

**Professionelle und interprofessionelle Kooperation
von Lehrerinnen und Lehrern
im Kontext
schulischer Belastung und Beanspruchung**

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. Phil.)

vorgelegt an der Fakultät für Erziehungswissenschaft
der Universität Bielefeld

von

Vanessa Dizinger

1. Gutachter:

Professor Dr. Oliver Böhm-Kasper,

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld

2. Gutachterin:

Professorin Dr. Birgit Lütje-Klose,

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld

Abgabe der Dissertation im Juli 2014

Mündliche Prüfung im Dezember 2014

Elektronische Veröffentlichung im April 2015

Danksagung

Ich danke Oliver Böhm-Kasper als Erstgutachter, der mir meine Arbeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin in seiner Arbeitsgruppe und im Forschungsprojekt überhaupt erst ermöglicht hat. Nicht nur als Doktorvater, sondern auch als Mentor für alle meine Forschungs(methodischen)arbeiten und Lehrtätigkeiten hat er meine Arbeitsweise in den letzten Jahren wegweisend geprägt. Ganz besonders danke ich ihm für die Freiräume, die er mir für meine Arbeit gegeben hat. Er besitzt die außergewöhnliche Gabe, selbständiges wissenschaftliches Arbeiten beständig zu fördern und gleichzeitig im richtigen Moment Unterstützung zu geben.

Ganz herzlich möchte ich mich bei meiner Zweitgutachterin Frau Lütje-Klose bedanken. Sie war – damals noch Tür an Tür im Universitätshauptgebäude – und ist mir stets Vorbild als Professorin. Neben ihren umfangreichen Aufgaben fand sie immer noch Zeit für ein paar persönliche Worte. In der letzten Arbeitsphase meiner Dissertation gab sie mir wichtige Anregungen, so dass ich meine Arbeit fertigstellen konnte.

Allen Kolleginnen und Kollegen sowie Professorinnen und Professoren aus der AG 9 möchte ich an dieser Stelle für ihre Unterstützung herzlich danken. Mein ganz besonderer Dank gilt meinen Kolleginnen Petra Buchalla, Henrike Friedrichs und Renate Möller sowie meinem ehemaligen Kollegen Marius Harring. Sie hatten stets eine „offene Tür“ und fanden Zeit für tiefe und anregende Gespräche. Renate Möller danke ich an dieser Stelle besonders, da sie in den vielen Gesprächen meinen Blick für forschungsmethodische und universitäre Arbeiten in jeglicher Hinsicht geschärft hat.

Weiterhin danke ich allen Kolleginnen und Kollegen der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld und allen, die an der Universität Bielefeld meine Arbeit auf mannigfaltige Art und Weise gefördert haben.

Aus meiner „Wuppertaler Zeit“ möchte ich ganz besonders Cornelia Gräsel und Herrn Weisshaupt danken, die neben Oliver Böhm-Kasper die Leitung des Projektes innehatten, in welchem diese Dissertation zustande gekommen ist. Sie haben sich im Projekt Zeit genommen und mich stets zu eigenen Forschungsarbeiten ermutigt. Mein ganz besonderer Dank gilt meiner ehemaligen Projektkollegin Kathrin Fussangel. Sie hat mir gezeigt, wie wunderbar gemeinsame Projektarbeit sein kann. Ohne ihr Mitwirken und ihre Unterstützung wäre diese

Arbeit in dieser Form nicht zustande gekommen. Weiterhin danke ich Stephanie Niehoff und Marcel Rock, die, damals noch als Hilfskräfte, unser Projekt tatkräftig unterstützt haben. Allen weiteren Wuppertaler Kolleginnen und Kollegen sowie Professorinnen und Professoren danke ich für die vielen anregenden Gespräche und die gute Zeit am Institut für Bildungsforschung.

Meiner Familie danke ich im besonderen Maß. Sie hat fortwährend Verständnis für mein Promotionsvorhaben gezeigt, mich in meiner Arbeit immer wieder bestärkt und in schwierigen Momenten unterstützt. Meinen Freundinnen und Freunden, die mir in allen Phasen und an verschiedenen Wohnorten während meiner Dissertation beigestanden und über die Zeit hinweg gestärkt haben, danke ich sehr. Mein ganz besonderer Dank gilt meinem Lebensgefährten Martin Günther. Er hat mich während allen Höhen und Tiefen der Dissertationszeit uneingeschränkt und innig unterstützt und mich stets zur Weiterarbeit an meiner Dissertation ermutigt.

Abschließend und ganz, ganz besonders danke ich ganz herzlich allen Lehrerinnen und Lehrern, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben. Ohne ihr Mitwirken wäre diese Forschungsarbeit nicht zustande gekommen!

Inhalt

1	EINLEITUNG	9
2	PROFESSIONELLE KOOPERATION UNTER LEHRKRÄFTEN.....	15
2.1	Begriffsbestimmung: professionelle Kooperation unter Lehrkräften.....	15
2.1.1	Definition von Kooperation	15
2.1.2	Gemeinsame Aufgabenorientierung und Zielsetzung in der Lehrerarbeit	17
2.1.3	Kooperationssetting: Arbeitsplatz Schule	20
2.1.4	Kooperationspartnerinnen und -partner: gleiche Profession	22
2.1.5	Kommunikation, Koordination und Interaktion.....	23
2.1.6	Kooperation, Tätigkeitsspielraum und Autonomie	24
2.1.7	Kooperation und Vertrauen.....	26
2.1.8	Kooperation und Reziprozität	27
2.1.9	Kooperation und Gruppenzugehörigkeit.....	27
2.2	Formen der professionellen Kooperation unter Lehrkräften	30
2.2.1	Einfache Modelle zu Formen der Kooperation	30
2.2.2	Komplexe Modelle zu Formen der Kooperation.....	31
2.3	Empirische Befunde zur professionellen Kooperation unter Lehrkräften.....	38
2.3.1	Gesamtausprägung der professionellen Kooperation.....	39
2.3.2	Unterschiede hinsichtlich der professionellen Kooperation in Abhängigkeit des Schultyps.....	42
2.4	Zusammenfassung des Kapitels	45

3	INTERPROFESSIONELLE KOOPERATION VON LEHRKRÄFTEN MIT GANZTAGSKRÄFTEN	49
3.1	Begriffsbestimmung: interprofessionelle Kooperation von Lehrkräften mit Ganztagskräften	49
3.1.1	Definition von interprofessioneller Kooperation	49
3.1.2	Kooperationspartnerinnen und -partner: andere Professionen und Personengruppen	51
3.1.3	Gemeinsame und getrennte Aufgabenorientierung und Zielsetzung in der interprofessionellen Arbeit.....	54
3.1.4	Tätigkeitsspielraum und Autonomie sowie Vertrauen und Reziprozität	57
3.1.5	Kooperationssetting: Arbeitsplatz Ganztagschule	60
3.2	Empirische Befunde zur interprofessionellen Kooperation von Lehrkräften mit Ganztagskräften.....	66
3.2.1	Inhaltliche Ausgestaltung und quantitative Ausprägung der interprofessionellen Kooperation	67
3.2.2	Unterschiede hinsichtlich der interprofessionellen Kooperation in Abhängigkeit der Ganztagsorganisation und des Schultyps	69
3.2.3	Empirische Befunde zur gemeinsamen Aufgabenorientierung und zu Spannungsfeldern in der interprofessionellen Arbeit.....	71
3.3	Zusammenfassung des Kapitels	73
4	BELASTUNG UND BEANSPRUCHUNG VON LEHRKRÄFTEN	77
4.1	Begriffsbestimmung: Belastung, Beanspruchung und Stress	77
4.1.1	Definition von Belastung und Beanspruchung.....	78
4.1.2	Definition von Stress	83
4.2	Begriffsbestimmung: Ressourcen.....	85
4.2.1	Ressourcenorientierte Ansätze: ein Überblick	86

4.2.2	Soziale Unterstützung und Kooperation als soziale Ressourcen	90
4.2.3	Tätigkeitsspielraum als organisationale Ressource	92
4.3	Modell schulischer Belastung	97
4.3.1	Belastungsfaktoren	101
4.3.2	Subjektiver Deutungsprozess	107
4.3.3	Beanspruchung	109
4.4	Empirische Befunde zu Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften	112
4.4.1	Empirische Befunde in der Lehrerbelastungsforschung: ein Überblick	112
4.4.2	Empirische Befunde zum Belastungserleben	114
4.4.3	Empirische Befunde zur Beanspruchungsreaktion und zu Beanspruchungsfolgen	119
4.4.4	Beziehungen zwischen Belastungserleben und Beanspruchung	126
4.4.5	Empirische Befunde zum Tätigkeitsspielraum im Kontext von Belastung und Beanspruchung	129
4.5	Empirische Befunde zu Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften	132
4.5.1	Beziehungen zwischen professioneller Kooperation, Belastungserleben und Beanspruchung	132
4.5.2	Beziehungen zwischen interprofessioneller Kooperation, Belastungserleben und Beanspruchung	140
4.5.3	Beziehungen zwischen professioneller sowie interprofessioneller Kooperation und dem Tätigkeitsspielraum im Kontext von Belastung und Beanspruchung	142
4.6	Zusammenfassung des Kapitels	143
5	FORSCHUNGSFRAGEN	148
5.1	Forschungsfragen der Studie 1: Professionelle Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung	149

5.1.1	Erste Fragestellung der Studie 1.....	149
5.1.2	Zweite Fragestellung der Studie 1.....	153
5.1.3	Dritte Fragestellung der Studie 1	155
5.2	Forschungsfragen der Studie 2: Exploration und Fragebogenkonstruktion zur interprofessionellen Kooperation.....	158
5.3	Forschungsfragen der Studie 3: Interprofessionelle Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung	159
5.3.1	Erste Fragestellung der Studie 3.....	160
5.3.2	Zweite Fragestellung der Studie 3.....	162
5.3.3	Dritte Fragestellung der Studie 3	164
6	STUDIE 1: PROFESSIONELLE KOOPERATION IM KONTEXT VON BELASTUNG UND BEANSPRUCHUNG.....	166
6.1	Methoden der Studie 1.....	166
6.1.1	Projektbeschreibung.....	166
6.1.2	Ablauf der beiden schriftlichen Befragungen	167
6.1.3	Stichprobenziehung und -zusammensetzung	168
6.1.4	Instrumente.....	174
6.1.5	Datenauswertung.....	186
6.2	Ergebnisse der Studie 1.....	192
6.2.1	Ergebnisse der Befragung im Querschnitt (t1).....	192
6.2.2	Ergebnisse der Befragung zu zwei Messzeitpunkten (t1t2).....	213
6.3	Diskussion der Studie 1.....	225
6.3.1	Diskussion der Fragestellung 1	225
6.3.2	Diskussion der Fragestellungen 2 und 3	230

7	STUDIE 2: EXPLORATION UND FRAGEBOGENENTWICKLUNG ZUR INTERPROFESSIONELLEN KOOPERATION	233
7.1	Methoden der Studie 2	233
7.1.1	Interviewstudie zur interprofessionellen Kooperation	234
7.1.2	Skalenentwicklung zur interprofessionellen Kooperation	237
7.2	Ergebnisse der Studie 2.....	239
7.2.1	Ergebnisse der explorativen Interviewstudie zur interprofessionellen Kooperation.....	240
7.2.2	Ergebnisse der Fragebogenkonstruktion zur interprofessionellen Kooperation	246
7.3	Diskussion der Studie 2	256
7.3.1	Diskussion der Ergebnisse der Interviewstudie	256
7.3.2	Diskussion der Ergebnisse der Fragebogenkonstruktion	259
8	STUDIE 3: INTERPROFESSIONELLE KOOPERATION IM KONTEXT VON BELASTUNG UND BEANSPRUCHUNG.....	261
8.1	Methoden der Studie 3	261
8.1.1	Stichprobenszusammensetzung	261
8.1.2	Instrumente	262
8.1.3	Datenauswertung	263
8.2	Ergebnisse der Studie 3.....	264
8.2.1	Deskriptive Befunde.....	264
8.2.2	Bivariate Zusammenhänge	275
8.2.3	Modellüberprüfung anhand eines linearen Strukturgleichungsmodells.....	279
8.3	Diskussion der Studie 3	285
8.3.1	Diskussion der Fragestellung 1	285

8.3.2	Diskussion der Fragestellungen 2 und 3	288
9	ZUSAMMENFASSENDER DISKUSSION ZENTRALER ERGEBNISSE UND AUSBLICK.....	291
9.1	Diskussion zentraler Ergebnisse	291
9.2	Anregungen für zukünftige Forschungsarbeiten	298
	LITERATUR	300
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	321
	TABELLENVERZEICHNIS.....	322
	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	324
	ANHANG	325

1 Einleitung

Die Bedeutsamkeit kooperativer Aktivitäten von Lehrerinnen und Lehrern wird im aktuellen schulpädagogischen Diskurs in mehrfacher Hinsicht hervorgehoben.

Im Zentrum der Forschungsarbeiten steht die institutionelle Relevanz kooperativen Handelns. Schulforscherinnen und -forscher betonen mehrheitlich die Wichtigkeit kooperativer Arbeitsformen von Lehrkräften für die Qualität und Entwicklung von Schule und Unterricht. Demnach kann Kooperation von Lehrkräften nicht als Selbstzweck verstanden werden, sondern soll der Verbesserung von Schule und Unterricht dienen, wovon wiederum die Schülerinnen und Schülern profitieren (vgl. z. B. Ditton 2000; Fend 1986; Fend 2006, S. 162; Fussangel 2008, S. 28 ff.; Fussangel & Gräsel 2011, S. 669 f.; Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006, S. 205; Köker 2011, S. 37 ff.; Kullmann 2010, S. 28 ff.; Purkey & Smith 1983; Reh 2008, S. 163; Rosenholtz 1991; Rutter, Ouston, Maughan & Mortimer 1980; Scheerens 2000; Scheerens & Bosker 1997; Soltau 2011, S. 24 ff.; Steinert, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz 2006, S. 186 ff.; Terhart & Klieme 2006).

Weiterhin kann Kooperation für Lehrerinnen und Lehrer in (mindestens) zweierlei Hinsicht persönlich von Bedeutung sein. Zum einen gelten kooperative Aktivitäten im Lehrerberuf als Mittel zur Professions- und Kompetenzentwicklung (vgl. z. B. Altrichter 1996, S. 158; Hargreaves 1994, S. 245 ff.; Hord 1997; Horstkemper 2011, S. 128 f.; Keller-Schneider, Albißer & Wissinger 2013; Köker 2011, S. 56 ff.; Kullmann 2010, S. 29 ff.; Reh 2008, S. 163 ff.). Beispielsweise könnte zur beruflichen Weiterentwicklung einer Lehrerin oder eines Lehrers die gemeinsame Gestaltung und Reflexion des Unterrichts dienen (vgl. z. B. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004, S. 6). Zum anderen kann argumentiert werden, dass kooperative Aktivitäten für Lehrerinnen und Lehrer zu einem Entlastungserleben führen (vgl. z. B. Carle 1995, S. 84; Fussangel 2008, S. 28 ff.; Gräsel u. a. 2006; Hargreaves 1994; Köker 2011, S. 63 ff.; Kullmann 2010, S. 27 ff.; Rothland 2005; Schaarschmidt 2005, S. 78). Demnach können Lehrerinnen und Lehrer, z. B. durch die kollegiale Zusammenarbeit, ihren Arbeitsaufwand bei den Vorbereitungen einer neuen Unterrichtsreihe reduzieren oder durch gemeinsame Problemlösung eine emotionale Erleichterung erfahren (vgl. Fussangel 2008, S. 147 ff.; Johnson 2003; Köker 2011, S. 241 ff.).

Die beiden genannten Themenfelder, welche die persönliche Bedeutsamkeit der Kooperation für Lehrerinnen und Lehrer betreffen, können wiederum als eine untergeordnete Fragestellung der institutionellen Relevanz von Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer aufgefasst werden (vgl. Köker 2011, S. 100 f.).¹ Die berufliche Weiterentwicklung und Professionalisierung sowie der Erhalt der Arbeitsfähigkeit und die Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer gelten demnach nicht als Selbstzweck, sondern werden u. a. als Garant für günstige Entwicklungsprozesse einer Schule, für guten Unterricht und adäquate Schülerförderung gesehen (vgl. z. B. Horstkemper 2011, S. 128 f.; Reh 2008; Schaarschmidt 2005).

Bezugnehmend auf die persönliche Wichtigkeit für Lehrerinnen und Lehrer ist die Frage nach der Be- und Entlastung durch kooperative Arbeitsformen Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Diese Fragestellung wurde bisher nur begrenzt quantitativ-empirisch erörtert. Die Frage nach der Wirkung von Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung kann an Fragestellungen der Lehrerbelastungsforschung anknüpfen. Dabei erweist sich als vorteilhaft, dass zur Lehrerbelastung bereits eine Vielzahl theoretischer Arbeiten und empirischer Untersuchungen vorliegt (vgl. z. B. Böhm-Kasper 2004; Hillert & Schmitz 2004; Krause 2002; Krause & Dorsemagin 2007; Rothland 2009; Rudow 1995).

In der vorliegenden Untersuchung wird sowohl die be- und entlastende Wirkung von Kooperation unter Lehrkräften als auch die Wirkung der interprofessionellen Kooperation von Lehrkräften mit weiteren pädagogischen Kräften in den Blick genommen.

Die Forschung zur Kooperation unter Lehrkräften, d. h. die professionell-kollegiale Lehrerkooperation, ist kein neues Forschungsgebiet, sondern durch eine längere Forschungstradition geprägt. Doch hat diese in den letzten Jahren wieder einen Aufschwung erfahren (vgl. z. B. Fussangel & Gräsel 2011, S. 667; Köker 2011, S. 4 f.; Kullmann 2010). Als eine zentrale Kritik an älteren empirischen Arbeiten formulieren diverse Autorinnen und Autoren die unscharfe Messung von Kooperation (vgl. z. B. Bauer 2008, S. 852 f.). Aktuelle Forschungsarbeiten zur Lehrerkooperation greifen diese Kritik auf und widmen sich der Erarbeitung differenzierter Kooperationsmodelle zur Messung von Kooperation (vgl. z. B. Gräsel u. a. 2006;

¹ Die Trennung und Verbindungslinien von (1) institutioneller und (2) persönlicher Relevanz der Kooperation von Lehrkräften wurden in jüngster Zeit von Köker (2011, S. 110 f.) für die professionelle Lehrerkooperation herausgearbeitet. Für eine ausführliche Darstellung soll an dieser Stelle auf die entsprechende Arbeit verwiesen werden. Eine ausführliche Darstellung zur institutionellen Bedeutsamkeit von professioneller Lehrerkooperation findet sich in verschiedenen schulpädagogischen Arbeiten (vgl. z. B. Fussangel 2008, S. 28 ff.; Fussangel & Gräsel 2011, S. 669 f.; Köker 2011, S. 37 ff.; Kullmann 2010, S. 28 ff.; Steinert u. a. 2006, S. 186 ff.).

Kullmann 2010; Steinert u. a. 2006). Diese Modelle sollen ermöglichen, in quantitativ-empirisch ausgerichteten Wirkungsstudien Lehrerkooperation trennscharf zu messen und die Bedeutsamkeit von Lehrerkooperation greifbarer als in vorangegangenen empirischen Arbeiten zu erforschen (vgl. Fussangel & Gräsel 2011, S. 668 f.).

Die Betrachtung kooperativer Arbeitsformen verschiedener schulischer Akteure, d. h. die interprofessionelle Kooperation, rückt ebenfalls in jüngster Zeit (wieder) ins Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. z. B. Arnoldt 2008; Kolbe & Reh 2008; Maykus 2009; Speck, Olk, Böhm-Kasper, Stolz & Wiezorek 2011). Das Interesse an interprofessioneller Kooperation wird zurzeit nennenswert aus der Ganztagsschulforschung gespeist (vgl. z. B. Behr u. a. 2007; Fischer, Holtappels, Klieme, Rauschenbach, Stecher & Züchner 2011; Holtappels 2008; Maykus 2009; Speck, Olk, Böhm-Kasper u. a. 2011). Zweifelsohne waren und sind interprofessionelle kooperative Aktivitäten in spezifischen schulischen Settings, beispielsweise bei der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule (vgl. z. B. Henschel, Krüger, Schmitt & Stange 2008; Olk 2005) Forschungsgegenstand (vgl. auch: Boller 2012, S. 206 f.). Doch erreichen die Forschungsarbeiten zur interprofessionellen Kooperation gebunden an den flächendeckenden Aus- und Aufbau von Ganztagsschulen in den letzten Jahren eine eigenständige Orientierung. Die Kooperation von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften erscheint u. a. erforderlich, um überhaupt eine Entwicklung hin zur Ganztagsschule zu ermöglichen (vgl. Holtappels 2008, S. 139). Zentrale Zielstellungen der Ganztagsschule, beispielsweise die Schaffung ganzheitlicher Lern- und Lebenswelten sowie die Umsetzung von inner- und außerschulisch koordinierten Bildungsangeboten für Schülerinnen und Schüler, sind untrennbar mit der Forderung nach einem „Mehr“ an interprofessionellen Aktivitäten verknüpft (vgl. Arnoldt 2008; Fussangel & Gräsel 2010, S. 258; Kolbe & Reh 2008; Maykus 2009; Speck, Olk & Stimpel 2011, S. 69 f.). Gemäß dieser Perspektive stehen die Forschungsarbeiten zur interprofessionellen Kooperation und ihrer Wirkung gebunden an die Ganztagsschulforschung in den Anfängen.

Die vorliegende Dissertation stellt eine empirische Arbeit dar, welche schwerpunktmäßig einer quantitativen Forschungslogik folgt. Die quantitativen Analysen werden darüber hinaus um eine qualitative Untersuchung ergänzt. Datenbasis der vorliegenden Arbeit bietet das Forschungsprojekt „Formen der Lehrerkooperation und Beanspruchungserleben an Ganztags-

schulen“², welches unter der Leitung von Prof. Oliver Böhm-Kasper, Prof. Cornelia Gräsel und Prof. Horst Weishaupt durchgeführt wurde und in welchem die Verfasserin dieser Arbeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig war. Für die eigenen Analysen werden Real-, Haupt- und Gesamtschullehrerinnen und -lehrer, die an dem Projekt teilnahmen, in den Blick genommen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich wie folgt:

In den nachfolgenden vier Kapiteln wird zunächst der theoretische und empirische Stand der Forschung dargestellt.

Kapitel 2 widmet sich der professionellen Kooperation unter Lehrkräften. Das dieser Arbeit zugrunde liegende Begriffsverständnis professioneller Kooperation und daran angrenzende Definitionen werden erörtert sowie relevante Modelle der Lehrerverbundenheit beschrieben. Ein Schwerpunkt der Ausführungen liegt auf der Darstellung der Kooperationsdefinition nach Spieß (2004) und des Lehrerverbundenheitsmodells nach Gräsel u. a. (2006), die im Hinblick auf die Lehrerverbundenheitsforschung für diese Arbeit wegweisend sind. Im Anschluss werden aktuelle empirische Befunde zur Lehrerverbundenheit rezipiert.

In *Kapitel 3* wird erläutert, inwieweit das Begriffsverständnis der professionellen Kooperation unter Lehrkräften auf die interprofessionelle Kooperation von Lehrkräften mit Ganztagskräften übertragen werden kann. Spezifische Charakteristika der interprofessionellen Kooperation, d. h. die interprofessionelle Zusammensetzung sowie das Potential gemeinsamer und getrennter Aufgabenorientierung in der interprofessionellen Arbeit, werden aus Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer herausgearbeitet. In der vorliegenden Arbeit richtet sich der Fokus interprofessioneller Zusammenarbeit auf Ganztagschulen als spezifischen Kooperationskontext. Aktuelle Entwicklungslinien und kooperationsrelevante Aspekte werden im Hinblick auf die Ganztagschulen aufgezeigt. Abschließend werden empirische Befunde zur interprofessionellen Kooperation von Lehrkräften mit Ganztagskräften dargestellt.

Kapitel 4 gibt einen Überblick, welche Be- und Entlastungen Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Arbeit erleben und welchen Stellenwert in diesem Kontext die Kooperation einnehmen kann. Das Kapitel beginnt mit einer Begriffsdefinition von Belastung, Beanspruchung und Stress. Daran anschließend werden ressourcentheoretische Konzepte erörtert. Im Zentrum dieses Kapitels steht die Darstellung des Modells schulischer Belastung nach Böhm-Kasper (2004),

² Das Forschungsprojekt wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) im Zeitraum von 01.04.2008 bis 30.06.2010 gefördert.

welches eine Einordnung der Konzepte der professionellen und interprofessionellen Kooperation ermöglicht und als Grundlage in dieser Arbeit dient, um die Bedeutung im Belastungs- und Beanspruchungserleben untersuchen zu können. Das Kapitel schließt mit einem Überblick zum empirischen Stand der Forschung ab. In einem ersten Teil werden Befunde zur Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften zusammengefasst. In einem zweiten Teil werden empirische Studien dargestellt, die Hinweise auf eine be- oder entlastende Wirkung professioneller und interprofessioneller Kooperation geben.

In *Kapitel 5* werden die zentralen theoretischen Annahmen und empirischen Studien zusammengefasst und die forschungsleitenden Fragen für den empirischen Teil dieser Arbeit aus den zuvor gewonnenen Erkenntnissen abgeleitet.

In drei weiteren Kapiteln wird jeweils eine empirische Studie vorgestellt, wobei jedes Kapitel in die Darstellung der methodischen Vorgehensweise, die Ergebnisse und die Diskussion der Ergebnisse untergliedert ist.

Kapitel 6 geht der Frage nach, welche Rolle der professionellen Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung zukommt (Studie 1). Es beinhaltet die Darstellung zweier quantitativer Untersuchungen. Zunächst werden Ergebnisse einer quantitativen Befragung im Querschnitt mit 1421 Lehrerinnen und Lehrern präsentiert. Daran anschließend werden Resultate der Befragung zu zwei Messzeitpunkten mit 374 Lehrerinnen und Lehrern dargestellt.

Kapitel 7 beschreibt die Durchführung und Ergebnisse der Studie 2, welche die Exploration der interprofessionellen Kooperation vornimmt. Elf Lehrerinnen und Lehrer wurden interviewt, um ihr Verständnis von interprofessioneller Kooperation zu erkunden. Auf Basis der Ergebnisse dieser qualitativen Untersuchung wurde ein Fragebogen zur Messung der interprofessionellen Kooperation entwickelt. Die Darstellung dieser Studie kann auch als vorbereitende Untersuchung gesehen werden, um die interprofessionelle Kooperation messbar zu machen und in Beziehung zum Belastungserleben der Lehrerinnen und Lehrer zu stellen, was dem Anliegen der dritten Studie entspricht.

Kapitel 8 widmet sich der Fragestellung, welche Bedeutung die interprofessionelle Kooperation für das Belastungs- und Beanspruchungserleben von Lehrerinnen und Lehrer hat (Studie 3). Für diese Fragestellung wurden 419 Ganztagschullehrerinnen und -lehrer schriftlich befragt. Die Untersuchung und die Ergebnisse dieser quantitativen Querschnittsstudie werden in dem entsprechenden Kapitel dargestellt.

Die Arbeit schließt mit einer zusammenfassenden Diskussion der zentralen Ergebnisse in *Kapitel 9* ab. Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse werden Anregungen für zukünftige Forschungsarbeiten formuliert.

2 Professionelle Kooperation unter Lehrkräften

Im Zentrum des folgenden Kapitels stehen die Begriffseingrenzung und -klärung sowie die Darstellung aktueller empirischer Befunde zur professionellen Kooperation unter Lehrkräften. Im ersten Unterkapitel wird die professionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern begrifflich eingegrenzt (Kap. 2.1). Das folgende Unterkapitel thematisiert aktuelle Stufenmodelle der Lehrerverkooperation (Kap. 2.2). Im Anschluss daran erfolgt eine Übersicht zum aktuellen Stand der empirischen Forschung zur professionellen Lehrerverkooperation (Kap. 2.3). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung (Kap. 2.4).

2.1 Begriffsbestimmung: professionelle Kooperation unter Lehrkräften

2.1.1 Definition von Kooperation

Häufig wird das Verständnis von Kooperation nicht explizit gemacht oder es werden verschiedene Interpretationen unter Kooperation subsumiert, ohne deren Differenzen zu klären (vgl. z. B. Bauer 2008, S. 852 f.; van Santen & Seckinger 2003, S. 25 f.). Daher soll im Folgenden zunächst eine Begriffseingrenzung und -klärung vorgenommen werden. Unter Kooperation (lat. „cooperari“ = mitarbeiten) kann allgemein die Zusammenarbeit oder das Zusammenwirken von Individuen³ oder sozialen Gebilden bzw. Systemen verstanden werden (vgl. z. B. Hillmann & Hartfiel 2007, S. 458; Nisbet 2000, S. 384 ff.; Spieß 2004, S. 194). In verschiedenen fachwissenschaftlichen Lexika bzw. Handbüchern der Sozialwissenschaften werden als wesentliche Bedingungen von Kooperation zumeist eine gemeinsame Zielorientierung, gemeinsame Kommunikation bzw. Kommunikationssysteme und soziale Normen genannt (vgl. z. B. Hillmann & Hartfiel 2007, S. 458; Nisbet 2000, S. 384 ff.). Der Kooperationsbegriff ist vorwiegend positiv konnotiert und wird häufig im Sinne eines günstigen Zusammenwirkens als Gegenbegriff zu Konflikt und Konkurrenz verwendet; gleichzeitig kann argumentiert werden, dass in einer Kooperation schon grundlegend der Konflikt verankert ist bzw. rein kooperatives oder ausschließlich konkurrierendes Verhalten kaum zu beobachten ist

³ Noch weiter gefasst kann auch die Kooperation von Tieren untersucht werden. Allerdings liegt dieser Gegenstandsbereich außerhalb der Erziehungs- und Sozialwissenschaften (vgl. Spieß 2004, S. 194).

(vgl. z. B. Deutsch 1949; Nisbet 2000, S. 389 f.; Reinhold, Lamnek & Recker 2000, S. 363; Spieß 1998, S. 8 ff.).

Analysen verschiedener Disziplinen, z. B. der Erziehungswissenschaften, der Psychologie oder der Soziologie, bedingen spezifische Blickwinkel auf diesen Gegenstandsbereich (vgl. Spieß 2004, S. 194). So kann Kooperation mit unterschiedlicher Reichweite, aus verschiedenen Perspektiven, auf verschiedenen Ebenen und in diversen Kontexten betrachtet werden (vgl. z. B. Ahlgrimm, Krey & Huber 2012, S. 19 ff.; Halbheer & Kunz 2011, S. 91 ff.; Spieß 2004; van Santen & Seckinger 2003, S. 21 ff.).

Forschungsarbeiten zur Kooperation im Lehrerberuf wurden vorrangig durch psychologische als auch durch soziologische Begriffsbildungen von Kooperation beeinflusst. Die Psychologie nimmt eher kooperative Handlungen auf individueller Ebene in den Blick. Schwerpunkte der Forschung sind hier insbesondere kooperative Prozesse in der Gruppe und die Abgrenzung von verschiedenen Gruppenprozessen (vgl. z. B. Antoni 1994; Deutsch 1949; Spieß 1998; Spieß 2004; van Santen & Seckinger 2003). Demgegenüber betrachtet die Soziologie Kooperation vorrangig auf der Ebene einer Organisation oder eines Systems. Hier steht die Frage nach der Zusammenarbeit von zwei oder mehr (Bildungs-)Institutionen bzw. interinstitutioneller Vernetzung oder Koordination im Vordergrund. Darüber hinaus beschäftigt sich die Soziologie mit dem Zusammenwirken oder der Koordination zweier oder mehrerer Arbeitseinheiten innerhalb einer Institution (vgl. z. B. Kuper & Kapelle 2012; Kullmann 2010, S. 19 ff.; Maag Merki 2009; Rakhkochkine 2008; van Santen & Seckinger 2003; von Kardorff 1998, S. 210 f.).

Der vorliegenden Arbeit liegt die Betrachtung der Kooperation aus (sozial-)psychologischer Perspektive und damit auf der individuellen Ebene zugrunde. Dabei soll eine Schärfung des Kooperationsbegriffs anhand bereits vorliegender Forschungsarbeiten zu Kooperation auf individueller Ebene, an denen sich Forscherinnen und Forscher zur Bestimmung der Kooperation im Lehrerberuf orientieren, genutzt werden (vgl. Fussangel 2008; Gräsel u. a. 2006; Pröbstel 2008). Des Weiteren soll diese Definition um Kooperationsverständnisse aus arbeitswissenschaftlichen und organisationspsychologischen Theorien, welche die Arbeiten zur Lehrerkoopeation maßgeblich beeinflusst haben, erweitert werden (vgl. z. B. Balz & Spieß 2009; Brodbeck 2004; Fussangel 2008; Halbheer & Kunz 2011; Köker 2011; Kullmann 2010; Reh 2008; Spieß 1996; Spieß 2004; Spieß, Nerdinger & Fallgatter 1998; Steinert u. a. 2006; Steinheider & Legrady 2001; im Überblick auch: Bauer 2008; Baum, Idel & Ullrich 2012;

Fussangel & Gräsel 2010; Fussangel & Gräsel 2011; Halbheer & Kunz 2011; Huber & Ahlgrimm 2012; Kolbe & Reh 2008; Oesterreich 1988; Reh 2008; Terhart & Klieme 2006).

Die sozialpsychologische Definition von Kooperation nach Spieß (2004) dient in der vorliegenden Arbeit als Ausgangspunkt, um die professionelle Kooperation unter Lehrkräften zu definieren. Diese Definition hat in der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung Anwendung gefunden und wurde für eine Begriffsbestimmung der professionellen Kooperation von Lehrkräften adaptiert (vgl. Fussangel 2008; Gräsel u. a. 2006; Pröbstel 2008). So bestimmt Spieß (2004) Kooperation folgendermaßen:

„Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, 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“ (S. 199).

In den nachfolgenden Teilkapiteln werden Kernmerkmale und Abgrenzungskriterien für die genannte Kooperationsdefinition spezifisch für den Lehrerberuf dargestellt. Damit kann diese für die vorliegende Arbeit nutzbar gemacht werden. Gegenstand der folgenden Teilkapitel sind die gemeinsamen Aufgaben und Zielstellungen der Kooperation im Lehrerberuf, die organisatorischen Bedingungen für Kooperation am Arbeitsplatz Schule und die Kooperationspartnerinnen und -partner der Lehrerinnen und Lehrer. Darüber hinaus erfolgt ein Blick auf weitere Merkmale der Kooperation wie Kommunikation, Koordination und Interaktion sowie Autonomie, Vertrauen und Reziprozität. Abschließend behandelt ein Teilkapitel die Frage, inwiefern Kooperation an Gruppenzugehörigkeit gebunden ist.

2.1.2 Gemeinsame Aufgabenorientierung und Zielsetzung in der Lehrerverarbeit

Gräsel u. a. (2006) stellen als ein Kernmerkmal der Kooperationsdefinition von Spieß (2004) die gemeinsame Aufgaben- und Zielorientierung heraus. In Bezugnahme auf zahlreiche theoretische Arbeiten ist die gemeinsame Aufgabenorientierung, Zieldefinition und -erreichung das zentrale Merkmal von Kooperation (vgl. Gräsel u. a. 2006; Kullmann 2010, S. 18 ff.; Steinert u. a. 2006).

Aus arbeitspsychologischer Perspektive sind die Ziel- und Aufgabenerreichung konstituierende Elemente jeglicher Arbeitsform, unabhängig davon, ob diese kooperativ oder in Einzelarbeit organisiert ist (vgl. z. B. Hacker 1973; Hacker 2010; Krause 2002; Volpert 1974; Volpert

1987). Dieser Kernannahme folgen ebenfalls Dunkel & Wehrich (2010, S. 177), bezugnehmend auf die klassische Arbeits- und Industriesoziologie, in welcher die Arbeitstätigkeit als geplante und zielgerichtete Handlungsform definiert wird. Infolgedessen kann argumentiert werden, dass kollektive wie individuelle Aufgaben- und Zielstellungen aus allgemeinen Arbeitsaufgaben abgeleitet werden können.

Es stellt sich die Frage, welches die gemeinsamen Aufgaben – ausgehend von der allgemeinen Beschreibung der Tätigkeit einer Lehrerin oder eines Lehrers – sind, welche die Kooperationsinhalte und den Kooperationsgegenstand bestimmen. Für die Beschreibung der beruflichen Anforderungen und Aufgaben sowie pädagogischer und professioneller Ansprüche und Zielstellungen einer Lehrperson liegen umfassende Forschungsarbeiten mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung vor (vgl. z. B. Giesecke 2001; Rothland & Terhart 2007; Terhart u. a. 2011; Tenorth 2006; Ulich 1996). Zum strukturtheoretischen Professionsansatz soll z. B. auf Helsper (2011) und zur kompetenzorientierten Forschung beispielsweise auf Baumert & Kunter (2006) sowie Maag Merki & Werner (2011) verwiesen werden. Richtungsweisend für die vorliegende Arbeit ist die Beschreibung des Aufgabenspektrums und des Anforderungsprofils von Lehrerinnen und Lehrern, welche auch Bezüge zur Lehrerbelastungsforschung erlaubt (vgl. z. B. Altrichter 1996; Rothland 2007a; Rothland & Terhart 2007; Rudow 1995; Terhart 2001; Kap. 4). Eine Orientierungshilfe für die vorliegende Arbeit bietet die Beschreibung der Aufgabenbereiche von Lehrkräften durch die Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2000). Diese Aufgabenbeschreibung ist auch für die Standards der Lehrerbildung grundlegend (vgl. Sekretariat der KMK 2004). Dementsprechend können Lehrerinnen und Lehrer als Fachleute des Lehrens und Lernens verstanden werden. Der Unterricht stellt die Kerntätigkeit einer Lehrerin oder eines Lehrers dar, woran auch die berufliche Qualität gemessen wird. Weitere Aufgaben beziehen sich auf das Erziehen, Beurteilen, Beraten, die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und der eigenen Schule (vgl. Altrichter 2000; Rothland & Terhart 2007, S. 17 f.).

Auch wenn die Aufgabenbereiche von Lehrerinnen und Lehrern zweifelsohne nur als komplexe Tätigkeit mit ineinandergreifenden Aufgaben verstanden werden können, lässt sich als ein zentrales Feld für kooperative Aktivitäten von Lehrerinnen und Lehrern die gemeinsame Planung, Durchführung und Bewertung des Unterrichts ableiten. Kullmann (2010) macht die Aufgabenorientierung zur Lehrerkooperation bezogen auf das Unterrichten in seiner Dissertation explizit:

„Die unterrichtsbezogene Lehrerverkoperation umfasst sämtliche Aspekte der Kooperation zwischen Lehrkräften, welche einen Bezug zur didaktisch-pädagogischen oder organisatorischen Vorbereitung, der Durchführung oder der Evaluation unterrichtlicher Handlungen von Lehrkräften, Schülern oder Gästen aufweisen“ (S. 23).

Gräsel u. a. (2006) fokussieren ebenfalls vorrangig auf fachunterrichtsbezogene Kooperation. Andere Autorinnen und Autoren nehmen eine Trennung von Kooperationsformen entlang vorherrschender Kooperationsgegenstände bzw. -inhalte vor (vgl. z. B. Fussangel 2008; Rolff 1980; Rolff 1995). In jüngster Zeit nimmt beispielsweise Fussangel (2008) eine Trennung in dem Sinne vor, dass der Fokus der Zusammenarbeit einerseits auf schülerbezogene und andererseits auf unterrichtsbezogene Absprachen gerichtet ist.

Weiterhin können spezifische Aufgabenfelder für eine potentielle Zusammenarbeit, z. B. die Weiterentwicklung der Schule, genannt werden. Eine Zuordnung nach Arbeitsgruppen und deren Funktionen im schulischen Kontext lässt ebenfalls auf den gemeinsamen Kooperationsgegenstand schließen. So kennzeichnet ein Klassenteam die gemeinsame Verantwortung für Schülerinnen und Schüler, Jahrgangsteams sind für die Koordination der Inhalte und Leistungsanforderungen zuständig, die Fachteams zur Koordination fachlicher Standards sowie das Leitungsteam zur Absprache der Schulleitungsaufgaben. Ein Steuerungsteam setzt sich mit der Planung, Durchführung und Bewertung von Schulentwicklungsprozessen auseinander (vgl. Schley 1998, S. 114 f.; ausf. Kap. 2.1.9).

Damit stellt sich auch die Frage, in welcher Form Zieldefinitionen während kooperativer Aktivitäten vorgenommen werden. Kooperationen bedingen nicht zwangsläufig eine gemeinsame Aufgabenorientierung. Je nach Teamzusammensetzung und Bedeutsamkeit der Kooperationsinhalte können im Laufe der Zusammenarbeit auch konkurrierende Verhaltensweisen und divergierende Zielstellungen zu Tage treten (vgl. Oesterreich 1988, S. 21 ff.; Spieß 1998). Demgegenüber kann argumentiert werden, dass bestimmte Kooperationssettings es erst ermöglichen, eine Trennung von Kooperationsinhalten und -aufgaben zu überwinden. Zum Beispiel kann in Lehrerteams, die gemeinsam für ein Unterrichtsfach in einer Klasse die Verantwortung tragen, die Trennung von schülerfokussierter und unterrichtsfokussierter Kooperation aufgehoben werden (vgl. Köker 2011, S. 26 f.).

2.1.3 Kooperationssetting: Arbeitsplatz Schule

Die Kooperationsdefinition von Spieß (2004) richtet sich auf die Zusammenarbeit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Organisationen. Kooperation kann somit nicht losgelöst von dem Setting betrachtet werden, in welchem diese stattfindet. Lehrerinnen und Lehrern kooperieren vorrangig während ihrer Arbeitszeit in der Schule.

Am Arbeitsplatz Schule scheinen eher hemmende als förderliche Bedingungen für kooperative Aktivitäten zu bestehen (vgl. z. B. Fussangel 2008, S. 53 f.; Köker 2011, S. 77 ff.; Soltau 2007, S. 29 ff.):

Zunächst kann argumentiert werden, dass am Arbeitsplatz Schule die Einzelarbeit bzw. isolierte Tätigkeit als Arbeitsform vorherrschend ist, da die Organisation durch eine zelluläre und segmentierte Struktur geprägt ist (vgl. Altrichter 1996, S. 113 f.; Lortie 1972, S. 42 ff.; Lortie 1975, passim; Weick 1976; Weick 1982). Weick (1976) beschreibt Schulen mit traditioneller Organisationsstruktur als „*loosely coupled systems*“ (S. 5). Allerdings muss in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, dass partizipative Organisationsmodelle in jüngeren Forschungsarbeiten beschrieben werden, welche diese klassische Organisationsstruktur überwinden (vgl. z. B. Holtappels 2010 zum Stichwort „Schule als Lernende Organisation“ oder Holtappels, Klemm & Rolff 2008 zum Stichwort „Selbstständige Schule“). Dennoch prägt zumindest die klassische Schule eine zelluläre Organisationsstruktur (vgl. Lortie 1975, S. 13 ff.). An kollegialen, kooperativen Aufgaben bedarf es deshalb kaum. Das Schulsystem ist als eine hierarchische und bürokratische Verwaltungsorganisation gegliedert, welche formal den Schul- und Unterrichtsablauf bestimmt und die Verantwortlichkeiten in der Schule regelt. Die Aufgabe einer Lehrerin oder eines Lehrers besteht darin, sich auf den Unterricht zu konzentrieren und diese formalen Regelungen einzuhalten. So koordinieren in der Schule vor allem Lehrpläne oder Vorschriften die Arbeitsteilung. Als mögliche Begleiterscheinungen können u. a. geringe Kooperationsstrukturen und die Nutzung individueller Problemlösestrategien sowie im ungünstigen Fall eine Vereinsamung in der Tätigkeit konstatiert werden (vgl. Altrichter 2000, S. 113 f.; Wellendorf 1969, S. 93).

Im direkten Zusammenhang mit der zellulären Organisationstruktur stehend kann das Autonomie- und Paritätsmuster⁴ als ein weiteres Begründungsmuster dienen, um zu erklären, wa-

⁴Drei Normen postuliert Lortie (1972), die den Arbeitsalltag der Lehrkräfte prägen: „Erstens: *Kein anderer Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen.* Zweitens: *Lehrer sollen als Gleichberechtigte be-*

rum Lehrkräfte vornehmlich einzeln und nicht gemeinsam handeln. Das Autonomie- und Paritätsmuster kann als ein Verhaltensmuster von geteilten Normen und Einstellungen verstanden und wie folgt zusammengefasst werden: Kolleginnen und Kollegen mischen sich gegenseitig nicht in den Unterricht und die Angelegenheit des anderen ein (Autonomie); gleichzeitig werden ein gleichberechtigter Umgang und eine gegenseitige Akzeptanz im Kollegium gepflegt (Parität) (vgl. Altrichter & Eder 2004; Lortie 1972, S. 42 ff.). Dieses Normensystem, welches die soziale Interaktion der Lehrkräfte prägt, wird durch die zelluläre Struktur der Schulen mitbedingt (vgl. Lortie 1975, S. 13 ff.). Es resultiert aus dem „*self-contained classroom*“ (ebd., S. 41), welcher nicht nur eine räumliche Abgrenzung darstellt, sondern auch das isolierte Handeln einer Lehrerin oder eines Lehrers bestimmt (vgl. ebd., S. 41). Das Autonomie- und Paritätsmuster beruht neben der zellulären Struktur der Schule auch auf der (Selbst-)Sozialisation einer Lehrerin oder eines Lehrers in der Berufseinstiegsphase, die durch den Leitsatz „*[s]ink or [s]wim*“ (ebd., S. 71) beschrieben werden kann (vgl. ebd., S. 71 ff.). Einschränkend muss erwähnt werden, dass mehrere quantitativ empirische Befunde vorliegen, welche die Bedeutung dieser Verhaltensnorm in Lehrerkollegien an deutschen Schulen abschwächen (vgl. z. B. Altrichter & Eder 2004; Esslinger 2002; Soltau 2007). Dennoch wird das Autonomie- und Paritätsmuster von nahezu allen Autorinnen und Autoren aus der Lehrkooperationsforschung aufgegriffen und als ein Begründungsmuster für fehlende Kooperation an Schulen angeführt.

Ein weiteres Arbeitsplatzmerkmal des Lehrerberufs, welches ebenfalls häufig als Kooperationshemmnis genannt wird, sind die geringen zeitlichen Spielräume, die der Lehrerberuf für kooperative Arbeitsformen bietet. An einer klassischen Halbtagsschule besteht für Lehrerinnen und Lehrer in der Regel ein geteilter Arbeitsplatz. Ungefähr die Hälfte der Arbeitszeit verbringt eine Lehrerin oder ein Lehrer in der Schule und die andere Hälfte arbeitet sie oder er zu Hause, um z. B. Unterricht vor- und nachzubereiten (vgl. Rothland & Terhart 2007, S. 13; Ulich 1996, S. 45 ff.). Weiterhin ist die Arbeit in der Schule durch eine enge Zeitstruktur am Vormittag bzw. durch die Taktung von Unterrichtsstunden gekennzeichnet. Zudem sind die Pausenzeiten häufig mit Anliegen der Schülerinnen und Schüler, Aufsichtszeiten und letzten Unterrichtsvorbereitungen, z. B. Vervielfältigung von Arbeitsblättern, Aufbau naturwissenschaftlicher Versuche und technischer Geräte, dicht bepackt (vgl. Rothland & Terhart 2007,

trachtet und behandelt werden. Drittens: Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren.“ (Hervorh. im Original, S. 42)

S. 14). Diese spezifischen Arbeitsbedingungen tragen dazu bei, kooperative Aktivitäten im Schulalltag zu begrenzen (vgl. Köker 2011, S. 79 f.).

2.1.4 Kooperationspartnerinnen und -partner: gleiche Profession

Da sich die Kooperationsdefinition nach Spieß (2004) auf den Arbeitskontext bezieht, ist auch die Bezugsgruppe, auf die sich die Definition der Autorin bezieht, eine berufliche:

„Der Bezug auf die anderen, das sind die Vorgesetzten, die Kollegen, die Mitarbeiter, die Kunden“ (S. 211).

Im Gegensatz zu Spieß (2004) grenzen Dunkel & Wehrich (2010) explizit kooperative Aktivitäten von Beschäftigten untereinander von der Zusammenarbeit mit Klienten und Kunden in Dienstleistungstätigkeiten ab (vgl. ebd., S. 177 ff.).⁵ Wenn Lehrerinnen und Lehrer mit Klienten/Klientinnen und Kunden/Kundinnen zusammenarbeiten, so bezieht sich dies primär auf Schülerinnen und Schüler sowie Eltern. Dieser Forschungszweig ist allerdings nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit (vgl. für eine Darstellung z. B. Lüders 2011). Diese Formen der Kooperation werden in der vorliegenden Arbeit nur dann in den Blick genommen, wenn die Wirkung dieser z. B. auf die Schülerinnen und Schüler oder Eltern im Vordergrund steht.

Darüber hinaus kann der Kooperationsbegriff noch enger gefasst werden. Die Rolle der Schulleitung – auch wenn diese zweifelsohne eine Bedeutung für die Güte kooperativer kollegialer Strukturen hat – ist ebenfalls nicht Gegenstand dieser Arbeit (vgl. z. B. Wissinger 2011). Die Beziehung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu Vorgesetzten in Organisationen ist in der Regel Gegenstandsbereich der Führungstheorien bzw. der Leadership-Forschung (vgl. z. B. Domsch, Regnet & Rosenstiel 2011; Muck 2007; Yukl 2010; sowie einschlägige Zeitschriftenbände zu diesem Thema). Implizit oder explizit setzt damit dieser Forschungszweig in kooperativen Settings eine hierarchische Positionierung voraus. Demgegenüber liegt dieser Arbeit ein Kooperationsbegriff zugrunde, welcher davon ausgeht, dass mindestens zwei Beschäftigte auf gleicher oder ähnlicher Hierarchieebene zusammenarbeiten und wirken.

Ferner nimmt Spieß (2004) keine explizite Trennung von Kooperationspartnerinnen und -partnern verschiedener Professionen oder Berufsgruppen vor. In Forschungsarbeiten zum Lehrerberuf wird häufig allein die professionelle Kooperation unter Lehrkräften, d. h. die

⁵Argumentiert aus einer arbeitssoziologischen Perspektive heraus erfolgt eine Trennung von Interaktion „in“ der Arbeit und „als“ Arbeit (vgl. Dunkel & Wehrich 2010, S. 177 und S. 185 ff.).

Kooperation innerhalb der gleichen Profession, fokussiert (vgl. z. B. Bauer 2008; Fussangel 2008; Fussangel & Gräsel 2010, Fussangel & Gräsel 2011; Halbheer & Kunz 2011; Köker 2011; Kolbe & Reh 2008; Kullmann 2010; Oesterreich 1988; Reh 2008; Steinert u. a. 2006; Terhart & Klieme 2006). Demzufolge adaptieren Gräsel u. a. (2006) die Definition nach Spieß (2004) für die Zusammenarbeit ausschließlich unter Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Gräsel u. a. 2006, S. 206 f.). Daher wird in der vorliegenden Arbeit unter professioneller Lehrerkoope-ration die Zusammenarbeit von Kolleginnen und Kollegen gleicher Profession verstanden (vgl. z. B. Fussangel 2008; Gräsel u. a. 2006; Köker 2011; Kullmann 2010; Pröbstel 2008; Soltau 2007; Soltau 2011).

Allerdings sind gerade in jüngster Zeit am Arbeitsort Schule durch die Beschäftigung weiterer pädagogischer Fachkräfte an Ganztagschulen die Möglichkeiten bzw. Notwendigkeiten für interprofessionelle Aktivitäten stark gestiegen (vgl. Kap. 3). In welcher Form dies eine Ausweitung der Definition von Kooperation im Arbeitskontext Schule erforderlich macht, soll in Kap. 3.1 erörtert werden. Im Folgenden soll sich aber zunächst auf die professionelle Kooperation unter Lehrkräften, im Gegensatz zur *inter*professionellen Kooperation, welche sich auf andere Berufsgruppen bezieht, konzentriert werden.

2.1.5 Kommunikation, Koordination und Interaktion

Kommunikation ist nach Spieß (2004) zentraler Bestandteil jeglicher Kooperation. Im Arbeitskontext dient die Kommunikation unter Kolleginnen und Kollegen dem Austausch von Wissen und Informationen (vgl. Spieß 2004; Steinheider & Legrady 2001, S. 38 f.). Entsprechend kommunizieren Lehrerinnen und Lehrer miteinander, tauschen Informationen und Überzeugungen während ihrer kooperativen Aktivitäten aus. Allerdings findet Kommunikation zu großen Teilen auch ohne Kooperation im Lehrerkollegium statt (vgl. Gräsel u. a. 2006; Kullmann 2010, S. 18 ff.).

Weitere Autorinnen und Autoren stellen heraus, dass darüber hinaus die Koordination, im Sinne von Abstimmungsprozessen und Möglichkeiten zur Teilung der Aufgaben und Tätigkeiten, als Teil von Kooperation angesehen werden kann. Dabei ist Koordination an geringere Voraussetzungen als Kooperation gebunden. Koordinierte Handlungen können im Arbeitskontext auch durch Vorgesetzte angeordnet werden und ohne dass Kooperation unter den Beschäftigten stattfindet (vgl. Kullmann 2010; Steinheider & Legrady 2001, S. 38 ff.). Folglich geht Kooperation von Lehrkräften über Anweisungen und Abstimmungsprozesse, beispiels-

weise über die Verteilung von Stunden- und Vertretungsplänen, hinaus (vgl. Altrichter 1996, S. 114; Oesterreich 1988, S. 16 ff.).

Weiterhin ist nach Spieß (2004) für die kollegiale Kooperation ein Maß an Intentionalität, d. h. eine Form des beabsichtigten Zusammenkommens, gegeben. Dies kann auch in Abgrenzung zur Interaktion gesehen werden, die jegliche Begegnung zwischen ein oder mehreren Personen einschließt. Für eine Interaktion muss demnach kein intentionales Handeln bzw. keine Zielorientierung bestehen, sondern es kann ein rein zufälliges Zusammenkommen am Arbeitsplatz als Interaktion definiert werden (vgl. z. B. Hacker 2005; Spieß 2004, S. 196).

2.1.6 Kooperation, Tätigkeitsspielraum und Autonomie

Spieß (2004) stellt heraus, dass eine gewisse Autonomie für die Kooperation in der Arbeit notwendig ist. Unter Autonomie versteht Spieß (1996) in diesem Zusammenhang „*ein gewisses Maß an Entscheidungs- und Handlungsfreiheit der beteiligten Partner*“ (S. 16). Dabei muss das Verständnis von Autonomie näher bestimmt werden, da der Begriff mannigfaltig verwendet wird und gerade für den Lehrerberuf ein häufig diskutiertes Phänomen darstellt (vgl. z. B. Altrichter 1996, S. 112 f.; Altrichter & Eder 2004; Kuper 2002; Lortie 1972; Lortie 1975; Oesterreich 1988, S. 22; Scheuch & Haufe 2005; Weick 1976; Weick 1982; Kap. 4.2.3).

Erstens stellt sich die Frage nach objektiven inhaltlichen Spielräumen und Freiheitsgraden, die in einer Arbeitstätigkeit oder an einem Arbeitsplatz vorhanden sein müssen, damit eine Kooperation ermöglicht wird bzw. die Wahlfreiheit besteht, Arbeitsaufgaben (teil-)kollektiv zu lösen. Denn nur, wenn gewisse inhaltliche und zeitliche Freiheitsgrade in der Arbeitstätigkeit vorhanden sind, können, in Abhängigkeit der individuellen Bereitschaft, kooperative Aktivitäten ausgeführt werden. Diese inhaltlichen und zeitlichen Freiheitsgrade am Arbeitsplatz sollen begrifflich in Anlehnung an Hacker (2005) als Tätigkeitsspielraum aufgefasst werden (vgl. auch: Karasek & Theorell 1990, S. 5; ausf. Kap. 4.2.3).

Für den Lehrerberuf ist charakteristisch, dass sich dieser in einem Spannungsfeld zwischen institutioneller Reglementierung und pädagogischer Handlungs- und Entscheidungsfreiheit bewegt. Ein gewisses Maß an inhaltlicher Gestaltungsfreiheit ist notwendig, um den pädagogischen Arbeitsauftrag erfüllen zu können (vgl. Altrichter 1996, S. 145; Rothland & Terhart 2007, S. 14). Es kann argumentiert werden, dass der Lehrerberuf eine hohe inhaltliche Autonomie bzw. einen hohen Tätigkeitsspielraum birgt. Inhalte und Abläufe der Arbeitsaufgabe,

z. B. die Vor- und Nachbereitung sowie der konkrete Ablauf und die Durchführung einer Unterrichtsstunde, können im Rahmen der curricularen Vorgaben überwiegend selbst bestimmt werden. Demgegenüber sind in anderen Berufsgruppen, z. B. in der industriellen Fertigung oder bei Verwaltungstätigkeiten, Arbeitsschritte meist vorgegeben (vgl. z. B. Altrichter 1996, S. 145; Scheuch & Haufe 2005; Seibt, Thinschmidt, Lützkendorf & Knöpfel 2004). Auf den Tätigkeitsspielraum im Lehrerberuf wird aufgrund seiner außerordentlichen Bedeutsamkeit für kooperative Aktivitäten noch einmal ausführlich eingegangen (vgl. Kap. 4.2.3).

Zweitens stellt sich die Frage nach dem Ausmaß an individueller Autonomie während einer kooperativen Tätigkeit. So kann Kooperation sowohl individuelle Handlungsmöglichkeiten eröffnen als auch einschränken. Spieß (2004) beschreibt dies wie folgt:

„Das Paradoxon von Kooperation besagt, 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“ (Hervorh. im Original, S. 211).

In der Lehrerforschung wird häufig eine aus der Kooperation resultierende Erweiterung der Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten hervorgehoben. Demnach sind kooperative Aktivitäten in der Lehrerarbeit positiv konnotiert und werden als eine Möglichkeit gesehen, den vielfältigen Anforderungen im Beruf adäquat zu begegnen, z. B. gemeinsam Unterricht planen, miteinander Bewertungskriterien für die Leistung der Schülerinnen und Schüler entwickeln, diagnostisch tätig sein sowie erzieherische und beratende Aufgaben bewältigen. Nach diesem Verständnis kann Kooperation auch der Arbeitsentlastung und der Professionalisierung dienen (vgl. Gräsel u. a. 2006, S. 205 f.; Oesterreich 1988, S. 20 f.; Reh 2008, S. 164).

Demgegenüber stellt sich die Frage, inwieweit durch Kooperation die individuelle pädagogische Freiheit einer Lehrerin oder eines Lehrers Einschränkungen erfahren kann. So wird die Lehrtätigkeit durch Kooperationspartner/-innen zuweilen behindert, z. B. wenn eine übertriebene Rücksichtnahme auf die Kolleginnen und Kollegen den eigenen Arbeitsprozess bremst. Zudem wird durch die Zusammenarbeit die eigene Arbeit transparenter und es bestehen mehr Vergleichsmöglichkeiten, welche u. a. Leistungsdruck und Konkurrenz im schulischen Kontext erhöhen können (vgl. Oesterreich 1988, S. 22). Einige Autorinnen und Autoren verknüpfen die Frage nach der Autonomieeinschränkung auch mit der Frage nach der Intensität der Kooperation. Nach Gräsel u. a. (2006, S. 209 ff.) stellt die zunehmende Einschränkung der individuellen Autonomie eines der Abgrenzungskriterien für verschiedene Formen der

Kooperation dar. Gerade enge Formen der Zusammenarbeit können Konfliktpotential bergen (vgl. Kap. 2.2.2). Little (1990) unterscheidet entsprechend mögliche Kooperationsformen auf einem Kontinuum zwischen individueller und kollektiver Autonomie. Die Frage nach der Einengung der individuellen Autonomie variiert demnach stark mit dem eigenen Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung, so dass sich unter Umständen einige Lehrerinnen und Lehrer durch Kooperation eher beengt fühlen als andere (vgl. Altrichter & Eder 2004; Pröbstel & Soltau 2012, S. 58).

2.1.7 Kooperation und Vertrauen

Im Arbeitskontext, wie auch in anderen Lebensbereichen, stellt Vertrauen eine wichtige Voraussetzung für kooperatives Handeln dar (vgl. Spieß 2004, S. 214 ff.). Rotter (1982) definiert Vertrauen („interpersonal trust“) als eine generalisierte Erwartung in dem Sinne, dass sich eine Person auf eine Aussage, Zusage oder ein Versprechen von einer anderen Person oder Gruppe verlassen kann (vgl. ebd., S. 288). In einer konkreten Arbeitssituation, wenn die Notwendigkeit besteht, eine Aufgabe oder einen Auftrag arbeitsteilig zu lösen, hat die jeweilige Lehrkraft keine Sicherheit, ob die jeweilige Kooperationspartnerin bzw. der jeweilige Kooperationspartner ihren/seinen Aufgabenanteil auch erfüllt. Der Kooperationspartnerin bzw. dem Kooperationspartner muss ein Vertrauensvorschuss gewährt werden, da deren/dessen Handlungen größtenteils außerhalb des eigenen Einflussbereichs liegen. Besteht die Entscheidungsmöglichkeit für oder gegen eine Kooperation, so kann in einer solchen Situation die Vertrauenswürdigkeit der Kooperationspartnerin/des Kooperationspartners, z. B. aufgrund ihres/seines Auftretens und Verhaltens, eingeschätzt sowie der Nutzen, den eine Kooperation bringt, durch die jeweilige Lehrkraft abgewogen werden (vgl. z. B. Spieß 2004, S. 214 ff.). Vertrauen kann sich auch während des Kooperationsprozesses bilden und im Verlauf gestärkt bzw. enttäuscht werden (vgl. Lütje-Klose & Willenbring 1999, S. 15 f.; Spieß 2004, S. 214 ff.). Für eine Lehrerin oder einen Lehrer ist damit auch ein gewisses Maß an Selbstenthüllung notwendig, z. B. die eigenen Unsicherheiten und Probleme offen bei gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung anzusprechen oder den eigenen Unterricht durch Hospitationen von Kolleginnen und Kollegen zum öffentlichen Raum zu machen (vgl. z. B. Altrichter 2000; Lortie 1975 zum Stichwort „endemic uncertainty“; sowie Pröbstel & Soltau 2012, S. 60; Soltau 2011).

2.1.8 Kooperation und Reziprozität

Entsprechend der Definition nach Spieß (2004) ist eine Kooperationshandlung der Norm der Reziprozität verpflichtet. In einer Austauschsituation wird Reziprozität allgemein als wechselseitiges Geben und Nehmen bzw. als die „*Erwiderung einer Gabe, einer Tat, einer Rede, in bestimmter Form*“ (Stegbauer 2011, S. 5) verstanden. Zunächst kann Reziprozität in direkter Form geschehen (vgl. ebd., S. 33 ff.). Dies bedeutet, dass beispielsweise zwei Lehrkräfte während ihrer Zusammenarbeit eine ungefähr gleichwertige Leistung direkt gegenseitig erbringen.

Demgegenüber kann als generalisierte Reziprozität eine Leistung verstanden werden, die erbracht wird, ohne auf einen direkten Ausgleich zu hoffen. Der Ausgleich kann später stattfinden oder durch andere Personen. Gerade wenn man sich einer Gruppe zugehörig fühlt, der gleichen Organisation angehört oder ähnliche Merkmale aufweist, wird generalisiertes reziprokes und respektvolles Handeln praktiziert (vgl. ebd., S. 67 ff.). In letztgenanntem Sinne sind das reziproke Handeln und die damit einhergehende gegenseitige Wertschätzung im Lehrerberuf für kooperative Arbeitsformen von besonderer Bedeutung. Im Schulalltag kann reziprokes Verhalten bestimmte Erwartungsstrukturen prägen oder Beziehungen festigen. Ein respektvoller Umgang und die gegenseitige Wertschätzung der Kolleginnen und Kollegen können den Aufbau professioneller Kooperation begünstigen und sind integrale Bestandteile dieser (vgl. z. B. Lütje-Klose & Urban 2014, S. 115).

2.1.9 Kooperation und Gruppenzugehörigkeit

Gräsel u. a. (2006) argumentieren, dass die Kooperationsdefinition nach Spieß (2004) durch ihre strukturelle Offenheit für den Lehrerberuf besonders geeignet ist. Für die Definition von Kooperation, nach dem Verständnis von Spieß (2004), besteht keine Notwendigkeit, dass feste Arbeitsgruppen bzw. direkte Gruppenzuordnungen bestehen, wie diese z. B. häufig in der arbeitswissenschaftlichen Forschung im Sinne von Team- oder Gruppenarbeit erforscht wurden. Somit können nach der oben dargestellten Definition nach Spieß (2004) kooperative Arbeitsformen auch bei vorrangig bestehender Einzelarbeit vollzogen werden.

Gerade in den Sozialwissenschaften ist allerdings die Forschung kooperativer Aktivitäten in Organisationen eng mit Forschungsarbeiten zur Gruppen- und Teamarbeit verknüpft (vgl. ebd., S. 194). Kooperation im Sinne der oben genannten Definition stellt zwar einen zentralen Bestandteil von Gruppenarbeit dar, allerdings sind an die Gruppenarbeit noch weitere Voraussetzungen gebunden. Gruppenarbeit lässt sich von Kooperation in dem Sinne abgrenzen, dass

bei ersterer eine klar definierte Gruppe angenommen wird. In dieser Form erläutert Antoni (1994) Gruppenarbeit in Organisationen:

„[...] mehrere Personen, bearbeiten über einen gewissen Zeitraum, nach gewissen Regeln und Normen, eine aus mehreren Teilaufgaben bestehende Arbeitsaufgabe, um gemeinsame Ziele zu erreichen, sie arbeiten dabei unmittelbar zusammen und fühlen sich als Gruppe“ (S. 25).

Zurückgehend auf Arbeiten nach Shaw (1976) stehen die konstituierenden Merkmale einer Gruppe im Vordergrund: (1) Es interagieren mindestens zwei oder mehrere Personen und beeinflussen sich beiderseits, (2) diese Einheit besteht über einen bestimmten Zeitraum hinweg, (3) es ist ein gemeinsames Ziel vorhanden und (4) es wurde zumindest ansatzweise eine Gruppenstruktur ausgebildet. Somit ist in jeder Gruppe ein „Wir-Gefühl“ vorhanden und die Gruppe wird von ihren Mitgliedern und von Außenstehenden als Einheit wahrgenommen (vgl. ebd., S. 10 ff.). Auch wenn es verschiedene Formen der Gruppenarbeit gibt, so sind das Gruppengefühl und die arbeitsteilige Erledigung von Aufgaben über eine gewisse Zeit hinweg substantielle Bestandteile der Gruppenarbeit. Somit findet in Arbeitsgruppen zwar Kooperation statt, Kooperation kann allerdings auch ohne Gruppenbezug existieren.

Stegmann (2008, S. 377 ff.) argumentiert, dass in der Regel Lehrerinnen und Lehrer trotz ihrer herkömmlichen Arbeit als Einzelkämpfer in einer Vielzahl von Gruppen aktiv sind. Bei einer Befragung von Lehrkräften macht der Autor über 126 Gruppen aus, in denen Lehrerinnen und Lehrer agieren. Beispielweise zählt das gesamte Kollegium als eine Gruppe. Allerdings kann anhand der Untersuchung belegt werden, dass je Gruppe das Gruppenzugehörigkeitsgefühl und der zeitliche Aufwand sehr stark variieren. Demnach ist fraglich, ob die Klassifizierung von Gruppen nach Stegmann (2008) den oben genannten eher engen Kriterien von Arbeitsgruppen standhält bzw. diese eher eine lose Gruppenzuordnung voraussetzt.

Hilfreicher für eine mögliche Klassifikation von Gruppen am Arbeitsort Schule scheint die Auflistung nach Schley (1998, S. 114 f.) zu sein, der Teams bzw. Gruppen nach ihren Funktionen einteilt: (1) Klassenteams kennzeichnen die gemeinsame Verantwortung für Schülerinnen und Schüler und (2) Jahrgangsteams sind für die Koordination der Inhalte und Leistungsanforderungen zuständig. In (3) Fachteams gilt es, vorwiegend gemeinsame fachliche Standards herauszuarbeiten. Während (4) Projektteams nur in einem zeitlich begrenzten Rahmen zu einem bestimmten Thema zusammenarbeiten, koordinieren (5) Leitungsteams die Schullei-

tungsaufgaben, und (6) Steuerungsteams sind für die Planung, Durchführung und Beurteilung von Schulentwicklungsprozessen verantwortlich.

Eine eindeutige Gruppenzugehörigkeit im schulischen Kontext besteht bei professionellen Lerngemeinschaften („professional learning communities“). Professionelle Lerngemeinschaften entstammen angloamerikanischen Forschungsarbeiten (vgl. z. B. Hord 1997). In den letzten Jahren gewannen professionelle Lerngemeinschaften auch in Deutschland zunehmend an Bedeutung (vgl. Köker 2011, S. 27 ff.). Der Fokus professioneller Lerngemeinschaften liegt auf dem gemeinsamen Lernen innerhalb dieser Gruppe, so dass die Zusammenarbeit von Lehrkräften ein zentraler Bestandteil professioneller Lerngemeinschaften ist (vgl. z. B. Bonsen & Rolff 2006). Als Bestimmungskriterien für professionelle Lerngemeinschaften können die folgenden genannt werden: (1) der reflektierende Dialog, (2) die De-Privatisierung der Unterrichtspraxis, (3) der Fokus auf Lernen statt Lehren, (4) die gemeinsamen handlungsleitenden Ziele und (5) die Zusammenarbeit (vgl. z. B. Bonsen & Rolff 2006; Hord 1997). Für eine zusammenfassende Darstellung professioneller Lerngemeinschaften in deutscher Sprache soll auf Fussangel (2008, S. 89 ff.) sowie Köker (2011, S. 27 ff.) verwiesen werden. Festzuhalten bleibt für die vorliegende Arbeit, dass diese Lerngemeinschaften den konstituierenden Merkmalen einer Gruppe nach Shaw (1976) standhalten.

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Gruppenzugehörigkeit stellt sich auch die Frage nach dem Grad der Institutionalisierung von Kooperation. Auf der einen Seite können Klusentandems oder das „team-teaching“ als kooperative Arbeitsformen verpflichtend im Schulalltag verankert sein. Auf der anderen Seite können diese Arbeitsformen eigeninitiativ unter Kolleginnen und Kollegen stattfinden. Während Konferenzen, z. B. Fachkonferenzen und regelmäßige Fachgruppensitzungen, eine formelle Kooperationsform darstellen, so können sich ebenfalls informell, z. B. in Form von Gesprächen in den Pausen oder nach Dienstschluss, Kooperationen bilden (vgl. Fussangel & Gräsel 2011, S. 673).

Grundsätzlich stellt sich die Frage, in welcher Form Kooperation durch einen höheren Institutionalisierungsgrad erzeugt wird bzw. werden soll. Köker (2011, S. 272 f.) resümiert, dass strukturelle Veränderungen in der Organisation Schule notwendig sind, damit kooperative Aktivitäten zwangsläufiger stattfinden und nicht, wie bisher, maßgeblich von der Eigeninitiative der Lehrkräfte abhängen. Diese Erkenntnisse basieren auf Untersuchungen zur Kooperation in institutionalisierten Lerngemeinschaften. Die sogenannten obligatorischen Lerngemeinschaften weisen eine inhaltliche Nähe zu den professionellen Lerngemeinschaften auf,

sind jedoch im Schulalltag fest verankert. In obligatorischen Lerngemeinschaften arbeiten Lehrerinnen und Lehrern zusammen, um unter gemeinsamer Verantwortung, doch mit wechselnder Besetzung, Unterrichtsreihen in einer Klasse durchzuführen. Damit alle beteiligten Lehrkräfte über den bereits durchgenommenen Stoff der Reihe aufgeklärt sind, informieren sich die Lehrerinnen und Lehrer gegenseitig, u. a. im Rahmen von Übergaben. So bedingt die gemeinsame Unterrichtsverantwortung zwangsläufig kooperative Strukturen (vgl. ebd., passim).

2.2 Formen der professionellen Kooperation unter Lehrkräften

Nach der Begriffsklärung und Darstellung relevanter Merkmale professioneller Kooperation unter Lehrkräften sollen im Folgenden verschiedene Modelle zur professionellen Kooperation betrachtet werden. Gerade jüngere Forschungsarbeiten prägen umfangreiche und breit gefächerte theoretische Konzepte zur Kooperation. Dies ist auch als Antwort auf eine zentrale Kritik einiger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an der bisherigen Lehrerkooperationsforschung zu verstehen, welche besagt, dass es dieser an elaborierten theoretischen Konzepten fehle (vgl. z. B. Bauer 2008). Doch auch schon in einigen älteren Arbeiten zur professionellen Lehrerkooperation erfolgt eine einfache Unterscheidung diverser Formen der Kooperation. Ein Überblick über diese Arbeiten bietet Kap. 2.2.1. Im Anschluss daran werden in Kap. 2.2.2 komplexe (Stufen-)Modelle als Gegenstand jüngerer Forschungsarbeiten ausführlich erläutert. Da sich die vorliegende Arbeit auf die Kooperationsdefinition nach Spieß (2004) bezieht, sollen die Formen der professionellen Kooperation von Lehrkräften nach Gräsel u. a. (2006), orientiert an Spieß (2004) und Little (1990), im Zentrum der Darstellung stehen.

2.2.1 Einfache Modelle zu Formen der Kooperation

Eine Zweiteilung kooperativer Arbeitsformen findet sich schon bei Esslinger (2002). Esslinger unterscheidet zwischen zwei Formen der Kooperation: der strukturellen Kooperation und der integrativen Kooperation. Die strukturelle Kooperation kennzeichnet einfache Absprachen zwischen Lehrerinnen und Lehrern. Diese Form der Kooperation lässt sich relativ leicht in die klassische Organisation Schule integrieren und erhält diese aufrecht. Demgegenüber steht die integrative Kooperation, welche als engere Form der Kooperation kokonstruktive bzw. gemeinsame Schaffensprozesse beinhaltet. Beispielsweise kann gemeinsam Unterricht durchge-

führt und weiterentwickelt werden. Die Umsetzung beider Kooperationsformen im Schulalltag schließt sich nicht aus (vgl. ebd., S. 71 ff.).

Weiterhin kann als ein Vorreiter der Differenzierung von Kooperationsstufen Rolff (1980) angesehen werden. Rolff (1980) folgt der theoretischen Annahme, dass schulinstitutionell und -organisatorisch überwiegend hemmende Faktoren eine teamartige Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern erschweren, so dass sich diese im schulischen Umfeld erst durch spezifische Lernprozesse der Lehrerinnen und Lehrer entwickeln (vgl. Wohlwill 1977, zit. nach Rolff 1980, S. 117 f.). Entsprechend entwirft er ein Kooperationsmodell mit verschiedenen Entwicklungsstufen und überprüft dieses empirisch. Auf der niedrigsten Stufe steht demnach eine fragmentierte Zusammenarbeit, welche über verschiedene Schritte auf höchster Stufe in eine enge teamartige Zusammenarbeit mündet (vgl. ebd., S. 119 ff.).

Für eine umfassendere Darstellung verschiedener Konzepte zur Lehrerverbundenheit soll insbesondere auf Köker (2011) verwiesen werden. Im Folgenden stehen komplexere Kooperationsmodelle aus jüngeren Jahren im Fokus.

2.2.2 Komplexe Modelle zu Formen der Kooperation

In diesem Teilkapitel stehen mehrere komplexe Modelle zu Formen der Kooperation im Zentrum. Zunächst wird das Modell der vier Niveaustufen der Lehrerverbundenheit nach Little (1990) dargestellt, da dieses im deutschsprachigen Raum maßgeblich für die Lehrerverbundenheitsforschung ist und das Modell der drei Kooperationsformen von Gräsel u. a. (2006) im besonderen Maß beeinflusste. Das Modell der drei Kooperationsformen nach Gräsel u. a. (2006) wird im Anschluss daran dargestellt. Abschließend wird das Kompetenzstufenmodell von Steinert u. a. (2006), das mit dem Modell von Gräsel u. a. (2006) vergleichbar ist, beschrieben.

2.2.2.1 Modell „vier Niveaustufen der Lehrerverbundenheit“ nach Little (1990)

Die anglo-amerikanische Reviewarbeit von Little (1990) erscheint für die vorliegende Arbeit insofern von Bedeutung, als dass dieser Aufsatz viele deutschsprachige Forschungsarbeiten in jüngster Zeit prägte. Die Konzeption der Kooperationsstufen von Gräsel u. a. (2006), welche ein theoretisches Fundament für den empirischen Teil dieser Arbeit bietet, wurde maßgeblich von Little (1990) beeinflusst. So ist die Differenzierung von Kooperationsstufen nach Little für das theoretische Verständnis dieser Arbeit zentral und aufgrund ihrer historischen Bedeu-

tung für diese dienlich. Little (1990) spannt in ihrem Modell ein Kontinuum der Lehrerkooperation von einem unabhängigen Einzelgänger bis hin zu einer kollektivistischen Arbeitsgruppe auf, wobei vier Typen bzw. Niveaustufen der Lehrerkooperation herausgearbeitet werden.

Als niedrigste Ausprägung der Kooperationsbeziehungen beschreibt Little (1990, S. 513 ff.) das „storytelling and scanning for ideas“ (Geschichten erzählen und Ideen abfragen). Entsprechend beschränkt sich hier die Interaktion der Lehrerinnen und Lehrer auf den Austausch von Geschichten. Somit können zwar im Kollegium Kontakte oder Freundschaften bestehen, diese weisen jedoch keine Bezugspunkte zum direkten Unterrichtsgeschehen auf. Der Unterricht wird von jeder Lehrerin oder jedem Lehrer einzeln vorbereitet. Diese Art der Arbeitsgestaltung stimmt am ehesten mit der traditionellen Vorstellung des Lehrerarbeitsplatzes überein. Dieser ist durch hohe individuelle Autonomie und eine Kultur gegenseitiger Akzeptanz und des „Sich-nicht-Einmischens“ in das Unterrichtsgeschehen einer Kollegin oder eines Kollegen geprägt (vgl. auch Altrichter & Eder 2004; Lortie 1972, S. 42 ff.; Lortie 1975, S. 195 ff.).

Eine weitere, einfache Form der Zusammenarbeit ist das „aids and assistance“ (Hilfestellung und Beistand). Im Vordergrund dieser Zusammenarbeit stehen konkrete Hilfestellungen. Dabei handelt es sich allerdings nicht um Hilfestellung im allgemeinen Sinne, sondern nur um einen punktuellen Austausch. Umfangreichere Fragen werden nicht gestellt, um die eigene Professionalität oder die der Kolleginnen und Kollegen nicht infrage zu stellen (vgl. Little 1990, S. 515 ff.).

Als dritte Form der Kooperation wird das „sharing“ (teilen) beschrieben, welches im eigentlichen Sinne erst eine Zusammenarbeit darstellt. Gemeint ist der routinierte Austausch von Material und Methoden oder der offene Austausch von Ideen und Meinungen. Damit bringen Lehrerinnen und Lehrer ihre eigenen Lehrmethoden und -materialien in den Kollegenkreis ein. Durch den Austausch kann der Pool an Methoden und Ideen für den eigenen Unterricht erweitert werden. Es besteht keine Atomisierung und Fragmentierung mehr, sondern ein gemeinsames Lernen und Lehren wird möglich; zugleich kann die eigene Arbeit mit den anderen verglichen und begutachtet werden (vgl. ebd., S. 518 f.).

Als höchste Stufe der Kooperation klassifiziert die Autorin die „joint work“ (gemeinsame Arbeit), welche sie als eigentliche kollektive Handlung darstellt. Auf dieser Stufe übernehmen die Lehrkräfte dem Modell nach eine geteilte Verantwortung für den Unterricht, wobei eine gegenseitige Unterstützung, Beratung und Hilfeleistung zum Zwecke der Professionalisierung erfolgt. Diese Form der Zusammenarbeit ermöglicht, sowohl individuelle als auch gemeinsa-

me Belange zu verfolgen und zu reflektieren. Der Erfolg einer einzelnen Lehrperson im Unterricht basiert auf der gemeinschaftlichen Verantwortung aller Kooperationspartnerinnen und -partner (vgl. ebd., S. 519 ff.).

2.2.2.2 Modell der drei Kooperationsstufen nach Gräsel u. a. (2006)

In diesem Abschnitt steht das Stufenmodell der Kooperation von Gräsel u. a. (2006) im Zentrum. Dieses Modell wurde in Varianten durch Fussangel (2008) sowie durch Pröbstel (2008) eingeführt. Das Modell wurde mehrfach rezipiert: Aktuelle Untersuchungen zur allgemeinen professionellen Lehrerverbundenheit greifen das Modell in unterschiedlicher Fassung auf (vgl. z. B. Keller-Schneider & Albisser 2013; Soltau 2011). Weiterhin zeigen Lütje-Klose & Urban (2014, S. 117) in ihren aktuellen Forschungsarbeiten zu kooperativen Arbeitsformen der inklusiven Beschulung Schnittmengen zum Kooperationsmodell nach Marvin (1990) adaptiert durch Lütje-Klose & Willenbring (1999) auf. Für ein vertiefendes Studium soll auf die genannten Arbeiten verwiesen werden.

Als vorteilhaft für die vorliegende Arbeit erweist sich, dass Gräsel u. a. (2006) neben der theoretischen Fundierung auch Skalen zur Messung der Kooperation auf Basis empirischer Untersuchungen entwickeln. Diese werden im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wieder aufgegriffen (vgl. Kap. 6 und Kap. 8).

Die drei Kooperationsformen nach Gräsel u. a. (2006) sind an die Niveaustufen von Little (1990) angelehnt und an die Bedingungen und Voraussetzungen für eine Kooperation, definiert nach Spieß (2004), geknüpft. Nachfolgend werden die drei Formen der Kooperation in aufsteigender Reihenfolge beschrieben. Diese sind: (1) der Austausch, (2) die arbeitsteilige Kooperation und (3) die Kokonstruktion (vgl. Gräsel u. a. 2006, S. 209 ff.).

(1) Der Austausch, von Gräsel u. a. (2006) als einfachste Form der Kooperation definiert, beinhaltet den wechselseitigen Austausch von Materialien und Informationen und ist unterrichtsbezogen definiert (vgl. ebd., S. 209 f.). Nebenbei ist anzumerken, dass sich eine Trennung von Austauschprozessen in unterrichts- und schülerbezogene Themen in einer von Fussangel (2008) durchgeführten qualitativen Untersuchung finden lässt (vgl. ebd., S. 20). Allerdings konnte diese Differenzierung auf den höheren Ebenen der Kooperation empirisch nicht belegt werden, so dass die Trennung der beiden Themenbereiche von Gräsel u. a. (2006) und auch in dieser Arbeit nicht weiter verfolgt wird. Kern der Kooperationsinhalte von Lehrerinnen und Lehrern sind damit nach Gräsel u. a. (2006) unterrichtsbezogene Themen.

Um die einfachste Form der Kooperation, den Austausch, zu realisieren, sind wenige Voraussetzungen notwendig. Es ist zwar eine übergeordnete gemeinsame Zielsetzung auf Schulebene für die Zusammenarbeit erforderlich, doch keine konkrete Zielstellung, die sich direkt in gemeinsamer Aufgabenwahrnehmung widerspiegelt. Die Kooperationsform des Austauschs ist für eine Lehrperson mit vergleichsweise geringem Aufwand verbunden, z. B. kann der Austausch von Arbeitsblättern ohne Terminabsprache erfolgen. Es müssen somit keine zeitraubenden Aushandlungsprozesse vollzogen werden. Zudem entstehen wohl kaum Konflikte während eines Austauschprozesses. Vielmehr handelt die Lehrerin oder der Lehrer im hohen Maß autonom und tritt nur bei Bedarf mit Kolleginnen und Kollegen in Kontakt (vgl. Fussangel 2008, S. 19 f.; Gräsel u. a. 2006, S. 209 f.).

Damit kann auch kritisch hinterfragt werden, ob die Form des Austauschs im engeren Sinne überhaupt eine Kooperationsform ist (vgl. Kap. 9). Little (1990) beschreibt erst höhere Formen der Kooperation, d. h. das „sharing and exchange“ und „joint work“ im eigentlichen Sinne als Kooperation. Gräsel u. a. (2006) benennen die Form des Austauschs als „low cost“-Form (S. 210) der Kooperation.

(2) Die arbeitsteilige Kooperation setzt die Teilung einer Arbeitsaufgabe zwischen zwei oder mehreren Lehrerinnen und Lehrern voraus. Zur Erfüllung einer gemeinsamen Aufgabe muss diese in Unteraufgaben geteilt werden, so dass jede Lehrperson ihre jeweilige Unteraufgabe bearbeiten kann. Am Ende einer gemeinsamen Arbeitseinheit werden die Teilaufgaben wieder zu einer Gesamtaufgabe zusammengefügt. Diese Form der Kooperation können Lehrerinnen und Lehrer z. B. nutzen, um eine Unterrichtsreihe gemeinsam vorzubereiten.

Dieser Kooperationsform liegt explizit eine gemeinsame und konkrete Zielstellung zugrunde. Damit ist ein Kernkriterium kooperativer Arbeitsformen, d. h. eine gemeinsame Zielstellung, im eigentlichen Sinne erfüllt (vgl. z. B. Spieß 2004). Weiterhin sind für die arbeitsteilige Kooperation in einem höheren Maße als bei der Kooperationsform des Austauschs Koordinationsprozesse notwendig, z. B. in Form von Terminabsprachen und gemeinsamen Treffen. Dies kann dazu führen, dass die individuelle Autonomie der Kooperationspartnerinnen und -partner stärker eingeschränkt ist als bei einer einfachen Form der Kooperation (vgl. Fussangel 2008, S. 20; Gräsel u. a. 2006, S. 210).

(3) Die Kokonstruktion stellt nach Gräsel u. a. (2006) die intensivste Form der Kooperation dar. Gräsel u. a. (2006) beziehen sich damit auf die Kooperationsform „joint work“ nach Little (1990). Kokonstruktion liegt dann vor, wenn sich Lehrerinnen und Lehrer intensiv hinsicht-

lich einer Aufgabe austauschen, ihr individuelles Wissen aufeinander beziehen (kokonstruieren) und dabei neues Wissen erwerben. Eine gemeinsame Aufgaben- oder Problemeingrenzung als Teil der gemeinsamen Arbeit kann desgleichen Teil der Kokonstruktion sein (vgl. Fussangel 2008, S. 20 f.; Gräsel u. a. 2006, S. 210 f.).

Die Kooperationsform Kokonstruktion ist an hohe Anforderungen gebunden. Es steht nicht mehr allein die gemeinsame Zielerreichung, sondern auch die gemeinsame Zielentwicklung im Vordergrund der Aufgabenstellung. Da eine enge Zusammenarbeit erforderlich ist, kann auch die individuelle Autonomie der Kooperationspartnerinnen und -partner stark eingeschränkt sein. Gegenseitiges Vertrauen sowie geteilte Normen und Werte können als wichtige Voraussetzungen für den Erfolg der Zusammenarbeit gelten (vgl. ebd.).

Fussangel (2008, S. 20 f.) und Gräsel u. a. (2006, S. 210 f.) nennen als Beispiele für kokonstruktive Aktivitäten die gemeinsame Erstellung und Reflexion von Unterrichtsmethoden und das „team-teaching“, d. h. das gemeinsame Unterrichten im Klassenzimmer.


Form der professionellen Kooperation	Merkmale	
Austausch		niedrige gemeinsame Zielbindung, geringe Einschränkung der individuellen Autonomie, kaum Vertrauen notwendig
Arbeitsteilige Kooperation		
Konstruktion		hohe gemeinsame Zielbindung, stärkere Einschränkung der individuellen Autonomie, mehr Vertrauen notwendig

Abb. 2.1: Formen der professionellen Kooperation unter Lehrkräften nach Gräsel u. a. (2006)

Keller-Schneider & Albisser (2013) akzentuieren, dass die Kokonstruktion in der Lehrarbeit der Kooperation im engeren Sinne nach Spieß (1996) entspricht. Gleichzeitig schließen sich die Autorin und der Autor in ihren Forschungsarbeiten dem differenzierten Kooperationsmodell nach Gräsel u. a. (2006) an. Darüber hinaus widmen sie sich in ihren empirischen Arbeiten der Auffächerung der Kokonstruktion. Sie fassen unter kokonstruktiver Zusammenarbeit die drei folgenden Themenbereiche: (1) die gemeinsame Planung, (2) die Diskussion pädagogischer Fragen und (3) die gemeinsame Unterrichtsverantwortung.

Die Bedeutsamkeit der Kokonstruktion findet sich in weiteren Forschungsarbeiten:

Für Steinheider & Legrady (2001), deren Kooperationsmodell durch Kullmann (2010) für die Lehrerkooperationsforschung adaptiert wurde (vgl. Kap. 2.1.2), ist die Wissensintegration zentrales Merkmal der Kooperation. Die Autoren sehen Wissenstransfer und geteilte mentale Modelle als unabdingbare Bestandteile für eine gelingende Zusammenarbeit (vgl. Steinheider & Legrady 2001, S. 38 f.).

Darüber hinaus stellen Lütje-Klose & Urban (2014) in ihrer Kooperationsforschung die gemeinsame Verantwortungsübernahme und gemeinsamen Wertvorstellungen als wesentliche Elemente der Kooperation heraus (vgl. Kap. 2.1.7 und Kap. 2.1.8). Die Arbeiten von Lütje-Klose & Urban (2014) sind in der inklusiven Schulpädagogik verortet, finden an dieser Stelle dennoch Erwähnung, da diese die Wichtigkeit enger Formen der Kooperation betonen. Lütje-Klose & Urban (2014) betrachten eine besondere Form der Lehrerkooperation: Die *intra*-professionelle Kooperation, d. h. die Zusammenarbeit zwischen sonderpädagogisch ausgebildeten und für Unterricht an allgemein bildenden Schulen ausgebildeten Lehrkräften. Anhand des Modells nach Marvin (1990), rezipiert in deutscher Fassung von Lütje-Klose & Willenbring (1999), lassen sich in ähnlicher Form wie im Kooperationsmodell nach Gräsel u. a. (2006) und Little (1990) verschiedene Niveaustufen der Zusammenarbeit auf einem Kontinuum unterscheiden: (1) die „co-activity“, d. h. das Arbeiten nebeneinander her, (2) die „cooperation“, welche allgemeine Zielabsprachen, z. B. über Stundenpläne beinhaltet, (3) die „coordination“, im Sinne von arbeitsteiligen Absprachen und (4) die „collaboration“, verstanden als gleichberechtigte Zusammenarbeit und geteilte Verantwortungsübernahme für die Schülerinnen und Schüler (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014, 117 f.). Gerade die vorab definierte Aufgabenorientierung und -zielsetzung hin zur schulischen Inklusion eröffnet die Möglichkeit für eine enge kooperative Arbeit (vgl. ebd. S. 116; vgl. Kap. 2.1.2). Stärker als Gräsel u. a. (2006) sehen Lütje-Klose & Urban (2014, S. 117) die Bedeutung geteilter Wertvorstellungen und Verantwortlichkeiten in der gemeinsamen Arbeit – in ihrer Forschung gebunden an die schulische Inklusion – als Notwendigkeit, um eine angemessene Zusammenarbeit zu realisieren (vgl. auch Serke, Urban & Lütje-Klose im Druck, S. 246 ff.).

Weiterhin weist die kokonstruktive Zusammenarbeit die größte Überschneidung zur Idee der professionellen Lerngemeinschaften („professional learning communities“) auf (vgl. z. B. Bosen & Rolff 2006; Hord 1997; Kap. 2.1.9). Zweifelsohne sind alle Stufen der Kooperation nach Gräsel u. a. (2006) in professionellen Lerngemeinschaften realisierbar. Doch werden kokonstruktive Arbeitsformen in professionellen Lerngemeinschaften leicht umgesetzt. Ge-

meinsame handlungsleitende Ziele, gegenseitiges Vertrauen und geteilte Normen prägen diese Gemeinschaften und stellen gleichzeitig die Voraussetzungen für kokonstruktive Zusammenarbeit dar.

Damit stellt sich nach eigener Auffassung die Frage, inwiefern kokonstruktive Arbeitsformen in der Regel nicht doch an Arbeit in Teams oder spezifische Arrangements gebunden sind (vgl. Kap. 2.1.9). Diese Argumentation soll allerdings erst in Kap. 9 weiterverfolgt werden.

2.2.2.3 Kompetenzstufenmodell eines Lehrerkollegiums nach Steinert u. a. (2006)

Steinert u. a. (2006) konstruieren u. a. bezugnehmend auf Rolffs (1980) Kompetenzstufenmodell vier bzw. fünf Intensitätsstufen der Lehrerk Kooperation auf der Ebene des Kollegiums. Damit liegt der Fokus der Arbeiten von Steinert u. a. (2006) woanders als in der vorliegenden Arbeit. Nicht die individuelle Kooperation von Lehrkräften, sondern die Kooperation auf einer Ebene darüber, d. h. im Kollegium, wird betrachtet. Doch stellt das Modell von Steinert u. a. (2006) eines der aktuellsten und differenziertesten Stufenmodelle neben dem Modell von Gräsel u. a. (2006) dar. Aus diesem Grund soll das Modell im Folgenden erläutert werden.

Zur Modellentwicklung und Messung der Kooperationsstufen wurde auf Basis der Item-Response-Theorie⁶ die Skalierung von ausgewählten Items vorgenommen und empirisch in mehreren Untersuchungen überprüft (vgl. Steinert u. a. 2006, S. 192 ff.). Die Autorinnen und Autoren differenzieren vier bzw. fünf Niveaustufen von Lehrerk Kooperation:

(0) Fragmentierung: Die Fragmentierung beschreibt als unterste Stufe eine Form der „Nicht-Kooperation“. Die Arbeit im Kollegium ist demnach durch eine unklare Zielkonzeption und ein isoliertes, wenig abgestimmtes Lehrerhandeln geprägt.

(1) Differenzierung: Arbeiten Lehrerinnen und Lehrer auf der Kooperationsstufe der Differenzierung zusammen, so sind zumindest ein globales Zielkonzept, ein abgestimmtes Lehrerhandeln und ein formal geregelter Austausch vorhanden.

(2) Koordination: Besteht im Kollegium Kooperation auf dem Niveau der Koordination, so sind ein globales Zielkonzept und umfassende Informationen sowie ein fachspezifisch abge-

⁶ Eine Test- oder Fragebogenkonstruktion kann unter den Annahmen der Item-Response-Theorie erfolgen. Davon abgegrenzt werden kann die Testkonstruktion unter den Annahmen der klassischen Testtheorie. Bortz & Döring (2006) definieren den Unterschied in aller Kürze wie folgt: „Die klassische Testtheorie (KTT) betrachtet ein Testergebnis unmittelbar als (meßfehlerbehaftete) Merkmalsausprägung, während die Item-Response-Theorie (IRT) davon ausgeht, dass Testergebnisse lediglich Indikatoren latenter Merkmale oder Verhaltensdispositionen sind“ (S. 206). Für eine ausführliche Darstellung soll u. a. auf die zitierte Quelle verwiesen werden.

stimmtes Lehrerhandeln vorhanden. Darüber hinaus besteht eine partielle Kooperation zur Planung und Durchführung des Unterrichts, z. B. tauschen sich Lehrerinnen und Lehrer über Fachinhalte und -didaktik aus.

(3) Interaktion: Um Kooperation im Sinne von Interaktion in einem Kollegium anzuerkennen, müssen ein detailliertes Zielkonzept, ein umfassend abgestimmtes Lehrerhandeln innerhalb und zwischen den Jahrgangsstufen und Fächern sowie eine umfassende Kooperation bei Unterrichtsplanung und -durchführung vorhanden sein.

(4) Integration: Als höchste Kooperationsstufe wird durch die Autorinnen und Autoren die Integration angeführt. In Kollegien, die auf diesem Niveau zusammenarbeiten, bestehen ein systematisches Zielkonzept und abgestimmtes Lehrerhandeln sowie Transparenz und wechselseitige Adaptivität im Unterrichtshandeln. Darüber hinaus prägen die systematische Beobachtung von Unterrichtsgestaltung und Wissensvermittlung den Schulalltag (vgl. Steinert u. a. 2006, S. 195: Abb. 1).

Als eine Einschränkung der Forschungsarbeiten von Steinert u. a. (2006) kann angeführt werden, dass die Skalenkonstruktion auf einem vorwiegend empirisch-induktiven Zugang basiert; zumindest werden die theoretischen Grundlagen in dem Aufsatz von Steinert u. a. (2006) nicht explizit gemacht. Für eine ausführliche Kritik soll auf Soltau (2007, S. 15 ff.) verwiesen werden. Als eine Gemeinsamkeit mit der Definition nach Gräsel u. a. (2006) und Kullmann (2010) ist die gemeinsame Zielkonzeption als ein zentrales Kriterium der Kooperation zu benennen (vgl. Kap. 2.1.2). Als ein neuer Gesichtspunkt ergibt sich aus den Arbeiten von Steinert u. a. (2006) die klare Abgrenzung von Kooperation und „Nicht-Kooperation“. Die unterste Stufe der Kooperation, d. h. die Fragmentierung, ist ausschließlich negativ definiert. Diese Definition kann für die eigene Arbeit insofern hilfreich sein, als dass dadurch nicht-kooperative Handlungen im empirischen Teil der Arbeit abgegrenzt werden können.

2.3 Empirische Befunde zur professionellen Kooperation unter Lehrkräften

Als eine Gemeinsamkeit der in der vorliegenden Arbeit beschriebenen Forschungsarbeiten lässt sich herausarbeiten, dass, auch wenn Lehrerkoooperation in verschiedener Hinsicht erwünscht ist, im Arbeitsalltag elaborierte Formen der Kooperation von Lehrerinnen und Leh-

ren kaum existieren (vgl. z. B. Bauer 2008; Gräsel u. a. 2006, S. 205; Reh 2008, S. 163; Terhart & Klieme 2006, S. 163). Terhart & Klieme (2006) resümieren daher:

„Zwar hat man sich im Bildungs- und Schulbereich an das kontinuierliche Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit fast schon gewöhnt – beim Thema Lehrerkooperation scheint die Kluft jedoch besonders groß zu sein“ (S. 164).

Diese These soll anhand empirischer Befunde für die professionelle Kooperation an Schulen im folgenden Teilkapitel aufgegriffen werden. Der Blick richtet sich zunächst auf das tatsächlich vorhandene Ausmaß von Kooperation unter Lehrerinnen und Lehrer (Kap. 2.3.1). Das darauffolgende Teilkapitel widmet sich der Frage, ob die professionelle Kooperation unter Lehrkräften in Abhängigkeit des Schultyps variiert (Kap. 2.3.2). In den beiden folgenden Teilkapiteln werden vorwiegend quantitative Studien rezipiert, da dies dem eigenen Untersuchungsansatz zur Messung der professionellen Kooperation entspricht.

2.3.1 Gesamtausprägung der professionellen Kooperation

Anknüpfend an frühere Forschungsarbeiten zur professionellen Kooperation von Lehrkräften an Schulen (vgl. z. B. Esslinger 2002; im Überblick, z. B. Bauer 2008) illustriert Esslinger (2002) die oben dargestellte Diskrepanz, dass zwar der Lehrerkooperation eine hohe Bedeutsamkeit zugesprochen wird, diese aber tatsächlich kaum realisiert wird. In einer repräsentativen Befragung in Baden-Württemberg untersuchte die Autorin an 732 Realschullehrkräften das Ausmaß komplexer Formen der Zusammenarbeit an Schulen. Die Auswertung erfolgte auf Ebene von Einzelitems. Anhand dieser Studie zeigt sich, dass Lehrkräfte mit elaborierten und nahe an der eigenen Unterrichtspraxis liegenden Kooperationsformen zumeist wenig Erfahrung haben: Nur 11.5 % der Lehrkräfte führen gemeinsam Unterricht durch und lediglich ca. 25 % fertigen gemeinsam Materialien an und planen eine gemeinsame Unterrichtsstunde. Gleichzeitig stehen die befragten Lehrkräfte kooperativen Arbeitsformen durchaus positiv gegenüber. Über zwei Drittel der Lehrkräfte erachten die gemeinsame Unterrichtsdurchführung, welche in der vorliegenden Arbeit, wie beschrieben, als eine enge Form der Zusammenarbeit definiert wird, durchaus als praxisrelevant. Ein weit größerer Anteil der Befragten sieht auch die gemeinsame Erstellung von Material (90.8 %) und die gemeinsame Unterrichtsplanung (72.8 %) als bedeutsam für ihre Arbeit an (vgl. ebd., S. 197 f.).

Dass Lehrerkooperation und gerade intensivere Formen wie „team-teaching“ eher seltene Phänomene in Lehrerkollegien sind, bestätigen desgleichen großangelegte Schulleistungsstudien. Unter anderem wurden in PISA 2001 (*Program for International Student Assessment*, vgl. Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Stanat, Tillmann, Weiß 2001) und MARKUS (*Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*, vgl. Helmke & Jäger 2002) die Frage nach der Lehrerkooperation als Kontextvariable, die mit der Schülerleistung verknüpft sein kann, erhoben. Sowohl die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung als auch die gemeinsame Unterrichtsdurchführung stellen den Studien nach in der Regel eher seltene Phänomene dar (vgl. ebd., S. 363 f.; Weiß & Steinert 2001, S. 446). Die Ergebnisse von DESI (*Deutsch Englisch Schülerleistungen International*, vgl. Klieme, Eichler, Helmke, Lehmann, Nold, Rolff, Schröder, Thome & Willenberg 2008) weisen in die gleiche Richtung. Laut dieser Studie dominieren einfache Formen der Kooperation im Schulalltag. Der Austausch von Materialien und die Zielkoordination sind die häufigsten kooperativen Praxen der befragten Lehrerfachkollegien (vgl. Steinert, Hartig & Klieme 2008, S. 423).

Empirische Arbeiten aus jüngster Zeit, welche die Lehrerkooperation in den Mittelpunkt stellen, explizit Skalen zu Stufenmodellen der Kooperation nutzen und für die vorliegende Arbeit wegweisend sind (vgl. Kap. 2.2.2), weisen in die gleiche Richtung. Steinert u. a. (2006, S. 193 ff.) belegen für 158 Schulen in Hessen und Zürich, dass höhere Formen der Kooperation wie die Koordination mit 22 % und die Interaktion mit 13 %, eher selten vorkommen. Nur 2 % der Kollegien kooperieren auf dem höchsten Niveau der Integration, welche mit einer engen Teamarbeit vergleichbar ist. Der überwiegende Anteil von Schulen verbleibt auf den Stufen der Differenzierung (53 %), als niedrigste Form der Kooperation, oder auf der Stufe der Fragmentierung (10 %), als isoliertes Arbeiten im Sinne einer Nicht-Kooperation.

Zu entsprechenden Ergebnissen kommt Fussangel (2008), die das Modell der drei Kooperationsstufen nach Gräsel u. a. (2006) ihren empirischen Arbeiten zugrunde legt. Sie entwickelt die Skalen zu den drei Stufen der Kooperation im Rahmen ihrer Dissertation (vgl. Kap. 2.2.2.2). Fussangel (2008, S. 200 ff.) führte eine quantitative Studie mit zwei Messzeitpunkten durch. Die Ergebnisse zeigen, dass die komplexeste Form der Kooperation, die Kokonstruktion, in den untersuchten schulinternen Chemie-Fachgruppen ($N = 125$) am seltensten zu finden ist. Die gemeinsame Arbeitsorganisation findet ebenfalls seltener statt. Die häufigste Form der Kooperation ist der Austausch. Soltau (2011) bestätigt diese Befunde im Rahmen seiner Dis-

sertation. Er untersucht anhand einer Stichprobe mit 377 Lehrkräften im Bundesland Bremen die Ausprägung der Kooperation auf den verschiedenen Stufen und nutzt die Skalen von Fussangel (2008) in leicht modifizierter Form (vgl. Soltau 2011, S. 83 f.). Betrachtet über verschiedene Schulformen hinweg zeigt sich anhand dieser Studie, dass einfache Formen der Kooperation, wie Gespräche „zwischen Tür und Angel“, die vorherrschenden Kooperationsformen im schulischen Alltag sind. Im Durchschnitt finden der unterrichtsbezogene Austausch ($M = 3.04$; $S = 0.55$) und der schülerbezogene Austausch ($M = 3.17$, $S = 0.55$) „häufig“ statt (wobei die Skalierung wie folgt zugeordnet ist: 4 = „sehr häufig“; 3 = „häufig“; 2 = „selten“; 1 = „nie“). Etablierte Formen der Zusammenarbeit finden im Durchschnitt um einiges seltener statt. Dazu zählen die gemeinsame Arbeitsorganisation ($M = 2.31$, $S = 0.72$) und die Kokonstruktion ($M = 2.12$, $S = 0.57$) (vgl. ebd., S. 108). Vergleichbare Befunde lassen sich anhand der Online-Befragung des Projektes „Neue Leitungskonzepte an guten und gesunden Schulen“ in Nordrhein-Westfalen anführen. An dieser Studie nahmen über 2057 Lehrkräfte teil. In der Stichprobe sind sowohl Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen, Gymnasien und Gesamtschulen als auch an Berufskollegs vertreten. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen wiederum, dass einfache Formen des Austauschs Kern der Kooperation sind. Demgegenüber ist die Kokonstruktion, als enge Kooperationsform, kaum zu beobachten (vgl. Harazd & Drossel 2011, S. 153).

Selbst in augenscheinlich günstigen Settings bleibt die Kooperation unter Lehrkräften eher auf niedrigem Niveau. Eine Initiierung von Kooperationen durch Interventionen von außen scheint darüber hinaus nur schwer möglich. So zeigen Gräsel u. a. (2006) auf Basis von Gruppeninterviews mit Lehrkräften aus Chemie-Fachgruppen an Gesamtschulen und Gymnasien, dass selbst in Fachgruppen, in denen bereits aufgrund der fachlichen Zugehörigkeit eine höhere Kooperation zu erwarten gewesen wäre, kaum elaborierte Formen der Kooperation stattfinden. Der überwiegende Teil der Fachgruppen gibt an, dass Absprachen in den Pausen die gängige Form der Zusammenarbeit darstellen. 75 % der Fachgruppen geben bei der Befragung an, sich nur ein- bis zweimal im Schuljahr offiziell zu treffen, wobei bei diesen Treffen zumeist auch nur organisatorische Themen besprochen würden, z. B. die Raumbelegung (vgl. ebd., S. 215 f.).

Darüber hinaus legt eine Interventionsstudie mit dem Ziel, kooperative Arbeitsformen anzuregen, offen, dass die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern nur schwer von außen intensiviert werden kann. 120 Chemie-Lehrkräfte an Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen

nahmen dafür im Rahmen einer Studie an Fortbildungen zur Unterrichtsentwicklung teil. Die Ergebnisse indizieren, dass die zur Kooperation angeregten Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer ihre kooperativen Aktivitäten im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen nicht erhöhten. Allein für ältere Teilnehmerinnen und Teilnehmer kann berichtet werden, dass diese zumindest auf der Kooperationsebene des Austauschs ihre Zusammenarbeit intensivierten (vgl. Pröbstel 2008, S. 176 ff.).

Weiterhin scheinen schulorganisatorische Entwicklungen nur im geringen Ausmaß kooperative Prozesse anzuregen. Exemplarisch können die Ergebnisse der Begleitforschung zum Projekt „selbstständige Schulen“ in Nordrhein-Westfalen (NRW) herangezogen werden (vgl. Holtappels, Klemm u. a. 2008). Das Projekt wurde durch das Schulministerium NRW und die Bertelsmann Stiftung in den Jahren 2002 bis 2008 finanziert. Ziele des Projektes waren u. a., die Gestaltungsautonomie und die Eigenverantwortung der beteiligten Schulen zu fördern. Im Rahmen dieses Projektes konnte nur eine geringe Lehrerkoooperation beobachtet werden, selbst wenn sich im Laufe des Projektes die zeitliche Abfolge der Kooperationen von „halbjährig“ auf „vierteljährig“ steigerte (vgl. ebd., S. 168 f.).

Die empirischen Befunde zusammenfassend kann festgehalten werden, dass einfache Formen der Kooperation, wie der Austausch, vergleichsweise häufig an Schulen vorhanden sind. Demgegenüber sind gerade intensivere Formen der Kooperation, wie die arbeitsteilige Kooperation und die Kokonstruktion, im schulischen Setting eher seltene Phänomene. Weiterhin sind diese Arbeitsformen nur schwer durch Interventionen von außen in Schulen zu etablieren.

2.3.2 Unterschiede hinsichtlich der professionellen Kooperation in Abhängigkeit des Schultyps

Je nach Schulform und -stufe liegen bedeutsame Unterschiede hinsichtlich des Ausmaßes an kooperativen Aktivitäten vor.⁷ Den vorliegenden empirischen Studien zufolge scheint an Grundschulen im Vergleich zu Sekundarschulen mit differenzierten Bildungsgängen (Haupt-, Realschule und Gymnasium) zumeist häufiger kooperiert zu werden (vgl. z. B. Ahlgrimm 2010, S. 123; Harazd & Drossel 2011, S. 153; Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher

⁷ In der nachfolgenden Darstellung werden vorwiegend, dem Untersuchungsgegenstand entsprechend, Studien rezipiert, die sich auf weiterführende allgemein bildende Schulen (Haupt-, Real-, Gesamtschulen, Gymnasien und Sekundarschulen) in Deutschland beziehen. Berufs- und Förderschulen sind nicht Gegenstand der Untersuchung, auf Grundschulen soll, der Vollständigkeit halber, nur in aller Kürze verwiesen werden.

2008, S. 168 f.; Soltau 2007, S. 65 f.; Soltau & Mienert 2009, S. 218). Für Letztere kann anhand der vorliegenden empirischen Befunde eine Art Rangfolge aufgestellt werden: An Schulen mit höherem Bildungsgang wird eher weniger kooperiert als an Schulen mit niedrigerem Bildungsgang (vgl. z. B. Baumert u. a. 2001; Weiß & Steinert 2001). Zumindest weisen deskriptive Befunde großangelegter Schulleistungsstudien der vergangenen Jahre in diese Richtung. Schon anhand der Ergebnisse von PISA 2001 (vgl. Baumert u. a. 2001) zeigt sich dieser Trend. Das Merkmal „Lehrerkooperation“ wurde in dieser Untersuchung im Rahmen der Schulleiterbefragung erhoben, da diese als eine potentielle Rahmenbedingung für die schulischen Lern- und Leistungserfolge der Schülerinnen und Schüler verstanden wurde. Für die Untersuchung lag eine repräsentative Stichprobenszusammensetzung der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen vor, allerdings bestand keine repräsentative Auswahl der Schulen an sich. So flossen in die Auswertung der Schulleiterfragebögen u. a. die integrierten Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen nicht mit ein, da die Fallzahl zu gering war (vgl. Weiß & Steinert 2001, S. 437 f.). Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass das Ausmaß an gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung in Abhängigkeit der Schulform differiert. Während an Hauptschulen ($N = 62$) die beschäftigten Lehrkräfte noch zu 29,9 % regelmäßig gemeinsam Unterricht vorbereiten, findet eine gemeinsame Vorbereitung an Realschulen ($N = 45$) nur zu 18,6 % und an Gymnasien ($N = 37$) zu 8,3 % statt. Eine gemeinsame Unterrichtsdurchführung ist in allen Schulformen noch seltener. An Hauptschulen führen 15,7 % der Lehrerinnen und Lehrer regelmäßig gemeinsam Unterricht durch, an Realschulen 6,3 % und an Gymnasien 2,7 % (vgl. ebd., S. 446). Gleiche Tendenzen stützen die Befunde des Projekts MARKUS (vgl. Helmke & Jäger 2002). Ziel der Studie war die Erfassung der Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse sowie deren Kontextbedingungen. Dafür wurden alle Schulen in Rheinland-Pfalz untersucht. Wiederum zeigt sich ein eindeutiges Gefälle des Kooperationsausmaßes in Abhängigkeit der Schulform. An Hauptschulen geben knapp 20 % der Lehrkräfte, an Realschulen nur über 10 % und an Gymnasien noch weniger an, gemeinsamen Unterricht vorzubereiten (vgl. Helmke, Hosenfeld, Schrader & Wagner 2002, S. 363 f.). Allerdings lassen sich die vorgefundenen deskriptiven Unterschiede in anderen Untersuchungen nicht inferenzstatistisch absichern. So berichtet Soltau (2007) anhand einer Bremer Stichprobe mit 223 Lehrerinnen und Lehrern zwar über deskriptive Befunde, die in die gleiche Richtung weisen, allerdings lassen sich hier keine signifikanten Schultypunterschiede nachweisen (vgl. ebd., S. 65).

Relativ eindeutig scheinen die empirischen Belege in der Hinsicht zu sein, dass gerade an Gymnasien besonders wenig im Vergleich zu anderen Schularten kooperiert wird. Nicht nur die im letzten Abschnitt referierten Befunde weisen in diese Richtung. Auch Steinert u. a. (2006) belegen für hessische Schulen, dass Lehrerkollegien an Gymnasien auf niedrigen Stufen der Kooperation agieren. Im Vergleich von Gymnasien mit Nicht-Gymnasien, d. h. integrierten und kooperativen Schulen und Gesamtschulen sowie Schulen mit mehreren Bildungsgängen, zeigt sich, dass der Anteil der Fragmentierung an Gymnasien höher liegt im Vergleich zu Nicht-Gymnasien (15 % vs. 9 %). Weiterhin erreichen weniger Gymnasien höhere Stufen der Kooperation, z. B. die Differenzierung, im Vergleich zu Nicht-Gymnasien (51 % vs. 68 %; vgl. ebd., S. 197 f.). Die Ergebnisse der Studie zum Modellvorhaben „selbstständige Schule“ belegen ebenfalls, dass die Kooperation an Gymnasien geringer ausgeprägt ist als an Hauptschulen (vgl. Holtappels, Klieme u. a. 2008, S. 168 f.). Weiterhin schlussfolgert Kullmann (2010, S. 261) auf Basis seiner Ergebnisse zur Lehrerkooperation, den naturwissenschaftlichen Unterricht an Gymnasien betreffend, dass sowohl allgemeine unterrichtsbezogene als auch fachdidaktische Kooperation an Gymnasien kaum vorhanden ist. Allerdings weist der Autor zusätzlich darauf hin, dass zwischen den Gymnasien, d. h. für die einzelnen Kollegien, eine sehr hohe Variation hinsichtlich der Kooperationsintensität besteht.

Während an Gymnasien besonders wenig kooperiert wird, wird an Gesamtschulen im Vergleich dazu häufiger und intensiver kooperiert. Ob an Gesamtschulen weniger kooperative Arbeitsformen praktiziert werden als an Haupt- oder Sekundarschulen, bleibt allerdings unklar. In der Studie DESI (vgl. Klieme u. a. 2008), in der 220 Schulen bundesweit erforscht wurden, stand auch die Untersuchung der Lehrerkooperation der Fachkollegien „Deutsch“ und „Englisch“ als ein Bedingungsfaktor des sprachlichen Kompetenzerwerbs der Schülerinnen und Schüler im Blickpunkt. Im Hinblick auf Schultypunterschiede zeigen die Ergebnisse der Studie, dass Unterschiede hinsichtlich der kooperativen Aktivitäten der jeweiligen Fachgruppen vorliegen. An integrierten Gesamtschulen und Schularten mit mehreren Bildungsgängen kooperieren Lehrerinnen und Lehrer häufiger im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen an Haupt- und Realschulen und Gymnasien. Gerade für die Kooperationsdimensionen der inhaltlichen und didaktischen Kooperation, der gemeinsamen Zielkoordination und des diagnostischen Austauschs zeigen sich substantielle Effekte (vgl. Steinert u. a. 2008, S. 425 f.). Soltau & Mienert (2009, S. 217 f.) beschreiben, dass gerade elaborierte Formen der Kooperation an Gesamtschulen und integrierten Stadtteilschulen häufiger zu beobachten sind. Anhand ihrer Untersuchung mit 223 Lehrerinnen und Lehrer belegen die Autoren, dass die

gemeinsame Entwicklung und Durchführung von Unterrichtseinheiten an Gesamtschulen und integrierten Stadtteilschulen häufiger als an Sekundarschulen und Gymnasien stattfinden. Allerdings kann diese Tendenz nicht für das „team-teaching“ mit einem gemeinsamen Unterrichtskonzept beobachtet werden. Auch anhand der bereits angeführten Befunde der Studie MARKUS (vgl. Helmke & Jäger 2002) zeigt sich deskriptiv eine Tendenz, dass Lehrerinnen und Lehrer an integrierten Gesamtschulen mit gymnasialem Bildungsgang zumindest ähnlich häufig den Unterricht gemeinsam vorbereiten wie Lehrkräfte an Hauptschulen (vgl. Helmke u. a. 2002, S. 363 f.).

Die rezipierten empirischen Untersuchungen zusammenfassend kann für Schulen mit Sekundarstufe I gezeigt werden, dass Lehrkräfte an Gymnasien weniger intensiv kooperieren als ihre Kolleginnen und Kollegen an Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Eine Rangfolge in dem Sinne, dass an Schulen mit höherem Bildungsgang weniger kooperiert wird, kann anhand verschiedener empirischer Befunde nur tendenziell belegt werden. An Gesamtschulen scheinen im besonderen Maß kooperative Aktivitäten zu bestehen.

2.4 Zusammenfassung des Kapitels

Kapitel 2 diente dazu, den Kooperationsbegriff für die eigene Arbeit zu bestimmen, theoretische Modelle zu Formen der professionellen Kooperation und zentrale Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur Ausprägung kooperativer Aktivitäten von Lehrerinnen und Lehrern darzulegen.

Für die Begriffsbestimmung von Kooperation liegen bereits vielfältige Arbeiten vor. Somit kann Kooperation aus verschiedenen Perspektiven, auf verschiedenen Ebenen und in diversen Kontexten betrachtet werden. In der vorliegenden Arbeit wird Kooperation aus arbeits- und organisationspsychologischer Perspektive und auf individueller Ebene in den Blick genommen. Dieses Kooperationsverständnis kann beispielsweise von soziologischen Zugängen, welche Kooperation auf höheren Ebenen, z. B. zwischen Organisationen, betrachten, abgegrenzt werden. Weiterhin sind kooperative Aktivitäten in der vorliegenden Arbeit an den Arbeitskontext, in diesem Fall an die Lehrarbeit, gebunden.

Im Zentrum dieses Kapitels steht die professionelle Kooperation unter Lehrkräften. Mannigfaltige theoretische und empirische Forschungsarbeiten zur professionellen Lehrerverbundenheit liegen bereits vor. Als Ausgangspunkt dieser Arbeit dient eine Definition von Spieß (2004),

die individuelles kooperatives Handeln in Unternehmen fokussiert und gleichzeitig von Gräsel u. a. (2006) für den Lehrerberuf adaptiert wird.

Als ein zentrales Merkmal kooperativer Arbeitsformen ist nach Spieß (2004) die gemeinsame Ziel- und Aufgabenorientierung zu sehen. Gemeinsame Zielstellungen und damit verbundene Kooperationsinhalte für Lehrerinnen und Lehrer lassen sich aus der Arbeitstätigkeit einer Lehrperson ableiten. Zunächst können der Unterricht und das damit verbundene Aufgabenspektrum als gemeinsamer Kooperationsgegenstand genannt werden. Darüber hinaus lassen sich spezifische Kooperationsinhalte und -anlässe, z. B. die Bewältigung erzieherischer und beratender Aufgaben oder die Weiterentwicklung der Schule, anführen. Eine Trennung von Kooperationsinhalten lässt sich u. a. auch durch eine Gruppenzuordnung, z. B. für eher fachunterrichtsbezogene Kooperation in Fachgruppen und für eher schülerbezogene in Jahrgangsteams, vornehmen. In der vorliegenden Arbeit wird vorrangig, der Kerntätigkeit von Lehrerinnen und Lehrer entsprechend und in Anlehnung an bereits vorliegende Forschungsarbeiten, die unterrichtsbezogene Kooperation von Lehrkräften fokussiert (vgl. z. B. Gräsel u. a. 2006; Kullmann 2010).

Für die Definition von Kooperation im Lehrerberuf sind berufsspezifische Merkmale des Lehrerberufs und der Arbeitskontext Schule Bezugsrahmen. Die klassische Organisation Schule bietet eher ungünstige Rahmenbedingungen für kooperative Aktivitäten. Als hemmende Faktoren können u. a. die zelluläre Organisationsstruktur der Schule (Weick 1982; Weick 1976), das Autonomie- und Paritätsmuster (Lortie 1972; Lortie 1975) sowie der geteilte Arbeitsplatz und die enge zeitliche Taktung an einem Schulvormittag genannt werden.

Bestandteil jeder Kooperation – und damit auch für die Lehrerverkooperation – sind kommunikative und koordinative Prozesse; in Abgrenzung zur Interaktion versteht sich kooperatives Handeln als willentlicher Kontakt (vgl. z. B. Spieß 2004; Steinheider & Legrady 2001).

Weiterhin müssen für die Umsetzung kooperativer Arbeitsformen bestimmte inhaltliche Spielräume im Schulalltag vorhanden sein. Für den Lehrerberuf wurde die Frage nach der Autonomie und den Freiheitsgraden in der Arbeit, auch in kooperativen Settings, in mannigfaltiger Weise diskutiert (vgl. z. B. Altrichter 1996, Kuper 2002). In diesem Kapitel wurde – neben einer kurzen Darstellung verschiedener Diskussionsstränge – der Begriff des Tätigkeitsspielraums eingeführt. Gemäß der organisationspsychologischen Perspektive dieser Arbeit wird der Tätigkeitsspielraum im Sinne von objektiv vorhandenen inhaltlichen und zeitli-

chen Freiheitsgraden definiert (vgl. z. B. Hacker 2005). Dieser Gegenstand und dessen Verbindung zu kooperativen Aktivitäten werden in Kap. 4.2 weiter erörtert.

Vertrauen und das Prinzip der Gegenseitigkeit gelten als weitere bedeutsame Merkmale von Kooperation. Zudem können ein respektvolles Miteinander und gegenseitige Wertschätzung kooperatives Arbeiten begünstigen (vgl. z. B. Lütje-Klose & Willenbring 1999; Lütje-Klose & Urban 2014). In diesem Zusammenhang stellt sich für Lehrerinnen und Lehrer eine besondere Herausforderung, da in der Regel das Unterrichten an einer Schule alleine vollzogen wird. Ein gewisses Maß an Selbstenthüllung ist für kooperative Arbeitsformen notwendig (vgl. z. B. Altrichter 2000).

Charakteristisch für die verwendete Kooperationsdefinition nach Spieß (2004) ist weiterhin die strukturelle Offenheit, d. h., es besteht nicht die Notwendigkeit, feste Arbeitsgruppen bzw. direkte Gruppenzuordnungen festzulegen. Damit erscheint diese Kooperationsdefinition für den Lehrerberuf besonders geeignet, da in der Regel Lehrerinnen und Lehrer in Einzelarbeit tätig sind (vgl. Gräsel u. a. 2006).

Gegenstand des Kapitels war weiterhin die Auseinandersetzung mit aktuellen Modellen der Lehrerkooperation. Gerade in jüngster Zeit zeichnen sich verschiedene Forschungsarbeiten zur Lehrerkooperation dadurch aus, dass diese differenzierte Konzepte der professionellen Lehrerkooperation entwickeln. Schon frühere Arbeiten nehmen eine Trennung in team- und gefügeartige Kooperation (Esslinger 2002) oder Entwicklungsstufen von Kooperation (Rolff 1980) vor. Orientiert an den Arbeiten von Spieß (2004) und Little (1990) arbeiten Gräsel u. a. (2006) drei Kooperationsstufen aus. Drei Qualitäten können unterschieden werden: (1) der Austausch, (2) die gemeinsame Arbeitsorganisation und (3) die Kokonstruktion. In Abhängigkeit des Ausmaßes der gemeinsamen Zielerreichung, der Autonomie und des Vertrauens lassen sich diese drei Ebenen der professionellen Kooperation differenzieren. Der Austausch stellt eine einfache Form der Kooperation dar, während die Kokonstruktion eine enge Form der Kooperation ist und damit an mehr Voraussetzungen geknüpft ist. In Abgrenzung dazu nehmen andere Forscherinnen und Forscher, z. B. Steinert u. a. (2006), die Kooperation auf der Ebene des Kollegiums oder ausschließlich enge Formen der Kooperation, z. B. Teamstrukturen, in den Blick. Die Unterscheidung der Kooperationsformen nach Gräsel u. a. (2006) erscheint für die vorliegende Arbeit am besten geeignet. Weiterhin wird zur Abgrenzung von Kooperation die „Nicht-Kooperation“, d. h. die sogenannte Fragmentierung, als

unterste Stufe des Modells nach Steinert u. a. (2006), in die Kooperationsdefinition der vorliegenden Arbeit integriert.

In diesem Kapitel wurden wichtige empirische Befunde zur Lehrerkooperation referiert. Entsprechend dem eigenen Untersuchungsanliegen entstammen die angeführten Untersuchungen vorwiegend aus dem deutschsprachigen Raum. Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Studien, dass in Lehrerkollegien in der Regel selten bzw. auf niedrigem Niveau kooperiert wird. Der Austausch ist die vorherrschende Form der Kooperation an Schulen. Arbeitsteilige und kokonstruktive Zusammenarbeit finden seltener statt. Die Unterschiede der Kooperationsintensität an Schulen, die Sekundarstufe I in den Fokus nehmend, machen sich wie folgt fest: Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien nutzen im Vergleich zu Kolleginnen und Kollegen an anderen Schulformen (Real- und Hauptschulen sowie Gesamtschulen) in der Regel besonders wenig kooperative Arbeitsformen. Die Kooperation an Gesamtschulen ist im Schultypvergleich hoch.

3 Interprofessionelle Kooperation von Lehrkräften mit Ganztagskräften

Im vorangegangenen Kapitel wurde die professionelle Lehrerkooperation in den Blick genommen (vgl. Kap. 2). Gegenstand des folgenden Kapitels ist die Betrachtung der interprofessionellen Kooperation, d. h. die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit weiteren pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an Schulen, im Speziellen an Ganztagschulen.

Im ersten Unterkapitel wird unter Rückgriff auf theoretische Zugänge zur Lehrerkooperation (Kap. 3.1) eine Begriffsbestimmung der interprofessionellen Kooperation dargelegt, welche u. a. Aspekte der aktuellen Ganztagschulforschung aufgreift. Anschließend wird der empirische Stand der Forschung zu interprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen dargestellt (Kap. 3.2). Mit einer Zusammenfassung in Unterkapitel 3.3 schließt das Kapitel ab.

3.1 Begriffsbestimmung: interprofessionelle Kooperation von Lehrkräften mit Ganztagskräften

3.1.1 Definition von interprofessioneller Kooperation

Im Gegensatz zur Lehrerkooperationsforschung stellt die Betrachtung der interprofessionellen Kooperation im schulischen Kontext, gebunden an die Ganztagschulforschung, ein vergleichsweise junges Forschungsfeld dar, wenngleich dieser Forschungszweig z. T. an ältere Forschungsarbeiten zur interinstitutionellen Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule anschließt (vgl. z. B. Deinet & Icking 2010; Henschel u. a. 2008; Olk & Speck 2010; Speck 2008; Spies & Stecklina 2005; Kap. 3.1.2 bis 3.1.5). Aus diesem Grund stehen für die empirischen Untersuchungen der interprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen bisher kaum theoretische Konzepte bereit.

In dieser Arbeit werden deshalb die Definition der Lehrerkooperation (vgl. Gräsel u. a. 2006; Spieß 2004; Kap. 2.1) und das Kooperationsmodell nach Gräsel u. a. (2006) mit den drei Kooperationsformen Austausch, gemeinsame Arbeitsorganisation und Kokonstruktion auf die interprofessionelle Kooperation übertragen (vgl. Kap. 2.2.2.2). Im empirischen Teil dieser

Arbeit soll untersucht werden, ob sich die drei Kooperationsstufen nach Gräsel u. a. (2006) in der empirischen Realität für interprofessionelle kooperative Aktivitäten abbilden lassen.

Die Übertragung der Kooperationsdefinition und des Kooperationsmodells kann anhand organisationstheoretischer Forschungsansätze zu kooperativen Arbeitsformen begründet werden. Die kontextuelle Einbindung von Kooperationspraxen ist an Schulen äquivalent (vgl. z. B. Kuper & Kapelle 2012). Strukturelle Merkmale der Organisation Schule, wie die formalen Regelungen oder der Bedarf an Koordination, prägen die professionelle und interprofessionelle Kooperation gleichermaßen. Damit ist auch eine ähnliche Ausformung kooperativer Arbeitsformen, welche durch die organisationale Einbettung maßgeblich beeinflusst werden, denkbar. Die vorliegende Untersuchung folgt damit der Grundannahme, dass allgemeine Merkmale der Lehrerkoooperation für die interprofessionelle Kooperation in der Organisation Schule erhalten bleiben. Gleichzeitig sind über diese allgemeinen Merkmale hinausgehend spezifische Kennzeichen der interprofessionellen Kooperation zu definieren. Diese werden an entsprechender Stelle erörtert (vgl. Kap. 3.1.2 bis 3.1.5).

Die Argumentation aus einer lehrerkoooperationstheoretischen Perspektive heraus determiniert die Sicht auf interprofessionelle Kooperation. In dieser Dissertation wird die interprofessionelle Kooperation aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer betrachtet. Demgegenüber konzentrieren sich andere Autorinnen und Autoren auf die Perspektive der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die neben Lehrkräften an Schulen tätig sind (vgl. z. B. Bolay, Gutbrod & Flad 2005; Deinet 2010; Deinet 2011; Flad & Gutbrod 2005; Maykus 2009; Olk 2005) oder argumentieren aus einer übergeordneten Sicht bzw. Mehrperspektivensicht heraus (vgl. z. B. Breuer & Reh 2010; Böttcher, Maykus, Altermann & Liesegang 2011; Kolbe & Reh 2008; Olk, Speck & Stimpel 2011). In Analogie zur professionellen Lehrerkoooperation werden interprofessionelle Kooperationsformen von mindestens einer Lehrperson und einer weiteren an der Schule pädagogisch tätigen Person in der vorliegenden Arbeit in den Blick genommen (vgl. z. B. Gräsel u. a. 2006; Spieß 1996; Spieß 1998; Spieß 2004). Das neue definierende Element der interprofessionellen Kooperation ist damit die interprofessionelle Zusammensetzung in einer kooperativen Arbeitsform; dieses ist zugleich das zentrale Abgrenzungskriterium zur Lehrerkoooperation. Demzufolge wird im nachfolgenden Unterkapitel (Kap. 3.1.2) die Frage behandelt, wer die Kooperationspartnerinnen und -partner der Lehrkräfte in interprofessionellen Settings sind.

3.1.2 Kooperationspartnerinnen und -partner: andere Professionen und Personengruppen

Für die Bestimmung potentieller Kooperationspartnerinnen und -partner von Lehrkräften richtet sich der Blick dieser Arbeit auf Professionen und Personengruppen, die pädagogische Aufgaben im Schulalltag übernehmen. Beschäftigte mit nicht-pädagogischen Aufgabenfeldern an Schulen, z. B. Verwaltungsfachangestellte, Hausmeisterinnen und Hausmeister oder Gebäudedienstleister, werden in der vorliegenden Arbeit nicht als Kooperationspartnerinnen und -partner von Lehrkräften verstanden, auch wenn Lehrerinnen und Lehrer zweifelsohne mit diesen Personengruppen im Schulalltag hinsichtlich bestimmter Aufgaben zusammenarbeiten.

Mit dem Fokus auf pädagogisch Tätige als Kooperationspartnerinnen und -partner adressiert diese Arbeit gleichzeitig bestimmte Schulformen als Kooperationskontexte. An klassischen Halbtagschulen sind in der Regel fast ausschließlich Lehrkräfte als Pädagogen beschäftigt. Erst bestimmte pädagogisch-didaktische Ausrichtungen, (reform-)pädagogische Konzepte oder ein angestrebter erweiterter Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag an Ganztagschulen führen zur Beschäftigung weiterer pädagogischer Kräfte neben dem Lehrpersonal (vgl. z. B. Arnoldt 2008; Deinet 2010; Holtappels 2005; Kolbe & Reh 2008; Krüger 2008; Ludwig 2008). Weitere pädagogische Fachkräfte an Ganztagschulen, d. h. sogenannte Ganztagskräfte oder Ganztagspersonal, werden in der vorliegenden Dissertation in den Blick genommen.

Während der Beruf einer Lehrerin oder eines Lehrers eine eindeutig definierte Berufsgruppe darstellt, setzt sich das pädagogische Personal im Ganztage heterogen zusammen. Es sind nicht allein pädagogisch qualifizierte Fachkräfte im Ganztage tätig. Einen großen Teil der Beschäftigten stellen Personengruppen mit nicht-pädagogischen Berufs- oder Hochschulabschlüssen oder ohne berufsspezifische (pädagogische) Vorbildung (vgl. Höhmann, Bergmann & Gebauer 2008; Steiner & Tillmann 2011, S. 49 ff.; Thole & Pothmann 2008, S. 778 f.).

Darüber hinaus erweist sich der Beschäftigungsstatus und -umfang der Ganztagsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter als äußerst unterschiedlich. Auf der einen Seite werden Ganztagsangebote an Schulen zu großen Teilen durch Hauptberufliche bzw. durch festangestellte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Voll- und Teilzeittätigkeit realisiert. In dieser Gruppe sind häufiger Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit einer pädagogischen Berufsausbildung oder einem Hochschulabschluss vertreten (vgl. Beher, Hänisch, Hemens, Nordt, Prein & Schulz 2007;

Steiner & Tillmann 2011, S. 53). Dabei ist wiederum eine Trennung in pädagogisch qualifizierte Fachkräfte, die über eine Ausbildung verfügen, gegenüber Fachkräften mit einem einschlägigen pädagogischen oder sozialpädagogischen Studienabschluss möglich. Letzteres ist im engeren Sinne ein Merkmal pädagogischer Professioneller (vgl. Thole & Pothmann 2008).

Auf der anderen Seite findet sich auch ein größerer Anteil von Nebenberuflichen, Honorarkräften und Ehrenamtlichen in Ganztagsangeboten. Diese Ganztagsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, gerade Honorarkräfte und Ehrenamtliche, arbeiten in der Regel deutlich unter einem Drittel der regelmäßigen wöchentlichen Gesamtarbeitszeit von Vollzeitbeschäftigten. Naturgemäß stellen diese Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter öfter spezifische Ganztagsangebote wie Sport- und Bewegungsangebote. Häufig sind stundenweise Beschäftigte auch nicht direkt an der Schule, sondern durch die außerschulische Partnerorganisation vertraglich verpflichtet. Neben dem niedrigen Stundenumfang kann u. a. auch eine höhere Fluktuation mit dieser Beschäftigungsform einhergehen (vgl. Höhmann u. a. 2008).

Infolge dieser heterogenen Personalzusammensetzung ist fraglich, ob überhaupt von dem „pädagogischen Ganztagspersonal“ gesprochen werden kann. Spezifische Aufgaben und Anforderungsprofile können kaum für das pädagogische Personal als Gesamtheit formuliert werden. So heterogen die Personalstruktur der Ganztagsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter ist, so verschiedenartig sind auch die Aufgaben, die sie übernehmen. In Abhängigkeit des beruflichen Abschlusses und der eigenen Qualifikationen sowie des Beschäftigungsverhältnisses und -umfangs richten Ganztagsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter bestimmte Angebote aus, arbeiten in spezifischen Aufgabengebieten oder bereichsübergreifend an Ganztagschulen.

Im Zentrum der aktuellen Ganztagschuldebatte steht vielfach die Forderung, festangestellte und pädagogisch qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Ganztage zu beschäftigen, um die Qualität des außerunterrichtlichen Angebots garantieren zu können (vgl. Appel & Rutz 2003, S. 169; Schmerr 2005, S. 190 f.; Steiner & Tillmann, S. 48; Thole & Pothmann 2008). Nicht nur die Frage nach der Qualität des Ganztagsangebots, sondern auch die nach der Ausgestaltung der interprofessionellen Kooperation bedingt, pädagogisch qualifizierte Berufsgruppen bzw. Professionen als spezifische Gruppe der Ganztagskräfte zu fokussieren. Für eine interprofessionelle Kooperation ist die Definition von gemeinsamen Aufgaben und Zielstellungen erforderlich (vgl. Spieß 2004; ausf. Kap. 2.1.2). Ein klares Verständnis der Aufgaben einer Berufsgruppe ermöglicht es erst, gemeinsame Themen der Kooperation zu definieren. Weiterhin kann die Betrachtung einer spezifischen Profession in Abgrenzung zum Leh-

rerberuf dazu dienen, potentielle Konfliktlinien und Problemfelder der interprofessionellen Kooperation anhand differenzierender Arbeitsaufgaben und -ziele aufzuzeigen.

Die genaue Festlegung von Aufgaben- und Tätigkeitsfeldern ist Kennzeichen einer Profession. Während nach einer einfachen Definition der Begriff Profession synonym für „Beruf“ verwendet werden kann, lässt sich – ausgehend von der klassischen soziologischen Professionstheorie – der Begriff Profession mit Blick auf die erziehungswissenschaftliche Professionalitätsdebatte im engeren Sinne klären. Neben klar definierten Aufgaben- und Tätigkeitsfeldern kann für Professionen ein eindeutig, meist monopolisiertes Fach- und Handlungswissen als Kennzeichen gesehen werden. Die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten einer Profession sind formalisiert und werden in der Regel im Rahmen einer akademischen Ausbildung vermittelt. Anwärtnerinnen und Anwärtler erwerben einen einschlägigen Bildungstitel. In der Regel handelt es sich bei Professionen um Berufe mit hohem gesellschaftlichen Status bzw. Prestige. Diese Berufsgruppen, z. B. Ärzte oder Juristen, nehmen existentielle gesellschaftliche Aufgaben wahr (vgl. Pfadenhauer & Sander 2010, S. 362). In der Erziehungswissenschaft wurde für pädagogische Berufsgruppen neben dem Lehrerberuf auch für die Tätigen der Sozialen Arbeit eine Professionalitätsdebatte geführt. Ein zentrales Ergebnis dieser Debatte war, dass die pädagogischen Berufe als „Professionen“ umstritten sind (vgl. z. B. Böllert & Gogolin 2002). Auf eine ausführliche Darstellung der Professionstheorien und -debatte soll an dieser Stelle nur verwiesen werden. Für die Professionalitätsdebatte pädagogischer Berufsgruppen können z. B. die Arbeiten von Böllert & Gogolin (2002) sowie von Combe & Helsper (1996; 2002) herangezogen werden. Speziell für den Lehrerberuf soll auf die Arbeiten von Helsper (2011) und Terhart (2001, S. 40 ff.) sowie Gehrman (2003) und für die Soziale Arbeit z. B. auf Dewe & Otto (2010) sowie Müller (2010) verwiesen werden.

Auch wenn der professionelle Status pädagogischer Berufsgruppen nicht abschließend geklärt ist, so kann dennoch die Diskussion um Professionalität als Ausgangsbasis dienen, um das Arbeitsgebiet der Tätigen der Sozialen Arbeit, die als akademisch pädagogisch qualifizierte im schulischen Kontext agieren, von dem Arbeitsgebiet der Lehrerinnen und Lehrer abzugrenzen. Als vorteilhaft für die vorliegende Arbeit erweist sich, dass für Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie für Sozialarbeiterinnen und -arbeiter die Frage nach der interprofessionellen Kooperation auf der Grundlage professionstheoretischer Überlegungen in der Erziehungswissenschaft bereits diskutiert wurde (vgl. z. B. Bolay u. a. 2005; Deinet 2010, S. 64 f.; Knauer 2010; Speck 2008). Diese Forschungsarbeiten stehen im Kontext von Untersuchungen

zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, welche eine längere Forschungstradition aufweisen und die aktuelle Ganztagsschuldebatte mit prägen (vgl. z. B. Deinet & Icking 2010; Henschel u. a. 2008; Olk & Speck 2010; Olk 2004; Speck 2008; van Santen & Seckinger 2003). Die Aufnahme dieser Diskussion erscheint auch unter dem Gesichtspunkt relevant, dass die Fachkräfte der Sozialen Arbeit die größte Berufsgruppe als pädagogisch Professionelle an Sekundarschulen im Ganzttag stellen (vgl. Höhmann u. a. 2008, S. 82 f.; Thole & Pothmann 2008, S. 778 f.; Kap. 3.1.5.4). So wird diese im folgenden Kapitel zur Bestimmung gemeinsamer und getrennter Aufgabenbereiche und Zielstellungen der interprofessionellen Zusammenarbeit von Lehrkräften und Ganztagskräften aufgegriffen.

3.1.3 Gemeinsame und getrennte Aufgabenorientierung und Zielsetzung in der interprofessionellen Arbeit

Zentrales Merkmal von Kooperation ist die gemeinsame Aufgaben- und Zielorientierung (vgl. Gräsel u. a. 2006; Spieß 2004; ausf. Kap. 2.1.2). Die gemeinsamen Aufgaben und Zielstellungen für die professionelle Zusammenarbeit unter Lehrkräften wurden ausgehend von den Tätigkeitsfeldern im Lehrerberuf in Kap. 2.1.2 diskutiert. Das vorliegende Kapitel widmet sich der Frage, welche gemeinsame Aufgaben- und Zielorientierung sich für eine interprofessionelle Zusammenarbeit ergibt. Dafür sollen vorab die Tätigkeitsfelder für Ganztagskräfte sowie für Tätige der Sozialen Arbeit, verstanden als eine spezifische Berufsgruppe im Ganzttag, beschrieben werden, um anschließend gemeinsame und divergierende Aufgaben für die interprofessionelle Arbeit abzuleiten.

3.1.3.1 Gemeinsame und divergierende Aufgaben und Zielsetzung von Lehrkräften und Ganztagskräften

Wie bereits in Kap. 2.1.2 ausführlicher dargestellt, kann als primäres Tätigkeitsfeld der Lehrerinnen und Lehrer das unterrichtliche Handeln angesehen werden, worauf sich letztendlich weitere Aufgabenfelder beziehen. Als weitere Aufgabenfelder können zusammenfassend das Erziehen, Beurteilen, Beraten, die Herausbildung fachlicher und persönlicher Kompetenzen sowie die Weiterentwicklung der Schule genannt werden (vgl. KMK 2000; Rothland & Terhart 2007, S. 18).

Demgegenüber ist als übergeordnetes Handlungsfeld des Ganztagspersonals die inhaltliche Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote zu nennen. Orientiert an der Angebotsstruktur

im Ganzttag können unterrichtsnahe, d. h. fachspezifische und fachübergreifende Lern- und Förderangebote, individuelle Förder- und Unterstützungsangebote, Projektarbeit und regelmäßige Themenangebote sowie ungebundene Freizeit- und Spielangebote, neben der Mittagessen- und Hausaufgabenbetreuung als Tätigkeitsfelder der Ganztagskräfte aufgezählt werden (vgl. z. B. Beher u. a. 2007; Holtappels 2008; Rollett, Lossen, Jarsinski, Lüpschen & Holtappels 2011).

Übergeordnete Zielstellungen der Arbeit der Ganztagsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter können aus den Zielen der Ganzttagsschule heraus definiert werden. Dazu zählen z. B. die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die fachliche, soziale und emotionale Kompetenzentwicklung, die Gestaltung der Schule als gemeinsamen Lern- und Lebensort und als Raum ganzheitlicher Bildungsprozesse (vgl. Holtappels 2005, S. 49 ff.; Knauer 2010, S. 37 f.). Auf globaler Ebene lassen sich gemeinsame Ziele für Lehrkräfte und Ganztagspersonal anhand der Ziele der Ganzttagsschule ableiten. So sind beispielsweise die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler sowie die Gestaltung der Schule als gemeinsamer Lern- und Lebensort Zielstellungen, welche durch interprofessionelle Zusammenarbeit erreicht werden sollen.

Allerdings können in der interprofessionellen Zusammenarbeit, trotz gemeinsamer übergeordneter Ziele, spezifische Zielstellungen und Schwerpunktsetzungen zu Spannungen führen. Verschiedene Autorinnen und Autoren weisen darauf hin, dass Ganztagskräfte in Abgrenzung zur Berufsgruppe der Lehrkräfte andersgeartete berufliche Hintergründe, Schwerpunkte und professionelle Selbstverständnisse in die Gestaltung des Ganztags mit einbringen. Diese Aspekte können die interprofessionelle Kooperation und deren Aufgabenorientierung prägen (vgl. z. B. Breuer & Reh 2010; Kolbe & Reh 2008, S. 803; Maykus 2009, S. 307 ff.; Olk 2005; Speck 2008).

3.1.3.2 Gemeinsame und divergierende Aufgabenfelder und Zielsetzungen von Lehrkräften und Fachkräften der Sozialen Arbeit

In Analogie zum Lehrerberuf lassen sich für Ganztagsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter mit einer pädagogischen Berufsausbildung bzw. für pädagogisch Professionelle spezifische Tätigkeitsbeschreibungen finden. Eine Spezifikation gemeinsamer und divergierender Aufgaben- und Zielorientierung soll deshalb mit Blick auf eine spezifische Berufsgruppe, für Tätige der Sozialen Arbeit, illustriert werden.

Die Kernaufgabe sozialpädagogischer Fachkräfte ist die Unterstützung bei der Lebensbewältigung der Kinder und Jugendlichen. Sozialpädagoginnen und -pädagogen fokussieren auf die ganzheitliche individuelle Entwicklung der Heranwachsenden vor ihrem biographischen Hintergrund und ihrer konkreten Lebenssituation. Somit stehen die ganzheitliche (Persönlichkeits-)Bildung des Kindes sowie Hilfestellung und Unterstützung bei der sozialen und emotionalen Entwicklung und der Bewältigung schwieriger Lebenslagen im Vordergrund (vgl. Knauer 2010, S. 43). So definieren z. B. diejenigen Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter, die schon vor dem flächendeckenden Aus- und Aufbau von Ganztagschulen an ausgewählten (Ganztags-)Schulen tätig waren, ihre Aufgabenfelder und -bereiche aus der Kinder- und Jugendhilfe heraus. Die Schulsozialarbeit ist ein Handlungsfeld der Jugendhilfe und formal der Jugendsozialarbeit zugeordnet (vgl. Bolay u. a. 2005, S. 23; Krüger 2008, S. 156; Speck 2008, S. 22 f.). In der Schulsozialarbeit werden dem jeweiligen Alter entsprechende Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, z. B. Freizeit-, Kultur- und Bildungsangebote, Jugendberatung, im schulischen Setting bzw. mit schulischer Anbindung angeboten. Die schulbezogene Jugendsozialarbeit gibt wiederum Hilfen für benachteiligte Kinder und Jugendliche und berät diese, ihre Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer bei familiären und schulischen Problemen. Weitere Aufgaben sind u. a. die Jugendberufshilfe im Übergang von Schule und Beruf sowie der Kinder- und Jugendschutz. Die Vernetzung der Jugendhilfen, insbesondere auf lokaler und regionaler Ebene, stellt ein weiteres Teilgebiet der Schulsozialarbeit dar (vgl. Bolay u. a. 2005, S. 23; Deinet 2010, S. 104 f.; Krüger 2008, S. 158 f.; Speck 2008, S. 340).

In einem Aufsatz – der nur als eine Stimme in einem Kanon von Veröffentlichungen zur interinstitutionellen Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule zu sehen ist (vgl. z. B. Deinet & Icking 2010; Henschel u. a. 2008; Olk & Speck 2010; Speck 2008; Spies & Stecklina 2005) – illustriert Knauer (2010) aus der Perspektive der Sozialpädagogik das Spannungsfeld, in dem sich Lehrkräfte und Fachkräfte der Sozialen Arbeit hinsichtlich gemeinsamer und divergierender Zielstellungen an Ganztagschulen befinden. Als gemeinsame übergeordnete pädagogische Zielstellung kann Bildung, verstanden als selbstbildende Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler, sowie Bildungsassistenz, im Sinne von Hilfestellungen zur Teilhabe der Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Bedarfen sowie individueller Förderung, verstanden werden. Allerdings sind die Blickwinkel der sozialpädagogisch Tätigen und der Lehrkräfte unterschiedlich. Auch wenn sicherlich der Arbeitsfokus einer Lehrerin oder eines Lehrers von der Schulstufe und Schulform sowie der Persönlichkeit der Lehrkraft abhängig ist, so

stehen für die Lehrkraft doch die Vermittlung des fachlichen Wissens und die Umsetzung der Unterrichtsinhalte im Vordergrund. Die „unterrichtliche Bildung“ ist damit übergeordnetes Ziel. Maßnahmen zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler, der Umgang mit Heterogenität oder erzieherische Interventionen sind vorwiegend auf die Erreichung des fachlichen Wissens und Kompetenzerwerbs sowie auf die Teilhabe an unterrichtlicher Bildung ausgerichtet (vgl. ebd., S. 37 ff.).

So sehen verschiedene Autorinnen und Autoren, die sich aus der Perspektive der Sozialen Arbeit mit dem Forschungsgegenstand der Ganztagschule und interprofessionellen Kooperation befassen, die Notwendigkeit, eine Klärung der Perspektiven und Begriffe, eine Verständigung über die Bildungs- und Erziehungsaufgaben und Aufgabendifferenzierungen vorzunehmen, um Ganztagschule zu gestalten und die Ziele dieser gemeinsam erreichen zu können (vgl. z. B. Bolay u. a. 2005, S. 38 f.; Deinet 2010, S. 64 f.; Knauer 2010, S. 37 f.; Speck 2008).

3.1.4 Tätigkeitsspielraum und Autonomie sowie Vertrauen und Reziprozität

Nach Spieß (2004) sind gewisse Handlungsspielräume oder Autonomie notwendige Voraussetzungen und Merkmale der Kooperation (vgl. Kap. 2.1.6). Für den Lehrerberuf nehmen die Fragen nach potentiellen Handlungsspielräumen in der Arbeitstätigkeit bzw. das Ausmaß und die Aufrechterhaltung von Autonomie in kooperativen Settings einen hohen Stellenwert ein (vgl. ausf. Kap. 2.1.6). Entsprechend kann gefragt werden, inwiefern in interprofessionellen Settings die Handlungsautonomie der Kooperationspartnerinnen und -partner vorhanden ist und aufrechterhalten wird. Für eine interprofessionelle Zusammenarbeit ist auf der einen Seite denkbar, dass Kooperationspartnerinnen und -partner gemeinsame Arbeitsaufgaben und eine geteilte Verantwortung für alle Zuständigkeitsbereiche anstreben. Auf der anderen Seite kann das Anliegen der kooperativen Arbeitsformen sein, Zuständigkeitsbereiche auszuhandeln und Verantwortungsbereiche klar zu trennen. Einige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler argumentieren, dass die eigene Handlungsautonomie und die professionelle Fachlichkeit in der interprofessionellen Zusammenarbeit erst dadurch erhalten werden können, wenn eine Trennung bestimmter Arbeitsbereiche und die Differenzierung von Zuständigkeiten vorgenommen werden (vgl. Bolay u. a. 2005, S. 38; Breuer 2011; Breuer & Reh 2010). Diese Sichtweise soll anhand vorliegender empirischer Befunde in Kap. 3.2.3 weiter ausgeführt werden.

Weiterhin sind Vertrauen und Reziprozität zentrale Merkmale der Lehrerkooperation (vgl. z. B. Fussangel 2008; Gräsel u. a. 2006; Lütje-Klose & Willenbring 1999; Spieß 1996; Spieß 1998; ausf. Kap. 2.1.7 und 2.1.8). Es stellt sich die Frage, inwiefern das Vertrauen und das Prinzip der Reziprozität während der interprofessionellen Zusammenarbeit bestehen oder gefördert werden können. In der gesichteten Literatur werden hinsichtlich dieser Merkmale vorrangig potentielle Problembereiche und Spannungsfelder der interprofessionellen Kooperation erörtert. Die Darstellung von Problembereichen erstreckt sich über ein breites Feld, u. a. werden das Aushandeln von Aufgaben und Zuständigkeiten, mögliche Interessenkonflikte, Status- und Hierarchieunterschiede sowie (mangelndes) Vertrauen und Perspektivenübernahme diskutiert (vgl. z. B. Breuer & Reh 2010; Kolbe & Reh 2008, S. 803; Maykus 2009, S. 307 ff.; Olk 2005; Speck 2008; Speck, Olk & Stimpel 2011). Auf zwei Themenbereiche, die den Aufbau einer vertrauensvollen und reziproken sowie gleichberechtigten Beziehung in interprofessionellen Kooperationssettings behindern können, soll nachfolgend eingegangen werden. Wiederum werden diese Sachverhalte aus der Perspektive der Sozialen Arbeit erörtert, da aus diesem Blickwinkel bereits Forschungsarbeiten vorliegen.

Als Erstes kann die These aufgegriffen werden, dass Lehrkräfte und Fachkräfte der Sozialen Arbeit divergierende Kooperationsverständnisse haben, welche sich in der Ausgestaltung der interprofessionellen Kooperation niederschlagen. Verschiedene Autorinnen und Autoren begründen, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit aus einem professionellen Selbstverständnis heraus kooperieren (vgl. Maykus 2009; Speck 2008). Entsprechend formuliert Maykus (2009): „*Kooperation ist in der Sozialpädagogik Arbeitsweise und -kontext sowie fachliche Wertvorstellung zugleich [...]*“ (S. 309). Die interne, kollegiale Kooperation in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe mit anderen sozialpädagogischen Fachkräften und mit anderen Professionen ist eine institutionalisierte Arbeitsform, z. B. in Form von regelmäßigen Teamsitzungen und „Übergaben“. Aufgaben des Qualitätsmanagements bedingen u. a. fortlaufend das gemeinsame Erstellen von Protokollen, Berichten und Zielvereinbarungen. Die interinstitutionelle Vernetzung und die Kooperation unter Professionellen, auch mit anderen Berufsgruppen, z. B. mit Juristen, erscheint als integraler Bestandteil der sozialpädagogischen Arbeit und ist auch im SGB VIII (Sozialgesetz Achstes Buch) zur Kinder- und Jugendhilfe explizit verankert (vgl. z. B. Krüger & Zimmermann 2008; Maykus 2009, S. 309 ff.).

Diese Kooperationskultur ist in Abgrenzung zum Lehrerberuf zu sehen, indem die Kooperation erst im Laufe der Zeit zum Qualitätsmerkmal von Schulen avanciert ist (vgl. Maykus 2009,

S. 309). Nach den Befunden in Kap. 2.1.6 kann festgehalten werden, dass der Lehrerberuf traditionell durch Einzelarbeit geprägt ist (vgl. Altrichter 1996; Altrichter 2000; Lortie 1972). Die interprofessionelle Zusammenarbeit birgt damit auch Potentiale für den Lehrerberuf: Berufsgruppen, die aus einem professionellen Selbstverständnis heraus Zusammenarbeit praktizieren, können schulische kooperative Prozesse anregen und verstärken. Der Aufbau einer engeren Vertrauens- und Beziehungskultur in einer Schule kann somit durch die interprofessionelle Zusammensetzung gefördert werden (vgl. Flad & Gutbrod 2005, S. 47 ff.; Maykus 2009, S. 340).

Als Zweites kann argumentiert werden, dass unterschiedliche institutionelle Zugehörigkeiten und hierarchische Positionierungen die interprofessionelle Zusammenarbeit an Ganztagsschulen prägen. Einige Autorinnen und Autoren – aus Perspektive der Jugendhilfe heraus argumentierend – betonen, dass in erster Linie Konfliktlinien und Spannungsfelder für die Zusammenarbeit der Institutionen Schule und Jugendhilfe bestehen (vgl. z. B. Deinet 2010; Deinet & Icking 2010; Knauer 2010; Olk 2004; Olk 2005; Thimm 2010). Aus bereits vorliegenden Befunden zu Kooperation von Schule und Jugendhilfe schließend kann ein Bild von Schule als die dominierende Institution in der Zusammenarbeit gezeichnet werden. Dazu zählen die Vereinnahmung von typischen Aufgabenfeldern der Kinder- und Jugendhilfe durch die Schule, die Gefährdung der Unabhängigkeit des Bildungsauftrages der Kinder- und Jugendhilfe, der Verlust eines eigenen Profils und die Instrumentalisierung zur Stabilisierung des Schulsystems (vgl. Deinet, S. 55 ff.; Knauer, S. 36 ff.).

Für die vorliegende Arbeit ist dies insofern von Relevanz, als dass sich die Unterschiede auf der Systemebene „Schule – Jugendhilfe“ auch auf individueller Ebene niederschlagen können. Denn, wie in den Kapiteln 2.1.7 bis 2.1.9 dargestellt, prägen geteilte Normen und Werte, Vertrauen und Zugehörigkeitsgefühl sowie interessengeleitetes Handeln und Positionierungen, welche zwangsläufig durch differente Systemlogiken mitbestimmt werden, die Qualität der Kooperation (vgl. Gräsel u. a. 2006; Pröbstel & Soltau 2012). Gehen einige Kooperationspartnerinnen und -partner beispielsweise von der Schule als dominierende Institution aus, kann sich dies auf die Kooperation zwischen Lehrkräften und Tätigen in der Jugendhilfe niederschlagen (vgl. z. B. Olk 2005, S. 46 ff.). Es stellt sich die Frage, ob sich Lehrerinnen und Lehrer und das weitere pädagogische Personal auf dieser Basis als gleichberechtigte Kooperationspartnerinnen und -partner treffen, reziprok handeln und eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen können.

3.1.5 Kooperationssetting: Arbeitsplatz Ganztagschule

Anders als die professionelle Kooperation unter Lehrkräften kann die interprofessionelle Zusammenarbeit in der Regel nicht an jeder Schule stattfinden. Dies hat einen einfachen Grund. Meist sind an klassischen Halbtagschulen ausschließlich Lehrkräfte und keine weiteren pädagogischen Fachkräfte beschäftigt, während an Schulen mit bestimmten pädagogisch-didaktischen Ausrichtungen oder (reform-)pädagogischen Konzepten häufiger weitere pädagogische Fachkräfte arbeiten (vgl. Krüger 2008; Ludwig 2008).

In der vorliegenden Dissertation wird die Ganztagschule als Ort der interprofessionellen Kooperation von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften in den Blick genommen, da in jüngster Zeit eine erhöhte Beschäftigung pädagogischer Fachkräfte Hand in Hand mit dem flächendeckenden Auf- und Ausbau von Ganztagschulen in der Bundesrepublik Deutschland einherging (vgl. Höhmann u. a. 2008; Holtappels, Klieme u. a. 2008).

Für eine ausführliche Darstellung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zum Thema Ganztagschule soll auf einschlägige Literatur verwiesen werden, da die aktuelle Ganztagschuldebatte in ihrer Gesamtheit allein als übergeordnetes Forschungsfeld und Hintergrundfolie dieser Arbeit zu verstehen ist (vgl. z. B. Bettmer, Maykus, Prüß & Richter 2007; Coelen & Otto 2008a; Fischer u. a. 2011; Holtappels, Klieme u. a. 2008; Ladenthin & Rekus 2005; Otto & Coelen 2004; Prüß, Kortas & Schöpa 2009; Stecher, Krüger & Rauschenbach 2011). Die für diese Arbeit relevanten Aspekte der Ganztagschulforschung sind Gegenstand der folgenden Teilkapitel. Zunächst wird der Begriff „Ganztagschule“ definiert (Kap. 3.1.5.1) und werden aktuelle bildungspolitische Entwicklungslinien aufgezeigt (Kap. 3.1.5.2). Im Anschluss werden anhand empirischer Ergebnisse der aktuelle Aufbaustand von Ganztagschulen (Kap. 3.1.5.3) und die Beschäftigungssituation an Ganztagschulen erläutert (Kap. 3.1.5.4).

3.1.5.1 Definition Ganztagschule

In der Öffentlichkeit, der (bildungs-)politischen Diskussion und in pädagogisch-praktischen Kontexten ist bei der Verwendung des Begriffs „Ganztagschule“, „Ganztags“ oder „Ganztagsbildung“ eine Begriffsvielfalt zu beobachten; andererseits werden die verschiedenen Begriffe häufig synonym oder zumindest nicht trennscharf verwendet. Gleichzeitig wird in der heutigen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung eher auf den Begriff „Ganztagsbildung“ rekurriert und dieser je nach Ausrichtung unterschiedlich rezipiert (z. B. vgl.

Andresen 2005; Coelen & Otto 2008a; Coelen & Otto 2008b, S. 19 ff.; Holtappels 2005; Oelerich 2007, S. 14 f.; Otto & Coelen 2004; Wunder 2004).

Auch wenn die Definition für eine umfassende bildungstheoretische Auseinandersetzung und eine Darstellung pädagogischer Konzeptionen und Zielstellungen sicherlich zu kurz greift, ist für die vorliegende Arbeit die rein formale Definition der Kultusminister der Länder in Deutschland (KMK) von Ganztagschule mit der Differenzierung in drei Formen von Ganztagschulen zielführend, da damit die Umsetzung für Arten von Ganztagschulen und für drei mögliche Kooperationssettings umrissen wird. Die Ständige Konferenz der KMK definiert Ganztagschulen wie folgt:

„Ganztagschulen sind demnach Schulen, bei denen im Primar- und Sekundarbereich I:

- An mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst.

- An allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird.

- Die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen“
(Sekretariat der KMK 2012, S. 4).

Es werden drei Organisationsformen von Ganztagschulen unterschieden:

- (1) voll gebundene Form (verpflichtende Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler),
- (2) teilweise gebundene Form (verpflichtende Teilnahme nur für einen Teil der Schülerinnen und Schüler, z. B. für einzelne Jahrgangsstufen und Klassen) und die
- (3) offene Form (Teilnahme einzelner Schülerinnen und Schüler) (vgl. ebd., S. 4 f.).

Die Trennung der drei Ganztagschulformen ist für die Betrachtung der interprofessionellen Kooperation insofern beachtenswert, als dass die Organisationsform des Ganztags die Kooperationsaktivitäten mitbedingen soll. An voll gebundenen Ganztagschulen gegenüber offenen Modellen kann eine engere Verknüpfung von Unterricht und Nachmittagsangebot unterstellt werden. Durch die verpflichtende Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler am Nachmit-

tagsangebot wird für diese Form der Ganztagschule auch das Potential gesehen, pädagogische Zielstellungen, wie eine veränderte Zeitstrukturierung bzw. Rhythmisierung für ganzheitliche Lernort- und Entwicklungsarrangements, besser umsetzen zu können (vgl. z. B. Appel 2004; Holtappels 2005; Kolbe, Rabenstein & Reh 2006; Prüß 2008; Standop 2008). Für eine engere Verzahnung von Vor- und Nachmittagsangebot erscheint auch eine höhere Kooperation erforderlich zu sein, so dass in gebundenen Schulen für die Realisierung des Angebots im Optimalfall eine höhere Kooperation von Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal vorkommt (vgl. z. B. Arnoldt 2008, S. 125 f.; Arnoldt & Züchner 2008, S. 640 f.; Maykus 2009, S. 311 ff.).

3.1.5.2 Aktuelle bildungspolitische Entwicklungslinien der Ganztagschulen

In der Erziehungswissenschaft sind der Ganztagschuldiskurs und die Umsetzung pädagogischer Ganztagschulkonzepte keine neue Erscheinung; vielmehr kann auf eine längere Forschungstradition mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen zurückgeblickt werden. Beispielsweise wurde der erziehungswissenschaftliche Ganztagschuldiskurs in früheren Arbeiten mit dem Leitgedanken der „Tagesheimschule“ oder spezifischen reformpädagogischen Ansätzen verbunden (vgl. z. B. Appel & Rutz 2003, 13 ff.; Ludwig 1993a; Ludwig 1993b; Ludwig 2005; Ludwig 2008; Reh 2009).

Doch hat das Thema Ganztagschule in den letzten Jahren in der Öffentlichkeit, Politik und Forschung (wieder) eine hohe Aufmerksamkeit bekommen; gleichzeitig ist der Aus- und Aufbau von Ganztagschulen durch eine hohe Entwicklungsdynamik gekennzeichnet (vgl. z. B. Ludwig 2008, S. 518 ff.; Oelerich 2007, S. 13). Als Gründe für die verstärkte öffentliche Förderung der Ganztagschulen durch die Bundes- und Landesregierungen werden von einigen Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitikern, u. a. vor dem Hintergrund der Ergebnisse internationaler Schulleistungstests, z. B. die Schaffung von mehr Chancengleichheit, verbesserten Lernmöglichkeiten und Bildungsteilhabe für möglichst viele Schülerinnen und Schüler sowie die Steigerung der Leistungen der Schülerschaft insgesamt genannt (vgl. z. B. Ludwig 2008, S. 525; Oelerich 2007, S. 14 f.; Rekus 2005, S. 280 f.).

Finanziell gab das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) der Bundesregierung in Deutschland den Anstoß für den flächendeckenden Aus- und Aufbau der Ganztagschulen ab 2003. Die Bundesregierung finanzierte von 2003 bis 2007 bzw. bis 2009 (als kostenneutrale Verlängerung des Förderzeitraums) vier Milliarden Euro für den Auf- und

Ausbau von Ganztagschulen. Die Finanzierung diene vornehmlich der Bereitstellung der Infrastruktur, z. B. dem Aufbau von Mensen in Schulen. Die einzelnen Landesregierungen setzten den Ausbau der Ganztagschulen mit eigener Schwerpunktsetzung um (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2003; BMBF 2006; Zickraf & Zickraf 2009).

Die Umsetzung eines flächendeckenden Ganztagsangebots ist allerdings nicht gleichbedeutend mit der Realisierung von Ganztagschulen nach den wissenschaftlichen Erkenntnissen in diesem Bereich. Auf eine ausführliche Darstellung der aktuellen Debatte um Ganztagschulen sowie des Spannungsfelds zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Gestaltung von Ganztagschulen und bildungspolitischen Maßnahmen zur Umsetzung von Ganztagschulskonzepten kann an dieser Stelle nur verwiesen werden (vgl. Bettmer u. a. 2007; Coelen & Otto 2008a; Holtappels 2005; Ludwig 2008, S. 524 f.; Prüß u. a. 2009).

Für die vorliegende Arbeit sind empirische Forschungsarbeiten zur Ganztagschule und Kooperation von besonderer Bedeutung (vgl. Kap. 3.2). In den letzten Jahren ist Hand in Hand mit dem wachsenden Maß an Forschungsarbeiten zur Ganztagschule auch ein starker Anstieg empirischer Forschungsarbeiten zur Personal- und Beschäftigungssituation der Ganztagsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sowie zur interprofessionellen Kooperation zu beobachten (vgl. z. B. Arnoldt 2008; Arnoldt 2011; Arnoldt & Züchner 2008; Breuer 2011; Breuer & Reh 2010; Böttcher u. a. 2011; Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper 2011a; Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper 2011b; Dizinger & Böhm-Kasper 2012; Höhmann u. a. 2008; Olk u. a. 2011; Steiner & Tillmann 2011; Tillmann 2011; Tillmann & Rollett 2011). Gerade die Kooperation zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal gilt als ein Qualitätsmerkmal von Ganztagschulen. Es kann argumentiert werden, dass pädagogische Zielstellungen von Ganztagschulen erst durch interprofessionelle Kooperation erreichbar werden. Vielfach wird die Ganztagschule als Motor schulischer Kooperationsaktivitäten gesehen (vgl. Arnoldt 2008; Kolbe & Reh 2008; Maykus 2009; Speck, Olk & Stimpel 2011, S. 69 f.).

3.1.5.3 Empirische Befunde zum Ausbaustand der Ganztagschulen

Infolge des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) ist in den letzten Jahren der Anteil an Ganztagschulen (definiert nach der Kulturministerkonferenz) bundesweit stark gestiegen. Betrachtet man den prozentualen Anteil der Ganztagschulen an den allgemein bildenden Schulen im Jahr 2010, so zeigt sich folgendes Bild getrennt nach Schul-

typen: 44.2 % der Grundschulen sind inzwischen Ganztagschulen. In Bezug auf weiterführende Schulen zeigt sich, dass der überwiegende Anteil der Hauptschulen Ganztagschulen sind (80.8 %). An Realschulen sind über 40 % mit einem Ganztagsangebot ausgestattet und an Gymnasien knapp die Hälfte. Der Anteil an Ganztagschulen an den integrierten Gesamtschulen ist mit 77.4 % ebenfalls erwartungsgemäß hoch (vgl. Sekretariat der KMK 2012, S. 9). So stellt der Anteil der Schulen mit einem Ganztagsangebot in Deutschland keinesfalls mehr ein Randphänomen dar. Infolgedessen ist auch die Arbeit von weiteren pädagogischen Fachkräften an Schulen inzwischen eher ein Regelfall.

Die Form des Ganztages (gebunden, teilgebunden, offen) variiert je nach Schulform. Damit wird eine schulformübergreifende Betrachtung der Ganztagsorganisation erschwert. An Primarschulen ist in Deutschland die Form der offenen Ganztagschule das vorherrschende Modell, während an Sekundarschulen je nach Schulform unterschiedliche Ganztagsmodelle dominieren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 73 f.). Ergänzend muss berücksichtigt werden, dass je Bundesland der Ausbau und die Ausformung des Ganztags an den verschiedenen Schulformen wiederum mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung erfolgten (vgl. Sekretariat der KMK 2012).

Für das eigene Forschungsvorhaben sind die Ganztagsschulformen in Nordrhein-Westfalen relevant. Es zeigt sich ein recht eindeutiges Bild. Fast alle Ganztagsgrundschulen wurden in den letzten Jahren als offene Ganztagschule (99.7 %) aufgebaut, während an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien ausschließlich voll gebundene Modelle realisiert wurden (vgl. Sekretariat der KMK 2012). Beachtenswert an dieser Stelle ist, dass die meisten dieser Schulen erst in den vergangenen Jahren im Rahmen der IZBB-Förderung die Konzepte der Ganztagsangebote umsetzten und zuvor in der Regel klassische Halbtagschulen waren. Ausnahmen bilden z. B. die wenigen Schulen mit spezifischer konzeptueller Verankerung von Jugendhilfeangeboten oder Schulen mit angeschlossenen Hortstrukturen. Darüber hinaus besteht in Nordrhein-Westfalen als weitere Schulform die Gesamtschule, welche auf eine längere Ganztagschultradition zurückblickt. Der Aufbau der Gesamtschulen begann in verschiedenen Ländern bereits in den 1970er Jahren und erfolgte (fast) ausschließlich als Ganztagschulen (vgl. z. B. Appel & Rutz 2003, S. 19). Die Gesamtschulen werden nach der KMK-Definition als voll gebundene Modelle verstanden (vgl. Sekretariat der KMK 2012).

Auf Basis theoretischer Überlegungen wird für voll gebundene Ganztagschulen eine engere Verzahnung von Unterricht und Nachmittagsangebot unterstellt (vgl. Kap. 3.1.5.1). Empiri-

sche Bestätigung findet diese These im Rahmen des bundesweit angelegten wissenschaftlichen Begleitforschungsprogramms zum Auf- und Ausbau von Ganztagschulen, d. h. in StEG (*Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*, vgl. Holtappels, Klieme u. a. 2008; Fischer u. a. 2011). An gebundenen Schulen sind Unterricht und Nachmittagsangebot stärker und systematisch verzahnt. Darüber hinaus sind Lehrerinnen und Lehrer eher aktiv in Ganztagsangeboten eingebunden als an offenen Ganztagschulen (vgl. Arnoldt 2008, S. 126; Arnoldt & Züchner 2008, S. 640). Gebundene Ganztagsorganisationsformen erweisen sich somit aus theoretischer Perspektive und aufgrund erster empirischer Befunde zur Betrachtung der Kooperationsstrukturen als günstig. Ergänzende empirische Befunde, welche diese Argumentation stützen, werden in Kap. 3.2.2 rezipiert.

3.1.5.4 Beschäftigungssituation an Ganztagschulen

Sollen kooperative Arbeitsformen von Lehrkräften und Ganztagspersonal untersucht werden, so stellt sich auch die Frage, wie viele Ganztagskräfte mit welcher Qualifikation und welchem Beschäftigungsumfang an Ganztagschulen tätig sind.

Konkrete Zahlen für die Zusammensetzung des pädagogischen Personals an Ganztagschulen in Deutschland liefert wiederum StEG (Holtappels, Klieme u. a. 2008; Fischer u. a. 2011). Nach dieser Studie sind im Ganztag

- 22.9 % Erzieherinnen und Erzieher
- 10.4 % Sozialpädagoginnen und -pädagogen bzw. Sozialarbeiterinnen und -arbeiter mit FH-Abschluss,
- 6.3 % Pädagoginnen und Pädagogen sowie Psychologinnen und Psychologen mit universitärem Abschluss,
- knapp über 6 % Sportpädagoginnen und -pädagogen sowie Musikpädagogen und -pädagoginnen,
- 12.8 % mit sonstigem Hochschulabschluss; 7.2 % mit künstlerischer Ausbildung,
- 22.8 % mit sonstiger Ausbildung und 8.8 % ohne eine abgeschlossene Ausbildung oder Praktikantinnen und Praktikanten

tätig (vgl. Höhmann u. a. 2008, S. 83).

Welche einschlägig pädagogisch qualifizierten Berufsgruppen am stärksten an Ganztagschulen vertreten sind, muss nach Primarschulen und Schulen mit Sekundarstufe I getrennt aufgeschlüsselt werden. Deutschlandweit stellen an Grundschulen Erzieherinnen und Erzieher mit 41 % den größten Anteil einer Berufsgruppe (vgl. ebd., S. 82 f.; Thole & Pothmann 2008, S. 778 f.). In Nordrhein-Westfalen im offenen Ganztags sind Erzieherinnen und Erzieher an 85 % aller Ganztagsgrundschulen vertreten und übernehmen einen substantiellen Stundenumfang im außerunterrichtlichen Angebot (vgl. Beher u. a. 2007, S. 24). An Schulen mit Sekundarstufe I sind mit 13.2 % die Sozialpädagoginnen und -pädagogen am stärksten vertreten. Generell ist der Anteil der Fach- und Hochschulabsolventinnen und -absolventen an Schulen mit Sekundarstufe I substantiell höher als an Grundschulen. Gerade für voll gebundene Sekundarschulen zeigt sich der höchste Anteil qualifizierter Akademikerinnen und Akademiker (vgl. Höhmann u. a. 2008, S. 82 f.; Thole & Pothmann 2008, S. 778 f.).

Für die Beschäftigungsstruktur und Personalsituation der Ganztagsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter liegen die folgenden Befunde, getrennt für Primar- und Sekundarstufe, vor (vgl. Höhmann u. a. 2008, S. 84). An Grundschulen ist ein höherer Anteil Hauptamtlicher und ein höherer Anteil Vollzeitbeschäftigter im Vergleich zu Sekundarschulen für die außerunterrichtlichen Angebote zuständig. Allerdings muss einschränkend erwähnt werden, dass pro hundert Schülerinnen und Schüler an Grundschulen generell mehr pädagogische Kräfte, dafür aber weniger Lehrerinnen und Lehrer mit regulären Unterrichtsverpflichtungen beschäftigt sind als an Schulen mit Sekundarstufe I (vgl. ebd., S. 79 ff.). An voll gebundenen Sekundarschulen arbeiten im Durchschnitt pro hundert Schülerinnen und Schüler mehr pädagogische Fachkräfte als an offenen und teilgebundenen Sekundarschulen. Empirisch kann belegt werden, dass an voll gebundenen Sekundarschulen mit knapp 60 % der höchste Anteil an hauptberuflichen Kräften beschäftigt ist (vgl. ebd.).

3.2 Empirische Befunde zur interprofessionellen Kooperation von Lehrkräften mit Ganztagskräften

Mit dem Anstieg der Veröffentlichungen zum Forschungsfeld Ganztagschule ging auch ein Anstieg der Veröffentlichungen von Forschungsarbeiten zur interprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen einher (vgl. Kap. 3.1.5). Allerdings liegen immer noch – im Vergleich zur Lehrerkooperationsforschung – wenige empirische qualitative und quantitative Befunde

vor, um angemessene Aussagen über die inhaltliche Ausgestaltung und die quantitative Ausprägung von interprofessioneller Kooperation an Schulen machen zu können.

3.2.1 Inhaltliche Ausgestaltung und quantitative Ausprägung der interprofessionellen Kooperation

3.2.1.1 Qualitative Befunde

Qualitative empirische Befunde, welche die inhaltliche Ausgestaltung interprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen untersuchen, liegen kaum bzw. erst seit jüngster Zeit vor. Eine qualitative Studie von Böttcher u. a. (2011) kann angeführt werden, welche die Ausgestaltung interprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen auf individueller Ebene untersucht und damit dem Anliegen der vorliegenden Forschungsarbeit sehr ähnlich ist.⁸ So führten Böttcher u. a. (2011, S. 107 f.) 33 leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonal und Ganztagskräften im Primar- und Sekundarbereich zum Themenfeld der interprofessionellen Kooperation. Für die Auswertung der Interviews wurde die qualitative strukturierende Inhaltsanalyse genutzt. Zusammenfassend beschreiben die Autorinnen und Autoren die interprofessionelle Kooperationspraxis wie folgt:

„In den untersuchten Schulen stellen wir eine komplementäre und harmonische ‚Kooperationspraxis‘ fest. [...] Lehrkräfte und außerunterrichtliches Personal bilden im Rahmen der Ganztagschule Funktionsgruppen mit zugewiesenen bzw. zugeschriebenen Handlungsdomänen. Dabei bleibt der ‚Ganztagsbereich‘ i. d. R. Betätigungsfeld des außerunterrichtlichen Personals, der ‚Schulbereich‘ bleibt eine Domäne der Lehrkräfte“ (Hervorh. im Original, ebd. S. 109).

Nach eigener Auffassung können anhand dieser Beschreibung maximal die Koordination und der Austausch als gängige interprofessionelle Kooperationspraxen unterstellt werden.

3.2.1.2 Quantitative Befunde

Zentrale quantitative Forschungsbefunde zur interprofessionellen Kooperation aus jüngster Zeit speisen sich aus der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Auf- und Ausbau von Ganztagschulen (vgl. StEG: Fischer u. a. 2011; Holtappels, Klieme u. a. 2008). Tillmann &

⁸ vgl. dazu auch die Arbeiten von Böhm-Kasper, Dizinger & Heitmann (2013) sowie die Arbeiten von Dizinger & Böhm-Kasper (2012), Dizinger u. a. (2011a) und Dizinger u. a. (2011b). Letztgenannte Arbeiten sind im Rahmen des Forschungsprojektes entstanden, aus welchem diese Dissertation hervorging.

Rollett (2011) nehmen, anders als in der eigenen Forschungsarbeit, die interprofessionelle Zusammenarbeit aus der Perspektive des außerunterrichtlichen Personals in den Blick. Ergebnisse zur Einschätzung der interprofessionellen Zusammenarbeit aus dem Blickwinkel von Lehrkräften liegen in dieser Form nicht vor; allein die Bewertung der Kooperation durch Lehrkräfte wurde in StEG erhoben. Die Datengrundlage bietet eine Stichprobe aus StEG zu zwei Messzeitpunkten (2005 und 2007) mit 74 pädagogischen Kräften an Grundschulen und 113 pädagogischen Kräften an Sekundarschulen. Über die beiden Messzeitpunkte und Schulstufen hinweg betrachtet zeigt sich, dass die interprofessionelle Kooperation selten stattfindet (Primarstufe 2005: $M = 2.32$, $S = 0.60$; Primarstufe 2007: $M = 2.56$; $S = 0.69$; Sekundarstufe 2005: $M = 2.07$, $S = 0.62$; Sekundarstufe 2007: $M = 2.11$; $S = 0.64$; mit der Skala: 1 = „bislang gar nicht“, 2 = „seltener als monatlich“, 3 = „monatlich“, 4 = „wöchentlich“). Parallele Befunde liegen auch für die dritte Welle von StEG 2009 vor (vgl. Tillmann 2011).

Darüber hinaus zeigt eine weitere Studie, dass extern angestellte pädagogische Kräfte in der Regel kaum mit Lehrkräften kooperieren. Nur 10.4 % der extern angestellten Fachkräfte geben an, einmal wöchentlich gemeinsam Projekte oder Arbeitsgruppen mit Lehrkräften durchzuführen. Etwas häufiger berichten die Befragten, dass sie mindestens einmal wöchentlich die Inhalte ihrer Angebote mit den Lehrkräften abstimmen (18 %) und gemeinsam sozialerzieherische Probleme erörtern (33.7 %) (vgl. Arnoldt & Züchner 2008, S. 641).

Weiterhin belegen empirische Befunde der Begleitforschung der offenen Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen, dass interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen ein seltenes Phänomen ist (vgl. Beher u. a. 2007; Hänisch 2010). Ergebnisse der schriftlichen Befragung basieren wiederum auf dem Standpunkt des pädagogischen Personals an 141 offenen Ganztagschulen (vgl. Beher u. a. 2007, S. 41). Die in dieser Studie verwendeten Items, die auch in Ansätzen verschiedene Formen der interprofessionellen Kooperation abbilden, reflektieren, dass – wenn überhaupt eine Zusammenarbeit stattfindet – diese hauptsächlich auf der Ebene des Austauschs, z. B. in Form von Gesprächen über Fördermöglichkeiten von Schülerinnen und Schüler, praktiziert wird. Allerdings führen nur 16 % der pädagogischen Kräfte häufig solche Gespräche. Weiterhin sind interprofessionelle Absprachen zum Unterricht und gegenseitige Hospitation eine Seltenheit. Nur 3 % der Befragten geben an, sich häufig bezüglich Unterrichtsthemen und -inhalte abzusprechen (vgl. ebd., S. 75 ff.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bisher nur spärliche quantitative Befunde zur Erfassung der interprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen vorliegen. Im Ver-

gleich zur Lehrerkooperationsforschung mangelt es an elaborierten Begriffsdefinitionen und Fragebogeninstrumenten zur Erfassung der interprofessionellen Kooperation. Diese würden einen differenzierteren Blick auf den Forschungsgegenstand eröffnen. Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag leisten, diese Forschungslücke zu schließen.

Das Kooperationsmodell von Gräsel u. a. (2006) auf die Ergebnisse der empirischen Studien anwendend können diese wie folgt klassifiziert werden (vgl. ausf. Kap. 2.2.2.2): Interprofessionelle Kooperation findet, wenn überhaupt, meist auf einer niedrigen Kooperationsstufe – insbesondere in der Form des Austauschs – statt.

3.2.2 Unterschiede hinsichtlich der interprofessionellen Kooperation in Abhängigkeit der Ganztagsorganisation und des Schultyps

Wie in Kap. 3.1.5 beschrieben, scheint die Organisationsform der Ganztagschule die Ausprägung und das Ausmaß der interprofessionellen Kooperationsaktivitäten zu beeinflussen. An voll gebundenen Ganztagschulen kann gegenüber offenen Modellen, basierend auf theoretischen Überlegungen, eine engere Verknüpfung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Nachmittagsangeboten unterstellt werden. Allerdings liegen bisher wenig erhärtende Befunde vor, ob in gebundenen Ganztagschulen wirklich intensiver kooperiert wird.

3.2.2.1 Qualitative Befunde zur interprofessionellen Kooperation und der Ganztagsorganisation

Neuere qualitative Befunde stützen die Bedeutung der Organisationform für die Ausgestaltung der interprofessionellen Kooperation. So berichten Olk u. a. (2011) zentrale Ergebnisse ihres qualitativen und mehrperspektivisch angelegten Forschungsprojekts. Anhand von Interviews mit verschiedenen schulischen Akteuren und Protokollen zu Kooperationspraxen werden Vorstellungen bezüglich der Kooperation, z. B. das subjektive Begriffsverständnis von Kooperation und dessen Voraussetzungen, herausgearbeitet (vgl. ebd., S. 69 ff.). Drei idealtypische Kooperationskulturen werden abgeleitet: (1) eine Kooperationskultur, in welcher schulische und außerschulische Berufskulturen nebeneinander existieren und (fast) keine Zusammenarbeit besteht (vgl. ebd., S. 78), (2) eine Kooperationskultur, in der „echte“ Zusammenarbeit innerhalb einer Schule etabliert wird und (3) eine Kultur, in welcher nur partiell Kooperationsstrukturen geschaffen werden (vgl. ebd., S. 74 ff.).

Die zweitgenannte Kooperationskultur kommt dem eigentlichen Verständnis der interprofessionellen Kooperation dieser Arbeit am nächsten, da vorrangig innerschulische Kooperationsprozesse betrachtet werden. Den Autoren zufolge treten diese innerschulischen Kooperationsprozesse vor allem in gebundenen Ganztagschulen auf bzw. in Schulen, die sich gerade in der Entwicklung hin zu diesem Modell befinden. In der Regel sind die weiteren pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fest an der Schule angestellt und pädagogisch qualifiziert. Im Hinblick auf die Qualitäten der Kooperation scheint in diesem Setting zudem die Kooperation über einfache Austauschprozesse hinauszugehen. Es findet nicht nur Austausch, sondern auch Reflexion zwischen innerschulischen Partnern, d. h. zwischen Lehrkräften und Ganztagsmitarbeiterinnen und -mitarbeitern, statt. Im Rahmen dieser Kooperationen scheint auch eine Veränderung der Deutungs- und Handlungsmuster sowie der vorherrschenden Berufskulturen durch die Zusammenarbeit vollzogen zu werden. Lehrerinnen und Lehrer zeigen zunehmend eine höhere Kooperationsbereitschaft und beziehen pädagogische Kräfte in Entscheidungsprozesse mit ein (vgl. ebd.).

3.2.2.2 Quantitative Befunde zur interprofessionellen Kooperation und der Ganztagsorganisation

Quantitative Studien hinzuziehend kann kaum belegt werden, ob ein gebundenes Modell direkt zu einem „Mehr“ an interprofessioneller Kooperation führt. An voll gebundenen Schulen fühlen sich die pädagogischen Kräfte zwar stärker eingebunden, allerdings zeigen sich hinsichtlich der Bewertung der Kooperation durch die Lehrkräfte und das Ganztagspersonal keine Unterschiede in Abhängigkeit der Ganztagsorganisationsform (vgl. Dieckmann, Höhmann & Tillmann 2008, S. 183 f.).

Dennoch kann festgehalten werden, dass Ganztagskräfte an Schulen mit stärker formalisierten Kooperationsstrukturen, z. B. wenn ein Kooperationsvertrag für die Ganztagsorganisation besteht, ein höheres Organisationszugehörigkeitsgefühl empfinden und angeben. Gleichzeitig scheint an diesen Schulen auch ein engerer Kontakt zwischen Lehrkräften und Ganztagspersonal zu bestehen (vgl. Steiner & Tillmann 2011, S. 59).

3.2.2.3 Quantitative Befunde zur interprofessionellen Kooperation und dem Schultyp

Aus dem oben erörterten Umstand, dass die Untersuchung von kooperativen Arbeitsformen an Ganztagschulen ein vergleichsweise junges Forschungsfeld ist, resultiert, dass bisher nur wenige quantitative Forschungsarbeiten zu diesem Themenfeld vorliegen. Entsprechend exis-

tieren auch wenige empirisch-quantitative Studien zur Ausprägung der interprofessionellen Kooperation in Abhängigkeit des Schultyps. Die Ausprägung der interprofessionellen Kooperation in Abhängigkeit des Schultyps ist Gegenstand des empirischen Teils dieser Arbeit. Dabei ist die Ganztagsorganisation eine bedeutsame Größe, da je nach Schulform und -stufe unterschiedliche Modelle verwirklicht wurden (vgl. Kap. 3.1.5.3).

Ergebnisse der StEG belegen, dass an Ganztagsgrundschulen geringfügig mehr kooperiert wird als an weiterführenden Ganztagschulen (vgl. Tillmann 2011; Tillmann & Rollett 2011). Indes liegen nach eigener Literaturlauswertung für Schulen mit Sekundarstufe I getrennt nach Schultypen keine systematischen Schultypvergleiche vor. Allein Steiner & Tillmann (2011, S. 64) berichten, dass sich Ganztagskräfte an Schulen mit mehreren Bildungsgängen, integrierten Gesamtschulen sowie Hauptschulen stärker im Kollegium eingebunden fühlen als weitere pädagogische Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter an Gymnasien und Realschulen. Befunde zur Kooperation unter Lehrkräften hinzuziehend (vgl. z. B. Holtappels, Klieme u. a. 2008, S. 168 f.; Klieme u. a. 2008; Soltau & Mienert 2009; Steinert u. a. 2006; ausf. Kap. 2.3.2) sind Schultypunterschiede in dieser Richtung durchaus denkbar.

3.2.3 Empirische Befunde zur gemeinsamen Aufgabenorientierung und zu Spannungsfeldern in der interprofessionellen Arbeit

Während für die eigene Arbeit eine kooperations-theoretische Sicht nach Gräsel u. a. (2006) und Spieß (2004) forschungsleitend ist und die Qualitäten der interprofessionellen kooperativen Arbeitsformen bestimmt werden sollen, richten andere Autorinnen und Autoren ihr Forschungsinteresse eher auf Spannungsfelder und Potentiale der interprofessionellen Kooperation. Diese Forschungsarbeiten sind für die vorliegende Arbeit insofern von Relevanz, als dass die eigentliche Ausgestaltung der Kooperation durch diese Problemfelder mitbestimmt werden kann. Die Frage nach gemeinsamen Aufgaben- und Zielstellungen, der Aufrechterhaltung der Autonomie sowie einer vertrauensvollen und gleichberechtigten Beziehungsgestaltung ist dabei aufgrund der Kooperationsdefinition nach Spieß (1996) von Bedeutung (vgl. Kap. 2.1.2 bis 2.1.8 sowie Kap. 3.1.3 bis 3.1.4). Wie bereits berichtet, kann hier wiederum keinesfalls von umfangreichen Forschungsbefunden, die systematische Vergleiche ermöglichen, ausgegangen werden. Vielmehr liegen zu diesem Themenkomplex nur punktuell qualitativ-explorative Arbeiten vor.

3.2.3.1 Qualitative Befunde

Das Aushandeln von Zuständigkeiten und der Aufgabendifferenzierung sowie daraus resultierende hierarchische Positionierungen in der interprofessionellen Kooperation sind Forschungsgegenstand von Breuer & Reh (2010). Diese qualitativ arbeitende Forschungsgruppe widmet sich in ihren fallrekonstruktiven Forschungsarbeiten der interprofessionellen Kooperation in Lehrer-Erzieher-Teams (vgl. Breuer 2011; Breuer & Reh 2010). Im Rahmen des Forschungsprojektes LUGS (*Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen*) wurden Audio-Mitschnitte von Teamsitzungen, in denen Lehrkräfte sowie Erzieherinnen und Erzieher an Grundschulen Unterrichtseinheiten für Lerngruppen gemeinsam planen und gestalten, sequenzanalytisch interpretiert (vgl. Breuer 2011, S. 89 ff.; Breuer & Reh 2010). Durch die Rekonstruktion mehrerer Fälle lässt sich zeigen, dass eine Aushandlung von Zuständigkeiten und die Aufteilung der Aufgaben während der Teamsitzungen erfolgen. Zwei Interaktionsmuster hinsichtlich einer hierarchischen Positionierung der beiden Professionen werden herausgearbeitet. Auf der einen Seite kann ein Aushandeln der Aufgaben getrennt nach den fachlich-unterrichtlichen Tätigkeiten der Lehrkräfte und den beratenden und erziehenden Handlungsfeldern für die Erzieherinnen und Erzieher beschrieben werden. So nehmen die Kooperationspartnerinnen und -partner eine aufgaben- und fachkompetenzorientierte Differenzierung vor. Mit dieser Form der Aufgabenteilung findet gleichzeitig eine Interaktion auf gleicher Augenhöhe statt. Auf der anderen Seite kann eine Differenzierung der Tätigkeiten entsprechend einer hierarchischen Positionierung erschlossen werden. Die Hauptzuständigkeit für die Planung der Projekt- und Unterrichtsreihe liegt in den Händen der Lehrerinnen und Lehrer, wohingegen die Erzieherinnen und Erzieher zuarbeitende Tätigkeiten übernehmen (vgl. Breuer 2011, S. 97; Breuer & Reh 2010, S. 36 ff.).

Ähnliche Befunde lassen sich anhand qualitativer Arbeiten in einem eigenen Forschungsprojekt herausarbeiten (vgl. Böhm-Kasper u. a. 2013). Analysematerialien waren zum einen leitfadengestützte Interviews mit pädagogischen Ganztagskräften und Lehrkräften. Zum anderen wurden Teamsitzungen aufgezeichnet. Die Auswertung der Interviews und der Audio-Mitschnitte der Teamsitzungen folgte dem Prinzip des thematischen Codierens nach Hopf, Riecker, Sanden-Marcus & Schmidt (1995). Die Auswertung ergab, dass unterschiedliche Berufsabschlüsse (z. B. Lehrkraft vs. Erzieherin/Erzieher) eine implizite Hierarchie begünstigen, während Kooperationspartnerinnen und -partner mit gleichem Berufsabschluss bzw. akademischem Abschluss (z. B. Lehrkraft und Diplom-Sozialpädagogin oder -pädagoge) eher ebenbürtig interagieren. Gleichzeitig kann aber auch eine Hierarchisierung unabhängig vom

Ausbildungsniveau erfolgen. Beispielsweise legitimierte in einer Teamsitzung die längere Berufserfahrung eines Teammitglieds eine implizite Höherstellung (vgl. Böhm-Kasper u. a. 2013).

3.2.3.2 Quantitative Befunde

Einige quantitative Studien können Hinweise auf unterschiedliche professionelle Kooperationsverständnisse geben. Tillmann & Rollett (2011) zeigen anhand ihrer quantitativen Analysen, dass pädagogische Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter untereinander enger zusammenarbeiten als in interprofessionellen Settings. So bleibt eine schulische Kooperation von weiteren pädagogischen Fachkräften mit Lehrerinnen und Lehrern deutlich hinter der Kooperationsintensität von pädagogischen Mitarbeiterinnen und -mitarbeitern untereinander zurück. Damit Hand in Hand geht auch ein Wunsch nach mehr Kooperation in interprofessionellen Settings von Seiten des pädagogischen Personals. Während sich weitere pädagogische Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter an Ganztagschulen mehr Kooperationsaktivitäten wünschen, hegen Lehrerinnen und Lehrer diesen Wunsch seltener.

Ähnliche Befunde können nach Behr u. a. (2007, S. 75 ff.) für die Arbeit an offenen Ganztagsgrundschulen berichtet werden. Unter den Ganztagskräften besteht auch hier eine deutlich engere Zusammenarbeit untereinander als zusammen mit dem Lehrpersonal. Weiterhin sprechen sich die pädagogischen Ganztagskräfte hinsichtlich jeglicher Kooperationsform für eine Intensivierung aus, egal ob es sich um Gespräche über Förderbedarfe einzelner Kinder, die gemeinsame Teilnahme an Konferenzen, „team-teaching“, gemeinsame Vorbereitung von Unterricht oder wechselseitige Hospitationen handelt.

3.3 Zusammenfassung des Kapitels

Gegenstand dieses Kapitels war die interprofessionelle Kooperation von Lehrkräften mit Ganztagskräften, in Abgrenzung zum vorherigen Kapitel, welches sich mit der Lehrerkoope-
ration befasste.

Der aktuelle wissenschaftliche Diskurs zur interprofessionellen Kooperation ist stark an die Ganztagserschulung gebunden und stellt in diesem Sinne ein vergleichsweise junges Forschungsfeld dar (vgl. z. B. Speck, Olk, Böhm-Kasper u. a. 2011). Bisher fehlt es an theoretischen Konzepten und Operationalisierungen zur interprofessionellen Kooperation. Die vorliegende Arbeit soll aus einer lehrerkoope-
rationstheoretischen Perspektive einen Beitrag leisten,

diese Lücke zu schließen. Erkenntnisse zur (Lehrer-)Kooperation des vorangegangenen Kapitels werden auf die interprofessionelle Kooperation übertragen. Gleichzeitig determiniert die lehrerkooperationstheoretische Perspektive die übergeordnete Sichtweise auf Kooperation. Die interprofessionelle Kooperation wird aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer erforscht.

Die Definition der Lehrerkooperation nach Spieß (2004) wurde in diesem Kapitel auf die interprofessionelle Kooperation übertragen. Mit dem Argument der strukturäquivalenten Einbindung professioneller und interprofessioneller Kooperation an Schulen lässt sich diese Herangehensweise begründen (z. B. Kuper & Kapelle 2012). Das Kooperationsmodell nach Gräsel u. a. (2006) und die Unterscheidung dreier kooperativer Arbeitsformen, d. h. der Austausch, die gemeinsame Arbeitsorganisation und die Kokonstruktion, wurden für die interprofessionelle Kooperation übernommen und sollen im empirischen Teil dieser Arbeit als Ausgangsbasis dienen, verschiedene Formen der interprofessionellen Kooperation abzubilden.

Als zentrales abgrenzendes Definitionskriterium der interprofessionellen Kooperation gegenüber der professionellen Kooperation ist die interprofessionelle Zusammensetzung in kooperativen Settings zu nennen. Dies macht einen Blick auf die Professionen, mit denen Lehrerinnen und Lehrer zusammenarbeiten, notwendig. Das „außerunterrichtliche pädagogische Personal“ kann als Personengruppe und Profession definiert werden, die pädagogische Aufgaben neben Lehrkräften im Schulalltag übernimmt (vgl. z. B. Thole & Pothmann 2008).

Diese pädagogischen Kräfte als Kooperationspartnerinnen und -partner in den Blick zu nehmen, erfordert die Auseinandersetzung mit bestimmten Schulformen als Orte der Kooperation. An klassischen Halbtagschulen sind zumeist fast ausschließlich Lehrkräfte als Pädagogen beschäftigt, während z. T. bestimmte pädagogisch-didaktische Ausrichtungen einer Schule, z. B. die Organisation als Ganztagschule, die Beschäftigung zusätzlicher Fachkräfte ermöglicht (z. B. Krüger 2008). Pädagogische Kräfte an Ganztagschulen, d. h. sogenannte Ganztagskräfte oder das Ganztagspersonal, werden in dieser Arbeit im engeren Sinne als Kooperationspartnerinnen und -partner der Lehrerinnen und Lehrer definiert.

Das Ganztagspersonal setzt sich – im Gegensatz zum Lehrerkollegium – heterogen zusammen. Sowohl die Qualifikation als auch die Beschäftigungsart und der Beschäftigungsumfang sind unterschiedlich (vgl. z. B. Höhmann u. a. 2008). Für die Betrachtung der interprofessionellen Zusammenarbeit bietet sich daher der Blick auf pädagogisch qualifizierte Berufsgruppen oder „pädagogische Professionelle“, die an Ganztagschulen beschäftigt sind, an. Für aka-

demisch qualifizierte Berufsgruppen können spezifische Aufgaben- und Tätigkeitsfelder definiert werden. Dieser Zugang erleichtert es, gemeinsame und divergierende Aufgaben- und Zielorientierung für die interprofessionelle Arbeit von Lehrkräften und Ganztagskräften aufzuzeigen. Unter anderem ist für Tätige der Sozialen Arbeit eine Professionalitätsdebatte geführt worden (vgl. z. B. Böllert & Gogolin 2002). In diesem Kapitel wurden exemplarisch für Tätige der Sozialen Arbeit die Aufgaben- und Tätigkeitsmerkmale beschrieben. In diesem Zusammenhang erweist sich als bedeutsam, dass Sozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter bzw. Sozialpädagoginnen und -pädagogen an Ganztagschulen mit Sekundarstufe I die größte pädagogische Berufsgruppe neben den Lehrkräften stellen (vgl. z. B. Höhmann u. a. 2008).

Die gemeinsame Aufgaben- und Zielstellung ist Merkmal jeglicher Kooperation (vgl. Gräsel u. a. 2006; Spieß 2004). Global können gemeinsame Ziele für die interprofessionelle Arbeit von Lehrkräften und Ganztagskräften aus den Zielstellungen der Ganztagschule abgeleitet werden. Allerdings kann argumentiert werden, dass trotz gemeinsamer globaler Zielstellungen spezifische divergierende Zielstellungen die interprofessionelle Kooperation prägen können. Aus der Perspektive der Sozialpädagogik wurden in diesem Kapitel Forschungsarbeiten angeführt, die das Spannungsfeld, in dem sich Lehrkräfte und Fachkräfte der Sozialen Arbeit hinsichtlich gemeinsamer und divergierender Zielstellungen an Ganztagschulen befinden, illustrieren (vgl. z. B. Knauer 2010).

Weitere Merkmale der Kooperation sind u. a. die Autonomie, das Vertrauen und reziprokes Handeln (vgl. Gräsel u. a. 2006; Spieß 2004). Die Frage danach, inwiefern Handlungsspielräume und Autonomie in interprofessionellen Settings bestehen, wurde in diesem Kapitel erörtert. Es kann argumentiert werden, dass durch das Aushandeln von Zuständigkeiten und Aufgaben die Autonomie der Kooperationspartnerinnen und -partner aufrechterhalten wird, während eine Übernahme gleicher Aufgabenbereiche durch verschiedene Professionen eher zu Autonomieeinschränkungen führt (vgl. Breuer & Reh 2010).

Weiterhin stellte sich in diesem Kapitel die Frage nach dem Ausmaß an Vertrauen sowie reziprokem und gleichberechtigtem Handeln während interprofessioneller Aktivitäten. Auf Forschungsarbeiten zur interinstitutionellen Kooperation von Jugendhilfe und Schule zurückgreifend können wiederum Problemfelder, die eine vertrauensvolle Kooperationskultur sowie reziprokes Handeln und gleichberechtigte Beziehungen behindern, aufgezeigt werden. Unter anderem scheinen diesem Forschungszweig zufolge verschiedene Kooperationsverständnisse sowie andersgeartete institutionelle Prägungen die vertrauensvolle, reziproke und gleichbe-

rechtigte interprofessionelle Arbeit zu erschweren (vgl. z. B. Deinet 2010; Knauer 2010; Olk 2004).

Die Erforschung der interprofessionellen Kooperation an Schulen richtet sich in der vorliegenden Arbeit auf Ganztagschulen. Im schulischen Setting ist die interprofessionelle Kooperation an bestimmte Schulformen gebunden, da nicht an jeder Schule andere pädagogische Berufsgruppen neben Lehrerinnen und Lehrern beschäftigt sind. Gegenwärtig findet die interprofessionelle Kooperation vorrangig an Ganztagschulen statt. Somit kann der Forschungsgegenstand „interprofessionelle Kooperation von Lehrkräften“ nicht losgelöst von der aktuellen Ganztagschulforschung geführt werden (vgl. z. B. Coelen & Otto 2008a).

Ganztagschulen können formal als Schulen beschrieben werden, bei denen in der Primar- bzw. Sekundarstufe I neben dem regulären Vormittagsunterricht zusätzlich an mindestens drei Tagen der Woche ein Ganztagsangebot (für mindestens sieben Zeitstunden) stattfindet. An diesen Tagen wird ein Mittagessen für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt. Das Nachmittagsangebot steht unter Verantwortung der Schulleitung, welches in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Vormittagsunterricht steht. Es werden drei Formen unterschieden: (1) voll gebundene, (2) teilgebundene und (3) offene Form (vgl. Sekretariat der KMK 2012). Für voll gebundene Ganztagschulen kann aus theoretischer Perspektive argumentiert werden, dass günstige Bedingungen für eine Kooperation vorliegen, da dort u. a. eher von einer inhaltlichen Verknüpfung der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebote auszugehen ist (vgl. z. B. Holtappels 2005). Empirische Befunde bestätigen diese Annahme (vgl. z. B. Arnoldt 2008). Für eine empirische Untersuchung erscheint deshalb die Erkundung der interprofessionellen Kooperation an voll gebundenen Ganztagschulen vielversprechend.

Aktuelle Forschungsbefunde zur interprofessionellen Kooperation wurden in diesem Kapitel rezipiert. Empirische Befunde, welche die konkrete inhaltliche Ausgestaltung von interprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen betrachten, liegen kaum bzw. erst seit jüngster Zeit vor. Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit ist deshalb, interprofessionelle Kooperation auf Basis der in diesem Kapitel eingeführten Definition messbar zu machen und interprofessionelle Aktivitäten weiter zu erkunden. Zusammenfassend weisen die bisher vorliegenden spärlichen Befunde darauf hin, dass interprofessionelle Kooperation, wenn überhaupt, meist auf einem niedrigen Niveau stattfindet. Im günstigsten Fall teilen Lehrerinnen und Lehrer mit den Ganztagsmitarbeiterinnen und -mitarbeitern Aufgaben nach ihren Handlungsfeldern und Kompetenzbereichen auf und kooperieren auf gleicher Augenhöhe.

4 Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften

In dem ersten Kapitel (Kap. 4.1) werden – beziehend auf Forschungsarbeiten der Arbeitswissenschaften und -psychologie sowie zum Lehrerberuf – zunächst die Begriffe Belastung, Beanspruchung und Stress definiert. Im Anschluss werden ressourcenorientierte Ansätze in Kap. 4.2 in den Blick genommen. Gegenstand des Kap. 4.3 ist ein allgemeines Rahmenmodell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004). Dieses Modell dient in der vorliegenden Arbeit auch als übergeordnetes Rahmenmodell zur Einordnung der professionellen und interprofessionellen Kooperation von Lehrkräften im Belastungs- und Beanspruchungskontext. In Kap. 4.4 werden empirische Befunde zur Belastung und Beanspruchung und im daran anschließenden Kap. 4.5 zur Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung dargestellt. Das Kap. 4.6 bietet eine abschließende Zusammenfassung des Kapitels.

4.1 Begriffsbestimmung: Belastung, Beanspruchung und Stress

In einer Vielzahl von Überblicksdarstellungen weisen verschiedene Autorinnen und Autoren auf die Begriffsvielfalt und die inkonsistente Begriffsverwendung von Stress sowie der Belastungs- und Beanspruchungsthematik hin (vgl. z. B. Bamberg, Busch & Ducki 2003, S. 37 ff.; Richter & Hacker 1998; Ulich 2005; Ulich & Wülser 2009, S. 53 ff.; Zapf & Semmer 2004). So fassen Zapf & Semmer (2004) zusammen: *„In der Stress- und Belastungsforschung ist immer wieder ein babylonisches Begriffswirrwarr beklagt worden“* (S. 1008). Auch für den Lehrerberuf wird häufig die unscharfe Begriffsabgrenzung bemängelt, wengleich die Lehrbelastungsforschung eine lange Tradition und vielfältige Forschungsarbeiten aufweist (vgl. z. B. Hillert & Schmitz 2004; Krause, Schüpbach, Ulich & Wülser 2008; Rothland 2007a; Terhart, Bennewitz & Rothland 2011). Nachfolgend sollen zuerst die Begriffe Belastung und Beanspruchung (Kap. 4.1.1) und im Anschluss der Terminus Stress definiert werden (Kap. 4.1.2).

4.1.1 Definition von Belastung und Beanspruchung

4.1.1.1 Verständnis von Belastung und Beanspruchung

In den deutschsprachigen Arbeitswissenschaften definierten Rohmert & Rutenfranz (1975) Belastung als wertfreie Bezeichnung für jegliche Art äußerer Reize, die irgendeine Art von Reaktion im Menschen hervorruft (vgl. ebd., S. 8). Diese Definition ist aus einer arbeitswissenschaftlichen Forschungsgeschichte heraus zu verstehen und nach dem heutigen Erkenntnisstand für den eigenen Forschungsbereich in dieser Form nicht haltbar. Sie basiert auf einer naturwissenschaftlichen, mechanistischen Betrachtungsweise, nach der bestimmte objektive Arbeitsbelastungen, wie Lärm oder Hitze, geradewegs zu einer bestimmten Beanspruchung der Arbeitenden führen (vgl. Bamberg u. a. 2003, S. 37 ff.; Richter & Hacker 1998, S. 37 ff.; Zapf & Semmer 2004, S. 1008). Als eine Kritik an dieser Belastungsdefinition kann formuliert werden, dass nicht jegliche Art äußerer Faktoren eine gleichartige Reaktion hervorrufen. Die Abgrenzung relevanter äußerer Reize für ein Individuum erweist sich als schwierig. Weiterhin wird die Bedeutsamkeit der eigenen Auseinandersetzung mit den gestellten Arbeitsanforderungen außer Acht gelassen. Nicht allein die Wirkung äußerer Faktoren, sondern auch der Einfluss innerer Faktoren sowie erlebter Spannungszustände, die aus dem Verhältnis objektiver Bedingungen und persönlicher Ansprüche resultieren, nehmen Arbeitende als psychische Belastung wahr (vgl. z. B. Greif 1991, S. 7). Scheuch & Schröder (1990) greifen diese Kritik auf und definieren Belastung weiter gefasst:

„[...] Belastung [beinhaltet] Anforderungen bzw. Anforderungskomplexe und moderierende Faktoren der Situation, mit denen sich ein Lebewesen auseinandersetzen muss, um die Homöostase der Körperfunktionen und das Gleichgewicht zur Umwelt zu erhalten, ein bestimmtes Ziel zu erreichen und Bedürfnisse bzw. Motive zu befriedigen“ (S. 76).

Diese Definition ist für die vorliegende Arbeit wegweisend, da sie den handlungsleitenden Charakter von Belastungen und die Bedeutsamkeit individueller Auseinandersetzungsprozesses im Rahmen des Belastungs- und Beanspruchungsgeschehens hervorhebt. Damit greift diese Konzeption sowohl handlungsregulationstheoretische Ansätze der aktuellen deutschsprachigen arbeitswissenschaftlichen Forschung als auch Aspekte der angloamerikanischen Stressforschung auf und integriert diese. Da diese beiden Forschungsansätze für die eigene Arbeit grundlegend sind, wird auf die beiden genannten theoretischen Ansätze in den nach-

folgenden Kapiteln näher eingegangen (vgl. Kap. 4.1.1.2 bis 4.1.2.2). Zuvor wird die Beanspruchung definiert.

Im Hinblick auf die Beanspruchung herrscht unter Forscherinnen und Forschern eine größere Übereinstimmung und Klarheit hinsichtlich der Begriffsbestimmung im Vergleich zur Belastung. Definiert als wertneutrales Phänomen umfasst in der Regel die Beanspruchung alle negativen und positiven Folgen des Belastungs- und Beanspruchungsgeschehens, die aufgrund von Belastung in Abhängigkeit der individuellen Bedingungen und Voraussetzung zu Tage treten (vgl. Ulich & Wülser 2009, S. 54 ff.). Entsprechend definieren Scheuch & Schröder (1990) die Beanspruchung. Darüber hinaus zielt ihre Definition darauf ab, die physische und psychische Komplexität von Beanspruchung herauszustellen.

„Beanspruchung ist die Wirkung der Belastung auf das Lebewesen und dessen Wechselbeziehung zur Umwelt. Sie umfasst belastungsbedingte Reaktionen und Veränderungen von Organen und Organsystemen, die Handlungsfähigkeit sowie das Beanspruchungserleben“ (Hervorh. im Original, S. 76 f.).

Verschiedene deutschsprachige Autorengruppen befassen sich mit der Ausdifferenzierung der Beanspruchung, wobei zumeist die negative Beanspruchung fokussiert wird (vgl. z. B. Richter & Hacker 1998; Udris & Freese 1999). Eine Trennung zwischen kurzfristigen Beanspruchungsreaktionen, die unmittelbar als Reaktion auf Belastungen auftreten, und langfristigen Beanspruchungsfolgen, die sich erst bei wiederholten Belastungen manifestieren, kann vorgenommen werden. Weiterhin kann die Ausdifferenzierung auf verschiedenen Ebenen, d. h. auf körperlicher, psychisch-emotionaler und auf Verhaltensebene, erfolgen (vgl. Udris & Freese 1999, S. 432; Ulich & Wülser 2009, S. 72). Einen Überblick negativer Beanspruchungsfolgen gewährt die nachfolgende Tabelle. Spezifisch für den Lehrerberuf stellt das Burnout die wohl prominenteste langfristige negative Beanspruchungsfolge dar (vgl. z. B. Barth 1992; Körner 2002; Rudow 1995; Sosnowsky 2007; Vandenberghe & Huberman 1999; Kap. 4.3.3.1). Positive Beanspruchungsfolgen sind z. B. Gesundheit und Wohlbefinden, die Erweiterung der eigenen Handlungskompetenz und Zufriedenheit im Beruf (vgl. z. B. Rudow 1995, S. 45 ff.). Diese Phänomene werden z. T. auch unter ressourcen- und gesundheitsorientierten Fragestellungen eingehender betrachtet (vgl. Kap. 4.2).

Tab. 4.1: Negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen (nach Udris & Frese 1999, S. 432, adapt. von Ulich & Wülser 2009, S. 72)

	kurzfristige aktuelle Reaktionen	mittel- bis langfristige chronische Folgen
physiologisch, sوماتisch	erhöhte Herzfrequenz, erhöhter Blutdruck, Ausschüttung von Cortisol und Adrenalin („Stresshormone“)	psychosomatische Beschwerden und Erkrankungen, Unzufriedenheit, Resignation,
psychisch, kognitiv-emotional	Anspannung, Nervosität, innere Unruhe, Frustration, Ärger, Ermüdungs-, Monotonie- und Sättigungsgefühle	Depressivität, Burnout
Verhalten, individuell	Leistungsschwankungen, Nachlassen der Konzentration, Fehlhandlungen, schlechte sensomotorische Koordination, Hastigkeit und Ungeduld	vermehrter Nikotin-, Alkohol-, Tablettenkonsum, Fehlzeiten (Krankheitstage), innere Kündigung
Verhalten, sozial	erhöhte Reizbarkeit, Konflikte, Mobbing, Streit, Aggressionen gegen andere, Rückzug (Isolierung) innerhalb und außerhalb der Arbeit	

4.1.1.2 Handlungsregulationstheoretische Perspektive auf das Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen

In den deutschsprachigen Arbeitswissenschaften kann die handlungsregulationstheoretische Perspektive u. a. als eine Antwort auf das klassische arbeitswissenschaftliche Belastungs-Beanspruchungs-Konzept gesehen werden. In der klassischen arbeitswissenschaftlichen Forschung überwog eine streng mechanistische Betrachtungsweise auf Belastung und Beanspruchung. Die Forscherinnen und Forscher argumentierten, dass bestimmte Belastungen geradezu zu einer spezifischen Beanspruchung führen. Damit wurde dem Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen eine einlinige Bedingungs-Wirkungs-Beziehung unterstellt. Vorrangiges Ziel der Forschungsarbeiten war es, äußere Belastungsgrößen zu bestimmen sowie diese und deren Wirkung objektiv messen zu können (vgl. Richter & Hacker 1998, S. 37 ff.).

Das klassische Belastungs-Beanspruchungs-Konzept gilt inzwischen als überwunden. Vielmehr wird unter einer handlungsregulationstheoretischen Perspektive eine aktive Auseinandersetzung mit der Arbeitsaufgabe seitens der Arbeitnehmerin oder des Arbeitnehmers verstanden. Nicht allein äußere Reize bzw. objektive Aufgabenstellungen, sondern die eigene Auslegung des Arbeitsauftrags vor dem Hintergrund der eigenen Bedürfnisse, Motive und Kompetenzen ist handlungsleitend. Damit spielen kognitive Bewertungs- und Bewältigungsprozesse in einem komplexen Wechselwirkungsgefüge eine zentrale Rolle zur Beschreibung

des Belastungs-Beanspruchungs-Geschehens (vgl. ebd.). Diese Sichtweise kann basierend auf der Handlungsregulationstheorie im nachfolgenden Abschnitt näher erläutert werden.

Basierend auf der Handlungsregulationstheorie (vgl. Hacker 1973; Volpert 1974) kann eine Arbeitstätigkeit als zielgerichtete, bewusste Tätigkeit bzw. Handlung beschrieben werden. So übernimmt die Arbeitnehmerin oder der Arbeitnehmer einen objektiven Arbeitsauftrag, welchen sie oder er subjektiv als übernommene Aufgabe in Abhängigkeit ihrer/seiner eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bedürfnisse definiert. Die Schritte zur Erfüllung der Aufgabe werden selbst bestimmt. So definiert eine Arbeitnehmerin oder ein Arbeitnehmer selbst Ziele, die ihre/seine Handlungen leiten. Eine Aufgabe wird entsprechend der eigenen Zielvorgaben bewältigt. Eine Handlungsregulation findet in dem Sinne statt, dass durch die eigenen Zielvorgaben das Ergebnis der eigenen Tätigkeit antizipiert wird und während der Ausübung der Tätigkeit eine Anpassung der eigenen Handlungen und ggf. auch der eigenen Ziele erfolgt (vgl. Hacker 2005, passim). Strukturell können verschiedene Phasen einer Tätigkeitsausübung beschrieben werden: (1) die Planung- bzw. Vorbereitungsphasen der Tätigkeit, (2) die eigentliche Ausführung der Tätigkeit, (3) das Arbeitsergebnis und (4) die Rückmeldungs- und Feedbackprozesse, welche die Handlungsregulation erst ermöglichen. Sequenziell betrachtet kann eine Arbeitstätigkeit wiederum in einzelne Teiltätigkeiten zerlegt werden. Für diese Teiltätigkeiten definiert die Person eigene Teilziele und diese Teiltätigkeiten beinhalten wiederum Planungs-, Ausführung- und Ergebnisphasen sowie Rückmeldungsprozesse. Gleichzeitig können die Teiltätigkeiten wiederum hierarchisch in bewusst bis weniger bewusst ablaufende Prozesse bei der Ausübung der Tätigkeit untergliedert werden (Richter & Hacker 1998, S. 37 ff.).

Objektiv gleiche Arbeitsaufgaben können, wenn die Arbeitstätigkeit gewisse Freiräume erlaubt, in Abhängigkeit der eigenen Kompetenzen und vor dem Hintergrund der eigenen Ansprüche, zu unterschiedlicher Beanspruchung führen. Die gleiche Arbeitstätigkeit kann für eine Person hohe Anstrengung erfordern und infolgedessen zur Erschöpfung führen, während eine andere Person in dieser Arbeit ihre eigenen Kompetenzen weiterentwickelt und Zufriedenheit erfährt (vgl. ebd.).

In diesem Sinne kann das Verständnis von Belastung und Beanspruchung für die eigene Arbeit illustriert werden: Belastungen stellen keine Einflüsse von außen dar, sondern sind Anforderungen oder Herausforderungen, die von der Person selbst definiert werden und mit denen sich die Person aktiv auseinandersetzen muss, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Diese

Anforderungen werden in Abhängigkeit der eigenen Kompetenzen, Bedürfnisse und Ansprüche unterschiedlich bewältigt. Beanspruchung wird als Folge des individuellen und aktiven Auseinandersetzungsprozesses definiert. Sie umfasst die Reaktionen auf körperlicher, psychisch-emotionaler Ebene und auf der Verhaltensebene (vgl. Scheuch & Schröder 1990, S. 76 ff.).

4.1.1.3 Belastungs-Beanspruchungs-Konzept für den Lehrerberuf

Die handlungsregulationstheoretische Perspektive prägte auch die Arbeiten der Lehrerbelastungsforschung. Nachfolgend soll ein Belastungs-Beanspruchungs-Konzept für Lehrerinnen und Lehrer dargestellt werden, welches die wesentlichen Elemente des handlungsregulationstheoretischen Verständnisses aufgreift.

Zunächst folgt Rudow (1990) der traditionellen arbeitswissenschaftlichen Definition von Belastung. Er fasst demnach unter objektiver Belastung alle Arbeitsbedingungen, denen eine Lehrerin oder ein Lehrer in der pädagogischen Tätigkeit entgegen tritt und welche Beanspruchung hervorrufen (vgl. ebd., S. 42). Er definiert die objektive Belastung als wertneutrales Phänomen. Als Belastungsquellen versteht Rudow (2000) die (1) Arbeitsaufgaben und schulorganisatorische Bedingungen, (2) schulhygienische Bedingungen, (3) soziale Bedingungen und (4) gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen.

Doch führt Rudow (1990) die Unterscheidung zwischen objektiver und subjektiver Belastung ein. Gegenüber der objektiven Belastung entsteht die subjektive Belastung durch die eigene Definition der Aufgabe, welche eine persönliche Bewertung der objektiven Belastungen einschließt (vgl. Rudow 1995, S. 40 ff.). Damit wird die aktive Auseinandersetzung mit der Arbeitsaufgabe betont. Es findet eine individuelle Definition des Arbeitsauftrages und der -aufgabe statt. Aktive Auseinandersetzung und selbstbestimmte Problemlösung bestimmen den Arbeitsprozess (vgl. Richter & Hacker 1998).

Aus dem Spannungsfeld zwischen objektiven Belastungen und den individuellen Kompetenzen, Fähigkeiten und eigenen Ansprüchen resultieren Beanspruchungsreaktionen und -folgen. Beanspruchungsreaktionen sind kurzfristig und treten unmittelbar während oder nach der Arbeit auf. Demgegenüber entstehen Beanspruchungsfolgen bei anhaltender beanspruchender Tätigkeit oder aufgrund einer Akkumulation von Beanspruchungsreaktionen (vgl. Rudow 1995, S. 40 ff.).

4.1.2 Definition von Stress

Zur Systematisierung der Vielzahl verschiedener Stressdefinitionen kann zwischen (1) reizorientiertem, (2) reaktionsorientiertem und (3) transaktionalem Stressverständnis unterschieden werden (vgl. z. B. im Überblick, Greif 1991; Richter & Hacker 1998; Kaluza & Vögele 1999, S. 331 ff.; Ulich 2005; Zapf & Semmer 2004, S. 1009 ff.).

Stress nach einem reizorientiertem Verständnis fokussiert externe oder interne Reize, die hypothetisch eine Stressreaktion auslösen können. Bereits 1967 klassifizierten Holmes & Rahe verschiedene Stressoren bzw. Stressfaktoren, die auf Individuen mit unterschiedlicher Stärke wirken. Demgegenüber werden unter einer Stressreaktion Folgen von Stress subsumiert. Beispielsweise kann zurückgehend auf Seyle (1946) Stress als eine Anpassungsreaktion, welche trotz unterschiedlicher Stressereignisse, gleichartige physiologische Prozesse in Individuen auslöst, beschrieben werden. Für eine ausführliche Darstellung zum reizorientiertem und reaktionsorientiertem soll u. a. auf die genannten Autoren sowie auf einschlägige Lehrbücher und Aufsätze verwiesen werden (vgl. z. B. im Überblick, Greif 1991; Franke 2010; Kaluza & Vögele 1999, S. 331 ff.; Zapf & Semmer 2004, S. 1009 ff.). Im Folgenden, und für die vorliegende Arbeit bedeutend, soll auf das transaktionale Stressverständnis eingegangen werden.

4.1.2.1 Stress im transaktionalen Verständnis

Das Verständnis von Stress im transaktionalen Sinn, angelehnt an das transaktionale Stressmodell von Lazarus (1966), hat sich in der Forschung etabliert (vgl. z. B. Kaluza & Vögele 1999; Zapf & Semmer 2004). Stress wird im transaktionalen Verständnis als wechselseitiger, komplexer Auseinandersetzungsprozess zwischen Person und Umwelt verstanden. Im transaktionalen Stressmodell wird der subjektiven Auseinandersetzung mit der Stresssituation und den damit einhergehenden Bewertungs- und Bewältigungsprozessen eine zentrale Bedeutung beigemessen (vgl. Kaluza & Vögele 1999, S. 334; Lazarus & Folkman 1984; Lazarus & Launier 1981; Rudow 1995, S. 90 ff.).

Scheuch & Schröder (1990) verdeutlichen die Kompatibilität der aus der deutschsprachigen Forschungstradition heraus entstandenen Handlungsregulationstheorie (vgl. Kap. 4.1.1.2) mit der angloamerikanischen Stressforschung: Eine Einschätzung eines Stressereignisses kann als Spannungszustand oder Ungleichgewicht zwischen den geforderten Arbeitsaufgaben und den eigenen Voraussetzungen wahrgenommen werden. Dadurch ist ein weiterer normaler Ablauf

der Arbeitstätigkeit nicht oder nur mit einem zusätzlichen Aufwand möglich. Es sind zusätzliche Aktivitäten zur Bewältigung des Arbeitsauftrages notwendig, welche eine aktive Auseinandersetzung mit den Arbeitsaufgaben und deren Zielstellung erforderlich machen. Dieser aktive Auseinandersetzungsprozess kann auch im Sinne eines transaktionalen Stressprozesses gedeutet werden (vgl. Scheuch & Schröder 1990, S. 87 ff.; Greif 1991, S. 6 ff., Ulich & Wülser 2009, S. 60 ff.; Zapf & Semmer 2004).

4.1.2.2 Lehrerstressmodell im transaktionalen Verständnis

Angelehnt an das transaktionale Stressmodell von Lazarus (1966) ging in die Lehrerbelastungsforschung das Lehrerstressmodell nach Kyriacou & Sutcliffe (1978) ein. Um den transaktionalen Stressprozess zu veranschaulichen, soll dieses Lehrerstressmodell im Folgenden erläutert werden.

Im Lehrerstressmodell nach Kyriacou & Sutcliffe (1978) wird Stress als negative emotionale Erfahrung dargelegt. Diese kann durch die individuelle Wahrnehmung der Lehrperson im Sinne einer Bedrohung des eigenen Selbstwerts oder des Wohlbefindens im transaktionalen Prozess entstehen (vgl. Kyriacou 2001, S. 28).

Der transaktionale Stressprozess für Lehrerinnen und Lehrer kann, analog zum allgemeinen transaktionalen Stressmodell, als wechselseitiger, komplexer Auseinandersetzungsprozess zwischen der Person und den Situationsanforderungen mit verschiedenen Bewertungsstadien und Prozessen der Bewältigung dargestellt werden (vgl. Kaluza & Vögele 1999, S. 334; Lazarus & Folkman 1984; Lazarus & Launier 1981; Rudow 1995, S. 90 ff.). Drei Bewertungsstadien sind zu differenzieren. Während des ersten, primären Bewertungsprozesses nimmt eine Lehrerin oder ein Lehrer bestehende Arbeitsbelastungen und -anforderungen wahr und schätzt diese als (1) stressrelevant-negativ, (2) angenehm-positiv oder als (3) unwichtig ein (vgl. Rudow 1995, S. 90 ff.). Stressrelevante Ereignisse wiederum können in drei Formen zum Ausdruck kommen: (1) als eine Schädigung oder ein Verlust („harm“ oder „loss“, d. h., das aversive Ereignis ist bereits eingetreten), (2) als eine Bedrohung („threat“, d. h., das aversive Ereignis findet erst zukünftig statt und wird antizipiert) oder (3) als Herausforderung („challenge“, das Ereignis wird nicht vorwiegend negativ aufgefasst, sondern die Person ist überzeugt, dass nach der Problembewältigung auch positive Folgen eintreten oder ein Nutzen erzeugt wird) (vgl. Lazarus & Launier 1981, S. 295 ff.). In Abhängigkeit dieser ersten subjektiven Einschätzung können die Arbeitsbelastungen für die Lehrperson zu subjektiven Stressoren

werden, wenn diese eine potentielle Gefährdung der eigenen Bedürfnisse oder die Bedrohung des Selbstwertes darstellen (vgl. Rudow 1995, S. 90 ff.).

Basierend auf der sekundären Bewertung, welche durch die Frage bestimmt ist, welche internen oder externen Ressourcen zur Bewältigung der potentiellen Bedrohung zur Verfügung stehen, folgt eine Phase der Bewältigung von Stress, dem sogenannten Coping. Die Auswahl einer angemessenen Bewältigungs- oder Copingstrategie hängt maßgeblich von der kognitiven Bewertung der Situation ab (vgl. Kohlmann 2002, S. 559). Zwei grundlegende Formen der Bewältigung können nach Lazarus unterschieden werden: Ein instrumenteller Bewältigungsmodus, d. h., es wird eine Aktion vorangetrieben bzw. ein problemlöseorientierter Ansatz gewählt, um das Stressereignis zu bewältigen. Oder es erfolgt ein palliativer Bewältigungsmodus, d. h., dass eine Form des Copings gewählt wird, die auf eine Emotionsregulation abzielt, z. B. eine Ablenkung, um die eigene Erregung zu reduzieren (vgl. Lazarus & Launier 1981, S. 245 ff.). Anzumerken ist, dass in neueren Forschungsarbeiten erweiterte Copingmodelle und Bewältigungsstile, z. B. auch der soziale Aspekt des Copings, betrachtet werden, eine Darstellung dieser würde allerdings zu weit vom Gegenstand dieser Untersuchung wegführen. Einen Überblick dazu geben z. B. Folkman & Moskowitz (2004) sowie Taylor & Stanton (2007).

Bleibt ein Bewältigungsprozess ohne Erfolg, so können erneut Stressreaktionen auftreten. Es kann zudem zu einer Neubewertung der aktuellen Situation, dem dritten Bewertungsprozess kommen. Dieser kann in einen erneuten Bewältigungsversuch münden. Bei anhaltender oder wiederholter ineffizienter Bewältigung hält der Stress an, es entsteht chronischer bzw. langfristiger Stress.

Somit ist die Kernaussage des transaktionalen Stressmodells, dass kognitive Bewertungs- und Bewältigungsmechanismen im Auseinandersetzungsprozess mit einem Stressereignis eine zentrale Rolle einnehmen. Merkmale der Person, der biographische Hintergrund und die aktuelle Lebenssituation können auf die Ereigniseinschätzung und die Bewertung der Situation Einfluss nehmen (vgl. Rudow 1995, S. 90 ff.).

4.2 Begriffsbestimmung: Ressourcen

Die Perspektive der Belastungs-, Beanspruchungs- und Stressforschung auf den Lehrerberuf bleibt – trotz der zunächst wertneutralen Definition von Belastung und Beanspruchung – eher auf die negativen Aspekte des Berufs und dessen Auswirkungen konzentriert. Doch obgleich

hohe Arbeitsbelastungen und berufsbedingte Befindensbeeinträchtigung den Lehrerberuf prägen, kann anhand verschiedener Studien belegt werden, dass viele Lehrerinnen und Lehrer dennoch ein hohes Wohlbefinden und Zufriedenheit in ihrem Beruf erleben. So scheinen bestimmte Merkmale des Lehrerarbeitsplatzes Berufszufriedenheit und Wohlbefinden zu begünstigen (vgl. z. B. Böhm-Kasper, Bos, Körner & Weishaupt 2001, S. 194; Gehrman 2003, S. 232; Gehrman 2007; Impfling, Peez & Gamsjäger 1995).

Diese Sichtweise soll in der vorliegenden Forschungsarbeit aufgegriffen werden. Ein theoretischer Zugang, um Gründe für Wohlbefinden und Zufriedenheit in der Arbeitstätigkeit zu erklären, bietet die ressourcenorientierte Perspektive. Diese soll im nachfolgenden Teilkapitel skizziert werden (vgl. Kap. 4.2.1). Im daran anschließenden Unterkapitel soll geklärt werden, inwieweit die Kooperation – anknüpfend an Forschungsarbeiten zur sozialen Unterstützung – eine Ressource darstellt (vgl. Kap. 4.2.2). In Unterkapitel 4.2.3 wird der Tätigkeitsspielraum als mit der Kooperation in Verbindung stehende, zentrale arbeitsplatzbezogene Ressource eingeführt.

4.2.1 Ressourcenorientierte Ansätze: ein Überblick

Gemeinsam ist ressourcenorientierten Ansätzen und Modellen, dass sich diese von einer krankheitsorientierten Fragestellungen, z. B., in welcher Form Stress zu einer Beeinträchtigung des Wohlbefindens und zur Krankheitsentstehung führt, abwenden. Ressourcenorientierte Ansätze stellen Fragen nach positiven Faktoren, die die Gesundheit⁹ und das Wohlbefinden befördern, in den Mittelpunkt (vgl. z. B. Franke 2010, S. 157 ff.; Ulich & Wülser 2009, S. 35 ff.). Als ein Ausgangspunkt für gesundheitsorientierte Ansätze können unter anderem die Arbeiten des Medizinsoziologen Antonovsky (1987) gesehen werden. Die Grundidee des theoretischen Modells von Antonovsky soll für ein Verständnis ressourcenorientierter Konzepte exemplarisch skizziert werden. Für eine ausführliche Darstellung zum Modell der Salutogenese wird auf weiterführende Arbeiten verwiesen (vgl. z. B. Antonovsky & Franke 1997; Bengel, Strittmacher & Willmann 2001; Lorenz 2004; Ulich & Wülser 2009). Antonovsky prägt den Begriff der Salutogenese („salus“ = Gesundheit bzw. Wohlbefinden, „genese“ = Entstehung oder Geburt). Er stellt die Frage, warum trotz widriger Lebensumstände und potentieller gesundheitsgefährdender Einflüsse eine Person gesund bleibt (vgl. Antono-

⁹ Für eine ausführliche Diskussion des Gesundheitsbegriff soll z. B. auf Franke 2010, Hurrelmann 2010 oder Myrtek 1998 verwiesen werden.

vsky & Franke 1997; Bengel u. a. 2001, S. 24 f.; Lorenz 2004, S. 25). Im Zentrum des Modells der Salutogenese von Antonovsky (1987) steht die Bedeutung der Ressourcen, um die Erhaltung von Gesundheit zu erklären. Antonovsky unterscheidet modelltheoretisch zwischen generalisierten Widerstandsressourcen und einer übergeordneten Ressource, welche diese Widerstandsressourcen mit steuert und zentraler gesundheitserhaltender Faktor ist: das Kohärenzerleben (vgl. z. B. Antonovsky & Franke 1997; Bengel u. a. 2001; Lorenz 2004; Ulich & Wülser 2009, S. 35 ff.). Somit kann das Kohärenzerleben als eine globale Orientierung und ein zeitlich überdauerndes positives Einstellungsmuster gesehen werden, welches die Stressbewältigung maßgeblich prägt. Anhand dreier Dimensionen wird das Kohärenzerleben näher spezifiziert: Es ist das Vertrauen in die Welt, (1) dass eine Stress- oder Anforderungssituation handhabbar ist, d. h. Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen zu begegnen, (2) dass die Welt verstehbar ist, so dass auch, wenn bestimmte Lebensverläufe nicht erwartungskonform ablaufen, diese Abläufe und Ereignisse strukturierbar und erklärbar sind, (3) sowie, dass es sich lohnt, den Stressoren bzw. Herausforderungen im Leben gegenüberzutreten (vgl. Antonovsky & Franke 1997, S. 36). Das Kohärenzerleben stellt damit eine Art Filter dar, um potentielle Stressoren einzuschätzen und zu bewerten. Darüber hinaus befähigt es eine Person, die vorhandenen Widerstandsressourcen zu mobilisieren bzw. gesundheitserhaltende Verhaltensweisen durchzuführen. Generalisierte Widerstandsressourcen gelten als verschiedene bereichsspezifische Ressourcen, wie materielle Ressourcen, z. B. die Verfügbarkeit von Geld, oder kulturelle Ressourcen, z. B. die kulturelle Stabilität eines Landes, oder soziale Ressourcen, wie die soziale Unterstützung durch Freunde und Familie. Die Verfügbarkeit von Widerstandsressourcen kann in verschiedenen Situationen Schutz gegenüber Stressoren und widrigen Lebensumständen bieten (vgl. z. B. Antonovsky & Franke 1997; Bengel u. a. 2001, S. 37; Lorenz 2004; Ulich & Wülser 2009, S. 35 ff.).

Eine weitere prominente Theorie zur Bestimmung des Stellenwertes von Ressourcen ist die der Ressourcenerhaltung, die sog. COR-Theorie („conservation of resources theory“) nach Hobfoll (1989). Hobfoll postuliert, dass die Menschen danach streben, Ressourcen aufzubauen und zu schützen. Folglich kann eine Stresssituation über Ressourcen definiert werden, in dem Sinne, dass ein Ressourcenverlust droht oder bereits Ressourcen verloren gegangen sind. Es können verschiedene Klassen von Ressourcen unterschieden werden: (1) Objekt-Ressourcen sind physischer Natur, z. B. ein eigenes Haus, Auto oder Kleidung; (2) Bedingungsressourcen bestimmen die aktuelle Lage, z. B. die berufliche Situation und der Familienstand; (3) persönliche Ressourcen umfassen z. B. berufliche und soziale Kompetenzen; (4)

Energieressourcen sind beim Erwerb weiterer Ressourcen hilfreich, z. B. Zeit, Geld und Wissen (vgl. z. B. Hobfoll & Buchwald 2004, S. 12 ff.). Eine ausführliche Darstellung der COR-Theorie findet sich z. B. in Buchwald, Schwarzer & Hobfoll (2004) sowie Hobfoll (1989).

Beiden Ansätzen ist gemeinsam, dass diese eine breite Klasse von Ressourcen bestimmen. Ressourcen sind per se positiv definiert. Weiterhin dienen Ressourcen der Gesundheitserhaltung und begünstigen die allgemeine Lebensbewältigung. Diese positive Konnotation und Wirkungsweise von Ressourcen wird in der Regel in Arbeiten, die eine ressourcenorientierte Perspektive aufgreifen, übernommen. In diesem Sinne können Ressourcen auch im Arbeitskontext bzw. für den Lehrerberuf, welcher der Analysegegenstand der vorliegenden Arbeit ist, definiert werden.

Aus arbeitspsychologischer Perspektive können Ressourcen in der Arbeitstätigkeit von Arbeitsstressoren bzw. Arbeitsstress abgrenzt werden. So definieren Zapf & Semmer (2004) Ressourcen wie folgt:

„Ressourcen sind Mittel, die eingesetzt werden können, um das Auftreten von Stressoren zu vermeiden, ihre Ausprägung zu mildern oder ihre Wirkung zu verringern“ (Hervorh. im Original, S. 1042 f.).

Nach diesem Verständnis sind Ressourcen wiederum positiv definiert und können auf unterschiedliche Art und Weisen eine positive Wirkung entfalten. Ressourcen können direkt die Arbeitsstressoren verändern, die Bewertung des Stressors im Sinne eines Warnsignals beeinflussen oder während des Bewältigungsprozesses als Hilfestellung genutzt werden, um negative Folgen des Stresses abzumildern. Diese Wirkungsweisen bedingen dann ein erhöhtes Wohlbefinden und Zufriedenheit am Arbeitsplatz (vgl. z. B. Edelmann 2002; Ulich & Wülser 2009, S. 77 ff.).

Wie bereits in Kap. 4.1.2 dargestellt, sind Ressourcen im transaktionalen Stressmodell nach Lazarus (1966) ähnlich definiert, allerdings ausschließlich der sekundären Bewertung im Stressbewertungs- und Bewältigungsprozess zugeordnet. Im transaktionalen Stressmodell können im Rahmen der kognitiven Bewertungsprozesse Ressourcen als potentielle Hilfsmittel wahrgenommen werden. In Abhängigkeit der wahrgenommenen Verfügbarkeit dieser Ressourcen wird abgewogen, ob den Stressoren adäquat begegnen werden kann (vgl. Lazarus & Launier 1981).

Zapf & Semmer (2004) unterscheiden zwei Klassen von Ressourcen, an deren Differenzierung sich die vorliegende Untersuchung orientiert: (1) personale Ressourcen und (2) im Arbeitskontext gelegene externe Ressourcen.

Die erste Klasse von Ressourcen, die personalen Ressourcen, sind innere oder interne Ressourcen, die das Individuum in sich trägt. Diese personenbezogenen Ressourcen können wiederum nach Bamberg u. a. (2003) wie folgt unterschieden werden: Erstens bestimmte hilfreiche Kompetenzen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten, z. B. Problemlösekompetenzen oder soziale Kompetenzen; zweitens Verhaltens- und Handlungsstile und Bewältigungsstile, z. B. Handlungsorientierung oder Bewältigungsstile, die für die Entstehung und Verarbeitung von Stress von Bedeutung sind; drittens generalisierte Einstellungen, Haltungen oder Bewertungen, welchen im Stressgeschehen eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. ebd., S. 55). Das bereits dargestellte Kohärenzerleben im einführenden Abschnitt dieses Kapitels stellt ein solches generalisiertes Einstellungsmuster dar. Als ein weiteres generalisiertes Einstellungsmuster kann exemplarisch die Selbstwirksamkeitserwartung, die auch für den Lehrerberuf betrachtet wurde, genannt werden. Für Lehrerinnen und Lehrer wurde diese personale Ressource berufsspezifisch definiert. Die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit ist eine positive Grundhaltung, die eigene berufliche Leistung meistern zu können und einen positiven Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu pflegen. Weiterhin sind der positive Umgang mit Emotionen und Stress sowie der Glaube an die eigenen innovativen Fähigkeiten Facetten des Selbstwirksamkeitskonzeptes (vgl. Schmitz 1999; Schmitz 2001; Schmitz & Schwarzer 2002, S. 193; Schmitz & Schwarzer 2000). Als stabiles Überzeugungsmuster vermag die Selbstwirksamkeit die Bewertung und Bewältigung von Stressoren in der Lehrerarbeit zu beeinflussen.

Externe, im Arbeitskontext gelegene Ressourcen können differenziert werden in (1) organisationale Ressourcen, z. B. Tätigkeits- und Entscheidungsspielräume in der Arbeit, und (2) sozialen Ressourcen, z. B. soziale Unterstützung (vgl. z. B. Udris, Kraft, Mussmann & Rimann 1992). Ergänzend können gesellschaftliche und kontextuelle Faktoren, welche über die eigentliche Tätigkeit hinausgehen, z. B. Einkommen, Beschäftigungsverhältnis und Arbeitsplatzsicherheit, als externe Ressourcen betrachtet werden (vgl. z. B. Siegrist 1996; Siegrist 1998).

Ressourcen können sich gegenseitig positiv beeinflussen und stehen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis. So können beispielsweise personale Ressourcen, wie das Kohärenz-

erleben oder soziale Kompetenzen, die Verfügbarkeit sozialer Ressourcen, z. B. die Gewinnung von Unterstützung in der Arbeitstätigkeit, erleichtern (Bamberg u. a. 2003, S. 56).

Für die vorliegende Arbeit ist von Interesse, in welcher Form die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern als externe Ressource aufgefasst werden kann. Damit richtet sich der Fokus dieser Arbeit auch auf externe, in der Arbeitstätigkeit gelegene Ressourcen, die eine konzeptuelle Nähe zur Kooperation aufweisen. In diesem Zusammenhang ist die soziale Unterstützung zu nennen, die als externe soziale Ressource in direkter Nähe zu dem Konstrukt der Kooperation steht. Aus diesem Grund soll diese im nachfolgenden Kapitel vertiefend betrachtet werden (vgl. Kap. 4.2.2).

Weiterhin soll der Tätigkeitsspielraum als organisationale Ressource dargestellt werden. Es kann argumentiert werden, dass dieser als eine Voraussetzung gilt oder zumindest in Verbindung mit der Kooperation im Lehrerberuf stehen kann. Dies soll im daran anschließenden Kapitel geklärt werden (vgl. Kap. 4.2.3).

4.2.2 Soziale Unterstützung und Kooperation als soziale Ressourcen

4.2.2.1 Soziale Unterstützung: Begriffseingrenzung

Das Konzept der sozialen Unterstützung hat ihren Ursprung in der Sozialepidemiologie und soziologischen Belastungsforschung, wobei die soziale Unterstützung als ein Aspekt der sozialen Eingebundenheit betrachtet werden kann (vgl. Laireiter 2009, S. 75). Soziale Unterstützung kann durch eine breite Personengruppe sowohl im Privat- als auch im Berufsleben oder als globale Unterstützungsangebote empfangen werden. Soziale Unterstützung im Verständnis einer Ressource lässt sich aus verschiedenen Perspektiven betrachten. Aus Sicht der Betroffenen, die soziale Unterstützung erfahren, kann zunächst zwischen der wahrgenommenen und der tatsächlich erhaltenen Unterstützung unterschieden werden (vgl. z. B. Schulz & Schwarzer 2003, S. 73; Laireiter 2009, S. 88). Weiterhin können zwei Dimensionen der sozialen Unterstützung herausgearbeitet werden: Auf der einen Seite kann die emotionale Unterstützung, welche den sozialen und emotionalen Rückhalt abbildet, in den Blick genommen werden. Auf der anderen Seite steht die instrumentelle Unterstützung, welche sachbezogene Ratschläge, tatkräftige Hilfe oder Sach- und Finanzleistungen als Unterstützungsangebote verkörpert (vgl. Laireiter 2009, S. 88).

4.2.2.2 Soziale Unterstützung im Lehrerberuf

Soziale Unterstützung im Lehrerberuf fungiert in mehrfacher Hinsicht als Ressource im Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen. Soziale Unterstützung kann als Hilfsmittel dienen, um schulischen Anforderungen entgegenzutreten und Stressoren abzumildern, sie kann als Puffer den Bewertungs- und Bewältigungsprozess beeinflussen und letztendlich das Wohlbefinden und die allgemeine Zufriedenheit auf der Arbeit erhöhen (vgl. ausf. z. B. Van Dick 2006, S. 94 ff.). Die Untersuchung der Bedeutsamkeit sozialer Unterstützung für Lehrerinnen und Lehrer ist Gegenstand zahlreicher empirischer Untersuchungen in der Lehrerbelastungsforschung. Für eine weiterführende Betrachtung sozialer Unterstützung soll auf diese Arbeiten verwiesen werden (vgl. z. B. Christ 2004; Gamsjäger 1994; Herzog 2007; Körner 2002; Kramis-Aebischer 1995; Schaarschmidt 2005; Van Dick 2006).

Exemplarisch kann eine Studie von Schaarschmidt (2005) angeführt werden, welche die soziale Unterstützung in den Blick nimmt. In der groß angelegten quantitativen „Potsdamer Lehrerstudie“ wird die soziale Unterstützung deskriptiv analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass als wichtigste entlastende Faktoren die Aussprachemöglichkeiten mit nahestehenden Menschen, sowohl im Privat- als auch im Berufsleben, sowie ein günstiges Klima innerhalb der Schule, z. B. Zusammenhalt im Kollegium und die Unterstützung der Schulleitung, durch die Lehrerinnen und Lehrer wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 78). Schaarschmidt (2005) resümiert:

„Unter den entlastenden Faktoren wird also das höchste Gewicht intakten und intensiven zwischenmenschlichen Beziehungen zugemessen. Es ist dabei insbesondere die soziale Unterstützung, dem offensichtlich eine entscheidende Schutzfunktion in der Auseinandersetzung mit den alltäglichen Anforderungen zukommt“ (S. 78).

Hand in Hand damit gehen die Überlegungen Rothlands (2005), der in seinen Reviewarbeiten die soziale Unterstützung für Lehrerinnen und Lehrer betrachtet. Er unterstreicht u. a. die positive Wirkung sozialer Unterstützung auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte. Darüber hinaus erleben Lehrpersonen den Mangel an Austausch- und Unterstützungsmöglichkeiten eher als erschwerenden Faktor in ihrer Arbeit (vgl. ebd., S. 168 f.). Allerdings betont Rothland auch die belastenden Effekte, die enge soziale Interaktionsformen bedingen können (vgl. ebd., S. 160 f.). Relevante empirische Befunde zur sozialen Unterstützung mit Bezügen zur professionellen Kooperation sollen in Kap. 4.5.1.1 ausführlich dargestellt und diskutiert werden.

4.2.2.3 Soziale Unterstützung und Kooperation

Für die vorliegende Arbeit scheint insbesondere die tatsächlich erhaltene und instrumentelle Unterstützung eine konzeptuelle Nähe zu Formen der professionellen und interprofessionellen Kooperation aufzuweisen. Allerdings wird diese Facette der sozialen Unterstützung nach Durchsicht der empirischen Arbeiten zur sozialen Unterstützung in der Lehrerforschung selten operationalisiert. Als ein Abgrenzungskriterium zu Formen der professionellen Lehrerkooperation kann angeführt werden, dass bei der Betrachtung der sozialen Unterstützung und ihrer Wirkung häufig nicht direkt die Bezugsgruppe der Kolleginnen und Kollegen, sondern die Unterstützung durch verschiedene Personengruppen, z. B. auch Ehe- und Lebenspartnern, Freunde oder globale Unterstützungsangebote in den Blick genommen werden. Ein weiteres Distinktionsmerkmal ist darüber hinaus, dass die Formen der Lehrerkooperation wertneutral als Arbeitsform betrachtet werden und erst durch Prozesse der subjektiven Deutung als Ressource oder Entlastung zu definieren sind. Demgegenüber ist die soziale Unterstützung per se positiv konnotiert und als Ressource definiert. Nichtsdestotrotz können aufgrund der konzeptuellen Nähe von sozialer Unterstützung und Kooperation empirische Befunde zur sozialen Unterstützung im Lehrerberuf aufgegriffen werden, um die entlastende Wirkung von Kooperation zu beleuchten (vgl. ausf. Kap. 4.5.1.1).

4.2.3 Tätigkeitsspielraum als organisationale Ressource

4.2.3.1 Tätigkeitsspielraum: Begriffseingrenzung

Die Begriffe Tätigkeitsspiel- und Entscheidungsspielräume, Kontrollmöglichkeiten und Autonomie auf der Arbeitstätigkeit werden häufig synonym oder begrifflich überschneidend verwendet. Vorliegende Arbeit orientiert sich an der Definition von Hacker (2005) im Sinne des Tätigkeitsspielraums. Diese Begriffsdefinition scheint – auch in Abgrenzung zum Autonomiebegriff – besonders für die eigene Arbeit geeignet (vgl. Kap. 2.1.6).

Der Tätigkeitsspielraum umfasst zum einen die Möglichkeit, Freiheitsgrade und Handlungsmöglichkeiten zu haben, um einen Arbeitsauftrag zu erfüllen, z. B. den zeitlichen Ablauf der Arbeit selbst zu strukturieren oder die Arbeitsmittel frei zu wählen. Zum anderen schließt das Konzept des Tätigkeitsspielraums ein, eigene Entscheidungen während der Arbeitstätigkeit zu treffen und das Arbeitsergebnis im gewissen Ausmaß zu steuern (vgl. Hacker 2005, S. 130).

Damit ist der Tätigkeitsspielraum an den Arbeitsplatz gebunden, während die Ausgestaltung dessen sowie das individuelle Autonomiebedürfnis vom Individuum abhängen.

Forscherinnen und Forscher der Arbeitspsychologie verstehen den Tätigkeitsspielraum oder vorhandene Freiheitsgrade in Arbeitstätigkeit mehrheitlich als organisationale Ressource (vgl. z. B. Bamberg u. a. 2003; Hacker 2005; Hackman & Oldham 1980; Karasek 1979; Ulich & Wülser 2009; Zapf & Semmer 2004). Unter dieser Perspektive eröffnet der Tätigkeitsspielraum die Möglichkeit, auf komplexe Arbeitsanforderungen flexibel zu reagieren und nicht in starren Handlungsabläufen zu verharren. In belastungsintensiven Arbeitssituationen kann der Arbeitende durch Freiheitsgrade in der eigenen Tätigkeit notwendige Bewältigungsstrategien nutzen und zusätzliche Ressourcen aktivieren. In Folge leistet der Tätigkeitsspielraum einen Beitrag, das Stresserleben und negative Beanspruchung im Beruf zu mindern (vgl. z. B. Richter & Hacker 1998). Darüber hinaus kann der Tätigkeitsspielraum als ein zentrales Kennzeichen eines Arbeitsplatzes betrachtet werden, um lernförderliche Bedingungen zu schaffen und das Wohlbefinden der Arbeitenden zu steigern. Dies hat in verschiedenen arbeits- und gesundheitspsychologischen Modellen Eingang gefunden. Auf eine ausführliche Darstellung verschiedener Modelle soll an dieser Stelle verwiesen werden (vgl. z. B. Hacker (2005): „Modell der vollständigen Tätigkeit“; Hackman & Oldham (1980): „job characteristics model“; Karasek (1979): „job demand control model“). Das „job demand control model“, welches u. a. auch für den Lehrerberuf empirisch überprüft und bestätigt wurde, soll nachfolgend exemplarisch dargestellt werden.

Karasek (1979) beschreibt in seinem entwickelten „job demand control model“, dass der Tätigkeitsspielraum eine notwendige Bedingung ist, um einen gesundheitsförderlichen Arbeitsplatz zu schaffen. Ausgangsbasis des Modells von Karasek (1979) ist, dass hohe Arbeitsanforderungen oder Stressoren nicht für sich alleine, sondern erst bestimmte Stressoren-Ressourcen-Konstellationen gesundheitsbeeinträchtigende oder -förderliche Wirkungen auf die Arbeitnehmerinnen und -nehmer entfalten. Der Autor ist der Auffassung, dass die Tätigkeits- und Entscheidungsspielräume in einer Arbeitstätigkeit in Kombination mit dem Ausmaß der Arbeitsanforderungen oder Stressoren betrachtet werden müssen. Karasek (1979) differenziert zwei Dimensionen: Die erste Dimension betrifft das Ausmaß der Arbeitsanforderungen oder Stressoren in der Arbeitstätigkeit („job demands“), z. B. Überforderung in der Arbeitstätigkeit oder konfligierende Arbeitsanforderungen. Als zweite Dimension nennt er Tätigkeits- und Entscheidungsspielräume auf der Arbeit („job decision latitude/-control“),

u. a. das Ausmaß, in welcher Form autonom eigene Arbeitsabläufe vollzogen werden können, aber auch, in welcher Form geistige Herausforderungen und Lernmöglichkeiten auf der Arbeit bestehen (vgl. Edelman 2002, S. 5 ff.; Karasek 1979, S. 289 ff.).

Als Vierfelder-Tafel (niedrige vs. hohe Arbeitsanforderungen und geringe vs. hohe Handlungsspielräume) kann das „job demand control model“ nach Karasek (1979) bzw. nach Karasek & Theorell (1990) illustriert werden. Karasek leitet aus der Kombination der beiden Arbeitsplatzmerkmale ab, welche Arbeitsplätze zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen und welche zu höherer Arbeitsmotivation sowie Wohlbefinden führen. Vier Typen von Berufen werden klassifiziert:

- Aktive Berufstätigkeiten („active jobs“): Es bestehen hohe Anforderungen und gleichzeitig hohe Entscheidungsspielräume in der Arbeitstätigkeit. Damit können die Arbeitsanforderungen von den Berufstätigen eher als Herausforderungen interpretiert werden. Der Arbeitsplatz bietet Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten. Typischerweise handelt es sich um Berufe mit professionell-akademischer Vorbildung (vgl. Karasek & Theorell 1990, S. 35 f.).
- In hoch beanspruchenden Tätigkeiten („high strain jobs“) treten hohe Arbeitsanforderungen minimalen Entscheidungsspielräumen gegenüber. Es fehlen Handlungsmöglichkeiten, die den Arbeitenden gewähren, den Stressoren entgegen treten zu können. Diese Arbeitsformen sind im hohen Maße beanspruchend und dauerhaft gesundheitsbeeinträchtigend (vgl. ebd., S. 31 ff.).
- Passive Berufstätigkeiten („passive jobs“): Es werden wenige Anforderungen gestellt und es bestehen geringe Entscheidungsspielräume. Die Tätigkeit regt nicht an, die eigenen Problemlösekompetenzen und Fertigkeiten weiter zu entwickeln. Es besteht wenig Stress in der Arbeit (vgl. ebd., S. 36 f.).
- Wenig beanspruchende Tätigkeiten („low strain jobs“): Die Kombination aus niedrigen Anforderungen und hohen Entscheidungsspielräumen bedingen Arbeitsplätze mit niedriger Beanspruchung. Es bestehen auch kaum Herausforderungen in der Arbeit (vgl. ebd., S. 36).

Kritisch kann diskutiert werden, ob ein hoher Tätigkeitsspielraum zwangsläufig zu einer Entlastung führen. Ein „Zuviel“ an Entscheidungsspielräumen kann auch bestimmte Ängste oder das Gefühl der Überforderung in Beschäftigten wecken (vgl. Ammon 2006, S. 125). Beispielsweise können ausgedehnte Entscheidungsmöglichkeiten bei komplexen Tätigkeiten in

Kombination mit individuellen Merkmalen der Person, wie der Wunsch nach einfacheren Prozessen und Aufgabenstrukturen, das Gefühl der Überforderung begünstigen und damit ein erhöhtes Belastungsgefühl erzeugen (vgl. Schaper & Sonntag 2007, S. 633). Doch der überwiegende Teil der theoretischen Modelle unterstellt eine entlastende Wirkung des Tätigkeitsspielraums. An dieser Grundlinie soll sich in dieser Arbeit orientiert werden.

4.2.3.2 Tätigkeitsspielraum im Lehrerberuf

Die Frage nach dem Tätigkeitsspielraum im Lehrerberuf kann auch in Verbindung mit der weitreichenden Diskussion zur Autonomie im Lehrerberuf gesehen werden, wenngleich diese eine etwas anders geartete Schwerpunktsetzung erfahren hat (vgl. z. B. Altrichter 1996, S. 145; Altrichter & Eder 2004; Lortie 1972; Rothland & Terhart, S. 13 ff.; Kap. 2.1.6). Um eine Abgrenzung des Begriffs der Autonomie zu ermöglichen, wird in dieser Arbeit der Terminus Tätigkeitsspielraum im Sinne der oben genannten Definition eingeführt (vgl. Kap. 4.2.3.1). Diese macht die Bindung an den Arbeitsplatz explizit, während bei dem Diskurs um Autonomie häufig die Frage nach der Lehrerpersönlichkeit und beruflicher Sozialisationsprozesse mitschwingt.

Als charakteristisch für den Lehrerberuf wird in diesem Kontext ein Spannungsfeld zwischen institutioneller Reglementierung und pädagogischer Handlungsfreiheit beschrieben. Ein gewisses Maß an inhaltlicher Gestaltungsfreiheit ist notwendig, um den pädagogischen Arbeitsauftrag erfüllen zu können (vgl. z. B. Altrichter 1996, S. 145; Altrichter & Eder 2004; Lortie 1972; Rothland & Terhart 2007, S. 14; Kap. 2.1.6). Scheuch & Haufe (2005) heben hervor, dass der Lehrerberuf durch hohe inhaltliche Entscheidungsspielräume, z. B. im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung, gekennzeichnet ist. So prägen den Beruf des Lehrers hohe Arbeitsanforderungen, aber gleichzeitig bestehen hohe Entscheidungsspielräume. Demnach gehört der Beruf des Lehrers klassifiziert nach Karasek & Theorell (1990) zur Gruppe der „active jobs“, die eine gesundheits- und persönlichkeitsförderliche Tätigkeitsstruktur aufweisen (vgl. ebd., S. 73; Scheuch & Haufe 2005, S. 2; Seibt u. a. 2004).

Rudow (1995, S. 161) knüpft an eine ressourcenorientierte Sichtweise an und stellt die Bedeutsamkeit des Tätigkeitsspielraums für das Wohlbefinden von Lehrerinnen und Lehrern heraus. Lehrerinnen und Lehrer, die hohe Freiheitsgrade hinsichtlich der Gestaltung ihrer Lehrinhalte, -methoden sowie administrative und organisatorischen Aufgaben erfahren, erleben eine höhere Berufszufriedenheit.

Demgegenüber lässt Stähling (1998) die Frage, ob der Tätigkeitsspielraum in jedem Fall eine Ressource darstellt, nicht gänzlich außer Acht. Da unklare Zieldefinitionen und divergierende Rollenmuster den Lehrerberuf prägen, kann ein hoher Entscheidungsspielraum gepaart mit hoher Problemkomplexität von einzelnen Lehrerinnen oder Lehrern auch als Überforderung wahrgenommen werden kann. Auch die Frage, ob und in welcher Form Lehrkräfte überhaupt die zeitliche freie Arbeitsgestaltung, z. B. bei ihren Vor- und Nachbereitung nutzen können, ist von privaten und familiären Bedingungen abhängig (vgl. ebd., S. 81 ff.).

Nach eigener Ansicht bilden die aufgezeigten Problembereiche durch Stähling (1998) allerdings immer eine kombinierte Wirkung von arbeitsplatzbezogenen und individuellen Merkmalen ab. Demgegenüber steht die eigenständige ressourcenorientierte Wirkung des Tätigkeitsspielraum als arbeitsplatzbezogenes Merkmal im Vordergrund der eigenen Argumentation: Da Freiräume der Lehrerverarbeit potentiell die Möglichkeit schaffen, ad hoc auf die mannigfaltigen Anforderungen in Schule und Unterricht flexibel zu reagieren, kann der Tätigkeitsspielraum Entlastung schaffen. Eine Darstellung der empirischen Befunde zum Tätigkeitsspielraum und dessen Wirkung im Kontext von Belastung und Beanspruchung erfolgt in Kap. 4.4.5.

4.2.3.3 Tätigkeitsspielraum und Kooperation

Aus Perspektive der belastungs- und ressourcenorientierten Forschung werden Tätigkeitsspielraum und Kooperation, bzw. verwandte Konstrukte, wie die soziale Unterstützung oder Kommunikationsmöglichkeiten, zumeist als einzelne Ressourcen betrachtet, die eine Wirkung auf das Belastungs- und Beanspruchungserleben entfalten (vgl. z. B. Bamberg u. a. 2003; Nido, Trachsler, Ackermann, Brüggem & Ulich 2008; Trachsler, Brüggem, Nido, Ulich, Inversini, Wülser & Herms 2006; Ulich & Wülser 2009). Die Beziehung verschiedener Ressourcen, z. B. von Tätigkeitsspielraum und Kooperation sind seltener Betrachtungsgegenstand.

Verbindungslinien von Tätigkeitsspielraum und Kooperation lassen sich vorrangig aus Forschungsarbeiten zur Lehrerverkooperation ableiten:

Auf der einen Seite kann ein gewisses Maß an inhaltlichen Freiheitsgraden in der Tätigkeit als Voraussetzung verstanden werden, um überhaupt kooperative Arbeitsformen in irgendeiner Form zu ermöglichen (vgl. z. B. Fussangel 2008; Spieß 2004; Kap. 2.1.6). Für die Arbeitstätigkeit eines Lehrers oder einer Lehrerin scheinen in verschiedener Hinsicht gewisse Entscheidungs- und Handlungsspielräume zu bestehen (vgl. z. B. Altrichter 1996, S. 145; Altrich-

ter & Eder 2004; Lortie 1972; Rothland & Terhart 2007, S. 14; Scheuch & Haufe 2005; Seibt u. a. 2004; Kap. 2.1.6). So stellt sich die Frage, ob eine Umsetzung der eigenen Handlungsfreiheiten auch in positiver Verbindung mit einer stärkeren Nutzung kooperativer Handlungsformen einhergeht.

Auf der anderen Seite argumentieren verschiedene Autorinnen und Autoren, dass Lehrkräfte durch enge kooperative Arbeitsformen, wie der arbeitsteiligen Zusammenarbeit und der Konstruktion, eine wachsende Einschränkung der individuellen Handlungsspielräume erfahren, auch wenn eine enge Zusammenarbeit kollektiv betrachtet, zu erweiterten Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Unterricht und Schule führt (vgl. Fussangel 2008, S. 20; Gräsel u. a. 2006, S. 210; Little 1990; ausf. Kap. 2.2.2.2). Somit stellt sich für die vorliegende Arbeit die Frage, in welcher Form das Potential zur Nutzung bzw. die Einschränkung von Handlungs- und Entscheidungsräume erlebens- und beanspruchungswirksam werden. Empirische Befunde zum Zusammenhang von Kooperation und Handlungsspielräumen werden in Kap. 4.5.3 erörtert.

Weniger von Bedeutung sind für die eigene Arbeit berufssozialisations- und persönlichkeitsorientierte Begründungsmuster, welche das Bedürfnis nach Aufrechterhaltung der individuellen Autonomie als ein Hindernis sehen, kooperative Strukturen zu etablieren (vgl. Altrichter & Eder 2004; Lortie 1972, S. 42 ff.; Lortie 1975, S. 13 ff.; Kap. 2.1.3 und 2.1.6). Dieser Forschungsgegenstand liegt außerhalb des eigenen Forschungsinteresses, da hierbei der Schwerpunkt auf persönlichkeitsrelevanten Merkmalen von Lehrerinnen und Lehrern liegt. Ausführliche Arbeiten, die dieses Thema rezipieren, liegen bereits vor (vgl. z. B. Fussangel 2008; Köker 2011; Soltau 2007; Kap. 2.1.3 und 2.1.6).

4.3 Modell schulischer Belastung

Böhm-Kasper (2004) konzipiert im Rahmen seiner Forschungsarbeiten ein allgemeines Rahmenmodell schulischer Belastung (vgl. ebd., S. 71 ff.; Böhm-Kasper u. a. 2001; Böhm-Kasper & Weishaupt 2002). In dieser Dissertation bietet das Modell die Basis, die Konzepte von Belastung und Beanspruchung sowie Kooperation theoretisch zu verorten und die (Wirkungs-)Beziehungen der Formen der Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung darzulegen.

Das Modell ist originär in der erziehungswissenschaftlichen Forschung verankert. Im Mittelpunkt des Modells, begründet durch die Forschungsfrage, steht zwar die Betrachtung zweier Akteursgruppen an Schulen, d. h. von Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer. Gemäß dem Gegenstand der vorliegenden Arbeit bezieht sich die folgende Darstellung aber allein auf die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer im Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen.

Die rezipierten belastungs-, stress- und ressourcentheoretischen Ansätze (vgl. Kap. 4.1 bis 4.2) sind als theoretische Grundlagen des Rahmenmodells schulischer Belastung zu verstehen. Zum einen dient die Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz in seiner handlungsregulationstheoretischen Interpretation als Bezugsrahmen (vgl. Kap. 4.1.1.2). Zum anderen ist das Modell maßgeblich durch das transaktionale Stressmodell nach Lazarus (1966) beeinflusst (vgl. Kap. 4.1.2.1). Explizit gehen modelltheoretische Grundlagen für Lehrerinnen und Lehrer u. a. auf das Modell von Rudow (1990; Rudow 1995) zurück.¹⁰ Weiterhin sind die vorgestellten ressourcentheoretischen Überlegungen für die Lehrerarbeit (vgl. Kap. 4.2) durchaus mit dem Belastungskonzept nach Böhm-Kasper (2004) kompatibel, wenngleich konzeptuell der Ressourcenbegriff nicht explizit durch Böhm-Kasper (2004) eingearbeitet wird.

Zunächst greift Böhm-Kasper (2004) „*die grundlegende Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz einer allgemeinen (der Arbeitswissenschaft entlehnten) Konzeption von Belastung und Beanspruchung*“ (S. 74) auf. Somit sind die beiden Konzepte Belastung und Beanspruchung begrifflich, phänomenologisch und zeitlich voneinander getrennt. Darüber hinaus stellen Belastung und Beanspruchung zwei wertneutrale Phänomene dar, die verschiedene Qualitäten – positiv, negativ und neutral – annehmen können (vgl. ebd., S. 71 ff.; auch: Richter & Hacker 1998; Rudow 1990; Rudow 1995; Kap. 4.1.1.1). Weiterhin berücksichtigt Böhm-Kasper (2004) die zentralen Annahmen kognitiver Stresstheorien, welche dem Einbezug individueller Bewältigungs- und Bewertungsprozesse (vgl. Lazarus & Launier 1981; Kap. 4.1.2) bzw. dem aktiven Auseinandersetzungsprozess des Individuums im handlungsregulationstheoretischen Verständnis folgen (vgl. z. B. Hacker 1973; 1998; Schönplflug 1987; Kap. 4.1.1.2). Bezugnehmend auf Schönplflug (1987) sowie Scheuch & Schröder (1990) werden Belastungen als

¹⁰ Für Schülerinnen und Schüler sind die Modelle von Landwehr, Fries & Hubler (1983) sowie Bernd, Busch & Schönwälder (1982) von Bedeutung. Die beiden letztgenannten Modelle werden an dieser Stelle nicht illustriert, da in der vorliegenden Arbeit der Fokus nicht auf dem Belastungserleben der Schülerinnen und Schülern liegt. Für eine detaillierte Beschreibung soll auf die Arbeiten von Landwehr u. a. (1983) sowie Bernd u. a. (1982) sowie auf Böhm-Kasper (2004, S. 38 ff. und S. 63 ff.) verwiesen werden.

persönlich bedeutsame Arbeitsanforderungen definiert. Damit steht der handlungsleitende Charakter von Belastungen im Vordergrund. Es müssen Handlungsschritte von einer Lehrerin oder einem Lehrer unternommen werden, um die Arbeits- bzw. schulischen Belastungen zu bewältigen (vgl. Scheuch & Schröder 1990, S. 36 ff. und 74 ff.; Schönplflug 1987). Im transaktionalen Stressverständnis ist eine Anpassungsreaktion des Individuums notwendig; ein stressendes Ereignis macht die Mobilisierung von Fähigkeiten bzw. Anstrengung oder Aufwand in irgendeiner Form, auch bei geringem Ausmaß, erforderlich (vgl. Lazarus & Launier 1981, S. 226). Beanspruchung umfasst wiederum belastungsbedingte Reaktionen und Veränderungen im eigenen Erleben und Verhalten (vgl. Scheuch & Schröder 1990, S. 36 ff. und 74 ff.; Rudow 1990; Rudow 1995; Kap. 4.1.1.1).

Zusammenfassend definieren Böhm-Kasper & Weishaupt (2002) Belastung und Beanspruchung wie folgt:

„Unter der Belastung wird die Gesamtheit der erfassbaren äußeren, auf den Menschen einwirkenden Einflüsse verstanden, von denen man annehmen kann, dass sie als Aufgabe, Bürde oder Hemmnis Anstrengungen zu ihrer Bewältigung nötig machen. Die psychische Beanspruchung bezeichnet hingegen die Auswirkung der Belastung auf den Menschen in Abhängigkeit von seinen individuellen Leistungsvoraussetzungen, Lebensumständen und seinem jeweiligen Befinden“ (S. 475).

Im Verständnis der kognitiven Stresstheorien (vgl. Lazarus & Launier 1981) und der Terminologie von Landwehr u. a. (1983) folgend führt Böhm-Kasper (2004, S. 71 ff.) in seinem Modell die vermittelnden Stressbewertungs- und Bewältigungsprozesse als subjektive Deutungsprozesse ein:

„Der Umstand, dass Menschen äußere Belastungen je nach individuellen Voraussetzungen unterschiedlich bewerten, wird mit dem Begriff des subjektiven Deutungsprozesses bezeichnet. Subjektive Deutungsprozesse sind demnach eine Art Filter, durch den Menschen Belastungen wahrnehmen und bewerten“ (Böhm-Kasper & Weishaupt 2002, S. 475).

Entsprechend kann das schulische Modell zur Belastung und Beanspruchung in diese drei Bereiche eingeteilt werden (vgl. Abb. 4.1):

- (1) Belastungsfaktoren einschließlich ihrer Bedingungen, welche wertneutral definiert sind.
- (2) Subjektive Deutungsprozesse, welche wiederum durch individuelle und kulturelle Faktoren beeinflusst werden.
- (3) Beanspruchung, unterteilt in unmittelbare Beanspruchungsreaktionen und langfristige Beanspruchungsfolgen (vgl. Böhm-Kasper 2004, S. 72).

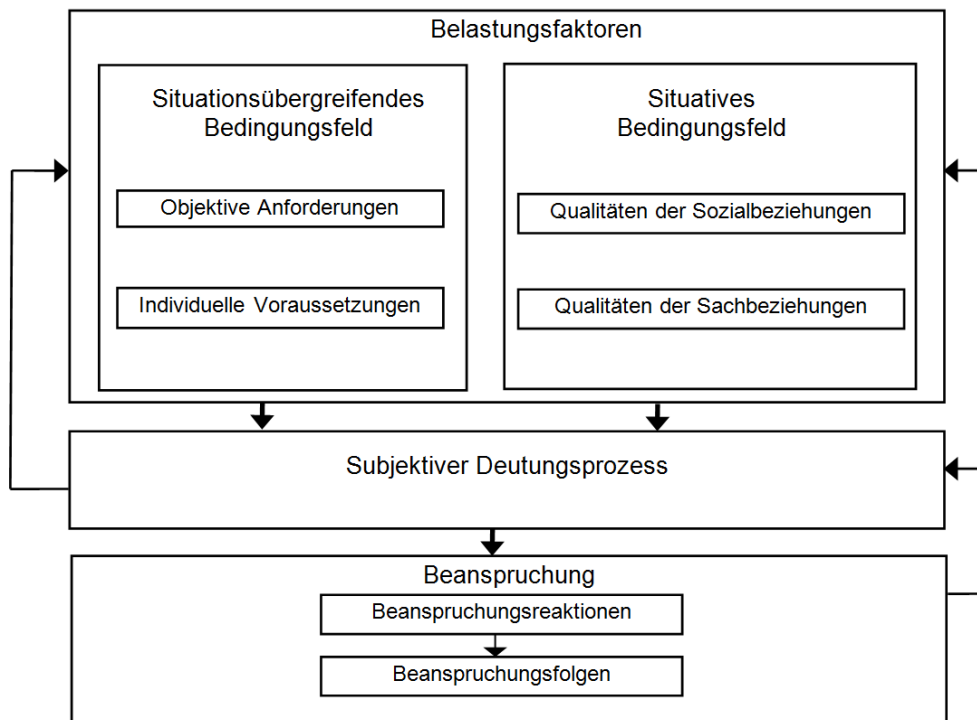


Abb. 4.1: Allgemeines Rahmenmodell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004, S. 75, Abb. 2.6).

An dieser Stelle kann die ressourcenorientierte Perspektive in das Modell schulischer Belastung eingeführt werden. Ressourcen sind Faktoren, zunächst wertneutrale Belastungsfaktoren, die auf Basis subjektiver Deutungsprozesse in Abhängigkeit der Situation ihre positive Qualität erfahren oder während des Belastungs- und Beanspruchungsgeschehens für Lehrerinnen und Lehrern als Bewertungsmuster oder als Hilfsmittel dienen, um negative Belastungen und Beanspruchungsfolgen abzufedern oder abzumildern.

Bezugnehmend auf Modelle zum transaktionalen Stressverständnis und allgemeine arbeitswissenschaftliche handlungsregulationstheoretische Modelle stellt Böhm-Kasper (2004) das Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen mit Rückkopplungs- und Wechselwirkungspro-

zessen dar. Somit beeinflussen sich die Belastungsfaktoren, die subjektiven Deutungsprozesse und die Beanspruchung (vgl. ebd., S. 70).

Im nachfolgenden Kapitel sollen die einzelnen Komponenten des Modells noch einmal näher erläutert werden. Weiterhin sind die Verortung der Formen der professionellen und interprofessionellen Kooperation im allgemeinen Rahmenmodell schulischer Belastung und weitere Faktoren, die in die eigenen empirischen Analysen einbezogen werden, dargestellt.

4.3.1 Belastungsfaktoren

Die schulisch relevanten Belastungsfaktoren einschließlich ihrer Bedingungen sind in (1) das situative und (2) das situationsübergreifende Bedingungsfield unterteilt, welche in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen. Das situationsübergreifende Bedingungsfield untergliedert sich wiederum in objektive Anforderungen und individuelle Voraussetzungen. Das situative Bedingungsfield kann in Qualitäten der Sozialbeziehungen und der Sachbeziehungen unterteilt werden (vgl. Böhm-Kasper 2004, S. 72).

Analysegegenstand der vorliegenden Dissertation sind der Schultyp als objektive Anforderung, die Formen professioneller und interprofessioneller Kooperation als Qualitäten der Sozialbeziehungen und der Tätigkeitsspielraum als Qualität der Sachbeziehungen. Nachfolgend soll die Einordnung dieser Konstrukte erläutert werden. Die aus dem Modell abzuleitenden Beziehungen werden darüber hinaus dargestellt.

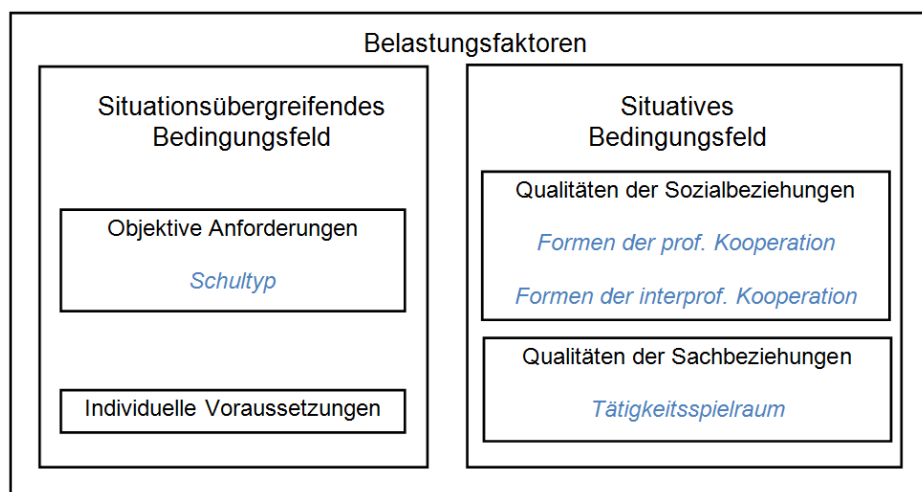


Abb. 4.2: Belastungsfaktoren nach dem Modell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004). Relevante Konstrukte für diese Arbeit sind hervorgehoben.

4.3.1.1 Objektive Anforderungen im situationsübergreifenden Bedingungsfeld

Unter objektiven Anforderungen sind gesellschaftliche Rahmenbedingungen, soziale und kulturelle Determinanten zu verstehen, die die Ausprägungen der Belastungen mitbestimmen. Hierzu zählen öffentliche Ansprüche an das Schulsystem und die sozialen Rollenerwartungen an Lehrkräfte. Weiterhin zählen zu den objektiven Anforderungen für Lehrerinnen und Lehrer die Arbeitszeiten bzw. die vertraglich geregelte Anzahl der Unterrichtsstunden (vgl. Böhm-Kasper 2004, S. 72). Nach Böhm-Kasper (2004) *„[...] weist dieser Bereich [...] die größte Kongruenz zu den Begriffsbestimmungen des allgemeinen Belastungs- und Beanspruchungskonzepts der deutschsprachigen Arbeitspsychologie auf“* (S. 72). Die objektiven Anforderungen sind dem situationsübergreifenden Bedingungsfeld zuzuordnen.

Die Betrachtung einzelner objektiver Belastungsfaktoren im situationsübergreifenden Bedingungsfeld stellt einen Schwerpunkt der empirischen Belastungs- und Beanspruchungsforschung dar (vgl. z. B. Krause 2002; Krause & Dorsemagen 2007; Rothland 2009; Rudow 1995). Exemplarisch wird im Folgenden eine Auswahl objektiver Anforderungen gelistet, die in der Lehrerforschung häufig Diskussionsgegenstand oder gemessene Faktoren in empirischen Untersuchungen waren: Zunächst können objektiv messbare oder „harte“ Belastungsgrößen wie Schultyp und Schulgröße angeführt werden, die bereits in einer Vielzahl von Fragebogenuntersuchungen als Belastungsfaktoren erhoben wurden (vgl. z. B. Krause 2002; Krause & Dorsemagen 2007; Rothland 2009; Rudow 1995). Weiterhin liegen zahlreiche Studien zur Ermittlung der Arbeitszeit im Lehrerberuf vor (vgl. z. B. Böhm-Kasper 2004; Häbeler & Kunz 1985; Meyer & Van Dick 2002; Mummert & Partner 1999; Schönwälder 1993; Seibt u. a. 2004; Seibt, Dizinger, Neustadt & Scheuch 2009). Zudem können widersprüchliche Rollenerwartungen als Belastungsquellen wirken (vgl. Barth 1992, S. 91 f.; Jung-Strauß 2000; Rothland & Terhart 2007, S. 19 ff.). Außerdem wird ein schlechtes gesellschaftliches Ansehen bzw. Berufsimago als Belastungsfaktor der Lehrerschaft in verschiedenen Studien angeführt (vgl. z. B. Czerwenka 1996; Giesecke 2001; Scheuch & Haufe 2005; van Dick & Stegmann 2007). Als zentrales Charakteristikum des Lehrerberufs stellen verschiedene Autorinnen und Autoren den nach oben hin offenen pädagogischen Arbeitsauftrag heraus (vgl. z. B. Barth 1992, S. 91 f.; Giesecke 2001; Rothland & Terhart 2007, S. 23; Schönwälder 1993, S. 10; Ulich 1996, 55 S. f.).

Für eine umfassende Diskussion soll auf die Vielzahl der Forschungsarbeiten verwiesen werden, die sich ausschließlich der Lehrerbelastrung und -beanspruchung widmen (vgl. z. B.

Böhm-Kasper 2004; Čandová 2005; Christ 2004; Krause 2002; Krause & Dorsemagen 2007; Rothland 2007a; Rudow 1995; Van Dick 2006; Kap. 4.4.1). In der vorliegenden Arbeit steht hingegen – als innovatives Forschungsvorhaben – die Untersuchung der Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung im Mittelpunkt. Als wesentliches Differenzierungsmerkmal soll deshalb allein der Schultyp als objektiver Belastungsfaktor in die eigenen Analysen einbezogen werden.

Schultyp als objektive Anforderung im situationsübergreifenden Bedingungsfeld

In welcher Form der Schultyp kooperatives Arbeiten an Schulen prägt, ist ein Untersuchungsanliegen dieser Arbeit. Empirische Befunde zu Unterschieden in der Kooperationshäufigkeit, der Belastung und Beanspruchung in Abhängigkeit des Schultyps werden in Kap. 4.4 (in den jeweiligen Unterkapiteln) dargestellt.

Anzumerken bleibt, dass sich das gegliederte Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland in Abhängigkeit des jeweiligen Bundeslandes unterschiedlich gestaltet. Im Vorgriff auf den empirischen Teil dieser Arbeit soll an dieser Stelle benannt werden, welche Schultypen Untersuchungsgegenstand der eigenen Analysen sind: Der Schwerpunkt liegt auf allgemein bildenden Schulen mit Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, d. h. es werden Haupt-, Real- und Gesamtschulen analysiert.¹¹ Schulen mit Primarstufe und Gymnasien werden untersuchungsbedingt nicht in die Analysen aufgenommen (vgl. ausf. Kap. 6.1). Neben der Betrachtung der Schultypunterschiede wird weiterhin eine Differenzierung nach Halbtags- und Ganztagschulen vorgenommen, da die interprofessionelle Kooperation vorrangig an Ganztagschulen untersucht werden kann (vgl. ausf. Kap. 3).

4.3.1.2 Individuelle Voraussetzungen im situationsübergreifenden Bedingungsfeld

Als individuelle Voraussetzungen im situationsübergreifenden Bedingungsfeld werden (1) unveränderliche bzw. relativ stabile Merkmale einer Person, wie Geschlecht, Alter, aber auch (2) stabile, überdauernde Persönlichkeitsmerkmale, z. B. emotionale Stabilität oder Gewissenhaftigkeit, Grundstimmungen, wie Optimismus und Pessimismus, (3) Verhaltensstile, z. B. die Verausgabungsbereitschaft auf der Arbeit, und (4) überdauernde Krankheiten verstanden (vgl. Böhm-Kasper 2004, S. 73).

¹¹ Seit 2011 wurden darüber hinaus in Nordrhein-Westfalen sogenannte Sekundarschulen eingeführt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens 2013). Da diese Schulform zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht existierte, kann dieser Schultyp nicht berücksichtigt werden.

Diese personengebundenen Merkmale können alleine schon als Belastung wirken. Dabei wird nicht allein das individuelle Merkmal untersucht, sondern ebenfalls dessen Wechselspiel mit der Umwelt. Beispielsweise wird nicht allein das Geschlecht betrachtet, sondern auch die im situationsübergreifenden Bedingungsfeld verankerten Rollenerwartungen bzw. besonderen Qualitäten der Belastung, die sich z. B. aufgrund des Geschlechtes ergeben (vgl. ebd.).

Als ein Beispiel für ein kognitives individuelles Grundmuster kann die (Lehrer-)Selbstwirksamkeitserwartung genannt werden. Diese wurde als personale Ressource bereits in Kap. 4.2.1 vorgestellt. Ferner können Untersuchungen von Bewältigungsstilen, z. B. das problemzentrierte und das emotionszentrierte Coping, als individuelle Voraussetzungen genannt werden, welche die subjektiven Deutungsprozesse und das Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen mit beeinflussen. Darüber hinaus können im Rahmenmodell schulischer Belastung nach Böhm-Kasper (2004) personale Ressourcen als Schnittmenge der individuellen Voraussetzungen und Facetten des subjektiven Deutungsfeldes definiert werden.

In der vorliegenden Arbeit werden individuelle Voraussetzungen für die Betrachtung der Formen der Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung bewusst ausgespart, da die Erfassung individueller Aspekte und Merkmale der Lehrerpersönlichkeit, z. B. die berufsbezogene Selbstwirksamkeit, die Rolle individueller Verhaltens- und Erlebensmuster, bereits häufig Gegenstand der Belastungs- und Beanspruchungsforschung waren (vgl. z. B. Krause 2002; Krause & Dorsemagen 2007; Rothland 2009; Kap. 4.4.1). So erscheint eine Vertiefung dieser Arbeiten für die vorliegende Untersuchung nicht als zielführend. Vielmehr scheint der Einbezug individueller Voraussetzungen von der Kernfragestellung der Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung abzulenken, da dadurch differenzielle und nicht arbeitsbezogene Merkmale in den Vordergrund der Arbeit rücken. Einen Einblick in diese Thematik verschaffen u. a. weiterführende Forschungsarbeiten zur Selbstwirksamkeitserwartung im Kontext von Kooperation, Belastungs- und Beanspruchung, die im Rahmen des Projektes „Formen der Lehrerkooperation und Beanspruchungserleben an Ganztagschulen“ entstanden (vgl. Dizinger u. a. 2011b; Fussangel, Dizinger, Böhm-Kasper & Gräsel 2010).

4.3.1.3 Qualitäten der Sozialbeziehungen im situativen Bedingungsfeld

Die Belastungsfaktoren, die im direkten Arbeitsumfeld, d. h. in einer bestimmten Schule oder der unmittelbaren Arbeitstätigkeit, für Lehrkräfte relevant sind, sind im situativen Bedingungsfeld verankert. Neben den Qualitäten der Sozialbeziehungen gehören auch die Qualitä-

ten der Sachbeziehungen dem situativen Bedingungs-feld an. Diese werden im nachfolgenden Kapitel erläutert.

Zu den Qualitäten der Sozialbeziehungen zählen nach Böhm-Kasper (2004) u. a. die Unterstützung und Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen untereinander sowie das Schüler-Lehrer-Verhältnis. Entsprechend können Formen der Kooperation im situativen Bedingungs-feld als Qualitäten der Sozialbeziehung eingeordnet werden, welche in dieser Arbeit schwerpunktmäßig betrachtet werden.

Formen der professionellen und interprofessionellen Kooperation als Qualitäten der Sozialbeziehungen im situativen Bedingungs-feld

Die Formen der professionellen Kooperation werden in der vorliegenden Arbeit angelehnt an die Arbeiten von Spieß (2004) definiert und nach Gräsel u. a. (2006) differenziert (vgl. Kap. 2.1 und Kap. 2.2.2.2). Kooperative Arbeitsformen sind der Austausch, gemeinsame Arbeitsorganisation und Kokonstruktion unter Lehrkräften. Drei gleichnamige Skalen, die von Fussangel (2008) entwickelt wurden, werden in der vorliegenden Arbeit für die Messung der Kooperation genutzt.

Mögliche Formen der interprofessionellen Kooperation, d. h. die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern mit weiteren pädagogischen Kräften, wurden in der vorliegenden Arbeit theoretisch erarbeitet (vgl. Kap. 3.1). Die Absicht der vorliegenden Arbeit ist es, diese Definition der interprofessionellen Kooperation empirisch zu prüfen und ein Instrument für die Messung der interprofessionellen Kooperation zu entwickeln. Im Anschluss soll die Wirkung der interprofessionellen Kooperation im Kontext des Belastungs- und Beanspruchungsfelds betrachtet werden (vgl. dazu auch: Dizinger u. a. 2011a; Dizinger u. a. 2011b; Dizinger & Böhm-Kasper 2012).

Kooperative Arbeitsformen, verstanden als Belastungsfaktoren bzw. Qualität der Sozialbeziehungen im situativen Bedingungs-feld, sind zunächst wertneutral definiert. Modelltheoretisch sind nach Böhm-Kasper (2004) verschiedene Wirkungen von Kooperation auf das Belastungs- und Beanspruchungserleben von Lehrerinnen und Lehrern denkbar. Kooperation kann als zusätzliche Arbeitsanforderung oder gegenteilig als Hilfestellung oder Ressource im Beruf wahrgenommen werden. Beispielsweise können gemeinsame Unterrichtsvorbereitungszeiten als zusätzliche Arbeitsbelastung empfunden werden, während eine Aussprachemöglichkeit in

diesem Kooperationssetting ggf. zu einem Entlastungserleben führen kann. In Kap. 4.5.1 bis Kap. 4.5.2 werden empirische Befunde von Kooperation und ihre potentiellen Wirkungen auf das Belastungs- und Beanspruchungserleben von Lehrerinnen und Lehrern erläutert.

4.3.1.4 Qualitäten der Sachbeziehungen im situativen Bedingungsfeld

Belastungsfaktoren, die im direkten Arbeitsumfeld, d. h. in einer bestimmten Schule oder der unmittelbaren Arbeitstätigkeit für Lehrkräfte, relevant sind, sind im situativen Bedingungsfeld verankert. Neben den Qualitäten der Sozialbeziehungen zählen auch die Qualitäten der Sachbeziehungen zum situativen Bedingungsfeld. Von Bedeutung sind hier z. B. der pädagogische Ethos der Lehrerinnen und Lehrer und der Führungsstil der Schulleiterin oder des Schulleiters (vgl. Böhm-Kasper 2004).

Tätigkeitsspielraum als Qualität der Sachbeziehungen im situativen Bedingungsfeld

In der vorliegenden Arbeit soll der Tätigkeitsspielraum als eine Qualität der Sachbeziehungen einbezogen werden. Der Tätigkeitsspielraum wurde als organisationale Ressource in Kap. 4.2.3 definiert. Ist ein Tätigkeitsspielraum an einem Arbeitsplatz vorhanden, bestehen gewisse inhaltliche und zeitliche Freiheitsgrade, um den Arbeitsauftrag zu erfüllen (vgl. Hacker 2005, S. 130).

Für den Lehrerberuf belegen einige Autorinnen und Autoren, dass dieser im Allgemeinen inhaltliche Freiheitsgrade aufweist und Lehrerinnen und Lehrer aus dieser Gegebenheit auch Befriedigung für ihre Arbeit schöpfen (vgl. z. B. Impfling u. a. 1995; Rudow 1995; Scheuch & Haufe 2005; Seibt u. a. 2004). Allerdings kann die Notwendigkeit, Ziele im Arbeitsalltag erst definieren und komplexe Probleme unmittelbar lösen zu müssen, die einzelne Lehrerin oder den einzelnen Lehrer auch belasten. Darüber hinaus können institutionelle Reglementierungen oder die enge Zeittaktung an einem Schulvormittag, die Handlungsfreiheiten einschränken (vgl. z. B. Altrichter 1996; Rothland & Terhart 2007, S. 14; Stähling 1998, S. 81 ff; ausf. Kap. 4.2.3.2).

Ein gewisses Maß an Handlungsspielräumen in der Arbeitstätigkeit ist eine Voraussetzung für Kooperation. Gleichzeitig bergen enge Formen der Zusammenarbeit eine potentielle Einschränkung individueller Handlungsmöglichkeiten (vgl. Fussangel 2008; Gräsel u. a. 2006; Little 1990; Spieß 2004; ausf. Kap. 2.1.6, Kap. 2.2.2.2 und Kap. 4.2.3.3). Darüber hinaus kann angenommen werden, dass bestimmte schulische Gegebenheiten, beispielsweise in Ab-

hängigkeit organisationaler Rahmenbedingungen, der Schulleitung und des Kollegiums, das Ausmaß an Handlungsmöglichkeiten mit prägen.

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wird der Tätigkeitsspielraum anhand einer inhaltlichen Dimension abgebildet. In Teilen der eigenen Analysen wird die inhaltliche Dimension um eine zeitliche ergänzt. Der Tätigkeitsspielraum, verstanden als Qualität der Sachbeziehungen und potentielle Ressource, soll in Beziehung zu Formen der Kooperation sowie dem Belastungs- und Beanspruchungserleben gesetzt werden (vgl. Kap. 6 und Kap. 8).

4.3.2 Subjektiver Deutungsprozess

Subjektive Deutung- und Bewertungsprozesse einer Lehrerin oder eines Lehrers beeinflussen maßgeblich das Ausmaß und die Qualität der Beanspruchung. Doch stellt sich dabei die folgende konzeptionell-theoretische Herausforderung: „Das Konzept der ‚subjektiven Deutung‘ stellt [...] im vorgelegten Rahmenmodell das sowohl theoretisch wie auch empirisch am schwersten zu bestimmende Element dar“ (Böhm-Kasper 2004, S. 73). Zur Bestimmung dieses Feldes verweist Böhm-Kasper (2004) auf theoretische Konzeptionen der Handlungsregulationstheorien und auf kognitive Stressmodelle (vgl. Kap. 4.1.1.2 und Kap. 4.1.2.1) sowie auf weitere Theorien, z. B. zur Kausalattribution. Diese Theorien können zugleich Anknüpfungspunkte bieten, Facetten des subjektiven Deutungsfeldes empirisch abzubilden (vgl. ebd.).

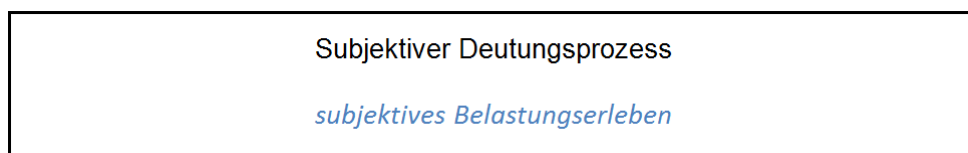


Abb. 4.3: Subjektiver Deutungsprozess nach dem Modell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004). Das relevante Konstrukt für diese Arbeit ist hervorgehoben.

4.3.2.1 Subjektiv wahrgenommene Belastung als subjektiver Deutungsprozess

Im Weiteren soll eine Facette der subjektiven Deutungsprozesse erläutert werden, welche für die eigene Arbeit relevant ist: Das subjektive Belastungserleben der Lehrerinnen und Lehrer. Das subjektive Belastungserleben ist eindeutig *negativ* konnotiert und kommt dem Begriffsverständnis von Belastung im Alltagssprachgebrauch nahe. Nach stresstheoretischem Verständnis ist das subjektiv wahrgenommene Belastungserleben ein Konstrukt, welches im Sin-

ne von Lazarus (1966) als Ereigniseinschätzung („primary appraisal“) zu verstehen ist. Lehrerinnen und Lehrer nehmen eine Einschätzung ihrer Arbeitsbelastungen als Stresserleben vor (vgl. Kap. 4.1.2.2). Eine Konstellation von Belastungsfaktoren kann durch den subjektiven Filter als mehr oder weniger stressend erlebt werden. Erst durch die subjektive Wahrnehmung erhält ein zunächst wertneutraler Belastungsfaktor seine negative oder positive Qualität.

Das subjektive Belastungserleben kann über Selbstauskünfte erfasst werden. Mit der Frage nach der Operationalisierung ist die Frage verknüpft, in welcher Form Belastungsfaktoren und deren subjektive Deutung empirisch voneinander getrennt werden können. Belastungsfaktoren in einer Arbeitstätigkeit können über Beobachtung oder Befragung bestimmt werden. Die Befragung einer Lehrerin oder eines Lehrers schließt jedoch zumeist schon eine subjektive Deutung ein.

Als hilfreich zur Erfassung der subjektiv wahrgenommenen Belastung kann eine Sammlung aller Belastungsfaktoren dienen. Beispielsweise kann eine Liste zentraler Arbeitsbelastungen, z. B. durch die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, durch die Unterrichtsvor- und -nachbereitungen oder durch die Rahmenbedingungen, erstellt werden. Anhand dieser Liste können Lehrerinnen und Lehrer ihr Belastungsausmaß in einer negativen Erlebensqualität bestimmen. Empirische Untersuchungen, die in dieser Form Arbeitsbelastungen von Lehrerinnen und Lehrern erfassen, werden in Kap. 4.4.2 dargestellt (vgl. z. B. Bauer u. a. 2007; Becker 2006; Böhm-Kasper u. a. 2001; Böhm-Kasper 2004; Čandová 2005; Christ 2004; Christ u. a. 2004; Friedel & Dalbert 2003; Hübner & Werle 1997; Körner 2002; Kramis-Aebischer 1995; Neuenschwander 2003; Schaarschmidt 2005; Van Dick 2006).

In der vorliegenden Arbeit wird die subjektiv wahrgenommene Belastung durch die drei Facetten subjektiven Belastungserlebens erfasst: (1) das Belastungserleben durch das Unterrichtsgeschehen, (2) das Belastungserleben durch außerunterrichtliche Belastungen und (3) durch Rahmenbedingungen (angelehnt an Böhm-Kasper u. a. 2000, zurückgehend auf Kischkel, Steffens, Specht, Helmke, Fend & Staud 1980: Probleme im Schulalltag und Van Dick 2006: Lehrerbelastung; Kap. 6.1.4).

Eine zentrale Frage der eigenen Untersuchung ist, in welcher Weise die Kooperation auf die wahrgenommene Belastung wirkt. Verschiedene Kooperationsforscherinnen und -forscher unterstellen der Zusammenarbeit eine positive Wirkung auf das Erleben von Arbeitsstress (vgl. Kap. 4.5.1 und 4.5.2). Auch unter stresstheoretischer Perspektive kann argumentiert werden, dass Kooperation im Sinne einer Ressource die Einschätzung des Arbeitsstress

abmildert oder reduziert (vgl. Kap. 4.2.2). Allerdings lassen sich auch Argumente für ein erhöhtes Stresserleben anführen.

Relevante empirische Forschungsarbeiten folgen in Kap. 4.5.1 und Kap. 4.5.2.

4.3.3 Beanspruchung

In Anlehnung an Rudow (1990; Rudow 1995) untergliedert Böhm-Kasper (2004) das Feld der Beanspruchung in kurzfristige und langfristige Beanspruchungsfolgen (vgl. ebd., S. 73). Im Folgenden wird nach dem Modell von Böhm-Kasper (2004) dementsprechend zwischen Beanspruchungsempfinden und Beanspruchungsfolgen getrennt, wenngleich beide Phänomene als Teile der Beanspruchung eng zusammenstehen (vgl. ebd.; Rudow 1990; Rudow 1995; Richter & Hacker 1998). Prinzipiell ist eine Vielzahl von Reaktionen und langfristigen Beanspruchungsfolgen denkbar. Befindensbeeinträchtigungen können körperlich, psychisch, im Verhalten oder als Kombination zu Tage treten (vgl. Kap. 4.1.1.1). Es kann argumentiert werden, dass Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihres psychosozialen beruflichen Belastungsprofils im besonderen Maß von psychischen und psychosomatischen Befindensbeeinträchtigungen und Erkrankungen betroffen sind (vgl. z. B. Barth 1992; Bauer u. a. 2007; Becker 2006; Böhm-Kasper u. a. 2001; Böhm-Kasper 2004; Čandová 2005; Christ 2004; Christ u. a. 2004; Friedel & Dalbert 2003; Hübner & Werle 1997; Körner 2002; Kramis-Aebischer 1995; Lehr, Schmitz & Hillert 2008; Lehr 2007; Stöckli 1998; Unterbrink, Hack, Pfeifer, Buhl-Gießhaber, Müller, Wesche, Frommhold & Scheuch 2007; Van Dick 2006; im Überblick auch Lehr 2011; vgl. ausf. Kap. 4.4.3). Aus diesem Grund sollen eine Beanspruchungsreaktion und -folge untersucht werden.

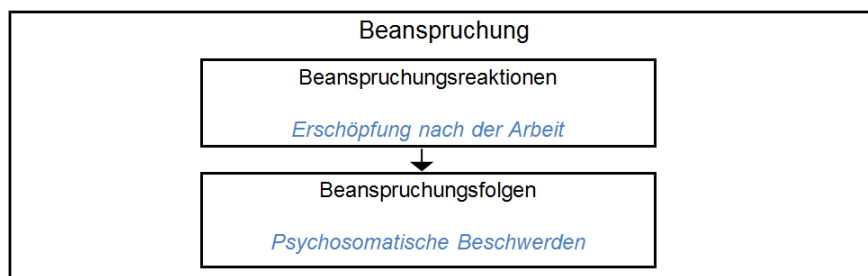


Abb. 4.4: Beanspruchung nach dem Modell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004). Relevante Konstrukte für diese Arbeit sind hervorgehoben.

Prinzipiell kann die Beanspruchung sowohl negative als auch positive Ausprägungen haben. Allerdings wird in dem überwiegenden Teil der Arbeiten zur Belastung und Beanspruchung auf Belastungsfaktoren allein mit negativer Erlebensqualität rekuriert (Barth 1992; Körner 2002; Rudow 1995; Sosnowsky 2007; Udris & Frese 1999, S. 432; Ulich & Wülser 2009, S. 72; Vandenberghe & Huberman 1999). Beanspruchungserleben, welches positive Ausprägungen aufweist, wird häufiger unter dem Blickwinkel der ressourcen- oder gesundheitsorientierten Forschung betrachtet (vgl. Kap. 4.2). Im empirischen Teil dieser Arbeit werden ebenfalls ausschließlich Beanspruchungsindikatoren mit negativer Erlebensqualität erforscht. Aus diesem Grunde wird, um eine sprachliche Vereinfachung zu ermöglichen, in den nachfolgenden Abschnitten Beanspruchung synonym mit negativer Beanspruchung verwendet. Wenn eine positive Erlebensqualität der Beanspruchung betrachtet wird, soll darauf explizit hingewiesen werden.

In den beiden nachfolgenden Kapiteln werden die Erschöpfung als spezifische Beanspruchungsreaktion und das Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden als Indikator für eine Beanspruchungsfolge erläutert. Diese beiden Konzepte werden im empirischen Teil dieser Arbeit wieder aufgegriffen.

4.3.3.1 Erschöpfung als spezifische Beanspruchungsreaktion

(Emotionale) Erschöpfung kann als eine spezifische Beanspruchungsreaktion des psychischen und kognitiv-emotionalen Bereichs klassifiziert werden. Psychische Beanspruchungsreaktionen sind abzugrenzen von körperlichen Beanspruchungsreaktionen, wie erhöhter Blutdruck, oder von verhaltensmäßigen Beanspruchungsreaktionen, wie sozialer Rückzug (vgl. Udris & Frese 1999, S. 432, adaptiert nach Ulich & Wülser 2009, S. 72; Rudow 1995, S. 55 f.; Richter & Hacker 1998; Kap. 4.1.1.1).

Die Erhebung spezifischer Beanspruchungsreaktionen bedingen z. T. spezifische Messinstrumente. Psychische Beanspruchungsreaktionen wie Erschöpfung, Anspannung, Ermüdungsercheinungen, auch Ärger und Frustration werden in der Regel mit Selbstbeurteilungsinstrumenten erfasst. Demgegenüber können körperliche Beanspruchungsreaktionen, z. B. die Erfassung von Blutdruckdaten, mit objektiven Messinstrumenten erhoben werden (vgl. Udris & Frese 1999, S. 432, adaptiert nach Ulich & Wülser 2009, S. 72; Kap. 4.1.1.1). In der vorliegenden Arbeit wird Erschöpfung über eine bereits erprobte Skala zur emotionalen Erschöpfung gemessen (Böhm-Kasper u. a. 2000, adaptiert nach Barth 1985).

Emotionale Erschöpfung ist nicht allein kurzfristige Beanspruchungsreaktion sondern gleichzeitig auch Leitsymptom für die Entstehung von Burnout. Für den Lehrerberuf wird der Entstehung von Burnout in diesem Beruf eine herausragende Bedeutung beigemessen (vgl. z. B. Barth 1992; Buschmann & Gamsjäger 1999; Hedderich 1997; Körner 2002; Kramis-Aebischer 1995; Stöckli 1998). Für eine ausführliche Darstellung zu Burnout soll auf die Arbeiten von Körner (2002), Montgomery & Rupp (2005) sowie Vandenberghe & Huberman (1999) verwiesen werden. Zur Messung von Burnout können z. B. die Arbeiten von Büssing & Perrar (1992) sowie Maslach, Jackson & Leiter (1996), sowie zur kritischen Betrachtung von Burnout die Arbeiten von Sosnowsky (2007), Rösing (2008) oder Lehr (2011, S. 764 ff.) herangezogen werden.

Eine kurze Definition von Burnout wird gegeben, um zu demonstrieren, dass die emotionale Erschöpfung ein Leitsymptom von Burnout darstellt: Der Begriff Burnout beschreibt im weitesten Sinne das Ausbrennen oder die anhaltende Erschöpfung im Beruf (z. B. Büssing & Perrar 1992; Maslach u. a. 1996; Richter & Hacker 1998; Schaufeli 2006). Auch wenn eine Vielzahl von Definitionen existiert, wird Burnout im überwiegenden Teil der Untersuchungen anhand von drei Dimensionen gemessen. Neben der emotionalen Erschöpfung zählen die reduzierte Leistungsfähigkeit und die Depersonalisation als Burnout-Skalen (Maslach u. a. 1996).

In Kap. 4.4.3 soll die Darstellung empirischer Studien zu Burnout neben Untersuchungen zur Erschöpfung ermöglichen, das Ausmaß psychisch-emotionaler Beanspruchung im Lehrerberuf zu bestimmen.

4.3.3.2 Psychosomatische Beschwerden als Beanspruchungsfolge

Beanspruchungsfolgen können von Beanspruchungsreaktionen als bereits manifestierte Befindensbeeinträchtigungen oder Erkrankungen abgegrenzt werden. Das Auftreten psychosomatischer Beschwerden ist als Schnittmenge vorwiegend chronischer psychischer und physiologischer Beanspruchungsfolgen zu definieren. Gegenüber psychischen oder physiologischen Erkrankungen können auch verhaltensbezogene Beanspruchungsfolgen gemessen werden. Als Dimensionen des Verhaltens sind z. B. vermehrter Alkoholkonsum, erhöhte Fehlzeiten und innere Kündigung zu nennen (vgl. Udriș & Frese 1999, S. 432, adaptiert von Ulich & Wülser 2009, S. 72; vgl. Rudow 1995, S. 55 f.; Richter & Hacker 1998; Kap. 4.1.1.1). Verschiedene empirische Lehrerforscherinnen und -forscher nehmen – neben der Betrachtung von Burnout

– die Auftretenshäufigkeit psychosomatischer Beschwerden und Krankheitssymptome als langfristige Fehlbeanspruchungsfolgen oder gesundheitliche Beeinträchtigungen in den Blick (vgl. z. B. Bauer 2004; Bauer, Unterbrink, Hack, Pfeifer, Buhl-Gießhaber & Müller 2007; Böhm-Kasper 2004; Bellenberg & Krauss-Hoffmann 1998; Kramis-Aebischer 1995; Schaar-schmidt 2005; Seibt u. a. 2004; Čandová 2005; Lehr 2007; Van Dick 2006). Auch das Gesundheitsverhalten, z. B. erhöhte Fehlzeiten und innere Kündigung, sind Untersuchungsgegenstand (vgl. z. B. Jehle & Schmitz 2007).

In quantitativen Untersuchungen sind unterschiedliche Operationalisierungen denkbar, z. B. die Erfassung psychosomatischer Beschwerden über Selbstauskünfte. Körperliche Erkrankungen und psychische Störungen können auch über Selbstauskünfte gemessen werden, allerdings ist die ärztliche Diagnosestellung die Methode der Wahl. Fehlzeiten und Krankenstand können z. B. über Statistiken ermittelt werden.

In dieser Arbeit werden die Beanspruchungsfolgen quantitativ über die Anzahl verschiedener psychosomatischer Beschwerden operationalisiert (vgl. Böhm-Kasper u. a. 2000, angelehnt an Brähler & Scheer 1983).

4.4 Empirische Befunde zu Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften

4.4.1 Empirische Befunde in der Lehrerbelastungsforschung: ein Überblick

Das Forschungsfeld zur Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern hat eine lange Tradition; dies zeigt sich u. a. in einer hohen Anzahl von Sammelbänden und Aufsätzen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, z. B. aus der Perspektive der Lehrerbelastungsforschung (vgl. Rothland 2007a), der gesundheits- und krankheitsorientierten Forschung (vgl. Hillert & Schmitz 2004) oder der Arbeits- und Organisationspsychologie (vgl. Krause u. a. 2008). Das deutschsprachige Handbuch zur Forschung im Lehrerberuf (vgl. Terhart u. a. 2011) widmet sich darüber hinaus dem Themenfeld Belastungs- und Beanspruchungsforschung.

Entsprechend liegt bereits eine Systematisierung der empirisch-quantitativ orientierten Forschungsarbeiten in der Lehrerbelastungsforschung vor. Anhand dieser kann auch gezeigt werden, welche Themenfelder Schwerpunkte der Lehrerbelastungsforschung darstellen (vgl. z. B.

Krause 2002; Krause & Dorsemagen 2007; Rothland 2009). Die genannten Autorinnen und Autoren berichten, dass die folgenden drei Bereiche bereits gut erforscht sind:

(1) Die Arbeitsbelastungen und -bedingungen bzw. Einzelbelastungen oder Belastungskomplexe, z. B. hinsichtlich des Belastungserlebens durch den Unterricht oder die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts wurden häufig untersucht. Dazu zählen auch Analysen zu den Arbeitszeiten im Lehrerberuf.

(2) Die Erforschung mittel- und langfristiger Beanspruchungsfolgen im kognitiv-affektiven Bereich sowie lehrerspezifische gesundheitliche Beeinträchtigung, z. B. Burnout, psychosomatisches Befinden und Erkrankungen standen ebenfalls im Zentrum empirischer Forschungsarbeiten.

(3) Die Erfassung individueller Aspekte und Merkmale der Lehrerpersönlichkeit, z. B. die berufsbezogene Selbstwirksamkeit, die Rolle individueller Verhaltens- und Erlebensmuster waren weiterhin häufig Gegenstand der Belastungs- und Beanspruchungsforschung.

Die Analyse der Beziehungen dieser drei Bereiche untereinander stand dabei in der Regel im Zentrum der Untersuchungen. Zu betonen ist, dass alle drei Themenbereiche meist mittels Selbstbeurteilungsinstrumenten erforscht wurden. Seltener kamen z. B. Beobachtungsinstrumente zum Einsatz (vgl. ausf. Krause 2002; Krause & Dorsemagen 2007; Rothland 2009).

Für die vorliegende Arbeit erweisen sich insbesondere die Forschungsarbeiten zum subjektiven Belastungserleben (Themenfeld 1) und zur Beanspruchung (Themenfeld 2) als relevant, da die Formen der Kooperation in Beziehung zum Belastungs- und Beanspruchungserleben gestellt werden sollen. Nicht in den Blick genommen werden Forschungsarbeiten zu individuellen Aspekten und Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit, wie zur Selbstwirksamkeit oder weiteren individuellen Verhaltens- und Erlebensmustern (Themenfeld 3) (vgl. z. B. Krause 2002; Krause & Dorsemagen 2007; Rothland 2009). Individuelle Differenzen und Bewältigungsformen von Lehrerinnen und Lehrern werden bewusst ausgeklammert, da zunächst die Kooperation als Arbeitsform und deren Wirkungsweise betrachtet werden sollen. Der Blick der eigenen Arbeit richtet sich auf die konkreten kooperativen Arbeitsformen und der Fokus damit auf organisationale, an den Arbeitsplatz gebundene Merkmale. In der vorliegenden Arbeit wird deshalb ergänzend der Tätigkeitsspielraum, als arbeitsplatzbezogenes Merkmal, in die Analysen zur professionellen und interprofessionellen Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung einbezogen.

Empirische Befunde zur professionellen und interprofessionellen Kooperation wurden bereits in Kap. 2.3 und Kap. 3.2 vorgestellt. In den nachfolgenden Kapiteln werden aktuelle empirische Ergebnisse zum Belastungs- und Beanspruchungserleben sowie zum Tätigkeitsspielraum im Kontext von Belastung und Beanspruchung beschrieben.

4.4.2 Empirische Befunde zum Belastungserleben

In Kap. 4.4.2.1 werden empirische Befunde zum Belastungserleben insgesamt und im daran anschließenden Kapitel (Kap. 4.4.2.2) empirische Studien zum Belastungserleben in Abhängigkeit der Schulform dargelegt.

4.4.2.1 Gesamtausprägung

Wie bereits umrissen, liegen zum Stellenwert des subjektiven Belastungserlebens von Lehrerinnen und Lehrern eine Vielzahl von Studien vor (vgl. z. B. Bauer u. a. 2007; Becker 2006; Böhm-Kasper u. a. 2001; Böhm-Kasper 2004; Čandová 2005; Christ 2004; Christ u. a. 2004; Friedel & Dalbert 2003; Hübner & Werle 1997; Körner 2002; Kramis-Aebischer 1995; Neuschwander 2003; Schaarschmidt 2005; Van Dick 2006).

Das Belastungserleben wird aus theoretischer Perspektive in der vorliegenden Arbeit als subjektiv wahrgenommene Belastung im subjektiven Deutungsfeld im Modell schulischer Belastung nach Böhm-Kasper (2004) verankert (vgl. Kap. 4.3.2). In einem großen Teil der bereits vorliegenden empirischen lehrerspezifischen Studien wird das subjektive Belastungsempfinden über eine breite Abfrage verschiedener Belastungen operationalisiert, bei denen Lehrerinnen und Lehrer das Ausmaß an Belastungs-, Stress- oder Überforderungserleben als negative Erlebensqualität einschätzen sollen. Damit geht auch die Zielstellung einher, spezifische schulische Belastungskonstellationen, die im besonderen Maß zu negativer Beanspruchung führen, zu extrahieren.

Verschiedene Autorinnen und Autoren betonen, dass gerade der Lehrerberuf objektiv hohe und komplexe Anforderungen aufweist, welche sich auch in einem hohen subjektiven und vielschichtigen Belastungsempfinden widerspiegeln (vgl. z. B. Hillert 2007; Rothland & Terhart 2007; Schönwälder 1993; Schönwälder 1998; Ulich 1996; ausf. Kap. 4.3.1.1 und Kap. 4.3.2). Die These kann durch verschiedene empirische Arbeiten gestützt werden (vgl. z. B. Becker 2006; Čandová 2005; Hübner & Werle 1997; Schaarschmidt 2005; Ulich 1996).

Zunächst erleben nach Terhart (2005, S. 160) Lehrerinnen und Lehrer, diejenigen Belastungen als dominierend, die direkt mit dem Unterrichtsgeschehen und den Schülerinnen und Schülern in Verbindung stehen. Häufig werden in Kombination die Belastungen durch den Unterricht, die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, hohe Klassenstärke sowie die hohe Unterrichtsverpflichtung und die damit verbundenen Aufgaben genannt. Dieses Resümee lässt sich nach einer Literaturdurchsicht anhand verschiedener empirischer Studien belegen (vgl. z. B. Čandová 2005, S. 89 f.; Christ u. a. 2004, S. 116 f.; Kramis-Aebischer 1995, S. 204 ff.; Ulich 1996, S. 45 ff.; Van Dick 2006, S. 147 f.). Schaarschmidt (2005, S. 72 ff.) befragte über 7500 Lehrkräfte in der „Potsdamer Lehrerstudie“ in Deutschland zu ihrem Belastungsempfinden. Unabhängig vom Schultyp und Bundesland erleben Lehrerinnen und Lehrer die drei folgenden Aspekte in ihrem Beruf als besonders belastend: (1) das Verhalten schwieriger Schüler, (2) die Klassenstärke und (3) die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden. Den hohen Stellenwert des Stresserlebens durch das „Fehlverhalten“ der Schülerinnen und Schüler, z. B. durch mangelnde Lernbereitschaft oder Disziplinprobleme, verbunden mit Belastungen während des Unterrichtsgeschehens belegen weitere Studien: Van Dick (2006) untersuchte 356 Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen und Hessen. Als intensivste schulische Belastungen erleben Lehrkräfte mangelnde Motivations- und Lernbereitschaft sowie Disziplinprobleme bei Schülerinnen und Schülern im Unterricht. Neben der herausfordernden Interaktion mit Schülerinnen und Schülern werden als weitere wichtige Belastungsgrößen überdies Probleme mit oder mangelnde Wertschätzung durch die Eltern genannt. Weiterhin wird die hohe Klassenstärke als zentrales Belastungsphänomen angeführt. Als organisatorischer Faktor ist das hektische und störanfällige Arbeitsklima im Schulalltag bedeutsam. Im Mittelfeld der Belastungen rangieren die Unterrichtsvor- und Nachbereitungen, der zusätzliche Verwaltungsaufwand und Ärger mit den Behörden. Zudem wird häufig das schlechte berufliche Image des Lehrerberufs in der Gesellschaft als Belastung angeführt (vgl. ebd., S. 147). Von ähnlichen Befunden berichtet Čandová (2005). Sie untersuchte 266 Lehrerinnen und Lehrer in der Berufseingangsphase im Längsschnitt. Als stärkste Einzelbelastungen können die folgenden drei Faktoren genannt werden: geringe Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler, Disziplinprobleme sowie zu große Klassen. Neben der psychosozialen Belastung, verbunden mit der Unterrichtstätigkeit, werden ebenfalls die Unterrichtsvor- und -nachbereitung als zentrale Belastungsgrößen aufgeführt (vgl. ebd., S. 90).

Anhand einer jüngeren Studie von Harazd, Gieseke und Rolff (2009) zum Belastungserleben und zur Gesundheit von Lehrkräften kann zudem ein erhöhtes Belastungserleben durch Re-

form- und Verwaltungstätigkeiten aufgezeigt werden. Über 3300 Lehrkräften an Gymnasien, Gesamtschulen, Berufskollegs und Grundschulen in Nordrhein-Westfalen wurden befragt. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass als stärkste Belastungen die Reform- und Verwaltungsarbeit erlebt werden, während Belastungen durch Unterrichtsgeschehen und individuelle Unterrichtsarbeit für die Befragten weniger ins Gewicht fallen. Bereits in einer Studie in den Bundesländern Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern und Bayern mit über 1000 Gymnasiallehrkräften stellte sich heraus, dass die befragten Lehrkräfte insbesondere Probleme in der Schulverwaltung und -organisation wahrnehmen (vgl. Böhm-Kasper u. a. 2001, S. 147 ff.). Wenngleich die verschiedenen Studien nur begrenzt vergleichbar sind, da unterschiedliche Messinstrumente eingesetzt wurden, stellt sich dennoch die Frage, ob und in welcher Form Reform- und Verwaltungstätigkeiten als zusätzliche Belastung erlebt werden. Die Zunahme an Reform- und Verwaltungstätigkeiten in den letzten Jahren kann eine Verschiebung der Belastungsfaktoren bedingen (vgl. ebd., S. 67). Zusammenfassend kann ein komplexes und heterogenes Belastungsprofil von Lehrerinnen und Lehrern konstatiert werden.

Ein gleichsam komplexes und heterogenes Belastungsprofil ist auch für Referendare bestimmbar. Doch berichten Referendare zusätzlich von ausbildungsspezifischen Belastungen, z. B. pädagogische Prüfungsarbeiten. Christ, Van Dick & Wagner (2004) untersuchten 630 Referendarinnen und Referendare, wobei das Belastungserleben getrennt für vier Bereiche erhoben wurde: (1) organisatorische und strukturelle Faktoren, z. B. Verwaltungsarbeit, (2) Schülermerkmale, z. B. mangelnde Lernbereitschaft, (3) Unterrichtsgestaltung, z. B. Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, und (4) ausbildungsspezifische Belastungen, z. B. pädagogische Prüfungsarbeiten. Neben dem Belastungserleben der Ausbildung stellen das Belastungsempfinden durch Schülermerkmale und Unterrichtsgestaltung wiederum die höchsten Stressoren dar (vgl. ebd., S. 116 f.).

Auf Basis der referierten lehrerspezifischen Untersuchungen bleibt allerdings ungewiss, ob Lehrerinnen und Lehrer in besonderem Maße im Vergleich zu anderen Berufsgruppen Belastungen in ihrer Arbeit erleben. Eine Studie von Schaarschmidt (2005) ist in dem Sinne wegweisend, da in dieser die Einschätzung von Lehrkräften mit der Bewertung durch andere Berufsgruppen gegenübergestellt wird. Schaarschmidt (2005) vergleicht systematisch verschiedene Berufsgruppen im Hinblick auf ihr Belastungserleben und ihre Bewältigungsprofile auf Basis mehrerer großangelegter, mehrjähriger Fragebogenuntersuchungen mit knapp über 17500 Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmern. Im Zentrum steht der Vergleich an-

derer Berufsgruppen mit der Berufsgruppe der Lehrkräfte, welche vorrangig während der „Potsdamer Lehrerstudie“ untersucht wurden (vgl. ebd., S. 161). Die Ergebnisse bringen zum Vorschein, dass Lehrkräfte im Vergleich zu anderen potentiell hoch belasteten psychosozialen Dienstleistungstätigkeiten, z. B. Polizei, Feuerwehr, Pflegepersonal, Erzieherinnen und Erzieher und Tätige auf dem Sozialamt, verstärkt Überlastung erleben. Schaarschmidt (2005) unterscheidet vier Typen der Erlebens- und Verhaltensmuster, wobei zwei dieser Muster Hinweise auf eine langfristige Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit und Gesundheit geben. 30 % der befragten Lehrkräfte weisen ungünstige Erlebens- und Verhaltensmuster im Sinne der Selbstüberforderung, der verminderten Widerstandsfähigkeit und eines eingeschränkten Lebensgefühls auf (Risikomuster A). Wiederum 29 % der Lehrerschaft erfahren eine eingeschränkte Belastbarkeit, reduziertes Arbeitsengagement und Resignation im Beruf. Letztgenannte Überlastungserscheinungen werden als Hinweise für die Entstehung von Burnout interpretiert (Risikomuster B). So können knapp 60 % der Lehrerinnen und Lehrer als Risikogruppe eingestuft werden, die langfristig gesundheitliche Gefährdung erleben. Nur 23 % der Lehrkräfte weisen ein günstiges Gesundheitserleben im Sinne des beruflichen Engagements und eines positiven Lebensgefühls auf (Muster A). 17 % der Lehrkräfte bewältigen die beruflichen Anforderungen auf Schongang und mit wenig Engagement, wodurch ebenfalls keine Gesundheitsgefährdung auftritt (Muster S). Bis auf Tätige im Sozialamt weisen die weiteren – neben den Lehrkräften untersuchten – Berufsgruppen kein Gefährdungspotential über 60 % auf (vgl. ebd., S. 29 und S. 42 ff.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Lehrerinnen und Lehrer von einem komplexen und heterogenen Belastungserleben berichten. Als zentrale Belastungsgrößen nehmen Lehrerinnen und Lehrer die herausfordernde Interaktion mit Schülerinnen und Schülern verbunden mit dem Unterrichtsgeschehen wahr. Damit in Verbindung stehen auch weitere psychosoziale Belastungen, z. B. Probleme mit Eltern. Als weitere Belastungsfaktoren außerhalb des Unterrichtsgeschehens werden die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und das steigende Ausmaß von Reform- und Verwaltungsarbeit genannt. Als zusätzliche Belastungsgröße wird das schlechte Ansehen des Lehrerberufs angeführt. Weiterhin lassen sich empirische Belege finden, dass das subjektive Belastungserleben von Lehrkräften im Durchschnitt höher liegt als bei Berufsgruppen, die in vergleichbaren psychosozial hoch belasteten Dienstleistungstätigkeiten arbeiten.

4.4.2.2 Schultypunterschiede

Modelltheoretisch wurde nach Böhm-Kasper (2004) der Schultyp als ein Belastungsfaktor des objektiven Bedingungsfeldes eingeordnet (vgl. Kap. 4.3.1.1). Dieser wird als Variable in die eigenen Analysen aufgenommen.

Es liegen heterogene empirische Befunde vor, ob das Lehrerbelastungserleben in Abhängigkeit der Schulform variiert. Zunächst legt eine Studie von Hübner & Werle (1997) mit 660 Berliner Lehrkräften an Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt- und Sonderschulen und Gymnasien nahe, dass Schultypunterschiede für das Belastungserleben bestehen. Diese deskriptiven Ergebnisse zeigen an, dass Gymnasiallehrkräfte und Gesamtschullehrkräfte ein besonders hohes Ausmaß an Belastung erleben, gefolgt von Grundschullehrkräften. Real- und Hauptschullehrkräfte scheinen am wenigstens belastet zu sein (vgl. Hübner & Werle 1997, S. 220). In einer repräsentativen Befragung, ebenfalls an Berliner Schulen, ermittelt Wendt (2001), dass Gymnasial- und Grundschullehrkräfte im Vergleich zu Gesamt-, Real- und Sonderschullehrkräften eine höhere Belastung wahrnehmen.

Allerdings lassen sich diese Ergebnisse durch jüngere Studien nicht stützen. Schaarschmidt (2005) belegt anhand der Ergebnisse der „Potsdamer Lehrerstudie“, dass keine Unterschiede des Belastungserlebens in Abhängigkeit des Schultyps vorliegen (vgl. ebd., S. 74 f.). Ebenso kann in einer Studie zur Lehrgesundheit „Lange Lehren“ im Bundesland Sachsen anhand eines Schulvergleichs festgestellt werden, dass sich die subjektiv wahrgenommenen Arbeitsbelastungen für die befragten Grund-, Mittel- und Gymnasiallehrer nicht unterscheiden (vgl. Galle 2006; Heduschka 2006). Weiterhin vergleicht Van Dick (2006) das Belastungserleben von 356 Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen und Hessen. Für die Einschätzung der Belastung von Lehrkräften an allgemein bildenden Schulen ergeben sich keine nennenswerten Unterschiede über alle Belastungen hinweg. Allerdings weist Van Dick (2006) auf signifikante Unterschiede bei spezifischen Einzelbelastungen hin (vgl. ebd., S. 147 f.).

Letztgenannte Ergebnisse werfen die Frage auf, ob je nach Schulform tendenziell andersgeartete Einzelbelastungen auftreten, auch wenn unabhängig von der Schulform das globale Belastungserleben auf hohem Niveau liegt (vgl. Kap. 4.4.2.1). Dies müssen keine widersprüchlichen Ergebnisse sein. Ein andersgeartetes Erleben von Teilaspekten der Belastungen aufgrund unterschiedlicher Belastungsprofile je Schultyp, z. B. ein stärkeres Belastungsgefühl durch einen höheren Anteil von Vor- und Nachbereitungen, ist denkbar. So berichten Mummert & Partner (1999), dass Gymnasial- und Gesamtschullehrkräften höhere Arbeitszeiten angeben,

diese aber insbesondere auf die außerunterrichtlichen Tätigkeiten zurückzuführen sind. In der Folge ist auch ein höheres Belastungsempfinden in diesem Bereich vorstellbar. In anderen Bereichen könnte ein geringeres Belastungserleben vorliegen, so dass in der Summe über verschiedene Schulformen hinweg global ein ähnliches Belastungserleben besteht.

Erschwerend kommt in diesem Zusammenhang hinzu, dass in verschiedenen Studien seltener ein umfassender Schultypvergleich stattfindet. Häufig werden in Studien Lehrerkollegien an nur einer Schulform betrachtet oder beispielsweise zwei Schulformen verglichen.

Zusammenfassend kann anhand der angeführten Befunde nicht eindeutig bestimmt werden, ob in Abhängigkeit des Schultyps Differenzen für das Belastungserleben der Lehrerschaft existieren.

4.4.3 Empirische Befunde zur Beanspruchungsreaktion und zu Beanspruchungsfolgen

In diesem Kapitel werden empirische Befunde zur Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern dargelegt. Das erste Teilkapitel widmet sich empirischen Studien zu spezifischen Beanspruchungsreaktionen von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Kap. 4.4.3.1). Im Anschluss werden Forschungsarbeiten zu spezifischen Beanspruchungsfolgen von Lehrerinnen und Lehrern dargestellt (vgl. Kap. 4.4.3.2).

Parallel zur Fülle der Forschungsarbeiten zum Belastungserleben von Lehrerinnen und Lehrern existiert zudem eine Vielzahl von Untersuchungen, welche das Beanspruchungserleben von Lehrerinnen und Lehrern in den Mittelpunkt stellen (vgl. Kap. 4.4.1). Auf Basis dieser Studien kann argumentiert werden, dass Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihres psychosozialen beruflichen Belastungsprofils im besonderen Maß von psychischen und psychosomatischen Befindensbeeinträchtigungen und Erkrankungen betroffen sind (vgl. z. B. Barth 1992; Bauer u. a. 2007; Becker 2006; Böhm-Kasper u. a. 2001; Böhm-Kasper 2004; Čandová 2005; Christ 2004; Christ u. a. 2004; Friedel & Dalbert 2003; Hübner & Werle 1997; Körner 2002; Kramis-Aebischer 1995; Lehr 2007; Lehr u. a. 2008; Stöckli 1998; Unterbrink u. a. 2007; Van Dick 2006; vgl. auch im Überblick, Lehr 2011).

4.4.3.1 Erschöpfung als Beanspruchungsreaktion

Die Erschöpfung wurde als eine spezifische Beanspruchungsreaktion in Kap. 4.1.1.1 eingeführt. Im ersten Abschnitt werden empirische Befunde zum Erschöpfungserleben von Lehrkräften insgesamt und im zweiten Abschnitt Befunde in Abhängigkeit des Schultyps erörtert.

Gesamtausprägung

Erschöpfung wird nach Böhm-Kasper (2004) in der vorliegenden Dissertation als kurzfristige Beanspruchungsreaktion definiert. Weiterhin kann Erschöpfung als ein Frühanzeichen und Leitsymptom gesehen werden, um Burnout oder arbeitsbedingte Befindensbeeinträchtigungen anzuzeigen (vgl. Kap. 4.3.3.1).

Ein Schwerpunkt der Forschung zur Lehrerbelastung stellt die Messung von Burnout als langfristige Fehlbeanspruchungsfolge dar. Aufgrund der Vielzahl der vorliegenden Befunde kann an dieser Stelle nur eine Auswahl an Studien und Überblicksarbeiten dargestellt werden. Die vorliegenden empirischen Studien belegen, dass gerade Lehrerinnen und Lehrern eine hohe Burnoutrate und ein hohes Ausmaß an Erschöpfung erleben (vgl. empirische Untersuchungen im deutschsprachigen Raum, z. B. Barth 1992; Buschmann & Gamsjäger 1999; Hedderich 1997; Körner 2002; Kramis-Aebischer 1995; Stöckli 1998; im Überblick und zur Kritik von Burnout, z. B. Sosnowsky 2007; Rösing 2008; Lehr 2011; S. 764 ff.; zur Messung von Burnout, z. B. Büssing & Perrar 1992; Maslach u. a. 1996; angloamerikanische Arbeiten im Überblick, z. B. Montgomery & Rupp 2005; Vandenberghe & Huberman 1999).

Zunächst sollen lehrerspezifische Studien in den Blick genommen werden, welche häufig prozentual angeben, wie hoch die Burnoutrate in einer Stichprobe ausfällt. Auch wenn die Messung von Burnout umstritten ist (vgl. Kap. 4.3.3.1), können diese Studien doch Anhaltspunkte dahin gehend geben, dass Lehrerinnen und Lehrer stark von Burnout betroffen sind.

Körner (2002) resümiert in ihrer Dissertation zum Thema Burnout am Arbeitsplatz Schule, die Auftretenshäufigkeit von Burnout lege bei Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland, je nach Bestimmungskriterien, zwischen 10 % bis 30 % (vgl. ebd., S. 99). In einer jüngeren Studie zeigen Unterbrink u. a. (2007) für 949 Lehrerinnen und Lehrer an 19 Gymnasien und 70 Hauptschulen in einer Großstadt in Baden-Württemberg entsprechende Befunde. Die Autorinnen und Autoren resümieren, dass Lehrerinnen und Lehrer im hohen Maß an Burnout-Symptomen, d. h. emotionale Erschöpfung, reduzierte Leistungsfähigkeit und Depersonalisierung, leiden. Für das Lehrer-Burnout in den USA liegen die Prozentwerte z. T. noch deutlich

höher als in Deutschland (vgl. Körner 2002, S. 99). Auch anhand anderer deutschsprachiger Länder, z. B. der Schweiz, kann Lehrerinnen und Lehrer mittels vorliegender empirischer Befunde die Burnoutrate bestimmt werden. Nach Kramis-Aebischer (1995) zeigt sich für eine Schweizer Lehrerstichprobe mit über 400 Befragten, dass 28 % der Lehrerinnen und Lehrer mittel bis stark ausgebrannt sind (vgl. ebd., S. 213). Deutlich niedriger Ausprägungen von Burnout berichtet Stöckli (1998) für Schweizer Primarlehrkräfte. Für eine zusammenfassende Darstellung der Burnout-Studien soll an dieser Stelle insbesondere auf Körner (2002) verwiesen werden.

Der Erschöpfungsgrad nach der Arbeitstätigkeit ist bei Lehrerinnen und Lehrern wiederum hoch ausgeprägt: Nach Kramis-Aebischer (1995) berichten 20 % der 400 untersuchten Schweizer Lehrerinnen und Lehrer, körperlich und emotional erschöpft zu sein und sich abgearbeitet zu fühlen (vgl. ebd., S. 212). Weitere zentrale Studien im deutschen Sprachraum bestätigen diesen Grad der Erschöpfung. So liegt nach Stöckli (1998), Barth (1992) und Körner (2002) der Prozentsatz hocherschöpfter Lehrerinnen und Lehrer, gemessen mittels der Skala der emotionalen Erschöpfung, in einer vergleichbaren Größenordnung (vgl. Stöckli 1998, S. 246: 26.9 %; Barth 1992, S. 171: 25.4 %; Körner 2002, S. 162: 24.6 %).

Allerdings kann anhand der rezipierten Studien nicht bestimmt werden, ob Lehrerinnen und Lehrer auch im Vergleich zu anderen Berufsgruppen außerordentlich ausgebrannt oder erschöpft sind, da diese Studien Burnout und Erschöpfung spezifisch für den Lehrerberuf untersuchen. Dass Lehrerinnen und Lehrer in einem höheren Maß Symptome der Erschöpfung und Ermüdung als andere Berufsgruppen erleben, kann u. a. anhand der Ergebnisse einer repräsentativen Befragung der Erwerbstätigen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) verdeutlicht werden. In dieser Studie wurden über 20000 Erwerbstätige befragt, darunter auch über 700 Lehrerinnen und Lehrer. Die Ergebnisse der Studie belegen, dass 20 % der Lehrkräfte Burnout erleben, während weniger als 10 % der übrigen Erwerbstätigen von Burnout berichten. Über 60 % der Lehrerinnen und Lehrer geben an, Symptome der Müdigkeit und Erschöpfung zu erleben, während diese Symptome nur von 40 % der sonstigen Berufsgruppen berichtet werden. Weiterhin erleben Lehrerinnen und Lehrer substantiell mehr Symptome der Nervosität und Reizbarkeit (über 40 %) im Vergleich zu sonstigen Erwerbstätigen (knapp 30 %) (vgl. Lehr 2011, S. 758 f.).

Zusammenfassend weisen lehrerspezifische und berufsvergleichende Studien in eine Richtung: Lehrerinnen und Lehrer erleben im hohen Maße Burnout- und Erschöpfungssymptome.

Schultypunterschiede

Modelltheoretisch wurde der Schultyp als ein Belastungsfaktor des objektiven Bedingungs-feldes eingeordnet, welcher auf Erschöpfung oder Burnout wirken kann (vgl. Kap. 4.3.1.1). Diverse Studien widmen sich diesem Untersuchungsgegenstand.

Unter anderem stellt Körner (2002) mehrere empirische Studienergebnisse zum Lehrer-Burnout in Abhängigkeit des Schultyps dar. Sie fasst zusammen, dass uneinheitliche Befunde und keine substantiellen Effekte für die Ausprägung von Burnout und Erschöpfung in Abhän-gigkeit des Schultyps vorliegen (vgl. ebd., S. 96). Diese Bewertung reflektiert auch die eigene Literaturdurchsicht im Hinblick auf Studien jüngerer Zeit: Unterbrink u. a. (2007) vergleicht die Burnout-Ausprägungen von 949 Lehrkräften in einer Großstadt in Baden-Württemberg in Abhängigkeit von zwei Schultypen. Es wurden 426 Gymnasiallehrkräfte und 523 Hauptschul-lehrkräfte schriftlich befragt. Es zeigt sich, dass Gymnasiallehrkräfte eine signifikant niedri-gere Erschöpfung als Hauptschullehrkräfte erleben (vgl. ebd., S. 438). Van Dick (2006) be-schreibt die Ausprägung der emotionalen Erschöpfung getrennt für Lehrerinnen und Lehrer an Grund-, Haupt- und Sonderschulen sowie an Gymnasien und weiteren Schultypen, wobei Re-al-, Berufs- und Gesamtschullehrkräfte zusammengefasst werden. Es zeigen sich keine signi-fikanten Unterschiede in Abhängigkeit des Schultyps hinsichtlich dieser Skala (vgl. ebd., S. 216).

In einer Lehrerstichprobe aus Sachsen wurden 375 Grundschullehrkräfte, 339 Mittelschulleh-rkräfte und 272 Gymnasiallehrkräfte verglichen. Die Ergebnisse bringen einen signifikanten Unterschied zwischen Grundschullehrkräften gegenüber Mittel- und Gymnasiallehrkräften hervor. Die Autorin weist darauf hin, dass zwar signifikante Unterschiede bestehen, diese jedoch sehr gering und kaum praktisch bedeutsam seien. Mittelschul- und Gymnasiallehrkräf-te erleben im gleichen Maß emotionale Erschöpfung (vgl. Heduschka 2006, S. 66 f.).

In einer Gesamtschau lassen sich somit eher keine Unterschiede im Hinblick auf die Erschöp-fung in Abhängigkeit des Schultyps empirisch belegen.

4.4.3.2 Psychosomatische Beschwerden als Beanspruchungsfolge

Das Ausmaß psychosomatischer Beschwerden definiert als eine Beanspruchungsfolge ist Gegenstand dieses Kapitels. Eine Darstellung der empirischen Studien für das Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden insgesamt und in Abhängigkeit des Schultyps erfolgt in den beiden nachfolgenden Abschnitten.

Gesamtausprägung

Eine Vielzahl von empirischen Lehrerbelastungs- und Gesundheitsforscherinnen und -forschern nehmen die Auftretenshäufigkeit psychosomatischer Beschwerden und Krankheitssymptome oder den psychischen Gesundheitsstatus als langfristige Fehlbeanspruchungsfolge in den Blick (vgl. z. B. Bauer 2004; Bauer u. a. 2007; Bellenberg & Krauss-Hoffmann 1998; Böhm-Kasper 2004; Čandová 2005; Hillert 2007; Hillert & Schmitz 2004; Kramis-Aebischer 1995; Lehr 2007; 2011; Schaarschmidt 2005; Seibt u. a. 2004; Van Dick 2006; Weber, Weltle & Lederer 2003). In der vorliegenden Arbeit sollen die psychosomatischen Beschwerden als Indikator für auftretende Beanspruchungsfolgen dienen (vgl. Kap. 4.3.3.2).

In hoher Übereinstimmung belegen Ergebnisse lehrerspezifischer Untersuchungen, dass die Berufsgruppe der Lehrkräfte stark an psychischen oder psychosomatischen Befindensbeeinträchtigungen leidet. Schaarschmidt (2005) untersucht über 7500 Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland, um das Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden zu ermitteln. Es zeigt sich, dass von insgesamt 38 Beschwerden zwölf dieser Beschwerden in einem nennenswerten Maß zu einer Befindensbeeinträchtigung führen. Zu diesen Beschwerden zählen Abgespanntheit, Übermüdung, Spannungsschmerzen an Nacken, Schultern und Rücken, Vergesslichkeit, Lustlosigkeit, Überforderungserleben, Nervosität, Grübelei, Stimmungsschwankungen, Konzentrationsschwäche, Durchschlafprobleme und Zerstreuung (vgl. ebd., S. 53). Somit nennen die Befragten als häufige Beschwerden, solche, die in psychischen und psychosomatischen Bereichen anzusiedeln sind.

Dass gerade Lehrkräfte im besonderen Maß an psychischen oder psychosomatischen Symptomen leiden, stützen die empirischen Ergebnisse einer Reihe weiterer Studien. Von zusätzlicher Bedeutung scheinen für Lehrerinnen und Lehrer Beschwerden zu sein, die aus Stimm- und Sprechbelastung resultieren. Demgegenüber werden Symptome, die mit körperlichen Erkrankungen, z. B. Muskelskeletterkrankungen oder Herzerkrankungen, in Verbindung stehen, von Lehrkräften seltener berichtet (vgl. z. B. Bauer 2004; Bauer u. a. 2007; Bellen-

berg & Krauss-Hoffmann 1998; Harazd u. a. 2009, S. 59; Kramis-Aebischer 1995; Lehr 2007).

Relativierende Befunde lassen sich allein in der folgenden Form finden: In einigen empirischen Studien zeigt sich ebenfalls, dass Lehrerinnen und Lehrer vorrangig psychische und psychosomatische Beschwerdekongstellationen anführen. Allerdings scheint das Beschwerdeausmaß nicht so hoch zu liegen, dass eine krankheitswertige Ausprägung unterstellt werden kann (vgl. z. B. Böhm-Kasper 2004; Čandová 2005; Seibt u. a. 2004; Van Dick 2006).

Über diese berufsgruppenspezifischen Untersuchungen hinaus kann in einer Vergleichsstudie von Lehrkräften mit der Allgemeinbevölkerung die These gestützt werden, dass Lehrerinnen und Lehrer im besonderen Maß gesundheitlich und vorrangig psychisch beeinträchtigt sind. Becker (2006) befragte 114 Lehrerinnen und 91 Lehrer, beschäftigt an verschiedenen Schultypen, anhand einer Symptom-Checkliste. Für dieses Fragebogeninstrument liegt eine bevölkerungsrepräsentative Normstichprobe als Vergleichsstichprobe vor. Die befragten Lehrkräfte berichten im Vergleich zur Normstichprobe über weit mehr psychische Symptome wie Konzentrations- und Entscheidungsschwierigkeiten. Demgegenüber lassen sich keine Unterschiede zwischen Lehrkräften und der Normstichprobe hinsichtlich körperlicher Symptome feststellen (vgl. ebd., S. 89).

Der Vergleich mit anderen Berufsgruppen oder der Bevölkerung mittels Fragebogen kann Hinweise darüber liefern, dass Lehrkräfte stärker als andere Personengruppen beansprucht sind. Allerdings kann als eine Kritik angeführt werden, dass Lehrkräfte möglicherweise klagbarer als andere Berufsgruppen sind, da diese Ergebnisse auf Selbsteinschätzung beruhen (vgl. Oesterreich 2008, S. 70).

„Harte“ oder „objektive“ Gesundheitsdaten, in dem Sinne, dass Ärztinnen und Ärzte eine Diagnose für psychische Erkrankungen stellen, werden als aussagekräftiger beurteilt, um den Krankenstand im Lehrerberuf im Vergleich zu anderen Berufsgruppen zu bestimmen (vgl. Lehr 2011, S. 760). Als ein Ausgangspunkt der Diskussion und Anstoß zur Erhebung objektiver Gesundheitsvariablen kann der hohe Anteil an Dienstunfähigkeit und vorzeitiger Pensionierung von Lehrkräften genannt werden. Die bundesweite Auswertung amtlicher Statistiken liefert „harte Zahlen“ zum frühzeitigen Austritt aus dem Berufsleben, welcher bei Lehrkräften zeitweise besonders hoch ausfiel (vgl. z. B. Jehle & Schmitz 2007). Aus diesem Grund soll eine vielzitierte Untersuchung, welche zudem die Ursachen der krankheitsbedingten Frühpensionierungen erforscht, dargestellt werden (vgl. Weber u. a. 2003; Weber, Weltle & Lederer

2005). Weber u. a. (2003) analysieren amtsärztliche Gutachten in Bayern für krankheitsbedingte Frühpensionierungen im Rahmen einer prospektiv angelegten Totalerhebung der Dienstunfähigkeitsbegutachtung von 11528 Beamten in Bayern im Zeitraum von 1996-1999. Es kann festgehalten werden, dass die 7103 Lehrkräfte den größten Anteil der ärztlich begutachteten Beamten ausmachen (vgl. ebd., S. 377). Die gestellte Diagnose für Lehrkräfte konnten anhand eines Beurteilungsbogens der amtsärztlichen Gutachterinnen und Gutachter ermittelt werden. Es zeigt sich, dass Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu Beamtinnen und Beamten im Besonderen von psychosomatischen Erkrankungen betroffen sind. 52 % der krankheitsbedingten Frühpensionierungen sind auf psychiatrische oder psychosomatische Erkrankungen und Leiden zurückzuführen. Demgegenüber liegt der Anteil der Diagnosen von Muskel- und Skeletterkrankungen bei 17 % und von Herz- und Kreislauferkrankungen bei 10 %. Als häufigste psychische Erkrankung diagnostizieren die Amtsärzte eine Depression (36 %). Die zweithäufigste Diagnose ist das Erschöpfungssyndrom bzw. Burnout (16 %) (vgl. ebd., S. 381 f.).

Anzumerken ist, dass diese sogenannten objektiven Gesundheitsdaten auf Fremdeinschätzung beruhen. Ärzte könnten ebenfalls geneigt sein, Mitgliedern einer speziellen Berufsgruppe eher eine Dienstunfähigkeit zu bezeugen (vgl. Hillert 2007). Kritisch diskutiert wurde in diesem Rahmen auch, dass eine garantierte finanzielle Absicherung als Beamtin oder Beamter bei vorzeitiger Pensionierung überdies die Rate der Frühpensionierungen erhöht (vgl. z. B. Hillert 2007). Dennoch kann nach eigener Auffassung die Rate der Frühpensionierungen als ein Indikator herangezogen werden, um das erhöhte Gesundheitsrisiko von Lehrerinnen und Lehrern aufzuzeigen.

In einer weiteren empirischen Studie zeigt sich, dass Lehrerinnen und Lehrer knapp 10 % aller Patientinnen und Patienten in einer psychosomatischen Klinik im Süden Deutschlands ausmachen. Damit stellen Lehrerinnen und Lehrer die größte Berufsgruppe behandlungsbedürftiger Patientinnen und Patienten dar (vgl. Hillert 2007; Hillert & Schmitz 2004). Allerdings schafft auch die Anstellung im öffentlichen Dienst bzw. der Beamtenstatus u. a. einen einfacheren Zugang zu psychosomatischen Kliniken (vgl. Hillert 2007).

Mit Verweis auf Lehr (2007) weisen die vielfältigen Studien zur Lehrergesundheit oder dem Beanspruchungserleben zusammenfassend auf ein hohes Niveau von Symptombelastung hin, die mit psychischen Störungsbildern in Verbindung stehen (vgl. ebd., S. 8). Der weitaus überwiegende Teil gesichteter Fragebogenuntersuchungen indiziert, dass Lehrerinnen und

Lehrer im besonderen Maß psychische und psychosomatische Befindensbeeinträchtigung erleben. Weiterhin kann anhand vorliegender Untersuchungen, die auf ärztlicher Diagnostik beruhen, belegt werden, dass psychiatrische und psychosomatische Erkrankungen nicht nur subjektiv, sondern auch objektivierbar vermehrt im Lehrerberuf vertreten sind.

Schultypunterschiede

Empirische Studien, die psychische Befindensbeeinträchtigungen oder Beschwerden in Abhängigkeit des Schultyps untersuchen, belegen überwiegend, dass keine substantiellen Schultypeneffekte bestehen. Schaarschmidt (2005) fasst auf Basis seiner Ergebnisse der „Potsdamer Lehrerstudie“ zusammen, dass hinsichtlich der Beanspruchung keine Schultypunterschiede vorliegen. Vielmehr seien differenzielle Variablen, wie das Geschlecht, bedeutsam, um Unterschiede in der Beanspruchung zu erklären (vgl. ebd., S. 74 f.). Ebenso lassen sich in einer Untersuchung mit sächsischen Lehrerinnen und Lehrern im Schultypvergleich keine substantiellen Unterschiede hinsichtlich verschiedener psychischer Beanspruchungsformen finden (vgl. Galle 2006; Heduschka 2006). Auch Van Dick (2006) fasst für die untersuchte Lehrerstichprobe mit verschiedenen Schultypen in Hessen und NRW zusammen, dass überwiegend keine Schultypunterschiede vorliegen (vgl. ebd., S. 155). Die Befunde von Weber u. a. (2003 und 2005) lassen sich ähnlich auslegen. Die Autoren konstatieren zwar unterschiedliche Anteile der krankheitsbedingten Frühpensionierungen in Abhängigkeit des Schultyps, doch entspricht die Quote gleichzeitig der Verteilung der Schularten in Bayern. Grundschullehrerinnen und -lehrer scheiden am häufigsten frühzeitig aus dem Schuldienst aus (31 %), gefolgt von Haupt- (20 %) und Gymnasiallehrkräften (11 %).

Demgegenüber berichten Bauer u. a. (2007) über eine baden-württembergische Lehrerstichprobe, dass die befragten Hauptschullehrkräfte ein signifikant besseres psychisches Befinden als Gymnasiallehrkräfte erleben (vgl. ebd., S. 447), doch scheinen, bei der Gesamtschau der vorliegenden Studien, solche Ergebnisse eher in der Unterzahl.

Zusammenfassend legen dementsprechend die rezipierten empirischen Befunde nahe, dass keine Unterschiede der Beanspruchungsfolgen in Abhängigkeit des Schultyps bestehen.

4.4.4 Beziehungen zwischen Belastungserleben und Beanspruchung

In diesem Kapitel sollen empirische Studien, die sich der Beziehung von Belastung und Beanspruchung widmen, dargestellt werden. Dem Untersuchungsanliegen dieser Arbeit entspre-

chend (vgl. Kap. 5) richtet sich die Studienauswahl auf quantitative Studien, in welchen korrelative Ergebnisse und z. T. die Resultate linearer Strukturgleichungsmodelle berichtet werden. Orientiert an der Klassifikation nach Böhm-Kasper, Schuchart & Weishaupt (2009)¹² wird für die bivariaten Korrelationen eine Einschätzung der Höhe der Korrelationskoeffizienten vorgenommen (vgl. ebd., S. 140).

4.4.4.1 Korrelative Beziehungen zwischen Belastungserleben und Beanspruchung

Eine Vielzahl von Querschnittsstudien belegt, dass positive Zusammenhänge zwischen berufsspezifischem negativen psychosozialen Belastungserleben und negativer psychischer Beanspruchung bestehen.

Böhm-Kasper u. a. (2001)¹³ konstatieren bei ihrer Querschnittuntersuchung mit über 1000 Gymnasiallehrkräften in den drei Bundesländern Thüringen, Bayern und Brandenburg geringe Zusammenhänge zwischen der Skala Schulalltagsprobleme und der Skala Beanspruchung. Die Korrelationen liegen für die drei Bundesländer zwischen $r = .28$ bis $r = .49$ ($p < .01$, vgl. ebd., S. 225). Van Dick (2006) befragte 354 Lehrkräfte zu einem Messzeitpunkt. Seine Berechnungen belegen, dass geringe Korrelationen zwischen Belastungen und Beschwerden vorliegen ($r = .27$, $p < .05$, vgl. ebd., S. 156). Entsprechende Befunde lassen sich darüber hinaus bei Čandová (2005) finden. Anhand von Querschnittsdaten mit 266 Lehrkräften liegen signifikante, allerdings eher geringere Korrelation zwischen subjektiv wahrgenommenen lehrerspezifischen Belastungen und Beschwerden vor ($r = .22$, $p < .01$, vgl. ebd., S. 103).

Vergleichbare Beziehungen werden zudem in einer Stichprobe mit Lehrerinnen und Lehrern in der Berufseinstiegsphase gefunden: Christ u. a. (2004) beschreiben das Belastungsempfinden in verschiedenen Belastungsbereichen im Zusammenhang mit dem psychischen Wohlbefinden und körperlichen Beschwerden für 630 Referendarinnen und Referendare. Die Korrelation zwischen dem Belastungsempfinden und den Beanspruchungsindikatoren ist durchweg signifikant von sehr geringer bis geringer Größe (für die Facetten des Belastungserlebens und

¹² Klassifikation der Korrelationskoeffizienten nach Böhm-Kasper u. a. (2009, S. 140):

- bis 0.2 = sehr geringe Korrelation,
- bis 0.5 = geringe Korrelation,
- bis 0.7 = mittlere Korrelation
- bis 0.9 = hohe Korrelation
- über 0.9 = sehr hohe Korrelation

¹³ Einschränkung muss erwähnt werden, dass die Skala zu den Schulalltagsproblemen eine etwas andere Stellung als die Skala des subjektiven Belastungserlebens einnimmt. Anhand des Modells nach Böhm-Kasper (2004) sind die Schulalltagsprobleme modelltheoretisch im situativen Bedingungsfeld verortet.

des psychischen Wohlbefindens: $r = -.19$ bis $r = -.38$, und für die Facetten des Belastungserlebens und der Beschwerden: $r = .12$ bis $r = .26$, $p < .01$, vgl. ebd., S. 118). In einer sächsischen Stichprobe mit 364 Lehrerinnen ist das Ausmaß wahrgenommener Anforderungen im Beruf eng mit der wahrgenommenen Erschöpfung und der Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit assoziiert (Korrelation für wahrgenommene Anforderungen und Erschöpfung: $r = .48$, Korrelation für Anforderungen und Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit: $r = .31$, $p < .01$, vgl. ebd., S. 78).

Somit wird zusammenfassend über verschiedene Studien hinweg transparent, dass ein Zusammenhang zwischen Belastungs- und Beanspruchungsindikatoren besteht. Es zeigen sich durchweg signifikante, allerdings überwiegend geringe Korrelationen.

4.4.4.2 Beziehungen zwischen Belastungserleben und Beanspruchung in linearen Strukturgleichungsmodellen

Böhm-Kasper (2004) entwickelte ein theoretisches Modell zur schulischen Belastung und Beanspruchung (vgl. Kap. 4.3). Eine Modellüberprüfung erfolgte anhand der oben genannten Gymnasiallehrerstichprobe mit 1091 Befragten in den Bundesländern Thüringen, Bayern und Brandenburg. Wenngleich theoretische Elemente des Modells in Teilaspekten anders als in der vorliegenden Arbeit operationalisiert wurden, da der Fokus der Arbeit anders gelagert war, kann festgehalten werden, dass die theoretisch postulierten Beziehungen von Belastungsfaktoren, subjektiver Deutung und Beanspruchung empirisch bestätigt wurden. Weiterhin kann anhand dieser Modellierung eine enge Assoziation zwischen Beanspruchungsreaktion und -folgen aufgezeigt werden. Die Erschöpfung als Indikator des Beanspruchungsempfindens und die psychosomatischen Beschwerden als Indikator der Beanspruchungsfolgen stehen in bedeutsamer Beziehung (vgl. ebd., S. 144 f. und S. 186 ff.). Somit sind für die vorliegende Untersuchung vergleichbare Befunde in Bezug auf die Beziehung von Belastung und Beanspruchung zu erwarten.

Van Dick & Wagner (2001) befragten 356 Lehrerinnen und Lehrer, die an verschiedenen Schultypen tätig waren, im Querschnitt. Anliegen der Untersuchung war u. a. die Überprüfung des transaktionalen Modells des Lehrerstress nach Kyriacou & Sutcliffe (1978) mit Hilfe eines linearen Strukturgleichungsmodells (vgl. Kap. 4.1.2.2). Das Belastungsempfinden wurde über einen Summenwert einzelner Belastungsfaktoren, z. B. durch Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler und zu große Klassen operationalisiert. Zur Messung der

Beanspruchungsfolgen wurden acht psychosomatische Beschwerden, z. B. Kopfschmerzen, Schwächegefühl und Beschwerden im Schulterbereich, genutzt. Als zusätzliche Variablen des Belastungserlebens gingen Mobbing erleben und als Ressourcen soziale Unterstützung und Selbstwirksamkeit in die Analysen mit ein. Die Ergebnisse zusammenfassend zeigt sich, dass in dem berechneten Strukturgleichungsmodell das Belastungserleben einen signifikanten Prädiktor der erlebten psychosomatischen Beschwerden darstellt (vgl. Van Dick & Wagner 2001, S. 246 ff.).

Gleichartige Befunde eruieren Van Dick & Wagner (2001) für eine weitere Studie mit 201 Lehrkräften. Die Berechnungen beruhen auf linearen Strukturgleichungsmodellen, in denen die Beziehung des Belastungsempfindens zu Burnout und Fehlzeiten im Beruf in den Blick genommen werden. Anhand der Modelle ist die subjektiv wahrgenommene Belastung signifikanter Prädiktor für Burnout, welches wiederum in signifikanter Beziehung zu langfristigen Auswirkungen, wie Fehlzeiten im Beruf, steht (vgl. ebd., S. 243 ff.).

Kausaleffekte weist Čandová (2005) in ihrer Studie im Längsschnitt nach. Sie befragte 266 Lehrkräfte in der Berufseinstiegsphase zu drei Messzeitpunkten. Für die Rolle des Belastungserlebens im Hinblick auf die Beanspruchungsfolgen können die Ergebnisse des Pfadmodells mit der Zielvariablen „Beschwerden“ zum dritten Messzeitpunkt herangezogen werden. So stellt das allgemeine berufliche Belastungserleben zum zweiten Messzeitpunkt einen signifikanten Prädiktor für die Beschwerden zum dritten Messzeitpunkt dar. Einschränkend muss erwähnt werden, dass das Belastungserleben nur einer von vielen Faktoren ausmacht, der einen substantiellen Beitrag zur Vorhersage von Beschwerden leistet. Individuellen Faktoren, wie die emotionale Stabilität gepaart mit Geschlechtseffekten, kommt in dem Pfadmodell ebenfalls eine bedeutsame Rolle zu (vgl. ebd., S. 138 ff.).

Somit stützen empirische Studien eindeutig die modelltheoretischen Annahmen (vgl. Kap. 4.3), dass höhere subjektiv wahrgenommene Arbeitsbelastungen mit erhöhtem Beanspruchungserleben einhergehen.

4.4.5 Empirische Befunde zum Tätigkeitsspielraum im Kontext von Belastung und Beanspruchung

Dieses Kapitel umfasst empirische Befunde zum Tätigkeitsspielraum im Zusammenhang mit dem Belastungs- und Beanspruchungserleben der Lehrkräfte. Das erste Teilkapitel beinhaltet Studienergebnisse zur Gesamtausprägung (vgl. Kap. 4.4.5.1) und das zweite Teilkapitel

Schultypunterschiede des Tätigkeitsspielraums (vgl. Kap. 4.4.5.2). Das letzte Teilkapitel widmet sich der Frage nach der Beziehung zwischen Tätigkeitsspielraum und der erlebten Belastung sowie Beanspruchung (vgl. Kap. 4.4.5.3).

4.4.5.1 Gesamtausprägung

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde der Tätigkeitsspielraum als Qualität der Sachbeziehungen im situativen Bedingungsfeld des Modells schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004) eingeordnet (vgl. Kap. 4.3.1.4). Darüber hinaus wurde auf Basis gesundheitswissenschaftlicher und arbeitspsychologischer Erkenntnisse begründet, dass der Tätigkeitsspielraum eine organisationale Ressource darstellt (vgl. z. B. Karasek 1979; Kap. 4.2.3).

Scheuch & Haufe (2005) widmen sich der Frage, ob Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu anderen Berufen einen hohen oder niedrigen Tätigkeitsspielraum erleben. Sie vergleichen verschiedene Berufsgruppen sowohl hinsichtlich der Höhe der persönlichen Entscheidungsspielräume als auch bezüglich des Ausmaßes der erlebten Arbeitsanforderungen. Entsprechend des „job demand control models“ von Karasek (1979) werden die Berufsgruppen verschiedenen Gruppen zugeordnet (vgl. Kap. 4.2.3.1). Es zeigt sich, dass Lehrkräfte hohe Entscheidungsspielräume bei der Ausübung ihres Berufes erleben, auch wenn ihre Arbeit gleichzeitig durch hohe Anforderungen geprägt ist. Eine ähnliche Kombination aus hohem Tätigkeitsspielraum und hohen Arbeitsanforderungen kennzeichnet beispielweise den Beruf einer Ärztin oder eines Arztes (vgl. Scheuch & Haufe 2005, S. 2; Seibt u. a. 2004). Die Befunde einer weiterführenden, berufsvergleichenden Studie mit 100 Gymnasiallehrerinnen und 65 Erzieherinnen stützen diese Ergebnisse. Zwar nehmen die befragten Lehrerinnen einen etwas geringen Tätigkeitsspielraum als die befragten Erzieherinnen wahr, doch erleben die Lehrkräfte insgesamt einen Tätigkeitsspielraum auf hohem Niveau. Über 90 % der Lehrerinnen können in die Gruppe klassifiziert werden, die einen „active job“ nach Karasek (1979) ausüben, welcher gesundheitsförderliche Elemente durch die vorhandenen Freiheitsgrade in der Arbeitstätigkeit beinhaltet (Scheuch & Seibt 2007, S. 46 f.). Eine Fragebogenuntersuchung mit 918 Lehrkräften sowie 57 Schulleiterinnen und Schulleitern an Schweizer Schulen stützen diese Befunde. Die Befragten nehmen gerade den hohen Tätigkeitsspielraum, z. B. eigene Entscheidungen treffen oder die Arbeit selbstständig einteilen zu können, als eine zentrale und positive Facette in ihrer Arbeit wahr (Nido u. a. 2008).

4.4.5.2 Schultypunterschiede

Die im letzten Abschnitt rezipierten Studien zusammenfassend, ist der Lehrerberuf insgesamt durch hohe inhaltliche Freiheitsgrade gekennzeichnet. Dagegen können nach eigener Literaturrecherche bisher keine Studien referiert werden, die Schultypunterschiede hinsichtlich des Tätigkeitsspielraums aufklären. Ein Einfluss der Schulform auf den erlebten Tätigkeitsspielraums ist auf Basis theoretischer Überlegungen denkbar (vgl. Kap. 4.2.3 und 4.3.1.4). Ob und in welcher Form Unterschiede im Tätigkeitsspielraum in Abhängigkeit des Schultyps bestehen, soll im empirischen Teil dieser Arbeit untersucht werden.

4.4.5.3 Beziehungen zwischen Tätigkeitsspielraum und Belastung sowie Beanspruchung

Stellt der Tätigkeitsspielraum eine organisationale Ressource dar, so soll dieser ein starkes Belastungserleben abfedert und das Belastungserleben mindert (vgl. z. B. Karasek 1979). Diese Effekte, welche in verschiedenen theoretischen Modellen Eingang gefunden haben (vgl. Kap. 4.2.3), lassen sich durch empirische Studien stützen.

In der bereits dargestellten Untersuchung mit 100 Lehrerinnen und 65 Erzieherinnen (vgl. Kap. 4.4.5.1) berichten Scheuch & Seibt (2007, S. 44 f.) Korrelationen zwischen arbeits- sowie persönlichkeitsbedingten Faktoren und Burnout. Der Tätigkeitsspielraum geht als arbeitsbedingter Faktor in die Analysen ein. Das Burnout-Risiko der Lehrerinnen und Erzieherinnen wurde über eine Klassifikation des Summenwertes der drei Burnout-Skalen, Emotionale Erschöpfung, Zynismus und reduzierte Leistungsfähigkeit bestimmt (vgl. ebd., S. 44). Anhand der Korrelationsanalysen zeigt sich, dass ein hoher Tätigkeitsspielraum mit einem niedrigerem Burnout-Risiko einhergeht ($r = -.33, p < .001$) (vgl. ebd., S. 47).

Weiterhin offenbaren sich in einer finnischen Untersuchung mit 1028 Lehrerinnen und Lehrern entsprechende Resultate. In der Ergebnisauswertung wird eine Gruppenzuordnung der Lehrkräfte mit „hohen“ vs. „niedrigen Handlungsspielräumen“ und in „hoch emotional“ vs. „gering emotional Erschöpfte“ vorgenommen. Basierend auf einer logistischen Regressionsanalyse zeigt sich, dass Lehrerinnen und Lehrer, die der Gruppe mit „niedrigen Handlungsspielräumen“ zugeordnet werden, eine höhere Chance haben, der Gruppe der „hoch emotional Erschöpfte“ anzugehören (Santavirta, Solovieva & Theorell 2007).

Darüber hinaus führte Impfling u. a. (1995) eine schriftliche Befragung mit über 4900 Lehrerinnen und Lehrern in Bayern, der Schweiz und Österreich an verschiedenen Schultypen zum Thema Berufszufriedenheit durch. Die Ergebnisse reflektieren, dass der Handlungsspielraum

von Lehrerinnen und Lehrern ein bedeutsamer Faktor darstellt, welcher Berufszufriedenheit erzeugt. Als Gründe für die Berufszufriedenheit nennen die Befragten z. B. die zufriedenstellende Arbeit mit Kindern, den pädagogischen Handlungsspielraum und die selbstständige Tätigkeit (vgl. ebd., S. 150).

4.5 Empirische Befunde zu Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften

Im Kern dieser Dissertation sollen kooperative Arbeitsformen von Lehrerinnen und Lehrern untersucht werden. Diese werden im Hinblick auf die Frage betrachtet, ob diese eher eine entlastende, belastende oder keine Wirkung auf Lehrerinnen und Lehrer im Belastungs- und Beanspruchungskontext entfalten. Um diese Wirkungszusammenhänge prüfen zu können, wurde die professionelle und interprofessionelle Kooperation in ein Modell zur schulischen Belastung eingeordnet (vgl. Kap. 4.3.1.3).

Nachfolgend werden zunächst empirische Befunde rezipiert, welche die professionelle Lehrerkooperation im Kontext von Belastungserleben und Beanspruchung in den Blick nehmen (Kap. 4.5.1). Im Anschluss werden empirische Studien erläutert, welche die *interprofessionelle* Kooperation in Beziehung zum Belastungs- und Beanspruchungserleben von Lehrerinnen und Lehrern betrachten (Kap. 4.5.2). Abschließend widmet sich Kap. 4.5.3 der Frage nach der Beziehung zwischen kooperativen Aktivitäten und dem Tätigkeitsspielraum.

4.5.1 Beziehungen zwischen professioneller Kooperation, Belastungserleben und Beanspruchung

Bisher ist empirisch weitestgehend ungeklärt, welche Wirkung professionelle Kooperation auf Lehrerinnen und Lehrer zeigt. In theoretischen Arbeiten wird der Lehrerkooperation meist eine positive oder entlastende Wirkung unterstellt (vgl. Kap. 2 und Kap. 4.2.2). In den beiden nachfolgenden Kapiteln wird auf empirische Forschungsergebnisse zur entlastenden und belastenden Wirkung professioneller Kooperation eingegangen (vgl. Kap. 4.5.1.1 und Kap. 4.5.1.2).

4.5.1.1 Professionelle Kooperation unter Lehrkräften als entlastender Wirkungsfaktor

Qualitative Befunde

Zunächst stützen qualitative Befunde die These, dass die professionelle Lehrerkooperation eine entlastende Wirkung erzeugt. Eine Untersuchung aus jüngster Zeit, die explizit be- und entlastende Effekte von Lehrerkooperation für das Erleben von Lehrerinnen und Lehrer betrachtet, soll illustriert werden. In ihrer Dissertation erforscht Köker (2011) obligatorische Lerngemeinschaften, d. h. Lehrerteams, die regelmäßig Teamsitzungen und Unterrichtsübergaben im Rahmen eines alternierenden Unterrichtskonzeptes durchführen. Die Be- und Entlastungskomponenten der Lehrerkooperation sind zentraler Untersuchungsgegenstand einer Teiluntersuchung der Dissertation, in welcher Interviews mit den beteiligten Lehrerinnen und Lehrer geführt wurden (vgl. ebd., S. 118 ff.). Die Ergebnisse dieser Teiluntersuchung zeigen, dass die interviewten Lehrerinnen und Lehrer kaum Faktoren nennen, durch die kooperative Aktivitäten eine belastende Wirkung entfalten. Einige Lehrende berichten allein den zeitlichen Aufwand als negativen Aspekt. Der überwiegende Teil der Interviewten erlebt eine Entlastung durch die Zusammenarbeit hinsichtlich verschiedener Aspekte: Erstens schafft der kollegiale Austausch eine geteilte Verantwortung für die zu erreichenden Kursziele und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Zweitens geben die Lehrerinnen und -lehrer als vorteilhaft an, dass eine direkte Hilfestellung bei Schwierigkeiten durch Kolleginnen und Kollegen aufgrund der institutionalisierten Übergaben und Teamsitzungen möglich sei. Drittens schildern die Lehrerinnen und -lehrer eine Art kollegiale Fürsorge, d. h., dass im Rahmen des alternierenden Unterrichts die Lehrerinnen und Lehrer, die eine Unterrichtssequenz durchführen, für ihre Kolleginnen und Kollegen, welche die darauffolgende Unterrichtsstunde gestalten, mitdenken bzw. die Arbeit ihrer Nachfolgerin oder ihres Nachfolgers antizipieren. Unter anderem werde versucht, möglichst ein Unterrichtsthema nach der eigenen Unterrichtssitzung abzurunden oder Unterrichtsmaterialpräferenzen der Nachfolgerin oder des Nachfolgers in die eigene Planung mit einzubeziehen (vgl. ebd., S. 241 ff.). Als direkte positive Wirkung der Zusammenarbeit erleben die Interviewten zum einen eine höhere Zufriedenheit im Beruf sowie zum anderen ein höheres Sicherheitsgefühl bezüglich der eigenen Arbeit (vgl. ebd., S. 247 ff.).

Fussangels Arbeiten zur Lehrerkooperation (2008) sind für die vorliegende Arbeit wegweisend, da im Rahmen ihrer Dissertation die drei Ebenen der Kooperation, Austausch, gemeinsame Arbeitsorganisation und Kokonstruktion, anhand von Interviewergebnissen mit 39 Leh-

rerinnen und Lehrern der Sekundarstufe II, die an einem Fortbildungskonzept zur Unterrichtskonzeption „Chemie im Kontext“ teilgenommen haben, entwickelt wurden (vgl. ebd., S. 127). Im Rahmen der Interviewauswertung arbeitete Fussangel (2008) verschiedene Nutzenaspekte der kooperativen Arbeitsformen heraus. Entlastung durch Kooperation erfahren die Interviewten in dreierlei Hinsicht: Sie erleben durch die Kooperation eine emotionale Entlastung, z. B. in Form von Hilfe und Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen. Darüber hinaus berichten die Lehrerinnen und Lehrer, eine funktionierende Kooperation schaffe deutliche Arbeitserleichterungen. Als dritten Aspekt nennen die Interviewten, durch die Kooperation bestehe ein verbesserter Schülerfokus und sowohl fachliche als auch erzieherische Fragestellungen könnten gemeinsam besser bearbeitet werden (vgl. ebd., S. 147 ff.).

Quantitative Befunde

Da bisher außerhalb der Untersuchungen des Forschungsprojektes, aus welcher auch diese Dissertation hervorging (vgl. Fussangel u. a. 2010; Dizinger u. a. 2011b), kaum quantitative empirische Befunde zur Wirkung von professioneller Kooperation, Belastung und Beanspruchung vorliegen, sollen verwandte Arbeiten zur sozialen Unterstützung herangezogen werden, um die potentielle Wirkung von Kooperation in der Schule zu eruieren. Die soziale Unterstützung kann als eine soziale Ressource verstanden werden, die Stress während der Arbeit reduziert und Befindensbeeinträchtigungen abmildert. Die konzeptuelle Nähe von kooperativen Arbeitsformen und sozialer Unterstützung wurde bereits in Kap. 4.2.2 aufgezeigt.

Der überwiegende Teil nationaler und internationaler quantitativer Studien zur sozialen Unterstützung legen eine entlastende Wirkung dieser nahe. Rudow (1995) gibt einen Überblick über verschiedene Studien zur sozialen Unterstützung und stellt auf dieser Basis fest,

„[...] daß fehlende oder unzureichende soziale Unterstützung in der Lehrertätigkeit – gleich welcher Form (organisationale, kollegiale, familiäre, freundschaftliche Unterstützung) – eine wesentliche organisationale Ressource von BO [Burnout, Anm. der Verfasserin] ist“ (S. 148).

Fast einhellig teilen verschiedene Autorinnen und Autoren diese Auffassung auf Grundlage ihrer Reviewarbeiten (vgl. z. B. Kramis-Aebischer 1995; Kretschmer 2004; Rothland 2005; 2007a; Van Dick 2006, S. 99 ff.). Allerdings ist Kooperation nicht gleichbedeutend mit sozialer Unterstützung zu verstehen. Vielmehr ist von einer Konstruktüberschneidung Kooperation und Teilkonstrukten der sozialen Unterstützung i. S. der tatsächlich erfahrenen kollegialen

Unterstützung auszugehen (vgl. ausf. 4.2.2). Entsprechend stellen die nachfolgenden Studien nur eine Auswahl aller Studien dar, welche die soziale Unterstützung und deren Effekte für den Lehrerberuf untersuchen. Nach folgenden Kriterien wird eine Auswahl der Studien getroffen: Erstens werden Studien ausgesucht, deren Fokus auf soziale Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen liegt. Die soziale Unterstützung durch andere Quellen, wie durch Schulleiterinnen und Schulleiter (vgl. z. B. Burke, Greenglass & Schwarzer 1996; Van Dick 2006) sowie Freunde und Familie (vgl. z. B. Greenglass, Fiksenbaum & Burke 1994; Kretschmer 2004; Van Dick 2006), stehen nicht im Zentrum der nachfolgenden Darstellung. Zweitens stellt der nachfolgende Studienüberblick ein Versuch dar, Studien zur tatsächlich erhaltenen sozialen Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen zu rezipieren, welche von Studien, die die wahrgenommene Unterstützung untersuchen, abzugrenzen sind (vgl. Kap. 4.2.2). Darüber hinaus sollen für die Studien explizit die Facetten sozialer Unterstützung je Studie erwähnt werden, da z. T. nur in Ansätzen die beiden genannten Kriterien für eine Studienauswahl hilfreich sind. Zumeist liegt doch eine relativ globale Erfassung von sozialer Unterstützung vor (vgl. u. a. zur Kritik an der Erfassung der sozialen Unterstützung: Kretschmer 2004; Rothland 2007b).

Zunächst lassen sich etliche nationale wie auch internationale Studien finden, die in die erwartete Richtung weisen, dass die erhaltene soziale Unterstützung negativ mit den wahrgenommenen Arbeitsbelastungen bzw. positiv mit Gesundheitsindikatoren verknüpft ist. So belegt Schaarschmidt (2005) in der Potsdamer Lehrerstudie, dass soziale Unterstützung als wichtigster entlastender Faktor – neben den Ausgleichmöglichkeiten in der Freizeit – von Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommen wird. Allerdings wird gerade in dieser Studie soziale Unterstützung wenig differenziert betrachtet: Zum einen ist die soziale Unterstützung auf ein günstiges soziales Klima, d. h. den Zusammenhalt im Kollegium und die Unterstützung durch die Schulleitung, und zum anderen auf Aussprachemöglichkeiten nahestehender Personen, welche sowohl private als auch berufliche Kontakte beinhalten, bezogen (vgl. ebd., S. 78 f.). Hand in Hand mit diesen Ergebnissen listet Kramis-Aebischer (1995, S. 175 ff.) auf Grundlage einer empirischen Schweizer Lehrerstudie detailliert bivariate Korrelationen zwischen sozialer Unterstützung (mit den Facetten soziale Integration, erwartete emotionale und praktische Unterstützung, erhaltene Unterstützung) und verschiedenen Belastungs- und Beanspruchungsmaßen auf: Es zeigen sich geringe negative Korrelationen zwischen sozialer Unterstützung und den beruflichen Belastungen und geringe negative Korrelationen in Bezug auf die Gesundheitsmaße, wie Depressivität, Burnout, psychosomatische Beschwerden. Mittlere

positive Korrelationen bestehen zwischen der sozialen Unterstützung und Indikatoren der psychischen Gesundheit, Berufszufriedenheit und Lebenszufriedenheit.

Im gleichen Sinne kann die australische Querschnittstudie von Dorman (2003) interpretiert werden: Die Zugehörigkeit zum Kollegium stellt einen signifikanten negativen Prädiktor für zwei der drei Burnout-Dimensionen, d. h. für die emotionale Erschöpfung und Depersonalisation, dar. So kann anhand dieser Studie geschlussfolgert werden, dass ein höheres Zugehörigkeitsgefühl mit einem geringeren Burnout-Empfinden einhergeht.

Ähnliche Befunde zeigen sich in einer Studie von Greenglass, Burke & Konarski (1997). In dieser Querschnittstudie mit 833 kanadischen Lehrerinnen und Lehrern erweist sich gerade die soziale Unterstützung durch Lehrerkollegen in einem Lisrel-Modell als bedeutsam, um den Anstieg von Depersonalisation und reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit als zwei Burnout-Variablen zu mindern (vgl. ebd., S. 273 ff.). Auch Gamsjäger (1994) schlussfolgert auf Basis seiner Studienergebnisse im Rahmen einer Schweizer Untersuchung, dass gerade die sachliche Unterstützung im Kollegenkreis einen hohen Stellenwert hat, um Burnout zu vermeiden.

Der hohe Stellenwert, welcher der sozialen Unterstützung bzw. der kollegialen Unterstützung als soziale Ressource beigemessen wird, muss allerdings anhand der Ergebnisse von Van Dick (2006) relativiert werden. In einer Studie von Van Dick (2006) zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen kollegialer, weder emotionaler und noch praktischer, Unterstützung und dem Belastungserleben sowie nur geringe Zusammenhänge zwischen dieser Unterstützung und dem Ausmaß an Beschwerden (vgl. ebd., S. 158, Tab. 2.13). Die durchgeführten Pfadanalysen von Van Dick indizieren, dass von verschiedenen Unterstützungsquellen vielmehr die Unterstützung durch die Schulleiterin bzw. den Schulleiter relevant sind, um als Lehrerin oder Lehrer eine Entlastung zu erfahren (vgl. ebd., S. 162 ff.). Die entscheidende Rolle der Vorgesetzten oder des Vorgesetzten findet sich auch in der bereits oben genannten Studie von Burke u. a. (1996). Dieser Längsschnittstudie zufolge führt mangelnde soziale Unterstützung durch die Schulleitung zu Burnout (vgl. ebd., S. 267 f.). Darüber hinaus zeigen schon Greenglass & Burke (1995) in einer vorangegangenen Studie im Längsschnitt mit 362 Lehrerinnen und Lehrern, dass die soziale Unterstützung keinen Einfluss auf die Burnout-Entstehung hat. Allerdings wurde in dieser Studie die soziale Unterstützung wiederum relativ global gemessen, d. h. im Sinne der erhaltenden sozialen Unterstützung durch Kolleginnen

und Kollegen, der Schulleitung oder durch private Kontakte. So können diese letztgenannten Ergebnisse für die vorliegende Arbeit nur unter Vorbehalt genutzt werden.

Doch lassen sich gerade in einer neueren Studie mit Lehrerinnen und Lehrern aus verschiedenen Bundesländern in Deutschland wiederum keine Zusammenhänge zwischen kollegialer Unterstützung und Belastungen sowie Fehltagen finden (Čandová 2005, S. 221 f.). Die genannte Autorin stellt heraus, dass insgesamt keine Zusammenhänge zwischen sozialer Unterstützung am Arbeitsplatz und lehrerspezifischen Belastungen sowie Beschwerden bestehen. Nur eine sehr geringe Assoziation kann zwischen der sozialen fachlichen Unterstützung und den allgemeinen Arbeitsbelastungen konstatiert werden (vgl. ebd. S. 101).

Eher unabhängig von Forschungsarbeiten zur sozialen Unterstützung im Kontext von Belastung und Beanspruchung widmen sich Lehrerforschungsarbeiten ebenfalls den Konzepten zur Kommunikation oder Kooperation im Kollegium im Zusammenhang mit dem Belastungserleben. In den Forschungsarbeiten von Böhm-Kasper (2004) stellt die Kommunikation im Kollegium eine konzeptuelle Überschneidung mit dem in dieser Arbeit eingeführten Konzept der Lehrerkooperation dar (vgl. ebd., S. 183). Allerdings erfolgt keine differenzierte Betrachtung auf verschiedenen Ebenen, wie diese nach dem heutigen Stand der Forschung angestrebt wird (vgl. Kap. 2.2.2). Vielmehr wird die Intensivität der Kommunikation, z. B. im Hinblick auf die inhaltliche Abstimmung und Konzeption von Unterrichtsfächern, erfasst. Anhand der Ergebnisse dieser Studie ist festzuhalten, dass der Prädiktor Kommunikation im Kollegium einen geringen negativen Einfluss auf die subjektive Deutung, d. h. das Nicht-Wohlfühlen in der Schule und die Bewertung der Berufstätigkeit, hat (vgl. ebd., S. 191).

Forschungsarbeiten, die aus dem Forschungsprojekt hervorgegangen sind, aus welchem auch diese Arbeit entstammt, weisen in eine ähnliche Richtung. So berichten Fussangel u. a. (2010) für 646 Hauptschullehrerinnen und -lehrer in Nordrhein-Westfalen, dass weder die Kooperationsform des Austauschs noch die gemeinsame Arbeitsorganisation einen Einfluss auf das Belastungserleben haben. Allein die Kokonstruktion zeigt eine geringe entlastende Wirkung.

Die Befunde von Lossen, Rollett & Willems (2013) indizieren ebenso nur im geringen Maß entlastende Effekte kollegialer Arbeitsformen. Die Autorinnen und der Autor betrachten innerschulische Kooperationsstrukturen und das Beanspruchungserleben in Lehrerkollegien an Ganztagsgrundschulen. Allerdings ist die Datenauswertung anders als in der eigenen Arbeit geartet. Es wurden in der genannten Studie Daten auf Schulebene aggregiert, wohingegen in der eigenen Arbeit Individualdaten ausgewertet werden. Hervorzuheben ist der längsschnittli-

che Untersuchungsansatz von Lossen u. a. (2013): Es zeigt sich, dass die Intensität der Lehrerkooperation, z. B. die Häufigkeit des Austauschs über pädagogische Ziele, keinen Einfluss auf das Beanspruchungserleben hat. Doch lässt sich ein negativer Zusammenhang zwischen dem kollegialen Zusammenhalt und der Beanspruchung finden. Im Verlauf betrachtet mildert eine positive Entwicklung des kollegialen Zusammenhalts eine erhöhte Arbeitsermüdung ab (vgl. ebd., S. 45 ff.).

Keinen Zusammenhang zwischen verschiedenen Formen der Kooperation und zwei Belastungsindikatoren finden Keller-Schneider & Albisser (2013) in ihrem Forschungsprojekt RUMBA (*Ressourcenentwicklung im Umgang mit Berufsanforderungen*). Sie untersuchten allerdings eine eher kleine Stichprobe mit 93 Lehrerinnen und Lehrern an Primarschulen mit Kindergarten in der Schweiz.

4.5.1.2 Professionelle Kooperation unter Lehrkräften als belastender Wirkungsfaktor

Seltener scheint die Lehrerkooperation als eine belastende Größe von Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommen zu werden. Nur wenige qualitative und quantitative Befunde weisen in diese Richtung.

Qualitative Befunde

In qualitativen Arbeiten lassen sich als belastende Faktoren, die mit kooperativen Arbeitsformen assoziiert sind, vor allem der erhöhte zeitliche Aufwand oder die Mehrarbeit, welche durch die Zusammenarbeit entstehen, finden.

In der bereits dargestellten Studie von Köker (2011) nennen die interviewten Lehrerinnen und Lehrer kaum Faktoren, welche auf eine belastende Wirkung hinweisen. Nur einige Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer berichten, durch Kooperation steige der zeitliche Arbeitsaufwand (vgl. ebd., S. 241 ff.). Ähnliche Befunde finden sich bei Fussangel (2008). Die interviewten Lehrerinnen und Lehrer berichten ebenfalls, dass durch Kooperation unter Umständen der Arbeitsaufwand steigt; einige Aufgaben könnten in Alleinarbeit effektiver und schneller bearbeitet werden (vgl. ebd., S. 152 f.).

Auf Basis der Ergebnisse einer Interviewstudie von Johnson (2003) lässt sich darüber hinaus die entlastende Wirkung von Kooperation relativieren. Auch wenn der überwiegende Teil der Lehrerschaft eine Arbeitsentlastung durch Kooperation wahrnimmt, berichten immerhin 40 %

der Lehrerinnen und Lehrer, dass die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen keine oder eine nur geringe arbeitsentlastende Wirkung birgt.

Quantitative Befunde

Quantitative Studien, welche die negative Wirkungsweise von Lehrerkooperation belegen, sind eher eine Seltenheit.

In der Vergangenheit wurde in der Lehrerbelastungsforschung Kooperation häufig recht global (nur als ein Item) in Studien aufgenommen und gefragt, ob Kooperation ein Belastungsfaktor oder ein Problembereich in der Schule darstellt. Die Befunde dieser Studien scheinen allerdings aufgrund dieser Messung weniger aussagekräftig.

So steht beispielsweise nach Böhm-Kasper (2004) Lehrerkooperation, erfasst als ein Problembereich im Schulalltag, in einem signifikant negativen Zusammenhang zur Beanspruchung ($r = -.24$, ebd., S. 224).

Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert (2008) untersuchten in der COAKTIV-Studie (Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz) Lehrerkooperation als eine Bedingung für die Unterrichtsqualität im Mathematikunterricht. Anhand der Ergebnisse lässt sich eine negative Wirkungsweise in dem Sinne, dass Lehrerkooperation Erschöpfungszustände nach der Arbeit begünstigt, aufzeigen. Allerdings wird auch im Rahmen dieser Studie die Lehrerkooperation als eindimensionales Konstrukt operationalisiert und aggregiert auf Schulebene gemessen. Weiterhin zeigt sich nur ein sehr geringer Effekt professioneller Kooperation auf die emotionale Erschöpfung. Es ist fraglich, ob dieser geringe Effekt auch praktisch bedeutsam ist (vgl. ebd., S. 138 ff.).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die be- oder entlastende Wirkung der professionellen Kooperation bisher in quantitativen empirischen Studien kaum bzw. erst in jüngster Zeit betrachtet wurde. Der überwiegende Teil der in diesem Kapitel hinzugezogenen quantitativen Befunde speist sich aus Forschungsarbeiten zur Wirkungsweise des mit der Kooperation verwandten Konstrukts, der sozialen Unterstützung. Anhand der Ergebnisse des Forschungszweiges zur sozialen Unterstützung kann eine eher entlastende Wirkung von Lehrerkooperation angenommen werden. Allerdings lassen sich auch Studien finden, die keine Wirkung der sozialen Unterstützung oder der Kooperation belegen. Nur ein geringer Anteil der gesichteten qualitativen und quantitativen Studien indiziert eine negative Wirkung von Kooperation.

4.5.2 Beziehungen zwischen interprofessioneller Kooperation, Belastungserleben und Beanspruchung

Wie in Kap. 3 dargestellt, handelt es sich bei der Betrachtung der interprofessionellen Kooperation, gerade auch verknüpft mit der Ganztagschulforschung, um ein recht junges Forschungsfeld. So steht die Konzeptualisierung und Operationalisierung der interprofessionellen Kooperation erst in den Anfängen. Entsprechend gibt es kaum empirische und noch weniger quantitativ ausgerichtete Studien, welche die be- oder entlastende Wirkung interprofessioneller Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung betrachten. Um diese Forschungslücke zu schließen, soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten. Nachfolgend sollen qualitative und quantitative Studien dargestellt werden, die zumindest in Ansätzen die Bewertung der interprofessionellen Kooperation in den Blick nehmen.

4.5.2.1 Qualitative Befunde

Eine qualitative Studie aus jüngster Zeit, welche die Ausgestaltung interprofessioneller Kooperationspraxen an Ganztagschulen fokussiert, widmet sich in Ansätzen auch der entlastenden Wirkung dieser kooperativen Aktivitäten. Olk u. a. (2011) führten problemzentrierte Interviews mit Kooperationspartnerinnen und -partnern, in denen die Interviewten auch den Nutzen interprofessioneller Kooperation thematisierten. Lehrerinnen und Lehrer sehen den Nutzen der Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogischen Personal im Sinne einer Unterstützung oder Entlastung, um den Unterricht optimal zu gestalten, z. B. um Disziplinprobleme zu verringern. Im Kern berichten die Lehrerinnen und Lehrerinnen, dass der Nutzen der Kooperation darin bestehe, den schulischen Bildungsauftrag besser erfüllen zu können (vgl. ebd., S. 69 ff.).

Weiterhin berichten Böttcher u. a. (2011) anhand der Auswertung der leitfadengestützten Interviews mit 33 Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal an Ganztagschulen der Primar- und Sekundarschulen Entlastungsaspekte der interprofessionellen Kooperation. Die Nutzenaspekte müssen vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass die gängige Kooperationspraxis im Sinne einer funktionalen Differenzierung an den untersuchten Schulen besteht. Diese Form der Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Personal erleben die Lehrerinnen und Lehrer als gewinnbringend und als entlastend. Teilweise berichten die interviewten Lehrerinnen und Lehrer auch von einer Erweiterung der eigenen Perspektive und von höherer Arbeitsmotivation, die durch die Zusammenarbeit angeregt werde (vgl. ebd., S. 107 ff.).

Qualitative Forschungsarbeiten aus dem Projekt, aus welchem diese Dissertation hervorgeht, legen ebenfalls verschiedene Nutzenaspekte der interprofessionellen Kooperation nahe (vgl. Dizinger & Böhm-Kasper 2012, Dizinger u. a. 2011a; Dizinger u. a. 2011b, vgl. ausf. Kap. 7).

4.5.2.2 Quantitative Befunde

Erste Ergebnisse, zumindest zur Bewertung interprofessioneller Kooperation aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern, bietet StEG (*Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*). Eine positive Einschätzung der interprofessionellen Kooperation kann zumindest als ein Hinweis gesehen werden, dass die interprofessionelle Kooperation eher einen entlastenden Effekt bei Lehrerinnen und Lehrern zeigt. Tillmann (2011) nimmt auf Grundlage der quantitativen Befragung der StEG die Bewertung der interprofessionellen Kooperation an Schulen von 61 Lehrpersonen an Primarschulen und 181 Lehrpersonen an Sekundarschulen über drei Messzeitpunkte (2005, 2007 und 2009) vor. Die Bewertung der interprofessionellen Kooperation wird über sieben Items, z. B. die Einschätzung des Schulklimas oder des stattfindenden Austauschs, gemessen (vgl. ebd., S. 146; auch: Tillmann & Rollett 2011, S. 36). Insgesamt bewerten Lehrerinnen und Lehrer die Kooperation mit den Ganztagskräften im Durchschnitt eher positiv (Primarstufe: $M_{2005} = 3.19$, $S = 0.32$, Sekundarstufe: $M_{2005} = 3.16$, $S = 0.22$, bei einer vierstufigen Antwortskala mit der Skalierung: 1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft voll zu“). Die Einschätzung der befragten Lehrkräfte bleibt über die drei Messzeitpunkte stabil. Die Bewertung der interprofessionellen Kooperation anhand der gleichen Skala nehmen auch die Ganztagskräfte vor. Es zeigt sich, dass das weitere pädagogische Personal die Kooperation mit den Lehrerinnen und Lehrern in ähnlicher Form beurteilt (vgl. Tillmann 2011, S. 148 ff.). Allerdings steht die Bewertung der Kooperation in keinem Zusammenhang mit der Intensität der Kooperation an sich. Doch stammen die letztgenannten Befunde einzig aus der Perspektive des weiteren pädagogischen Personals (vgl. Tillmann & Rollett 2011, S. 37 ff.).

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2008) legt Ergebnisse der Schulleiterbefragung der StEG dar. Hier schätzen die Schulleiterinnen und Schulleiter, und nicht die Lehrkräfte, die Kooperation ein. Einschränkend muss zudem erwähnt werden, dass in dieser Befragung nicht die konkrete Kooperation, sondern die interinstitutionelle Kooperation adressiert wird. Wenngleich dies nicht direkt der Untersuchungsgegenstand der eigenen Studie ist, sollen dennoch die Ergebnisse berichtet werden, da wenige Befunde zur konkreten Kooperationspraxis und deren Bewertung vorliegen. Die Bewertung der Kooperation durch die Schul-

leiterinnen und Schulleiter fällt eher mittelmäßig aus. Die Kooperation wird mit den Schulnoten zwischen 2.1 bis 3.6 beurteilt. Anhand dieser Schulnoten zeigt sich auch eine große Bandbreite hinsichtlich der Bewertung der Kooperation (vgl. ebd., S. 76 f.).

Zusammenfassend liegen kaum empirische Befunde vor, welche die interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen im Hinblick auf ihre be- oder entlastende Wirkung betrachten. Spärliche Befunde, die in Ansätzen die Wirkung der interprofessionellen Kooperation in den Blick nehmen, legen tendenziell eher eine entlastende Wirkung der interprofessionellen Kooperation für die Lehrerschaft nahe.

4.5.3 Beziehungen zwischen professioneller sowie interprofessioneller Kooperation und dem Tätigkeitsspielraum im Kontext von Belastung und Beanspruchung

Ressourcentheoretisch argumentierend, stellen sowohl die Kooperation als auch der Tätigkeitsspielraum Ressourcen im Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen dar. Damit kann unterstellt werden, dass diese beiden Faktoren untereinander positiv miteinander assoziiert sind (vgl. z. B. Bamberg u. a. 2003; Nido u. a. 2008; Trachsler u. a. 2006; Ulich & Wülser 2009; Kap. 4.2.3.3). Demgegenüber widmen sich Lehrerkooperationsforscherinnen und -forscher eher der Frage, ob und in welcher Form Lehrerinnen und -lehrer durch Kooperationsstrukturen eine Einschränkung in ihrer pädagogischen Handlungsfreiheit erfahren (vgl. Kap. 2.1.6). Insgesamt liegen bisher kaum Befunde vor, die sich explizit mit der Beziehung von Kooperation und Tätigkeitsspielraum im Lehrerberuf befassen. Zwei qualitative Studien, welche die professionelle Kooperation und den Erhalt pädagogischer Entscheidungsspielräume in den Blick nehmen, können dargestellt werden.

Auf Basis der Ergebnisse der bereits dargestellten Interviewstudie von Johnson (2003) kann begründet werden, dass Lehrerinnen und Lehrer durch kooperatives Arbeiten eine Einschränkung in ihren individuellen pädagogischen Handlungsfreiheiten erleben. Anhand der Ergebnisse dieser Studie zeigt sich, dass sich 21 % der Lehrkräfte aufgrund von kooperativen Arbeitsformen in ihrem Autonomieerleben eingeschränkt fühlen.

Anders geartete Befunde berichtet Köker (2011): In den untersuchten obligatorischen Lerngemeinschaften, welche die gemeinsame Verantwortung für den Fachunterricht einer Klasse tragen, erleben die Lehrerinnen und Lehrer keine Beeinträchtigung hinsichtlich ihrer Handlungsspielräume. Auch wenn die Kooperationspartnerinnen und -partner ihre Vorgehenswei-

sen zu Unterrichtsinhalten oder didaktisch-methodische Entscheidungen offen legen, sehen sich die Lehrerinnen und Lehrer dennoch als eigenverantwortliche und selbstbestimmte Akteure im Hinblick auf ihren Unterricht. Einbußen der pädagogischen Freiheit werden aufgrund der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit nicht erlebt (vgl. ebd., S. 237 und S. 259).

Zusammenfassend ist die Befundlage recht spärlich und uneinheitlich, so dass es Anliegen der eigenen Forschungsarbeit ist, die Beziehung von Kooperation und Tätigkeitsspielraum genauer zu untersuchen.

4.6 Zusammenfassung des Kapitels

Dieses Kapitel hatte zum Ziel, das Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen im Lehrerberuf zu veranschaulichen, um im Anschluss die professionelle und interprofessionelle Kooperation in diese theoretische Konzeption einzubetten.

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Belastung und Beanspruchung kann wie folgt definiert werden: Belastung beinhaltet demnach Anforderungen oder Anforderungskomplexe, die eine Person selbst deutet und mit denen sich die Person aktiv auseinandersetzen muss, um ihre Ziele zu erreichen, ihre Bedürfnisse zu befriedigen oder die Belastung zu bewältigen (vgl. Scheuch & Schröder 1990). In Abgrenzung dazu ist die Beanspruchung als die Auswirkung dieser Belastung in der Person in Abhängigkeit von ihren individuellen Voraussetzungen, ihren Bewältigungsstrategien und des aktuellen Befindens zu verstehen. Die Beanspruchung kann weiter ausdifferenziert werden: Es können körperliche und psychische Reaktionen oder Reaktionen auf Verhaltensebene auftreten. Es kann zwischen kurzfristigen Beanspruchungsreaktionen und langfristigen Beanspruchungsfolgen unterschieden werden (vgl. Richter & Hacker 1998; Scheuch & Schröder 1990; Ulich & Wülser 2009). Beide Phänomene, sowohl die Belastung als auch die Beanspruchung, sind wertneutral definiert.

Dieses Verständnis von Belastung und Beanspruchung hebt den handlungsleitenden Charakter von Belastung und die Bedeutsamkeit individueller Auseinandersetzungsprozesses im Rahmen des Belastungs- und Beanspruchungsgeschehens hervor. Damit knüpft diese Begriffsdefinition an die handlungsregulationstheoretischen Perspektive der Arbeitswissenschaften an (vgl. z. B. Hacker 1973; Richter & Hacker 1998), welche auch ein Modell der Lehrerbelaustungsforschung inspirierte (vgl. Rudow 1990, Rudow 1995).

Weiterhin arbeiteten verschiedene Autorinnen und Autoren heraus, dass handlungsregulationstheoretische Konzepte und das transaktionale Stressverständnis eine gewisse Kompatibilität aufweisen, da beide Ansätze auf die Relevanz individueller Deutungs-, Bewertungs- und Bewältigungsprozesse einer Person eingehen. Für die vorliegende Arbeit wird zur Definition von Stress das Begriffsverständnis des transaktionalen Stressmodells von Lazarus (1966) genutzt. Das transaktionale Stressmodell stellt eines der prominenten Stressmodelle in der gegenwärtigen Stressforschung dar. Darüber hinaus wurde das transaktionale Stressmodell für den Lehrerberuf adaptiert (vgl. Kyriacou & Sutcliffe 1978). Stress im transaktionalen Verständnis kann als wechselseitiger Auseinandersetzungsprozess zwischen Person und Umwelt gesehen werden. Im Stressprozess nehmen die individuelle Auseinandersetzung mit der Stresssituation und die individuellen Bewertungs- und Bewältigungsprozesse eine zentrale Rolle ein.

Als Kritik an der Belastungsforschung kann formuliert werden, dass selbst wenn Belastung und Beanspruchung wertneutral definiert sind, dennoch der Fokus dieser Forschungsarbeiten eher defizit- oder krankheitsorientiert bleibt. Demgegenüber stellen ressourcentheoretische Ansätze die Frage in den Mittelpunkt, wie Gesundheit und Wohlbefinden erlangt und erhalten werden kann. Ressourcen im Arbeitskontext können positiv definiert werden. Sie sollen förderlich für Zufriedenheit und Wohlbefinden im Beruf sein und negative Belastungserlebnisse abmildern. In Anlehnung an Zapf & Semmer (2004) wird in dieser Arbeit zwischen personalen bzw. internen Ressourcen gegenüber externen resp. im Arbeitskontext gelegenen Ressourcen unterschieden. Externe, im Arbeitskontext gelegene Ressourcen werden in dieser Arbeit in den Blick genommen. Es stellt sich die Frage, ob Kooperation eine Ressource im Lehrerberuf ist. Im Zusammenhang mit der Kooperation werden zwei externe Ressourcen erläutert: soziale Unterstützung und Tätigkeitsspielraum. Die soziale Unterstützung weist eine konzeptuelle Nähe zu dem Konstrukt der Kooperation auf. Gleichzeitig wird in verschiedenen Forschungsarbeiten postuliert, die soziale Unterstützung stelle eine zentrale Ressource in der Arbeitswelt dar (vgl. z. B. Van Dick 2006). Der Tätigkeitsspielraum, verstanden als inhaltlicher und zeitlicher Spielraum auf der Arbeit, stellt eine zentrale Ressource für einen lernförderlichen und gesundheitsförderlichen Arbeitsplatz dar (vgl. z. B. Karasek & Theorell 1990). Im Zusammenhang mit Kooperation kann der Tätigkeitsspielraum u. a. von Bedeutung sein, da erst gewisse inhaltliche und zeitliche Freiheitsgrade in einer Arbeitstätigkeit vorhanden sein müssen, um kooperative Arbeitsformen nutzen zu können. Aus diesem Grund wird der Tätig-

keitsspielraum im Kontext von Belastung und Beanspruchung ergänzend und in Beziehung zur professionellen und interprofessionellen Kooperation betrachtet.

In der vorliegenden Arbeit wird das Rahmenmodell schulischer Belastung nach Böhm-Kasper (2004) genutzt, um Formen der professionellen und interprofessionellen Kooperation, das Belastungserleben und die Beanspruchung sowie den Tätigkeitsspielraum theoretisch einzuordnen und in Beziehung zueinander zu setzen. Das Modell schulischer Belastung nach Böhm-Kasper (2004) ist originär in der erziehungswissenschaftlichen Forschung verankert. Zentrale Elemente der arbeitswissenschaftlichen Perspektive zum Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen in seiner handlungsregulationstheoretischen Interpretation und des transaktionalen Stressverständnisses werden in diesem Rahmenmodell aufgegriffen. Die Grundzüge ressourcenorientierter Ansätze sind in die Modellkonzeption integrierbar, auch wenn Bezüge zu diesen bisher nicht explizit gemacht wurden. Drei Bereiche können im Rahmen des Modells schulischer Belastung differenziert werden:

1. Belastungsfaktoren, einschließlich ihrer Bedingungen im situationsübergreifenden und situativen Bedingungsfeld
2. subjektive Deutungsprozesse
3. Beanspruchung, unterteilt in unmittelbare Beanspruchungsreaktion und langfristige Folgen

Die folgenden Konstrukte werden in das Modell eingeordnet:

- Schultyp als objektive Anforderung im situationsübergreifenden Bedingungsfeld
- Formen der professionellen und interprofessionellen Kooperation als Qualitäten der Sozialbeziehungen im situativen Bedingungsfeld
- Tätigkeitsspielraum als Qualität der Sachbeziehungen im situativen Bedingungsfeld
- subjektives, negativ konnotiertes Belastungserleben als subjektiver Deutungsprozess
- Beanspruchung mit der Erschöpfung als Beanspruchungsreaktion und mit psychosomatischen Beschwerden als Beanspruchungsfolge. Beide Beanspruchungsindikatoren haben eine negative Erlebensqualität.

Weiterhin bot Kapitel 4 einen Überblick über die Vielzahl der bereits vorliegenden empirischen Befunde zum Belastungs- und Beanspruchungserleben von Lehrerinnen und Lehrern. In diversen Untersuchungen berichten Lehrerinnen und Lehrer von einem komplexen Belastungserleben. Kernbelastungen stellen Anforderungen, die mit dem Unterrichtsgeschehen verbunden sind, dar: dazu zählen die Anzahl der Unterrichtsstunden, das Verhalten der Schü-

lerinnen und Schüler, die hohe Klassenstärke und z. T. auch Probleme mit Eltern. Als Belastungsfaktoren außerhalb des Unterrichts werden Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und die zunehmende Belastung durch Reform- und Verwaltungsarbeit genannt. Als zusätzliche Belastungsgröße wird das schlechte Ansehen des Lehrerberufs angeführt. Darüber hinaus lassen sich empirische Belege finden, dass Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu anderen Berufsgruppen eine höhere subjektive Belastung erleben. Ungeklärt ist, ob sich das Belastungserleben der Lehrkräfte in Abhängigkeit des Schultyps unterscheidet. Zwar liegen zu dieser Forschungsfrage diverse Forschungsbefunde vor, doch sind die Ergebnisse der Studien heterogen.

Hinsichtlich der betrachteten Beanspruchungsreaktion und -folgen weisen lehrerspezifische und berufsvergleichende Studien in eine Richtung. Lehrerinnen und Lehrer leiden im besonderen Maß unter Erschöpfungssymptomen sowie an psychischen und psychosomatischen Befindensbeeinträchtigungen. Für die beiden in dieser Arbeit genutzten Beanspruchungsmaße legen die rezipierten empirischen Befunde nahe, dass keine Unterschiede in der Beanspruchung in Abhängigkeit des Schultyps bestehen.

Modelltheoretische Annahmen zur Beziehung zwischen Belastung und Beanspruchung können mehrheitlich in empirischen Studien belegt werden. So zeigt sich über verschiedene Studien hinweg, dass ein Zusammenhang, d. h. signifikante, allerdings überwiegend geringe Korrelationen, zwischen Belastungs- und Beanspruchungsindikatoren besteht.

Empirische Studien zum Tätigkeitsspielraum belegen, dass der Beruf einer Lehrerin oder eines Lehrers durch hohe inhaltliche Freiheitsgrade geprägt ist. Zu Schultypunterschieden des Tätigkeitsspielraums liegen bisher nur spärliche Befunde vor. Weiterhin werden in dieser Arbeit die Beziehungen von Tätigkeitsspielraum und Belastungs- und Beanspruchungserleben betrachtet. Studien zu dieser Thematik stützen die Annahme, dass der Tätigkeitsspielraum eine Ressource im Lehrerberuf darstellt.

In Zentrum dieser Arbeit steht die Frage, ob Formen der professionellen und interprofessionellen Kooperation zu einem Belastungs- oder Beanspruchungserleben von Lehrkräften führen. Die be- oder entlastende Wirkung der professionellen Kooperation von Lehrkräften wurde bisher in quantitativen empirischen Studien kaum betrachtet. Um die empirische Befundlage anzureichern, wurden Forschungsarbeiten zur Wirkungsweise des mit der Kooperation verwandten Konstrukts, der sozialen Unterstützung, in die Studienauswahl einbezogen. Anhand der Forschungsergebnisse zur sozialen Unterstützung kann eine entlastende Wirkung der

schulischen Kooperation abgeleitet werden. Allerdings liegen auch vereinzelt Forschungsbefunde vor, die keine Wirkung der sozialen Unterstützung und Kooperation oder eine negative Wirkung von Kooperation belegen.

Empirische Befunde zur be- oder entlastenden Wirkung der *interprofessionellen* Kooperation sind bisher kaum vorhanden. Dies kann u. a. daran liegen, dass das Forschungsfeld zur interprofessionellen Kooperation in der aktuellen Diskussion um Ganztagschulen noch weitestgehend neu ist. Aus diesem Grund stellt sich, verstanden als ein erster Schritt, die Frage nach der Konzeptualisierung und Operationalisierung der interprofessionellen Kooperation. Diesem Forschungsdesiderat wird sich in der vorliegenden Arbeit angenommen. Erst in einem zweiten Schritt kann die Beziehung von interprofessioneller Kooperation und Belastung und Beanspruchung geklärt werden.

Die spärlichen, meist qualitativen Befunde, die bisher in Ansätzen die Wirkung interprofessioneller Kooperation in den Blick nehmen, legen eine entlastende Wirkung der interprofessionellen Kooperation für die Lehrerschaft nahe. Diese These soll in der vorliegenden Forschungsarbeit weiter geprüft werden.

Ferner stellt sich in der vorliegenden Arbeit die Frage nach der Beziehung von kooperativen Aktivitäten und dem Tätigkeitsspielraum. Zu diesem Forschungsgegenstand liegen bisher kaum explizite Ergebnisse vor.

5 Forschungsfragen

In dem folgenden Kapitel sollen zusammenfassend die forschungsleitenden Fragestellungen dieser Dissertation dargestellt werden. Dieses Resümee basiert auf den theoretischen Überlegungen und den empirischen Arbeiten, welche in den vergangenen Kapiteln 1 bis 4 erörtert wurden.

Die Frage nach dem subjektiven Erleben der Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf ihre kooperativen Aktivitäten im Kontext des Belastungs- und Beanspruchungsgeschehens steht im Mittelpunkt dieser Arbeit. Wie in den angeführten Kapiteln erläutert, stellt diese Fragestellung in mehrfacher Hinsicht ein Forschungsdesiderat dar. Die übergeordnete Fragestellung dieser Arbeit lautet:

Übergeordnete Fragestellung:

Welche Bedeutung haben die professionelle und interprofessionelle Kooperation im Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen für Lehrerinnen und Lehrern?

Eine dreigeteilte Analyse dieses Gegenstands bietet sich aufgrund des aktuellen Stands der Forschung an (vgl. Kap. 1 bis 4). Auf Basis bereits vorliegender Erkenntnisse zur professionellen Kooperation kann die Wirkung der professionellen Kooperation im Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen unmittelbar untersucht werden (Studie 1). Demgegenüber kann, nachdem ein Fragebogeninstrument zur Messung der interprofessionellen Kooperation entwickelt wurde (Studie 2), der Frage, welche be- und entlastende Wirkung die interprofessionelle Kooperation entfaltet, nachgegangen werden (Studie 3).¹⁴

Entsprechend gliedert sich die folgende Darstellung: Kap. 5.1 widmet sich den Fragestellungen zur Studie 1. In Kap. 5.2 werden die Fragestellungen der Studie 2 dargeboten. Gegenstand des Kap. 5.3 sind die Fragestellungen der Studie 3.

¹⁴ Datenbasis bietet, wie bereits in den Kapiteln 1 bis 4 erwähnt, das Forschungsprojekt „Formen der Lehrerkoope-
ration und Beanspruchungserleben an Ganztagschulen“ unter der Leitung von Prof. Oliver Böhm-
Kasper, Prof. Cornelia Gräsel und Prof. Weishaupt; gefördert durch das BMBF und den ESF.

5.1 Forschungsfragen der Studie 1: Professionelle Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung

Ziel der Studie 1 des empirischen Teils dieser Arbeit ist es, die professionelle Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Belastung und Beanspruchung quantitativ zu erforschen. Drei Fragestellungen werden für diese Studie in den folgenden Teilkapiteln formuliert.

5.1.1 Erste Fragestellung der Studie 1

Die erste Fragestellung dient vorrangig dazu, eine Deskription der relevanten Konstrukte zu ermöglichen. Es sollen die Ausprägungen der professionellen Kooperation, des Belastungserlebens, der Beanspruchung und des Tätigkeitsspielraums insgesamt und in Abhängigkeit des Schultyps untersucht werden.

Als erstes wird die professionelle Kooperation – d. h. der Austausch, die arbeitsteilige Kooperation und die Kokonstruktion – unter Lehrkräften in den Blick genommen. Zur Messung der Formen der Kooperation dient die Differenzierung nach Gräsel u. a. (2006), weitgeführt durch Fussangel (2008) und Pröbstel (2008) (vgl. Kap. 2.2.2.2).

Bereits vorliegende quantitative Studien zur professionellen Lehrerkooperation weisen übereinstimmend in eine Richtung: Einfache kooperative Handlungen, z. B. der Austausch von Unterrichtsmaterialien, sind die vorherrschende Kooperationspraxis im Lehrerkollegium. Lehrerinnen und Lehrer arbeiten kaum in enger Form, z. B. arbeitsteilig, zusammen. Noch seltener finden sich kooperative Arbeitsformen im Sinne der Kokonstruktion (vgl. z. B. Ahlgrimm 2010; Esslinger 2002; Fussangel 2008; Fussangel u. a. 2010; Harazd & Drossel 2011; Helmke u. a. 2002; Holtappels, Klieme u. a. 2008; Kullmann 2010; Pröbstel 2008; Soltau 2011; Steinert u. a. 2006; Steinert u. a. 2008; Weiß & Steinert 2001; im Überblick z. B. auch: Bauer 2008; Fussangel & Gräsel 2011; Reh 2008; Terhart & Klieme 2006; ausf. Kap. 2.3.1). In Analogie zu vorangegangenen Studien soll in der vorliegenden Arbeit die Gesamtausprägung der Formen der professionellen Kooperation eruiert werden.

Anhand der gesichteten empirischen Untersuchungen lassen sich für die Formen der professionellen Kooperation Schultypunterschiede berichten. Tendenziell kooperieren Lehrerinnen und Lehrer an Schulen mit höheren Bildungsgängen weniger als an Schulen mit niedrigeren Bildungsgängen (vgl. Helmke u. a. 2002; Holtappels, Klieme u. a. 2008; Kullmann 2010; Soltau 2007; Steinert u. a. 2006; Weiß & Steinert 2001). Weiterhin indizieren empirische Stu-

dien, dass Lehrerinnen und Lehrer an Gesamtschulen und Hauptschulen besonders kooperationsfreudig sind (Helmke u. a. 2002; Soltau & Mienert 2009; Steinert u. a. 2008; ausf. Kap. 2.3.2). In der vorliegenden Arbeit werden Schultypen der Sekundarstufe I, d. h. Haupt-, Real- und Gesamtschulen verglichen und auf Basis der bereits vorliegenden Ergebnisse eingeordnet. Neben der professionellen Kooperation sollen in der Studie 1 dieser Arbeit das Belastungs- und Beanspruchungserleben und der Tätigkeitsspielraum von Lehrerinnen und Lehrern analysiert werden. Hinsichtlich des Belastungserlebens von Lehrkräften berichten Autorinnen und Autoren mehrheitlich, dass der Lehrerberuf zu einer der psychosozial hoch belasteten Berufsgruppen gehört (vgl. z. B. Hillert 2007; Hillert & Schmitz 2004; Krause 2002; Krause & Dorsemagen 2007; Rothland 2007a; Rothland 2009; Rothland & Terhart 2007; Rudow 1995; Schaarschmidt 2005; Schönwälder 1993; Schönwälder 1998; Terhart u. a. 2011; Ulich 1996; Kap. 4.4.2.1). Weiterhin belegen empirische Studien, dass Lehrerinnen und Lehrer ein komplexes und heterogenes Belastungserleben wahrnehmen. Zentrale Belastungsgrößen ergeben sich aus dem Unterrichtsgeschehen, der großen Klassenstärke und dem Verhalten der Schülerinnen und Schülern. Auch die Interaktion mit den Eltern wird von einigen Lehrerinnen und Lehrern als belastend erlebt. Als außerunterrichtliche Belastungsfaktoren werden im Speziellen die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts genannt. Daneben scheint das steigende Ausmaß von Reform- und Verwaltungsarbeit zu einem erhöhten Belastungsempfinden der Lehrerinnen und Lehrer beizutragen (vgl. z. B. Bauer u. a. 2007; Becker 2006; Böhm-Kasper 2004; Böhm-Kasper u. a. 2001; Čandová 2005; Christ 2004; Christ u. a. 2004; Friedel & Dalbert 2003; Harazd u. a. 2009; Hübner & Werle 1997; Körner 2002; Kramis-Aebischer 1995; Neuenschwander 2003; Schaarschmidt 2005; Van Dick 2006; ausf. Kap. 4.4.2.1). Um das komplexe Belastungsspektrum abzubilden, wird in der eigenen Arbeit das subjektive Belastungserleben über drei Skalen erhoben: Die unterrichtliche Belastung, die außerunterrichtliche Belastung und Belastungen durch Rahmenbedingungen (angelehnt an Böhm-Kasper, Bos, Jeackel & Weishaupt 2000 und Van Dick 2006; Kap. 4.3.2.1 und Kap. 6.1.4). Die Gesamtausprägungen der Facetten der erlebten Belastung werden in der vorliegenden Untersuchung bestimmt.

Empirische Studien, die bereits Schultypunterschiede hinsichtlich der Lehrerbelastung erforschten, weisen heterogene Resultate auf. So kann anhand der vorliegenden Befunde nicht eindeutig bestimmt werden, ob in Abhängigkeit des Schultyps Unterschiede hinsichtlich des Belastungserlebens für Lehrerinnen und Lehrer bestehen (vgl. Galle 2006; Heduschka 2006;

Hübner & Werle 1997; Schaarschmidt 2005; Van Dick 2006; Wendt 2001; ausf. Kap. 4.4.2.2). Deshalb wird eine Prüfung dieser Unterschiede in der vorliegenden Arbeit vorgenommen.

Desgleichen werden für die Beanspruchung, d. h. für die Beanspruchungsreaktion und -folgen, die Gesamtausprägung und Unterschiede in Abhängigkeit des Schultyps in der vorliegenden Arbeit bestimmt. Als Indikatoren stehen für die Messung der Beanspruchungsreaktion die Skala zur emotionalen Erschöpfung (vgl. Böhm-Kasper u. a. 2000 adaptiert nach Barth 1985) und für die Beanspruchungsfolgen die Skala zum Ausmaß psychosomatischer Beschwerden (vgl. Böhm-Kasper u. a. 2000 angelehnt an Brähler & Scheer 1983) bereit. Die Vielzahl der bereits vorliegenden empirischen Studien belegen, dass Lehrerinnen und Lehrer ein hohes Ausmaß an Erschöpfung erleben sowie im hohem Maße an psychosomatischen Befindensbeeinträchtigungen leiden (vgl. z. B. Barth 1992; Bauer 2004; Bauer u. a. 2007; Beltenberg & Krauss-Hoffmann 1998; Böhm-Kasper 2004; Buschmann & Gamsjäger 1999; Čandová 2005; Hedderich 1997; Hillert 2007; Hillert & Schmitz 2004; Körner 2002; Kramis-Aebischer 1995; Lehr 2011; Rösing 2008; Schaarschmidt 2005; Seibt u. a. 2004; Sosnowsky 2007; Stöckli 1998; Van Dick 2006; Weber u. a. 2003; Kap. 4.4.3.1). Diese Befunde sollen anhand der eigenen Untersuchung gestützt werden.

Bezüglich der Beanspruchung indizieren die gesichteten Studien größtenteils, dass keine Unterschiede hinsichtlich der Erschöpfung und der Anzahl der psychosomatischen Beschwerden in Abhängigkeit des Schultyps bestehen (vgl. z. B. Galle 2006; Heduschka 2006; Körner 2002; Schaarschmidt 2005; Van Dick 2006; Weber u. a. 2003). In dieser Form soll eine Hypothese für die vorliegende Arbeit verfasst und Schultypunterschiede hinsichtlich der Beanspruchungsbereiche geprüft werden.

Der Tätigkeitsspielraum, definiert nach Hacker (2005), soll im empirischen Teil dieser Arbeit ergänzend in die Analysen einbezogen werden. Es kann argumentiert werden, dass das Ausmaß des Tätigkeitsspielraums in Verbindung mit kooperativen Aktivitäten steht (vgl. z. B. Fussangel 2008; Little 1990; Spieß 2004), sowie im Belastungs- und Beanspruchungskontext für den Lehrerberuf eine zentrale Bedeutung hat (vgl. Rothland 2007a; Scheuch & Haufe 2005; Seibt u. a. 2004, ausf. Kap. 2.1.7 und Kap. 4.2.3). Empirische Befunde weisen darauf hin, dass der Beruf des Lehrers durch hohe Entscheidungsspielräume gekennzeichnet ist (vgl. Impfling u. a. 1995; Scheuch & Haufe 2005; Seibt u. a. 2004). Dementsprechend wird für den empirischen Teil dieser Arbeit angenommen, dass der Tätigkeitsspielraum operationalisiert

auf einer inhaltlichen Dimension auf hohem Niveau liegt. Ob und in welcher Form der Schultyp das Ausmaß an inhaltlichen Freiheitsgraden im Lehrerberuf prägt, soll zudem geprüft werden.

Die folgende forschungsleitende Fragestellung ist in zwei Teile untergliedert. Die erste Teilfrage dient zur Deskription der Gesamtausprägung der relevanten Konstrukte bzw. derer Indikatoren. Die zweite Teilfrage dient ebenfalls zur Beschreibung der Daten, doch werden darüber hinaus Hypothesen zum Schultypvergleich formuliert.

Fragestellung 1 der Studie 1

Wie sind die Formen der professionellen Kooperation und die Indikatoren des Belastungs- und Beanspruchungserlebens bei Lehrkräften insgesamt ausgeprägt? Bestehen Unterschiede hinsichtlich der Formen der professionellen Kooperation und dem Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen in Abhängigkeit der Schulform?¹⁵

Analog zur Fragestellung werden zwei Aussagen formuliert. Die erste Aussage stellt im engeren Sinne keine Hypothese dar, da diese nicht inferenzstatistisch geprüft wird. Vielmehr sollen sich auf Grundlage der empirischen Ergebnisse deskriptiv die beschriebenen Tendenzen in der empirischen Untersuchung zeigen. Die zweite Aussage stellt eine Hypothese im engeren Sinne dar und wird im empirischen Teil dieser Arbeit inferenzstatistisch geprüft.

Hypothese (H 1.1): Professionelle Kooperation unter Lehrkräften in Abhängigkeit der Schulform

Annahme auf Basis der vorliegenden empirischen Befunde: *Insgesamt an Schulen findet der Austausch am häufigsten statt, die arbeitsteilige Kooperation seltener und die Kokonstruktion am seltensten.*

Aufgrund der uneindeutigen empirischen Befundlage wird eine ungerichtete Hypothese formuliert: *Die Kooperationshäufigkeit unterscheidet sich (hinsichtlich der drei Formen der professionellen Kooperation) in Abhängigkeit der Schulform.*

Hypothese (H 1.2): Belastungserleben von Lehrkräften in Abhängigkeit der Schulform

Annahme auf Basis der vorliegenden empirischen Befunde: *Insgesamt an Schulen sind die unterrichtlichen Belastungen am höchsten ausgeprägt, das Belastungserleben durch außerunterrichtliche Faktoren und das Belastungserleben durch Rahmenbedingungen liegen niedriger.*

Da heterogene Studienergebnisse vorliegen, ist die nachfolgende Hypothese ungerichtet: *Das Belastungserleben unterscheidet sich (hinsichtlich der drei Belastungsindikatoren) in Abhängigkeit der Schulform.*

¹⁵ Der Tätigkeitspielraum wird in dieser und den folgenden Fragestellungen nicht explizit aufgenommen, sondern gilt im weitesten Sinne als Teil des Belastungs- und Beanspruchungsgeschehens.

Hypothese (H 1.3): Beanspruchung von Lehrkräften in Abhängigkeit der Schulform

Annahme auf Basis der vorliegenden empirischen Befunde: *Insgesamt an Schulen liegt das Ausmaß an Erschöpfung und das Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden auf hohem Niveau.*

Da die Studienergebnisse in eine Richtung weisen wird eine analoge Hypothese formuliert: *Das Belastungserleben (d. h. das Ausmaß an Erschöpfung und der psychosomatischen Beschwerden) unterscheidet sich nicht in Abhängigkeit der Schulform.*

Hypothese (H 1.4): Tätigkeitsspielraum von Lehrkräften in Abhängigkeit der Schulform

Annahme auf Basis der vorliegenden empirischen Befunde: *Insgesamt an Schulen besteht der Tätigkeitsspielraum (gemessen über die Skala inhaltlicher Tätigkeitsspielraum) auf hohem Niveau.*

Es wird eine ungerichtete Hypothese formuliert: *Der Tätigkeitsspielraum unterscheidet sich (gemessen über die Skala inhaltlicher Tätigkeitsspielraum) in Abhängigkeit der Schulform.*

5.1.2 Zweite Fragestellung der Studie 1

Ein zentrales Anliegen dieser Arbeit ist es, empirisch zu prüfen, ob professionelle Kooperation eine be- oder entlastende Wirkung für Lehrerinnen und Lehrer entfaltet. Außerhalb des Forschungsprojektes, welches dieser Arbeit zugrunde liegt (vgl. Dizinger u. a. 2011b; Fussangel u. a. 2010) wurde diese Fragestellung in den bisherigen empirischen Untersuchungen zur professionellen Lehrerkooperation nicht oder nur in Ansätzen betrachtet (vgl. Kap. 4.5.1).

In der vorliegenden Arbeit erfolgt die Einordnung der professionellen Kooperation in das Rahmenmodell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004), um die Beziehungen von Kooperation zum Belastungserleben und zur Beanspruchung aufzuklären (vgl. ausf. Kap. 4.3.1.3).

Um die potentielle Wirkung der professionellen Kooperation abschätzen zu können, wurden die bisher vorliegenden, allerdings spärlichen qualitativen und quantitativen Forschungsbefunde gesichtet. Qualitative Befunde, die in Ansätzen die Wirkung von Kooperation untersuchen, indizieren primär die entlastende Wirkung, die durch die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommen wird, z. B. eine emotionale Entlastung in der Arbeit (vgl. Fussangel 2008; Johnson 2003; Köker 2011; Kap. 4.5.1). Ergänzend wurden quantitative Wirkungsstudien zur sozialen Unterstützung in die Studienauswahl der vorliegenden Arbeit aufgenommen. Der überwiegende Teil der gesichteten quantitativen Studien stützt ebenfalls die These, dass die soziale Unterstützung sowie die Kooperation, falls diese untersucht wurde, eine entlastende Wirkung entfaltet (vgl. z. B. Böhm-Kasper 2004; Dorman 2003; Gamsjäger

1994; Greenglass u. a. 1997; Kramis-Aebischer 1995; Kretschmer 2004; Rothland 2005; 2007a; Rudow 1995; Schaarschmidt 2005; vgl. ausf. Kap. 4.5.1). Dementsprechend wird diese Annahme in der vorliegenden Forschungsarbeit aufgegriffen und geprüft.

Die professionelle Kooperation unter Lehrkräften soll zudem in Verbindung mit dem Tätigkeitsspielraum gesetzt werden (vgl. z. B. Hacker 2005; Hackman & Oldham 1980; Karasek 1979; Richter & Hacker 1998; ausf. Kap. 4.2.3). Der Tätigkeitsspielraum wird in dieser Arbeit als organisationale Ressource verstanden und seine organisational-strukturellen Eigenschaften in der Arbeitstätigkeit betont: Damit stellt der Tätigkeitsspielraum eine Voraussetzung dar, um kooperative Aktivitäten im Lehrerberuf zu ermöglichen (vgl. z. B. Fussangel 2008; Spieß 2004; Kap. 2.2.2.2 und Kap. 4.2.3.3). So kann für den empirischen Teil dieser Arbeit angenommen werden, dass die professionelle Kooperation in einem positiven Zusammenhang mit dem Tätigkeitsspielraum steht.

Weiterhin wird der Zusammenhang zwischen Belastungs- und Beanspruchungsindikatoren im empirischen Teil dieser Arbeit analysiert. Empirische Studien zur Beziehung von Belastung und Beanspruchung speisen sich überwiegend aus der Lehrerbelastungsforschung, welche als ein bereits gut erforschtes Feld eingeschätzt werden kann (z. B. Krause 2002; Krause & Dorsemagen 2007; Rothland 2009; vgl. Kap. 4.4.1). Zusammenfassend zeigt sich über verschiedene Studien hinweg, dass ein Zusammenhang zwischen Belastungs- und Beanspruchungsindikatoren besteht (vgl. z. B. Böhm-Kasper u. a. 2001; Čandová 2005; Christ u. a. 2004; Van Dick 2006; ausf. Kap. 4.4.4).

Ergänzend können in der vorliegenden Arbeit die Assoziationen zwischen dem Tätigkeitsspielraum sowie den Belastungs- und Beanspruchungsindikatoren untersucht werden. Verschiedene theoretische und empirische Arbeiten belegen, dass der Tätigkeitsspielraum im Beruf (negative) Belastung abmildert und Beanspruchung reduziert (vgl. z. B. Hacker 2005; Hackman & Oldham 1980; Impfling u. a. 1995; Karasek 1979; Hacker 2005; Santavirta u. a. 2007; Scheuch & Haufe 2005; Seibt u. a. 2004). In Folge kann für den empirischen Teil dieser Arbeit angenommen werden, dass ein höheres Ausmaß an inhaltlichen Freiheitsgraden im Lehrerberuf mit einem geringeren Ausmaß an subjektiver Belastung sowie einem geringeren Ausmaß an Erschöpfung und psychosomatischen Beschwerden einhergeht.

Fragestellung 2 widmet sich den Beziehungen der relevanten Konstrukte in dieser Arbeit.

Fragestellung 2 der Studie 1

Bestehen Zusammenhänge zwischen den Formen der professionellen Kooperation und den Facetten des Belastungs- und des Beanspruchungserlebens?

Vor der Überprüfung der Beziehungen der Indikatoren verschiedener Konstrukte stellt sich zunächst die Frage, ob die Indikatoren eines Konstrukts eng miteinander korrelieren. Diese Frage stellt im engeren Sinne keine Hypothese dar, sondern ist Teil der Deskription. Aus Gründen der Einfachheit wird hier von „Hypothese“ gesprochen.

Hypothese (H 2.1): Beziehung zwischen den Indikatoren eines Konstrukts

Die Indikatoren, die ein Konstrukt erfassen, sind eng miteinander assoziiert.

Anhand der dargestellten Befunde (s.o.) werden nachfolgend gerichtete Hypothesen formuliert:

Hypothese (H 2.2): Beziehung zwischen professioneller Kooperation und dem Belastungserleben

Die Formen der professionellen Kooperation sind negativ mit den Indikatoren des Belastungserlebens assoziiert.

Hypothese (H 2.3): Beziehung zwischen professioneller Kooperation und der Beanspruchung

Die Formen der professionellen Kooperation sind negativ mit den Indikatoren der Beanspruchung assoziiert.

Hypothese (H 2.4): Beziehung zwischen professioneller Kooperation und dem Tätigkeitsspielraum

Die Formen der Kooperation sind positiv mit dem Tätigkeitsspielraum assoziiert.

Hypothese (H 2.5): Beziehung zwischen dem Belastungserleben und der Beanspruchung

Die Indikatoren des Belastungserlebens sind positiv mit den Indikatoren der Beanspruchung assoziiert.

Hypothese (H 2.6): Beziehung zwischen Tätigkeitsspielraum, dem Belastungserleben und der Beanspruchung

Die Indikatoren des Tätigkeitsspielraums sind negativ mit den Indikatoren des Belastungserlebens und der Beanspruchung assoziiert.

5.1.3 Dritte Fragestellung der Studie 1

Im Wesentlichen werden die Überlegungen für die Fragestellung 3 aus der Fragestellung 2 übernommen, da ebenfalls die Beziehungen zwischen der professionellen Kooperation, dem Belastungserleben, der Beanspruchung und dem Tätigkeitsspielraum betrachtet werden. Auf dieser Grundlage wird durch die Fragestellung das Anliegen verfolgt, die professionelle Kooperation im Modell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004) empirisch mithilfe linearer Strukturgleichungsmodelle zu überprüfen (vgl. ausf. Kap. 4.3).

Anhand verschiedener Studien können die modelltheoretischen Annahmen zur Beziehung von Belastung und Beanspruchung gestützt werden (vgl. Böhm-Kasper 2004; Čandová 2005; Van Dick & Wagner 2001; ausf. Kap. 4.4.4.2). Die wesentliche Innovation stellt – in dieser und weiteren Arbeiten des zugrunde liegenden Forschungsprojekts – die Einordnung der Formen der professionellen Kooperation von Lehrkräften in das Modell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004) dar. Die Einordnung der Modellkomponenten und deren Beziehungen sind zusammenfassend in der folgenden Abbildung dargestellt (vgl. ausf. Kap. 4.3).

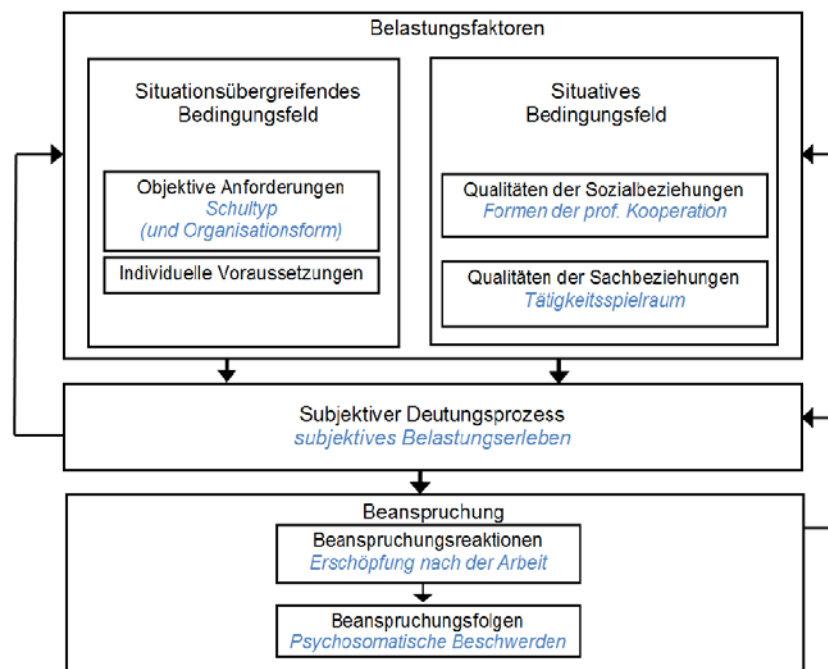


Abb. 5.1: Formen der professionellen Kooperation (vgl. Gräsel u. a. 2006) und das allgemeine Rahmenmodell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004, S. 75, Abb. 2.6).

Auf Grundlage dieser theoretischen Einordnung wird die Beziehung von professioneller Kooperation unter Lehrkräften, Belastung und Beanspruchung in der vorliegenden Arbeit mithilfe eines linearen Strukturgleichungsmodells überprüft. Die Fragestellung 3 der ersten Studie lautet wie folgt:

Fragestellung 3

Lässt sich das theoretische Rahmenmodell zur professionellen Kooperation, Belastung und Beanspruchung empirisch bestätigen?

Aus dieser Fragestellung lassen sich Unterfragestellungen ableiten, um eine Bewertung des spezifizierten linearen Strukturgleichungsmodells im empirischen Teil dieser Arbeit vorzunehmen:

Fragestellung (FS 3.1): Güte des Modells insgesamt

Lässt sich das lineare Strukturgleichungsmodell insgesamt empirisch bestätigen?

Fragestellung (FS 3.2): Güte der Messmodelle

Sind die Messmodelle des linearen Strukturgleichungsmodells angemessen?

Fragestellung (FS 3.3): Güte des Strukturmodells

Ist das Strukturmodell des linearen Strukturgleichungsmodells angemessen?

Für die Überprüfung des Strukturmodells können auf Grundlage der theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde spezifische Unterhypothesen aufgestellt werden:

Hypothese (H 3.3.1): Eine höhere professionelle Kooperation bedingt ein reduziertes Belastungserleben.

Hypothese (H 3.3.2): Ein höherer Tätigkeitsspielraum bedingt ein reduziertes Belastungserleben.

Hypothese (H 3.3.3): Ein höheres Belastungserleben bedingt eine höhere Erschöpfung.

Hypothese (H 3.3.4): Eine höhere Erschöpfung bedingt ein höheres Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden.

Der methodische Zugang von Studie 1 ist schon an dieser Stelle hervorzuheben: Als erstes erfolgt eine Analyse anhand eines Datensatzes mit 1241 Lehrkräften zu einem Messzeitpunkt. Im Anschluss werden die Forschungsfragen anhand eines Datensatzes mit 374 Lehrkräften zu zwei Messzeitpunkten geprüft. Die letztgenannte Untersuchung eröffnet die Möglichkeit, die kausale Wirkung von professioneller Kooperation auf das Belastungserleben zu erforschen. Eine Darstellung der methodischen Vorgehensweise und der Studienergebnisse erfolgt in Kap. 6.

5.2 Forschungsfragen der Studie 2: Exploration und Fragebogenkonstruktion zur interprofessionellen Kooperation

Anliegen der Studie 2 des empirischen Teils dieser Arbeit ist es, die Ausgestaltung der interprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen zu explorieren und die Ergebnisse dieser qualitativen Untersuchung in die Entwicklung eines Fragebogens zur Messung der interprofessionellen Kooperation einfließen zu lassen. Die Entwicklung eines Fragebogens zur Messung der interprofessionellen Kooperation kann als notwendiger Schritt erachtet werden, um anschließend im Rahmen einer quantitativen Untersuchung die Frage nach der Wirkung der interprofessionellen Kooperation für Lehrerinnen und Lehrer zu klären (vgl. Studie 3; Kap. 5.3 und Kap. 8).

Das Interesse an interprofessionellen kooperativen Aktivitäten an Ganztagschulen ist im Zuge des Auf- und Ausbaus der Ganztagschulen in den letzten Jahren stark gestiegen (vgl. Arnoldt 2008; Arnoldt & Züchner 2008; Deinet 2010; Fischer u. a. 2011; Höhmann u. a. 2008; Holtappels 2005; Holtappels, Klieme u. a. 2008; Kolbe & Reh 2008; Krüger 2008; Ludwig 2008; Maykus 2009; Speck, Olk, Böhm-Kasper u. a. 2011; Thole & Pothmann 2008; ausf. Kap. 3.1.5). Forschungsarbeiten zu diesem Thema wachsen erst seit jüngster Zeit an. Erste qualitative empirische Befunde legen nahe, dass interprofessionelle kooperative Aktivitäten eher selten Bestandteil des Schulalltags sind (vgl. z. B. Böttcher u. a. 2011; auch: Böhm-Kasper u. a. 2013; Dizinger u. a. 2011a; Dizinger u. a. 2011b; Dizinger & Böhm-Kasper 2012; vgl. Kap. 7).

Da das Forschungsfeld zur interprofessionellen Kooperation bisher erst in Ansätzen erschlossen wurde, wird die Frage nach der Ausgestaltung und Bewertung der interprofessionellen Kooperation in der vorliegenden Arbeit als offene Forschungsfrage formuliert. Anknüpfend an Untersuchungen zur Lehrerkooperationsforschung bietet die Definition von Kooperation nach Spieß (2004) adaptiert für den Lehrerberuf nach Gräsel u. a. (2006) in der vorliegenden Arbeit einen Zugang, um die interprofessionelle Kooperation zu erforschen. Als wegweisend zur Klassifizierung von interprofessioneller Kooperation soll das Modell von Gräsel u. a. (2006) dienen. Es stellt sich die Frage, ob verschiedene Formen von interprofessionellen kooperativen Aktivitäten bestehen (vgl. ausf. Kap. 3).

Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung soll die Ausgestaltung der interprofessionellen Kooperation aus Perspektive der Lehrkräfte analysiert werden. Darüber hinaus können mögli-

che Implikationen der interprofessionellen Kooperation, welche die Lehrerinnen und Lehrer erleben, exploriert werden. Die qualitative Untersuchung kann erste Aufschlüsse geben, wie Lehrerinnen und Lehrern interprofessionelle Kooperation wahrnehmen und bewerten, z. B. ob Lehrkräfte die Zusammenarbeit eher als eine Be- oder Entlastung erleben.

Fragestellung der Studie 2

Wie ist die interprofessionelle Kooperation aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer ausgestaltet?

Für diese Forschungsfrage werden die folgenden Leitfragen abgeleitet:

Leitfragen zur Ausgestaltung der interprofessionellen Kooperation (FS 1.1)

Wie ist die interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen und weiteren pädagogischen Ganztagskräften inhaltlich ausgestaltet? Welche Kooperationsanlässe gibt es? Wie ist die Zusammenarbeit organisiert? Werden verschiedene Formen der Kooperation sichtbar?

Darüber hinaus werden, um erste Bezüge zu einer potentiell be- oder entlastenden Wirkung der interprofessionellen Kooperation sichtbar zu machen, die folgenden Leitfragen gestellt:

Leitfragen zur subjektiven Bewertung der interprofessionellen Kooperation (FS 1.2)

Wie nehmen die Lehrerinnen und Lehrer die interprofessionelle Zusammenarbeit wahr? Wie bewerten sie diese? Können be- und entlastende Elemente ausgemacht werden?

Zielstellung der Studie 2

Die Zielstellung dieser Fragestellung ist es, auf Basis der Untersuchungsergebnisse ein Fragebogeninstrument zur Erfassung der interprofessionellen Kooperation zu entwickeln.

Für die Beantwortung dieser Fragestellung werden elf qualitative Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern ausgewertet. Zur Konstruktion und Validierung des Fragebogens zur interprofessionellen Kooperation wird ein Datensatz mit 419 Ganztagslehrkräften analysiert. Eine ausführliche Darstellung der methodischen Vorgehensweise und der Ergebnisse ist Inhalt des Kap. 7.

5.3 Forschungsfragen der Studie 3: Interprofessionelle Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung

Diese Studie ist in Analogie zur Studie 1 zu sehen, welche die professionelle Kooperation im Belastungs- und Beanspruchungskontext ins Zentrum einer quantitativen Untersuchung stellt.

In dieser Studie soll die *inter*professionelle Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Belastung und Beanspruchung quantitativ untersucht werden. In den nachfolgenden drei Unterkapiteln wird das Anliegen dieser Untersuchung anhand dreier Fragestellungen ausgeführt.

5.3.1 Erste Fragestellung der Studie 3

Die erste Fragestellung der Studie 3 dient dazu, die Ausprägung der interprofessionellen Kooperation insgesamt und in Abhängigkeit des Schultyps an Ganztagschulen zu beschreiben. Die Ausprägungen weiterer relevanter Konstrukte, d. h. das Belastungserleben, die Beanspruchung und der Tätigkeitsspielraum werden zudem in den Blick genommen.

Wie in Kap. 3.2 dargestellt, liegen bisher nur wenige Studien zur interprofessionellen Kooperation aus Perspektive der Lehrerinnen und Lehrern vor. Die spärlichen quantitativen Befunde zusammenfassend betrachtet reflektieren, dass interprofessionelle kooperative Aktivitäten eher selten und auf niedrigem Niveau an Ganztagschulen stattfinden (vgl. z. B. Beher u. a. 2007; Fischer u. a. 2011; Hänisch 2010; Holtappels, Klieme u. a. 2008; Tillmann 2011; Tillmann & Rollett 2011). Das Lehrerkooperationsmodell nach Gräsel u. a. (2006) auf die interprofessionelle Kooperation anwendend, kann vermutet werden, dass einfache Kooperationsformen, wie der Austausch, die dominierende Kooperationsform an Ganztagschulen ist.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob Unterschiede in der Häufigkeit der interprofessionellen Aktivitäten in Abhängigkeit des Schultyps bestehen. Da insgesamt wenig empirisch-quantitative Studien zur interprofessionellen Kooperation vorliegen (vgl. z. B. Tillmann 2011; Tillmann & Rollett 2011; Steiner & Tillmann 2011) können im Vorfeld der eigenen Untersuchung kaum Aussagen zu dieser Forschungsfrage getroffen werden. So soll zunächst eine ungerichtete Unterschiedshypothese für die vorliegende Arbeit formuliert werden.

Für die Ableitung der Annahmen und Hypothesen zur Beschreibung der Gesamtausprägung und Schultypunterschiede hinsichtlich weiterer Konstrukte, die dieser Fragestellung beigeordnet zur Analyse der interprofessionellen Kooperation betrachtet werden, soll auf die Darstellung in Kap. 5.1.1 verwiesen werden. D. h. die Annahmen und Hypothesen für Indikatoren des Belastungs- und Beanspruchungserlebens sowie des Tätigkeitsspielraum werden analog zur Fragestellung 1 in Studie 1 verfasst.

In Studie 3 wird zudem die professionelle Kooperation in die Analysen einbezogen. Doch wird auf eine Formulierung der Hypothesen und vertiefenden Diskussion der Befunde zur

professionellen Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung verzichtet, da diese bereits in Studie 1 umfassend geschehen ist (vgl. Kap. 5.1.1). Nur bei einem zusätzlichen Erkenntnisgewinn werden die Ergebnisse dargestellt und diskutiert.

Der Tätigkeitsspielraum wird in dieser Untersuchung, nicht allein über die Skala inhaltlicher Tätigkeitsspielraum (wie in Studie 1), sondern zusätzlich über die Skala zeitlicher Tätigkeitsspielraum operationalisiert. Eine Konstrukterweiterung bot sich aufgrund inhaltlicher Überlegungen und einer entsprechenden Skalenkonstruktion an (vgl. Kap. 4.2.3 und Kap. 8).

Die Fragestellung 1 für die Studie 3 kann somit wie folgt formuliert werden:

Fragestellung 1 der Studie 3

Wie sind die Facetten der interprofessionellen Kooperation und die Indikatoren des Belastungs- und Beanspruchungserlebens von Lehrkräften an Ganztagschulen insgesamt ausgeprägt? Bestehen Unterschiede hinsichtlich der Facetten der interprofessionellen Kooperation und dem Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen in Abhängigkeit der Schulform?

Analog zur Fragestellung werden zwei Aussagen formuliert. Die erste Aussage stellt im engeren Sinne keine Hypothese dar, da diese empirisch nicht geprüft wird. Vielmehr sollen sich auf Grundlage der bereits vorliegenden empirischen Resultate deskriptiv die beschriebenen Tendenzen in der eigenen Untersuchung zeigen. Die zweite Aussage stellt eine Hypothese im engeren Sinne dar und wird in der eigenen Untersuchung inferenzstatistisch geprüft. Für die Ableitung der Hypothesen wird auch auf Kap 5.1.1 verwiesen.

Hypothese (H 1.1): Interprofessionelle Kooperation von Lehrkräften in Abhängigkeit der Schulform

Insgesamt an Schulen ist der Austausch eine gängige Form der interprofessionellen Kooperation.

Die Kooperationshäufigkeit unterscheidet sich in Abhängigkeit der Schulform.

Hypothese (H 1.2): Belastungserleben von Lehrkräften in Abhängigkeit der Schulform

Insgesamt an Schulen sind die unterrichtlichen Belastungen am höchsten ausgeprägt, das Belastungserleben durch außerunterrichtliche Faktoren liegt niedriger und das Belastungserleben durch Rahmenbedingungen noch niedriger.

Das Belastungserleben unterscheidet sich (hinsichtlich der drei Belastungsindikatoren) in Abhängigkeit der Schulform.

Hypothese (H 1.3): Beanspruchung von Lehrkräften in Abhängigkeit der Schulform

Insgesamt an Schulen liegt das Ausmaß an Erschöpfung und das Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden auf hohem Niveau.

Das Belastungserleben (d. h. das Ausmaß an Erschöpfung und der psychosomatischen Beschwerden) unterscheidet sich nicht in Abhängigkeit der Schulform.

Hypothese (H 1.4): Tätigkeitsspielraum von Lehrkräften in Abhängigkeit der Schulform

Insgesamt an Schulen besteht der Tätigkeitsspielraum (gemessen über die Skalen Inhaltlicher und Zeitlicher Tätigkeitsspielraum) auf hohem Niveau.

Der Tätigkeitsspielraum unterscheidet sich (gemessen über die Skalen inhaltlicher und zeitlicher Tätigkeitsspielraum) in Abhängigkeit der Schulform.

5.3.2 Zweite Fragestellung der Studie 3

Das Anliegen dieses Untersuchungsteils ist es, die Zusammenhänge zwischen den Formen der interprofessionellen Kooperation und den Facetten des Belastungs- und dem Beanspruchungserlebens zu untersuchen. Ergänzend werden die Beziehungen der interprofessionellen Kooperation zur professionellen Kooperation und zum Tätigkeitsspielraum analysiert.

Hinsichtlich des Zusammenhangs von interprofessioneller Kooperation und professioneller Kooperation kann die folgende Annahme gemacht werden: Aus einer personenbezogenen Sicht auf die Kooperation argumentierend, bedingt eine hohe individuelle soziale Orientierung der einzelnen schulischen Akteure eine generell höhere Bereitschaft, kooperative Arbeitsformen zu nutzen. Gleichzeitig kann in Schulen, in denen kooperative Arbeitsformen systematisch unterstützt werden oder eine hohe Teamorientierung besteht, ein höheres Ausmaß an Kooperation vorhanden sein (vgl. Pröbstel 2008; Pröbstel & Soltau 2012). Dabei spielt es eine untergeordnete Rolle, ob in einer interprofessionellen oder professionellen Zusammensetzung gearbeitet wird. Es kann angenommen werden, dass das Ausmaß an professionellen und interprofessionellen kooperativen Aktivitäten in einem positiven Zusammenhang stehen (vgl. Kap. 2.1).

Im Zentrum der Studie steht die Betrachtung der Beziehungen von interprofessioneller Kooperation, Belastung und Beanspruchung. Bisher fehlt es an Forschungsarbeiten zur interprofessionellen Kooperation und ihrer Wirkung. Außerhalb der eigenen Analysen im Rahmen des Forschungsprojekts zum Thema „Formen der Lehrerverbände und Beanspruchungserleben an Ganztagschulen“ (vgl. Dizinger & Böhm-Kasper 2012; Dizinger u. a. 2011a; Dizinger u. a. 2011b; ausf. Kap. 4.5.2) wurde die be- oder entlastende Wirkung von interprofessioneller Kooperation für Lehrerinnen und Lehrer bisher nur ansatzweise untersucht (vgl. z. B. Böttcher u. a. 2011; Olk u. a. 2011; Tillmann 2011). Die aktuellen Befunde legen nahe, dass Lehrerinnen und Lehrer die interprofessionelle Kooperation eher als entlastend und gewinnbringend erleben. So soll für den empirischen Teil dieser Arbeit vermutet werden, dass inter-

professionelle Aktivitäten eher mit einem geringerem (negativen) Belastungs- und Beanspruchungserleben einhergehen.

In Analogie zu Studie 1 und der Fragestellung 2 soll die Beziehung zwischen interprofessioneller Kooperation und dem Tätigkeitsspielraum geprüft werden (vgl. ausf. Kap. 5.1.2). Es kann angenommen werden, dass inhaltliche und zeitliche Freiheitsgrade erst Handlungsmöglichkeiten im Lehrerberuf eröffnen, um Formen von kooperativen Aktivitäten umzusetzen (vgl. z. B. Fussangel 2008; Spieß 2004; ausf. Kap. 2.1.6 und Kap. 4.2.3.3). So kann die Hypothese formuliert werden, dass die interprofessionelle Kooperation positiv mit dem Tätigkeitsspielraum assoziiert ist.

Die Fragestellung 2 der Studie 3 wird wie folgt verfasst:

Fragestellung 2 der Studie 3

Bestehen Zusammenhänge zwischen den Formen der interprofessionellen Kooperation und den Facetten des Belastungs- und dem Beanspruchungserlebens?

Vor der Überprüfung der Beziehungen der Indikatoren verschiedener Konstrukte stellt sich zunächst die Frage, ob Indikatoren eines Konstrukts eng miteinander korrelieren. Diese Frage ist Teil der Deskription. Nur aus Gründen der Einfachheit wird hier von „Hypothese“ gesprochen.

Hypothese (H 2.1): Beziehung zwischen den Indikatoren eines Konstrukts

Aussage zur Deskription: *Die Indikatoren, die ein Konstrukt erfassen, sind signifikant und eng miteinander assoziiert.*

Anhand der dargestellten Befunde werden nachfolgend gerichtete Hypothesen formuliert:

Hypothese (H 2.2): Beziehung zwischen interprofessioneller Kooperation und professioneller Kooperation

Die Formen der interprofessionellen Kooperation sind positiv mit den Formen der professionellen Kooperation assoziiert.

Hypothese (H 2.3): Beziehung zwischen interprofessioneller Kooperation und dem Belastungserleben

Die Formen der interprofessionellen Kooperation sind negativ mit den Indikatoren des Belastungserlebens assoziiert.

Hypothese (H 2.4): Beziehung zwischen interprofessioneller Kooperation und der Beanspruchung

Die Formen der interprofessionellen Kooperation sind negativ mit den Indikatoren der Beanspruchung assoziiert.

Hypothese (H 2.5): Beziehung zwischen interprofessionellen Kooperation und dem Tätigkeitsspielraum

Die Formen der interprofessionellen Kooperation sind positiv mit dem Tätigkeitsspielraum assoziiert.

Die Beziehungen zwischen professioneller Kooperation, Belastungserleben, Beanspruchung und Tätigkeitsspielraum untereinander finden zwar in der vorliegenden Studie Beachtung, doch werden keine expliziten Hypothesen formuliert, da Klärung dieser Beziehungen schon Gegenstand der Studie 1 waren. Diese Befunde werden nur bei Bedarf diskutiert.

5.3.3 Dritte Fragestellung der Studie 3

Die Zielstellung der dritten Frage dieser Studie ist, die Wirkung der interprofessionellen Kooperation auf das Belastungserleben und die Beanspruchung im Modell schulischer Belastung empirisch mithilfe linearer Strukturgleichungsmodelle zu analysieren. Die interprofessionelle Kooperation wird als Qualität der Sozialbeziehung in das Modell schulischer Belastung von Böhm-Kasper (2004) eingebettet (vgl. Kap. 4.3.1.3). Die Einordnung dieser sowie weiterer relevanter Modellkomponenten ist zusammenfassend in der folgenden Abbildung dargestellt.

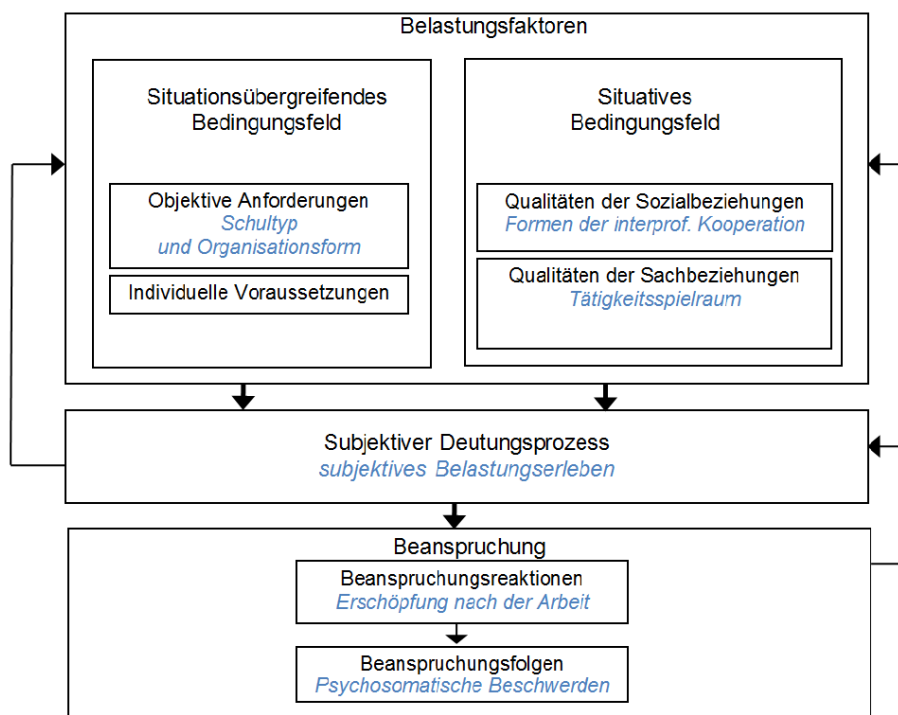


Abb. 5.2: Formen der interprofessionellen Kooperation und das allgemeine Rahmenmodell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004, S. 75, Abb. 2.6).

Im vorangegangenen Kapitel wurden bereits die potentiellen Beziehungen zwischen der interprofessionellen Kooperation und dem Belastungserleben sowie der Beanspruchung erörtert. Zusammenfassend wird auf Basis der bereits vorliegenden spärlichen Befunde von entlasten-

den Effekten der interprofessionellen Kooperation auf das Belastungserleben und die Beanspruchung ausgegangen (vgl. z. B. Böttcher u. a. 2011; Olk u. a. 2011; Tillmann 2011; Kap. 4.5.2).

Die folgende Fragestellung kann formuliert werden:

Fragestellung 3 der Studie 3

Lässt sich das theoretische Rahmenmodell zur interprofessionellen Kooperation, Belastung und Beanspruchung empirisch bestätigen?

Aus dieser Fragestellung lassen sich Unterfragestellungen ableiten, um eine Bewertung des spezifizierten linearen Strukturgleichungsmodells im empirischen Teil dieser Arbeit vorzunehmen:

Fragestellung (FS 3.1): Güte des Modells insgesamt

Lässt sich das lineare Strukturgleichungsmodell insgesamt empirisch bestätigen?

Fragestellung (FS 3.2): Güte der Messmodelle

Sind die Messmodelle des linearen Strukturgleichungsmodells angemessen?

Fragestellung (FS 3.3): Güte des Strukturmodells

Ist das Strukturmodell des linearen Strukturgleichungsmodells angemessen?

Für die Überprüfung des Strukturmodells können auf Grundlage der theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde spezifische Unterhypothesen aufgestellt werden:

Hypothese (H 3.3.1): Eine höhere interprofessionelle Kooperation bedingt ein reduziertes Belastungsempfinden der Lehrerinnen und Lehrer.

Hypothese (H 3.3.2): Ein höherer Tätigkeitsspielraum bedingt ein reduziertes Belastungserleben der Lehrerinnen und Lehrer.

Hypothese (H 3.3.3): Ein höheres Belastungserleben bedingt eine höhere Erschöpfung.

Hypothese (H 3.3.4): Eine höhere Erschöpfung bedingt ein höheres Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden.

Für die Analysen der Studie 3 werden Fragebogendaten von 419 Ganztagschullehrkräften genutzt. In Kap. 8 findet sich eine ausführliche Darstellung dieser Studie.

6 Studie 1: Professionelle Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung

Das folgende Kapitel widmet sich der Darstellung der Studie 1, welche im Kern die Erforschung der professionellen Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung beinhaltet (vgl. Kap. 5.1). Nachfolgend werden im ersten Unterkapitel die Methoden der Studie 1 erläutert (vgl. Kap. 6.1). Im zweiten Unterkapitel werden die Resultate der Untersuchung präsentiert (vgl. Kap. 6.2). Das Kapitel schließt mit einer Diskussion der Studienergebnisse (vgl. Kap. 6.3).

6.1 Methoden der Studie 1

Die Beschreibung der Methoden der Studie 1 richtet sich auf die folgenden Aspekte: Zunächst wird das Forschungsprojekt, auf welchem die eigene Forschungsarbeit basiert, dargestellt (vgl. Kap. 6.1.1). Gegenstand des zweiten Teilkapitels ist der Ablauf der Untersuchung (vgl. Kap. 6.1.2). Im Anschluss werden die Stichprobenzusammensetzung (vgl. Kap. 6.1.3) und die Untersuchungsinstrumente (vgl. Kap. 6.1.4) erläutert. Das letzte Teilkapitel widmet sich der Darstellung der Auswertungsmethoden (vgl. Kap. 6.1.5).

6.1.1 Projektbeschreibung

Die Datenbasis der vorliegenden Arbeit bieten die empirischen Untersuchungen des Forschungsprojekts „Formen der Lehrerkooperation und Beanspruchungserleben an Ganztagschulen“. Das Projekt wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und den Europäischen Sozialfonds (ESF) vom 01.04.2008 bis 30.06.2010 gefördert. Die Leitung des Projektes hatten Prof. Oliver Böhm-Kasper, Prof. Cornelia Gräsel und Prof. Horst Weishaupt inne. Dr. Kathrin Fussangel (inzwischen Professorin) und die Verfasserin dieser Arbeit waren Projektmitarbeiterinnen. Als studentische Hilfskräfte arbeiteten Frau Stefanie Niehoff und Herr Marcel Rock im Forschungsprojekt.

Das Forschungsprojekt umfasste zwei schriftliche Befragungen: Die erste fand im September 2008 und die zweite im September 2009 statt. An diesen beiden quantitativen Erhebungen nahmen über 120 Gymnasien, Real-, Haupt- und Gesamtschulen des Landes Nordrhein-

Westfalen teil. Da der Vergleich der Schulorganisation, d. h. von Halbtags- vs. voll gebundenen Ganztagschulen, ein zentrales Projektanliegen war, erfolgte in den Untersuchungen eine Trennung zwischen Halbtags- und Ganztagschulen.

Weiterhin war die Durchführung einer qualitativen Interviewstudie, im Frühjahr 2009, Teil des Forschungsprojektes. Sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch weitere pädagogische Fachkräfte, die an Ganztagschulen arbeiteten, wurden interviewt. An dieser qualitativen Interviewstudie nahmen 24 Interviewpartnerinnen und -partner teil.

Für eine ausführliche Darstellung des oben genannten Projektes soll u. a. auf den Projektabschlussbericht verwiesen werden (vgl. Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper 2010). Die folgenden Darstellungen richten sich auf relevante Ausschnitte des oben genannten Forschungsprojektes für Studie 1 der vorliegenden Arbeit.

6.1.2 Ablauf der beiden schriftlichen Befragungen

Analysegegenstand der Studie 1 sind die beiden schriftlichen Befragungen des oben genannten Forschungsprojektes. Der Ablauf dieser Erhebungen kann wie folgt beschrieben werden:

Die erste schriftliche Befragung der Lehrerinnen und Lehrer fand im September 2008 und die zweite schriftliche Befragung im September 2009 statt. Vor der ersten schriftlichen Befragung wurde das Einverständnis der Schulleitungen für die Teilnahme der Lehrerkollegien an der Untersuchung eingeholt. Für beide Befragungen wurden die Fragebögen an die Sekretariate der Schulen versandt, mit der Bitte, diese an die Lehrerinnen und Lehrer zu verteilen und anschließend einzusammeln und zurückzuschicken. Die Teilnahme der Lehrkräfte an der Befragung war freiwillig und im Anschreiben wurde auf die Anonymität der Befragung hingewiesen. Der Umfang eines Fragebogens betrug bei der ersten Befragung 16 Seiten und wurde zur zweiten Befragung um eine Seite gekürzt. Die Bearbeitungszeit des Fragebogens lag bei ca. 30 bis 45 Minuten.

Für das Ausfüllen der Fragebögen hatten die Lehrerinnen und Lehrer zwei Wochen Zeit. Drei Wochen nach dem Versand der Fragebögen schickten die Projektmitarbeiterinnen Postkarten, um die Schulen ggf. an die Rücksendung der Pakete zu erinnern. Sowohl nach der ersten als auch nach der zweiten schriftlichen Befragung erhielten die teilnehmenden Lehrerinnen und

Lehrer eine Rückmeldung der Ergebnisse.¹⁶ Die Lehrerkollegien wurden informiert, sobald die Ergebnisse im Internet veröffentlicht wurden.

6.1.3 Stichprobenziehung und -zusammensetzung

Für die eigenen Analysen wird eine Stichprobe von Real-, Haupt- und Gesamtschullehrkräften des oben genannten Projektes genutzt. Diese Stichprobe ist als Teilstichprobe des Projektes zu verstehen.¹⁷ Die nachfolgenden Darstellungen beziehen sich auf diese.

6.1.3.1 Stichprobenziehung

Die Stichprobenziehung lief wie folgt ab. Für die zu untersuchenden Real-, Haupt- und Gesamtschulen wurde eine Stichprobengröße von 85 Schulen angestrebt. Da die Untersuchung von Halbtags- gegenüber Ganztagschulen zentrales Anliegen des oben genannten Forschungsprojektes war, wurde bei der Stichprobenziehung nach Halbtags- und voll gebundenen Ganztagschulen unterschieden. Auf Grundlage der nordrhein-westfälischen Schulstatistik sollten die teilnehmenden voll gebundenen Ganztagschulen, die mindestens seit dem Jahr 2002 bestanden und in öffentlicher Trägerschaft waren, zufällig gezogen werden. Allerdings war die Gesamtanzahl der voll gebundenen, vor 2002 bestehenden Ganztagsrealschulen mit zwölf Schulen in Nordrhein-Westfalen gering (Landesamt für statistische Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen 2008). Dementsprechend wurde für diese Schulform eine Totalerhebung realisiert. Für die entsprechenden Ganztags Hauptschulen und Gesamtschulen war eine zufällige Ziehung aus der Schulstatistik möglich. Die zufällige Stichprobeziehung erfolgte nach dem Prinzip des „probability proportional to size sampling“ (vgl. z. B. Hartung, Elpelt & Klösener 2005, S. 289 f.). Nach der Zusage der voll gebundenen Ganztagschulen wurden vergleichbare Halbtagschulen als Partnerschulen nach ausgesuchten Kriterien (gleiche Postleitzahl und gleiche Schulgröße) ermittelt.

¹⁶Die Adresse der Homepage, auf welcher die Ergebnisse der Studie veröffentlicht wurden, ist: <http://www.ifb.uni-wuppertal.de/forschung/projekte/schulische-beanspruchung-und-kooperation.html>

¹⁷Zwei Teilstichproben wurden in den eigenen Analysen nicht berücksichtigt: (1) Die teilnehmenden Lehrkräfte an Gymnasien wurden ausgeschlossen. Der Ausschluss dieser Teilstichprobe folgte dem Leitgedanken, dass für alle Analysen der vorliegenden Arbeit auf eine gleichartige Datenbasis zurückgegriffen werden sollte. Da allerdings an den untersuchten Ganztagsgymnasien keine zusätzlichen weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt waren, konnte quantitativ an diesen Schulen auch keine interprofessionelle Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung untersucht werden (vgl. Kap. 8). (2) Eine Ergänzungsstichprobe von Lehrerinnen und Lehrern an neu gegründeten Ganztagschulen, welche im Rahmen des Forschungsprojektes gezogen wurden, wurde nicht in die eigenen Datenanalysen eingeschlossen. Die Ziehung der Ergänzungsstichprobe diente im Rahmen des Projektes dazu, den Vergleich der Ganztagschulentwicklung über verschiedene Stadien hinweg zu untersuchen. Die Frage nach der Ganztagsorganisation und ihrer Entwicklung steht allerdings nicht im Zentrum dieser Arbeit. Dies rechtfertigt den Ausschluss dieser Teilstichprobe.

6.1.3.2 Stichprobenbeschreibung

Die nachkommende Stichprobenbeschreibung gliedert sich folgendermaßen: Die beiden ersten Abschnitte widmen sich allgemein der Beschreibung der teilnehmenden Schulen und befragten Lehrerschaft. Anliegen der beiden letzten Abschnitte ist die konkrete Stichprobenbeschreibung der beiden Substichproben der Studie 1.

Teilnehmende Schulen zu beiden Messzeitpunkten

Im September 2008 nahmen 82 Schulen, d. h. 22 Real-, 51 Haupt- und 9 Gesamtschulen, an der Befragung teil. Zur zweiten Erhebung, welche ein Jahr später im September 2009 erfolgte, wurden diese Schulen abermals um ihre Mithilfe gebeten. 67 Schulen wirkten an der zweiten Untersuchung mit.

Wie in der folgenden Tabelle dargelegt, bilden die zum zweiten Messzeitpunkt verbleibenden Real- und Hauptschulen annähernd die Anteile der Schulformen zum ersten Messzeitpunkt ab. Die Ausfälle bei den Gesamtschulen waren substantiell: Es nahmen weniger als die Hälfte, d. h. nur vier von neun Gesamtschulen, an der zweiten Befragung teil (vgl. Tab. 6.1).

Tab. 6.1: Teilnehmende Schulen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (t1 und t2) getrennt nach Schulform sowie Ganztags (GT) vs. Halbtags (HT)

Schulform	GT/ HT	t1		t2	
		Anzahl der teilnehmenden Schulen	[% t1]	Anzahl der teilnehmenden Schulen	[% t1]
Realschulen	GT	9	[100]	8	[88.8]
	HT	13	[100]	11	[84.6]
Hauptschulen	GT	27	[100]	25	[92.6]
	HT	24	[100]	19	[79.2]
Gesamtschulen	GT	9	[100]	4	[44.4]
Gesamt		82	[100]	67	[81.7]

Teilnehmende Lehrkräfte zu beiden Messzeitpunkten

Potentiell wurde es durch die Beteiligung der 82 Schulen zum ersten Messzeitpunkt 3260 hauptamtlichen Lehrkräften ermöglicht, einen Fragebogen auszufüllen.¹⁸ Insgesamt kamen nach der ersten Befragung 1241 ausgefüllte Fragebögen zurück, welches einer Rücklaufquote von 38.1 % entspricht.

Diese Rücklaufquote ist mit anderen „paper and pencil“-Untersuchungen der Lehrerbelastungsforschung vergleichbar: Unterbrink u. a. (2007) fassen zusammen, dass die Rücklaufquoten verschiedener Fragebogenuntersuchungen in diesem Themenfeld zwischen 34 % und 63 % liegen (vgl. ebd., S. 437).

Zum zweiten Messzeitpunkt der eigenen Untersuchung beteiligten sich Lehrerinnen und Lehrer an Real- und Hauptschulen an der Befragung mit 65.5 % bis 76.2 %. Die oben beschriebenen Ausfälle ganzer Schulen schlagen sich naturgemäß in einer geringeren Teilnahmequote von Lehrkräften zum zweiten Messzeitpunkt nieder. Der Anteil der teilnehmenden Gesamtschullehrerinnen und -lehrer lag zum zweiten Messzeitpunkt bei nur 38 %.

In der Gesamtstichprobe können 30.1 % der Lehrerinnen und Lehrer identifiziert werden, die an beiden Befragungen teilnahmen. Dies entspricht einer Substichprobe von 374 Lehrkräften (vgl. Tab. 6.2).

Tab. 6.2: Teilnehmende Lehrkräfte zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (t1 und t2) getrennt nach Schulform sowie Ganztags (GT) vs. Halbtags (HT)

Schulform	GT/ HT	t1		t2		t1 und t2 identifiziert über Codes	
		Anzahl	[% t1]	Anzahl	[% t1]	Anzahl	[% t1]
Realschulen	GT	132	[100]	96	[72.7]	42	[31.8]
	HT	190	[100]	143	[75.2]	71	[37.3]
Hauptschulen	GT	374	[100]	245	[65.5]	121	[32.4]
	HT	269	[100]	205	[76.2]	95	[35.3]
Gesamtschulen	GT	276	[100]	105	[38.0]	45	[16.3]
Gesamt		1241	[100]	794	[64.0]	374	[30.1]

¹⁸ Die Größe der einzelnen Kollegien wurde anhand einer Liste, welche vor Untersuchungsbeginn beim statistischen Landesamt Nordrhein-Westfalens angefordert wurde, ermittelt.

Stichprobenzusammensetzung der Lehrkräfte zum ersten Messzeitpunkt (N = 1241)

Um die Fragestellungen der Studie 1 im Querschnitt zu untersuchen, dient die oben genannte Stichprobe mit 1241 Lehrkräften zum ersten Messzeitpunkt (t1) als Datenbasis der eigenen Analysen.

In der nachfolgenden Tabelle sind die Alters- und Geschlechtsverteilung sowie Beschäftigungsumfang und -verhältnis für die Stichprobe mit 1241 Lehrkräften dargestellt. In der Gesamtstichprobe sind über zwei Drittel der Befragten älter als 45 Jahre alt. Nur 11.1 % der Lehrerinnen und Lehrer sind 35 Jahre alt oder jünger. Insgesamt sind 763 (62.6 %) der Befragten weiblich und 462 (37.7 %) männlich. Der überwiegende Teil der Lehrpersonen ist vollzeitbeschäftigt (68.6 %) und verbeamtet (73.1 %). Getrennt nach Schultyp zeigt sich, dass der größte Anteil der Stichprobe durch Hauptschullehrkräfte gestellt wird: Es nahmen 643 (51.8 %) Hauptschullehrkräfte an der Befragung teil, während der Anteil der Realschullehrkräfte mit 322 (25.9 %) und der Gesamtschullehrkräfte mit 276 (22.2 %) deutlich darunter liegt (vgl. Tab. 6.3).

Tab. 6.3: 1421 Lehrkräfte zum ersten Messzeitpunkt (t1) getrennt nach Schultyp

Variable	Gesamtstichprobe (N = 1241)		Realschulen (N = 322)		Hauptschulen (N = 643)		Gesamtschulen (N = 276)	
	Hfkt.	[%]	Hfkt.	[%]	Hfkt.	[%]	Hfkt.	[%]
<i>Alter</i>								
bis 35	135	[11.1]	45	[14.2]	54	[8.5]	36	[13.4]
36 bis 45	279	[22.9]	76	[23.9]	128	[20.2]	75	[27.9]
46 bis 55	452	[37.0]	120	[37.7]	233	[36.8]	99	[36.8]
über 55	354	[29.0]	77	[24.2]	218	[34.4]	59	[21.9]
<i>Geschlecht</i>								
weiblich	763	[62.6]	199	[65.7]	418	[62.3]	146	[53.9]
männlich	462	[37.7]	119	[37.4]	218	[34.3]	125	[46.1]
<i>Beschäftigungsumfang</i>								
Vollzeit	824	[68.6]	204	[64.8]	425	[68.4]	195	[73.6]
Teilzeit	377	[31.4]	111	[35.2]	196	[31.6]	70	[26.4]
<i>Beschäftigungsverhältnis</i>								
verbeamtet	897	[73.1]	239	[74.7]	448	[70.6]	210	[77.2]
angestellt und sonstige	330	[26.9]	81	[25.3]	187	[29.4]	62	[22.8]

Anmerkungen.

Abweichungen der Gesamthäufigkeiten in den Variablen von N-Gesamt aufgrund von Fehlwerten. Abweichungen von 100 % aufgrund von Runden.

Ein Vergleich mit der Zusammensetzung der Lehrerschaft in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2009/2008 zeigt, dass die Hauptschullehrkräfte in der Gesamtstichprobe der vorliegenden Arbeit überrepräsentiert sind, während der Anteil der Real- und Gesamtschullehrkräfte in der vorliegenden Stichprobe unter den Anteilen in der Grundgesamtheit liegt. An öffentlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen waren im Schuljahr 2008/2009 an den drei untersuchten Schultypen insgesamt 53648 Lehrkräfte beschäftigt. Davon waren 17685 Realschullehrkräfte (33.0 %), 18233 Hauptschullehrkräfte (34.0 %) und 17730 Gesamtschullehrkräfte (33 %) (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens 2009, S. 15).

Für die Gesamtstichprobe und innerhalb den Substichproben getrennt nach Schultyp sind die Merkmale Alter und Geschlecht repräsentativ. Hinsichtlich des Beschäftigungsumfangs und -verhältnisses zeigen sich Abweichungen im Vergleich zur Grundgesamtheit. Allerdings wurden diese Merkmale in der Schulstatistik differenzierter als in der eigenen Erhebung gemessen und deshalb nachträglich aufgrund eigener Berechnungen zusammengefasst. Dadurch wird eine Vergleichbarkeit erschwert. Insgesamt sind die Abweichungen eher als gering zu klassifizieren (vgl. Tab. 6.4 und Anh. A1).

Tab. 6.4: Zusammensetzung der Lehrerschaft in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2009/2008 (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens 2009, S. 44 ff.).

<i>Variable</i>	Gesamtstichprobe		Realschulen		Hauptschulen		Gesamtschulen	
	Hfkt.	[%]	Hfkt.	[%]	Hfkt.	[%]	Hfkt.	[%]
<i>Alter</i>								
<i>Gesamt</i>	52513	[100]	17973	[100]	17385	[100]	17155	[100]
bis 35	5398	[10.2]	2015	[11.2]	1390	[8.0]	1993	[11.6]
36 bis 45	11346	[21.6]	4403	[24.5]	3099	[17.8]	3844	[22.4]
46 bis 55	20947	[39.9]	6946	[38.6]	6382	[36.7]	7619	[44.4]
über 55	14822	[28.2]	4609	[25.6]	6514	[37.5]	3699	[21.6]
<i>Geschlecht</i>								
<i>Gesamt</i>	55927	[100]	19033	[100]	18349	[100]	18545	[100]
weiblich	34650	[62.0]	12656	[66.5]	11382	[62.0]	10612	[57.2]
männlich	21277	[38.0]	6377	[33.5]	6967	[38.0]	7933	[42.8]
<i>Beschäftigungsumfang</i>								
<i>Gesamt</i>	55927	[100]	19033	[100]	18349	[100]	18545	[100]
Vollzeit	34656	[62.0]	10968	[57.7]	11976	[65.3]	11712	[63.2]
Teilzeit und sonstige	21262	[38.0]	8056	[42.3]	6373	[34.7]	6833	[36.8]
<i>Beschäftigungsverhältnis</i>								
<i>Gesamt</i>	55927	[100]	19033	[100]	18349	[100]	18545	[100]
verbeamtet	43234	[77.3]	15073	[79.2]	13681	[74.6]	14480	[78.1]
angestellt und sonstige	12693	[22.7]	3960	[20.8]	4668	[25.4]	4065	[21.9]

Anmerkungen.

Abweichungen von 100 % aufgrund von Runden. Die Datengrundlage bietet die statistische Übersicht des Schulwesens in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2009/2008 (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens 2009, S. 44 ff.). Die Merkmalsausprägungen der Variablen Beschäftigungsumfang und -verhältnis wurden differenzierter erfasst und aufgrund eigener Berechnungen zusammengefasst. In die Statistik gehen öffentliche und private Schulen ein (vgl. ebd., S. 17), während in die eigenen Untersuchungen allein öffentliche Schulen einbezogen werden.

Stichprobenzusammensetzung der Lehrkräfte zu zwei Messzeitpunkten (N = 374)

Die Lehrerschaft, die zu beiden Messzeitpunkten an der Untersuchung teilnahm, sind ebenfalls Analysegegenstand der Studie 1. Es können 374 Lehrkräfte, die an beiden Messzeitpunkten an der Untersuchung teilnahmen, identifiziert werden (vgl. Tab. 6.2). Diese Stichprobe ist folglich eine Teilstichprobe der Stichprobe mit 1241 Lehrpersonen zum ersten Messzeitpunkt, welche im vorangegangenen Abschnitt beschrieben wurde.

Die Tab. 6.5 gewährt einen Überblick über ausgewählte Merkmale der Stichprobe. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer über 45 Jahre stellen wiederum den größten Anteil der Stichprobe. Getrennt nach Geschlecht nahmen an beiden schriftlichen Befragungen 230 (62.3 %) Lehrerinnen und 139 (37.7 %) Lehrer teil. Der größere Anteil der Lehrerschaft ist vollzeitbeschäftigt (67.5 %) und verbeamtet (74.4 %). Der Anteil der Gesamtschullehrkräfte (12.0 %) ist in der vorliegenden Stichprobe geringer als in der Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt mit 1241 Lehrkräften. Die Anteile der Realschullehrkräfte (30.2 %) und der Hauptschullehrkräfte (57.6 %) liegen folglich höher.

Tab. 6.5: 374 Lehrkräfte zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (t1t2) getrennt nach Schultyp

<i>Variable</i> <i>t1</i>	Gesamtstichprobe (<i>N</i> = 374)		Realschulen (<i>N</i> = 113)		Hauptschulen (<i>N</i> = 216)		Gesamtschulen (<i>N</i> = 45)	
	Hfkt.	[%]	Hfkt.	[%]	Hfkt.	[%]	Hfkt.	[%]
<i>Alter</i>								
bis 35	33	[8.9]	15	[13.4]	11	[5.2]	7	[15.6]
36 bis 45	81	[21.9]	23	[20.5]	42	[19.7]	16	[35.6]
46 bis 55	162	[43.8]	54	[48.2]	94	[44.1]	14	[31.1]
über 55	94	[25.4]	20	[17.9]	66	[31.0]	8	[17.8]
<i>Geschlecht</i>								
weiblich	230	[62.3]	69	[62.7]	145	[67.8]	16	[35.6]
männlich	139	[37.7]	41	[37.3]	69	[32.2]	29	[64.4]
<i>Beschäftigungsumfang</i>								
Vollzeit	249	[67.5]	74	[66.1]	138	[65.1]	37	[82.2]
Teilzeit	120	[32.5]	38	[33.9]	74	[34.9]	8	[17.8]
<i>Beschäftigungsverhältnis</i>								
verbeamtet	276	[74.4]	82	[73.2]	159	[74.3]	35	[77.8]
angestellt und sonstige	95	[25.6]	30	[26.8]	55	[25.7]	10	[22.2]

Anmerkungen.

Abweichungen der Gesamthäufigkeiten in den Variablen von *N*-Gesamt aufgrund von Fehlwerten. Abweichungen von 100 % aufgrund von Runden.

6.1.4 Instrumente

Für die beiden schriftlichen Befragungen des oben genannten Forschungsprojektes wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt. Die im Fragebogen verwendeten Skalen und Variablen wurden in vorhergehenden Forschungsarbeiten bereits erprobt und bei Bedarf für die vor-

liegende Untersuchung angepasst. Für eine ausführliche Darstellung der Kennwerte aller Skalen können die Leserinnen und Leser das Skalenhandbuch von der Verfasserin dieser Arbeit erhalten. Ein Überblick über die Skalen und Variablen, welche für die eigene Datenauswertung relevant sind, findet sich in der nachfolgenden Tabelle.

Tab. 6.6: Konstrukte und Skalen

Konstrukt	Skala/Variable	Literatur
ausgewählte Belastungsfaktoren und deren Bedingungen	soziodemographische (<i>Alter</i> und <i>Geschlecht</i>) und berufsspezifische Variablen (z. B. <i>Beschäftigungsumfang</i> und <i>-verhältnis</i>)	Böhm-Kasper u. a. (2000)
Professionelle Lehrerkooperation	<i>Austausch</i> <i>Gemeinsame Arbeitsorganisation</i> <i>Konstruktion</i>	Fussangel (2008) und Pröbstel (2008)
Belastungserleben	<i>Unterrichtsbezogenes Belastungserleben</i> <i>Außerunterrichtliches Belastungserleben</i> <i>Belastungserleben durch Rahmenbedingungen</i>	in Anlehnung an Böhm-Kasper u. a. (2000) und Van Dick (2006)
Erschöpfung	<i>Emotionale Erschöpfung</i>	Böhm-Kasper u. a. (2000) modifiziert nach Barth (1985)
Psychosomatische Beschwerden	<i>Psychosomatische Beschwerden</i>	Böhm-Kasper u. a. (2000) angelehnt an Brähler & Scheer (1983)
Tätigkeitsspielraum	<i>Inhaltlicher Tätigkeitsspielraum</i>	angelehnt an Čandová (2005), Prümper, Hartmannsgruber & Frese (1995), und Schellenbach-Zell (2009)

Die Skalen des Fragebogens, welche für die Berechnungen der eigenen Forschungsarbeit genutzt werden, sollen im Folgenden näher beschrieben werden. Relevante Kennwerte werden sowohl für die Stichprobe mit 1241 Lehrkräften als auch für die Stichprobe mit 374 Lehrkräften aus Gründen der Übersichtlichkeit in tabellarischer Form berichtet.

Zur Schätzung der internen Konsistenz der einzelnen Instrumente wird die Maßzahl Cronbachs Alpha „ α “ herangezogen, welche im Fließtext Erwähnung findet. Zur Bewertung der Höhe von Cronbachs Alpha sollen die folgenden Überlegungen für die vorliegende Arbeit leitend sein: Robins, Fraley & Krueger (2007) fassen zusammen, dass ein Cronbachs Alpha-

Wert über $\alpha \geq .70$ von verschiedenen Autorinnen und Autoren als akzeptabel in Fragebogenuntersuchungen verstanden wird. Allerdings solle dieser Wert mit Vorsicht interpretiert werden und nur als ungefähre Richtgröße dienen. Als ein Problem stellt sich, dass die Anzahl der Items die Höhe von α mitbestimmt. So kann argumentiert werden, dass für Skalen mit drei Items $\alpha \geq .60$ noch akzeptabel ist, während für Skalen mit mehr als vier Items ein $\alpha \geq .80$ angestrebt werden soll. Weiterhin kann in Abhängigkeit der Fragestellung die akzeptierte Höhe von α in wissenschaftlichen Aufsätzen variieren. Niedrigere Alpha-Werte, z. B. ein Wert von $\alpha \geq .60$, werden bei „surveys“ als ausreichend erachtet. Für Fragestellung zur individuellen Diagnostik sind wiederum höhere Werte, d. h. $\alpha \geq .80$ oder $\alpha \geq .90$ denkbar (vgl. ebd., S. 55).

Für die vorliegende Arbeit sollen entsprechend die folgenden Richtgrößen gelten: Da dieser Arbeit ein „survey“ zugrunde liegt sind Alpha-Werte über $\alpha \geq .80$ als gut, $\alpha \geq .70$ als akzeptabel und $\alpha \geq .60$ als noch ausreichend zu klassifizieren. Werte $\alpha < .60$ gelten als fragwürdig.

6.1.4.1 Ausgewählte Belastungsfaktoren und deren Bedingungen

Im Einleitungsteil des Fragebogens wurden soziodemographische Variablen (z. B. *Alter* und *Geschlecht*) sowie Angaben, die im Zusammenhang mit dem Lehrerberuf stehen (z. B. der *Beschäftigungsumfang* und das *Beschäftigungsverhältnis*), eingeordnet. Diese Einzelitems dienten bereits zur Beschreibung der Stichproben im vorangegangenen Kapitel.

6.1.4.2 Professionelle Kooperation unter Lehrkräften

Die professionelle Kooperation unter Lehrkräften wurde mit den drei Skalen, *Austausch*, *gemeinsame Arbeitsorganisation* und *Kokonstruktion*, gemessen (vgl. Fussangel 2008; Pröbstel 2008). Die Skala *Austausch*, bestehend aus drei Items, erfasst den unterrichtbezogenen Informations- und Materialaustausch unter Lehrerkolleginnen und -kollegen ($\alpha = .73$ bis $\alpha = .75$). Die Skala *gemeinsame Arbeitsorganisation* bildet eine engere Form der Zusammenarbeit, z. B. das gemeinsame Erstellen von Arbeitsblättern oder die gemeinsame Konzeptentwicklung für den Unterricht ab (3 Items, $\alpha = .83$ bis $\alpha = .85$). Die Skala *Kokonstruktion* misst anhand von vier Items enge Formen der Kooperation nach Gräsel u. a. (2006). Dementsprechend beinhaltet die Skala Items, welche enge kooperative Aktivitäten, wie eine gegenseitige Unterrichtshospitation oder ein gemeinsames Unterrichten, veranschaulichen ($\alpha = .61$ bis $\alpha = .62$).

Für die Skalen *Austausch* und *gemeinsame Arbeitsorganisation* erreichen die Werte von Cronbachs Alpha eine akzeptable und gute Höhe, während für die Skala *Konstruktion* die Werte von Cronbachs Alpha als noch ausreichend klassifiziert werden. Weitere relevante Kennwerte der drei Skalen sind den nachfolgenden Tabellen zu entnehmen.

Tab. 6.7: Skala: *Austausch*

<i>Items</i>	<i>N</i> = 1241 Lehrkräfte				<i>N</i> = 374 Lehrkräfte	
	t1		t1		t2	
	<i>M</i>	(<i>S</i>)	<i>M</i>	(<i>S</i>)	<i>M</i>	(<i>S</i>)
Mit meinen Kolleginnen und Kollegen tausche ich Unterrichtsmaterialien aus.	4.51	(1.19)	4.66	(1.11)	4.63	(1.14)
Ich halte mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen über arbeitsrelevante Themen auf dem Laufenden.	3.81	(1.27)	3.87	(1.23)	3.86	(1.17)
Ich verständige mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen über die Inhalte meines Unterrichts.	4.33	(1.23)	4.40	(1.21)	4.42	(1.15)
<i>Skala</i>	<i>N</i> = 1241 Lehrkräfte				<i>N</i> = 374 Lehrkräfte	
	t1		t1		t2	
Median	4.33		4.33		4.33	
25.; 75. Perzentil	3.67; 5.00		3.67; 5.00		3.67; 5.00	
Mittelwert (<i>M</i>)	4.22		4.31		4.30	
Standardabweichung (<i>S</i>)	1.00		.95		.94	
Schiefe	-.43		-.40		-.43	
Exzess	-.24		-.24		-.29	
Cronbachs Alpha	.74		.73		.75	
Retestreliaibilität (t1t2)	-		.67		-	
Instruktion	Im Folgenden geht es um die Kooperation mit Ihren Kolleginnen und Kollegen. Bitte geben Sie an, <i>wie oft</i> Sie die beschriebenen Tätigkeiten ausüben.					
Skalierung	6 Antwortstufen von „nie“ = 1 bis „sehr häufig“ = 6					
Skalenbildung	Mittelwertbildung					
Quellen	Fussangel (2008), Pröbstel (2008)					

Tab. 6.8: Skala: *Gemeinsame Arbeitsorganisation*

<i>Items</i>	<i>N</i> = 1241 Lehrkräfte				<i>N</i> = 374 Lehrkräfte	
	t1		t1		t2	
	<i>M</i>	(<i>S</i>)	<i>M</i>	(<i>S</i>)	<i>M</i>	(<i>S</i>)
Mit Kolleginnen und Kollegen erstelle ich gemeinsam Arbeitsblätter.	3.32	(1.53)	3.35	(1.54)	3.39	(1.53)
Mit Kolleginnen und Kollegen erarbeite ich Konzepte für neue Unterrichtsreihen.	3.23	(1.48)	3.27	(1.47)	3.28	(1.46)
Es kommt vor, dass ich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen Unterricht vorbereite.	3.21	(1.43)	3.28	(1.44)	3.28	(1.44)
<i>Skala</i>	<i>N</i> = 1241 Lehrkräfte				<i>N</i> = 374 Lehrkräfte	
	t1		t1		t2	
	Median		3.33		3.33	
25.;75. Perzentil		2.33; 4.33		2.33; 4.33		
Mittelwert (<i>M</i>)		3.26		3.30		
Standardabweichung (<i>S</i>)		1.29		1.28		
Schiefe		.20		.17		
Exzess		-.84		-.82		
Cronbachs Alpha		.84		.83		
Retestreliaibilität (t1t2)		-		.72		
Instruktion	Im Folgenden geht es um die Kooperation mit Ihren Kolleginnen und Kollegen. Bitte geben Sie an, <i>wie oft</i> Sie die beschriebenen Tätigkeiten ausüben.					
Skalierung	6 Antwortstufen von „nie“ = 1 bis „sehr häufig“ = 6					
Skalenbildung	Mittelwertbildung					
Quellen	Fussangel (2008), Pröbstel (2008)					

Tab. 6.9: Skala: *Konstruktion*

<i>Items</i>	N = 1241 Lehrkräfte				N = 374 Lehrkräfte	
	t1		t1		t2	
	<i>M</i>	(<i>S</i>)	<i>M</i>	(<i>S</i>)	<i>M</i>	(<i>S</i>)
Meine Kolleg/-innen und ich unterstützen uns gegenseitig bei der Korrektur von Tests und Klausuren.	2.85	(1.53)	2.93	(1.58)	2.78	(1.49)
Um ein Feedback zu erhalten, führe ich mit Kolleginnen und Kollegen Unterrichtshospitationen durch.	1.83	(1.18)	1.88	(1.19)	1.84	(1.15)
Es kommt vor, dass ich mit Kolleginnen und Kollegen gemeinsam eine Klasse unterrichte.	2.54	(1.67)	2.67	(1.79)	2.68	(1.65)
Mit Kolleginnen und Kollegen spreche ich die inhaltliche Gestaltung von Themenfeldern ab.	3.97	(1.26)	4.08	(1.24)	4.04	(1.24)

<i>Skala</i>	N = 1241 Lehrkräfte		N = 374 Lehrkräfte			
	t1		t1		t2	
Median	2.75		2.75		2.75	
25.; 75. Perzentil	2.00; 3.50		2.25; 3.50		2.00; 3.50	
Mittelwert (<i>M</i>)	2.80		2.89		2.84	
Standardabweichung (<i>S</i>)	.97		1.00		.94	
Schiefe	.54		.47		.41	
Exzess	-.06		-.22		-.51	
Cronbachs Alpha	.62		.61		.61	
Retestreliaibilität (t1t2)	-		.68		-	
Instruktion	Im Folgenden geht es um die Kooperation mit Ihren Kolleginnen und Kollegen. Bitte geben Sie an, <i>wie oft</i> Sie die beschriebenen Tätigkeiten ausüben.					
Skalierung	6 Antwortstufen von „nie“ = 1 bis „sehr häufig“ = 6					
Skalenbildung	Mittelwertbildung					
Quellen	Fussangel (2008), Pröbstel (2008)					

6.1.4.3 Belastungserleben

Drei Skalen, in Anlehnung an Böhm-Kasper u. a. (2000) und Van Dick (2006), wurden eingesetzt, um das Belastungserleben von Lehrerinnen und Lehrern abzubilden. (1) Die Skala der *unterrichtsbezogenen Belastungen* mit 6 Items bezieht sich auf Aspekte, die vorrangig das Unterrichtsgeschehen und die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern betreffen. Unter anderem stellt sich die Frage, welches Ausmaß an Belastung Lehrerinnen und Lehrer durch

Schülerinnen und Schüler erfahren ($\alpha = .81$ bis $\alpha = .82$). (2) Die Skala der *außerunterrichtlichen Belastungen* umfasst zwei Items. Unter außerunterrichtliche Belastungen werden Belastungserleben durch die Unterrichtsvor- und Nachbereitungen sowie die umfangreichen Korrekturarbeiten erfasst ($\alpha = .56$ bis $\alpha = .60$). (3) Zu den *Belastungen durch Rahmenbedingungen* zählt z. B. mangelnde Materialausstattung. Die letztgenannte Skala umfasst drei Items ($\alpha = .58$ bis $\alpha = .63$).

Tab. 6.10: Skala: *Unterrichtsbezogenes Belastungserleben*

<i>Items</i>	<i>N = 1241 Lehrkräfte</i>				<i>N = 374 Lehrkräfte</i>	
	t1		t1		t2	
	<i>M</i>	<i>(S)</i>	<i>M</i>	<i>(S)</i>	<i>M</i>	<i>(S)</i>
Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.	4.20	(1.27)	4.21	(1.28)	4.20	(1.28)
Geringe Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schülern.	4.83	(1.22)	4.86	(1.23)	4.77	(1.21)
Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht stören.	4.67	(1.32)	4.74	(1.26)	4.60	(1.26)
Eltern, die am Lernfortschritt ihres Kindes nicht interessiert sind.	4.51	(1.35)	4.55	(1.34)	4.41	(1.30)
Unterschiedlicher sozialer Hintergrund der Schülerinnen und Schüler.	3.60	(1.45)	3.55	(1.40)	3.46	(1.32)
Uninteressierte Schülerinnen und Schüler.	4.65	(1.31)	4.74	(1.30)	4.58	(1.26)
<i>Skala</i>	<i>N = 1241 Lehrkräfte</i>				<i>N = 374 Lehrkräfte</i>	
	t1		t1		t2	
	4.50		4.67		4.50	
Median	3.83; 5.17		3.83; 5.66		3.83; 5.17	
25.;75. Perzentil	4.41		4.44		4.34	
Mittelwert (<i>M</i>)	.95		.94		.93	
Standardabweichung (<i>S</i>)	-.51		-.57		-.38	
Schiefe	-.30		-.33		-.36	
Exzess	.82		.81		.82	
Cronbachs Alpha	-		.66		-	
Retestrelabilität (t1t2)						
Instruktion	Wie belastend erleben Sie derzeit folgende Arbeitsbedingungen in Ihrem Schulalltag?					
Skalierung	6 Antwortstufen „gar nicht belastend“ = 1 bis „sehr belastend“ = 6					
Quellen	In Anlehnung an Böhm-Kasper u. a. (2000) und Van Dick (2006)					

Die Skala der *unterrichtsbezogenen Belastungen* weist eine akzeptable Höhe der Cronbachs Alpha-Werte auf. Für die Skala *Belastungen durch Rahmenbedingungen* sind die Werte allerdings fragwürdig. Beachtet werden muss in diesem Zusammenhang dass für eine Skalenbildung mit zwei Items niedrige Werte erwartbar sind. In diesem Sinne stellt diese Skala einen Sonderfall dar. Für die Skala *Belastungen durch Rahmenbedingungen* können überwiegend Werte in ausreichender Höhe berichtet werden. Allerdings liegt Cronbachs Alpha bei einer Messung unter $\alpha < .60$. Einen Überblick über weitere Kennwerte der drei Skalen gewähren die nachfolgenden drei Tabellen.

Tab. 6.11: Skala: *Außerunterrichtliches Belastungserleben*

<i>Items</i>	<i>N</i> = 1241 Lehrkräfte				<i>N</i> = 374 Lehrkräfte	
	t1		t1		t2	
	<i>M</i>	(<i>S</i>)	<i>M</i>	(<i>S</i>)	<i>M</i>	(<i>S</i>)
Vor- und Nachbereitung des Unterrichts.	3.21	(1.26)	3.17	(1.23)	3.17	(1.14)
Umfangreiche Korrekturen.	3.73	(1.48)	3.63	(1.43)	3.58	(1.45)
<i>Skala</i>	<i>N</i> = 1241 Lehrkräfte				<i>N</i> = 374 Lehrkräfte	
	t1		t1		t2	
Median	3.50		3.50		3.50	
25.;75. Perzentil	2.50; 4.50		2.50; 4.00		2.50; 4.00	
Mittelwert (<i>M</i>)	3.48		3.40		3.37	
Standardabweichung (<i>S</i>)	1.14		1.13		1.10	
Schiefe	.12		.12		.20	
Exzess	-.53		-.42		-.68	
Cronbachs Alpha	.56		.58		.60	
Retestreliaibilität (t1t2)	-		.64		-	
Instruktion	Wie belastend erleben Sie derzeit folgende Arbeitsbedingungen in Ihrem Schulalltag?					
Skalierung	6 Antwortstufen „gar nicht belastend“ = 1 bis „sehr belastend“ = 6					
Quellen	In Anlehnung an Böhm-Kasper u. a. (2000) und Van Dick (2006)					

Tab. 6.12: Skala: *Belastungserleben durch Rahmenbedingungen*

<i>Items</i>	<i>N = 1241 Lehrkräfte</i>				<i>N = 374 Lehrkräfte</i>	
	t1		t1		t2	
	<i>M</i>	<i>(S)</i>	<i>M</i>	<i>(S)</i>	<i>M</i>	<i>(S)</i>
Unzureichende Materialausstattung.	3.57	(1.52)	3.49	1.53	3.36	(1.44)
Unzureichende Raumausstattung.	3.58	(1.63)	3.49	1.66	3.41	(1.59)
Hohe Schülerzahl in den Klassen.	4.61	(1.51)	4.59	1.52	4.05	(1.62)
<i>Skala</i>	<i>N = 1241 Lehrkräfte</i>				<i>N = 374 Lehrkräfte</i>	
	t1		t1		t2	
	Median		4.00		3.67	
25.;75. Perzentil		3.00; 5.00		3.00; 4.33		
Mittelwert (<i>M</i>)		3.91		3.67		
Standardabweichung (<i>S</i>)		1.18		1.13		
Schiefe		-.22		.09		
Exzess		-.63		-.56		
Cronbachs Alpha		.63		.60		
Retestrelabilität (t1t2)		-		.66		
Instruktion	Wie belastend erleben Sie derzeit folgende Arbeitsbedingungen in Ihrem Schulalltag?					
Skalierung	6 Antwortstufen „gar nicht belastend“ = 1 bis „sehr belastend“ = 6					
Quellen	In Anlehnung an Böhm-Kasper u. a. (2000) und Van Dick (2006)					

6.1.4.4 Beanspruchung

Zur Messung der Beanspruchung waren zwei Skalen behilflich. Zum einen die Skala *emotionale Erschöpfung* und zum anderen die Skala *psychosomatische Beschwerden*. Die Skala *emotionale Erschöpfung* (Böhm-Kasper u. a. 2000 modifiziert nach Barth 1985) dient als Indikator für die Beanspruchungsreaktion. Diese Skala umfasst sieben Items. Als ein Itembeispiel kann genannt werden: „Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft“ ($\alpha = .85$ bis $\alpha = .87$). Die Skala *psychosomatische Beschwerden* (Böhm-Kasper u. a. 2000 angelehnt an Brähler & Scheer 1983) misst Facetten der Beanspruchungsfolgen. Anhand von sieben Beschwerdegruppen, z. B. Abgespanntheits-, Antriebs-, Müdigkeits-, Überlastungserscheinungen oder Glieder- und Muskelbeschwerden, können Lehrerinnen und Lehrer das Ausmaß ihrer Beschwerden einschätzen ($\alpha = .84$ bis $\alpha = .87$).

Die Werte von Cronbachs Alpha sind für beide Skalen als gut zu klassifizieren. In den beiden nachfolgenden Tabellen werden weitere relevante Kennwerte der Skalen berichtet.

Tab. 6.13: Skala: *Emotionale Erschöpfung*

<i>Items</i>	<i>N</i> = 1241 Lehrkräfte				<i>N</i> = 374 Lehrkräfte	
	t1		t1		t2	
	<i>M</i>	(<i>S</i>)	<i>M</i>	(<i>S</i>)	<i>M</i>	(<i>S</i>)
Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausge- laugt.	3.48	(1.25)	3.40	(1.21)	3.46	(1.20)
Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	2.75	(1.28)	2.60	(1.20)	2.78	(1.23)
Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.	2.78	(1.36)	2.67	(1.34)	2.73	(1.30)
Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	2.77	(1.38)	2.76	(1.36)	2.69	(1.37)
Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre.	2.10	(1.30)	2.00	(1.24)	2.17	(1.34)
Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft.	4.43	(1.19)	4.40	(1.25)	4.29	(1.23)
Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	3.74	(1.34)	3.63	(1.38)	3.66	(1.26)
<i>Skala</i>	<i>N</i> = 1241 Lehrkräfte				<i>N</i> = 374 Lehrkräfte	
	t1		t1		t2	
	3.00		3.00		3.00	
Median	3.00		3.00		3.00	
25.;75. Perzentil	2.43; 3.71		2.32;3.57		2.43; 3.71	
Mittelwert (<i>M</i>)	3.15		3.05		3.11	
Standardabweichung (<i>S</i>)	.95		.92		.96	
Schiefe	.35		.31		.53	
Exzess	-.34		-.21		.06	
Cronbachs Alpha	.86		.85		.87	
Retestrelabilität (t1t2)	-		.77		-	
Instruktion	Bitte geben Sie an, mit welcher Häufigkeit Sie das je- weils angesprochene Gefühl in Bezug auf Ihre Arbeit empfinden. Diese Aussage trifft auf mich zu...					
Skalierung	6 Antwortstufen: „nie“ = 1 bis „immer“ = 6					
Skalenbildung	Mittelwertbildung					
Quellen	Böhm-Kasper u. a. (2000) modifiziert nach Barth (1985)					

Tab. 6.14: Skala: *Psychosomatische Beschwerden*

<i>Items</i>	<i>N = 1241 Lehrkräfte</i>				<i>N = 374 Lehrkräfte</i>	
	<i>t1</i>		<i>t1</i>		<i>t2</i>	
	<i>M</i>	<i>(S)</i>	<i>M</i>	<i>(S)</i>	<i>M</i>	<i>(S)</i>
...Abgespanntheits-, Antriebs-, Müdigkeits-, Überlastungserscheinungen z. B. Erschöpfungsgefühle, Schlafschwierigkeiten	3.79	(1.53)	3.72	(1.54)	3.63	(1.46)
...körperliche Erregungszustände z. B. leichte Erregbarkeit, körperliche Unruhe	3.19	(1.43)	3.09	(1.39)	3.12	(1.38)
...Herz-Kreislauf-Beschwerden z. B. Kopfschmerzen, Schwindelgefühle	2.74	(1.54)	2.58	(1.42)	2.64	(1.49)
...Magen-Darm-Beschwerden z. B. Übelkeit, Magenschmerzen	2.12	(1.35)	2.00	(1.27)	2.15	(1.34)
...emotional-psychische Beschwerden z. B. Nervosität, Stimmungsschwankungen	2.92	(1.49)	2.80	(1.40)	2.89	(1.51)
...konzentrationale Beschwerden z. B. Vergesslichkeit, Zerstreuung	3.07	(1.46)	2.99	(1.38)	3.03	(1.38)
...Glieder- und Muskelbeschwerden z. B. Rückenschmerzen, Nacken- oder Schulterschmerzen	3.45	(1.71)	3.43	(1.74)	3.52	(1.75)
	<i>N = 1241 Lehrkräfte</i>				<i>N = 374 Lehrkräfte</i>	
<i>Skala</i>	<i>t1</i>		<i>t1</i>		<i>t2</i>	
Median	3.00		2.86		2.86	
25.;75. Perzentil	2.43; 3.71		2.14; 3.71		2.14; 3.75	
Mittelwert (<i>M</i>)	3.15		2.95		3.00	
Standardabweichung (<i>S</i>)	.95		1.03		1.09	
Schiefe	.36		.17		.30	
Exzess	-.34		-.71		-.60	
Cronbachs Alpha	.85		.84		.86	
Retestreliaibilität (t1t2)			.78			
Instruktion	Im Folgenden sind Beschwerdegruppen mit Beispielen angegeben. <i>Wie häufig</i> haben Sie <i>ein oder mehrere Beschwerden der Beschwerdegruppen in den vergangenen 12 Monaten</i> bei sich festgestellt? Ich leide unter...					
Skalierung	6 Antwortstufen: „nie“ = 1 bis „sehr oft“ = 6					
Skalenbildung	Mittelwertbildung					
Quellen	Böhm-Kasper u. a. (2000) angelehnt an Brähler & Scheer (1983)					

6.1.4.5 Tätigkeitsspielraum

Der Tätigkeitsspielraum wurde mit Hilfe der Skala *inhaltlicher Tätigkeitsspielraum* (angelehnt an Čandová 2005, Prümper u. a. 1995, und Schellenbach-Zell 2009) erfasst. Anhand von drei Items werden verschiedene Aspekte des *inhaltlichen Tätigkeitsspielraums* abgebildet, z. B. können Lehrerinnen und Lehrer bewerten, in welchem Ausmaß sie ihre eigenen Vorstellungen in Unterrichtseinheiten umsetzen. Diese Skala wurde nur zum ersten Messzeitpunkt eingesetzt. Eine Erweiterung dieser Skala um eine zweite Dimension erfolgte zum zweiten Messzeitpunkt (vgl. ausf. Kap. 8.1.2). Für die vorliegende Skala sind die Cronbachs Alpha Werte mit $\alpha = .70$ und $\alpha = .71$ zum ersten Messzeitpunkt als akzeptabel zu klassifizieren. Eine Darstellung dieser Skala und ihrer zugehörigen Items bietet die nachfolgende Tabelle.

Tab. 6.15: Skala: *Inhaltlicher Tätigkeitsspielraum*

<i>Items</i>	N = 1241 Lehrkräfte		N = 374 Lehrkräfte		
	t1		t1		t2
	<i>M</i>	(<i>S</i>)	<i>M</i>	(<i>S</i>)	-
Ich kann meine eigenen Schwerpunkte, die mich bei meiner Arbeit interessieren, vertiefen.	4.12	(1.31)	4.20	1.34	-
Ich habe viel Einfluss darauf, welche Aufgaben ich bei meiner Arbeit erledige.	4.38	(1.19)	4.39	1.19	-
Ich kann meine eigenen Vorstellungen zu Unterrichtseinheiten und Materialien umsetzen.	4.87	(1.03)	4.96	.96	-
<i>Skala</i>	N = 1241 Lehrkräfte		N = 374 Lehrkräfte		
	t1		t1		t2
Median	4.75		4.75		-
25.; 75. Perzentil	4.00; 5.25		4.25; 5.25		-
Mittelwert (<i>M</i>)	4.58		4.67		-
Standardabweichung (<i>S</i>)	0.84		0.80		-
Schiefe	-.52		-.57		-
Exzess	.02		.04		-
Cronbachs Alpha	.70		.71		-
Retestrelabilität (t1t2)	-		-		-
Instruktion	Beurteilen Sie nun bitte, inwieweit die folgenden Aussagen aus Ihrer Sicht zutreffen oder nicht zutreffen.				
Skalierung	6 Antwortstufen von „nie“ = 1 bis „sehr häufig“ = 6				
Skalenbildung	Mittelwertbildung				
Quellen	Angelehnt an Čandová (2005), Prümper u. a. (1995), und Schellenbach-Zell (2009)				

6.1.5 Datenauswertung

6.1.5.1 Dateneingabe, -aufbereitung und -exploration

Die Eingabe und Aufbereitung der Fragebogendaten erfolgte mittels des Programms SPSS Version 18.0 für Windows (früher: “statistical package for the social sciences”, heute: „IBM statistical product and service solutions“). Zunächst wurden die Fragebögen elektronisch eingelesen. Im Anschluss wurde die elektronische Dateneingabe anhand von Plausibilitätskontrollen überprüft und bei Bedarf anhand der Originalfragebögen korrigiert.

Für die Datenexploration wurden für alle Items und Skalen in Abhängigkeit des Datenniveaus deskriptive Analysen durchgeführt. Weiterhin wurden graphische Darstellungen zur Datenexploration genutzt.

In der eigenen Forschungsarbeit wird den verwendeten Ratingskalen Intervallskalenqualität unterstellt. Auf Probleme der Überprüfbarkeit und auf die Kritik hinsichtlich der angenommenen Skalenqualität, welche in der sozialwissenschaftlichen Forschung gängig ist, weist z. B. Bortz (2005, S. 26) hin.

Die Analyse der Fehlwerte im vorliegenden Datensatz war ebenfalls Bestandteil der Datenexploration. Es wurden keine systematischen Ausfälle beobachtet und der Anteil der Fehlwerte je Item oder Skala lag unter 5 % bzw. meistens deutlich niedriger. Der Anteil der Fehlwerte wird in der Ergebnisdarstellung (vgl. Kap. 6.2) deshalb nicht gesondert ausgewiesen.

6.1.5.2 Auswertungsstrategien

Auswertungsstrategie der Fragestellung 1

Die Auswahl inferenzstatistischer Verfahren erfolgt u. a. in Abhängigkeit der Fragestellung und des Untersuchungsdesigns (vgl. z. B. Bortz & Döring 2006). Wie in Kap. 5.1.1 erläutert, dient die Fragestellung 1 dazu, neben der Deskription der Stichprobe, Unterschiedshypothesen relevanter Variablen in Abhängigkeit des Schultyps zu testen.

In der vorliegenden Arbeit wurden drei Gruppen von Lehrkräften, d. h. Real-, Haupt- und Gesamtschullehrkräfte, verglichen. Zur Prüfung der Unterschiedshypothesen können entsprechende Auswertungsverfahren in Abhängigkeit des Datenniveaus der abhängigen Variablen und unter Berücksichtigung der Anwendungsvoraussetzungen der statistischen Verfahren genutzt werden. Für die Überprüfung der Unterschiedshypothesen ist bei intervallskalierten

Daten der Einsatz parametrischer Verfahren Methode der Wahl. Die einfaktorielle Varianzanalyse ohne Messwiederholung (mittels F -Test) kam in der vorliegenden Arbeit zur Anwendung. Es wurde überprüft, in welcher Form die „unabhängige Variable“ (die Variable *Schultyp*) potentiell Varianz in der „abhängigen Variablen“ (z. B. der Skala *Austausch*) erzeugt. Für eine ausführliche Beschreibung der einfaktoriellen Varianzanalyse soll auf einschlägige Lehrbücher verwiesen werden (vgl. z. B. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber 2006, S. 119 ff.; Bortz 2005, S. 247 ff.).

Vor der Anwendung der einfaktoriellen Varianzanalyse wurde überprüft, ob die Voraussetzungen für den Einsatz des Verfahrens erfüllt sind.¹⁹ Folgende Überlegungen waren dabei für die eigene Untersuchung leitend: (1) Mit Hilfe des F -Tests nach Levene wird geprüft, ob die Annahme der Varianzhomogenität verletzt ist. Ist allein die Varianzhomogenität verletzt, kommt als alternatives Verfahren der Welch-Test zur Anwendung (vgl. z. B. Bühl 2006). (2) Auf Basis verschiedener Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass das Verfahren der Varianzanalyse robust gegenüber moderaten Verletzungen der Normalverteilungsannahme und der Annahme der Varianzhomogenität bei großen Stichproben und einem balancierten Design ist (vgl. Bortz 2005, S. 286 f.). Dies rechtfertigt u. a. eine „breite“ Anwendung der Varianzanalyse. Bestehen allerdings stark ungleich große Gruppen und ist Normalverteilungsannahme sowie die Annahme der Varianzhomogenität verletzt, so wird empfohlen, alternativ verteilungsfreie Verfahren einzusetzen. Als eine Alternative zum F -Test kann der Kruskal-Wallis- H -Test (H -Test) für ordinale Daten genutzt werden (vgl. z. B. Bortz, Lienert & Boehnke 2008).

Für den Einzelgruppenvergleich kam in den eigenen Analysen als Post-Hoc Test der Scheffé-Test bzw. bei Verletzung der Varianzhomogenität der Tanhame T2 zur Anwendung.

Für die Signifikanztests wurde das Signifikanzniveau bei $\alpha = .05$ in der vorliegenden Arbeit festgelegt. Signifikante Werte werden mit (*) ausgewiesen.

Als problematisch erweist sich, dass bei einer hinreichend großen Stichprobe sehr kleine Effekte statistisch signifikant werden (vgl. Bortz 2005, S. 125). Aus diesem Grund wird die Ef-

¹⁹ Die Voraussetzungen für die die Anwendung des Verfahrens bzw. für die Überprüfung der Mittelwertunterschiede mittels des F -Tests auf Signifikanz werden von Bortz (2005) wie folgt beschrieben:

“- Die Fehlerkomponenten müssen in den Grundgesamtheiten, denen die untersuchten Stichproben entnommen wurden, normalverteilt sein. - Die Varianzen der Fehlerkomponenten müssen in den Grundgesamtheiten, denen die Stichproben entnommen wurden, gleich sein. -Die Fehlerkomponenten müssen (innerhalb einer und zwischen mehreren Stichproben) voneinander unabhängig sein, d. h., die Treatmenteffekte und die Fehlereffekte müssen additiv sein“ (ebd., S. 284).

Effektgröße η^2 zusätzlich bei einem signifikanten Ergebnis berichtet. Diese Effektgröße gibt den Anteil der aufgeklärten Varianz an der Gesamtvarianz auf Stichprobenebene an (vgl. z. B. Rasch, Friese, Hofmann & Naumann 2010, S. 74; Kubinger, Rasch, Yanagida 2011, S. 372 ff.). Der Anteil der aufgeklärten Varianz dient zur Einschätzung der praktischen Bedeutsamkeit.

Auswertungsstrategie der Fragestellung 2

Der Fragestellung 2 liegt ein korrelatives Versuchsdesign zugrunde (vgl. Kap. 5.1.2). Bivariate Korrelationen wurden in den eigenen Auswertungen berechnet. Für intervallskalierte Daten kam der Korrelationskoeffizient r nach Bravais und Pearson zur Anwendung. Alternativ, z. B. bei ordinalskalierten Daten, wurde der Rangkorrelationskoeffizient ρ nach Spearman eingesetzt. Für ein vertiefendes Studium zu bivariaten Zusammenhangsmaßen kann beispielsweise die folgende Literatur angeführt werden: Abel, Möller & Treumann (1998, S. 128 ff.), Bortz (2005) und Bühner & Ziegler (2009, S. 581 ff.).

Das Signifikanzniveau wurde, wie bei allen Untersuchungen dieser Arbeit, bei $\alpha = .05$ (*) festgelegt. Um die Höhe des Korrelationskoeffizienten r einzuschätzen, wird sich an der folgenden Klassifikation nach Böhm-Kasper u. a. (2009, S. 140) in der vorliegenden Arbeit orientiert:

Tab. 6.16: Klassifikation für die Höhe des Bravais-Pearson Korrelationskoeffizient r (vgl. Böhm-Kasper u. a. 2009, S. 140)

Höhe des Bravais-Pearson Korrelationskoeffizient r	Klassifikation
bis $r = .20$	sehr geringe Korrelation
bis $r = .50$	geringe Korrelation
bis $r = .70$	mittlere Korrelation
bis $r = .90$	hohe Korrelation
über $r = .90$	sehr hohe Korrelation

Zur Abschätzung der praktischen Bedeutsamkeit, in Anlehnung an der Klassifikation der Effektgrößen nach Cohen (1992), werden kleine Effekte als praktisch bedeutsame Ergebnisse interpretiert, gleichwohl diese sehr geringe Korrelationen nach der zuvor genannten Klassifikation darstellen.

Tab. 6.17: Effektgrößen für Bravais-Pearson Korrelationskoeffizient r (Cohen 1992, S. 157)

Effektgröße	klein	mittel	groß
Bravais-Pearson Korrelationskoeffizient	.10	.30	.50

Auswertungsstrategie der Fragestellung 3

Anliegen der Fragestellung 3 ist es (vgl. Kap. 5.1.3), die Rolle der professionellen Kooperation unter Lehrkräften im Modell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004) empirisch mithilfe von linearen Strukturgleichungsmodellen zu prüfen. Nachfolgend wird die Grundidee von Strukturgleichungsmodellen beschrieben. Für eine ausführliche Darstellung von Strukturgleichungsmodellen in ihrer Anwendung für pädagogische und sozialwissenschaftliche Fragestellungen soll auf einschlägige Lehrbücher verwiesen werden (vgl. z. B. Backhaus, Erichson & Weiber 2011; Bollen & Long 1993; Emrich 2004; Reinecke 2005).

Strukturgleichungsmodelle, verstanden als eine Gruppe komplexer statistischer Auswertungsverfahren, können als multivariate Analysemethoden und hypothesenprüfende Verfahren klassifiziert werden. Die Grundidee der statistischen Modellbildung mittels linearer Strukturgleichungsmodelle ist, auf Grundlage theoretischer und sachlogischer Überlegungen Hypothesensysteme empirisch zu prüfen. Aus diesem Grund ist es für die Anwendung linearer Strukturgleichungsmodelle erforderlich, vor der Modellspezifikation die Beziehung der Konstrukte auf Basis theoretischer Modelle und sachlogischer Überlegungen zu fundieren (vgl. Backhaus u. a. 2011, S. 65 ff.; Reinecke 2005, S. 7 ff.).

Mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen können Beziehungen zwischen latenten, d. h. nicht direkt beobachteten Variablen oder sogenannten hypothetischen Konstrukten, geprüft werden. Die latenten Variablen, die nicht unmittelbar messbar sind, werden über manifeste Variablen, d. h. unmittelbar messbare Sachverhalte, abgebildet. Im Rahmen von Strukturgleichungsmodellen kann zwischen Strukturmodell und Messmodell unterschieden werden. Im Strukturmodell werden die Beziehungen zwischen den latenten Variablen, welche z. B. aufgrund eines theoretischen Modells definiert wurden, dargestellt und empirisch überprüft. Innerhalb eines Strukturmodells kann zwischen endogenen, d. h. den erklärenden Variablen und exogenen, den zu erklärenden Variablen, unterschieden werden. Ein Messmodell umfasst die manifesten Variablen bzw. Indikatoren, welche eine latente Variable abbilden (vgl. ebd.).

Lineare Strukturgleichungsmodelle können auch als kombiniertes Verfahren von Regressionsanalysen (für das Strukturmodell) und Faktorenanalysen (für die Messmodelle) aufgefasst

werden, für welche die Regressionsgewichte bzw. die Faktorladungen geschätzt werden (vgl. Backhaus u. a. 2011, S. 66; Emrich 2004, S. 16).

In der vorliegenden Arbeit wurde zur Schätzung der Modellparameter die Computersoftware LISREL 8.8 (vgl. Jöreskog & Sörbom 2006) genutzt. Die Schätzung der Modellparameter erfolgt simultan aus den Kovarianzen (oder aus den Korrelationen) der Indikatorvariablen (vgl. z. B. Backhaus u. a. 2011, S. 67, Emrich 2004, S. 16 ff.). Das Grundprinzip einer Schätzung kann wie folgt beschrieben werden: In einem iterativen Vorgehen werden die Parameter über die Minimierung einer Diskrepanzfunktion ermittelt, d. h., die Diskrepanz zwischen empirischer Kovarianzmatrix und theoretischer Kovarianzmatrix soll minimiert werden (vgl. z. B. ausf. Emrich 2004, S. 29; Reinecke 2005, S. 108). Das Programm LISREL 8.8 bietet verschiedene Schätzverfahren für die Bestimmung der unbekannt Parameter. In Abhängigkeit des gewählten Schätzalgorithmus werden spezifische Anforderungen an die Daten und deren Verteilungen gestellt. Eine in der Forschungspraxis am häufigsten verwendete Diskrepanzfunktion zur Parameterschätzung stellt die Maximum Likelihood(ML)-Diskrepanzfunktion dar. Dieses Schätzverfahren liefert gute Schätzergebnisse, wenn die Voraussetzungen für die Anwendung des Verfahrens erfüllt sind. Zu den Voraussetzungen zählen u. a., dass die Berechnungen mindestens auf Basis einer mittleren Stichprobengröße ($N > 200$ bis $N > 300$) beruhen und die empirischen Daten multivariat normalverteilt sind (vgl. ausf. z. B. Emrich 2004, S. 39 ff.; Reinecke 2005, S. 108 ff.).

Die Ergebnisdarstellung der vorliegenden Arbeit gliedert sich in zwei Teile, um dem mehrschrittigen Vorgehen zur Berechnung und Beurteilung linearer Strukturgleichungsmodelle gerecht zu werden (vgl. z. B. Backhaus u. a. 2011, S. 77 ff.):

(1) Im ersten Teil der Ergebnisdarstellung werden die Hypothesenbildung und Modellspezifikation erläutert. Diese Darstellung schließt eine graphische Veranschaulichung des hypothetischen linearen Strukturgleichungsmodells in LISREL-Notation ein. Weiterhin beinhaltet dieser Teil die Erläuterung zur Überprüfung der Voraussetzungen für die Anwendung der Maximum Likelihood(ML)-Schätzmethode bzw. bei Bedarf die Darstellung einer alternativen Schätzmethode.

(2) Im zweiten Teil werden die Ergebnisse der Parameterschätzung und die Evaluation der Modellgüte präsentiert. Die Beurteilung der Güte des Modells erfolgt dreigeteilt. Die Beurteilung (a) der Messmodelle, (b) des Strukturmodells und (c) des Gesamtmodells sind Bestandteile der Ergebnisdarstellung. Zur Beurteilung des Gesamtmodells werden, wie in der Litera-

tur empfohlen, verschiedene Kennwerte hinzugezogen (vgl. z. B. Backhaus u. a. 2011, S. 91 f.; Emrich 2004, S. 34 ff.; Reinecke 2005, S. 115 ff.). Eine Übersicht über diese sogenannten globalen Modellfit-Maße wird bereits in der nachfolgenden Tabelle gegeben. Eine Erläuterung der Kennwerte erfolgt im Ergebnisteil, wenn dies erforderlich ist. Für eine ausführliche Darstellung soll zudem auf die folgenden Autorinnen und Autoren verwiesen werden: Backhaus u. a. (2011, S. 91 ff.), Browne & Cudeck (1993, S. 144), Emrich (2004, S. 37 und S. 129), Reinecke (2005, S. 115 ff.) und Langer (2010).

Tab. 6.18: Globale Modellfit-Maße zur Beurteilung des Gesamtmodells nach Berechnung eines linearen Strukturgleichungsmodells (die Übersicht basiert auf einer Zusammenfassung der folgenden Quellen: Backhaus u. a. 2011, S. 91 ff., Browne & Cudeck 1993, S. 144, Emrich 2004, Reinecke 2005, S. 115 ff., Langer 2010).

Kennwert	Modellgüte
Chi-Quadrat-Wert (χ^2)	- statistische Prüfung: Nicht signifikantes Ergebnis → Modellannahme
Chi-Quadrat-Wert im Verhältnis zu den Freiheitsgraden ($\frac{\chi^2}{df}$)	- guter Modellfit: $\left(\frac{\chi^2}{df}\right) \leq 2.5$
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	- guter Modellfit: RMSEA $\leq .05$ - akzeptabler Modellfit: $\leq .08$ RMSEA $> .05$ - zweifelhafter Modellfit: $\leq .10$ RMSEA $> .08$ - inakzeptabler Modellfit: RMSEA $> .10$
Goodness of Fit Index (GFI)	- guter Modellfit: GFI $\geq .98$ - akzeptabler Modellfit: $\geq .95$ GFI $< .98$ - inakzeptabler Modellfit: GFI $< .95$
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	- guter Modellfit: AGFI $\geq .95$ - akzeptabler Modellfit: $\geq .90$ AGFI $< .95$ - inakzeptabler Modellfit: AGFI $< .90$
Comparative Fit Index (CFI)	- guter Modellfit: CFI $\geq .95$ - akzeptabler Modellfit: $\geq .90$ CFI $< .95$ - inakzeptabler Modellfit: CFI $< .90$
Non-Normed Fit Index (NNFI auch: Tucker-Lewis Index (TLI)) und Normed Fit Index (NFI)	- guter Modellfit: (N)NFI $\geq .95$ - akzeptabler Modellfit: $\geq .90$ (N)NFI $< .95$ - inakzeptabler Modellfit: (N)NFI $< .90$
Root Mean Square Residual (RMR) und Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	- guter Modellfit: (S)RMR $< .05$ - akzeptabler Modellfit: $\geq .10$ (S)RMR $< .05$ - inakzeptabler Modellfit: (S)RMR $< .10$
Zur graphischen Veranschaulichung werden Steamleaf- und der Q-Plot der standardisierten Residuen dargestellt.	- Standardisierte Residuen $> |2|$ können u. a. Hinweise auf eine Fehlspezifikation des Modells geben. - akzeptable Modellanpassung: Die Indikatoren liegen einigermaßen auf der Referenzlinie, d. h. auf einer Ursprungsgeraden mit einer Steigung von 1, oder besser auf einer Geraden, die steiler als diese ist.

6.2 Ergebnisse der Studie 1

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung gliedert sich in zwei Teile: Im ersten Kapitel werden Ergebnisse zur professionellen Lehrerkooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung anhand von *Querschnittsdaten* präsentiert (Kap. 6.2.1). Im zweiten Kapitel werden Befunde dargestellt, die diese Ergebnisse anhand von *längsschnittlichen Daten* absichern sollen (Kap. 6.2.2).

6.2.1 Ergebnisse der Befragung im Querschnitt (t1)

Ziel der folgenden Analysen ist, die Indikatoren und Konstrukte der professionellen Lehrerkooperation, das Belastungs- und Beanspruchungserleben zunächst zu beschreiben und im Anschluss das postulierte theoretische Modell zu überprüfen (vgl. ausf. Kap. 5.1). Die Datengrundlage bietet die Befragung mit 1241 Lehrerinnen und Lehrern zum ersten Messzeitpunkt der beschriebenen Untersuchung (vgl. Kap. 6.1).

Der nachfolgende Ergebnisbericht teilt sich in drei Abschnitte. Das erste Unterkapitel ist vorwiegend deskriptiver Natur (6.2.2.1): Es zielt darauf ab, die Gesamtausprägung der Skalen zur professionellen Kooperation und dem Belastungs- und Beanspruchungserleben in der Lehrerstichprobe zu berichten. Zusätzlich werden, im Sinne einer vertiefenden Beschreibung, Gruppenunterschiede in Abhängigkeit der Schultypen dargestellt. Im daran anschließenden Unterkapitel (6.2.2.2) wird der Blick auf die bivariaten Zusammenhänge der Skalen gerichtet. Im dritten Unterkapitel (6.2.2.3) wird das postulierte Modell zur professionellen Kooperation, der Belastung und Beanspruchung empirisch überprüft.

6.2.1.1 Deskriptive Befunde

Die Frage danach, wie die professionelle Lehrerkooperation und das Belastungs- und Beanspruchungserleben an Schulen *insgesamt* ausgeprägt ist und ob Unterschiede hinsichtlich professioneller Kooperation und dem Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen in Abhängigkeit der *Schulform* vorliegen (vgl. Fragestellung 1; Kap. 5.1.1), sind für diesen Teil der Ergebnisdarstellung leitend. Vorliegende empirische Befunde indizieren größtenteils, dass Unterschiede bezüglich des Ausmaßes der Kooperation in Abhängigkeit des Schultyps bestehen. Dies soll in der vorliegenden Arbeit geprüft werden (vgl. H 1.1; Kap. 5.1.1). Weiterhin werden Unterschiede in Abhängigkeit der Schulform hinsichtlich des Belastungserlebens angenommen (vgl. H 1.2; Kap. 5.1.1). Für die Facetten der Beanspruchung (d. h. die *Erschöpfung*

und *Beschwerden*) sollen keine signifikanten Schulformunterschiede vorliegen (vgl. H 1.3; Kap. 5.1.1), während für den Tätigkeitsspielraum wiederum Unterschiede angenommen werden (vgl. H 1.4; Kap. 5.1.1).

Allgemeines Vorgehen und Voraussetzungen der Verfahren

Für alle Skalen werden deskriptiv Mittelwerte und Standardabweichung für die Gesamtstichprobe mit 1241 Lehrkräften und zusätzlich, zur näheren Beschreibung, Mittelwert und Standardabweichung getrennt nach Schultypen (mit 322 Real-, 643 Haupt- und 276 Gesamtschullehrkräften) berichtet. Zur Prüfung der Unterschiede in Abhängigkeit des Schultyps werden Varianzanalysen durchgeführt. Die Voraussetzungen, die für die Durchführung einer Varianzanalyse erfüllt sein müssen, wurden in Kap. 6.1.5 dargestellt und diskutiert. Nach einer optischen Überprüfung der Normalverteilungsannahme (Histogramme mit überlagerter Normalkurve und Normal Probability Plots) kann in den Gruppen von annähernd normalverteilten Daten ausgegangen werden. Die Gleichheit der Fehlervarianzen wird mit Hilfe des F-Tests nach Levene geprüft (vgl. Tab. 6.19). Für die beiden Skalen der professionellen Kooperation, *Austausch* und *Konstruktion* ist die Voraussetzung der Varianzhomogenität verletzt ($F(2,1194) = 5.800^*$ und $F(2,1190) = 5.338^*$), während für die weitere Skala der professionellen Kooperation – für die *gemeinsame Arbeitsorganisation* – die Gleichheit der Varianzen angenommen werden kann ($F(2,1199) = 2.394$). Für die *unterrichtliche Belastung* und *Belastung durch Rahmenbedingungen* besteht keine Varianzhomogenität ($F(2,1200) = 6.938^*$ und $F(2,1202) = 5.169^*$). Für die *außerunterrichtlichen Belastungen* und die Beanspruchungsskala der *Erschöpfung* liegen homogene Varianzen ($F(2,1205) = 0.399$ und $F(2,1190) = 0.805$). Eine Verletzung der Voraussetzung besteht wiederum für die Skala der *psychosomatischen Beschwerden* mit $F(2,1182) = 4.782^*$. Die Varianzen für die Skala *inhaltlicher Tätigkeitsspielraum* sind über die Gruppen hinweg homogen ($F(2,1164) = 0.535$). Wenn Varianzhomogenität besteht, wird im Anschluss mittels des F-Tests die Gleichheit der Mittelwerte geprüft und als Post-Hoc-Test kommt der Scheffé-Test zum Einsatz. Alternativ finden der Welch-Test (und der Tanhame T2) Anwendung (vgl. Kap. 6.1.5).²⁰

²⁰ Nach Bortz (2005, S. 260 f. und 284 f.) ist das Verfahren der Varianzanalyse robust gegenüber Verletzungen der Voraussetzungen bei großen Stichproben und einem balancierten Design; der Vergleich von kleinen und stark ungleich großen Gruppen ist problematisch. In der eigenen Untersuchung wurde eine sehr große Stichprobe gezogen, doch ist die Gruppengröße getrennt nach Schultyp ungleich groß. Bei Verletzung mehrerer Voraussetzungen der Varianzanalyse wird der Einsatz nicht-parametrischer Verfahren empfohlen. Deshalb wurden *alle* nachfolgenden Berechnungen noch einmal mit dem Kruskal-Wallis-H-Test berechnet und führen zu analogen signifikanten/nicht-signifikanten Ergebnissen.

Tab. 6.19: Levene-Test für die Skalen der professionellen Kooperation, Belastung, Beanspruchung und Tätigkeitsspielraum ($N = 1241$ Lehrkräfte, t_1)

Konstrukt <i>Skala</i>	Prüfgröße	p-Wert
Professionelle Kooperation		
<i>Austausch</i>	$F(2,1194) = 5.800^*$	.003
<i>Gemeinsame Arbeitsorganisation</i>	$F(2,1199) = 2.394$	.092
<i>Konstruktion</i>	$F(2,1190) = 5.338^*$	.005
Belastungserleben		
<i>Unterrichtliche Belastung</i>	$F(2,1200) = 6.938^*$	.001
<i>Außerunter. Belastung</i>	$F(2,1205) = 0.399$	.671
<i>Bel. durch Rahmenbed.</i>	$F(2,1202) = 5.169^*$	.006
Kurzfr. Beanspruchung		
<i>Emotionale Erschöpfung</i>	$F(2,1190) = 0.805$	.447
Langfr. Beanspruchung		
<i>Psychosomatische Beschwerden</i>	$F(2,1182) = 4.782^*$	.009
Tätigkeitsspielraum		
<i>Inhaltlicher Tätigkeitsspielraum</i>	$F(2,1164) = 0.535$	.586

Anmerkungen.

Signifikanz: $p < .05^*$

Professionelle Kooperation

Zur graphischen Veranschaulichung sind in der nachfolgenden Abbildung die Verteilung der Daten zu den Formen der professionellen Kooperation unter Lehrkräften für die Gesamtstichprobe und in Abhängigkeit des Schultyps als „box plots“ dargestellt.

Zudem weist die Tab. 6.20 die Ausprägungen der Formen der professionellen Kooperation unter Lehrkräften für die Gesamtstichprobe und in Abhängigkeit des Schultyps anhand von Mittelwerten und Standardabweichungen aus. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf die Interpretation dieser sowie die Ergebnisdarstellung der Signifikanztests.

Gesamtstichprobe. Es zeigt sich, dass über alle Schulformen hinweg Lehrerinnen und Lehrer im Durchschnitt weitaus häufiger die einfache Form der Kooperation, den *Austausch* ($M_{\text{Gesamt}} = 4.22$), praktizieren als höhere Formen der Kooperation, d. h. die *gemeinsame Arbeitsorganisation* ($M_{\text{Gesamt}} = 3.26$) und die *konstruktive Zusammenarbeit* ($M_{\text{Gesamt}} = 2.80$; vgl. Tab. 6.20). Die *gemeinsame Arbeitsorganisation* streut breit.

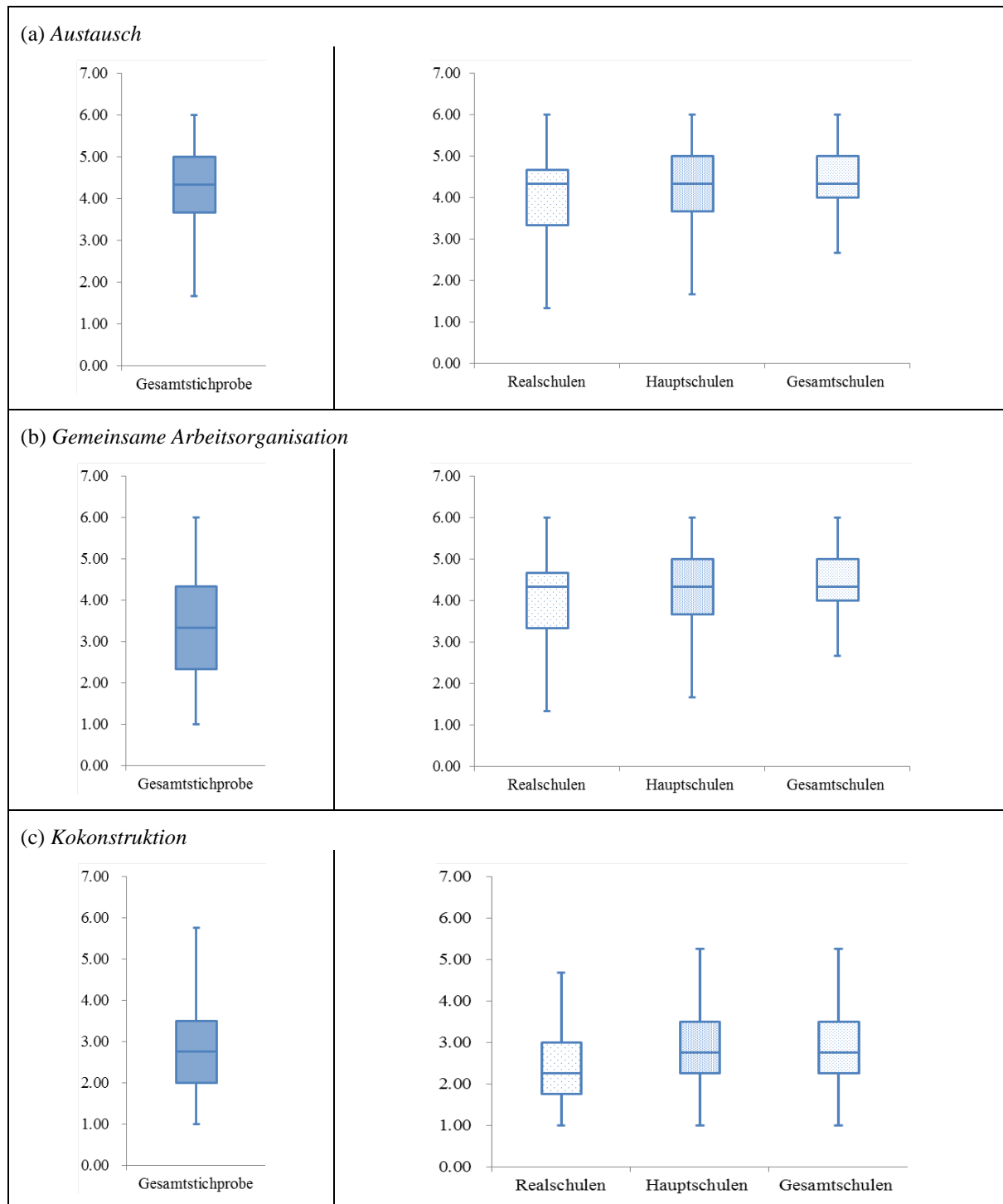


Abb. 6.1: Formen der professionellen Kooperation – „box plots“ ($N = 1241$ Lehrkräfte, $t1$)

Schultypunterschiede. Ferner lassen sich signifikante Unterschiede hinsichtlich der Formen der Kooperation in Abhängigkeit des Schultyps finden (vgl. Tab. 6.20). Für die Kooperationsform *Austausch* zeigt sich ein signifikanter Unterschied in der folgenden Gestalt (W -Wert($2,626$) = 6.392^* , $\eta^2 = .01$): Realschullehrkräfte praktizieren signifikant seltener den *Aus-*

tausch als Gesamtschullehrkräfte, während dieser von Real- und Hauptschullehrkräften und von Haupt- und Gesamtschullehrkräften im vergleichbaren Ausmaß praktiziert wird ($M_{RS} = 4.07$, $M_{HS} = 4.23$, $M_{GS} = 4.36$). Signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen zeigen sich für die beiden höheren Formen der Kooperation in Abhängigkeit des Schultyps ($F(2,1199) = 16.566^*$, $\eta^2 = .03$ und $W\text{-Wert}(2,625) = 33.554^*$, $\eta^2 = .05$). Sowohl das durchschnittliche Ausmaß an *gemeinsamer Arbeitsorganisation* als auch der *Kokonstruktion* liegen für Realschullehrkräfte signifikant niedriger als für Haupt- und Gesamtschullehrkräfte. Für Lehrerinnen und Lehrer an Haupt- im Vergleich zu Gesamtschulen lassen sich keine signifikanten Unterschiede finden ($M_{RS} = 2.92$, $M_{HS} = 3.31$, $M_{GS} = 3.51$ und $M_{RS} = 2.44$, $M_{HS} = 2.90$, $M_{GS} = 2.98$).

Tab. 6.20: Professionelle Kooperation in Abhängigkeit des Schultyps – Deskription und Signifikanztests ($N = 1241$ Lehrkräfte, $t1$)

Konstrukt <i>Skala</i>	Gesamtstichprobe		Realschulen		Hauptschulen		Gesamtschulen	
	<i>M</i>	(<i>S</i>)	<i>M</i>	(<i>S</i>)	<i>M</i>	(<i>S</i>)	<i>M</i>	(<i>S</i>)
Prof. Kooperation								
<i>Austausch</i>	4.22	(1.00)	4.07	(0.98)	4.23	(1.03)	4.36	(0.92)
<i>Gem. Arbeitsorg.</i>	3.26	(1.29)	2.92	(1.22)	3.31	(1.32)	3.51	(1.21)
<i>Kokonstruktion</i>	2.80	(0.97)	2.44	(0.87)	2.90	(0.99)	2.98	(0.94)
Konstrukt <i>Skala</i>	Prüfgröße						p-Wert	
	[post-hoc]						[η^2]	
Prof. Kooperation								
<i>Austausch</i>	$W\text{-Wert}(2,626) = 6.392^*$						.002	
	[RS < Gesamt, RS = HS, HS = Gesamt]						[.01]	
<i>Gem. Arbeitsorg.</i>	$F(2,1199) = 16.566^*$						.000	
	[RS < Gesamt; RS < HS, HS = Gesamt]						[.03]	
<i>Kokonstruktion</i>	$W\text{-Wert}(2,625) = 33.554^*$						.000	
	[RS < Gesamt; RS < HS, HS = Gesamt]						[.05]	

Anmerkungen.

Wertebereich für alle Skalen: 1-6 Punkte, höhere Werte entsprechen einer häufigeren Kooperation
 Einfaktorielle Varianzanalyse: F-Test bzw. W(elch)-Test, Signifikanz: $p < .05^*$
 Post-Hoc Test: Scheffé-Test bzw. Tanhame T2, Effektstärke: η^2

Belastungs-, Beanspruchungserleben und Tätigkeitsspielraum

Die Verteilung der Daten zu den Indikatoren des Belastungs-, Beanspruchungserleben und des Tätigkeitsspielraums illustrieren die nachfolgenden Grafiken (vgl. Abb. 6.2 bis Abb. 6.4).

Daran anschließend werden anhand von Mittelwerten und Standardabweichungen die Gesamtausprägung und die Unterschiede in Abhängigkeit des Schultyps der entsprechenden Indikatoren veranschaulicht (vgl. Tab. 6.21).

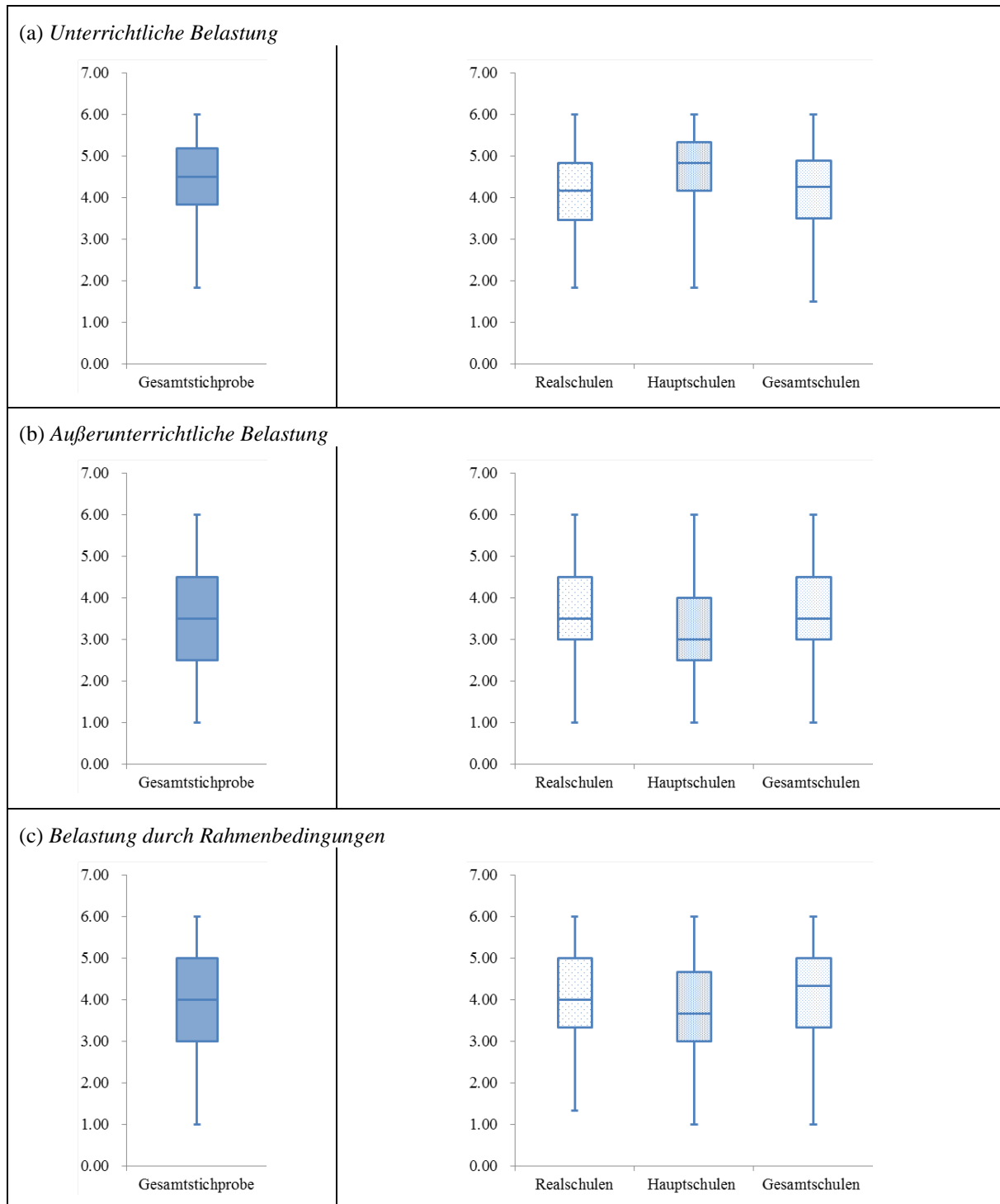


Abb. 6.2: Belastungserleben – „box plots“ (N = 1241 Lehrkräfte, t1)

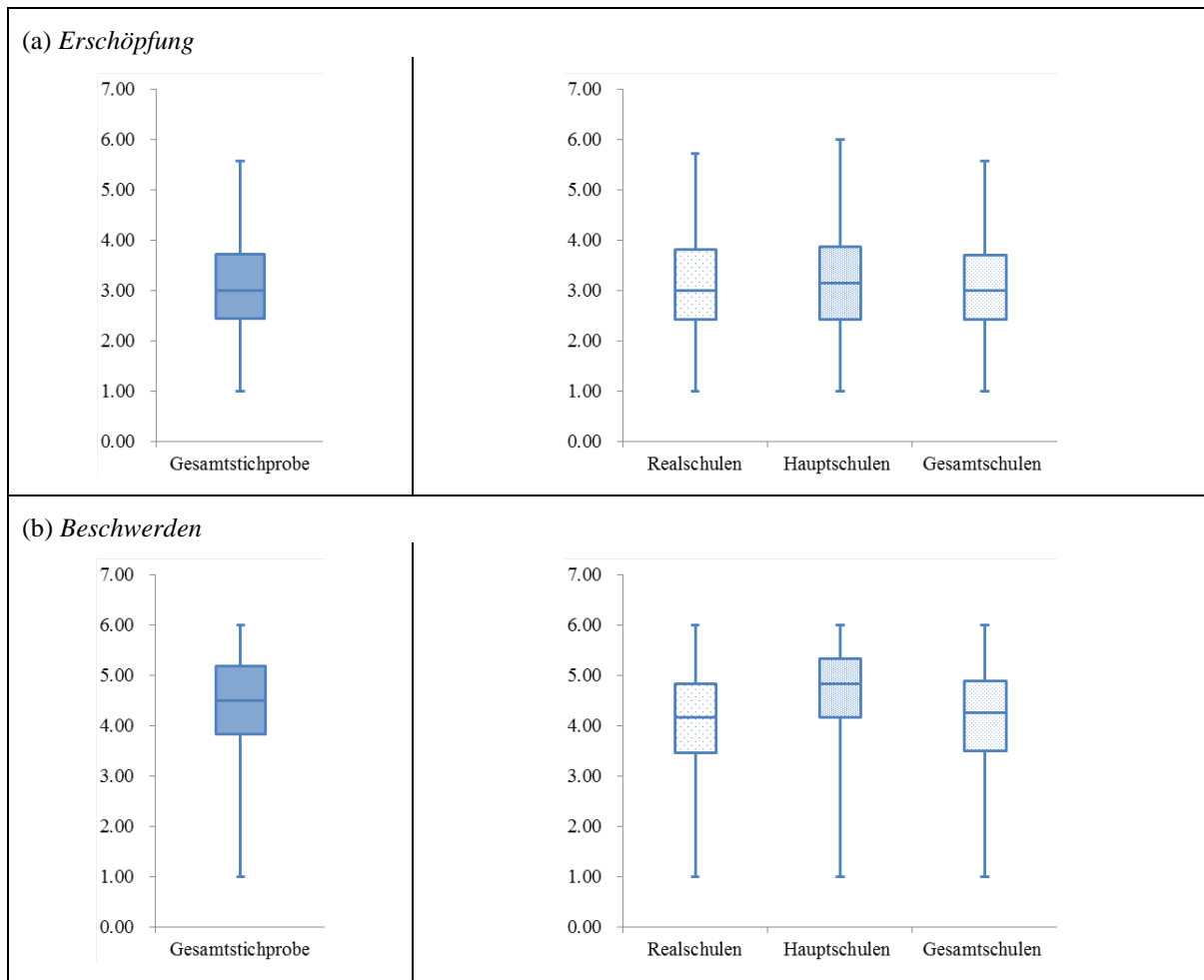


Abb. 6.3: Beanspruchungserleben – „box plots“ ($N = 1241$ Lehrkräfte, t1)

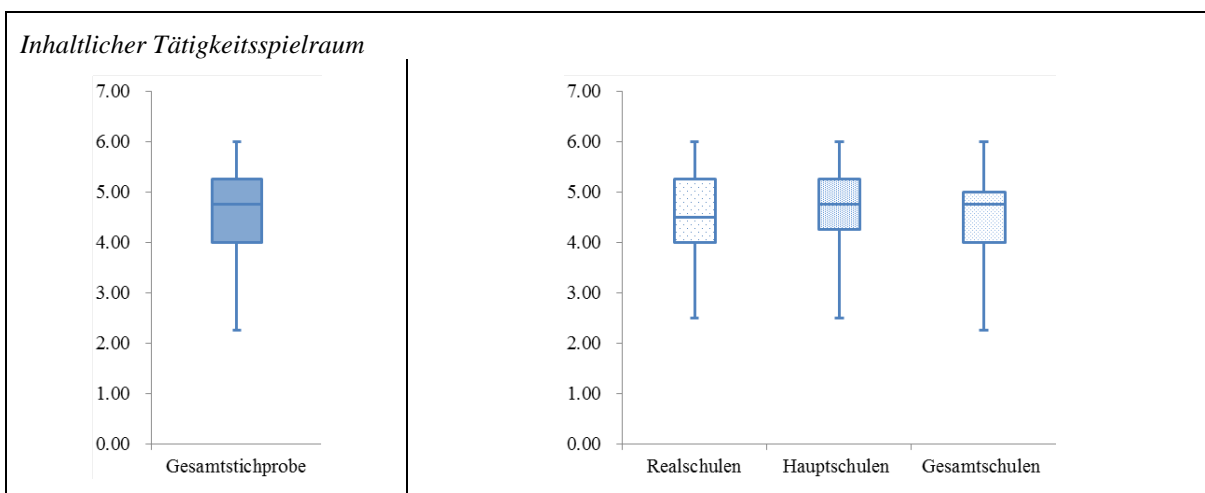


Abb. 6.4: Tätigkeitsspielraum – „box plots“ ($N = 1241$ Lehrkräfte, t1)

Gesamtstichprobe. Für die Gesamtstichprobe zeigt sich deskriptiv, dass im Durchschnitt das *unterrichtliche Belastungserleben* für die Lehrerinnen und Lehrer am höchsten ist ($M_{\text{Gesamt}} = 4.41$), während die *außerunterrichtlichen Belastung* und die *Belastungen durch Rahmenbedingungen* im Vergleich dazu eine geringere Belastung für die Lehrerinnen und Lehrer darstellen ($M_{\text{Gesamt}} = 3.47$ und $M_{\text{Gesamt}} = 3.92$). Die *Erschöpfung* und das Maß an *psychosomatischen Beschwerden* als Indikatoren der Beanspruchung liegen knapp unter dem theoretischen Skalenmittel mit $M_{\text{Gesamt}} = 3.15$ und $M_{\text{Gesamt}} = 3.04$ Punkten. Der *Tätigkeitsspielraum* wird von den Lehrerinnen und Lehrer im Durchschnitt – im Vergleich zum theoretischen Skalenmittelwert – hoch mit 4.60 Punkten eingeschätzt.

Schultypunterschiede. In Abhängigkeit der Schulform besteht ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der durchschnittlichen *unterrichtlichen Belastung* ($W(2,568) = 60,026^*$, $\eta^2 = .09$). Lehrkräfte an Hauptschulen schätzen ihre *Belastung während des Unterrichts* im Durchschnitt um einiges höher ein als ihre Kolleginnen und Kollegen an Real- und Gesamtschulen; gleichzeitig besteht kein signifikanter Unterschied bezüglich des *unterrichtlichen Belastungserlebens* zwischen Real- und Gesamtschullehrkräften ($M_{\text{RS}} = 4.08$, $M_{\text{HS}} = 4.68$, $M_{\text{GS}} = 4.15$). Hinsichtlich der durchschnittlichen *außerunterrichtlichen Belastung* und *Belastung durch Rahmenbedingungen* zeigt sich ein umgekehrtes Bild für die drei betrachteten Schultypen ($F(2,1205) = 17.218^*$ und $W(2,637) = 15.792^*$): Hauptschullehrerinnen und -lehrer schätzen das Ausmaß an *außerunterrichtlichen Belastungen* und *Belastungen durch Rahmenbedingungen* signifikant geringer ein als Real- und Gesamtschullehrkräfte. Für Real- und Gesamtschullehrer zeigt sich kein Unterschied ($M_{\text{RS}} = 3.70$, $M_{\text{HS}} = 3.29$, $M_{\text{GS}} = 3.64$ und $M_{\text{RS}} = 4.09$, $M_{\text{HS}} = 3.74$, $M_{\text{GS}} = 4.14$).

Bezüglich der Skalen der Beanspruchung (*Erschöpfung* und *psychosomatische Beschwerden*) lassen sich keine signifikanten Schultypunterschiede finden ($F(2,1190) = 0.495$ und $W(2,614) = 0.531$).

Für den *Tätigkeitsspielraum* sind Unterschiede in Abhängigkeit des Schultyps vorhanden ($F(2,1167) = 5.256^*$): Lehrerinnen und Lehrer an Hauptschulen ($M_{\text{HS}} = 4.66$) schätzen den Tätigkeitsspielraum etwas höher als an Gesamtschulen ($M_{\text{GS}} = 4.51$) ein. An Realschulen ($M_{\text{RS}} = 4.54$) im Vergleich zu Hauptschulen und Gesamtschulen ist die Einschätzung fast gleich. Allerdings ist der Unterschied zwischen Haupt- und Gesamtschulen als gering einzustufen: Es liegt zwar ein signifikantes Ergebnis vor, doch ist aufgrund der Effektgröße die empirische Bedeutsamkeit als gering einzustufen.

Tab. 6.21: Belastung, Beanspruchung und Tätigkeitsspielraum in Abhängigkeit der Schulform – Mittelwerte und Signifikanztests ($N = 1241$ Lehrkräfte, t_1)

Konstrukt Skala	Gesamt- stichprobe		Realschulen		Hauptschulen		Gesamt- schulen	
.Belastungs- erleben								
<i>Unterrichtl. Belastung</i>	4.41	(0.95)	4.08	(0.93)	4.68	(0.84)	4.15	(1.01)
<i>Außerunter. Belastung</i>	3.47	(1.14)	3.70	(1.09)	3.29	(1.13)	3.64	(1.14)
<i>Bel. durch Rahmenbed.</i>	3.92	(1.18)	4.09	(1.11)	3.74	(1.23)	4.14	(1.07)
Kurzfr. Bean- spruchung								
<i>Emotionale Erschöpfung</i>	3.15	(0.95)	3.17	(0.93)	3.17	(0.98)	3.10	(0.90)
Langfr. Bean- spruchung								
<i>Psychosomat. Beschwerden</i>	3.04	(1.09)	3.02	(1.04)	3.09	(1.14)	2.95	(1.02)
Tätigkeitsspiel- raum								
<i>Inhaltl. Tä- tigkeitssp.</i>	4.60	(0.82)	4.54	(0.80)	4.66	(0.81)	4.51	(0.88)
Konstrukt Skala	Prüfgröße		[post-hoc]		p-Wert		[η^2]	
Belastungs- erleben								
<i>Unterrichtl. Belastung</i>	$W(2,568) = 60.026^*$		[RS < HS, RS = Gesamt, HS > Gesamt]		.000		[.09]	
<i>Außerunter. Belastung</i>	$F(2,1205) = 17.218^*$		[RS > HS, RS = Gesamt, HS > Gesamt]		.000		[.03]	
<i>Bel. durch Rahmenbed.</i>	$W(2,637) = 15.792^*$		[RS < HS, RS = Gesamt, HS > Gesamt]		.000		[.03]	
Kurzfr. Beanspruchung								
<i>Emotionale Erschöpfung</i>	$F(2,1190) = 0.495$				.610			
Längfr. Beanspruchung								
<i>Psychosomat. Beschwerden</i>	$W(2,614) = 0.531$				.588			
Tätigkeitsspielraum								
<i>Inhaltl. Tä- tigkeitsspiel.</i>	$F(2,1167) = 5.256^*$		[RS = HS, RS = Gesamt, HS > Gesamt]		.020		[.01]	

Anmerkungen.

Wertebereich für alle Skalen: 1-6 Punkte, höhere Werte entsprechen höherer Belastung, Beanspr. oder Tätigkeitssp.
 Einfaktorielle Varianzanalyse: F-Test bzw. Welch-Test, Signifikanz: $p < .05^*$
 Post-Hoc Test: Scheffé-Test bzw. Tanhame T2, Effektstärke: η^2

Zusammenfassung

Betrachtet man deskriptiv die Gesamtausprägungen der professionellen Kooperation, so zeigt sich, dass an Schulen generell einfache Formen der Kooperation häufiger anzutreffen sind als elaborierte Formen. Die Hypothese, dass die Formen der Kooperation in Abhängigkeit des Schultyps in einem unterschiedlichen Ausmaß vorhanden sind, kann anhand der vorliegenden Daten bestätigt werden. Die Kooperationshäufigkeit unterscheidet sich signifikant auf (fast) allen Kooperationsstufen an Realschulen im Vergleich zu Haupt- und Gesamtschulen. Zwar lässt sich kein signifikanter Unterschied in dem Sinne vorfinden, dass der *Austausch* weniger häufig an Realschulen als an Hauptschulen stattfindet, doch findet diese Form der Zusammenarbeit erwartungsgemäß an Realschulen signifikant seltener als an Gesamtschulen statt. Die beiden höheren Formen der Zusammenarbeit, die *gemeinsame Arbeitsorganisation* und die *Konstruktion* praktizieren Lehrkräfte, den Erwartungen entsprechend, an Realschulen seltener als an Haupt- und Gesamtschulen (vgl. H 1.1; Kap. 5.1.1).

Zunächst lässt sich anhand der deskriptiven Daten für die Skalen des Belastungserlebens aufzeigen, dass die *unterrichtliche Belastung* in der Wahrnehmung der Lehrkräfte über alle Schulen hinweg den höchsten Stellenwert einnimmt, während *Belastungen durch außerunterrichtliche Tätigkeiten* und durch *Rahmenbedingungen* im Schulalltag eine geringe Rolle spielen. Die Indikatoren des Beanspruchungserlebens liegen (nahe dem theoretischen Skalenmittelwert) im mittleren Bereich, während der Tätigkeitsspielraum eher hoch durch die Befragten eingeschätzt wird. Hypothesenkonform lassen sich signifikante Unterschiede in Abhängigkeit des Schultyp hinsichtlich der drei Facetten des Belastungserlebens dergestalt finden, dass an Real- und Gesamtschulen im Vergleich zu Hauptschulen ein geringeres Ausmaß an Belastung durch den *Unterricht* und *die Rahmenbedingungen* durch die Lehrkräfte wahrgenommen wird, dafür erleben Real- und Gesamtschullehrkräfte eine signifikant höhere Bürde durch *außerunterrichtliche Belastung* (vgl. H 1.2; Kap. 5.1.1). Den Erwartungen entsprechend lassen sich keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit der Schulform hinsichtlich der Indikatoren der Beanspruchung, d. h. der *Erschöpfung* und *Beschwerden* finden (vgl. H 1.3; Kap. 5.1.1). Darüber hinaus liegen Schulformunterschiede bezüglich des *Tätigkeitsspielraums* in der Form vor, dass Hauptschullehrerinnen und -lehrer höhere Handlungsspielräume als Ihre Kolleginnen und Kollegen an Gesamtschulen wahrnehmen. Allerdings sind die Unterschiede sehr gering. Weiterhin sind keine Unterschiede an Realschulen im Vergleich zu den beiden anderen Schulformen vorzufinden (vgl. H 1.4; Kap. 5.1.1).

6.2.1.2 Bivariate Zusammenhänge

Zusammenhangsanalysen

Gegenstand dieses Kapitels ist die Klärung der Frage, ob und in welcher Richtung bivariate Zusammenhänge zwischen den einzelnen Indikatoren der Kooperation und des Belastungs- und Beanspruchungserlebens bestehen (vgl. Fragestellung 2; Kap. 5.1.2). Gleichzeitig können die bivariaten Zusammenhangsanalysen als Vor-Analysen der multivariaten Auswertungen zur Modellüberprüfung im nächsten Kapitel verstanden werden. Erwartet werden enge Assoziationen derjenigen Skalen, die jeweils ein Konstrukt (d. h. die professionelle Kooperation sowie das Belastungserleben) im nachfolgenden Modell abbilden (vgl. H 2.1; Kap. 5.1.2). Als zentrale Frage stellt sich, ob die These, dass die Formen der Kooperation (gerade die kokonstruktive Zusammenarbeit) negativ mit dem Belastungs- und Beanspruchungserleben assoziiert sind, bestätigt werden kann (vgl. H 2.2 und H 2.3; Kap. 5.1.2). Weiterhin kann gemäß vorangegangenen empirischen Befunden angenommen werden, dass die Formen der Kooperation positiv mit dem Tätigkeitsspielraum verbunden sind (vgl. H 2.4; Kap. 5.1.2). Die Skalen der Belastung und Beanspruchung sollen in einer engen positiven Beziehung stehen (vgl. H 2.5; Kap. 5.1.2) und der Tätigkeitsspielraum soll signifikant negativ mit Indikatoren der Belastung und Beanspruchung assoziiert sein (vgl. H 2.6; Kap. 5.1.2).

In Tab. 6.22 sind die Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den Skalen der professionellen Kooperation, den Indikatoren der Belastung, Beanspruchung und des Tätigkeitsspielraum für die Gesamtstichprobe mit 1241 Lehrerinnen und Lehrern zum ersten Messzeitpunkt des Untersuchungsprojektes dargestellt.

Die drei Skalen der professionellen Kooperation, der *Austausch*, die *gemeinsame Arbeitsorganisation* und *Kokonstruktion* sind erwartungsgemäß hoch positiv miteinander assoziiert ($r = .58^*$ bis $r = .71^*$). Desgleichen stehen, allerdings nur in moderater Höhe, die drei Skalen des Belastungserlebens, *unterrichtliche*, *außerunterrichtliche* und *Belastung durch Rahmenbedingungen* in einem positiven Zusammenhang ($r = .22^*$ bis $r = .32^*$).

Zwischen den drei Skalen der professionellen Kooperation (dem *Austausch*, der *gemeinsamen Arbeitsorganisation* und *Kokonstruktion*) und der *unterrichtlichen*, der *außerunterrichtlichen* und der *Belastung durch Rahmenbedingungen* zeigen sich überwiegend keine statistisch signifikanten Zusammenhänge. Allein zwischen der Skala der *Kokonstruktion* und der Skala der *Belastungen durch Rahmenbedingungen* ist eine signifikante, allerdings sehr geringe, Assozi-

ation zu verzeichnen ($r = -.08^*$). Auch zwischen den Kooperationskalen und den Beanspruchungserleben sind nur geringe, zwar statistisch signifikante, doch kaum empirisch bedeutsame, Zusammenhänge aufzufinden: Es bestehen zum einen zwischen den Skalen der professionellen Kooperation und der Skala der *Erschöpfung* statistisch signifikante, geringe negative Korrelationen ($r = -.09^*$ bis $r = -.14^*$). Zum anderen sind beiden Kooperationskalen *Austausch* und *Konstruktion* signifikant negativ – gleichermaßen gering – mit dem Ausmaß an *Beschwerden* assoziiert ($r = -.08^*$ bis $r = -.09^*$). Moderate Zusammenhänge lassen sich zwischen dem *Austausch*, der *gemeinsamen Arbeitsorganisation* und der *Konstruktion* mit dem *Tätigkeitsspielraum* beobachten ($r = .24^*$ bis $r = .34^*$).

Tab. 6.22: Korrelationen zwischen professioneller Kooperation, Belastung, Beanspruchung und Tätigkeitsspielraum im Querschnitt ($N = 1241$ Lehrkräfte, $t1$)

		Prof. Kooperation			Belastung	Beanspruchung	Tätigkeitssp.			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
	<i>Aus-tausch</i>	<i>Gem. Arbeits-org.</i>	<i>Ko-konstruk-tion</i>	<i>Unter-richtli-che Bel.</i>	<i>Außerun-terrichtl. Bel.</i>	<i>Bel. durch Rah.</i>	<i>Erschöp-fung</i>	<i>Be-schwer-den</i>	<i>Inhalt. Tätig-keitssp.</i>	
Prof. Kooperation	(1)	1	<i>.71*</i>	<i>.58*</i>	<i>-.04</i>	<i>.02</i>	<i>-.05</i>	<i>-.10*</i>	<i>-.08*</i>	<i>.34*</i>
	(2)		1	<i>.66*</i>	<i>-.03</i>	<i>.03</i>	<i>-.05</i>	<i>-.09*</i>	<i>-.05</i>	<i>.26*</i>
	(3)			1	<i>-.05</i>	<i>-.02</i>	<i>-.08*</i>	<i>-.14*</i>	<i>-.09*</i>	<i>.24*</i>
Belastung	(4)				1	<i>.26*</i>	<i>.32*</i>	<i>.31*</i>	<i>.31*</i>	<i>-.16*</i>
	(5)					1	<i>.22*</i>	<i>.23*</i>	<i>.26*</i>	<i>-.10*</i>
	(6)						1	<i>.21*</i>	<i>.20*</i>	<i>-.18*</i>
Beanspruchung	(7)							1	<i>.74*</i>	<i>-.23*</i>
	(8)								1	<i>-.18*</i>
Tätigkeitssp.	(9)									1

Anmerkungen.

Signifikanz: $p < .05^*$, signifikante Korrelationen (Pearson) sind kursiv gedruckt.

Die drei Skalen des Belastungserlebens stehen im positiven Zusammenhang mit den Beanspruchungsskalen, der *Erschöpfung* und den *psychosomatischen Beschwerden* ($r = .20^*$ bis $r = .31^*$). Statistisch signifikant negativ sind die Belastungsskalen mit dem Tätigkeitsspielraum verknüpft. Allerdings sind diese Korrelationen eher gering ($r = -.10^*$ bis $r = -.18^*$). Erwartungsgemäß stehen die *Erschöpfung* und die Anzahl der *psychosomatischen Beschwerden* im engen Zusammenhang ($r = .74^*$); diese beiden Indikatoren der Beanspruchung sind negativ mit dem Tätigkeitsspielraum assoziiert ($r = -.18^*$ bis $r = -.23^*$).

Zusammenfassung

Die Indikatoren, die jeweils für ein Konstrukt stehen, sind erwartungsgemäß eng assoziiert. Gerade die Facetten der Kooperation sind hoch korreliert, während für die Skalen des Belastungserlebens durchaus höhere Korrelationen denkbar wären (auch in Abgrenzung zur Erschöpfung und den Beschwerden) (vgl. H 2.1; Kap. 5.1.2). Entgegen der aufgestellten Hypothesen sind (fast) keine Zusammenhänge zwischen den Formen der professionellen Kooperation und den Indikatoren des Belastungserlebens zu finden (vgl. H 2.2; Kap. 5.1.2). Demgegenüber zeigen sich, hypothesenkonform, (überwiegend) signifikante negative Assoziationen zwischen den Formen der Kooperation und den Facetten der Beanspruchung; allerdings sind diese von geringer Größe (vgl. H 2.3; Kap. 5.1.2). Darüber hinaus ist erwähnenswert, dass die Formen der Kooperation mit dem Tätigkeitsspielraum positiv assoziiert sind, was die vorab formulierte These stützt (vgl. H 2.4; Kap. 5.1.2). Weitere erwartungskonforme Ergebnisse zeigen sich in der Form, dass die drei Skalen des Belastungserlebens und des Beanspruchungserlebens in einer (engen) positiven Beziehung stehen (vgl. H 2.5; Kap. 5.1.2) und der Tätigkeitsspielraum signifikant negativ mit Indikatoren der Belastung und Beanspruchung assoziiert sind (vgl. H 2.6; Kap. 5.1.2).

Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt zusammenfassend in Kap. 6.3. Anzumerken bleibt, dass eine der zentralen Hypothesen – der postulierte positive Zusammenhang zwischen den Formen der professionellen Kooperation und den Indikatoren des Belastungserlebens – anhand der bivariaten Analysen (fast) keine Bestätigung fand. Dies kann auch im Hinblick auf die multivariaten Analysen zur Beziehung von Kooperation, Belastung und Beanspruchung als richtungsgebend gesehen werden; die multivariaten Analysen sind Anliegen des nächsten Kapitels.

6.2.1.3 Modellüberprüfung anhand eines linearen Strukturgleichungsmodells

Nachfolgend soll das theoretisch postulierte Modell (vgl. Kap. 5.1.3) mit Hilfe eines linearen Strukturgleichungsmodells überprüft werden. Als Vorgehensweise beschreiben Backhaus u. a. (2011), dass für die Anwendung eines linearen Strukturgleichungsmodells als erste Schritte die Hypothesenbildung und die Modellspezifikation erfolgen. Als weitere Schritte sind die Identifikation der Modellstruktur, die Parameterschätzung und Beurteilung der Schätzergebnisse zu nennen (vgl. ebd., S. 78 ff.). In Kongruenz mit dieser Vorgehensweise ist die Ergebnisdarstellung gegliedert.

Hypothesenbildung und Modellspezifikation

Das Ziel einer Kausalanalyse ist, auf Grundlage theoretischer und sachlogischer Überlegungen Hypothesensysteme empirisch zu prüfen. Deshalb ist es erforderlich, vor der Modellspezifikation die Beziehung der Konstrukte auf Basis theoretischer Modelle und sachlogischer Überlegungen zu fundieren und Hypothesen abzuleiten (vgl. Backhaus u. a. 2011, S. 77 ff.). Das theoretische Modell zur Kooperation im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung (vgl. Kap. 4.3 und Kap. 5.1.3) ermöglicht in der vorliegenden Untersuchung die Einordnung der relevanten Konstrukte. In Kap. 5.1.3 wurden die Hypothesen zu den Beziehungszusammenhängen von Kooperation, Belastung und Beanspruchung konkretisiert. Nachfolgend soll noch einmal kurz die modelltheoretische Einordnung der bedeutsamen Konstrukte vorgestellt werden, um die Modellparameter und die Beziehungen im Strukturgleichungsmodell zu spezifizieren.

Im theoretischen Rahmenmodell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004) können drei Strukturkomponenten unterschieden werden: (1) die Belastungsfaktoren einschließlich ihrer Bedingungen, (2) die subjektive Deutung dieser und (3) die Beanspruchung. Modelltheoretisch ist das Konstrukt der professionellen Lehrerkooperation²¹ als ein Belastungsfaktor im situativen Bedingungsfeld verortet; diese Kooperation repräsentiert einen Aspekt der Qualitäten der Sozialbeziehungen. Die drei Skalen, der *Austausch*, die *gemeinsame Arbeitsorganisation* und die *Kokonstruktion*²² sind als drei Indikatoren der latenten Variablen der professionellen Lehrerkooperation definiert. Neben der professionellen Lehrerkooperation stellt der Tätigkeitsspielraum einen weiteren Aspekt des situativen Bedingungsfeldes dar. Dabei steht das Konstrukt des Tätigkeitsspielraums für eine Facette der Qualitäten der Sachbeziehungen. Dieser wird über eine Skala zum *inhaltlichen Tätigkeitsspielraum* erfasst. Sowohl die latente Variable professionelle Lehrerkooperation als auch die latente Variable inhaltlicher Tätigkeitsspielraum werden – entsprechend des Modells – als unabhängige Variablen definiert, die auf das Belastungserleben und Beanspruchungserleben wirken.

Das Belastungserleben repräsentiert das subjektive Deutungsfeld im Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen. Drei Skalen, die *unterrichtliche* und *außerunterrichtliche Belastung* und die *Belastung durch Rahmenbedingungen* stellen Facetten dieses Belastungserlebens dar.

²¹ Latente Variablen sind in Calibri gedruckt.

²² Indikatoren sind kursiv gedruckt.

Die Einschätzung der persönlichen Belastung wird im Modell als eine intervenierende Variable verstanden.

Modelltheoretisch ist die Strukturkomponente der Beanspruchung in die kurzfristige Beanspruchungsreaktion und die längerfristigen -folgen untergliedert. Die Beanspruchung ist im Modell der schulischen Belastung und Beanspruchung als Auswirkung des Belastungs-Beanspruchungskomplexes bestimmbar und damit eine abhängige Variable. Als Beanspruchungsreaktion werden die Erschöpfung und als -folgen die psychosomatischen Beschwerden definiert. Beide latenten Variablen sind über entsprechende Skalen vertreten. Die modelltheoretische Verortung der Konstrukte bzw. latenten Variablen und deren Indikatoren im linearen Strukturgleichungsmodell in Lisrel-Notation sind in der nachfolgenden Tabelle abgebildet, da die Computersoftware LISREL 8.8 (vgl. Jöreskog & Sörbom 2006) zur Modellschätzung eingesetzt wird.

Tab. 6.23: Latente Variablen des linearen Strukturgleichungsmodells und deren Indikatoren

Modelltheoretische Verortung	Name der latenten Variable	Lisrel-Notation	Name des Indikators	Lisrel-Notation
I. Belastungsfaktoren:				
Situatives Bedingungsfeld				
Qualitäten der Sozialbeziehungen	Professionelle Lehrerverkooperation	ξ_1	<i>Austausch</i>	x_1
			<i>Gem. Arbeitsorganisation</i>	x_2
			<i>Konstruktion</i>	x_3
Qualitäten der Sachbeziehungen	Tätigkeitsspielraum	ξ_2	<i>Inhaltlicher Tätigkeitsspielraum</i>	x_4
II. Subjektive Deutungsprozesse				
Subjektives Belastungserleben	Belastungserleben	η_1	<i>Unterrichtsbezogene Belastung</i>	y_1
			<i>Außerunterrichtl. Belastung</i>	y_2
			<i>Belastung durch Rahmenbedingungen</i>	y_3
III. Beanspruchung				
Beanspruchungsreaktion	Erschöpfung	η_2	<i>Emotionale Erschöpfung</i>	y_4
Beanspruchungsfolgen	Psychosomatische Beschwerden	η_3	<i>Psychosomatische Beschwerden</i>	y_5

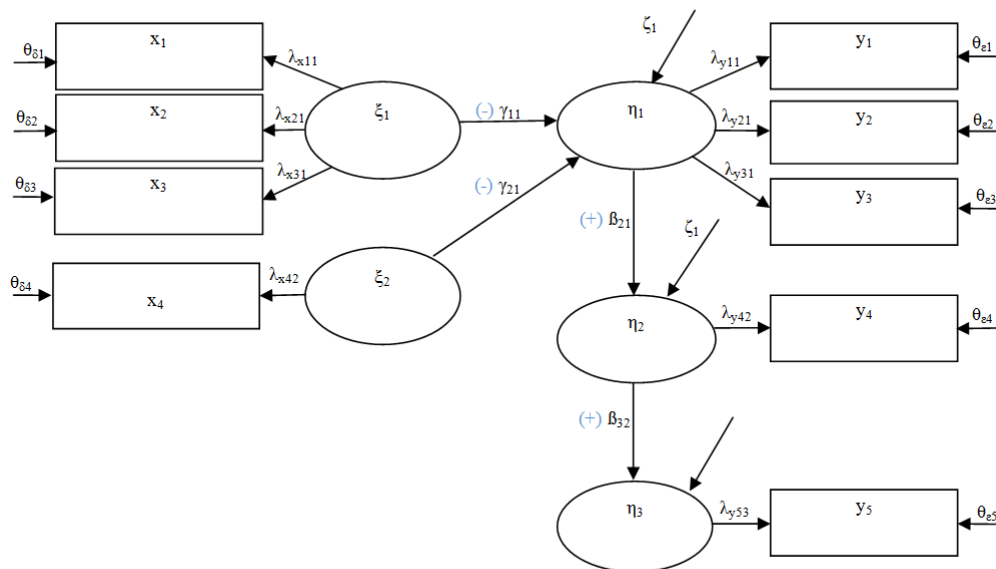


Abb. 6.5: Hypothetisches lineares Strukturgleichungsmodell in LISREL-Notation (t1)

Es stellt sich die Frage (vgl. Fragestellung 3; Kap. 5.1.3), ob sich das spezifiziertere Modell anhand empirischer Daten bestätigen lässt (vgl. FS 3.1; Kap. 5.1.3). Darüber hinaus wird die Angemessenheit der Messmodelle (vgl. FS 3.2; Kap. 5.1.3) und des Strukturmodells (vgl. FS 3.3; Kap. 5.1.3) getrennt beurteilt. Für die Überprüfung des Strukturmodells, welches die (kausalen) Beziehungen der latenten Variablen abbildet, wurden auf Grundlage der theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde spezifische Hypothesen aufgestellt: Eine höhere professionelle Kooperation bedingt ein reduziertes Belastungsempfinden der Lehrerinnen und Lehrer (vgl. H 3.3.1; Kap. 5.1.3). Gerade diese Hypothese, welche die Beziehung der professionellen Kooperation und die wahrgenommene Belastung von Lehrerinnen und Lehrern beschreibt, ist von zentraler Bedeutung für diese Arbeit. Weitere Beziehungen im Pfadmodell können wie folgt beschrieben werden: Ein höherer Tätigkeitsspielraum führt zu einem geringerem Belastungserleben der Lehrerinnen und Lehrer (vgl. H 3.3.2; Kap. 5.1.3). Ein höheres Belastungserleben bedingt eine höhere Erschöpfung (vgl. H 3.3.3; Kap. 5.1.3) und eine höhere Erschöpfung ein höheres Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden (vgl. H 3.3.4; Kap. 5.1.3, Abb. 6.5).

Die Gleichungen für das Strukturmodell und das Messmodell sind in Anh. B1.1 dargestellt. Vor der Modellschätzung sollte geprüft werden, ob genügend Informationen vorhanden sind, um aus den empirischen Daten alle Parameter des Modells zu schätzen bzw. ob genügend Informationen vorhanden sind, die aufgestellten Gleichungen mathematisch zu lösen. Als notwendige Bedingung für die Lösbarkeit von Strukturgleichungsmodellen gilt, dass die Anzahl der zu schätzenden Parameter kleiner oder gleich der Anzahl der bekannten, empirisch gegebenen Parameter sein muss (d. h. es liegt ein überidentifiziertes oder gerade identifiziertes Strukturgleichungsmodell vor). Dies kann mit Hilfe der t-Regel überprüft werden (vgl. z. B. Backhaus u. a. 2011, S. 83 f; Reinecke 2005, S. 50 ff.). Im vorliegenden Modell betragen die Anzahl der X-Variablen 4 und die Anzahl der Y-Variablen 5, so dass sich eine Gesamtanzahl von 9 gemessenen Variablen ergibt. Damit ergeben sich 45 bekannte Parameter. Die Anzahl der zu schätzenden Parameter beträgt 20 und die Anzahl der Freiheitsgrade 25. Es liegt ein überidentifiziertes Gleichungssystem vor.

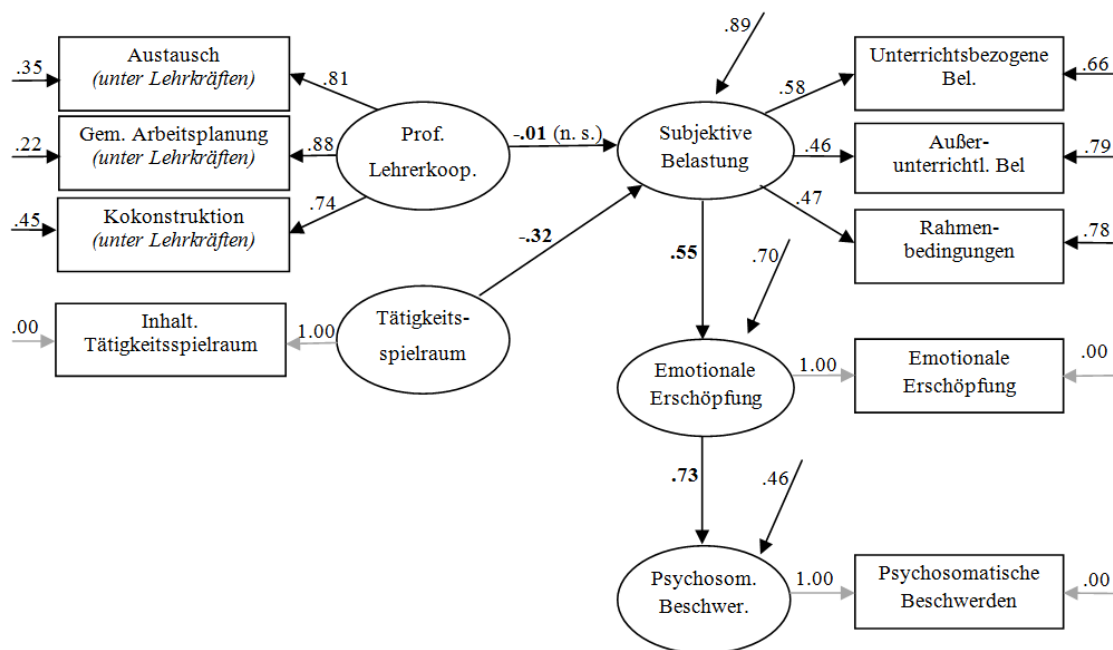
Parameterschätzung und Modellgüte

Die Schätzung erfolgt anhand der Maximum-Likelihood (ML)-Methode. Als eine Voraussetzung der ML-Schätzung gilt, dass die kontinuierlichen Daten multivariat normalverteilt sind. Anhand von Simulationsstudien konnte gezeigt werden, dass bei Stichproben mittlerer Größe ($N = 400$) die ML-Schätzung robust gegenüber moderaten Abweichungen der multivariaten Normalverteilung ist (vgl. Boomsma & Hoogland 2001; Curran, West & Flinch 1996; Hoogland & Boomsma 1998). Univariate Normalverteilung der Indikatorvariablen ist notwendige Bedingung für multivariate Normalverteilung. Anhand optischer Überprüfung (Histogramme mit überlagerter Normalkurve und Normal Probability Plots) sowie bereits berichteter Kennzahlen (vgl. Kap. 6.1.4) kann hinsichtlich der Indikatorvariablen von annähernd univariat normalverteilten Daten ausgegangen werden.²³

Die komplett standardisierte Lösung des linearen Strukturgleichungsmodells ist in Abb. 6.6 dargestellt. Als erstes sollen die Messmodelle der latenten exogenen und endogenen Variablen betrachtet werden. Für das Messmodell der latenten exogenen Variable professionelle Lehrerkooperation weisen die Indikatoren *Austausch*, *gemeinsame Arbeitsorganisation* und

²³ Als Richtwerte nennen Curran u. a. (1996) auch in Übereinstimmung mit weiteren Autorinnen und Autoren, dass bei Abweichungen hinsichtlich der univariaten Verteilungen bis zu einer Schiefe > 2 und einer Kurtosis < 7 noch korrekte Schätzungen mit Hilfe der ML-Schätzung erfolgen. Die Simulationsstudien wurden für konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt. Boomsma & Hoogland (2001) nehmen differenzierte (Re-)Analysen vor und stecken die Richtwerte für „nicht-normalverteilte“ Daten enger (u. a. Schiefe > 1).

Konstruktion durchweg signifikante Ladungen auf; die latente Variable klärt in den entsprechenden Indikatoren hohe Varianzanteile auf ($R^2 = .55$ bis $R^2 = .77$). Für die endogene Variable Belastungserleben sind die Faktorladungen ebenfalls signifikant, allerdings sind diese deutlich geringer. Die latente Variable klärt entsprechend einen geringen Varianzanteil in den Indikatoren auf ($R^2 = .21$ bis $R^2 = .34$). Eine Erklärung dafür kann sein, dass das Konstrukt des Belastungserlebens ein breites und eher heterogenes Konstrukt ist, da es sich auf verschiedene Facetten des gesamten Arbeitsbereiches einer Lehrkraft erstreckt. Insgesamt kann das Messmodell der latenten endogenen Variable Belastungserleben noch als zufriedenstellend eingeschätzt werden. Adaptionmöglichkeiten sollen in der Diskussion erörtert werden (vgl. Kap. 6.3.2).



$\chi^2 = 96.87$ mit $df = 25$ ($p = .00$); $N = 1241$; $RMSEA = 0.048$

Abb. 6.6: Lineares Strukturgleichungsmodell (komplett standardisierte Lösung) zu professioneller Kooperation, Belastung, Beanspruchung und Tätigkeitsspielraum (t1)

Bei Betrachtung des Strukturmodells wird deutlich, dass die professionelle Kooperation keinen positiven Effekt auf die subjektive Belastung hat; dieses Ergebnis ist hypothesenkonträr. Demgegenüber lassen für die weiteren Beziehungen der latenten Variablen hypothesenkonforme Ergebnisse berichten: Der Tätigkeitsspielraum hat einen direkten positiven Einfluss auf

das subjektive Belastungserleben. Weiterhin lassen sich erwartungsgemäß signifikante Pfade von der subjektiven Belastung auf die Erschöpfung und von der Erschöpfung auf die Beschwerden beobachten. Hier bestehen hohe Pfadkoeffizienten und die Vorzeichen stimmen mit denen der formulierten Hypothesen überein.

Zur Beurteilung der Gesamtstruktur des Modells sollen nach Möglichkeit verschiedene Fit-Indizes herangezogen werden (vgl. z. B. Backhaus u. a. 2011, S. 91 f.; Emrich 2004, S. 34 ff., Reinecke 2005, 117 ff.; Kap. 6.1.5). Auf fünf relevante, häufig in der Literatur erwähnte Maße wird in dieser Forschungsarbeit eingegangen. Nachfolgend werden die Kennwerte kurz vorgestellt, die Ergebnisse der Berechnungen dargestellt sowie die Modellgüte eingeschätzt.²⁴ Im Anschluss erfolgt eine zusammenfassende Bewertung der Modellgüte.

(1) *Chi-Quadrat-Wert*: Um die Nullhypothese statistisch zu prüfen, d. h. ob die empirische Kovarianz-Matrix der modelltheoretischen Kovarianzmatrix entspricht, wird die Chi-Quadrat-Statistik genutzt. Ein Nachteil des Chi-Quadrat-Werts ist allerdings, dass dieser u. a. sensitiv auf eine Veränderung des Stichprobenumfangs reagiert und damit bei einem großen Stichprobenumfang fast jede statistische Prüfung zu einem signifikanten Ergebnis führt (vgl. z. B. Backhaus u. a. 2011, S. 91 f.). Im vorliegenden Modell wird der Chi-Quadrat-Wert $\chi^2 = 96.87^*$ signifikant ($p < .05$). Aufgrund dieses Ergebnisses müsste eine Ablehnung des Modells erfolgen. Da dem vorliegenden Modell allerdings eine große Stichprobe zugrunde liegt, wird dem Chi-Quadrat-Wert für die eigene Modellbeurteilung eine untergeordnete Bedeutung beigemessen.

Neben dem Chi-Quadrat-Wert wird häufig der Chi-Quadrat-Wert im Verhältnis zu den Freiheitsgraden gesetzt (χ^2/df). Von einem guten Fit wird ausgegangen, wenn $\chi^2/df \leq 2.5$ liegt (vgl. ebd.). Allerdings liegt der Wert für das eigene Modell über dieser Grenze ($96.87/25 = 3.9$), so dass auch dieser Wert gegen einen guten Modellfit spricht.

(2) *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)*: Der RMSEA ist ein Kennwert, der überprüft, ob das Modell die Realität hinreichend approximiert (vgl. z. B. Backhaus u. a. 2011, S. 91 f.). Der RMSEA reagiert nicht sensitiv auf die Stichprobengröße und wird als

²⁴ Für das vorliegende LISREL-Modell wurde der FIML(Full Information Maximum Likelihood)-Schätzer genutzt, um fehlende Werte modellbasiert zu schätzen. Die Programmsoftware berechnet allerdings für die FIML-Schätzung allein den Chi-Quadrat-Wert und den RMSEA-Wert. Deshalb wurde für die vorliegende Arbeit ein analoges Modell mit einem reduzierten Datensatz ohne Fehlwerte berechnet. Diese Berechnungen führen zu vergleichbaren Ergebnissen. Deshalb werden im nachfolgenden Teil neben dem Chi-Quadrat-Wert und den RMSEA-Wert die Fit-Werte des vergleichbaren Modells dargestellt, damit diese ggf. als Richtwerte dienen können.

zentraler Kennwert zur Beurteilung der Modellgüte betrachtet. Für Werte $\leq .05$ kann von einer guten Modellanpassung gesprochen werden und für Werte $\leq .08$ von einem akzeptablen Modellfit (vgl. Browne & Cudeck 1993, S. 144 f., Kap. 6.1.5). Für das vorliegende Modell ist der RMSEA = .048 und reflektiert somit eine gute globale Modellpassung.

(3) Der *Goodness of Fit Index* (GFI) misst die relative Menge an Varianz und Kovarianz, die das Modell aufklärt und kann im Sinne des Bestimmtheitsmaß einer Regressionsanalyse interpretiert werden. Er kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei ein Wert nahe 1 eine sehr gute Modellanpassung indiziert. Der *Adjusted Goodness of Fit Index* (AGFI) berücksichtigt zusätzlich bei der Bestimmung der Varianz noch die Anzahl der Freiheitsgrade. Der Definitionsbereich liegt ebenfalls zwischen 0 und 1 (vgl. z. B. Langer 2010). Sowohl der GFI als auch der AGFI weisen für das vorliegende Modell mit vollständigen Daten auf eine gute Modellpassung hin (GFI = .98 und AGFI = .97).

(4) Der TLI (*Tucker-Lewis Index*, auch NNFI (*Non-Normed Fit Index*)) und seine normierte Form, der *Normed Tucker-Lewis Index* (NTLI), gehören zur Gruppe der Maße der relativen Modellanpassung. Als Berechnungsgrundlage dient der Vergleich der Anpassung des geschätzten Modells mit einem Vergleichsmodell. Diese beiden Werte weisen in der vorliegenden Arbeit ebenfalls auf eine gute Modellpassung hin (TLI = .97 und NTLI = .97).

(5) Die Residualvarianzen, die nicht durch das Modell erklärt werden, werden über den (*Standardized*) *Root Mean Square Residual* ((S)RMR) bestimmt. Werte nahe Null entsprechen einem guten Modellfit (vgl. z. B. Emrich 2004, S. 34 ff., Langer 2010, S. 11 ff.). Diese Kennwerte indizieren ebenfalls eine Akzeptanz des eigenen Modells (RMR = .040 und SRMR = .037).

Zusammenfassend weisen die berichteten Kennwerte auf eine gute bis akzeptable Modellanpassung hin. Zwar wird der Chi-Quadrat-Wert signifikant und auch der Chi-Quadrat-Wert im Verhältnis zu den Freiheitsgraden legt eine Ablehnung des Modells nahe. Doch da der Chi-Quadrat-Wert sensitiv auf die Stichprobengröße reagiert und hier eine große Stichprobe vorliegt, ist dieser Kennwert für die vorliegende Modellbeurteilung von untergeordneter Bedeutung. Gerade der RMSEA-Wert, als zentraler Kennwert, weist auf eine gute Modellanpassung hin. Alle weiteren berichteten Kennwerte indizieren zudem einen guten globalen Modellfit.

Weiterhin können die standardisierten Residuen $> |2|$ u. a. Hinweise auf eine Fehlspezifikation des Modells geben (vgl. Emrich 2004, S. 37 und S. 129). Im vorliegenden Modell liegen eini-

ge Residuen-Werte über $|2|$ (unter anderem das größte standardisierte negative Residuum für *Konstruktion* und *Erschöpfung* mit dem Wert von -3.36 und das größte positive Residuum für *gemeinsame Arbeitsorganisation* und *Belastungen außerhalb des Unterrichts* mit dem Wert von 2.63). So liegt hier eine Über- bzw. Unterschätzung der Kovarianzen der entsprechenden Variablen der empirischen Matrix durch die modelltheoretische Matrix vor.

Der Steamleaf-Plot stellt die empirische Häufigkeitsverteilung der standardisierten Residuen in einem histogrammähnlichen Format dar, um diese Verteilung optisch zu veranschaulichen. Weiterhin kann anhand des Q-Plots die Übereinstimmung zwischen der empirischen Verteilungsfunktion der standardisierten Residuen und der theoretischen Verteilungsfunktion der Standardnormalverteilung veranschaulicht werden. Die empirischen Residuen werden gegenüber den Quantilen der Normalverteilung abgetragen, wobei von einer noch akzeptablen Modellanpassung ausgegangen wird, wenn die Indikatoren einigermaßen auf der Referenzlinie (d. h. auf einer Ursprungsgeraden mit einer Steigung von 1, besser noch auf einer Geraden, die steiler als diese ist) liegen (vgl. Emrich 2004, S. 38 und S. 128). Die im Anh. B1.2 dargestellten Plots sind insgesamt noch als akzeptabel zu beurteilen.

Ein Modifikationsindex zeigt an, inwiefern durch Freisetzung eines Parameters der Modellfit verbessert werden kann. Als eine Variante der Modellprüfung ist in der empirischen Forschung etabliert, auf Grundlage der angezeigten Modifikationsindizes das Ausgangsmodell schrittweise anzupassen. Unabdingbar ist dabei, dass die Modellanpassung theoriegeleitet erfolgt. Eine andere Variante der Modellprüfung ist die streng konfirmatorische Prüfung, bei der keine Modellanpassung erfolgt, sondern das Modell nur akzeptiert wird, wenn dieses passend zu den Daten ist. Bei einer mangelnden Datenpassung wird das Modell verworfen. Somit dienen die Modifikationsindizes bei der streng konfirmatorischen Prüfung allein dazu, die Güte des Modells zu beurteilen (vgl. Reinecke 2005, S. 115). In diesem Teil der Arbeit soll zunächst streng konfirmatorisch geprüft werden. Auf eine Modellmodifikation wird verzichtet, da das gleiche Modell noch einmal anhand von Längsschnittdaten im nächsten Kapitel geprüft wird. Möglichkeiten zur Modellmodifikation, die unter theoretischen Gesichtspunkten Sinn machen und sich übereinstimmend für beide Datensätze zeigen, können danach überdacht und in Kap. 6.3.2 diskutiert werden. Auf eine Modellanpassung, die unter theoretischen Gesichtspunkten Sinn macht, soll hier kurz eingegangen werden: Die Modellierung der Gammapfade von der latenten exogenen Variable professionelle Lehrerverkooperation auf die latente endogene Variable Erschöpfung und von der latenten exogenen Variable Tätigkeits-

spielraum auf die Erschöpfung sind modelltheoretisch denkbar (vgl. auch Kap. 4.3). Ob diese Pfade in zukünftigen Modellen bedacht werden sollten, wird zusammenfassend auch auf Grundlage der Modellberechnungen in Kapitel 6.2.2.3 erörtert (vgl. Kap. 6.3.2).

Zusammenfassung

Das theoretische Rahmenmodell schulischer Belastung nach Böhm-Kasper (2004) lässt sich insgesamt anhand der empirischen Daten bestätigen; allerdings nicht im Hinblick auf den integrierten Teil, welcher die professionelle Kooperation in Beziehung zum Belastungserleben stellt (vgl. FS 3.1; Kap. 5.1.3). Die Messmodelle der betrachteten latenten exogenen Variable Lehrerkooperation und der latenten endogenen Variable Belastungserleben sind akzeptabel (vgl. FS 3.2; Kap. 5.1.3), auch wenn eine höhere Varianzaufklärung in den entsprechenden Indikatoren durch das Konstrukt des subjektiven Belastungserlebens unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten anvisiert werden kann (vgl. Kap. 6.3.2). Das Strukturmodell lässt sich in weiten Teilen wiederfinden (vgl. FS 3.3; Kap. 5.1.3), wobei hypothesenkonforme Ergebnisse hinsichtlich drei der vier aufgestellten Hypothesen vorliegen, so dass signifikante Pfade vom Tätigkeitsspielraum auf das Belastungserleben, vom Belastungserleben auf die Erschöpfung und von der Erschöpfung auf die Beanspruchung vorliegen (vgl. H 3.3.2 bis H 3.3.4; Kap. 5.1.3). Allerdings – und für diese Arbeit die bedeutsamste Hypothese – steht die professionelle Lehrerkooperation in keiner Beziehung zum subjektiven Belastungserleben (vgl. H 3.3.1; Kap. 5.1.3). Eine Diskussion der Befunde soll in Verbindung mit den Ergebnissen der Längsschnittuntersuchung erfolgen, da eine Modellüberprüfung anhand von Daten mit zwei Messzeitpunkten eine kausale Interpretation zulässig macht (vgl. Kap. 6.3.2). Die Ergebnisse der Untersuchung im Längsschnitt sind Gegenstand des nachfolgenden Kapitels.

6.2.2 Ergebnisse der Befragung zu zwei Messzeitpunkten (t1t2)

Analog zum vorangegangenen Kapitel steht im Mittelpunkt der nachfolgenden Ergebnisdarstellung die Betrachtung der professionellen Lehrerkooperation im Kontext des Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen. In diesem Kapitel werden nicht mehr Ergebnisse im Querschnitt, sondern Ergebnisse auf Grundlage von Datenanalysen zu *zwei Messzeitpunkten* präsentiert. Analyseeinheit ist eine Stichprobe mit 374 Lehrerinnen und Lehrern zu zwei Untersuchungszeitpunkten (vgl. Kap. 6.1.3). Die Skalen, die in diesem Kapitel referiert werden, entsprechen den Skalen im vorangegangenen Kapitel (vgl. Kap. 6.1.4 und Kap. 6.2.1).

Das vorliegende Kapitel gliedert sich wie folgt: Im ersten Unterkapitel (vgl. Kap. 6.2.2.1) sind die Ausprägungen der relevanten Skalen für die Gesamtstichprobe dargestellt. Das zweite Unterkapitel (vgl. 6.2.2.2) befasst sich mit der Frage, welche bivariaten Zusammenhänge zwischen den Skalen der professionellen Kooperation und den Indikatoren der Belastung und Beanspruchung bestehen. Im dritten Unterkapitel (vgl. Kap. 6.2.2.3) erfolgt die Modellüberprüfung anhand des linearen Strukturgleichungsmodells (auf Basis der Modellstruktur im vorangegangenen Kapitel).

6.2.2.1 Deskriptive Befunde

Gegenstand dieses Kapitels ist die Frage, wie die professionelle Kooperation und das Belastungs- und Beanspruchungserleben, sowie der Tätigkeitsspielraum an Schulen *insgesamt* ausgeprägt sind (vgl. Kap. 5.1.1). Auf eine Prüfung der Mittelwertunterschiede getrennt nach Schultypen wird verzichtet, da die 374 Lehrkräfte eine Substichprobe der 1241 Befragten zum ersten Messzeitpunkt sind (vgl. Kap. 6.1.3).

Professionelle Kooperation

Analog zu der Darstellung der Querschnittsdaten (vgl. Kap. 6.2.1.1) zeigt sich anhand der nachfolgenden Tabelle für die Gesamtstichprobe das folgende Bild: Komplexere Formen der Lehrerkooperation finden an Schulen insgesamt eher selten statt. Die einfachste Form der Zusammenarbeit, der *Austausch* findet im Durchschnitt am häufigsten statt ($M = 4.22$), während die *gemeinsame Arbeitsorganisation* im Durchschnitt einen ganzen Punktwert darunter liegt ($M = 3.26$). Am seltensten praktizieren Lehrerinnen und Lehrer die *Konstruktion* ($M = 2.80$). Für die Skala *gemeinsame Arbeitsorganisation* ist eine höhere Streuung als für den *Austausch* und die *Konstruktion* zu berichten.

Tab. 6.24: Professionelle Kooperation in Abhängigkeit der Schulform – Mittelwerte ($N = 374$ Lehrkräfte)

Konstrukt <i>Skala</i>	Gesamtstichprobe	
	<i>M</i>	(<i>S</i>)
Prof. Kooperation		
<i>Austausch (t1)</i>	4.22	(1.00)
<i>Gemeinsame Arbeitsorganisation (t1)</i>	3.26	(1.29)
<i>Konstruktion (t1)</i>	2.80	(0.97)

Belastungs-, Beanspruchungserleben und Tätigkeitsspielraum

Die befragten Lehrkräfte berichten insgesamt, dass sie gerade durch den *Unterricht* eine hohe Belastung erleben ($M = 4.33$), während die *außerunterrichtlichen Belastungen* ($M = 3.39$) und *Belastungen durch Rahmenbedingungen* ($M = 3.67$) im Vergleich dazu niedriger liegen.

Die Höhe der durchschnittlichen *emotionalen Erschöpfung* ($M = 3.11$) und das Ausmaß an *psychosomatischen Beschwerden* ($M = 3.00$) schätzen die Befragten nahe des theoretischen Skalenmittelwertes ein. Der durchschnittliche *inhaltliche Tätigkeitsspielraum* liegt weit über dem theoretischen Skalenmittel ($M = 4.67$).

Tab. 6.25: Belastung, Beanspruchung und Tätigkeitsspielraum – Mittelwerte ($N = 374$ Lehrkräfte)

Konstrukt Skala	Gesamtstichprobe	
	<i>M</i>	(<i>S</i>)
Belastungserleben		
<i>Unterrichtliche Belastung (t2)</i>	4.33	(0.93)
<i>Außerunterrichtliche Belastung (t2)</i>	3.39	(1.10)
<i>Bel. durch Rahmenbedingungen (t2)</i>	3.67	(1.13)
Beanspruchungserleben		
<i>Emotionale Erschöpfung(t2)</i>	3.11	(0.96)
<i>Beschwerden (t2)</i>	3.00	(1.08)
Tätigkeitsspielraum		
<i>Inhaltl. Tätigkeitsspielraum (t1)</i>	4.67	(0.80)

Anmerkungen.

Wertebereich für alle Skalen: 1-6 Punkte, höhere Werte entsprechen einem höheren Belastungs-, Beanspruchungserleben und einem höheren Tätigkeitsspielraum.

Zusammenfassung

Die deskriptiven Ergebnisse gleichen erwartungsgemäß den Befunden in Kap. 6.2.1.1: Die einfachste Form der Zusammenarbeit, der *Austausch*, findet am häufigsten statt, während elaborierte Formen der Kooperation, die *gemeinsame Arbeitsorganisation* und die *Kokonstruktion*, an Schulen insgesamt eher selten praktiziert werden. Die Belastungsstruktur nehmen Lehrerinnen und Lehrer in der Form wahr, dass die *Belastung durch den Unterricht* am höchsten liegt, gefolgt von den *Belastungen durch Rahmenbedingungen* und *außerunterrichtlichen Belastungen*. Die Beanspruchungsreaktion und -folgen liegen nahe dem theoretischen Skalenmittelwert, während der *Tätigkeitsspielraum* von den Lehrerinnen und Lehrern im Vergleich zum theoretischen Skalenmittelwert hoch eingeschätzt wird.

6.2.2.2 Bivariate Zusammenhänge

Zusammenhangsanalysen

Auch im Hinblick auf die multivariaten Analysen, die Gegenstand des nächsten Kapitels sind, werden in diesem Kapitel die bivariaten Zusammenhänge aller relevanten Skalen in den Blick genommen. Analog zum Kapitel 6.2.1.2 dienen die zur Fragestellung 2 der Studie 1 formulierten Hypothesen (vgl. Kap. 5.1.2) als Wegweiser für die nachfolgenden Analysen. Die Skalen, die jeweils ein Konstrukt (d. h. die professionelle Kooperation und das Belastungserleben) repräsentieren, sollen hoch miteinander korreliert sein (vgl. H 2.1; Kap. 5.1.2). Die Analyse der Beziehungen zwischen den Facetten der Kooperation und den Indikatoren des Belastungs- und Beanspruchungserlebens stehen im Mittelpunkt der Arbeit: Im Sinne einer belastungs- und beanspruchungsmindernden Wirkung der kooperativen Aktivitäten werden auf Grundlage theoretischer und empirischer Forschungsarbeiten positive Assoziationen zwischen den Skalen der Kooperation sowie der Belastung und Beanspruchung unterstellt (vgl. H 2.2 und H 2.3; Kap. 5.1.2). Doch die Untersuchungen im Querschnitt zeigten bereits, dass keine Zusammenhänge zwischen den Facetten der Kooperation und denen des Belastungserlebens bestehen. Demgegenüber wurden geringe negative Assoziationen zwischen den Formen der Kooperation und den Indikatoren der Beanspruchung offenbart (vgl. Kap. 6.2.1.2). Ob und in welcher Form sich diese Ergebnisse im Längsschnitt wiederfinden, soll nun geprüft werden.

Weiterhin sollen die Formen der Kooperation positiv mit dem Tätigkeitsspielraum verbunden sein (vgl. H 2.4; Kap. 5.1.2). Ferner sollen die Skalen des Belastungs- und Beanspruchungserleben in einer engen positiven Beziehung stehen (vgl. H 2.5; Kap. 5.1.2) und der Tätigkeitsspielraum negativ auf die Indikatoren der Belastung und Beanspruchung wirken (vgl. H 2.6; Kap. 5.1.2).

Tab. 6.26: Korrelationen zwischen professioneller Kooperation, Belastung, Beanspruchung und Tätigkeitsspielraum ($N = 374$ Lehrkräfte, $t1t2$)

		Professionelle Kooperation			Belastungserleben		Beanspruchungserleben		Tätigkeitssp.	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
	<i>Aus-tausch</i>	<i>gem. Ar-beitsorg.</i>	<i>Ko-kon-struktion</i>	<i>Unter-richtli-che Bel.</i>	<i>Außer-unter. Bel.</i>	<i>Bel. durch Rah.</i>	<i>Er-schöp-fung</i>	<i>Be-schwerden</i>	<i>Inhalt. Tätig-keitssp.</i>	
	(<i>t1</i>)	(<i>t1</i>)	(<i>t1</i>)	(<i>t2</i>)	(<i>t2</i>)	(<i>t2</i>)	(<i>t2</i>)	(<i>t2</i>)	(<i>t1</i>)	
Prof. Koop.	(1)	1	<i>.70*</i>	<i>.61*</i>	.01	.08	.03	-.05	.04	<i>.32*</i>
	(2)		1	<i>.64*</i>	-.01	.02	.04	-.02	.01	<i>.28*</i>
	(3)			1	-.00	.04	-.03	-.07	-.04	<i>.29*</i>
Bel.-erleben	(4)				1	<i>.18*</i>	<i>.21*</i>	<i>.35*</i>	<i>.35*</i>	-.10
	(5)					1	<i>.21*</i>	<i>.32*</i>	<i>.27*</i>	<i>-.17*</i>
	(6)						1	<i>.19*</i>	<i>.21*</i>	<i>-.22*</i>
Beanspr.	(7)							1	<i>.73*</i>	<i>-.23*</i>
	(8)								1	<i>-.19*</i>
Tätig-keitssp.	(9)									1

Anmerkungen.

Signifikanz: $p < .05^*$, signifikante Korrelationen (Pearson) sind kursiv gedruckt.

In Tab. 6.26 sind die Korrelationen für die Skalen der professionellen Kooperation zum ersten Messzeitpunkt und des Belastungs- und Beanspruchungserlebens zum zweiten Messzeitpunkt abgebildet. Zudem werden diese Skalen in Beziehung zu der Skala des *inhaltlichen Tätigkeitsspielraums*, welche zum ersten Messzeitpunkt erhoben wurde, gesetzt.

Wie in Kap. 6.2.1.2 zeigt sich auch in dieser Tabelle, dass die Skalen der professionellen Kooperation – der *Austausch*, die *gemeinsame Arbeitsorganisation* und die *Konstruktion* – im hohen Maße signifikant positiv korreliert sind ($r = .61^*$ bis $r = .70^*$). Die Skalen zur *unterrichtlichen*, *außerunterrichtlichen Belastung* und *Belastung durch Rahmenbedingungen* sind positiv, allerdings nicht allzu hoch, miteinander assoziiert ($r = .18^*$ bis $r = .21^*$).

Indes lassen sich keine Zusammenhänge zwischen den Skalen der professionellen Kooperation und den Skalen des Belastungs- und Beanspruchungserlebens finden, wohingegen in der

Querschnitterhebung für die drei Skalen der professionellen Kooperation zumindest geringe negative Assoziationen mit dem *Ausmaß an Erschöpfung* und den *Beschwerden* bestanden (vgl. Kap. 6.2.1.2). Demgegenüber sind Skalen der professionellen Kooperation mit der Skala des *inhaltlichen Tätigkeitsspielraums* gering bis moderat positiv assoziiert ($r = .19^*$ bis $r = .29^*$).

Als erwartungskonform lassen sich die vorgefundenen positiven Korrelationen zwischen den verschiedenen Indikatoren des Belastungs- und Beanspruchungserlebens beschreiben. Lehrerinnen und Lehrer, die ein hohes Belastungserleben angeben, berichten gleichzeitig häufiger erlebte *Erschöpfung* und *psychosomatische Beschwerden* ($r = .19^*$ bis $r = .35^*$). Die *Erschöpfung* und die *Anzahl der psychosomatischen Beschwerden* sind ebenfalls hoch miteinander korreliert ($r = .73^*$).

Es zeigen sich darüber hinaus signifikante negative Assoziationen zwischen (fast) allen Skalen des Belastungs- und Beanspruchungserlebens und der Skala des *inhaltlichen Tätigkeitsspielraums* ($r = -.17^*$ bis $r = -.23^*$).

Zusammenfassung

Erwartungsgemäß sind die drei Indikatoren der professionellen Kooperation eng miteinander assoziiert. Die Skalen des Beanspruchungserlebens sind ebenfalls (allerdings niedriger) miteinander assoziiert (vgl. H 2.1; Kap. 5.1.2). Entgegen der Hypothese – doch in Übereinstimmung mit den Ergebnissen aus der Querschnittsuntersuchung – besteht keine Verknüpfung zwischen den Indikatoren der Kooperation und denen des Belastungserlebens (vgl. H 2.2; Kap. 5.1.2). Darüber hinaus lassen sich im Längsschnitt auch keine Zusammenhänge zwischen den Kooperationsformen und den Indikatoren des Beanspruchungserlebens, d. h. der *Erschöpfung* und den *psychosomatischen Beschwerden* finden, wohingegen im Querschnitt noch den Erwartungen entsprechend geringe negative Assoziationen vorlagen (vgl. H 2.3 und Kap. 6.2.1.2; Kap. 5.1.2). Alle weiteren Assoziationen sind erwartungskonform (vgl. H 2.3 bis H. 2.6; Kap. 5.1.2).

Die bivariaten Analysen deuten zudem darauf hin, dass die modelltheoretischen Annahmen hinsichtlich der positiven Effekte der Kooperation auf das Belastungs- und Beanspruchungserleben nicht haltbar sind; dies soll im nachfolgenden Kapitel anhand von multivariaten Analysen veranschaulicht werden.

6.2.2.3 Modellüberprüfung anhand eines linearen Strukturgleichungsmodells

Das theoretische Modell soll mit Hilfe eines linearen Strukturgleichungsmodells analog zur Ergebnisdarstellung in Kap. 6.2.1.3 anhand von Daten zu zwei Messzeitpunkten überprüft werden. Bevor die Parameterschätzung und die Modellgüte erläutert werden, werden vorab in Kürze die Hypothesen, das Pfaddiagramm und die Modellspezifikation vorgestellt, welche im Wesentlichen den Spezifikationen für die Daten im Querschnitt entsprechen.

Hypothesenbildung und Modellspezifikation

Eine Bedingung, um Kausalität in einer Befragung anzuzeigen ist, die unabhängige Variable zeitlich versetzt zur abhängigen Variablen zu erheben (vgl. z. B. Reinders 2006, S. 570). In der vorliegenden Untersuchung wurden alle Variablen zu zwei Messzeitpunkten erhoben; dies ermöglicht, die Indikatoren des Belastungs- und des Beanspruchungserlebens den Kooperationspraxen zeitlich nachgeordnet zu betrachten. Das Modell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004) bietet wiederum die Basis, um eine theoriegeleitete Modellspezifikation vorzunehmen (vgl. Kap. 6.2.1.3). Sowohl die latente Variable professionelle Lehrerkooperation als auch die latente Variable Tätigkeitsspielraum stellen im Modell schulischer Belastung ausgesuchte Belastungsfaktoren dar, die potentiell das Belastungs- und Beanspruchungserleben einer Lehrerin oder eines Lehrers beeinflussen können. Auch die Art der Belastungsfaktoren kann näher spezifiziert werden: Die professionelle Lehrerkooperation (mit ihren Indikatoren *Austausch*, *gemeinsame Arbeitsorganisation* und *Kokonstruktion*) ist als Teil des situativen Bedingungsfeldes und Repräsentant der Qualitäten der Sozialbeziehungen zu verstehen. Gleichmaßen als Teil des situativen Bedingungsfeldes, allerdings als Qualität der Sachbeziehungen, ist der Tätigkeitsspielraum einzuordnen. Der Tätigkeitsspielraum wird über einen gleichnamigen Indikator im Strukturgleichungsmodell gemessen.

Modelltheoretisch kann als ein Aspekt des subjektiven Deutungsfeldes die individuelle Bewertung der Arbeitsbelastungen gesehen werden. Dieser latenten Variable Belastungserleben sind drei Indikatoren, *unterrichtliche*, *außerunterrichtliche Belastung* und *Belastungen durch Rahmenbedingungen* zugeordnet.

Aus bestimmten Belastungsfaktoren und Anforderungskomplexen, vermittelt über subjektive Deutungsprozesse, resultiert die Beanspruchung. Im Strukturgleichungsmodell stellen die Erschöpfung die Beanspruchungsreaktion und die psychosomatischen Beschwerden die Beanspruchungsfolgen dar, welche durch gleichnamige Indikatoren gemessen werden. Die laten-

ten Variablen und deren Indikatoren sind in der nachfolgenden Tabelle noch einmal im Überblick in Lisrel-Notation dargestellt (zur eingesetzten Computersoftware LISREL 8.8: vgl. Jöreskog & Sörbom 2006).

Tab. 6.27: Latente Variablen des linearen Strukturgleichungsmodells und deren Indikatoren

Modelltheoretische Verortung	Name der latenten Variable	Lisrel-Notation	Name des Indikators (Messzeitpunkt)	Lisrel-Notation
I. Belastungsfaktoren:				
Situatives Bedingungsfeld				
Qualitäten der Sozialbeziehungen	Professionelle Lehrerkooperation	ξ_1	<i>Austausch (t1)</i>	x_1
			<i>Gem. Arbeitsorganisation (t1)</i>	x_2
			<i>Konstruktion (t1)</i>	x_3
Qualitäten der Sachbeziehungen	Tätigkeitsspielraum	ξ_2	<i>Inhaltlicher Tätigkeitsspielraum (t1)</i>	x_4
II. Subjektive Deutungsprozesse				
Subjektives Belastungserleben	Belastungserleben	η_1	<i>Unterrichtsbezogene Belastung (t2)</i>	y_1
			<i>Außerunterrichtl. Belastung (t2)</i>	y_2
			<i>Belastung durch Rahmenbedingungen (t2)</i>	y_3
III. Beanspruchung				
Beanspruchungsreaktion	Erschöpfung	η_2	<i>Emotionale Erschöpfung (t2)</i>	y_4
Beanspruchungsfolgen	Psychosomatische Beschwerden	η_3	<i>Psychosomatische Beschwerden (t2)</i>	y_5

Zur Bewertung des Modells werden die Güte des Gesamtmodells (vgl. FS 3.1; Kap. 5.1.3) sowie die Angemessenheit der Messmodelle (vgl. FS 3.2; Kap. 5.1.3) und des Strukturmodells (vgl. FS 3.3; Kap. 5.1.3) getrennt in den Blick genommen. Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Analyse der Beziehung von professioneller Lehrerkooperation und der Belastung sowie der Beanspruchung. Aufgrund theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde wurde die Hypothese aufgestellt, dass die professionelle Kooperation negativ auf das Belastungserleben wirkt (vgl. H 3.3.1; Kap. 5.1.3). Allerdings sprechen die in dieser Arbeit dargestellten Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung (vgl. Kap. 6.2.1.3) und im letzten Abschnitt präsentierte Korrelationen der Indikatoren gegen diese theoretisch postulierte Beziehung. So dient das nachfolgende Modell vorrangig dazu, diese Ergebnisse im Längsschnitt abzusichern. Im Kapitel 5.1.3 wurde weiterhin die Hypothese abgeleitet, dass der Tätigkeits-

spielraum eine signifikant negative Wirkung auf das Belastungserleben hat (vgl. H 3.3.2). Zudem steht auch das Belastungserleben in positiver Beziehung zur Beanspruchungsreaktion (vgl. H 3.3.3) und dieses wiederum in positiver Beziehung zur Beanspruchungsreaktion (vgl. H 3.3.4).

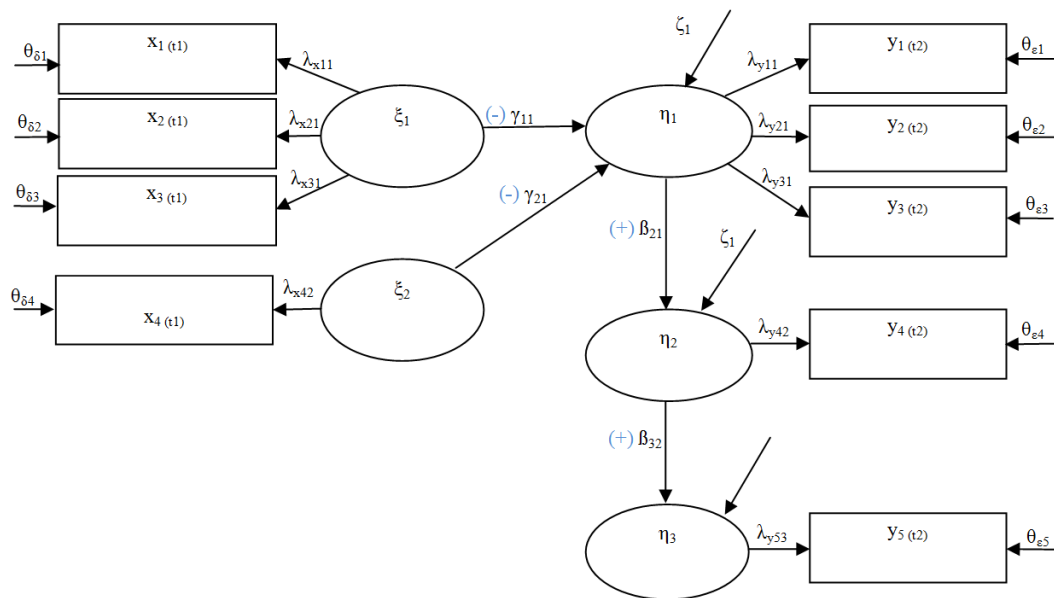


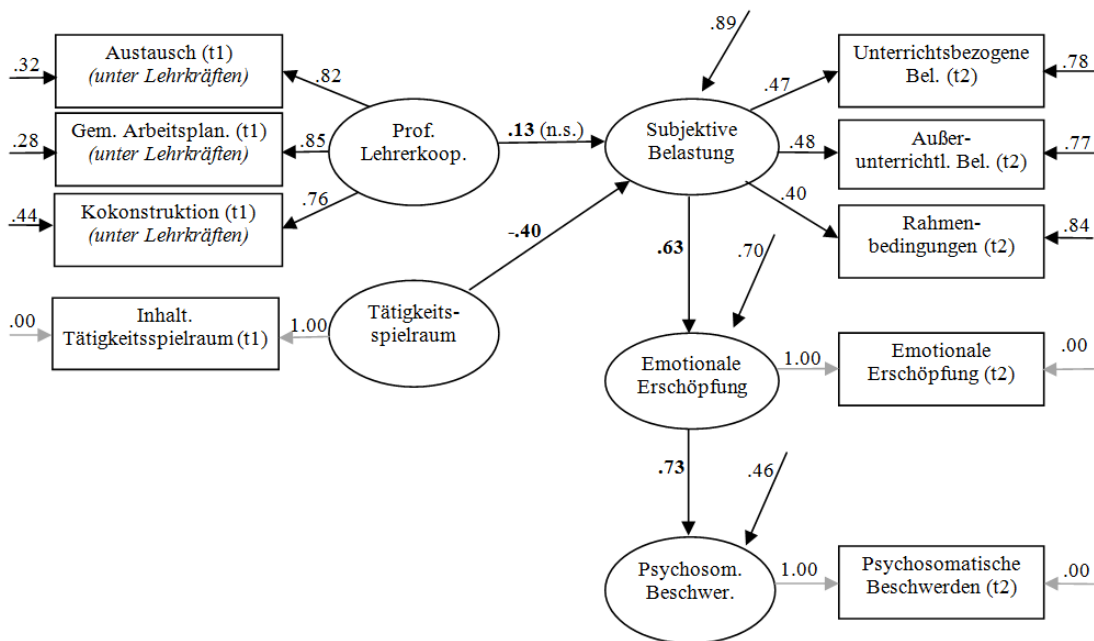
Abb. 6.7: Hypothetisches lineares Strukturgleichungsmodell in LISREL-Notation (t1t2)

Da im vorliegenden Kapitel das Strukturgleichungsmodell, welches in Kap. 6.2.1.3 anhand von Querschnittsdaten untersucht wurde, nun im Längsschnitt überprüft werden soll, sind die Modellstruktur, die Gleichungen für das Messmodell und das Strukturmodell formal identisch und bereits ausführlich beschrieben worden; an dieser Stelle soll auf eine ausführliche Darstellung verzichtet und auf die entsprechenden Abschnitte verwiesen werden (vgl. Kap. 6.2.1.3).

Parameterschätzung und Modellgüte

Die komplett standardisierte Lösung des linearen Strukturgleichungsmodells ist in der nachfolgenden Grafik dargestellt. Die Parameter wurden, entsprechend der Modellprüfung in Kap. 6.2.1.3, mit Hilfe des Maximum-Likelihood (ML)-Verfahrens geschätzt. Für die ML-Schätzung ist die multivariate Normalverteilung der Daten Voraussetzung. Diese Voraussetzung gilt im vorliegenden Fall erfüllt bzw. kann argumentiert werden, dass bei der vorliegenden Stichprobengröße die ML-Schätzung robust gegenüber moderaten Abweichungen der

multivariaten Normalverteilung ist (vgl. Boomsma & Hoogland 2001; Curran u. a. 1996; Hoogland & Boomsma 1998; Kap. 6.2.1.3).



$$\chi^2 = 45.77 \text{ mit } df = 25 \text{ (} p = .00 \text{); } N = 374 \text{; } RMSEA = .047$$

Abb. 6.8: Lineares Strukturgleichungsmodell (komplett standardisierte Lösung) zur professionellen Kooperation, Belastung, Beanspruchung und Tätigkeitsspielraum (t1t2)

Zunächst sollen die Messmodelle für die professionelle Kooperation und das Belastungserleben in den Blick genommen werden (vgl. Abb. 6.8). Die Ergebnisse sind analog zu den Ergebnissen des im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Modells zum ersten Messzeitpunkt zu evaluieren (vgl. Kap. 6.2.1.3). Die latente exogene Variable professionelle Lehrerkooperation klärt erwartungsgemäß in den entsprechenden Indikatoren hohe Varianzanteile auf ($R^2 = .58$ bis $R^2 = .72$). Dagegen sind geringe Ladungen im Messmodell der endogenen Variable Belastungserleben zu beobachten; die Varianzaufklärung liegt von $R^2 = .16$ bis $R^2 = .23$. Doch da für das letztgenannte Messmodell durchweg signifikante Ladungen vorliegen, ist insgesamt von einem (noch) zufriedenstellenden Messmodell auszugehen.

Bei Betrachtung der Pfadkoeffizienten des Strukturmodells wird sichtbar, wie bereits anhand der Daten zum ersten Messzeitpunkt dokumentiert, dass die Lehrerkooperation nicht signifikant mit dem subjektiven Belastungserleben verknüpft ist (vgl. H 3.3.1; Kap. 5.1.3). Damit ist

die zentrale Hypothese, dass die professionelle Kooperation eine Wirkung auf das Ausmaß an subjektiver Belastung hat, widerlegt. Die professionelle Lehrerkoope-ration hat demnach keine positive Wirkung auf das Belastungserleben. Gleichzeitig muss an dieser Stelle betont werden, dass auch keine negative Wirkung zu Tage tritt. Alle weiteren Pfadkoeffizienten sind signifikant, weisen hypothesenkonform in negativer bzw. positiver Richtung und stimmen gleichzeitig mit den Resultaten der Modellüberprüfung anhand der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung überein: Der Tätigkeitsspielraum wirkt signifikant negativ auf das subjektive Belastungserleben (vgl. H.3.3.2; Kap. 5.1.3). Das Belastungserleben ist mit einem signifikanten Pfadkoeffizienten auf die Erschöpfung (vgl. H.3.3.3; Kap. 5.1.3), und dieses wiederum mit einem signifikanten Pfadkoeffizienten auf die Beschwerden verbunden (vgl. H.3.3.4; Kap. 5.1.3).

Zur Beurteilung des Gesamtmodells werden verschiedene Kennwerte hinzugezogen. Die einbezogenen Fit-Indizes weisen auf eine zufriedenstellende bis gute Modellanpassung hin. Allerdings wird der Chi-Quadrat-Wert (wie sein Pendant auf Grundlage der Schätzung zum ersten Messzeitpunkt) auch für dieses Modell wiederum signifikant ($\chi^2 = 45.77^*$, $p < .05$). Wird der Chi-Quadrat-Wert allerdings im Verhältnis zu den Freiheitsgraden gesetzt, kann für das vorgestellte Modell von einem guten Fit ausgegangen werden ($45.77/25 = 1.8$). Darüber hinaus weist auch der *Root Mean Square Error of Approximation* auf eine gute Modellanpassung hin (RMSEA = .047).

Weitere Fit-Indizes zur Beurteilung des Messmodells werden auf Basis des FIML-Schätzers in LISREL-Output nicht ausgegeben, doch ermöglicht dieser Schätzer die modelbasierte Schätzung von Fehlern (vgl. Kap. 6.2.1.3). Die Berechnung eines analogen Modells anhand eines reduzierten Datensatzes ohne Fehlern führt zu gleichartigen Ergebnissen und einer guten globalen Modellanpassung (Comparative Fit Index (CFI) = .97; Goodness of Fit Index (GFI) = .97, Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = .94; Normed Fit Index (NFI) = .95; Non-Normed Fit Index (NNFI) = .96; Root Mean Square Residual (RMR) = .045; Standardized RMR = .045; zur ausf. Beschreibung der globalen Fit-Maße: vgl. z. B. Backhaus u. a. 2011, S. 91 ff.; Emrich 2004, S. 37 und S. 129; Langer 2010; Kap. 6.1.5 und Kap. 6.2.1.3).

Die Betrachtung der standardisierten Residuenwerte bietet eine weitere Möglichkeit, um zu beurteilen, ob eine gute Modellpassung besteht (vgl. ebd.). Für das vorliegende Modell liegen

die Residuenwerte (bis auf einen Wert) unter $|2|$; dies spricht für eine angemessene Passung. Die Betrachtung des Steamleaf- und der Q-Plot der standardisierten Residuen indizieren ebenfalls eine adäquate Modellanpassung (vgl. Anh. B1.3).

Die Programmsoftware LISREL 8.8 (Jöreskog & Sörbom 2006) stellt Modifikationsindizes bereit, um ggf. den Modellfit zu verbessern. Auf dieser Grundlage kann eine Anpassung des ursprünglichen Modells erfolgen, falls theoretische Überlegungen dafür sprechen (vgl. Reinecke 2005, S. 115). In der vorliegenden Arbeit wird aus zwei Gründen auf eine weitere Modellanpassung verzichtet: Erstens lassen sich auf Basis der Theorie keine der vorgeschlagenen Modifikationen (die vor allem die Beziehungen zwischen den latenten endogenen Variablen bzw. die Indikatoren betreffen) unter modelltheoretischen Überlegungen begründen, während dies für die Modellprüfung anhand der Querschnittsdaten für einen Pfad (professionelle Kooperation auf die Erschöpfung) der Fall war (vgl. Kap. 6.2.1.3). Zweitens lässt sich das vorgestellte Modell, bis auf die Beziehung von Lehrerverkooperation und dem Belastungserleben, in allen Teilen bestätigen. Damit muss die zentrale Hypothese dieser Arbeit verworfen werden. Bei weiterführenden Analysen müsste die Variable professionelle Lehrerverkooperation, fokussiert man die Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz, ausgeschlossen werden.

Zusammenfassung

Insgesamt weisen die Befunde der Längsschnittuntersuchung in die gleiche Richtung wie die Ergebnisse der Befragung im Querschnitt: Das theoretische Rahmenmodell lässt sich anhand der empirischen Daten nur insofern belegen, dass die postulierte Dreiteilung der Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz besteht, allerdings ohne dass der professionellen Kooperation als Belastungsfaktor in diesem Modell eine bedeutsame Rolle zukommt (vgl. FS 3.1; Kap. 5.1.3). Die beiden Messmodelle – das Messmodell der latenten exogenen Variable der Lehrerverkooperation und das Messmodell der latenten endogenen Variable Beanspruchungserleben – sind insgesamt akzeptabel (vgl. FS 3.2; Kap. 5.1.3). Allerdings können, wie bereits für die Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung erwähnt, Möglichkeiten diskutiert werden, eine höhere Varianzaufklärung in den entsprechenden Indikatoren durch das subjektive Belastungserleben zu erreichen (vgl. Kap. 6.3.2). Die für die Arbeit zentrale Hypothese des Strukturmodells, dass die Lehrerverkooperation eine negative Wirkung auf das subjektive Belastungserleben hat, konnte nicht bestätigt werden (vgl. H 3.3.1; Kap. 5.1.3). Alle weiteren postulierten Beziehungen des Strukturmodells lassen sich anhand der empirischen Daten wiederfinden: Der Tätig-

keitsspielraum hat erwartungsgemäß einen negativen Einfluss auf das Belastungserleben (vgl. H 3.3.2; Kap. 5.1.3). Die Pfadkoeffizienten vom Belastungserleben auf die Erschöpfung und von der Erschöpfung auf die Beanspruchung sind positiv und signifikant (vgl. H 3.3.3 und H 3.3.4; Kap. 5.1.3).

6.3 Diskussion der Studie 1

Die Ergebnisse der Studie 1, d. h. die Befunde der Querschnitts- und Längsschnittuntersuchung zur professionellen Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung, werden im Folgenden diskutiert. Das Unterkapitel 6.3.1 widmet sich der Diskussion der Fragestellung 1 dieser Studie. Thema des Unterkapitels 6.3.2 ist die gemeinsame Diskussion der Fragestellungen 2 und 3 der Studie 1.

6.3.1 Diskussion der Fragestellung 1

Die Fragestellung 1 der Studie 1 war primär deskriptiver Natur: Die Gesamtausprägungen der Formen der professionellen Kooperation und der Facetten des Belastungs- und Beanspruchungserlebens bei Lehrkräften sowie die Unterschiede in Abhängigkeit der Schulform sollten eruiert werden (vgl. Kap. 5.1.1). Um dies zu erkunden, wurden die Daten von 1241 Lehrerinnen und Lehrern zu einem Messzeitpunkt sowie von 347 Lehrkräften zu zwei Messzeitpunkten an Real-, Haupt- und Gesamtschulen analysiert. Die Stichprobe mit 1241 Lehrerinnen und Lehrern diente als Basis für den Schultypvergleich. Als eine Untersuchungskritik ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Teilstichproben für den Schultypvergleich, d. h. die Gruppen der Real-, Haupt- und Gesamtschullehrerinnen und -lehrer, ungleich groß ausfielen. Eine günstigere Verteilung ist bei künftigen Untersuchungen bereits bei der Rekrutierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer anzusteuern.

Die Analysen zu Formen der professionellen Kooperation unter Lehrkräften standen im Mittelpunkt der eigenen Studie. Eine theoretisch-konzeptionelle Trennung dreier Kooperationsformen nach Gräsel u. a. (2006), orientiert an Spieß (2004) und Little (1990), diente dieser Arbeit als Grundlage, um Kooperationspraxen von Lehrkräften zu messen.

Anhand der Befunde der eigenen Studie zeigt sich, dass Lehrerinnen und Lehrer am häufigsten in der Form des *Austauschs* zusammenarbeiten, während elaborierte Formen der Kooperation, d. h. die *gemeinsame Arbeitsorganisation* und die *Kokonstruktion*, an Schulen seltener praktiziert werden (vgl. Kap. 6.2.1.1 und 6.2.2.1). Diese Ergebnisse entsprechen den Erwar-

tungen, welche auf der Grundlage bereits verfügbarer Studien formuliert werden (vgl. z. B. Bauer 2008; Esslinger 2002; Fussangel 2008, S. 200; Gräsel u. a. 2006, S. 205; Harazd & Drossel 2011, S. 153; Reh 2008, S. 163; Soltau 2011, S. 83 f.; Steinert u. a. 2006; Steinert u. a. 2008, S. 423; Terhart & Klieme 2006, S. 163; Weiß & Steinert 2001, S. 446; Kap. 2.3.1).

Weiterhin wurden in dieser Arbeit Schultypunterschiede hinsichtlich der Kooperationsformen geprüft. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die Ausprägungen der Kooperationsformen in Abhängigkeit des Schultyps unterscheiden. An Realschulen sind im Vergleich zu Haupt- und Gesamtschulen kooperative Arbeitsformen im Schulalltag weniger etabliert. Gerade höhere Formen der Zusammenarbeit, d. h. die *gemeinsame Arbeitsorganisation* und die *Kokonstruktion*, praktizieren Lehrkräfte an Hauptschulen häufiger als an Realschulen. Diese Resultate stimmen überwiegend mit Befunden bereits vorliegender Studien überein (vgl. z. B. Ahlgrimm 2010, S. 123; Helmke u. a. 2002; Soltau 2007; Weiß & Steinert 2001). Darüber hinaus stellte sich die Frage, ob Lehrerinnen und Lehrer an Gesamtschulen im Vergleich zu anderen Schulformen besonders kooperationsfreudig sind. Anhand der Ergebnisse der eigenen Untersuchung zeigt sich, dass Lehrkräfte an Hauptschulen ähnlich häufig und eng zusammenarbeiten wie Lehrkräfte an Gesamtschulen. Doch kooperieren Gesamtschullehrkräfte häufiger und intensiver als Realschullehrkräfte. Eine Zusammenführung dieser Ergebnisse mit weiteren Studien erscheint zurzeit nur schwer möglich, da heterogene Befunde vorliegen (vgl. Helmke u. a. 2002; Soltau & Mienert 2009; Steinert u. a. 2008). Die Klärung dieser Forschungsfrage könnte Gegenstand weiterführender Untersuchungen sein.

Einschränkend muss für die vorliegende Arbeit berücksichtigt werden, dass allein Haupt-, Real- und Gesamtschullehrkräfte betrachtet wurden. Eine große Gruppe von Lehrerinnen und -lehrern, die an weiteren Schulformen tätig sind, wurde damit außer Acht gelassen. Grundschul- und Gymnasiallehrkräfte sowie Lehrerinnen und Lehrer an Förderschulen und Berufskollegs nahmen nicht an der Befragung teil. Beispielweise zeigt sich anhand diverser Studien, dass Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen im Vergleich zu Lehrkräften an allgemein bildenden Schulen mit Sekundarstufe häufiger zusammenarbeiten (vgl. z. B. Ahlgrimm 2010, S. 123; Harazd & Drossel 2011, S. 153; Holtappels, Klieme u. a. 2008, S. 168 f.; Soltau 2007, S. 65 f.; Soltau & Mienert 2009, S. 218). Demgegenüber sind an Gymnasien kooperative Arbeitsformen kaum Bestandteil des Schulalltags (vgl. Helmke u. a. 2002; Holtappels, Klieme u. a. 2008; Kullmann 2010; Steinert u. a. 2006; Weiß & Steinert 2001). Studien zu einem umfassenden Schultypvergleich hinsichtlich kooperativer Aktivitäten bilden

(immer noch) ein Forschungsdesiderat. Zusammenfassend kann zumindest die These für Schulen mit Sekundarstufe I, formuliert von Weiß & Steinert (2001), durch die eigene Arbeit gestützt werden: Lehrkräfte an Schulen mit höherem Bildungsgang (Realschulen) kooperieren seltener und weniger intensiv im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen an Schulen mit niedrigerem Bildungsgang (Hauptschulen). Diese Erkenntnisse können beispielsweise auch schulpraktische Implikationen haben. Die Landesregierung NRW beschloss im Jahr 2011, Sekundarschulen einzurichten. In Sekundarschulen werden mehrheitlich Real- und Hauptschulen zusammengeschlossen. Dies macht für Lehrerinnen und Lehrer an Sekundarschulen neben zahlreichen neuen Arbeitsanforderungen, auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse, unter Umständen auch eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kooperationspraxen erforderlich.

Neben der professionellen Kooperation wurde in dieser Studie die Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern fokussiert. Wie in Kap. 4.3.2.1 dargestellt, wird die subjektiv wahrgenommene Belastung einer Lehrerin oder eines Lehrers in der eigenen Arbeit als subjektiver Deutungsprozess im Rahmenmodell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004) verstanden. Drei Facetten des Belastungserlebens, d. h. die *unterrichtliche*, *außerunterrichtliche Belastung* und das *Belastungserleben durch Rahmenbedingungen*, bilden diese ab. Anhand der deskriptiven Analysen der vorliegenden Arbeit lässt sich aufzeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer über alle Schulen hinweg als stärkste Belastung das Unterrichten und die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern erleben. Die Belastungen durch außerunterrichtliche Tätigkeiten (z. B. Korrekturarbeiten) und durch Rahmenbedingungen im Schulalltag nehmen erwartungsgemäß einen geringeren Stellenwert ein. Dies deckt sich mit dem überwiegenden Teil der gesichteten Studien, die als dominierende Belastung der Lehrerinnen und Lehrer das eigene Unterrichten herausstellen (vgl. z. B. Čandová 2005, S. 89 f.; Christ u. a. 2004, S. 116 f.; Kramis-Aebischer 1995, S. 204 ff.; Ulich 1996, S. 45 ff.; Van Dick 2006, S. 147 f.).

Unterschiede in Abhängigkeit des Schultyps hinsichtlich der drei Facetten des Belastungserlebens offenbaren sich in der Form, dass Lehrerinnen an Hauptschulen im Vergleich zu ihren Kolleginnen an Real- und Gesamtschulen die Belastungen durch das Unterrichtsgeschehen als höhere Bürde wahrnehmen. Vice versa berichten Real- und Gesamtschullehrkräfte im Vergleich zu Hauptschullehrkräften ein höheres Ausmaß an Belastung durch außerunterrichtliche Tätigkeiten und durch Rahmenbedingungen. Allerdings kann die Frage, ob die Belastungs-

wahrnehmung in Abhängigkeit des Schultyps differiert, nicht eindeutig geklärt werden. Es liegen bisher divergierende Befunde zu dieser Problemstellung vor (vgl. Galle 2006; Hedeschka 2006; Hübner & Werle 1997; Schaarschmidt 2005; Van Dick 2006). Als eine Erklärung für die heterogenen Befunde kann angeführt werden, dass die Messung des Belastungserlebens in den verschiedenen Forschungsarbeiten unterschiedlich erfolgt, z. B. über eine Sammlung von Einzelitems oder eine globale Erfassung. Dies führt auch zu äußerst unterschiedlichen und nur schwer vergleichbaren Ergebnissen. Es fehlt, trotz der vielfältigen Forschungsarbeiten zu Belastung und Beanspruchung, an Instrumenten, die differenziert die Facetten des Belastungserlebens erfassen. Eine Ausnahme stellen u. a. die Arbeiten von Christ u. a. (2004) dar. Die Autoren erheben das Belastungserleben getrennt für vier Bereiche: (1) organisatorische und strukturelle Faktoren, z. B. Verwaltungsarbeit, (2) Schülermerkmale, z. B. mangelnde Lernbereitschaft, (3) Unterrichtsgestaltung, z. B. Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, und (4) ausbildungsspezifische Belastungen für Referendare, z. B. pädagogische Prüfungsarbeiten. Desgleichen wurde in der eigenen Arbeit eine Dreiteilung der Belastungsfacetten vorgenommen. Zweifelsohne steht noch eine Verbesserung des vorliegenden Instruments aus. Die internen Konsistenzen der beiden Skalen *unterrichtliche Belastung* und *Belastungen durch Rahmenbedingungen* sind gering. Eine (Re-)Formulierung und Ergänzung von Items in Abhängigkeit weiterer theoretischer Vorüberlegungen und empirischer Prüfungen wären in weiterführenden Untersuchungen zielführend.

In der eigenen Untersuchung wurde die Beanspruchung, d. h. als eine spezifische Beanspruchungsreaktion die *emotionale Erschöpfung* und als eine spezifische Beanspruchungsfolge die *psychosomatischen Beschwerden*, gemessen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Gesamtausprägungen der *emotionalen Erschöpfung* und der *psychosomatischen Beschwerden* nahe dem theoretischen Mittelwert liegen. Allerdings scheint das Erschöpfungs- und Beschwerdeausmaß nicht so hoch zu liegen, dass krankheitswertige Ausprägungen unterstellt werden können. Selbst wenn die Ergebnisse einiger Untersuchungen in ähnliche Richtung weisen (vgl. z. B. Böhm-Kasper 2004; Čandová 2005; Seibt u. a. 2004; Van Dick 2006), stehen die eigenen Befunde im Widerspruch zu einer Vielzahl der Forschungsprojekte, die den Lehrerberuf als hochbelastete und beanspruchte Berufsgruppe einstufen (vgl. z. B. Barth 1992; Bauer 2004; Bauer u. a. 2007; Hillert 2007; Hillert & Schmitz 2004; Kramis-Aebischer 1995; Lehr 2007; Schaarschmidt 2005; Stöckli 1998; Weber u. a. 2003). Nachkommende Gründe können eine Erklärung für diese Diskrepanz bieten. Unter Umständen kann eine Stichprobenverzerrung bzw. Positivauslese bei der eigenen Befragung stattgefunden haben, da die untersuchten Leh-

rerinnen und Lehrer freiwillig an der Befragung teilnahmen. Schon während der Teilnehmerakquise berichteten Schulleiterinnen und Schulleiter von einer Überlastung in NRW durch die Mitwirkungen der Schulen an einer Vielzahl empirischer Untersuchungen. Vielleicht nahmen deshalb eher Lehrerinnen und Lehrer an der vorliegenden Studie teil, die noch freie Kapazitäten für eine Untersuchung hatten und die eher problemlos ihren Arbeitsalltag meistern. Schon „gestresste“ Lehrkräfte wollten sich vielleicht nicht noch zusätzliche Aufgaben aufbürden. Darüber hinaus stellte sich in dieser Untersuchung – wie auch in anderen Untersuchungen – das Problem des „healthy worker effects“, d. h., dass allein dienstfähige Lehrerinnen und Lehrer befragt werden konnten. Lehrkräfte, die durch ihren Beruf erkrankt sind, sind bereits aus dem Arbeitsalltag ausgeschieden und können nicht in die Untersuchung einbezogen werden.

Gewiss ist auch kein Vergleich der teilnehmenden Lehrerschaft mit einer anderen Berufsgruppe oder mit bevölkerungsrepräsentativer Stichprobe in der vorliegenden Untersuchung möglich. Ein entsprechendes Instrument könnte der Vollständigkeit halber in zukünftigen Untersuchungen eingesetzt werden. Doch stand nicht der Berufsvergleich im Mittelpunkt dieser Arbeit, sondern der Stellenwert der Kooperation im Belastungs- und Beanspruchungskontext. Daher bestand keine Notwendigkeit für ein solches Instrument. Forschungsarbeiten, die das Ausmaß an Befindensbeeinträchtigungen von Lehrkräften im Vergleich zu anderen Berufsgruppen und der Bevölkerung betrachten, sind bereits vorhanden (vgl. Hillert 2007; Jehle & Schmitz 2007; Lehr 2011; Weber u. a. 2003).

Als eine weitere Kritik an den Untersuchungsinstrumenten kann angeführt werden, dass in der eigenen Untersuchung, aus Perspektive der Lehrerbelastungsforschung heraus operierend, ausschließlich krankheits- und defizitorientierte Messinstrumente zum Einsatz kamen. Um den Erkenntnisfortschritt zu fördern, kann zukünftig eine stärkere Integration gesundheits- und ressourcenorientierter Forschungsansätze und Messinstrumente angestrebt werden.

In der eigenen Studie liegen keine signifikanten Schultypunterschiede hinsichtlich der *Erschöpfung* und der *Beschwerden* vor. Dies geht konform mit den formulierten Hypothesen und zum überwiegenden Teil mit den bereits vorliegenden Befunden (vgl. Bauer u. a. 2007; Galle 2006; Heduschka 2006; Körner 2002; Schaarschmidt 2005; Unterbrink u. a. 2007; Van Dick 2006; Weber u. a. 2003). Eine Erklärung für diesen Umstand kann angeführt werden. Trotz hoher Gesamtbelastung, auch wenn divergierende Teilbelastungen an den verschiedenen Schultypen vorliegen können, kann sich das Belastungserleben für Lehrerinnen und Leh-

rer global in einer ähnlich hohen Beanspruchung über alle Schultypen hinweg niederschlagen (vgl. Kap. 4.3.3).

Ferner wurde in der vorliegenden Arbeit der Tätigkeitsspielraum als organisationale Ressource eingeführt (vgl. Hacker 2005; Impfling u. a. 1995; Richter & Hacker 1998; Seibt u. a. 2004; Scheuch & Haufe 2005). Dieser stellt eine Qualität der Sachbeziehung im situativen Bedingungsfeld des Modells schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004) dar. Anhand der Ergebnisse zeigt sich, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer einen hohen *inhaltlichen Tätigkeitsspielraum*, im Vergleich zum theoretischen Mittelwert, erleben. Lehrerinnen und Lehrer beurteilen ihren *inhaltlichen Tätigkeitsspielraum* an Realschulen im Vergleich zu den weiteren Schulformen ähnlich hoch. Allein Lehrkräfte an Hauptschulen nehmen einen geringfügig höheren *inhaltlichen Tätigkeitsspielraum* als Lehrkräfte an Gesamtschulen wahr. Da keine substantiellen Effekte nachweisbar sind, wird die Frage aufgeworfen, ob Spielräume in der Arbeitstätigkeit eher als Faktoren des situationsübergreifenden statt des situativen Bedingungsfeldes im Modell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004) gesehen werden können. Handlungsfreiheiten zur Erfüllung des pädagogischen Auftrages können auch als übergeordnetes Merkmal des Berufs interpretiert werden (vgl. Altrichter 1996, S. 145; Lortie 1972; Rothland & Terhart 2007, S. 14). Die Erörterung dessen, welche situativen Faktoren zu einer Variation von Freiheitsgraden im Lehrerberuf führen, könnte Gegenstand fortführender Untersuchungen sein.

6.3.2 Diskussion der Fragestellungen 2 und 3

Im Zentrum der Fragestellungen 2 und 3 der Studie 1 standen die Beziehungen professioneller Kooperation unter Lehrkräften, die Belastung und Beanspruchung. Fragestellung 2 bezog sich auf die Erforschung der Zusammenhänge zwischen den Indikatoren der professionellen Kooperation und den Facetten des Belastungs- und Beanspruchungserlebens (vgl. Kap. 5.1.2). In Fragestellung 3 stand die empirische Überprüfung des theoretischen Rahmenmodells zur professionellen Kooperation, Belastung und Beanspruchung im Mittelpunkt (vgl. Kap. 5.1.3).

Die Besonderheit der Analysen der vorliegenden Arbeit ist es, dass der Untersuchungsgegenstand nicht allein anhand von Querschnittsdaten, sondern auch anhand von Daten im Längsschnitt zu zwei Messzeitpunkten untersucht wurde.

Auf Basis der gesichteten theoretischen und empirischen Forschungsarbeiten wurde in dieser Arbeit unterstellt, dass die professionelle Kooperation positiv, im Sinne einer Ressource, im

Belastungs- und Beanspruchungskontext wirkt (vgl. Kap. 4.3.1.3). In den eigenen bivariaten Analysen zu Fragestellung 2 zeigt sich, dass entgegen den aufgestellten Hypothesen zusammenfassend keine Beziehung zwischen den Indikatoren der professionellen Kooperation und denen des Belastungserlebens vorliegt. Weder die empirische Untersuchung zu einem Messzeitpunkt noch die Analyse zu zwei Messzeitpunkten indizieren einen (Wirkungs-)Zusammenhang. Gleichmaßen reflektieren die Ergebnisse der empirischen Modellüberprüfung des theoretischen Rahmenmodells zur schulischen Belastung nach Böhm-Kasper (2004) diese Befunde. Weder im Querschnitt noch im Längsschnitt weist ein signifikanter Pfad von der professionellen Kooperation zum Belastungserleben (Fragestellung 3).

Doch liegen zumindest im Querschnitt für die Zusammenhangsanalysen hinsichtlich der Formen der Kooperation und der Facetten der Beanspruchung erwartungskonforme Ergebnisse vor: Signifikant negative, allerdings äußerst geringe Korrelationen lassen sich nachweisen. Darüber hinaus liegen für die Kokonstruktion und die Beanspruchungsindikatoren im Vergleich zu anderen Formen der Kooperation die engsten Assoziationen vor. Dies ist insofern bedeutsam, da verschiedene Autorinnen und Autoren gerade elaborierten und teamartigen Kooperationsstrukturen im schulischen Alltag ein hohes Wirkungspotential zusprechen (vgl. z. B. Bonsen & Rolf 2006; Esslinger 2002; Gräsel u. a. 2006; Hord 1997; Köker 2011, S. 27 ff., Lütje-Klose & Urban 2014). Weiterhin ist eine direkt positive Wirkung der professionellen Kooperation, in dem Sinne, dass diese (negative) Beanspruchung abfedert, durchaus mit dem Modell schulischer Belastung nach Böhm-Kasper (2004) und ressourcentheoretischen Ansätzen vereinbar (vgl. Kap 4.2 und 4.3). Jedoch belegen die Berechnungen über zwei Messzeitpunkte hinweg keine Wirkung der Formen der Kooperation auf die Beanspruchungsindikatoren.

Damit sind zentrale Annahmen dieser Arbeit widerlegt. Die Formen der professionellen Kooperation zeigen keine Effekte auf das Belastungs- und Beanspruchungserleben der Lehrerinnen und Lehrer. Gleichzeitig kann argumentiert werden, dass die zurzeit gängigen Kooperationspraxen im Schulalltag für Lehrerinnen und Lehrer auch keine zusätzliche Belastung darstellen, die auf lange Sicht zu Befindensbeeinträchtigungen führen kann.

Eine weitere Diskussion dieser Ergebnisse ist Gegenstand des Kapitels 9.1. Dies eröffnet die Möglichkeit, die Befunde dieser Studie mit den Ergebnissen der beiden nachfolgenden Studien der vorliegenden Arbeit zusammenzuführen und gemeinsam zu evaluieren (vgl. auch Kap. 7 und 8).

Die Hypothesen, welche im Wesentlichen auf die klassische Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz rekurrieren und bereits Untersuchungsgegenstand vorangegangener Forschungsarbeiten waren, festigen sich in dieser Arbeit. Die bivariaten Analysen und die Berechnungen des linearen Strukturgleichungsmodells im Querschnitt und Längsschnitt zeigen, dass das Belastungs- und Beanspruchungserleben positiv assoziiert ist bzw. ein hohes Belastungserleben zu einem höheren Ausmaß an Erschöpfung und infolgedessen zu psychosomatischen Beschwerden führt (vgl. Böhm-Kasper 2004; Böhm-Kasper u. a. 2001; Čandová 2005; Christ u. a. 2004; Van Dick 2006; Van Dick & Wagner 2001; Kap. 4.4.4).

Weiterhin ist hervorzuheben, dass sich das theoretische Rahmenmodell schulischer Belastung nach Böhm-Kasper (2004) anhand der empirischen Daten in dieser Arbeit belegen lässt. Die Dreiteilung der Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz in (1) Belastungsfaktoren, (2) subjektive Deutungsprozesse und (3) Beanspruchung bleibt unter Hinzunahme des Tätigkeitsspielraums erhalten. Während der Kooperation keine Bedeutung im Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen zukommt, wirkt der Tätigkeitsspielraum in der eigenen Untersuchung – den Erwartungen entsprechend – als organisationale Ressource (vgl. z. B. auch: Hacker 2005; Hackman & Oldham 1980; Impfling u. a. 1995; Karasek 1979; Richter & Hacker 1998; Scheuch & Haufe 2005; Seibt u. a. 2004). Aus einer methodischen Perspektive heraus argumentierend, kann der Tätigkeitsspielraum, als ein weiterer Belastungsfaktor neben der professionellen Kooperation, auch als eine Art Kontrollvariable verstanden werden. Die genannten Ergebnisse legen nahe, dass die Grundidee dieser Untersuchung, trotz der widersprüchlichen Resultate zur Beziehung von Lehrerkooperation und Belastungserleben, nicht in Frage gestellt werden muss.

7 Studie 2: Exploration und Fragebogenentwicklung zur interprofessionellen Kooperation

Gegenstand des folgenden Kapitels ist das Anliegen der Studie 2, d. h. die Exploration der interprofessionellen Kooperation sowie die Entwicklung eines Fragebogens zur interprofessionellen Kooperation (vgl. ausf. Fragestellung in Kap 5.2). Das erste Unterkapitel widmet sich den methodischen Vorgehensweisen der Studie 2 (vgl. Kap. 7.1). Thema des zweiten Unterkapitels ist die Ergebnisdarstellung (vgl. Kap. 7.2). Im dritten und abschließenden Unterkapitel werden die Ergebnisse diskutiert (Kap. 7.3).

7.1 Methoden der Studie 2

Studie 2 untergliedert sich in eine qualitative Teilstudie zur Exploration des subjektiven Verständnisses von interprofessioneller Kooperation sowie in eine quantitative Teilstudie zur Entwicklung eines Fragebogens zur interprofessionellen Kooperation auf Basis der qualitativen Ergebnisse (vgl. Kap. 5.2). Die Datenbasis für beide Teilstudien bietet das Forschungsprojekt „Formen der Lehrerverbundenheit und Beanspruchungserleben an Ganztagschulen“ (gefördert durch das BMBF und den ESF). Eine Beschreibung dieses Forschungsprojektes erfolgte bereits in Kap. 6.1.1 (vgl. auch: Dizinger u. a. 2010). In den folgenden Ausführungen soll sich auf die für Studie 2 relevanten Projekteinhalte konzentriert werden: Die Interviews der qualitativen Studie des genannten Forschungsprojektes, welche im Frühjahr 2009 erhoben wurden, sind die Datengrundlage der qualitativen Teilstudie dieser Arbeit. Für die eigenen quantitativen Analysen zur Entwicklung eines Fragebogens zur interprofessionellen Kooperation wird eine Stichprobe von Ganztagschullehrerinnen und -lehrern, welche an der zweiten schriftlichen Befragung des genannten Projektes im September 2009 teilnahmen, genutzt.

Im nachfolgenden Unterkapitel 7.1.1 werden die Methode und Vorgehensweise der Interviewstudie beschrieben. Gegenstand des daran anschließenden Unterkapitel 7.1.2 sind die methodischen Zugänge der quantitativen Teilstudie.

7.1.1 Interviewstudie zur interprofessionellen Kooperation

7.1.1.1 Teilnehmende Lehrkräfte an der Interviewstudie

Um eine inhaltliche Repräsentativität hinsichtlich der Fälle für die Interviewstudie zu erreichen (vgl. z. B. Flick 2012, S. 154 ff.), sollten mindestens zwei Lehrkräfte je Schulform sowie innerhalb einer Schulform je eine Lehrperson an einer Schule mit hoher Kooperationsintensität und je eine Lehrperson einer Schule mit geringer Kooperationsintensität vertreten sein. Grundlage für die Auswahl der teilnehmenden Schulen an der Interviewstudie boten Screeningfragen zur interprofessionellen Kooperation, die zur ersten schriftlichen Befragung des oben genannten Forschungsprojektes erhoben wurden. Beispielsweise wurde nach der Häufigkeit von Sitzungen und Besprechungen gefragt („Wie oft finden Sitzungen bzw. Besprechungen mit den am Ganztagsbetrieb beteiligten Personen statt?“) sowie nach konkreten Kooperationsaktivitäten (z. B. nach der gemeinsamen Erarbeitung von pädagogischen Fördermaßnahmen). Diese Screeningfragen zur Kooperationshäufigkeit ermöglichten es, Schulen mit hoher Kooperationsintensität gegenüber Schulen mit niedriger Kooperationsintensität abzugrenzen. So konnte, je Schulform, im Rahmen der Interviewstudie mindestens eine Lehrperson an einer Ganztagschule mit intensiver Kooperation einer Lehrperson an einer Ganztagschule mit kaum vorhandenen Kooperationsstrukturen gegenübergestellt werden. In der vorliegenden Arbeit wird auf die Interviews von elf Lehrerinnen und Lehrern, von denen vier an Hauptschulen, drei an Realschulen und drei an Gesamtschulen tätig waren, Bezug genommen.²⁵ Die Anzahl der interviewten Lehrkräfte weist die nachfolgende Tabelle aus.

Tab. 7.1: Teilnehmende Ganztagschullehrkräfte an der Interviewstudie

	Anzahl der interviewten Lehrkräfte	
	intensive Kooperation	weniger intensive Kooperation
Hauptschulen	3	2
Realschulen	2	1
Gesamtschulen	2	1
Gesamt: nach Kooperationsintensität	7	4
Gesamt	11	

²⁵ Zusätzlich wurden im Rahmen des genannten Forschungsprojektes pädagogische Ganztagskräfte und Gymnasiallehrkräfte interviewt. Die Auswertung dieser Interviews ist nicht Gegenstand der eigenen Arbeit, sondern Inhalt weiterer Veröffentlichungen im Rahmen des Forschungsprojektes (vgl. z. B. ausf. Dizinger u. a. 2010).

7.1.1.2 Durchführung der qualitativen Interviews

Für die Durchführung der Interviews wurde ein strukturierter Leitfaden konstruiert. Inhaltlich wurden Fragen zur Kooperationspraxis, -bedingungen und -zielen der interprofessionellen Kooperation und dem Belastungserleben an Ganztagschulen ausgearbeitet. Der Aufbau des Leitfadens orientiert sich an der Struktur nach Reinders (2005). Anhand dessen kann der Aufbau in drei Phasen, Warm-Up, Hauptteil und Ausklang, untergliedert werden (vgl. ebd., S. 156 ff.). Der Interviewleitfaden kann von der Verfasserin der Arbeit zur Verfügung gestellt werden. Vor der Interviewdurchführung wurde der Interviewleitfaden im Forschungsteam diskutiert und mit Studierenden, die bereits ein Schulpraktikum absolviert hatten, erprobt.

Die Erhebung der Interviews fand im Februar 2009 und März 2009 statt. Zwei Interviewerinnen führten die Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern. Die Interviews wurden digital als Audio-Dateien aufgezeichnet und dauerten zwischen einer halben und eineinhalb Stunden.

7.1.1.3 Aufbereitung und Auswertungsstrategie der qualitativen Interviews

Die Audio-Dateien der Interviews wurden nach dem Prinzip der einfachen wörtlichen Transkription verschriftlicht. Zugunsten einer besseren Lesbarkeit und als für den vorliegenden Forschungsgegenstand ausreichend und angemessen erachtet, erfolgte somit eine Übertragung der Interviews in ein einfaches Schriftdeutsch, z. B. wurden die Interviewtexte vom Dialekt bereinigt und sprachlich geglättet. Für eine ausführliche Darstellung der Vorgehensweise soll insbesondere auf Mayring (2002, S. 89 ff.) sowie Kuckartz (2010, S. 38 ff.) verwiesen werden. Weiterhin wurden die Interviews anonymisiert.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) diene als Textanalysemethode. Diese Analysemethode kann zur Gruppe der Kategorie basierten Auswertungsverfahren gezählt werden, welche in der Regel eine Reduktion des Ursprungstextes durch Kategorisierung und Zusammenfassung des Textmaterials zum Ziel haben (vgl. Flick 2012, S. 387).

Die strukturierende und zusammenfassende Inhaltsanalyse, verstanden als zwei Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) waren für die Auswertung dieser Arbeit wegweisend (vgl. ebd., S. 56 ff.). Für eine ausführliche Darstellung dieser beiden Formen der Inhaltsanalyse soll auf die genannte Literatur verwiesen werden. Nachfolgend richtet sich die Erläuterung der Auswertungsstrategie auf die wichtigen Auswertungsschritte der Interviews für diese Arbeit. Dabei ist die Präsentation der Auswertungsschritte in linearer Abfolge nur eine idealisierte Darstellungsform. Einem Grundprinzip der qualitativen Forschung folgend

(vgl. z. B. Flick 2012, S. 124 ff.; Möller 2013, S. 14), waren die eigene qualitative Forschungsarbeit und damit auch die Teile der Auswertungsstrategie durch einen zirkulären Prozess geprägt, welcher u. a. mehrfache Durchgänge und Überarbeitungen des Kategoriensystems beinhaltete.

Ziel der Auswertungen anhand der strukturierenden und zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) war es, ein Kategoriensystem zu konstruieren und das gesamte Interviewmaterial anhand dessen zu systematisieren. In einem ersten Schritt definierten zwei unabhängige Kodiererinnen und Kodierer zunächst Kodiereinheiten, d. h. thematisch abgrenzbare Textelemente zur Kategorisierung. In einem zweiten Schritt wurde das Kategoriensystem erstellt. Zunächst wurden zentrale Auswertungskategorien auf Grundlage des theoretischen Rahmens zur Lehrerkooperation gebildet (z. B. der Austausch, die gemeinsame Arbeitsorganisation und die Kokonstruktion als Qualitäten der Kooperation). Im Anschluss daran wurden anhand eines ersten Materialdurchgangs (mit ca. einem Drittel des Interviewmaterials) diese Kategorien ergänzt und bei Bedarf überarbeitet. Zum Teil bestand dabei die Notwendigkeit, induktiv weitere Kategorien zu bilden oder theoretisch hergeleitete, jedoch nicht notwendige Kategorien aus dem Kategoriensystem zu eliminieren. Diese Vorgehensweise resultierte in einem Kategoriensystem, welches zur Einordnung des gesamten Interviewmaterials diente. Die für diese Arbeit zentralen Kategorien sind in der nachfolgenden Tabelle dargestellt. Bei Interesse kann die Dokumentation des gesamten Kategoriensystems, welches allerdings über die Inhalte dieser Arbeit hinausgeht, bei der Verfasserin dieser Arbeit angefordert werden.

Tab. 7.2: Kategorien für die interprofessionelle Zusammenarbeit aus Perspektive der Lehrkräfte

Oberkategorie	Unterkategorie – Ebene 1	Unterkategorie – Ebene 2
Organisation der interprof. Zusammenarbeit	spontane Treffen	
	regelmäßige bzw. institutionalisierte Treffen	
Anlässe und Ausgestaltung der Kooperation	unterrichtsbezogene Zusammenarbeit	keine Verknüpfung mit dem Unterricht bzw. keine Zusammenarbeit hinsichtlich des Unterrichts
		unterrichtsbezogener punktueller Austausch
	schülerbezogene Zusammenarbeit	schülerbezogener punktueller Austausch
Bewertung der Kooperation	Belastungserleben	
	Entlastungserleben	Arbeitsentlastung
		emotionale Entlastung
		individuelle Schülerbetreuung und -förderung

Für eine Einordnung des gesamten Interviewmaterials in das erstellte Kategoriensystem wurde die Analysesoftware MAXQDA 2007 (VERBI Software 2007) genutzt. Diese Einordnung gliederte sich wiederum in zwei Schritte: In einem ersten Durchgang wurde von zwei unabhängigen Kodierern und Kodierern jede Kodiereinheit einer Kategorie zugeordnet und paraphrasiert. Die Interrater-Reliabilität lag bei Kappa $\kappa > .75$. In einem zweiten Durchgang wurden die relevanten Zielkategorien für die Auswertung der interprofessionellen Kooperation noch einmal von zwei unabhängigen Kodierern überprüft, nicht übereinstimmende Codes aus dem ersten Durchgang diskutiert und in das Kategoriensystem eingeordnet. Anschließende Auswertungsschritte dienten der Quantifizierung der Aussagen: Die Anzahl der Nennungen pro Kategorie wurde ausgezählt.

7.1.2 Skalenentwicklung zur interprofessionellen Kooperation

Auf Basis der Interviewauswertung sollte ein Fragebogen zur interprofessionellen Kooperation aus Perspektive der Lehrkräfte entwickelt werden. Zentrale Kategorien der qualitativen Interviewauswertung dienten als Grundlage, um je Kategorie drei bis vier Items für das Fragebogeninstrument zu formulieren. Nach einer ersten Itemformulierung durch ein Wissenschaftlerteam, wurde die Itemformulierung in einer größeren Forschergruppe sowie mit Lehramtsstudierenden diskutiert und kommunikativ validiert.

7.1.2.1 Datenbasis und Projekteinbettung

Die entwickelten Skalen zur interprofessionellen Kooperation wurden in einer quantitativen Befragung erprobt. Die Datenbasis für diese quantitative Teilstudie bietet die zweite schriftliche Befragung des Projektes „Formen der Lehrerkooperation und Beanspruchungserleben an Ganztagschulen“, welche im September 2009 stattfand (vgl. Kap. 6.1). Der Ablauf des Untersuchungsprojektes wurde bereits in Kap. 6.1.2 beschrieben, weshalb für eine Rekapitulation auf dieses Kapitel verwiesen werden soll. Nachfolgend soll die Zusammensetzung der Stichprobe, an welcher das Fragebogeninstrument getestet wurde, dargelegt werden.

7.1.2.2 Stichprobenzusammensetzung

Insgesamt füllten 419 Ganztagschullehrerinnen und -lehrer einen Fragebogen zur interprofessionellen Kooperation aus (vgl. auch Kap. 6.1.3). Den größten Anteil der Befragten stellte die Gruppe der 235 (56.1 %) Hauptschullehrerinnen und -lehrer. Weiterhin beteiligten sich 83 (19.8 %) Realschullehrkräfte sowie 101 (24.1 %) Gesamtschullehrkräfte an der Befragung.

Eine Beschreibung der Lehrerstichprobe hinsichtlich bedeutsamer soziodemographischer und berufsbezogener Merkmale ist der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

Tab. 7.3: $N = 419$ Ganztagschullehrkräfte zum zweiten Messzeitpunkt (t_2) getrennt nach Schultyp

<i>Variable</i>	Gesamtstichprobe ($N = 419$)		Realschulen ($N = 83$)		Hauptschulen ($N = 235$)		Gesamtschulen ($N = 101$)	
	Hfkt.	[%]	Hfkt.	[%]	Hfkt.	[%]	Hfkt.	[%]
<i>Alter</i>								
bis 35	52	[12.5]	15	[18.1]	19.3	[8.2]	18	[17.8]
36 bis 45	87	[20.9]	16	[19.3]	42	[18.0]	29	[28.7]
46 bis 55	157	[37.6]	34	[41.0]	90	[38.6]	33	[32.7]
über 55	121	[29.0]	18	[21.7]	82	[35.2]	21	[20.8]
<i>Geschlecht</i>								
weiblich	260	[62.5]	52	[62.7]	157	[67.7]	51	[50.5]
männlich	156	[37.5]	31	[37.3]	75	[32.3]	50	[49.5]
<i>Beschäftigungsumfang</i>								
Vollzeit	284	[69.6]	56	[69.1]	151	[66.5]	77	[77.0]
Teilzeit	124	[30.4]	25	[30.9]	76	[33.5]	23	[23.0]
<i>Beschäftigungsverh.</i>								
verbeamtet	299	[71.5]	59	[71.1]	163	[69.7]	77	[76.2]
angestellt und sonstiges	119	[28.5]	24	[28.9]	71	[30.3]	24	[23.8]

Anmerkungen.

Abweichungen der Gesamthäufigkeiten in den Variablen von N -Gesamt aufgrund von Fehlwerten. Abweichungen von 100 % aufgrund von Runden.

7.1.2.3 Auswertungsstrategie zur Fragebogenkonstruktion

Der Fragebogen zur interprofessionellen Kooperation wurde auf Basis theoretischer Vorüberlegungen und empirischer Erkenntnisse der qualitativen Untersuchung entwickelt. Für die Konstruktion des Fragebogens kam eine konfirmatorische Faktorenanalyse zum Einsatz.

Für ein vertiefendes Studium zur konfirmatorischen Faktorenanalyse kann beispielsweise die folgende Literatur angeführt werden: Backhaus u. a. (2006), Emrich (2004) und Reinecke (2005). Im Kern kann eine Faktorenanalyse wie folgt beschrieben werden: Die konfirmatorische Faktorenanalyse gehört zur Gruppe der datenreduzierenden Verfahren. Ziel des Verfah-

rens ist es, die Zusammenhänge von verschiedenen manifesten Variablen (bzw. beobachtbaren Variablen oder Indikatoren) auf die Abhängigkeiten einiger weniger latenter Variablen (bzw. Faktoren oder nicht beobachtbarer Variablen) zurückzuführen. Die konfirmatorische Faktorenanalyse kann von der explorativen Faktorenanalyse abgegrenzt werden. Bei einer konfirmatorischen Faktorenanalyse werden aufgrund theoretischer Vorüberlegungen vorweg die Anzahl der Faktoren sowie die Anzahl und Zuordnung der Items zu diesen Faktoren festgelegt. Demgegenüber wird im Rahmen einer explorativen Faktorenanalyse die Zuordnung der Items zu den Faktoren erst durch die Analyse bestimmt. Eine theoretische Modellbestimmung vorab ist bei der explorativen Faktorenanalyse nicht notwendig (vgl. Reinecke 2005, S. 134 ff.). Weiterhin kann die konfirmatorische Faktorenanalyse als ein Spezialfall des allgemeinen Strukturgleichungsmodells verstanden werden. Der Modellspezifikation liegt in diesem Fall eine Verallgemeinerung der Gleichungen für die Messmodelle für mehr als eine latente Variable zugrunde (vgl. ebd.; Kap. 6.1.5.2).

Wie bereits für die Berechnung eines linearen Strukturgleichungsmodells in Kap. 6.1.5.2 beschrieben, wird in der vorliegenden Arbeit zur Schätzung der Modellparameter die Computersoftware LISREL 8.8 (vgl. Jöreskog & Sörbom 2006) verwendet. Aufgrund der komplexen Modellentwicklung gliedert sich die Darstellung der Ergebnisse in dieser Arbeit in zwei Teile: (1) Zunächst wird die Modellspezifikation erläutert sowie der verwendete Schätzalgorithmus und dessen Anwendungsvoraussetzungen erörtert. (2) Im Anschluss werden die Ergebnisse der Parameterschätzung präsentiert und die Güte des Faktorenmodells beurteilt.

7.2 Ergebnisse der Studie 2

Thema dieses Kapitels ist der Ergebnisbericht der Studie 2. Gegenstand des ersten Unterkapitels sind die Ergebnisse der Interviewstudie zur Exploration der interprofessionellen Kooperation (vgl. Kap. 7.2.1). Im darauffolgenden Unterkapitel (vgl. Kap. 7.2.2) wird die Entwicklung der Skalen zur interprofessionellen Kooperation präsentiert.

7.2.1 Ergebnisse der explorativen Interviewstudie zur interprofessionellen Kooperation²⁶

Im Rahmen der geführten leitfadengestützten Interviews berichteten dreizehn Lehrerinnen und Lehrer von ihrer Kooperationspraxis und -inhalten mit dem weiteren pädagogischen Personal an Ganztagschulen. Die Interviewauswertung erfolgte anhand der strukturierenden und zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) (vgl. ausf. Kap. 7.1.1).

Forschungsleitende Fragen, welche sich auf die eigentliche Kooperationspraxis bezogen, waren die folgenden (vgl. ausf. FS 1.1; Kap. 5.2): Wie ist die Zusammenarbeit organisiert und inhaltlich ausgestaltet? Bestehen Anknüpfungspunkte hinsichtlich des Unterrichts und anderer Aufgabenbereiche? Werden verschiedene Qualitäten der Kooperation sichtbar? Darüber hinaus war von Interesse, wie die interviewten Lehrerinnen und Lehrer die interprofessionelle Kooperation wahrnehmen und bewerten, um u. U. Hinweise auf die Bedeutung der interprofessionellen Zusammenarbeit im Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen zu erwerben (FS 1.2; Kap. 5.2). Entsprechend gliedert sich dieses Unterkapitel in zwei Abschnitte, in denen die beiden Themenaspekte zur (1) Organisation, Anlässen und Ausgestaltung der interprofessionellen Zusammenarbeit und der (2) Bewertung dargelegt werden (vgl. Kap. 7.2.1.1 und 7.2.1.2). Inhalt des letzten Abschnitts ist die Zusammenfassung (vgl. Kap. 7.2.1.3).

7.2.1.1 Organisation, Anlässe und Ausgestaltung der interprofessionellen Kooperation

Die Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass bei der Organisation interprofessioneller Aktivitäten *spontane Treffen* und Absprachen ($N = 9$)²⁷ gegenüber *regelmäßigen Treffen* überwiegen ($N = 5$). Lehrkräfte und weitere pädagogische Kräfte treffen sich zumeist zwischendurch in den Pausen oder für ein kurzes Gespräch in den Freistunden. Diese spontanen Treffen erleben Lehrkräfte durchaus als vorteilhaft, da ein Problem auch „*ad hoc*“ entstehe (L4, Z. 254).²⁸ Wenn man wolle, sei aber „*jederzeit*“ eine Besprechung oder eine Problembearbeitung mit der weiteren pädagogischen Kraft möglich (L11, Z. 128). Regelmäßige Besprechungen und Absprachen zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogischen Kräften beschränken sich vorwiegend auf Konferenzen. Lehrkräfte berichten, dass die weiteren pädagogischen Kräfte entweder regelmäßig an Zeugnis- oder Erprobungsstufenkonferenzen teilnehmen, um über die

²⁶ Diese Ergebnisdarstellung basiert in großen Teilen auf dem Ergebnisteil der Veröffentlichung von Dizinger u. a. (2011a, S. 120 ff.).

²⁷ N : Anzahl der Lehrkräfte, die diesen Aspekt nennen.

²⁸ $L4$: Nummer der Lehrkraft, die diese Aussage sinngemäß oder wörtlich trifft.

Entwicklung einzelner Schülerinnen oder Schüler zu sprechen oder alternativ in größeren Abständen eingeladen werden, um über Fachthemen zu referieren. Seltener finden auch regelmäßige gemeinsame Teamstunden oder Besprechungen im kleineren Kreis, z. B. für Besprechungen von Problemen in den Jahrgangsstufen, statt. Nur einmal erwähnt eine Lehrkraft explizit regelmäßige Treffen zur Organisation des Ganztags.

Welche *Anlässe* sich für die interprofessionelle Zusammenarbeit ergeben und wie diese *inhaltlich ausgestaltet* ist berichten die Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls in den Interviews. Hinsichtlich Verknüpfungen mit dem Unterricht geben mehrere Lehrerinnen und Lehrer an, dass es eher *keine Verbindung* mit ihrem Unterricht gebe ($N = 5$). Jedoch berichtet der überwiegende Teil der interviewten Lehrkräfte, dass die weiteren pädagogischen Kräfte vor allem im Rahmen von Projekten oder bei bestimmten Themen am Unterricht beteiligt sind und ihre Expertise einbringen ($N = 10$). Typische Themen, bei denen eine solche Zusammenarbeit stattfindet, seien Gewalt- und Drogenpräventionsprojekte oder auch die Berufswahl sowie die Praktikumsvorbereitung und -betreuung. Damit in Verbindung stehe auch häufig die Kontaktaufnahme mit außerschulischen Kooperationspartnern. Die Zusammenarbeit von Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal findet demnach in Bezug auf Unterrichtsinhalte themenbezogen und zeitlich begrenzt statt, da auch die Projekte „*immer wieder punktuell*“ durchgeführt würden (L8, Z. 134). Die eigentliche Ausgestaltung der interprofessionellen Zusammenarbeit thematisieren die Lehrerinnen und Lehrer kaum; eher typisch scheint zu sein, dass pädagogische Kräfte eine einzelne Projektphasen übernehmen oder Projektteile ergänzen. Eine Lehrerin berichtet:

„Also je nach dem, Unterrichtsinhalte sind Schwerpunkte, gebe ich vor. Bin aber auch immer offen, wenn die Sozialarbeiter dann noch Punkte haben, die sie ergänzen wollen“ (L9, Z. 147-148).

Neben solchen thematisch-projektbezogenen Anknüpfungspunkten der beiden Arbeitsfelder, ist die *individuelle Schülerbetreuung und -förderung* der zweite Schwerpunkt der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und dem pädagogischem Personal ($N = 8$). Hier werden langfristige Maßnahmen abgesprochen, z. B. eine sozialpädagogische Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit familiären Problemen. Ebenfalls finden Rücksprachen bei akuten Problemen, bei Krisenfällen und Streitigkeiten in der Klasse statt. Bei der Ausgestaltung dieser Zusammenarbeit in diesen Bereichen handelt es sich fast ausschließlich um kurze und einfache

Ab- und Rücksprachen, die zum Ziel haben, Probleme mit Schülerinnen und Schülern zu klären. Eine Lehrperson beschreibt die Rücksprache mit einer pädagogischen Kraft wie folgt:

„[...]und regele das selber, aber manchmal ist es auch so, bei bestimmten Themen, da frage ich nach, und dann schicke ich sie zu Frau X.“ (L4, Z. 298-299).

Tab. 7.4: Organisation, Anlässe und Ausgestaltung der interprofessionellen Kooperation

Oberkategorie	Unterkategorie – Ebene 1	Unterkategorie – Ebene 2
Organisation der interprofessionellen Zusammenarbeit	spontane Treffen, z. B. Pausengespräche ($N = 9$)	
	regelmäßige Treffen, z. B. Konferenzen ($N = 5$)	
Anlässe und Ausgestaltung der Kooperation	unterrichtsbezogene Zusammenarbeit	keine Verknüpfung mit dem Unterricht, kein Austausch ($N = 5$)
	schülerbezogene Zusammenarbeit	punktuelle Austausch in Verbindung mit dem Unterricht zeitlich begrenzte Projektarbeit, z. B. Berufsvorbereitung ($N = 10$); Lehrerinnen und Lehrer geben i. d. R. Teile der Projektarbeit ab bzw. das weitere päd. Personal ergänzt Projektteile. punktuelle Austausch bei der individuellen Schülerbetreuung und -förderung ($N = 8$); Lehrerinnen und Lehrer halten kurze Rücksprachen und geben ggf. an das weitere päd. Personal Aufgaben ab.

Anmerkungen.

In () Anzahl der Lehrkräfte, die diesen Aspekt nennen.

7.2.1.2 Bewertung der interprofessionellen Kooperation

Weiterhin wurde im Rahmen der Interviews die Frage gestellt, wie die interprofessionelle Zusammenarbeit – ob eher als be- oder entlastend – von Lehrerinnen und Lehrern erlebt und bewertet wird. Interprofessionelle Zusammenarbeit ist in der von den Lehrkräften dargestellten Form fast ausschließlich mit Entlastung assoziiert. Der überwiegende Teil der Lehrerinnen und Lehrer gibt an, dass sie die stattfindende Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Personal als positiv, als *entlastend*, erleben ($N = 8$). Kaum relevant erscheinen in diesem Zusammenhang mögliche *negative Aspekte der Kooperation* ($N = 3$), so z. B. dass die kooperativen

Arbeitsformen zusätzliche Zeit kosten, dass verschiedene pädagogische Perspektiven und Ansätze vereint werden müssen.

In welcher Form die Zusammenarbeit mit den Ganztagskräften gewinnbringend ist oder sein kann, wurde deshalb vertiefend im Rahmen der Interviews erfragt. Die Lehrkräfte erleben es insbesondere als eine *Arbeitsentlastung* ($N = 7$), dass durch die Zusammenarbeit pädagogische Arbeits- und Verantwortungsbereiche, die neben dem Unterrichtsgeschehen anfallen, an das weitere pädagogische Personal abgegeben werden können. Die pädagogischen Kräfte könnten durch spezifische Angebote das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schülern fördern, sowie bei Schüler- bzw. Elterngesprächen den Lehrkräften Arbeit abnehmen. Die Auseinandersetzung und Bewältigung dieser anliegenden erzieherischen Aufgaben sei von Lehrkräften in diesem Ausmaß nur mit erhöhtem Aufwand bzw. gar nicht zu leisten. Es sei zudem vorteilhaft, dass eine in der Schule tätige pädagogische Kraft kurze Beratungen durchführen könne, Ansprechpartner bei den Ämtern kenne und über ein gutes Netz von außerschulischen Kontakten verfüge.

Lehrkräfte berichten weiterhin von einer erlebten *emotionalen Entlastung* ($N = 7$) in dem Sinne, dass das eigene pädagogische Verhalten indirekt abgesichert werden könne, was sich wiederum positiv auf das Unterrichtsgeschehen auswirke:

„Ja die Unterstützung, also es ist auch für mich irgendwie dann so was ganzheitliches, dadurch dass ich mich generell da an der Stelle unterstützter fühle, wenn ich entspannter zum Beispiel in meinem normalen Unterricht bin. Das kommt dann wieder den Kindern und mir zu Gute“ (L9, Z. 201-203).

Somit stellt schon allein die Präsenz einer Personengruppe, die Verantwortung in erzieherischen Fragen übernehmen kann, eine Entlastung dar. Die wahrgenommene Abdeckung des Beratungs- und Gesprächsbedarf außerhalb des Fachunterrichts und die Delegation erzieherischer Aufgaben ermöglicht es den Lehrkräften, sich auf die Arbeit als Lehrende konzentrieren zu können:

„[...] dass ich weiß, die Schüler können über ihre persönlichen Probleme reden und zwar nicht mit mir als Lehrerin, das ist das, was ich persönlich so entlastend empfinde“ (L6, Z. 196-197).

Mit dem Wissen, dass Schülerinnen und Schüler Beratung bei persönlichen Problemen erhalten können, kann auch eine Entlastung hinsichtlich der eigenen Rollendefinition als Lehrper-

son einhergehen; erzieherische Aufgabenfelder können abgegeben werden und es kann sich wiederum eher auf Rolle als Lehrende konzentriert werden:

„Und dass ich diese Zwitterrolle, Lehrer und Mami sozusagen, dass ich die nicht übernehmen muss“ (L6, Z. 198-199).

Damit geht auch der von dem überwiegenden Teil der Lehrpersonen berichtete Nutzen der Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogischen Personal für die *individuelle Schülerbetreuung* und *-förderung* ($N = 7$) einher, da die Schülerinnen und Schüler durch die Arbeit der pädagogischen Kräfte „*unterstützt und gestärkt*“ werden (L8, Z. 150-151). Sind pädagogische Kräfte an Ganztagschulen tätig und finden Formen der Zusammenarbeit statt, so kann dies auch die Sichtweise auf die Schülerinnen und Schüler erweitern. Ein Lehrer sieht darin einen Vorteil der Zusammenarbeit:

„ [...] dass ich nicht so sehr in meinem eigenen Denken verharre“ (L10, Z. 238).

Tab. 7.5: Bewertung der interprofessionellen Kooperation

Oberkategorie	Unterkategorie – Ebene 1	Unterkategorie – Ebene 2
Bewertung der Kooperation	Belastungserleben ($N = 3$); Belastung durch Kooperation bzw. durch die Anwesenheit des Personals	
	Entlastungserleben ($N = 8$); Entlastung durch Kooperation bzw. durch die Anwesenheit des Personals	Arbeitsentlastung ($N = 7$) emotionale Entlastung ($N = 7$) individuelle Schülerbetreuung und -förderung ($N = 7$)

Anmerkungen.

In () Anzahl der Lehrkräfte, die diesen Aspekt nennen.

7.2.1.3 Zusammenfassung

Für die Exploration der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrpersonen und weiteren pädagogischen Ganztagskräften stellte sich die Frage, welche Kooperationsanlässe sich im Schulalltag bieten, wie die Kooperation organisiert und inhaltlich ausgestaltet ist (vgl. FS 1.1; Kap. 5.2). Im Wesentlichen können zwei thematische Kooperationsanlässe herausgearbeitet werden: Zum einen berichten Lehrerinnen und Lehrer von einer thematischen Verknüpfung mit dem Unterricht; allerdings findet dabei die interprofessionelle Zusammenarbeit sehr selten, wenn überhaupt, zumeist punktuell und verbunden mit kurzen Unterrichtsprojekten, statt.

Zum anderen eröffnen die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern sowie Fragen zum Schülerverhalten Möglichkeiten zu vermehrten kooperativen Aktivitäten. Allerdings lassen sich keine verschiedenen Qualitäten bzw. keine elaborierten Formen der interprofessionellen Kooperation finden. Vielmehr überwiegt, wenn überhaupt, als konkrete Kooperationspraxis die einfache Form des Austausch, d. h. eine kurze Absprache zwischen Tür und Angel oder ein spontanes Gespräch, um die Abgabe und Übernahme von Verantwortungsbereichen und Aufgaben zu klären. Der schülerbezogene Austausch scheint ein häufiges Phänomen zu sein, während unterrichtsbezogene Absprachen von fast der Hälfte der Befragten negiert werden.

Die Interviewten erleben diese praktizierten Formen, wie die erwähnten Tür-und-Angel Gespräche der Zusammenarbeit bzw. kooperative Aktivitäten im Allgemeinen positiv. Die kurzen Absprachen zwischendurch, bei der gleichzeitigen Möglichkeit, sich potentiell jederzeit mit weiteren pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter abzusprechen, erleben die Lehrerinnen und Lehrer als ein Vorteil. Gerade die Abgabe von Arbeitsbereichen, die in erzieherischen Aufgabenfeldern liegen, schafft für die Interviewten Entlastung hinsichtlich der eigenen Rollendefinition und des unterrichtlichen Handels. Darüber hinaus betonen die Lehrerinnen und Lehrer den Gewinn für die Schülerinnen und Schüler. Die Bedeutung der reinen Anwesenheit des pädagogischen Personals wird in den Interviews häufig mit der Möglichkeit der Zusammenarbeit vermischt. Beides zusammengenommen scheint positive Effekte im Sinne einer belastungs- und beanspruchungsmindernden Wirkung zu haben (vgl. FS 1.2; Kap. 5.2).

Diese Ergebnisse sollen in Kap. 7.3.1 vertiefend diskutiert werden. Um die Kooperationspraxen, die maximal im Sinne des unterrichts- oder schülerbezogenen Austauschs stattfinden, im Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen quantifizieren zu können, müssen zunächst Skalen zu diesen beiden Themenbereichen entwickelt werden. Für das Entlastungserleben durch Zusammenarbeit kann zusätzlich eine Skala entworfen werden. Die Präsentation dieser Skalen ist Thema des nachfolgenden Kapitels.

7.2.2 Ergebnisse der Fragebogenkonstruktion zur interprofessionellen Kooperation²⁹

Ziel der Untersuchung zur interprofessionellen Kooperation war es, auf Grundlage der qualitativen Befunde Skalen zur interprofessionellen Kooperation zu konstruieren (vgl. ausf. Kap. 5.2; zum methodischen Vorgehen auch Kap. 7.1.2). Im folgenden Kapitel werden diese Skalen ausführlich beschrieben. Zwei der drei Skalen beziehen sich auf die beiden Kooperationsanlässe und -praxen der Lehrkräfte mit den Ganztagskräften, d. h. dem *unterrichts-* und *schülerbezogenen Austausch*. Die dritte Skala bildet das *Entlastungserleben* der Lehrkräfte *durch die interprofessionelle Zusammenarbeit* ab.

In diesem Kapitel werden zu Beginn die Häufigkeitsverteilungen der Items, die den drei Skalen der interprofessionellen Kooperation zugehörig sind, vorgestellt (vgl. Kap. 7.2.2.1). Im Anschluss werden die Iteminterkorrelationen (vgl. Kap. 7.2.2.2) und die konfirmatorische Faktorenanalyse zur Überprüfung der dreifaktoriellen Struktur präsentiert (vgl. Kap. 7.2.2.3). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung (vgl. Kap. 7.2.2.4).

7.2.2.1 Häufigkeitsverteilungen der Items zur interprofessionellen Korrelation

Die Häufigkeitsverteilungen der vier bzw. drei Items je Skala sind in den folgenden Tabellen dargestellt. Als Antwortformat dient eine sechsstufige Skala von 1 = „nie“ bis 6 = „sehr häufig“. Wie bereits in Kap. 7.1.2.2 erläutert, beantworteten 419 Ganztagschullehrkräfte die Fragen.

Für die vier Items, die Aspekte des *unterrichtsbezogenen Austauschs* abbilden, zeigt sich, dass der überwiegende Teil der befragten Lehrerinnen und Lehrer berichtet, dass sie „nie“ mit den Ganztagskräften zu einem gemeinsamen Themenschwerpunkt im Unterricht zusammenarbeiten, beispielsweise sich hinsichtlich eines Unterrichtsthema beraten oder dieses gemeinsam erarbeiten (42.6 % bis 56.4 %). Nur ein sehr geringer Teil der Lehrerinnen und Lehrer gibt an, diese Aspekte des *unterrichtsbezogenen Austauschs* „sehr oft“ zu praktizieren (0.5 % bis

²⁹ Im vorliegenden Kapitel handelt es sich um Re-analysen zu den Skalen der interprofessionellen Kooperation, welche in den Aufsätzen Dizinger u. a. 2011b und Dizinger & Böhm-Kasper 2012 veröffentlicht wurden. In der vorliegenden Arbeit wurde die Anzahl der Items reduziert, u. a. aufgrund geringer Faktorladungen und zugunsten einer angemesseneren Interpretationsmöglichkeit der Skalen. Die Umbenennung der Skalen in dieser Arbeit als *schülerbezogener* und *unterrichtsbezogener Austausch* statt *schülerbezogene* und *unterrichtsbezogene Kooperation* dient nach Ansicht der Verfasserin dazu, den Fokus stärker auf das eigentlich abgebildete Konstrukt zu lenken. Um einen Vergleich mit den vorangegangenen Veröffentlichungen zu ermöglichen, wurde im Anh. B2.1 die Benennung der Items in dieser Arbeit der weiteren Veröffentlichungen gegenübergestellt.

2,4 %). Damit wird deutlich, dass der interprofessionelle *unterrichtsbezogene Austausch*, wie sich auch schon anhand der Interviewstudie offenbarte, im Schulalltag ein seltenes Phänomen ist.

In anderen Worten lassen sich die Verteilungen der Items wie folgt beschreiben: Es zeigt sich eine Häufung der Werte im unteren Skalenbereich, welches Merkmal einer linkssteilen Verteilung ist.

Tab. 7.6: Häufigkeitsverteilungen der Items zur Skala *unterrichtsbezogener Austausch* (N = 419 Lehrkräfte, t2)

<i>Unterrichtsbezogener Austausch</i>	(1) nie	(2)	(3)	(4)	(5)	(6) sehr häufig
	%	%	%	%	%	%
Mit dem weiteren päd. Personal unterrichte ich bei bestimmten Themen gemeinsam eine Klasse. (u1)	56.4	21.0	9.4	6.3	4.6	2.4
Eine weitere päd. Kraft und ich arbeiten eng zusammen, wenn das Unterrichtsthema einen pädagogischen Schwerpunkt hat. (u2)	42.6	25.9	11.6	11.1	6.7	2.2
Wenn eine Verbindung zu der Arbeit des päd. Personals besteht, erarbeiten wir gemeinsam Unterrichtseinheiten. (u3)	52.2	22.8	10.6	7.7	5.0	1.7
Ich berate mich mit dem weiteren päd. Personal in Bezug auf ausgewählte Unterrichtsmethoden. (u4)	54.7	24.5	10.8	6.1	3.4	0.5

Facetten des interprofessionellen *schülerbezogenen Austauschs* praktizieren Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls selten, doch über alle Items hinweg betrachtet um einiges häufiger als den *unterrichtsbezogenen Austausch* (vgl. Tab. 7.7). Auch wenn knapp über zehn Prozent der Lehrerinnen und Lehrer diese Form des Austauschs „nie“ durchführen, so geben zumindest 12,1 % bis 16,1 % aller Befragten an, „sehr häufig“ Absprachen bei Disziplinproblemen zu treffen und sich bei sozial schwierigen Schüler/innen und Problemen in einer Klasse mit den Ganztagskräften zu beraten.

Tab. 7.7: Häufigkeitsverteilungen der Items zur Skala *schülerbezogener Austausch* (N = 419 Lehrkräfte, t2)

<i>Schülerbezogener Austausch</i>	(1) nie	(2)	(3)	(4)	(5)	(6) sehr häufig
	%	%	%	%	%	%
Bei sozial schwierigen Schülern erarbeite ich gemeinsam mit dem weiteren päd. Personal individuelle Maßnahmen. (s1)	12.0	11.3	15.3	16.5	29.5	15.3
Wenn ich Probleme in einer Klasse habe, versuche ich dieses zusammen mit dem päd. Personal zu lösen. (s2)	13.6	17.2	16.5	17.7	22.8	12.1
Bei Disziplinproblemen meiner Schüler/-innen berate ich mich mit dem weiteren päd. Personal. (s3)	12.5	15.2	15.2	16.4	24.7	16.1

In Tab. 7.8 sind die Verteilungen der relativen Häufigkeiten je Item zum *Entlastungserleben* der Lehrerinnen und Lehrer durch den interprofessionellen Austausch dargestellt. Zwischen zehn und zwanzig Prozent der Lehrerschaft berichtet, dass sie „sehr häufig“ eine *Entlastung durch die Zusammenarbeit* erleben, z. B. in der Form, dass sie sich besser auf die eigene Rolle als Lehrpersonal konzentrieren können oder emotionalen Rückhalt erleben; allerdings berichtet ein ähnlich hoher Anteil der Befragten dass sie diese „nie“ erleben (unabhängig davon, ob die befragten Personen auch Formen des Austauschs praktizieren).

Tab. 7.8: Häufigkeitsverteilungen der Items zur Skala *Entlastung durch Kooperation* (N = 419 Lehrkräfte, t2)

<i>Entlastung durch interprof. Austausch</i>	(1) nie	(2)	(3)	(4)	(5)	(6) sehr häufig
	%	%	%	%	%	%
Durch die Zusammenarbeit mit dem weiteren päd. Personal fühle ich mich bei Schülerproblemen nicht auf mich alleine gestellt. (e1)	9.9	9.6	11.8	19.0	29.2	20.5
Die Zusammenarbeit mit dem weiteren päd. Personal gibt mir bei der Bearbeitung von Schülerproblemen emotionalen Rückhalt. (e2)	17.8	14.7	14.9	14.7	23.2	14.7
Durch die Kooperation mit dem weiteren päd. Personal kann ich mich besser auf meine Rolle als Lehrperson konzentrieren. (e3)	19.1	20.1	17.4	16.9	16.4	10.0

Beifügend kann für die vorliegenden Items mindestens Ordinalskalenqualität angenommen werden. Diese Annahme ist für die folgenden Auswertungen leitend: Es werden Rangkorrelationen zwischen den Items präsentiert und mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse für ordinalskalierte Daten überprüft, ob die unterstellte dreifaktorielle Struktur haltbar ist.

7.2.2.2 Interkorrelationen der Items zur interprofessionellen Kooperation

In Tab. 7.9 sind die Korrelationen zwischen den Items der professionellen Zusammenarbeit mit 419 Lehrerinnen und Lehrern dargestellt.

Tab. 7.9: Korrelationen der Items zur interprofessionellen Kooperation ($N = 419$ Lehrkräfte, t_2)

	u1	u2	u3	u4	s1	s2	s3	e1	e2	e3
u1	1	.52*	.52*	.46*	.32*	.32*	.29*	.32*	.30*	.34*
u2		1	.63*	.56*	.47*	.48*	.46*	.41*	.43*	.51*
u3			1	.61*	.34*	.38*	.34*	.33*	.38*	.43*
u4				1	.35*	.42*	.39*	.34*	.42*	.50*
s1					1	.67*	.70*	.78*	.67*	.64*
s2						1	.81*	.70*	.78*	.71*
s3							1	.70*	.79*	.78*
e1								1	.77*	.70*
e2									1	.82*
e3										1

Anmerkungen.

Signifikanz: $p < .05^*$; Rangkorrelation nach Spearman.

Das folgende Bild sollte sich zeigen: Da je drei bzw. vier der zehn Items einen Aspekt der interprofessionellen Kooperation abbilden sollen, d. h. den *unterrichtsbezogenen*, *schülerbezogenen Austausch* und *Entlastung* durch die interprofessionelle Zusammenarbeit, sind signifikante Korrelation zwischen allen zehn Items zu erwarten. Gleichzeitig sollten aber, im Sinne einer Konstruktdifferenzierung, die Items, die dem gleichen Konstrukt zugeordnet werden, in einem engeren Zusammenhang stehen, als die Items, die einem der beiden anderen Konstrukte zugehörig sind.

Die vier Items, die der Skala des *unterrichtsbezogenen Austauschs* zugeordnet sind, sind moderat bis hoch miteinander assoziiert ($r = .46^*$ bis $r = .61^*$); erwartungskonform liegen die Iteminterkorrelation des *unterrichtsbezogenen Austauschs* überwiegend niedriger als die Kor-

relationen zwischen den Items des *unterrichtsbezogenen Austauschs* und des *schülerbezogenen Austauschs* ($r = .29^*$ bis $r = .48^*$). Gleiches kann für die Korrelationen zwischen dem *unterrichtsbezogenen Austausch* und dem *Entlastungserleben durch Kooperation* ($r = .30^*$ bis $r = .51^*$) berichtet werden. Die Iteminterkorrelationen des *schülerbezogenen Austauschs* ($r = .67^*$ bis $r = .81^*$) und des *Entlastungserlebens durch Kooperation* ($r = .77^*$ bis $r = .82^*$) sind hoch. Allerdings bestehen ebenfalls sehr enge Assoziationen zwischen Items des *schülerbezogenen Austauschs* und des *Entlastungserlebens durch Kooperation* ($r = .64^*$ bis $r = .79^*$). Es stellt sich die Frage, ob hier eine Differenzierung der beiden Konstrukte möglich ist. Die zugrundeliegende Struktur soll nachfolgend anhand der konfirmatorischen Faktorenanalyse betrachtet werden.

7.2.2.3 Konfirmatorisches Faktorenmodell zur interprofessionellen Kooperation

Spezifikation und Identifizierbarkeit des konfirmatorischen Faktorenmodells

Die Faktorenanalyse gehört zur Gruppe der datenreduzierenden Verfahren. Ein bestimmendes Element der konfirmatorischen Faktorenanalyse – auch in Abgrenzung zur explorativen Faktorenanalyse – ist, dass aufgrund theoretischer Vorüberlegungen vorweg die Anzahl der Faktoren sowie die Anzahl und Zuordnung der Items festgelegt werden (vgl. z. B. Reinecke 2005, S. 134 f.; Kap. 7.1.2.3). Wie eingangs erwähnt und in den vorausgehenden Darstellungen entsprechend gegliedert, repräsentieren drei bzw. vier Items jeweils einen der drei Faktoren. Der latenten Variable unterrichtsbezogener Austausch werden die vier manifesten Variablen mit den Itemnummern *u1* bis *u4* zugeordnet, der latenten Variable schülerbezogener Austausch drei (Item *s1* bis *s3*) und der latenten Variable Entlastung durch Kooperation wiederum drei Indikatoren (Item *e1* bis *e3*). Diese Zuordnung und das Faktorenmodell sind nachfolgend in Tab. 7.10 und Abb. 7.1 dargestellt. Die Gleichungen des Modells finden sich in Anh. B2.2. Zur Identifikation der Modellparameter gilt als eine notwendige Bedingung, dass die Anzahl der frei zu schätzenden Parameter kleiner (oder gleich) der Anzahl der bekannten Parameter sein muss (vgl. z. B. Reinecke 2005, S. 139). Die Anzahl der Indikatoren entspricht 10 und die Anzahl der bekannten Parameter entspricht 55. Die Anzahl der zu schätzenden Parameter ist 23 und die Anzahl der Freiheitsgrade 32. Damit ist die Bedingung für das vorliegende Modell erfüllt.

Tab. 7.10: Latente Variablen und deren Indikatoren des konfirmatorischen Faktorenmodells

Name der latenten Variable	Lisrel-Notation	Name des Indikators	Lisrel-Notation
(interprof.) unterrichts- bezogener Austausch	ξ_1	<i>Mit dem weiteren päd. Personal unterrichte ich bei bestimmten Themen gemeinsam eine Klasse. (u1)</i>	x_1
		<i>Eine weitere päd. Kraft und ich arbeiten eng zusammen, wenn das Unterrichtsthema einen pädagogischen Schwerpunkt hat. (u2)</i>	x_2
		<i>Wenn eine Verbindung zu der Arbeit des päd. Personals besteht, erarbeiten wir gemeinsam Unterrichtseinheiten. (u3)</i>	x_3
		<i>Ich berate mich mit dem weiteren päd. Personal in Bezug auf ausgewählte Unterrichtsmethoden. (u4)</i>	x_4
(interprof.) schüler- bezogener Austausch	ξ_2	<i>Bei sozial schwierigen Schülern/-innen erarbeite ich gemeinsam mit dem weiteren päd. Personal individuelle Maßnahmen. (s1)</i>	x_5
		<i>Wenn ich Probleme in einer Klasse habe, versuche ich dieses zusammen mit dem päd. Personal zu lösen. (s2)</i>	x_6
		<i>Bei Disziplinproblemen meiner Schüler/-innen berate ich mich mit dem weiteren päd. Personal. (s3)</i>	x_7
Entlastung durch (inter- prof.) Ko- operation	ξ_3	<i>Durch die Zusammenarbeit mit dem weiteren päd. Personal fühle ich mich bei Schülerproblemen nicht auf mich alleine gestellt. (e1)</i>	x_8
		<i>Die Zusammenarbeit mit dem weiteren päd. Personal gibt mir bei der Bearbeitung von Schülerproblemen emotionalen Rückhalt. (e2)</i>	x_9
		<i>Durch die Kooperation mit dem weiteren päd. Personal kann ich mich besser auf meine Rolle als Lehrperson konzentrieren. (e3)</i>	x_{10}

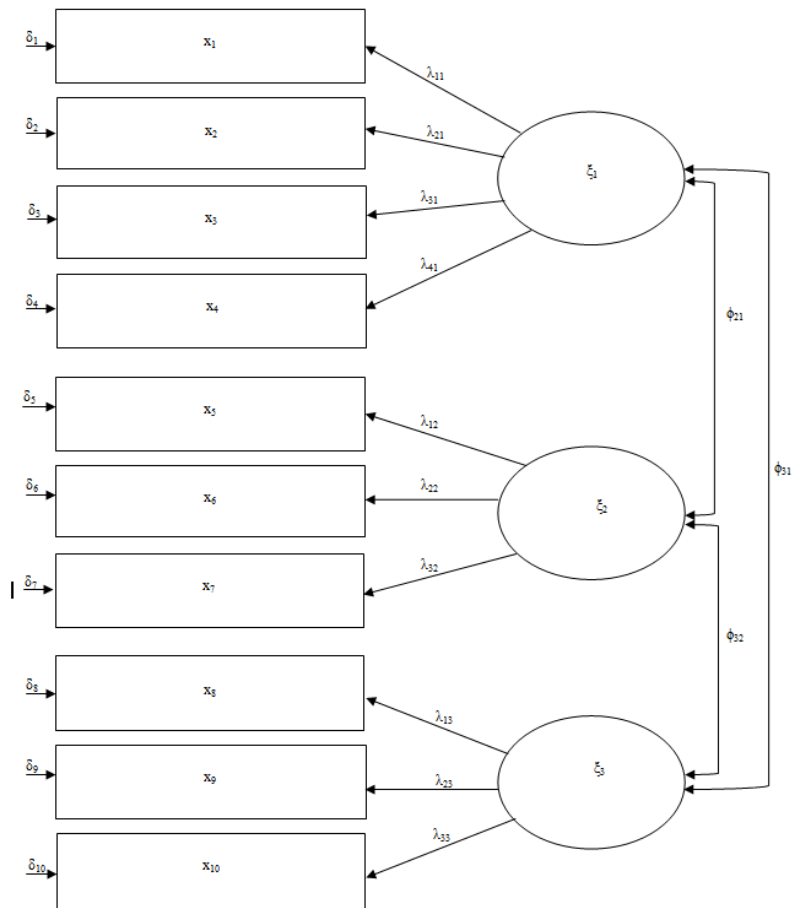


Abb. 7.1: Konfirmatorisches Faktorenmodell mit drei latenten Variablen zur interprofessionellen Kooperation in LISREL-Notation

Parameterschätzung und Modellgüte

Zur Überprüfung der dreifaktoriellen Struktur wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse für ordinale Daten durchgeführt. Für ordinale Daten wurden polychorische Korrelationen und eine asymptotische Varianz-Kovarianz-Matrix für die Schätzung der Parameter eingelesen. Als Schätzalgorithmus dient die Weighted-Least-Square-Diskrepanzfunktion (vgl. Jöreskog & Sörbom 1996, S. 239 ff.; Jöreskog 2005; Du Toit, Du Toit & Hawkins 2001, S. 199 f.).³⁰

³⁰ In der Literatur werden verschiedene Vorgehensweisen zum Umgang mit ordinalen und kontinuierlichen, nicht-normalverteilten Daten diskutiert (vgl. z. B. Reinecke 2005). Einige Autorinnen und Autoren empfehlen auch die Anwendung des RML (Robust Maximum-Likelihood)-Schätzalgorithmus, für welchen Intervallskalengüte unterstellt wird (vgl. z. B. Boomsma & Hoogland 2001). Der RML dient zum Einsatz kontinuierlicher, nicht-normalverteilter Daten. Eigene Berechnungen mit diesem Schätzalgorithmus führen auf Basis der globalen Fit-Maße weitestgehend zu gleichartigen Ergebnisinterpretationen.

In Abb. 7.2 ist die standardisierte Lösung der zunächst theoretisch postulierten dreifaktoriellen Struktur dargestellt. Die Indikatoren der drei Faktoren weisen durchweg signifikante und hohe standardisierte Ladungen auf (für den Faktor *unterrichtsbezogener Austausch*: $\lambda = .77$ bis $\lambda = .86$, für den Faktor *schülerbezogener Austausch*: $\lambda = .83$ bis $\lambda = .97$, für den Faktor *Entlastung durch Kooperation*: $\lambda = .96$ bis $\lambda = .97$). Für Forschungsarbeiten wird empfohlen, dass die jeweilige Indikatorreliabilität (λ^2) höher als .50 liegen sollte (vgl. z. B. Backhaus u. a. 2011, S. 140). Dies ist für das vorliegende Faktorenmodell gegeben.

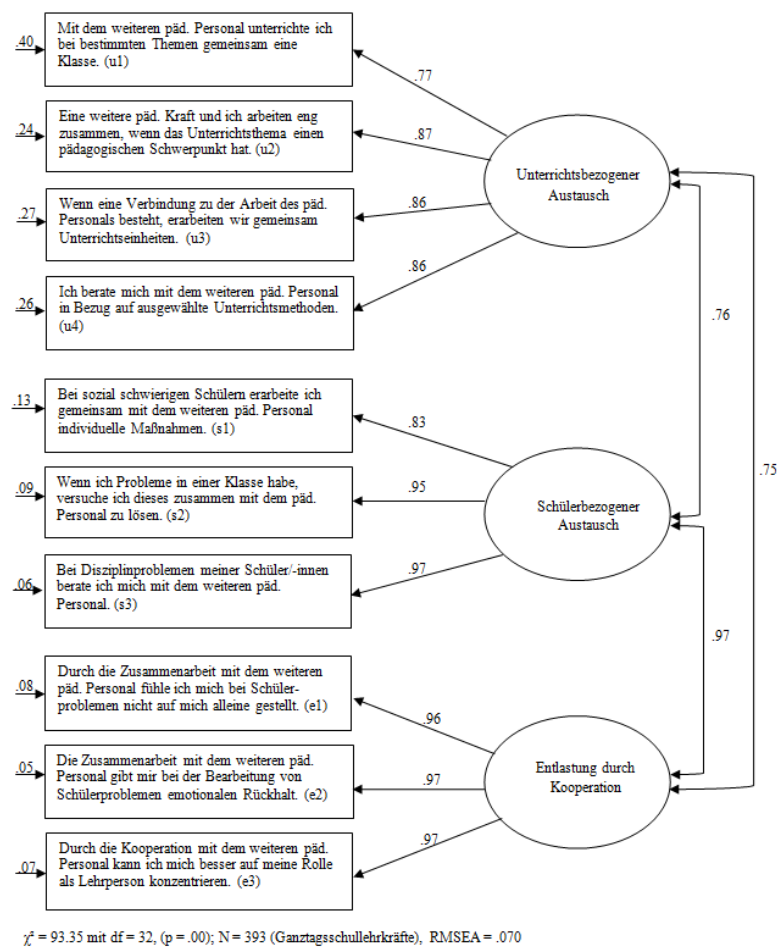


Abb. 7.2: Konfirmatorisches Faktorenmodell mit drei latenten Variablen zur interprofessionellen Kooperation

Die drei Faktoren, (1) *unterrichtsbezogener*, (2) *schülerbezogener Austausch* und (3) *Entlastung durch interprofessionelle Zusammenarbeit* stehen in einer engen Beziehung ($\phi_{1,2} = .65$, $\phi_{1,3} = .65$, $\phi_{2,3} = .97$). Insbesondere der *schülerbezogene Austausch* und das *Entlastungserleben* sind eng miteinander assoziiert. Dies war aufgrund der bereits dargestellten Iteminterkorrelationen (vgl. Kap. 7.2.2.2) zu erwarten. Dies ist auf der einen Seite auch inhaltlich be-

gründbar, denn sollte interprofessionelle Zusammenarbeit stattfinden, erstreckt sich diese zu-
meist auf schülerbezogene Absprachen (vgl. Kap. 7.2.1). So kann diese Form der Zusammen-
arbeit im eigentlichen Sinne auch erst Entlastung schaffen. Auf der anderen Seite stellt sich
die Frage, ob die Trennung zwischen dem *schülerbezogenen Austausch* und dem *Entlastungs-
erleben* empirisch haltbar ist. Deshalb wurde für die eigene Arbeit „zur Kontrolle“ ein zwei-
faktorielles Modell berechnet. In diesem Modell repräsentiert der erste Faktor den *unter-
richtsbezogenen Austausch* und der zweite Faktor fasst den *schülerbezogenen Austausch* und
das *Entlastungserleben* zusammen. Das zweifaktorielle und das dreifaktorielle Modelle sind
aufgrund ihrer Kennwerte annähernd gleichartig.³¹ Das dreifaktorielle Modell wird aufgrund
der inhaltlichen Stärke, d. h. der Trennung zwischen Kooperationspraxen und subjektiven
Bewertungsprozessen, in dieser Untersuchung favorisiert und weiter erläutert.

Für die Beurteilung des vorliegenden Gesamtmodells wird zunächst der für die vorliegende
Datenstruktur berechnete Chi-Quadrat-Wert herangezogen. Auf Grundlage dieses Signifi-
kanztests müsste die Annahme, dass das Modell zur Datenstruktur passt, verworfen werden,
da ein signifikantes Ergebnis vorliegt ($\chi^2 = 93.35^*$, $p < .05$). Doch weisen weitere Gütemaße
zur Beurteilung der globalen Modellstruktur auf eine noch akzeptable Modellanpassung hin
($\chi^2/df = 2.9$; *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) = .070, (*Comparative Fit*
Index (CFI) = .99; *Normed Fit Index* (NFI) = .99; *Non-Normed Fit Index* (NNFI) = .99). An-
schließende Reliabilitätsanalysen³² verweisen auf gute bis sehr gute interne Konsistenzen der
Skalen ($\alpha_{\text{unterrichtsbezogen}} = .83$, $\alpha_{\text{schülerbezogen}} = .88$, $\alpha_{\text{Entlastung durch Kooperation}} = .91$).

Die deskriptiven Kennwerte der Skalen sind in Tab. 7.11 dargestellt. Schon anhand der Häu-
figkeitsverteilung der einzelnen Items augenfällig (vgl. Kap. 7.2.2.1), zeigt sich a für die Ska-
len anhand den Maßen der zentralen Tendenz, dass der *unterrichtsbezogene Austausch* ein
seltenes Phänomen ist (der Mittelwert liegt bei $M = 1.95$). Demgegenüber findet der *schüler-
bezogene Austausch* im Durchschnitt häufiger statt ($M = 3.35$) und auch die *Entlastung durch*
Kooperation wird häufiger erlebt ($M = 3.60$).

Für alle drei Skalen ist kennzeichnend, dass die Streubreite der Werte eher hoch ist (zwischen
 $S = 1.03$ und $S = 1.50$). Die Skala des *unterrichtsbezogenen Austauschs* ist linkssteil (mit einer
Schiefe > 1 und Exzess > 1). Die Skala des *schülerbezogenen Austauschs* ist eher flachgipflig

³¹ Die Modellfit-Maße zur Beurteilung des zweifaktoriellen Gesamtmodells sind wie folgt: $\chi^2 = 102.04$ ($p = .00$); $df = 34$; $\chi^2/df = 3.00$; *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) = .072; *Comparative Fit Index* (CFI) = .99; *Normed Fit Index* (NFI) = .99; *Non-Normed Fit Index* (NNFI) = .99.

³² Basierend auf der dargestellten Rangkorrelationsmatrix im vorangegangenen Abschnitt.

(Exzess = - 0.89), und auch die Skala der *Entlastung durch Kooperation* ist eine eher flach-gipflige Verteilung (Exzess > -1). Die vorliegenden Verteilungen der Skalen weichen somit deskriptiv von der Form einer Normalverteilung ab. Dies soll in nachfolgenden Analysen beachtet werden.

Tab. 7.11: Deskriptive Kennwerte der Skalen zu interprofessionellen Kooperation

Konstrukt Skala	<i>M</i>	(<i>S</i>)	Med.	[25.;75. Perzentil]	Modus	Schiefe	Exzess
Interprof. Kooperation							
<i>Unterrichtsbezogener Austausch</i>	1.95	(1.03)	2	[1;3]	1	1.24	1.16
<i>Schülerbezogener Austausch</i>	3.35	(1.32)	3.5	[2;4]	1;4	-0.13	-0.89
<i>Entlastungserleben durch interprof. Kooperation</i>	3.60	(1.50)	3.5	[2;5]	5	-0.17	-1.1

7.2.2.4 Zusammenfassung

Ziel dieses Untersuchungsabschnitts war die Entwicklung eines Fragebogeninstruments zur Erfassung der interprofessionellen Kooperation (vgl. Kap. 5.2). In diesem Unterkapitel wurden die auf Grundlage der qualitativen Ergebnisse (vgl. Kap. 7.2.1) formulierten Items für drei Skalen, den *unterrichtsbezogenen Austausch*, den *schülerbezogenen Austausch* und die *Entlastung durch Zusammenarbeit*, vorgestellt und eine dreifaktorielle Struktur überprüft.

Übereinstimmend mit den Befunden der qualitativen Untersuchung konnte zunächst anhand der Häufigkeitsverteilung auf Itemebene verdeutlicht werden, dass Formen des *unterrichtsbezogenen Austauschs* kaum an Schulen praktiziert werden, während Ausprägungen des *schülerbezogenen Austauschs* und die eng damit in Verbindung stehende *Entlastung durch die Zusammenarbeit*, v.a. bei der Bearbeitung von Schülerproblemen, etwas häufiger zu beobachtende Phänomene im Schulalltag sind.

Die Iteminterkorrelationen betrachtend, finden sich erwartungsgemäß enge Zusammenhänge für die Indikatoren der jeweiligen Skalen, doch lassen sich auch hohe Korrelationen zwischen den Indikatoren des *schülerbezogenen Austauschs* und den Indikatoren der *Entlastung durch interprofessionelle Kooperation* finden; letzteres deutet auf mögliche Schwierigkeiten der Trennung dieser beiden Konstrukte hin. Jedoch ist ein zweifaktorielles Modell dem dreifaktoriellen Modell nicht überlegen.

Tendenziell kann somit die dreifaktorielle Modellstruktur bestätigt werden, wobei die Wechselbeziehung zwischen den Skalen des *schülerbezogenen Austauschs* und der *Entlastung durch Kooperation* hoch ist. Erste deskriptive Analysen zeigen, dass die Skala des unterrichtsbezogenen Austauschs linkssteil, die Skala des *schülerbezogenen Austauschs* und die Skala der *Entlastung durch Kooperation* eher flachgipflig sind.

Eine vertiefende Diskussion dieser Befunde soll im Kap. 7.3.2 geführt werden.

7.3 Diskussion der Studie 2

Studie 2 war bestrebt, die Kooperationspraxis von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften an Ganztagschulen qualitativ zu explorieren und daran anschließend einen Fragebogen zur interprofessionellen Kooperation zu entwickeln (vgl. Kap 5.2).

Die nachfolgende Ergebnisdiskussion gliedert sich entsprechend in zwei Teile: Unterkapitel 7.3.1 widmet sich der Diskussion der Ergebnisse der explorativen Interviewstudie. Gegenstand des Unterkapitels 7.3.2 ist die Diskussion der Ergebnisse zur Fragebogenkonstruktion.

7.3.1 Diskussion der Ergebnisse der Interviewstudie

Zur Exploration der interprofessionellen Kooperationspraxis wurden elf Lehrkräften interviewt. Es offenbart sich, dass sich für Lehrerinnen und Lehrer mit weiteren pädagogischen Fachkräften vorwiegend die beiden folgenden Aufgabenbereiche als Anlässe für eine Zusammenarbeit bieten: Zum einen die gemeinsame Gestaltung einer Unterrichtseinheit, z. B. in Form von Projektarbeit. Zum anderen Problemabsprachen und die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern. Der schülerbezogene Austausch scheint die bedeutsamere Form der Zusammenarbeit zu sein.

Allerdings schildern die Lehrerinnen und Lehrer fast ausschließlich punktuelle Zusammenarbeit. Die Kooperationsform des Austauschs, d. h. kurze Absprachen zwischen Tür und Angel oder spontane Gespräche, prägt den Kooperationsalltag (vgl. Kap. 7.2.1). Die Lehrerinnen und Lehrer geben keine höheren Formen der Kooperation an, welche im Sinne der gemeinsamen Arbeitsorganisation und der Kokonstruktion nach Gräsel u. a. (2006) klassifiziert werden könnten. Vielmehr kann auf organisationaler Ebene sogar eine fragmentierte Arbeitsstruktur unterstellt werden. Die interviewten Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass in der Regel kein abgestimmtes Handeln von Lehrerinnen und pädagogischen Fachkräften in den Ganztags-

schulen besteht. Dies würde auf kollegialer Ebene einer Fragmentierung, d. h. einer „Nicht-Kooperation“, nach Steinert u. a. (2006) entsprechen. Das theoretische Modell von Gräsel u. a. (2006) erweist sich somit zwar für eine theoretische Betrachtung der Kooperation als bedeutsam, allerdings kann dieses in der empirischen Realität anhand der qualitativen Daten in der vorliegenden Studie nicht abgebildet werden.

Damit kennzeichnet die untersuchten Ganztagschulen eine Kooperationspraxis, die zurzeit maximal auf Austauschebene stattfindet. Diese interprofessionelle Kooperation liegt folglich hinter der gängigen professionellen Kooperation zurück, da Lehrerinnen und Lehrer untereinander, wenn auch selten, höhere Austauschformen, wie die gemeinsame Arbeitsorganisation und die Kokonstruktion, praktizieren (vgl. Fussangel 2008; Gräsel u. a. 2006; Harazd & Droschel 2011, S. 153; Soltau 2011, S. 108; Steinert u. a. 2006; Kap. 6.2.1.1 und Kap. 6.2.2.1). Damit muss an dieser Stelle die Frage unbeantwortet bleiben, in welcher Form Lehrerinnen und Lehrer elaborierte interprofessionelle Kooperationsformen als Gewinn oder als Belastung erleben. Diese Kooperationsformen sind im Schulalltag der interviewten Lehrerinnen und Lehrer nicht vertreten und wurden deshalb nicht weiter exploriert.

Die eigenen empirischen Ergebnisse stehen im Einklang mit den inzwischen verfügbaren empirischen Befunden zur interprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen (vgl. Beher u. a. 2007, S. 75 ff.; Böttcher u. a. 2011; Speck, Olk & Stimpel 2011; Tillmann 2011). Allerdings machen diese Studien z. T. die Kooperationsrealität an Schulen nicht in der Form explizit, da zumeist keine Einordnung der Kooperationsformen nach Kooperationsstufen erfolgt.

Darüber hinaus sind die Befunde der eigenen Studie bedeutsam, da aufgrund der Anlage der Untersuchung die Beobachtung engerer Formen der interprofessionellen Kooperation erwartbar gewesen wäre. Ausschließlich voll gebundene Ganztagschulen nahmen an der vorliegenden Studie teil. Gerade für voll gebundene Ganztagschulen unterstellen verschiedene Autorinnen und Autoren eine engere Verzahnung des Unterrichts und des Nachmittagsangebots und in der Folge eine engere interprofessionelle Zusammenarbeit (vgl. Arnoldt 2008, S. 125 f.; Arnoldt & Züchner 2008, S. 640 f.; Maykus 2009, S. 311 ff.).

Allerdings kann kritisch hinterfragt werden, in welcher Form die aktuelle Personalausstattung an Ganztagschulen überhaupt die Möglichkeit zulässt, häufige und enge Kooperationsaktivitäten von Lehrerinnen und Lehrern mit Ganztagskräften aufzubauen. An voll gebundenen Schulen mit Sekundarstufe I ist zwar im Vergleich zu teilgebundenen und offenen Schulen durchschnittlich die höchste Anzahl von Ganztagsmitarbeitern und -mitarbeiterinnen vertre-

ten, doch kommen auf 100 Schülerinnen und Schüler nur 2.3 Ganztagskräfte im Vergleich zu 8.7 Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Höhmann u. a. 2008, S. 79). So treten an Schulen mit Sekundarstufe I meist mehrere Lehrerinnen und Lehrer wenigen Ganztagskräften gegenüber. Dies kann das Potential der Kooperationsmöglichkeiten einschränken, selbst wenn der Wille zur Kooperation im Kollegium besteht.

An Grundschulen – vorwiegend als offene Ganztagschulen konzipiert – sieht das Verhältnis meist etwas anders aus. Hier kommen durchschnittlich 5.5 Ganztagskräfte und 6 Lehrkräfte auf 100 Schülerinnen und Schüler (vgl. Höhmann u. a. 2008, S. 79). Damit besteht auch ein anderes Verhältnis von Lehrkräften und Ganztagspersonal. Eine angemessene Personalausstattung ist sicherlich eine notwendige Voraussetzung für kooperative Arbeitsformen. Ob dies allerdings zwangsläufig zu einer engeren Zusammenarbeit führt, bleibt offen. Bisher vorliegende Studien indizieren vielmehr, dass eher keine engere interprofessionelle Zusammenarbeit an Ganztagsgrundschulen stattfindet. Die Autorinnen und Autoren der wissenschaftlichen Begleitforschung zu offenen Ganztagschulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen, welche das Ausmaß der Zusammenarbeit quantitativ-deskriptiv untersuchten, konstatieren, interprofessionelle Kooperation sei an den untersuchten Schulen kaum vorhanden (vgl. Beher u. a. 2007, S. 75 ff.; Hänisch 2010). Im Einklang mit diesen Befunden steht eine eigene explorative Untersuchung an offenen und gebundenen Ganztagschulen (vgl. Böhm-Kasper u. a. 2013).

Hervorzuheben ist, dass in der vorliegenden Studie die interviewten Lehrerinnen und Lehrer die reine Anwesenheit des pädagogischen Personals schon als entlastend erleben. Die weiteren pädagogischen Fachkräfte bei Bedarf ansprechen zu können und Aufgabenfelder, die im erzieherischen Bereich liegen, abgeben zu können, schaffe Entlastung. Dies ermögliche eine Fokussierung auf die eigene Rolle als Lehrerin oder Lehrer. Im Zentrum des Kooperationsnutzens steht für die Lehrerinnen und Lehrer der Gewinn für die Schülerinnen und Schüler, da z. B. ein Problem schneller gelöst werde und eine individuelle Schülerforderung möglich sei.

Diese Erkenntnisse sind u. a. an qualitative Arbeiten von Breuer & Reh (2010) anschlussfähig. Die beiden Autorinnen sehen die Aufgabendifferenzierung als Merkmal der interprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen. Mögliche Aushandlungsprozesse der Kooperationspartnerinnen und -partner zwischen fachlich-unterrichtlichen Tätigkeiten und beratend-erzieherischen Aufgabenfeldern ermöglichen eine Zusammenarbeit auf höherem Niveau, gleichzeitig kann durch eine Aufgabendifferenzierung das professionelle Selbstverständnis beider Professionen erhalten bleiben (vgl. ebd.; Breuer 2011).

Allerdings beziehen sich die letztgenannten Forschungsbefunde auf enge Teamstrukturen. Deshalb ist es umso bemerkenswerter – wie im Rahmen dieser Untersuchung herausgestellt – dass Lehrerinnen und Lehrer in professionsgemischten Kollegien und durch einfache interprofessionelle Kooperationsformen Entlastung erleben. Offenbar müssen nicht unbedingt enge kooperative Strukturen vorliegen, um Entlastung zu erleben, sondern sollten ein gemeinsames Verantwortungsgefühl für die Schülerinnen und Schüler sowie Vertrauen und Wertschätzung in die Arbeit des anderen bestehen. Gleichzeitig kann diese Haltung der Lehrerinnen und Lehrer das Potential für engere Formen der Kooperation eröffnen, da gegenseitiges Vertrauen und Wertschätzung notwendige Voraussetzungen sind, um enge Formen der Kooperation zu realisieren (vgl. Gräsel u. a. 2006; Lütje-Klose & Urban 2014, S. 115; Spieß 2004, S. 214 ff.).

Fraglich bleibt allerdings, ob der Wunsch nach geteilten Verantwortungsbereichen zwar höhere Kooperationsformen, wie eine arbeitsteilige Kooperation, zulässt, jedoch die höchste Kooperationsstufe, d. h. die Kokonstruktion, ausklammert. Das gemeinsame Lernen, der Wissenstransfer, geteilte mentale Modelle und die flexible Anpassung und Übernahme von Aufgaben sind integrale Bestandteile dieser kokonstruktiven Arbeitsformen und gehen über abgrenzbare Verantwortungsbereiche hinaus (vgl. Gräsel u. a. 2006, S. 210 f.; Kullmann 2010; Little 1990; Lütje-Klose & Willenbring 1999, S. 12; Steinheider & Legrady 2001, S. 38 f.).

7.3.2 Diskussion der Ergebnisse der Fragebogenkonstruktion

Auf Basis der qualitativen Ergebnisse zur interprofessionellen Kooperation wurden Items für drei Skalen entwickelt und die unterliegende Struktur mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse geprüft. Die beiden Skalen (1) *unterrichtsbezogener Austausch* und (2) *schülerbezogener Austausch* bilden die gängigen Kooperationspraxen im Schulalltag ab. Die Skala (3) *Entlastung durch interprofessionellen Austausch* basiert auf Erkenntnissen zu den Effekten der gängigen Kooperationspraxen.

Zugegeben besteht eine enge Beziehung zwischen der Skala *schülerbezogener Austausch* und *Entlastung durch interprofessionellen Austausch*. Doch wird das dreifaktorielle Modell in dieser Arbeit favorisiert: Ein zweifaktorielles Modell ist diesem nicht überlegen und das dreifaktorielle Modell ist sowohl empirisch als auch theoretisch abgesichert (vgl. Kap. 2, Kap. 3, Kap. 4 und Kap. 7.2.1). Eine mögliche Konstruktüberschneidung des *schülerbezogenen Austauschs* und der *Entlastung durch interprofessionellen Austausch* ist beispielsweise durch die Zunahme des Modells schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004) erklärbar. Während

der schülerbezogene Austausch einen wertneutralen Belastungsfaktor im situativen Bedingungsfeld darstellt, kann die erlebte Entlastung durch Kooperation als ein Aspekt des subjektiven Deutungsfelds verstanden werden. In der vorliegenden Untersuchung wurden beide Aspekte mittels Selbstbeurteilungsinstrument erfasst. So kann sich eine positive Färbung der interprofessionellen Aktivitäten schon bei der Befragung in Bezug auf den schülerbezogenen Austausch niederschlagen, da dies die eigentlich bedeutsame Form der interprofessionellen Zusammenarbeit darstellt.

In der nachfolgenden Studie, d. h. in Studie 3, wird die Skala *Entlastung durch interprofessionelle Kooperation* nicht in die Analysen aufgenommen. Die Erkenntnisse sind dennoch entscheidend, da die positive Einschätzung der interprofessionellen Aktivitäten eher ein geringeres Belastungserleben oder eine reduzierte Erschöpfung durch die Zusammenarbeit nahelegen. Ob die gängigen interprofessionellen Kooperationspraxen, d. h. *unterrichtsbezogener* und *schülerbezogener Austausch*, eine positive Wirkung auf die genannten Erlebensbereiche entfalten, wird im folgenden Kapitel geklärt.

Als eine zentrale Untersuchungskritik der vorliegenden Studie muss abschließend angeführt werden, dass allein Haupt-, Real- sowie Gesamtschullehrerinnen und -lehrer an voll gebundenen Ganztagschulen befragt wurden. Damit ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt.

Weiterhin bezogen sich Interviewleitfaden und -inhalte auf die Gruppe der hauptamtlichen pädagogisch qualifizierten Fachkräfte als Kooperationspartnerinnen und -partner. Inwiefern ein Entlastungserleben und Rückhalt für Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich erzieherisch-beratender Funktionen bestehen, wenn nebenamtliche Kräfte oder nicht-pädagogisch qualifizierte die Kooperationspartnerinnen und -partner sind, kann nicht beantwortet werden. Zugegeben machen diese Gruppen der Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter in der Schulpraxis einen Großteil der Beschäftigten an Ganztagschulen aus.

8 Studie 3: Interprofessionelle Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung

Anliegen der Studie 3 ist es, die *interprofessionelle* Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung zu untersuchen (vgl. Kap. 5.3). Diese Untersuchung ist analog zur Studie 1, die die Erforschung der professionellen Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung beinhaltete, konzipiert (vgl. Kap. 8). Darüber hinaus baut die vorliegende Studie auf Erkenntnisse der Studie 2 auf, in welcher die Skalen zur Erfassung der interprofessionellen Kooperation entwickelt wurden (vgl. Kap. 7).

Die nachfolgende Darstellung gliedert sich in drei Teile: In Unterkapitel 8.1 wird zunächst das methodische Vorgehen der Studie präsentiert. Unterkapitel 8.2 werden die Ergebnisse dargestellt und in Unterkapitel 8.3 abschließend diskutiert.

8.1 Methoden der Studie 3

Die nachfolgenden Erläuterungen beziehen sich auf die Stichprobenszusammensetzung (vgl. Kap. 8.1.1), die Untersuchungsinstrumente (vgl. Kap. 8.1.2) sowie die Auswertungsstrategien (vgl. Kap. 8.1.3).

8.1.1 Stichprobenszusammensetzung

Die Stichprobe der Ganztagschullehrkräfte, die zur zweiten schriftlichen Befragung des Projektes „Formen der Lehrerverbundenheit und Beanspruchungserleben an Ganztagschulen“ (gefördert durch das BMBF und den ESF) im September 2012 teilnahmen, dient als Datengrundlage (vgl. Kap. 6.1.3).

Insgesamt füllten 419 Ganztagschullehrkräfte, d. h. 235 Haupt-, 83 Real- und 101 Gesamtschullehrerinnen und -lehrer, einen Fragebogen aus. Diese Stichprobe wurde bereits in Kap. 7.1.2.2 beschrieben. Für eine ausführliche Darstellung soll auf dieses Kapitel verwiesen werden.

8.1.2 Instrumente

Für das oben genannte Forschungsprojekt wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt. Die Skalen des Fragebogens, welche für die eigenen Berechnungen genutzt wurden, waren bereits Gegenstand der Studie 1 (vgl. Kap. 6.1.4). Die beiden Ausnahmen stellen die Skalen zur interprofessionellen Kooperation und zum Tätigkeitsspielraum dar. Die Entwicklung der Skalen zur interprofessionellen Kooperation war Thema der Studie 2 (vgl. Kap. 7.2.2). Demensprechend findet sich eine detaillierte Beschreibung dazu in dem genannten Kapitel. Weiterhin wurde die Messung des Tätigkeitsspielraums nicht mehr allein durch die inhaltlichen Freiheitsgrade, sondern um eine Skala zu zeitlichen Spielräumen erweitert. Eine Tabelle mit Items und relevanten Kennwerten zu dieser Skala wird im Anh. A2 präsentiert. Ein Überblick über alle Skalen und Variablen für die vorliegende Studie 3 bietet die nachfolgende Tabelle.

Tab. 8.1: Konstrukte und Skalen

Konstrukt	Skala	Literatur
ausgewählte Belastungsfaktoren und deren Bedingungen	soziodemographische (<i>Alter</i> und <i>Geschlecht</i>) und berufsspezifische Variablen (z. B. <i>Beschäftigungsumfang</i> und <i>-verhältnis</i>)	Böhm-Kasper u. a. (2000)
Interprofessionelle Kooperation	<i>Unterrichtsbezogener Austausch</i> <i>Schülerbezogener Austausch</i>	Kap. 7 und Dizinger u. a. 2011b und Dizinger & Böhm-Kasper 2012
Professionelle Lehrerkoooperation	<i>Austausch</i> <i>Gem. Arbeitsorganisation</i> <i>Konstruktion</i>	Fussangel (2008) und Pröbstel (2008)
Belastungserleben	<i>Unterrichtsbezogenes Belastungserleben</i> <i>Außerunterrichtliches Belastungserleben</i> <i>Belastungserleben durch Rahmenbedingungen</i>	in Anlehnung an Böhm-Kasper u. a. (2000) und Van Dick (2006)
Erschöpfung	<i>Emotionale Erschöpfung</i>	Böhm-Kasper u. a. (2000) modifiziert nach Barth (1985)
Psychosomatische Beschwerden	<i>Psychosomatische Beschwerden</i>	Böhm-Kasper u. a. (2000) angelehnt an Brähler & Scheer (1983)
Tätigkeitsspielraum	<i>Inhaltlicher Tätigkeitsspielraum</i> <i>Zeitlicher Tätigkeitsspielraum</i>	in Anlehnung an Schellenbach-Zell (2009) Prümper u. a. (1995), Čandová (2005) in Anlehnung an Pearson & Moomaw (2006) und Prümper u. a. (1995). Vortest mit 61 Lehrkräften (Dizinger & Böhm-Kasper in Vorb.).

8.1.3 Datenauswertung

In Kap. 6.1.5.1 wurde bereits die Handhabung der Dateneingabe, -aufbereitung und -exploration erörtert. Nachfolgend werden die Auswertungsstrategien der Fragestellung 1 bis 3 der Studie 3 dargelegt.

8.1.3.1 Auswertungsstrategie der Fragestellung 1

Anliegen der Fragestellung 1 der Studie 3 ist es (in Analogie zur Fragestellung 1 der Studie 1), die Gesamtausprägung untersuchungsrelevanter Variablen zu beschreiben und die Unterschiede der Variablen in Abhängigkeit des Schultyps zu prüfen. Die vorliegende Stichprobe setzt sich aus drei Gruppen, d. h. aus Real-, Haupt- und Gesamtschullehrkräften zusammen.

Um diese drei Gruppen zu vergleichen, kam als Auswertungsverfahren die einfaktorielle Varianzanalyse ohne Messwiederholung bzw. ein alternatives Verfahren zum Einsatz. Eine kurze Darstellung der einfaktoriellen Varianzanalyse findet sich in dieser Arbeit in Kap. 6.1.5.2. Für ein vertiefendes Studium kann Backhaus u. a. (2006, S. 119 ff.) und Bortz (2005, S. 247 ff.) angeführt werden.

8.1.3.2 Auswertungsstrategie der Fragestellung 2

Zielstellung der Fragestellung 2 der Studie 3 ist es, die Beziehung zwischen der interprofessionellen Kooperation und dem Belastungs- und Beanspruchungsempfinden zu untersuchen (vgl. Kap. 5.3.2).

Entsprechend wurden bivariate Korrelationen zwischen den Indikatoren der interprofessionellen Kooperation und den Facetten der Belastung und Beanspruchung in der vorliegenden Arbeit berechnet. Die Wahl des Korrelationskoeffizienten richtete sich u. a. nach dem Skalenniveau der erhobenen Daten. Eine Erläuterung dazu findet sich in Kap. 6.1.5.2, da die Fragestellung 2 der Studie 1 gleichartig zu der vorliegenden Fragestellung formuliert wurde. Ausführliche Informationen zu verschiedenen Korrelationskoeffizienten finden sich in diversen Lehrbüchern (vgl. z. B. Abel u. a. 1998, S. 128 ff.; Bortz 2005; Bühner & Ziegler 2009, S. 581 ff.).

8.1.3.3 Auswertungsstrategie der Fragestellung 3

Untersuchungsgegenstand der dritten Fragestellung der Studie 3 ist, die Wirkung der interprofessionellen Kooperation auf das Belastungserleben und die Beanspruchung im Modell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004) zu analysieren (vgl. Kap. 5.3.3).

Um das theoretische Model empirisch zu überprüfen, wurde als Auswertungsstrategie die Anwendung linearer Strukturgleichungsmodelle gewählt. Die Grundidee linearer Strukturgleichungsmodelle wurde in Kap. 6.1.5.2 als Analyseverfahren für die Fragestellung 3 der Studie 1 erörtert. Für eine detaillierte Beschreibung von Strukturgleichungsmodellen in ihrer Anwendung für pädagogische und sozialwissenschaftliche Fragestellungen soll auf die entsprechende Literatur verwiesen werden (vgl. z. B. Backhaus u. a. 2011; Bollen & Long 1993; Emrich 2004; Reinecke 2005).

8.2 Ergebnisse der Studie 3

Die Ergebnisdarstellung gliedert sich wie folgt: Im ersten Unterkapitel werden die Gesamtausprägungen und Unterschiede in Abhängigkeit des Schultyps für die Stichprobe mit 419 Ganztagschullehrerinnen und -lehrern beschrieben (vgl. Kap. 8.2.1). Danach konzentrieren sich die Ergebnisdarstellungen auf die Analyse der Gesamtstichprobe, um Beziehungen zwischen den relevanten Variablen aufzudecken: Es werden die Iteminterkorrelationen (vgl. Kap. 8.2.2) und die Ergebnisse eines linearen Strukturgleichungsmodell präsentiert (vgl. Kap. 8.2.3).

8.2.1 Deskriptive Befunde

Die Frage danach, wie die interprofessionelle Kooperation sowie die Belastung und Beanspruchung an Ganztagschulen insgesamt ausgeprägt ist, soll in diesem Kapitel geklärt werden. Ferner wird ein Schultypvergleich (zwischen Ganztagsreal-, -haupt- und Gesamtschulen) dargeboten (vgl. Fragestellung 1; Kap. 5.3.1). Zentrale Frage ist, ob die interprofessionellen kooperativen Aktivitäten je Schulform unterschiedlich ausgeprägt sind (vgl. H 1.1; Kap. 5.3.1). Ergänzend werden die Ausprägungen der Skalen der professionellen Kooperation berichtet, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der interprofessionellen Kooperation aufzuzeigen. Ferner wird angenommen, dass für die Indikatoren des Belastungserlebens Unterschiede in Abhängigkeit der Schulform vorliegen (vgl. H 1.2; Kap. 5.3.1). Für die Aspekte der Beanspruchung (d. h. die *Erschöpfung* und *Beschwerden*) sollen gleichförmige Ausprägungen in Abhängigkeit des Schultyps existieren (vgl. H 5.3; Kap. 5.3.1). Demgegenüber sollen für den Tätigkeitsspielraum in Abhängigkeit des Schultyps Unterschiede bestehen (vgl. H 1.4; Kap. 5.3.1).

8.2.1.1 Allgemeines Vorgehen und Voraussetzungen für die Verfahren

Ob für die Skalen Varianzhomogenität in den Untergruppen getrennt nach Schultyp vorliegt, wird mit Hilfe des Levene-Tests geprüft. Es zeigt sich, dass für alle betrachteten Skalen Varianzhomogenität angenommen werden kann (Levene-Tests, 5%-Signifikanzniveau, vgl. Tab. 8.2).

Die Voraussetzungen, die zur Durchführung einer einfaktoriellen Varianzanalyse gegeben sein müssen, sind im Kapitel 6.1.5 erörtert worden. Der Einsatz parametrischer Tests wurde für die Skalen der interprofessionellen Kooperation³³, insbesondere für den unterrichtsbezogenen Austausch in Kap. 7.2 kritisch eingeschätzt.

Tab. 8.2: Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen ($N = 419$ Lehrkräfte an Ganztagschulen, t_2)

Konstrukt <i>Skala</i>	Prüfgröße	Anzahl der Freiheitsgrade	p-Wert
Interprof. Kooperation			
<i>Unterrichtsbezogener Austausch</i>	$F = 2.237$	df = 2,416	.108
<i>Schülerbezogener Austausch</i>	$F = 0.629$	df = 2,413	.534
Professionelle Kooperation			
<i>Austausch</i>	$F = 2.123$	df = 2,412	.121
<i>Gemeinsame Arbeitsorganisation</i>	$F = 1.333$	df = 2,411	.265
<i>Konstruktion</i>	$F = 0.520$	df = 2,407	.595
Belastungserleben			
<i>Unterrichtliche Belastung</i>	$F = 2.075$	df = 2,405	.127
<i>Außerunter. Belastung</i>	$F = 2.274$	df = 2,408	.281
<i>Bel. durch Rahmenbedingungen</i>	$F = 1.473$	df = 2,406	.230
Kurzfr. Beanspruchungserleben: Erschöpfung			
<i>Emotionale Erschöpfung</i>	$F = 0.215$	df = 2,404	.807
Längfr. Beanspruchungserleben: Beschwerden			
<i>Psychosomatische Beschwerden</i>	$F = 0.419$	df = 2,408	.658
Tätigkeitsspielraum			
<i>Inhaltlicher Tätigkeitsspielraum</i>	$F = 0.825$	df = 2,405	.439
<i>Zeitlicher Tätigkeitsspielraum</i>	$F = 2.386$	df = 2,407	.093

Anmerkungen.

Signifikanz: $p < .05^*$

³³ Für die vorliegenden Berechnungen wurden alle varianzanalytischen Auswertungen mit Hilfe des Kruskal-Wallis-Tests abgesichert. Da der Signifikanztest mittels nicht-parametrischen Verfahren zu gleichen Ergebnissen wie die Varianzanalyse führt, werden die Ergebnisse der Varianzanalyse berichtet, um einer einheitlichen Ergebnisdarstellung nachzukommen.

8.2.1.2 Interprofessionelle Kooperation

Nachfolgend soll auf die Ausprägungen der Formen der interprofessionellen Kooperation eingegangen werden. In Abb. 8.1 sind die Ausprägungen des *unterrichtsbezogenen* und des *schülerbezogenen Austausch* dargestellt. Wie bereits in Kap. 7.2.2 als Auffälligkeit berichtet, häufen sich die Werte des *unterrichtsbezogenen Austauschs* im unteren Skalenbereich.

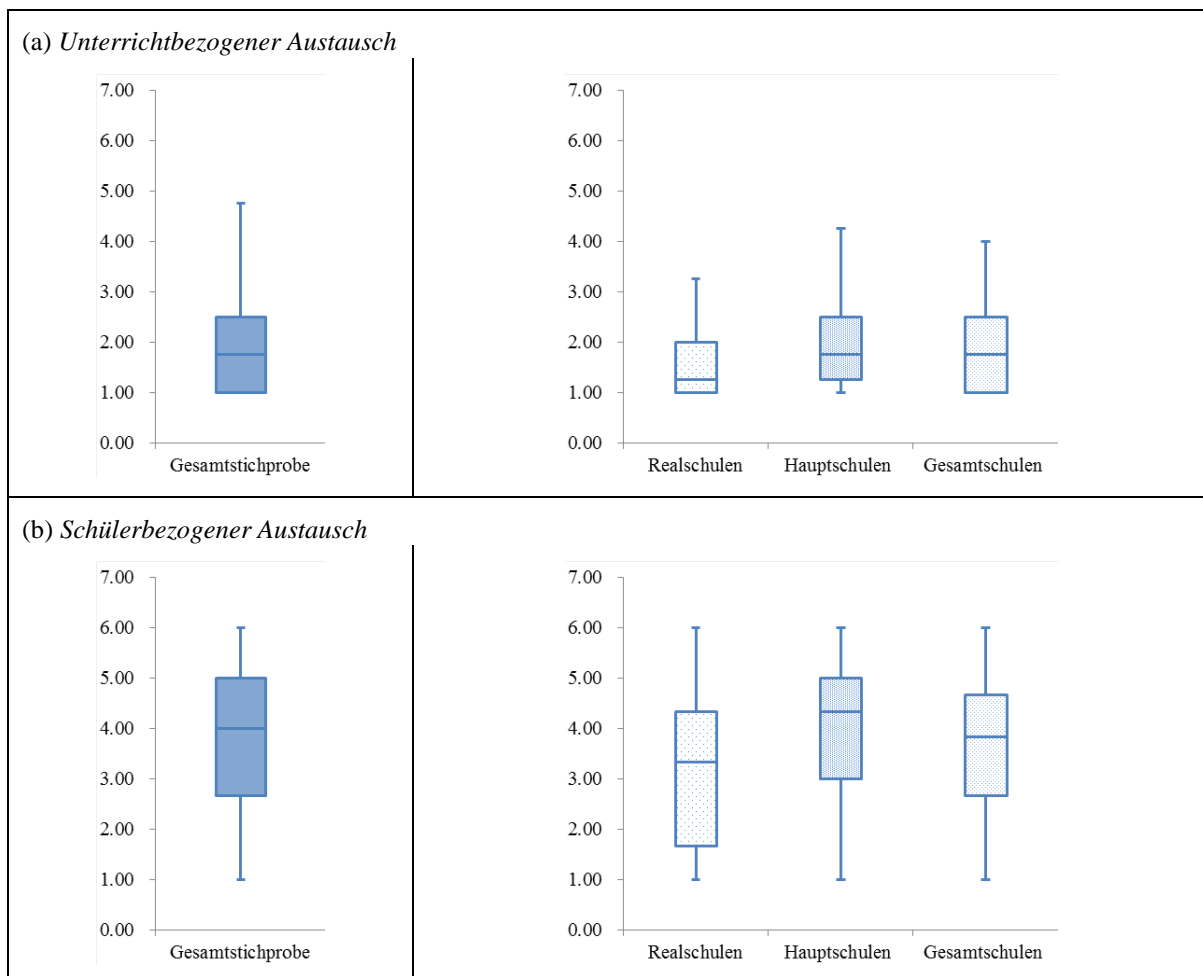


Abb. 8.1: Formen der interprofessionellen Kooperation – „box plots“ ($N = 419$ Lehrkräfte, t_2)

In der nachfolgenden Deskription der interprofessionellen Kooperation werden Mittelwerte und Standardabweichung berichtet.

Gesamtstichprobe. Lehrerinnen und Lehrer arbeiten im Durchschnitt seltener *unterrichtsbezogen* ($M_{\text{Gesamt}} = 1.95$) und etwas häufiger *schülerbezogen* ($M_{\text{Gesamt}} = 3.71$) mit dem weiteren pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zusammen (vgl. Tab. 8.3).

Schultypunterschiede. Deskriptiv zeigt sich, dass gerade Realschullehrerinnen und -lehrer seltener im Vergleich zu Lehrerinnen und Lehrern der Haupt- und Gesamtschulen interprofessionell *unterrichts-* und *schülerbezogen* kooperieren. Allerdings lässt sich für den *unterrichtsbezogenen Austausch* ein signifikanter Unterschied allein von Realschulen gegenüber Gesamtschulen (und nicht gegenüber Hauptschulen) berichten. Es liegt ein kleiner Effekt vor ($M_{RS} = 1.63$, $M_{HS} = 2.07$, $M_{GS} = 1.94$ und $F(2,416) = 5.881^*$, $\eta^2 = .03$).³⁴ Demgegenüber lässt sich für den *schülerbezogenen Austausch* die deskriptive Tendenz statistisch absichern: Die interprofessionelle *schülerbezogene* Kooperation an Realschulen findet im Vergleich zu Haupt- und Gesamtschulen signifikant seltener statt. Die Effektgröße liegt im mittleren Bereich ($M_{RS} = 3.09$, $M_{HS} = 3.95$, $M_{GS} = 3.67$ und $F(2,416) = 10.810^*$, $\eta^2 = .05$).

Tab. 8.3: Interprofessionelle Kooperation in Abhängigkeit des Schultyps – Signifikanztests ($N = 419$ Lehrkräfte an Ganztagschulen, t_2)

Konstrukt <i>Skala</i>	Gesamtstichprobe		Realschulen		Hauptschulen		Gesamtschulen	
	<i>M</i>	<i>(S)</i>	<i>M</i>	<i>(S)</i>	<i>M</i>	<i>(S)</i>	<i>M</i>	<i>(S)</i>
Interprof. Kooperation								
<i>Unterrichtsbezogener Austausch</i>	1.95	(1.03)	1.63	(0.87)	2.07	(1.07)	1.94	(1.03)
<i>Schülerbezogener Austausch</i>	3.71	(1.48)	3.09	(1.51)	3.95	(1.42)	3.67	(1.43)
Konstrukt <i>Skala</i>	Prüfgröße						p-Wert	
	[post-hoc]						[η^2]	
Interprof. Kooperation								
<i>Unterrichtsbezogener Austausch</i>	$F(2,416) = 5.881^*$						.003	
	[RS < Gesamt, RS = HS, HS = Gesamt]						[.03]	
<i>Schülerbezogener Austausch</i>	$F(2,413) = 10.810^*$						.000	
	[RS < Gesamt; RS < HS, HS = Gesamt]						[.05]	

Anmerkungen.

Wertebereich für alle Skalen: 1-6 Punkte, höhere Werte entsprechen einer häufigeren Kooperation
 Einfaktorielle Varianzanalyse: F-Test (der H-Test führt zu analogen Ergebnissen), Signifikanz: $p < .05^*$
 Post-Hoc Test: Scheffé-Test, Effektstärke: η^2

³⁴ Wie eingangs erwähnt, führen Berechnungen mit nicht-parametrischen Verfahren zu vergleichbaren Ergebnissen. Um einer einheitlichen Ergebnisdarstellung nachzukommen, werden allein die varianzanalytischen Auswertungen berichtet.

8.2.1.3 Professionelle Kooperation

Um einen Vergleich der interprofessionellen Kooperation mit der professionellen Kooperation zu ermöglichen, werden an dieser Stelle die Mittelwerte und Standardabweichung für die drei Skalen der professionellen Lehrerkooperation für die vorliegende Stichprobe berichtet.

Gesamtstichprobe. Der professionelle *unterrichtsbezogene Austausch* unter Lehrerinnen und Lehrern liegt durchschnittlich bei 4.27 Punktwerten, die *gemeinsame Arbeitsorganisation* bei durchschnittlich 3.22 Punktwerten und die *kokonstruktive Zusammenarbeit* bei durchschnittlich 2.95 Punkten.

Im Vergleich zur interprofessionellen Kooperation zeigt sich, dass die durchschnittliche Gesamtausprägung des *interprofessionellen unterrichtsbezogenen Austauschs* ($M_{\text{Gesamt}} = 1.95$) über zwei Punktwerte unter der durchschnittlichen Ausprägung der einfachen Austauschform der professionellen Kooperation liegt; auch der *interprofessionelle schülerbezogene Austausch* ($M_{\text{Gesamt}} = 3.71$) findet seltener als der *professionelle unterrichtsbezogene Austausch* statt.

Schultypunterschiede. Für den *professionellen unterrichtsbezogenen Austausch* lassen sich in Abhängigkeit des Schultyps in der Form signifikante Unterschiede finden, dass Ganztagsrealschulkräfte ($M_{\text{RS}} = 4.00$) signifikant weniger als Gesamtschullehrkräfte kooperieren ($M_{\text{GS}} = 4.43$). Hauptschullehrkräfte ($M_{\text{HS}} = 4.29$) kooperieren mit beiden Gruppen vergleichbar häufig ($F(2,412) = 4.567^*$). Der Effekt ist aber als gering zu klassifizieren ($\eta^2 = .02$). Hinsichtlich der elaborierten Formen der Zusammenarbeit können folgende Unterschiede in Abhängigkeit des Schultyps aufgezeigt werden: Ganztagsrealschullehrkräfte praktizieren im Vergleich zur Ganztags- und Gesamtschullehrkräften im Durchschnitt signifikant weniger häufig die *gemeinsamen Arbeitsorganisation* und die *Kokonstruktion*, während an Ganztags- und Gesamtschulen vergleichbar häufig zusammengearbeitet wird (*gemeinsame Arbeitsorganisation*: $M_{\text{RS}} = 2.79$, $M_{\text{HS}} = 3.27$, $M_{\text{GS}} = 3.47$ und $F(2,411) = 6.819^*$; *Kokonstruktion*: $M_{\text{RS}} = 2.52$, $M_{\text{HS}} = 3.08$, $M_{\text{GS}} = 3.00$ und $F(2,407) = 9.591^*$, vgl. Tab. 8.4). Allerdings sind die Effekte von kleiner Größe ($\eta^2 = .03$ bis $\eta^2 = .04$).

In einer Gesamtschau lässt sich festhalten, dass gerade Realschullehrerinnen und -lehrer sowohl interprofessionell als auch professionell weniger kooperationsfreudig sind als ihre Kolleginnen und Kollegen an Gesamtschulen; teilweise kooperieren Lehrerinnen und Lehrer an Realschulen auch weniger häufig als an Hauptschulen.

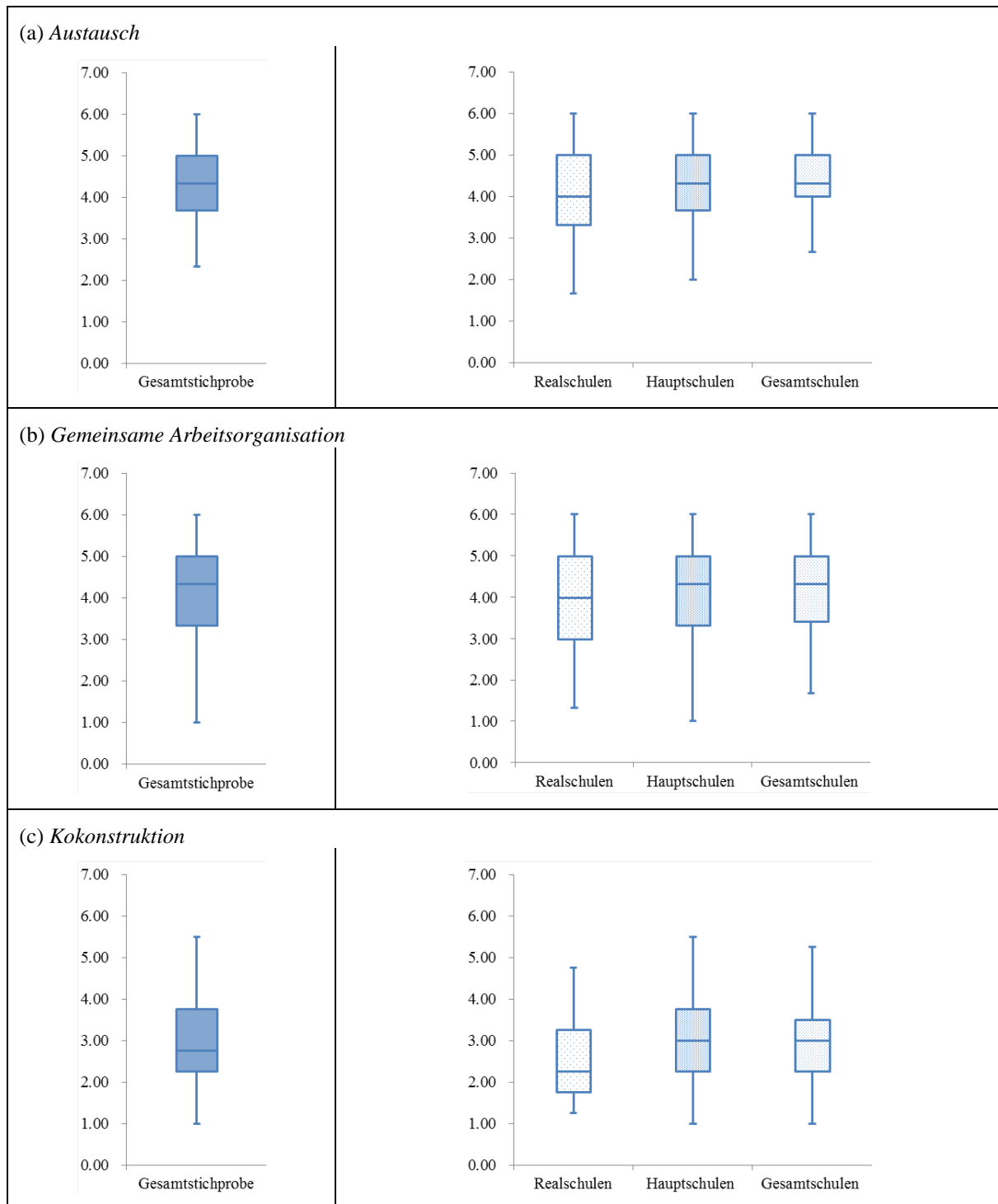


Abb. 8.2: Professionelle Kooperation – „box plots“ (N = 419 Lehrkräfte, t2)

Tab. 8.4: Professionelle Kooperation in Abhängigkeit des Schultyps – Darstellung der Mittelwerte und Signifikanztests ($N = 419$ Lehrkräfte an Ganztagschulen, t_2)

Konstrukt Skala	Gesamt- stichprobe		Realschulen		Hauptschulen		Gesamtschulen	
	<i>M</i>	(<i>S</i>)	<i>M</i>	(<i>S</i>)	<i>M</i>	(<i>S</i>)	<i>M</i>	(<i>S</i>)
Professionelle Kooperation								
<i>Austausch</i>	4.27	(0.98)	4.00	(1.07)	4.29	(0.97)	4.43	(0.90)
<i>Gem. Arbeits- organisation</i>	3.22	(1.29)	2.79	(1.30)	3.27	(1.23)	3.47	(1.35)
<i>Konstruktion</i>	2.95	(0.98)	2.52	(0.93)	3.08	(0.98)	3.00	(0.95)
Konstrukt Skala	Prüfgröße [post-hoc]			p-Wert [η^2]				
Professionelle Kooperation								
<i>Austausch</i>	$F(2,412) = 4.567^*$ [RS < Gesamt, RS = HS, HS = Gesamt]			.011 [.02]				
<i>Gem. Arbeits- organisation</i>	$F(2,411) = 6.819^*$ [RS < Gesamt, RS < HS, HS = Gesamt]			.001 [.03]				
<i>Konstruktion</i>	$F(2,407) = 9.591^*$ [RS < Gesamt, RS < HS, HS = Gesamt]			.000 [.04]				

Anmerkungen.

Wertebereich für alle Skalen: 1-6 Punkte, höhere Werte entsprechen einer häufigeren Kooperation

Einfaktorielle Varianzanalyse, F-Test, Signifikanz: $p < .05^*$

Post-Hoc Test: Scheffé-Test, Effektstärke: η^2

8.2.1.4 Belastungs-, Beanspruchungserleben und Tätigkeitsspielraum

Für einen ersten Überblick sind in der nachfolgenden Abbildung die „box plots“ für die Indikatoren des Belastungs-, Beanspruchungserleben und den Tätigkeitsspielraum abgebildet. Die Beschreibung der Skalen stützt sich auf Mittelwerte und Standardabweichungen.

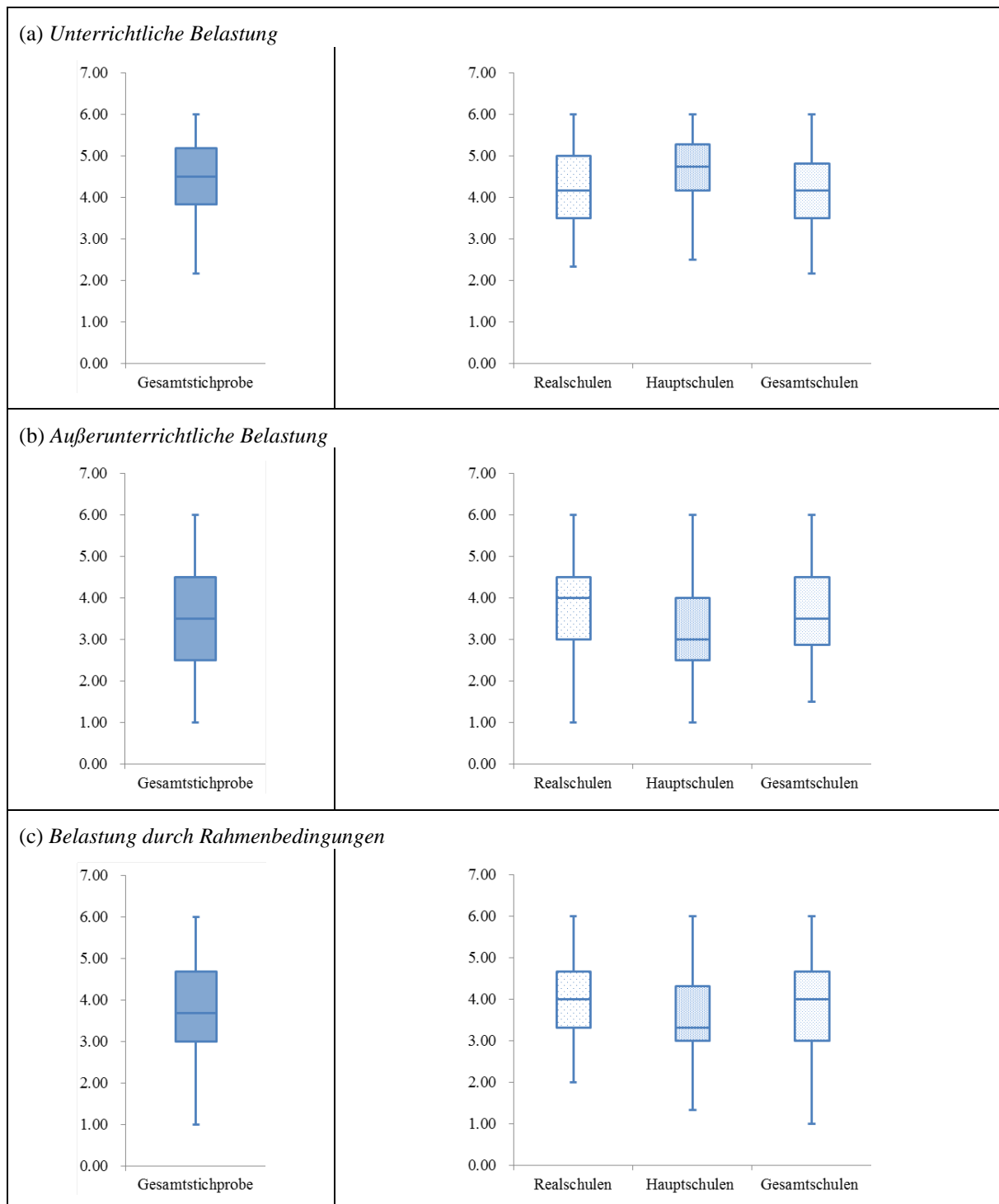


Abb. 8.3: Belastungserleben – „box plots“ ($N = 419$ Lehrkräfte, t_2)

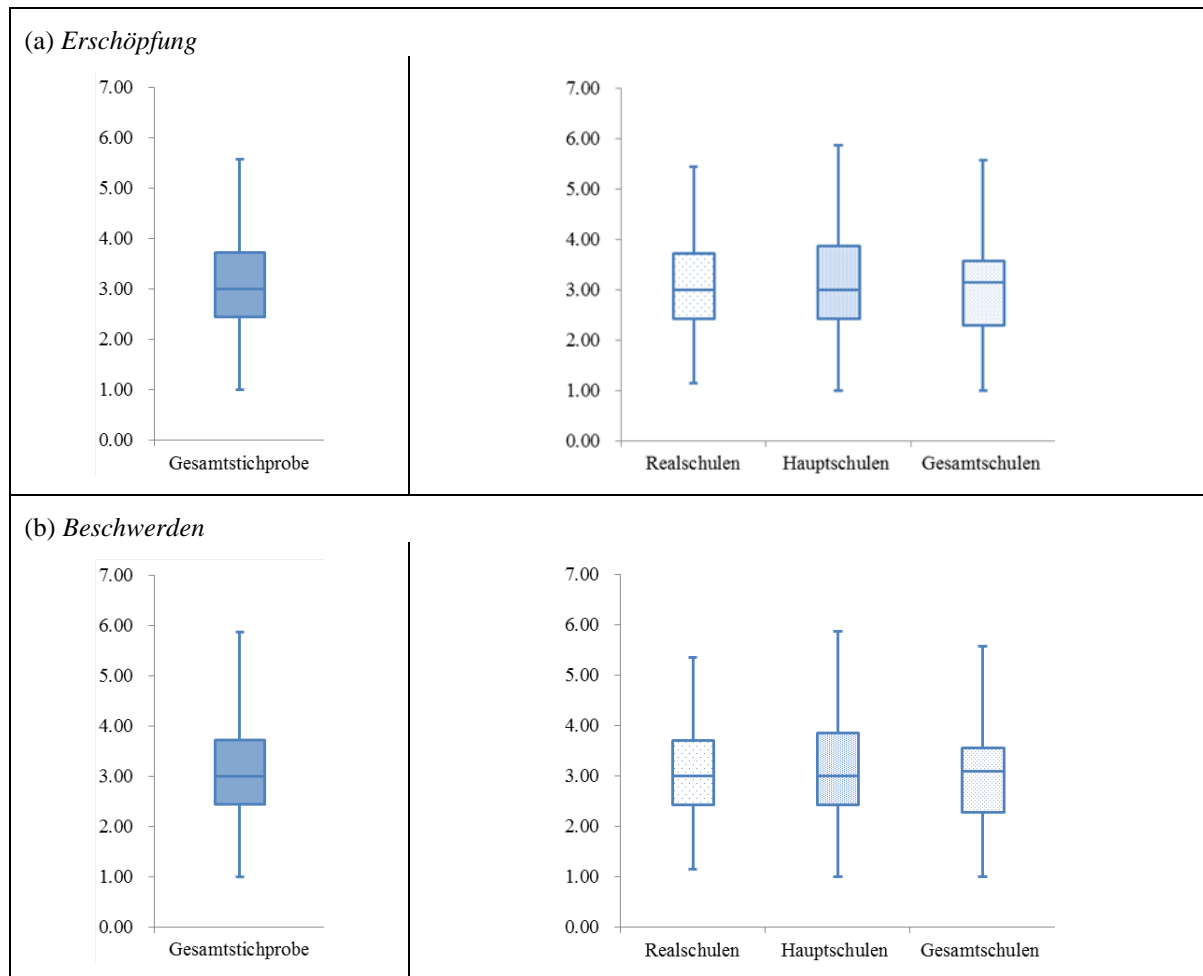


Abb. 8.4: Beanspruchungserleben – „box plots“ ($N = 419$ Lehrkräfte, t_2)

Gesamtstichprobe. Insgesamt zeigt sich, dass Lehrerinnen und Lehrer eine hohe Belastung mit durchschnittlich 4.42 Punkten durch *unterrichtsbezogene* Faktoren erleben. Im Vergleich dazu gaben die Befragten an, dass sie im Durchschnitt eine geringere *Belastung durch Rahmenbedingungen* ($M_{\text{Gesamt}} = 3.78$) und eine noch geringere *Belastung durch außerunterrichtliche* Faktoren ($M_{\text{Gesamt}} = 3.43$) erfahren.

In der Gesamtstichprobe liegt für die Skala der emotionalen *Erschöpfung* der Mittelwert bei 3.12 Punktwerten und die durchschnittliche Häufigkeit der *psychosomatischen Beschwerden* beträgt 3.02 Punkte. Damit liegen diese Mittelwerte noch gerade in der unteren Hälfte des theoretischen Skalenbereichs („nie“ = 1 bis „immer“ bzw. „sehr oft“ = 6).

Der inhaltliche Tätigkeitsspielraum liegt im Durchschnitt für alle Lehrerinnen und Lehrer über dem theoretischen Skalenmittelwert ($M_{\text{Gesamt}} = 3.85$), während der zeitliche Tätigkeitsspielraum mit über einem Punktwert darunter liegend, als eher im mittleren Bereich eingestuft werden kann ($M_{\text{Gesamt}} = 2.54$).

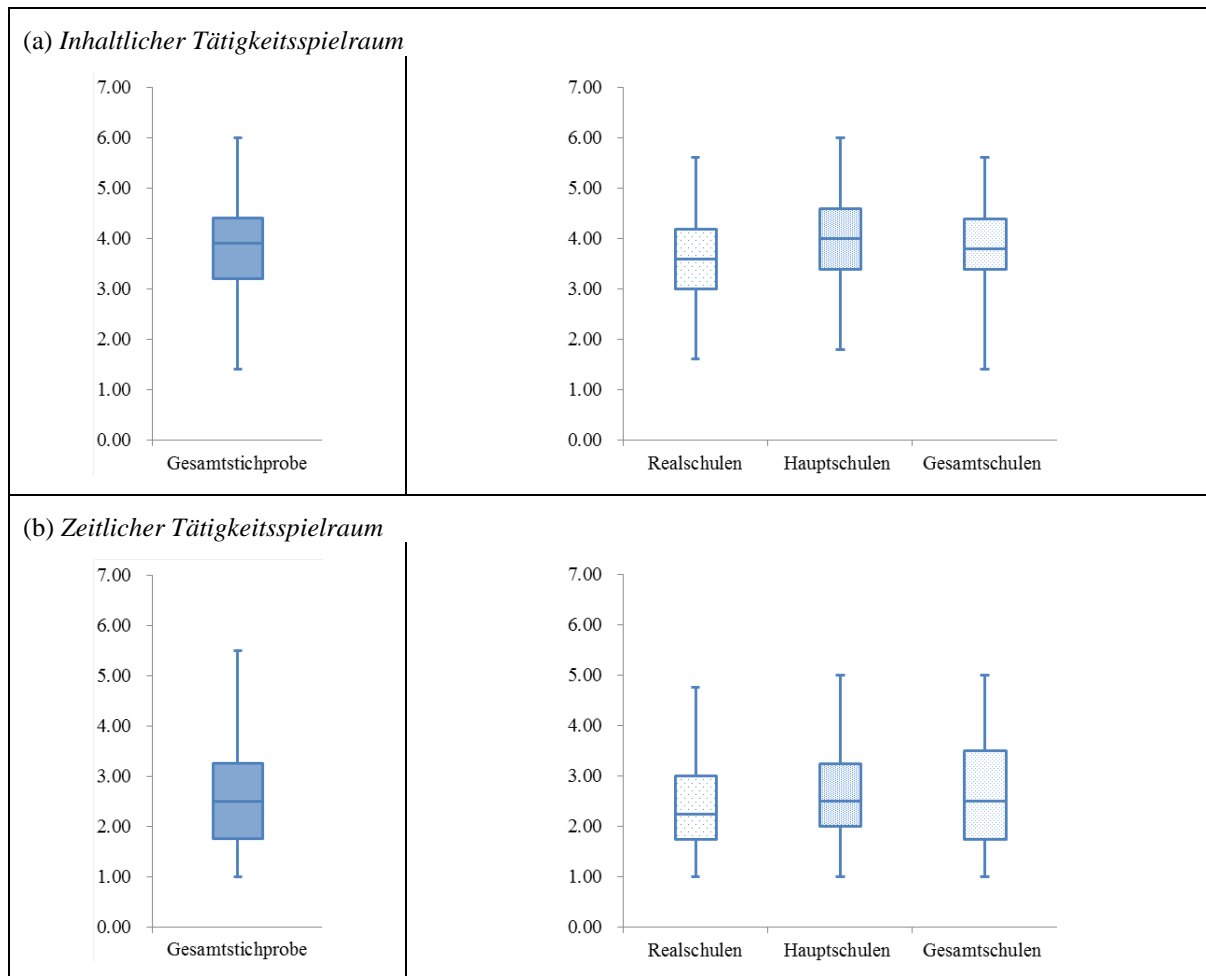


Abb. 8.5: Tätigkeitsspielraum – „box plots“ ($N = 419$ Lehrkräfte, t_2)

Schultypunterschiede. Unterschiede in Abhängigkeit der Schulform ergeben sich in der Hinsicht, dass die wahrgenommene *unterrichtliche Belastung* für Lehrkräfte an Real- und Gesamtschulen im Durchschnitt statistisch signifikant niedriger liegt als an Hauptschulen ($M_{RS} = 4.20$, $M_{HS} = 4.64$, $M_{GS} = 4.09$ und $F(2,405) = 17.275^*$, vgl. Tab. 8.5). Es liegt ein Effekt mittlerer Größe vor ($\eta^2 = .08$, vgl. Tab. 8.5). In (fast) entgegengesetzter Richtung lassen sich Schultypunterschiede für die *außerunterrichtliche Belastung* und die *Belastung durch Rahmenbedingungen* interpretieren: Die durchschnittliche *außerunterrichtliche Belastung* und die *Belastung durch Rahmenbedingungen* erleben Realschullehrinnen und -lehrer in einem signifikant geringerem Ausmaß als Hauptschullehrkräfte. Für Gesamtschullehrkräfte zeigt sich zwar im Kontrast zu Hauptschullehrkräften eine Tendenz in die gleiche Richtung, hingegen wird der Unterschied statistisch nicht signifikant ($M_{RS} = 3.71$, $M_{HS} = 3.30$, $M_{GS} = 3.55$ und $F(2,408) = 17.218^*$ sowie $M_{RS} = 3.98$, $M_{HS} = 3.65$, $M_{GS} = 3.94$ und $F(2,406) = 4.364^*$, vgl. Tab. 8.5). Sowohl für die *außerunterrichtliche* wie auch für die *Belastungen durch Rahmenbedingungen* liegen kleine Effektgrößen vor ($\eta^2 = .03$ sowie $\eta^2 = .02$, vgl. Tab. 8.5).

Tab. 8.5: Belastung und Beanspruchung in Abhängigkeit des Schultyps – Mittelwerte und Signifikanztests (N = 419 Lehrkräfte an Ganztagschulen, t2)

Konstrukt Skala	Gesamt- stichprobe		Realschulen		Hauptschulen		Gesamtschulen	
	M	(S)	M	(S)	M	(S)	M	(S)
Belastungs- erleben								
<i>Unterrichtliche Belastung</i>	4.42	(0.90)	4.20	(0.92)	4.64	(0.81)	4.09	(0.94)
<i>Außerunter. Belastung</i>	3.43	(1.13)	3.71	(1.25)	3.30	(1.10)	3.55	(1.05)
<i>Bel. durch Rahmenbed.</i>	3.78	(1.07)	3.98	(0.98)	3.65	(1.10)	3.94	(1.03)
Kurzfr. Beanspruchung								
<i>Erschöpfung</i>	3.12	(0.96)	3.09	(0.92)	3.16	(0.97)	3.06	(0.96)
Längfr. Beanspru- chung								
<i>Psychosom. Besch.</i>	3.02	(1.06)	3.08	(1.11)	3.06	(1.06)	2.89	(1.05)
Tätigkeitsspielraum								
<i>Inhaltlicher Tätigkeitssp.</i>	3.85	(0.86)	3.67	(0.86)	3.93	(0.87)	3.82	(0.81)
<i>Zeitlicher Tätigkeitssp.</i>	2.54	(1.02)	2.38	(0.85)	2.63	(1.06)	2.50	(1.04)
Konstrukt Skala	Prüfgröße		p-Wert					
	[post-hoc]		[η^2]					
Belastungs- erleben								
<i>Unterrichtliche Belastung</i>	$F(2,405) = 17.275^*$		.000					
	[RS < HS, RS = Gesamt, HS > Gesamt]		[.08]					
<i>Außerunter. Belastung</i>	$F(2,408) = 17.218^*$		.000					
	[RS > HS, RS = Gesamt, HS = Gesamt]		[.03]					
<i>Bel. durch Rahmenbed.</i>	$F(2,406) = 4.364^*$		.000					
	[RS < HS, RS = Gesamt, HS = Gesamt]		[.02]					
Kurzfr. Beanspruchung								
<i>Emotionale Ersch.</i>	$F(2,404) = 0.491$		.612					
Längfr. Beanspruchung								
<i>psychosom. Besch.</i>	$F(2,408) = 1.148$		.364					
Tätigkeitsspielraum								
<i>Inhaltl. Tätigkeitssp.</i>	$F(2,405) = 2.701$		.068					
<i>Zeitlicher Tätigkeitssp.</i>	$F(2,407) = 1.347$		.261					

Anmerkungen.

Wertebereich für alle Skalen: 1-6 Punkte, höhere Werte entsprechen einem höherem Belastungs- und Beanspruchungserleben bzw. Tätigkeitsspielraum

Einfaktorielle Varianzanalyse, F-Test, Signifikanz: $p < .05^*$

Post-Hoc Test: Scheffé-Test, Effektstärke: η^2

8.2.1.5 Zusammenfassung

An den betrachteten Ganztagschulen kooperieren Lehrkräfte interprofessionell im Durchschnitt weit häufiger *schülerbezogen* als *unterrichtsbezogen*. Gleichzeitig finden beide Facetten der interprofessionellen Kooperation an den untersuchten Ganztagsrealschulen in der Regel seltener als an den Haupt- und Gesamtschulen statt (vgl. H 1.1; Kap. 5.3.1). Die Befunde zur professionellen Kooperation stimmen mit den bereits berichteten Ergebnissen der Studie 1 überein (vgl. Kap. 6.2.1.1). Bei der Gegenüberstellung von interprofessionellen kooperativen Aktivitäten und der professionellen Kooperation offenbart sich, dass das Ausmaß des interprofessionellen Austauschs hinter dem professionellen Austausch zurück bleibt. Über Schultypen hinweg zeigt sich ein ähnliches Kooperationsmuster, unabhängig davon, ob Lehrerinnen interprofessionell oder professionell zusammenarbeiten.

Konform zu den Ergebnissen in Kap. 6.2.1.1 und in Übereinstimmung mit den Hypothesen berichten Ganztagshauptschullehrerinnen und -lehrer von einem substantiell höheren Ausmaß an *unterrichtlichen Belastungen* im Vergleich zu Ganztagsreal- und Gesamtschullehrkräften. Vice versa sehen Lehrkräfte an den untersuchten Ganztagsrealschulen eine höhere Belastung durch *außerunterrichtliche Tätigkeiten* und *Belastungen durch Rahmenbedingungen* als ihre Kolleginnen und Kollegen an Hauptschulen. Hingegen lassen sich keine signifikanten Unterschiede für die Hauptschullehrkräfte gegenüber den Gesamtschullehrkräften finden (vgl. H 1.2; Kap. 5.3.1). Wie angenommen liegen keine unterschiedlichen Ausprägungen in Abhängigkeit der Schulform für die Facetten der Beanspruchung vor (vgl. H 1.3; Kap. 5.3.1). Den *inhaltlichen* und *zeitlichen Tätigkeitsspielraum* nehmen Lehrkräfte an den betrachteten Schultypen in ähnlicher Form wahr. Diese Ergebnisse sind nicht hypothesenkonform, doch aufgrund der Ergebnisse in Studie 1 durchaus zu erwarten (vgl. H 1.4; Kap. 5.3.1).

Diese Ergebnisse sollen in Kap. 8.3.1 diskutiert werden. Die beiden nachfolgenden Kapitel widmen sich der Aufklärung der Beziehungen zwischen der interprofessionellen Kooperation und der Belastung und Beanspruchung an Ganztagschulen.

8.2.2 Bivariate Zusammenhänge

8.2.2.1 Zusammenhangsanalysen

In diesem Kapitel sollen mögliche Zusammenhänge zwischen den Indikatoren der interprofessionellen Kooperation und Aspekten des Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen auf-

gezeigt werden (vgl. Fragestellung 2; Kap. 5.3.2). Die bivariaten Zusammenhangsanalysen können auch als erste explorative Auswertungsschritte der nachfolgenden multivariaten Auswertungen zur Modellüberprüfung eines linearen Strukturgleichungsmodells gesehen werden (vgl. Kap. 8.2.3). Gerade die Aufdeckung möglicher Zusammenhänge zwischen der interprofessionellen Kooperation und dem Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen stehen im Zentrum dieses Kapitels, wohingegen die Beziehung der professionellen Kooperation im Belastungs- und Beanspruchungskontext bereits Gegenstand der Studie 1 war (vgl. Kap. 6). Nur der Vollständigkeit halber werden Korrelationen zwischen Indikatoren der professionellen Kooperation, der Belastung, der Beanspruchung und dem Tätigkeitsspielraum berichtet.

Folgende Annahmen wurden gemacht

- Die Skalen, die im linearen Strukturgleichungsmodell als Indikatoren des gleichen Konstrukts dienen, sollen hoch korreliert sein (vgl. H 2.1; Kap. 5.3.2).
- Lehrkräfte, die häufiger interprofessionell zusammenarbeiten, kooperieren auch häufiger untereinander (H 2.2; Kap. 5.3.2).
- Die beiden Formen der interprofessionellen Kooperation stehen im negativen Zusammenhang mit den Indikatoren des Belastungs- und Beanspruchungserlebens (H 2.3 und H 2.4; Kap. 5.3.2).
- Formen der interprofessionellen Kooperation sind positiv mit den beiden Facetten des Tätigkeitsspielraums assoziiert (vgl. H 2.5; Kap. 5.3.2).

In Tab. 8.6 sind die Zusammenhänge zwischen interprofessioneller Kooperation und dem Belastungs- und Beanspruchungserlebens sowie der professionellen Lehrerkooperation mit diesen Variablen dargestellt. Erwartungsgemäß sind signifikante Korrelationen zwischen den Skalen der interprofessionellen Kooperation zu finden ($r = .51^*$). Die drei Skalen zur professionellen Kooperation *Austausch*, *gemeinsame Arbeitsorganisation* und *Konstruktion* sind – in Übereinstimmung mit den Befunden aus Kap. 6.2.1.2 – hoch miteinander korreliert ($r = .61^*$ bis $r = .71^*$). Für die Skalen des Belastungserlebens liegen signifikante Korrelationen, wiederum von niedriger bis mittlerer Größe, vor ($r = .22^*$ bis $r = .32^*$). Der *inhaltliche* und der *zeitliche Tätigkeitsspielraum* stehen in einem moderaten Zusammenhang ($r = .39^*$).

Zusammenhänge bestehen zwischen den Skalen der interprofessionellen Kooperation und der professionellen Kooperation: Lehrerinnen und Lehrer, die häufiger einen *unterrichtsbezogenen* und *schülerbezogenen interprofessionellen Austausch* praktizieren, kooperieren gleichzeitig stärker mit ihren Lehrerkolleginnen und -kollegen ($r = .20^*$ bis $r = .36^*$).

Die Skala des interprofessionellen *unterrichtsbezogenen Austauschs* steht in keinem Zusammenhang mit den Indikatoren des Belastungs- und Beanspruchungserlebens. Es lassen sich allein eine sehr geringe signifikante positive Korrelation zwischen dem *schülerbezogenen Austausch* und der *unterrichtlichen Belastung* ($r = .10^*$) sowie eine sehr geringe signifikante negative Korrelation zwischen dem *schülerbezogenen Austausch* und dem *außerunterrichtlichen Belastungserleben* finden ($r = -.11^*$). Beide Korrelationen sind allerdings äußerst gering, so dass diese kaum als empirisch bedeutsam klassifiziert werden können. Ferner lassen sich keine Assoziationen zwischen den beiden Formen des interprofessionellen Austauschs und dem *inhaltlichen* und *zeitlichen Tätigkeitsspielraum* finden.³⁵

Die Korrelationen zur professionellen Kooperation und dem Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen sind konform zu den Ergebnissen des Kap. 6.2.1.2 zu lesen: Während der professionelle *Austausch* von Lehrerinnen und Lehrern in keinem Zusammenhang mit der *unterrichtlichen Belastung* der Lehrkräfte steht, gehen hohe Ausprägungen der *gemeinsamen Arbeitsorganisation* und der *Kokonstruktion* mit einem geringerm *Belastungserleben im Unterricht* einher ($r = -.13^*$ und $r = -.12^*$). Allerdings kann hier, aufgrund der sehr geringen Korrelation, wenn überhaupt, von sehr kleinen empirisch bedeutsamen Effekten gesprochen werden. Kein Zusammenhang besteht bezüglich der professionellen Kooperation und der *Belastungen außerhalb des Unterrichts* und *durch Rahmenbedingungen*. Eine häufige *kokonstruktive Zusammenarbeit* ist mit einem geringen *Beanspruchungserleben*, d. h. der *Erschöpfung* ($r = -.17^*$) und den *Beschwerden* ($r = -.16^*$) assoziiert. Abermals zeigen sich hier zwar statistisch signifikante Korrelationen, allerdings sind diese eher gering. Die *Kokonstruktion* ist im geringerm Ausmaß mit der Skala des *inhaltlichen Tätigkeitsspielraums* positiv assoziiert ($r = .15^*$). Darüber hinaus gehen höhere Ausprägungen der Skala *Kokonstruktion* mit höheren Ausprägungen des *zeitlichen Tätigkeitsspielraum* einher ($r = .11^*$).

Die Skalen *Erschöpfung* und die *Beschwerden* sind hoch miteinander, und den Erwartungen entsprechend, mit den Facetten des Belastungserlebens moderat assoziiert ($r = .22^*$ bis $r = .38^*$). Beide Indikatoren des Tätigkeitsspielraums sind hypothesenkonform negativ mit den Facetten der Belastung und Beanspruchung assoziiert ($r = .10^*$ bis $r = .28^*$).

³⁵Die Berechnungen mit den Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman führen zu entsprechenden Ergebnissen (Unterschiede hinsichtlich der Höhe des Korrelationskoeffizienten ergeben sich um max. 0.02 Punktwerte). Aus diesem Grund wird auf eine Darstellung dieser Ergebnisse verzichtet.

Tab. 8.6: Zusammenhänge zwischen interprofessioneller Kooperation, Belastung und Beanspruchung ($N = 419$ Lehrkräfte an Ganztagschulen, t_2)

	Interprof. Koop.			Prof. Koop.		Belastungserleben			Beanspruchung		Tätigkeitsspielraum	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
	<i>Unter- richts- bez. Aus.</i>	<i>Schü- lerbez. Aus.</i>	<i>Aus- tausch</i>	<i>Gem. Ar- beits- org.</i>	<i>Ko- konstr.</i>	<i>Unter- richtl. Bel.</i>	<i>Außer- unter. Bel.</i>	<i>Bel. durch Rah- men- bed.</i>	<i>Er- schöp- fung</i>	<i>Be- schw.</i>	<i>Inhalt- licher Tätig.</i>	<i>Zeitli- cher Tätig.</i>
Interprof. Koop.	(1) 1	.51*	.24*	.31*	.36*	.05	-.04	-.03	.01	.01	-.01	.01
	(2)	1	.26*	.21*	.20*	.10*	-.11*	-.07	-.02	.02	.01	-.05
Prof. Koop.	(3)		1	.71*	.61*	-.05	.06	.00	-.04	-.03	-.09	-.01
	(4)			1	.68*	-.13*	.04	-.07	-.08	-.09	.09	.02
	(5)				1	-.12*	.05	-.08	-.17*	-.16*	.15*	.11*
Bel.-erleben	(6)					1	.22*	.32*	.38*	.37*	-.15*	-.20*
	(7)						1	.28*	.27*	.31*	-.17*	-.26*
	(8)							1	.26*	.22*	-.10*	-.21*
Beanspr.	(9)								1	.74*	-.15*	-.28*
	(10)									1	-.11*	-.22*
Tätig-keitssp.	(11)										1	.39*
	(12)											1

Anmerkungen.

Signifikanz: $p < .05^*$, signifikante Korrelationen (Pearson) sind kursiv gedruckt.

8.2.2.2 Zusammenfassung

Entsprechend der Annahmen sind die Indikatoren, die ein Konstrukt repräsentieren, signifikant und überwiegend hoch korreliert; allerdings liegen die Assoziationen zwischen den drei Indikatoren des Belastungserleben, wie in vorangegangenen Analysen der Studie 1, nur im mittleren Bereich (vgl. H 2.1; Kap. 5.3.2). Die Skalen der interprofessionellen Kooperation und der professionellen Kooperation stehen, der These entsprechend, in einem signifikant positiven Zusammenhang (vgl. H 2.2; Kap. 5.3.2).

Entgegen der Erwartung sind die Formen der interprofessionellen Kooperation nicht (bzw. in keiner substantiellen und interpretierbaren Weise) mit den Indikatoren des Belastungs- und Beanspruchungserleben verbunden (vgl. H 2.3 und H 2.4; Kap. 5.3.2). Wiederum hypothesenkonträr bestehen keine Zusammenhänge zwischen den Facetten des interprofessionellen Austauschs und den Indikatoren des Tätigkeitsspielraums (vgl. H 2.5; Kap. 5.3.2).

Die Beziehungen zwischen der professionellen Kooperation und den Facetten des Belastungs- und Beanspruchungserleben sowie der Belastungs- und Beanspruchungsindikatoren untereinander und mit den beiden Indikatoren des Tätigkeitsspielraums stimmen im Wesentlichen mit den Befunde der Studie 1 (vgl. Kap. 6.2.1.2) überein, so dass diese keine weitere Erläuterung bedürfen.

8.2.3 Modellüberprüfung anhand eines linearen Strukturgleichungsmodells

In diesem Kapitel wird geprüft, ob das theoretisch postulierte Modell (vgl. Kap. 5.3.3) einer Überprüfung standhält. Zunächst werden die Hypothesen und die Modellstruktur erläutert und danach die Ergebnisse präsentiert.

8.2.3.1 Darstellung der Hypothesen und Modellspezifikation

Die Einordnung der zu analysierenden Konstrukte erfolgt in das allgemeine Rahmenmodell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004; Kap. 4.3 und Kap. 5.3.3). Das Konstrukt des interprofessionellen Austauschs ist im Rahmenmodell schulischer Belastung dem situativen Bedingungsfeld zugeordnet. Zusätzlich wird das Konstrukt professionelle Kooperation in das Modell aufgenommen. Neben den Formen der Kooperation stellt der Tätigkeitsspielraum, repräsentiert über eine *inhaltliche* und eine *zeitliche Dimension*, einen weiteren Aspekt des situativen Bedingungsfeldes dar. Das Feld der subjektiven Deutung wird über das Belastungserleben der befragten Lehrerinnen und Lehrer mit den Aspekten der *unterrichtlichen*, *außerunterrichtlichen Belastung* und *Belastungen durch Rahmenbedingungen* genauer spezifiziert. Die Beanspruchung untergliedert sich in die kurzfristige Beanspruchung im Sinne der Erschöpfung und die längerfristige Beanspruchung geäußert als Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden. Beide Beanspruchungsarten werden jeweils über eine Indikatorvariable gemessen. Ausführungen zu den latenten Variablen und deren Indikatoren finden sich in Tab. 8.7.

Tab. 8.7: Latente Variablen des linearen Strukturgleichungsmodells und deren Indikatoren

Modelltheoretische Verortung	Name der latenten Variable	Lisrel-Notation	Name des Indikators	Lisrel-Notation
I. Belastungsfaktoren:				
Situatives Bedingungsfeld				
Qualitäten der Sozialbeziehungen	Interprofessioneller Austausch	ξ_1	<i>Unterrichtsbezogener Austausch</i>	x_1
			<i>Schülerbezogener Austausch</i>	x_2
	Professionelle Kooperation	ξ_2	<i>Austausch</i>	x_3
			<i>Gem. Arbeitsorganisation</i>	x_4
			<i>Konstruktion</i>	x_5
Qualitäten der Sachbeziehungen	Tätigkeitsspielraum	ξ_3	<i>Inhaltlicher Tätigkeitsspielraum</i>	x_6
			<i>Zeitlicher Tätigkeitsspielraum</i>	x_7
II. Subjektive Deutungsprozesse				
subjektives Belastungserleben	Belastungserleben	η_1	<i>Unterrichtsbezogene Belastung</i>	y_1
			<i>Außerunterrichtl. Belastung</i>	y_2
			<i>Belastung durch Rahmenbedingungen</i>	y_3
III. Beanspruchung				
Beanspruchungsreaktion	Erschöpfung	η_2	<i>Emotionale Erschöpfung</i>	y_4
Beanspruchungsfolgen	Psychosomatische Beschwerden	η_3	<i>Psychosomatische Beschwerden</i>	y_5

Neben der Annahme, dass das Modell insgesamt Bestätigung finden soll (vgl. FS 3.1; Kap. 5.3.3), wurden die folgenden Fragestellungen getrennt für das Strukturmodell und das Messmodell formuliert (vgl. Kap. 5.3.3): Die Messmodelle je latenter Variable sollen das Konstrukt in angemessener Weise abbilden (FS 3.2). Für das Strukturmodell wurden einzelne Hypothesen formuliert (FS 3.3). Gerade die erstgenannte Hypothese des Strukturmodells nimmt einen besonderen Stellenwert ein, da die Analyse der Beziehung der interprofessionellen Kooperation und des Belastungserlebens zentraler Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist. Es wurde angenommen, dass ein intensiverer interprofessioneller Austausch einen negativen Einfluss auf das Belastungserleben hat (H 3.3.1). Doch gegen diese Hypothese sprechen bereits die berichteten bivariaten Zusammenhänge im vorangegangenen Kapitel.

Der Vollständigkeit halber wird die professionelle Kooperation in die Analysen aufgenommen, um aufzuzeigen, dass konforme Befunde zu Kap. 6.2.1.3 und Kap. 6.2.2.3 vorliegen. Allerdings wurde die Hypothese, dass die professionelle Kooperation einen negativen Einfluss auf das Belastungserleben hat, schon in den genannten Kapiteln widerlegt. So wird keine Hypothese in diese Richtung formuliert.

Zur Beschreibung der Beziehungen des Belastungserlebens und des Beanspruchungserlebens können die folgenden Hypothesen begründet werden (vgl. Kap. 5.3.3): Ein höheres Belastungserleben bedingt eine höhere Erschöpfung (H 3.3.2) und eine höhere Erschöpfung ein höheres Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden (H 3.3.3). Weiterhin deuten empirische Befunde darauf hin, dass ein höherer Tätigkeitsspielraum einen negativen Einfluss auf das Belastungserleben hat (H 3.3.4).

8.2.3.2 Identifizierbarkeit der Modellstruktur

Die Modellstruktur ist in Abb. 8.6 und die Gleichungen für das Strukturmodell und die Messmodelle im Anh. B3.1 dargestellt. Vor der Modellschätzung sollte geprüft werden, ob genügend Informationen vorhanden sind, um aus den empirischen Daten alle Parameter des Modells zu schätzen bzw. ob genügend Informationen vorhanden sind, die aufgestellten Gleichungen mathematisch zu lösen (vgl. z. B. Backhaus u. a. 2011, S. 83 f.; Reinecke 2005, S. 50 ff.). Das vorliegende Strukturgleichungsmodell ist überidentifiziert (mit 78 bekannten Parametern, 30 zu schätzenden Parametern und 48 Freiheitsgraden) und prinzipiell lösbar.

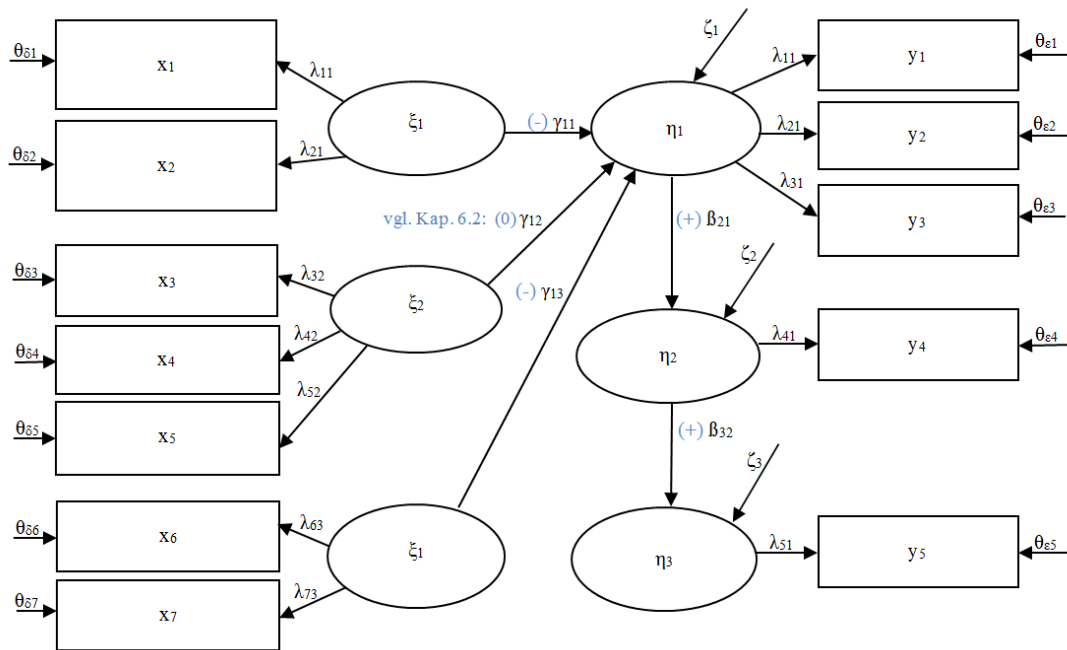


Abb. 8.6: Lineares Strukturgleichungsmodell in Lisrel-Notation

8.2.3.3 Parameterschätzung und Modellgüte

Die Parameter werden mit der Maximum-Likelihood (ML)-Methode geschätzt, welche als übliches Schätzverfahren bei linearen Strukturgleichungsmodellen gesehen werden kann (vgl. Reinecke 2005, S. 54 ff.). Voraussetzungen der ML-Schätzung sind eine hinreichend große Stichprobe und eine multivariate Normalverteilung der Indikatorvariablen. Die Maximum Likelihood Methode ist robust gegenüber moderater Abweichung der Voraussetzung der multivariaten Normalverteilung und liefert noch korrekte Schätzergebnisse bei einer ausreichend großen Stichprobe (vgl. z. B. Reinecke 2005, S. 53 ff. und S. 109 ff., Backhaus u. a. 2011, 87 f.). Als eine notwendige Voraussetzung für die multivariate Normalverteilung gilt, dass die einzelnen Variablen univariat normalverteilt sind. Anzumerken ist, dass für die Skala des *interprofessionellen unterrichtsbezogenen Austauschs* deskriptiv eine linkssteile Verteilung vorliegt (vgl. Kap. 7.2.2). Nach Curran u. a. (1996) und auch in Übereinstimmung mit weiteren Autorinnen und Autoren gilt, dass bei Abweichungen hinsichtlich der univariaten Verteilungen bis zu einer Schiefe > 2 und einer Kurtosis < 7 noch korrekte Schätzungen mit Hilfe der ML-Schätzung erfolgen, während Boomsma & Hoogland (2001) die Richtwerte für „nicht-normalverteilte“ Daten etwas enger stecken (u. a. Schiefe > 1). Alternativ zur ML-Schätzung lässt sich anhand von Simulationsstudien zeigen, dass die in Lisrel implementierte sogenannte RML(Robust Maximum-Likelihood)-Estimation bei einer Stichprobe mit mittlerer

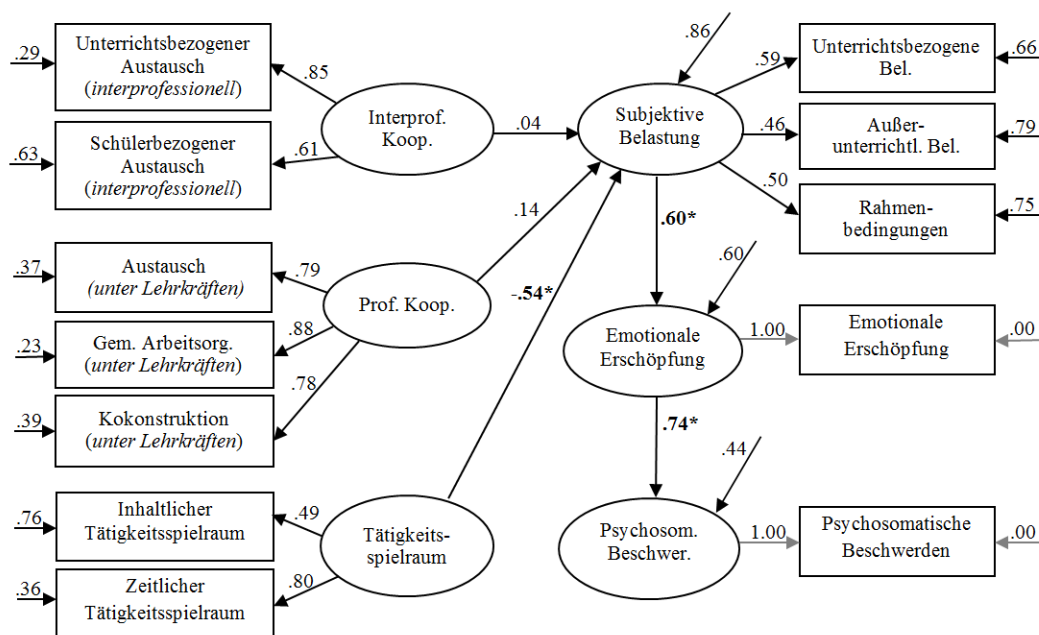
Größe (ca. 400) eine korrekte Schätzung im Vergleich zur Maximum Likelihood Methode führt, wenn keine multivariate Normalverteilung vorliegt (vgl. Boomsma & Hoogland 2001, S. 22; Yang-Wallentin, Jöreskog & Hao Luo 2010). Beide Schätzmethoden wurden für den vorliegenden Datensatz angewandt und führen im Wesentlichen zu gleichen Ergebnissen. Nachfolgend werden aus diesem Grund die Ergebnisse der ML-Schätzung berichtet, da dies ein gängigeres Berechnungsverfahren ist. Fehlende Werte werden modellbasiert geschätzt (vgl. Kap. 6.2.1.3 und Kap. 6.2.2.3). Das lineare Strukturgleichungsmodell mit der komplett standardisierten Lösung (t_2 , $N = 419$) ist in Abb. 8.7 dargestellt.

Die Messmodelle der jeweiligen latenten exogenen Variablen und deren Indikatoren weisen durchweg signifikante Ladungen auf. Die latente exogene Variable der interprofessionellen Kooperation klärt in Bezug auf ihre Indikatoren hohe Varianzanteile auf, allerdings sind hier ungleiche Varianzanteile vorzufinden ($R^2 = .37$ und $R^2 = .72$). Die latente Variable professionelle Kooperation klärt ebenfalls hohe Varianzanteile in den entsprechenden Indikatorvariablen auf, doch von ähnlicher Höhe ($R^2 = .62$ bis $R^2 = .77$). Für die latente exogene Variable des Tätigkeitsspielraums liegt die Varianzaufklärung für *inhaltliche Spielräume* niedrig ($R^2 = .24$) und für zeitlichen Spielräume in angemessener Höhe ($R^2 = .64$). Demgegenüber ist die Varianzaufklärung in den Indikatoren durch die endogene Variable des Belastungserlebens vergleichsweise gering ($R^2 = .21$ bis $R^2 = .33$).

Folgende Ergebnisse reflektieren das Strukturmodell: Es ergeben sich keine signifikanten Pfade von der professionellen Kooperation zum Belastungserleben und von der interprofessionellen Kooperation zum Belastungserleben. Erwartungsgemäß sind die Pfade von der subjektiven Belastung auf die emotionale Erschöpfung und von der emotionalen Erschöpfung auf die psychosomatischen Beschwerden signifikant. Weiterhin ergibt sich ein signifikanter Pfad vom Tätigkeitsspielraum auf die subjektive Belastung.

Die Bewertung der Gesamtgüte des Modells erfolgt auf Grundlage mehrerer Fitindizes. Zunächst kann der Chi-Quadrat-Wert betrachtet werden. Der Chi-Quadrat-Wert $\chi^2 = 117.71^*$ wird signifikant ($p < .05$), doch setzt man den Chi-Quadrat-Wert im Verhältnis zu den Freiheitsgraden ($\chi^2/df = 2.45$), so kann von einem angemessenen Fit ausgegangen werden (z. B. vgl. z. B. Backhaus u. a. 2011, S. 91 f.). Der *Root Mean Squared Error of Approximation* (RMSEA) indiziert eine akzeptable Modellanpassung (RMSEA = .059).

Weitere Maße (berechnet auf Grundlage eines Modells mit vollständigen Daten)³⁶ weisen in die gleiche Richtung im Sinne eines noch ausreichenden Modellfit (Comparative Fit Index (CFI) = .95; Goodness of Fit Index (GFI) = .95, Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = .92; Normed Fit Index (NFI) = .95; Non-Normed Fit Index (NNFI) = .93; Root Mean Square Residual (RMR) = .056; Standardized RMR = .048; vgl. auch zur Verteilung der standardisierten Residuen: Anh. B3.2). Unter theoretischer Perspektive sprechen keine vorgeschlagenen Modifikationsindizes für eine Modelladaptation.



$\chi^2 = 117.71$, $N = 419$, $df = 48$, $p > .000$, $RMSEA = .059$

Abb. 8.7: Lineares Strukturgleichungsmodell (komplett standardisierte Lösung) zur interprofessionellen Kooperation, Belastung und Beanspruchung ($N = 419$ Lehrkräfte an Ganztagschulen, t_2)

8.2.3.4 Zusammenfassung

Das theoretische Modell kann anhand der empirischen Daten nur in Teilen bestätigt werden, da sich zwar die postulierte Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz abbilden lässt, jedoch der latenten Variable interprofessionelle Kooperation keinen Stellenwert in diesem Modell zuge-

³⁶ Zur Beurteilung des Messmodells wird auf Basis des FIML-Schätzers, welcher die modellbasierte Schätzung der Fehlwerte ermöglicht, nur eine begrenzte Anzahl von Fitwerten ausgegeben. Die Berechnung eines analogen Modells anhand eines Datensatzes ohne Fehlwerte führt zu gleichartigen Ergebnissen. Diese Kennwerte werden im Folgenden berichtet.

sprochen werden kann (vgl. FS 3.1; Kap.5.3.3). Auch für die professionelle Kooperation zeigt sich kein signifikanter Einfluss; dies wurde bereits in den Kap. 6.2.1.3 und 6.2.2.3 belegt und diese Variable wurde nur aus Gründen der Vollständigkeit in diesem Modell ausgenommen.

Die Messmodelle können als (noch) angemessen beurteilt werden, auch wenn für die beiden Messmodelle des Belastungserlebens und des Tätigkeitsspielraums Verbesserungsmöglichkeiten diskutiert werden können (vgl. FS 3.2; Kap. 5.3.3).

Als Befund, der konträr zur zentralen Hypothese dieser Studie steht ist somit der folgende zu berichten (vgl. Kap. 5.3.3): Ein intensiverer interprofessioneller Austausch führt nicht zu einem reduzieren Belastungserleben (H 3.3.1). Den Erwartungen entsprechend, wirkt ein höherer Tätigkeitsspielraum negativ auf das Belastungserleben (H 3.3.2). Ferner bedingt hypothesenkonform ein höheres Belastungserleben eine höhere Erschöpfung (H 3.3.3) und eine höhere Erschöpfung ein höheres Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden (H 3.3.4).

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der Studie diskutiert werden.

8.3 Diskussion der Studie 3

Zweck der Studie 3 war es, die interprofessionelle Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung zu untersuchen. Dies wurde anhand eines Datensatzes mit 419 Ganztagschullehrerinnen und -lehrern an Haupt-, Real- und Gesamtschulen im Querschnitt geprüft. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Studie vertiefend diskutiert.

Die Diskussion gliedert sich in zwei Teile: Das Unterkapitel 8.3.1 beinhaltet die Diskussion der Fragestellung 1 dieser Studie (vgl. Kap. 5.3.1). Das Unterkapitel 8.3.2 widmet sich der zusammenfassenden Diskussion der Fragestellungen 2 und 3 (vgl. Kap. 5.3.2 und Kap. 5.3.3).

8.3.1 Diskussion der Fragestellung 1

Studie 3 wurde parallel zur Studie 1 dieser Arbeit entworfen. Somit stellte sich als Erstes die Frage, wie die Formen der interprofessionellen Kooperation sowie die Facetten der Belastung und Beanspruchung insgesamt und in Abhängigkeit des Schultyps ausgeprägt sind. Zur Messung der interprofessionellen Kooperationspraxen dienten die beiden neu entwickelten Skalen, d. h. der *schülerbezogene Austausch* und der *unterrichtsbezogene Austausch* (vgl. Kap. 7.2.2).

Die Gesamtausprägung der beiden Formen der interprofessionellen Kooperation betrachtend zeigt sich, dass der *schülerbezogene Austausch* ein häufigeres Phänomen darstellt als der *unterrichtsbezogene Austausch*. Diese Ergebnisse stimmen naturgemäß mit den Resultaten der Studie 2 der vorliegenden Arbeit überein (vgl. Kap. 7.2.2). An dieser Stelle ist noch einmal herauszustellen, dass Lehrerinnen und Lehrer allein auf der Ebene des Austauschs mit weiteren pädagogischen Fachkräften an Ganztagschulen zusammenarbeiten. Demgegenüber erstreckt sich die professionelle Lehrerkoopeation über verschiedene Qualitäten (vgl. Fussangel 2008; Harazd & Drossel 2011, S. 153; Soltau 2011, S. 83 f.; Kap. 6.2.1.1 und Kap. 6.2.2.1). Weiterhin arbeiten Ganztagsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter untereinander enger an Schulen zusammen als in interprofessioneller Zusammensetzung (vgl. z. B. Behr u. a. 2007; Tillmann & Rollett 2011; Kap. 3.2.3).

Die bisher vorliegenden quantitativen Arbeiten, die in jüngster Zeit die interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen in den Blick nehmen, bestätigen die Befunde der eigenen Forschungsarbeit. Interprofessionelle Aktivitäten sind seltener integraler Bestandteil der Arbeit an Ganztagschulen (vgl. Behr u. a. 2007; Tillmann & Rollett 2011; Kap. 3.2.3.2). Mögliche Gründe, warum Lehrkräfte und pädagogische Ganztagskräfte primär auf der Ebene des Austauschs kooperieren, wurden bereits in Kap. 7.3 erörtert.

Bezüglich der Unterschiede in Abhängigkeit des Schultyps sind die folgenden Ergebnisse für die interprofessionelle Kooperation anzuführen: Realschullehrerinnen und -lehrer arbeiten tendenziell seltener mit weiteren pädagogischen Fachkräften als ihre Kolleginnen und Kollegen an Haupt- und Ganztagsrealschulen zusammen (zumindest schülerbezogen, für den unterrichtsbezogenen Austausch zeigt sich ein signifikanter Unterschied allein für Real- und Gesamtschullehrkräfte). Diese Ergebnisse stimmen mit den Befunden zum Ausmaß kooperativer Arbeitsformen unter Lehrerkolleginnen und -kollegen überein (vgl. Kap. 6.2.1.1). Gleichzeitig können diese Ergebnisse Hinweise geben, dass an Schulen, an denen Lehrerinnen und Lehrer mehr kooperieren, sich diese Zusammenarbeit auch auf verschiedene Bereiche erstreckt. Es stellt sich die Frage, welche günstigeren Bedingungen Haupt- und Gesamtschulen bieten, um ein „Mehr“ an Kooperation zu bewirken.

Hinsichtlich der Facetten der Belastung und Beanspruchung zeigen sich die folgenden Ergebnisse in der vorliegenden Studie: Die deskriptiven Befunde reflektieren, dass die Lehrerinnen und Lehrer tendenziell eine hohe unterrichtliche Belastung wahrnehmen, gefolgt von den Belastungen durch Rahmenbedingungen sowie den außerunterrichtlichen Belastungen. Die Indi-

katoren der Beanspruchung liegen nahe dem theoretischen Mittelwert, d. h. in einem mittleren Bereich. Unterschiede in Abhängigkeit des Schultyps offenbarten sich in der Form, dass Ganztagshauptschullehrerinnen und -lehrer eine stärkere Belastung durch das Unterrichtsgeschehen im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen an Ganztagsreal- und Gesamtschulen erleben. Weiterhin nehmen Ganztagshauptschullehrerinnen und -lehrer eine geringe Bürde durch außerunterrichtliche Tätigkeit und Rahmenbedingungen als Realschullehrkräfte wahr. Für die Indikatoren der Beanspruchung zeigen sich erwartungsgemäß keine Schultypunterschiede.

Diese Ergebnisse gleichen den Ergebnissen der Fragestellung 1 der Studie 1 und sind demnach analog zu interpretieren (vgl. Kap. 6.2.1.1 und Kap. 6.2.2.1). So wird für eine ausführliche Diskussion auf das Diskussionskapitel der Studie 1 verwiesen (vgl. Kapitel 6.3.1). Allerdings setzt sich die Stichprobe der Studie 1 sowohl aus Halbtags- als auch Ganztagschullehrkräften zusammen, während in dieser Studie 3 allein Ganztagschullehrerinnen und -lehrer berücksichtigt wurden. Anknüpfende Studien, die im Rahmen desselben Forschungsprojekts entstanden, aus dem die eigene Arbeit hervorging, widmen sich den Unterschieden hinsichtlich des Belastungs- und Beanspruchungserlebens von Lehrerinnen und Lehrern an Halbtags- und Ganztagschulen. Diese Ergebnisse können die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit ergänzen: Es zeigt sich, dass Hauptschullehrerinnen und -lehrer an Halbtags- und Ganztagschulen die unterrichtlichen Belastungen und Beanspruchungen durch Rahmenbedingungen ähnlich wahrnehmen. Doch erleben die untersuchten Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagschulen ein etwas geringeres Maß an außerunterrichtlichen Belastungen im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen an Halbtagschulen (vgl. Fussangel u. a. 2010). Folglich kann in Teilen von einem etwas andersgearteten Belastungserleben von Lehrerinnen und Lehrern an Halbtags- und Ganztagschulen ausgegangen werden.

Neben der Belastung und Beanspruchung wurde ferner der Tätigkeitsspielraum von Lehrerinnen und Lehrern in der eigenen Arbeit betrachtet. Als Neuerung in der vorliegenden Studie beantworteten die Lehrerinnen und Lehrer nicht allein Fragen zu den inhaltlichen Freiheitsgraden in ihrer Arbeit, sondern sie wurden darüber hinaus gebeten, ihre zeitlichen Freiräume während des Schulalltags einzuschätzen. Es zeigt sich, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrern den inhaltlichen Tätigkeitsspielraum insgesamt auf hohem Niveau wahrnehmen, allerdings zeitlich geringe Spielräume erleben. Beide Einschätzungen sind erwartungskonform.

Verschiedene Autorinnen und Autoren geben an, dass den Lehrerberuf ein gewisses Maß an inhaltlichen Entscheidungsspielräumen kennzeichnet bzw. dieses für die Ausübung des Be-

rufs notwendig ist (vgl. z. B. Altrichter 1996, S. 145; Altrichter & Eder 2004; Lortie 1972; Rothland & Terhart 2007, S. 14; Scheuch & Haufe 2005, S. 2). Das Ausmaß an zeitlichen Spielräumen im Lehrerberuf muss kritischer beurteilt werden. Wenngleich zeitliche Spielräume für eine Lehrerin oder einen Lehrer, beispielsweise während der Unterrichtsvorbereitungen bestehen, so schränkt die enge Zeittaktung des Unterrichts während eines Schultags die zeitlichen Handlungsspielräume ein (vgl. z. B. Altrichter 1996; Rothland & Terhart 2007, S. 14).

Für den Tätigkeitsspielraum liegen keine Unterschiede in Abhängigkeit des Schultyps vor. Wie bereits für Studie 1 in Kap. 6.3.1 diskutiert, stellt sich damit die Frage, ob der Tätigkeitsspielraum als übergeordnetes Merkmal des Berufs, d. h. als situationsübergreifendes Merkmal statt als situatives Bedingungsfeld im Modell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004), definiert werden muss. Diese Frage kann in weiterführenden Untersuchungen geklärt werden.

8.3.2 Diskussion der Fragestellungen 2 und 3

Im Zentrum der Fragestellung 2 der Studie 3 stand die Analyse der Beziehungen zwischen den Formen der interprofessionellen Kooperation und den Indikatoren der Belastung und Beanspruchung. Im Anschluss wurde, basierend auf Fragestellung 3, die Beziehung der interprofessionellen Kooperation zum schulischen Belastungs- und Beanspruchungserleben geprüft.

Es zeigt sich, dass die Formen der interprofessionellen Kooperation weder im positiven noch im negativen Zusammenhang mit den Facetten der Belastung und Beanspruchung stehen. Zwar konnte die Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz im Sinne des Modells schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004) bestätigt werden, doch kommt der interprofessionellen Kooperation keine Bedeutung in diesem Modell zu. Die zentrale Hypothese, die interprofessionelle Kooperation entfalte eine entlastende Wirkung, können die vorliegenden Daten nicht stützen.

Auf den ersten Blick stehen diese Ergebnisse im Widerspruch zu den qualitativen Befunden der Studie 2. Anhand der qualitativen Ergebnisse wäre eine entlastende Wirkung erwartbar, da die interviewten Lehrkräfte den interprofessionellen Austausch positiv und als entlastend erleben (vgl. Kap. 7.2). Weitere, wenn auch bisher knappe qualitative Forschungsarbeiten stellen ebenfalls eher die Entlastungs- oder Nutzenaspekte der interprofessionellen Kooperation für Lehrerinnen und Lehrer heraus (vgl. Böttcher u. a. 2011, Olk u. a. 2011; Kap. 4.5.2.1).

Darüber hinaus belegen erste quantitative Studien, dass die interprofessionelle Kooperation von den schulischen Akteuren durchaus positiv bewertet wird (vgl. z. B. Tillmann 2011; Tillmann & Rollett 2011; Kap. 4.5.2.1).

Auf den zweiten Blick kann eine Erklärung für die vorliegenden widersprüchlichen Befunde angeführt werden. Der interprofessionelle Austausch wird zwar positiv erlebt, doch findet dieser nur punktuell statt; damit nimmt dieser für Lehrerinnen und Lehrer wahrscheinlich auch keinen hohen Stellenwert bei der Bewältigung anstehender Aufgaben und im Schulalltag ein. Wenn allerdings die interprofessionelle Zusammenarbeit keine substantiellen quantitativen und qualitativen Arbeitsanteile stellt, so können sich auch schwer Effekte derselben, beispielsweise im Belastungserleben der Lehrerinnen und Lehrer, niederschlagen. Andere Handlungspraxen, beispielsweise die autonome Problemlösung, können für Lehrerinnen und Lehrer weiterhin die bedeutsameren Arbeitsformen darstellen (vgl. auch Kap. 2.1.6).

Dies könnte gleichzeitig erklären, warum in der vorliegenden Arbeit keine Zusammenhänge zwischen den Facetten des interprofessionellen Austauschs und den Indikatoren des Tätigkeitsspielraums ermittelt wurden. Der interprofessionelle Austausch wird, aufgrund seiner geringen Intensität und Auftretenshäufigkeit, faktisch kaum verhaltens- und erlebenswirksam. Entsprechend erfahren die Lehrerinnen und Lehrer auch keine Einschränkungen oder Erweiterungen des eigenen autonomen Handelns, welche auf die kooperativen Aktivitäten zurückzuführen wären (vgl. auch Kap. 2.1.6).

Als aufschlussreiches Untersuchungsergebnis ist anzuführen, dass die Skalen der professionellen und interprofessionellen Kooperation positiv miteinander assoziiert sind, d. h., Lehrerinnen und Lehrer, die eher mit ihren Lehrerkolleginnen und -kollegen zusammenarbeiten, sind auch interprofessionell kooperationsfreudiger. So heben Pröbstel & Soltau (2012, S. 58) die individuellen Merkmale von Lehrerinnen und Lehrern als Bedingungsfaktoren für eine mögliche engere Kooperation hervor. Lehrerinnen und Lehrer, die eine hohe Team- oder Kooperationsorientierung aufweisen, nehmen auch mehr Gelegenheiten wahr, die zelluläre Struktur der Organisation Schule zu überwinden und eine Kooperationskultur weiterzuentwickeln.

Die vorgefundenen bivariaten Korrelationen zwischen dem Belastungs- und Beanspruchungserleben sowie dem Tätigkeitsspielraum entsprechen den Erwartungen. Ferner konnte das Rahmenmodell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004) anhand der empirischen Daten (bis auf die Wirkung der interprofessionellen Kooperation) abgebildet werden. Der Tätig-

keitsspielraum wirkt negativ auf das Belastungserleben. Das Belastungserleben bedingt wiederum eine höhere Beanspruchungsreaktion, welche in stärkere Beanspruchungsfolgen mündet. Einschränkend kann an dieser Stelle angeführt werden, dass keine kausalen Interpretationen möglich sind, da Daten im Querschnitt erhoben wurden. Doch wird das Rahmenmodell schulischer Belastung bereits in der Dissertation von Böhm-Kasper (2004) anhand von Querschnittsdaten und in dieser Arbeit mittels Längsschnittdaten (vgl. Kap. 6.2.2.3) empirisch bestätigt. Somit kann das Modell aufgrund der mehrfachen Bestätigung als bewährt eingestuft werden.

Für weiterführende Untersuchungen ist eine Verbesserung der Skalen des Belastungserlebens sowie zum Tätigkeitsspielraum denkbar, welche in der eigenen Arbeit erstmalig in dieser Form eingesetzt wurden, auch wenn die Skalen auf vorangegangene Arbeiten basieren (vgl. Kap. 6.1.4). Weiterhin ist – wie bereits für die beiden vorangegangenen Studien erwähnt – als eine Untersuchungskritik anzuführen, dass sich die Stichprobe aus Haupt-, Real- und Gesamtschullehrkräften zusammensetzt. Dadurch ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf Lehrerinnen und Lehrer, die an anderen Schulformen arbeiten, eingeschränkt.

9 Zusammenfassende Diskussion zentraler Ergebnisse und Ausblick

9.1 Diskussion zentraler Ergebnisse

Die übergeordnete Fragestellung dieser Arbeit widmete sich der Beziehung von professioneller sowie interprofessioneller Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern zur Belastung und Beanspruchung. Auslöser der Untersuchung war u. a. das (wieder) zunehmende Interesse an kooperativen Arbeitsformen im Schulalltag, welches auch in Verbindung mit der interprofessionellen Zusammenarbeit an Ganztagschulen gesehen werden kann (vgl. z. B. Arnoldt 2008; Fussangel & Gräsel 2010, S. 258; Fussangel & Gräsel 2011, S. 667; Köker 2011, S. 4 f.; Kolbe & Reh 2008; Kullmann 2010; Maykus 2009; Speck, Olk, Böhm-Kasper u. a. 2011). Der überwiegende Teil der Schulforscherinnen und -forscher stellte bislang kooperative Arbeitsformen an Schulen im Hinblick auf ihre schul-institutionelle Relevanz in den Mittelpunkt ihrer quantitativen und qualitativen Forschungsarbeiten (vgl. z. B. Ditton 2000; Fend 1986; 2006, S. 162; Fussangel 2008, S. 28 ff.; Fussangel & Gräsel 2011, S. 669 f.; Gräsel u. a. 2006, S. 205; Köker 2011, S. 37 ff.; Kullmann 2010, S. 28 ff.; Purkey & Smith 1983; Reh 2008, S. 163; Rosenholtz 1991; Rutter u. a. 1980; Scheerens 2000; Scheerens & Bosker 1997; Steinert u. a. 2006, S. 186 ff.; Soltau 2011, S. 24 ff.; Terhart & Klieme 2006). Die potenzielle be- bzw. entlastende Wirkung professioneller und interprofessioneller Zusammenarbeit auf Lehrerinnen und Lehrer war bisher kaum Forschungsschwerpunkt quantitativ ausgerichteter Studien.

Anknüpfend an vorangegangene Arbeiten diente die Kooperationsdefinition nach Spieß (2004) als Ausgangsbasis, um die konstituierenden Elemente kooperativer Aktivitäten zu bestimmen. Als Kernelemente kooperativer Aktivitäten zählen demnach die gemeinsame Ziel- bzw. Aufgabenorientierung, die Autonomie und das Vertrauen. Die Unterscheidung von drei Kooperationsstufen, d. h. der Austausch, die gemeinsame Arbeitsorganisation und die Kokonstruktion, durch Gräsel u. a. (2006) ermöglichte in dieser Arbeit eine differenzierte und wertfreie Betrachtung der Kooperationspraxen von Lehrerinnen und Lehrern untereinander (vgl. Kap. 2).

Weiterhin wurde auf Basis der Ergebnisse zur professionellen Kooperation sowie auf Grundlage organisationstheoretischer Annahmen eine Begriffsbestimmung der interprofessionellen Kooperation vorgenommen (vgl. z. B. Gräsel u. a. 2006; Kuper & Kapelle 2012; Kap. 3). In interprofessionellen Settings an Ganztagschulen stehen Lehrerinnen und Lehrer vor der Herausforderung, mit Kooperationspartnerinnen und -partnern anderer Professionen und Berufsgruppen zu interagieren, während an klassischen Halbtagschulen die Zusammenarbeit in der Regel allein mit Lehrerkolleginnen und -kollegen möglich ist. Als Spezifika stellt sich für die interprofessionelle Zusammenarbeit nicht allein die Frage nach gemeinsamen Aufgabenorientierungen, sondern auch nach unterschiedlichen Aufgabenfeldern, nach dem Erhalt der eigenen Fachlichkeit, des eigenen Selbstverständnisses, der Autonomie und des Vertrauens vor dem Hintergrund der verschiedenen professionellen Zugänge (vgl. z. B. Breuer & Reh 2010; Kolbe & Reh 2008, S. 803; Maykus 2009, S. 307 ff.; Olk 2005; Speck 2008; Kap. 3).

Die theoretische Einbettung der professionellen und interprofessionellen Kooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung gründete sich auf ein Modell schulischer Belastung nach Böhm-Kasper (2004). Dieses Rahmenmodell ermöglicht eine Integration aktueller theoretischer und empirischer Arbeiten belastungs-, stress- und ressourcenorientierter Ansätze. In dieser Arbeit diente demnach das Modell dazu, die Frage nach der be- und entlastenden Wirkung kooperativer Aktivitäten zu klären (vgl. Kap. 4).

Die eigenen Forschungsarbeiten folgten im Kern einer quantitativen Forschungslogik, welche um qualitative Untersuchungselemente ergänzt wurde. Drei empirische Studien waren Gegenstand dieser Arbeit. In Studie 1 wurde die professionelle Lehrerkooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung quantitativ im Querschnitt und im Längsschnitt an Schulen mit Sekundarstufe I untersucht (vgl. Kap. 6). Um eine Erforschung der interprofessionellen Kooperation zu ermöglichen, wurden in der vorliegenden Arbeit weiterhin Ganztagschulen, an denen auch weitere pädagogische Fachkräfte tätig sind, fokussiert. Die Ergebnisse der eigenen Interviewstudie dienten zur Entwicklung eines Fragebogens zur interprofessionellen Kooperation (Studie 2; vgl. Kap. 7). Die daran anschließenden Analysen in Studie 3 widmeten sich der Frage, welche Bedeutung die interprofessionelle Kooperation im Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen zukommt (vgl. Kap. 8).

Die nachfolgende zusammenfassende Diskussion richtet sich auf die zentralen Ergebnisse dieser Untersuchung.

Erkenntnisse, welche vorrangig auf qualitativen Arbeiten zur professionellen Lehrerkooperation und auf Forschungsergebnisse zur sozialen Unterstützung beruhen, legen nahe, dass die professionelle Kooperation ein Entlastungserleben bedingt (vgl. z. B. Fussangel 2008; Green-glass u. a. 1997; Johnson 2003; Köker 2011; Kretschmer 2004; Rothland 2005; 2007a; Rudow 1995; Schaarschmidt 2005). Doch zeigt sich der folgende Sachverhalt für die professionelle Kooperation unter Lehrkräften auf Basis der eigenen quantitativen quer- und längsschnittlichen Analysen:

- Die professionelle Kooperation unter Lehrkräften, gemessen über die drei Ebenen des Austauschs, der gemeinsamen Arbeitsteilung und der Kokonstruktion, entfaltet weder eine be- noch eine entlastende Wirkung für Lehrerinnen und Lehrer.

Entsprechende Ergebnisse sind für die interprofessionelle Kooperation auf Basis der durchgeführten Querschnittsuntersuchung zu berichten:

- Die interprofessionelle Kooperation, verstanden als schülerbezogener und unterrichtsbezogener Austausch, steht in keinem Zusammenhang mit dem Belastungs- und Beanspruchungserleben.

Allerdings stehen die letztgenannten Befunde im Widerspruch zu den qualitativen Ergebnissen in dieser Arbeit:

- Im Rahmen der qualitativen Interviewstudie berichten Lehrerinnen und Lehrer ein Entlastungserleben durch den interprofessionellen Austausch mit anderen pädagogischen Fachkräften im Ganztage. Insbesondere die Teilung und Abgabe von Verantwortung erleben die Lehrkräfte als Entlastung.

Bemerkenswert ist, dass Lehrerinnen und Lehrer sowohl für die professionelle als auch für die interprofessionelle Kooperation anhand *qualitativer Studien* zumeist eine Entlastungserfahrung durch die Zusammenarbeit schildern (vgl. z. B. Böttcher u. a. 2011; Dizinger & Böhm-Kasper 2012; Dizinger u. a. 2011a; Fussangel 2008, S. 147 ff.; Johnson 2003; Köker 2011, S. 241 ff.; Olk u. a. 2011, S. 70 ff.).

Allerdings schlägt sich dieses Erleben in den eigenen quantitativen Analysen nicht nieder. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in der vorliegenden Arbeit bereits bewährte Untersuchungsinstrumente zur Belastung und Beanspruchung und zumindest auch zur Messung der professionellen Lehrerkooperation eingesetzt wurden.

Um diesen Widerspruch aufzulösen, sind verschiedene Erklärungsansätze denkbar. Zunächst können die qualitativen Ergebnisse in den Blick genommen werden.

Erstens kann die von den Lehrerinnen und Lehrern berichtete Entlastung durch die Kooperation etwas relativiert werden. Wenngleich in den gesichteten Interviewstudien die Lehrerinnen und Lehrer im Kern die positiven Effekte der Zusammenarbeit herausstellen, z. B. eine Arbeits- oder emotionale Entlastung schildern, so führen einige Lehrerinnen und Lehrer während der Interviews an, dass die Zusammenarbeit mehr Arbeitsaufwand bedeuten kann und somit belastend ist (vgl. Fussangel 2008, S. 147 ff.; Johnson 2003; Köker 2011, S. 241 ff.). Demnach könnte es sein, dass sich diese divergierenden Aussagen in der Gesamtschau aufheben bzw. in quantitativen Arbeiten die entlastende Wirkung nicht in ihrer Stärke zum Tragen kommt.

Zweitens könnten die Berichte der Lehrerinnen und Lehrer schon normativ (vor-)geprägt sein. Die interviewten Lehrerinnen und Lehrer könnten die Kooperation selbst für gut und notwendig erachten und diese positiv darstellen. Nicht allein im wissenschaftlichen Diskurs, sondern auch in der Schulpraxis wird die Notwendigkeit für eine enge Zusammenarbeit breit diskutiert. Vorwiegend wird der positive Effekt kooperativer Handlungen betont. Beispielsweise zeigte sich in der eigenen Untersuchung, dass einige Ganztagschulen bereits auf ihrer Schulhomepage damit werben, dass die schulischen Akteure eng abgestimmt und gemeinsam handeln.

Beide Erklärungsansätze sind jedoch nach eigener Auffassung nicht von maßgeblicher Bedeutung. Vielmehr scheint es hilfreich, sich stärker mit den quantitativen Ergebnissen der eigenen Arbeit auseinanderzusetzen. Es stellt sich die Frage, warum in den vorliegenden quantitativen (Wirkungs-)Studien für kooperative Arbeitsformen keine Effekte nachgewiesen werden. Daraus kann nicht unmittelbar geschlossen werden, dass kooperative Arbeitsformen generell keine Effekte haben.

Zu beachten ist, dass gerade für die Formen der Kooperation, die im Schulalltag auch tatsächlich in der Breite vorhanden sind, Aussagen getroffen werden. Dafür muss wiederum die Auftretenshäufigkeit der kooperativen Handlungspraxen im Schulalltag betrachtet werden und anhand dieser sind die Ergebnisse der eigenen quantitativen Untersuchung zu relativieren.

Die folgenden Ergebnisse lassen sich im Rahmen dieser Arbeit hinsichtlich der professionellen Kooperation unter Lehrkräften eruieren:

- Professionelle Kooperation unter Lehrkräften findet in der Regel in der Form des Austauschs statt. Die gemeinsame Arbeitsorganisation wird seltener und Kokonstruktion am seltensten praktiziert.

Vielfältige ältere und jüngere Forschungsarbeiten weisen in diese Richtung (vgl. z. B. Ahlgrimm 2010; Esslinger 2002; Fussangel 2008; Fussangel u. a. 2010; Harazd & Drossel 2011; Helmke u. a. 2002; Holtappels, Klieme u. a. 2008; Kullmann 2010; Pröbstel 2008; Soltau 2011; Steinert u. a. 2006; Steinert u. a. 2008; Weiß & Steinert 2001; vgl. in Überblicksaufsätzen z. B. auch: Bauer 2008; Fussangel & Gräsel 2011; Reh 2008; Terhart & Klieme 2006). Fussangel & Gräsel (2010) fassen zusammen:

„Insgesamt zeigt sich (auch international), dass die Kooperation häufig gleichzusetzen ist mit Austauschprozessen, die sich relativ einfach im Schulalltag realisieren lassen“ (ebd., S. 258).

Damit besteht an Schulen in der Regel der Austausch als tatsächlich etablierte Form der Kooperation. Enge kooperative Zusammenarbeit ist eher an spezifische Settings, z. B. an (professionsgemischte) Klassenteams, „professional learning communities“ oder gemeinsamer Arbeit zur Schul- und Unterrichtsentwicklung gebunden (vgl. z. B. Breuer & Reh 2010; Hord 1997; Keller-Schneider u. a. 2013; Köker 2011; Lütje-Klose & Urban 2014).

Weiterhin stand im Mittelpunkt dieser Arbeit die Untersuchung der interprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen. Für die interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen zeigen sich die folgenden Ausprägungen:

- Die interprofessionelle Kooperation von Lehrkräften mit pädagogischen Fachkräften an Ganztagschulen findet in der Regel maximal in Form des Austauschs statt, wobei zwischen schülerbezogenem und unterrichtsbezogenem Austausch unterschieden werden kann. Während der schülerbezogene Austausch häufiger stattfindet, ist die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit ein selteneres Phänomen.

Somit bleibt die interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen noch deutlich hinter der professionellen Kooperation zurück. Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass in der vorliegenden Studie die Erhebung an voll gebundenen Ganztagschulen stattfand, um eine Schulform zu untersuchen, welche gerade die Möglichkeit für enge Zusammenarbeit eröffnet (vgl. Kap. 3.1.5). Dennoch sind engere Formen der interprofessionellen Kooperation in der Alltagsroutine der befragten Lehrerinnen und Lehrer nicht existent. Die eigenen Ergebnisse decken sich mit Studienergebnissen verschiedener Autorinnen und Autoren, die sich in jüngster Zeit mit dem gleichen Phänomen quantitativ auseinandergesetzt haben (vgl. Arnoldt & Züchner 2008; Behr u. a. 2007; Hänisch 2010). Weiterhin schließen diese Einschätzungen an Forschungsbe-

funde zur interinstitutionellen Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe an (vgl. z. B. Olk & Speck 2010; Speck 2008).

Dementsprechend weisen die Befunde insgesamt in die Richtung, dass enge Formen der (inter-)professionellen Kooperation nur marginale Anteile im Berufsleben der Lehrerinnen und Lehrer einnehmen. Ohne Frage haben einfache Formen der Kooperation, d. h. der Austausch von Informationen oder Absprachen bei Bedarf, ihre Berechtigung im Schulalltag. Doch sind diese Arbeitsformen nur mit wenig Aufwand verbunden und bedürfen nur geringer zeitlicher Investitionen (vgl. Gräsel u. a. 2006). Einfache kooperative Aktivitäten können folglich nur einen kleinen Anteil des täglichen Handelns einer Lehrerin oder eines Lehrers einnehmen.

An allgemein bildenden Schulen muss der überwiegende Teil der Lehrerschaft in der Regel nach wie vor ihre Kerntätigkeit, das Unterrichten, in Einzelarbeit leisten (vgl. Altrichter 2000; Rothland & Terhart 2007, S. 17 f.). Dementsprechend sind das autonome Lehrerhandeln sowie die eigenen Kompetenzen und eigenen Problem- und Bewältigungsstrategien weiterhin von elementarer Bedeutung in der Lehrarbeit. Wenn kooperative Aktivitäten mit Kolleginnen und Kollegen im Vergleich zur eigenen Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -reflexion nur geringfügige Teile der Arbeit darstellen, bleibt zu diskutieren, ob die Kooperation für eine Lehrerin oder einen Lehrer einen substantiellen Beitrag zur Entlastung leisten kann bzw. ob dieser quantifizierbar ist.

Ein erweiterter Blick auf empirische Untersuchungen der Schuleffektivitäts- bzw. Schulqualitätsforschung, welche sich ebenfalls mit der Wirkung von Kooperation auseinandersetzen, soll hinzugezogen werden, um diese Argumentation zu untermauern. Für eine umfassende Darstellung kann an dieser Stelle beispielsweise auf die Reviewarbeit von Kullmann (2013) verwiesen werden, da die Frage nach den direkten Effekten der Kooperation auf Schule und Unterricht über den Forschungsgegenstand der eigenen Arbeit hinausgeht (vgl. auch Kap. 1).

Kullmann (2013) fasst in seiner Reviewarbeit zusammen, dass, auch wenn die Kooperation unter Lehrpersonen „eine potentiell wirkungsmächtige Prozessvariable“ (S. 123) für Schule und Unterricht darstellt, die Effekte von Kooperation in empirischen Studien nicht eindeutig zu belegen sind. Weitestgehend unbestritten ist, dass Kooperation ein zentrales Qualitätsmerkmal guter bzw. effektiver Schulen ist (vgl. z. B. Ditton 2000; Fend 2006, S. 162; Purkey & Smith 1983; Scheerens 1992; Scheerens 2000; Scheerens & Bosker 1997). Allerdings finden sich bei Betrachtung verschiedener größer angelegter quantitativer Arbeiten widersprüchliche Befunde für die Effekte von Kooperation, beispielsweise hinsichtlich ihrer Wir-

kung auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern (vgl. z. B. Kullmann 2010; Rosenholtz 1991; Steinert u. a. 2008).

Unter anderem kann Kullmann (2010) die Wirkung von Kooperation auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern nicht eindeutig belegen. Kullmann (2010) untersuchte gymnasiale Fachkollegen im naturwissenschaftlichen Unterricht in Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen hinsichtlich ihrer kooperativen Aktivitäten und der erzielten Wirkung dieser Kooperation. Auf Grundlage der Ergebnisse zeigt sich, dass nur wenige Teilbereiche der Lehrerver Kooperation als relevant für die Schuleffektivität (als Indikator dient der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler im naturwissenschaftlichen Test aggregiert auf Schulebene) gesehen werden. Gleichzeitig praktizieren Lehrerinnen und Lehrer kooperative Aktivitäten allein auf niedrigem Niveau (vgl. ebd., S. 260 ff.).

Nach eigener Auffassung ist es für zukünftige Arbeiten erforderlich, den Forschungsschwerpunkt auf Settings zu legen, in welchen Lehrerinnen und Lehrer engere Formen der professionellen und interprofessionellen Kooperation augenfällig praktizieren. Solange kooperative Aktivitäten nicht fester Bestandteil des Schulalltags sind (vgl. Kap. 2.1.3), ist die Diskussion über die Wirkung einer engen Zusammenarbeit *in der Breite* nach den eigenen Erkenntnissen eher theoretischer, denn praktischer Natur. Wenn enge Formen der Kooperation nur schwer in der Breite beobachtbar sind, bieten sich eher – unter Berücksichtigung bereits vorliegender Erkenntnisse – qualitative Forschungsdesigns zur Untersuchung ihrer Effekte an.

Unter Hinzunahme bereits angeführter qualitativer Studienergebnisse bleiben schulische kooperative Arbeitsformen positiv konnotiert (vgl. z. B. Böhm-Kasper u. a. 2013; Dizinger & Böhm-Kasper 2012; Dizinger u. a. 2011a; Fussangel 2008; Johnson 2003; Köker 2011). Weiterhin kann argumentiert werden, dass gerade kokonstruktive Prozesse und enges kooperatives Handeln das Potential eröffnen, den heutigen Arbeitsanforderungen in ihrer Komplexität erst nachzukommen (vgl. z. B. Schuler 2004, S. 393). In Teams und Lerngemeinschaften können geteilte Wissenssysteme aufgebaut sowie die eigenen Kompetenzen weiterentwickelt werden (vgl. z. B. Bensen & Rolff 2006; Gräsel u. a. 2006, S. 210 f.; Hord 1997; Keller-Schneider & Albisser 2013; Kullmann 2010; Steinheider & Legrady 2001). Engere Formen der Zusammenarbeit machen eine höhere zeitliche und inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen im Arbeitsalltag einer Lehrerin oder eines Lehrers erforderlich (vgl. Gräsel u. a. 2006). Damit nehmen enge kooperative Arbeitsformen eher substantielle Anteile der Gesamtarbeitszeit im Beruf einer Lehrerin oder eines Lehrers ein. Organisationspsychologische Arbeiten

weisen empirisch die Steigerung der Arbeitsleistung und effizienteres Arbeiten für enge Team- bzw. Gruppenarbeit nach, weniger ins Gewicht fallen negative Effekte, wie das soziale Faulenzen („social loafing“) (vgl. z. B. Schuler 2004, S. 393 ff.). Auch die Frage nach negativen Effekten der Kooperation im Schulalltag, beispielsweise durch Konflikte aufgrund divergierender professioneller Haltungen, stellt sich wohl eher im Fall engerer interprofessioneller Zusammenarbeit (vgl. z. B. Maykus 2009, S. 307 ff.; Olk 2005; Speck 2008).

9.2 Anregungen für zukünftige Forschungsarbeiten

Auf Basis der eigenen Untersuchung und Schlussfolgerungen sollen nachfolgend Anregungen für zukünftige Forschungsarbeiten abgeleitet werden.

Positiv hervorzuheben ist, dass die jüngsten Lehrerkooperationsmodelle der Kritik aus der Lehrerkooperationsforschung folgten, so dass diese sowohl eine differenzierte als auch wertfreie Betrachtung der Kooperation ermöglichen (vgl. z. B. Gräsel u. a. 2006; Steinert u. a. 2006). Als Problem erweist sich jedoch, dass in quantitativen Untersuchungen elaborierte Kooperationsformen der professionellen Lehrerkooperation kaum und die interprofessionelle Kooperation maximal als Form des Austauschs in der empirischen Realität beobachtbar sind (vgl. Kap. 9.1).

Aufgrund der Diskrepanz zwischen theoretischen Modellen und empirischer Realität bleibt zu diskutieren, ob für weiterführende Forschungsprojekte groß angelegte quantitative Untersuchungen zur Betrachtung der Kooperationswirkung zielführend bzw. ertragreich sind. Es erscheint sinnvoller, eher „einen Schritt zurück“ in der Forschung zu gehen, selbst wenn dies in der Wissenschaft einer weniger favorisierten und selten verfolgten Forschungsstrategie entspricht.

- Auf Basis bereits bestehender theoretischer und empirischer Arbeiten können theoretische Modelle integriert werden, um (wieder) den Fokus auf engere Formen der Kooperation zu legen. Drei theoretische Kernaspekte können dabei eine Rolle spielen: (1) Die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die gemeinsame Zielstellung als Kernmerkmal von (engen) Kooperationsformen. Diese sollte sich unmittelbar aus konkreten und relevanten Arbeitsaufgaben ableiten lassen. (2) Die Erörterung der Frage, inwieweit enge Kooperationsstrukturen an Team- bzw. Gruppenarbeit gebunden sind. (3) Die Klärung der Bedeutsamkeit von „weichen“ Faktoren in kooperativen Arbeitsformen, d. h. der sozialen bzw. emotionalen Unterstützung, Klimavariablen, Konsensus und Ver-

trauen. Gerade für enge kooperative Aktivitäten, wie bei der Kokonstruktion, gewinnen Elemente des Vertrauens, der Verbundenheit und der gemeinsamen Wertorientierung an Gehalt (vgl. z. B. Gräsel u. a. 2006; Hord 1997; Lütje-Klose & Urban 2014).

- Da in der Breite eher keine engen Kooperationsformen im Schulalltag etabliert sind, erscheint die Erforschung dieser und deren Wirkung in weiterführenden quantitativen Untersuchungen wenig nützlich. Dementsprechend sollten qualitative Studien dazu dienen, die Forschungserkenntnisse zu ergänzen. An bereits bestehende Arbeiten, z. B. zu „professional learning communities“, Fortbildungskonzepten oder „team-teaching“ anknüpfend, können „good practice“-Beispiele der (interprofessionellen) Kooperation herausgearbeitet werden. Darüber hinaus könnte ein Vergleich mit anderen Berufsgruppen hilfreich sein, Anregung für etablierte Kooperationsstrukturen zu finden.
- Als zukünftiges Forschungsfeld sollte sich schwerpunktmäßig auf Interventionsstudien konzentriert werden, um enge *interprofessionelle* kooperative Arbeitsformen anzuregen. Dies bedingt überdies eine enge Anbindung der Forschungsarbeiten an die aktuelle Schulpraxis und an die Bedürfnisse der pädagogisch Professionellen im Schulalltag, um Sinn und Notwendigkeit kooperativer Arbeitsformen zu evaluieren. Vielfältige Befunde liegen bereits zu Faktoren vor, welche die Kooperation gegebenenfalls hemmen (vgl. auch Kap. 2.1.3). Ebenfalls sind bereits Forschungsarbeiten verfügbar, die Lösungsmöglichkeiten geben, diese Faktoren zu überwinden bzw. um eine „gelingende“ professionelle wie interprofessionelle Kooperation anzuregen (vgl. z. B. Gräsel u. a. 2006; Köker 2011). Um interprofessionelle Aktivitäten anzustoßen, bietet sich an, Themen zur geteilten Verantwortung und Entlastung aufzugreifen.

Literatur

- Abel, J., Möller, R. & Treumann, K. P. (1998). *Grundriss der Pädagogik. Bd. 2: Einführung in die empirische Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahlgrimm, F. (2010). *"Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel verändert". Untersuchungen zur Kooperation in Schulen*. Dissertation. Erfurt.
- Ahlgrimm, F., Krey, J. & Huber, S. G. (2012). Kooperation - was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 17–29). Münster: Waxmann Verlag.
- Altrichter, H. (1996). Der Lehrerberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität, Entwicklung, Befunde und Perspektiven* (S. 96–172). Innsbruck: Studienverlag.
- Altrichter, H. (2000). Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrerinnen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 145–163). Opladen: Leske & Budrich.
- Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das "Autonomie-Paritätsmuster" als Innovationsbarriere? In Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (IFS) (Hrsg.), *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 195–221). Weinheim: Juventa.
- Ammon, S. (2006). *Commitment, Leistungsmotivation, Kontrollüberzeugung und erlebter Tätigkeitsspielraum von Beschäftigten in Unternehmen und Behörden im Vergleich*. Münster: Literatur Verlag.
- Andresen, S. (2005). Bildung vor neuen Herausforderungen in Ganztagsystemen. *Sozialextra*, 29(9), 6–10.
- Antoni, C. (1994). *Gruppenarbeit in Unternehmen. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Antonovsky, A. & Franke, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt.
- Antonovsky, A. (1987). *Social and Behavioral Science Series: Unraveling the Mystery of Health - How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Appel, S. & Rutz, G. (2003). *Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen*. Schwalbach: Wochenschau.
- Appel, S. (Hrsg.) (2004). *Handbuch Ganztagschule. Praxis - Konzepte - Handreichungen*. Schwalbach: Wochenschau.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2008). *Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule. Eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagschulen in Deutschland*. Berlin: AGJ.
- Arnoldt, B. (2008). Kooperationsformen - Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland* (S. 123–137). Weinheim: Juventa.
- Arnoldt, B. (2011). Kooperation zwischen Ganztagschule und außerunterrichtlichen Partnern. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme,

- T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 312–329). Weinheim: Juventa.
- Arnoldt, B. & Züchner, I. (2008). Kooperationsbeziehungen an Ganztagsschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 633–644). Wiesbaden: VS Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Backhaus, K., Erichson, B. & Weiber, R. (2011). *Fortgeschrittene multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Heidelberg: Springer.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- Balz, H.-J. & Spieß, E. (2009). *Module angewandter Psychologie: Kooperation in sozialen Organisationen. Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit; ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bamberg, E., Busch, C. & Ducki, A. (2003). *Stress- und Ressourcenmanagement. Strategien und Methoden für die neue Arbeitswelt*. Bern: Huber.
- Barth, A.-R. (1985). *Das MBI-D: Erste Untersuchung mit einer deutschsprachigen Übersetzung des 'Maslach Burnout Inventory' bei klientenzentrierten Gesprächstherapeuten und Hochschullehrern*. Dissertation. Nürnberg.
- Barth, A.-R. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Gießhaber, V. & Müller, U. (2007). Working conditions, advers events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(442-449).
- Bauer, J. (2004). Die Freiburger Schulstudie. *Schulverwaltung*, 13(12), 259–264.
- Bauer, K.-O. (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 839–856). Wiesbaden: VS Verlag.
- Baum, E., Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.) (2012). *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider W., Stanat, P., Tillmann K.-J. & Weiß, M. (Deutsches Pisa Konsortium) (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 469–520.
- Becker, P. (2006). Die Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften und chronischem Stress aufgrund eines Mangels an Bedürfnisbefriedigung für gesundheitliche Beeinträchtigungen von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53(2), 81–96.
- Behr, K., Hänisch, H., Hemens, C., Nordt, G., Prein, G. & Schulz, U. (2007). *Die offene Ganztagsschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim: Juventa.
- Bellenberg, G. & Krauss-Hoffmann, P. (1998). Teilzeitbeschäftigt und früh pensioniert? - Wandlungen in der Berufstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. *Die Deutsche Schule*, 90(1), 106–112.

- Bengel, J., Strittmacher, R. & Willmann, H. (2001). *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung. Bd. 6: Was erhält Menschen gesund? - Antonovskys Modell der Salutogenese - Diskussionsstand und Stellenwert*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Berndt, J., Busch, D. W. & Schönwälder, H.-G. (1982). *Schul-Arbeit. Belastung und Beanspruchung von Schülern*. Braunschweig: Westermann.
- Bettmer, F., Maykus, S., Prüß, F. & Richter, A. (Hrsg.) (2007). *Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Böhm-Kasper, O. (2004). *Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium*. Münster: Waxmann.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Heitmann, V. (2013). Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(2), 53–68.
- Böhm-Kasper, O., Bos, W., Jeackel, S. & Weishaupt, H. (2000). *Skalenhandbuch zur Belastung von Schülern und Lehrern. Das Erfurter Belastungs-Inventar*. Erfurt: Universität Erfurt.
- Böhm-Kasper, O., Bos, W., Körner, S. C. & Weishaupt, H. (2001). *Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium*. Weinheim: Juventa.
- Böhm-Kasper, O., Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2009). *Grundwissen Erziehungswissenschaft: Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Böhm-Kasper, O. & Weishaupt, H. (2002). Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 472–499.
- Bolay, E., Gutbrod, H. & Flad, C. (2005). Schulsozialarbeit -Impulse für die Ganztagschule. In A. Spies & G. Stecklina (Hrsg.), *Die Ganztagschule - Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Band 2: Keine Chance ohne Kooperation - Handlungsformen und institutionelle Bedingungen* (S. 22–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bollen, K. A. & Long, J. S. (Hrsg.) (1993). *Testing Structural Equation Models*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Boller, S. (2012). Multiprofessionalität als Weg der Schulentwicklung? Möglichkeiten und Grenzen berufsfeldübergreifender Zusammenarbeit in der Schule. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 203–221). Münster: Waxmann Verlag.
- Böllert, K. & Gogolin, I. (2002). Stichwort: Professionalisierung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 367–383.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaft von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 167–184.
- Boomsma, A. & Hoogland, J. (2001). The Robustness of LISREL. Modeling Revisited. In R. Cudeck, S. Du Toit & D. Sörbom (Hrsg.), *Structural equation models: Present and future. A Festschrift in honor of Karl Jöreskog* (S. 139–168). Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Bortz, J. (2005). *Statistik. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*.

- Bortz, J., Lienert, G. A. & Boehnke, K. (2008). *Springer-Lehrbuch: Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. Mit 247 Tabellen*. Heidelberg: Springer.
- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A. & Liesegang, T. (2011). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 102–113). Weinheim: Juventa.
- Brähler, E. & Scheer, J. (1983). Der Gießener Beschwerdebogen. In G. Jehle & P. Krause (Hrsg.), *Berufsbezogene Angst von Lehrerinnen und Lehrern: eine epidemiologische Pilotstudie* (S. 127–142). Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- Breuer, A. (2011). Lehrer-Erzieher-Teams - Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 85–101). Weinheim: Juventa.
- Breuer, A. & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. *Soziale Passagen*, 2(1), 29–46.
- Brodbeck, F. C. (2004). In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (S. 415–438). Göttingen: Hogrefe.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Hrsg.), *Testing Structural Equation Models* (S. 136–162). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Buchwald, P., Schwarzer, C. & Hobfoll, S. E. (Hrsg.) (2004). *Stress gemeinsam bewältigen - Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping*. Göttingen: Hogrefe.
- Bühl, A. (2006). *SPSS 14. Einführung in die moderne Datenanalyse*. München: Pearson.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003). *Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" 2003-2007*. Zugriff am 22. April 2013. <http://www.bmbf.de/de/1125.php>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006). *Ergänzende Information zur Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung"*. Zugriff am 22. April 2013. <http://www.bmbf.de/de/1125.php>.
- Burke, R. J., Greenglass E. & Schwarzer R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 261–275.
- Buschmann, I. & Gamsjäger, E. (1999). Determinanten des Lehrer-Burnout. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 281–292.
- Büssing, A. & Perrar, K. M. (1992). Die Messung von Burnout - Untersuchung einer deutschen Fassung des Maslach Burnout Inventory (MBI-D). *Diagnostica*, 38(4), 328–353.
- Čandová, A. (2005). *Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern - Eine Längsschnittstudie*. Dissertation. Nürnberg.
- Carle, U. (1995). Kooperation und Teamarbeit in der modernen Schule. In U. Carle (Hrsg.), *Gesunde Schule: Öffnung - Kooperation - Bewegung - Integration. Beiträge zur Tagung "Gesunde Schule"*. *Schriftreihen des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften*. (S. 79–96). Osnabrück.

- Christ, O., van Dick, R. & Wagner, U. (2004). Belastung und Beanspruchung bei Lehrern in der Ausbildung. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 113–119). Stuttgart: Schattauer.
- Christ, O. (2004). *Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat*. Dissertation. Marburg.
- Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008a). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Coelen, T. & Otto, H.-U. (2008b). Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 17–25). Wiesbaden: VS Verlag.
- Cohen, J. (1992). "A power primer". *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Combe, A. & Helsper, W. (2002). Professionalität. In P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 29–47). Opladen: Leske & Budrich.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Curran, P., West, S. & Finch, J. (1996). The Robustness of Test Statistics to Nonnormality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16–29.
- Czerwenka, K. (1996). Belastungen im Lehrerberuf und ihre Bewältigung. *Bildung und Erziehung*, 49(3), 295–316.
- Deinet, U. (2010). Schulsozialarbeit in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In U. Deinet & M. Icking (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation* (S. 103–118). Opladen: Budrich.
- Deinet, U. & Icking, M. (Hrsg.) (2010). *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation*. Opladen: Budrich.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129–151.
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (2010). Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 197–217). Wiesbaden: VS Verlag.
- Dieckmann, K., Höhmann, K. & Tillmann, K. (2008). Schulorganisation, Organisationsstruktur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland* (S. 164–185). Weinheim: Juventa.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 73–92.
- Dizinger, V. & Böhm-Kasper, O. (2012). Mixed Methods zur Analyse interprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 135–149). Münster: Waxmann.
- Dizinger, V. & Böhm-Kasper, O. (in Vorb.). *How Teachers Stay Well: Autonomy and Time Management*.
- Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper (2010). *Formen der Lehrerkooperation und Beanspruchungserleben an Ganztagschulen. Schlussbericht, Dezember 2010*.
- Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011a). Interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte - Wie lässt sie sich erfassen und wie

- wird sie im schulischen Belastungs-Beanspruchungs-Geschehen bewertet? In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 114–127). Weinheim: Juventa.
- Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011b). Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen - neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 43–61.
- Domsch, M., Regnet, E. & von Rosenstiel, L. (2011). *Führung von Mitarbeitern. Fallstudien zum Personalmanagement*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: a LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6, 107–127.
- Du Toit, M., Du Toit, S. & Hawkins, D. (2001). *Interactive LISREL. User's guide*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Dunkel, W. & Weihrich, M. (2010). Arbeit als Interaktion. In G. G. Voß, G. Wachtler & F. Böhle (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie* (S. 177–200). Wiesbaden: VS Verlag.
- Edelmann, M. (2002). *Gesundheitsressourcen im Beruf*. Weinheim: Beltz.
- Emrich, C. (2004). *LISREL interaktiv. Einführung in die interaktive Modellierung komplexer Strukturgleichungsmodelle*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (1986). "Gute Schulen - schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275–293.
- Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. *Neue Theorie der Schule*.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.) (2011). *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim: Juventa.
- Flad, C. & Gutbrod, H. (2005). Ganztagschule und Kooperationskonzept? Überlegungen ausgehend von der Schulsozialarbeit. In A. Spies & G. Stecklina (Hrsg.), *Die Ganztagschule - Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Band 2: Keine Chance ohne Kooperation - Handlungsformen und institutionelle Bedingungen* (S. 43–57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbeck: Rowohlt.
- Folkman, S. & Moskowitz, J. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745–774.
- Franke, A. (2010). *Modelle von Gesundheit und Krankheit*. Bern: Huber.
- Friedel, A. & Dalbert, C. (2003). Belastung und Bewältigung bei Grundschullehrerinnen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(1), 55–68.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation. Wuppertal.
- Fussangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O. & Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 51–67.

- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2010). Kooperation von Lehrkräften. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, C. Schelle & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (S. 258–260). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 667–682). Münster: Waxmann.
- Galle, M. (2006). *Einflussfaktoren auf die psychische Gesundheit sächsischer Lehrer in Grund-, Mittelschulen und Gymnasien*. Diplomarbeit. Dresden.
- Gamsjäger, E. (1994). *Burnout. Eine empirische Studie über das Ausbrennen der HauptschullehrerInnen im Bundesland Salzburg unter Berücksichtigung situativer Variablen in Abhängigkeit zu Persönlichkeitsmerkmalen und Bewältigungsstrategien*. Dissertation. Salzburg.
- Gehrmann, A. (2007). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 185–203). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gehrmann, A. (2003). *Der professionelle Lehrer*. Opladen: Leske & Budrich.
- Giesecke, H. (2001). *Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes*. Weinheim: Juventa.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Die Anregung von Lehrkräften zur Kooperation - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Greenglass, E. & Burke, R. J. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48(2), 187–202.
- Greenglass, E., Burke R. J. & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: examination of a model. *Work and Stress*, 11(4), 267–278.
- Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L. & Burke, R. J. (1994). The relationship between social support and burnout over time in teachers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9, 219–230.
- Greif, S. (1991). Stress in der Arbeit - Einführung und Grundbegriffe. In S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.), *Psychischer Stress am Arbeitsplatz* (S. 1–27). Göttingen: Hogrefe.
- Häbler, H. & Kunz, A. (1985). *Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule*. München.
- Hacker, W. (1973). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurspsychologie*. Berlin: VEB.
- Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit*. Bern: Huber.
- Hacker, W. (2010). Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. In U. Kleinbeck (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Arbeitspsychologie* (S. 3–37). Göttingen: Hogrefe.
- Hackman J. R. & Oldham G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Halbheer, U. & Kunz, A. (2011). *Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien. Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governancetheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hänisch, H. (2010). Bedingungen, Determinanten und Wirkungen der schulinternen Kooperation von Lehr- und Fachkräften in offenen Ganztagschulen. In Serviceagentur "Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen" (Hrsg.), *Kooperation im Ganztag. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS* (S. 31–51).

- Harazd, B. & Drossel, K. (2011). Formen der Lehrerkooperation und ihre schulischen Bedingungen – Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. *Empirische Pädagogik*, 25(2), 145–160.
- Harazd, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung. Eine Veröffentlichung der Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) der Technischen Universität Bonn*. Köln: Luchterhand.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.
- Hartung, J., Elpelt, B. & Klösener, K.-H. (2005). *Statistik. Lehr- und Handbuch der angewandten Statistik*. München, Wien: Oldenbourg.
- Hedderich, I. (1997). *Burnout bei Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern - Eine vergleichende empirische Untersuchung, durchgeführt in Schulen für Körperbehinderte und in Hauptschulen, auf der Grundlage des Maslach-Burnout-Inventary*. Berlin: Marhold.
- Heduschka, D. (2006). *Gesundheitsstatus und arbeitsbezogene Einflussfaktoren der Arbeitsfähigkeit bei Grundschul-, Mittelschul- und Gymnasiallehrern*. Diplomarbeit. Dresden.
- Helmke, A., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2002). Unterricht aus der Sicht der Beteiligten. In A. Helmke & R. S. Jäger (Hrsg.), *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext* (S. 325–412). Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- Helmke, A. & Jäger, R. S. (Hrsg.) (2002). *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Henschel, A., Krüger, R., Schmitt, C. & Stange, W. (Hrsg.) (2008). *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster: Waxmann.
- Hillert, A. (2007). Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnose, Präventions- und Behandlungsansätze. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 140–149). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hillert, A. & Schmitz, E. (Hrsg.) (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer.
- Hillmann, K.-H. & Hartfiel, G. (2007). *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Kröner.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *The American Psychologist*, 44, 513–524.
- Hobfoll, S. E. & Buchwald, P. (2004). Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multiaxiale Copingmodell - eine innovative Stresstheorie. In P. Buchwald, C. Schwarzer & S. E. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen- Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping* (S. 11–26). Göttingen: Hogrefe.

- Höhmann, K., Bergmann, K. & Gebauer, M. (2008). Das Personal. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland* (S. 77–85). Weinheim: Juventa.
- Holmes, T. H. & Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal Psychosomatic Research*, 11(2), 213–218.
- Holtappels, H. G. (2008). Angebotsstruktur, Schülerteilnahme und Ausbaugrad ganztätiger Schulen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland* (S. 186–206). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2010). Schule als Lernende Organisation. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, C. Schelle & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (S. 99–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.) (2008). *Ganztagsschule in Deutschland*. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2005). Ganztagsbildung in ganztätigen Schulen - Ziele, pädagogische Konzeption, Forschungsbefunde. In T. Fritzner, T. Schlag & M. W. Lallinger (Hrsg.), *Ganztagsschule - Ganztagsbildung. Politik-Pädagogik-Kooperationen* (S. 48–85). Pöbneck: Bertelsmann für die Evangelische Akademie Bad Boll.
- Holtappels, H. G., Klemm, K. & Rolff, H.-G. (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie: Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Hoogland, J. & Boomsma, A. (1998). Robustness studies in covariance structure modeling: An overview and a meta-analysis. *Sociological Methods & Research*, 26(3), 329–367.
- Hopf, C., Rieker, P., Sanden-Marcus, M. & Schmidt C. (1995). *Familie und Rechtsextremismus: Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer. Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Horstkemper, M. (2011). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagsschulen: Herausforderung und Chance für Schul- und Professionsentwicklung. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 128–137). Weinheim: Juventa.
- Huber, S. G. & Ahlgrimm, F. (Hrsg.) (2012). *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hübner, P. & Werle, M. (1997). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (S. 203–226). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2010). *Gesundheitssoziologie. Gesundheitsförderung*. Weinheim: Juventa.
- Impfling, H., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). *Schriftenreihe "Erziehung, Unterricht, Schule": Systematische Serie. Bd. 2: Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jehle, P. & Schmitz, E. (2007). Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 160–184). Wiesbaden: VS Verlag.

- Johnson, B. (2003). Teacher Collaboration: good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337–345.
- Jöreskog, K. G. (2004). Structural Equation Modeling with Ordinal Variables using LISREL. Zugriff am 10. Februar 2012. www.ssicentral.com/lisrel/corner.htm.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (2006). *LISREL 8.8 for Windows [Computer software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 user's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Jung-Strauß, E. M. (2000). *Widersprüchlichkeiten im Lehrerberuf. Eine Untersuchung unter Verwendung der Rollentheorie*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kaluza, G. & Vögele, E. (1999). Stress und Stressbewältigung. In H. Flor, N. Birbaumer & K. Hahlweg (Hrsg.), *Grundlagen der Verhaltensmedizin* (S. 331–388). Göttingen: Hogrefe.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–308.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy work - Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- 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.
- Keller-Schneider, M., Albisser, S. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2013). *Professionalität und Kooperation in Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kischkel, K.-H., Steffens U., Specht, W., Helmke A., Fend, H. & Staud, J. L. (1980). *Erhebungsinstrument für Lehreruntersuchung an Gesamtschulen und Schulen des dreigliedrigen Schulsystems. Unveröffentlichtes Erhebungsinstrument*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R. H., Nold, G., Rolff, H.-G., Schröder, K., Thome, G. & Willenberg, H. (Hrsg.) (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- 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, 127–151.
- Knauer, R. (2010). Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen. In U. Deinet & M. Icking (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation* (S. 35–53). Opladen: Budrich.
- Kohlmann, C.-W. (2002). Stress- und Copingtheorien. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie von A bis Z. Ein Handwörterbuch* (S. 558–560). Göttingen: Hogrefe.
- Köker, A. (2011). *Wirkungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften*. Dissertation. Bielefeld.
- Kolbe, F. U. & Reh, S. (2008). Kooperation unter Pädagogen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 800–808). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kolbe, F. U., Rabenstein, K. & Reh, S. (2006). *Expertise "Rhythmisierung". Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren*. Zugriff am 14.05.09. <http://www.lernkultur-ganztagschule.de/html/downloads/Kolbe%20Rabenstein%20Reh%20Expertise%20Rhythmisierung.pdf>.

- Körner, S. (2002). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule - Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern*. Dissertation. Erfurt.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. Bern: Haupt.
- Krause, A. (2002). *Psychische Belastungen im Unterricht- Ein aufgabenbezogener Untersuchungsansatz. Analyse der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Dissertation. Flensburg.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 52–80). Wiesbaden: VS Verlag.
- Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E. & Wülser, M. (Hrsg.) (2008). *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.
- Kretschmer, A. (2004). Soziale Netzwerke von Lehrern: Konzepte, Evaluationsmethoden, Ergebnisse. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 185–193). Stuttgart: Schattauer.
- Krüger, R. (2008). Entwicklung und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (S. 152–164). Wiesbaden: VS Verlag.
- Krüger, R. & Zimmermann, G. (2008). Strukturen, Leistungen und andere Aufgaben der Jugendhilfe. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (S. 125–151). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kubinger, K., Rasch, D. & Yanagida, T. (2011). *Psychlehrbuch plus: Statistik in der Psychologie. Vom Einführungskurs bis zur Dissertation*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kullmann, H. (2010). *Lehrerkooperation. Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien*. Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000*. Zugriff am 22. April 2013. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf
- Kuper, H. (2002). Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 856–878.
- Kuper, H. & Kapelle, N. (2012). In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 41–51). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1–6.
- Ladenthin, V. & Rekus, J. (Hrsg.) (2005). *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim: Juventa.

- Laireiter, A.-R. (Hrsg.) (2009). *Soziales Netzwerk und Soziale Unterstützung: Konzepte, Methoden und Befunde*. Bern.
- Landesamt für statistische Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (2008). *Verzeichnis der allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen 2008*. Düsseldorf. Zugriff am 20. April 2012. <https://webshop.it.nrw.de/ssearch.php?kategorie=1500&prefix=B11>.
- Landwehr, N., Fries, O. & Hubler, P. (1983). Schulische Belastung - Problemstellung und theoretisches Konzept. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 5, 125–145.
- Langer, W. (2010). *Neue Entwicklungen bei den Fitindizes für LISREL-Modelle*. Zugriff am 25. April 2012. www.soziologie.uni-halle.de/langer/pdf/papers/lisrelfit.pdf.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213–259). Bern: Huber.
- Lehr, D. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 757–773). Münster: Waxmann.
- Lehr, D. (2007). *Affektive Störungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Untersuchungen zur Diagnostik von Depressivität, zu berufsbezogenen Risikofaktoren und zur Bewältigung beruflicher Belastungen*. Dissertation. Marburg an der Lahn.
- Lehr, D., Schmitz, E. & Hillert, A. (2008). Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52(1), 3–16.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Lorenz, R. (2004). *Salutogenese. Grundwissen für Psychologen, Mediziner, Gesundheits- und Pflegewissenschaftler*. München: Reinhardt.
- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team-Teaching in der Schule* (S. 37–76). München: Piper & Co.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lossen, K., Rollett, W. & Willems, A. (2013). Organisationskulturelle Bedingungen auf der Schulebene: Zur Beziehung von innerschulischer Kooperation, Beanspruchungserleben und Innovationsbereitschaft in Lehrerkollegien an Ganztagsgrundschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(2), 38–52.
- Lüders, M. (2011). Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 644–666). Münster: Waxmann.
- Ludwig, H. (1993a). *Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Band 1: Vom Ausgang des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des 2. Weltkriegs*. Köln: Böhlau.
- Ludwig, H. (1993b). *Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Band 2: Die Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland nach dem Ende des 2. Weltkriegs bis zur Gegenwart (1945-1990)*. Köln: Böhlau.
- Ludwig, H. (2005). Die Entwicklung der modernen Ganztagschule. In V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (S. 216–277). Weinheim: Juventa.

- Ludwig, H. (2008). Geschichte der modernen Ganztagschule. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 517–526). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, 112–123.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). Kooperation fällt nicht vom Himmel. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38, 2–31.
- Maag Merki, K. (2009). *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze-Velber: Klett.
- Maag Merki, K. & Werner, S. (2011). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 573–592). Münster: Waxmann.
- Marvin, C. A. (1990). Problems in school-based speech language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In W. A. Secord & E. H. Wigig (Hrsg.), *Collaborative Programs in the Schools. Concepts, Models, and Procedures* (S. 37–47). Jovanovich: Harcourt Brace.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maykus, S. (2009). Kooperation: Mythos oder Mehrwert? Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung: Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 307–321). Weinheim: Juventa.
- Mayring, P. (2008). *Beltz Pädagogik: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, I. & van Dick, R. (2002). Arbeitszeit und Zeitmanagement im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 263–272.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens (2009). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2008/2009. Statistische Übersicht 369*. Zugriff am 22. April 2013. <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/>.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens (2013). *Schulsystem/Schulformen*. Zugriff am 1. März 2013. <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/>.
- Möller, R. (2013). Methoden der Medienforschung. In D. Meister, F. von Gross & U. Sander (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online: Fachgebiet Medienpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Montgomery, C. & Rupp, A. (2005). A Meta-Analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458–486.
- Muck, M. (2007). Führung. In H. Schuler (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 355–366). Göttingen: Hogrefe.

- Müller, B. (2010). Professionalität. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 956–974). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mummert & Partner (1999). *Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land NRW*. Hamburg: Mummert & Partner.
- Myrtek, M. (1998). *Gesunde Kranke - kranke Gesunde - Psychophysiologie des Krankheitsverhaltens*. Bern: Huber.
- Neuenschwander, M. P. (2003). Belastungen und Ressourcen bei Burnout von Lehrkräften der Sekundarstufe I und II. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 210–219.
- Nido, M., Trachsler, E., Ackermann, K., Brügglen, S. & Ulich, E. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008*. Zugriff am 13. Mai 2013. http://edudoc.ch/record/29732/files/08-11-arbeitszeitstudie_bericht.pdf.
- Nisbet, R. A. (2000). Cooperation. In D. L. Sills & R. K. Merton (Hrsg.), *International encyclopedia of the social sciences. Social science quotations* (S. 384–390). New York: Macmillan.
- Oelerich, G. (2007). Ganztagschulen und Ganztagsangebote in Deutschland - Schwerpunkte, Entwicklungen und Diskurse. In F. Bettmer, S. Maykus, F. Prüß & A. Richter (Hrsg.), *Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung* (S. 13–30). Wiesbaden: VS Verlag.
- Oesterreich, D. (1988). *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim: Beltz.
- Oesterreich, R. (2008). Konstrukte und Methoden in der Forschung zur Lehrerbelastung. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 49–74). Wiesbaden: Gabler.
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen - Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Ganztagschule - Neue Schule? Eine Forschungsbilanz, Sonderheft 15*, 63–80.
- Olk, T. (2004). Jugendhilfe und Ganztagsbildung. *neue praxis*, 34(6), 532–542.
- Olk, T. (2005). Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule* (S. 9–100). München: DJI Verlag.
- Olk, T. & Speck, K. (2010). Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 355–360). Wiesbaden: VS Verlag.
- Otto, H.-U. & Coelen, T. (2004). *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2006). Continuing Validation of the Teaching Autonomie Scale. *Journal of Educational Research*, 100(1), 44–51.
- Pfadenhauer, M. & Sander, T. (2010). Professionssoziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien* (S. 361–378). Wiesbaden: VS Verlag.
- Pröbstel, C. (2008). *Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin: Logos.
- Pröbstel, C. H. & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren - Die Bedeutung "personaler Faktoren" in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S.

- Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 55–75). Wiesbaden: VS Verlag.
- Prümper, J., Hartmannsgruber, K. & Frese, M. (1995). KFZA. Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 39, 125–131.
- Prüß, F. (2008). Didaktische Konzepte von Ganztagschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 538–547). Wiesbaden: VS Verlag.
- Prüß, F., Kortas, S. & Schöpa, M. (Hrsg.) (2009). *Studien zur ganztägigen Bildung: Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Purkey, S. & Smith, M. S. S. (1983). Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427–451.
- Rakhkockhine, A. (2008). Kooperation von Bildungsorten. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 613–620). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2010). *Quantitative Methoden I*. Berlin: Springer.
- Reh, S. (2008). "Reflexivität der Organisation" und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrkooperation. In W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 163–183). Wiesbaden: VS Verlag.
- Reh, S. (2009). Zu einer Geschichte programmatischer Schulentwürfe. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung: Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 69–79). Weinheim: Juventa.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Reinders, H. (2006). Kausalanalysen in der Längsschnittforschung. Das Crossed-Lagged-Panel. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(4), 569–587.
- Reinecke, J. (2005). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. München: Oldenbourg.
- Reinhold, G., Lamnek, S. & Recker, H. (2000). *Soziologie-Lexikon*. München: Oldenbourg.
- Rekus, J. (2005). Theorie der Ganztagschule - Praktische Orientierungen. In V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (S. 279–297). Weinheim: Juventa.
- Richter, P. & Hacker, W. (1998). *Belastung und Beanspruchung - Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. Heidelberg: Asanger.
- Robins, R. W., Fraley, R. C. & Krueger, R. F. (2007). *Handbook of research methods in personality psychology*. New York: Guilford Press.
- Rohmert, W. & Rutenfranz, J. (1975). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Bonn: Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung.
- Rolff, H.-G. (1980). *Soziologie der Schulreform. Theorien - Forschungsberichte - Praxisberatung*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (1995). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.
- Rollett, W., Lossen, K., Jarsinski, S., Lüpschen, N. & Holtappels, H. G. (2011). Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen. Entwicklungstrends und Entwicklungs-

- bedingungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 76–96). Weinheim: Juventa.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teacher's workplace. The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Rösing, I. (2008). *Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt? Analyse und Kritik der internationalen Burnout-Forschung*. Heidelberg: Asanger.
- Rothland, M. (2005). Belastung oder Unterstützung? Die Bedeutung des Kollegiums im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. *Die Deutsche Schule*, 97(2), 159–173.
- Rothland, M. (Hrsg.) (2007a). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rothland, M. (2007b). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 249–266). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rothland, M. (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbelastrungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(1), 111–125.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer - Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rotter, J. B. (1982). *The development and applications of social learning theory. Selected papers*. New York: Praeger.
- Rudow, B. (1990). Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4(1), 1–12.
- Rudow, B. (2000). Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. *Schulmanagement*, 6, 27–31.
- Rudow, B. (1995). *Die Arbeit des Lehrers - Zur Psychologie der Lehrtätigkeit, Lehrerbelastrung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Rutter, M., Ouston, J., Maughan, B. & Mortimer, P. (1980). *Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Santavirta, N., Solovieva, S. & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 213–228.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schaper, N. & Sonntag, K.-H. (2007). Weiterbildungsverhalten. In D. Frey & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Wirtschaftspsychologie* (S. 573–638). Göttingen: Hogrefe.
- Schaufeli, W. B. (2006). The Balance of Give and Take: Toward a Social Exchange Model of Burnout. *International Review of Social Psychology*, 19(1), 87–131.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling. Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Fundamentals of Educational Planning -No. 68. Paris: SAGIM.

- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundation of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier.
- Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Dissertation. Wuppertal.
- Scheuch, K. & Schröder, H. (1990). *Mensch unter Belastung. Stress als humanwissenschaftliches Integrationskonzept*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Scheuch, K. & Haufe, E. (2005). Belastungen und Gesundheit im Lehrberuf. In J. Konietzko, H. Dupuis & S. Letzel (Hrsg.), *Handbuch der Arbeitsmedizin, Arbeitsphysiologie - Arbeitspathologie - Prävention* (S. 1–15). Landsberg: Ecomed.
- Scheuch, K. & Seibt, R. (2007). Arbeits- und persönlichkeitsbedingte Beziehungen zu Burnout - eine kritische Betrachtung. In P. G. Richter, R. Rau & S. Mühlpfordt (Hrsg.), *Arbeit und Gesundheit. Zum aktuellen Stand in einem Forschungs- und Praxisfeld* (S. 42–54). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Schley, W. (1998). Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 111–159). Schwalbach: Studienverlag.
- Schmerr, M. (2005). Ganztagschulen: Qualität - Chancengleichheit - Handlungsfelder. In T. Fritzner, T. Schlag & M. W. Lallinger (Hrsg.), *edition akademie 11 E: Ganztagschule - Ganztagsbildung. Politik-Pädagogik-Kooperationen* (S. 186–192). Pöbneck: Bertelsmann für die Evangelische Akademie Bad Boll.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25.
- Schmitz, G. S. (2001). Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout schützen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 49–67.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 192–214.
- Schmitz, G. S. (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* Dissertation. Berlin.
- Schönpflug, W. (1987). Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit - Konzepte und Theorien. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Arbeitspsychologie* (S. 130–184). Bern: Göttingen.
- Schönwälder, H.-G. (1993). Der gestresste Sisyphos. *PädExtra, Oktoberheft*, 6–13.
- Schönwälder, H.-G. (1998). Probleme der Arbeitsbelastung im Lehrerberuf. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 34–44.
- Schuler, H. (Hrsg.) (2004). *Organisationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, U. & Schwarzer, R. (2003). Soziale Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung: Die Berliner Social Support Skala (BSSS). *Diagnostica*, 49(2), 73–82.
- Seibt, R., Dizinger, V., Neustadt, K. & Scheuch, K. (2009). Arbeitsbedingungen teil- und vollzeitbeschäftigter Lehrerinnen und deren Zusammenhang zur Gesundheit. *Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin*, 44(4), 244–252.
- Seibt, R., Thinschmidt, M., Lützkendorf, L. & Knöpfel, D. (2004). *Arbeitsfähigkeit und Vitalität bei Gymnasiallehrern unterschiedlicher Altersklassen*. Dortmund: Wirtschaftsverlag NW.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für Lehrerbildung*. Zugriff am 16. Dezember 2012. <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung.html>.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2006 bis 2010*. Zugriff am 6. November 2012. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2009_Bericht_Text.pdf.
- Serke, B. Urban, M. & Lütje-Klose, B. (im Druck). Teamarbeit und Team-Teaching in inklusiven Grundschulen. In E. Franz, S. Trumpp & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 242–253). Schneider Verlag: Hohengehren.
- Seyle, H. (1946). The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *Journal of Clinical Endocrinology*, 6, 117–231.
- Shaw, M. (1976). *Group dynamics*. New Delhi, India: McGraw-Hill.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41.
- Siegrist, J. (1998). Berufliche Gratifikationskrisen und Gesundheit - Ein soziogenetisches Modell mit differentiellen Erklärungschancen. In J. Margraf, J. Siegrist & S. Neumer (Hrsg.), *Gesundheits- oder Krankheitstheorie?* (S. 225–235). Berlin: Springer.
- Soltau, A. (2011). *Isolation aus Unsicherheit? Berufliche Unsicherheit bei Lehrkräften und deren Zusammenhang zur Lehrerverbundenheit*. Dissertation. Bremen.
- Soltau, A. (2007). *Zusammenarbeit in Schulkollegien. Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrerverbundenheit bei Bremer Lehrkräften*. Diplomarbeit. Bremen.
- Soltau, A. & Mienert, M. (2009). Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrerverbundenheit bei Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(3), 213–223.
- Sosnowsky, N. (2007). Burnout - eine kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 119–139). Wiesbaden: VS Verlag.
- Speck, K. (2008). Schulsozialarbeit. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 340–348). Wiesbaden: VS Verlag.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J. & Wiezorek, C. (Hrsg.) (2011). *Ganztags-schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim: Juventa.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztags-schulen - Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags-schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim: Juventa.
- Spies, A. & Stecklina, G. (Hrsg.) (2005). *Die Ganztags-schule - Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Band 2: Keine Chance ohne Kooperation - Handlungsformen und institutionelle Bedingungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spieß, E. (1996). *Kooperatives Handeln in Organisationen: Theoriestränge und empirische Studien*. München, Mering: Rainer Hampp.
- Spieß, E. (Hrsg.) (1998). *Formen der Kooperation. Bedingungen und Perspektiven*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.

- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Organisationspsychologie* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.
- Spieß, E., Nerdinger, F. W. & Fallgatter, M. J. (Hrsg.) (1998). *Kooperation in Unternehmen*. München, Mering: Rainer Hampp.
- Stähling, R. (1998). *Beanspruchungen im Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Standop, J. (2008). Grundschulen in ganztägiger Form. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 527–537). Wiesbaden: VS Verlag.
- Stecher, L., Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2011). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15: Ganztagschule. Neue Schule?* Wiesbaden: VS Verlag.
- Stegbauer, C. (2011). *Reziprozität. Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Stegmann, S. (2008). Einzelkämpfer oder Teamplayer. Soziale Arbeitsbedingungen an Schulen. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 365–388). Wiesbaden: Gabler.
- Steiner, C. & Tillmann, K. (2011). Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagsteams. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 48–68). Weinheim: Juventa.
- Steinert, B., Hartig, J. & Klieme, E. (2008). Institutionelle Bedingungsfaktoren der Sprachkompetenzen. In E. Klieme, W. Eichler, A. Helmke, R. H. Lehmann, G. Nold, H.-G. Rolff, K. Schröder, G. Thome & H. Willenberg (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 411–450). Weinheim: Beltz.
- Steinert, B., Maag Merki, E., Döbrich, K., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerverkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 185–204.
- Steinheider, B. & Legrady, G. (2001). Kooperation in interdisziplinären Teams in Forschung, Produktentwicklung und Kunst. In H. Oberquelle, R. Oppermann & J. Krause (Hrsg.), *Mensch & Computer 2001: 1. Fachübergreifende Konferenz* (S. 37–46). Stuttgart: Teubner.
- Stöckli, G. (1998). Wie ausgebrannt sind Schweizer Primarlehrkräfte? Von den meist unterschlagenen Problemen bei der Messung von "Burnout". *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 20(2), 240–248.
- Taylor, S. E. & Stanton, A. L. (2007). Coping Resources, Coping Processes, and Mental Health. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3(337-401).
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie. Gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(2), 580–597.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf - Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 163–167.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Thimm, K. (2010). Jugendarbeit und Ganztagschule - Ein Kooperationsplädoyer für ein Risiko mit ungewissem Ausgang. In U. Deinet & M. Icking (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation* (S. 67–88). Opladen: Budrich.

- Thole, W. & Pothmann, J. (2008). Diplom-Pädagogen und Sozialpädagogen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 777–787). Wiesbaden: VS Verlag.
- Tillmann, K. (2011). Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 139–161). Weinheim: Juventa.
- Tillmann, K. & Rollett, W. (2011). Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen - Welche Auswirkungen hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogischen Personals auf die berufsübergreifende Zusammenarbeit? In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 29–47). Weinheim: Juventa.
- Trachsler, E., Brügggen, S., Nido, M., Ulich, E., Inversini, S., Wülser, M. & Herms, I. (2006). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule - Teilstudie Lehrkräfte*. Thurgau. Zugriff am 8. Februar 2013. <http://www.phtg.ch/forschung/publikationen/forschungsberichte/>.
- Udris, I. & Freese, M. (1999). Belastung, Stress, Beanspruchung und ihre Folgen. In D. Frey & C. Graf Hoyos (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 427–447). Weinheim: Beltz.
- Udris, I., Kraft, U., Mussmann, C. & Rimann, M. (1992). Arbeiten, gesund sein und gesund bleiben - Theoretische Überlegungen zu einem Ressourcenkonzept. In I. Udris (Hrsg.), *Psychosozial: Arbeit und Gesundheit* (S. 9–22). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ulich, E. (2005). *Arbeitspsychologie*. Zürich: Vdf, Hochschulverlag an der ETH.
- Ulich, E. & Wülser, M. (2009). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen*. Wiesbaden: Gabler.
- Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Gießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M. & Bauer, J. (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80, 433–441.
- van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen "Horrorjob" und Erfüllung*. Marburg: Tectum.
- van Dick, R. & Stegmann, S. (2007). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf - Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 34–51). Wiesbaden: VS Verlag.
- van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 243–259.
- van Santen, E. & Seckinger, M. (2003). *Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine Empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe*. München: DJI Verlag.
- Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (Hrsg.) (1999). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook in international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VERBI Software (2007). *MAXQDA 2007*. Berlin: VERBI.

- Volpert, W. (1987). Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Arbeitspsychologie* (S. 1–42). Bern: Göttingen.
- Volpert, W. (1974). *Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- von Kardorff, E. (1998). Kooperation, Koordination und Vernetzung. Anmerkungen zur Schnittstellenproblematik in der psychosozialen Versorgung. In B. Röhrle, G. Sommer & F. Nestmann (Hrsg.), *Fortschritte der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung. Bd. 2: Netzwerkindervention* (S. 203–222). Tübingen: dgvt.
- Weber, A., Weltle, D. & Lederer, P. (2003). Frühpension statt Prävention? - Zur Problematik der Frühinvalidität im Schuldienst. *Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin*, 38(7), 376–384.
- Weber, A., Weltle, D. & Lederer, P. (2005). Macht Schule krank? - Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte der Frühinvalidität von Lehrkräften. In Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.), *Lehrergesundheit: Praxisrelevante Modelle zur nachhaltigen Gesundheitsförderung von Lehrern auf dem Prüfstand, Workshop vom 6. Oktober 2004 in Berlin* (S. 23–37). Dortmund: Wirtschaftsverlag NW.
- Weick, K. E. (1976). Educational organisations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.
- Weick, K. E. (1982). Administering Education in Loosely Coupled Schools. *The Phi Delta Kappan*, 63(10), 673–676.
- Weiß, M. & Steinert, B. (2001). Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung - Die Perspektive der deutschen Schulleitungen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, Schneider W., P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Deutsches Pisa Konsortium) (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 427–454). Opladen: Leske & Budrich.
- Wellendorf, F. (1969). Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule. In P. Fürstenau & G. Dallmann (Hrsg.), *Zur Theorie der Schule* (S. 91–113). Weinheim: Beltz.
- Wendt, W. (2001). *Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Wissinger (2011). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 98–115). Münster: Waxmann.
- Wunder, D. (2005). Ganztagschule oder Ganztagsbildung ? *Die Deutsche Schule*, 97(3), 294–301.
- Yan-Wallentin, F., Jöreskog, K. G. & Luo, H. (2010). Confirmatory Factor Analysis of Ordinal Variables With Misspecified Models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 17(3), 392–423.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Zapf, D. & Semmer, N. K. (2004). Stress und Gesundheit in Organisationen. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Organisationspsychologie* (S. 1007–1112). Göttingen: Hogrefe.
- Zickgraf, A. & Zickraf, P. (2009). Vier Milliarden Euro für einen gerechten Start ins Leben. Realisierung des Investitionsprogramms "Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB)". In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung: Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 99–109). Weinheim: Juventa.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1: Formen der professionellen Kooperation unter Lehrkräften nach Gräsel u. a. (2006).....	35
Abb. 4.1: Allgemeines Rahmenmodell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004, S. 75, Abb. 2.6).....	100
Abb. 4.2: Belastungsfaktoren nach dem Modell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004). Relevante Konstrukte für diese Arbeit sind hervorgehoben.	101
Abb. 4.3: Subjektiver Deutungsprozess nach dem Modell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004). Das relevante Konstrukt für diese Arbeit ist hervorgehoben.	107
Abb. 4.4: Beanspruchung nach dem Modell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004). Relevante Konstrukte für diese Arbeit sind hervorgehoben.	109
Abb. 5.1: Formen der professionellen Kooperation (vgl. Gräsel u. a. 2006) und das allgemeine Rahmenmodell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004, S. 75, Abb. 2.6).....	156
Abb. 5.2: Formen der interprofessionellen Kooperation und das allgemeine Rahmenmodell schulischer Belastung (vgl. Böhm-Kasper 2004, S. 75, Abb. 2.6).....	164
Abb. 6.1: Formen der professionellen Kooperation – „box plots“ ($N = 1241$ Lehrkräfte, $t1$)	195
Abb. 6.2: Belastungserleben – „box plots“ ($N = 1241$ Lehrkräfte, $t1$).....	197
Abb. 6.3: Beanspruchungserleben – „box plots“ ($N = 1241$ Lehrkräfte, $t1$).....	198
Abb. 6.4: Tätigkeitsspielraum – „box plots“ ($N = 1241$ Lehrkräfte, $t1$)	198
Abb. 6.5: Hypothetisches lineares Strukturgleichungsmodell in LISREL-Notation ($t1$)	207
Abb. 6.6: Lineares Strukturgleichungsmodell (komplett standardisierte Lösung) zu professioneller Kooperation, Belastung, Beanspruchung und Tätigkeitsspielraum ($t1$)	209
Abb. 6.7: Hypothetisches lineares Strukturgleichungsmodell in LISREL-Notation ($t1t2$).....	221
Abb. 6.8: Lineares Strukturgleichungsmodell (komplett standardisierte Lösung) zur professionellen Kooperation, Belastung, Beanspruchung und Tätigkeitsspielraum ($t1t2$).....	222
Abb. 7.1: Konfirmatorisches Faktorenmodell mit drei latenten Variablen zur interprofessionellen Kooperation in LISREL-Notation	252
Abb. 7.2: Konfirmatorisches Faktorenmodell mit drei latenten Variablen zur interprofessionellen Kooperation	253
Abb. 8.1: Formen der interprofessionellen Kooperation – „box plots“ ($N = 419$ Lehrkräfte, $t2$)	266
Abb. 8.2: Professionelle Kooperation – „box plots“ ($N = 419$ Lehrkräfte, $t2$)	269
Abb. 8.3: Belastungserleben – „box plots“ ($N = 419$ Lehrkräfte, $t2$).....	271
Abb. 8.4: Beanspruchungserleben – „box plots“ ($N = 419$ Lehrkräfte, $t2$).....	272
Abb. 8.5: Tätigkeitsspielraum – „box plots“ ($N = 419$ Lehrkräfte, $t2$)	273
Abb. 8.6: Lineares Strukturgleichungsmodell in Lisrel-Notation	282
Abb. 8.7: Lineares Strukturgleichungsmodell (komplett standardisierte Lösung) zur interprofessionellen Kooperation, Belastung und Beanspruchung ($N = 419$ Lehrkräfte an Ganztagschulen, $t2$)	284

Tabellenverzeichnis

Tab. 4.1: Negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen (nach Udris & Frese 1999, S. 432, adapt. von Ulich & Wülser 2009, S. 72)	80
Tab. 6.1: Teilnehmende Schulen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (t1 und t2) getrennt nach Schulform sowie Ganzttag (GT) vs. Halbttag (HT).....	169
Tab. 6.2: Teilnehmende Lehrkräfte zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (t1 und t2) getrennt nach Schulform sowie Ganzttag (GT) vs. Halbttag (HT).....	170
Tab. 6.3: 1421 Lehrkräfte zum ersten Messzeitpunkt (t1) getrennt nach Schultyp	171
Tab. 6.4: Zusammensetzung der Lehrerschaft in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2009/2008 (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens 2009, S. 44 ff.) .	173
Tab. 6.5: 374 Lehrkräfte zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (t1t2) getrennt nach Schultyp	174
Tab. 6.6: Konstrukte und Skalen.....	175
Tab. 6.7: Skala: <i>Austausch</i>	177
Tab. 6.8: Skala: <i>Gemeinsame Arbeitsorganisation</i>	178
Tab. 6.9: Skala: <i>Konstruktion</i>	179
Tab. 6.10: Skala: <i>Unterrichtsbezogenes Belastungserleben</i>	180
Tab. 6.11: Skala: <i>Außerunterrichtliches Belastungserleben</i>	181
Tab. 6.12: Skala: <i>Belastungserleben durch Rahmenbedingungen</i>	182
Tab. 6.13: Skala: <i>Emotionale Erschöpfung</i>	183
Tab. 6.14: Skala: <i>Psychosomatische Beschwerden</i>	184
Tab. 6.15: Skala: <i>Inhaltlicher Tätigkeitsspielraum</i>	185
Tab. 6.16: Klassifikation für die Höhe des Bravais-Pearson Korrelationskoeffizient r (vgl. Böhm-Kasper u. a. 2009, S. 140).....	188
Tab. 6.17: Effektgrößen für Bravais-Pearson Korrelationskoeffizient r (Cohen 1992, S. 157)	189
Tab. 6.18: Globale Modellfit-Maße zur Beurteilung des Gesamtmodells nach Berechnung eines linearen Strukturgleichungsmodells (die Übersicht basiert auf einer Zusammenfassung der folgenden Quellen: Backhaus u. a. 2011, S. 91 ff., Browne & Cudeck 1993, S. 144, Emrich 2004, S. 37 und S. 129, Reinecke 2005, S. 115 ff., Langer 2010).	191
Tab. 6.19: Levene-Test für die Skalen der professionellen Kooperation, Belastung, Beanspruchung und Tätigkeitsspielraum ($N = 1241$ Lehrkräfte, t1)	194
Tab. 6.20: Professionelle Kooperation in Abhängigkeit des Schultyps – Deskription und Signifikanztests ($N = 1241$ Lehrkräfte, t1).....	196
Tab. 6.21: Belastung, Beanspruchung und Tätigkeitsspielraum in Abhängigkeit der Schulform – Mittelwerte und Signifikanztests ($N = 1241$ Lehrkräfte, t1).....	200
Tab. 6.22: Korrelationen zwischen professioneller Kooperation, Belastung, Beanspruchung und Tätigkeitsspielraum im Querschnitt ($N = 1241$ Lehrkräfte, t1).....	203
Tab. 6.23: Latente Variablen des linearen Strukturgleichungsmodells und deren Indikatoren.....	206

Tab. 6.24: Professionelle Kooperation in Abhängigkeit der Schulform – Mittelwerte ($N = 374$ Lehrkräfte).....	214
Tab. 6.25: Belastung, Beanspruchung und Tätigkeitsspielraum – Mittelwerte ($N = 374$ Lehrkräfte).....	215
Tab. 6.26: Korrelationen zwischen professioneller Kooperation, Belastung, Beanspruchung und Tätigkeitsspielraum ($N = 374$ Lehrkräfte, t1t2)	217
Tab. 6.27: Latente Variablen des linearen Strukturgleichungsmodells und deren Indikatoren.....	220
Tab. 7.1: Teilnehmende Ganztagsschullehrkräfte an der Interviewstudie	234
Tab. 7.2: Kategorien für die interprofessionelle Zusammenarbeit aus Perspektive der Lehrkräfte	236
Tab. 7.3: $N = 419$ Ganztagsschullehrkräfte zum zweiten Messzeitpunkt (t2) getrennt nach Schultyp	238
Tab. 7.4: Organisation, Anlässe und Ausgestaltung der interprofessionellen Kooperation	242
Tab. 7.5: Bewertung der interprofessionellen Kooperation	244
Tab. 7.6: Häufigkeitsverteilungen der Items zur Skala <i>unterrichtsbezogener Austausch</i> ($N = 419$ Lehrkräfte, t2).....	247
Tab. 7.7: Häufigkeitsverteilungen der Items zur Skala <i>schülerbezogener Austausch</i> ($N = 419$ Lehrkräfte, t2).....	248
Tab. 7.8: Häufigkeitsverteilungen der Items zur Skala <i>Entlastung durch Kooperation</i> ($N = 419$ Lehrkräfte, t2).....	248
Tab. 7.9: Korrelationen der Items zur interprofessionellen Kooperation ($N = 419$ Lehrkräfte, t2)	249
Tab. 7.10: Latente Variablen und deren Indikatoren des konfirmatorischen Faktorenmodells.....	251
Tab. 7.11: Deskriptive Kennwerte der Skalen zu interprofessionellen Kooperation	255
Tab. 8.1: Konstrukte und Skalen.....	262
Tab. 8.2: Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen ($N = 419$ Lehrkräfte an Ganztagsschulen, t2)	265
Tab. 8.3: Interprofessionelle Kooperation in Abhängigkeit des Schultyps – Signifikanztests ($N = 419$ Lehrkräfte an Ganztagsschulen, t2)	267
Tab. 8.4: Professionelle Kooperation in Abhängigkeit des Schultyps – Darstellung der Mittelwerte und Signifikanztests ($N = 419$ Lehrkräfte an Ganztagsschulen, t2)	270
Tab. 8.5: Belastung und Beanspruchung in Abhängigkeit des Schultyps – Mittelwerte und Signifikanztests ($N = 419$ Lehrkräfte an Ganztagsschulen, t2)	274
Tab. 8.6: Zusammenhänge zwischen interprofessioneller Kooperation, Belastung und Beanspruchung ($N = 419$ Lehrkräfte an Ganztagsschulen, t2)	278
Tab. 8.7: Latente Variablen des linearen Strukturgleichungsmodells und deren Indikatoren.....	280

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ausf.	ausführlich
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
d. h.	das heißt
DESI	Deutsch Englisch Schülerleistungen International
ebd.	ebenda
ESF	Europäischer Sozialfonds
f.	und die folgende Seite
FIML	Full Information Maximum Likelihood
FS	Fragestellung
ff.	und die folgenden Seiten
ggf.	gegebenenfalls
Hervorh.	Hervorhebung
H	Hypothese
IZBB	Investitionsprogramms "Zukunft Bildung und Betreuung"
Kap.	Kapitel
KMK	Kultusministerkonferenz
LUGS	Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen
MARKUS	Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext
ML	Maximum Likelihood
NRW	Nordrhein-Westfalen
PISA	Program for International Student Assessment
S.	Seite
sog.	sogenannte(n)
StEG	Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen
Tab.	Tabelle
u. a.	und andere
vgl.	vergleiche
Z.	Zeile
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

Anhang

Anhang A

A1 Studie 1: Stichprobe und Grundgesamtheit

Tab. A1.1: Vergleich der Gesamtstichprobe und der Grundgesamtheit (Zusammensetzung der Lehrerschaft in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2009/2008) – Signifikanztests

<i>Variable</i>	Gesamtstichprobe	Realschulen	Hauptschulen	Gesamtschulen
	Prüfgröße (p-Wert)	Prüfgröße (p-Wert)	Prüfgröße (p-Wert)	Prüfgröße (p-Wert)
<i>Alter</i>	$\chi^2(1,3) = 4.273$ ($\geq .05$, n. s.)	$\chi^2(1,3) = 2.760$ ($\geq .05$, n. s.)	$\chi^2(1,3) = 3.600$ ($\geq .05$, n. s.)	$\chi^2(1,3) = 7.716$ ($\geq .05$, n. s.)
<i>Geschlecht</i>	$\chi^2(1,1) = 0.055$ ($\geq .05$, n. s.)	$\chi^2(1,1) = 2.142$ ($\geq .05$, n. s.)	$\chi^2(1,1) = 3.563$ ($\geq .05$, n. s.)	$\chi^2(1,1) = 1.269$ ($\geq .05$, n. s.)
<i>Beschäftigungsumfang</i>	$\chi^2(1,1) = 21.983^*$ (.001)	$\chi^2(1,1) = 6.418^*$ (.011)	$\chi^2(1,1) = 2.667$ ($\geq .05$, n. s.)	$\chi^2(1,1) = 12.236^*$ (.001)
<i>Beschäftigungsverh.</i>	$\chi^2(1,1) = 12.034^*$ (.001)	$\chi^2(1,1) = 3.869^*$ (.045)	$\chi^2(1,1) = 5.182^*$ (.023)	$\chi^2(1,1) = 0.120$ ($\geq .05$, n. s.)

Anmerkungen.

Abweichungen von 100 % aufgrund von Runden. Die Datengrundlage bietet die statistische Übersicht des Schulwesens in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2009/2008 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens 2009, S. 44 ff.). Die Merkmalsausprägungen der Variablen Beschäftigungsumfang und -verhältnis wurden differenzierter erfasst und aufgrund eigener Berechnungen zusammengefasst. In die Statistik gingen öffentliche und privaten Schulen ($N = 19033$ Realschullehrkräfte, $N = 18349$ Hauptschullehrkräfte, $N = 18545$ Gesamtschullehrkräfte ein (ebd., S. 17), während in die eigenen Untersuchungen allein öffentliche Schulen einbezogen wurden.

A2 Studie 3: Skala zeitlicher Tätigkeitsspielraum

Tab. A2.1: Skala: Zeitlicher Tätigkeitsspielraum

		N = 419 Ganztagsschullehrkräfte	
<i>Items</i>	<i>M</i>	<i>t2</i> (<i>S</i>)	
Ich kann mein Arbeitstempo im Laufe eines Schultages selbst bestimmen.	2.53	(1.36)	
In der Schule finde ich Zeit, meine Arbeit selbst einzuteilen.	2.65	(1.18)	
Während eines Schultages habe ich Einfluss auf den zeitlichen Ablauf meiner Arbeit.	2.51	(1.17)	
In der Schule kann ich die zeitlichen Abläufe meiner Arbeit selbst bestimmen.	2.54	(1.27)	
		N = 419 Ganztagsschullehrkräfte	
<i>Skala</i>	<i>t2</i>		
Median	2.50		
25.; 75. Perzentil	1.75; 3.25		
Mittelwert (<i>M</i>)	2.56		
Standardabweichung (<i>S</i>)	1.02		
Schiefe	.57		
Exzess	-.02		
Cronbachs Alpha	.84		
Instruktion	Beurteilen Sie nun bitte, inwieweit die folgenden Aussagen aus Ihrer Sicht zutreffen oder nicht zutreffen.		
Skalierung	6 Antwortstufen von „nie“ = 1 bis „sehr häufig“ = 6		
Skalenbildung	Mittelwertbildung		
Quellen	in Analogie zu den inhaltlichen Handlungsspielräumen nach Pearson & Moomaw (2006) und angelehnt an Prümper, Hartmannsgruber & Frese (1995), Vortest mit 61 Lehrkräften (Dizinger & Böhm-Kasper in Vorb.).		

Anhang B

B1 LISREL-Strukturgleichungsmodell: Professionelle Lehrerkooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung

B1.1 Gleichungen

Gleichungen des Strukturmodells

(allgemeine Form)

$$\eta = B \cdot \eta + \Gamma \cdot \xi + \zeta$$

(spezifizierte Form)

$$\eta_1 = \gamma_{11} \cdot \xi_1 + \gamma_{12} \cdot \xi_2 + \zeta_1$$

$$\eta_2 = \beta_{21} \cdot \eta_1 + \zeta_2$$

$$\eta_3 = \beta_{32} \cdot \eta_2 + \zeta_3$$

(Matrizenschreibweise)

$$\begin{bmatrix} \eta_1 \\ \eta_2 \\ \eta_3 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 0 & 0 & 0 \\ \beta_{21} & 0 & 0 \\ 0 & \beta_{32} & 0 \end{bmatrix} * \begin{bmatrix} \eta_1 \\ \eta_2 \\ \eta_3 \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} \gamma_{11} & \gamma_{12} \\ 0 & 0 \\ 0 & 0 \end{bmatrix} * \begin{bmatrix} \xi_1 \\ \xi_2 \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} \zeta_1 \\ \zeta_2 \\ \zeta_3 \end{bmatrix}$$

Gleichungen des Messmodells der latenten exogenen Variablen

(allgemeine Form)

$$X = \Lambda_x \cdot \xi + \delta$$

(spezifizierte Form)

$$x_1 = \lambda_{11} \cdot \xi_1 + \delta_1$$

$$x_2 = \lambda_{21} \cdot \xi_1 + \delta_2$$

$$x_3 = \lambda_{31} \cdot \xi_1 + \delta_3$$

$$x_4 = \lambda_{42} \cdot \xi_2 + \delta_4$$

(Matrizenschreibweise)

$$\begin{bmatrix} x_1 \\ x_2 \\ x_3 \\ x_4 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} \lambda_{11} & 0 \\ \lambda_{21} & 0 \\ \lambda_{31} & 0 \\ 0 & \lambda_{42} \end{bmatrix} * \begin{bmatrix} \xi_1 \\ \xi_2 \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} \delta_1 \\ \delta_2 \\ \delta_3 \\ \delta_4 \end{bmatrix}$$

Gleichungen des Messmodells der latenten endogenen Variablen

(allgemeine Form)

$$Y = \Lambda_y \cdot \eta + \varepsilon$$

(spezifizierte Form)

$$Y_1 = \lambda_{11} \cdot \eta_1 + \varepsilon_1$$

$$Y_2 = \lambda_{21} \cdot \eta_1 + \varepsilon_2$$

$$Y_3 = \lambda_{31} \cdot \eta_1 + \varepsilon_3$$

$$Y_4 = \lambda_{42} \cdot \eta_2 + \varepsilon_4$$

$$Y_5 = \lambda_{53} \cdot \eta_3 + \varepsilon_5$$

(Matrizenschreibweise)

$$\begin{bmatrix} y_1 \\ y_2 \\ y_3 \\ y_4 \\ y_5 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} \lambda_{11} & 0 & 0 \\ \lambda_{21} & 0 & 0 \\ \lambda_{31} & 0 & 0 \\ 0 & \lambda_{42} & 0 \\ 0 & 0 & \lambda_{53} \end{bmatrix} * \begin{bmatrix} \eta_1 \\ \eta_2 \\ \eta_3 \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} \varepsilon_1 \\ \varepsilon_2 \\ \varepsilon_3 \\ \varepsilon_4 \\ \varepsilon_5 \end{bmatrix}$$

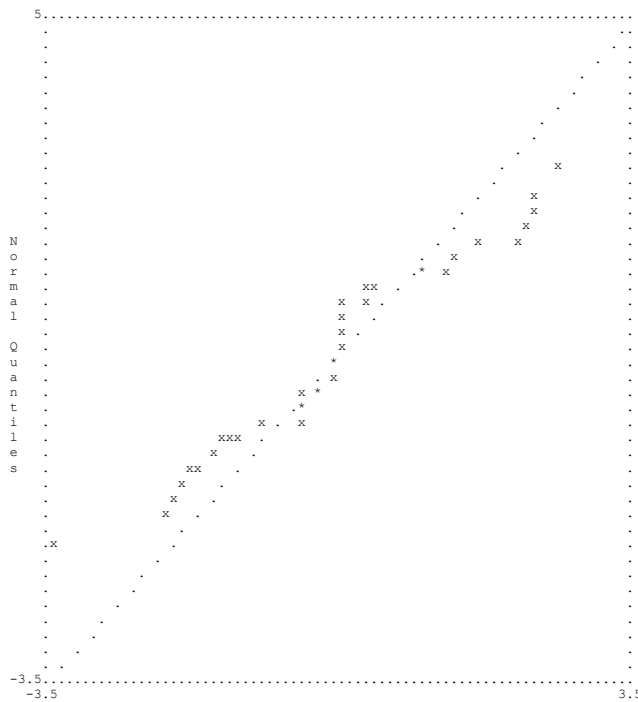
B1.2 Steamleaf- und Q-Plot der standardisierten Residuen Stichprobe t1 (N = 1235)

Steamleaf-Plot

```

- 3|4
- 2|10
- 1|9875432
- 0|954443300000000000000000
  0|345
  1|00346
  2|13346
  
```

Q-Plot of Standardized Residuals



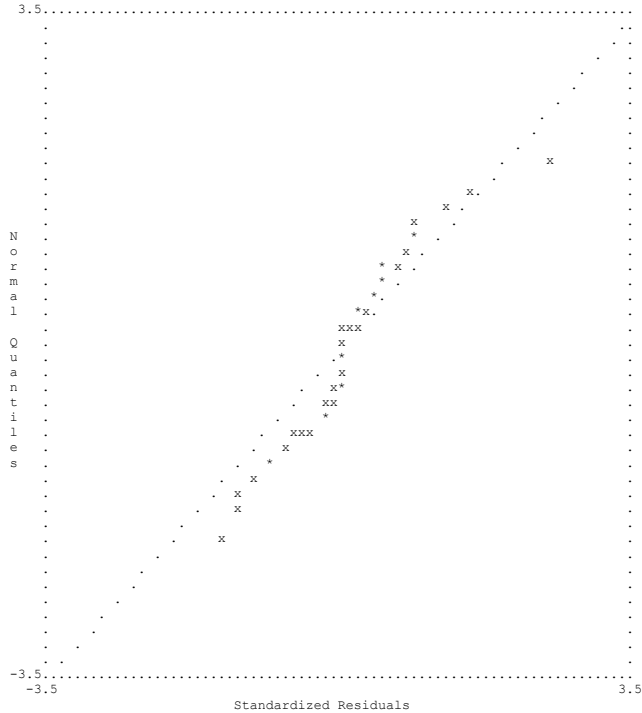
B1.3 Steamleaf- und Q-Plot der standardisierten Residuen Stichprobe t1t2 (N = 447)

Steamleaf-Plot

```

- 1|4220
- 0|9865
- 0|431111000000000000000000
  0|11233344
  0|555578999
  1|3
  1|6
  2|
  2|5
  
```

Q-Plot of Standardized Residuals



B2 Konfirmatorisches Faktorenmodell zur interprofessionellen Kooperation

B2.1 Items und deren Benennung

Item	Benennung in der vorliegenden Arbeit	Benennung in Ditzinger u. a. 2011 und 2012
Mit dem weiteren päd. Personal unterrichte ich bei bestimmten Themen gemeinsam eine Klasse.	u1	koop_1
Eine weitere päd. Kraft und ich arbeiten eng zusammen, wenn das Unterrichtsthema einen pädagogischen Schwerpunkt hat.	u2	koop_8
Wenn eine Verbindung zu der Arbeit des päd. Personals besteht, erarbeiten wir gemeinsam Unterrichtseinheiten.	u3	koop_10
Ich berate mich mit dem weiteren päd. Personal in Bezug auf ausgewählte Unterrichtsmethoden.	u4	koop_12
Bei sozial schwierigen Schülern erarbeite ich gemeinsam mit dem weiteren päd. Personal individuelle Maßnahmen.	s1	koop_3
Wenn ich Probleme in einer Klasse habe, versuche ich dieses zusammen mit dem päd. Personal zu lösen.	s2	koop_9
Bei Disziplinproblemen meiner Schüler/-innen berate ich mich mit dem weiteren päd. Personal.	s3	koop_13
Durch die Zusammenarbeit mit dem weiteren päd. Personal fühle ich mich bei Schülerproblemen nicht auf mich alleine gestellt.	e1	koop_4
Die Zusammenarbeit mit dem weiteren päd. Personal gibt mir bei der Bearbeitung von Schülerproblemen emotionalen Rückhalt.	e2	koop_11
Durch die Kooperation mit dem weiteren päd. Personal kann ich mich besser auf meine Rolle als Lehrperson konzentrieren.	e3	koop_14

B2.2 Gleichungen des konfirmatorischen Faktorenmodells

(allgemeine Form der Messgleichung)

$$X = \Lambda_x \cdot \xi + \delta$$

(Spezifizierung des Faktorenmodells auf Basis der allgemeinen Messgleichung)

$$x_1 = \lambda_{11} \cdot \xi_1 + \delta_1$$

$$x_2 = \lambda_{21} \cdot \xi_1 + \delta_2$$

$$x_3 = \lambda_{31} \cdot \xi_1 + \delta_3$$

$$x_4 = \lambda_{41} \cdot \xi_1 + \delta_4$$

$$x_5 = \lambda_{12} \cdot \xi_2 + \delta_5$$

$$x_6 = \lambda_{22} \cdot \xi_2 + \delta_6$$

$$x_7 = \lambda_{32} \cdot \xi_2 + \delta_7$$

$$x_8 = \lambda_{13} \cdot \xi_3 + \delta_8$$

$$x_9 = \lambda_{23} \cdot \xi_3 + \delta_9$$

$$x_{10} = \lambda_{33} \cdot \xi_3 + \delta_{10}$$

(Matrizenschreibweise)

$$\begin{bmatrix} x_1 \\ x_2 \\ x_3 \\ x_4 \\ x_5 \\ x_6 \\ x_7 \\ x_8 \\ x_9 \\ x_{10} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} \lambda_{11} & 0 & 0 \\ \lambda_{21} & 0 & 0 \\ \lambda_{31} & 0 & 0 \\ \lambda_{41} & 0 & 0 \\ 0 & \lambda_{12} & 0 \\ 0 & \lambda_{22} & 0 \\ 0 & \lambda_{32} & 0 \\ 0 & 0 & \lambda_{13} \\ 0 & 0 & \lambda_{23} \\ 0 & 0 & \lambda_{33} \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} \xi_1 \\ \xi_2 \\ \xi_3 \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} \delta_1 \\ \delta_2 \\ \delta_3 \\ \delta_4 \\ \delta_5 \\ \delta_6 \\ \delta_7 \\ \delta_8 \\ \delta_9 \\ \delta_{10} \end{bmatrix}$$

B3 LISREL-Strukturgleichungsmodell: Interprofessionelle Lehrerkooperation im Kontext von Belastung und Beanspruchung

B3.1 Gleichungen

Gleichungen des Strukturmodells

(allgemeine Form)

$$\eta = B \cdot \eta + \Gamma \cdot \xi + \zeta$$

(spezifizierte Form)

$$\eta_1 = \gamma_{11} \cdot \xi_1 + \gamma_{12} \cdot \xi_2 + \gamma_{13} \cdot \xi_3 + \zeta_1$$

$$\eta_2 = \beta_{21} \cdot \eta_2 + \zeta_2$$

$$\eta_3 = \beta_{32} \cdot \eta_3 + \zeta_3$$

(Matrizenschreibweise)

$$\begin{bmatrix} \eta_1 \\ \eta_2 \\ \eta_3 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 0 & 0 & 0 \\ \beta_{21} & 0 & 0 \\ 0 & \beta_{32} & 0 \end{bmatrix} * \begin{bmatrix} \eta_1 \\ \eta_2 \\ \eta_3 \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} \gamma_{11} & \gamma_{12} & \gamma_{13} \\ 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{bmatrix} * \begin{bmatrix} \xi_1 \\ \xi_2 \\ \xi_3 \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} \zeta_1 \\ \zeta_2 \\ \zeta_3 \end{bmatrix}$$

Gleichungen des Messmodells der latenten exogenen Variablen

(allgemeine Form)

$$X = \Lambda_x \cdot \xi + \delta$$

(spezifizierte Form)

$$x_1 = \lambda_{11} \cdot \xi_1 + \delta_1$$

$$x_2 = \lambda_{21} \cdot \xi_1 + \delta_2$$

$$x_3 = \lambda_{32} \cdot \xi_2 + \delta_3$$

$$x_4 = \lambda_{42} \cdot \xi_2 + \delta_4$$

$$x_5 = \lambda_{52} \cdot \xi_2 + \delta_5$$

$$x_6 = \lambda_{63} \cdot \xi_3 + \delta_6$$

$$x_7 = \lambda_{73} \cdot \xi_3 + \delta_7$$

(Matrizenschreibweise)

$$\begin{bmatrix} x_1 \\ x_2 \\ x_3 \\ x_4 \\ x_5 \\ x_6 \\ x_7 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} \lambda_{11} & 0 & 0 \\ \lambda_{21} & 0 & 0 \\ 0 & \lambda_{32} & 0 \\ 0 & \lambda_{42} & 0 \\ 0 & \lambda_{52} & 0 \\ 0 & 0 & \lambda_{63} \\ 0 & 0 & \lambda_{73} \end{bmatrix} * \begin{bmatrix} \xi_1 \\ \xi_2 \\ \xi_3 \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} \delta_1 \\ \delta_2 \\ \delta_3 \\ \delta_4 \\ \delta_5 \\ \delta_6 \\ \delta_7 \end{bmatrix}$$

B3.2 Steamleaf- und Q-Plot der standardisierten Residuen Stichprobe t2 (N = 419 Ganztagschullehrkräfte)

Steamleaf-Plot

```
- 2|11
- 1|7
- 1|3321100
- 0|9987766555
- 0|443322111110000000000000
  0|11112223333444
  0|56677
  1|00011122
  1|6
  2|02234
```

Q-Plot of Standardized Residuals

