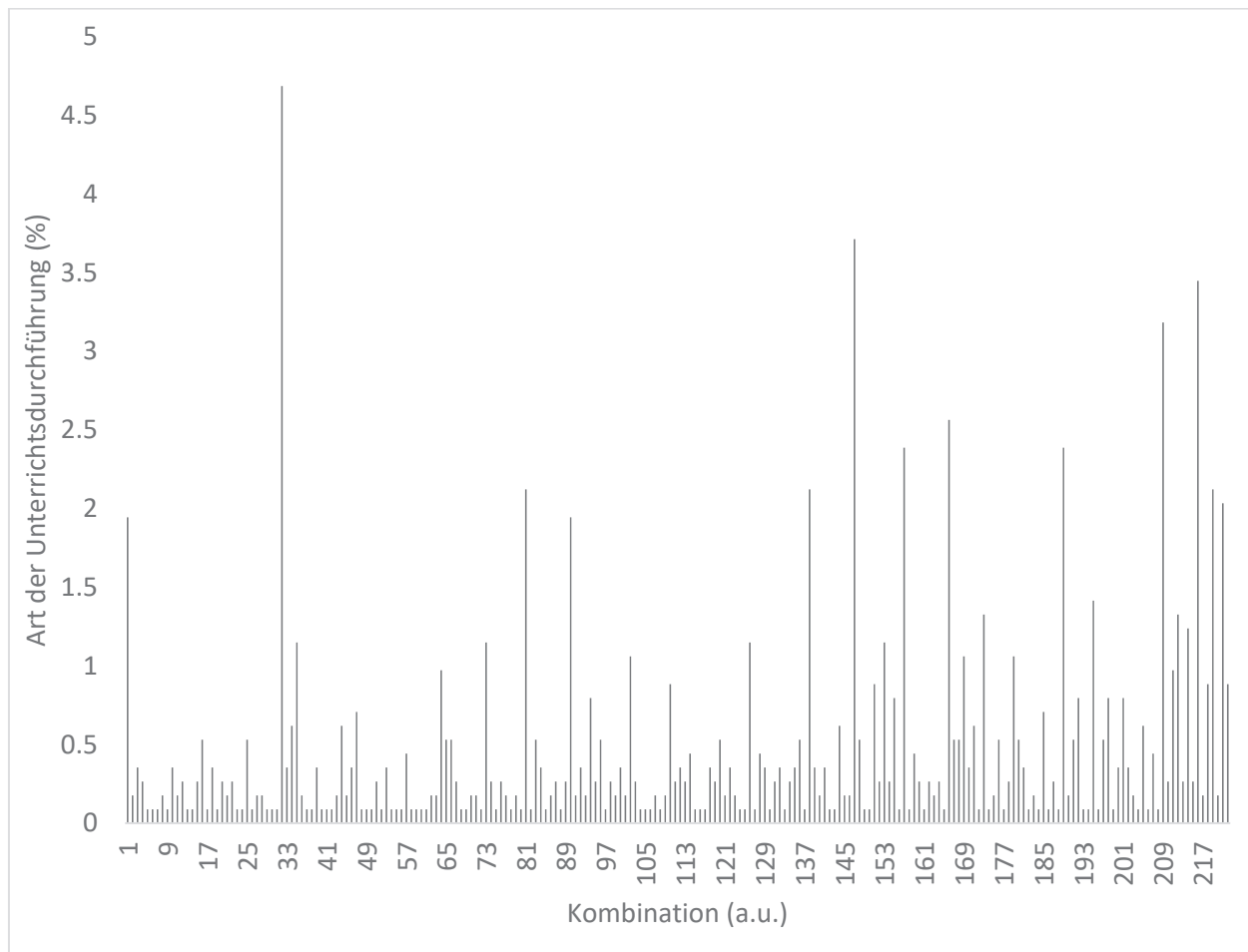


Abbildung 94: Art der Unterrichtsdurchführung (n=1131)

In Bezug auf die Frage nach der Art der Unterrichtsdurchführung konnten 10 verschiedene Antworten angekreuzt werden. Dadurch ergab sich theoretisch eine Anzahl von 1024 möglichen verschiedenen Antwortkombinationen (siehe Kapitel 3.8). Tatsächlich ergab der Datensatz 220 verschiedene Kombinationen, die die Lehrpersonen angegeben haben. Aufgrund dieser vielen möglichen Kombinationen gibt es keine einzige statistisch relevante Kombination, die über einen Wert von 5% der Gesamtstichprobe fällt. Aus diesem Grund wird diese Frage aus weiteren Mittelwertanalysen ausgeschlossen, da sich keine statistisch relevante Werte mit so kleinen Fallzahlen und vermutlich sehr hohen Streuungen durch die unterschiedlich grossen Populationsgrössen ergeben. Rein deskriptiv können die vorliegenden Daten so gewertet werden, dass die Lehrpersonen, die in der Deutschschweiz im TT arbeiten, die Art der Unterrichtsdurchführung sehr vielfältig gestalten und regelmässig in abwechselnder Form folgende Arten der Unterrichtsdurchführung anwenden:

- a) gemeinsam in demselben Raum
- b) getrennt in zwei verschiedenen Räumen
- c) zunächst zusammen, dann getrennte Vertiefung
- d) mal so, mal so
- e) Eine Lehrperson leitet den Unterricht, die andere beobachtet die Schüler und unterstützt diese
- f) Eine Lehrperson arbeitet mit einer grossen Gruppe, während die andere mit einer Kleingruppe arbeitet, wobei die Lehrinhalte nicht zwingend dieselben sein müssen
- g) Die Klasse wird geteilt, und je eine Lehrperson unterrichtet denselben Stoff zur selben Zeit in der Halbklassse
- h) Zwei (oder bei selbständigen SchülerInnen mehr) Posten werden von den Lehrpersonen vorbereitet und betreut. Die Schülergruppen kommen entweder zu den Posten, oder die Lehrpersonen gehen zu den Gruppen, wenn diese Unterstützung benötigen.
- i) Beide Lehrpersonen teilen sich die Vermittlungsaufgaben, wobei beispielsweise eine Lehrperson leiten kann, während die andere das Gesagte am Modell demonstriert.
- j) Sonstiges

Folgende Abbildung 95 gibt einen Überblick über die Häufigkeiten, mit der die verschiedenen Arten der Unterrichtsdurchführung im TT von den befragten Lehrpersonen umgesetzt werden:

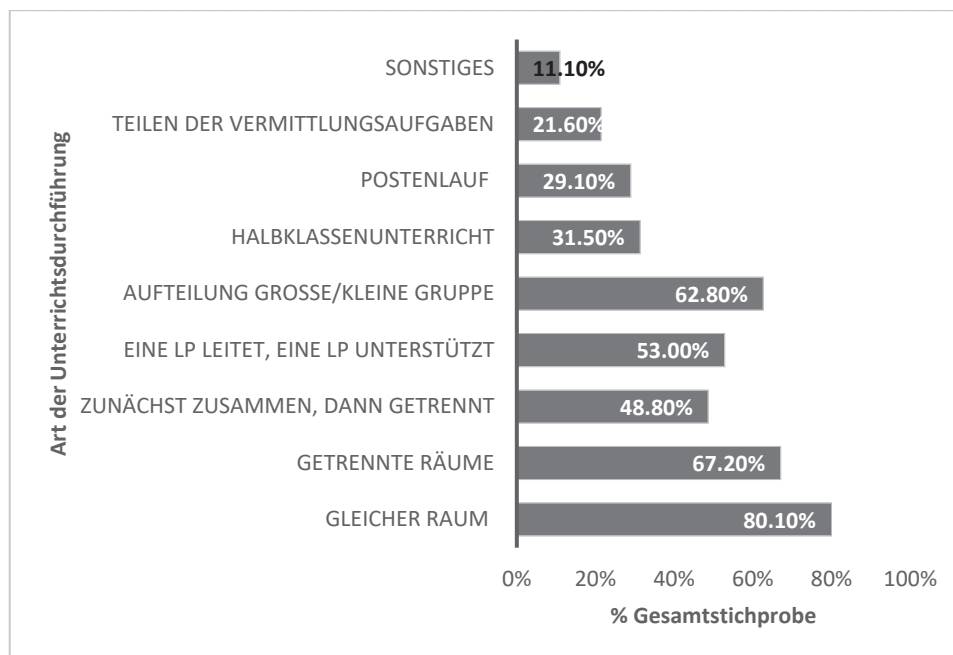


Abbildung 95: Häufigkeitsverteilung Multiple Choice «Art der Unterrichtsdurchführung» (n=1131)

In der obigen Abbildung 95 wird deutlich, dass die Lehrpersonen, welche in der Schweiz im TT arbeiten, regelmässig viele verschiedene Arten der Unterrichtsdurchführung wählen. Die grosse Mehrheit der Lehrpersonen unterrichtet regelmässig im gleichen Raum (80,10%). 67.8% teilen die Klasse in grosse und kleine Gruppen auf und arbeiten dann getrennt mit diesen. 67.2% der Lehrpersonen unterrichtet regelmässig in getrennten Räumen. 53% der Lehrpersonen teilen sich regelmässig so auf, dass eine Lehrperson den Unterricht leitet und die andere unterstützt. 48.8% der Lehrpersonen, die im TT arbeiten unterrichten zunächst zusammen und vertiefen anschliessend getrennt. 31.5% unterrichten regelmässig im Halbklassenunterricht. 29.1% organisieren regelmässig gemeinsame Postenläufe, bei denen jede Lehrperson für je einen oder mehrere Posten zuständig ist. 21.6% der Lehrpersonen teilen sich die Aufgaben auf, sodass sie diese unabhängig voneinander mit den Schülerinnen und Schülern bearbeiten können. 11.1% führt ihren Unterricht zusätzlich auf sonstige Art durch. Ob die Art der Unterrichtsdurchführung als UV einen Einfluss auf die definierten AV hat müsste in einer anderen Untersuchung überprüft werden, wobei die möglichen

Antwortkombinationen so reduziert werden müssten, dass statistisch relevante Werte gemessen werden können. Dieser Zweig des Wirkungsmodells kann im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden.

5.13 Übernahme zusätzlicher Aufgaben

Die Übernahme zusätzlicher Aufgaben wird bislang in der Literatur zu TT nicht thematisiert. Die Idee zu dieser Fragestellung kam von einer Kindergartenlehrperson, die an der Inhalts- und Augenscheinvalidierung des Fragebogens beteiligt war. Da die Verteilung der Verantwortung und die Zuständigkeiten für zusätzlich zum Unterricht anfallende Aufgaben nicht vorgeschrieben ist, müssen sich die Lehrpersonen hier autonom arrangieren. Ob und in welchem Zusammenhang die Übernahme zusätzlicher Aufgaben mit der Qualität und den Wirkungen von TT steht, soll im Folgenden geklärt werden.

5.13.3 Deskriptive Darstellung

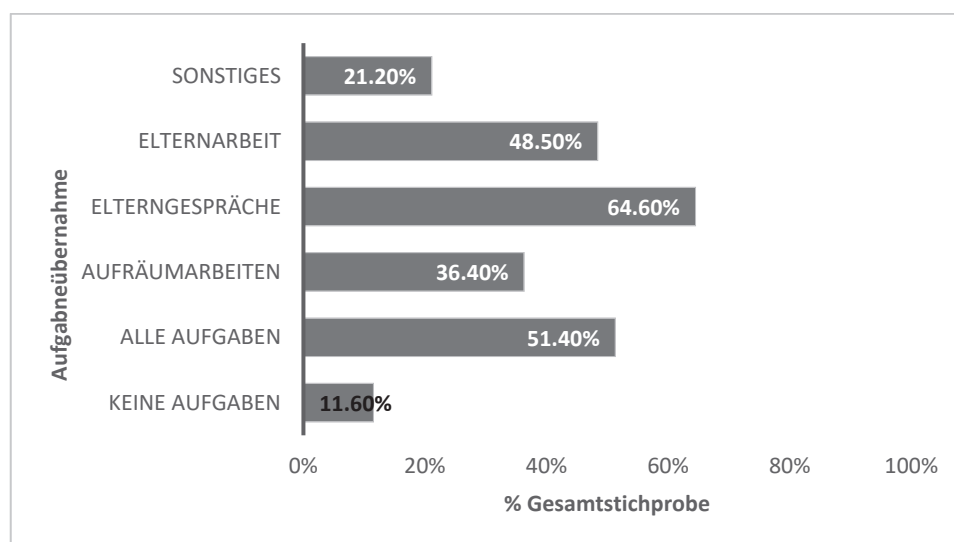


Abbildung 96: Häufigkeitsverteilung Multiple Choice Aufgabenübernahme (n=1131)

In der obigen Abbildung 96 ist erkennbar, dass die Mehrheit der befragten Lehrpersonen Unterstützung von ihrem/ihrer TT-Partner/in bei Elterngesprächen

bekommt (64.6%). Bei 51.4% der Lehrpersonen hilft der/die TT-Partner/in bei allen zusätzlich anfallenden Aufgaben. 48.8% erhalten Unterstützung bei der Elternarbeit und 36.4% bei Aufräumarbeiten. 21.2% der Lehrpersonen kreuzten die Kategorie «Sonstiges» an und 11.6% erhalten bei keiner zusätzlichen Aufgabe Unterstützung.

Aufgabenverteilung	
A-	sonstiges
B-	Elterngespräch
C-	Elterngespräch/Elternarbeit
D-	alle Aufgaben
E-	alle Aufgaben/Elterngespräch
F-	alle Aufgaben/Elterngespräch/Elternarbeit
G-	alle Aufgaben/Aufräumarbeiten/Elterngespräch/Elternarbeit
H-	keine Aufgaben

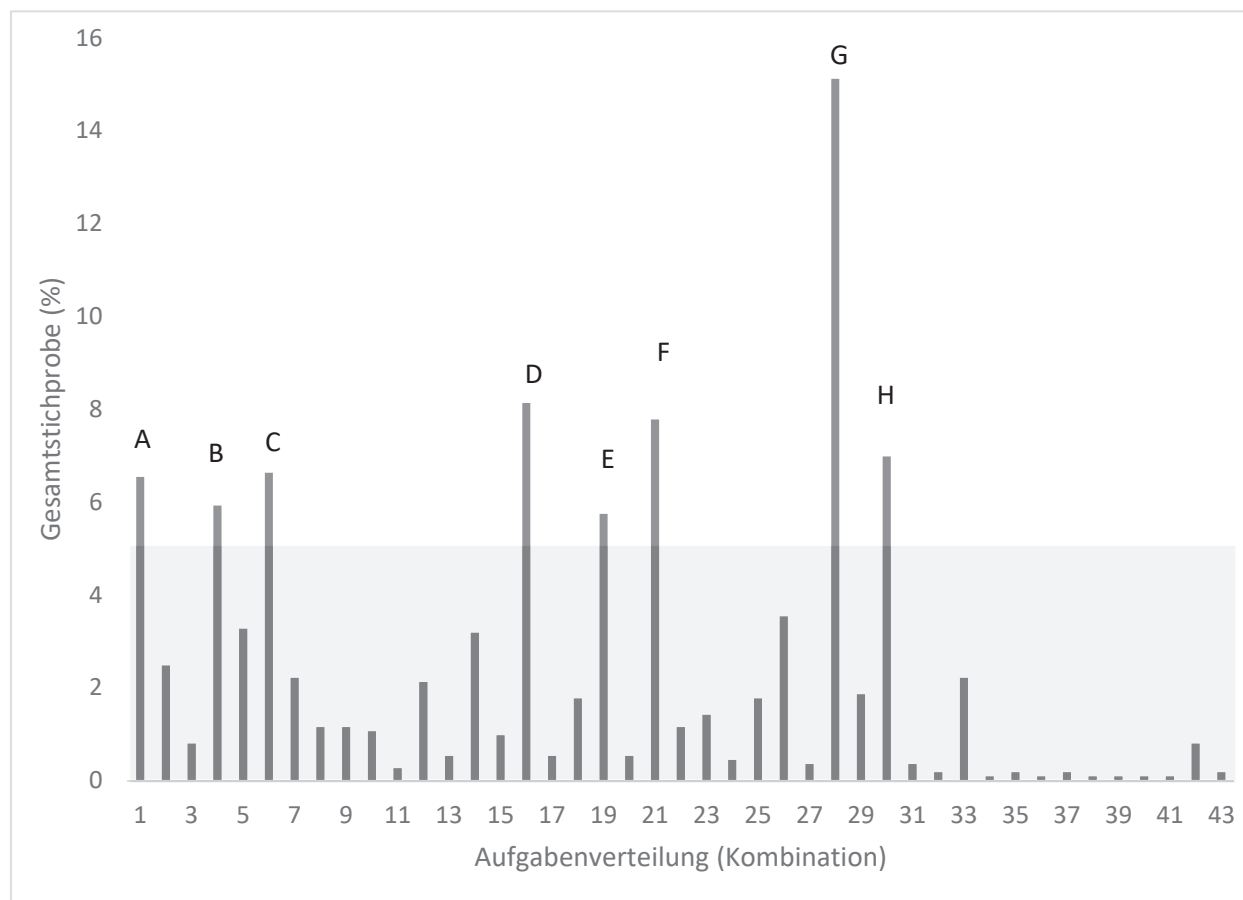


Abbildung 97: Häufigkeitsverteilung Aufgabenübernahme (n=1131)

Die Frage zur Aufgabenverteilung liess Mehrfachantworten zu. Die obige Abbildung 97 zeigt diejenigen Kombinationen, welche am häufigsten vorkamen und mindestens 5% der Gesamtstichprobe ausmachen. 6.5% der befragten Personen gaben an, dass

ihr/e TT-Partner/in nur bei «Sonstiges» hilft (Balken A). 5.9% der Lehrpersonen gaben an, dass ihr/e TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft (Balken B). Bei 6.6% der befragten Lehrpersonen hilft der/die TT-Partner/in bei Elterngesprächen und der Elternarbeit (Balken C). 8.1% der befragten Personen gab an, dass ihr/e TT-Partner/in alle anfallenden Aufgaben mit übernimmt (Balken D). Bei 5.7% der befragten Lehrpersonen hilft der/die TT-Partner/in bei allen anfallenden Aufgaben und den Elterngesprächen (Balken E). 7.9% der befragten gaben an, dass ihr/e TT-Partner/in alle anstehenden Aufgaben mit übernimmt sowie Elterngespräche und Elternarbeit (Balken F). Bei 15.1% der Befragten hilft der/die TT-Partner/in bei allen anfallenden Aufgaben, Elterngesprächen und Elternarbeit sowie anstehenden Aufräumarbeiten (Balken G). Bei 7.0% der befragten Lehrpersonen übernimmt der/die TT-Partner/in gar keine zusätzlich anfallenden Aufgaben (Balken H). Aufgrund der Leserfreundlichkeit werden die Gruppen im Folgenden mit A-H betitelt, statistisch relevante Unterschiede werden auch inhaltlich benannt. Da im Fragebogen bei dieser Mehrfachantwort auch die Möglichkeit gegeben war «alle Aufgaben» anzukreuzen, kam es in der Auswertung zu den etwas unlogischen Antwortkombinationen wie «alle Aufgaben» plus «Elternarbeit». Dies ist dem Fragebogendesign geschuldet. Dennoch lassen sich aus den folgenden Auswertungen interessante Schlüsse ziehen.

5.13.4 Wahrgenommene Qualität und Übernahme zusätzlicher Aufgaben

Hypothese: Je mehr zusätzliche Aufgaben der /die TT-Partner/in übernimmt, desto positiver bewerten die Lehrpersonen die Qualität von TT.

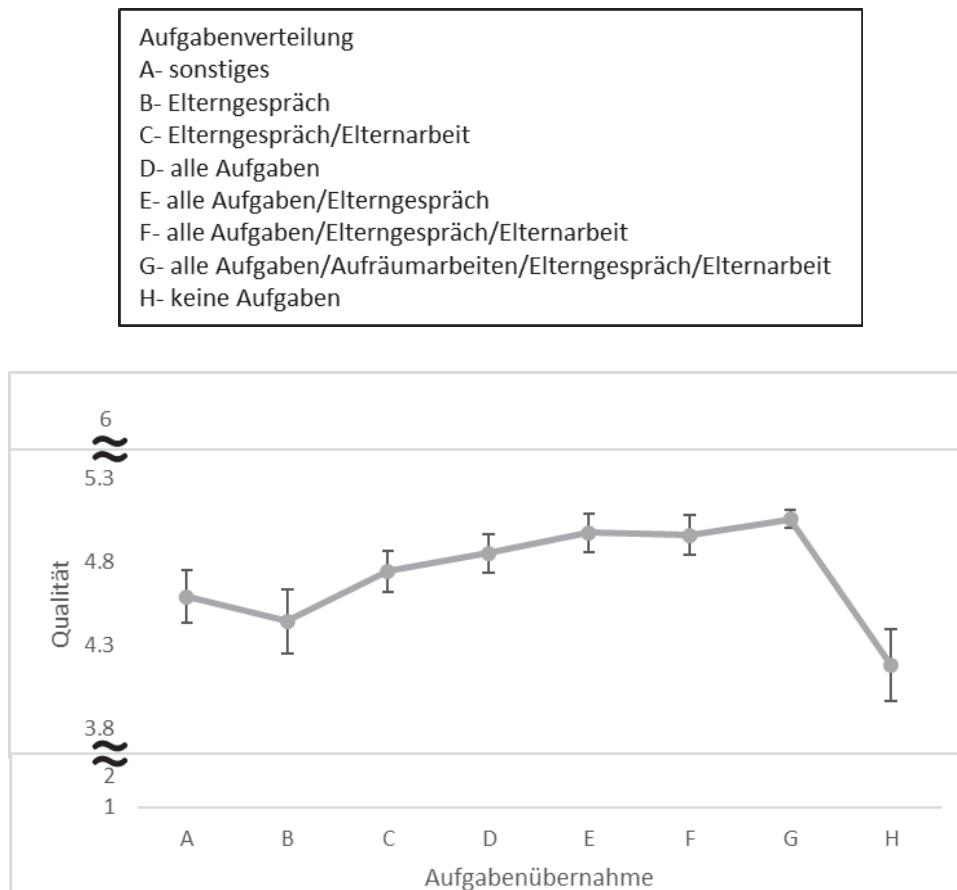


Abbildung 98: Qualität und «Aufgabenverteilung» (n=614)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=22.37$; $p=.000$; $\eta^2=.205$). Die Qualität des TT wurde von der Gruppe von Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben ($M=4.58$, $SD=.61$) signifikant schlechter bewertet als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben sowie die Elterngespräche mit übernimmt ($M=4.97$, $SD=.44$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.38$ ($SE=.10$, $p=.024$). Ebenso bewerten Lehrpersonen, die «Sonstiges» ($M=4.58$, $SD=.61$) angekreuzt haben die Qualität des TT signifikant schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen Aufgaben, den Elterngesprächen sowie der Elternarbeit hilft ($M=4.95$, $SD=.53$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.36$ ($SE=.09$, $p=.025$). Personen, die «Sonstiges» ($M=4.58$, $SD=.61$) angekreuzt haben, bewerten die Qualität des TT auch signifikant schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in

alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.05$, $SD=.34$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.64$ ($SE=.08$, $p=.000$). Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben ($M=4.58$, $SD=.61$) bewerten die Qualität des TT signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=4.17$, $SD=.81$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.41$ ($SE=.10$, $p=.021$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=4.44$, $SD=.70$), bewerten die Qualität des TT signifikant schlechter als Lehrpersonen, bei denen der/die TT-Partner/in bei allen anfallenden Aufgaben hilft ($M=4.84$, $SD=.51$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.40$ ($SE=.09$, $p=.014$). Zudem bewerten Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=4.44$, $SD=.70$) die Qualität des TT schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben sowie die Elterngespräche mit übernimmt ($M=4.97$, $SD=.44$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.53$ ($SE=.10$, $p=.001$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=4.44$, $SD=.70$) bewerten zudem die Qualität des TT signifikant schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen Aufgaben, den Elterngesprächen sowie der Elternarbeit hilft ($M=4.95$, $SD=.53$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.51$ ($SE=.09$, $p=.000$). Auch bewerten Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=4.44$, $SD=.70$) die Qualität des TT signifikant schlechter als die Gruppe der Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.05$, $SD=.34$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.61$ ($SE=.08$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in Elterngespräche und Elternarbeit mit übernimmt ($M=4.74$, $SD=.50$) bewerten die Qualität des TT signifikant schlechter als die Gruppe der Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.05$, $SD=.34$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.31$ ($SE=.07$, $p=.025$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei Elterngesprächen und der Elternarbeit hilft ($M=4.74$, $SD=.50$), bewerten die Qualität des TT signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=4.17$, $SD=.81$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.56$ ($SE=.09$, $p=000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen anfallenden Aufgaben hilft ($M=4.84$, $SD=.51$) bewerten die Qualität des TT signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei gar keinen zusätzlichen Aufgaben hilft ($M=4.17$, $SD=.81$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.67$ ($SE=.09$, p

.000). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen Aufgaben, den Elterngesprächen sowie der Elternarbeit hilft ($M=4.95$, $SD=.53$) bewerten die Qualität des TT signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=4.17$, $SD=.81$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.78$ ($SE=.09$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.05$, $SD=.34$) bewerten die Qualität des TT signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=4.17$, $SD=.81$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.87$ ($SE=.08$, $p=.000$).

5.13.5 Wahrgenommene Wirkungen und Übernahme zusätzlicher Aufgaben

Hypothese: Je mehr zusätzliche Aufgaben der /die TT-Partner/in übernimmt, desto positiver bewerten die Lehrpersonen die Gesamtwirkung von TT.

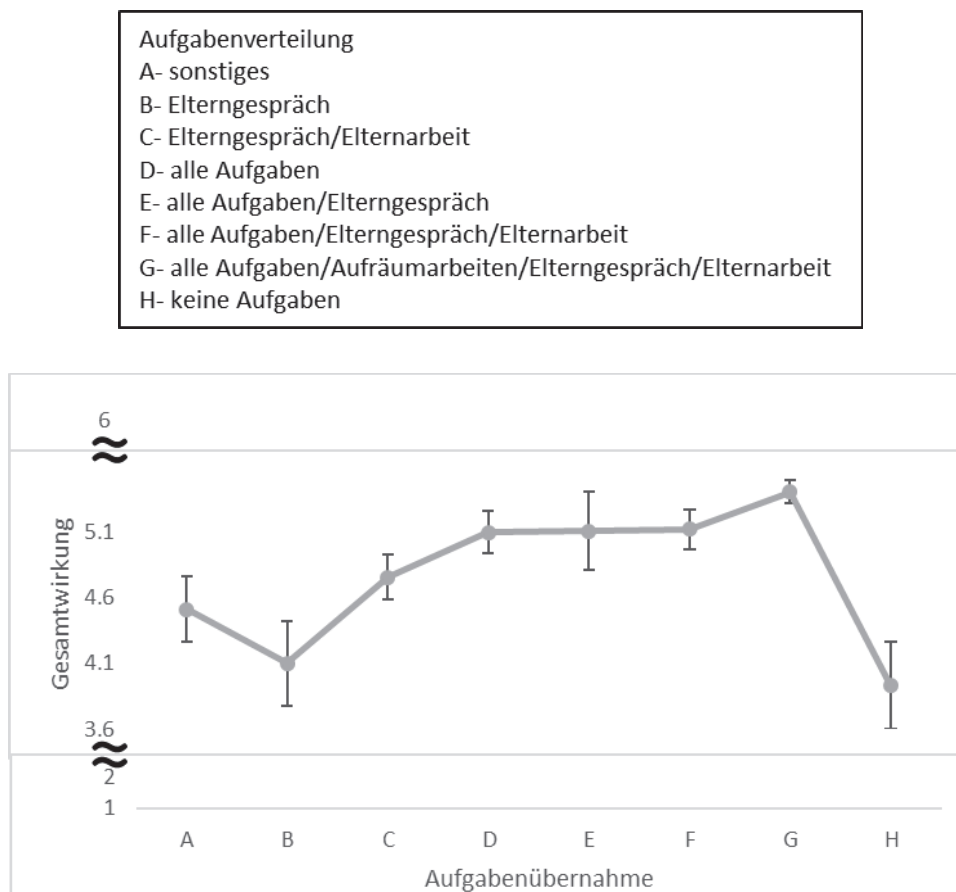


Abbildung 99: Wirkung und «Aufgabenverteilung» ($n=614$)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=31.38$; $p=.000$; $\eta^2=.272$). Die Gesamtwirkung des TT wurde von der Gruppe der Lehrpersonen, die «Sonstiges» ($M=4.50$, $SD=.94$) angekreuzt haben, signifikant schlechter bewertet als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen anfallenden Aufgaben hilft ($M=5.09$, $SD=.71$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.58$ ($SE=.14$, $p=.028$). Ebenso wurde die Gesamtwirkung des TT von der Gruppe von Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben ($M=4.50$, $SD=.94$) signifikant schlechter bewertet als von der Gruppe der Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben sowie die Elterngespräche mit übernimmt ($M=5.10$, $SD=.62$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.59$ ($SE=.15$, $p=.045$). Ebenso bewerten Lehrpersonen, die «Sonstiges» ($M=4.50$, $SD=.94$) angekreuzt haben die Gesamtwirkung des TT signifikant schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen Aufgaben, den Elterngesprächen sowie der Elternarbeit hilft ($M=5.11$, $SD=.67$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.60$ ($SE=.14$, $p=.016$).

Personen, die «Sonstiges» ($M=4.50$, $SD=.94$) angekreuzt haben, bewerten die Gesamtwirkung des TT auch signifikant schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.40$, $SD=.55$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.89$ ($SE=.12$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=4.10$, $SD=1.20$), bewerten die Gesamtwirkung des TT signifikant schlechter, als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei Elterngesprächen und der Elternarbeit hilft ($M=4.75$, $SD=.70$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.65$ ($SE=.15$, $p=.010$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=4.10$, $SD=1.20$), bewerten die Gesamtwirkung des TT signifikant schlechter als Lehrpersonen, bei denen der/die TT-Partner/in bei allen anfallenden Aufgaben hilft ($M=5.09$, $SD=.71$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.99$ ($SE=.14$, $p=.000$). Zudem bewerten Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=4.10$, $SD=1.20$) die Gesamtwirkung des TT schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben sowie die Elterngespräche mit übernimmt ($M=5.10$, $SD=.62$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.00 ($SE=.15$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=4.10$, $SD=1.20$), bewerten zudem die Gesamtwirkung des TT signifikant schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen Aufgaben, den Elterngesprächen sowie der Elternarbeit hilft ($M=5.11$, $SD=.67$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.01 ($SE=.14$, $p=.000$). Auch

bewerten Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=4.10$, $SD=1.20$) die Gesamtwirkung des TT signifikant schlechter als die Gruppe der Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.40$, $SD=.55$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.30 ($SE=.12$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in Elterngespräche und Elternarbeit mit übernimmt ($M=4.75$, $SD=.70$) bewerten die Gesamtwirkung des TT signifikant schlechter als die Gruppe der Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.40$, $SD=.55$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.64$ ($SE=.12$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei Elterngesprächen und der Elternarbeit hilft ($M=4.75$, $SD=.70$), bewerten die Gesamtwirkung des TT signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=3.93$, $SD=1.29$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.81$ ($SE=.14$, $p=.000$).

Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen anfallenden Aufgaben hilft ($M=5.09$, $SD=.71$) bewerten die Gesamtwirkung des TT signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei gar keinen zusätzlichen Aufgaben hilft ($M=3.93$, $SD=1.29$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.15 ($SE=.14$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben sowie die Elterngespräche mit übernimmt ($M=5.10$, $SD=.62$) bewerten die Gesamtwirkung des TT signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=3.93$, $SD=1.29$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.16 ($SE=.15$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen Aufgaben, den Elterngesprächen sowie der Elternarbeit hilft ($M=5.11$, $SD=.67$) bewerten die Gesamtwirkung des TT signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=3.93$, $SD=.81$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.18 ($SE=.14$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.40$, $SD=.55$) bewerten die Qualität des TT signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=3.93$, $SD=1.29$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.46 ($SE=.12$, $p=.000$).

5.13.5.2 Wahrgenommener Schülerprofit und Übernahme zusätzlicher Aufgaben

Hypothese: Je mehr zusätzliche Aufgaben der /die TT-Partner/in übernimmt, desto positiver bewerten die Lehrpersonen die Wirkung von TT auf den Schülerprofit.

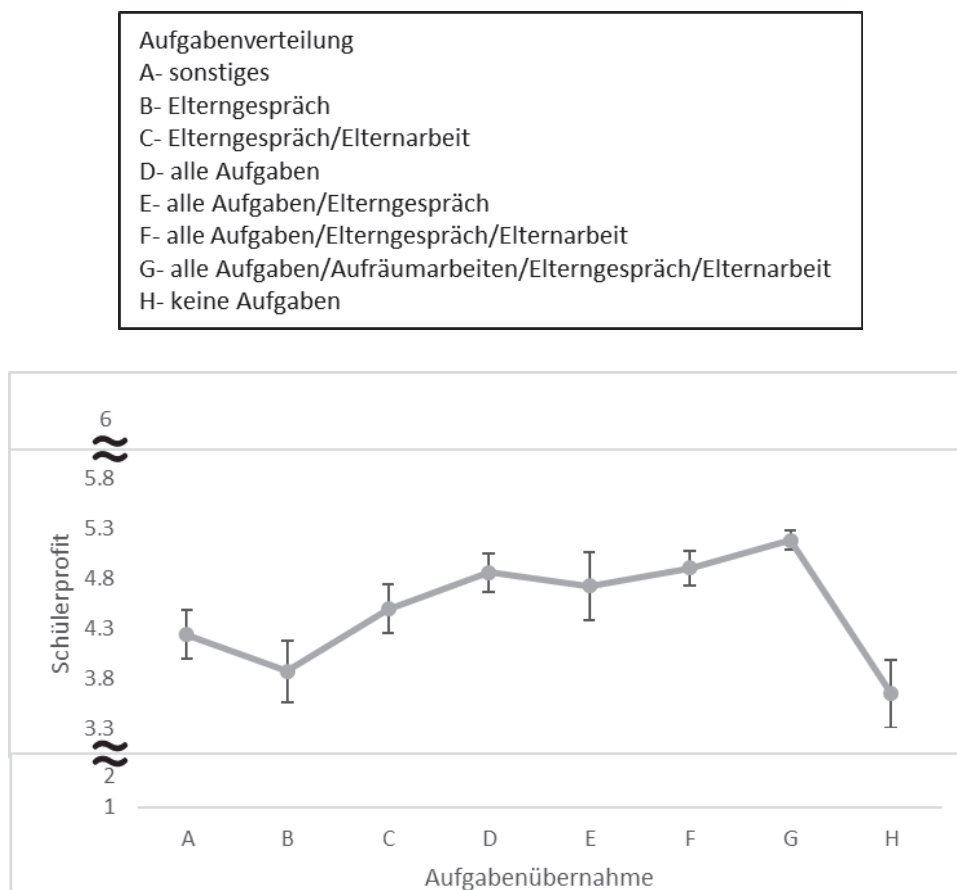


Abbildung 100: Schülerprofit und «Aufgabenverteilung» (n=614)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F=24.00$; $p=.000$; $\eta^2=.213$). Die Lehrpersonen, die «Sonstiges» ($M=4.23$, $SD=1.06$) angekreuzt haben bewerten die Wirkung des TT auf den Schülerprofit signifikant schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen Aufgaben, den Elterngesprächen sowie der Elternarbeit hilft ($M=4.89$, $SD=.83$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.66$ ($SE=.16$, $p=.033$). Personen, die «Sonstiges» ($M=4.23$, $SD=1.06$) angekreuzt haben, bewerten die Wirkung des TT auf den Schülerprofit auch signifikant schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.17$, $SD=.82$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.93$ ($SE=.14$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=3.86$, $SD=1.27$), bewerten die Wirkung des TT auf den

Schülerprofit signifikant schlechter als Lehrpersonen, bei denen der/die TT-Partner/in bei allen anfallenden Aufgaben hilft ($M=4.85$, $SD=.91$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.98$ ($SE=.17$, $p=.000$). Zudem bewerten Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=3.86$, $SD=1.27$), die Wirkung des TT auf den Schülerprofit schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben sowie die Elterngespräche mit übernimmt ($M=4.72$, $SD=1.07$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.85$ ($SE=.18$, $p=.003$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=3.86$, $SD=1.27$), bewerten zudem die Wirkung des TT auf den Schülerprofit signifikant schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen Aufgaben, den Elterngesprächen sowie der Elternarbeit hilft ($M=4.89$, $SD=.83$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.03 ($SE=.17$, $p=.000$). Auch bewerten Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=3.86$, $SD=1.27$) die Wirkung des TT auf den Schülerprofit signifikant schlechter als die Gruppe der Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.17$, $SD=.82$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.30 ($SE=.15$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in Elterngespräche und Elternarbeit mit übernimmt ($M=4.49$, $SD=.78$) bewerten die Wirkung des TT auf den Schülerprofit signifikant schlechter als die Gruppe der Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.17$, $SD=.82$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.68$ ($SE=.14$, $p=.003$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei Elterngesprächen und der Elternarbeit hilft ($M=4.49$, $SD=.78$), bewerten die Wirkung des TT auf den Schülerprofit signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=3.64$, $SD=1.33$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.84$ ($SE=.17$, $p=.001$).

Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen anfallenden Aufgaben hilft ($M=4.85$, $SD=.91$) bewerten die Wirkung des TT auf den Schülerprofit signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei gar keinen zusätzlichen Aufgaben hilft ($M=3.64$, $SD=1.33$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.20 ($SE=.16$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben sowie die Elterngespräche mit übernimmt ($M=4.72$, $SD=1.07$) bewerten die Wirkung des TT auf den Schülerprofit signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=3.64$, $SD=1.33$) mit einer durchschnittlichen Differenz

von -1.07 ($SE=.17$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen Aufgaben, den Elterngesprächen sowie der Elternarbeit hilft ($M=4.89$, $SD=.83$) bewerten die Wirkung des TT auf den Schülerprofit signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=3.64$, $SD=1.33$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.25 ($SE=.16$, $p=.000$).

Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.17$, $SD=.82$) bewerten die Wirkung des TT auf den Schülerprofit signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=3.64$, $SD=1.33$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.53 ($SE=.14$, $p=.000$).

5.13.5.3 Wahrgenommene Professionalisierung und Übernahme zusätzlicher Aufgaben

Hypothese: Je mehr zusätzliche Aufgaben der /die TT-Partner/in übernimmt, desto positiver bewerten die Lehrpersonen die Wirkung von TT auf die Professionalisierung.

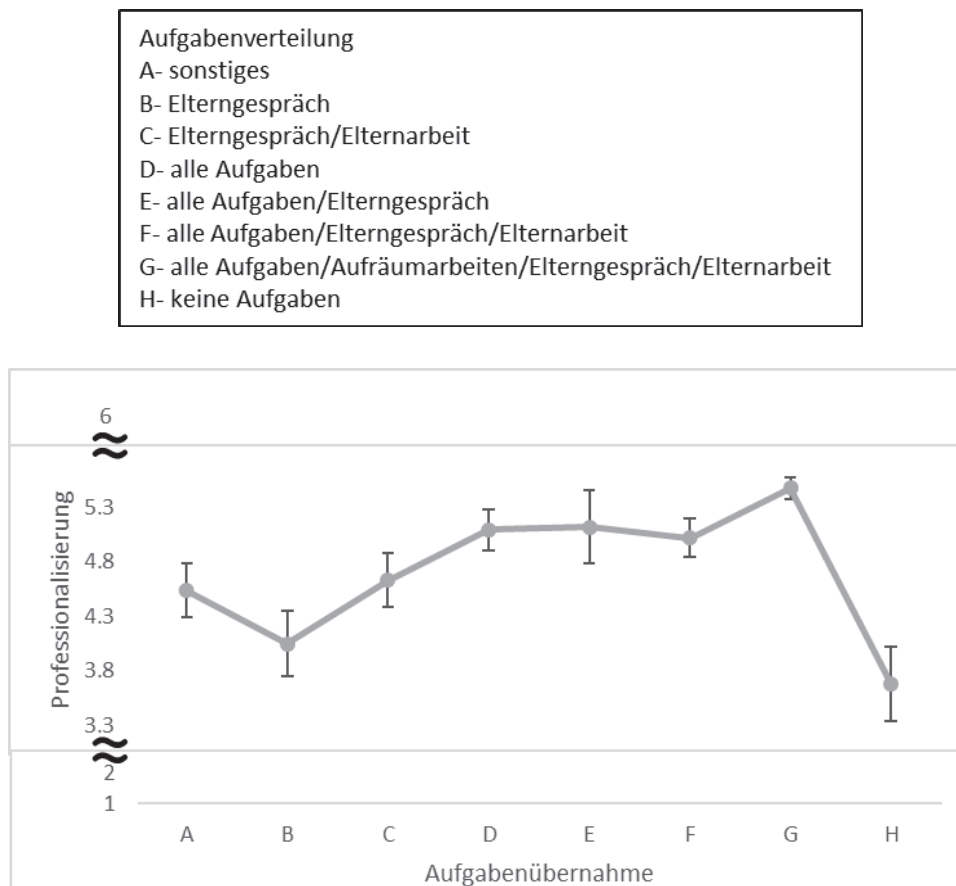


Abbildung 101: Professionalisierung und «Aufgabenverteilung» ($n=614$)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F= 34.45$; $p= .000$; $\eta^2= .263$). Personen, die «Sonstiges» ($M=4.53$, $SD=1.03$) angekreuzt haben, bewerten die Wirkung des TT auf die Professionalisierung signifikant schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.47$, $SD=.65$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.94$ ($SE=.13$, $p=.000$). Personen, die «Sonstiges» ($M=4.53$, $SD=1.03$) angekreuzt haben, bewerten die Wirkung des TT auf die Professionalisierung signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei gar keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=3.67$, $SD=1.46$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.86$ ($SE=.16$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=4.04$, $SD=1.23$), bewerten die Wirkung des TT auf die Professionalisierung signifikant schlechter als Lehrpersonen, bei denen der/die TT-Partner/in bei allen anfallenden Aufgaben hilft ($M=5.09$, $SD=.90$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.04 ($SE=.15$, $p= .000$). Zudem bewerten Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=4.04$, $SD=1.23$) die Wirkung des TT auf die Professionalisierung signifikant schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben sowie die Elterngespräche mit übernimmt ($M=5.11$, $SD=.78$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.06 ($SE=.17$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=4.04$, $SD=1.23$) bewerten zudem die Wirkung des TT auf die Professionalisierung signifikant schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen Aufgaben, den Elterngesprächen sowie der Elternarbeit hilft ($M=5.01$, $SD=.82$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.97$ ($SE=.16$, $p=.000$). Auch bewerten Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=4.04$, $SD=1.23$) die Wirkung des TT auf die Professionalisierung signifikant schlechter als die Gruppe der Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.47$, $SD=.65$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.42 ($SE=.14$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in Elterngespräche und Elternarbeit mit übernimmt ($M=4.62$, $SD=1.05$) bewerten die Wirkung des TT auf die Professionalisierung signifikant schlechter als die Gruppe der Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.47$, $SD=.65$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.84$ ($SE=.13$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei Elterngesprächen und der Elternarbeit hilft ($M=4.62$, $SD=1.05$),

bewerten die Wirkung des TT auf die Professionalisierung signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=3.67$, $SD=1.46$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.95$ ($SE=.16$, $p=.000$).

Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen anfallenden Aufgaben hilft ($M=5.09$, $SD=.90$) bewerten die Wirkung des TT auf die Professionalisierung signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei gar keinen zusätzlichen Aufgaben hilft ($M=3.67$, $SD=1.46$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.41 ($SE=.15$, $p=.000$).

Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben sowie die Elterngespräche mit übernimmt ($M=5.11$, $SD=.78$) bewerten die Wirkung des TT auf die Professionalisierung signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=3.67$, $SD=1.46$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.44 ($SE=.16$, $p=.000$).

Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen Aufgaben, den Elterngesprächen sowie der Elternarbeit hilft ($M=5.01$, $SD=.82$) bewerten die Wirkung des TT auf die Professionalisierung signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=3.67$, $SD=1.46$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.34 ($SE=.15$, $p=.000$).

Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.47$, $SD=.65$) bewerten die Wirkung des TT auf die Professionalisierung signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=3.67$, $SD=1.46$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.80 ($SE=.13$, $p=.000$).

5.13.5.4 Wahrgenommene Entlastung und Übernahme zusätzlicher Aufgaben

Hypothese: Je mehr zusätzliche Aufgaben der /die TT-Partner/in übernimmt, desto positiver bewerten die Lehrpersonen die Wirkung von TT auf die Entlastung.

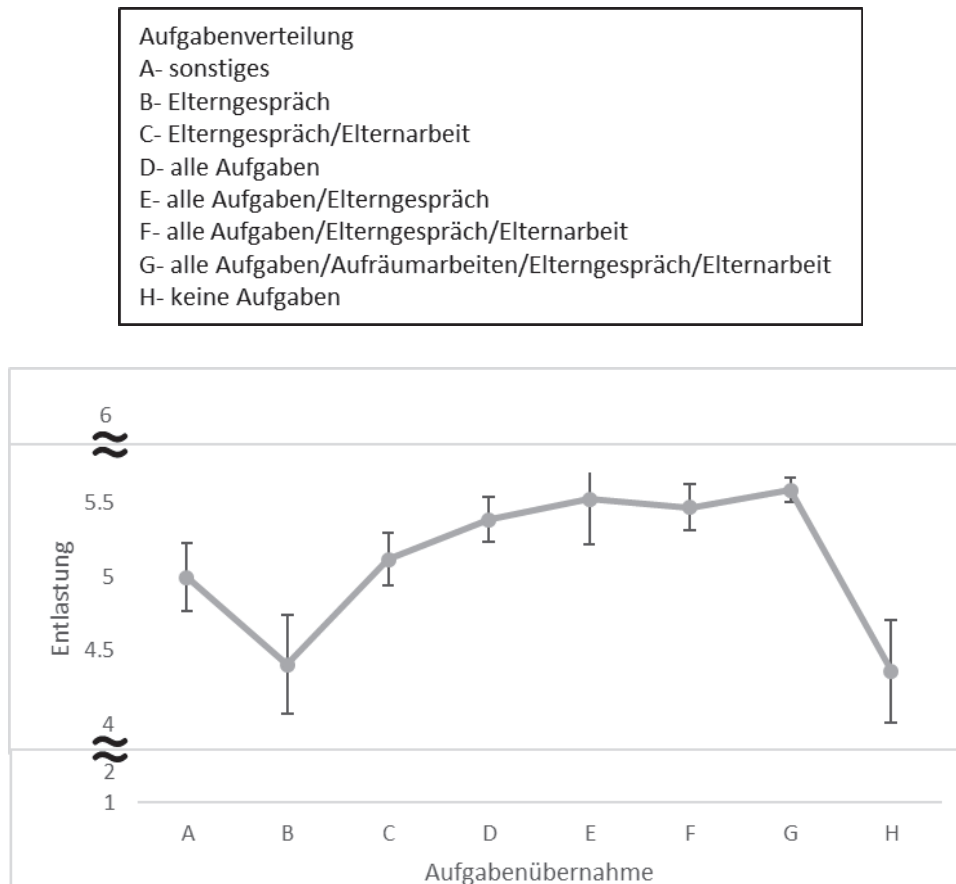


Abbildung 102: Entlastung und «Aufgabenverteilung» (n=614)

Die Gruppenunterschiede sind signifikant ($F= 24.22$; $p= .000$; $\eta^2= .203$). Personen, die «Sonstiges» ($M=4.99$, $SD=.96$) angekreuzt haben, bewerten die Wirkung des TT auf die Entlastung signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=4.40$, $SD=1.34$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.59$ ($SE=.19$, $p=.057$). Personen, die «Sonstiges» ($M=4.99$, $SD=.96$) angekreuzt haben, bewerten die Wirkung des TT auf die Entlastung signifikant schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.58$, $SD=.56$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.59$ ($SE=.12$, $p=.004$). Personen, die «Sonstiges» ($M=4.99$, $SD=.96$) angekreuzt haben, bewerten die Wirkung des TT auf die Entlastung signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei gar keinen zusätzlich anfallenden

Aufgaben hilft ($M=4.36$, $SD=1.48$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.63$ ($SE=.15$, $p=.036$). Die Gruppe der Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen ($M=4.40$, $SD=1.34$) hilft, bewerten die Wirkung auf die Entlastung signifikant schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in Elterngespräche und Elternarbeit mit übernimmt ($M=5.11$, $SD=.76$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.71$ ($SE=.15$, $p=.003$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=4.40$, $SD=1.34$), bewerten die Wirkung des TT auf die Entlastung signifikant schlechter als Lehrpersonen, bei denen der/die TT-Partner/in bei allen anfallenden Aufgaben hilft ($M=5.38$, $SD=.71$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.98$ ($SE=.14$, $p=.000$).

Zudem bewerten Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=4.40$, $SD=1.34$), die Wirkung des TT auf die Entlastung signifikant schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben sowie die Elterngespräche mit übernimmt ($M=5.52$, $SD=.48$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.12 ($SE=.15$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=4.40$, $SD=1.34$) bewerten zudem die Wirkung des TT auf die Entlastung signifikant schlechter wahr als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen Aufgaben, den Elterngesprächen sowie der Elternarbeit hilft ($M=5.47$, $SD=.73$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.06 ($SE=.14$, $p=.000$).

Auch bewerten Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft ($M=4.40$, $SD=1.34$) die Wirkung des TT auf die Entlastung signifikant schlechter als die Gruppe der Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.58$, $SD=.56$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.18 ($SE=.13$, $p=.000$).

Lehrpersonen, deren TT-Partner/in Elterngespräche und Elternarbeit mit übernimmt ($M=5.11$, $SD=.76$) bewerten die Wirkung des TT auf die Entlastung signifikant schlechter als die Gruppe der Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.58$, $SD=.56$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.47$ ($SE=.12$, $p=.046$).

Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei Elterngesprächen und der Elternarbeit hilft ($M=5.11$, $SD=.76$), bewerten die Wirkung des TT auf die Entlastung signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden

Aufgaben hilft ($M=4.36$, $SD=1.48$) mit einer durchschnittlichen Differenz von $-.75$ ($SE=.14$, $p=.001$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen anfallenden Aufgaben hilft ($M=5.38$, $SD=.71$) bewerten die Wirkung des TT auf die Entlastung signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei gar keinen zusätzlichen Aufgaben hilft ($M=4.36$, $SD=1.48$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.02 ($SE=.14$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben sowie die Elterngespräche mit übernimmt ($M=5.52$, $SD=.48$) bewerten die Wirkung des TT auf die Entlastung signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=4.36$, $SD=1.48$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.16 ($SE=.15$, $p=.000$).

Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen Aufgaben, den Elterngesprächen sowie der Elternarbeit hilft ($M=5.47$, $SD=.73$) bewerten die Wirkung des TT auf die Entlastung signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=4.36$, $SD=1.48$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.10 ($SE=.14$, $p=.000$). Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit und Aufräumarbeiten mit übernimmt ($M=5.58$, $SD=.56$) bewerten die Wirkung des TT auf die Entlastung signifikant besser als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlich anfallenden Aufgaben hilft ($M=4.36$, $SD=1.48$) mit einer durchschnittlichen Differenz von -1.22 ($SE=.12$, $p=.000$).

5.13.6 Zusammenfassung Übernahme gemeinsamer Aufgaben

Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben, nehmen die Entlastungswirkung des TT besser wahr als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft. Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben, bewerten die Gesamtwirkung des TT schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben mit übernimmt. Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben, bewerten die Qualität und die Gesamtwirkung signifikant schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben und Elterngespräche mit übernimmt. Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben, bewerten die Qualität, die Wirkung auf den Schülerprofit und die Gesamtwirkung signifikant schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, sowie Elterngespräche und Elternarbeit mit übernimmt. Lehrpersonen, die «Sonstiges» angegeben haben, nehmen die Qualität, die Wirkung auf den Schülerprofit, die Professionalisierung, die Entlastung und die Gesamtwirkung

signifikant schlechter als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Aufräumarbeiten sowie Elterngespräche und Elternarbeit mit übernimmt. Lehrpersonen, die «Sonstiges» angekreuzt haben, nehmen die Qualität, die Professionalisierungswirkung, und die Entlastungswirkung des TT signifikant besser wahr als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei keinen zusätzlichen Aufgaben hilft. Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft, nehmen die Entlastungswirkung und die Gesamtwirkung signifikant schlechter wahr als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei Elterngesprächen und der Elternarbeit hilft. Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft, nehmen die Qualität, die Wirkung auf den Schülerprofit, die Professionalisierungswirkung, die Entlastungswirkung und die Gesamtwirkung signifikant schlechter wahr als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen anfallenden Aufgaben hilft. Zudem nehmen Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft, die Qualität, die Wirkung auf den Schülerprofit, die Professionalisierungswirkung, die Entlastungswirkung und die Gesamtwirkung signifikant schlechter wahr als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen anstehenden Aufgaben und Elterngesprächen hilft. Auch nehmen Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft die Qualität, den Schülerprofit, die Professionalisierung, die Entlastung und die Gesamtwirkung signifikant schlechter wahr als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei allen Aufgaben sowie Elterngesprächen und Elternarbeit hilft. Zudem nehmen Lehrpersonen, deren TT-Partner/in nur bei Elterngesprächen hilft die Qualität, den Schülerprofit, die Professionalisierung, die Entlastung und die Gesamtwirkung signifikant schlechter wahr als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei Aufräumarbeiten, allen Aufgaben sowie Elterngesprächen und Elternarbeit hilft. Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei Elternarbeit und Elterngesprächen hilft nehmen die Qualität, den Schülerprofit, die Professionalisierung, die Entlastung und die Gesamtwirkung signifikant schlechter wahr als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Aufräumarbeiten, Elterngespräche und Elternarbeit mit übernimmt. Lehrpersonen, deren TT-Partner/in bei Elternarbeit und Elterngesprächen hilft nehmen die Qualität, den Schülerprofit, die Professionalisierung, die Entlastung und die Gesamtwirkung signifikant besser wahr als Lehrpersonen, deren TT-Partner/in gar keine Aufgaben mit übernimmt. Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben mit übernimmt, nehmen die Qualität, den Schülerprofit, die Professionalisierung, die Entlastung und die Gesamtwirkung signifikant besser wahr

als die Gruppe der Lehrpersonen, deren TT-Partner/in keine zusätzlichen Aufgaben übernimmt. Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben und Elterngespräche mit übernimmt, nehmen die Qualität, den Schülerprofit, die Professionalisierung, die Entlastung und die Gesamtwirkung signifikant besser wahr als die Gruppe der Lehrpersonen, deren TT-Partner/in keine zusätzlichen Aufgaben übernimmt. Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Elterngespräche und Elternarbeit übernimmt, nehmen die Qualität, den Schülerprofit, die Professionalisierung, die Entlastung und die Gesamtwirkung signifikant besser wahr als die Gruppe der Lehrpersonen, deren TT-Partner/in keine zusätzlichen Aufgaben übernimmt. Lehrpersonen, deren TT-Partner/in alle Aufgaben, Aufräumarbeiten, Elterngespräche und Elternarbeit übernimmt, nehmen die Qualität, den Schülerprofit, die Professionalisierung, die Entlastung und die Gesamtwirkung signifikant besser wahr als die Gruppe der Lehrpersonen, deren TT-Partner/in keine zusätzlichen Aufgaben übernimmt. In Bezug auf das angenommene Wirkungsmodell und die Fragestellung bedeuten diese Ergebnisse, dass die Übernahme zusätzlicher Aufgaben durch den/die TT-Partnerin einen Einfluss auf die wahrgenommene Qualität und die Wirkungen des TT hat. Je mehr zusätzliche Aufgaben übernommen werden, desto positiver die Wahrnehmung.

6. Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson

Um zu eruieren, ob Persönlichkeitsmerkmale einen Einfluss auf die wahrgenommene Qualität und die Wirkung von TT haben, wurde in dieser Untersuchung auf ein innerhalb der Lehrpersonenausbildung etabliertes Konzept zur Messung basaler psychosozialer Kompetenzen, Haltungen und Eigenschaften zurückgegriffen: die *Psychosozialen Basiskompetenzen* (siehe Kapitel «Items zu Psychosozialen Basiskompetenzen») Die sechs Skalen der Psychosozialen Basiskompetenzen, die sich als valide und reliabel herausgestellt haben und in die folgende Datenanalyse mit einfließen sind *Lernorientierung*, *Vermeidungs- und Leistungsorientierung*, *Teamorientierung*, *Ungewissheitstoleranz*, das *Erleben sozialer Unterstützung durch die Schulleitung* und das *Erleben sozialer Unterstützung durch Kollegen*. Zur Erinnerung, an welcher Stelle im Wirkungsmodell sich die nachführenden Auswertungen befinden, zeigt Abbildung 103 den nun untersuchten Teil:

Input

Prozess

Output

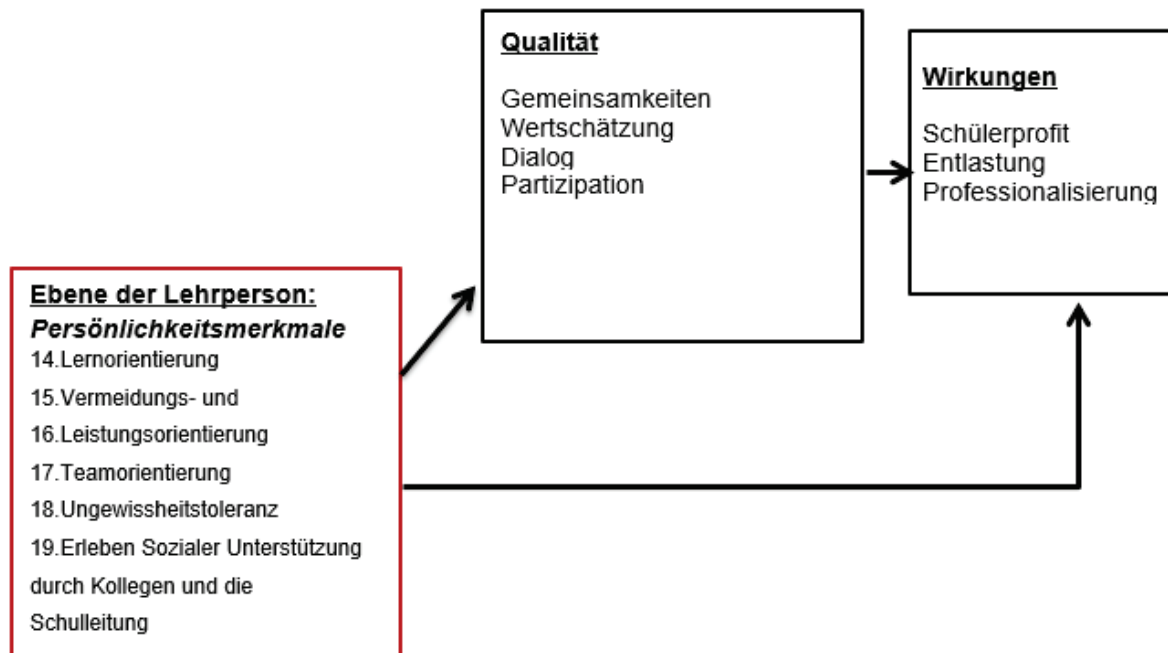


Abbildung 103: E) Aktueller Auswertungsteil des Input-Prozess-Output-Modell von Teamteaching

Im Folgenden wird anhand von Korrelationen (siehe Methodenteil) untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen den genannten Psychosozialen Basiskompetenzen und den definierten abhängigen Variablen zur Qualität und den Wirkungen besteht.

Tabelle 13: Korrelation zwischen den sechs Psychosozialen Basiskompetenzen und den Output-Variablen von TT

Variable	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Lernorientierung	5.14	.61											
2.Vermeidungs- und .Leistungsorientierung	2.53	1.01	-.10**										
3.Teamorientierung	4.57	.98	.14**	-.24**									
4.Ungewissheitstoleranz	3.36	.84	.19**	-.13**	.14**								
5.Soziale Unterstützung durch KollegInnen	4.93	1.10	.06*	-.16**	.25**	-.01							
6.Soziale Unterstützung durch die Schulleitung	5.21	.92	.16**	-.13**	.14**	.03	.23**						
7.Qualität	4.79	.58	.14**	-.04	.21**	.06	.21**	.15**					
8. Gesamtwirkung	4.90	.93	.27**	-.01	.27**	.06	.17**	.15**	.68**				
9. Schülerprofit	4.63	1.07	.23**	.01	.23**	.01	.12**	.11**	.50**	.85**			
10. Professionalisierung	4.83	1.12	.21**	-.04	.23**	.01	.15**	.12**	.63**	.87**	.57**		
11. Entlastung	5.22	.97	.29**	-.02	.21**	-.01	.17**	.17**	.67**	.81**	.58**	.67**	

Anmerkung: M=Mittelwert; SD= Standardabweichung; Spearman-Korrelationen angegeben; *bedeutet $p \geq .05$; **bedeutet $p \geq .01$.

An obiger Tabelle 13 ist erkennbar, dass die Lernorientierung in einem schwachen, hoch signifikanten Zusammenhang mit der Qualität und allen Wirkungen des TT steht. Ein signifikanter, schwacher negativer Zusammenhang besteht zwischen der Lernorientierung und der Vermeidungs- und Leistungsorientierung. Ein hoch signifikanter schwacher Zusammenhang besteht zwischen der Lernorientierung und den Variablen «Teamorientierung», «Ungewissheitstoleranz» und «Soziale Unterstützung durch die Schulleitung». Ein schwacher negativer Zusammenhang besteht zwischen der Vermeidungs- und Leistungsorientierung und allen weiteren Merkmalen der Psychosozialen Basiskompetenzen. Zwischen der Vermeidungs- und Leistungsorientierung und der Qualität und allen Wirkungen des TT besteht keinerlei Zusammenhang. Zwischen der Teamorientierung und allen weiteren Merkmalen der Psychosozialen Basiskompetenzen sowie der Qualität und allen Wirkungen des TT besteht ein hoch signifikanter, schwacher korrelativer Zusammenhang. Zwischen der Ungewissheitstoleranz, besteht weder ein korrelativer Zusammenhang zu den anderen Merkmalen der Psychosozialen Basiskompetenzen noch zu der Qualität und den Wirkungen des TT. Die Soziale Unterstützung durch KollegInnen und die Soziale

Unterstützung durch die Schulleitung stehen beide in einem hochsignifikanten, schwachen Zusammenhang mit der Qualität und den Wirkungen des TT. Die Qualität und die Wirkungen des TT stehen in einem hoch signifikanten, hohen Zusammenhang zueinander.

In den folgenden Kapiteln werden die Korrelationen zusätzlich grafisch dargestellt, um die Hypothesen in Bezug auf die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrpersonen zu überprüfen. Durch die Grafiken lassen sich Aussagen darüber machen, wie sich die Daten verhalten.

6.1 Lernorientierung

Lernorientierung bezeichnet eine Haltung, die für die Nutzung von sozialen Interaktionssituationen als Lernsituation bedeutsam sind (Nolle, 2012). So kann eine hohe Lernorientierung beispielsweise als voraussetzende Haltung auf Seiten der Lehrperson angesehen werden, um die Situation im TT als Möglichkeit zur Professionalisierung zu nutzen (Sarges, 2000; Tönjes-von Platen, 2010). Im Folgenden soll untersucht werden, ob ein Zusammenhang zwischen lernorientierten Lehrpersonen und der Wahrnehmung der Qualität und der Wirkungen von TT besteht.

6.1.3 Qualität und Lernorientierung

Hypothese: Je höher die Lernorientierung der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Qualität von TT.

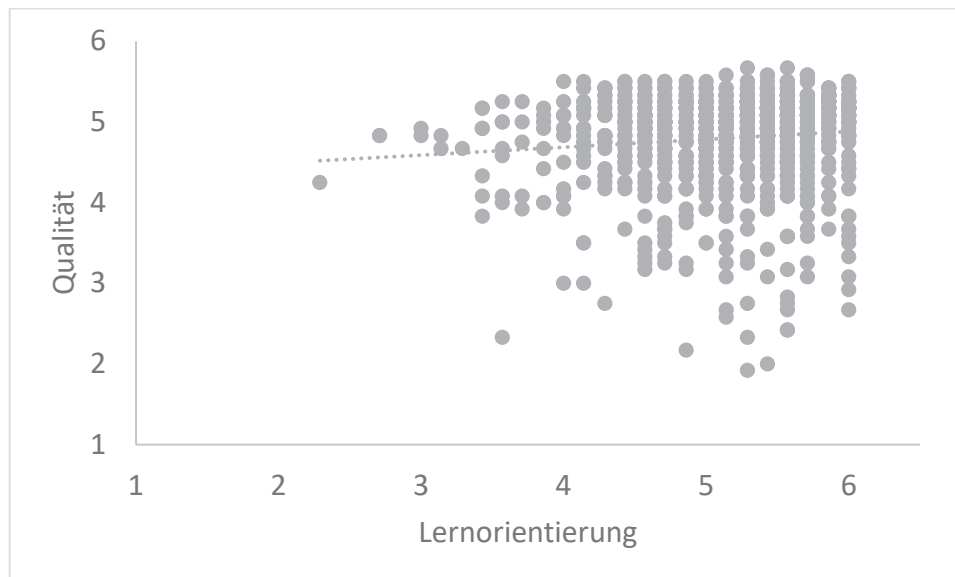


Abbildung 104: Qualität und Lernorientierung

Die Befunde sind signifikant ($p=.000$), wobei die Signifikanz vermutlich auf die hohe Stichprobengrösse zurückgeführt werden kann. Es besteht ein schwacher korrelativer Zusammenhang zwischen der Lernorientierung und der wahrgenommenen Qualität von TT ($\rho=.143$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrheit der befragten Lehrpersonen gaben hohe Werte bei der Lernorientierung und mittlere bis hohe Werte bei der Qualität an. Im rechten-oberen Feld des Scatterplots ist die Konzentration der Punkte am stärksten. Dies bedeutet, dass die Mehrheit der befragten Personen sowohl eine mittelstarke bis hohe Qualität des TT empfinden als auch generell eine hohe Lernorientierung aufweisen. Einige Lehrpersonen weisen eine mittelstarke Lernorientierung bei mittlerer bis hoher Qualitätswahrnehmung auf. Eine geringe Konzentration der Scatter-Plot Punkte befindet sich im rechten unteren Feld, was bedeutet, dass es einige Lehrpersonen gibt, die eine hohe Lernorientierung bei gleichzeitiger niedriger Qualität des TT angeben. Fast keine der befragten weist eine

geringe Lernorientierung bis mittlere Lernorientierung auf bei gleichzeitiger niedriger bis hoher Wahrnehmung der Qualität.

6.1.4 Wirkung und Lernorientierung

Hypothese: Je höher die Lernorientierung der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Gesamtwirkung von TT.

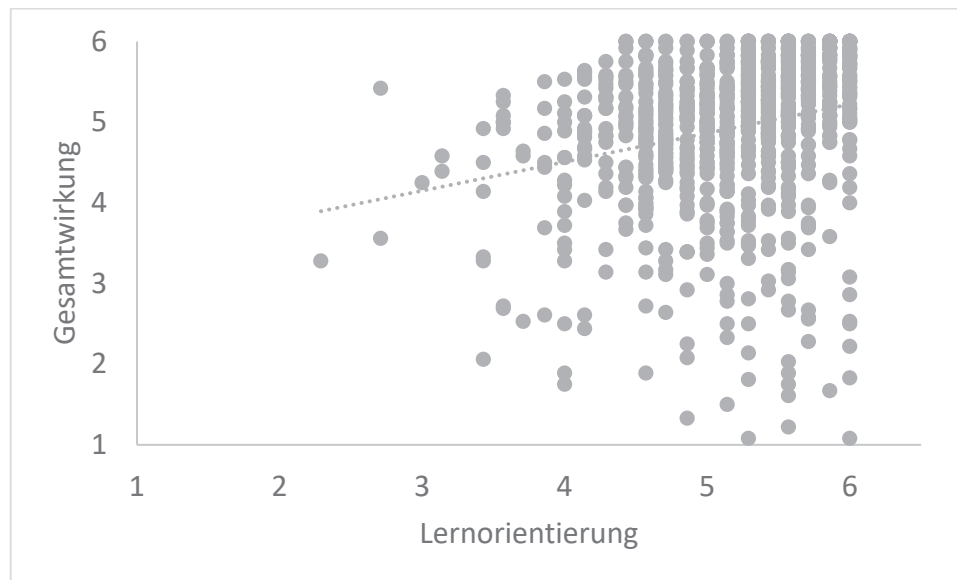


Abbildung 105: Lernorientierung und Gesamtwirkung

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem knapp mittleren korrelativen Zusammenhang zwischen der Lernorientierung und der Wahrnehmung der Gesamtwirkung von TT ($\rho=.296$; $p=.000$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: Ähnlich wie bei der Wahrnehmung der Qualität, nimmt die Mehrheit der befragten Lehrpersonen hohe Werte bei der Lernorientierung und mittlere bis hohe Werte bei der Gesamtwirkung wahr. Einige Lehrpersonen weisen eine mittelstarke Lernorientierung bei mittlerer bis hoher Gesamtwirkung auf. Es gibt einige Lehrpersonen, die bei hoher Lernorientierung die Gesamtwirkung von TT sehr gering einschätzen. Fast keiner der Befragten weist eine geringe Lernorientierung bis mittlere Lernorientierung auf bei gleichzeitiger niedriger bis hoher Wahrnehmung der Gesamtwirkung.

6.1.4.2 Wirkung Schülerprofit

Hypothese: Je höher die Lernorientierung der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Wirkung von TT auf den Schülerprofit.

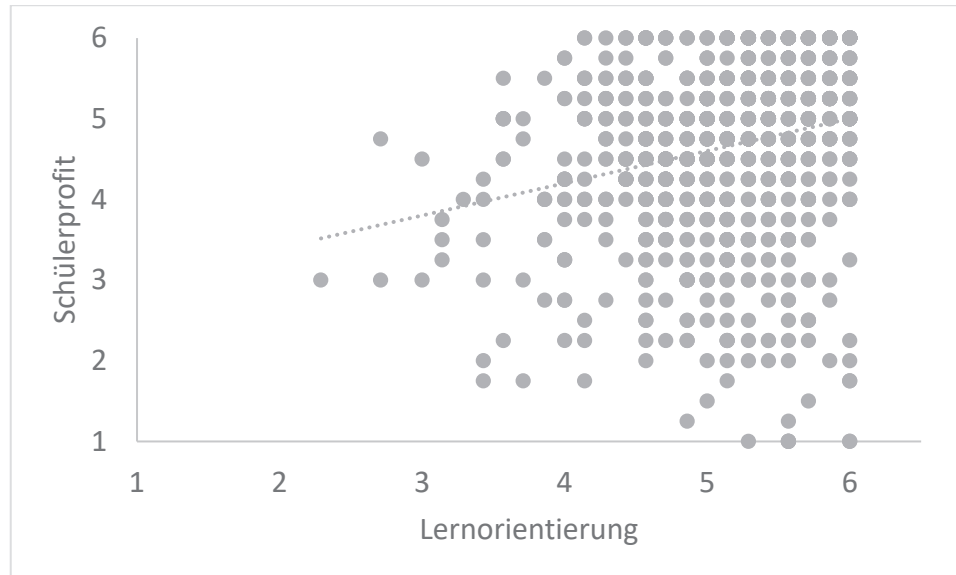


Abbildung 106: Lernorientierung und Schülerprofit

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem schwachen korrelativen Zusammenhang zwischen der Lernorientierung und der Wahrnehmung der Wirkung von TT auf den Schülerprofit ($\rho=.272$; $p=.000$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: Generell nimmt die Mehrheit der befragten Lehrpersonen hohe Werte bei der Lernorientierung und mittlere bis hohe Werte bei der Wirkung auf den Schülerprofit wahr. Einige Lehrpersonen weisen eine mittelstarke Lernorientierung bei mittlerer bis hoher Wahrnehmung auf den Schülerprofit auf. Es gibt einige Lehrpersonen, die bei hoher Lernorientierung den Schülerprofit von TT sehr gering einschätzen. Fast keiner der Befragten weist eine geringe Lernorientierung auf bei gleichzeitiger niedriger bis hoher Wahrnehmung des Schülerprofits. Sehr wenige Lehrpersonen geben eine geringe Lernorientierung bei gleichzeitig niedriger Wahrnehmung der Wirkung auf den Schülerprofit an.

6.1.4.3 Wirkung Professionalisierung

Hypothese: Je höher die Lernorientierung der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Wirkung von TT auf die Professionalisierung.

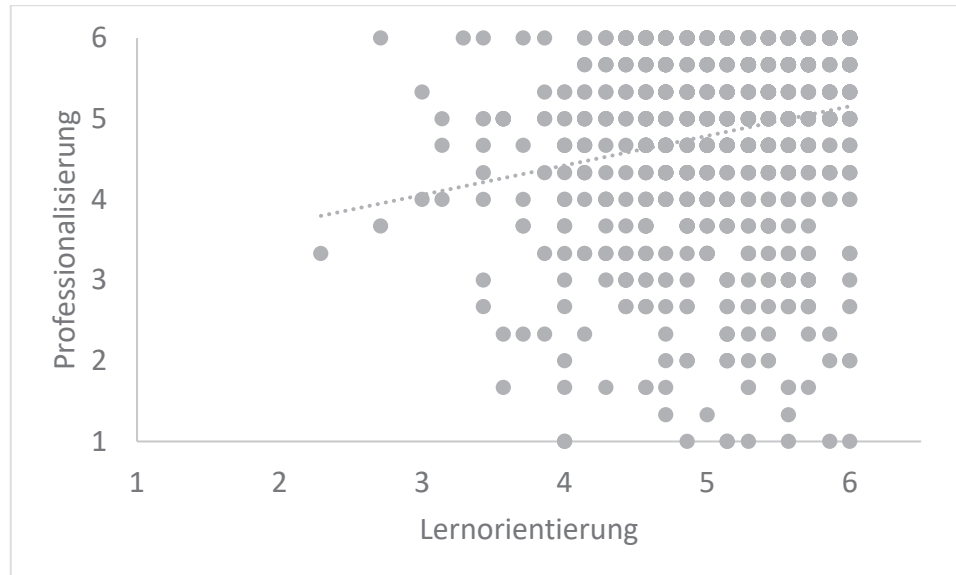


Abbildung 107: Lernorientierung und Professionalisierung

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem schwachen korrelativen Zusammenhang zwischen der Lernorientierung und der Wahrnehmung der Wirkung von TT auf die Professionalisierung ($\rho=.230$; $p= .000$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: auch hier wird deutlich, dass die Mehrheit der befragten Lehrpersonen hohe Werte bei der Lernorientierung und mittlere bis hohe Werte bei der Wirkung auf die Professionalisierung angibt. Einige Lehrpersonen weisen eine mittelstarke Lernorientierung bei mittlerer bis hoher Wahrnehmung auf der Professionalisierung auf. Es gibt einige Lehrpersonen, die bei hoher Lernorientierung die Professionalisierungswirkung von TT sehr gering einschätzen. Fast keiner der Befragten weist eine geringe Lernorientierung auf bei gleichzeitiger niedriger bis hoher Wahrnehmung die Professionalisierung. Sehr wenige Lehrpersonen geben eine geringe Lernorientierung bei gleichzeitig niedriger Wahrnehmung der Wirkung die Professionalisierung an.

6.1.4.4 Wirkung Entlastung

Hypothese: Je höher die Lernorientierung der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Wirkung von TT auf die Entlastung.

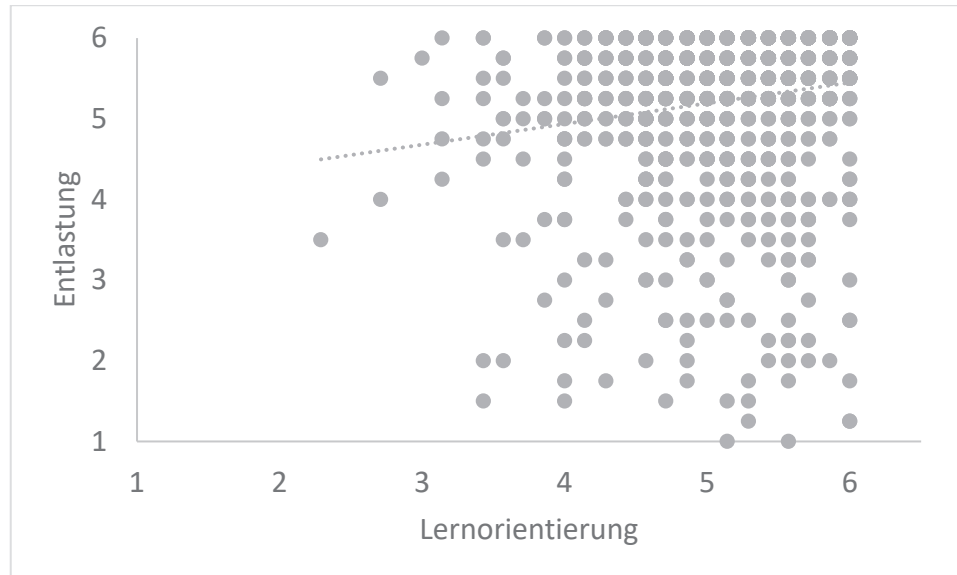


Abbildung 108: Lernorientierung und Entlastung

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem schwachen korrelativen Zusammenhang zwischen der Lernorientierung und der Wahrnehmung der Wirkung von TT auf die Entlastung ($\rho=.211$; $p=.000$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen gibt hohe Werte bei der Lernorientierung und mittlere bis hohe Werte bei der Wirkung auf die Entlastung an. Einige Lehrpersonen weisen eine mittelstarke Lernorientierung bei mittlerer bis hoher Wahrnehmung auf die Entlastung auf. Es gibt einige Lehrpersonen, die bei hoher Lernorientierung die Entlastungswirkung von TT sehr gering einschätzen. Fast keiner der Befragten weist eine geringe Lernorientierung auf bei gleichzeitiger niedriger bis hoher Wahrnehmung die Entlastung. Sehr wenige Lehrpersonen geben eine geringe Lernorientierung bei gleichzeitig niedriger Wahrnehmung der Wirkung die Entlastung an.

6.1.5 Zusammenfassung Lernorientierung

Insgesamt besteht zwischen der «Lernorientierung» und den Variablen «Qualität», «Gesamtwirkung», «Schülerprofit», «Professionalisierung» und «Entlastung» ein je signifikanter, schwacher korrelativer Zusammenhang.

6.2 Vermeidungs- und Leistungsorientierung

So wie angenommen werden kann, dass lernorientierte Personen stärker von TT-Prozessen profitieren können, so kann umgekehrt angenommen werden, dass wenig lernorientierte Personen mehr Mühe mit dem TT haben. Wenig lernorientierte Personen versuchen zu vermeiden, dass ihre Schwächen für andere erkennbar werden. In Leistungssituationen beschäftigen sie sich innerlich mit der Möglichkeit des Scheiterns und sind daher tendenziell ängstlich. Im Folgenden soll untersucht werden, ob ein Zusammenhang zwischen der Vermeidungs- und Leistungsorientierung einer Person und ihrer Wahrnehmung der Qualität und der Wirkungen des TT besteht.

6.2.3 Qualität

Hypothese: Je niedriger die Vermeidungs- und Leistungsorientierung der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Qualität von TT.

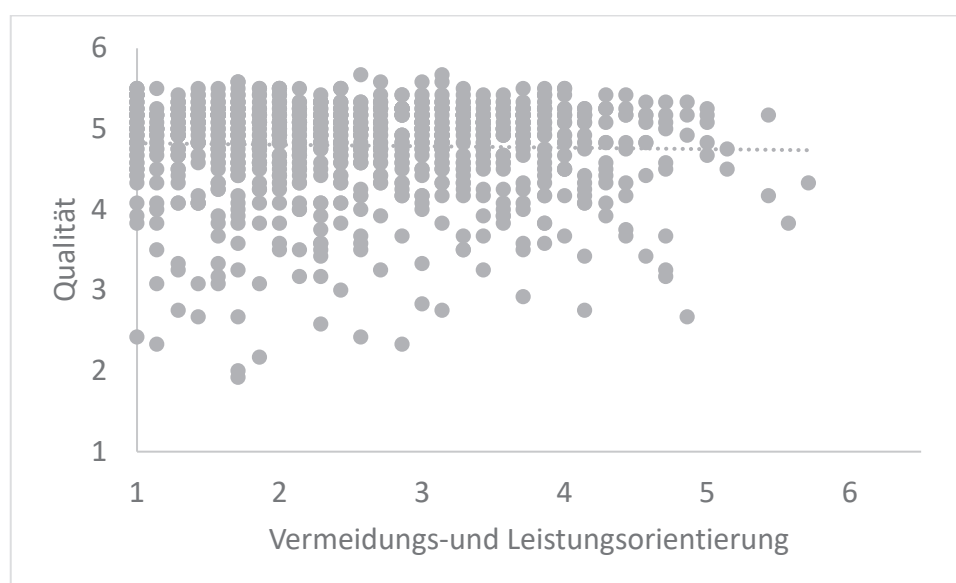


Abbildung 109: Vermeidungs- und Leistungsorientierung und Qualität

Die Ergebnisse sind nicht signifikant, es besteht kein korrelativer Zusammenhang ($\rho=.040$; $p=.224$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: an der Abbildung ist erkennbar, dass die Mehrzahl der Lehrpersonen eine geringe bis mittlere Vermeidungs- und Leistungsorientierung aufweist bei gleichzeitiger hoher Wahrnehmung der Qualität. Einige Lehrpersonen geben eine niedrige bis mittlere Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei gleichzeitig mittlerer Wahrnehmung der Qualität an. Wenige Lehrpersonen geben eine hohe Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei hoher Wahrnehmung der Qualität an. Kaum Lehrpersonen bewerten die Qualität des TT niedrig bei niedriger Vermeidungs- und Leistungsorientierung und ebenso wenige Personen gaben eine hohe Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei hoher Wahrnehmung der Qualität an. Fast gar keine Lehrpersonen weisen eine hohe Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei niedriger bis mittlerer Wahrnehmung der Qualität auf.

6.2.4 Wirkung

Hypothese: Je niedriger die Vermeidungs- und Leistungsorientierung der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Gesamtwirkung von TT.

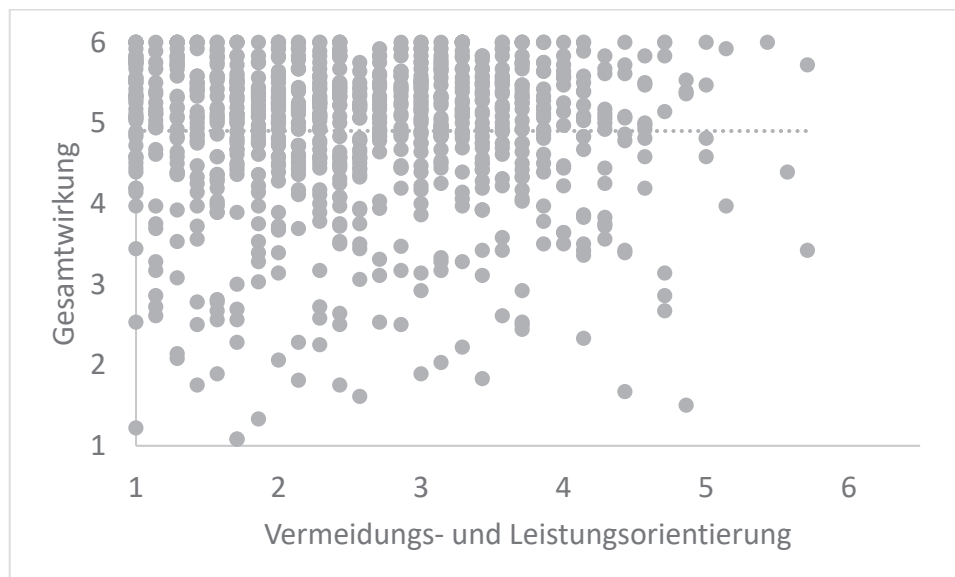


Abbildung 110: Vermeidungs- und Leistungsorientierung und Gesamtwirkung

Die Ergebnisse sind nicht signifikant, es besteht kein korrelativer Zusammenhang ($\rho=.009$; $p=.786$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu

suggestieren: Die Mehrzahl der Lehrpersonen weist eine geringe bis mittlere Vermeidungs- und Leistungsorientierung auf bei gleichzeitiger hoher Wahrnehmung der Gesamtwirkung auf. Viele Lehrpersonen geben eine niedrige bis mittlere Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei gleichzeitig mittlerer Wahrnehmung der Gesamtwirkung an. Wenige Lehrpersonen geben eine hohe Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei mittlerer bis hoher Wahrnehmung der Gesamtwirkung an. Einige Lehrpersonen bewerten die Gesamtwirkung des TT niedrig bei niedriger bis mittlerer Vermeidungs- und Leistungsorientierung. Sehr wenige Lehrpersonen haben eine mittlere Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei mittlerer Wahrnehmung der Gesamtwirkung. Fast gar keine Lehrpersonen weisen eine hohe Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei niedriger bis mittlerer Wahrnehmung der Gesamtwirkung auf.

6.2.4.2 Wirkung Schülerprofit

Hypothese: Je niedriger die Vermeidungs- und Leistungsorientierung der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Wirkung von TT auf den Schülerprofit.

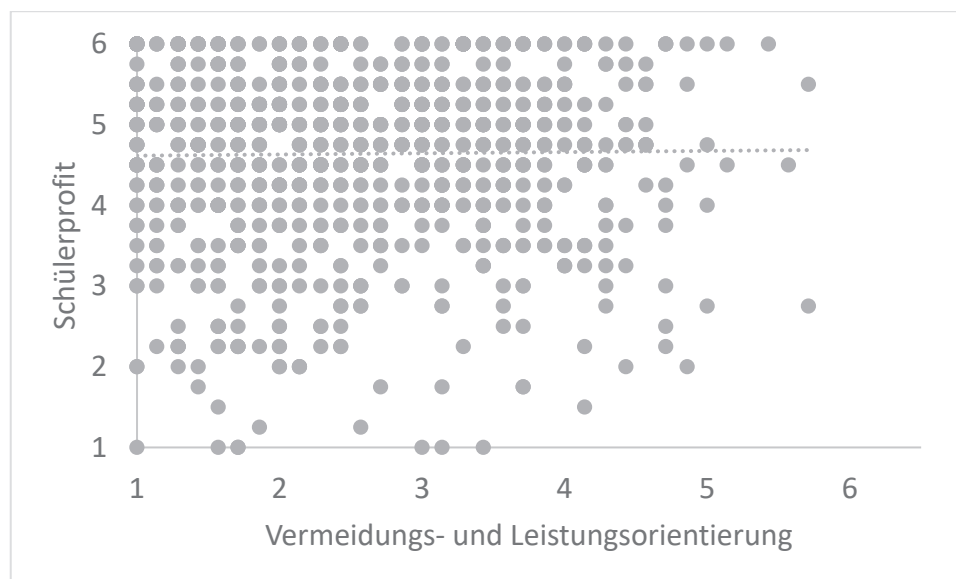


Abbildung 111: Vermeidungs- und Leistungsorientierung und Schülerprofit

Die Ergebnisse sind nicht signifikant, es besteht kein korrelativer Zusammenhang ($\rho=.003$; $p=.921$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrzahl der Lehrpersonen weist eine geringe bis mittlere Vermeidungs- und

Leistungsorientierung auf bei gleichzeitiger hoher Wahrnehmung der Wirkung auf den Schülerprofit auf. Viele Lehrpersonen geben eine niedrige bis mittlere Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei gleichzeitig mittlerer Wahrnehmung des Schülerprofits an. Wenige Lehrpersonen geben eine hohe Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei mittlerer bis hoher Wahrnehmung des Schülerprofits an. Einige Lehrpersonen bewerten den Schülerprofit des TT niedrig bei niedriger bis mittlerer Vermeidungs- und Leistungsorientierung. Sehr wenige Lehrpersonen haben eine mittlere Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei mittlerer Wahrnehmung des Schülerprofits. Fast gar keine Lehrpersonen weisen eine hohe Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei niedriger bis mittlerer Wahrnehmung des Schülerprofits auf.

6.2.4.3 Wirkung Professionalisierung

Hypothese: Je niedriger die Vermeidungs- und Leistungsorientierung der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Wirkung von TT auf die Professionalisierung.

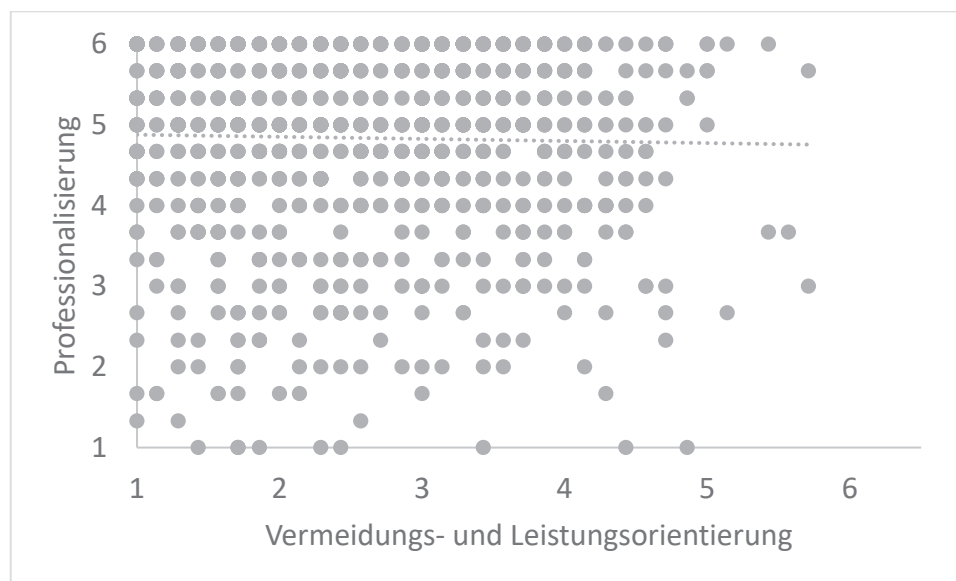


Abbildung 112: Vermeidungs- und Leistungsorientierung und Professionalisierung

Die Ergebnisse sind nicht signifikant, es besteht kein korrelativer Zusammenhang ($\rho=.038$; $p=.220$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrzahl der Lehrpersonen weist eine geringe bis mittlere Vermeidungs- und

Leistungsorientierung auf bei gleichzeitiger hoher Wahrnehmung der Wirkung auf die Professionalisierung auf. Viele Lehrpersonen geben eine niedrige bis mittlere Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei gleichzeitig mittlerer Wahrnehmung der Professionalisierung an. Wenige Lehrpersonen geben eine hohe Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei mittlerer bis hoher Wahrnehmung der Professionalisierungswirkung an. Einige Lehrpersonen bewerten die Professionalisierungswirkung des TT niedrig bei niedriger bis mittlerer Vermeidungs- und Leistungsorientierung. Sehr wenige Lehrpersonen haben eine mittlere Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei mittlerer Wahrnehmung der Professionalisierung. Fast gar keine Lehrpersonen weisen eine hohe Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei niedriger bis mittlerer Wahrnehmung der Professionalisierung auf.

6.2.4.4 Wirkung Entlastung

Hypothese: Je niedriger die Vermeidungs- und Leistungsorientierung der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Wirkung von TT auf die Professionalisierung.

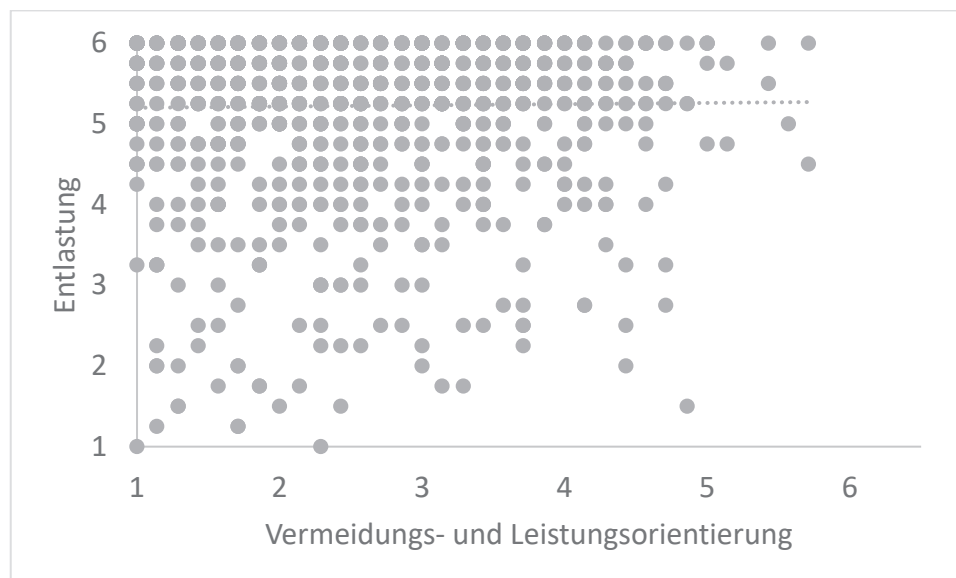


Abbildung 113 Vermeidungs- und Leistungsorientierung und Entlastung

Die Ergebnisse sind nicht signifikant, es besteht kein korrelativer Zusammenhang ($\rho=.018$; $p=.570$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu

suggestieren: die Mehrzahl der Lehrpersonen weist eine geringe bis mittlere Vermeidungs- und Leistungsorientierung auf bei gleichzeitiger hoher Wahrnehmung der Wirkung auf die Entlastung auf. Viele Lehrpersonen geben eine niedrige bis mittlere Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei gleichzeitig mittlerer Wahrnehmung der Entlastung an. Wenige Lehrpersonen geben eine hohe Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei mittlerer bis hoher Wahrnehmung der Entlastung an. Einige Lehrpersonen bewerten die Entlastung des TT niedrig bei niedriger bis mittlerer Vermeidungs- und Leistungsorientierung. Sehr wenige Lehrpersonen haben eine mittlere Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei mittlerer Wahrnehmung der Entlastung. Fast gar keine Lehrpersonen weisen eine hohe Vermeidungs- und Leistungsorientierung bei niedriger bis mittlerer Wahrnehmung der Entlastung auf.

6.2.5 Zusammenfassung Vermeidungs- und Leistungsorientierung

Insgesamt besteht zwischen der «Vermeidungs- und Leistungsorientierung» und den Variablen «Qualität», «Gesamtwirkung», «Schülerprofit», «Professionalisierung» und «Entlastung» kein Zusammenhang.

6.3 Teamorientierung

Teamorientierung und Teamverhalten können als relevante Haltung und Einstellung der Lehrpersonen, die im TT arbeiten, gelten (Soltau, & Mienert, 2009). Um zu untersuchen, in welchem Zusammenhang die Teamorientierung von Lehrpersonen mit der wahrgenommenen Qualität und den Wirkungen von TT hat, dienen die folgenden Berechnungen.

6.3.3 Qualität

Hypothese: Je höher die Teamorientierung der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Qualität von TT.

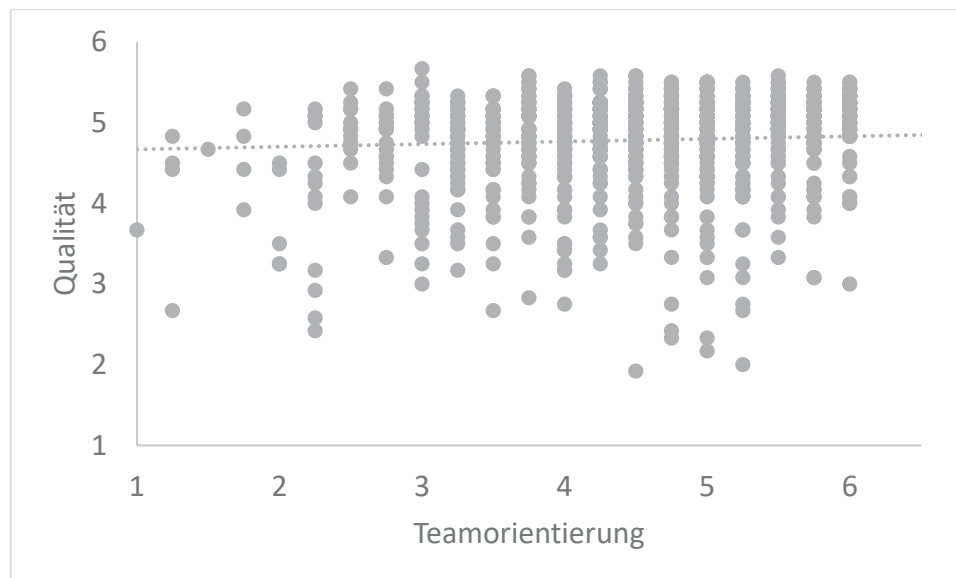


Abbildung 114: Teamorientierung und Qualität

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem schwachen korrelativen Zusammenhang zwischen der Teamorientierung und der Qualität ($\rho=.214$; $p=.000$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrheit der Lehrpersonen gibt eine mittlere bis hohe Teamorientierung bei gleichzeitig mittlerer bis hoher Wahrnehmung der Qualität an. Sehr wenige Lehrpersonen gaben eine geringe Teamorientierung bei mittlerer bis hoher Qualität an. Kaum Lehrpersonen weisen eine hohe Teamorientierung bei hoher Wahrnehmung der Qualität auf. Gar keine Lehrpersonen geben eine geringe bis mittlere Teamorientierung bei niedriger Wahrnehmung der Qualität an.

6.3.4 Wirkung

Hypothese: Je höher die Teamorientierung der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Gesamtwirkung von TT.

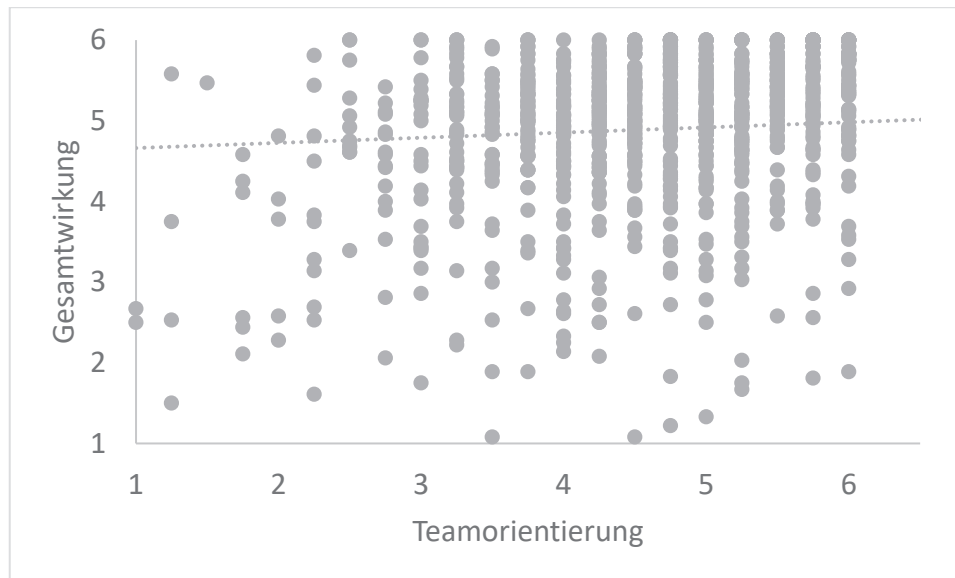


Abbildung 115: Teamorientierung und Gesamtwirkung

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem schwachen korrelativen Zusammenhang zwischen der Teamorientierung und der Gesamtwirkung ($\rho=.267$; $p=.000$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrheit der Lehrpersonen gibt eine mittlere bis hohe Teamorientierung bei gleichzeitig mittlerer bis hoher Wahrnehmung der Gesamtwirkung an. Wenige Lehrpersonen gaben eine geringe Teamorientierung bei geringer bis hoher Wahrnehmung der Gesamtwirkung an. Wenige Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Teamorientierung bei geringer Gesamtwirkung an.

6.3.4.2 Wirkung Schülerprofit

Hypothese: Je höher die Teamorientierung der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Wirkung von TT auf den Schülerprofit.

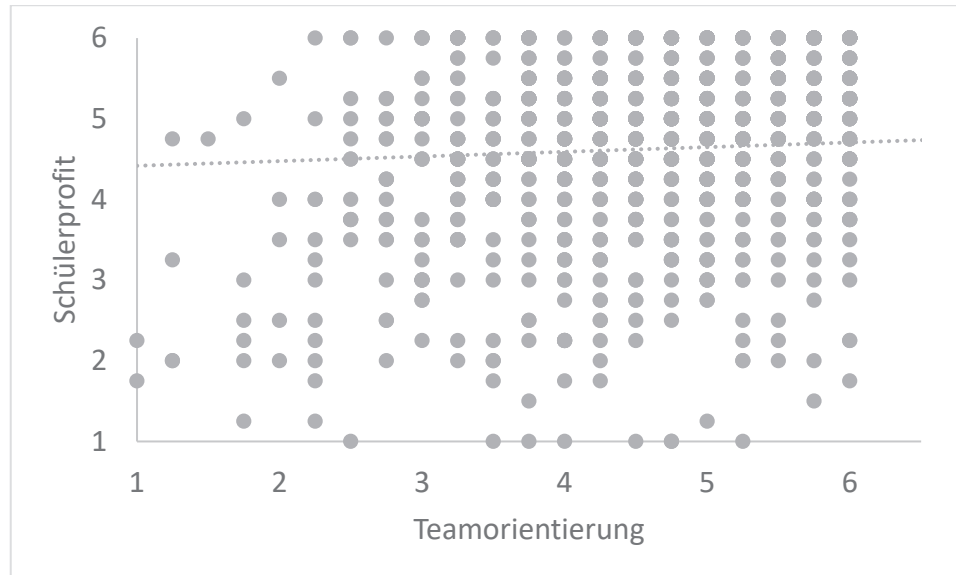


Abbildung 116: Teamorientierung und Schülerprofit

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem schwachen korrelativen Zusammenhang zwischen der Teamorientierung und der Gesamtwirkung ($\rho=.231$; $p=.000$). So verhalten sich die Daten auch in Bezug auf den Schülerprofit. Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrheit der Lehrpersonen gibt eine mittlere bis hohe Teamorientierung bei gleichzeitig mittlerer bis hoher Wahrnehmung auf den Schülerprofit an. Wenige Lehrpersonen gaben eine geringe Teamorientierung bei geringer bis hoher Wahrnehmung des Schülerprofits an. Wenige Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Teamorientierung bei geringer Wirkung auf den Schülerprofit an.

6.3.4.3 Wirkung Professionalisierung

Hypothese: Je höher die Teamorientierung der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Wirkung von TT auf die Professionalisierung.

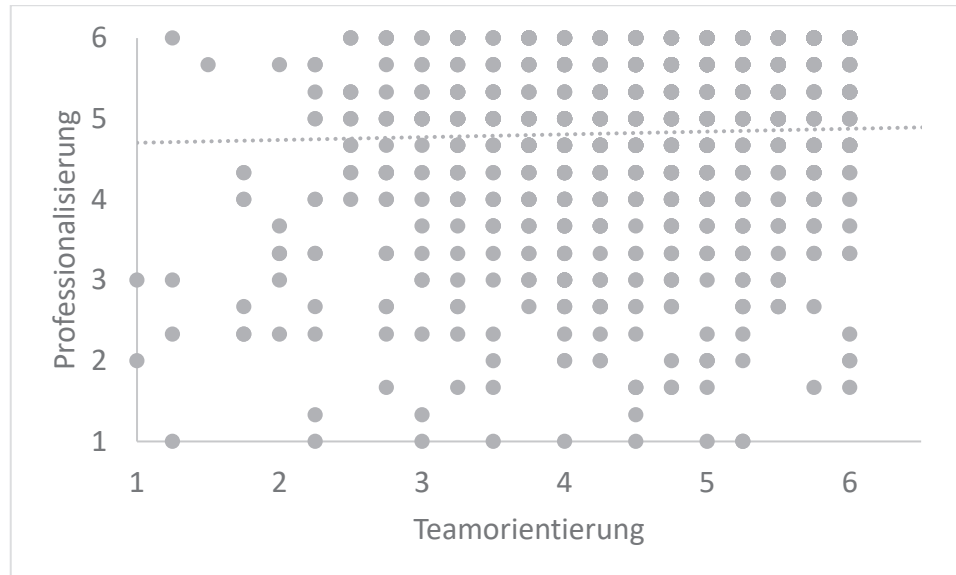


Abbildung 117: Teamorientierung und Professionalisierung

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem schwachen korrelativen Zusammenhang zwischen der Teamorientierung und der Gesamtwirkung ($\rho=.231$; $p=.000$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrheit der Lehrpersonen gibt eine mittlere bis hohe Teamorientierung bei gleichzeitig mittlerer bis hoher Wahrnehmung der Professionalisierung an. Wenige Lehrpersonen gaben eine geringe Teamorientierung bei geringer bis hoher Wahrnehmung der Professionalisierung an. Wenige Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Teamorientierung bei geringer Professionalisierung an.

6.3.4.4 Wirkung Entlastung

Hypothese: Je höher die Teamorientierung der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Wirkung von TT auf die Professionalisierung.

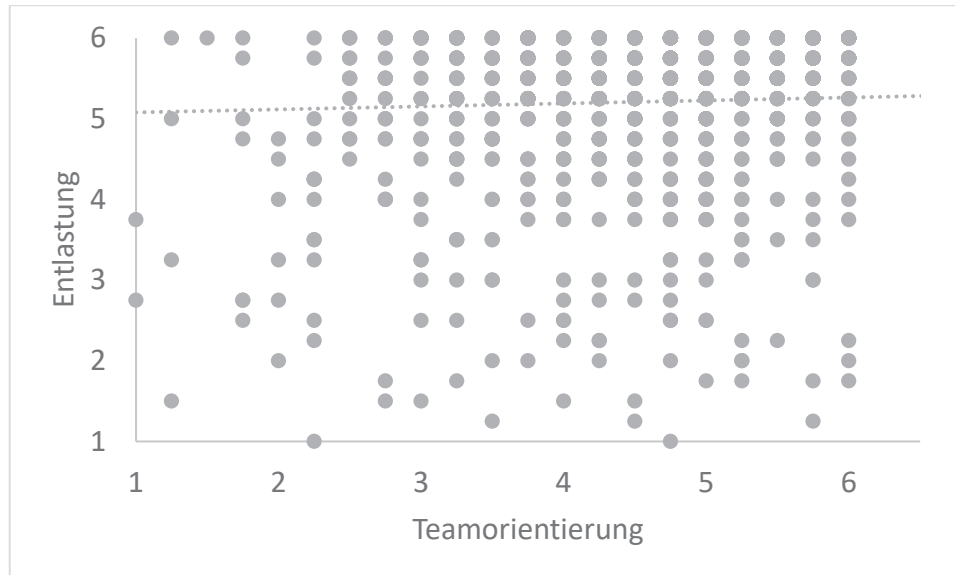


Abbildung 118: Teamorientierung und Entlastung

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem schwachen korrelativen Zusammenhang zwischen der Teamorientierung und der Entlastungswirkung ($\rho=.215$; $p=.000$). Ebenso verhält es sich in Bezug auf die Entlastung. Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrheit der Lehrpersonen gibt eine mittlere bis hohe Teamorientierung bei gleichzeitig mittlerer bis hoher Wahrnehmung der Entlastungswirkung an. Wenige Lehrpersonen gaben eine geringe Teamorientierung bei geringer bis hoher Wahrnehmung der Entlastung an. Wenige Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Teamorientierung bei geringer Entlastungswirkung an.

6.3.5 Zusammenfassung Teamorientierung

Insgesamt besteht zwischen der «Teamorientierung» einerseits und den Variablen «Qualität», «Gesamtwirkung», «Schülerprofit», «Professionalisierung» und «Entlastung» andererseits ein je schwacher, signifikanter Zusammenhang.

6.4 Ungewissheitstoleranz

Eine im Rahmen des TT-Prozesses wichtige Ressource bzw. persönliche Kompetenz ist die Ungewissheitstoleranz. Gerade in der engen Zusammenarbeit mit einer anderen Person lassen sich im unterrichtlichen Geschehen nicht alle Situationen voraussehen und im Detail planen. Zur Analyse, ob und welcher Zusammenhang zwischen der Ungewissheitstoleranz einer Lehrperson und ihrer Wahrnehmung auf die Qualität und die Wirkungen von TT besteht, dienen folgende Untersuchungen.

6.4.3 Qualität

Hypothese: Je höher die Ungewissheitstoleranz der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Qualität von TT.

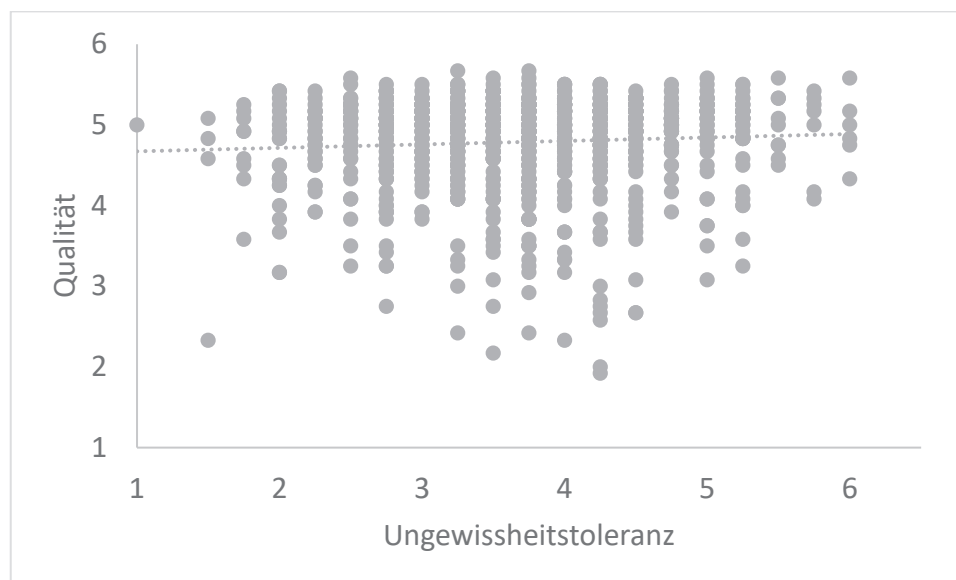


Abbildung 119: Ungewissheitstoleranz und Qualität

Die Ergebnisse sind nicht signifikant, es besteht kein korrelativer Zusammenhang ($\rho=.060$; $p=.064$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrzahl der Lehrpersonen weist eine geringe bis hohe Ungewissheitstoleranz auf bei gleichzeitiger hoher Wahrnehmung der Qualität. Viele Lehrpersonen weisen eine mittlere Ungewissheitstoleranz bei mittlerer Wahrnehmung der Qualität von TT auf. Einige Lehrpersonen haben eine niedrige Ungewissheitstoleranz bei mittlerer Wahrnehmung der Qualität und einige weisen eine hohe Ungewissheitstoleranz bei

mittlerer Wahrnehmung der Qualität auf. Sehr wenige Lehrpersonen haben eine mittlere Ungewissheitstoleranz bei niedriger Wahrnehmung der Qualität. Kaum Lehrpersonen haben eine niedrige Ungewissheitstoleranz bei gleichzeitig niedriger Wahrnehmung der Qualität und gar keine Lehrpersonen haben eine hohe Ungewissheitstoleranz bei niedriger Wahrnehmung der Qualität.

6.4.4 Wirkung Gesamt

Hypothese: Je höher die Ungewissheitstoleranz der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Gesamtwirkung von TT.

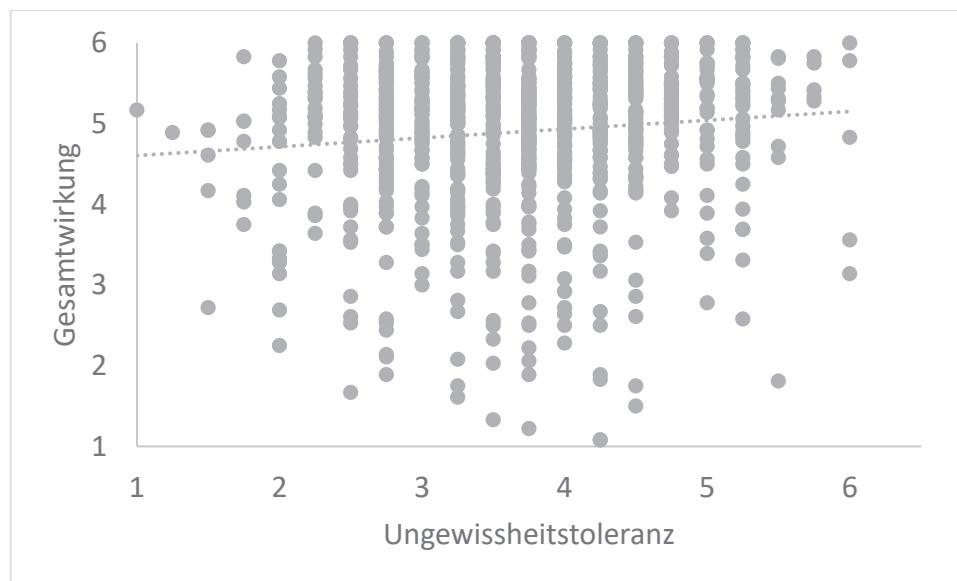


Abbildung 120: Ungewissheitstoleranz und Gesamtwirkung

Die Ergebnisse sind nicht signifikant, es besteht kein korrelativer Zusammenhang ($\rho=.064$; $p=.056$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrzahl der Lehrpersonen weist eine geringe bis hohe Ungewissheitstoleranz auf bei gleichzeitiger hoher Wahrnehmung der Gesamtwirkung. Viele Lehrpersonen weisen eine mittlere Ungewissheitstoleranz bei mittlerer Wahrnehmung der Wirkungen auf. Einige Lehrpersonen haben eine geringe Ungewissheitstoleranz bei mittlerer Wahrnehmung der Gesamtwirkung. Einige Lehrpersonen haben eine mittlere Ungewissheitstoleranz bei geringer Wahrnehmung der Wirkung. Wenige Lehrpersonen weisen eine hohe Ungewissheitstoleranz bei mittlerer Wahrnehmung

der Gesamtwirkung auf. Sehr wenige Lehrpersonen haben eine niedrige bzw. hohe Ungewissheitstoleranz bei gleichzeitig niedriger Wahrnehmung der Gesamtwirkung.

6.4.4.2 Wirkung Schülerprofit

Hypothese: Je höher die Ungewissheitstoleranz der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Wirkung von TT auf den Schülerprofit.

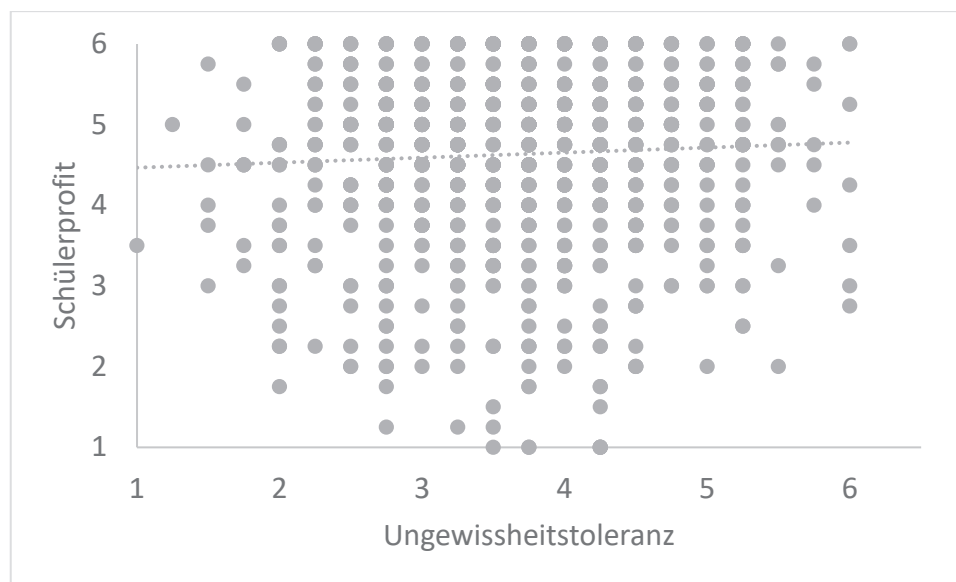


Abbildung 121: Ungewissheitstoleranz und Schülerprofit

Die Ergebnisse sind nicht signifikant, es besteht kein korrelativer Zusammenhang ($\rho=.012$; $p=.687$). Äquivalent verhält es sich zum Schülerprofit. Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrzahl der Lehrpersonen weist eine geringe bis hohe Ungewissheitstoleranz auf bei gleichzeitiger hoher Wahrnehmung des Schülerprofits. Viele Lehrpersonen weisen eine mittlere Ungewissheitstoleranz bei mittlerer Wahrnehmung der Wirkung auf den Schülerprofit auf. Einige Lehrpersonen haben eine geringe Ungewissheitstoleranz bei mittlerer Wahrnehmung des Schülerprofits. Einige Lehrpersonen haben eine mittlere Ungewissheitstoleranz bei geringer Wahrnehmung des Schülerprofits. Wenige Lehrpersonen weisen eine hohe Ungewissheitstoleranz bei mittlerer Wahrnehmung der Wirkung auf den Schülerprofit auf. Sehr wenige Lehrpersonen haben eine niedrige bzw. hohe Ungewissheitstoleranz bei gleichzeitig niedriger Wahrnehmung des Schülerprofits.

6.4.4.3 Wirkung Professionalisierung

Hypothese: Je höher die Ungewissheitstoleranz der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Wirkung von TT auf die Professionalisierung.

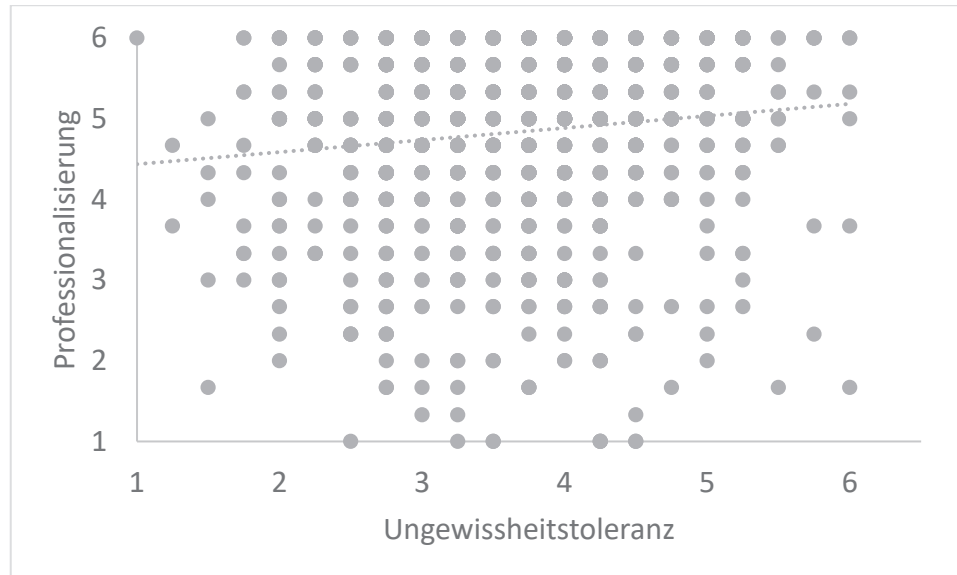


Abbildung 122: Ungewissheitstoleranz und Professionalisierung

Die Ergebnisse sind nicht signifikant, es besteht kein korrelativer Zusammenhang ($\rho=.099$; $p=.110$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrzahl der Lehrpersonen weist eine geringe bis hohe Ungewissheitstoleranz auf bei gleichzeitiger hoher Wahrnehmung der Professionalisierungswirkung. Viele Lehrpersonen weisen eine mittlere Ungewissheitstoleranz bei mittlerer Wahrnehmung der Professionalisierung auf. Einige Lehrpersonen haben eine geringe Ungewissheitstoleranz bei mittlerer Wahrnehmung der Professionalisierung. Einige Lehrpersonen haben eine mittlere Ungewissheitstoleranz bei geringer Wahrnehmung der Professionalisierung. Wenige Lehrpersonen weisen eine hohe Ungewissheitstoleranz bei mittlerer Wahrnehmung der Professionalisierungswirkung auf. Sehr wenige Lehrpersonen haben eine niedrige bzw. hohe Ungewissheitstoleranz bei gleichzeitig niedriger Wahrnehmung der Wirkung auf die Professionalisierung.

6.4.4.4 Wirkung Entlastung

Hypothese: Je höher die Ungewissheitstoleranz der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Wirkung von TT auf die Entlastung.

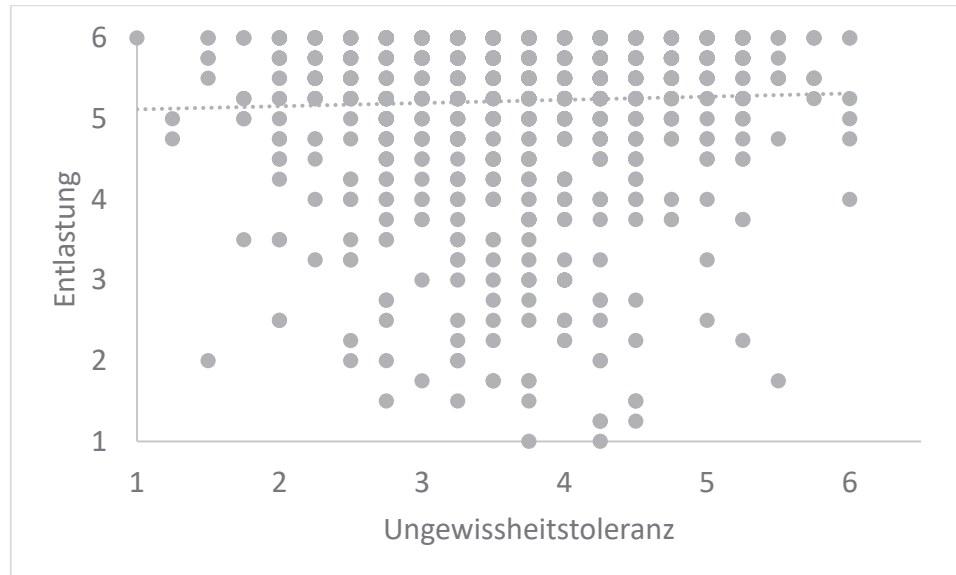


Abbildung 123: Ungewissheitstoleranz und Entlastung

Die Ergebnisse sind nicht signifikant, es besteht kein korrelativer Zusammenhang ($\rho = .002$; $p = .951$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrzahl der Lehrpersonen weist eine geringe bis hohe Ungewissheitstoleranz auf bei gleichzeitiger hoher Wahrnehmung der Entlastungswirkung. Viele Lehrpersonen weisen eine mittlere Ungewissheitstoleranz bei mittlerer Wahrnehmung der Wirkung auf die Entlastung auf. Einige Lehrpersonen haben eine geringe Ungewissheitstoleranz bei mittlerer Wahrnehmung der Entlastung. Einige Lehrpersonen haben eine mittlere Ungewissheitstoleranz bei geringer Wahrnehmung der Entlastungswirkung. Wenige Lehrpersonen weisen eine hohe Ungewissheitstoleranz bei mittlerer Wahrnehmung der Entlastung auf. Sehr wenige Lehrpersonen haben eine niedrige bzw. hohe Ungewissheitstoleranz bei gleichzeitig niedriger Wahrnehmung der Wirkung auf die Entlastung.

6.4.5 Zusammenfassung Ungewissheitstoleranz

Insgesamt besteht zwischen der «Ungewissheitstoleranz» einerseits und den Variablen «Qualität», «Gesamtwirkung», «Schülerprofit», «Professionalisierung» und «Entlastung» andererseits kein statistisch relevanter Zusammenhang.

6.5 Soziale Unterstützung Kollegen

Das "Erleben sozialer Unterstützung" gilt als ein Bestandteil eines Ressourcenbereichs, der als "psychologischer Schutzfaktor" beschrieben wird (Schaarschmidt, 2005). Inwiefern das Erleben Sozialer Unterstützung durch Kolleg/Innen mit der wahrgenommenen Qualität und Wirkung von TT zusammenhängt, soll im Folgenden untersucht werden.

6.5.3 Qualität

Hypothese: Je höher das Erleben Sozialer Unterstützung durch die KollegInnen von der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Qualität von TT.

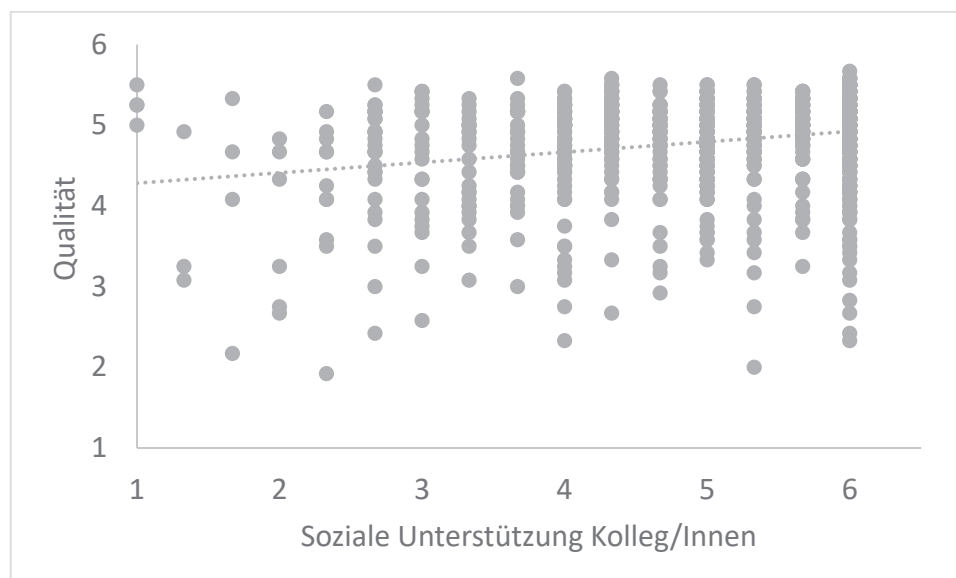


Abbildung 124: Soziale Unterstützung Kollegen und Qualität

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem schwachen korrelativen Zusammenhang zwischen der Sozialen Unterstützung durch Kollegen und der Qualität ($\rho=.212$; $p=.000$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem

Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrheit der Lehrpersonen gibt eine mittlere bis hohe Soziale Unterstützung durch Kolleg/Innen bei gleichzeitig mittlerer bis hoher Wahrnehmung der Qualität an. Wenige Lehrpersonen gaben eine geringe Soziale Unterstützung durch Kolleg/Innen bei gleichzeitig mittlerer bis hoher Wahrnehmung der Qualität an. Kaum Lehrpersonen geben eine geringe Qualitätswahrnehmung bei niedriger bis hoher Wahrnehmung der Sozialen Unterstützung durch Kolleg/Innen.

6.5.4 Gesamtwirkung

Hypothese: Je höher das Erleben Sozialer Unterstützung durch die KollegInnen von der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Gesamtwirkung von TT.

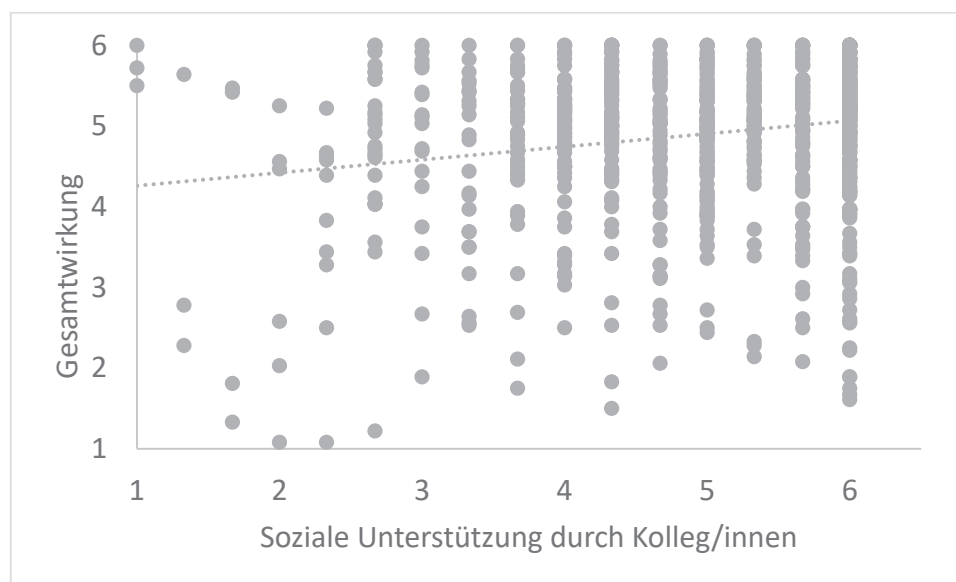


Abbildung 125: Soziale Unterstützung Kollegen und Gesamtwirkung

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem schwachen korrelativen Zusammenhang zwischen der Sozialen Unterstützung durch Kollegen und der Gesamtwirkung ($\rho=.170$; $p=.000$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrheit der Lehrpersonen gibt eine mittlere bis hohe Soziale Unterstützung durch Kolleg/Innen bei gleichzeitig hoher Wahrnehmung der Gesamtwirkung an. Viele Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Wahrnehmung der Unterstützung durch KollegInnen bei mittlerer Gesamtwirkung an. Wenige Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Wahrnehmung der Sozialen Unterstützung durch KollegInnen bei niedriger Gesamtwirkung an. Sehr wenige Lehrpersonen erleben eine geringe

Soziale Unterstützung durch KollegInnen bei niedriger bis hoher Wahrnehmung der Gesamtwirkung.

6.5.4.2 Wirkung Schülerprofit

Hypothese: Je höher das Erleben Sozialer Unterstützung durch die KollegInnen von der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Wirkung von TT auf den Schülerprofit.

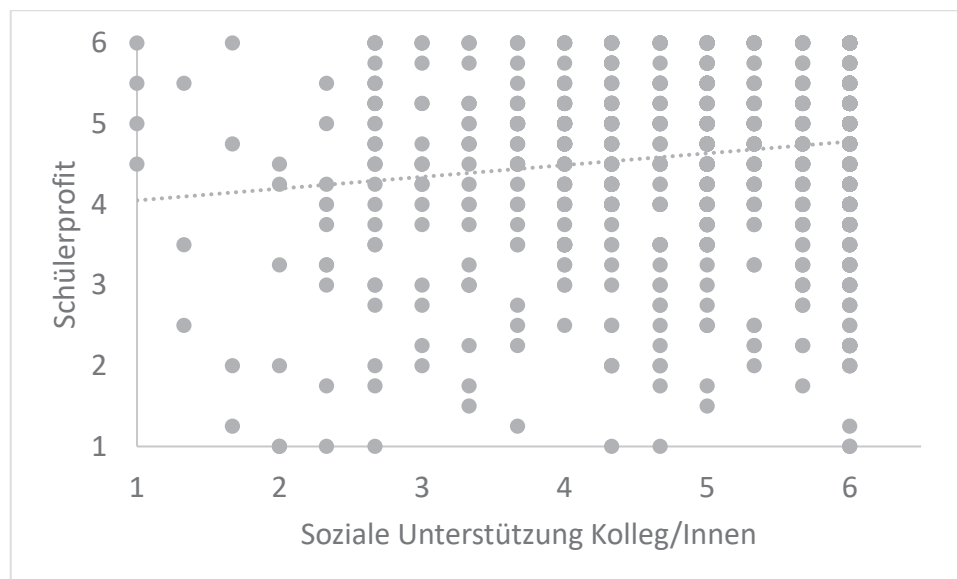


Abbildung 126: Soziale Unterstützung Kollegen und Wirkung Schülerprofit

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem schwachen korrelativen Zusammenhang zwischen der Sozialen Unterstützung durch Kollegen und der Wirkung auf den Schülerprofit ($\rho=.124$; $p=.000$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrheit der Lehrpersonen gibt eine mittlere bis hohe Soziale Unterstützung durch Kolleg/Innen bei gleichzeitig hoher Wahrnehmung der Wirkung auf den Schülerprofit an. Viele Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Wahrnehmung der Unterstützung durch KollegInnen bei mittlerem Schülerprofit an. Wenige Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Wahrnehmung der Sozialen Unterstützung durch KollegInnen bei niedriger Wirkung auf den Schülerprofit an. Sehr wenige Lehrpersonen erleben eine geringe Soziale Unterstützung durch KollegInnen bei niedriger bis hoher Wahrnehmung des Schülerprofit.

6.5.4.3 Wirkung Professionalisierung

Hypothese: Je höher das Erleben Sozialer Unterstützung durch die KollegInnen von der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Wirkung von TT auf die Professionalisierung.

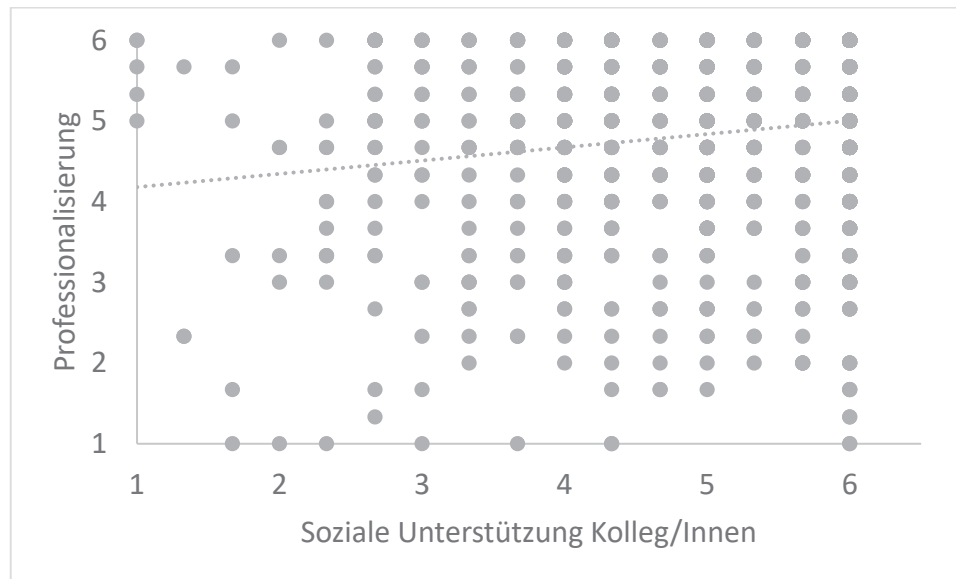


Abbildung 127: Soziale Unterstützung Kollegen und Wirkung Professionalisierung

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem schwachen korrelativen Zusammenhang zwischen der Sozialen Unterstützung durch Kollegen und der Wirkung auf die Professionalisierung ($\rho=.153$; $p=.000$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrheit der Lehrpersonen gibt eine mittlere bis hohe Soziale Unterstützung durch KollegInnen bei gleichzeitig hoher Wahrnehmung der Wirkung auf die Professionalisierung an. Viele Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Wahrnehmung der Unterstützung durch KollegInnen bei mittlerer Professionalisierungswirkung an. Wenige Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Wahrnehmung der Sozialen Unterstützung durch KollegInnen bei niedriger Wirkung auf die Professionalisierung an. Sehr wenige Lehrpersonen erleben eine geringe Soziale Unterstützung durch KollegInnen bei niedriger bis hoher Wahrnehmung der Professionalisierung.

6.5.4.4 Wirkung Entlastung

Hypothese: Je höher das Erleben Sozialer Unterstützung durch die KollegInnen von der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Wirkung von TT auf die Entlastung.

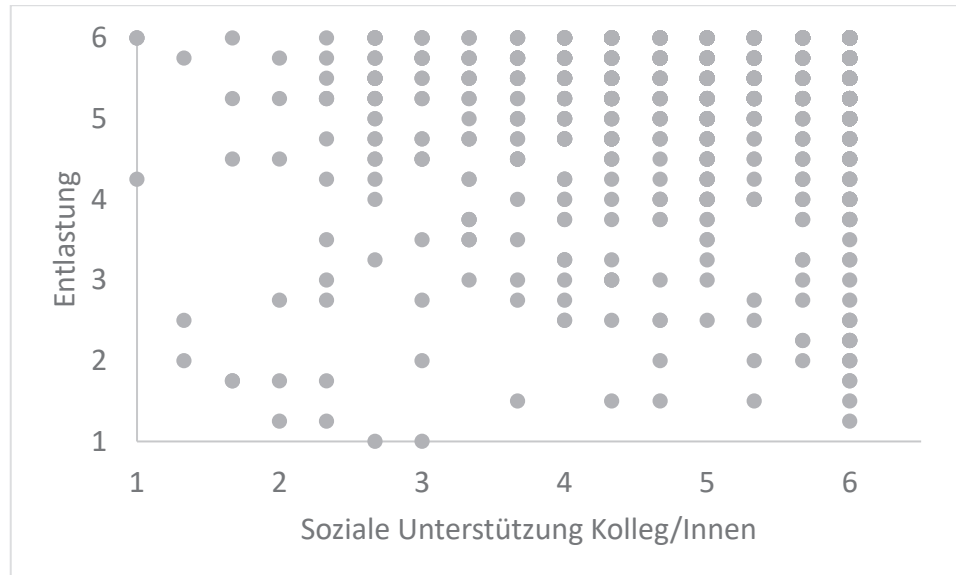


Abbildung 128: Soziale Unterstützung Kollegen und Wirkung Entlastung

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem schwachen korrelativen Zusammenhang zwischen der Sozialen Unterstützung durch Kollegen und der Wirkung auf die Entlastung ($\rho=.174$; $p=.000$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrheit der Lehrpersonen gibt eine mittlere bis hohe Soziale Unterstützung durch KollegInnen bei gleichzeitig hoher Wahrnehmung der Wirkung auf die Entlastung an. Viele Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Wahrnehmung der Unterstützung durch KollegInnen bei mittlerer Entlastungswirkung an. Wenige Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Wahrnehmung der Sozialen Unterstützung durch KollegInnen bei niedriger Wirkung auf die Entlastung an. Sehr wenige Lehrpersonen erleben eine geringe Soziale Unterstützung durch KollegInnen bei niedriger bis hoher Wahrnehmung der Entlastung.

6.5.5 Zusammenfassung Soziale Unterstützung durch KollegInnen

Insgesamt besteht zwischen der wahrgenommenen «Sozialen Unterstützung durch KollegInnen» und den Variablen «Qualität», «Gesamtwirkung», «Schülerprofit», «Professionalisierung» und «Entlastung» ein je schwacher, signifikanter korrelativer Zusammenhang.

6.6 Soziale Unterstützung Schulleitung

Das Wahrnehmen Sozialer Unterstützung gilt als situationsübergreifende Haltung bzw. Ressource. Ob das Wahrnehmen Sozialer Unterstützung die Einschätzung der Qualität und der Wirkungen von TT beeinflusst, soll im Folgenden untersucht werden.

6.6.3 Qualität

Hypothese: Je höher das Erleben Sozialer Unterstützung durch die Schulleitung von der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Qualität von TT

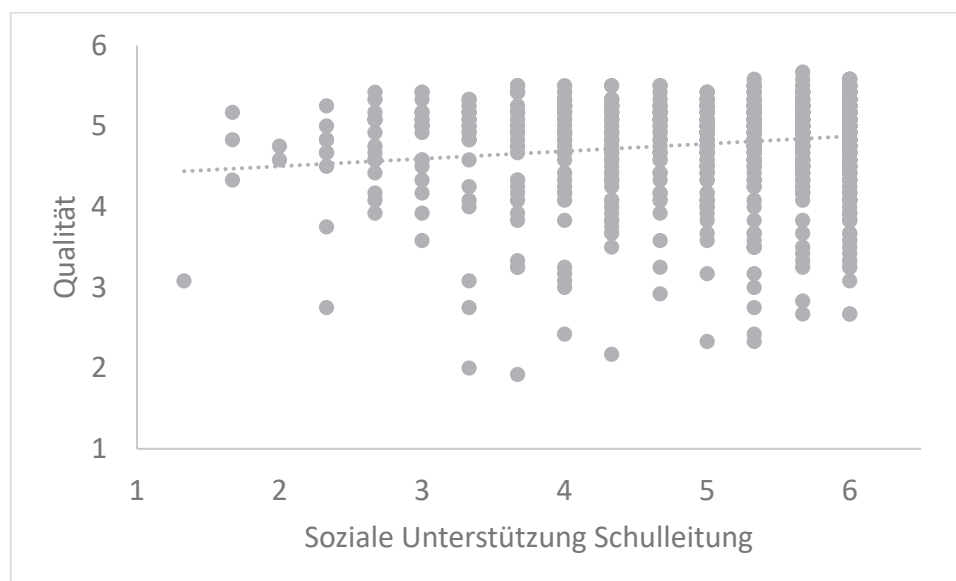


Abbildung 129: Soziale Unterstützung Schulleitung und Qualität

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem schwachen korrelativen Zusammenhang zwischen der Sozialen Unterstützung durch die Schulleitung und der Qualität ($\rho=.151$; $p=.000$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrheit der Lehrpersonen gibt eine mittlere bis hohe Soziale Unterstützung durch die Schulleitung bei gleichzeitig mittlerer bis hoher Wahrnehmung der Qualität

an. Wenige Lehrpersonen gaben eine geringe Soziale Unterstützung durch die Schulleitung bei gleichzeitig mittlerer bis hoher Wahrnehmung der Qualität an. Kaum Lehrpersonen geben eine geringe Qualitätswahrnehmung bei niedriger bis hoher Wahrnehmung der Sozialen Unterstützung durch die Schulleitung.

6.6.4 Gesamtwirkung

Hypothese: Je höher das Erleben Sozialer Unterstützung durch die Schulleitung von der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Gesamtwirkung von TT.

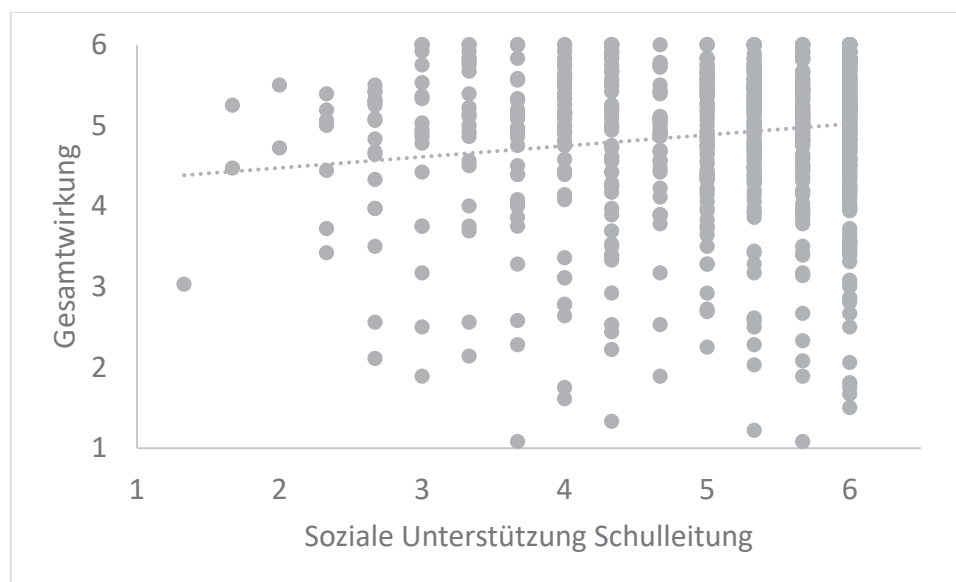


Abbildung 130: Soziale Unterstützung Schulleitung und Gesamtwirkung

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem schwachen korrelativen Zusammenhang zwischen der Sozialen Unterstützung durch die Schulleitung und der Gesamtwirkung ($\rho=.145$; $p=.000$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrheit der Lehrpersonen gibt eine mittlere bis hohe Soziale Unterstützung durch die Schulleitung bei gleichzeitig hoher Wahrnehmung der Gesamtwirkung an. Viele Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Wahrnehmung der Unterstützung durch die Schulleitung bei mittlerer Gesamtwirkung an. Wenige Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Wahrnehmung der Sozialen Unterstützung durch die Schulleitung bei niedriger Gesamtwirkung an. Sehr wenige

Lehrpersonen erleben eine geringe Soziale Unterstützung durch die Schulleitung bei niedriger bis hoher Wahrnehmung der Gesamtwirkung.

6.6.4.2 Wirkung Schülerprofit

Hypothese: Je höher das Erleben Sozialer Unterstützung durch die Schulleitung von der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Wirkung von TT auf den Schülerprofit.

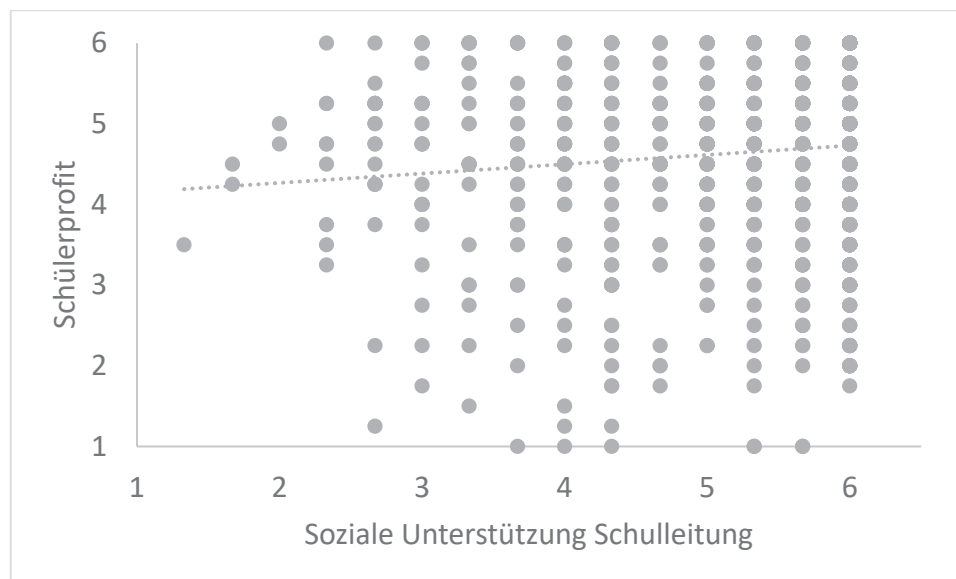


Abbildung 131: Soziale Unterstützung Schulleitung und Schülerprofit

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem schwachen korrelativen Zusammenhang zwischen der Sozialen Unterstützung durch die Schulleitung und der Wirkung auf den Schülerprofit ($\rho=.110$; $p= .002$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrheit der Lehrpersonen gibt eine mittlere bis hohe Soziale Unterstützung durch die Schulleitung bei gleichzeitig hoher Wahrnehmung der Wirkung auf den Schülerprofit an. Viele Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Wahrnehmung der Unterstützung durch Schulleitung bei mittlerem Schülerprofit an. Wenige Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Wahrnehmung der Sozialen Unterstützung durch Schulleitung bei niedriger Wirkung auf den Schülerprofit an. Sehr wenige Lehrpersonen erleben eine geringe Soziale Unterstützung durch Schulleitung bei niedriger bis hoher Wahrnehmung des Schülerprofit.

6.6.4.3 Wirkung Professionalisierung

Hypothese: Je höher das Erleben Sozialer Unterstützung durch die Schulleitung von der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Wirkung von TT auf die Professionalisierung.

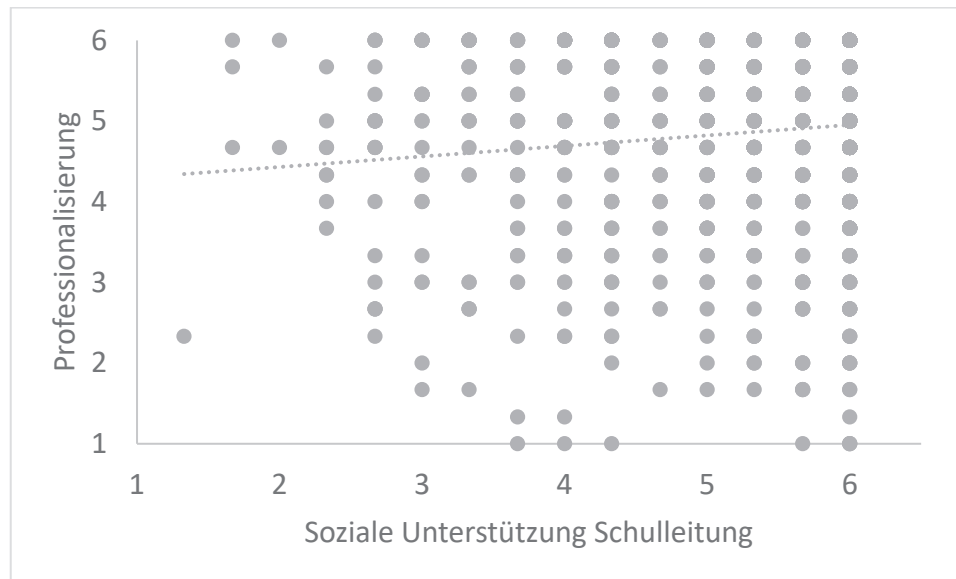


Abbildung 132: Soziale Unterstützung Schulleitung und Professionalisierung

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem schwachen korrelativen Zusammenhang zwischen der Sozialen Unterstützung durch die Schulleitung und der Wirkung auf die Professionalisierung ($\rho=.116$; $p=.000$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrheit der Lehrpersonen gibt eine mittlere bis hohe Soziale Unterstützung durch die Schulleitung bei gleichzeitig hoher Wahrnehmung der Wirkung auf die Professionalisierung an. Viele Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Wahrnehmung der Unterstützung durch die Schulleitung bei mittlerer Professionalisierungswirkung an. Wenige Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Wahrnehmung der Sozialen Unterstützung durch die Schulleitung bei niedriger Wirkung auf die Professionalisierung an. Sehr wenige Lehrpersonen erleben eine geringe Soziale Unterstützung durch die Schulleitung bei niedriger bis hoher Wahrnehmung der Professionalisierung.

6.6.4.4 Wirkung Entlastung

Hypothese: Je höher das Erleben Sozialer Unterstützung durch die Schulleitung von der Lehrperson, desto höher bewertet sie die Wirkung von TT auf die Entlastung.

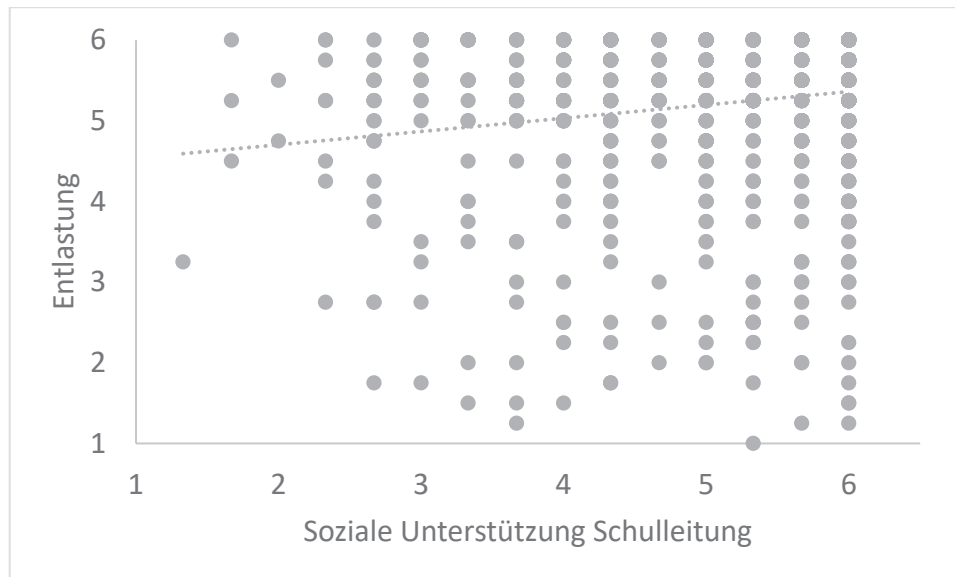


Abbildung 133: Soziale Unterstützung Schulleitung und Entlastung

Die Ergebnisse sind signifikant bei einem schwachen korrelativen Zusammenhang zwischen der Sozialen Unterstützung durch die Schulleitung und der Wirkung auf die Entlastung ($\rho=.167$; $p=.000$). Folgende Aussagen lassen sich anhand des obigen Scatterplots zu dem Verhalten der Daten treffen, ohne statistische Zusammenhänge zu suggerieren: die Mehrheit der Lehrpersonen gibt eine mittlere bis hohe Soziale Unterstützung durch die Schulleitung bei gleichzeitig hoher Wahrnehmung der Wirkung auf die Entlastung an. Viele Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Wahrnehmung der Unterstützung durch die Schulleitung bei mittlerer Entlastungswirkung an. Wenige Lehrpersonen gaben eine mittlere bis hohe Wahrnehmung der Sozialen Unterstützung durch die Schulleitung bei niedriger Wirkung auf die Entlastung an. Sehr wenige Lehrpersonen erleben eine geringe Soziale Unterstützung durch die Schulleitung bei niedriger bis hoher Wahrnehmung der Entlastung.

6.6.5 Zusammenfassung Soziale Unterstützung durch KollegInnen

Insgesamt besteht zwischen der wahrgenommenen «Sozialen Unterstützung durch die Schulleitung» und den Variablen «Qualität», «Gesamtwirkung», «Schülerprofit»,

«Professionalisierung» und «Entlastung» ein je signifikanter, schwacher korrelativer Zusammenhang.

6.6.6 Zusammenfassung Zusammenhang zwischen den Psychosozialen Basiskompetenzen und der Qualität sowie den Wirkungen von Teamteaching

Zunächst lässt sich anhand der Grafiken und der Analyse der Daten feststellen, dass zwischen den abhängigen und den unabhängigen kein linearer Zusammenhang besteht. Die Ungewissheitstoleranz und die Vermeidungs- und Leistungsorientierung stehen in keinerlei statistisch relevantem Zusammenhang mit der Qualität und den Wirkungen von TT. Die Lernorientierung, die Teamorientierung und die Soziale Unterstützung durch Kollegen und die Soziale Unterstützung durch die Schulleitung steht in einem signifikanten, schwachen korrelativen Zusammenhang mit der Qualität und je allen Wirkungen von TT.

7. Der Zusammenhang zwischen Rahmenbedingungen, Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrperson, Qualität und den Wirkungen von Teamteaching

Um das eingangs definierte theoretische Wirkungsmodell empirisch zu überprüfen, wird im Folgenden der Zusammenhang zwischen den Rahmenbedingungen, den Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrperson, der Qualität und den Wirkungen von TT anhand eines Strukturgleichungsmodells überprüft. Die Daten bieten aufgrund der Nicht-Linearität und der linksschiefen Verteilung (Deckeneffekt) zwar keine idealen Voraussetzungen, um ein Strukturgleichungsmodell zu berechnen. Jedoch wird letztlich der Modell-Fit darüber Auskunft geben, ob das zugrundeliegende Modell angenommen werden kann. Das SEM wurde auf Grundlage des bereits im Theorieteil definierten Wirkungsmodell hin erstellt und enthält diejenigen unabhängigen Variablen (UV), die sich in den Datenanalysen der vorangegangenen Kapitel am relevantesten für die Erklärung der abhängigen Variablen (AV) herausgestellt haben sowie von ihrer Struktur geeignet sind, um in ein SEM aufgenommen zu werden. Die Fragen mit den Mehrfachantworten wurden dabei aus der Analyse ausgeschlossen, weil sie aufgrund der deutlich geringeren Anzahl n zu

einer Verzerrung der Ergebnisse führen und den Modell-Fit negativ beeinflussen könnten. Es gibt viele Studien, die sich mit der erforderlichen Anzahl N oder spezifischen Herausforderungen zur Durchführung eines SEM beschäftigen, etwa das Verhältnis der Stichprobengröße zur Anzahl an Variablen (Deng, Yang, & Marcoulides, 2018). Die adäquate Durchführung eines SEM bringt viele Voraussetzungen des vorhandenen Datensatzes sowie zahlreiche Herausforderungen im Prozess mit sich. In meinen Recherchen habe ich keinen Artikel finden können, der sich mit der spezifischen Herausforderung von MCMR-Fragen in einem Modell zusammen mit MCSR-Fragen beschäftigt hat und die damit einhergehende stark variierende Stichprobengröße thematisiert. Um trotz dieser methodischen Herausforderung ein Modell mit ausreichendem Modell-Fit zu generieren, wurden Variablen in das Modell aufgenommen, welche einen korrelativen Zusammenhang (Psychosoziale Basiskompetenzen) zu den AV aufweisen. Bei den Rahmenbedingungen wurde zudem darauf geachtet nur diejenigen Variablen auszuwählen, die eine lineare Struktur oder dichotome Unterscheidungen vorwiesen, damit die Berechnungen *n i c h t* durch die variierende Stichprobenanzahl beeinflusst wurden. MCMR-Fragen wurden nicht in das Modell aufgenommen. Die Aufnahme der Variablen aus den Rahmenbedingungen in das SEM sind aufgrund der fehlenden Literatur zu diesem Thema rein methodisch und nicht inhaltlich begründbar.

In das Modell aufgenommen wurden folgende Variablen zu den Rahmenbedingungen aus den oben genannten Gründen aufgenommen: *Dauer des TT*, *Zeitgefäss*, und *Planungsdauer*. Von den Variablen der Psychosozialen Basiskompetenzen werden folgende Variablen aufgenommen, welche einen signifikanten, schwachen korrelativen Zusammenhang mit den AV aufwiesen: *Lernorientierung*, *Teamorientierung*, *Erleben Sozialer Unterstützung durch KollegInnen* und *Erleben Soziale Unterstützung Schulleitung*. Das Modell schliesst sich an das im Theorieteil vorgestellte Wirkungsmodell zur Messung von Qualität und Wirkungen im TT an.

Die Teamorientierung hat einen hoch signifikanten, kleinen Effekt auf die Gesamtwirkung von TT und erklärt 0,9% ($\beta = 0.097$, $p = 0.022$).

Auch die Lernorientierung der Lehrperson hat einen hoch signifikanten, kleinen Effekt auf die Gesamtwirkung von TT und erklärt 1,6% ($\beta = 0.127$, $p = 0.034$). Zusammen erklären die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson gemessen über die Psychosozialen Basiskompetenzen 2,5% der Gesamtwirkung von TT. Von den Rahmenbedingungen erweist sich keiner der Pfade als signifikant für die Gesamtwirkung von TT.

Zur Erklärung der Qualität weist innerhalb der Rahmenbedingungen die Dauer des TT einen signifikanten Effekt auf und erklärt 2,5% der Varianz ($\beta = 0.159$, $p = 0.016$). Die Planungszeit erklärt 2,1% ($\beta = 0.145$, $p = 0.016$). Das bedeutet, dass die Rahmenbedingungen insgesamt 4,6% der Qualität des TT erklären. Bei den Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrperson erweisen sich zwei Pfade als statistisch relevant auf die Qualität von TT: die wahrgenommene soziale Unterstützung durch die KollegInnen, die 2,8% der Varianz der Qualität erklären ($\beta = 0.166$, $p = 0.020$) und die Teamorientierung, mit 2,2% ($\beta = 0.149$, $p = 0.023$). Zusammen erklären die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson gemessen über die Psychosozialen Basiskompetenzen demnach 5% der Qualität von TT

Insgesamt können im Modell 67.9% ($R^2 = 0.679$) der Gesamtwirkung über die beschriebenen Variablen erklärt werden, wobei die Qualität hiervon den deutlich grössten Anteil mit 58.8% ausmacht. Von der Qualität lassen sich insgesamt 14.4% ($R^2 = 0.144$) der Varianz aufklären.

V. Diskussion und Ausblick

«Qualität ist kein Zufall, sie ist immer das Ergebnis angestrebten Denkens»

John Ruskin (1819 - 1900), englischer Schriftsteller, Maler, Kunsthistoriker, Sozialökonom und Sozialreformer

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war herauszufinden, welche Faktoren die Qualität des Prozesses und die Output-Wirkungen von TT aus der Sicht der Lehrperson beeinflussen. Nach Sichtung der vorliegenden theoretischen Überlegungen und empirischen Ergebnissen zu dem Thema Lehrpersonenkooperation im Allgemeinen und TT im Speziellen wurden zwei Themenkomplexe definiert, die einen Einfluss auf die Wirkungen von TT haben können: die organisatorischen Rahmenbedingungen und gewisse Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson. In einigen Modellen zur Qualität von Zusammenarbeit wurde zudem die Qualität des Prozesses selber als Einflussvariable auf die Wirkungen der Teamzusammenarbeit genannt, weshalb die Qualität zum einen als abhängige und zum anderen als unabhängige Variable in die Analyse des gesamten Strukturgleichungsmodells einfluss. Als Ergebnis der Analyse kann festgehalten werden, dass die organisatorischen Rahmenbedingungen sowie gewisse Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson einen Einfluss auf die Qualität und die Wirkungen von TT haben (siehe Kapitel V «Zusammenfassung Ergebnisteil»). Den höchsten Einfluss auf die Wirkungen von TT hat jedoch die Qualität des Prozesses. So ist es für die wahrgenommene Entlastung, die Verbesserung der eigenen Professionalisierung und den Schülerprofit entscheidender, dass die Lehrpersonen vertrauensvoll miteinander im Dialog sind, einander wertschätzen, ähnliche Visionen und Arbeitsweisen aufweisen und gleichberechtigt am Prozess partizipieren, als dass sie über bestimmte organisatorische Rahmen-Voraussetzungen oder bestimmte psychosoziale Orientierungen und Haltungen verfügen. So lässt sich beispielsweise annehmen, dass unabhängig von festgelegten Einflussfaktoren wie einem zusätzlichen Zeitgefäß und einer hohen Lernorientierung beider Lehrpersonen bestimmte Dynamiken zwischen den beiden Lehrpersonen die Zusammenarbeit beeinflussen, welche sich von Paar zu Paar unterscheiden können.

8. Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die untersuchten Ergebnisse diskutiert. Anschliessend werden die Limitierungen der Studie reflektiert sowie Ausblick auf weitere Forschung gegeben. Zudem wird darauf eingegangen, welchen Beitrag die Studie für die Forschung zum Thema TT und der TT-Praxis leisten konnte.

8.1 Rahmenbedingungen

Bei den Ergebnissen zu den Rahmenbedingungen fanden sich zu fast allen Kategorien signifikante Gruppenunterschiede. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu der Fragestellung «Welchen Einfluss haben die Rahmenbedingungen auf die wahrgenommene Qualität und die Wirkungen von TT?» diskutiert.

8.1.3 Dauer des Teamteaching

Die Ergebnisse zeigen: je länger im Team zusammengearbeitet wird, desto besser werden die Qualität und die Wirkungen von TT wahrgenommen. Diese Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen aus der Literatur. So berichten Cremin et al. (2003), dass je länger ein Team zusammenarbeitet, desto mehr wird gemeinsam die Verantwortung übernommen. Neue Aussagen in Bezug auf die Thematik der Dauer des TT können in dieser Studie anhand der Mittelwertvergleiche in Bezug auf die relevanten Zeiträume gemacht werden. Einen Einbruch in der Linearität der Dauer der Zusammenarbeit liegt zwischen den Lehrpersonen, die 0-5 Monate zusammenarbeiten und denjenigen, die 6-11 Monate zusammenarbeiten: zu Beginn nehmen die Lehrpersonen das TT tendenziell besser wahr als nach 6-11 Monaten wie an den Grafiken in Kapitel 5.1 zu erkennen ist. Vermutlich aufgrund der geringen Fallzahlen bei der Gruppe der Lehrpersonen, die zwischen 0-5 Monate zusammenarbeitet ist dieser Unterschied jedoch nicht statistisch signifikant, sondern nur tendenziell grafisch erkennbar. Ab einem Zusammenarbeitszeitraum von 1 ½ - 2 Jahren werden die Qualität und die Wirkungen zu Entlastung und Professionalisierung von TT signifikant besser von den Lehrpersonen

wahrgenommen und ab einem Zeitraum von über zwei Jahren auch die Wirkung auf den Schülerprofit. Diese Befunde bedeuten, dass die Lehrpersonen einen Zeitraum bis zu 2 Jahre brauchen um den Teamprozess so weit voranzubringen, dass sie eine besonders hohe Qualität sowie eine Entlastungs- und Professionalisierungswirkung wahrnehmen. Nachdem dieser Prozess vorangeschritten ist, können sie auch eine Wirkung für die Schülerinnen und Schüler wahrnehmen. Damit TT also maximal für die Lehrpersonen wirksam sein kann, muss das Team mindestens 1 ½ Jahre bestehen und damit ein Schülerprofit aus der Sicht der Lehrperson entstehen kann, mindestens 2 Jahre. Das bedeutet, dass der Teamprozess eine gewisse Findungsphase braucht, bis die Output-Elemente von TT maximal zum Tragen kommen können. Die Befunde legen nahe, Teams so in ihrer Zusammenarbeit zu unterstützen, dass sie möglichst lange Bestand haben. Weiterhin lässt sich annehmen, dass sich ein Zeitraum von 6-11 Monaten der Zusammenarbeit als der kritischste Zeitpunkt herausstellt, bei dem das Team die enthusiastische Anfangsphase der ersten 5 Monate überschritten hat und sich nun entscheidet, wie der zukünftige Prozess des Teams aussehen wird. In dieser Phase brauchen die Lehrpersonen möglicherweise besondere Unterstützung, etwa durch Weiterbildungen, Gespräche mit der Schulleitung oder Intervisionen. Weiterführende Fragestellungen an dieser Stelle wären, ob die positive Wahrnehmung auf die Qualität und die Wirkungen von TT auch über die gemessenen zwei Jahre hinaus linear weiter ansteigen würden. Zudem stellt sich die Frage, ob die Wirkungen tatsächlich nach einer längeren Dauer der gemeinsamen Zusammenarbeit besser sind, oder ob die Lehrpersonen dies nur so empfinden. Möglicherweise führt eine lange Zusammenarbeit auch dazu, festgefahrene Team-Muster nicht mehr zu hinterfragen, worunter die Wirkungen des TT wiederum leiden könnte. Im SEM konnte gezeigt werden, dass die Dauer des TT einen kleinen Einfluss auf die wahrgenommene Qualität des TT hat, jedoch keinen statistisch signifikanten direkten Einfluss auf die Wirkungen von TT. Generell führt eine längere Zusammenarbeit demnach zu einer erhöhten Wahrnehmung der Qualität auf TT, ein Zusammenhang, der in der Literatur bislang noch nicht untersucht wurde. Entscheidend scheint es in Bezug auf die Dauer der Zusammenarbeit zu sein, dass die Lehrpersonen die ersten sechs -elf Monate gemeinsam bestehen und dann ein gutes Miteinander finden können, dass sie im Laufe der Zeit möglichst langfristig gemeinsam entwickeln dürfen.

8.1.4 Zusammenarbeitsvereinbarung

Knapp 50% der Lehrpersonen, die in der Deutschschweiz im TT zusammenarbeiten haben weder eine schriftliche noch eine mündliche Zusammenarbeitsvereinbarung getroffen. Dabei konnte in dieser Untersuchung gezeigt werden, dass eine mündliche Zusammenarbeitsvereinbarung dazu führt, dass die Lehrpersonen die Qualität und alle Wirkungen des TT höher bewerten als diejenigen Lehrpersonen, die keine Zusammenarbeitsvereinbarung haben. Die Professionalisierungswirkung wird zusätzlich von denjenigen Lehrpersonen höher bewertet, die über eine schriftliche Zusammenarbeitsvereinbarung verfügen. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen der Studie von Chanmugan und Gerlach (2013), die eine Zusammenarbeitsvereinbarung als hilfreich für die Zusammenarbeit eruierten konnten. Dies bedeutet, dass es hilfreich sein kann, wenn Schulleitungen an ihren Schulen schriftliche, verbindliche Zusammenarbeitsvereinbarungen an ihren Schulen einführen, die jedoch einen gewissen Spielraum für individuelle, mündliche Absprachen zur Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ermöglichen. Lehrpersonen, die nur über eine schriftliche Vereinbarung verfügen, fühlen sich möglicherweise in ihrem individuellen Teamprozess eingeschränkt, denn die Voraussetzungen, über die jedes Team verfügt sind sehr individuell, beispielsweise in den Anstellungsprozenten und verbindliche Vorgaben können hier möglicherweise auch zu Schwierigkeiten führen. Allen Lehrpersonen, die im TT arbeiten, sollte nahegelegt werden, gemeinsam eine mündliche Zusammenarbeitsvereinbarung mit den für ihr Team wichtigsten Eckpunkten zu treffen. Zudem könnte es für die Steigerung des Professionalisierungsgrades der Lehrpersonen sinnvoll sein, eine schriftliche Zusammenarbeitsvereinbarung an den Schulen einzuführen. Hier wäre die Frage zu stellen, wie offen diese Art der Zusammenarbeitsvereinbarung sein und welche Aspekte sie umfassen sollte, um möglichst den Raum für die individuellen mündlichen Absprachen nicht einzuschränken. Es wäre an dieser Stelle interessant zu untersuchen, welche Aspekte die mündlichen Absprachen von TT-Tandems enthalten: beinhalten sie Zuständigkeiten, festgelegte Planungszeiten, die Kommunikation nach aussen?

8.1.5 Zeit für Unterrichtsplanung

Insgesamt lässt sich ein linearer Verlauf der Planungszeit erkennen: je länger gemeinsam geplant wird, desto besser werden auch die Qualität und die Professionalisierungswirkung sowie die Wirkung auf den Schülerprofit wahrgenommen. Auf die Entlastungswirkung hat die Planungszeit keinerlei Einfluss, tendenziell (aber nicht statistisch signifikant) lässt sich anhand der Grafiken in Kapitel 5.3 feststellen, dass der Belastungsgrad ab 75 Minuten und mehr Planungszeit pro Woche eher steigt. Dies bedeutet für die Lehrpersonen, welche gemeinsam im TT arbeiten, dass es sich für die eigene Professionalisierung und den Profit der Schülerinnen und Schüler lohnt, Zeit in den Planungsprozess, mindestens 45 Minuten wöchentlich zu investieren. Auch die Qualität der gemeinsamen Zusammenarbeit steigt ab diesem wöchentlichen Planungszeitraum. Um eine optimale Wirkung auf die Qualität, die Professionalisierung und die Schülerinnen und Schüler zu erreichen, sind zwischen 0 und 30 Minuten Planungszeit pro Woche nicht ausreichend. 75 Minuten Planungszeit und mehr pro Woche wirken sich zwar sehr positiv auf die Professionalisierungswirkung und den Schülerprofit aus, können aber tendenziell die Qualität des TT sowie die empfundene Entlastung negativ beeinflussen. 45 bis maximal 75 Minuten gemeinsame Planungszeit pro Woche können somit als optimal gelten. Es gibt in der Literatur Hinweise, dass die Zeit welche Lehrpersonen aufwenden, um ihren Unterricht zu planen, das Angebot des Unterrichts beeinflussen kann (Helmke, 2006). Im Bereich gemeinsame Planung im TT gibt es noch keine konkreten Forschungsergebnisse zu dem Verhältnis zwischen dem gemeinsamen Planungsaufwand pro Woche und dem Outcome von TT, daher sind diese Ergebnisse sehr interessant. Im SEM wurde deutlich, dass die gemeinsame Planungszeit einen kleinen Teil der Varianz der wahrgenommenen Qualität von TT aufklärt. Möglicherweise ermöglicht die gemeinsame Planungszeit den Lehrpersonen, ihre Beziehung untereinander zu pflegen, entlastet von der Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler, was sich positiv auf die Qualitätsmerkmale Kommunikation, Gemeinsamkeiten, Wertschätzung und Partizipation auswirkt. Es wäre interessant zu untersuchen, ob die Tendenz, dass eine Planungszeit über 75 Minuten pro Woche die wahrgenommene Entlastung und Qualität des TT mindert (nur erkennbar anhand der Grafiken) tatsächlich statistisch signifikant und ab dieser Zeitspanne linear absteigend ist.

8.1.6 Planungsverhalten

Bei der Frage nach dem Planungsverhalten waren Mehrfachantworten möglich. Fünf Kombinationen haben sich als statistisch relevant herausgestellt und sind in die weitere statistische Analyse eingeflossen:

1. Planung nur über Extra Termine
2. Planung vor oder nach anderem Unterricht in Kombination mit Planung über Extra-Termine
3. Planung nach dem gemeinsamen Unterricht in Kombination mit Planung über Extra-Termine
4. Planung vor dem gemeinsamen Unterricht in Kombination mit Planung über Extra-Termine
5. Planung vor oder nach dem gemeinsamen Unterricht in Kombination mit Planung über Extra-Termine

Auf die wahrgenommene Qualität des TT und den Schülerprofit hat das Planungsverhalten keinen statistisch signifikanten Einfluss. Die Professionalisierungswirkung und die Entlastungswirkung werden signifikant besser eingeschätzt von den Lehrpersonen, die sowohl Extra-Termine vereinbaren als auch vor oder nach anderem Unterricht planen als von Lehrpersonen, die nur Extra-Termine vereinbaren. Brühlmann et al. 2015 konnten in mehreren Studien die gemeinsame Planung als relevanten Faktor für die gemeinsame Arbeit im TT finden. Eine Aussage über die Art und Weise des Planungsverhalten findet sich in Studien jedoch nicht. TT kann auch als Belastung empfunden werden (Maag Merki et al., 2010). Vermehrte Absprachen, beispielsweise das Vereinbaren von Extra-Terminen für Planungsgespräche könnte einen dieser Belastungsfaktoren darstellen, deshalb wurde in dieser Studie die Hypothese aufgestellt, dass Lehrpersonen TT dann besonders positiv bewerten, wenn sie ein unkompliziertes Planungsverhalten bewerten, etwa vor oder nach gemeinsamen Unterricht oder auch während der gemeinsamen Unterrichtszeiten. Diese Hypothese konnte mit den vorliegenden Daten teilweise bestätigt werden. Lehrpersonen, die nur Extra-Termine vereinbaren, empfinden die Entlastungs- und die Professionalisierungswirkung von TT tatsächlich signifikant schlechter als Lehrpersonen, die eine Kombination aus dem Vereinbaren von «Extra-Terminen» und dem «Planen vor oder nach anderem Unterricht» wählen. Die Wirkung auf die Professionalisierung wurde zudem

signifikant besser von den Lehrpersonen bewertet, die ein Planungsverhalten zwischen der Vereinbarung von Extra-Terminen und Planungen nach dem gemeinsamen Unterricht wählen, als von den Lehrpersonen, die nur Extra-Termine vereinbaren. Vermutlich ist es ein Belastungsfaktor, wenn die Lehrpersonen immer nur darauf angewiesen sind, Extra-Termine zu finden, als wenn sie die Planungszeiten auch in die Zeiten legen können, an denen sie ohnehin an der Schule anwesend sind. Denkbar wäre auch, dass die Professionalisierungswirkung durch das Planen nach anderem oder gemeinsamen Unterricht begünstigt wird, da die Lehrpersonen den Unterricht noch aktuell vor Augen haben und sich in den Planungen unmittelbar daran anknüpfen lässt. Interessant wäre zu fragen, warum gerade diese Kombination aus dem Vereinbaren von Extra-Terminen und dem Planen vor oder nach gemeinsamem oder anderen Unterricht positiv hervorsticht. Möglicherweise ist es vorteilhaft, wenn ein Team einerseits flexible Treffen gestalten kann über das Vereinbaren von Extra-Terminen und andererseits häufig genug gemeinsam vor Ort an der Schule ist, um sich vor oder nach Unterricht zu treffen. Interessant wäre an dieser Stelle zu untersuchen, wie diese Treffen vereinbart werden, etwa über Mail, Telefon, Handy oder Tür-und-Angel-Gespräche in der Schule. Möglicherweise haben viele Lehrpersonen auch ein fixes Zeitgefäß während der Woche für ihre Planungsgespräche gemacht und vereinbaren nur, wenn nötig, Extra-Termine.

8.1.7 Regelplanung

Auch in Bezug auf das Regelplanungsverhalten waren Mehrfachantworten möglich. Folgende Kombinationen stellten sich als statistisch relevant heraus und wurden in die weitere Analyse mit aufgenommen:

1. Die Lehrpersonen planen immer unabhängig voneinander ihre Anteile
2. Die Lehrpersonen machen regelmässig eine ausführliche Planung einer Unterrichtseinheit mit Einzelstundenplanung, sodass nur noch kurze Absprachen zwischendurch erforderlich sind
3. Die Lehrpersonen wählen eine Kombination aus dem Planen der eigenen Anteile unabhängig voneinander und der ausführlichen Planung einer

Unterrichtseinheit mit Einzelstundeplanung, sodass zwischendurch nur noch kurze Absprachen erforderlich sind

4. Die Lehrpersonen planen eine grobe Unterrichtseinheit und dann von Stunde zu Stunde
5. Die Lehrpersonen wählen eine Kombination aus der groben Planung einer Unterrichtseinheit mit anschliessender Planung von Stunde zu Stunde und dem unabhängigen Planen der eigenen Anteile
6. Die Lehrpersonen wählen eine Kombination aus der groben Planung einer Unterrichtseinheit mit anschliessender Planung von Stunde zu Stunde und der Option, dass die Klassenlehrperson der Kollegin/dem Kollegen spontan mitteilt, was zu tun ist
7. Die Lehrpersonen wählen eine Kombination aus der groben Planung einer Unterrichtseinheit mit anschliessender Planung von Stunde zu Stunde sowie der Option, dass die Klassenlehrperson der Kollegin/dem Kollegen spontan mitteilt, was zu tun ist sowie dem Planen der eigenen Anteile unabhängig voneinander

Auf die wahrgenommene Qualität des TT, den Schülerprofit und die Entlastungswirkung hat die Art und Weise, wie die Lehrpersonen zusammen planen keinen Einfluss. In Bezug auf das Professionalisierungsverhalten konnten jedoch vier Regelplanungskombinationen herausgefiltert werden, die statistisch signifikant die Professionalisierung erhöhen im Vergleich zu den Lehrpersonen, die ihre Anteile nur unabhängig voneinander planen:

1. Gruppe der Lehrpersonen, die gemeinsam eine ausführliche Unterrichtseinheit mit Einzelstundenplanung machen, sodass zwischendurch nur noch kurze Absprachen erforderlich sind.
2. die regelmässig grobe Planung einer Unterrichtseinheit mit anschliessenden Feinplanungen von Stunde zu Stunde
3. eine Kombination aus der Planung einer groben Unterrichtseinheit mit anschliessenden Feinplanungen von Stunde zu Stunde sowie dem unabhängig voneinander planen

4. eine Kombination zwischen der groben Planung einer Unterrichtseinheit mit ausführlicher Planung von Stunde zu Stunde sowie der Option, dass die Klassenlehrperson der/dem Kollegen spontan mitteilt, was zu tun ist.

Die Ergebnisse legen nahe, dass die Professionalisierungswirkung sehr begünstigt wird, wenn die Lehrpersonen, die auf verschiedene Arten gemeinsam planen, als wenn sie ihre Anteile immer unabhängig voneinander planen. Die Hypothese, dass Lehrpersonen die Qualität und die Wirkungen von TT dann besonders positiv wahrnehmen, wenn sie ein intensives Regelplanungsverhalten haben, konnte damit nur bedingt bestätigt werden. Tatsächlich kann angenommen werden, dass in einer gemeinsamen Planungskultur Kokonstruktions- und Intersivisionselemente (Hildebrandt et al., 2017) zum Tragen können kommen, die bei einer unabhängigen Planung nicht entstehen. Überraschend ist an dieser Stelle, dass das Regelplanungsverhalten keinen Einfluss auf die Qualität und den Schülerprofit von TT zu haben scheint. Eine gemeinsame Planungskultur könnte dazu beitragen, dass die Lehrpersonen intensiver miteinander im Dialog sind und in solchen Gefäßen etwa ihre Beziehung stärken könnten. An dieser Stelle wäre es sicherlich interessant zu untersuchen, ob es möglicherweise verschiedene «Planungstypen» gibt und nach welchen Kriterien die Lehrpersonen entscheiden, welche Planungskultur sie etablieren. Möglicherweise könnte man an dieser Stelle auch Planungskulturen innerhalb der verschiedenen Rollen identifizieren: zwei Klassenlehrpersonen im Job-Sharing mit je einem 50%-Pensum planen vermutlich anders als eine 100% angestellte Klassenlehrperson mit ihrer zu 20% in der Klasse anwesenden DaZ-Lehrperson. Verschiedene Studien konnten die Planungs- und Nachbesprechungszeit als relevant für die Zusammenarbeit im TT definieren (Brühlmann et al., 2015). Hinweise auf den Zusammenhang verschiedener Planungskulturen auf den Output konnten mit der vorliegenden Studie geliefert werden. Ein weiterer überraschender Befund ist, dass die Entlastungswirkung von den Lehrpersonen, die eine gemeinsame Planungskultur entwickelt haben, nicht signifikant besser von den Lehrpersonen wahrgenommen wird, die unabhängig voneinander planen. Der Belastungsgrad scheint demnach nicht nur durch einen zusätzlichen Zeitaufwand etwa über gemeinsame Planungen zu entstehen. Interessant wäre an dieser Stelle noch zu untersuchen, welches Regelplanungsverhalten mit wieviel zeitlichem Aufwand für die Lehrpersonen ist.

8.1.8 Reflexionsverhalten

Bei der Frage nach dem Reflexionsverhalten waren Mehrfachantworten möglich. Folgende Kombinationen erwiesen sich als statistisch relevant und wurden in die Analyse mit aufgenommen:

1. Regelmässige Reflexion über die Lernerfolge und Lernschwierigkeiten der Kinder sowie das Verhalten der Kinder
2. Regelmässige Reflexion über Lernerfolge und Lernschwierigkeiten der Kinder sowie das Verhalten der Kinder sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern
3. Regelmässige Reflexion über das Erreichen der Lernziele sowie Lernerfolg und Lernschwierigkeiten der Kinder sowie das Verhalten der Kinder sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern
4. Regelmässige Reflexion über das Erreichen der Lernziele sowie den Lernerfolg und die Lernschwierigkeiten der Kinder sowie das Verhalten der Kinder sowie das Verhalten der Lehrperson sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern
5. Regelmässige Reflexion über die Planung und Durchführung sowie das Erreichen der Lernziele sowie die Lernerfolge und Lernschwierigkeiten der Kinder sowie das Verhalten der Kinder sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern
6. Regelmässige Reflexion über die Planung und Durchführung sowie das Erreichen der Lernziele sowie Lernerfolge und Lernschwierigkeiten der Kinder sowie das Verhalten der Kinder sowie das Verhalten der Lehrpersonen sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit im TT

An den Ergebnissen ist erkennbar, dass generell die Qualität des TT und alle Wirkungen des TT besser wahrgenommen wird, je mehr Reflexionsthemen die Lehrpersonen regelmässig ansprechen. Tendenziell, aber nicht statistisch relevant an den Grafiken in Kapitel 5.6 ist erkennbar, dass die Entlastungswirkung ab fünf und mehr Themen leicht sinkt. Die Qualität des TT sinkt tendenziell (aber nicht statistisch relevant) leicht bei den Lehrpersonen, die auch Schwierigkeiten der Zusammenarbeit in ihre Reflexionsgespräche aufnehmen. Ein starker Einschnitt in Bezug auf die Wahrnehmung der Qualität und der Wirkungen von TT zeigt sich bei denjenigen Lehrpersonen, die

zusätzlich zu dem Verhalten und den Lernerfolgen der Kinder und der Zusammenarbeit mit den Eltern auch das Verhalten der eigenen Person mit reflektieren. Auffällig ist weiterhin an den Ergebnissen, dass der Schülerprofit erst bei der Gruppe der Lehrpersonen, welche über sechs und mehr Themen reflektieren statistisch signifikant besser wird im Gegensatz zu Lehrpersonen, die nur über zwei Themen reflektieren. Damit die Schülerinnen und Schüler einen Profit aus dem TT erlangen, scheint eine regelmässige Reflexionspraxis, die neben dem Reflektieren über die SchülerInnen und die Elternzusammenarbeit auch das Erreichen der Lernziele, das Verhalten der Lehrpersonen sowie Schwierigkeiten in der TT-Zusammenarbeit beinhaltet. Die Befunde decken sich einerseits mit der vorhandenen Literatur zum Thema, die die Reflexionskultur als relevant für die gemeinsame Arbeit im TT definieren konnten (Baeten & Simons, 2014). In dieser Studie können nun zusätzlich Aussagen über den Zusammenhang der Reflexionskultur - den Inhalten und der Anzahl an Themen - mit der Qualität und den Wirkungen von TT gemacht werden. Besonders interessant ist das Ergebnis, dass der Schülerprofit dann besonders hoch wahrgenommen wird, wenn das TT-Tandem sechs verschiedene Reflexionsthemen regelmässig anschneidet, wobei das 6. Thema die Reflexion über die Schwierigkeiten der eigenen Zusammenarbeit darstellt. Hier wäre interessant herauszufinden, welche Aspekte diese Reflexion über die Schwierigkeiten der eigenen Zusammenarbeit enthält: geht es um die verschiedenen Rollen während der Zusammenarbeit? Arbeitsteilung? Unterschiedliche pädagogische Vorstellungen? Insgesamt lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass für eine besonders positive Entfaltung der Wirkungen von TT die Reflexionsthemen über das Verhalten und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler hinausführen sollte und weitere Aspekte, wie etwa das eigene Verhalten und die Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit.

8.1.9 Zeitgefäss für Planung

Über 50% der befragten Lehrpersonen verfügen nicht über ein zusätzliches Zeitgefäss für Planungsstunden, knapp 40% erhalten ein zusätzliches Gefäss, wobei keine Angaben zu dem zeitlichen Umfang dieses Gefässes gemacht werden können. Auf die wahrgenommene Qualität des TT hat das Vorhandensein eines Zeitgefässes keinen Einfluss. Die Entlastungswirkung, die Professionalisierungswirkung und auch die Wirkung auf den Schülerprofit werden leicht positiver von denjenigen Personen wahrgenommen, die ein zusätzliches Zeitgefäss für gemeinsame Planungen zur Verfügung haben. Diese Befunde decken sich mit den bisherigen Forschungsergebnissen (Chanmungan & Gerlach, 2013; York-Barr et al., 2007). Lehrpersonen mit einem zusätzlichen Zeitgefäss können sich mehr Zeit für die Planung nehmen, ohne dass diese einen zusätzlichen Belastungsaufwand darstellt. Überraschend ist, dass die Effektstärken lediglich auf einen kleinen Zusammenhang hinweisen. Im Gesamtmodell erklärt das zusätzliche Zeitgefäss keinerlei Varianz auf die Qualität und die Wirkungen von TT mehr. Aufgrund des in den Mittelwertvergleichen gezeigten kleinen Zusammenhanges würde es sich dennoch lohnen, wenn Schulleitungen es ermöglichen könnten, Lehrpersonen über zusätzliche Zeitgefässe für die Planung zu versorgen. Da sich in den Auswertungen zur Frage nach der gemeinsamen Planungsdauer eine Zeit zwischen 60-75 Minuten als besonders wirksam für die Zusammenarbeit im TT erwiesen hat, wäre ein zusätzliches Zeitgefäss in diesem Zeitrahmen sicherlich empfehlenswert.

8.1.10 Zustandekommen des Teamteaching

Das Teamteaching kann über verschiedene Möglichkeiten an der jeweiligen Schule zustande gekommen sein. Zu dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich, denn in manchen Fällen sind verschiedene Gründe an der Einführung von TT an den Schulen beteiligt. Die häufigsten Antwortkombinationen, die in die statistische Analyse mit einfließen sind:

1. Die Einführung des TT aufgrund von Zusatzressourcen
2. Die Einführung des TT auf Initiative der Lehrpersonen hin
3. Die Einführung des TT über die Schulleitung
4. Die Einführung des TT aufgrund von «Sonstigem»

Die Qualität, die Professionalisierungswirkung und die Wirkung auf den Schülerprofit wird höher von den Lehrpersonen eingeschätzt, deren TT auf ihre eigene Initiative hin entstanden ist als von den Lehrpersonen, an deren Schulen die Schulleitung das TT eingeführt hat. Diese Befunde decken sich mit bisherigen Forschungsergebnissen (Cook & Friend, 1995). Die Wirkung auf den Schülerprofit wird zudem von der Kategorie «Sonstiges» höher eingeschätzt als von den Lehrpersonen, an deren Schule das TT von der Schulleitung eingeführt wurde. Da sich in Bezug auf den Schülerprofit insgesamt die wenigsten Mittelwertunterschiede finden lassen, wäre es in zukünftigen Studien sinnvoll, über Formen der qualitativen Befragung herauszufinden, welche Möglichkeiten zur Einführung von TT es an den Schulen noch gibt. Generell scheint es sinnvoll zu sein, die Einführung von TT Bottom-Up gemeinsam mit den Lehrpersonen zu gestalten, anstatt Top-Down zu bestimmen, wer von nun an im TT arbeiten muss. Wenn gewisse Lehrpersonen aus verschiedenen Gründen (etwa Angst vor der Deprivatisierung ihres Unterrichtes), Mühe mit der Einführung von TT haben, helfen möglicherweise Informationsabende oder Weiterbildungen sowie praxisnahe Broschüren zu diesem Thema. Auf die Entlastungswirkung hat die Art der Einführung von TT an der Schule keinerlei Einfluss.

8.1.11 Bildung des Teams

Unabhängig von der generellen Einführung von TT an der Schule kann auch die Bildung des speziellen Teams über verschiedene Wege erfolgt sein. Auch hier gibt es wieder die Möglichkeit eines Entscheides über die Schulleitung, wer mit wem im TT zusammenarbeiten soll und die Möglichkeit, dass die Lehrpersonen auf eigene Initiative hin angefragt haben, ob sie zusammenarbeiten dürfen. Zudem besteht die Möglichkeit, dass eine bereits an der Schule arbeitende Lehrperson in Vorstellungsgesprächen oder auf anderem Wege gemeinsam mit der Schulleitung ihre/n zukünftigen Teampartner/in auswählen durfte. Insgesamt kristallisierte sich bei der Analyse dieser Frage heraus, dass sowohl die Qualität als auch die Wirkungen des TT höher wahrgenommen werden, wenn das TT auf die Eigeninitiative der Lehrpersonen hin entstanden ist, als wenn die Schulleitung über die Zusammensetzung des Teams entschieden hat. Die gemeinsame Auswahl der/des

TT-Partners/in führt zu höheren Wahrnehmungen der Qualität und der Wirkungen, als wenn die Schulleitung alleine bestimmt. Dieser Befund deckt sich mit vorhandenen Studien, die als einen Einflussbereich auf gelungen wahrgenommenes TT das Mitspracherecht bei der Wahl der/des TT-Partners bzw. der -Partnerin formulieren (Baeten & Simons, 2014; Murata, 2002). Schulleitungen sollten möglichst nicht alleine über die Zusammenstellung des TT-Paares entscheiden für eine maximale Entfaltung des Output-Potenzials von TT, sondern mindestens die Lehrpersonen bei der Wahl mitentscheiden lassen und diese noch besser autonom das TT initiieren lassen. Interessant wäre in zukünftigen Studien zu untersuchen, ob eine autonome Wahl des/der TT-Partner/in tatsächlich zu einem qualitativ höheren Output von TT führt oder dies nur die Wahrnehmung der Lehrpersonen betrifft.

8.1.12 Mitarbeitendengespräch

84% der befragten Lehrpersonen führen regelmässig ein Mitarbeitendengespräch mit ihrer Schulleitung. Tendenziell ist an den Grafiken in Kapitel 5.10 erkennbar, dass ein Mitarbeitendengespräch zu einer höheren Wahrnehmung der Qualität und der Wirkungen von TT führt, aber dieser Unterschied ist statistisch nicht relevant. In bisherigen Forschungen konnte die Unterstützung durch die Schulleitung und -verwaltung als positiver Einflussfaktor definiert werden (Jang, 2006). Jedoch scheint sich diese Unterstützung nicht über die regelmässige Durchführung von Mitarbeitendengesprächen zu äussern. Die Befunde könnten auch an der deutlich geringeren Fallzahl derjenigen Lehrpersonen liegen, die kein Mitarbeitendengespräch mit ihrer Schulleitung führen. Studien zum Einfluss der Durchführung eines Mitarbeitendengesprächs auf die Zusammenarbeit im TT gibt es m.E. noch nicht. Die allgemeine Durchführung des Mitarbeitendengesprächs steht nicht in einem Zusammenhang mit der Qualität und den Wirkungen von TT, die *Organisation* des Mitarbeitendengesprächs jedoch schon, wie im folgenden Kapitel erläutert wird.

8.1.13 Organisation Mitarbeitendengespräch

Auf den Schülerprofit und die Entlastungswirkung hat die Organisation des Mitarbeitendengesprächs keinen Einfluss. In Bezug auf die Professionalisierungswirkung und die wahrgenommene Qualität des TT ist die regelmässige Durchführung sowohl eines Einzel- als auch eines gemeinsamen Gesprächs die optimale Organisationsform, um die maximalen Output-Werte zu erreichen. Diese Ergebnisse sind interessant, weil es bislang noch keine Studienergebnisse zum Zusammenhang zwischen der Organisation eines Mitarbeitendengesprächs mit der Schulleitung und der Zusammenarbeit im TT gibt. Interessant wäre an dieser Stelle noch zu erfahren, welche Inhalte diese gemeinsam organisierten Mitarbeitendengespräche haben und inwiefern sie sich von den Einzel-Mitarbeitendengesprächen unterscheiden.

8.1.14 Art der Unterrichtsdurchführung

Bei dieser Mehrfachantwort waren 10 verschiedene Antworten möglich, was dazu geführt hat, dass 220 verschiedene Kombinationsmöglichkeiten entstanden sind. Selbst bei dem grossen vorliegenden Datensatz von $n=1131$ hat dies dazu geführt, dass keine einzige Antwortkombination über die statistisch relevante 5% Hürde hinausgekommen ist und keine Mittelwertvergleiche möglich waren. Die Hypothese zur Art der Unterrichtsdurchführung kann demnach nicht untersucht werden. Ausgesagt werden kann, dass die Lehrpersonen in der Deutschschweiz tatsächlich sehr viele verschiedene Arten der Unterrichtsdurchführung regelmässig anwenden und das das Ankreuzverhalten im gesamten Fragebogen hoch war (linksschiefe Verteilung). In zukünftigen Sekundäranalysen des vorliegenden Datensatzes wäre es sicher spannend, sich die Antwortkombinationen im Einzelnen genauer anzuschauen. Aussagen lässt sich, dass in der Deutschschweiz regelmässig verschiedene Arten der Unterrichtsdurchführung in Kombination gewählt werden, allen voran das Unterrichten in demselben Raum, dicht gefolgt von dem Unterrichten in getrennten Räumen und dem Aufteilen der Klasse in kleine und grosse Gruppen. Auch die Möglichkeit, dass eine Lehrperson den Unterricht leitet und die andere unterstützt, wird häufig gewählt. Die Art der Unterrichtsdurchführung steht möglicherweise in engem Zusammenhang mit dem Schülerprofit, da die Art der Unterrichtsdurchführung auch an didaktische Arrangements gebunden ist. In

zukünftigen Studien sollte dieser Kategorie daher vermehrte Aufmerksamkeit gewidmet werden.

8.1.15 Übernahme zusätzlicher Aufgaben

Die Frage nach der Übernahme zusätzlicher Aufgaben wurde im Zuge der Augenscheinvalidierung des Fragebogens von einer Kindergartenlehrperson vorgeschlagen und in den Fragebogen mit hineingenommen. Die Art der Fragestellung war durch die Möglichkeit zu Mehrfachantworten sowie der Kategorie «Alle Aufgaben werden übernommen» nicht ganz glücklich gewählt, denn so kam es zu verdoppelten Antwortkombinationen, bei denen Personen diese Kategorie ankreuzten sowie noch Aufgaben im Einzelnen. Generell ist hier an den Ergebnissen erkennbar, dass je mehr Aufgaben der/die TT-Partner/in mit übernimmt, desto positiver die Wirkungen und die Qualität von TT wahrgenommen wird. TT-Lehrpersonen, deren Partner/in gar keine zusätzlichen Aufgaben mit übernimmt, schätzen die Qualität und die Wirkungen von TT deutlich schlechter ein als die Lehrpersonen, deren Partner/in hilft. Dies passt zu den bisherigen Erkenntnissen über TT, dass generell auch der Belastungsgrad durch das TT steigen kann (Al-Saaideh, 2010). Aussagen zu der Art und Weise der Übernahme zusätzlicher Aufgaben konnten in dieser Studie spezifiziert werden. Es könnte sinnvoll sein, wenn TT-Paare gleich zu Beginn der Zusammenarbeit klären, wer für welche Bereiche zuständig ist und wer wieviel an Aufgaben übernehmen sollte. Dies ist natürlich in Abhängigkeit der Anstellungsprozente zu betrachten. Sollte etwa eine DaZ-Lehrperson mit einem Anstellungsgrad von 25% ebenso wie die Klassenlehrperson mit einem 100%-Pensum an allen Elterngesprächen teilnehmen? Hier muss vermutlich jedes TT-Paar seinen eigenen Weg finden, je nach Ausgangssituation. Möglicherweise wäre es aber auch hilfreich, wenn die Schulleitungen an dieser Stelle bereits Erwartungen vorgeben, doch vermutlich ist es sinnvoller, den Lehrpersonen hier Entscheidungsfreiheit im Sinne von Bottom-Up-Prozessen zu geben und die Schulleitung nur bei aufkommenden Schwierigkeiten in den Prozess einzubeziehen.

8.2 Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson

Die Persönlichkeitsmerkmale wurden in dieser Studie über das in der Kasseler Lehrpersonenausbildung etablierte Konzept der Psychosozialen Basiskompetenzen erhoben. Darunter fallen gewisse Orientierungen und Haltungen, die die Zusammenarbeit im Team unter Lehrpersonen begünstigen oder hindern können. Es wurde in dieser Untersuchung auf bereits validierte Skalen zurückgegriffen, die Reliabilität der Skalen wurde mit dem vorliegenden Datensatz getestet. Drei Konstrukte musste aufgrund zu geringer Reliabilität aus der Analyse ausgeschlossen werden: «Verträglichkeit», «Teamverhalten» und «Enthusiasmus und Begeisterung». Mögliche Gründe dafür werden im unteren Kapitel 8.4 «Limitierungen der Studie» angegeben. Sechs Orientierungen und Haltungen aus dem Konzept der Psychosozialen Basiskompetenzen konnten in die Analyse mit aufgenommen werden und sind im Rahmen der Studie untersucht worden: «Lernorientierung», «Vermeidungs- und Leistungsorientierung», «Teamorientierung», «Ungewissheitstoleranz», «Soziale Unterstützung durch Kollegen» und «Soziale Unterstützung durch die Schulleitung». Im Folgenden werden die Ergebnisse zu diesen sechs Konzepten diskutiert. Auf die Berechnung von Regressionen wurde aufgrund des vorliegenden Deckeneffektes trotz des angenommenen gerichteten Wirkungszusammenhanges zwischen den Konzepten der Psychosozialen Basiskompetenzen und der Qualität und den Wirkungen von TT andererseits, verzichtet, da dieser die Ergebnisse beeinflussen könnte. Um dennoch das Maximum an Aussagekraft aus den vorhandenen Daten zu schöpfen, wurden Korrelationen als Zusammenhangsmass-Berechnung gewählt sowie Korrelationsplot-Grafiken eingefügt, um das Verhalten der Daten grafisch-deskriptiv beschreiben zu können. Die Grafiken sind insbesondere bei den Wirkungen «Entlastung», «Schülerprofit» und «Professionalisierung» vorsichtig zu interpretieren, weil die Skalen insgesamt weniger Items enthielten als die Konstrukte zu Qualität und Gesamtwirkung. Bei den letzten beiden lassen sich in den Bereichen der Scatterplots die Ballungszonen leichter identifizieren als bei den drei einzelnen Wirkungskonstrukten. Sozial erwünschtes Antwortverhalten ist bei einem Fragebogen mit Selbstaussagen zu persönlichen Orientierungen und Haltungen natürlich immer ein mit zu bedenkender Risikofaktor.

8.2.3 Lernorientierung

Lernorientierung bezeichnet eine Bereitschaft, die für die Nutzung von sozialen Interaktionssituationen als Lernsituation bedeutsam sind (Nolle, 2012). Die enge Zusammenarbeit im Team verlangt immer wieder neue Herausforderungen, von der Bereitschaft didaktische oder andere unterrichtsbezogene eigene Muster zu überdenken bis hin zu Kommunikationsprozessen mit anderen Lehrpersonen, damit eine konstruktive und wirksame Zusammenarbeit ermöglicht wird. Studien zur Kooperation zwischen Lehrpersonen zeigen, dass die Lehrpersonen etwa über professionelle Lerngemeinschaften (Bondorf, 2013) voneinander lernen können und damit ihren Professionalisierungsgrad steigern können. So kann eine hohe Lernorientierung als voraussetzende Haltung auf Seiten der Lehrperson angesehen werden, um die Situation im TT als Möglichkeit zur Professionalisierung zu nutzen (Sarges, 2000). Im Sinne des Wirkungsmodells wurden gerichtete Zusammenhänge zwischen der Lernorientierung der Qualität und den Wirkungen des TT angenommen. Zwischen der Qualität und den Wirkungen von TT einerseits und der Lernorientierung andererseits besteht ein je schwacher korrelativer Zusammenhang. Bei der Wirkung auf den Schülerprofit findet sich ein knapp mittlerer Zusammenhang. Die Grafiken zeigen, dass die Mehrheit der Lehrpersonen ihre eigene Lernorientierung mittelgross bis hoch und die Qualität und die Wirkungen von TT ebenfalls mittelgross bis hoch einschätzen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Lernorientierung in einem schwachen Zusammenhang mit der Qualität und den Wirkungen des TT steht. Im SEM hat die Lernorientierung einen kleinen Einfluss auf die Wirkungen gezeigt. Dieser Befund ist interessant, weil in bisherigen Studien das Persönlichkeitsmerkmal «Lernorientierung» nicht im Zusammenhang mit TT bzw. Kooperation untersucht wurde. Weiterführende Fragen wären, ob die Lernorientierung einer Lehrperson über verschiedene Massnahmen, etwa als hilfreich erlebte Weiterbildungen, gesteigert werden könnte. Ebenso bleibt die Frage offen, welche Synergien zwischen zwei Lehrpersonen im TT entstehen, wenn die eine Person stark lernorientiert ist und die andere eine schwach ausgeprägte Lernorientierung aufweist.

8.2.4 Vermeidungs- und Leistungsorientierung

Das Konzept der Vermeidungs- und Leistungsorientierung misst, wie stark eine Person in Teamsituationen versucht, besser zu sein als andere oder zu vermeiden,

dass andere etwa Wissenslücken bei ihr erkennen (Nolle, 2012). Die Annahme dieser Untersuchung lautet, dass Personen, die sehr Vermeidungs- und Leistungsorientiert sind, mehr Mühe haben im TT zu arbeiten, weil ihre «Schwächen» in dieser engen Zusammenarbeit für andere schneller sichtbar werden könnten. Diese Annahme steht im engen Zusammenhang zu den Erkenntnissen, dass Lehrpersonen in engen kooperativen Settings zu Deprivatisierungsprozessen bereit sein müssen, damit diese erfolgreich sein können (Vogt et al., 2016). Bei Personen mit einer starken Ausprägung dieser Orientierung könnte es zu einem Wunsch kommen, den/die TT-Partner/in zu «übertrumpfen» und das eigene Wissen in den Vordergrund zu stellen. Der Zusammenhang wurde demnach dahingehend vermutet, dass je niedriger die Vermeidungs- und Leistungsorientierung einer Person ist, desto höher nimmt sie die Qualität und die Wirkungen von TT wahr. Die Analyse der Daten zeigt, dass die Vermeidungs- und Leistungsorientierung keinerlei Einfluss auf die Wahrnehmung der Qualität und der Wirkungen des TT zu haben scheint. An den Grafiken ist erkennbar, dass die Mehrzahl der befragten Lehrpersonen eine geringe bis mittlere Vermeidungs- und Leistungsorientierung aufweist bei gleichzeitig mittlerer bis hoher Wahrnehmung der Qualität und der Wirkungen von TT. Dieser Befund ist überraschend, weil angenommen werden kann, dass eine Vermeidungshaltung etwa in Bezug auf persönliche Lernprozesse eine Steigerung der Professionalisierung hemmt. Möglicherweise hat die Negativ-Formulierung der Items zu diesem Konstrukt das Antwortverhalten auf Fragebogenkonstruktionsebene beeinflusst, weil die Mehrzahl der Items des Fragebogens positiv formuliert waren. Interessant wäre zu untersuchen, ob beispielsweise die Vermeidungsorientierung als singuläres Konstrukt einen signifikanten negativen Einfluss auf die Qualität und die Wirkungen von TT hätte. Ebenso die Leistungsorientierung: möglicherweise hätte sie als singuläres Konstrukt positiv gewirkt. Eine gewisse Leistungsorientierung könnte in gesunden Masse Konkurrenzsituationen im TT fördern und dazu führen, die Leistungsbereitschaft der Teammitglieder zu erhöhen und die Zusammenarbeit lebendig zu halten.

8.2.5 Teamorientierung

Die Einstellung von Lehrpersonen zu Kooperation ist ein gut untersuchtes Merkmal (Stommel et al., 2015). Die Teamorientierung einer Lehrperson, also inwieweit sie

gerne im Team arbeitet dazu, wurde als eine relevante Orientierung identifiziert, die Einfluss auf die Qualität und die Wirkungen von TT haben könnte. Teamorientierung und Teamverhalten können als relevante Haltung und Einstellung der Lehrpersonen, die im TT arbeiten, gelten (Soltau & Mienert, 2009). Der Wirkungszusammenhang wurde in die Richtung angenommen, dass je höher die Teamorientierung einer Lehrperson, desto höher bewertet sie auch die Qualität und die Wirkungen von TT. Diese Annahme konnte als schwacher korrelativer Zusammenhang bei allen Konzepten - Qualität und Wirkungen von TT - bestätigt werden. Je höher die Teamorientierung einer Lehrperson desto höher bewertet sie demnach auch Qualität und Wirkungen von TT mit schwachem Zusammenhang. Auch im SEM ist der kleine Effekt der Teamorientierung auf die Qualität und die Wirkungen von TT abgebildet. Ein weiterer Beleg für die tatsächliche Teamorientierung der Schweizer Lehrpersonen lässt sich in der linksschiefen Verteilung der Daten finden: die befragten Schweizer Lehrpersonen kreuzten insgesamt hohe Werte im Fragebogen an, was auf ihre insgesamt positive Einstellung und Orientierung zu Teamarbeit hindeutet.

8.2.6 Ungewissheitstoleranz

Die Offenheit zur Deprivatisierung wird in der Literatur mehrfach als entscheidender Einflussfaktor auf gelungene Kooperation genannt (Bonsen et al., 2013; Vogt et al., 2015). Die Ungewissheitstoleranz beschreibt das Mass an Offenheit und Toleranz, mit dem eine Person mit unvorhergesehenen Ereignissen umgehen kann. Nach Dalbert (1999) beschreibt sie eine offene Haltung gegenüber neuartigen und ungewissen Situationen. Im Unterrichtsgeschehen allgemein und gerade im TT, wo zwei Lehrpersonen am Prozess beteiligt sind, lässt sich trotz genauer Planung nicht jede Situation des Unterrichts vorhersehen. Almeroth (1983) konnte in einer Studie zeigen, dass sich wenig ungewissheitstolerante Personen bereits durch die Anwesenheit weiterer Personen in ihrer Tätigkeit gestört fühlen, selbst wenn es zu keiner Interaktion oder Kooperation kam. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Arbeit der Wirkungszusammenhang angenommen, dass je ungewissheitstoleranter eine Person ist, desto höher bewertet sie die Prozess- und Outputvariablen von TT: Qualität, Entlastung, Professionalisierung, Schülerprofit und Gesamtwirkung. Dieser angenommene Zusammenhang konnte nicht bestätigt

werden. An den Grafiken ist erkennbar, dass die Mehrheit der befragten Lehrpersonen eine mittlere Ungewissheitstoleranz aufweisen bei gleichzeitig hoher Wahrnehmung der Qualität und der Wirkungen des TT. Dieser Befund ist überraschend und gleichzeitig aufschlussreich. Möglicherweise ist ein mittleres Mass an Ungewissheitstoleranz für die Zusammenarbeit im TT förderlich, weil die Lehrpersonen auf diese Weise enger und intensiver miteinander planen, damit nicht zu viele überraschende Momente während des Unterrichts entstehen können. Und das Planungsverhalten konnte in dieser und anderen Studien ja bereits als relevanter Faktor auf die Wirkungen von TT identifiziert werden. Stark ungewissheitstolerante Personen legen auf eine «wasserdichte» Planung ihres Unterrichtes möglicherweise keinen grossen Wert, was zu negativen Effekten der TT-Zusammenarbeit an anderer Stelle führen könnte.

8.2.7 Soziale Unterstützung durch Kollegen

Das "Erleben sozialer Unterstützung" gilt als ein Bestandteil eines Ressourcenbereichs, der als "psychologischer Schutzfaktor" beschrieben wird (Schaarschmidt, 2005). Das Erleben Sozialer Unterstützung ist weitestgehend unabhängig von der objektiv tatsächlich vorhandenen Unterstützungsleistung durch Personen, es geht darum, ob die Person erkennt, dass andere sie im Bedarfsfall unterstützen würden. In dieser Untersuchung wurde das Konstrukt der Sozialen Unterstützung im Sinne der Psychosozialen Basiskompetenzen in die Skalen «Soziale Unterstützung durch Kollegen» und «Soziale Unterstützung durch die Schulleitung» unterteilt. Der angenommene Wirkungszusammenhang war, dass je höher die Lehrpersonen die Soziale Unterstützung durch Kolleg/innen bewerten, desto höher bewerten sie auch die Qualität und die Wirkungen von TT. Dieser Zusammenhang konnte bestätigt werden: es besteht ein schwacher korrelativer Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Sozialen Unterstützung durch Kolleg/innen sowie der Qualität und allen Wirkungen von TT. Im SEM erklärt die wahrgenommene Unterstützung durch Kolleg/innen 2,8% der Varianz der Qualität. Interessant wäre an dieser Stelle die Frage, ob sich die Wahrnehmung Sozialer Unterstützung durch KollegInnen erhöhen lässt, etwa durch Interventionen und gezielte Lenkung der Aufmerksamkeit auf soziale Ressource. Möglicherweise liesse sich der Kreis der Personen, die als KollegInnen bezeichnet werden auch über die

Einzelsschule hinaus ausweiten durch Massnahmen wie etwa Weiterbildungen oder schulübergreifende Projekte.

8.2.8 Soziale Unterstützung durch Schulleitung

Äquivalent zu der Sozialen Unterstützung durch Kolleg/innen ist das Konzept der Sozialen Unterstützung durch die Schulleitung. In diesem Konzept kommt im Gegensatz zu der Sozialen Unterstützung durch Kolleg/innen die hierarchische Komponente hinzu. Die Schulleitung ist in schulischen Prozessen eine wichtige Grösse und ihre Entscheide und Handlungen haben direkten Einfluss auf die Lehrpersonen. In Studien konnte die Unterstützung durch Schulleitung und -verwaltung als Einflusskomponente auf den TT-Prozess definiert werden (Jang, 2006). Dies betrifft etwa das Zur-Verfügung-Stellen zusätzlicher Zeitgefässe für die Planung oder das Mitspracherecht bei der Wahl der/des TT-Partners. Auch als Team gemeinsam geführte Mitarbeitendengespräche konnten in dieser Studie als Einflussfaktor auf TT-Prozesse gefunden werden. Der angenommene Wirkungszusammenhang, dass je höher die Soziale Unterstützung durch die Schulleitung wahrgenommen wird, desto höher werden die Qualität und die Wirkungen von TT wahrgenommen, konnte durch eine schwache Korrelation in den Mittelwertvergleichen bestätigt werden. In einem Gesamtmodell zeigte die Wahrgenommene Unterstützung durch die Schulleitung jedoch keinerlei statistisch relevanten Einfluss. Dies ist insofern überraschend, als das mehrere Einflussbedingungen (Zeitgefäss, gemeinsames Mitarbeitendengespräch, Einführung des TT an der Schule, Wahl der/des TT-Partner/Partnerin, Vorgaben der Vorgesetzten, teilweise Dauer des TT) an Entscheide der Schulleitung gebunden sind.

8.3 Limitierungen der Studie

Erhebungsinstrumente

In Bezug auf die Erhebungsinstrumente sind insbesondere die Mehrfachantworten mit teilweise zu vielen Antwortmöglichkeiten eine Limitierung dieser Studie. Die Frage zu der Art der Unterrichtsdurchführung mit zehn Optionen zum Ankreuzen hat

in der Auswertung schliesslich zu so vielen Kombinationen geführt, dass keine der Antworten mehr als statistisch relevant im Sinne des Gesetzes der grossen Zahlen gelten kann. Dies hat dann zum Ausschluss dieser Frage aus der inferenzstatistischen Analyse geführt. Auch die anderen Mehrfachantwortformate im Erhebungsinstrument haben die Auswertungsstrategie der vorliegenden Arbeit vor eine grosse Herausforderung gestellt. In einem Input-Prozess-Output-Modell machen sie dann Sinn, wenn es klare theoretische Vermutungen in Bezug auf Kombinationen der Mehrfachantworten gibt, was in dieser Untersuchung noch nicht der Fall war. Die Mehrfachantworten sollten einer ersten, zunächst deskriptiven Analyse dienen, wie sich die Rahmenbedingungen der Lehrpersonen der Deutschschweiz, die im TT arbeiten, sich gestaltet. Eine weitere Limitation des Erhebungsinstrumentes war die geringe Anzahl an Reverse-Items, die möglicherweise einen Einfluss auf die linksschiefe Verteilung der Daten hatte. Zudem waren die Anzahl an manifesten Items pro latentem Konstrukt nicht ausgeglichen verteilt, was einer Anpassung des theoretischen Rahmens der Untersuchung nach der Erhebung geschuldet war. Die Frage nach der «Übernahme zusätzlicher Aufgaben» hat durch die Antwortkategorie «Alle Aufgaben werden übernommen» bei gleichzeitiger Möglichkeit zu Mehrfachantworten zu teilweise unlogischen Antwortkombinationen geführt. Die Kategorie «Sonstiges», die in drei Konstrukten zu den Rahmenbedingungen statistische Signifikanz erhielt, hätte besser über qualitative Voranalysen bestätigt worden sein müssen, dann hätten hier auch inhaltliche Aussagen getroffen werden können. Insgesamt besteht bei einer Online Erhebung ohne Kontrolle über Teilnahme und über Selbstaussagen zu starken Limitierungen in Bezug auf tatsächliche Aussagen zu Einflussfaktoren.

Analysestrategien

Mehrfachantworten in einem Input-Prozess-Output Modell mit so zahlreichen Antwortkombinationsmöglichkeiten sind herausfordernd, weil hier die einzelnen Kombinationen interessieren, deren Anzahl aber pro mögliche Antwort ansteigt. Und eine zu hohe Anzahl an möglichen Anzahlkombinationen führt wiederum dazu, dass die einzelnen Kombinationen statistisch nicht mehr relevant sind. Man hätte auch die

Analysestrategie anwenden können, die MC-Antworten als SC-Antworten zu behandeln, dann wären aber die Informationen über die verschiedenen Kombinationen verloren gegangen und die Anzahl der Analysen wäre in dieser bereits so umfangreichen Arbeit noch einmal stark angestiegen.

Die Messung der Persönlichkeitsmerkmale der Lehrpersonen über das Konzept der Psychosozialen Basiskompetenzen ist Limitierungen, insbesondere bei der Datenauswertung unterlegen. So konnten aufgrund der Linksschiefe (Deckeneffekt) der Daten bei der Qualität und den Wirkungen keine Regressionen gerechnet werden. Um einen Zusammenhang zu untersuchen, musste auf Korrelationen zurückgegriffen werden. Damit keinerlei Erkenntnisse zu dem Verhalten der Daten verloren gehen, wurden grafische Scatterplots in die Dissertation eingebaut. Dies hat die Leserfreundlichkeit nicht erhöht, aber es konnten Aussagen dazu gemacht werden, wie die Orientierungen und Haltungen der befragten Lehrpersonen sich gestalten.

Trotz der interessanten Ergebnisse des Gesamtmodells sind die Ergebnisse insofern mit Vorsicht zu interpretieren, als das die Befunde auch über die Struktur der Daten beeinflusst sein könnte. Die Variablen zur Qualität, den Wirkungen und den Psychosozialen Basiskompetenzen sind über 6-Likert Skalen abgefragt worden und von der Datenlogik her somit äquivalent. Die Fragen zu den Rahmenbedingungen waren dagegen Multiple Choice oder dichotome Antwortmöglichkeiten und unterliegen daher nicht der ordinalen Logik einer Likert-Skala. Trotz Mittelwertunterscheidungen bei fast allen Variablen zu den Rahmenbedingungen konnten daher nur solche Variablen in das Gesamtmodell aufgenommen werden, die eine lineare Struktur aufwiesen oder dichotom waren und gleichzeitig alle n beinhalteten. Die Multiple Choice Fragen sind aufgrund der deutlich geringeren Anzahl n nicht in die Analyse des Gesamtmodells eingeflossen, da dies den Modell-Fit verzerrt hätte. Möglicherweise wäre es sinnvoll gewesen, die Rahmenbedingungen ebenfalls mit einer Likert Skala abzufragen, doch bei dieser Vorgehensweise wären relevante Informationen verloren gegangen, die nun vorliegen.

In Bezug auf die Rahmenbedingungen konnten in dieser Dissertation nur die statistisch relevanten Daten ausgewertet werden. Insgesamt wäre es jedoch sicher noch einmal interessant, sich in einer Sekundäranalyse einige Daten noch einmal

genauer anzusehen und auch Datenkombinationen zu berücksichtigen, die nicht über die 5% Hürde hinausgehen. Zudem hat sich bei einigen Variablen zu den Rahmenbedingungen die Kategorie «Sonstiges» als statistisch relevant herausgestellt, etwa die Einführung des TT aufgrund von «Sonstigem». Zu dieser Kategorie können leider keine inhaltlichen Aussagen gemacht werden. In zukünftigen Studien, beispielsweise in qualitativen Interviews oder Gruppendiskussionen mit Schulleitungen, wäre es interessant herauszufinden, aus welchen sonstigen Gründen das TT an den Schulen eingeführt wurde. Auch bei der Frage zur «Übernahme zusätzlicher Aufgaben» stellte sich die Kategorie «Sonstiges» als statistisch relevant heraus und sollte in zukünftigen Studien genauer Beachtung finden, was sich in dieser Kategorie inhaltlich verbergen könnte.

Bei den Items zur Messung gewisser Persönlichkeitsmerkmale über die Psychosozialen Basiskompetenzen kam es bei den Skalen «Enthusiasmus und Begeisterung», «Teamverhalten» und «Verträglichkeit» zu einem Ausschluss aus der Analyse der Daten aufgrund mangelnder Reliabilität. Dies könnte darin begründet liegen, dass die Items der Skala «Verträglichkeit» zu Skalen zusammengefasst, übersetzt und teilweise umformuliert wurden. Die Schwierigkeit der Skala "Teamverhalten" könnte darin begründet liegen, dass alle Teilnehmenden von dem Thema der Befragung "Teamenteaching" gewusst haben und dies somit zu nah am Kern der Sache lag. Es kam zu sozial erwünschtem Ankreuzverhalten, da niemand als Anti-Team-Player im TT gelten wollte.

Forschungsdesign

Die wohl stärkste Limitierung des Forschungsdesigns liegt zum einen in den Selbstaussagen begründet und zum anderen darin, dass Einzelpersonen zu ihrer Situation im TT befragt wurden. So wäre ein Forschungsdesign, welches TT-Paare in einem triangulativen Design, etwa über Befragung einerseits und filmische Beobachtung andererseits für eine Bestätigung des Input-Prozess-Output-Modells vermutlich der Königsweg. Eine weitere Limitierung des Forschungsdesigns liegt sicherlich in der Wahl der Items sowie den Konstruktvaliditäten zu den latenten Konstrukten «Qualität» einerseits und den Wirkungen «Schülerprofit», «Professionalisierung» und «Entlastung» andererseits. Die Wahl und Voranalyse der Items ist zu kritisieren. Decken die aus qualitativen Studien definierten Merkmale zur

Qualität des Prozesses tatsächlich diese Qualität ab? Als Merkmale wurden «Ähnliche Visionen», «Gegenseitige Wertschätzung», «Offener Dialog» und «Gleichberechtigte Partizipation» dem Konstrukt der Qualität des Prozesses zugrunde gelegt. Möglicherweise fehlt hier noch ein wichtiges Konstrukt oder Items aus den Rahmenbedingungen wie etwa das Planungsverhalten oder die Art der Unterrichtsdurchführung sind auch Teil des Prozesses und nicht Teil des Inputs. Über qualitative Interviews könnte man das Qualitätskonstrukt möglicherweise verfeinern und ausbauen. Die Konstruktvalidität des Modells zur Qualität hatte gute, aber keine idealen Fit-Werte und dies legt nahe, hier in zukünftigen Untersuchungen nochmals in die Tiefe zu gehen. Die vorliegende Untersuchung bietet dazu eine Grundlage. Auch die Items zu den Wirkungen sind mit Limitierungen zu betrachten. So ist beispielsweise der Schülerprofit nicht optimal operationalisiert worden. So wurde Unterrichtsqualität in einem mit Schülerleistungen abgefragt, aber etwa keinerlei Items zu dem «Wohlfühlfaktor» der Schülerinnen und Schüler. Eigentlich hätte «Schülerprofit» aufgeteilt werden müssen in die Bereiche a) *Unterrichtsqualität* – beispielsweise gemessen über Interaktionsqualität und Strukturiertheit - und b) *Profit Schülerinnen und Schüler* – gemessen über Motivation, Lernleistung, Arbeitsverhalten, so wie Vogt et al. (2016) es in ihrem Modell zu Kooperationsqualität vorstellen. Vermutlich ist der Schülerprofit deutlich breiter angelegt, als er in dieser Studie tatsächlich getestet wurde. Genauso verhält es sich mit den Wirkungen «Entlastung» und «Professionalisierung». Das Messmodell zur Berechnung der Konstruktvalidität ist ausreichend, aber nicht gut gewesen. Möglicherweise ist dies auch auf die Komplexität des Modells als Second-Order-Konstruktes zurückzuführen. Aber es ist auch ein Hinweis, dass die Konstrukte zur Messung der Wirkungen von TT in zukünftigen Studien verfeinert, ergänzt und angepasst werden sollten. Neue Skalen mit neuen Items müssten generiert werden.

Theorie

Viele Erkenntnisse für diese Studie wurden aus Studien zu Kooperation unter Lehrpersonen entnommen und auf die Situation im TT übertragen. So etwa die Idee, die Situation im TT über ein Input-Prozess-Output-Modell zu messen. TT ist aber nochmals eine spezielle Form der Kooperation und wirft teilweise andere Aspekte auf. Die vorgestellten Modelle zur Messung von Input-Prozess-Output in Teams sind

in der Theorie der Arbeit nicht voll etabliert worden: auf der Ebene der Lehrpersonen hätte man zusätzlich zu den Psychosozialen Basiskompetenzen auch die Deprivatisierung, das Vertrauen und die Zielbindung und die Einstellung zu TT anschauen können wie Vogt et al. (2016) es vorschlagen.

Es ist möglich, dass sich durch den Einbezug neuer Konzepte oder eine Restrukturierung des Designs des Fragebogens, etwa durch die Streichung von Mehrfachantworten, ein etwas höherer Einfluss der organisationalen Rahmenbedingungen und der Lehrpersonenpersönlichkeit auf die Wirkungen von TT herauskristallisieren würde. Angenommen werden aber kann, dass die durch die Lehrperson wahrgenommene Qualität des Prozesses weiterhin den höchsten Einfluss auf die TT-Zusammenarbeit hat. Dies ist ein wertvolles Ergebnis, welches betont, wie wichtig die Passung und die sich daraus ergebende individuelle Dynamik der beiden TT-Partner/Innen ist. Was genau Einfluss auf diese Passung hat, darüber kann keine abschliessende Aussage gemacht werden. Die organisationalen Rahmenbedingungen und die Lehrpersonenpersönlichkeit machen laut den Ergebnissen des Gesamtmodells dieser Untersuchung nur einen kleinen Anteil des Einflusses auf die von den Lehrpersonen wahrgenommene Qualität aus. Möglicherweise müsste die Theorie zukünftiger Untersuchungen stärker an Modelle der Teameffektivität (Gladstein, 1984; Bonsen et al, 2013) angelehnt sein. Mit einer Ausweitung der Theorie in diesem Ausmass liessen sich auch komplexere SEM-Modelle rechnen. Zudem wäre in der Berechnung zukünftiger SEM-Modell interessant, die demografischen Variablen einfließen zu lassen, weil es Hinweise gibt, dass Variablen wie Alter und Geschlecht einen Einfluss auf die Kooperationspraxis nehmen können (Schümer, 1992).

Die Limitierungen der Studie lassen nachdenken und bieten Anlass, auf zukünftige Forschung einzugehen.

8.4 Ausblick auf zukünftige Forschung

Die Ergebnisse der Studie, dass insbesondere die durch die Lehrpersonen wahrgenommene Qualität im Prozess einen sehr hohen Einfluss auf die Wirkungen

von TT hat, lassen nachdenken. Es scheint auf bestimmte Prozesse in der Zusammenarbeit anzukommen, welche das TT für die beteiligten Lehrpersonen qualitativ hochwertig werden lässt. Diese Qualität wurde in dieser Arbeit anhand von *ähnlichen pädagogischen Visionen und Arbeitsweisen, gegenseitiger Wertschätzung, einem offenen und vertrauensvollen Dialog und gleichberechtigter partizipativer Teilhabe am TT-Prozess* gemessen. Nicht abschliessend in dieser Arbeit konnte die Frage beantwortet werden, wie genau diese empfundene Qualität im Prozess entsteht. Die Rahmenbedingungen und die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson haben kaum Einfluss auf diese.

Die Qualität des Prozesses ergibt sich vermutlich aus einem Zusammenspiel vieler komplexer Faktoren, welche sich aus der sehr individuellen Zusammensetzung des jeweiligen TT-Paares ergeben. Das Konstrukt der Qualität des Prozesses müsste in zukünftiger Forschung genauer untersucht werden. Und die Faktoren, die die Prozessqualität jedes einzelnen Paares beeinflussen, sind möglicherweise individuell verschieden und eingebettet in einen weitaus komplexeren Zusammenhang, als es sich mit der Befragung nur einer der beiden Personen aus dem Team untersuchen lässt. Die Weiterentwicklung des Konstruktes zur Qualität des Prozesses wird die spannende Aufgabe zukünftiger Forschung sein. Ebenso müsste in zukünftiger Forschung das Konstrukt auf den Schülerprofit ausgearbeitet werden. Der Beitrag auf den wahrgenommenen Schülerprofit war meist am geringsten, was sich mit den bisherigen Erkenntnissen zu TT deckt. Möglicherweise ist der Schülerprofit eine sekundäre Wirkung und zuerst muss der Prozess qualitativ hochwertig sein und die Lehrpersonen Entlastung und Professionalisierung empfinden, bevor ein Profit für die Schülerinnen und Schüler entstehen kann. Der Schülerprofit würde somit zu einer Outcome-Variable, während Entlastung, Professionalisierung und qualitativ hochwertigerer Unterricht der Output wären. Dies wäre eine neue Wirkungsmodell-Form, die auch in zukünftigen Studien untersucht werden könnte. Neue Modellannahmen angelehnt an Team-Effektivitäts-Modelle könnten hier komplexere Modelle ermöglichen.

In Zukunft wären zudem Forschungen wünschenswert, die beispielsweise mit den aus der Psychologie bekannten "Fit-Ansätzen" arbeiten. Ziel wäre hier herauszufinden, welche Faktoren in welcher Kombination die Qualität des Prozesses von TT beeinflussen. So könnte es beispielsweise möglich sein, dass TT- Paar A

eine hohe Qualität des Prozesses von TT aufweist und starke Wirkungen wie einen hohen Schülerprofit erzielt, obwohl sie kein zusätzliches Zeitgefäss für die Planung haben und eine der beiden Personen eine geringe Lernorientierung aufweist. Dennoch schätzt das Paar einander wert und ist konstruktiv miteinander im Dialog. Bei Paar B sind beispielsweise beide Lehrpersonen stark Vermeidungs- und Leistungsorientiert, unterrichtet immer in verschiedenen Klassenräumen und plant auch nie gemeinsam, aber die beiden teilen ähnliche pädagogische Visionen, sind sich auch in der Arbeitsweise ähnlich und schätzen die gemeinsame Zusammenarbeit. Es würden sich noch hunderte verschiedene mögliche Profile von TT-Paaren in verschiedenen Kombinationen auflisten lassen. Ob hier bestimmte Muster und Typen der Zusammenarbeit herausgefiltert werden können, ist eine interessante Forschungsfrage, die in Zukunft mit einem anderen Design, welches die Angaben beider TT-Partner/Innen in Kombination berücksichtigt, erforscht werden könnte. In der vorliegenden Untersuchung wird deutlich, dass gewisse Rahmenbedingungen wie etwa regelmässige gemeinsame Reflexion über möglichst viele Themenkomplexe zu einer erhöhten Wahrnehmung der Wirkungen von TT führt. Auch scheinen gewisse Persönlichkeitsmerkmale wie etwa die Lernorientierung im Zusammenhang mit höheren Wirkungen von TT zu stehen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung legen praktische Massnahmen nahe, falls die Zusammenarbeit im TT nicht konstruktiv verläuft, das heisst, wenn die Lehrpersonen die Zusammenarbeit eher als Belastung empfinden, den Prozess nicht geniessen und keine positiven Wirkungen empfinden. Auch als präventive Massnahme für TT-Paare, bei denen es gut läuft wären diese Massnahmen sinnvoll. So kann es beispielsweise sinnvoll sein, vermehrt Intervisionen oder Supervisionen an Schulen, in welchen viele Lehrpersonen im TT arbeiten, einzusetzen. Auch Weiterbildungen wären denkbar, in welchen eine intensive Arbeit an der Prozessqualität der Zusammenarbeit ermöglicht würden. Angelehnt an Fit-Ansätze aus Wirtschaft und Psychologie würde es hier darum gehen konstruktiv mit Differenzen, welche in der Teamzusammenarbeit auftauchen, umzugehen und die Prozessqualität insgesamt zu steigern. Die Annahme dahinter wäre, dass gegenseitige Wertschätzung, ein vertrauensvoller, verständiger Dialog, ähnliche Arbeitsweisen und gleichberechtigte Partizipation bis zu einem gewissen Grade erlernbar wären und die teamteachenden Lehrpersonen mit Hilfe einer dritten Person auf die Qualität ihres gemeinsamen Prozesses schauen und diesen verbessern können. Zum einen für ihre eigene Entlastung und eine

Steigerung ihres Professionalisierungsgrades und zum anderen, um über einen qualitativ hochwertigeren Unterricht den Profit für die Schülerinnen und Schüler zu maximieren. Denn dies sollten die Ziele von TT sein.

8.5 Beitrag der Studie für Forschung und Praxis

Insgesamt konnte trotz der genannten Limitierungen wichtige Erkenntnisse zur Zusammenarbeit von Lehrpersonen im TT gewonnen werden. Dies in Bezug auf die Messmöglichkeiten der Zusammenarbeit über ein Input-Prozess-Output-Modell und den Zusammenhang zwischen den Input-Konstrukten «Rahmenbedingungen» und «Persönlichkeitsmerkmalen» sowie der Prozessvariable «Qualität» und der Output-Variable «Wirkungen». Ein relevanter Beitrag dieser Studie ist sicherlich, dass die Lehrpersonen hier selber die Qualität und die Wirkungen von TT einschätzen konnten. Zudem wurden die Wirkungen von TT nicht nur über den Schülerprofit bzw. die Schülerleistungen erhoben, sondern auch über Wirkungen, die die Lehrperson betreffen, nämlich über Entlastung und Professionalisierung. Für Aus- und Weiterbildung sowie zukünftige Forschung konnten relevante Erkenntnisse definiert werden, die sowohl die Forschung zum Thema TT ein kleines Stück voranbringen als auch über konkrete Praxisempfehlungen an Lehrpersonen, angehende Lehrpersonen und Schulleitungen herangetragen werden können. Eine wichtige Erkenntnis dieser Studie ist, dass Schweizer Lehrpersonen die Qualität und die Wirkungen von TT insgesamt hoch einschätzen, was bedeutet, dass sie gerne in einer intensiven Kooperationsform wie dem TT arbeiten und überzeugt sind, dass die Zusammenarbeit im TT wirksam ist.

9. Literaturverzeichnis

- Achermann (2005). Modell Unterrichtsteam. In E. Achermann (Hrsg.). *Unterricht gemeinsam machen*. Bern: Schulverlag.
- Aliakbari M., Mansouri Nejad A. On the Effectiveness of Team Teaching in Promoting Lerner's Grammatical Proficiency. *Canadian Journal of Education*. 2013. № 36 (3). P. 5–22.
- Almeroth, H. (1983). Gedächtnis bei Erwachsenen in Abhängigkeit von der Unsicherheitstoleranz. In: H. Löwe, U. Lehr, & J. E. Birren (Hrsg.). *Psychologische Probleme des Erwachsenenalters: Theoretische Positionierung und empirische Untersuchungsergebnisse* (S119 – 129). Bern: Huber.
- Al-Saaideh, M. A. (2010). A Rationale to Adopt Team Teaching in Prevocational Education in Jordan. *Journal of Instructional Psychology*, 37(4), 269-285.
- Anderson, R. & Speck, B. (1998). "Oh what a difference a team makes": Why team teaching makes a difference. *Teaching and Teacher Education* 14/2, S. 671-686.
- Antonovsky, A. (1997): *Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT-Verlag
- Austin, V. L. (2001). Teacher's Beliefs About Co-teaching. *Remedial and Special Education* 22 (4), 245 – 255.
- Bacharach, N.; Washut Heck, T. & Dahlbger, K. (2010). Changing the Face of Student Teaching through Coteaching. *Action in Teacher Education*, 32/1, 3-14.
- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers` team teaching: models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110.
- Barth, A.R. (2006). Burnout bei Lehrern. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. (3. Auflage), S. 71-76. Weinheim: Beltz.
- Bauer, K.-O. Oswald (1980). *Erziehungsbedingungen von Sekundarschulen. Eine empirische Untersuchung an sechs Schulformen der Sekundarstufe I*. Weinheim: Beltz.
- Bauer, K.-O. & Kopka, A. (1996). Wenn Individualisten kooperieren. Blicke in die Zukunft der Lehreraarbeit. In H.-G. Rolff, Bauer, K.-O., Klemm, K. & Pfeiffer, H. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9* (S. 143-186). Weinheim: Juventa.
- Bauer, K.-O.; Kopka, A. und Brindt, S. (1999). *Pädagogische Professionalität und Lehreraarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim: Juventa (2. Auflage).

- Bauer, K.-O. (2000). Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 55–72). Opladen: Leske und Budrich.
- Bauer, K.-O. (2012). Erlebte pädagogische Wirksamkeit. Wenn das professionelle Selbst sich in seiner Effektivität erfreut. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Effektive Bildung - Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse* (S. 31–52). Münster: Waxmann Verlag.
- Baumann, B., Henrich, C., Studer & Michaela (2013). Kooperation zwischen Regelschule und Heilpädagogik. Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrpersonen schulischer Heilpädagogik und die Qualität der Differenzierung. In M. Schüpbach (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule*. (PRISMA - Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive, Bd. 25, 1., Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (2006) 4, S. 469-520.
- Belbin, R.M. (1993). *Team roles at work*. Oxford. Butterworth Heinemann.
- Belia, S, Fidler, F, Williams, J, Cumming, G (2005). Researchers misunderstand confidence intervals and standard error bars *Psychological Methods*, 10 (4), 389-396.
- Bennis, W. (1997). The secret of great groups. In: *Leader to Leader* (3), p.29-33.
- Böckelmann, C. (2012). Chancen multiprofessioneller Teams für den Arbeitsplatz Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 1, 36–43.
- Bohm, D. (2002): *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen*. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol y Departament of Education and Skills.
- Bondorf, N. (2013). *Profession und Kooperation. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerkooperation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bonsen, Martin & Rolff, Hans-Günther (2006). *Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, S. 167-184.
- Bonsen M., Hübner-Schwartz C., Mitas O. (2013). Teamqualität in der Schule - Lehrerkooperation als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In Keller-Schneider Manuela, Albisser Stefan, Wissinger Jochen (Hrsg.): *Professionalität und Kooperation in Schulen*, S. 105-122. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Bornemann, S. (2012). *Kooperation und Kollaboration. Das Kreative Feld als Weg zu innovativer Teamarbeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin, Springer. 4. Aufl. 2006
- Brühlmann, O.; Hildebrandt E.; Marty, A. (2016). Teamteaching – Eine Übersicht über internationale empirische Forschung II. In: *Lebensbegleitendes Lernen*, 3 (15), 2016, http://1121.petrus.ru/journal/article_de.php?id=3206
- Buckley, F.J. (2000). *Team Teaching. What, why and how?* Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Budde, J. (2013). *Unschärfe Einsätze - (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Buhren, C.; Killus, D.; Kirchhoff, D.; Müller, S. (2001). *Qualitätsindikatoren für Schule und Unterricht. Ein Arbeitsbuch für Kollegien und Schulleitungen*. Dortmund: IFS Verlag.
- Buhren, D.L., Novak Lauscher, H.; Jarvis Selinger, S.; Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. In: *Teaching and Teacher Education* 20, S. 435-455.
- Burow, O.-A. (1999). *Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow, O.-A. (2000). *Ich bin gut - wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow, O.-A. (2000a). *Kreativität im Team - ein neues Lehrerbild für die Wissensgesellschaft*. In: *Pädagogik* 6. S. 31-34.
- Butler, D.L./Novak Lauscher, H./Jarvis Selinger, S. Beckingham, B (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, S. 435-455.
- Camela, F. & Ferris, T.L.J. (2018). Validation Studies of a Questionnaire Developed to Measure Students' Engagement with Systems Thinking. *IEEE TRANSACTIONS ON SYSTEMS, MAN, AND CYBERNETICS: SYSTEMS*, VOL. 48, NO. 4.
- Carless, D. R., & Walker, E. (2006). Effective Team Teaching between Local and Native-speaking English Teachers. *Language and Education*, 20(6), 463–477.
- Catell, R.B. (1966). The scree test for number of factors. *Multivariate Behaviour Research*, 1, 245-76.
- Chang L.-C., Lee G. C. (2010). A team-teaching model for practicing project-based learning in high school: Collaboration between computer and subject teachers. *Computers & Education*. 2010, 55 (3) P. 961–969.

- Chanmugam A., Gerlach B (2013) A co-teaching model for developing future educators' teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 25 (1), p.10–117
- Chiasson, K., Yearwood, J.A., Olsen, G. (2006). The best of both worlds: Combining ECE and ECSE philosophies and best practices through a coteaching model. *Journal of early childhood teacher education*, 27 (3), 303-312.
- Clauss, G. (1986). Zur Differentiellen Psychologie der Lernmotivation bei Schülern. *Psychologie für die Praxis*, (4), 293-324.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Coteaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1 – 16.
- Cremin, H.; Thomas, G. & Vincett, K. (2003). Learning Zones: an evaluation of three models for improving learning through teacher/teaching assistant teamwork. *Support for Learning*, 18 (4), 145-161.
- Dalbert, C. (1999). *Die Ungewissheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 1). Halle (Saale): Martin- Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Dang, L.; Yang, M. & Marcoulides, M. (2018). Structural Equation Modeling With Many Variables: A Systematic Review of Issues and Developments. *Frontiers in Psychology*, 9 (580), 1-12.
- Dechert, H.W. (1972). *Teamteaching in der Schule*. München: Piper.
- Dick, R. v., Wagner, U., Petzel, T., Lenke, S. & Sommer, G. (1999). Arbeitsbelastung und soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (1), 55-65.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Human- und Sozialwissenschaften*. Berlin/Heidelberg: Springer VS-Verlag (5. Auflage).
- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund - die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastungen für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. *Schulpädagogik heute*, 1 (2).
- Dugan, K. & Letterman, M. (2008). Student appraisals of collaborative teaching. *College Teaching*, 56/1, 11-16.
- Dykman, B.M. (1998). Integrative Cognitive and Motivational Factors in Depression: Initial Test of Goal-Oriented Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 139-158.

- Engelhardt, M.v. (1982). *Die pädagogische Arbeit des Lehrers*. Paderborn: Schöningh.
- Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: Ein Passungsverhältnis?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (1986): Gute Schulen - schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die deutsche Schule*. Heft 3/1986, S. 275-293.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung. Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics*. Los Angeles/London: Sage.
- Frommherz, B.; Halfhide, T. (2003). *Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität, 48.
- Fürstenau, P. (1969). *Zur Theorie der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Fussangel, K (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertationsschrift an der Universität Wuppertal.
- Fussangel, K; Gräsel, C. (2011): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin; Terhart, Ewald (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 667–680.
- Fussangel, K. & Gräsel C. (2012). Lehrerkooperation aus der 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). Wiesbaden: Springer.
- Gardiner, W., & Robinson, K. (2010). Partnered field placements: Collaboration "in the real world." *The Teacher Educator*, (45), 202–215.
- Garigiulo, R.; Metcalf, D. (2013): *Teaching in Today's Inclusive Classrooms: A Universal Design for Learning Approach*. Second Edition. Belmont: Wadsworth.
- Geiser, C. (2011). Datenanalyse mit MPlus. Eine anwendungsorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- George, D & Mallery, P. (2007). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 14.0 Update, 7th ed*. Boston, MA, USA: Pearson.
- Gerretson, H., Bosnick, J. & Schofield, K. (2008). A case for content specialists as the Elementary Classroom Teacher. *The Teacher Educator*, 43(4), 302-314.
- Gladstein, D.L. (1984). A Model of Task Group Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 29 (4), p. 499-517.

- Goldberg, L.R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring, the lower-level-facets of several five factor models. In I. Mervielde, I. Deary, F. de Fruyt & F. Ostendorf (Eds.). *Personality Psychology in Europe, Vol 7*, p. 7-28. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Gräsel, Cornelia, Fussangel, Kathrin & Pröbstel, Christina (2006) *Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?* Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), 205-219.
- Graue, E., Hatch, K., Rao, K., & Oen, D. (2007). The wisdom of class-size reduction. *American Educational Research Journal*, 44(3).
- Graumann, O. (2006). Teamteaching. In K.-H. Arnold; U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg. *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hair, J.F.; Anderson, R.E.; Tatham, R.L. & Black, W.C. (1998. *Multivariate Data Analysis, 5th ed.* New York, NY, USA: Prentice-Hall.
- Halfhide, T.; Frei, M. und Zingg, C. (Hrsg.) (2002). *Teamteaching. Wege zum guten Unterricht*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Halfhide, T. (2009): *Teamteaching an der Grund- oder Basisstufe*. In: Aus der Basisstufe 2. S. 2-5.
- Hartig, J.; Jude, N. & Rauch, W. (Hrsg.. (2003. *Entwicklung und Erprobung eines deutschen Big-Five Fragebogens auf Basis des International Personality Items Pools (IPIP40)*. Arbeiten aus dem Institut der J.W.-Goethe-Universität: Bd. Heft1. Frankfurt a.M.
- Hatcher, T., Hinton, B. & Swartz, J. (1996). Graduates student`s perception of university team teaching. *The College Student Journal* 30 (3), 367-376.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heilig, B. (2006). *Schulentwicklungsprojekt Pestalozzi, Rorschach Evaluation Teamteaching. Bericht*. Rorschach: Schulhaus Pestalozzi.
- Helmke, A. (2006). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. (4. Auflage). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. überarbeitete Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helms M. M., Alvis J. M., Willis M. Planning and Implementing Shared Teaching: An MBA Team-Teaching Case Study. *Journal of Education for Business*. 2005, 81 (1). P. 29–34
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M.

- Rothland (Hrsg.), *Teamteaching. Bilanz und Perspektiven.* (S. 149-170). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hildebrandt, Elke (2008). *Lehrerfortbildung im Beruf. Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitungen.* Weinheim und München: Juventa.
- Huber, B. (2000). *Teamteaching. Bilanz und Perspektiven.* Europäische Hochschulschriften. Frankfurt am Main: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Hildebrandt, E.; Marty, A. & Stommel, S. (2015). *Teamteaching - eine Übersicht über internationale empirische Forschung I.* In: Lebensbegleitendes Lernen 2/10. http://11121.petrus.ru/journal/article_de.php?id=2808
- Hildebrandt, E.; Stommel, S.; Ruess, A. & Brühlmann, O. (2017). Planung im Teamteaching – Potentiale nutzen: eine triangulative Studie zu Unterrichtsplanung im Teamteaching. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 39 (3) 573-591.
- Huber, B. (2000). *Teamteaching. Bilanz und Perspektiven.* Europäische Hochschulschriften.
- Hooper, D.; Coughlan, J. & Mullen, M.R. (2008). Structural Equation Model. Guidelines for Determining Modell-Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods* 6 (1), p. 53-60.
- Hu, L. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus new Alternatives. *Structural Equation Modeling* 6 (1), p. 1-55
- Huntemann, I. (2006). Teamarbeit und Kooperation in Schulentwicklungsprozessen. In N. Kastrike & S. Nenessen (Hrsg.) *Die Neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung. Forschung Stolperstein. Praxisempfehlungen.* Hohengehren: Schneider.
- Idel, T.-S. & Ullrich, H. (2013). „Die Gruppe ist doch gut, auch wenn wir uns nicht ausgesucht haben.“ Kooperation in Zwangsgemeinschaften. In M. Keller-Schneider, S. Albisser, & J. Wissinger (Hrsg.) *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität.* (S. 57–70).
- Jang, S-J (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, 48 (2), 177 – 194.
- Jang, Syh-Jong (2008). Innovations in science teacher education: Effects of integrating technology and team-teaching strategies. *Computer & Education*, 51, S. 646-659.
- Johnson, B. (2003). Teacher Collaboration: good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29 (4), S. 337-350.
- Jutzi, M., Schüpbach, M. & Thomann, K. (2013). Bedingungen multiprofessioneller Kooperation in Schweizer Tagesschulen. In M. Schüpbach, A. Slokar & W.

- Nieuwenboom (Hrsg.). *Kooperation in Schule und Tagesschule* (p. 95-112). Bern: Haupt Verlag.
- Kaczmirek, L. (2009). *Human-Survey Interaction: Usability and Nonresponse in Online Surveys*. Cologne: Halem Verlag.
- Kaldia, S., Filippatoua, D. & Anthopouloub, B. (2014). The effectiveness of structured co-operative teaching and learning in Greek primary school classrooms. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(6), 621-636.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie* 210, S. 154-163.
- Kelchtermans, G. (2006): Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 2, S. 220 – 237.
- Keller-Schneider, M., Albisser, S. & Wissinger, J. (Hrsg. (2013). *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kenny, D. (2015). *Measuring Model-Fit*. In: <http://davidakenny.net/cm/fit.htm> (Zugriff am 22.06.2017).
- Klieme, E. (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Klusmann, U., Trautwein, U.; Lüdtke, O. (2005). Intrinsische und extrinsische Lebensziele . Reliabilität und Validität einer deutschen Fassung des Aspirations Index. *Diagnostica* 51, (1) 40-51.
- Köker, A. (2012): *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- König, S. (2002). Der Einfluss von Ungewissheitstoleranz auf den Umgang von Lehrenden mit schulischen Belastungen – eine quantitative Analyse an Berufsschulen. Dissertation Universität Halle-Wittenberg, Online: http://sundoc.bibliothek.uni-halle.de/diss-online/03/03H104/of_index.htm [10.05.2012]
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2013). Kooperation im Kontext der integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. In M. Schüpbach, A. Slokar & W. Nieuweboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule*. (S. 51–66). Bern: Haupt.
- Kreis, A. (2015). *Professionsforschung in inklusiven Settings. Einblicke in die Studie KosH*, 1-19.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of fit: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence lead to inflate self-assessment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1121-1134.

- Kullmann, H. (2009). *Lehrerkooperation an Gymnasien - eine explorative Untersuchung zu Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. Zugriff am 08.11.2016 unter:
https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet/Document-22359/Dissertation_Kullmann.pdf
- Kullmann, H. (2012). Lesson-Study - Eine konsequente Form unterrichtsbezogener Lehrerkooperation. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.). *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schule sowie mit anderen Partnern* (S. 69-88). Münster: Waxmann.
- Kumar, R. (2011). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginner, 3rd ed.* London, U.K.: SAGE.
- Kummer Wyss, A. (2010): Kooperativ unterrichten. In: Buholzer, Alois; Kummer Wyss, Annemarie (Hrsg.): *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Zug: Klett und Balmer.
- Kunz Heim, D., Sandmeier, A. & Krause, A. (2014). Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 32 (2), 280-295.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Lietz, M.; Anliker, B. & Thommen, B. (2008). Rahmenmodell zur schulischen Integration durch unterrichtsbezogene Zusammenarbeit: Anspruch und Realität. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 4/08, S. 6- 13.
- Little, J.-W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers`professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536.
- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37-76). München: R. Piper & Co.
- Lütje-Klose, B.; Willenbring, M. (1999): Kooperation fällt nicht vom Himmel. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: *Behindertenpädagogik*, Nr. 38, S. 2-31.
- Maag Merki, K. (Hrsg.), (2009). *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Maag Merki, K.; Werner, S.; Luder, R. & Kunz, A. (2010). *Professionelle Zusammenarbeit in Schulen. Schlussbericht*. Universität und Pädagogische Hochschule Zürich: Zürich.
- Maag Merki, K.; Moser Opitz, E.; Pfaffhauser, R.; Stöckli, M.; Bühlmann, F.; Kunz, B.; Garrote, A. (2017). *Schlussbericht. Evaluation des Schulversuchs Starke Lernbeziehungen (FSL)*.
<https://bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/themen/zahlenfakten/veroeffentli>

[chungen/_jcr_content/contentPar/publication_52/publicationitems/titel_wird_aus_dam_e_0/download.spooler.download.1526994604890.pdf/Evaluationsbericht+Universit%C3%A4t+Z%C3%BCrich.pdf](#)

- Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co-Teaching in Middle School Classrooms under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co-Taught and Solo-Taught Classes. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(2), 79–85.
- Mayer, W. (1994). Anfangs ist das Vergessen wichtiger als das Lernen. In M. Sertl, G. Khan-Svik & B. Wallner (Hrsg.). *Teamteaching zwischen Reparatur-Pädagogik und neuer Lehrer-Rolle* (p. 9-19). Wien: Dachsverlag.
- McCormack L., Finlayson O. E., McCloughlin T. J. J. (2014). The CASE programme implemented across the primary and secondary school transition in Ireland, *International Journal of Science Education*. 2014, 36 (17). P. 2892–2917
- McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional Children*, 75(4), 493-510.
- Mc Crae, R.R. & Costa, P.T. (1985). Updating Norman`s "Adequate Taxonomy" Intelligence and Personality Dimensions in Natural Languages and in Questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, p. 710-721.
- Mc Crae, R.R. & Costa, P.T. (1987). Validation of the Five-Factor Model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- Mac Iver D. J. & Epstein J. L. (1990). Responsive education in the middle grades: Teacher teams, advisory groups, remedial instruction, school transition programs, and report card entries. *Center for Research on elementary & Middle School Report*, 46, 1 – 48.
- McKee, A. (2014): *Management. A Focus on Leaders*. Second Edition. New Jersey: Pearson Education.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin: Springer.
- Morocco, C. C. & Aguilar, C. M. (2002). Coteaching for content understanding: a schoolwide model. *Journal of Educational and psychological consultation*, 13 (4), 315 – 347.
- Mühlhausen, U. (1991). Gegenseitige Hospitation im Unterricht. Ein (un-)heimlicher Fortbildungswunsch von Lehrerinnen und Lehrern. *Die deutsche Schule*, 83. Jahrgang (Heft 1), 199-215.
- Muijs, D. (2014). *Doing Quantitative Research in Education With SPSS, 1st ed.* London, U.K.: SAGE.

- Munthe, E. (2003). Teachers` workplace and professional certainty. *Teaching and Teacher Education*, 19, 801-813.
- Murata R. What does team teaching mean? A case study of interdisciplinary teaming. *The Journal of Educational Research*. 2002, 96 (2). P. 67–77.
- Murawski, W. W. & Swanson, H. L. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching. Where are the Data? In: *Remedial and Special Education*. Vol. 22, No. 5, 258 – 267
- Murawski, Wendy W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary english classes: how can we improve? *Reading & Writing Quarterly* 22, S. 227-247.
- Muthen, L.K. & Muthen, B.O. (2012). *MPlus. Statistical Analysis with Latent Variables*. Los Angeles: Muthen und Muthen.
- Myers, Charles B.; Myers, Lynn K. (1995). *The professional educator: a new introduction to teaching and schools*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Nolle, T. & Bosse, D (2011). Die Rolle von Psychosozialen Basiskompetenzen und Lernorientierung in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums, 76. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Universität Klagenfurt, 07. September 2011).
- Nolle, T. (2012). Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums – Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel, T. Nolle (Hrsg.). *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nolle (2013). *Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung bei Lehramtsstudierenden in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums. Eine Untersuchung im Rahmen des Studienelements „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ an der Universität Kassel*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Orgis, T. (1995). Das Zweilehrersystem. Kooperation in Unterricht und Erziehung. *Erziehung und Unterricht* (10, S. 716-723.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A Step By Step Guide to Data Analysis Using SPSS Program* (6th ed.. London, UK: McGraw-Hill Education.
- Pritchard, R.D. & Ashwood, E.L. (2008). *Managing Motivation: A Manager`s Guide to Dlagnosing and Improving Motivation*. New York: Routledge.
- Pröbstel, C. (2008). *Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin: Logos Verlag.
- Pröbstel, C.H. / Soltau A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung «personaler Faktoren» in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In: E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.) *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (p.55-75). Wiesbaden: Springer.

- Radisch, F. & Steinert, B. (2005). Schulische Rahmenbedingungen im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 159-186). Münster: Waxmann.
- Reh, S. (2008). "Reflexivität der Organisation" und Bekenntnis Perspektiven der Lehrerkooperation. In: Helsper, W.; Busse, S.; Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 163-183.
- Reinhold, G. (2000). *Soziologie-Lexikon*. 4. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Reis, J. (1997). *Ambiguitätstoleranz: Beiträge zur Entwicklung eines Persönlichkeitskonstruktes*. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Reusser, K.; Stebler, R.; Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht zu Handen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaften.
- Rhodes, F. (1971). Team teaching compared with traditional instruction in grades kindergarten through six. *Journal of Educational Psychology*, 62 (2), 110 – 116.
- Richardson, J.T.E. (2011). Eta Squared and Partial Eta Squared as measures of effect size in Educational Research. *Educational Research Review* 6, 135-147.
- Rolff, H.-G. (1980). *Soziologie der Schulreform*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2001). Professionelle Lerngemeinschaften. Eine wirkungsvolle Synthese von Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Buchen, H., Horster, L., & Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Schulleitung und Schulentwicklung*. Berlin:
- Ropella, Wolfgang (1989): *Synergie als strategisches Ziel der Unternehmung*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teacher's workplace. The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Roth, W.-M., & Boyd, N. (1999). Coteaching, as colearning, is praxis. *Research in Science Education*, 29(1), 51–67.
- Roth, Wolff-Michael; Carambo, Cristobal, Dalland, Chris & Tobin, Kenneth (2004). *Creating Resources for Learning and Learning to Teach Chemistry in Urban High Schools*. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(9), 882-904.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.

- Sarges, W. (2000). Diagnose von Managementpotential für eine sich immer schneller und unvorhersehbarer ändernde Wirtschaftswelt. In L. Rosenstiehl & T. Lang-von Wins (Hrsg.), *Perspektiven der Potentialbeurteilung* (S. 107–128). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verl. für Psychologie
- Sawyer, Keith (2007): *Group Genius: the creative power of collaboration*. New York: Basic-Books
- Schaarschmidt, U. (2005). Potsdamer Lehrerstudie - Anliegen und Konzept. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. 2. Aufl. (S. 15–39). Weinheim: Beltz.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford, UK: Pergamon.
- Schmidt, L. & Gallessich, J. (1971). Adjustment of anglo-american and mexican-american pupils in self-contained and team-teaching classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 62 (4), 328 – 332.
- Schnell, R.; Hill, P. B. & Esser, E. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 8.Aufl. München: Oldenbourg.
- Schweizerische Konferenz der Erziehungswissenschaften. EDK-Kantonsumfrage 2011/2012. [<http://www.edk.ch/dyn/14855.php>; 09.08.2013]
- Schümer, G. (1992). Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38/5, 655-679.
- Schüpbach, M.; Slokar, A. & Nieuwenboom, W. (2013). Einleitung. In: M. Schüpbach,; A. Slokar & W. Nieuwenboom (Hrsg.). *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule*. Bern: Prisma Haupt Verlag.
- Scruggs, E.; Mastropieri, M.A.; McDuffie, K.A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children*, 73 (4), p. 392-416.
- Skischus, G. & Thies, W. (2007). Reformschule Kassel – ein Schulportraitunter besonderer Berücksichtigung des Prinzips der Altersmischung. In R. Laging (Hrsg.) *Altersgemischtes Lernen in der Schule* (p.110-121). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Slavin, R. E. ; Madden, N.A. ; Dolan, L.J. & Wasik, W.A. (1996). *Every Child, Every School: Success for All*. Corwin Press, Inc., 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320-2218.
- Soltau, A. & Mienert, M. (2009). *Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrerkooperation bei Lehrkräften*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56 (3), 213-223.
- Speck, O. (2003). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (5. Auflage). München: Reinhardt.

- Spiess, E. (1998). *Formen der Kooperation. Bedingungen und Perspektiven*. Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., Dickhäuser, O. (2002). *Skalen zur Erfassung der Lern- Leistungszielmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation* (S. 193-250). Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B.; Stiensmeier-Pelster, J.; Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). *Skalen zur Erfassung der Lern-Leistungszielmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Steinert, B./Klieme, E./Maag-Merki, K./Döbrich, P./Halbheer, U./Kunz, A. (2006): Lehrerkooperationen in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 52 (2), 185-204.
- Stiensmeier-Pelster, J., Balke, S. & Schlangen, B. (1996). Lern- vs. Leistungsziele als Bedingungen des Lernverhaltens und des Lernfortschritts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (2), 167-187.
- Stommel, S.; Hildebrandt, E., Senn, P. & Widmer, R. (2015). Einstellung von Schweizer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation. In: Siedenbiedel, C. & Theurer C. *Grundlagen inklusiver Bildung Teil 2. Entwicklung zu inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung*. Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.
- Strogilos, Vasilis & Tragoulia, Eleni (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education* 35, 81-91.
- Sweigert, C. & Landrum, T. (2015). *The impact of number of adults on instruction: Implications for co-teaching*. Preventing School Failure, 59 (1), 22-29.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2005). *Using multivariate Statistics*. London: Pearson.
- Tajino, Akira & Walker, Larry (1998) *Perspectives on team teaching by students and teachers: Exploring foundations for team learning*. Language, Culture and curriculum, 11 (1), 113-131.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education* 27(3):1-18
- Terhart, Ewald & Klieme, Eckhart (2006). *Kooperation im Lehrberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe*. Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), 163-166.
- Textor, A. (2005). Verhaltensförderlicher Unterricht. Ergebnisse von Unterrichtsbeobachtungen. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.). *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. (p. 187-225). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tönjes-von Platen (2010). *Zielorientierungen und berufliches Belastungserleben bei Lehrenden*. Dissertation, Universität Nürnberg-Erlangen.

- Tremblay P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13 (4). P. 251–258
- Vogt, F. (2009). Inwieweit entwickeln Kindergarten- und Grundschul-Lehrpersonen in der Praxis der Basisstufe eine gemeinsame Berufskultur? In D. Wenzel, G. Koeppel & U. Carle (Hrsg.) *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule*. Hohengehren: Schneider.
- Vogt, F.; Zumwald, B. (2012). Aufgabenteilung und Arbeitsorganisation beim Teamteaching. Ergebnisse der Evaluation der Schweizer Basisstufe. In: Huber, Stephan Gerhard (Hrsg.); Ahlgrimm, Frederik (Hrsg.): *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster u.a.: Waxmann (2012) S. 103-123
- Vogt, F.; Kunz Heim, D. & Zumwald, B. (2016). Kooperationsqualität: Strukturqualität, Prozessqualität, Wirkungen und Forschungsdesiderate. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Vogt, F.; Zumwald B.; Urech, C.; Abt N. (Autorenteam) - EDK- Ost 4-8 und Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen (Hrsg.) (2010). *Schlussbericht der formativen Evaluation. Grund-/ Basisstufe: Umsetzung, Unterrichtsentwicklung und Akzeptanz bei Eltern und Lehrpersonen*. Bern: Schulverlag plus.
- Wadkins T., Miller R. L., Wozniak W. (2006). Team teaching: Student satisfaction and performance. *Teaching of Psychology*, 3 (2). P. 118–120.
- Watkins, M.W. (2000). *Monte Carlo PCA for Parallel Analysis [Computer Software]*. State College, PA: Ed & Psych Associates.
- Welch, M. (2000). Descriptive analysis of team teaching in two elementary classrooms: A formative experimental approach. *Remedial and Special Education*, 21(6), 366–376.
- Wilson, G. L. & Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perception of co-teaching: implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 22, 205 – 225.
- Wyder, V. & Bucher, E. (2001). *Teamteaching: Wie kann ich es optimal nutzen?* Unveröffentlichte Kursunterlagen. Heilpädagogik-Kongress: Bern.
- York-Barr, J., Ghere, G., Sommerness, J. (2007). Collaborative Teaching to Increase ELL Student Learning: A Three-Year Urban Elementary Case Study. *Journal of Education for Students placed at risk*, 12(3), 301 – 335.
- van Dick, R. & West, M. A. (2013). *Teamwork, Teamdiagnose und Teamentwicklung*. Göttingen: Hogrefe. 2. Auflage.

- von Goethe, J.V. (1816). Über die Entstehung des Festspiels zu Ifflands Andenken. Morgenblatt für gebildete Stände 67.
- Watkins, M.W. (2000). *Monte Carlo PCA für parallel analysis* (computer software). State College, PA: Ed & Psych Associates.
- Welch, M., Brownell, K., Sheridan, S., M. (1999). *What's the Score and Game Plan on Teaming in Schools? A Review of the Literature on Team Teaching and School-Based Problem-Solving Teams*. Educational Psychology Papers and Publications. 58.
- Wertfein, M., Müller, K. & Danay, E. (2013). Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. *Frühe Bildung*, 2 (1), 20-27.
- Wilkinson, L. & The Task Force for Statistical Interference (1999). Statistical Methods in Psychological Journals. Guidelines and Explanations. *American Psychologist* 54 (8), p. 594-604.
- Winkel, R. (1974). *Theorie und Praxis des Team Teachings*. Braunschweig: Georg Westermann.
- Zumwald, B. (2012). *Teamteaching in der Basisstufe. Kooperative Unterrichtsorganisation in der altersgemischten Klasse*. Dissertation Philosophische Fakultät der Universität Bremen. Zugriff am 2.4.2015 unter <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00103188-1.pdf>

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Planen im Team	10
Abbildung 2: Kategorisierungen der Kooperation nach Gräsel et al. (2006); Items tabellarisch nach Stommel et al. (2015)	23
Abbildung 3: Theoretisches Modell für Lehrpersonen-Kooperation nach Vogt et al. (2016)	32
Abbildung 4: Modell der TT-Organisationsformen nach Zumwald (2012)	40
Abbildung 5: Niveaus der Kooperation im Teamteaching nach Baeten und Simons (2014) (Übersetzung aus dem Englischen durch die Verfasserin)	41
Abbildung 6: Model of task group effectiveness nach Gladstein (1984)	51
Abbildung 7: Input-Prozess-Output-Modell der Teamqualität nach Bensen et al. (2013)	52
Abbildung 8: Rahmenmodell zur Qualität in Kindertageseinrichtungen nach Wertfein et al. (2013)	53
Abbildung 9: Angenommenes Input-Prozess-Output-Modell von Teamteaching	59
Abbildung 10: Validität der Skala „Qualität“	93
Abbildung 11: Validität der Skala „Wirkungen“	98
Abbildung 12: Alter (n = 1131; Angaben in Prozent)	108
Abbildung 13: Geschlecht (n = 1131; Angaben in Prozent)	108
Abbildung 14: Berufserfahrung in Jahren (n = 1131; Angaben in Prozent)	109
Abbildung 15: Höchster Abschluss (n = 1131; Angaben in Prozent)	110
Abbildung 16: Schulstufe (n = 1131; Mehrfachantworten möglich, Angaben in Prozent)	111
Abbildung 17: Deskriptive Übersicht Kantone (n = 1131; Angaben in Prozent)	112
Abbildung 18: Eigene Funktion im Team (n = 1131; Angaben in Prozent)	113
Abbildung 19: Funktion der/des Teamteachingpartners/in (n=1131; Angaben in Prozent)	114
Abbildung 20: A) Aktueller Auswertungsteil des angenommenen Input-Prozess-Output-Modells von Teamteaching	115

Abbildung 21: Dauer der Zusammenarbeit (Angaben in Prozent, n=1131)	116
Abbildung 22: Qualität und Dauer der Zusammenarbeit (Angaben in Prozent, n=966)	118
Abbildung 23: Gesamtwirkung und Dauer der Zusammenarbeit (Angaben in Prozent, n=1131)	119
Abbildung 24: Schülerprofit und Dauer der Zusammenarbeit (Angaben in Prozent, n=1131)	120
Abbildung 25: Professionalisierung und Dauer der Zusammenarbeit (Angaben in Prozent, n=1131)	121
Abbildung 26: Entlastung und Dauer der Zusammenarbeit (Angaben in Prozent, n=1131)	122
Abbildung 27: Zusammenarbeitsvereinbarung (Angaben in Prozent, n=1131)	124
Abbildung 28: Qualität und Zusammenarbeitsvereinbarung (Angaben in Prozent, n=1131)	125
Abbildung 29: Gesamtwirkung und Zusammenarbeitsvereinbarung (Angaben in Prozent, n=1131)	126
Abbildung 30: Schülerprofit und Zusammenarbeitsvereinbarung (Angaben in Prozent, n=1131)	127
Abbildung 31: Professionalisierung und Zusammenarbeitsvereinbarung (Angaben in Prozent, n=1131)	128
Abbildung 32: Entlastung und Zusammenarbeitsvereinbarung (Angaben in Prozent, n=1131)	129
Abbildung 33: Planungszeit (n=1131)	130
Abbildung 34: Qualität und Planungszeit (n=1131)	131
Abbildung 35: Wirkung und Planungszeit (n=1131)	132
Abbildung 36: Schülerprofit und Planungszeit (n=1131)	133
Abbildung 37: Professionalisierung und Planungszeit (n=1131)	134
Abbildung 38: Entlastung und Planungszeit (n=1131)	136
Abbildung 39: B) Aktueller Auswertungsteil des Input-Prozess-Output-Modell von Teamteaching	138
Abbildung 40: Planungsverhalten Multiple Response deskriptiv (n=1131)	140
Abbildung 41: Planungsverhalten (n=532)	141

Abbildung 42: Qualität und Planungsverhalten (n=532)	142
Abbildung 43: Wirkung und Planungsverhalten (n=532)	143
Abbildung 44: Schülerprofit und Planungsverhalten (n=532)	144
Abbildung 45: Professionalisierung und Planungsverhalten (n=532)	145
Abbildung 46: Entlastung und Planungsverhalten (n=532)	146
Abbildung 47: Regelplanung Multiple Response deskriptiv (n=1131)	148
Abbildung 48: Regelplanung (n=697)	149
Abbildung 49: Qualität und Regelplanung (n=697)	150
Abbildung 50: Wirkung und Regelplanung (n=697)	151
Abbildung 51: Schülerprofit und Regelplanung (n=697)	152
Abbildung 52: Professionalisierung und Regelplanung (n=697)	152
Abbildung 53: Entlastung und Regelplanung (n=697)	154
Abbildung 54: Reflexionsverhalten Multiple Response deskriptiv (n=1131)	155
Abbildung 55: Reflexionsverhalten (n=509)	156
Abbildung 56: Qualität und Reflexionsverhalten (n=509)	158
Abbildung 57: Wirkung und Reflexionsverhalten (n=509)	159
Abbildung 58: Schülerprofit und Reflexionsverhalten (n=509)	160
Abbildung 59: Professionalisierung und Reflexionsverhalten (n=509)	161
Abbildung 60: Entlastung und Reflexionsverhalten (n=509)	162
Abbildung 61: C) Aktueller Auswertungsteil des angenommenen Input-Prozess-Output-Modell von Teamteaching	164
Abbildung 62: Zeitgefäss (n=1131)	165
Abbildung 63: Qualität und Zeitgefäss (n=1131)	165
Abbildung 64: Wirkung und Zeitgefäss (n=1131)	166
Abbildung 65: Schülerprofit und Zeitgefäss (n=1131)	167
Abbildung 66: Professionalisierung und Zeitgefäss (n=1131)	168
Abbildung 67: Entlastung und Zeitgefäss (n=1131)	169

Abbildung 68: Zustandekommen des TT Multiple Choice deskriptiv (n=1131)	170
Abbildung 69: Zustandekommen des TT (n=740)	171
Abbildung 70: Qualität und Zustandekommen TT (n=740)	172
Abbildung 71: Wirkung und Zustandekommen TT (n=740)	173
Abbildung 72: Schülerprofit und Zustandekommen TT (n=740)	174
Abbildung 73: Professionalisierung und Zustandekommen TT (n=740)	175
Abbildung 74: Entlastung und Zustandekommen TT (n=740)	176
Abbildung 75: Bildung des Teams (n=1131)	177
Abbildung 76: Qualität und Bildung des Teams (n=1131)	178
Abbildung 77: Wirkung und Bildung des Teams (n=1131)	179
Abbildung 78: Schülerprofit und Bildung des Teams (n=1131)	180
Abbildung 79: Professionalisierung und Bildung des Teams (n=1131)	181
Abbildung 80: Entlastung und Bildung des Teams (n=1131)	183
Abbildung 81: Mitarbeitendengespräch (n=1131)	185
Abbildung 82: Qualität und Mitarbeitendengespräch (n=1131)	185
Abbildung 83: Wirkung und Mitarbeitendengespräch (n=1131)	186
Abbildung 84: Schülerprofit und Mitarbeitendengespräch (n=1131)	187
Abbildung 85: Professionalisierung und Mitarbeitendengespräch (n=1131)	188
Abbildung 86: Entlastung und Mitarbeitendengespräch (n=1131)	189
Abbildung 87: D) Aktueller Auswertungsteil des Input-Prozess-Output-Modell von Teamteaching	190
Abbildung 88: Organisation Mitarbeitendengespräch (n=1131)	191
Abbildung 89: Qualität und Organisation Mitarbeitendengespräch (n=1131)	192
Abbildung 90: Wirkung und Organisation Mitarbeitendengespräch (n=1131)	193
Abbildung 91: Schülerprofit und Organisation Mitarbeitendengespräch (n=1131)	194
Abbildung 92: Professionalisierung und Organisation Mitarbeitendengespräch (n=1131)	195

Abbildung 93: Entlastung und Organisation Mitarbeitendengespräch (n=1131)	196
Abbildung 94: Art der Unterrichtsdurchführung (n=1131)	197
Abbildung 95: Häufigkeitsverteilung Multiple Choice «Art der Unterrichtsdurchführung» (n=1131)	199
Abbildung 96: Häufigkeitsverteilung Multiple Choice Aufgabenübernahme (n=1131)	200
Abbildung 97: Häufigkeitsverteilung Aufgabenübernahme (n=1131)	201
Abbildung 98: Qualität und «Aufgabenverteilung» (n=614)	203
Abbildung 99: Wirkung und «Aufgabenverteilung» (n=614)	205
Abbildung 100: Schülerprofit und «Aufgabenverteilung» (n=614)	208
Abbildung 101: Professionalisierung und «Aufgabenverteilung» (n=614)	210
Abbildung 102: Entlastung und «Aufgabenverteilung» (n=614)	213
Abbildung 103: E) Aktueller Auswertungsteil des Input-Prozess-Output-Modell von Teamteaching	218
Abbildung 104: Qualität und Lernorientierung	221
Abbildung 105: Lernorientierung und Gesamtwirkung	222
Abbildung 106: Lernorientierung und Schülerprofit	223
Abbildung 107: Lernorientierung und Professionalisierung	224
Abbildung 108: Lernorientierung und Entlastung	225
Abbildung 109: Vermeidungs- und Leistungsorientierung und Qualität	226
Abbildung 110: Vermeidungs- und Leistungsorientierung und Gesamtwirkung	227
Abbildung 111: Vermeidungs- und Leistungsorientierung und Schülerprofit	228
Abbildung 112: Vermeidungs- und Leistungsorientierung und Professionalisierung	229
Abbildung 113: Vermeidungs- und Leistungsorientierung und Entlastung	230
Abbildung 114: Teamorientierung und Qualität	232
Abbildung 115: Teamorientierung und Gesamtwirkung	233
Abbildung 116: Teamorientierung und Schülerprofit	234
Abbildung 117: Teamorientierung und Professionalisierung	235

Abbildung 118: Teamorientierung und Entlastung	236
Abbildung 119: Ungewissheitstoleranz und Qualität	237
Abbildung 120: Ungewissheitstoleranz und Gesamtwirkung	238
Abbildung 121: Ungewissheitstoleranz und Schülerprofit	239
Abbildung 122: Ungewissheitstoleranz und Professionalisierung	240
Abbildung 123: Ungewissheitstoleranz und Entlastung	241
Abbildung 124: Soziale Unterstützung Kollegen und Qualität	242
Abbildung 125: Soziale Unterstützung Kollegen und Gesamtwirkung	243
Abbildung 126: Soziale Unterstützung Kollegen und Wirkung Schülerprofit	244
Abbildung 127: Soziale Unterstützung Kollegen und Wirkung Professionalisierung	245
Abbildung 128: Soziale Unterstützung Kollegen und Wirkung Entlastung	246
Abbildung 129: Soziale Unterstützung Schulleitung und Qualität	247
Abbildung 130: Soziale Unterstützung Schulleitung und Gesamtwirkung	248
Abbildung 131: Soziale Unterstützung Schulleitung und Schülerprofit	249
Abbildung 132: Soziale Unterstützung Schulleitung und Professionalisierung	250
Abbildung 133: Soziale Unterstützung Schulleitung und Entlastung	251
Abbildung 134: SEM Input-Prozess-Output zur Qualität und den Wirkungen von TT	254

11. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beispiel Fragebogenstruktur zur Messung der Persönlichkeit	76
Tabelle 2: Skala "Lernorientierung"	78
Tabelle 3: Skala "Vermeidungs- und Leistungsorientierung"	80
Tabelle 4: Skala "Enthusiasmus und Begeisterung"	81
Tabelle 5: Skala "Teamorientierung"	82
Tabelle 6: Skala "Teamverhalten"	83
Tabelle 7: Skala "Verträglichkeit"	84
Tabelle 8: Skala "Ungewissheitstoleranz"	86
Tabelle 9: Skala "Wahrgenommene Soziale Unterstützung durch Kollegen"	88
Tabelle 10: Skala "Wahrgenommene Soziale Unterstützung durch die Schulleitung"	88
Tabelle 11: Reliabilität Skala "Qualität"	91
Tabelle 12: Reliabilität Skala «Wirkungen»	96
Tabelle 13: Korrelation zwischen den sechs Psychosozialen Basiskompetenzen und den Output-Variablen von TT	219

12. Anhang

Fragebogen zum Thema Teamteaching.

Herzlich willkommen und vielen Dank für Ihr Interesse an unserer Umfrage zum Thema Teamteaching (TT)! Wir freuen uns, dass Sie an unserer Befragung teilnehmen. Bitte nehmen Sie sich für das Ausfüllen des Fragebogens ca. 20 Minuten Zeit.

Bitte füllen Sie den Fragebogen vollständig und gewissenhaft aus. Dabei zählt nur Ihre persönliche Meinung, richtige oder falsche Antworten gibt es nicht. Ihre Angaben werden anonymisiert ausgewertet. Rückschlüsse auf Ihre Person sind nicht möglich.

Unter allen Teilnehmern verlosen wir ein iPad. Ob Sie der/ die glückliche Gewinner/in sind, erfahren Sie Ende Juli 2013 nach Ablauf der Studie. Bitte geben Sie dazu am Ende der Befragung Ihre E-Mail Adresse an.

Zunächst bitten wir Sie, einige Angaben zu Ihrer Person zu machen.

1. Alter...

- | | | |
|---|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> unter 20 Jahre | <input type="checkbox"/> 20-29 Jahre | <input type="checkbox"/> 30-39 Jahre |
| <input type="checkbox"/> 40-49 Jahre | <input type="checkbox"/> 50-59 Jahre | <input type="checkbox"/> über 60 Jahre |
| <input type="checkbox"/> keine Angabe | | |

2. Ich bin...

- weiblich
- männlich
- keine Angabe

3. Berufserfahrung:

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> unter 5 Jahre | <input type="checkbox"/> 5-10 Jahre | <input type="checkbox"/> 11-20 Jahre |
| <input type="checkbox"/> 21-30 Jahre | <input type="checkbox"/> über 30 Jahre | <input type="checkbox"/> Studierende/r |
| <input type="checkbox"/> sonstiges | | |

4. Höchster Abschluss:

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Matura | <input type="checkbox"/> Fachmatura Pädagogik | <input type="checkbox"/> andere Fachmatura |
| <input type="checkbox"/> Bachelor | <input type="checkbox"/> Master | <input type="checkbox"/> Lehrerseminar |
| <input type="checkbox"/> HPL | <input type="checkbox"/> Lizentiat | |
| <input type="checkbox"/> sonstiges _____ | | |

5. Auf welcher Stufe unterrichten Sie?

- Kindergarten
- Unterstufe
- Mittelstufe
- Basis-/Grundstufe
- sonstiges

6. Sie arbeiten im Kanton ...

Im folgenden Teil bitten wir Sie, einige Angaben zu den Rahmenbedingungen zu machen, unter denen Sie im Teamteaching arbeiten.

7. Wie viele Personen arbeiten mit Ihnen im gleichen Teamteaching-Team (bitte notieren Sie die Anzahl Personen, die ZUSÄTZLICH zu Ihnen im Teamteaching arbeiten)?

Hinweis: Falls Sie mit mehr als einer weiteren Person im Teamteaching arbeiten, beziehen Sie sich bitte im Folgenden auf den/die Partner/in, mit der/dem Sie am meisten Stunden unterrichten. Ist die Anzahl der Stunden identisch, beziehen Sie sich bitte auf den/die Partner/in, mit dem/der Sie am intensivsten zusammenarbeiten.

8. Welche Funktion(en) nehmen Sie im Team ein? (mehrere Antworten möglich)

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Klassenlehrperson | <input type="checkbox"/> Heilpädagoge/in | <input type="checkbox"/> Lehrperson zur Unterstützung (grosse Klasse) |
| <input type="checkbox"/> DaZ- Lehrperson | <input type="checkbox"/> Fachlehrperson | <input type="checkbox"/> Lehrperson zur Unterstützung (anspruchsvolle Kinder) |
| <input type="checkbox"/> keine Angabe | | |

9. Welche Funktion(en) nimmt Ihr/e Team-Partner/in ein? (mehrere Antworten möglich)

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Klassenlehrperson | <input type="checkbox"/> Heilpädagoge/in | <input type="checkbox"/> Lehrperson zur Unterstützung (grosse Klasse) |
| <input type="checkbox"/> DaZ- Lehrperson | <input type="checkbox"/> Fachlehrperson | <input type="checkbox"/> Lehrperson zur Unterstützung (anspruchsvolle Kinder) |
| <input type="checkbox"/> keine Angabe | | |

10. Wie lange arbeiten Sie schon mit der/dem aktuellen Teamteachingpartner/in zusammen?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> weniger als einen Monat | <input type="checkbox"/> 1-5 Monate | <input type="checkbox"/> 6-11 Monate |
| <input type="checkbox"/> 1-1 ½ Jahre | <input type="checkbox"/> 1 ½ - 2 Jahre | <input type="checkbox"/> über zwei Jahre |
| <input type="checkbox"/> keine Angabe | | |

11. Gibt es für das Teamteaching eine Zusammenarbeitsvereinbarung?

- ja, schriftlich
- ja, mündlich
- nein
- kann ich nicht beantworten

12. Wie viel Zeit pro Woche investieren Sie durchschnittlich für gemeinsame Unterrichtsplanung?

- 0 – 15 Min.
- 15 – 30 Min.
- 30 – 45 Min.
- 45 – 60 Min.
- 60 – 75 Min.
- mehr als 75 Min.
- keine Angabe

13. Wie viel Zeit (in %) davon nutzen Sie für die Unterrichtsplanung?
_____ %

- keine Angabe

14. Wie viel Zeit (in %) davon nutzen Sie für die Reflexion?
_____ %

- keine Angabe

15. Folgende Gelegenheiten nutzen wir regelmässig für die Planung (mehrere Antworten möglich):

- Zeiten während des Unterrichts, wenn die Kinder selbstständig spielen/arbeiten
- unmittelbar vor dem gemeinsamen Unterricht
- unmittelbar nach dem gemeinsamen Unterricht
- unmittelbar vor oder nach anderem Unterricht
- wir vereinbaren Extra-Termine
- sonstiges

16. In der Regel planen wir so (mehrere Antworten möglich):

- jeweils von Stunde zu Stunde
- grobe Planung einer Unterrichtseinheit, dann von Stunde zu Stunde
- ausführliche Planung einer Unterrichtseinheit mit Einzelstundenplanung, so dass nur noch kurze Absprachen zwischendurch erforderlich sind
- Klassenlehrperson teilt Kollegen/in spontan mit, was er/sie tun soll
- jede/r plant die eigenen Anteile unabhängig voneinander
- sonstiges

17. Folgende Themen sind Gegenstand unserer Reflexionsgespräche (mehrere Antworten möglich):

- Wir reflektieren nicht gemeinsam.
- Vergleich Planung - Durchführung
- Erreichen der Lernziele
- Lernerfolge / Lernschwierigkeiten einzelner Kinder
- Verhalten der Lehrpersonen
- Verhalten der Kinder
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Schwierigkeiten in der Teamteaching-Zusammenarbeit

- sonstiges

18. Wird bei der Stundenplanung ein Zeitgefäss für gemeinsame Teamteaching-Planung mitgeplant?

- ja nein kann ich nicht beantworten

19. Wie kam das Teamteaching grundsätzlich zustande (mehrere Antworten möglich)?

- Die Schulleitung hat es eingeführt.
- Auf Initiative von uns Lehrpersonen hin wurde es eingeführt.
- In anspruchsvollen Klassen wurde es von der Schulleitung ermöglicht.
- Zusätzliche Ressourcen (z.B. Sozialindex oder Zusatzlektionen)

- sonstiges

20. Wie wurde Ihr spezielles Team gebildet?

- Die Schulleitung hat es so bestimmt.
- Wir Lehrpersonen haben darum gebeten, miteinander arbeiten zu dürfen.
- Die Schulleitung und die Klassenlehrperson haben den/die Teamteaching-Partner/in gemeinsam ausgewählt.

- sonstiges

21. Gibt es an ihrer Schule ein jährliches Mitarbeitendengespräch?

- Ja
- Nein
- keine Angabe

22. Falls es ein Mitarbeitendengespräch gibt, wie wird dieses organisiert?

- Der/Die Schulleiter/in spricht mit jeder/m einzeln.
- Der/Die Schulleiter/in spricht mit uns gemeinsam.
- Der/Die Schulleiter/in spricht mit jeder/m einzeln; zusätzlich gibt es ein gemeinsames Gespräch.
- sonstiges

23. Wenn wir Teamteaching machen, unterrichten wir in der Regel so (mehrere Antworten möglich):

- gemeinsam in demselben Raum
- getrennt in zwei verschiedenen Räumen
- zunächst zusammen, dann vertiefen wir getrennt
- mal so, mal so
- Eine Lehrperson leitet den Unterricht, die andere beobachtet die Schüler und unterstützt diese
- Eine Lehrperson arbeitet mit einer grossen Gruppe, während die andere mit einer Kleingruppe arbeitet, wobei die Lehrinhalte nicht zwingend dieselben sein müssen
- Die Klasse wird geteilt, und je eine Lehrperson unterrichtet denselben Stoff zur selben Zeit in der Halbklass
- Zwei (oder bei selbständigen SchülerInnen mehr) Posten werden von den Lehrpersonen vorbereitet und betreut. Die Schülergruppen kommen entweder zu den Posten, oder die Lehrpersonen gehen zu den Gruppen, wenn diese Unterstützung benötigen.
- Beide Lehrpersonen teilen sich die Vermittlungsaufgaben, wobei beispielsweise eine Lehrperson leiten kann, während die andere das Gesagte am Modell demonstriert.
- sonstiges

24. Bei welchen Aufgaben hilft Ihr Teamteaching-Partner? (mehrere Antworten möglich)

- Er/Sie hilft bei keinen zusätzlichen Aufgaben.
- Er/Sie hilft bei allen zusätzlichen Aufgaben.
- Er/Sie hilft bei Aufräumarbeiten.
- Er/Sie hilft bei Elterngesprächen.
- Er/Sie hilft bei zusätzlicher Elternarbeit.
- sonstiges

98. Bei Problemen in der Schule finde ich von Seiten der Schulleitung häufig keine Unterstützung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. Von der Schulleitung werde ich in meiner Arbeit unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Ihre Antworten! Bitte geben Sie jetzt noch Ihre E-Mail-Adresse an, falls Sie gerne an unserem Gewinnspiel teilnehmen möchten.

Ja, ich möchte an der Verlosung teilnehmen. Meine E-Mail-Adresse lautet:

Nein, ich möchte lieber nicht an der Verlosung teilnehmen

Da es für uns besonders interessant wäre, jeweils die Daten von zwei Teamteaching-PartnerInnen zu verbinden, wäre es super, wenn Sie bereit wären, uns noch folgende Daten bekannt zu geben: Schulhaus, Adresse des Schulhauses, Klasse/Kindergartengruppe. Wir verwenden die Daten nur zur Verlinkung der Teamteaching-Partner bei der Auswertung, geben Tandems dann ein Codewort und vernichten Ihre Angaben anschliessend.

Nein, ich möchte gerne anonym bleiben.

Ja, ich gebe gerne meine Daten an:

1. Name
2. Schulhaus
3. Adresse
4. Klasse/Kindergartengruppe

Falls Sie daran interessiert wären, uns noch für Rückfragen zur Verfügung zu stehen, können Sie uns natürlich gern Ihre E-Mail-Adresse mitteilen:

**Haben Sie darüber hinaus noch Fragen / Anmerkungen / Anregungen /
Kommentare?**

**Wir wünschen Ihnen noch eine gute Zeit und drücken Ihnen die Daumen bei
der Verlosung des iPads!**