pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Schadt, Christian; Warwas, Julia; Kärner, Tobias; Huhn, Simon

Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation: Konzeptualisierung und Einordnung bisheriger empirischer Befunde auf Basis eines integrativen Literaturreviews

Kögler, Kristina [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]; Kremer, H.-Hugo [Hrsg.]: Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2022, S. 165-181. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))

Quellenangabe/ Reference:
Schadt, Christian; Warwas, Julia; Kärner, Tobias; Huhn, Simon: Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation: Konzeptualisierung und Einordnung bisheriger empirischer Befunde auf Basis eines integrativen Literaturreviews - In: Kögler, Kristina [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]; Kremer, H.-Hugo [Hrsg.]: Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2022, S. 165-181 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-265217 - DOI: 10.25656/01:26521

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-265217
https://doi.org/10.25656/01:26521

in Kooperation mit / in cooperation with:

https://www.budrich.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Kristina Kögler, Ulrike Weyland,
H.-Hugo Kremer (Hrsg.)

DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich

Jahrbuch der berufs- und
wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Kristina Kögler
Ulrike Weyland
H.-Hugo Kremer (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

© 2022 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/.
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de

Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742628).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2628-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1787-3 (PDF)
DOI 10.3224/84742628

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Forschungserträge und Forschungsperspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik 9

Teil 1: Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Berufsbildung

Georg Tafner, Christiane Thole, Harald Hantke und Marc Casper
Paradoxien und Spannungsfelder in Beruf und Wirtschaft wirtschaftspädagogisch nutzen 13

Ariane Neu
Höhere beruflich-betriebliche Bildung - Das Dualitätsprinzip in der tertiären Berufsbildung 37

Susanne Miesera, Nicole Kimmelmann, Silvia Pool Maag und Daniela Moser
Integration und Inklusion in der Beruflichen Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz 53

Teil 2: Hochschulische Ausbildung und Lehre

Kristina Trampe und Christoph Porcher
Zum Status Quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland – Entwicklung und Potential einer Typologie von Studienmodellen 75

Jaqueline Schmidt und Roland Happ
Fachspezifisches Wissen, Einstellungen und Überzeugungen zu Anwendungen der Künstlichen Intelligenz bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik 89

Miriam Lotze und Thea Nieland
Herausforderungen des digitalen Lernens in Zeiten von Corona – Einblicke in das Peer-Mentoring Programm OSKA an der Universität Osnabrück 103

Marlen Beck, Andreas Leon, Stephan Abele und Bärbel Fürstenau
Messung des pädagogischen Unterrichtswissens bei Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Evaluation eines Instruments aus dem allgemeinbildenden Bereich 115

Teil 3: Schulisches und betriebliches Bildungspersonal

Robert Hantsch, Vivien Peyer und Andreas Diettrich
Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen – Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung . 133

Stefan Harm, Sebastian Anselmann und Uwe Faßhauer
Karrierewege für das berufliche Bildungspersonal – Problemanalyse aus Sicht der Akteure mit Fokus auf Durchlässigkeit und Anerkennung..... 149

Christian Schadt, Julia Warwas, Tobias Kärner und Simon Huhn
Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation: Konzeptualisierung und Einordnung bisheriger empirischer Befunde auf Basis eines integrativen Literaturreviews 165

Anya Prommetta und Eveline Wittmann
Der Beruflichkeitsindex – auf dem Weg zur Entwicklung eines Messinstruments für Beruflichkeit am Beispiel der Lehrkräfte 183

Teil 4: Berufliche Didaktik

Anja Rogas und Marko Ott
Der Einsatz von Graphic Novels im wirtschaftlichen Bildungskontext - Eine systematische Literaturanalyse 201

Stefanie Findeisen, Jennifer Messner und Josef Guggemos
Dynamische, interaktive Visualisierungen – Erkenntnisse eines systematischen Reviews und Vorstellung einer digitalen Lernumgebung für die Domäne Wirtschaft..... 219

Teil 5: Domänenspezifische Perspektiven: Gesundheit und Pflege

Aldin Striković, Eveline Wittmann, Julia Warwas, Veronika Philipps, Ulrike Weyland und Larissa Wilczek
Berufsfeldspezifische und prozessnahe Erfassung von Ausbildungsbedingungen im Gesundheitsbereich 237

Markus Wochnik, Elena Tsarouha, Antje Krause-Zenß, Kristina Greißl und Karin Reiber
Lernortkooperation als besondere Anforderung in den neuen Pflegeausbildungen 261

Ingrid Darmann-Finck und Andreas Baumeister
Fortbildungsbedarf von Pflegelehrerinnen und Pflegelehrern 275

Herausgeberschaft 293

Autorinnen und Autoren 293

Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation: Konzeptualisierung und Einordnung bisheriger empirischer Befunde auf Basis eines integrativen Literaturreviews

Christian Schadt, Julia Warwas, Tobias Kärner und Simon Huhn

1. Hintergrund und Zielstellung des Beitrags

In unterschiedlichsten beruflichen Praxisfeldern werden Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit als zentrale Bestandteile beruflicher Handlungskompetenz gefordert. Dies gilt bspw. im berufsbildenden Lehramt, wo Lehrpersonen angesichts lernfeldorientierter Curricula aufgefordert sind, bei der Lernziel- und Unterrichtsplanung auch über tradierte Fächergrenzen hinweg zu kooperieren (z. B. Tenberg 2017; Tramm & Casper 2021). Im Allgemeinen ist Kooperation hierbei „gekennzeichnet durch den Bezug auf […] gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet" (Spieß 2004, S. 199). Auf diesen definitorischen Grundelementen aufbauend grenzen etwa Gräsel et al. (2006) qualitativ unterschiedliche Kooperationsformen von Lehrkräften anhand ihres koordinativen Aufwandes, des Erfordernisses gegenseitigen Vertrauens sowie der Einbußen an individueller Autonomie voneinander ab: Die einfachste Kooperationsform besteht demnach im unverbindlichen *Austausch* von Informationen und Materialien. Anspruchsvoller stellt sich die gemeinsame Arbeitsplanung zur arbeitsteilig organisierten Erreichung verbindlicher Zielstellungen dar (sog. *arbeitsteilige Kooperation*). Das Maximum an vertrauensvoller und enger, aber auch zeitintensiver und aufwändiger Zusammenarbeit wird schließlich bei der reflexiven *Ko-Konstruktion* von unterrichtsrelevanten Produkten wie etwa gemeinsam verantworteten Unterrichtseinheiten erreicht.

Die Erwartungen gegenüber den gemeinschaftlichen wie auch individuellen Zugewinnen an Produktivität und positiven Erlebensqualitäten kooperativer Aufgabenbewältigung sind hoch. Hierzu resümieren Fussangel und Gräsel (2014, S. 846): „Kooperation reduziere die Belastungen von Lehrkräften, fördere die Motivation (…) und erhöhe somit die Gelegenheiten, von Kollegen zu lernen." Dennoch zeigt sich in empirischen Untersuchungen, dass Kooperation *nicht zwangsläufig* zu besseren Arbeitsergebnissen, weniger Beanspruchungserleben und mehr Arbeitszufriedenheit führt. Mitunter kann Kooperation an

sich zum Belastungsfaktor werden und arbeitsbezogene Zufriedenheit unterminieren (Massenkeil & Rothland 2016). Diesem scheinbar „paradoxen" Phänomen widmet sich der vorliegende Beitrag. Er hat zum Ziel, neben einer konzeptuellen Schärfung (Kap. 2) auch vorliegende empirische Befunde zum Paradoxon der Kooperation auf Grundlage einer integrativen Literatursichtung zu berichten. Wir gehen dabei insb. der Fragestellung nach, *welche Zusammenhänge zwischen der Lehrkräftekooperation und dem individuellen Belastungserleben und/oder der Arbeitszufriedenheit in internationalen empirischen Studien berichtet werden*. Mittels einer schlagwortbasierten Datenbankrecherche werden dafür Befunde thematisch einschlägiger Forschungsarbeiten aus doppel-blind-begutachteten Zeitschriften identifiziert und miteinander verglichen (Kap. 3). Der so zusammengeführte gegenwärtige Forschungsstand wird im Schlusskapitel zunächst unter Berücksichtigung methodischer Limitationen bisheriger Studien diskutiert. Zwecks einer weiteren, notwendigen Erhellung des Paradoxons der Lehrkräftekooperation werden abschließend Implikationen für künftige Untersuchungen aufgezeigt (Kap. 4).

2. Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation

Spieß (2004) charakterisiert das Paradoxon der Kooperation aus organisationspsychologischer Warte dergestalt, dass „die durch Kooperation bezweckte Ausweitung der Entscheidungs- und Handlungsspielräume zugleich auch deren Einengung implizieren kann und hiermit schon der Übergang zum Konflikt angelegt ist" (Spieß 2004, S. 211). Letzteres liegt daran, dass die organisationsseitigen Zielsetzungen der Einführung bzw. Stärkung kooperativer Arbeitsformate die gruppenspezifischen Befugnisse zur bestmöglichen Erfüllung ihres Auftrags vergrößern. Hierdurch sollen etablierte hierarchische Strukturen abgebaut und durch *autonomere, flexiblere Sekundärstrukturen* ergänzt werden. Teams werden dabei zur fundamentalen Gliederungslogik dezentralisierter Organisationsformen. Aufgrund der für eine intensive Kooperation relevanten Mikroprozesse (z. B. Zielabstimmung) kann die organisationsseitig bezweckte Ausweitung der Entscheidungs- und Handlungsspielräume auf Gruppenebene paradoxerweise bei den an der Kooperation beteiligten Gruppenmitgliedern eine wahrgenommene Einengung entsprechender Spielräume auf individueller Ebene implizieren (ebd.).

Für die *Lehrkräfte*kooperationsforschung resümiert Dizinger (2015), dass eine mit Kooperation einhergehende Erweiterung der gruppenbezogenen Entscheidungs- und Handlungsspielräume grundsätzlich positiv hervorgehoben wird. Schließlich wird die Lehrkräftekooperation als „Möglichkeit gesehen, den vielfältigen Anforderungen im Beruf adäquat zu begegnen, z. B. gemeinsamen Unterricht zu planen, miteinander Bewertungskriterien für die Leistung

der Schülerinnen und Schüler [zu] entwickeln […]“ (ebd., S. 25). Gleichzeitig kann aber gerade der durch hohe Grade an Autonomie geprägte Tätigkeitsbereich von Lehrkräften durch Kooperation eine starke Einschränkung individueller (pädagogischer) Freiheit erfahren. Dies liegt bspw. daran, dass „durch die Zusammenarbeit die eigene Arbeit transparenter wird; zugleich ergeben sich mehr Vergleichsmöglichkeiten, welche u.a. Leistungsdruck und Konkurrenz im schulischen Kontext erhöhen“ (ebd.). Konstitutive Kooperationsmerkmale wie erhöhter Koordinationsaufwand oder wahrgenommene Autonomieeinschränkungen lassen eine enge Zusammenarbeit infolgedessen als belastend erscheinen und könnten sogar soziale Konflikte evozieren; Beanspruchungsreaktionen wie etwa Anspannung oder Unwohlsein können die Folge sein (vgl. Van Dick & Stegemann 2013). Weiterhin legt die arbeitspsychologische und arbeitssoziologische Literatur nahe, dass Arbeitnehmer:innen in autonomen Organisationsstrukturen eher dazu neigen, extensiver bzw. mehr zu arbeiten, als es eigentlich hinsichtlich der Zielerreichung notwendig wäre, was i. d. R. mit entsprechenden kurz- oder langfristigen Beanspruchungsreaktionen einhergeht (z. B. Krause 2015; Matta 2015).

Entgegen seiner Ursprungsidee wird das Paradoxon der Kooperation in der Forschung zum Lehrberuf damit nicht mehr nur auf gegenläufige Wirkmechanismen zwischen innerorganisatorischen Strukturebenen bezogen, sondern zur Beschreibung von intraindividuell wahrgenommenen Widersprüchen hinsichtlich Beanspruchung bzw. Zufriedenheit herangezogen. Begreift man beispielsweise gemeinschaftliche Planungen und Aktivitäten als externale, *soziale Ressource* der einzelnen Lehrkraft, so erscheinen individuell *entlastende* Momente der Kooperation plausibel (vgl. Tenberg 2017). Arbeitszufriedenheit, welche emotional gefärbte Einstellungen zur professionellen Tätigkeit in ihrer Gesamtheit oder zu bestimmten Facetten der Arbeit widerspiegelt, gilt ebenfalls als einflussreich für die Berufsausübung und Arbeitsleistung (Nerdinger 2019). Weil positive Einstellungen annahmegemäß dann entstehen, „wenn Wünsche erfüllt oder Bedürfnisse befriedigt werden“ (ebd., S. 465) und Kooperation die Möglichkeiten zur eigenständigen Planung und Durchführung von Arbeitshandlungen unmittelbar berührt, wird die Kooperationsintensität zur potenziellen Determinante individueller Zufriedenheitsurteile. Nicht zuletzt können aus der Kooperation individuelle Erfahrungsgewinne im Sinne von neuen Erkenntnissen und Lösungswegen im professionellen Tätigkeitsfeld erwachsen (Warwas et al. 2020). Kooperation kann somit grundsätzlich eine Quelle von Arbeitszufriedenheit darstellen, da sowohl die wahrgenommene Unterstützung im Arbeitskontext als auch das persönliche Wachstum und Leistungserleben als zufriedenheitsstiftende Faktoren gelten (Nerdinger 2019).

In einer Gesamtbetrachtung der aufgezeigten wissenschaftlichen Perspektiven lassen sich also für den Gegenstandsbereich der Lehrkräftekooperation Argumente für fördernde wie auch für hemmende Zusammenhänge mit individuellen Beanspruchungs- und Zufriedenheitseinschätzungen finden. So kann

man davon ausgehen, dass die Zusammenarbeit als gleichermaßen *beanspruchungserhöhend* (z. B. infolge von zusätzlichem Arbeits- und Koordinationsaufwand) wie *beanspruchungsmindernd* (z. B. aufgrund der Lastenverteilung bei arbeitsteiliger statt individueller Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben), außerdem gleichermaßen *zufriedenheitsfördernd* (z. B. aufgrund von gemeinsamen Gestaltungs- und individuellen Wachstumspotentialen) wie auch *zufriedenheitsmindernd* (z. B. infolge erlittener Autonomieverluste bei der Regulation beruflicher Handlungen) wirken könnte. Eindeutige Zusammenhangsmuster sind auch deshalb nicht zu erwarten, weil Kooperation, wie bereits in der Einleitung dargelegt, keine einförmige Realisierungsform besitzt. Besonders intensivere Formen der Kooperation, wie die Ko-Konstruktion, dürften etwa den individuellen Handlungsspielraum von Lehrkräften stärker beschneiden als andere (Gräsel et al. 2006; Hartmann et al. 2020), zugleich aber deren professionelle Entwicklung stärker befördern (zsf. Warwas et al. 2020).

Nachdem unterschiedliche Aspekte des Paradoxons der Lehrkräftekooperation im Hinblick auf berufsbedingte Beanspruchung und Zufriedenheit beleuchtet wurden, werden im Folgenden empirische Befunde auf Grundlage einer integrativen Literatursichtung berichtet. Aufgrund der teils widerstreitenden theoretischen Wirkungsannahmen gehen wir hierbei der Frage nach, welche Zusammenhänge zwischen der Lehrkräftekooperation und arbeitsbezogenen Erlebensqualitäten der beteiligten Lehrkräfte in empirischen Studien berichtet werden und ob sich in der Gesamtschau eine eher konsistente oder eher inkonsistente Befundlage widerspiegelt.

3. Integratives Literaturreview zu Zusammenhängen zwischen Lehrkräftekooperation und arbeitsbezogener Beanspruchung und Zufriedenheit

3.1 Methodische Vorgehensweise und Literaturauswahl

Bei der Planung und Durchführung des integrativen Literaturreviews orientierten wir uns an den Empfehlungen von Liberati et al. (2009). Die systematische Suche in einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Datenbanken (PsycInfo, ERIC, Fachportal Pädagogik) wurde im Februar 2020 durchgeführt. Sie erfolgte anhand vorab definierter deutsch- und englischsprachiger Suchbegriffe. Die nachfolgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Gesamtheit der eingesetzten Suchbegriffe.

Die hierdurch recherchierten Studien wurden *nicht* mit in die finale Auswahl aufgenommen, sofern (1) keine Kooperation unter Lehrpersonen unter-

sucht wurde, (2) keine empirischen Analysen und Effekte, sondern nur Annahmen oder Überlegungen zum Zusammenhang von Kooperation mit Beanspruchungserleben und/oder Arbeitszufriedenheit berichtet wurden, (3) keine Angaben bezüglich der Operationalisierung der betrachteten Analysegegenstände gemacht wurden oder (4) der betreffende Beitrag nicht in einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift mit Peer-Review-Verfahren veröffentlicht wurde. Tabelle 2 gibt eine Übersicht über den Prozess der Literaturrecherche und -selektion.

Tab. 1: Suchbegriffe der deutsch- und englischsprachigen Datenbankrecherche

Gegenstandsbereich	Suchbegriffe englisch	Suchbegriffe deutsch
Kooperation	collaborat* *cooperat** *communit** *team**	*kooper* **gemeinschaft** **team**
Belastung	stress* *strain** *burnout/"burn out"/burn-out*	*belast* **stress** **beanspruch** *Burnout/"Burn out"/ Burn-out*
Arbeitszufriedenheit	satisf* well-being/wellbeing/"well being"	*zufrieden* **wohl**
UND Lehrer* ODER Lehrkräfte ODER Lehrperson*/ AND teacher* UND NICHT Schüler* ODER Kind*/ AND NOT child*		

Quelle: eigene Darstellung

Mittels dieses Vorgehens konnten die in Tabelle 3 dargestellten vierzehn Studien in die Literaturanalyse einbezogen werden, welche kategorienbasiert im Hinblick auf grundlegende Studieninformationen sowie auf Kernbefunde zu Zusammenhängen zwischen Lehrkräftekooperation und arbeitsbezogener Beanspruchung bzw. Zufriedenheit erfolgte. Die Kodierung der relevanten Studieninformationen und Kernbefunde erfolgte ebenso wie die Durchführung der Literaturselektion konsensual im Autor:innenteam. Die zentralen Ergebnisse der eingeschlossenen Studien werden in Tabelle 3 zusammenfassend berichtet.

Tab. 2: Vorgehen bei der Literaturrecherche und -selektion

Selektionsphase	Ausschlussgrund	Ausgeschlossene Beiträge	Summe Beiträge
Datenbankrecherche			
Fachportal Pädagogik			161

ERIC			*1.895*
PsycInfo			*280*
Gesamt			2.336
	Duplikate	359	
			1.977
Formale Ein-/ Ausschlusskriterien *(ausgeschlossen, weil …)*	Jahr der Veröffentlichung vor 1990	114	
	Beitrag nicht aus wiss. Fachzeitschrift	54	
	Kein Peer-Review-Verfahren durchlaufen	18	
			1.791
Ein- und Ausschlusskriterien mit Blick auf den Gegenstandsbereich (ausgeschlossen während/weil …)	Titelselektion	925	
	Abstractselektion	728	
	Beitrag nicht über Universitätsbibliothek beschaffbar	14	
	Volltextselektion	114	
			10
Zusätzliche manuelle Recherche			4
In die Analyse aufgenommene Beiträge			**14**

Anmerkung: Da Forschungsarbeiten zur Kooperation im Lehrberuf seit Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre wieder verstärkt in den Fokus gerückt sind, haben wir uns bei unserer Literaturrecherche auf den Einbezug von Publikationen, die nach ab 1990 publiziert wurden, beschränkt. Die manuelle Recherche wurde nach dem Zeitpunkt der Datenbankrecherche bzw. nach Abschluss der Literaturselektion durchgeführt, so dass auch ein Beitrag aus dem Jahr 2022 mit einbezogen werden konnte.

Quelle: eigene Darstellung

Tab. 3. Ergebnisse der Kodierung

Nr.	Jahr	Autor:innen	*n*	Kodierung
1	2013	Duyar et al.	3 145	1,4,6,7
2	2010	Fussangel et al.	646	1,3,5,7
3	2014	Fussangel & Dizinger	251	2,3,5,7
4	2001	Jacobsson et al.	928	1,3,6,7
5	2022	Kalinowski et al.	498	1,3,5,7
6	2008	Klusmann et al.	1 939	1,3,5,7
7	2019	Muckenthaler et al.	175	1,3,5,7

8	2019	Olsen & Huang	30 670	1,4,6,7
9	1999	Pounder	66	1,4,6,7
10	2015	Pyhältö et al.	2 310	1,3,6,7
11	2019	Torres	1 507	1,4,6,7
12	2017	Wolgast & Fischer	2 648	2,3,5,7
13	2014	Yildirim	72 190	1,4,6,7
14	2020	Zhang & Yuan	488	1,4,6,7

Anmerkung zur Kodierung: Untersuchungsdesign (1 = Querschnittserhebung, 2 = Längsschnittstudie), Variablen (3 = Kooperation und Beanspruchungserleben, 4 = Kooperation und Arbeitszufriedenheit), Stichprobe/Land (5 = Deutsche Lehrkräfte, 6 = Lehrkräfte aus anderen Ländern, z. B. USA, Finnland, Schweden, Türkei, China), Schultyp (7 = Allgemeinbildende Schule, 8 = Berufsbildende Schule).

Anmerkung zu Stichproben: Studie Nr. 8: Daten einer US-weiten Erhebung des National Center for Education Statistics; Studie Nr. 13: Daten der TALIS-Studie aus 23 Ländern

Quelle: eigene Darstellung

3.2 Ergebnisse der eingeschlossenen Studien

3.2.1 Allgemeine Studienmerkmale

Die eingeschlossenen Studien wurden in einem Zeitraum von 1999 bis 2022 veröffentlicht und beinhalten Selbstauskünfte von insgesamt 117 461 Lehrpersonen. Alle analysierten Beiträge verwenden (auch oder ausschließlich) quantifizierende statistische Analysen, um vergleichende Aussagen über die Stärke und Richtung jeweils berichteter Zusammenhänge treffen zu können. Die hierfür relevante Datenerhebung wurde in sämtlichen Studien mithilfe von Fragebögen durchgeführt. Der überwiegende Teil der Arbeiten stellt *Querschnittserhebungen* (12 von 14) dar. Diese werden von je einer *Längsschnittstudie* mit zwei Messzeitpunkten und einer mit drei Messzeitpunkten komplementiert.

Während sich acht Studien mit der Beziehung zwischen *Kooperation und dem Beanspruchungserleben* von Lehrkräften befassen, untersuchen sechs Studien Zusammenhänge von *Kooperation und Arbeitszufriedenheit* der Lehrkräfte. Keine der eingeschlossenen Studien analysiert *beide* Variablen im Zusammenhang mit Lehrkräftekooperation. Die beiden längsschnittlich angelegten Studien befassen sich mit dem Wirkungsgefüge von Kooperation und Beanspruchungserleben. Insgesamt sechs der vierzehn Studien untersuchten Stichproben deutscher Lehrkräfte. Von den verbleibenden Studien wurden in

drei Arbeiten US-amerikanische und in jeweils einer Arbeit finnische, schwedische, türkische, chinesische Lehrkräfte sowie Lehrkräfte mehrerer Nationen befragt. Alle Studien arbeiten mit Stichproben aus *allgemeinbildenden* Schulen, Studien mit Lehrpersonen aus *berufsbildenden* Schulen sind *nicht* vertreten (siehe Tabelle 3).

3.2.2 Zusammenhänge zwischen Kooperation und Beanspruchungserleben

Fünf der acht berücksichtigen Studien berichten einen *negativen* Zusammenhang zwischen Kooperation und der erlebten Beanspruchung von Lehrkräften (Fussangel et al. 2010; Fussangel & Dizinger 2014; Jacobsson et al. 2001; Kalinowski et al. 2022; Muckenthaler et al. 2019) (Tab. 4). In zwei Studien deutet sich hingegen an, dass kooperative Handlungen mit einem *gesteigerten* Beanspruchungserleben assoziiert sein können (Jacobsson et al. 2001; Klusmann et al. 2008). Außerdem ermitteln zwei weitere Studien, dass die Kooperation von Lehrkräften nicht in einer direkten, sondern lediglich einer *indirekten* Beziehung zu deren Beanspruchungserleben steht (Pyhältö et al. 2015; Wolgast & Fischer 2017). Darüber hinaus lassen sich in den Studien aber keine spezifischen Merkmale, Rahmenbedingungen oder Eigenschaften der kooperierenden Lehrkräfte erkennen, die systematisch die gefundenen Zusammenhänge zwischen Kooperation und Beanspruchungserleben aufklären könnten. Zu denken wäre hierbei bspw. an die Berufserfahrung der einzelnen Teilnehmenden und ihre kooperationsbezogenen Überzeugungen (Winther et al. 2021).

Tab. 4. Zusammenhänge zwischen Kooperation und Beanspruchungserleben

Studie	**Maße zu Zusammenhängen/ Gruppenunterschieden und Operationalisierungen**
Fussangel et al. (2010)	• $r = -0.17$, $p < .05$ (Ko-Konstruktion und subjektiv wahrgenommene Belastung)
Fussangel & Dizinger (2014)	• $r = -0.18$, $p < .05$ (Ko-Konstruktion t_1 und „perceived stress in the classroom t_2“) • $r = -0.22$, $p < .05$ (Ko-Konstruktion t_1 und „emotional exhaustion t_2“) • $r = -0.15$, $p < .05$ (Ko-Konstruktion t_1 und „psychosomatic complaints t_2“) • ß = – 0.17, $p < .05$ (Ko-Konstruktion t_1 und „teachers‘ perceived stress t_2“)
Jacobsson et al. (2001)	• ß = – 0.14, $p < .05$ („cooperation“ und „work demands“) • ß = – 0.07, $p < .05$ („cooperation“ und „feeling of mastery“)
Kalinowski et al. (2022)	• $r = -0.16$, $p < .01$ („Austausch“ und „Belastungserleben“)

	• $r = -0.18$, $p < .01$ („Ko-Konstruktion“ und „Belastungserleben“)
Klusmann et al. (2008)	• B = 0.06, $p < .05$ („frequency of cooperation“ und „emotional exhaustion“)
Muckenthaler et al. (2019)	• $f = 0.35$, $p < .01$ (geringere Depressivität aufseiten intensiv kooperierender Lehrpersonen) • $f = 0.33$, $p < .01$ (geringere Angst aufseiten intensiv kooperierender Lehrpersonen)
Pyhältö et al. (2015)	Mediierter Zusammenhang von Kooperation („professional agency in the teacher community“) auf „work-related stress“ über sog. aktive und soziale Problemlösestrategien („self-regulation“ sowie „co-regulation“), wobei $ß_{agency \rightarrow regul}$ 0.24 für self-regulation bzw. 0.84 für co-regulation; jeweils $p < .01$ und $ß_{regul \rightarrow stress}$ – 0.45 für self-regulation bzw. – 0.11 für co-regulation; jeweils $p < .01$)
Wolgast et al. (2017)	Mediierter Zusammenhang der „frequency of cooperation“ in t_1 auf „teachers’ stress“ in t_3 über „colleague support“ in t_2 auf Individualebene; wobei $ß_{support \rightarrow stress}$ – 0.12; $p < .01$; $ß_{cooperation \rightarrow support}$ 0.32; $p < .01$; indirekter Effekt von „frequency of cooperation“ auf „teachers’ stress“: ß= – 0.04, n.s.

Anmerkung: r = Pearson-Korrelation, ß = standardisierter Regressionskoeffizient, B = unstandardisierter Regressionskoeffizient, f = Cohens f; Zur Verdeutlichung, dass die berichteten Konstrukte oft mittels unterschiedlicher Skalen/Konstrukte gemessen bzw. erfasst wurden, wurden die englischsprachigen Originalbegriffe beibehalten. Für die Studie von Pyhältö et al. (2015) ergeben sich rechnerisch somit indirekte Effekte i.H.v. ß= − 0.11 über self-regulation sowie ß = − 0.09 über co-regulation, die aber von den Autor:innen selber nicht berichtet und auf Signifikanz überprüft werden.

Quelle: eigene Darstellung

Fussangel et al. (2010) und Fussangel und Dizinger (2014) berichten in Bezug auf sehr intensive Formen der Lehrkräftekooperation von reduzierten Ausprägungen verschiedener Beanspruchungsindikatoren. Im Gegensatz dazu schlussfolgern Muckenthaler et al. (2019) sowie Kalinowski et al. (2022), dass sämtliche erhobenen Kooperationsformen des Kooperationsmodells nach Gräsel et al. (2006) zu einer geringeren wahrgenommenen Belastung der Lehrkräfte führen. Pyhältö et al. (2015) differenzieren in ihrer Studie nicht zwischen unterschiedlichen Formen der Kooperation. Ihre Befunde weisen auf

vermittelte Zusammenhänge dergestalt hin, dass eine Beteiligung an der kollegialen Gemeinschaft Lehrkräfte dazu befähigt, verschiedene Copingstrategien zu entwickeln, die wiederum die Bewältigung ihrer arbeitsbedingten Beanspruchung erleichtern (ebd.). Im Übrigen werden in dieser Studie per se keine direkten Zusammenhänge zwischen Kooperation und Stresserleben angenommen und untersucht. Auch Wolgast und Fischer (2017) dokumentierten keine direkten beanspruchungsreduzierenden bzw. -steigernden Effekte von Kooperation. Die Forscher:innen berichten vielmehr für Kooperationsformen auf der Niveaustufe der integrierten Zusammenarbeit (vgl. Steinert et al. 2006) von einer mediierenden Wirkung der wahrgenommenen sozialen Unterstützung von Kolleg:innen auf die empfundene Beanspruchung der Lehrkräfte. Auf Basis der Befundlage von Jacobsson et al. (2001) zeigen sich inkonsistente Beziehungen zu den verwendeten Beanspruchungsindikatoren (geringfügig verminderte wahrgenommene Arbeitsanforderungen, aber auch geringfügig vermindertes Gefühl der Leistungsfähigkeit). In der Studie von Klusmann et al. (2008) wurde hingegen ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen Kooperation und Beanspruchung ermittelt.

3.2.3 Zusammenhänge zwischen Kooperation und Arbeitszufriedenheit

Fünf der sechs gefundenen Einzelstudien legen eine Steigerung der Arbeitszufriedenheit durch die Kooperation unter Lehrkräften nahe (Tab. 5). In der Studie von Torres (2019) sind direkte positive Zusammenhänge jedoch nicht mehr nachweisbar, sobald die lehrpersonenseitigen Selbstwirksamkeitserwartungen regressionsanalytisch kontrolliert werden. Die sich hierin andeutende Mediationsbeziehung wird allerdings von der Autorin nicht weiter vertieft, da ihr Untersuchungsschwerpunkt anderen Variablen gilt.

Tab. 5. Zusammenhänge zwischen Kooperation und Arbeitszufriedenheit

Studie	**Maße zu Zusammenhängen/Gruppenunterschieden und Operationalisierungen**
Duyar et al. (2013)	• $r = 0.20$, $p < .01$ („professional collaboration“ und „teacher job satisfaction“) • ß = 0.16, $p < .01$ („professional collaboration“ und „teacher job satisfaction“)
Olsen et al. (2019)	• ß = 0.20, $p < .01$ („teacher cooperation“ und „teacher satisfaction“)
Pounder (1999)	• $\eta^2 = 0.05$, $p = .094$ („internal work motivation“ zugunsten intensiver kooperierender Lehrpersonen) • $\eta^2 = 0.14$, $p = .03$ („growth satisfaction“ zugunsten intensiver kooperierender Lehrpersonen) • $\eta^2 = 0.09$, $p = .016$ („general satisfaction“ zugunsten intensiver kooperierender Lehrpersonen)

	• $\eta^2 = 0.05$, $p = .094$ („work effectiveness“ zugunsten intensiver kooperierender Lehrpersonen)
Torres (2019)	• B = 0.06, *p = n.s.*; B = 0.05, *p = n.s.*; fehlende Zusammenhänge zwischen „professional collaboration“ einerseits und „work satisfaction“ bzw. „professional satisfaction andererseits unter Kontrolle von „self-efficacy“ (zuvor B = 0.26 bzw. B = 0.02 $p < .01$)
Yildirim (2014)	• $r = 0.31$, $p < .01$ („professional collaboration“ und „professional well-being“)
	• ß = 0.22, $p < .01$ („professional collaboration“ und „professional well-being“)
Zhang & Yuan (2020)	• $r = 0.59$, $p < .01$ (“collaborative inquiry and sharing” und “job satisfaction”)
	• $r = 0.85$, $p < .01$ (“shared purpose and responsibility” und “job satisfaction”)

Anmerkung: r = Pearson-Korrelation, ß = standardisierter Regressionskoeffizient, B = unstandardisierter Regressionskoeffizient, η2 = partielles Eta-Quadrat; Zur Verdeutlichung, dass die berichteten Konstrukte oft mittels unterschiedlicher Skalen/Konstrukte gemessen bzw. erfasst wurden, wurden die englischsprachigen Originalbegriffe beibehalten.

Quelle: eigene Darstellung

4. Schlussteil

4.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse und Limitationen

Zwar deutet die Mehrheit der von uns gesichteten Befunde aus fragebogenbasierten Studien auf eine entlastende Funktion kooperativer Aktivitäten in der Wahrnehmung ihrer Beteiligten hin, die berichteten negativen Beziehungen zwischen Kooperations- und Beanspruchungsmaßen weisen jedoch überwiegend *geringe* Effektstärken auf (Tab. 4). Auch die beiden Arbeiten mit längsschnittlichem Erhebungsdesign vermögen dieser Zusammenhangsrichtung kein zusätzliches Gewicht zu verleihen, da auch ihre Anlage keine kausalen Interpretationen zulässt. Im Beitrag von Pyhältö et al. (2015) werden Zusammenhänge zwischen praktizierter Kooperation und empfundener Beanspruchung zudem über sog. aktive und soziale Problemlösestrategien mediiert; in

der Studie von Wolgast und Fischer (2017) scheint hingegen das kooperationsabhängig schwankende Ausmaß an wahrgenommener kollegialer Unterstützung interindividuell variierende Zusammenhänge erklären zu können.

Konsistent positive Zusammenhänge werden demgegenüber zwischen Kooperation und Indikatoren der Arbeitszufriedenheit berichtet, wobei die dokumentierten direkten Effekte überwiegend nur *geringe* Stärken erreichen bzw. in der Studie von Torres et al. (2019) verschwinden, wenn Selbstwirksamkeitserwartungen statistisch kontrolliert werden (Tab. 5). Lediglich in der Arbeit von Zhang und Yuan (2020) werden *starke* Effekte berichtet. Dies dürfte sich in dieser Studie aber dadurch ergeben, dass die Operationalisierung der Zufriedenheit nicht rein auf den Lehrberuf abzielt, sondern ebenso spezifische Zufriedenheitsurteile über genau jene erhobenen Kooperationsaktivitäten beinhaltet, was dazu führt, dass die verschiedenen Konstrukte inhaltlich zumindest ähnlich gelagert erscheinen. Demnach ist davon auszugehen, dass je gegenstandspezifischer die theoretische Zielvariable erfasst wird, desto höher i.d.R. die berichteten Zusammenhänge sind. Für dieses Forschungsfeld sollte jedoch im Gesamtblick bedacht werden, dass Beziehungen zur Zufriedenheitsurteilen vergleichsweise *noch seltener* untersucht wurden als potentielle Beanspruchungseffekte und dies ausschließlich in querschnittlichen Designs.

Limitierend ist zudem insgesamt anzumerken, dass der Großteil der gefundenen Studien querschnittlich angelegt und nicht-experimenteller Natur ist und somit (abgesehen von den zeitlichen Anordnungen bei den beiden Längsschnittstudien) keine Rückschlüsse auf ursächliche Effekte von Kooperation auf die Belastung bzw. Zufriedenheit möglich sind. Es wäre also ebenso denkbar, dass mehr oder weniger belastete bzw. zufriedene Lehrpersonen mit Hinblick auf die ambivalenten Annahmen zum Paradoxon der Kooperation (vgl. Kap. 2) jeweils mehr oder weniger kooperieren (z. B. Kalinowski et al. 2022).

Mit Blick auf die in Kapitel 2 geschilderten möglichen Begründungen des Paradoxons der Kooperation erscheint eine eindeutige Einordnung der bislang vorliegenden Befunde demnach schwierig. Schließlich untersucht noch *keine* der bisherigen Studien kompensatorische Effekte derart, dass etwa zufriedenheitsmindernde Autonomieverluste durch zufriedenheitsmehrende Erfahrungen von professionellem Wachstum aufgewogen werden. Die in den beanspruchungsorientierten Studien mehrheitlich ermittelten negativen Zusammenhänge lassen aktuell ebenfalls nur vorsichtig vermuten, dass beanspruchungserhöhende Aspekte kooperativer Aktivitäten, zu denen insb. (Re-)Organisations- und Koordinationsaufwände gehören, von beanspruchungsmindernden Aspekten, die aus gemeinschaftlichen Bewältigungserfolgen beruflicher Anforderungen resultieren, überlagert werden. Zudem haben nur die wenigsten der in Fachzeitschriften veröffentlichten Analysen explizit arbeitspsychologisch fundierte Mediatorvariablen integriert, die kooperationsbedingte Veränderungen beruflichen Erlebens und Handelns als erklärende Faktoren der letztlich resultierenden Beanspruchungs- oder Zufriedenheitsurteile erfassen.

Einschränkend ist hinsichtlich der gesichteten Studien weiterhin anzumerken, dass die jeweiligen Analysegegenstände höchst *unterschiedlich operationalisiert* werden, so dass eine unmittelbar vergleichende Betrachtung ermittelter Zusammenhänge kaum möglich ist. Dies gilt vor allem für die abhängigen Variablen, denn während zumindest die deutschsprachigen Beiträge relativ hohe konzeptionelle und operationale Schnittmengen im Bereich der Kooperation aufweisen, werden die Konstrukte der Beanspruchung und Zufriedenheit unterschiedlich theoretisch verortet und mit verschiedenen Indikatoren bzw. Skalen gemessen. Weiterhin fällt auf, dass *keine* einzige der gefundenen Studien im Handlungskontext berufsbildender Schulen durchgeführt wurde und somit auch keine unmittelbaren Schlüsse auf eben diesen Kontext oder gar Vergleiche zu allgemeinbildenden Schulen möglich sind. Dies erscheint angesichts der geforderten und gelebten Praxis kooperativer unterrichtsbezogener Zusammenarbeit an berufsbildenden Schulen (vgl. Tenberg 2017; Tramm & Naeve-Stoß 2020) besonders bedauerlich. In Dissertationsschriften aus der beruflichen Bildung, die in unserer auf Fachzeitschriften mit Begutachtungsverfahren konzentrierten Sichtung ausgeblendet blieben, finden sich zumindest erste Hinweise darauf, dass Kooperation vor allem für Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase entlastend wirken kann (Hermann 2014 zitiert nach Tenberg 2017) bzw. die Zufriedenheit von an kooperativen Arbeitsformaten beteiligten Lehrkräfte zu steigern vermag (Röder 2016). Gerade in diesem Handlungskontext wären aber vertiefende Befunde zu günstigen affektiv-motivationalen Wirkungen ein zusätzliches schlagkräftiges, nicht ausschließlich curricular gestütztes Argument zur Intensivierung kooperativer Arbeitsformate.

Limitierend bzgl. unserer eigenen Vorgehensweise ist anzumerken, dass entsprechend des sog. *Publication Bias* in Fachzeitschriften bevorzugt Studien mit signifikanten und erwartungskonformen Ergebnissen eingereicht und veröffentlicht werden. Im Sinne eines *Database Bias* kann zudem nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne forschungsthematisch einschlägige Studien nicht identifiziert wurden. Dies könnte trotz der breit angelegten Suche daran liegen, dass einzelne Zeitschriften nicht in den verwendeten Datenbanken gelistet sind bzw. Beiträge falsch verschlagwortet wurden. Beides könnte die gesichteten Befundlage ein Stück weit verzerren und sollte bei der Interpretation derselben berücksichtigt werden. Die für integrative Literaturreviews durchaus etablierte Festlegung, nur solche Beiträge aufzunehmen, die ein Peer-Review-Verfahren durchlaufen haben, bedingt weiterhin zwangsläufig, dass etwa Forschungsdokumentationen oder akademische Qualifikationsarbeiten im interessierenden Forschungsfeld ausgeblendet blieben.

4.2 Implikationen für weiterführende konzeptionelle und empirische Arbeiten zum Paradoxon der Lehrkräftekooperation

In Anbetracht der konzeptionellen Überlegungen zum Paradoxon der Kooperation (Kap. 2) sowie der Befunde unserer Sichtung bisheriger internationaler empirischer Arbeiten (Kap. 3) scheint es zunächst lohnend, in zukünftigen Erhebungen analytisch noch *stärker unterschiedliche Kooperationsformen und -niveaus zu differenzieren*. So legt das mehrfach rezipierte Modell der Kooperation im Lehrberuf nach Gräsel et al. (2006) schlüssig nahe, dass Kooperation nicht uniform ausfällt und pauschal bewertet werden kann, sondern dass es von der Dosierung der Zusammenarbeit und den damit einhergehenden Einbußen von Autonomie *versus* persönlichen und teambezogenen Erfahrungs- oder Gestaltungsgewinnen abhängt, wie „invasiv" und beanspruchend man diese wahrnimmt. In den deutschsprachigen Studien liegt der Fokus bisher oftmals auf der Ko-Konstruktion, welche eine sehr intensive und gar elaborierte Form der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften darstellt, aber nicht zwingend für jedes Kooperationsziel passend und erforderlich ist.
Weiterhin erscheint es sinnvoll, *Entwicklungsverläufe von Erlebensprozessen* unter der Annahme *zu betrachten*, dass in der Anlaufphase kooperativer Aktivitäten Beanspruchungen dominieren könnten, diese dann aber mit zunehmender (organisatorischer) Routine auch wieder abfallen, während im Zuge gemeinsamer Errungenschaften auch die Arbeitszufriedenheit im Zeitablauf wächst. Hierbei sollten allerdings auch die *jeweiligen Kooperationsinhalte bzw. -anlässe nicht ausgeblendet werden*. Erste Arbeiten von bspw. Hartmann et al. (2020) nehmen sich diesem Desiderat an, indem sie aufzeigen, dass bei der Durchführung empirische Analysen zur Kooperation in Lehrkräfteteams verschiedene Kooperationsformate mit verschiedenen Kooperationsinhalten bzw. -anlässen in Verbindung gesetzt werden sollten.

Zudem wären die *erwarteten individuellen und organisationalen Outcomes klar zu definieren* und im Idealfall *standardisierte Instrumente für deren Operationalisierung zu verwenden*, um die Vergleichbarkeit zwischen den Studienergebnissen zu erhöhen. Angesichts unserer Literatursichtung erscheint es für diese Zwecke zumindest wünschenswert, mehrdimensionale Konstrukte nicht nur mit einzelnen Items (z. B. Duyar et al. 2013; Jacobsson et al. 2001) oder (infolge eines sekundäranalytischen Zugriffs) nicht optimal inhaltsvaliden Items (z. B. Torres 2019; Yildirim 2014) zu messen.

Weiterhin wären *Variablen auf individueller, arbeitsgruppenbezogener sowie schulbezogener Ebene zu bestimmen*, um *mediierende und/oder moderierende Effekte empirisch prüfen* zu können. Hierbei müssten individuelle Motive, Erwartungen und Dispositionen, welche für Arbeitszufriedenheit und Beanspruchungserleben zentrale eigenständige Bestimmungsfaktoren darstellen, stärker als bislang berücksichtigt werden. Über die Selbstwirksamkeitserwartungen (Torres 2019) sowie Regulationsstrategien (Pyhältö et al. 2015)

hinaus dürften z. B. die Motivation zu kooperieren sowie kooperationsrelevante Einstellungen wie Wertschätzung von und Freude an Teamarbeit (z. B. Winther et al. 2021; Bush & Grotjohann 2020; Soltau & Mienert 2010) sowie das Professionelle Selbstbild (z. B. Little 1990) relevante Bedingungs- oder Vermittlungsgrößen darstellen. Ebenso wären aber auch Merkmale auf arbeitsgruppenbezogener Ebene zu berücksichtigen, wie etwa die Gruppenzusammensetzung, das Vertrauensklima im Kollegium, die gruppenbezogenen Zielsetzungen (zsf. Warwas & Schadt 2020; Van Es 2012) sowie der Grad an sozialer Unterstützung in der Arbeitsgruppe (z. B. Wolgast & Fischer 2017). Auf schulbezogener Ebene gehören etwa das Schul- bzw. Kooperationsklima, der Führungsstil der Leitungspersonen, die Schulgröße oder die generelle Organisationsstruktur zu den interessanten potentiellen Einflussfaktoren (z. B. Klusmann et al. 2008; Warwas et al. 2019). Letztlich wäre es erstrebenswert, erfolgsträchtige und zugleich beanspruchungsarme Kooperationsformate zu identifizieren und auf dieser Grundlage Professionsstandards für die kollektive Bewältigung pädagogischer Aufgaben zu entwerfen (Albisser et al. 2013).

Literatur

Albisser, S., Keller-Schneider, M., & Wissinger, J. (2013). Zusammenarbeit in Kollegien von Schulen unter dem Anspruch von Professionalität. In: M. Keller-Schneider, S. Albisser, & J. Wissinger (Hrsg.), Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität, (S. 9-32). Klinkhardt.

Bush, A. & Grotjohann, N. (2020). Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration. Teaching and Teacher Education, 88, 102968.

Dizinger, V. (2015). Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung. Universität Bielefeld, Fachbereich Erziehungswissenschaft.

Duyar, I., Gumus, S., & Bellibas, S.M. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes. The influence of principal leadership and teacher collaboration. International Journal of Educational Management, 27(7), 700-719.

Fussangel, K., & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, (S. 846-864). Waxmann.

Fussangel, K. & Dizinger, V. (2014). The challenge of change? The development of all- day schools and its implications for teacher stress. Journal for educational research online, 6(3), 115-133.

Fussangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O., & Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagsschulen. Unterrichtswissenschaft, 38(1), 51-67.

Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 205-219.
Hartmann, U., Richter, D., & Gräsel, C. (2020). Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. Unterrichtswissenschaft 49(3), 325-344.
Jacobsson, C., Pousette, A., & Thylefors, I. (2001). Managing stress and feelings of mastery among Swedish comprehensive school teachers. Scandinavian Journal of Educational Research, 45(1), 37-53.
Kalinowski, E., Jurczok, A., Westphal, A., & Vock, M. (2022). Welche individuellen und institutionellen Faktoren begünstigen die Kooperation von Grundschullehrkräften? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01081-4.
Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? Applied Psychology, 57(1), 127-151.
Krause, A. (2015). Freiwillige Selbstausbeutung. Psychologie Heute, 42(10), 38–43.
Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Clarke, M., Devereaux P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. Annals of internal medicine, 151(4), 65-94.
Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. Teachers college record, 91(4), 509-536.
Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. Schulpädagogik heute, 7(13), 1-28.
Matta, V.I. (2015). Führen selbstgesteuerte Arbeitszeiten zu einer Ausweitung der Arbeitsstunden? Eine Längsschnittanalyse auf der Basis des Soziooekonomischen Panels. Zeitschrift für Soziologie, 44(4), 253–271.
Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Hillert, A., & Kiel, E. (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. Journal for educational research online, 11(2), 147-168.
Nerdinger, F.W. (2019). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In F.W. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper (Hrsg.), Arbeits- und Organisationspsychologie (S. 463-486). Springer.
Olsen, A. & Huang, F. (2019). Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the Schools and Staffing Survey. Education policy analysis archives, 27(11), 1-31.
Pounder, D. G. (1999). Teacher teams: Exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. Educational administration quarterly, 35(3), 317-348.
Röder, L. (2017). Kollegiale Teamarbeit an berufsbildenden Schulen in Hessen: empirische Befunde zu Implementierung und Qualität. Peter Lang.
Soltau, A. & Mienert, M. (2010). Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrerkooperation? Eine Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes auf Basis des transaktionalen Stressmodells. Zeitschrift für Pädagogik, 56(5), 761-778.

Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation, (S. 193-250). Hogrefe Verlag.
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(2), 185-204.
Tenberg, R. (2017). Zum Stand der Lehrpersonenkooperation an berufsbildenden Schulen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 113(2), 179-201.
Torres, D. G. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in US schools. Teaching and Teacher Education, 79, 111-123.
Tramm, T. & Casper (2021). Lernfeldunterricht gemeinsam entwickeln. Kooperative Unterrichtsplanung im Kontext der Lernfelddidaktik als diskursiver Orientierungs- und Planungsprozess. In J. Klusmeyer & M. Söll (Hrsg.), Unterrichtsplanung in der Wirtschaftsdidaktik. Aktuelle theorie-, empirie- und praxisbasierte Beiträge, (S.253-290). Springer Fachmedien.
Tramm, T. & Naeve-Stoß, N. (2020). Curricula für die berufliche Bildung – Lernfeldstruktur zwischen Situations- und Fächerorientierung. In R. Arnold et al (Hrsg.), Handbuch Berufsbildung, (S. 309-324). Springer VS.
Van Dick, R. & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf–Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf, (S. 41-59). Springer VS.
Van Es, E.A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. Teaching and Teacher Education, 28, 182-192.
Warwas, J., Schadt, C., & Wilke, C. (2020). Kommunikationsqualität in Professionellen Lerngemeinschaften und ihr Stellenwert für das professionelle Handeln der beteiligten Lehrkräfte – Eine systematische Literatursichtung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online bwp@, Profil 6, 1-23.
Warwas, J. & Schadt, C. (2020). Zur Modellierung Professioneller Lerngemeinschaften – Vergleich und Integration unterschiedlicher Ansätze. In K. Kansteiner et al. (Hrsg.), Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen, (S. 37-48). Beltz Juventa.
Warwas, J., Helm, C., & Schadt, C. (2019). Unterstützendes Führungsverhalten schulischer Leitungskräfte für die Arbeit professioneller Lerngemeinschaften im Kollegium. Zeitschrift für Bildungsforschung, 9(1), 37-70.
Winther, E., Paeßens, J., Ma, B., Tröster, M., & Bowien-Jansen, B. (2021). Auf dem Weg zu mehr Kollaboration: Kollaboratives Lernen als Ansatz der Lehrkräfteprofessionalisierung in der Grundbildung. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 44(3), 285-309.
Wolgast, A. & Fischer, N. (2017). You are not alone: colleague support and goal- oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. Social Psychology of Education, 20(1), 97-114.
Yildirim, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. Educational Research and Reviews, 9(6), 153-163.
Zhang, Y. & Yuan, R. (2022). How can professional learning communities influence teachers' job satisfaction? A mixed-method study in China. Teachers and Teaching, 26(3-4), 229-247