

Rothland, Martin

Kooperation im Lehrberuf als Verhaltensabsicht von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zur Bedeutung von Einstellungen, subjektiven Normen und Fähigkeitsüberzeugungen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (2016) 2, S. 254-266



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Rothland, Martin: Kooperation im Lehrberuf als Verhaltensabsicht von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zur Bedeutung von Einstellungen, subjektiven Normen und Fähigkeitsüberzeugungen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (2016) 2, S. 254-266 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-173017

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:01111-pedocs-173017>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kooperation im Lehrberuf als Verhaltensabsicht von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zur Bedeutung von Einstellungen, subjektiven Normen und Fähigkeitsüberzeugungen

Martin Rothland

Zusammenfassung In der Forschung zur Kooperation im Lehrberuf werden unter den personellen Bedingungen auf der individuellen Ebene Einstellungen und soziale Kompetenzen sowie berufsbezogene Normvorstellungen erfasst. In der vorliegenden Untersuchung wird auf der Basis einer Stichprobe von $n = 827$ Studierenden zum einen danach gefragt, in welcher Weise die personellen Bedingungen theoriebasiert miteinander in Beziehung gesetzt werden können, und zum anderen danach, in welchem Zusammenhang sie bereits bei Lehramtsstudierenden mit der Verhaltensabsicht, im Lehrberuf zu kooperieren, stehen.

Schlagwörter Kooperation – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – berufsrelevante Einstellungen – soziale Kompetenz – Autonomie-Paritäts-Muster – Theorie des geplanten Verhaltens

The Intention of Pre-service Teachers to Cooperate in a Professional Context

Abstract Attitudes, social skills and job-related normative ideas are some of the topics of research projects that deal with the personal conditions of cooperation within teaching professions. This article focuses on the question as to how personal conditions relate to each other theoretically, and, based on a sample of $n = 827$ pre-service teachers, examines how these conditions correlate in students who already have the intention to cooperate in their forthcoming professional career.

Keywords cooperation – teacher education – job-relevant attitudes – social competence – autonomy-parity pattern – theory of planned behavior

Kollegiale Kooperation im Lehrberuf sowie die Koordination und die Kohärenz des Handelns der Lehrkräfte einer Schule als Merkmale der Schulqualität werden in der schulpädagogischen Forschung traditionell als bedeutend für die Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung hervorgehoben (vgl. Bonsen, Hübner-Schwartz & Mitas, 2013; Morgenroth, 2015). In der Schul- und Unterrichtspraxis erscheint die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern in den Ergebnissen der Forschung zugleich nach wie vor vielfach defizitär. Kooperationsformen, die den niedrigsten Anforderungsgrad an die kollegiale Zusammenarbeit aufweisen, dominieren. Insgesamt wird – so die Tendenz – umso zurückhaltender kooperiert, je mehr der Unterricht der einzelnen Lehrkraft tangiert wird (vgl. Fussangel & Gräsel, 2014; Massenkeil & Rothland, 2016;

Forschungsübersichten in Baum, 2014; Bondorf, 2013; Morgenroth, 2015; Schütt, 2012).

Grundsätzlich scheint das Problem einer eingeschränkten kooperativen Praxis im Lehrberuf nicht allein auf die charakteristischen strukturellen Bedingungen der Berufstätigkeit zurückzuführen zu sein (vgl. Lortie, 2002), sondern auch auf Einstellungen und Orientierungen der Lehrkräfte. Die vorliegende Studie schliesst an empirische Untersuchungen zu den Bedingungen kollegialer Kooperation an. Während in der bisherigen Forschung vor allem die Realität der Schul- und Unterrichtspraxis sowie Orientierungen und Einstellungen berufstätiger Lehrkräfte und Möglichkeiten der Beeinflussung bzw. Veränderung erfasst wurden, wird im Anschluss an die Untersuchungen von Rothland (2009) sowie Eder, Dämon und Hörl (2011) früher angesetzt: an der kaum in die Forschung zur Kooperation im Lehrberuf einbezogenen ersten universitären Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Rothland, 2012). Um zu klären, welche Faktoren die Absicht, im Lehrberuf zu kooperieren, von Lehramtsstudierenden – unabhängig von berufspraktischer Erfahrung, den strukturellen Charakteristika des Arbeitsplatzes «Schule» oder den konkreten Bedingungen der Berufskultur der Einzelschule – beeinflussen, werden Einstellungen, subjektive Normen und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle in der vorliegenden Studie im Anschluss an die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991, 2012) erfasst.

1 Kooperation im Lehrberuf: Personelle Bedingungen auf individueller Ebene

Unter «Kooperation» kann generell die soziale Interaktion von Individuen, Gruppen und Institutionen verstanden werden. Sie ist auf drei Ebenen zu betrachten: auf struktureller, interpersoneller und individueller Ebene (vgl. Spieß, 2004, 2007). Als Einflussfaktoren hinsichtlich der *Kooperation im Lehrberuf* werden 1) Faktoren auf der strukturellen Ebene der Schulorganisation (u.a. Arbeitszeitgestaltung), 2) interpersonelle Gruppenprozesse im Kollegium (u.a. Vertrauenskultur, Autonomie-Paritäts-Muster auf der Kollegiumsebene) und 3) Faktoren auf individueller Ebene (u.a. Einstellungen und Orientierungen, soziale und kommunikative Kompetenzen, aber auch die Betonung von Autonomie und Parität im Sinne des Autonomie-Paritäts-Musters, vgl. Ebene 2) unterschieden (vgl. Morgenroth, 2015; Soltau, Berthe & Mienert, 2012). Ursachen für die mangelnde kollegiale Kooperation im Lehrberuf werden in der Forschungspraxis vielfach in erster Linie auf der dritten, individuellen Ebene und somit bei den Lehrkräften selbst gesucht (vgl. Köker, 2013). Dies kann damit begründet werden, dass bei einer Entscheidung für kollegiale Kooperation und die Arbeit im Team die damit korrespondierenden Bedürfnisse, Motive und Einstellungen der Lehrkräfte in besonderem Masse relevant sind (vgl. Pröbstel & Soltau, 2012, S. 55 f.). Hinzu kommt, dass neben den Motiven und Einstellungen der betreffenden Personen auch die notwendigen sozialen Fähigkeiten als personenbezogene Merkmale vorhanden sein müssen, um die kol-

legiale Kooperation unabhängig von den institutionellen und organisationskulturellen Bedingungen zu ermöglichen.

Seit der Beschreibung des Autonomie-Paritäts-Musters für den Lehrberuf von Lortie (1972) sind Normen des kollegialen Miteinanders und hier die Betonung von Autonomie und Parität zum Gegenstand von Untersuchungen gemacht worden (vgl. Altrichter & Eder, 2004; Eder et al., 2011; Köker, 2013; Soltau et al., 2012). Das Autonomie-Paritäts-Muster wird zum einen als berufsstrukturelles Merkmal verstanden, das Lehrkräfte zu Beginn ihrer Berufslaufbahn im Rahmen beruflicher (Ein-)Sozialisation erlernen. Zum anderen wird es als berufliche Bewältigungsstrategie im Sinne einer Reaktion auf berufliche Erfahrungen gedeutet. Neben diesem kooperationshemmenden Faktor werden in der Forschung zur Kooperation im Lehrberuf u.a. auch die Teamorientierung, die Bewertung der Zusammenarbeit im Lehrberuf oder generell kooperationsfördernde bzw. -hemmende Einstellungen als personelle Bedingungen erfasst. Im Ergebnis wird vielfach auf ein individualistisches Berufsverständnis bei aktiven Lehrerinnen und Lehrern verwiesen (vgl. Fastner & von Saldern, 2010; Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006; Kanders & Rösner, 2006). Soltau und Mienert (2009) zeigen indes anhand ihrer Daten, dass Teamorientierung und positive Einstellungen zur kollegialen Zusammenarbeit vorherrschen. Soltau et al. (2012) verweisen zudem darauf, dass das Autonomie-Paritäts-Muster nicht als dominante Norm in den erfassten Kollegien nachzuweisen sei (vgl. Köker, 2013). In den weiteren Befunden wird allerdings eine Diskrepanz zwischen den erfragten Einstellungen der Lehrkräfte und den tatsächlich realisierten Kooperationsformen deutlich (Soltau & Mienert, 2009, S. 221).

2 Kooperation im Lehrberuf: Ausgangslagen bei Lehramtsstudierenden

Unter Berücksichtigung der Einstellungen und Orientierungen werden neben den Lehrkräften in ersten Studien auch Lehramtsstudierende in der universitären Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Blick genommen. So gehen Eder et al. (2011) in ihrer Untersuchung entgegen der ursprünglichen Darstellung von Lortie (1972) von der Annahme aus, dass das Autonomie-Paritäts-Muster bereits bei Lehramtsstudierenden als Ergebnis vorberuflicher Sozialisation zu identifizieren sei. Prägend für das Erlernen eines späteren beruflichen Verhaltens seien in der vorberuflichen Entwicklung die langjährige Beobachtung des Lehrberufs aus der Perspektive der Schülerin bzw. des Schülers und damit die Beobachtung von Modellen im Sinne stellvertretender Erfahrungen (Eder et al., 2011, S. 203). Im Ergebnis konnten Eder et al. (2011) zeigen, dass das Autonomie-Paritäts-Muster bereits bei einem Teil der Lehramtsstudierenden zu erkennen ist bzw. als Normvorstellung übernommen wurde. Damit sind «Denkmuster und Verhaltensweisen, die bisher primär der beruflichen Phase zugeschrieben wurden, bereits bei Studierenden vorzufinden» (Eder et al., 2011, S. 215).

In der Untersuchung von Rothland (2009) stand allgemeiner die Frage im Fokus, wie Lehramtsstudierende die Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf generell und mit Blick auf die zukünftige Berufsausübung einschätzen. Hier zeigte sich, dass die Bedeutung der Kooperation zwischen Lehrkräften von den Studierenden zwar überwiegend betont wird. Demgegenüber fallen die Einschätzungen zur Kooperation in der antizipierten eigenen Berufsausübung in Übereinstimmung mit der auch bei Soltau und Mienert (2009) identifizierten Diskrepanz zwischen der positiven Einstellung von aktiven Lehrkräften zu unterschiedlichen Kooperationsformen und deren Realisierung in der Praxis aber deutlich zurückhaltender aus (Rothland, 2009, S. 296). Einschränkungen treten insbesondere mit Blick auf anspruchsvolle Formen der Kooperation hervor. Es zeigt sich bei den Lehramtsstudierenden, was für die berufstätigen Lehrerinnen und Lehrer gilt: Je näher Formen der Kooperation und die kollegiale Kommunikation der konkreten (eigenen) Unterrichtspraxis kommen, desto geringer wird die Umsetzung in der Praxis bzw. desto geringer wird die Absicht bei den Lehramtsstudierenden, ein solches Verhalten in der zukünftigen Praxis zu zeigen.

Wie einleitend ausgeführt wurde, bilden Einstellungen und Orientierungen bei berufstätigen Lehrkräften wie auch bei Lehramtsstudierenden nur eine personelle Bedingung der Kooperation. Auf individueller Ebene wäre es schliesslich auch plausibel, dass Lehrkräfte und angehende Lehrerinnen und Lehrer aufgrund einer verbreitet unzureichend ausgebildeten Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit nicht über die notwendigen sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten als Bedingungen kollegialer Kooperation verfügen und sich somit eine unzureichende kooperative Praxis oder die bei Rothland (2009) identifizierte tendenzielle Zurückhaltung bezogen auf die eigene Unterrichtspraxis erklären liessen. In den Untersuchungen von Frey (2008) und Rothland (2010) zeigt sich jedoch, dass Lehramtsstudierende sowohl hinsichtlich der Einschätzung ihrer Sozialkompetenz als auch bezogen auf das sozial-kommunikative Verhalten insgesamt hohe Ausprägungen berichten.

3 Fragestellung und theoretische Anbindung

Im Anschluss an die Befunde von Rothland (2009) sowie Eder et al. (2011) wird in der im Folgenden vorgestellten Untersuchung danach gefragt, in welchem Zusammenhang die in der Forschung bislang unverbunden betrachteten Faktoren auf der individuellen Ebene (Einstellungen, berufstypische Normvorstellungen und selbst eingeschätzte Kompetenzen) mit der Kooperation im Lehrberuf bzw. konkret mit der Absicht von Lehramtsstudierenden, in der Berufspraxis zu kooperieren, stehen. In Übereinstimmung mit der Benennung personeller Bedingungen der Kooperation auf individueller Ebene werden Einstellungen, berufstypische Normvorstellungen sowie Facetten der sozialen Kompetenz erfasst und auf die Absicht, im Lehrberuf zu kooperieren, bezogen. Dies geschieht auf der Basis der Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1991, 2012). Um durchdachtes, d.h. geplantes Verhalten vorherzusagen, haben Fishbein und Ajzen

(1975) zunächst in der Theorie des überlegten Handelns die Absicht (Intention) einer Person als unmittelbaren Prädiktor des Verhaltens bestimmt. Diese Verhaltensabsicht wird durch zwei Determinanten vorhergesagt: zum einen durch Einstellungen und zum anderen durch subjektive Normen (vgl. Haddock & Maio, 2014).

Die Einstellungskomponente bezieht sich als allgemeine affektive Bewertung auf die Einstellung gegenüber dem Verhalten und auf die Bewertung der Ausführung des Verhaltens (positive oder negative Bewertung). Sie ist abhängig von den erwarteten bzw. erwünschten Konsequenzen, die mit dem Verhalten verbunden werden (Frey, Stahlberg & Gollwitzer, 1993; Graf, 2007), also beispielsweise der erwarteten Unterstützung, der Entlastung oder der Anregung zur individuellen Weiterentwicklung und gemeinsamen produktiveren Zielerreichung durch kollegiale Kooperation. Zudem wird die Einstellungskomponente durch den Wert beeinflusst, der der erwarteten Konsequenz des Verhaltens beigemessen wird (etwa: «Es ist gut für mich und die Qualität meiner Arbeit, wenn ich mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen abstimme, gemeinsame Ziele mit ihnen bearbeite oder gezielt Rückmeldungen zu meiner Arbeitsweise einhole»).

Als zweite Komponente zur Erklärung der Verhaltensabsicht gelten subjektive Normen. Gemeint sind die normativen Überzeugungen einer Person. Sie werden darauf zurückgeführt, dass ein bestimmtes Verhalten von anderen, der betreffenden Person wichtigen Personen erwartet wird (beispielsweise: «Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren»; Lortie, 1972, S. 42) und dass die Person selbst motiviert ist, diesen Erwartungen zu entsprechen. Es handelt sich um individuell wahrgenommene Vorschriften bzw. soziale Verhaltensnormen (Frey et al., 1993; Graf, 2007; Haddock & Maio, 2014).

In der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991, 2012) kommt als dritte erklärende Variable für die Verhaltensabsicht die wahrgenommene Verhaltenskontrolle hinzu. Sie erfasst die Selbsteinschätzung einer Person bezüglich der Frage, ob sie fähig ist, das relevante Verhalten auch auszuführen oder nicht, bzw. wie schwer oder leicht ihr das Verhalten fällt (Frey et al., 1993). Gemeint sind hier also Überzeugungen, die die eigene Fähigkeit betreffen.

Im Anschluss an die Theorie des geplanten Verhaltens können die in der Forschung zur kollegialen Kooperation im Lehrberuf auf der individuellen Ebene betrachteten Einflussfaktoren (Einstellungen, berufstypische subjektive Normen und selbst eingeschätzte Kompetenzen) in ein Modell integriert werden, das die Verhaltensintention von Lehramtsstudierenden, im Lehrberuf zu kooperieren, beschreibt (vgl. Abbildung 1). Da sich die Studierenden noch nicht in der tatsächlichen Berufspraxis befinden, wird der nächste Schritt, also die Vorhersage des tatsächlichen Verhaltens, im Modell nicht vollzogen.

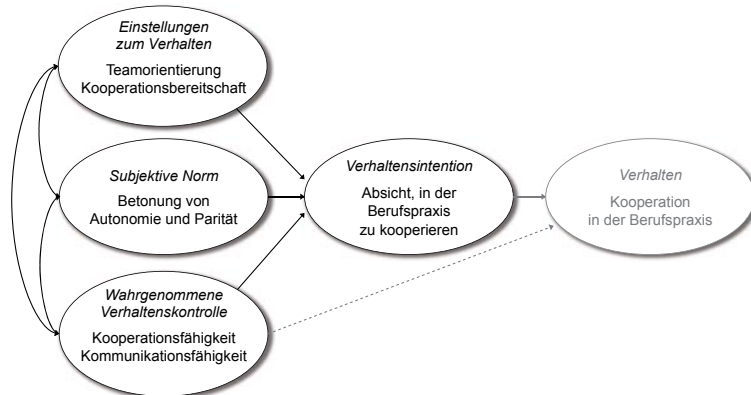


Abbildung 1: Modell der Verhaltensintention von Lehramtsstudierenden, im Lehrberuf zu kooperieren.

Zusammengefasst ist es das Ziel der Untersuchung, theoriebasiert zu klären, in welchem Verhältnis die unter den personellen Bedingungen subsumierten Aspekte «Einstellungen», «Berufstypische Normvorstellungen» und «Selbst eingeschätzte Kompetenzen» zueinander und zur Verhaltensintention, im Lehrberuf zu kooperieren, stehen und welche Bedeutung den einzelnen Prädiktoren bezogen auf die Verhaltensabsicht zukommt.

4 Methode

Die Untersuchung wurde im Rahmen des als Längsschnittstudie angelegten Lehr- und Forschungsprojekts «Teamorientierung und Einstellungen zur kollegialen Kooperation im Lehramt» (TEKLA) an den Universitäten Münster und Siegen durchgeführt.¹ An der ersten Erhebung (Messzeitpunkt 1, Oktober/November 2014) nahmen insgesamt $n = 827$ Studierende (davon 70.8% weiblich) der Universitäten Siegen (SI) und Münster (MS) teil (SI: $n = 443$; MS: $n = 377$; sieben Studierende machten keine Angabe zum Standort). Die Lehramtsstudierenden sind gemittelt 23.5 Jahre alt ($M = 23.56$, $SD = 2.67$, Min. = 18, Max. = 39) und befinden sich im fünften Semester ($M = 5.12$, $SD = 2.74$, Min. = 1, Max. = 17). 5.2% der Studierenden sind in einem Lehramtsstudiengang für die Grundschule bzw. Primarstufe eingeschrieben, 13.5% in einem Lehramtsstudiengang für die Grundschule und eine oder alle Schularten der Sekundarstufe I, 32.8% in einem Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufe I, 43.7% in einem Lehramtsstudiengang für das Gymnasium/die Gesamtschule (Sekundarstufe II) und schliesslich 4.8% in einem Studiengang für das Lehramt an Berufskollegs.

¹ Das Projekt wird von Ina Biederbeck (Siegen), Anna Grabosch (Münster), Nathalie Heiligttag (Siegen) und Martin Rothland (Siegen) durchgeführt.

Die Teamorientierung (11 Items, $.46 \leq |r_{icc}| \leq .75$; Beispiel: «Wenn ich die Wahl habe, bearbeite ich Aufgaben lieber gemeinsam mit anderen») wurde mit einer Skala des Bochumer Inventars zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP, Hossiep & Paschen, 2003) erfasst, wobei einzelne Items der Originalskalen aufgrund mangelnder Trennschärfe ausgeschlossen wurden. Zur Erfassung des Autonomie-Paritäts-Musters sowie der Kooperationsbereitschaft wurden die bei Eder et al. (2011, S. 207 f.) dokumentierten Items verwendet, die auch aus einer nicht aktiven Berufssituation heraus beantwortet werden können, wobei auch hier einzelne Items aufgrund mangelnder Trennschärfe ausgeschlossen wurden. Die konstituierenden Komponenten sind die Betonung von Autonomie (7 Items, $.30 \leq |r_{icc}| \leq .42$; Beispiel: «Lehrerinnen und Lehrer sollten sich keinesfalls über den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen äussern, auch wenn es darüber vielleicht berechtigte Klagen gibt»), die Betonung von Parität (2 Items; Beispiel: «Die Leitung einer Schule muss die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer gleich behandeln, auch wenn sie ganz unterschiedlich unterrichten») und die Kooperationsbereitschaft (3 Items, $.34 \leq |r_{icc}| \leq .55$; Beispiel: «Ich hätte gern, dass eine Kollegin/ein Kollege in meinen Unterricht kommt und mir aus ihrer/seiner Sicht Rückmeldung gibt»). Schliesslich wurde die soziale Kompetenz mittels ausgewählter Subskalen des Selbstbeurteilungsbogens zu sozialen und methodischen Kompetenzen (smk) erhoben (Frey & Balzer, 2007). Gewählt wurden zwei Fähigkeitskonzepte der Sozialkompetenzklasse: die Kooperationsfähigkeit (6 Items, $.50 \leq |r_{icc}| \leq .61$; den Items ist die Aussage «Ich wende diese Fähigkeiten und Fertigkeiten an:» vorangestellt, Beispiel: «Bei der Zusammenarbeit mit anderen ein gemeinsames Ziel festlegen») und die Kommunikationsfähigkeit (6 Items, $.42 \leq |r_{icc}| \leq .53$; Beispiel: «In einem Gespräch andere einbeziehen»). Die Verhaltensabsicht, im Lehrberuf mit den Kolleginnen und Kollegen zu kooperieren (10 Items, $.43 \leq |r_{icc}| \leq .63$; Beispiel: «In meinem späteren Beruf werde ich sicherlich intensiv mit meinen Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten»), wurde als abhängige Variable mit einer bei Rothland (2009) dokumentierten Skala erfasst. Die deskriptiven Kennwerte aller verwendeten Skalen, die Reliabilitäten und die bivariaten Pearson-Korrelationen sind in Tabelle 1 aufgeführt.

5 Ergebnisse

Unter Berücksichtigung der Korrelationskoeffizienten, die grösser als $r = .10$ bzw. kleiner als $r = -.10$ sind ($p < .01$), zeigen sich zunächst die folgenden Zusammenhänge zwischen den Variablen (vgl. Tabelle 1): Die Teamorientierung steht in einem signifikanten positiven Zusammenhang mit der sozialen Kompetenzfacette «Kooperationsfähigkeit». Gleiches gilt für die Kooperationsbereitschaft, die auch mit der Kommunikationsfähigkeit positiv korreliert. Die Betonung von Autonomie und Parität steht in einem negativen Zusammenhang mit der Kooperationsfähigkeit und der Verhaltensabsicht, in der Berufspraxis zu kooperieren. Zudem steht die Betonung von Autonomie und Parität in einem negativen Zusammenhang mit der Teamorientierung und mit der Kooperationsbereitschaft, wobei die Betonung von Parität auch in einem negativen

Tabelle 1: Bivariate Pearson-Korrelationen, Reliabilitäten und deskriptive Kennwerte der Skalen

| Skalen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Bereich | 1–6 | 1–5 | 1–5 | 1–5 | 1–6 | 1–6 | 1–6 |
| M | 4.01 | 3.83 | 2.57 | 2.69 | 4.91 | 4.93 | 4.69 |
| SD | .84 | .73 | .60 | .80 | .57 | .58 | .64 |
| 1 Teamorientierung | $\alpha = .87$ | | | | | | |
| 2 Kooperationsbereitschaft | .311 | $\alpha = .64$ | | | | | |
| 3 Autonomie | -.252 | -.266 | $\alpha = .66$ | | | | |
| 4 Parität | -.095 | -.243 | | $\alpha = .76$ | | | |
| 5 Kooperationsfähigkeit | .260 | .291 | -.158 | -.135 | $\alpha = .80$ | | |
| 6 Kommunikationsfähigkeit | | .201 | | -.107 | .659 | $\alpha = .73$ | |
| 7 Kooperation in der Berufspraxis* | .477 | .476 | -.299 | -.163 | .418 | .321 | $\alpha = .83$ |

Anmerkungen:

In der Tabelle sind nur signifikante Pearson-Korrelationen ab $r = .10/-10$ verzeichnet ($p < .01$). Diagonale: Cronbachs α . Skalen 1–2: Einstellungen zu kooperativem Verhalten; Skalen 3–4: Autonomie-Paritäts-Muster als subjektive Norm; Skalen 5–6: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle; Skala 7: Verhaltensintention. *Absicht, im Lehrberuf mit den Kolleginnen und Kollegen zu kooperieren.

Zusammenhang mit der Kommunikationsfähigkeit steht. Positive Korrelationen zeigen sich zwischen der Verhaltensintention und der Teamorientierung und der Kooperationsbereitschaft. Die Variablen, die hier die drei Komponenten zur Erklärung der Verhaltensintention (Einstellungen zum Verhalten, subjektive Normen und wahrgenommene Verhaltenskontrolle) darstellen, erweisen sich zusammengefasst nicht als unabhängig voneinander, sondern beeinflussen sich in Übereinstimmung mit der Theorie des geplanten Verhaltens gegenseitig (vgl. Graf, 2007).

Um die Bedeutung der drei Komponenten zur Erklärung der Verhaltensabsicht bei Lehramtsstudierenden zu überprüfen, wurde eine hierarchische Regressionsanalyse berechnet, in der das Geschlecht als Kontrollvariable berücksichtigt wurde. Es wird daher als erster Block in die Regressionsanalyse eingegeben (vgl. Tabelle 2). Der Einfluss des Geschlechts allein erweist sich als schwacher, aber signifikanter Prädiktor der Verhaltensabsicht. Die Varianzaufklärung ist mit 1.8% sehr gering. Der prognostizierte Skalenwert für die Verhaltensabsicht (1 = «trifft gar nicht zu», 6 = «trifft völlig zu») ist bei männlichen Lehramtsstudierenden um 0.18 Punkte geringer als bei den Kommilitoninnen. In Modell 2 folgen die Einstellungen zum Verhalten, die 35.7% der insgesamt erklärten Varianz aufklären. Wird in Modell 3 die Betonung von Autonomie und Parität als subjektive Norm aufgenommen, steigt der Anteil aufgeklärter Varianz geringfügig

auf 36.7%, wobei die Parität als Normvorstellung selbst keinen überzufälligen Einfluss auf die Verhaltensabsicht hat. Die Hinzunahme der sozialen Kompetenzfacetten «Kooperationsfähigkeit» und «Kommunikationsfähigkeit» in Modell 4 führt schliesslich zu einer Steigerung der Varianzaufklärung auf 41.8%. Hier ist es in erster Linie die selbst wahrgenommene Kooperationsfähigkeit, die Einfluss auf die Verhaltensabsicht hat.

Tabelle 2: Hierarchische Regression zur Vorhersage der Verhaltensabsicht, im Lehrberuf zu kooperieren

| | Prädiktor | B | SE | β | R ² | Δ R ² |
|----------|--------------------------|-------|------|-----------------------|----------------|------------------|
| Modell 1 | | | | | .018 | |
| Modell 2 | Geschlecht | -.186 | .048 | -.135*** | .357 | .338 |
| | Teamorientierung | .270 | .022 | .358*** | | |
| | Kooperationsbereitschaft | .319 | .026 | .368*** | | |
| Modell 3 | | | | | .368 | .011 |
| Modell 4 | Geschlecht | -.075 | .040 | -.054 ^{n.s.} | .418 | .050 |
| | Teamorientierung | .256 | .023 | .339*** | | |
| | Kooperationsbereitschaft | .292 | .026 | .337*** | | |
| | Autonomie | -.112 | .031 | -.107*** | | |
| | Parität | .029 | .023 | .037 ^{n.s.} | | |
| Modell 4 | Geschlecht | -.036 | .038 | -.026 ^{n.s.} | .418 | .050 |
| | Teamorientierung | .232 | .022 | .308*** | | |
| | Kooperationsbereitschaft | .246 | .026 | .284*** | | |
| | Autonomie | -.106 | .030 | -.102*** | | |
| | Parität | .016 | .022 | -.020 ^{n.s.} | | |
| | Kooperationsfähigkeit | .204 | .041 | .186*** | | |
| | Kommunikationsfähigkeit | .078 | .040 | .070* | | |

Anmerkungen:

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, ^{n.s.} = nicht signifikant. Für jede Regression ergibt sich ein hoch signifikanter F-Wert ($p < .001$). Die Änderung bei ΔR^2 zwischen den Modellen 1 und 2 sowie zwischen den Modellen 3 und 4 ist mit $p < .001$ hoch signifikant, die Änderung bei ΔR^2 zwischen den Modellen 2 und 3 ist mit $p < .01$ signifikant. Kollinearitätsstatistik: Toleranz = .507 bis .985; Varianz-Inflations-Faktor = 1.96 bis 1.01.

6 Diskussion

In der Forschung zur Kooperation im Lehrberuf werden unter den personellen Bedingungen auf der individuellen Ebene neben demografischen Merkmalen positive Einstellungen zur kollegialen Kooperation und Arbeit im Team, soziale Kompetenzen (vgl. Huber & Ahlgrimm, 2012; Morgenroth, 2015; Pröbstel & Soltau, 2012; Soltau et al., 2012) sowie berufsbezogene Normvorstellungen erfasst (Altrichter & Eder, 2004; Eder et al., 2011). In der vorliegenden Untersuchung wurde danach gefragt, in welcher Weise diese personellen Bedingungen theoriebasiert miteinander in Beziehung

gesetzt werden können und für die konkrete berufsbezogene Verhaltensabsicht bereits bei Lehramtsstudierenden relevant sind.

In den Befunden kann zunächst gezeigt werden, dass die im Rahmen der Untersuchung ausgewählten, aus der bisherigen Forschung (vgl. Abschnitte 1 und 2) abgeleitet und auf der Basis der Theorie des geplanten Verhaltens modellierten Prädiktoren für die Verhaltensintention, im Lehrberuf zu kooperieren, als personelle Bedingungen in einem Zusammenhang stehen, jedoch keine starken Überlappungen aufweisen und somit nicht redundant sind.

Welche Prädiktoren unter den personellen Bedingungen auf individueller Ebene stehen in einem relevanten Zusammenhang mit der Verhaltensabsicht, im Lehrberuf zu kooperieren? Zunächst kann festgehalten werden, dass Einstellungen zum Verhalten, hier Teamorientierung und Kooperationsbereitschaft, die subjektiven Normen, hier Betonung von Autonomie und Parität, und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle, hier Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, in Übereinstimmung mit der Theorie des geplanten Verhaltens die Verhaltensintention, im Lehrberuf zu kooperieren, vorhersagen (aufgeklärte Varianz: 41.8%). Sie tun dies jedoch nicht gleichermassen stark, denn es sind vor allem die Einstellungen zum Verhalten, die im Vergleich mit den subjektiven Normen und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle als bedeutendere Prädiktoren erscheinen.

Als abhängige Variable wurde in der vorliegenden Untersuchung die Verhaltensabsicht, im Lehrberuf und damit in der zukünftigen Berufspraxis zu kooperieren, erfasst, da die Lehramtsstudierenden selbst noch über keine kooperative Praxis im Lehrberuf verfügen, die in ihrer Ausprägung und Qualität empirisch hätte erhoben werden können. Damit geht die Einschränkung einher, dass im Stadium der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die hier in Betracht genommenen unabhängigen und abhängigen Variablen allesamt als (Selbst-)Einschätzungen erfasst wurden. Für die Bewertung der Bedeutung von Einstellungen, subjektiven Normen und der sozialen Kompetenz als personellen Bedingungen kollegialer Kooperation im Lehrberuf wäre in der zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und dann in der weiteren Berufspraxis das tatsächliche kooperative Verhalten und damit auch die eigentliche Zielvariable in der Theorie des geplanten Verhaltens zu erfassen. Denn die Verhaltensabsicht sagt in der Theorie des geplanten Verhaltens lediglich den Versuch der Verhaltensausführung vorher und nicht notwendigerweise die tatsächliche Ausführung (Frey et al., 1993, S. 379). Die Verhaltensintention ist daher auch eher als Prädiktor des versuchten als des tatsächlichen Verhaltens zu verstehen (Frey et al., 1993, S. 379). Sie ist ein guter Prädiktor für das Verhalten, wenn sich die Intention und die sie vorhersagenden Einstellungen, subjektiven Normen und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle in der Zeit zwischen der Messung der Verhaltensabsicht und der Beobachtung des Verhaltens nicht ändern (Frey et al., 1993, S. 384). Dies gilt es einschränkend ebenfalls vor dem Hintergrund der Zeitabstände zwischen der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und

der Berufspraxis nach der zweiphasigen deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu berücksichtigen, zumal in der Zwischenzeit Einstellungen, Normvorstellungen und Fähigkeitsselbsteinschätzungen durch die Lerngelegenheiten und Erfahrungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst weiter beeinflusst werden können.

In der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann es jedoch primär zunächst darum gehen, die Verhaltensintention und die ihr vorgelagerten Einstellungen, subjektiven Normvorstellungen und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle zu reflektieren und positiv zu beeinflussen, um so eine günstige Ausgangslage für das tatsächliche Verhalten in der Praxis zu schaffen. Mit Blick auf die Einstellungen erscheinen vor allem eine Stärkung der Teamorientierung und der Kooperationsbereitschaft und damit die Wertschätzung von Teamarbeit und Kooperation, die Förderung der Bereitschaft zur aktiven Partizipation und Unterstützung von Teamprozessen und zur aktiven Verantwortungsübernahme für den Fortschritt von Kooperation sowie die Förderung der bereitwilligen Zurücknahme individueller Profilierungsmöglichkeiten zugunsten der Arbeitsgruppe bedeutsam. Die Förderung sozialer Kompetenz erscheint dagegen weniger vordringlich und relevant für die Beeinflussung der Verhaltensintention, im Lehrberuf zu kooperieren, zumal Lehramtsstudierende ihre sozialen Fähigkeiten ohnehin gut einschätzen (vgl. Frey, 2008; Rothland, 2010). Dagegen ist unter den subjektiven Normen die Betonung von Autonomie als weiterer Prädiktor bereits in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufzugreifen und gegebenenfalls zu bearbeiten.

Literatur

- Ajzen, I.** (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179–211.
- Ajzen, I.** (2012). The theory of planned behavior. In P.A.M. Lange, A.W. Kruglanski & E.T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of theories of social psychology* (Volume 1) (S. 438–459). London: Sage.
- Altrichter, H. & Eder, F.** (2004). Das «Autonomie-Paritäts-Muster» als Innovationsbarriere? In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 195–221). Weinheim: Juventa.
- Baum, E.** (2014) *Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bondorf, N.** (2013). *Profession und Kooperation: Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerkoope-ration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M., Hübner-Schwartz, C. & Mitas, O.** (2013). Teamqualität in der Schule – Lehrerkoope-ration als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqua-lität* (S. 105–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eder, F., Dämon, K. & Hörll, G.** (2011). Das «Autonomie-Paritäts-Muster»: Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), 199–217.
- Fastner, A.-L. & von Saldern, M.** (2010). Unterrichtsmethoden, Überzeugungen und Einstellungen der Lehrer und Lehrerinnen. In M. Demmer & M. von Saldern (Hrsg.), *«Helden des Alltags». Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland* (Die Deutsche Schule, 11. Beiheft) (S. 64–93). Münster: Waxmann.

- Fishbein, M. & Ajzen, I.** (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior. An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Frey, A.** (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A. & Balzer, L.** (2007). Beurteilungsbogen zu sozialen Kompetenzen und methodischen Kompetenzen – smk⁷². In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (2. Auflage) (S. 348–359). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Frey, D., Stahlberg, D. & Gollwitzer, P.M.** (1993). Einstellungen und Verhalten: Die Theorie des überlegten Handelns und die Theorie des geplanten Verhaltens. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie. Band 1: Kognitive Theorien* (S. 361–398). Bern: Huber.
- Fussangel, K. & Gräsel, C.** (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 846–864). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C.** (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Graf, D.** (2007). Die Theorie des geplanten Verhaltens. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiepädagogischen Forschung* (S. 33–43). Heidelberg: Springer.
- Haddock, G. & Maio, G.R.** (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 197–229). Heidelberg: Springer.
- Hossiep, R. & Paschen, M.** (2003). *Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Huber, S.G. & Ahlgrimm, F.** (2012). Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten. Bedingungen für das Gelingen von Kooperation. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2012. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 207–216). Köln: Wolters Kluwer.
- Kanders, M. & Rösner, E.** (2006). Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrmeinung – Ergebnisse der 3. IFS-Lehrerbefragung 2006. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Band 14) (S. 11–48). Weinheim: Juventa.
- Köker, A.** (2013). Das Autonomiebedürfnis von Lehrer/innen als Kooperationshindernis – ein Mythos? In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 152–166). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lortie, D.C.** (1972). Team Teaching: Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). München: Piper.
- Lortie, D.C.** (2002). *Schoolteacher. A Sociological Study* (2nd edition). Chicago: The University of Chicago Press.
- Massenkeil, J. & Rothland, M.** (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, 7 (13).
- Morgenroth, St.** (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress. Soziale Stressbewältigung als wertvoller Wegweiser*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pröbstel, C.H. & Soltau, A.** (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung «personaler Faktoren» in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 55–75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M.** (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (2), 282–303.
- Rothland, M.** (2010). Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich. Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (4), 582–603.
- Rothland, M.** (2012). Lehrerbildung und Lehrerkooperation: Programmatik, Ausbildungsrealität und Befunde zu den Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die kollegiale Zusammenarbeit im Beruf.

- In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 191–204). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schütt, S.** (2012). *Kooperation in der Schule: Eine Untersuchung der Orientierungs- und Handlungsmuster von Lehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Soltau, A., Berthe, S. & Mienert, M.** (2012). Das Autonomie-Paritäts-Muster. Der Lehrer im Spannungsfeld von kollegialer Norm und Entwicklungsanspruch. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 89–102). Münster: Waxmann.
- Soltau, A. & Mienert, M.** (2009). Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrerkooperation bei Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56 (3), 213–223.
- Spieß, E.** (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation, Band 4* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Spieß, E.** (2007). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 339–347). Göttingen: Hogrefe.

Autor

Martin Rothland, Prof. Dr., Fakultät II, Departement Erziehungswissenschaft und Psychologie, Universität Siegen, martin.rothland@uni-siegen.de