Forschungsmonitor Schule
Rezensionen für die Praxis

Seda Tunç

Rezension zu

Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Hillert, A. & Kiel, E. (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. *Journal for Educational Research Online, 11*(2), 147–168.

Kommentierter Kurzbefund

Der Kooperation von Lehrkräften wird im internationalen wissenschaftlichen Diskurs zunehmend Bedeutung zugeschrieben. Studien berichten über diverse positive Effekte auf die Professionalisierung von Lehrkräften und auf Unterrichtsentwicklung. Dennoch werden intensivere Kooperationen in der schulischen Praxis nicht sehr häufig realisiert.

Muckenthaler et al. zielen mit ihrer Studie darauf ab, unterschiedliche Kooperationstypen zu identifizieren, indem sie Lehrkräfte befragen, wie intensiv sie verschiedene Formen der Zusammenarbeit praktizieren: fachlicher Austausch, schülerbezogener Austausch, gemeinsame Arbeitsorganisation, Kokonstruktion/Reflexion. Zusätzlich untersuchen sie, inwiefern sich die ermittelten Typen hinsichtlich struktureller Bedingungen an den Schulen (Zeitstrukturen, Zwang zur Kooperation) und bezüglich des Belastungserlebens der Lehrkräfte unterscheiden.

Die anonyme Befragung wurde mit Hilfe eines Online-Fragebogens auf der universitätsinternen Plattform der Ludwig-Maximilians-Universität München mit 175 Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen in Bayern durchgeführt. Die Identifizierung der Gruppen erfolgte durch eine Clusteranalyse (Ward, k-Means).

Bei der Analyse zeigen sich drei Cluster: Die Lehrkräfte des ersten Clusters nutzen alle Formen der Zusammenarbeit am intensivsten, äußern die günstigsten Rahmenbedingungen für ihre Kooperationsarbeit und beschreiben sich als am wenigsten belastet. Die zweite Gruppe pflegt fachlichen und schülerbezogenen Austausch intensiver, nutzt aber arbeitsteilige Formen deutlich weniger. Die Lehrenden des dritten Clusters verhalten sich gegensätzlich zur ersten Gruppe, die Formen der Zusammenarbeit werden am wenigsten genutzt und die Rahmenbedingungen erfahren die ungünstigste Einschätzung, die Belastung wird am höchsten eingestuft.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten auf einen Zusammenhang zwischen weniger belastenden Rahmenbedingungen an der Schule und der Bereitschaft der Lehrkräfte, sich auch auf komplexere Kooperationsformen einzulassen. Umgekehrt lässt sich erkennen, dass ungünstige Voraussetzungen, wie beispielsweise zu wenig Zeit und zu viel Druck „von oben“, mit weniger intensiven Kooperationsformen einhergehen. Es wird deutlich, dass Lehrkräfte an Grundschulen intensiver kooperieren als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen; worauf dies zurückzuführen ist, wird nicht untersucht.

CC BY NC ND

Hintergrund

Muckenthaler et al. führen an, dass zur Kooperation im Lehrerberuf Unterschiede zwischen der Bedeutungszuschreibung und der tatsächlichen Umsetzung bestehen. Zum einen wird Zusammenarbeit von Lehrkräften als erstrebenswert und zwingend notwendig gefordert, da sie als gewinnbringend für die Qualität und Entwicklung der Einzelschule, für die Schülerinnen und Schüler und auch für die Lehrerschaft selbst gilt. Beispielsweise wird Zusammenarbeit als vorteilhaft für die Reflexionsfähigkeit der Lehrkräfte, den Aufbau neueren Wissens oder die Anwendung innovativer Unterrichtsstrategien gesehen. Zum anderen stehen dem Studien gegenüber, in denen wiederholt gezeigt wurde, dass intensivere Kooperationsformen im Alltag kaum realisiert werden und die Zusammenarbeit von Lehrkräften auf ein Minimum an Austausch von Informationen und Materialien reduziert ist.

Als Erklärung hierfür wird das sog. „Autonomie-Paritäts-Muster“ (Lortie, 1975) angeführt. Dieses besteht aus zwei Aspekten: Erstens wollen Lehrkräfte im schulischen Alltag ihrer Arbeit nachgehen, ohne dass jemand in ihr Handeln oder ihren Unterricht eingreift (Autonomie). Zweitens wollen sie dabei gleichberechtigt handeln (Parität). Daher wird davon ausgegangen, dass intensivere Kooperationsformen nicht zuletzt deshalb selten umgesetzt werden, da sie die Autonomie der Lehrkräfte stärker einschränken als einfachere Formen der Kooperation. Darüber hinaus wird auf Untersuchungen verwiesen, die auf die Rolle von schulischen Rahmenbedingungen eingehen. So sei Kooperation beispielsweise kontextuell und an bestimmte Gelingensbedingungen gebunden (Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2012, S. 354f.):

- Institutionelle Bedingungen, zum Beispiel gemeinsame Ziele, ausreichend Zeit, geeignete Räume, kooperationsbefürwortende Schulleitung
- Personelle Bedingungen, zum Beispiel positive Einstellung, Bereitschaft zur Zusammenarbeit, Rollen-Reflexion, kommunikative Kompetenz
- Organisationskulturelle Bedingungen, zum Beispiel Klima der Offenheit und des Vertrauens, gemeinsame Werte, respektvoller Umgang

Muckenthaler et al. weisen darauf hin, dass nur wenige Studien Kooperation bzw. deren Formen differenziert erfassen. Die Verallgemeinerbarkeit und Vergleichbarkeit sei durch unterschiedliche „Operationalisierungen von Kooperation“ erschwert. Zudem sei auch der eher allgemeine Begriff „Belastung“ nicht einheitlich geklärt und operationalisiert. So werde in der Literatur Belastung sowohl für die Beschreibung des Befindens als auch für bestimmte Auslöser hinsichtlich negativen Befindens verwendet. Um eine objektive Beschreibung der wahrgenommenen Belastung im Lehrerberuf zu erreichen, bezieht sich die vorliegende Studie auf Definitionen der Arbeitspsychologie, wonach psychische Belastung als „die Gesamtheit aller erfassbarer Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“ (Joiko et al., 2010, S. 9), definiert wird.

Auf die Lehrkraft übertragen bedeutet dies konkret, Belastung als Gesamtheit der äußeren Einflüsse (z. B. Rahmenbedingungen, Kooperation, Lehrdeputat oder individuelle Faktoren) zu betrachten. Die damit einhergehenden Folgen werden als negative Beanspruchung (z. B. psychosomatische Erkrankungen, emotionale Erschöpfung) verstanden.

Die individuelle Belastung von Lehrkräften wird in dieser Studie durch Depressivität und Angst erfasst. „Beide Konstrukte sind international wissenschaftlich etabliert, können durch validierte Instrumente erhoben werden (vgl. Lovibond & Lovibond, 1995) und sind in internationalen Klassifikationssystemen psychischer Störungen, der ICD-10 (WHO; Dilling, Mombour & Schmidt, 2014) und dem DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), zu finden“ (Muckenthaler et al., S. 151). Depressivität zeichne

sich hier unter anderem durch eine depressive Stimmungslage und weitere Symptome aus. Angst ist nach Krohne (2010, S. 15) „ein mit bestimmten Situationsveränderungen *intra*individuell (innerhalb eines Individuums) variierender affektiver Zustand (state) des Organismus“.

Zum einen belegten Befunde positive Effekte der Zusammenarbeit von Lehrkräften für Schule, Schüler- und auch Lehrerschaft; zum anderen seien aber vor allem komplexe Formen der Kooperation nur in geringem Maße realisiert. Die vorliegende Studie nimmt das Model von Gräsel et al. (2006) als Ausgangspunkt, um Kooperation mehrdimensional zu erfassen und das Zusammenwirken von Kooperationsformen, Kooperationsbedingungen und Belastungserleben zu beleuchten. Vor diesem Hintergrund werden folgende Forschungsfragen formuliert (Muckenthaler et al., S. 153):

1. Lassen sich Gruppen von Lehrkräften identifizieren, die sich hinsichtlich der genutzten Kooperationsformen unterscheiden?
2. Sind Lehrende verschiedener Schularten in den ermittelten Clustern unterschiedlich verteilt?
3. Werden die Bedingungen von Kooperation an der Schule zwischen den Gruppen unterschiedlich wahrgenommen (Zeitstrukturen, Zwang zur Zusammenarbeit)?
4. Bestehen Unterschiede zwischen den Gruppen von Lehrkräften hinsichtlich der wahrgenommenen Belastung (operationalisiert durch Depressivität und Angst)?

Design

Stichprobe

Die Gesamtstichprobe umfasste 175 Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in Bayern, die eine mindestens dreijährige Berufserfahrung besaßen. Das Durchschnittsalter der befragten Lehrkräfte lag bei 43.9 Jahren und die durchschnittliche Berufserfahrung bei 17.5 Jahren.
63.4 % der Lehrkräfte waren weiblich. 38.9 % unterrichteten an einer Grundschule, 29.4 % an einer Mittelschule, 10 % an einer Realschule und 21.7 % an einem Gymnasium. In der Stichprobe waren Lehrkräfte aller Fächer und Fachkombinationen vertreten.

Instrumente

Zur Erfassung der Kooperation wurde das Messinstrument von Fussangel (2008) verwendet, das vier Skalen zur Kooperationsausübung (fachlicher Austausch, schülerbezogener Austausch, gemeinsame Arbeitsorganisation, Kokonstruktion/Reflexion) und zwei zu den Kooperationsbedingungen (Zeitstrukturen, Zwang zur Kooperation) beinhaltet. Alle Items bestanden aus einer Ratingskala von *trifft überhaupt nicht zu* (1) bis *trifft völlig zu* (4). Die Subskalen wiesen in den meisten Fällen eine befriedigende bis gute Reliabilität auf ($.64 \leq \alpha \leq .89$).

Zur Erfassung der Belastung wurden die Depressions-, Angst- und Stress-Skalen (DASS, Nilges & Essau, 2015) eingesetzt. Die Teilnehmenden bewerteten auf einer 4-stufigen Likert-Skala (0 = *gar nicht* bis 3 = *sehr stark*), inwiefern die dort beschriebenen Symptome (z. B. *Ich konnte überhaupt keine positiven Gefühle mehr erleben*; *Ich zitterte* etc.) auf sie zutrafen. Beide verwendeten Skalen waren reliabel (Depressivität: $\alpha = .91$; Angst: $\alpha = .87$). Der zeitliche Bezugsrahmen war die vorangegangene Woche.

Durchführung

Die Befragung wurde mit Hilfe eines Online-Fragebogens auf einer universitätsinternen Plattform der Ludwig-Maximilians-Universität München im Zeitraum Spätherbst und Winter 2017/18 generiert. Ihre Nutzung bewarben der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband sowie der Bayerische Beamtenbund.

Auswertung

Mit Hilfe von Clusteranalysen können Gruppen in Datensätzen identifiziert werden. Um die Clusterzahl auf Grundlage der Kooperationsformen zu identifizieren, wurde eine hierarchische Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren (quadrierte euklidische Distanz) durchgeführt, dem das Varianzkriterium als Heterogenitätsmaß zugrunde lag. Zur Identifizierung und Bestimmung der optimalen Clusterzahl wurden das Elbow-Kriterium und das Dendrogramm genutzt. Beim Elbow-Kriterium werden die Fehlerquadratsummen in ein Diagramm abgetragen. Zeigt sich ein Knick („Ellbogen“) im Kurvenverlauf, kann dies als Entscheidungskriterium zur Bestimmung der Anzahl der Cluster verwendet werden. Mit Hilfe eines Dendrogramms werden die hierarchischen Strukturen der Cluster verdeutlicht. Die Clusterlösung wurde anschließend durch eine iterativ-partitionierende Clusterzentrenanalyse optimiert. Die Ermittlung der Mittelwertunterschiede erfolgte durch eine univariate Varianzanalyse. Dabei sollte festgestellt werden, ob sich die identifizierten Cluster in Bezug auf die Bedingungen von Kooperation an der Schule und Depressivität und Angst als Indikatoren psychischer Belastung unterscheiden. Mögliche Zusammenhänge zwischen Clusterzugehörigkeit und Schulart wurden mit Hilfe eines Chi^2-Tests ermittelt.

Ergebnisse

Mit Blick auf die unterschiedlichen Formen der Kooperation bestehen zwischen den Clustern signifikante Unterschiede mit durchgängig hohen Effektstärken. Durch den Chi^2-Test ließ sich bei den Grundschullehrkräften ein Zusammenhang zwischen Cluster und Schulart feststellen, der in der Folge bei der Clusterbeschreibung Berücksichtigung findet.

Muckenthaler et al. fanden durch die Clusteranalyse drei verschiedene Gruppen:
Cluster 1: Lehrkräfte in Cluster 1 (21.1 %) geben häufiger an, alle Kooperationsformen (fachlicher und schülerbezogener Austausch, gemeinsame Arbeitsorganisation) zu nutzen als die Lehrkräfte aus den anderen Clustern (höchster Mittelwert > 3). In diesem Cluster befinden sich viele Grundschullehrkräfte. Die Bedingungen, unter denen Kooperation an der Schule stattfindet, werden von den Lehrkräften in diesem Cluster am positivsten beschrieben (günstige Zeitstrukturen, wenig Zwang).

Cluster 2: Lehrkräfte in Cluster 2 (50.3 %) schreiben verschiedenen Kooperationsformen sehr unterschiedliche Einschätzungen zu. Auf Austausch basierende Kooperationsformen (fachlich, schülerbezogen) sind im Vergleich zu Cluster 1 geringer ausgeprägt. Komplexere, arbeitsteilige Formen der Zusammenarbeit werden wenig realisiert. Hinsichtlich der Kooperationsbedingungen an der Schule nehmen die Lehrkräfte eine mittlere Position im Vergleich zu den anderen beiden Clustern ein (zeitliche Strukturen ungünstiger als in Cluster 1, aber günstiger als in Cluster 3; Zwang zur Zusammenarbeit stärker als in Cluster 1, aber geringer als in Cluster 3).

Cluster 3: Dieses Cluster ist gegensätzlich zu Cluster 1, da die zugeordneten Lehrkräfte (28.6 %) am wenigsten kooperieren. Hinsichtlich des fachlichen und schülerbezogenen Austauschs sind die Unterschiede zu Cluster 1 und Cluster 2 sehr ausgeprägt. Bei den komplexeren Formen der Zusammenarbeit sind die Mittelwerte mit < 2 sehr niedrig. In diesem Cluster befindet sich eine besonders geringe Anzahl von Grundschullehrkräften. Lehrende beschreiben die Kooperationsbedingungen als ungünstig, äußern die negativste Einschätzung zu vorhandenen Zeitstrukturen für die Zusammenarbeit und berichten am häufigsten von Zwang zur Kooperation.

Beim Vergleich der Cluster hinsichtlich der wahrgenommenen Belastung wird Folgendes deutlich:

Lehrende in Cluster 1, die übergreifend alle Kooperationsformen am intensivsten nutzen, berichten das geringste Belastungserleben. Bei den Lehrkräften in Cluster 2, die bei der Zusammenarbeit eher auf Austausch und weniger auf komplexe Kooperationsformen setzen, erfahren die Indikatoren des Belastungserlebens eine mittlere Einschätzung. Lehrende, die durchweg am wenigsten kooperieren (Cluster 3), äußern das höchste Belastungserleben.

Diskussion und Einschätzung

Hintergrund

Die Studie von Muckenthaler et al. greift einen wichtigen Gegenstand im internationalen Diskurs der Erziehungswissenschaften und verwandter Disziplinen auf, der nicht zuletzt aufgrund der steigenden Heterogenität der Schülerschaft eine besondere Bedeutung erfährt. Lehrerkooperation stellt in einer Zeit, in der Inklusion und Migration zur Schulrealität gehören (sollten), ein bedeutsames Forschungsdesiderat dar. Die Autorengruppe weist in einem ersten Schritt auf die Diskrepanz zwischen der Wirkungszuschreibung von Kooperation und der tatsächlichen schulischen Praxis hin.

Es werden Studien angeführt, die zum einen die hohe Relevanz von Kooperation belegen; gleichzeitig stehen diesen Studien gegenüber, die aufzeigen, dass intensive Kooperationen in der schulischen Praxis kaum realisiert werden und die Zusammenarbeit von Lehrkräften oft reduziert auf ein Minimum durch den Austausch von Informationen und Materialien erfolgt. Es werden wissenschaftliche Erklärungsmodelle angeführt. Ferner wird auf schulische Rahmenbedingungen eingegangen, derer es für das Gelingen von Kooperation bedürfe.

Die Argumentationsweise und Hinführung zur eigenen Studie erscheint plausibel, ebenfalls die aus der theoretischen Einbettung resultierenden Forschungsfragen der Studie. Jedoch lassen die Forschungsfragen Elemente vermissen, die sich intensiver mit den in der Studie angeführten Bedingungen „zur Umsetzung intensiver und qualitativer Kooperationsaktivitäten im Kollegium“ (Muckenthaler et al., S. 151) auseinandersetzen. Was genau ist unter intensiver und qualitativer Kooperation zu verstehen? Welche Definition liegt hier zugrunde und wie lassen sich Ergebnisse intensiver Kooperationsformen messen? Ferner wird nicht definiert, was unter „Zwang zur Kooperation“ zu verstehen ist und welches Kriterium zugrunde liegt, nach dem Lehrkräfte Kooperationsaufgaben als eine „von oben“ angeordnete Verpflichtung betrachten bzw. diese so wahrnehmen. Reicht hier beispielsweise bereits der Hinweis der Schulleitung, man möge mehr und intensiver kooperieren?

Design

Das Studiendesign und die Durchführung werden ausführlich beschrieben. Mit Clusteranalysen wurde ein personenorientierter Ansatz für das Forschungsdesign gewählt (vgl. Howard & Hoffman, 2018). Zur Feststellung der Gruppenzugehörigkeit ist dies ein geeignetes Verfahren. Muckenthaler et al. gehen allerdings nicht auf alternative Auswertungsmethoden (z. B. Latent Profile Analysis) ein. In der Methodenbeschreibung erfolgt eine differenzierte Darstellung der verwendeten Messinstrumente und der statistischen Analysen. Positiv hervorzuheben sind die hohen Reliabilitäten der verwendeten Skalen. Allerdings wird die Repräsentativität eingeschränkt, da es sich durch die Onlinebefragung um eine selektive Stichprobe handelt. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Lehrkräfte-Gruppen gleichermaßen daran teilnehmen.

Die Autorengruppe stellt abschließend gut nachvollziehbar die Einschränkungen ihrer Studie vor. Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse werde dadurch eingeschränkt, dass die Stichprobe insgesamt klein

und die Schularten nicht gleichmäßig verteilt seien. Muckenthaler et al. problematisieren zudem die Anonymität der Studie und die damit einhergehende fehlende Berücksichtigung individueller schulischer Bedingungen, die es genauer zu beleuchten gilt, um konkretere Aussagen bzw. Konsequenzen für die Schulen ableiten zu können. Ferner erlaubten die Ergebnisse keine kausalen Schlüsse zum Verhältnis von Kooperation und Belastungserleben. Es wird darauf hingewiesen, dass sich hier weiterführende Forschungsarbeiten ansetzen ließen.

Ergebnisse

Die von Muckenthaler et al. aufgestellten Forschungsfragen werden beantwortet. Es werden Gruppen von Lehrkräften hinsichtlich Kooperation identifiziert und nach ihrem Belastungserleben miteinander verglichen. Die Cluster zeigen auf, dass es einen Zusammenhang zwischen günstigeren Rahmenbedingungen für Kooperation an der Schule und der Bereitschaft, sich auch auf komplexere Kooperationsformen einzulassen, zu geben scheint. Umgekehrt lässt sich festhalten, dass ungünstige Voraussetzungen (wenig Zeit, Druck „von oben“) nicht zu intensiverer Kooperation führen. In Cluster 1 (Lehrkräfte, die alle Kooperationsformen am intensivsten nutzen) tauchen vermehrt Grundschullehrkräfte auf, woraus sich unter Umständen ableiten lässt, dass Lehrende an Grundschulen intensiver kooperieren als jene an weiterführenden Schulen. Die Tatsache, dass in Cluster 3 eine besonders geringe Anzahl an Grundschullehrkräften zu finden ist, bestätigt diese Annahme. Allerdings erlauben die Ergebnisse keine vertieften Rückschlüsse auf einen Zusammenhang von Schulform und Kooperationsgrad. Es lassen sich lediglich Tendenzen ableiten, die in weiteren Studien beleuchtet werden können.

Die Erkenntnisse der vorliegenden Forschungsarbeit weiten den Blick für eine Auseinandersetzung mit den schulischen Rahmenbedingungen, die für erfolgreiche Kooperationen an Schulen gegeben sein sollten. Allerdings lassen die limitierte Größe sowie die Eigenschaften der Studie (u. a. keine gleichmäßige Verteilung der Schularten) keine Aussagen über die individuellen schulischen Bedingungen und deren genauen Einfluss auf das Verhältnis von Kooperation und Belastungserleben zu.

Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang auch, dass das Belastungserleben von Lehrkräften häufig auf ein komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren und Ebenen (personal und beruflich) zurückzuführen ist. Zum einen sollten personale Belastungen (z. B. kritische Lebensereignisse, psychische Gesundheit, etc.) und personale Ressourcen (z. B. berufliche Selbstwirksamkeit, Classroom-Management, Professionswissen, etc.) betrachtet werden. Zum anderen bilden die jeweiligen beruflichen Ressourcen (z. B. kollegiale Unterstützung, Wertschätzung durch die Schulleitung, Eltern, Schülerschaft) und beruflichen Belastungen (z. B. Unterrichtsstörungen, Lärmbelastung, etc.) eine weitere Ebene bei der Frage der Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Cramer et al., 2018, S. 14). Das Belastungserleben von Lehrkräften durch die Konzentration auf den Faktor der beruflichen Ressourcen (in diesem Fall der *Kooperation*) zu reduzieren, greift demnach zu kurz.

Fazit und Ausblick

Die Frage, inwiefern sich schulische Rahmenbedingungen auf die Kooperationsarbeit von Lehrkräften positiv bzw. negativ auswirken, stellt nicht zuletzt im Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse ein bedeutendes Forschungsfeld dar. Individuelle schulische Bedingungen – sowohl innerhalb derselben Schulform als auch schulartübergreifend – sollten beleuchtet werden, um diese ins Verhältnis zur Kooperationsbereitschaft und dem Belastungserleben der Lehrenden zu setzen. Erkenntnisse daraus könnten positive Einflüsse auf Schulentwicklungsprozesse haben.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die vorliegende Studie die Wichtigkeit intensiver

Kooperationsformen beleuchtet und aufzeigt, dass diese nur durch entsprechende günstige schulische Rahmenbedingungen realisiert werden können. Muckenthaler et al. verweisen dabei unter anderem auf die bedeutsame Rolle von Schulleitungen für die Initiierung von Veränderungs- bzw. Neuerungsprozessen. Daher wird von den Autorinnen und Autoren auf die gemeinschaftliche Gestaltung von Kooperation gesetzt, die nicht durch die Schulleitung „von oben" angeordnet werden sollte, da diese –darauf deuten die Ergebnisse der Studie hin – am wenigsten zielführend sei.

An dieser Stelle gilt es zu ergänzen, dass vielen Schulleitungsentscheidungen (in dynamischen Zeiten wie diesen noch viel mehr!) zum Teil recht diffizile und vielschichtige Überlegungen vorausgehen. Dabei sollten bei der Gesamtbetrachtung und -bewertung die bildungspolitischen Gegebenheiten und die damit einhergehende Ressourcenfrage an vielen Schulen nicht außer Acht gelassen werden. Eine kooperationsbefürwortende Schulleitung allein reicht für ressourcenintensive Kooperationen an Schulen nicht immer aus. Auch hier gilt es, die individuellen Gegebenheiten der Schulen zu erfassen und zu berücksichtigen.

Reflexionsfragen für die Praxis

Nachfolgende Reflexionsfragen sind ein Angebot, die Befunde der rezensierten Studie auf das eigene Handeln als Lehrkraft oder Schulleitungsmitglied zu beziehen und zu überlegen, inwiefern sich Anregungen für die eigene Handlungspraxis ergeben. Die Befunde der rezensierten Studien sind nicht immer generalisierbar, was z. B. in einer begrenzten Stichprobe begründet ist. Aber auch in diesen Fällen können die Ergebnisse interessante Hinweise liefern, um über die eigene pädagogische und schulentwicklerische Praxis zu reflektieren.

Reflexionsfragen für Lehrkräfte

- Welche Rolle spielt Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen in meinem schulischen Alltag?
- Welche Formen von Kooperation kann ich in meinen schulischen Alltag integrieren?
- Welche Ressourcen benötige ich, um (intensiver) zu kooperieren?
- Welchen Nutzen sehe ich in Kooperation für mich, mein Kollegium, meine Schülerinnen und Schüler oder weitere Akteure im Schulalltag?

Reflexionsfragen für Schulleitungen

- Wie stehe ich selbst zum Thema Kooperation und inwiefern beeinflusst das meine Entscheidungen?
- Welche Rolle spielt Kooperation an meiner Schule?
- Wie kann ich die schulischen Rahmenbedingungen für das Gelingen verschiedener Kooperationsformen an meiner Schule schaffen (z. B. Zeit, Freiwilligkeit, Fortbildungen, Ressourcen)?
- Wie kann ich das Thema Kooperation an meiner Schule konzeptionell verankern?
- Welche Ressourcen kann ich Lehrkräften für intensivere Kooperationsformen zur Verfügung stellen?

Literatur

Cramer, C., Friedrich, A., Merk, S. (2018): Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 1, 1–23.

Howard, M. C. & Hoffman, M. E. (2018). Variable-centered, person-centered, and person-specific approaches: Where theory meets the method. *Organizational Research Methods, 21*(4), 846–876.

Rezensent/-in

Dr. Seda Tunç, Lehrerin am Max-Planck-Gymnasium in Heidenheim (Brenz) und Fachberaterin für Deutsch am Regierungspräsidium Stuttgart. Mitarbeiterin am Institut für Bildungsanalysen Stuttgart im Projekt „Weiterentwicklung von Sprachfördermaßnahmen zur gelingenden schulischen Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen“ (Wege_In). Schwerpunkte: Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung

Zitiervorschlag

Tunç, S. (2021). Rezension zu Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Hillert, A. & Kiel, E. (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. Journal for Educational Research Online, 11(2), 147–168. *Forschungsmonitor Schule, 169*. Abgerufen von https://www.forschungsmonitor-schule.de/print.php?id=125

Urheberrecht

Dieser Text steht unter der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz. Der Name des Urhebers / der Urheberin soll bei einer Weiterverwendung wie folgt genannt werden: Seda Tunç (2021) für den Forschungsmonitor Schule
.