

Rothland, Martin

Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (2009) 2, S. 282-303



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Rothland, Martin: Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (2009) 2, S. 282-303 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-147048

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:01111-pedocs-147048>

in Kooperation mit / in cooperation with:

V E P

www.vep-landau.de

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Herausgeber

Rainer Bodensohn, Reinhold S. Jäger und Andreas Frey
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 906 165, Telefax: +49 6341 906 166

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 906 180, Telefax: +49 6341 906 166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Umschlaggestaltung

© Harald Baron

Druck

DIFO Bamberg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2009

Inhalt

Editorial	201
Originalarbeiten	
Beck, K.: Implementation von Anreizstrukturen zur Qualitätsverbesserung in der Lehrerbildung	206
Hoffmann, L., Azizi Ghanbari, S. & Schott, F.: Untersuchung zur Entwicklung von Bildungsstandards: Rekonstruk- tion eines vorläufigen Kompetenzmodells und der Kompetenzdiagnos- tik am Beispiel einer Unterrichtseinheit für das Schulfach Ethik	225
König, J.: Zur Bildung von Kompetenzniveaus im Pädagogischen Wissen von Lehramtsstudierenden: Terminologie und Komplexität kognitiver Bearbeitungsprozesse als Anforderungsmerkmale von Testaufgaben?	244
Košinár, J.: Das Konzept „Ganzheitliche Stressprävention“ – Überprüfung der Effektivität eines Trainingsprogramms in der Lehrerausbildung	263
Rothland, M.: Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte	282
Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M.: Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung	304
Weresch-Deperrois, I., Bodensohn, R. & Jäger, R. S.: Curriculare Standards in der Praxis: Einschätzung ihres Stellenwerts, ihrer Anwendungshäufigkeit, Schwierigkeit und Bedeutung in der Lehrerausbildung und universitären Vorbereitung im Bachelor-Studium der Lehrerbildung – eine Erkundungsstudie	324
Frey, A. & Jäger, R. S.: Der entwicklungspädagogische Ansatz in der Lehrerbildung	346
Richtlinien zur Manuskriptgestaltung	361
Impressum	368

Contents

Editorial	201
Articles	
Beck, K.: Implementation of a structure of incentives to improve the quality of teacher education	206
Hoffmann, L., Azizi Ghanbari, S. & Schott, F.: An empirical study towards the development of educational standards: Reconstruction of a preliminary competency model and of the compe- tence diagnostics for a teaching unit in the school subject ethics	225
König, J.: On the modelling of proficiency levels of future teachers' pedagogical knowledge: Can test item terminology and complexity of cognitive pro- cesses be used to describe item difficulty?	244
Košinár, J.: The concept of "Holistic Stress Prevention" – surveying the effective- ness of a teacher training program	263
Rothland, M.: Cooperation and Support Among Teachers. Empirical findings about the occupational image and about attitudes of prospective teachers concerning their job	282
Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M.: Teaching competencies for trainees and students. Empirical findings of the Potsdam studies on first and second phase of teacher education	304
Weresch-Deperrois, I., Bodensohn, R. & Jäger, R. S.: Curricular standards in practice: Appraisal of their importance, fre- quency of application, difficulty, relevance in teacher education and pre- paration by the university in the field of BA-teacher education – an explorative study	324
Frey, A. & Jäger, R. S.: The developmental pedagogical approach in teacher education	346

Originalbeitrag

Martin Rothland

Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf

Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte

Zusammenfassung: In der Forschung zur Kooperation und kollegialen Unterstützung im Lehrerberuf werden bislang vorwiegend Ausprägungen, Formen und Niveaus der Zusammenarbeit in der Realität der Schul- und Unterrichtspraxis sowie Möglichkeiten der Beeinflussung bzw. Veränderung des kooperativen Verhaltens erfasst. Die vorliegende Studie setzt dagegen bereits bei den angehenden Lehrkräfte in der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung an, deren Einschätzung der Kooperation und kollegialen Unterstützung für den Lehrerberuf und deren Einstellungen zur kollegialen Kooperation und Unterstützung in der antizipierten eigenen Berufsausübung untersucht werden. In den Ergebnissen zeigt sich bereits bei den Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer tendenziell ein individualistisches Berufsverständnis, und zwar insbesondere mit Blick auf die zukünftige eigene Unterrichtstätigkeit.

Schlagwörter: Berufsbild – berufsrelevante Einstellungen – kollegiale Unterstützung – Kooperation – Lehrerberuf – Lehrerbildung

Cooperation and Support Among Teachers

Empirical findings about the occupational image and about attitudes of prospective teachers concerning their job

Summary: Research about cooperation and support among teachers has regarded the occurrence, modes and levels of collaboration within schools and real-life teaching and has considered the feasibility to influence or change cooperative behaviour of teachers. This survey, however, starts with prospective teachers that take part in the first phase of teacher education at university, examines their estimation of cooperation and cooperative support among fellow teachers and looks into their attitudes towards cooperation and support by colleagues that they expect at their job. The results show a tendency towards an individualistic understanding of the job already with students wishing to become a teacher, which is prevalent mainly with regard to their own future teaching in class.

Key words: attitudes relevant to the job – cooperative support – cooperation – occupational image – teacher – teacher training

1. Einleitung

Kollegialität und Kooperation sowie die Gemeinschaftlichkeit innerhalb der Lehrerschaft und ein positives soziales Klima als Voraussetzungen für pädagogische Abstimmung und Konsens werden als Merkmale guter Schulen und Bedingungen der Schulqualität auf der Basis entsprechender nationaler wie internationaler empirischer Befunde ausgewiesen (Aurin, 1991; Ditton, 2000, 2001; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Scheerens & Bosker, 1997). Zudem werden

die funktionierende Interaktion und intensive Zusammenarbeit im Lehrerkollegium als Voraussetzungen gelingender Schulentwicklung gekennzeichnet und die Vorzüge einer kooperativen Unterrichtsentwicklung betont (vgl. Rothland, 2004, 2007a). In der schulpädagogischen Diskussion besteht daher auch weitgehend Konsens darüber, dass der Kooperation von Lehrern in der schulischen Praxis in dreierlei Hinsicht eine besondere Bedeutung zukommt: (1.) für die Schule bzw. das Gesamtkollegium, (2.) für die Fachkollegien/Fachgruppen sowie die individuelle Unterrichtspraxis und -entwicklung und schließlich auch (3.) in Form sozialer Unterstützung für das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrkräfte (vgl. Rothland, 2005, 2007b).

Entsprechend der Bedeutsamkeit der Kooperation und Unterstützung im Lehrerberuf sind die allgemeinen Erwartungen an das kollegiale Handeln der Lehrer in den Schulen hoch (vgl. Kelchtermans, 2006). Den beträchtlichen, wohl begründeten Erwartungen entspricht dagegen die *Schul- und Unterrichtspraxis* trotz wiederholt benannter Vorzüge und positiver Wirkungen in der Regel nicht in wünschenswertem Maße bzw. auf wünschenswertem Niveau. So sind der Austausch von Unterrichtsmaterialien unter den Fachkollegen und die gelegentliche Bitte um Rat im Schulalltag durchaus verbreitete Praktiken. Als Kooperationsmaßnahmen weisen sie allerdings den niedrigsten Anforderungsgrad an die kollegiale Zusammenarbeit auf. Gemeinsame Unterrichtsplanungen, Teamteaching, Hospitationen und der intensive Austausch von Berufserfahrungen stellen dagegen Formen der Kooperation dar, die einen höheren Aufwand und ein größeres Maß an Offenheit und Vertrauen verlangen. Sie werden deutlich seltener praktiziert (vgl. Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Steinert et al., 2006). Die gemeinsame *Unterrichtsvorbereitung* von Lehrern ist etwa der Studie zum Mathematikunterricht im Rahmen des Projekts MARKUS in Rheinland-Pfalz zufolge in kaum nennenswertem Ausmaß anzutreffen und eine *gemeinsame Durchführung* von Mathematik-Unterricht (Teamteaching) findet sehr selten in allen Bildungsgängen statt (an HS knapp, an RS und GY weit unter 5 %) (vgl. Helmke, Hosenfeld, Schrader & Wagner, 2002). Des Weiteren zeigt sich in den Befunden des MARKUS-Projekts oder auch der DESI-Studie (Klieme u. a., 2006), dass Lehrer umso weniger intensive unterrichtsbezogene Zusammenarbeit praktizieren, je höher der ihrer Schule zuzuordnende Bildungsgang ist.

Entsprechend positiver erscheint im Vergleich zu den Sekundarschulen auch das Bild an den deutschen Grundschulen. Den Angaben ihrer Schulleiter zufolge wird etwas mehr als ein Viertel aller deutschen Grundschüler an Schulen unterrichtet, in denen die Lehrkräfte den Unterricht regelmäßig gemeinsam vorbereiten (28.3 %). 13.6 % der Grundschul Kinder wird nach Einschätzung der Schulleitungen gemeinsam von mehreren Lehrern im Team unterrichtet. Allerdings erleben

auch 34.3 % nie eine kooperative Unterrichtsdurchführung (Radisch & Steinert, 2005).

Empirischen Befunden zufolge zeigt sich im Übrigen mit Blick auf die Bedeutung erlebter Kollegialität und sozialer Unterstützung für das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrkräfte, dass sich Lehrerkollegien als Reservoir sozialer Unterstützung in der schulischen Praxis häufig nur schwer ausschöpfen lassen und von den Lehrern selbst die unzureichende oder gar gänzlich fehlende Kooperation und Unterstützung als belastendes Tätigkeitsmerkmal ihres Berufes angegeben wird (vgl. Kramis-Aebischer, 1995; Döbrich, Plath & Trierescheidt, 1999; Kretschmer, 2004). In der Untersuchung von Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan und Schmid (1994) fühlt sich jeder vierte befragte Lehrer ($n = 514$) „in seinen schulischen Problemen allein gelassen. Das Prinzip ‚Türe zu und jeder für sich!‘ scheint an vielen Schulen noch den Alltag zu bestimmen“ (ebd., S. 219), wobei zu bemerken ist, dass dieser Zustand zum Teil auch von den Akteuren selbst verantwortet und nach außen verteidigt wird. So stimmen in der IFS-Lehrerbefragung 2006 ($n = 1034$) 62 % der Befragten der Aussage völlig oder zumindest überwiegend zu „In den Unterricht redet mir niemand hinein“ (vgl. Kandera & Rösner, 2006, S. 36).

Zusammengefasst bestätigen die hier nur beispielhaft angeführten Befunde in ihrer Gesamttendenz den bereits sprichwörtlichen Lehrerindividualismus bzw. das tradierte Bild von den Lehrern als Einzelgängern, die – wenn überhaupt – verbreitet nur auf niedrigem Niveau miteinander kooperieren und bewusst ihre Autonomie und selbstverantwortliche, individuelle Unterrichtspraxis als Kennzeichen ihrer Berufstätigkeit wahren. Kooperiert wird umso zurückhaltender, je mehr der Unterricht des einzelnen Lehrers und seine individuelle Arbeitssphäre tangiert werden. Zudem deuten sich in den Ergebnissen der empirischen Untersuchungen schulformspezifische Unterschiede an, die ein geringes Niveau der Kooperation insbesondere bei den höheren Schulformen identifizieren.

2. Fragestellung

Die vielfach als unzureichend beschriebene Kooperation und kollegiale Unterstützung in der Berufspraxis der Lehrkräfte kann zum einen auf die strukturellen Bedingungen am Arbeitsplatz Schule zurückgeführt werden, die sich zuallererst in der Gestaltung der alltäglichen Arbeit ausdrücken: ein Lehrer unterrichtet allein in Eigenverantwortung eine Gruppe von Schülern. Auf diese Weise wird die Vereinzelung des Lehrers faktisch strukturell festgelegt. Die primäre berufliche Tätigkeit findet damit in der Regel außerhalb jeglicher kollegialen Kommunikation oder konkreten Zusammenarbeit statt. In der oben genannten IFS-Lehrerbefragung (Kandera & Rösner, 2006) oder in der Untersuchung von Gräsel et al. (Gräsel et al., 2004; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006) zeigt sich jedoch zum ande-

ren, dass die Lehrer selbst vielfach eher ein individualistisches Berufsverständnis vertreten und daher Formen der Kooperation bevorzugen sowie bestimmte Zielperspektiven mit der kollegialen Zusammenarbeit verbinden, die sich mit einer weitgehend autonomen Berufsausübung vereinbaren lassen. Eine berufsbezogene Interaktion und Kooperation wird zudem auch bewusst von Lehrkräften aus unterschiedlich bedingter Unsicherheit vermieden (vgl. Redeker, 1993; Rothland, 2004; Rothland & Terhart, 2007) oder die individuelle, abgeschottete Unterrichtstätigkeit offensiv nach außen verteidigt (vgl. Kanders & Rösner, 2006, S. 36). Es scheinen also nicht allein die strukturellen Bedingungen des beruflichen Handelns von Lehrern zu sein, die für das geringe Maß und niedrige Niveau der praktizierten Kooperation im Schulalltag verantwortlich zu machen sind, sondern auch verbreitete individualistische Einstellungen zur Berufsausübung, wobei angenommen werden kann, dass beide Aspekte sich wechselseitig bedingen oder verstärken.

In der Forschung zur Kooperation und kollegialen Unterstützung im Lehrerberuf wurde bislang insbesondere die Realität in der Schul- und Unterrichtspraxis und damit Formen und Niveaus der Kooperation unter Lehrern, ihre diesbezüglichen Einschätzungen und Einstellungen sowie Möglichkeiten der Beeinflussung bzw. Veränderung des kooperativen Verhaltens erfasst. Die vorliegende Studie setzt dagegen „früher“ an und nimmt bereits die angehenden Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehrerbildung in den Blick. Deren Einschätzung der Kooperation und kollegialen Unterstützung im Lehrerberuf und deren Einstellungen zur kollegialen Kooperation und Unterstützung in der eigenen antizipierten beruflichen Praxis wird noch nicht durch die Erfahrung der strukturellen Charakteristika des Arbeitsplatzes Schule oder aber die konkreten Bedingungen der Berufskultur der Einzelschule in direkter Weise beeinflusst.

Konkret wird im Folgenden danach gefragt, wie angehende Lehrer (1.) die Bedeutung kollegialer Kooperation und Unterstützung bezogen auf den Lehrerberuf generell und (2.) mit Blick auf die eigene, je individuelle zukünftige Berufsausübung einschätzen. Des Weiteren ist (3.) zu überprüfen, ob und in welcher Form sich die Einschätzung der Bedeutung der Kooperation und kollegialen Unterstützung im Lehrerberuf allgemein von der konkreteren Einschätzung der antizipierten eigenen künftigen Berufspraxis unterscheidet. Übergreifend wird mit Blick auf diese drei Perspektiven danach gefragt, ob und in welchem Maße Übereinstimmungen bezogen auf berufsrelevante Einstellungen und Bewertungen der angehenden Lehrkräfte, die noch nicht durch die strukturellen Bedingungen des Arbeitsplatzes Schule beeinflusst werden, mit der in den oben berichteten empirischen Untersuchungen erfassten Berufspraxis der aktiven Lehrer zu identifizieren sind. Auf der Basis der erhobenen Daten wird zudem untersucht, ob (4.) geschlechts- und (5.) schulformspezifische Unterschiede bezogen auf die Einschät-

zung der Bedeutung von kollegialer Kooperation und Unterstützung bestehen, wie sie sich ebenfalls in der Praxis der im Beruf stehenden Lehrer empirischen Untersuchungen zufolge zeigen.

3. Methode

3.1 Stichprobe

Die Untersuchung zur Bearbeitung der skizzierten Fragestellung ist Teil eines Forschungsprojekts mit dem Titel „Sozial-kommunikative Kompetenzen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angehender Lehrer. Personale Bedingungen der Kooperation und individuelle Voraussetzungen für die Aktivierung sozialer Unterstützung im Beruf“.¹ Die Erhebung wurde mittels eines standardisierten Fragebogens an den Universitäten Bochum, Erfurt, München (LMU), Münster und Jena im Sommersemester 2008 mit Studierenden in lehramtsrelevanten Studiengängen (grundständiges Lehramtsstudium, konsekutive Studiengänge (BA und MA) mit Lehramtsoption) durchgeführt.²

Die Gesamtstichprobe der Studierenden ($n = 977$, davon 72.6 % weiblich) setzt sich wie folgt aus den einzelnen Teilstichproben der beteiligten Universitäten zusammen: Universität Bochum $n = 242$, Universität Erfurt $n = 190$, Universität Jena $n = 36$, Universität Münster $n = 442$, Universität München $n = 62$. Vier Befragte studieren an einer anderen Universität, nahmen jedoch zur Zeit der Erhebung an Lehrveranstaltungen der genannten Universitäten teil (keine Angabe, $n = 1$).

Die Zusammensetzung der Stichprobe differenziert nach Studiengängen, Geschlecht, Alter und Semesterzahl kann Tabelle 1 entnommen werden. Hier zeigt sich auch, dass auf die Frage, ob sie Lehrer werden wollen, 843 (86.5 %) der befragten Lehramtsstudierenden mit ja und 32 (3.3 %) mit nein antworteten (99 Studierende (10.2 %) waren sich zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht gewiss). Insgesamt gibt der Großteil der befragten Lehramtsstudierenden damit einen klaren Berufswunsch an, der überdies mit einer hohen Entscheidungssicherheit ($M = 1.96$; $SD = 1.09$)³ bezogen auf das angestrebte Berufsfeld einhergeht.

¹ Das Forschungsprojekt wurde mit Mitteln der Gesellschaft zur Förderung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster e.V. finanziert.

² Die Durchführung der Untersuchung an den einzelnen Universitätsstandorten wurde von Dr. Kirsten Bubenzer (Bochum), Prof. Dr. Manfred Lüders (Erfurt), Dr. Tobias Freimüller (Jena), Dr. Maya Kandler und Dr. Aiga von Hippel (München LMU) sowie von Dr. Hedda Bennewitz, Prof. Dr. Ewald Terhart und Prof. Dr. Frank Hellmich ermöglicht bzw. unterstützt. Ihnen allen möchte ich für ihre Hilfe ebenso danken wie den studentischen Mitarbeitern Sandra Tirre, Juliane Görlach, Kerstin van den Boom und Johannes Lehmköster.

³ Item zur Entscheidungssicherheit: „Wie sicher sind Sie sich hinsichtlich der Entscheidung, in dem Berufsfeld, das Sie anstreben, auch tatsächlich arbeiten zu wollen (als Lehrkraft)?“; Skala von 1 = „Ich bin mir sehr sicher“ bis 6 = „Ich bin sehr unsicher“.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe (differenziert nach Studiengängen)

	Lehramt (alt)	Bachelor	Master	LA gesamt
n	297	352	328	977
% der Gesamtstichprobe (LA)	22.4	26.5	24.7	100
weibliches Geschlecht in %	73.7	69.9	74.4	72.6
Zusammensetzung der Stichprobe: Alter (in %)				
Alter zwischen 18 und 20 Jahren	0.7	17.6	1.2	7.0
Alter zwischen 21 und 23 Jahren	47.1	60.8	43.7	50.9
Alter zwischen 24 und 26 Jahren	40.1	17.6	39.1	31.7
Älter als 27 Jahre	12.2	4.0	15.9	10.5
Zusammensetzung der Stichprobe: Semesterzahl (in %)				
1-2 Semester	3.0	34.1	18.3	19.4
3-4 Semester	2.4	29.3	3.0	12.3
5-6 Semester	17.9	25.9	2.1	15.5
7-8 Semester	54.4	8.0	53.7	37.8
höher als das 8 Semester	22.3	2.9	22.9	14.7
Berufswunsch Lehrer? (in %)				
Berufswunsch Lehrer: ja	92.9	79.8	87.2	86.5
Berufswunsch Lehrer: nein	1.3	4.8	3.4	3.3
Berufswunsch Lehrer: weiß noch nicht	5.1	15.3	9.1	10.2

Differenziert nach den angestrebten Lehrämtern (siehe Tab. 2) zeigt sich für die Stichprobe, dass die Studierenden für das Lehramt am Gymnasium/an der Gesamtschule (Sekundarstufe II) mit 40.8 % den größten Anteil bilden, gefolgt von den Studierenden für das Grundschullehramt (32.5 %) und den Studierenden des Lehramts an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (Sekundarstufe I) (19.7 %). Die absoluten Zahlen der Studierenden des Lehramts für Berufs- und Sonder- bzw. Förderschulen sind in der Tabelle ebenfalls aufgeführt. Sie sind jedoch zu gering, um im Folgenden Aussagen im Rahmen eines schulformbezogenen Vergleichs über die Studierenden speziell dieser Lehrämter zuzulassen.

Tabelle 2: Zusammensetzung der Stichprobe differenziert nach Lehrämtern

	LA gesamt	Grund- schule Primar- stufe	HRGe (Sek. 1)	Gym/Ges (Sek. 2)	Beruf- liche Schule	Sonder- schule Förder- schule	keine Angabe
Studierende (n)	977	318	192	399	11	10	47
Anteil an der Gesamtstich- probe in %	100	32.5	19.7	40.8	1.1	1.0	4.9
weibliches Geschlecht in %	72.6	82.7	67.2	65.7	90.9	80	

3.2 Erhebungsinstrument

Der Fragebogen, der im Rahmen des Projektes zur Erfassung sozial-kommunikativer Kompetenzen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angehender Lehrer zum Einsatz kam, umfasst insgesamt 254 Items, die sich auf 8 Inhaltsbereiche mit 27 Subskalen verteilen. Die für die Fragestellung des vorliegenden Beitrags relevanten Skalen umfassen zusammen 20 Items, von denen 10 Items die Skala (1) zur Erfassung der Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung im Lehrerberuf und die weiteren 10 Items die Skala (2) zur Erfassung der Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung in der antizipierten zukünftigen Berufstätigkeit bilden. Beide Skalen wurden für die genannte Untersuchung entwickelt und umfassten ursprünglich jeweils 12 Items. Im Anschluss an eine Voruntersuchung mit einer Stichprobe von $n = 118$ Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer an der Universität Münster wurden jeweils zwei Items zur Verbesserung der Reliabilität beider Skalen entfernt.

Die Zuverlässigkeit der im Anschluss an die Voruntersuchung bereinigten Skalen 1 und 2 ist mit $\alpha = .88$ und $\alpha = .82$ hoch. Die den Skalen zugrunde liegenden einzelnen Items weisen zudem zusammengefasst eine hohe ($r_{ii} > .50$) bzw. in vier Fällen eine mittlere ($r_{ii} > .30$) Eigentrennschärfe auf. Sie spiegeln demzufolge die auf der Basis der restlichen Items gebildeten Skalen sehr gut bzw. gut wider (vgl. Tab. 3 und 4).

Tabelle 3: Interne Konsistenz der Skala und Trennschärfe der Items (Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung im Lehrerberuf)

Items n = 10, Interne Konsistenz: Cronbachs α = .88 (Stichprobe n = 961)	Trennschärfe (r_{it})
Für die Tätigkeit als Lehrer ist es wichtig, mit Kollegen zusammenzuarbeiten.	.65
Um gut unterrichten zu können, müssen Lehrer kooperieren.	.67
Für ein Lehrerkollegium ist es wichtig, dass das Unterrichtshandeln der einzelnen Kollegiumsmitglieder transparent ist.	.54
Zusammenarbeit im Lehrerkollegium bringt dem einzelnen sicherlich mehr, als sie ihn an Mehraufwand (Zeitaufwand, Kompromisse schließen ...) kostet.	.54
Fachübergreifende Kooperation ist für das Kollegium einer Schule sehr wichtig.	.58
Die Zusammenarbeit im Kollegium erleichtert die Lehreraarbeit.	.68
Für Lehrer ist es sehr wichtig, dass sie ihre Kollegen unterstützen und sich selbst bei Bedarf helfen lassen.	.70
Gegenseitige Hilfe und gemeinsame Arbeit an Problemen im Kollegium sind wichtige Bestandteile der Lehreraarbeit.	.70
Wenn sich Lehrkräfte im Kollegium gegenseitig unterstützen, werden sie mit den Belastungen in ihrem Beruf besser fertig.	.58
Die Kooperation in Lehrerkollegien ist nicht notwendig, da die einzelne Lehrkraft für ihren Unterricht allein verantwortlich ist (-).	.41

Tabelle 4: Interne Konsistenz der Skala und Trennschärfe der Items (Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung in der eigenen antizipierten zukünftigen Berufstätigkeit)

Items n = 10, Interne Konsistenz: Cronbachs α = .82 (Stichprobe n = 960)	Trennschärfe (r_{it})
In meinem späteren Beruf werde ich sicherlich intensiv mit meinen Kollegen zusammenarbeiten.	.60
Wenn ich Lehrer bin, werde ich gewiss Rückmeldungen zu meinem Unterricht von Kollegen einholen.	.60
Kommen Probleme im Lehrerberuf auf mich zu, werde ich sicherlich meine Kollegen um Hilfe bitten.	.51
Meine Arbeit im Lehrerberuf wird weniger belastend werden, wenn meine Kollegen mich unterstützen.	.56

Die Zusammenarbeit mit meinen Kollegen wird mir das Unterrichten erleichtern.	.63
Wenn es möglich ist, möchte ich in meiner zukünftigen Berufstätigkeit auch im Team unterrichten.	.44
Auch wenn ich viel für den Unterricht in meinen Klassen arbeiten muss, werde ich dennoch sicherlich versuchen, meinen Kollegen bei Bedarf zu helfen.	.60
Über meinen Unterricht werde ich im Lehrerberuf offen im Kollegium sprechen.	.61
Ich werde als Lehrer besser nicht offen über berufliche Probleme sprechen, um nicht als schlechter Lehrer beurteilt zu werden (-).	.31
In meinen Unterricht werde ich mir als Lehrer nicht hineinreden lassen (-).	.37

Eine Überprüfung der Binnenstruktur und damit der strukturellen Validität der Skalen 1 und 2 mithilfe einer Korrelationsanalyse zeigt, dass die jeweils verwendeten Items in einem signifikanten interkorrelativen Zusammenhang stehen (vgl. Tabelle 5 und 6). In der Höhe der Zusammenhangsmaße finden sich zum Teil allerdings deutliche Unterschiede (Skala 1: Das Spektrum reicht von $r = .66$ bis $r = .21$; alle Korrelationen (nach Pearson) sind auf dem Niveau von $p < .01$ (2-seitig) signifikant. Skala 2: Hier reicht das Spektrum von $r = .67$ bis $r = .07$; eine Korrelation ($r = .07$) ist auf dem Niveau von $p < .05$ (2-seitig) signifikant, alle übrigen auf dem Niveau von $p < .01$).

Tabelle 5: Interkorrelationen zwischen den Items zur Erfassung der Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung im Lehrerberuf ($n = 975$)

	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10) ^a
Für die Tätigkeit als Lehrer ist es wichtig, mit Kollegen zusammenzuarbeiten (1).	.66**	.41**	.38**	.39**	.47**	.48**	.48**	.40**	.38**
Um gut unterrichten zu können, müssen Lehrer kooperieren. (2).		.47**	.36**	.40**	.48**	.52**	.48**	.38**	.40**
Für ein Lehrerkollegium ist es wichtig, dass das Unterrichtshandeln der einzelnen Kollegiumsmitglieder transparent ist (3).			.31**	.40**	.35**	.41**	.47**	.34**	.32**

Zusammenarbeit im Lehrerkollegium bringt dem Einzelnen sicherlich mehr, als sie ihn an Mehraufwand (Zeitaufwand, Kompromisse schließen ...) kostet (4).	.47**	.52**	.45**	.40**	.42**	.21**
Fachübergreifende Kooperation ist für das Kollegium einer Schule sehr wichtig (5).	.56**	.45**	.44**	.40**	.23**	
Die Zusammenarbeit im Kollegium erleichtert die Lehrerarbeit (6).	.57**	.52**	.51**	.31**		
Für Lehrer ist es sehr wichtig, dass Sie ihre Kollegen unterstützen und sich selbst bei Bedarf helfen lassen (7).	.65**	.52**	.27**			
Gegenseitige Hilfe und gemeinsame Arbeit an Problemen im Kollegium sind wichtige Bestandteile der Lehrerarbeit (8).	.49**	.33**				
Wenn sich Lehrkräfte im Kollegium gegenseitig unterstützen, werden sie mit den Belastungen in ihrem Beruf besser fertig (9).	.24**					

** Die Korrelation (nach Pearson) ist auf dem Niveau von $p < .01$ (2-seitig) signifikant.

^a= Item 10: „Die Kooperation in Lehrerkollegien ist nicht notwendig, da die einzelne Lehrkraft für ihren Unterricht allein verantwortlich ist.“

Tabelle 6: Interkorrelationen zwischen den Items zur Erfassung der Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung in der antizipierten zukünftigen Berufspraxis ($n = 975$)

	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10) ^a
In meinem späteren Beruf werde ich sicherlich intensiv mit meinen Kollegen zusammenarbeiten (1).	.53**	.39**	.43**	.49**	.35**	.45**	.43**	.20**	.21**
Wenn ich Lehrer bin, werde ich gewiss Rückmeldungen zu meinem Unterricht von Kollegen einholen (2).	.37**	.34**	.43**	.30**	.45**	.50**	.24**	.32**	

Kommen Probleme im Lehrerberuf auf mich zu, werde ich sicherlich meine Kollegen um Hilfe bitten (3).	.44**	.43**	.23**	.40**	.41**	.22**	.20**
Meine Arbeit im Lehrerberuf wird weniger belastend werden, wenn meine Kollegen mich unterstützen (4).	.67**	.37**	.41**	.36**	.19**	.15**	
Die Zusammenarbeit mit meinen Kollegen wird mir das Unterrichten erleichtern (5).	.39**	.50**	.43**	.19**	.20**		
Wenn es möglich ist, möchte ich in meiner zukünftigen Berufstätigkeit auch im Team unterrichten (6).	.40**	.27**	.10**	.18**			
Auch wenn ich viel für den Unterricht in meinen Klassen arbeiten muss, werde ich dennoch sicherlich versuchen, meinen Kollegen bei Bedarf zu helfen (7).	.50**	.24**	.23**				
Über meinen Unterricht werde ich im Lehrerberuf offen im Kollegium sprechen (8).	.29**	.28**					
Ich werde als Lehrer besser nicht offen über berufliche Probleme sprechen, um nicht als schlechter Lehrer beurteilt zu werden (9).	.44**						

** Die Korrelation (nach Pearson) ist auf dem Niveau von $p < .01$ (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation (nach Pearson) ist auf dem Niveau von $p < .05$ (2-seitig) signifikant.

^a = Item 10: „In meinen Unterricht werde ich mir als Lehrer nicht hineinreden lassen.“

4. Ergebnisse

Die untersuchten Einschätzungen der Studierenden zeigen, dass die befragten angehenden Lehrer der Kooperation und kollegialen Unterstützung im Lehrerberuf allgemein eine hohe Bedeutung beimessen ($M = 5.06$, $SD = .65$)⁴ und damit die durch empirische Forschungsbefunde fundierte positive Hervorhebung einer kooperativen Schul- und Unterrichtspraxis in der schulpädagogischen Diskussion teilen bzw. sich ggf. im Rahmen ihres Studiums durch die Vermittlung entsprechender Inhalte zu eigen gemacht haben (Tab. 7).

⁴ Antwortskala von 1 = „Trifft gar nicht zu“ bis 6 = „Trifft völlig zu“.

Tabelle 7: Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und Unterstützung im Lehrerberuf

	M	SD	eindeutige Zustimmung (5+6)	eindeutige Ablehnung (1+2)
1. Für die Tätigkeit als Lehrer ist es wichtig, mit Kollegen zusammenzuarbeiten.	5.32	.76	86.2 %	0.4 %
2. Um gut unterrichten zu können, müssen Lehrer kooperieren.	5.01	.93	74.2 %	1.4 %
3. Für ein Lehrerkollegium ist es wichtig, dass das Unterrichtshandeln der einzelnen Kollegiumsmitglieder transparent ist.	4.68	.97	60.5 %	1.9 %
4. Die Kooperation in Lehrerkollegien ist nicht notwendig, da die einzelne Lehrkraft für ihren Unterricht allein verantwortlich ist. (-)	1.83	1.08	3.4 %	77.9 %
5. Zusammenarbeit im Lehrerkollegium bringt dem einzelnen sicherlich mehr, als sie ihn an Mehraufwand (Zeitaufwand, Kompromisse schließen ...) kostet.	4.84	.94	65.6 %	1.8 %
6. <i>Fachübergreifende</i> Kooperation ist für das Kollegium einer Schule sehr wichtig.	5.04	.88	73.4 %	0.9 %
7. Die Zusammenarbeit im Kollegium erleichtert die Lehreraarbeit.	5.10	.87	77.6 %	1.2 %
8. Für Lehrer ist es sehr wichtig, dass Sie ihre Kollegen unterstützen und sich selbst bei Bedarf helfen lassen.	5.13	.80	80.6 %	1.0 %
9. Gegenseitige Hilfe und gemeinsame Arbeit an Problemen im Kollegium sind wichtige Bestandteile der Lehreraarbeit.	5.09	.86	78.6 %	1.2 %
10. Wenn sich Lehrkräfte im Kollegium gegenseitig unterstützen, werden sie mit den Belastungen in ihrem Beruf besser fertig.	4.99	.88	72.4 %	0.9 %
Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und Unterstützung im Lehrerberuf	5.06	.65		

Differenziert nach den einzelnen, von den Studierenden einzuschätzenden Aspekten weist die Aussage „Für die Tätigkeit als Lehrer ist es wichtig, mit Kollegen zusammenzuarbeiten“ ($M = 5.32$, $SD = .76$) die höchste und die negative, in der Berechnung des Gesamtmittelwertes entsprechend gepolte Aussage „Die Kooperation in Lehrerkollegien ist nicht notwendig, da die einzelne Lehrkraft für ihren Unterricht allein verantwortlich ist“ die geringste Zustimmung auf ($M = 1.83$, $SD = 1.08$).

Zwischen den positiv formulierten Aussagen zeigen sich jedoch Nuancierungen: So schätzen die befragten Studierenden die Aussagen „Zusammenarbeit im Lehrerkollegium bringt dem einzelnen sicherlich mehr, als sie ihn an Mehraufwand (Zeitaufwand, Kompromisse schließen ...) kostet“ und „Für ein Lehrerkollegium ist es wichtig, dass das Unterrichtshandeln der einzelnen Kollegiumsmitglieder transparent ist“ zurückhaltender ein, was sich auch anhand der prozentualen Anteile, insbesondere der eindeutigen Zustimmung, verdeutlichen lässt. So sind es bezogen auf die erstgenannte Aussage 65.6 % der Befragten, die dieser eindeutig zustimmen, bezogen auf die Zweite sind es 60.5 %, während der allgemeiner formulierten Aussage „Für die Tätigkeit als Lehrer ist es wichtig, mit Kollegen zusammenzuarbeiten“ 86.2 % eindeutig zustimmenden. Das Verhältnis von Aufwand und Ertrag mit Blick auf kooperatives Arbeiten im Lehrerberuf scheint ein vergleichsweise großer Teil der Befragten angehenden Lehrkräfte nicht zugunsten eines eindeutig überwiegenden Nutzens zu beurteilen, wenngleich hier der Anteil der eindeutigen Ablehnung der Aussage und damit der Einschätzung klar überwiegender Kosten sehr gering ist (1.8 %).

Tabelle 8: Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und Unterstützung in der antizipierten zukünftigen Berufspraxis

	M	SD	eindeutige Zustimmung (5+6)	eindeutige Ablehnung (1+2)
1. In meinem späteren Beruf werde ich intensiv mit meinen Kollegen zusammenarbeiten.	4.72	.84	62.1 %	0.5 %
2. Wenn ich Lehrer bin, werde ich Rückmeldungen zu meinem Unterricht von Kollegen einholen.	4.52	.97	52.1 %	3.1 %
3. Die Zusammenarbeit mit meinen Kollegen wird mir das Unterrichten erleichtern.	4.77	.88	64.9 %	1.1 %
4. Wenn es möglich ist, möchte ich in meiner zukünftigen Berufstätigkeit auch im Team unterrichten.	4.29	1.20	47 %	7.7 %

5. Über meinen Unterricht werde ich im Lehrerberuf offen im Kollegium sprechen.	4.44	.94	47.9 %	3.1 %
6. In meinen Unterricht werde ich mir als Lehrer nicht hineinreden lassen (-).	2.55	1.09	4.4 %	45.9 %
7. Kommen Probleme im Lehrerberuf auf mich zu, werde ich meine Kollegen um Hilfe bitten.	4.83	.90	67.5 %	1.6 %
8. Meine Arbeit im Lehrerberuf wird weniger belastend werden, wenn meine Kollegen mich unterstützen.	4.82	.94	66.5 %	1.8 %
9. Auch wenn ich viel für den Unterricht in meinen Klassen arbeiten muss, werde ich dennoch versuchen, meinen Kollegen bei Bedarf zu helfen.	4.84	.85	68.2 %	1.4 %
10. Ich werde als Lehrer besser nicht offen über berufliche Probleme sprechen, um nicht als schlechter Lehrer beurteilt zu werden (-).	2.31	1.10	4.1 %	58.3 %
Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und Unterstützung in der antizipierten zukünftigen Berufspraxis	4.65	.65		

Bezogen auf die Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung in der je individuellen antizipierten Berufspraxis zeigt sich in den Ergebnissen der Untersuchung, dass die befragten Studierenden diese ebenfalls insgesamt durchaus hoch einschätzen ($M = 4.65$, $SD = .65$) (vgl. Tab. 8). Unter Berücksichtigung der einzelnen Aussagen zeichnen sich mit Blick auf diese Skala allerdings ebenfalls Unterschiede in der Einschätzung durch die angehenden Lehrkräfte ab. So erfährt unter den positiven Formulierungen die Aussage „Auch wenn ich viel für den Unterricht in meinen Klassen arbeiten muss, werde ich dennoch versuchen, meinen Kollegen bei Bedarf zu helfen“ die höchste ($M = 4.84$, $SD = .85$), die Aussage „Wenn es möglich ist, möchte ich in meiner zukünftigen Berufstätigkeit auch im Team unterrichten“ die geringste Zustimmung ($M = 4.29$, $SD = 1.20$). Die Aussagen „Über meinen Unterricht werde ich im Lehrerberuf offen im Kollegium sprechen“ ($M = 4.44$, $SD = .94$) und „Wenn ich Lehrer bin, werde ich Rückmeldungen zu meinem Unterricht von Kollegen einholen“ ($M = 4.52$, $SD = .97$), die sich im Gegensatz zur erstgenannten Aussage mit der größten Zustimmung auf die kollegiale Unterstützung auf die individuelle Unter-

richtspraxis beziehen, erfahren im Vergleich ebenfalls eine geringere Zustimmung.

Vergleicht man die Gesamtmittelwerte der generellen Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung im Lehrerberuf und der konkreteren Beurteilung der Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung in der antizipierten Berufspraxis mittels T-Test für verbundene Stichproben, so ergibt sich ein hoch signifikanter und praktisch bedeutsamer Unterschied: die Studierenden schätzen die Bedeutung kollegialer Zusammenarbeit und Unterstützung für den Lehrerberuf allgemein signifikant höher ein als für die eigene antizipierte Berufspraxis ($p < .001$, $t = 27.896$, Cohens $d = .62$).

Werden die Mittelwerte der beiden hier zugrunde liegenden Skalen differenziert nach Geschlecht betrachtet (Tab. 7), ergeben sich hoch signifikante Unterschiede zugunsten der zukünftigen Lehrerinnen, die die Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung sowohl für den Lehrerberuf generell wie auch für die eigene antizipierte Berufspraxis höher einschätzen als ihre Kommilitonen mit dem Berufwunsch Lehrer.

Tabelle 9: Mittelwertvergleich differenziert nach Geschlecht der Studierenden

	männlich		weiblich		p ^a	d ^b
	M	SD	M	SD		
Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung im Lehrerberuf	4.91	.75	5.11	.60	.000	.30
Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung in der antizipierten zukünftigen Berufspraxis	4.45	.70	4.63	.61	.000	.27

^a = T-Test bei unabhängigen Stichproben

^b = Zur Interpretation der Effektgröße Cohens d vgl. Cohen 1988, S. 20ff.: $d = .20$ (kleine Effektgröße), $.50$ (mittlere Effektgröße), $.80$ (große Effektgröße).

Differenziert nach den angestrebten Lehrämtern unterscheiden sich die Studierenden hinsichtlich der Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und Unterstützung im Lehrerberuf ($p = .010$) und in der antizipierten zukünftigen Berufspraxis ($p = .007$) ebenfalls signifikant (Tab. 10). Bezogen auf die Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung im Lehrerberuf unterscheiden sich die Studierenden des Lehramtes für das Gymnasium/Gesamtschule (Sek. 2) und die Haupt- und Realschule/Gesamtschule (Sek. 1) (homogene Untergruppe für $\alpha = .05$) auf der einen Seite von den Studierenden

des Lehramts an Grundschulen auf der anderen Seite. Die Lehramtsstudierenden für die Berufs- und Sonderschule werden aufgrund der geringen Fallzahl nicht berücksichtigt.

Tabelle 10: Mittelwertvergleich differenziert nach angestrebter Schulform der Studierenden

	G ¹		HRGe ²		Gym/Ges ³		BS ⁴		FS		p ^a	η^2 ^b
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf	5.12	.59	5.01	.58	4.98	.69	5.00	.66	5.4	.30	.010	.01
Kooperation und kollegiale Unterstützung in der antizipierten zukünftigen Berufspraxis	4.65	.60	4.50	.53	4.52	.66	4.71	.62	4.94	.50	.007	.01

¹ Grundschule/Primarstufe; ² HRGe (Sek. 1); ³ Gym/Ges (Sek. 2); ⁴ Berufliche Schule; ⁵ Sonderschule/Förderschule; ^a = ANOVA mit Duncan Post-Hoc-Test; ^b = Zur Interpretation der Effektgröße η^2 als Maß für die Varianzaufklärung vgl. Bortz/Döring 2006, S. 606: $\eta^2 = .01$ (kleine Effektgröße), $.10$ (mittlere Effektgröße), $.25$ (große Effektgröße).

Mit Blick auf die Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und Unterstützung in der antizipierten zukünftigen Berufspraxis unterscheiden sich die Studierenden des Lehramts für Haupt- und Realschule / Gesamtschule (Sek. I) und das Gymnasium / Gesamtschule (Sek. II) von den Studierenden der Lehrämter für die übrigen Schulformen (homogene Untergruppen für $\alpha = .05$), wobei die Studierenden des Lehramts für die Berufsschule sowie für Sonderschule / Förderschule abermals unberücksichtigt bleiben und die Differenz zwischen den Studierenden des Lehramts für Haupt- und Realschule / Gesamtschule (Sek. I) und für das Gymnasium / die Gesamtschule (Sek. II) auf der einen und den Studierenden des Lehramts für die Grundschule auf der anderen Seite in der folgenden Diskussion zu berücksichtigen ist.⁵

⁵ Differenziert nach den erfassten Altersgruppen und unter Berücksichtigung der studierten Semester unterscheiden sich die Studierenden hinsichtlich der Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und Unterstützung im Lehrerberuf ($p = .184$) und in der antizipierten zukünftigen Berufspraxis nicht signifikant ($p = .107$). Die Studierenden alter Studienordnung ($M = 5.14$, $SD = .61$) unterscheiden sich hinsichtlich der Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung im Lehrerberuf schwach signifikant von den Bachelor- ($M = 5.03$, $SD = .65$) und Master-Studiengängen ($M = 5.00$, $SD = .69$) (ANOVA mit Duncan Post-Hoc-Test, homogenen Untergruppen für $\alpha = .05$). Die Unterschiede mit Blick auf die Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung in der antizipierten zukünftigen Berufspraxis sind nicht signifikant ($p = .058$).

5. Zusammenfassung und Diskussion

Werden zunächst die zuletzt berichteten Unterschiede unter Berücksichtigung des *Geschlechts* und des nach *Schulformen* differenzierten angestrebten Lehramts zusammenfassend betrachtet und diskutiert, so bestätigen sich in den Ergebnissen der Untersuchung bereits bei den angehenden Lehrern (Fragestellung 4), die sich in der ersten Phase der Lehrerausbildung und damit in der frühesten Phase des „Lehrerwerdens“ befinden, charakteristische Differenzen mit Blick auf die Einschätzung der Bedeutung der Kooperation und kollegialen Unterstützung, die in vergleichbarer Weise auch in Untersuchungen der Berufspraxis von Lehrkräften identifiziert werden. Schümer (1992) konnte bspw. auf der Basis einer repräsentativen Studie zeigen, dass das „Ausmaß beziehungsweise die Intensität der Kooperation der Lehrerinnen [...] in allen Schularten und in allen Bundesländern höher als die Kooperation der Lehrer ist“ (ebd., S. 673). Diese *geschlechtsspezifische Differenz* zugunsten der Lehrerinnen ist bereits bei den Studierenden des Lehramts hinsichtlich der Einschätzung der Bedeutung der Kooperation und kollegialen Unterstützung im Beruf wie in den Vorstellungen von der eigenen zukünftigen Berufsausübung ausgeprägt und bleibt offensichtlich über die Phasen der Lehrerausbildung bis in die Berufspraxis bestehen. Die überdauernden Geschlechtsdifferenzen deuten darauf hin, dass eine tendenziell individualistischere Berufsauffassung insbesondere bei den Lehrern sowie bei den Studenten, die den Lehrerberuf anstreben, ausgeprägt ist. Bemühungen um die Vermittlung der empirisch vielfach belegten Bedeutung einer kooperativen Schul- und Unterrichtspraxis sowie um einen Einstellungswandel hin zu einer größeren Wertschätzung der kooperativen Ausgestaltung der eigenen zukünftigen Berufsausübung müssten sich demzufolge auch in der ersten Phase der Lehrerbildung verstärkt an die männlichen Studierenden richten.

Die Ergebnisse der Untersuchung zu den *schulformspezifischen Unterschieden* (Fragestellung 5) weisen darauf hin, dass insbesondere die Studierenden des Lehramts für die Sekundarstufe II sowohl die Bedeutung kollegialer Kooperation und Unterstützung im Lehrerberuf als auch in der individuell antizipierten zukünftigen Berufspraxis signifikant geringer einschätzen als dies die Studierenden des Lehramts insbesondere für die Primarstufe tun. Damit bestätigen sich auch hier die einleitend skizzierten Differenzen in der Kooperationspraxis im Schulformvergleich, wie sie bei den aktiven Lehrern verschiedentlich belegt wurden, bereits bei den Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer. Die Befunde weisen darauf hin, dass die Unterschiede in der Praxis nicht allein auf die strukturellen Bedingungen der einzelnen Schulformen für eine intensive Kooperation im Kollegium auf Schul- und Unterrichtsebene zurückzuführen sind (Größe der Kollegien, Arbeitsstrukturen, institutionalisierte Austauschmöglichkeiten, schulform-

spezifische Berufskulturen etc.), sondern auch durch für die einzelnen Schulformen charakteristische Vorstellungen und Überzeugungen hinsichtlich der individuellen Berufsausübung bedingt werden, die bereits bei den angehenden Lehrkräften in der ersten Phase der Lehrerbildung erkennbar sind.

Wird abschließend der deutliche Unterschied zwischen der Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrerberuf allgemein auf der einen und für die eigene antizipierte Berufspraxis der angehenden Lehrkräfte auf der anderen Seite betrachtet, so spiegelt sich hier wider, was allgemein für den Bereich Kooperation und kollegialen Unterstützung in der schulpädagogischen Diskussion einerseits und in der Schul- und Unterrichtspraxis andererseits gilt (Fragestellung 1-3): Die Bedeutung der Lehrerkooperation wird überwiegend betont und erscheint unter den Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer unstrittig. Die Einschätzungen zur antizipierten eigenen Berufsausübung fallen dagegen zurückhaltender aus. Zwar ist die Zustimmung zur Bedeutung der Kooperation und Unterstützung in der eigenen antizipierten Berufspraxis in dieser allgemeinen Formulierung noch vergleichsweise groß ($M = 4.72$), die Zahl der eher zurückhaltenden Einschätzungen ist im Vergleich zur ersten Skala (Lehrerberuf allgemein) jedoch insgesamt unter Bezugnahme auf die Vorstellungen von dem eigenen zukünftigen Handeln im Beruf bedeutend größer: so stimmen 62.1 % der Befragten bspw. der Aussage „In meinem späteren Beruf werde ich intensiv mit meinen Kollegen zusammenarbeiten“ uneingeschränkt zu, 29.4 % schränken ihre Zustimmung jedoch ein („Trifft eher zu“). Ähnlich verhält es sich mit Blick auf die Aussage „Wenn ich Lehrer bin, werde ich Rückmeldungen zu meinem Unterricht von Kollegen einholen“ (Zustimmung: 52.1 %, eingeschränkte Zustimmung: 33.9 %). Deutlicher werden die Einschränkungen mit Blick auf anspruchsvolle Formen der Kooperation: So stimmen lediglich 47 % der Studierenden mit Lehramtsoption der Aussage zu „Wenn es möglich ist, möchte ich in meiner zukünftigen Berufstätigkeit auch im Team unterrichten“, 27.4 % schränken ihre Zustimmung ein und insgesamt 23.9 % stimmen dieser Aussage eher nicht bzw. nicht zu. Eine zurückhaltendere Position nehmen die Studierenden ebenfalls ein, wenn sie die Kommunikation über ihre künftige Unterrichtspraxis einschätzen sollen. 47.9 % stimmen der Aussage „Über meinen Unterricht werde ich im Lehrerberuf offen im Kollegium sprechen“ eindeutig zu, 37.2 % schränken dagegen ihre Zustimmung ein („Trifft eher zu“).

Insbesondere bei den letztgenannten Beispielen zeigt sich abermals bereits bei den Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer, was auch für die berufstätigen Lehrer gilt: Je näher insbesondere anspruchsvolle Formen der Kooperation und die kollegiale Kommunikation der konkreten (eigenen) Unterrichtspraxis kommen, desto geringer wird die Umsetzung in der Praxis bzw. desto zurückhaltender

wird die Zustimmung bei den zukünftigen Lehrkräften. Dies gilt im Übrigen, wie im vorhergehenden Abschnitt gezeigt, intern für beide Skalen und nicht allein für die Einschätzung der zukünftigen Berufspraxis.

Die vergleichsweise größere Zahl der Studierenden mit zurückhaltenden Positionen lässt sich m. E. nicht damit erklären, dass diese bereits die zweifellos bestehenden arbeitsplatz- und berufsbedingten Hindernisse für eine intensive Zusammenarbeit antizipieren und daher skeptisch die Realisierung einer wünschenswerten kooperativen Berufsausübung betrachten, zumal bspw. mit Blick auf die Teamarbeit eigens auf die notwendigen Bedingungen hingewiesen wird („Wenn es möglich ist ...“) und insofern das Interesse an unterrichtsbezogener Teamarbeit erfragt wurde. Vielmehr deuten zusammengefasst die Ergebnisse der vorgestellten Untersuchung darauf hin, dass der in der Beschreibung des Lehrerberufs als Charakteristikum ausgewiesene und von den Berufsinhabern auch als Vorteil ihres Berufs ausgewiesene Aspekte, nämlich der hohe Grad der Eigenständigkeit und Freiheit mit Blick auf das konkrete berufliche Unterrichtshandeln, auch bereits für ein tendenziell individualistisches Berufsbild der Lehramtsstudierenden relevant ist. Dies zeigt sich abschließend auch noch einmal eindrücklich am Beispiel der Bewertung der Aussage „In meinen Unterricht werde ich mir als Lehrer nicht hineinreden lassen“, der immerhin 15.8 % der befragten Studierenden eher bzw. eindeutig zustimmen, während 36.4 % diese Aussage nur eingeschränkt ablehnen („Trifft eher nicht zu“). Lediglich etwas weniger als die Hälfte der Befragten (45.9 %) verneinen diese Aussage eindeutig.

Die für die zukünftige Schul- und Unterrichtspraxis relevanten Einstellungen und Bewertungen der Bedeutung kollegialer Kooperation und Unterstützung angehender Lehrer spiegeln in den unterschiedlichen, hier berücksichtigten Facetten bereits die bestehende Praxis der aktiven Lehrkräfte wider, ohne dass die Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer den strukturellen Bedingungen des Arbeitsplatzes Schule und der Berufsausübung ausgesetzt sind.⁶ Gilt es, insbesondere die unterrichtsbezogene kooperative Praxis in den Kollegien zu verbessern bzw. zu intensivieren, so scheint es geboten, frühe Vorbehalte, Unsicherheiten sowie die Vorstellung von einer autonomen Berufsausübung, die der Lehrerberuf ermöglicht, und die Ablehnung von Eingriffen jeglicher Art in die individuelle Unterrichtstätigkeit bereits bei den angehenden Lehrkräften in der Lehrerbildung aufzugreifen und entsprechend der Möglichkeiten beider Ausbildungsphasen zu thematisieren (vgl. zur ersten Phase Autenrieth, 1997; Oser 2001, S. 238f.), zumal

⁶ Anzumerken ist, dass die Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer allerdings in der Regel 13 Jahre lang Lehrkräfte, ihre Arbeits- und Verhaltensweisen in der eigenen Schulzeit „studieren“ konnten und diese Erfahrungen sich auch möglicherweise auf die Vorstellungen von der eigenen antizipierten Berufspraxis bzw. von den Bedingungen des Arbeitsplatzes Schule auswirken.

sich ein grundlegender Einstellungswandel nach längerer Berufspraxis im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen schwieriger gestalten dürfte (vgl. Gräsel et al., 2004; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006).

Literatur

- Aurin, K. (1991). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – Worauf beruht ihre Qualität? In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit* (S. 64-87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Autenrieth, N. (1997). Entwicklung von Kooperations- und Teamfähigkeit als Aufgabe der universitären Lehrerbildung. In E. Glumpler & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Perspektiven der universitären Lehrerbildung* (S. 166-175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 73-92). Weinheim: Beltz.
- Ditton, H. (2001). Der Beitrag der empirischen Schulforschung zur Qualitätssicherung an Schulen – Forschungslogische Aspekte und Anwendungsbezüge. In T. Hansel (Hrsg.), *Schulprofil und Schulqualität: Perspektiven der aktuellen Schulreformdebatte* (S. 70-98). Herbolzheim: Centaurus.
- Döbrich, P., Plath, I. & Trierescheidt, H. (Hrsg.) (1999). *Arbeitsplatzuntersuchungen mit hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1998*. Frankfurt a.M.: GFPP/DIPF.
- Gräsel, C., Parchmann, I., Puhl, T., Baer, A., Fey, A. & Demuth, R. (2004). Lehrerfortbildungen und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 133-151). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, Chr. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205-219.

- Helmke, A., Hosenfeld, I., Schrader, F.-J. & Wagner, W. (2002). Unterricht aus Sicht der Beteiligten. In A. Helmke & R. S. Jäger (Hrsg.), *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext* (S. 325-412). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kanders, M. & Rösner, E. (2006). Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrmeinung – Ergebnisse der 3. IFS-Lehrerbefragung 2006. In W. Bos, H. G. Holtapfels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 14* (S. 11-48). Weinheim und München: Juventa.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Kretschmer, A. (2004). Soziale Netzwerke von Lehrern: Konzepte, Evaluationsmethoden, Ergebnisse. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.): *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 185-193). Stuttgart u. a.: Schattauer.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 220-237.
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehman, R. H., Nold, G., Rolff, H.-G., Schröder, K., Thomé, G. & Willenberg, H. (2006). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International (DESI). Frankfurt a. M.: DIPF.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Chur: Rüegger.
- 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.
- Redeker, S. (1993). *Belastungserleben im Lehrerberuf. Eine Untersuchung der Arbeitserfahrungen von LehrerInnen der Sekundarstufe II*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Rothland, M. (2004). Interaktion in Lehrerkollegien. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 161-170). Stuttgart u. a.: Schattauer.
- Rothland, M. (2005). Belastung oder Unterstützung? Die Bedeutung des Kollegiums im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. *Die Deutsche Schule*, 97, 159-173.

- Rothland, M. (2007a). Wann gelingen Unterrichtsentwicklung und Kooperation? Rahmenbedingungen und Perspektiven. In G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel & E. Terhart (Hrsg.), *Guter Unterricht. Maßstäbe und Merkmale – Wege und Werkzeuge*. Friedrich Jahresheft XXV (S. 90-94). Seelze: Friedrich Verlag.
- Rothland, M. (2007b). Soziale Unterstützung – Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 249-266). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11-31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for standards in Education (OFSTED).
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schümer, G. (1992). Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 655-679.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 185-204.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a. M.: Lang.

Anschrift des Autors:

Dr. Martin Rothland, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik/Schul- und Unterrichtsforschung, Bispinghof 5/6, 48143 Münster. E-Mail: Martin.Rothland@uni-muenster.de