

Kooperationspraxis von Schulen während der COVID-19-Pandemie

Eine trinationale Längsschnittstudie zur Analyse der Effekte von Kooperation auf die wahrgenommene Professionalisierung aus Sicht von Schulleiter:innen

Francesca Suter, Tobias Feldhoff, Katharina Maag Merki, Falk Radisch, Nina Jude, Stefan Brauckmann-Sajkiewicz

KURZFASSUNG: Die kontinuierliche Zusammenarbeit im Kollegium ist ein zentraler Faktor für eine nachhaltige Schulentwicklung. Studien zeigen, dass während der COVID-19-Pandemie eine erhöhte Kooperation in den Schulen stattgefunden hat. Allerdings gibt es keine längsschnittlichen Untersuchungen zu den Bedingungen und Effekten der Kooperation im Kontext der Pandemie. Ziel dieser Studie war es, anhand der Befragung von Schulleiter:innen zu analysieren, wie die Kooperationspraxis von Schulen vor der Pandemie mit der Kooperationspraxis während der Pandemie und der Professionalisierung der Schule im ersten und im zweiten Jahr der Pandemie zusammenhängt. Zudem wird die kollektive Selbstwirksamkeit der Schulen als Mediator dieses Zusammenhangs untersucht. Insgesamt zeigen die Ergebnisse einen positiven Effekt der Kooperationspraktiken von Schulen vor und während der Pandemie auf die wahrgenommene Professionalisierung, aber erst im zweiten Jahr. Die kollektive Selbstwirksamkeit spielt dabei eine vermittelnde Rolle. Daraus lässt sich schließen, dass Kooperation eine wichtige Strategie im Umgang mit den pandemiebezogenen Herausforderungen war und dass es Zeit braucht, bis positive Effekte bei der Professionalisierung spürbar werden.

Schlagworte: COVID-19, Schulentwicklung, Kooperation, kollektive Selbstwirksamkeit, Professionalisierung

ABSTRACT: School-development is positively enhanced if collaboration practices among teaching staff have been established. Studies suggest that the COVID-19 pandemic has led to an increased collaboration among the teaching staff. Since there is no longitudinal research about the conditions and effects of collaborations under pandemic conditions, this paper sets out to analyze how schools' pre-pandemic collaboration practices relate to collaboration practices and perceived professionalization in the course of the first and second year of the pandemic. In addition, collective self-efficacy as a mediator is examined. Overall, the results show a positive effect of schools' collaborative practices before and during the pandemic leading to perceived professionalization, but only in the second year. Further, collective self-efficacy plays a mediating role. We conclude that collaboration was an important strategy in dealing with pandemic-related challenges and that time plays a crucial role for perceiving positive effects in professionalization.

Keywords: COVID-19, school improvement, collaboration, collective efficacy, professionalization

1 Einleitung

Im März 2020 stellte der Ausbruch der COVID-19-Pandemie die Bildungssysteme weltweit auf den Prüfstand. Während mehr als zwei Jahren mussten sich die Schulen regelmäßig an neue pandemiebedingte Vorschriften und Herausforderungen unter Bedingungen hoher Unsicherheit anpassen (UNESCO 2020; Viner et al. 2020). Bewährte Routinen, beispielsweise zur Zusammenarbeit im Kollegium, funktionierten nicht mehr. Entweder mussten diese Routinen angepasst oder neue Routinen aufgebaut werden. Aus theoretischer Sicht bergen solche herausfordernden Situationen das Risiko des Scheiterns, können aber auch Ausgangspunkte für Lernprozesse sein (Maag Merki et al. 2022).

Ein wichtiger Faktor für eine nachhaltige Schulentwicklung ist die kontinuierliche Zusammenarbeit im Kollegium, die es ermöglicht, Strategien zu entwickeln, die den Unterricht verbessern und das Lernen der Schüler:innen fördern (Vangrieken et al. 2015, 2017). Damit die Zusammenarbeit im Kollegium gelingt, sind eine effektive schulinterne Kommunikation über Strategien und Ziele sowie eine klare Zuweisung von Zuständigkeiten notwendig (Brouwer 2011; Grossman et al. 2001; Truijien et al. 2013). Besonders wichtig ist dies in einer Notfallsituation wie sie die Pandemie darstellte (Grissom/Condon 2021). Unter diesen Bedingungen war es für Schulen wichtig zu klären, wie die Kommunikation im Schulteam untereinander, aber auch mit Schüler:innen und Eltern mit beschränkten Möglichkeiten von physischen Treffen erfolgen konnte und sollte. Eine weitere zu klärende Frage war, wie alle Mitglieder des Schulteams über dynamisch wechselnde kurz- und langfristige Ziele und Strategien informiert werden könnten. Die Klärung dieser Fragen beinhaltete auch Entscheidungen, wer für die Umsetzung von (neuen) Aufgaben die Verantwortung übernehmen sollte. Wenn solche Koordinations- und Kommunikationsprozesse im Umgang mit herausfordernden Situationen gelingen, kann dies die Professionalisierung der Lehrkräfte fördern (Durksen et al. 2017; Moolenaar et al. 2012).

Bislang gibt es keine Längsschnittstudie, die analysiert, wie sich die Kooperation während der Pandemie auf die Professionalisierung der Lehrkräfte auswirkte, inwiefern sie durch die Vorerfahrungen der Schulen beeinflusst war und wie diese Beziehungen durch motivationale Faktoren vermittelt wurden (Bandura 1986; Durksen et al. 2017; Moolenaar et al. 2012). Dies zu beleuchten, hilft zu verstehen, inwiefern Schulen in Krisenzeiten ihr professionelles Handeln weiterentwickeln können.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Kooperation im schulischen Kontext

In der Literatur findet sich ein große Anzahl an Konzepten, die die Zusammenarbeit zwischen schulischen Akteur:innen fokussieren. Allerdings fehlt eine einheitliche Definition von Kooperation (Vangrieken et al. 2017; Vangrieken et al. 2015), auch wenn gewisse Überschneidungen identifiziert werden können.

In Anlehnung an Vangrieken et al. (2015) definieren wir Kooperation als gemeinsame Aktivitäten von Lehrkräften und anderen Fachleuten in Schulen zur Erfüllung einer gemeinsamen Aufgabe oder eines berufsbezogenen Ziels. Die Kooperation kann unterschiedliche Inhalte fokussieren, beispielsweise das Lernen der Schüler:innen, die Weiterentwicklung des Unterrichts, die Qualitätsentwicklung der gesamten Schule, aber auch administrative und organisatorische Fragen (Hartmann et al. 2021; Maag Merki et al. 2022; Mitchel/Sackney 2011; Vangrieken et al. 2013). Die vorliegende Studie fokussiert die Kooperation in Bezug auf die Kommunikation zwischen Schulleiter:innen, Lehrpersonen, Eltern und Schüler:innen hinsichtlich der Verteilung von Verantwortlichkeiten zwischen den Fachpersonen und der Sicherstellung von Informationen

zu Zielen und Strategien während der COVID-19-Pandemie. Diese Dimensionen sind in Zeiten des Distanzlernens von großer Bedeutung. Damit steht die Frage im Zentrum, inwiefern die Kooperationspraktiken der Schulen in einem Zusammenhang stehen mit einer Professionalisierung und somit mit dem Humankapital der Lehrpersonen (Hargreaves/Fullan 2012).

Zusätzlich verstehen wir unter Kooperation sowohl die Zusammenarbeit in formellen als auch in informellen Settings, da professionelles Lernen in die tägliche informelle Arbeit der Lehrkräfte eingebettet ist (Lecat et al. 2020; Mitchell/Sackney 2011; Van Gasse 2019). Die Zusammenarbeit kann in Bezug auf die Tiefe der Interaktionen variieren (z. B. Decuyper et al. 2010; Hartmann et al. 2021). Wie viele Studien zeigen (z. B. Ronfeldt et al. 2015), scheint eine Zusammenarbeit, die hohe Qualitätsstandards erfüllt, das Potenzial zu haben, zur Professionalisierung der schulischen Praktiken sowie zu einer Verbesserung des Unterrichts und des Lernens der Schüler:innen beizutragen. Im vorliegenden Beitrag wurde die Quantität, nicht aber die Qualität der Kooperationspraktiken untersucht.

2.2 Kooperation als zentraler Aspekt der Professionalisierung von Lehrkräften

In der Literatur finden sich verschiedene Rahmenmodelle, die den Ertrag der schulischen Kooperation für die Professionalisierung von Lehrkräften postulieren. So argumentieren Hargreaves und Fullan (2012), dass das professionelle Kapital ein Zusammenspiel zwischen individuellem und kollektivem Human-, Sozial- und Entscheidungskapital sei. Wesentlich für die vorliegende Untersuchung ist die Annahme, dass das soziale Kapital der Lehr- und Fachpersonen einen Beitrag zu ihrem individuellen Humankapital leistet, beispielsweise durch die Vernetzung dieser Personen innerhalb der Schule, durch das Ausmaß an Austausch zwischen diesen Personen zu Fragen der Organisations-, Team- und Unterrichtsentwicklung oder durch die erlebte gegenseitige Unterstützung. Das Humankapital wird dabei verstanden als die Kompetenzen, das Wissen oder das Engagement der Lehrkräfte (Hargreaves 2019; Hargreaves/Fullan 2012). Die Kooperation zwischen Lehr- und Fachpersonen innerhalb einer Schule hat somit das Potenzial, ihre individuellen Kompetenzen zu fördern und damit zu ihrer Professionalisierung beizutragen.

Eine andere Theorie zum Zusammenhang zwischen der kooperativen Praxis und der Professionalisierung von Lehr- und Fachpersonen innerhalb einer Schule stammt von Mitchell und Sackney (2011). Sie unterscheiden individuelle, interpersonale und organisationale Kapazitäten von Schulen, die zusammen die Schule als ‚learning community‘ bilden. Die kontinuierliche Auseinandersetzung mit Fragen des professionellen Handelns auf individueller und auf kollektiver Ebene erhöht das Potenzial einer Schule, die Kompetenzen der Akteur:innen sowie der Fachteams zu erweitern.

Soziale Netzwerkanalysen bestätigen diesen Zusammenhang (z. B. Daly et al. 2014) und weisen darauf, dass das Vorhandensein starker kollegialer Bindungen den Transfer komplexer Informationen fördert, die Verbreitung von Innovationen erleichtert und das Lernen der Lehrkräfte unterstützt.

Verschiedene empirische Studien bekräftigen die Annahme eines systematischen Zusammenhangs zwischen der kooperativen Praxis von Lehr- und Fachpersonen innerhalb einer Schule und ihrer Professionalisierung, vor allem dann, wenn sie bestimmte Voraussetzungen erfüllt (z. B. Horn et al. 2020; Ronfeldt et al. 2015; Spillane/Louis 2002). Zudem verweisen Längsschnittstudien darauf, dass die kooperative Praxis als kontinuierliche Entwicklungspraxis aufgebaut wird, Vorerfahrungen somit prädiaktiv für die konkrete Umsetzung der kooperativen Praxis in einer spezifischen Situation sind (Hallinger/Heck 2010, 2011a).

2.3 Kollektive Selbstwirksamkeit als Mediator zwischen Vorerfahrungen, Strategieinsatz und Professionalisierung

Das Konzept der kollektiven Selbstwirksamkeit beruht auf der sozial-kognitiven Theorie nach Bandura und beschreibt die kollektive Überzeugung von der Handlungskompetenz einer bestimmten Gruppe, ein gemeinsames Ziel zu erreichen (Bandura 1997; Schwarzer/Jerusalem 1999). Studien zeigen, dass Kooperation vor allem dann zu Entwicklungsprozessen führt, wenn sie mit einem Gefühl der kollektiven Selbstwirksamkeit einhergeht (Gray/Summers 2015; Moolenaar et al. 2012; Truijen et al. 2013; Zlatkin-Troitschanskaia/Förster 2012). Ebenso zeigt sich, dass eine hohe kollektive Selbstwirksamkeit einen positiven Effekt auf die Kooperation von Lehrpersonen hat (Kalinowski et al. 2022). Eine hohe Kollaborationszeit hängt zudem positiv mit der Professionalisierung von Lehrpersonen zusammen (Kraft/Papay 2014). Beim Zusammenhang zwischen Vorerfahrungen und Professionalisierung erweisen sich damit die kollektive Selbstwirksamkeit und die Kooperationspraktiken als wichtige motivationale bzw. handlungsorientierte Mediatoren. In der vorliegenden Untersuchung wird die kollektive Selbstwirksamkeit der Schule als kollektive Akteurin aus Sicht der Schulleiter:innen integriert.

2.4 Kooperationspraktiken von Schulen während COVID-19

Während der COVID-19-Pandemie wurden zahlreiche Studien durchgeführt, die die Herausforderungen und Strategien von Schulen im Zusammenhang mit der Pandemie untersuchen. Eickelmann and Drossel (2020) zeigten für die Zeit der Schulschließungen in Deutschland, dass 41 % der Lehrpersonen die Lernangebote mit Kolleg:innen koordinierten, sofern kein übergreifendes Konzept der Schule vorhanden war. Sie konnten zudem aufzeigen, dass rund ein Viertel der Lehrpersonen die Lernangebote allein plante.

Eine trinationale Befragung von Schulleiter:innen in Deutschland, Österreich und der Schweiz (Bremm et al. 2021, S. 113) zeigte, dass die Kooperation in vielen Bereichen als mit derjenigen zur Zeit vor der Pandemie vergleichbar beurteilt wurde. Allerdings konnten sie beim Austausch von Unterrichtsmaterialien und zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung eine leichte Erhöhung feststellen. Gleichzeitig wurden hingegen anspruchsvollere Kooperationsformen wie zum Beispiel Team Teaching oder Hospitation laut den Schulleiter:innen tendenziell reduziert.

Auch internationale Studien berichten von einer erhöhten Kollaboration und Kommunikation während der Pandemie (Darling-Hammond/Hyler 2020; Hargreaves/Fullan 2020). Eine Befragung von Schulleiter:innen in Neuseeland zeigte zudem, dass eine klare und einfühlsame Kommunikation als besondere Herausforderung empfunden wurde (Thornton 2021).

Es liegen nur wenige Längsschnittstudien zu Kooperationspraktiken während der Pandemie vor. Alsaleh (2021) untersuchte die Wirksamkeit von professionellen Lerngemeinschaften in Kuwait, die sich unter anderem durch eine starke Kollaboration auszeichneten. Die Studie ergab, dass die Bildung professioneller Lerngemeinschaften half, neue Praktiken im Unterricht umzusetzen. Weitere Längsschnittstudien sind gefragt, um Gelingensfaktoren im Umgang mit der Pandemie zu identifizieren.

3 Fragestellungen und Hypothesen

Im Fokus stehen Kooperationspraktiken der Schulen vor und während der Pandemie sowie deren Effekte auf die wahrgenommene Professionalisierung. Folgende Forschungsfragen werden untersucht:

1. Wie hängen die Kooperationspraktiken der Schulen *während* der Pandemie mit der wahrgenommenen Professionalisierung im ersten und zweiten Jahr der Pandemie zusammen?

2. Wie hängen die Kooperationserfahrungen der Schulen *vor* der Pandemie mit den Kooperationspraktiken der Schulen im ersten und zweiten Jahr der Pandemie zusammen?
3. Wie sind die Zusammenhänge zwischen den Kooperationserfahrungen der Schulen *vor* der Pandemie, den Kooperationserfahrungen im ersten und im zweiten Jahr der Pandemie und der wahrgenommenen Professionalisierung zu den entsprechenden Zeitpunkten durch die kollektive Selbstwirksamkeit der Schule im Sinne eines erfolgreichen Umgangs mit der Pandemie im ersten Jahr mediiert?

Basierend auf den theoretischen Annahmen und dem Forschungsstand werden folgende Hypothesen geprüft:

- H1 Die Kooperationspraktiken der Schulen *während* der Pandemie stehen in einem positiven Zusammenhang mit der wahrgenommenen Professionalisierung der Schulen im ersten (H1a) und zweiten Jahr (H1b) der Pandemie.
- H2 Die Kooperationserfahrungen der Schulen *vor* der Pandemie wirken sich positiv auf die Kooperationspraktiken im ersten (H2a) und zweiten Jahr der Pandemie (H2b) aus.
- H3 Die Beziehung zwischen den Kooperationserfahrungen der Schulen *vor* der Pandemie, den Kooperationspraktiken der Schulen *während* der Pandemie und der wahrgenommenen Professionalisierung im ersten (H3a) und zweiten Jahr (H3b) der Pandemie wird durch die kollektive Selbstwirksamkeit der Schulen im ersten Pandemiejahr vermittelt.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Design und Stichprobe

Die Daten stammen aus der Längsschnittstudie *S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen*. Im Herbst 2020 (t1), Frühjahr 2021 (t2) und Sommer 2021 (t3) wurden Schulleiter:innen aus 14 Deutschen Bundesländern, 5 Deutschschweizer Kantonen und allen österreichischen Bundesländern mittels standardisierten Online-Fragebogens befragt. Für die vorliegende Analyse wurden Daten aus t1 und t3 verwendet ($N_{t1+t3} = 280$ Schulleiter:innen; 44 % aus Deutschland, 34 % aus der Deutschschweiz, 22 % aus Österreich; 53 % aus Primarschulen, 29 % aus Sekundarschulen, 9 % aus Gymnasien, 8 % aus Förderschulen). Innerhalb der Länder bildet die Verteilung der Schulformen die Grundgesamtheit gut ab.

4.2 Messinstrumente und Analyse

Zu t1 wurden die Schulleiter:innen gefragt, wie sie die Kooperationserfahrung ihrer Schule vor der Pandemie einschätzen. Als Indikator für die Zusammenarbeit wurde die Skala *Austausch von Wissen* von Epstein und Salinas (1993) eingesetzt (AWISS, 3 Items; z. B. „An unserer Schule sind alle bereit, Wissen und Ideen mit anderen zu teilen“, Antwortskala von 1 = ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 6 = ‚trifft voll und ganz zu‘).

Ebenfalls zu t1 wurde die *kollektive Selbstwirksamkeit der Schule* im Umgang mit der COVID-19-Pandemie (KSW) gemessen. Dafür wurde die Skala von Schwarzer/Jerusalem (1999) adaptiert (z. B. „Wir als Schule können pädagogische Fortschritte trotz der aktuellen außergewöhnlichen Situation erzielen“, Antwortskala von 1 = ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 6 = ‚trifft voll und ganz zu‘).

Die *schulischen Kooperationspraktiken während der Pandemie zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation* wurde zu t1 (KPVKK1) und t3 (KPVKK3) mit einer eigenentwickelten Skala in Anlehnung an Leithwood et al. (2020) erfasst, (z. B. „Wir haben uns im

Kollegium über die Kommunikation untereinander regelmäßig abgestimmt“, Antwortskala von 1 = ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 6 = ‚trifft voll und ganz zu‘).

Um den Zusammenhang in beiden Jahren der Pandemie zu untersuchen, wurde die 3-Item-Skala *wahrgenommene Professionalisierung* von Maag Merki et al. (2022) als abhängige Variable zu t1 und t3 verwendet (WPROF1, WPROF3; z. B. „... dass unser pädagogisches Handlungsrepertoire zunehmend größer geworden ist“, Antwortskala von 1 = ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 6 = ‚trifft voll zu‘).

Zur Testung der Hypothesen wurde ein Strukturgleichungsmodell in Mplus 8.6 mit MLR-Schätzer berechnet. Die verzerrungskorrigierte Bootstrap-Methode wurde für die Signifikanztestung der indirekten Effekte durchgeführt (Williams/MacKinnon, 2008).

Die schulischen Kooperationspraktiken und die wahrgenommene Professionalisierung wurden zu zwei Messzeitpunkten (t1 u. t3) erhoben. Die Stabilität der Faktorstruktur der latenten Variablen zwischen den zwei Zeitpunkten haben wir mittels faktoriellen Messinvarianzanalysen überprüft (Brown, 2006). Beide Skalen weisen eine skalare Messinvarianz auf und sind somit für die geplanten Analysen geeignet.¹

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells sind in Abbildung 1 zu sehen. Das Modell weist eine sehr gute Passung zwischen dem theoretisch postulierten Modell gemäß Hypothesen und den empirischen Daten auf (CFI = .982, TLI = .978, RMSEA = .028, SRMR = .044, $\chi^2/df = 1.22$, $N = 280$). Im Folgenden werden nur die für die Forschungsfragen und Hypothesen relevanten direkten und indirekten Pfade näher beschrieben.

5.1 Forschungsfrage 1

Die Kooperationspraktiken der Schulen (KPVKK1) zu t1 stehen erwartungswidrig (H1a) nicht mit der wahrgenommenen Professionalisierung zu t1 (WPROF1) in Beziehung. Sie haben allerdings einen positiven Einfluss auf die wahrgenommene Professionalisierung zu t3 (WPROF3) (H1b, $\beta = .192$). Dieser Effekt ist vermittelt durch die Kooperationspraktiken der Schulen zu t3 (KPVKK3). Die Kooperationspraktiken zu t3 stehen ihrerseits in einem positiven Zusammenhang mit der wahrgenommenen Professionalisierung zu t3 (WPROF3) (H1b, $\beta = .355$).

5.2 Forschungsfrage 2

Erwartungskonform besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Kooperationserfahrungen der Schulen vor der Pandemie (AWSS) und den Kooperationspraktiken der Schulen zu t1 (KPVKK1) (H2a, $\beta = .253$). Neben dem direkten Effekt besteht noch ein indirekter Zusammenhang vermittelt über die kollektive Selbstwirksamkeit, die Pandemie gut zu bewältigen (KSW) (H2a, $\beta = .115$). Der positive Effekt der Kooperationserfahrungen der Schulen vor der Pandemie (AWSS) auf die Kooperationspraktiken der Schulen zu t3 (KPVKK3) (H2b) ($\beta = .207$) ist ausschließlich vermittelt über die kollektive Selbstwirksamkeit, die Pandemie gut zu bewältigen (KSW), und die Kooperationspraktiken der Schulen zu t1 (KPVKK1).

¹ Die detaillierten Ergebnisse der Messinvarianzanalysen sind im Online-Repositorium abrufbar unter https://s-clever.org/wp-content/uploads/2023/03/Suter-et-al_2023_Kooperationspraxis-waehrend-COVID19_Online-Respositorium.pdf.

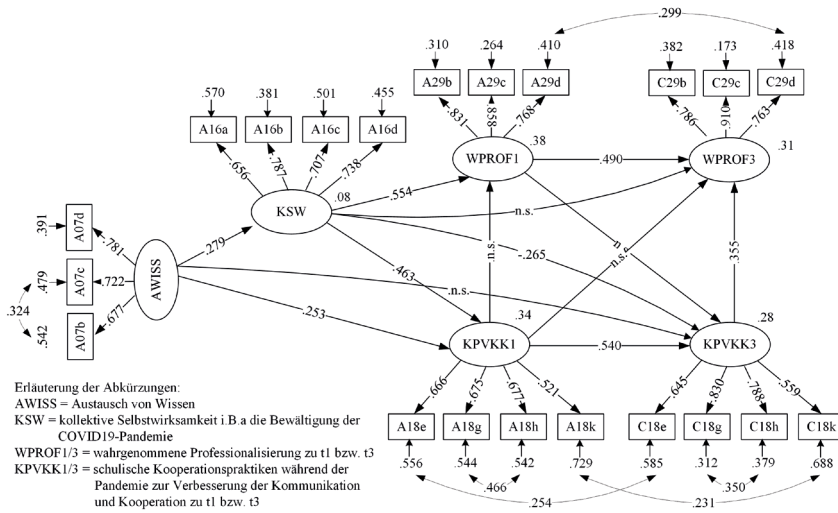


Abbildung 1: Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells. Quelle: eigene Darstellung.

5.3 Forschungsfrage 3

Die Beziehung zwischen den Kooperationserfahrungen der Schulen vor der Pandemie (AWISS), den Kooperationspraktiken der Schulen während der Pandemie (t1) (KPVKK1) und der wahrgenommenen Professionalisierung zu t1 (WPROF1) werden entgegen der Hypothese (H3a) nicht über die kollektive Selbstwirksamkeit der Schulen, die Pandemie gut zu bewältigen (KSW), vermittelt. Stattdessen wird der positive Effekt der Kooperationserfahrungen der Schulen vor der Pandemie (AWISS) über die Kooperationspraktiken der Schulen während der Pandemie zu t1 (KPVKK1) und zu t3 (KPVKK3) auf die wahrgenommene Professionalisierung zu t3 (WPROF3) hypotesenkonform (H3a, $\beta = .136$) über die kollektive Selbstwirksamkeit der Schulen, die Pandemie gut zu bewältigen (KSW), mediiert. Der negative direkte Effekt der kollektiven Selbstwirksamkeit auf die Regulation der Kooperationspraktiken zu t3 ist ein statistisches Artefakt.

6 Diskussion

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, den Zusammenhang der Kooperationspraktiken der Schulen vor der Pandemie mit den Kooperationspraktiken sowie der wahrgenommenen Professionalisierung der Schule im ersten und zweiten Jahr der Pandemie zu untersuchen. Dabei interessierte ebenfalls, inwiefern dieser Zusammenhang durch die kollektive Selbstwirksamkeit der Schule vermittelt wird. Dazu wurden $M1+t3 = 280$ Schulleiter:innen aus Deutschland, der Deutschschweiz und Österreich im ersten (t1) und im zweiten Jahr (t3) der Pandemie befragt.

Die Ergebnisse zeigen (H1a/b), dass die Kooperationspraktiken der Schulen zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation während der Pandemie nicht im ersten, sondern erst im zweiten Jahr zu einer erhöhten wahrgenommenen Professionalisierung führten, vermittelt über die Kooperationspraktiken der Schulen im zweiten Pandemiejahr. Positive Effekte einer erhöhten Kooperationspraxis zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation sind demnach erst längerfristig spürbar. Dies geht mit bisherigen Forschungsbefunden konform, wonach Schulentwicklung und Professionalisierung längerfristige Bemühungen sind, die eine kontinuierliche Reflexion und

Adaption der bewährten Routinen beinhalten (Desimone 2009; Mitchell/Sackney 2011).

Zudem zeigte sich, dass die Vorerfahrungen der Schulen bezüglich ihrer Kooperationspraxis im positiven Zusammenhang mit den Kooperationspraktiken zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation während der Pandemie stehen (H2a/b), was Befunde von Hallinger/Heck (2011a) bestätigen, wonach Vorerfahrungen weitere Entwicklungen positiv beeinflussen.

Schließlich zeigte sich, dass die kollektive Selbstwirksamkeit der Schulen den Zusammenhang der Vorerfahrungen mit der wahrgenommenen Professionalisierung zu t3 über die Kooperationspraktiken zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation zu t1 und t3 vermittelt (H3b), nicht aber jener zu t1 (H3a). Das bedeutet, dass sich aus Sicht der Schulleiter:innen jene Schulen, in denen schon vor der Pandemie Wissen im Kollegium ausgetauscht wurde, im Hinblick auf die Bewältigung pandemiebezogener Herausforderungen selbstwirksamer fühlten und dies wiederum zu verstärkten Kooperationspraktiken zu t1 und t3 führte. Diese Strategien hatten erst im zweiten Jahr der Pandemie einen positiven Effekt auf die wahrgenommene Professionalisierung.

Damit konnte die Kooperation als wichtiger Gelingensfaktor im Umgang mit der Pandemie identifiziert werden, einerseits in Form des kollegialen Wissensaustausches vor der Pandemie, andererseits als Kooperation zur Verbesserung der Kommunikation und Koordination im Team.

Allerdings müssen einige Limitationen erwähnt werden. Die Kooperationspraktiken wurden lediglich in ihrer Quantität und nicht hinsichtlich der Qualität der Umsetzung erfasst. Zudem sind die Daten Selbstberichte von Schulleiter:innen. Die Sichtweisen der Lehrpersonen sind in diesen Daten nicht repräsentiert. Schließlich enthält das Analysemodell sowohl Variablen, die zum gleichen Zeitpunkt gemessen wurden (Querschnitt), als auch Variablen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten gemessen wurden (Längsschnitt). Nur Zusammenhänge zwischen letzteren lassen sich allenfalls kausal interpretieren.

7 Schlussfolgerungen

Insgesamt zeigt der Beitrag einen positiven Effekt der Kooperationspraktiken von Schulen vor und während der Pandemie auf die wahrgenommene Professionalisierung. Zudem spielt die kollektive Selbstwirksamkeit eine vermittelnde Rolle. Etablierte Kooperationspraktiken helfen den Schulen demnach, sich selbstwirksam zu fühlen und Strategien zu finden, mittels schulinterner Kooperationen Krisen wie eine Pandemie zu bewältigen – allerdings braucht es Zeit, bis die Kooperationspraktiken auch in einer als gestiegen wahrgenommenen Professionalisierung spürbar werden. Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Kooperation eine wichtige Rolle im Umgang mit Krisen spielt und dass Ausdauer gefragt ist, um positive Effekte in der Professionalisierung festzustellen.

Literatur

- Alsaleh, Amal (2021): Professional learning communities for educators' capacity building during COVID-19: Kuwait educators' successes and challenges. In: *International Journal of Leadership in Education*, S. 1–20. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1964607>
- Bandura, Albert (1986): *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: WH Freeman/ Times Books/Henry Holt & Co.

- Bremm, Nina/Jesacher-Rössler, Livia/Klein, E. Dominique/Racherbäumer, Kathrin (2021): Covid19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung. Ausgewählte Ergebnisse einer international vergleichenden Studie zum Schulleitungshandeln in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Reintjes, Christian/Porsch, Raphaela/Im Brahm, Grit (Hrsg.): *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise*. Münster: Waxmann, S. 117–136.
- Brouwer, Patricia (2011): *Collaboration in teacher teams*. Utrecht: Ipskamp Drukkers B.V.
- Brown, Timothy A. (2006): *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Daly, Alan J./Moolenaar, Nienke M./Der-Martirosian, Claudia/Liou, Yi-Hwa (2014): Accessing capital resources: Investigating the effects of teacher human and social capital on student achievement. In: *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 116, 7, S. 1–42. <https://doi.org/10.1177/016146811411600702>
- Darling-Hammond, Linda/Hyler, Maria E. (2020): Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. In: *European Journal of Teacher Education*, 43, 4, S. 457–465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Desimone, Laura M. (2009): Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. In: *Educational Researcher*, 38, 3, S. 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Durksen, Tracy L./Klassen, Robert M./Daniels, Lia M. (2017): Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. In: *Teaching and Teacher Education*, 67, S. 53–66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Eickelmann, Birgit/Drossel, Kerstin (2020): *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung.
- Epstein, J. L./Salinas, K. C. (1993): *School and family partnerships: surveys and summaries. Questionnaires for teachers and parents in elementary and middle grades, and how to summarize your schools' survey data*. Baltimore, MD: Center on School, Family, and Community Partnerships at Johns Hopkins University.
- Gray, Julie A./Summers, Robert (2015): International professional learning communities: The role of enabling school structures, trust, and collective efficacy. In: *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14, 3, S. 61–75.
- Grissom, Jason A./Condon, Lara (2021): Leading schools and districts in times of crisis. In: *Educational Researcher*, 50, 5, S. 315–324. <https://doi.org/10.3102/0013189x211023112>
- Grossman, Pamela/Wineburg, Samuel/Woolworth, Stephen (2001): Toward a theory of teacher community. In: *Teachers College Record*, 103, 6, S. 942–1012. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00140>
- Hallinger, Philip/Heck, Ronald H. (2010): Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? In: *Educational Management Administration/Leadership*, 38, 6, S. 654–678. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>
- Hallinger, Philip/Heck, Ronald H. (2011a): Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. In: Townsend, Tony/MacBeath, John (Hrsg.): *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 469–485. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_27
- Hallinger, Philip/Heck, Ronald H. (2011b): Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 1, S. 1–27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>
- Hargreaves, Andy/Fullan, Michael (2012): *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.

- Hargreaves, Andy/Fullan, Michael (2020): Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. In: *Journal of Professional Capital and Community*, 5, 3/4, S. 327–336. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0039>
- Hartmann, Ulrike/Richter, Dirk/Gräsel, Cornelia (2021): Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 49, 3, S. 325–344. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8>
- Horn, Ilana/Garner, Brette/Chen, I-Chien/Frank, Kenneth A. (2020): Seeing colleagues as learning resources: The influence of mathematics teacher meetings on advice-seeking social networks. In: *AERA Open*, 6, 2, S. 1–19. <https://doi.org/10.1177/2332858420914898>
- Kalinowski, Eva/Jurczok, Anne/Westphal, Andrea/Vock, Miriam (2022): Welche individuellen und institutionellen Faktoren begünstigen die Kooperation von Grundschullehrkräften? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 4, S. 999–1029. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01081-4>
- Kraft, Matthew A./Papay, John P. (2014): Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36, 4, S. 476–500. <https://doi.org/10.3102/0162373713519496>
- Lecat, Antoine/Spaltman, Yvonne/Beausaert, Simon/Raemdonck, sable/Kyndt, Eva (2020): Two decades of research on teachers' informal learning: A literature review on definitions and measures. In: *Educational Research Review*, 30, S. 100324. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100324>
- Leithwood, Kenneth/Harris, Alma/Hopkins, David (2020): Seven strong claims about successful school leadership revisited. In: *School Leadership/Management*, 40, 1, S. 22–25.
- Maag Merki, Katharina/Wullschleger, Andrea/Rechsteiner, Beat (2022): Adapting routines in schools when facing challenging situations: extending previous theories on routines by considering theories on self-regulated and collectively regulated learning. In: *Journal of Educational Change*, in press. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09459-1>
- Mitchell, Coral/Sackney, Larry (2011): *Profound improvement: Building learning-community capacity on living-system principles*. London: Routledge.
- Moolenaar, Nienke M./Slegers, Peter J. C./Daly, Alan J. (2012): Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. In: *Teaching and Teacher Education*, 28, 2, S. 251–262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Ronfeldt, Matthew/Farmer, Susanna Owens/McQueen, Kiel/Grissom, Jason A. (2015): Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. In: *American Educational Research Journal*, 52, 3, S. 475–514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Spillane, James P./Louis, Karen Seashore (2002): School improvement processes and practices: professional learning for building instructional capacity. In: *Teachers College Record*, 104, 9, S. 83–104. <https://doi.org/10.1177/016146810210400905>
- Stoll, Louise/Bolam, Ray/McMahon, Agnes/Wallace, Mike/Thomas, Sally (2006): Professional learning communities: a review of the literature. In: *Journal of Educational Change*, 7, 4, S. 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Thornton, Kate (2021): Leading through COVID-19: New Zealand secondary principals describe their reality. In: *Educational Management Administration & Leadership*, 49, 3, S. 393–409. <https://doi.org/10.1177/1741143220985110>
- Truijen, Karin J. P./Slegers, Peter J. C./Meelissen, Martina R. M./Nieuwenhuis, Loek F. M. (2013): What makes teacher teams in a vocational education context effective? In: *Journal of Workplace Learning*, 25, 1, S. 58–73. <https://doi.org/10.1108/13665621311288485>

- UNESCO (2020): Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all. Paris: UNESCO.
- Van Gasse, Roos (2019): The effect of formal team meetings on teachers' informal data use interactions. In: *Frontline Learning Research*, 7, 2, S. 40–56. <https://doi.org/10.14786/flr.v7i2.443>
- Vangrieken, Katrien/Dochy, Filip/Raes, Elisabeth/Kyndt, Eva (2015): Teacher collaboration: A systematic review. In: *Educational Research Review*, 15, S. 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vangrieken, Katrien/Meredith, Chloé/Packer, Tlalit/Kyndt, Eva (2017): Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. In: *Teaching and Teacher Education*, 61, S. 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Viner, Russel M./Russell, Simon J./Croker, Helen/Packer, Jessica/Ward, Joseph/Stansfield, Claire/Mytton, Oliver/Bonell, Chris/Booy, Robert (2020): School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. In: *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 5, S. 397–404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Williams, Jason/MacKinnon, David P. (2008): Resampling and distribution of the product methods for testing indirect effects in complex models. In: *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 15, 1, S. 23–51. <https://doi.org/10.1080/10705510701758166>
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Förster, Manuel (2012): Die Rolle der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrkräften für erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse – Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Baum, Elisabeth/Idel, Till-Sebastian/Ullrich Heiner (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181–190. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_12

A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose, T. Sturm (Hrsg.)

Ent|grenz|ungen

Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Globalisierung, Digitalisierung, Klimawandel, Migrationsbewegungen und Pandemie gestalten nicht nur unseren Alltag, sondern auch die Wissenschaft neu. Angesichts dieser gesellschaftlich tiefgreifenden Veränderungen werden Grenzen und ihre Überwindung zu immer zentraleren Herausforderungen, auch für die pädagogischen Forschungsfelder. Der Band versammelt vielfältige Beiträge zum Thema Entgrenzungen und richtet dabei den Blick auf Ent- und Begrenzung in ihrer Bedeutung für Bildung, Erziehung und Sozialisation.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Alisha Heinemann, Universität Bremen

Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu, Universität Bremen

Dr. Tobias Linnemann, Universität Bremen

Prof. Dr. Nadine Rose, Universität Bremen

Prof. Dr. Tanja Sturm, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ISBN 978-3-8474-2750-6



www.budrich.de

Ent|grenz|ungen

Beiträge zum 28. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Alisha Heinemann, Yasemin Karakaşoğlu,
Tobias Linnemann, Nadine Rose, Tanja Sturm (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Alisha Heinemann
Yasemin Karakaşoğlu
Tobias Linnemann
Nadine Rose
Tanja Sturm (Hrsg.)

Ent|grenz|ungen

Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023