

Fuchs, Elisabeth

**Multiprofessionelle Kooperation an Grundschulen in Ganztagsform.
Kooperationsformen und Potenziale für die Arbeitszufriedenheit und
Entlastung von Lehrkräften**

ZfG : Zeitschrift für Grundschulforschung 19 (2026) 1, S. 151-164



Quellenangabe/ Reference:

Fuchs, Elisabeth: Multiprofessionelle Kooperation an Grundschulen in Ganztagsform.
Kooperationsformen und Potenziale für die Arbeitszufriedenheit und Entlastung von Lehrkräften - In: ZfG
: Zeitschrift für Grundschulforschung 19 (2026) 1, S. 151-164 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356102 -
DOI: 10.25656/01:35610; 10.1007/s42278-025-00242-8

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356102>

<https://doi.org/10.25656/01:35610>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://info.oe-deepgreen.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute
and render this document accessible, make adaptations of this work or its
contents accessible to the public as long as you attribute the work in the
manner specified by the author or licensor.

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



Multiprofessionelle Kooperation an Grundschulen in Ganztagsform: Kooperationsformen und Potenziale für die Arbeitszufriedenheit und Entlastung von Lehrkräften

Elisabeth Fuchs

Angenommen: 15. Mai 2025 / Online publiziert: 10. Juni 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung Multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal ist wesentlich für das Gelingen von Ganztagsgrundschulen. Diese Studie untersucht, wie Kooperationsformen (multiprofessioneller Austausch, multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichts- bzw. Schülerinnen:ebene) mit der Arbeitszufriedenheit und Entlastung von Lehrkräften zusammenhängen. Bisherige Studien legen nahe, dass zwischen Kooperation und Wohlbefinden Zusammenhänge bestehen, jedoch fehlen Untersuchungen an Grundschulen. Die quantitative Studie mit $N=222$ Grundschullehrkräften zeigt positive Zusammenhänge einzelner Kooperationsformen mit dem Wohlbefinden von Lehrkräften. Dies unterstreicht die Bedeutung multiprofessioneller Kooperation für Ganztagsgrundschulen.

Schlüsselwörter Kooperation · Multiprofessionelle Teams · Ganztagschule · Lehrkräftebildung · Professionalität

✉ Dr. Elisabeth Fuchs

Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Ostenstraße 26, Eichstätt, Deutschland
E-Mail: Elisabeth.Fuchs@ku.de

Multi-professional cooperation at all-day primary schools: Forms of cooperation and potential for job satisfaction and relief for teachers

Abstract Multi-professional cooperation between teachers and other educational staff is key for the success of all-day primary schools. This study examines how forms of cooperation (multi-professional exchange, multi-professional work organization at the classroom and pupil level) relate to teachers' job satisfaction and relief. While studies suggest links between cooperation and well-being, primary school data are lacking. This quantitative study ($N=222$) shows positive associations between specific cooperation forms and well-being. This highlights multi-professional cooperation's importance for all-day primary schools.

Keywords Cooperation · Multiprofessional Teams · All-day school · Teacher education · Professional development

1 Einleitung

Ganztagsgrundschulen, die in offener, teilgebundener oder vollgebundener Form organisiert sind (KMK 2020), sollen qualitativ hochwertige Bildungsangebote bereitstellen (z. B. StEG-Konsortium 2019). Voraussetzung dafür ist multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogisch tätigen Personen wie Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen und Erzieher/Erzieherinnen, die als wichtiges Qualitätsmerkmal (Holtappels 2009) und zentrales Handlungsfeld (Radisch et al. 2018) gilt. Mit dem Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) und dem ab dem Schuljahr 2026/27 geltenden Rechtsanspruch auf ganztägige Bildung und Betreuung wird der Ausbau von Ganztagsgrundschulen vorangetrieben (BMFSFJ 2023). Dadurch wird auch verstärkt weiteres pädagogisch tätiges Personal an Grundschulen eingesetzt und die Bedeutung multiprofessioneller Kooperation nimmt weiter zu (Hochfeld und Rothland 2022). Gleichzeitig fehlen bislang empirische Erkenntnisse zu ihrer konkreten Struktur und zu Zusammenhängen mit dem Wohlbefinden von Lehrkräften. Der vorliegende Beitrag untersucht die Struktur multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsgrundschulklassen sowie den Zusammenhang mit dem Wohlbefinden von Lehrkräften, gemessen an Arbeitszufriedenheit und empfundener Entlastung.

2 Theoretische Grundlegung und Stand der Forschung

2.1 Kooperation als Qualitätsmerkmal im Ganztag

Der vorliegenden Untersuchung liegt der Kooperationsbegriff nach Spieß zugrunde, der durch Bezug auf andere, gemeinsame Ziele, Kommunikation, Vertrauen, Autonomie und Reziprozität gekennzeichnet ist (Spieß 2004). Ausgehend von diesem Begriffsverständnis wird zur Operationalisierung des Konstrukts Kooperation im deutschsprachigen Raum häufig das Modell von Gräsel et al. (2006) herangezogen.

Im Modell wird zwischen drei Formen der Lehrkräftekooperation unterschieden: Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Ko-Konstruktion. Diese differenzieren sich durch den Grad der Zielkoordination, Autonomie und Reziprozität. Austausch ist eine Low-Cost-Form mit geringer Zielkoordination und Reziprozität, während Ko-Konstruktion als High-Cost-Form gilt (Gräsel et al. 2006). Diese Formen sind nicht hierarchisch zu sehen. Sie schließen einander nicht aus und können je nach Kontext parallel existieren (Hartmann et al. 2021; Rank 2024). Austausch ist bei der Lehrkräftekooperation am weitesten verbreitet, während intensivere Formen seltener sind (z. B. Richter und Pant 2016). Neben diesen Kooperationsintensitäten müssen auch weitere Aspekte in den Blick genommen werden: So zeigen die Ergebnisse einer Studie zur Kooperation von Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung, dass sowohl die Unterscheidung der Intensitätsstufen als auch der Kooperationsinhalte für die Unterscheidung verschiedener Kooperationsformen von zentraler Bedeutung sind (Hartmann et al. 2021). Passende Rahmenbedingungen, personelle Voraussetzungen und zwischenmenschliche Prozesse sind darüber hinaus entscheidend für erfolgreiche Kooperationsprozesse (Ahlgrimm 2010; Grosche et al. 2020; Keller-Schneider und Albisser 2013; Lang 2009; Reh 2004; Schüpbach et al. 2012).

Multiprofessionell ist die Kooperation, wenn unterschiedliche Berufsgruppen im Rahmen beruflicher Zusammenarbeit agieren (Speck 2020). Der Begriff *multiprofessionell* hat sich durchgesetzt, ist jedoch nicht unumstritten. Hochfeld und Rothland (2022) weisen darauf hin, dass Profession hier als Synonym für Akteurs- bzw. Berufsgruppen verwendet wird, ohne professionstheoretische Fundierung. Nicht jeder Beruf erfüllt die Kriterien für eine Profession, da dies an wissenschaftliche Ausbildung gekoppelt ist (Helsper 2021). Professionelles Handeln umfasst neben der Ausbildung auch das Agieren in komplexen Situationen und interaktive Bezüge. Professionelles Wissen kann durch Arbeitsbündnisse gefördert werden, die intra-, inter- oder multiprofessionell stattfinden (Helsper 2021). Wenn professionelles Handeln innerhalb einer Kooperation so gestaltet wird, erscheint der Begriff *multiprofessionell* als angemessen, weshalb er auch in dieser Studie verwendet wird.

Im Ganztag betrifft die multiprofessionelle Kooperation Lehrkräfte und eine heterogene Gruppe von weiterem pädagogisch tätigem Personal, das keine Lehrkräfteausbildung hat, wie Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen, Erzieher/Erzieherinnen und Honorarkräfte (Kielblock 2022; Kamski 2009). Es ist an fast allen Grundschulen üblich, dass neben den Lehrkräften weitere Personen dort pädagogisch arbeiten. An über 90 % der Grundschulen in Ganztagsform arbeiten Lehrkräfte und weitere pädagogisch tätige Personen gemeinsam (StEG-Konsortium 2015, 2019), in der teilgebundenen Form (einzelne gebundene Ganztagsklassen) sogar an 99 % (StEG-Konsortium 2019, S. 68). Die konzeptionelle Verzahnung von Unterricht und Ganztagsangeboten ist ein Kernmerkmal von Schulen in Ganztagsform (KMK 2020). Multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal kann zu dieser Verzahnung beitragen und wird als zentral für Grundschulen in Ganztagsform angesehen (Holtappels 2009; Radisch et al. 2018). Sie wird als Bedingung für den Erfolg des Ganztags und als Herausforderung für Lehrkräfte und Fachkräfte gesehen (Dollinger 2012; Tillmann 2011).

Studien belegen, dass multiprofessionelle Kooperation von den Beteiligten positiv bewertet wird (Böhm-Kasper et al. 2017; Dizinger et al. 2011; Hochfeld und Rothland 2022; Richter und Pant 2016). Ähnlich wie bei der Lehrkräftekooperation ist der Austausch die häufigste Kooperationsform (Beher et al. 2007; Böhm-Kasper et al. 2017; Drossel und Willems 2014; Lorenz et al. 2012). Auch in Studien zu multiprofessioneller Kooperation werden oft die Formen Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Ko-Konstruktion von Gräsel et al. (2006) als Grundlage herangezogen – häufig allerdings ohne eine faktorenanalytische Prüfung, sondern durch reine Zuordnung (Richter und Pant 2016). Dieses Vorgehen wird zunehmend kritisch betrachtet (Hartmann et al. 2021), zumal empirische Befunde – insbesondere aus der Sekundarstufe I – diese Unterscheidung nicht immer bestätigen. So zeigten etwa Dizinger et al. (2011), dass keine trennscharfen Kooperationsniveaus empirisch nachweisbar waren. Bei multiprofessioneller Kooperation ist es demnach ebenfalls wichtig, die Inhaltsebene zu berücksichtigen. Studien zeigen, dass zwischen unterrichtsbezogener und schülerbezogener Kooperation unterschieden werden kann, wobei erstere beispielsweise Unterrichtsplanung und letztere Problemlösungen bei Disziplinschwierigkeiten umfasst (Dizinger et al. 2011). Die Studienlage zu den Kooperationsinhalten multiprofessioneller Kooperation ist jedoch uneinheitlich: Einige berichten, dass unterrichtsbezogene Kooperation seltener vorkommt als schülerbezogene (Dizinger et al. 2011; Dizinger 2015; Gröhlich et al. 2015), während andere hohe unterrichtsbezogene Kooperation feststellen (Kamski 2011; Lorenz et al. 2012). Auch die innere Struktur des Konstrukts multiprofessionelle Kooperation an Schulen in Ganztagsform ist uneinheitlich. Während die Kooperationsintensität oft eindimensional erfasst wird (Tillmann und Rollett 2010), gibt es Befunde, die sie als mehrdimensional betrachten (Breuer 2015; Dizinger 2015).

Zur Identifikation von Formen multiprofessioneller Kooperation im Ganztags sollten deshalb sowohl Niveaus als auch Inhalte unterschieden werden. So konnten Dizinger et al. (2011) zwar keine unterschiedlichen Kooperationsniveaus im Sekundarbereich feststellen, verschiedene Studien an Grundschulen in Ganztagsform zeigen jedoch, dass hier bessere Bedingungen für multiprofessionelle Kooperation vorliegen (StEG-Konsortium 2019; Hochfeld und Rothland 2022), was auch intensivere Kooperationen ermöglichen kann und somit unterschiedliche Niveaus durchaus wahrscheinlich macht.

2.2 Arbeitszufriedenheit und Entlastungserleben bei Lehrkräften

Auch Wohlbefinden von Lehrkräften wird in der Fachliteratur als Qualitätsmerkmal im Ganztags hervorgehoben (Holtappels 2009; Richey und Fischer 2019; Vogt et al. 2016). Dies gilt auch deshalb, weil es indirekt das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler beeinflusst (Richey und Fischer 2019). In diesem Artikel werden Arbeitszufriedenheit und Entlastungserleben als Aspekte des Wohlbefindens herausgegriffen.

Arbeitszufriedenheit beschreibt das subjektive Empfinden von Zufriedenheit im Beruf und umfasst die Bewertung der Tätigkeit, Arbeitsbedingungen, schulorganisatorische Aspekte sowie Entwicklungsmöglichkeiten (Ferreira 2019; Herzberg et al. 1959). Im Unterschied zur Berufszufriedenheit, die sich auf die Art des gewählten

Berufs bezieht, beschreibt die Arbeitszufriedenheit die Zufriedenheit mit einem spezifischen Arbeitsverhältnis und all seinen Bedingungen (Ferreira 2019). Sie steht im Zusammenhang mit den Konzepten „Belastung“ und „Beanspruchung“ (Gehrmann 2013). Belastung bezieht sich auf die messbaren beruflichen Anforderungen, während Beanspruchung die körperlichen Veränderungen beschreibt, die aus diesen Anforderungen resultieren und sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben können (Ulich und Wülser 2018).

Theoretische Modelle gehen davon aus, dass multiprofessionelle Kooperation das Wohlbefinden von Lehrkräften (z. B. durch soziale Unterstützung, Austausch und Aufgabenverteilung) positiv beeinflusst (Holtappels 2009; Vogt et al. 2016). Die empirische Befundlage ist jedoch uneinheitlich. Während einige Studien positive Zusammenhänge zwischen Kooperation, Arbeitszufriedenheit und Entlastung zeigen (Gröhlich et al. 2015; Halbheer et al. 2008; Liu et al. 2021), finden andere keine signifikanten Zusammenhänge (Dizinger 2015; Dizinger et al. 2010, 2011). Unterschiedliche methodische Ansätze und Kontexte könnten hierfür Gründe sein. Zudem fehlen Studien im Grundschulbereich. Daher untersucht die vorliegende Studie diese Zusammenhänge spezifisch für Grundschullehrkräfte in Ganztagsform.

3 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

Die theoretischen und empirischen Befunde verdeutlichen den Bedarf an weiterer Forschung zur multiprofessionellen Kooperation im Ganztage an Grundschulen (Dizinger 2015; Kolbe und Reh 2008; StEG-Konsortium 2019). Die innere Struktur dieses Konstrukts sowie die Zusammenhänge zwischen multiprofessioneller Kooperation, Arbeitszufriedenheit und Entlastung von Lehrkräften sind unzureichend erforscht. Die bisherigen Ergebnisse sind widersprüchlich (Dizinger 2015; Gröhlich et al. 2015). Daher werden folgende Fragen untersucht:

1. Welche Formen multiprofessioneller Kooperation lassen sich an Grundschulen in Ganztagsform identifizieren?
2. Bestehen Zusammenhänge zwischen einzelnen Formen der multiprofessionellen Kooperation und der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften an Grundschulen in Ganztagsform?
3. Bestehen Zusammenhänge zwischen einzelnen Formen der multiprofessionellen Kooperation und der wahrgenommenen Entlastung von Lehrkräften an Grundschulen in Ganztagsform?

4 Forschungsmethodisches Vorgehen

4.1 Untersuchungsdesign und Erhebungsinstrumente

Die Studie ist als quantitative Querschnittsuntersuchung konzipiert. Das Wohlbefinden der Lehrkräfte wurde über die Konstrukte Arbeitszufriedenheit und Entlastung erfasst. Theoretische Formen multiprofessioneller Kooperation im Ganztage an

Grundschulen wurden auf Basis des theoretischen und empirischen Forschungsstands abgeleitet. Unterschieden wurden Low-Cost- und High-Cost-Kooperationen sowie zwei Inhaltsaspekte (Unterricht und Schüler:innen). Dies führte zu drei theoretischen Formen, die in Tab. 1 beschrieben werden. Der multiprofessionelle Austausch ist eine Low-Cost-Kooperationsform, bei der die Aufgabenbereiche der kooperierenden Personen getrennt bleiben und Material sowie Informationen ausgetauscht werden. Zwei High-Cost-Stufen multiprofessioneller Kooperation beziehen sich auf die Unterrichtsebene und Schüler:innenebene, wobei für diese beiden unterschiedlichen Inhaltsbereiche die Expertise aller Beteiligten zur Entwicklung von Lösungen genutzt wird.

Zur Erfassung multiprofessioneller Kooperation konnten Skalen zur Kooperation nach Fussangel (2008), Pröbstel (2008) und Dizinger (2015) adaptiert werden. Die Arbeitszufriedenheit wurde durch eine Adaption der Skala Zufriedenheit aus dem Erfurter Belastungs-Inventar (EBI) (Böhm-Kapser et al. 2000), und die Entlastung durch Kooperation nach Dizinger et al. (2011) erfasst. Einen Überblick über die verwendeten Skalen bietet Tab. 2. Die Skalen zeigten hohe Reliabilität (McDonalds Omega 0,81–0,86). Mögliche Formen multiprofessioneller Kooperation wurden mithilfe konfirmatorischer Faktorenanalysen (CFA) in R (Version 4.3.1) überprüft. Ein Strukturgleichungsmodell (SEM) zur Prüfung der Zusammenhänge zeigte gute Fitindizes ($df=160$; $\chi^2=237,827$; $CFI=0,980$; $TLI=0,976$; $RMSEA=0,051$; $SRMR=0,070$) (Fuchs 2024). Die Daten wurden als ordinal eingestuft, daher wurde der *Weighted Least Squares Means and Variance Adjusted* Parameterschätzer (WLSMV) verwendet.

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst $N=222$ Grundschullehrkräfte, die zum Zeitpunkt der Befragung als Klassenleitung in gebundenen Ganztagsklassen tätig waren. Die für SEM erforderliche Stichprobengröße wurde a priori auf mindestens $N=188$ berechnet (Faul et al. 2009, Soper 2020). Der Fragebogen wurde im Schuljahr 2018/19 an 138 staatliche Grundschulen mit gebundenen Ganztagsklassen in Bayern postalisch versandt. Schulleitungen wurden gebeten, die Fragebögen an die Lehrkräfte weiterzuleiten; die Freiwilligkeit der Teilnahme wurde betont. Lehrkräfte erhielten Instruktionen zu Inhalten, Zielen und zur Datenverwendung. Die Rücklaufquote lag bei 67 % (92 Schulen), was überdurchschnittlich ist (Döring und Bortz et al. 2016). Die Geschlechterverteilung betrug 94 % weiblich ($n=208$) und 6 % männlich ($n=14$). Dies ähnelt der Verteilung der Lehrkräfte im Bundesland Bayern zum Erhebungszeitpunkt (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2019). Das Alter wurde zur besseren Wahrung von Anonymität in Strata erhoben: Unter 35 Jahre: 55 %, 35–44 Jahre: 23 %, 45–55 Jahre: 15 %, über 55 Jahre: 7 %.

4.3 Analyseverfahren

Die Analyse der fehlenden Werte legt nahe, dass die Daten als *Missing at Random* angesehen werden können. Dies wird durch das nicht signifikante Ergebnis von Littles MCAR-Test (Chi-Quadrat=4827,6; $df=4674$; $Sig.=0,057$), sowie durch die

Tab. 1 Theoretisch angenommene Formen der multiprofessionellen Kooperation im Ganztag an Grundschulen; eigene Darstellung in Anlehnung an Grosche et al. (2020)

	KooperationsformBeschreibung und Funktion		Bedeutung im Ganztag
Low-Cost	Multiprofessioneller Austausch	Unterschiedliche Aufgaben am selben Gegenstand, Austausch von Material und Information → Hilfe bei Routineaufgaben, Zeitersparnis	Weiteres pädagogisch tätiges Personal als Hilfskräfte, klare Trennung der Aufgabenbereiche
High-Cost	Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene	Bearbeitung gemeinsamer Ziele mit dem Fokus Unterricht (arbeitsteilig oder gemeinsam); Individuelles Wissen und Können kann aufeinander bezogen werden, um neue Kompetenzen und Lösungen zu generieren. → Steigerung von Effizienz und Ökonomie auf Unterrichtsebene, Professionalisierung	Festlegung übergeordneter Ziele auf Unterrichtsebene Expertise beider Seiten wird genutzt für die Entwicklung von Unterricht
	Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene	Bearbeitung gemeinsamer Ziele mit dem Fokus Schüler:innen (arbeitsteilig oder gemeinsam); Individuelles Wissen und Können kann aufeinander bezogen werden, um neue Kompetenzen und Lösungen zu generieren. → Steigerung von Effizienz und Ökonomie auf Schüler:innenebene, Professionalisierung	Festlegung übergeordneter Ziele auf Schüler:innenebene; Expertise beider Seiten wird genutzt für die Entwicklung gemeinsamer pädagogischer Konzepte

visuelle Analyse der fehlenden Werte in R (Tierney 2017) gestützt. Der Anteil der fehlenden Werte der Variablen im Strukturgleichungsmodell beträgt 2,6%. Eine Übersicht über die fehlenden Werte der einzelnen Items findet sich in (Fuchs 2024). Da keines der Items den kritischen Wert von 5% überschreitet (Lüdtke et al. 2007) und die Anzahl der fehlenden Werte gering ist, sind diese als unproblematisch einzuordnen (Kline 2016). Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden Berechnungen in R mit dem Paket lavaan (Rosseel 2012) durchgeführt. Bei der Analyse mit lavaan werden Fälle mit fehlenden Werten standardmäßig durch *Listwise Deletion* ausgeschlossen. Aufgrund der geringen Anzahl fehlender Werte kann auf die Random-Forest-Imputation verzichtet werden. Das in lavaan implementierte Standardverfahren bei WLSMV-Schätzung ist als passend anzusehen (Asparouhov und Muthén 2010).

5 Zentrale Ergebnisse

Die theoretisch hergeleiteten Formen multiprofessioneller Kooperation im Ganztag an Grundschulen (multiprofessioneller Austausch, multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichts- und Schüler:innenebene) konnten durch konfirmatorische Faktorenanalysen als dreifaktorielles Modell bestätigt werden. Ein alternatives Ein-Faktor-Modell wurde aufgrund schlechterer Fit-Indizes (siehe Tab. 3) und des signifikanten Chi-Quadrat-Differenztests abgelehnt ($\Delta df: 3; \Delta \chi^2: 72,56; p < 0001$).

Die Studie zeigt damit, dass multiprofessionelle Kooperation im Ganztag der Grundschule als mehrdimensionales Konstrukt betrachtet werden kann (F1).

Tab. 2 Übersicht zu den verwendeten Skalen

Merkmal	Skala	<i>M</i>	ω	Beispielitem
Koope- ration	Multiprofessioneller Austausch (Low-Cost) – 3 Items	2,34	0,82	Mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal tausche ich pädagogisch relevante Materialien aus.
	Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene (High-Cost) – 3 Items	1,50	0,81	Es kommt vor, dass ich gemeinsam mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal Unterricht vorbereite.
	Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene (High-Cost) – 5 Items	2,51	0,86	Bei sozial schwierigen Schülern erarbeite ich gemeinsam mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal Maßnahmen
Wohlbe- finden	Arbeitszufriedenheit 5 – Items	3,12	0,84	Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Entwicklungsmöglichkeiten? (Gemeint ist Ihr persönliches Vorwärtskommen, Ihre bisherigen und zukünftigen Möglichkeiten zum Aufstieg, zur Übernahme von verantwortungsvolleren Aufgaben.)
	Entlastung 4 – Items	2,44	0,91	Durch die Arbeit des weiteren pädagogisch tätigen Personals kann ich mich besser auf meine Rolle als Lehrperson konzentrieren.

Anmerkungen: *M*: Mittelwert; theoretische Spannweite 1–4; ω : McDonalds- ω ; weitere Kennwerte (Median, Standardabweichung, Schiefe, Kurtosis) sowie die weiteren Itemformulierungen finden sich in (Fuchs 2024). Prompt zur Erfassung der multiprofessionellen Kooperation sowie der Entlastung: *Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aussagen auf Ihre Zusammenarbeit mit weiteren pädagogisch tätigen Personen zutreffen (z. B. Honorarkräfte, externe Partner:innen, Sozialpädagog:innen). Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrer:innen ist hier nicht relevant!* (Likertskalierung 4-stufig mit 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft völlig zu); Prompt für die Erfassung der Arbeitszufriedenheit: *Bitte beurteilen Sie Ihre gegenwärtige Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten Ihres Berufes sowie Ihre Gesamtzufriedenheit. Es ist uns bewusst, dass Sie hier nur ein Durchschnittsurteil angeben können.* (Likertskalierung 4-stufig mit 1 = nicht zufrieden bis 4 = völlig zufrieden)

Auch die Trennbarkeit von Arbeitszufriedenheit und Entlastung der Lehrkräfte wurde durch konfirmatorische Faktorenanalysen bestätigt ($df=26$; $\chi^2=37,97$; CFI=0,994; TLI=0,992; RMSEA=0,048; SRMR=0,051).

Das Strukturgleichungsmodell (siehe Abb. 1) zeigt einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen multiprofessionellem Austausch und Arbeitszufriedenheit (F2) ($p<0,05$; $\beta=0,43$) sowie zwischen multiprofessioneller Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene und Entlastung der Lehrkräfte (F3) ($p<0,001$, $\beta=0,64$). Weitere Zusammenhänge zeigten sich nicht. Trotz eines signifikanten Chi-Quadrat-Tests deuten die Fit-Indizes darauf hin, dass das Modell die Daten gut abbildet ($df=160$, $\chi^2=237,827$, CFI=0,980, TLI=0,976, RMSEA=0,051, SRMR=0,070). Multikollinearität konnte über die Berechnung der Korrelationsmatrix (keine Werte über 0,8) ausgeschlossen werden. Die Kooperationsformen erklären 58% der Varianz der Entlastung, für die Arbeitszufriedenheit nur 8%, was auf die breitere Definition der Arbeitszufriedenheit zurückzuführen sein könnte.

Tab. 3 Fitwerte der getesteten Modelle

Modell	Df	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% KI]	SRMR
Drei-Faktoren-Modell	41	89,32	0,979	0,971	0,076 [0,055; 0,098]	0,065
Ein-Faktor-Modell	44	233,43	0,916	0,895	0,146 [0,128; 0,156]	0,116

Anmerkungen: df: Freiheitsgrade, χ^2 : Chi-Quadrat.

6 Diskussion

Da Grundschulkindern beginnend mit dem Schuljahr 2026/27 ein Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz haben, rückt die Qualität an Ganztagschulen immer mehr in den Fokus der aktuellen Diskussion. Auch der zunehmende Lehrkräftemangel (Forsa 2022) macht die Berücksichtigung des Wohlbefindens von Lehrkräften dringend erforderlich. Diese Studie trägt dazu bei, bestehende Forschungslücken zu schließen und erweitert das Forschungsfeld zur multiprofessionellen Kooperation an Grundschulen im Ganztag.

Da es sich um eine querschnittliche Analyse handelt, sind die Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren – insbesondere lassen sich keine belastbaren Aussagen über Kausalitäten treffen, sondern lediglich Zusammenhänge aufzeigen. Eine weitere Einschränkung besteht im potenziellen Single-Source-Bias, da ausschließlich Lehrkräfte befragt wurden. Zudem könnten Genehmigungspflichten und die Selbstselektion der Stichprobe zu Verzerrungen führen. Die Aussagekraft der Ergebnisse ist

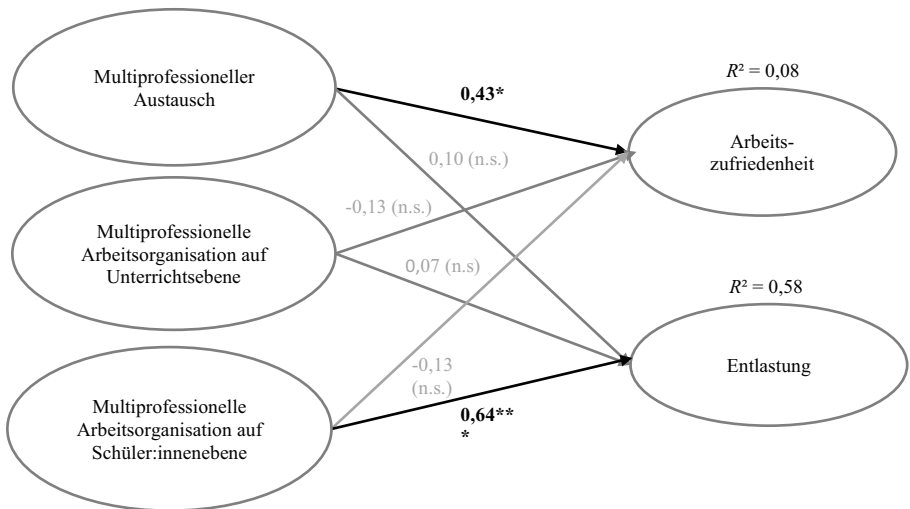


Abb. 1 Strukturgleichungsmodell zu Zusammenhängen von Formen multiprofessioneller Kooperation im Ganztag mit der Arbeitszufriedenheit und Entlastung von Lehrkräften. *Anmerkungen:* Dargestellt sind die standardisierten β -Koeffizienten der Pfade der Formen multiprofessioneller Kooperation als Determinanten der Arbeitszufriedenheit und Entlastung bei Lehrkräften, wobei R^2 das Bestimmtheitsmaß bezeichnet. $N = 222$ (max.); $df = 160$; $\chi^2 = 237,827$; $CFI = 0,980$; $TLI = 0,976$; $RMSEA = 0,051$; $SRMR = 0,070$; * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$; n. s. nicht signifikant

darüber hinaus durch die Datenerhebung in nur einem Bundesland begrenzt. Schlussfolgerungen für andere Bundesländer müssen unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen getroffen werden. Ebenfalls einschränkend ist die Behandlung des weiteren pädagogisch tätigen Personals als *eine* Gruppe. Tatsächlich handelt es sich hierbei um eine heterogene Personengruppe (siehe Fuchs 2024), wie auch netzwerkanalytische Untersuchungen belegen (Kielblock 2022). Zukünftige Studien sollten diese Differenzierung stärker berücksichtigen, um mögliche Zusammenhänge für spezifische Personengruppen (z. B. fachlich qualifiziert vs. nicht qualifiziert) differenziert zu analysieren. Zudem erfasst das eingesetzte Instrument lediglich drei Formen multiprofessioneller Kooperation. Eine weitergehende Ausdifferenzierung – etwa hinsichtlich konkreter Kooperationsinhalte auf Austauschebene – wäre in künftigen Untersuchungen denkbar und wünschenswert (Fuchs 2024).

Trotz dieser Limitationen lässt sich bestätigen, dass multiprofessionelle Kooperation mehrdimensional verstanden werden muss und eine eindimensionale Betrachtung zu wenig differenziert wäre. Diese Differenzierung ermöglicht es, konkrete Empfehlungen für die Praxis an Ganztagsgrundschulen zu entwickeln, die den spezifischen Bedürfnissen der Lehrkräfte und der weiteren pädagogischen tätigen Personen gerecht werden und damit zur Qualitätssteigerung im Ganztage an Grundschulen beitragen. So sind beim multiprofessionellen Austausch niedrigschwellige Austauschmöglichkeiten erforderlich, die effizient umgesetzt werden können. Dies umfasst sowohl analoge als auch digitale Austauschplattformen, über die Lehrkräfte und weitere pädagogisch tätige Personen Material und Informationen unkompliziert teilen können.

Eine intensivere Kooperation auf Schüler:innenebene geht einher mit einer stärkeren Entlastung der Lehrkräfte, was frühere Befunde aus der Sekundarstufe bestätigt (z. B. Dizinger 2015). Hierfür müssen passende Rahmenbedingungen geschaffen werden. Denn gerade bei intensiveren Kooperationen, die über den reinen Informationsaustausch hinausgehen, zeigen sich oft Belastungspotenziale (Dizinger et al. 2011). Diese entstehen vor allem dann, wenn fehlende Strukturen dazu führen, dass Lehrkräfte und weiteres Personal zusätzlichen Zeit- und Koordinationsaufwand tragen müssen, ohne dafür ausreichende Ressourcen zu erhalten. Hier zeigt sich, dass gemeinsame Kooperationszeiten, regelmäßige und thematisch passende Fortbildungsangebote sowie eine gesicherte, langfristige Zusammenarbeit im Kollegium förderlich sind (Schüpbach et al. 2012). Solche Bedingungen tragen nicht nur zur Belastungsreduzierung bei, sondern unterstützen auch eine nachhaltige Professionalisierung und die Teamentwicklung innerhalb multiprofessioneller Teams (Breuer und Reh 2010).

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten

Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Ahlgrimm, F. (2010). „Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert“ *Untersuchungen zur Kooperation in Schulen: Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt*. Erfurt: Universität Erfurt. Dissertation
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2010). Weighted least squares estimation with missing data. <https://www.statmodel.com/download/GstrucMissingRevision.pdf>. Zugegriffen: 31. Okt. 2024.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019). *Bayerns Schulen in Zahlen 2018/2019*. Reihe A Bildungsstatistik.
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Nordt, G., Prein, G., & Schulz, U. (2007). *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung: Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Juventa-Materialien. Weinheim: Juventa.
- Böhm-Kasper, O., Bos, W., Jaeckel, S., & Weishaupt, H. (2000). *Skalenhandbuch zur Belastung von Schülern und Lehrern*. Das Erfurter Belastungs-Inventar. Erfurter Materialien und Berichte zur Entwicklung des Bildungswesens, 2.
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C., & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztag. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele*. Beiträge zur Bildungsforschung, (Bd. 2, S. 117–128). Münster: Waxmann.
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen*. K10plus. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09491-1>. Dissertation
- Breuer, A., & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. *Soziale Passagen*, 2(1), 29–46. <https://doi.org/10.1007/s12592-010-0043-x>.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2023). Bericht der Bundesregierung zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschulkindern nach § 24a SGB VIII. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2023/20231206-gaf%C3%B6g-bericht.pdf?__blob=publicationFile&v=3. Zugegriffen: 31. Okt. 2024.
- Dizinger, V. (2015). *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung*. Bielefeld: Universität Bielefeld. 2014, Universitätsbibliothek Bielefeld, Bielefeld. Deutsche Nationalbibliothek. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2730533/2730536/Dissertation_Dizinger2015.pdf. Zugegriffen: 31. Oktober 2024
- Dizinger, V., Fussangel, K., & Böhm-Kasper, O. (2010). *Formen der Lehrerverkooperation und Beanspruchungserleben an Ganztagschulen: Schlussbericht*. <https://doi.org/10.2314/GBV:67879846X>. Projektlaufzeit: 01. April 2008–30. Juni 2010
- Dizinger, V., Fussangel, K., & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(S3), 43–61. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0227-y>.
- Dollinger, S. (2012). *Gute (Ganztags-)Schule? Die Frage nach Gelingensfaktoren für die Implementierung von Ganztagschule*. Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Zugl.: Passau, Univ., Diss., 2011 u.d.T.: Dollinger, Silvia: Gute (Ganztags-)Schule? Die Frage nach ausgewählten Gelingensfaktoren für die Implementierung gebundener Ganztagschulen in Bayern
- Döring, N., Bortz, J., Pöschl, S., Werner, C. S., Schermelleh-Engel, K., Gerhard, C., & Gäde, J. C. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer-Lehrbuch. Berlin Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>.
- Drossel, K., & Willems, A. S. (2014). Zum Zusammenhang von Formen der Lehrerverkooperation, des Schulleitungshandelns und des Kooperationsklimas an Ganztagsgymnasien. In K. Drossel (Hrsg.), *Waxmann-E-Books Empirische Erziehungswissenschaft. Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 129–154). Münster: Waxmann.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: tests for correlation and regression analyses. *Behavior research methods*, 41(4), 1149–1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>.

- Ferreira, Y. (2019). *Arbeitszufriedenheit: Grundlagen, Anwendungsfelder, Relevanz*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-035123-3>.
- Forsa (2022). Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter: Lehrkräftemangel und Seiteneinstieg. Ergebnisse einer bundesweiten repräsentativen Befragung. Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2023-03-06_forsa-Umfrage-Lehrkraeftemangel_und_Seiteneinstieg_Bericht.pdf. Zugegriffen: 31. Okt. 2024.
- Fuchs, E. (2024). Multiprofessionelle Kooperation als Qualitätsmerkmal von gebundenen Ganztagsklassen. https://epub.uni-regensburg.de/58206/1/Fuchs_E_2024.pdf. Zugegriffen: 12. Mai 2025. Diss. 2024.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation*. Deutsche Nationalbibliothek. Wuppertal, Univ., Diss., 2008
- Gehrmann, A. (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf* (S. 175–190). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_10.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01.4453>.
- Gröhlisch, C., Drossel, K., & Winkelsetz, D. (2015). Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsgymnasien: Umsetzung und Rahmenbedingungen. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Waxmann-E-Books Empirische Erziehungswissenschaft. Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium: Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 178–200). Münster: Waxmann.
- Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479. <https://doi.org/10.25656/01:25803>.
- Halbheer, U., Kunz, A., & Maag Merki, K. (2008). Kooperation zwischen Lehrpersonen in Zürcher Gymnasien.: Eine explorative Fallanalyse zum Zusammenhang zwischen kooperativ-reflexiven Prozessen in Schulen und schulischen Qualitätsmerkmalen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(1), 19–35.
- Hartmann, U., Richter, D., & Gräsel, C. (2021). Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 49(3), 325–344. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8>.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. utb Pädagogik, Bd. 5460. Opladen, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2. Aufl.). New York, London: Wiley, Chapman & Hall.
- Hochfeld, L., & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 453–485. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>.
- Holtappels, H. G. (2009). Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeptionen. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagssschule: Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 11–25). Münster: Waxmann.
- Kamski, I. (2009). Kooperation in Ganztagssschulen – ein vielseitiger Qualitätsbereich. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagssschule: Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 110–122). Münster: Waxmann.
- Kamski, I. (2011). *Innerschulische Kooperation in der Ganztagssschule: Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern*. Dortmund: Technische Universität Dortmund. Dissertation. K10plus
- Keller-Schneider, M., & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen* (S. 33–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kielblock, S. (2022). Institution oder Profession? Analyse des pädagogischen Kooperationsnetzwerks an einem Ganztagsgrundschulstandort. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(6), 781–797.
- Kline, R. B. (Hrsg.). (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling (Fourth edition)*. New York, London: Guilford.
- KMK (2020). Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2014 bis 2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2018.pdf. Zugegriffen: 31. Okt. 2024.
- Kolbe, F.-U., & Reh, S. (2008). Kooperation unter Pädagogen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch* (1. Aufl. S. 799–808). Wiesbaden: VS.

- Lang, M. (2009). Intensivierung von Lehrerkooperation durch schulische Innovationsvorhaben zum selbstgesteuerten Lernen? – Befunde aus dem BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA. *Zeitschrift für Evaluation*, 8(1), 87–106.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430–453. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>.
- Lorenz, K., Sandermann, M., Drewniak, D., & Bellin, N. (2012). Kooperationsformen in der Schulanfangsphase und im Ganzttag. In H. Merckens & N. Bellin (Hrsg.), *Die Grundschule entwickelt sich* (S. 123–140). Münster: Waxmann.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>.
- Pröbstel, C. H. (2008). *Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen: Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung, Bd. 3. Berlin: Logos. Zugl.: Wuppertal, Univ., Diss., (2008) u.d.T.: Lehrerkooperation in Fachgruppen und die Umsetzung von Innovationen
- Radisch, F., Klemm, K., & Tillmann, K.-J. (2018). Gelingensfaktoren guter Ganztagschulen: eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der Ganztagschule: Grundlagen – Ziele – Perspektiven*. Jahrbuch Ganztagschule, (Bd. 2018, S. 118–149). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Rank, A. (2024). Multiprofessionelle Teams in der Grundschule. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahler & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* 5. Aufl. UTB, (Bd. 8444, S. 140–144). Bad Heilbrunn: UTB Julius Klinkhardt.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358–372. <https://doi.org/10.25656/01:4815>.
- Richey, P., & Fischer, N. (2019). Belastete Lehrkollegien – schlechtes Beziehungsklima? Wirkt sich die Belastung von Lehrkollegien auf das Beziehungsklima und schulische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler aus? *Empirische Pädagogik*, 33(4), 414–432.
- Richter, D., & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan : an R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>.
- Schüpbach, M., Jutz, M., & Thomann, K. (2012). *Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern: Eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperationen in zehn Tagesschulen*. Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft. https://boris.unibe.ch/58087/1/Bericht_Sch%C3%BCpach-Jutz-Thomann_08_06_final.pdf. Zugegriffen: 31. Oktober 2024
- Soper, D. S. (2020). A-priori sample size calculator for structural equation models (computer software). <https://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=89>. Zugegriffen: 31. Okt. 2024.
- Speck, K. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1453–1465). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_107.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete; Ser. 3 Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Bd. 4. Göttingen: Hogrefe.
- StEG-Konsortium (2015). *Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. <https://doi.org/10.25656/01:19113>. Eine Veröffentlichung des StEG-Konsortiums
- StEG-Konsortium (2019). *Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, StEG*. DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität. <https://doi.org/10.25656/01:17105>.
- Tierney, N. (2017). visdat: visualising whole data frames. *The Journal of Open Source Software*, 2(16), 355. <https://doi.org/10.21105/joss.00355>.
- Tillmann, K. (2011). Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagschule: Entwick-*

- lung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztags-schulen (StEG) (S. 139–161). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:19193>.
- Tillmann, K., & Rollett, W. (2010). Die Bedeutung personeller Ressourcen für innerschulische Kooperation an Ganztags-schulen in Deutschland. In B. Schwarz, P. Nenniger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung*. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung „Empirische Bildungsforschung“/AEPF-KBBB, 2009. (Bd. 28, S. 114–120). Landau: Verlag Empirische Pädagogik e. V..
- Ulich, E., & Wülser, M. (2018). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen: Arbeitspsychologische Perspektiven* (7. Aufl.). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18435-3>.
- Vogt, F., Kunz Heim, D., & Zumwald, B. (2016). Kooperationsqualität: Strukturqualität, Prozessqualität, Wirkungen und Forschungsdesiderate. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (Bd. 9. Netzwerke im Bildungsbereich, (Bd. 9, S. 15–32). Münster: Waxmann.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.