

## **Zeit für Arbeitszufriedenheit? Eine quantitativ-empirische Studie zur Bedeutung fester Kooperationszeiten für die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in inklusiven Schulen**

*Verena Wohnhas, Phillip Neumann & Birgit Lütje-Klose*

### **Zusammenfassung**

Die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften gilt als zentrale Komponente für die Qualität des Bildungssystems. In inklusiven Schulen müssen Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte kooperieren, um allen Schüler:innen eine bestmögliche Förderung zu gewährleisten. Dazu benötigen sie jedoch Zeitfenster, die von vielen Lehrkräften als nicht ausreichend benannt werden. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, empirisch zu untersuchen, welche Bedeutung festen Zeitfenstern für die Lehrkräftekooperation im Klassenteam, im Jahrgangsteam und im Fachteam für die Arbeitszufriedenheit zukommt. Weiterhin soll überprüft werden, ob Teile der Zusammenhänge über die Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit und die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrkräfte erklärt werden können. Dazu werden Daten aus dem BMBF-geförderten Projekt BiFoKi mit  $N=194$  Lehrkräften und  $N=28$  Schulleitungen analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass feste Zeitfenster für die Kooperation in den unterschiedlichen Teams mit einer erhöhten Arbeitszufriedenheit im Zusammenhang stehen und in Teilen über die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung mediiert werden.

### **Schlagworte**

Inklusion, Arbeitszufriedenheit, Lehrkräfte, Kooperation, kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung

### **Title**

Time for job satisfaction? A quantitative-empirical study on the significance of fixed cooperation times for the job satisfaction of teachers in inclusive schools

### **Abstract**

The job satisfaction of teachers is considered a central component for the quality of the education system. In inclusive schools, regular school teachers and special needs teachers must cooperate in order to ensure that all pupils receive the best possible support. To do this, however, they need time slots that many teachers say are not sufficient. The aim of this article is to empirically investigate the importance of fixed time slots for teacher cooperation in the class team, the year team and the expert team for job satisfaction. Furthermore, it will be examined whether parts of the correlations can be explained by satisfaction with the frequency of cooperation and the teachers' collective self-efficacy expectations. To this end, data from the BMBF-funded BiFoKi project with  $N=194$  teachers and  $N=28$  head teachers will be analyzed. The results show that fixed time slots for cooperation in the different teams are associated with increased job satisfaction and are mediated in part by collective self-efficacy expectations.

### **Keywords**

Inclusion, job satisfaction, teachers, cooperation, collective efficacy

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
  2. Arbeitszufriedenheit
  3. (Multi-)Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen
  4. Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung
  5. Fragestellungen
  6. Methodik
  7. Ergebnisse
  8. Diskussion
  9. Limitationen
- Literatur  
Kontakt  
Zitation

### 1. Einleitung

Vor dem Hintergrund des aktuellen Lehrkräftemangels ist die Auseinandersetzung mit der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften hoch bedeutsam. So stellt die Arbeitszufriedenheit einen Prädiktor für eine geringe Fluktuation in Kollegien dar (Kauffeld & Schermuly, 2019). Weiterhin stellen zufriedene Lehrkräfte seltener Teilzeitanträge als Lehrkräfte, die weniger zufrieden mit ihrer Arbeit sind (Robert-Bosch-Stiftung, 2022). Auch international kommen Wartenberg, Aldrup, Grund und Klusmann (2023) in ihrer Metaanalyse zu dem Schluss, dass zufriedene Lehrkräfte seltener fehlen und seltener über einen Berufswechsel nachdenken. Weitere wesentliche Organisationsziele, für die die Arbeitszufriedenheit entscheidend ist, sind die Unterrichtsqualität und die Umsetzung schulischer Reformen, zu denen die schulische Inklusion gehört (z. B. Wartenberg et al., 2023). So zeigen Dicke et al. (2020) einen engen Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Commitment, das wiederum zu einer hohen Bereitschaft, schulische Veränderungen zu unterstützen, führt (Henkin & Hollimann, 2009). Neben der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften wird multiprofessionelle Kooperation als wesentliche Bedingung für eine erfolgreiche Umsetzung schulischer Entwicklungsvorhaben wie Inklusion herausgestellt. Inklusion und professionelle Kooperation werden als „zwei Seiten einer Medaille“ verstanden (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 113). Landert und Brägger (2009) zeigen beispielsweise in ihrer Studie, dass mehr als 60% der befragten Lehrkräfte eine hohe Heterogenität in ihrer Klasse als Belastung wahrnehmen. Hier kann Kooperation beispielhaft zu einer Entlastung beitragen (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015). In diesem Zusammenhang kommt der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrkräfte eine bedeutsame Rolle zu. Unter kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird die Überzeugung, als Gruppe erfolgreich handeln zu können, verstanden (Schmitz & Schwarzer, 2002). Für Lehrkräfte in inklusiven Schulen kann angenommen werden, dass die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung auch mit den notwendigen Kooperationsprozessen im Zusammenhang steht (Vangrieken et al., 2015). Die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrkräfte ist auch für die Schulentwicklung und Unterrichtsqualität hoch bedeutsam (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Weiterhin kann sie als Determinante der Arbeitszufriedenheit verstanden werden (Toropova, Myrberg & Johansson, 2021). Dies gilt auch für eine gelingende Kooperation (Toropova et al., 2021). Dementsprechend ist es naheliegend, diese Konstrukte gemeinsam in ihrer Bedeutung für die Arbeitszufriedenheit zu untersuchen. Im vorliegenden Beitrag wird diesem Vorhaben unter besonderer Berücksichtigung der vorhandenen Kooperationszeiten nachgegangen. Denn damit Kooperation gelingt, benötigen Lehrkräfte ausreichende Zeitfenster für die Zusammenarbeit (Lütje-Klose et al., 2024, S. 65). [1]

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, empirisch zu überprüfen, welche Bedeutung zeitliche Ressourcen für die Kooperation für die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in inklusiven Schulen haben und welche Rolle dabei die Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit und die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung spielen. Dazu werden Daten aus dem BMBF-geförderten Projekt BiFoKi (Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen) mit  $N=194$  Lehrkräften und  $N=28$  Schulleitungen analysiert. [2]

## **2. Arbeitszufriedenheit**

Die bereits skizzierten Befunde zu möglichen Auswirkungen der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften zeigen die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem Konstrukt. Wartenberg et al. (2023) fanden in ihrer Metaanalyse neben Auswirkungen auf Fehlzeiten und Fluktuation weiterhin positive Effekte der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften auf die Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktionen sowie die Motivation der Schüler:innen. Außerdem scheint die Zufriedenheit dazu zu führen, dass Lehrkräfte eher eine strukturierte und aktivierende Lernumgebung für die Schüler:innen schaffen (Wartenberg et al., 2023). [3]

Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke und Baumert (2008) konnten im Rahmen ihrer Studie zur Belastung von Lehrkräften zeigen, dass sich das arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster von Lehrpersonen auf die von Schüler:innen wahrgenommene Unterrichtsqualität und mit indirekten Effekten auch auf die Leistungen der Schüler:innen auswirken. Auch Keller-Schneider (2019) zeigt empirische Zusammenhänge zwischen den Erlebens- und Verhaltensmustern der Lehrkräfte und emotional-motivationalen Merkmalen der Schüler:innen sowie klimatischen Faktoren der Klasse auf (weitere Zusammenhänge zwischen Stresserleben von Lehrkräften und dem Wohlbefinden von Schüler:innen siehe Ramberg, Låftman, Åkerstedt & Modin, 2019). Zwar werden die beiden Konstrukte Arbeitszufriedenheit und Belastung in der arbeitspsychologischen Forschung voneinander abgegrenzt, Zusammenhänge konnten aber empirisch nachgewiesen werden (z. B. Klassen, 2010; Robinson, Bridges, Rollins & Schumacker, 2019). Neben den beruflichen Auswirkungen der Arbeitszufriedenheit hat diese eine herausragende Bedeutung für die allgemeine Lebenszufriedenheit und steigert die Lebensqualität (Ammann, 2004). [4]

Unter Arbeitszufriedenheit wird ein aus der kognitiven Bewertung der Arbeitssituation entstandener positiver emotionaler Zustand verstanden (Gusy, Lesener & Wolter, 2020). Einflussfaktoren auf die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften lassen sich in verschiedene Bereiche gliedern: die Arbeitsbedingungen (z. B. Schulleitung, Lehrkräfte-Kooperation); die Schulstruktur (z. B. Standort); personale Charakteristika der Lehrkraft (z. B. Geschlecht); professionelle Charakteristika der Lehrkraft (z. B. Berufserfahrung, fachliche Fähigkeiten) und Überzeugungen/Einstellungen (z. B. kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung) (Toropova et al., 2021). Im vorliegenden Beitrag wird die Lehrkräfte-Kooperation als Aspekt der Arbeitsbedingungen, die Professionszugehörigkeit (Regelschullehrkraft und sonderpädagogische Lehrkraft) als Aspekt der professionellen Charakteristika sowie die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Aspekt der Überzeugungen/Einstellungen fokussiert. [5]

Es liegen verschiedene Theorien der Arbeitszufriedenheit vor, die sich in Inhaltstheorien und Prozesstheorien differenzieren lassen (Cihlars, 2011): Inhaltstheorien fokussieren spezifische motivationale bzw. verhaltensinitiierende Faktoren sowie deren Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit; Prozesstheorien stellen den kognitiven Interaktionsprozess von individuellen Faktoren und beruflichen Merkmalen in den Mittelpunkt (Cihlars, 2011). Im vorliegenden Beitrag wird Arbeitszufriedenheit inhaltstheoretisch untersucht: In der Zwei-Faktoren-Theorie der Arbeitszufriedenheit von Herzberg, Mausner und Snyderman (1959), die in der theoretischen Auseinandersetzung mit der Arbeitszufriedenheit als relevantes Modell häufig herangezogen wird (z. B. Besa, Gesang, Krüse & Rothland, 2022; Kauffeld & Schermuly, 2019), werden sog. „Satisfiers“ von sog. „Dissatisfiers“ unterschieden. Die „Satisfiers“ wie z. B. Arbeitsinhalte, Anerkennung und Leistungserlebnisse fördern die Arbeitszufriedenheit, wohingegen die „Dissatisfiers“

wie z. B. Gehalt oder Arbeitsplatzsicherheit bei negativer Ausprägung die Arbeitsunzufriedenheit begünstigen, bei positiver Ausprägung aber nicht zur Arbeitszufriedenheit führen. [6]

In einer aktuellen Studie untersuchen Besa et al. (2022) die Wirkung von Schulleitungshandeln und Kooperationsklima auf die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften. Betont wird die enge Kopplung der Arbeitszufriedenheit mit Kooperationsbedingungen an Schulen. Dementsprechend ordnen die Autor:innen Kooperation mit den Subkategorien Kooperationsstrukturen sowie Kommunikation und Befinden zu den „Satisfiers“ (Besa et al., 2022). Auch die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung kann den „Satisfiers“ zugeordnet werden. Unter „Dissatisfiers“ werden in Anlehnung an Herzberg et al. (1959) unter anderem die Beziehungen zu Schüler:innen und Kolleg:innen gefasst. Insgesamt kommen die Autor:innen zu dem Ergebnis, dass institutionelle, strukturelle und organisationskulturelle Faktoren die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften maßgeblich (mit-)bestimmen. Weiterhin wird herausgestellt, dass Kooperation durch zu wenig zeitliche Ressourcen erschwert wird (Besa et al., 2022). [7]

Für inklusive Schulen liegen nur wenige Befunde zur Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften vor. Wohnhas, Goldan und Lütje-Klose (2024) zeigen in ihrer Studie, dass die Regelschullehrkräfte an inklusiven Schulen insgesamt zufriedener mit der Arbeit sind als die sonderpädagogischen Lehrkräfte. Als Einflussgröße wurden hier die unterschiedlichen Zufriedenheiten mit den wahrgenommenen Aufgaben und Zuständigkeiten herausgestellt. Eine mögliche Erklärung für die unterschiedliche Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an den Aufgaben liegt in den eher asymmetrischen Kooperationsbeziehungen zwischen Regel- und sonderpädagogischen Lehrkräften (Urbanek, Quante & Rank, 2023). Es kann angenommen werden, dass die Kooperationsbeziehungen selbst auch im Zusammenhang zur Arbeitszufriedenheit stehen. [8]

### **3. (Multi-)Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen**

Im Rahmen inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse steht die professionelle Kooperation im Mittelpunkt. Diese gilt als Gelingensbedingung für schulische Inklusion (z. B. Arndt & Werning, 2016a; Wild et al., 2020). Die Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften stellt ein Spezifikum inklusiver Schulen dar und steht daher im vorliegenden Beitrag im Mittelpunkt. Vangrieken et al. (2015) differenzieren den Nutzen von Lehrkräfte-Kooperation im Rahmen ihres Reviews auf drei verschiedenen Ebenen: 1. die Ebene der Schüler:innen (z. B. der Lernerfolg), 2. die Ebene der Lehrkräfte (z. B. höhere Motivation, weniger Arbeitsbelastung) und 3. die Ebene der Schule (z. B. mehr Innovationen). Im vorliegenden Beitrag steht die Ebene der Lehrkräfte im Vordergrund. Hier zeigt sich, dass eine gelingende Kooperation zu einer erhöhten Arbeitszufriedenheit führen kann (Vangrieken et al., 2015). Besa et al. (2022) verzeichnen zum Zusammenhang von Kooperation und Arbeitszufriedenheit im Lehrkräfte-Beruf dennoch ein Forschungsdesiderat. Im Besonderen seien Kooperationsvoraussetzungen auf schulischer Ebene (wie z. B. fest verankerte Zeitfenster) in empirischen Studien zu wenig berücksichtigt. Gollub, Besa, Gräsel und Welling (2021) kommen im Rahmen eines systematischen Reviews zu dem Ergebnis, dass Kooperation neben der angestrebten Entlastung (Vangrieken et al., 2015) auch ein Mehr an Belastung bedeuten kann. „Nachteilige Rahmenbedingungen und unerfüllte Wünsche wirken vielfach limitierend, damit die Kooperation einschränkend und führen u.a. dazu, dass Unsicherheiten bei den Lehrkräften aufgrund mangelnder Absprachen entstehen.“ (Gollub et al., 2021, S. 412). Kreis (2015) konnte im Rahmen der KosH-Studie einen engen positiven Zusammenhang zwischen erlebtem Nutzen sowie der Entlastung durch Kooperation und dem Auftreten von Kooperationsaktivitäten empirisch nachweisen. Dabei lässt sich das Auftreten von Kooperationsaktivitäten weniger auf individuelle Voraussetzungen der Akteur:innen als vielmehr auf Merkmale auf Ebene des gesamten Teams zurückführen (Kreis, 2015). Sonderpädagogische Lehrkräfte nehmen Kooperation als deutlich gewinnbringender wahr als ihre Regelschulkolleg:innen (Kreis, 2015). Feste Zeitfenster für die Kooperation können hier als positiver Einflussfaktor auf die Zufriedenheit mit der Kooperation in Betracht gezogen werden. Weitere Studien zeigen, dass auf institutioneller Ebene schulische Rahmenbedingungen wie zeitliche, personelle und materielle Ressourcen als Bedingung für gelingende Kooperationsprozesse in inklusiven Schulen genannt werden (z. B. Arndt

& Werning, 2016a; KMK, 2022; Neumann, 2019). Auch Lehrkräfte nennen in empirischen Studien feste Zeitfenster für die gemeinsame Kooperation als wesentlich, beklagen jedoch häufig deren Fehlen (z. B. Bennemann, 2019; Vangrieken et al., 2015). Richter und Pant (2016) stellen im Rahmen ihrer quantitativen Untersuchung fehlende Zeit sowie fehlende Räume als größte Kooperationshindernisse heraus. Bennemann (2019) zeigt in ihrer qualitativen Untersuchung, dass Lehrkräfte an integrativen und inklusiven Schulen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I den hohen Zeit- und Arbeitsaufwand von Kooperation negativ bewerten, professionelle Entwicklungs- und Kooperationsstrukturen aber als Ressource wahrnehmen. Zu den von den Lehrkräften benannten förderlichen Strukturen gehören die Organisation des Kollegiums in Teams, klare Zuständigkeiten und Aufgabenverteilungen, feste Kooperationszeiten und regelmäßige Sitzungen. Gleichzeitig wird von den von Bennemann (2019) befragten Lehrkräften von Zeitmangel, v.a. für die Kooperation, berichtet. Um eben diesem zu begegnen, sind feste von der Schule zur Verfügung gestellte Zeitfenster und Unterstützungssysteme vonnöten (Bennemann, 2019). Auch im aktuellen Schulbarometer der Robert-Bosch-Stiftung wird eine gute Zusammenarbeit im Kollegium als Entlastungsfaktor von 56% der befragten Lehrkräfte genannt (Robert-Bosch-Stiftung, 2023). Weitere Autor:innen stellen neben der möglichen Entlastung durch Kooperation heraus, dass diese auch zur Belastung werden kann. Die Kooperationsbeziehungen können von Konflikten geprägt sein, die sich in inklusiven Schulen häufig auf die Rollen- und Aufgabenverteilung beziehen (Urbanek et al., 2023). Die hierarchische Struktur der Kooperationsbeziehung zwischen Regelschullehrkraft und sonderpädagogischer Lehrkraft führt häufig dazu, dass die sonderpädagogische Lehrkraft als „hinzukommende Lehrkraft“ verstanden wird, die sich dem Rahmen der Regelschullehrkraft anpassen muss (Quante & Urbanek, 2021). Für die notwendigen Aushandlungsprozesse werden Zeitfenster benötigt, die im Schulalltag häufig nicht gegeben sind. Daher soll der Frage nachgegangen werden, ob fest installierte Zeitfenster für die Kooperation in unterschiedlichen Teams (Klassenteam, Jahrgangsteam, Fachteam) mit der Arbeitszufriedenheit in Zusammenhang stehen. Weiterhin ist vor dem skizzierten Hintergrund von einem professionsbezogenen Unterschied auszugehen, der im vorliegenden Beitrag untersucht werden soll. [9]

#### **4. Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung**

Wie beschrieben steht die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit. Unter kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird die „Einschätzung der Gruppen-Selbstwirksamkeit, die sich aus der Koordination und Kombination der verschiedenen individuellen Ressourcen zu einem gemeinsamen Wirkungspotential ergibt“ verstanden (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 41). [10]

Der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrkräften konnten beachtliche Effekte auf die Schüler:innen nachgewiesen werden: So belegen Goddard, Goddard, Kim und Miller (2015) einen signifikanten Zusammenhang zwischen der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrkräfte und den Schüler:innenleistungen, auch unter Kontrolle der Schulcharakteristika, des sozioökonomischen Hintergrunds sowie früheren Leistungsniveaus der Schüler:innen (Goddard et al., 2015). [11]

Bezogen auf die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften stellt Klassen (2010) die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung für Schüler:innen-Disziplin als Ressource heraus, die den Effekt der erlebten Belastung durch das Verhalten der Schüler:innen auf die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte mediiert. Zwar werden die beiden Konstrukte Arbeitszufriedenheit und Belastung in der arbeitspsychologischen Forschung voneinander abgegrenzt, Zusammenhänge konnten aber empirisch nachgewiesen werden (z. B. Klassen, 2010; Robinson et al., 2019). In weiteren Studien (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta & Rubinacci, 2003; Stephanou & Oikonomou, 2018; Viel-Ruma, Houchins, Jolivette & Benson, 2010) wurde ein positiver Zusammenhang zwischen kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Arbeitszufriedenheit empirisch nachgewiesen. [12]

Skaalvik und Skaalvik (2010) konnten im Rahmen einer quantitativen Untersuchung zeigen, dass über die Unterstützung durch die Schulleitung die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrkräften vorhergesagt werden kann. Zu überprüfen ist, ob auch organisatorische Unterstützung durch von der Schulleitung festgelegte Kooperationszeiten Einfluss auf die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrkräfte nehmen. Bandura (1997) stellt vier Quellen für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit heraus: Erfolgserlebnisse, stellvertretende Erfahrungen, Ermutigung und emotionale Erregung. Diese Quellen gelten als grundlegend für die Entwicklung der individuellen wie der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Stellvertretende Erfahrungen und Ermutigung können im schulischen Kontext nur durch und mit Kolleg:innen erworben werden. Hieraus kann die Bedeutung von Kooperation im Kollegium für die Entwicklung kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugung abgeleitet werden. Dies führt zu der Annahme, dass feste Zeitfenster für die Kooperation bedeutsam für die Entwicklung kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugung sind. [13]

## 5. Fragestellungen

Die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften zu fördern, ist von entscheidender Bedeutung für eine gelingende Umsetzung von schulischer Inklusion. Vor dem dargestellten Hintergrund kann angenommen werden, dass feste Kooperationszeiten eine wesentliche Bedingung für die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in inklusiven Schulen sind (Besa et al., 2022). Daher ist das Ziel des vorliegenden Beitrags, diesen Zusammenhang auch empirisch zu überprüfen. Unter der Annahme, dass gelingende Kooperation zu einer erhöhten Arbeitszufriedenheit führt (Vangrieken et al., 2015), soll weiterhin untersucht werden, ob Teile der Zusammenhänge zwischen festen Zeitfenstern für die Kooperation und der Arbeitszufriedenheit über die Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit erklärt werden können. [14]

Auf folgende Fragestellungen sollen empirisch fundierte Antworten gefunden werden: [15]

*F1: Lassen sich Zusammenhänge zwischen fest verankerten Zeitfenstern für die Kooperation in den Teams (Klassenteam, Jahrgangsteam, Fachteam) und der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte nachweisen? [16]*

*F2: Können Teile der Zusammenhänge zwischen den Zeitfenstern für die Kooperation und der Arbeitszufriedenheit über die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung erklärt werden? [17]*

*F3: Können Teile der Zusammenhänge zwischen den Zeitfenstern für die Kooperation und der Arbeitszufriedenheit über die Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit erklärt werden? [18]*

*H1: Es zeigen sich professionsbezogene Unterschiede in den untersuchten Konstrukten. [19]*

Aus den theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden wird das in Abbildung 1 dargestellte Modell abgeleitet, in dem die Kooperationszeiten als Prädiktoren, die Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit und die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Mediatoren und die Arbeitszufriedenheit als abhängige Variable modelliert werden. [20]

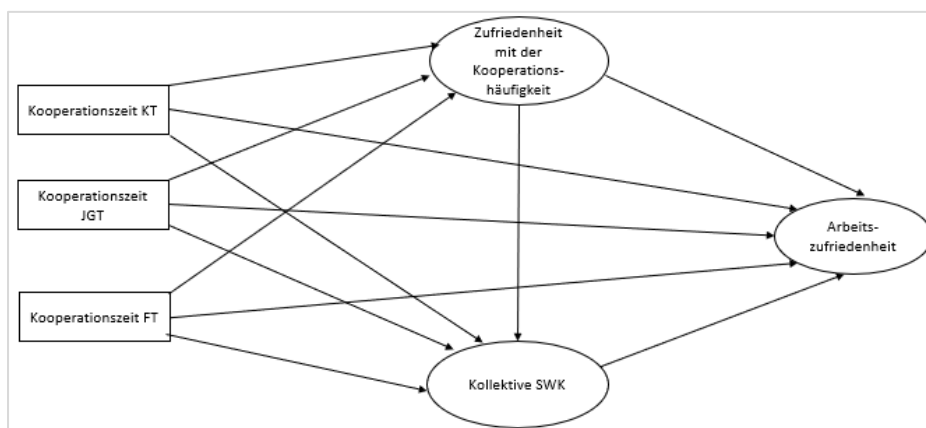


Abbildung 1: angenommenes Modell

## 6. Methodik

### Stichprobe und Ablauf

Die dem Beitrag zugrundeliegenden Daten wurden im Rahmen des BMBF- Projekts BiFoKi (Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen) erhoben (Gorges et al., 2022). Im Projekt wurden Jahrgangsteams der 5. bzw. 6 Schuljahre an 28 inklusiven Gesamt- und Sekundarschulen in Nordrhein-Westfalen einerseits zur multiprofessionellen Kooperation sowie andererseits zur Kooperation mit Eltern an zwei aufeinander folgenden Tagen fortgebildet. Die Aufforderung zur Teilnahme an der Befragung fand über Kontaktpersonen an den Schulen (Schulleitungen, didaktische Leitungen, Beauftragte für Inklusion, Lehrkräfte) statt und war freiwillig und anonym. Den Teilnehmenden wurde versichert, dass keine individuellen Informationen an die Schulleitung oder Dritte weitergegeben würden. Befragt wurden Eltern, Schüler:innen, Schulleitungen sowie das schulische Personal in einem quasi-experimentellen Prä-/ Post- Design mit Wartekontrollgruppe. Die Datenerhebung fand von November 2018 bis Februar 2019 online oder alternativ im Paper-Pencil-Design vor den Fortbildungen statt. Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse aus t1 berichtet. Eine längsschnittliche Untersuchung ist mit Blick auf die Fragestellung nicht möglich, da die Zahl der Lehrkräfte, welche zu beiden Messzeitpunkten teilgenommen haben, zu gering ist ( $n= 43$  Regelschullehrkräfte,  $n= 9$  sonderpädagogische Lehrkräfte). Die Verteilung der sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe der Schüler:innen war vergleichbar mit der Verteilung auf Bundeslandebene (Lütje-Klose et al., 2022). [21]

Der Studie liegen Daten der Regelschullehrkräfte -im Folgenden abgekürzt mit RLK- ( $n = 170$ ) sowie der Sonderpädagog\*innen -im Folgenden abgekürzt mit SLK- ( $n = 24$ ) zugrunde. Tabelle 1 gibt einen Überblick über wichtige Kontextinformationen. Gruppenunterschiede zeigen sich für die Berufsjahre sowie die Jahre an inklusiven Schulen. Die Daten zu den Kooperationsstrukturen an den Schulen stammen aus den Fragebögen der Schulleitungen. Die Daten der befragten Lehrkräfte wurden über den Schulcode den zugehörigen Daten der befragten Schulleitungen zugeordnet. [22]

Tabelle 1

Deskriptive Statistiken zur Beschreibung der Stichprobe: Mittelwerte (MW), Standardabweichungen (SD) und Gruppenunterschiede

	M (SD) RLK	M (SD) SLK	Gruppenunterschiede
Alter	40.08 (11.19)	42.54 (10.15)	$t=1.02$ ; $p=.31$ ; $r=.11$
Berufsjahre	9.06 (9.30)*	14.08 (10.60)*	$t=2.42$ ; $p=.02$ ; $r=-.26$
Jahre an inklusiver Schule	3.86 (3.96)*	6.41 (6.82)*	$t=-2.65$ ; $p=.01$ ; $r=-.28$
Jahre an aktueller Schule	5.05 (6.68)	4.37 (4.80)	$t=.48$ ; $p=.63$ ; $r=.05$
Geschlecht in % (Frauen/ Männer/ divers)	66.82%/ 32.37%/ 0.91%	81.48%/ 18.52%/ 0%	$t=1.01$ ; $p=.31$ ; $r=.11$
N	170	24	

Anmerkungen. Gruppenunterschied auf einem .05-Niveau statistisch signifikant; Basis sind t-tests für Mittelwertunterschiede

### Erhebungsinstrumente und Operationalisierung der Variablen

#### Kooperationsstrukturen (Perspektive der Schulleitungen)

Die Schulleitungen wurden gefragt, ob Kooperationszeiten im Stundenplan bzw. im Konferenzplan verankert sind: 70.1% beantworteten diese Frage mit „ja“, 29.9% mit „nein“. Außerdem wurden die Schulleitungen nach festen Zeitfenster für unterschiedliche Kooperationen befragt, die sie auf einer 5er-Skala („seltener/nie [1], einmal pro Halbjahr [2], einmal pro Monat [3], einmal pro Woche [4], mehrmals pro Woche [5]“) beantworten konnten. Tabelle 2 sind die deskriptiven Statistiken der Kooperationszeiten zu entnehmen. [23]

Tabelle 2

*Deskriptive Statistiken zu festgelegten Zeitfenstern für Kooperationen in unterschiedlichen Teams: Mittelwerte und Standardabweichungen*

Variable/ Skala	M	SD	N
Feste Zeitfenster für Kooperation im Klassenteam	2.57	1.54	181
Feste Zeitfenster für Kooperation im Jahrgangsteam	2.56	0.77	177
Feste Zeitfenster für Kooperation im Fachteam	2.30	0.78	169

### *Allgemeine Arbeitszufriedenheit (Perspektive der Lehrkräfte)*

Die Teilnehmenden wurden zu ihrer beruflichen Zufriedenheit befragt. Dazu sollte auf einer Skala von 1 (gar nicht zufrieden) bis 10 (voll und ganz zufrieden) die Zufriedenheit mit der Arbeit insgesamt sowie weiteren Facetten der allgemeinen Arbeitszufriedenheit eingeschätzt werden (Konstruktion in Anlehnung an Beierlein, Kovaleva, László, Kemper & Rammstedt, 2014). Die interne Konsistenz der Skala ist mit Cronbachs Alpha=.87 als hoch zu bewerten. [24]

### *Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit im Jahrgangsteam (Perspektive der Lehrkräfte)*

Um die Zufriedenheit mit der Häufigkeit der Kooperation im Jahrgangsteam zu analysieren, wurde unter der leitenden Frage „Wie zufrieden sind Sie mit der Häufigkeit der Zusammenarbeit im Jahrgangsteam?“ eine Skala mit 6 Items (z. B. „Aus meiner Sicht erfolgt die Abklärung von Rollen und Aufgaben...“) und einer 5er-Likert-Skala von 1 (viel zu selten) bis 5 (viel zu häufig) gebildet. Die interne Konsistenz der Skala ist mit Cronbachs Alpha=.80 als hoch zu bewerten. [25]

### *Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Perspektive der Lehrkräfte)*

Zur Analyse der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung wurde eine Skala mit 5 Items mit einer 5er-Likert-Skala (stimmt nicht bis stimmt genau) konstruiert, adaptiert nach Schwarzer und Jerusalem (1999) und Maag Merki, Langer und Altrichter (2014) (Beispielitem: „Ich bin davon überzeugt, dass wir als Jahrgangsteam für pädagogische Qualität sorgen können.“). Die interne Konsistenz der Skala ist mit Cronbachs Alpha=.89 als hoch zu bewerten. [26]

### *Datenanalyse*

Die Analysen erfolgten mit dem Statistikprogramm Stata 17. In einem ersten Schritt wurde die Skala Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit umkodiert. Es wurden drei Merkmalsausprägungen generiert: die Antworten „viel zu selten“ und „viel zu häufig“ wurden mit 0 kodiert (= sehr geringe Zufriedenheit), die Antworten „zu selten“ und „zu häufig“ wurden mit 1 kodiert (= geringe Zufriedenheit) und die Antwort „genau richtig“ wurde mit 2 kodiert (= zufrieden mit der Kooperationshäufigkeit). Hintergrund für die Umkodierung ist, dass mit den originalen Daten kein linearer Zusammenhang für das Modell angenommen werden kann. [27]

Anschließend wurden die Messmodelle mittels Konfirmatorischer Faktorenanalyse (KFA) überprüft. Spezifiziert wurde ein 3-faktorielles Modell, in dem die drei Skalen Arbeitszufriedenheit, Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung als latente Faktoren modelliert wurden. Die Modelle wurden mit dem robusten Maximum Likelihood Algorithmus (MLR) an die Daten angepasst. Die Beurteilung des Modellfit fand auf Basis mehrerer Indizes statt: Comparative Fit Index (CFI; akzeptabel >0.90), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA; akzeptabel <0.08) und Standardized Root Mean Square Residuals (SRMR; akzeptabel <0.110) (Bühner, 2011; Rudolf & Müller, 2012). Die statistische Signifikanz von Modellunterschieden wurde mit dem Chi<sup>2</sup>-Differenzentest geprüft. Außerdem sollten alle Indikatoren eine substantielle und statistisch signifikante Faktorladung aufweisen, um ein latentes Konstrukt gut abzubilden (Kline, 1994). [28]

Anschließend wurde auf Grundlage der theoretischen Annahmen das in Abbildung 1 dargestellte Modell entwickelt und empirisch überprüft. Als Evaluationskriterium für die Modelle wurde



die Varianzaufklärung herangezogen. Für alle statistischen Analysen wurde ein Signifikanzniveau von  $\alpha = 0.05$  festgelegt. [29]

## 7. Ergebnisse

### Deskriptive Ergebnisse

Tabelle 3 sind die deskriptiven Analysen der drei Skalen Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit, kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Arbeitszufriedenheit sowie Gruppenunterschiede zwischen den RLK und den SLK zu entnehmen. [30]

Tabelle 3

Deskriptive Analysen der genutzten Skalen sowie Gruppenunterschiede zwischen RLK und SLK

Skala	Items (Antwortmöglichkeiten)	Beispiel-Item	M (SD) alle	M (SD) RLK	M (SD) SLK	ttest	r
Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit	6 (1-5)	Aus meiner Sicht erfolgt die Zusammenarbeit zu Unterrichtsinhalten und -methoden...	2.52 (.51)	2.55 (.49)	2.26 (.54)	2.542*	.281
Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung	5 (1-5)	Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrkräfte auch mit „schwierigen“ Schülern an dieser Schule klarkommen.	3.74 (.85)	3.77 (.87)	3.52 (.69)	1.303	.155
Arbeitszufriedenheit	6 (1-10)	Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit insgesamt?	6.88 (1.91)	7.02 (1.89)	6.04 (1.90)	2.257*	.251

Es zeigen sich statistisch signifikante Gruppenunterschiede zwischen den RLK und den SLK in den Skalen Arbeitszufriedenheit ( $t=2.257^*$ ,  $r=.251$ ) und Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit ( $t=2.542^*$ ,  $r=.281$ ). Für die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung lassen sich keine statistisch signifikanten Gruppenunterschiede zeigen. [31]

*Korrelationen zwischen zeitlichen Rahmenbedingungen für die Kooperation und der Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit, der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der Arbeitszufriedenheit*

Tabelle 4

*Korrelationen zwischen den Konstrukten Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit, kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Arbeitszufriedenheit und festgelegten Zeitfenstern für verschiedene Kooperationsformen für RLK und SLK*

		Zufriedenheit Kooperationshäufigkeit RLK	Zufriedenheit Kooperationshäufigkeit SLK	Koll. SWK RLK	Koll. SWK SLK	Zeit JGT RLK	Zeit JGT SLK	Zeit KT RLK	Zeit KT SLK	Zeit FT RLK	Zeit FT SLK
Zufriedenheit Kooperationshäufigkeit	Korrelationskoeffizient			<b>.36*</b>	.34	-.02	.28	.13	-.25	.04	-.11
	Sig (2-seitig)			<.01	.12	.81	.21	.13	.27	.65	.65
Kollektive SWK	Korrelationskoeffizient					<b>.31*</b>	.29	.04	-.04	<b>.30*</b>	.35
	Sig (2-seitig)					<.01	.20	.68	.87	<.01	.13
Arbeitszufriedenheit	Korrelationskoeffizient	<b>.44*</b>	.35	<b>.66*</b>	<b>.67*</b>	<b>.22*</b>	.31	<b>.23*</b>	<b>.22*</b>	<b>.19*</b>	.33
	Sig (2-seitig)	<.01	.11	<.01	<.01	.01	.17	.01	.01	.04	.16
Kooperationszeit im JGT	Korrelationskoeffizient							<b>.25*</b>	-.40	-.01	.16
	Sig (2-seitig)							<.01	.08	.92	.48
Kooperationszeit im KT	Korrelationskoeffizient									-.05	.00
	Sig (2-seitig)									.55	.98

Die Konstrukte Arbeitszufriedenheit, Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung korrelieren bei den RLK signifikant miteinander. Insbesondere die Arbeitszufriedenheit und die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung zeigen eine starke Korrelation ( $r=.66^*$ ). Bei den SLK lässt sich eine starke Korrelation zwischen der Arbeitszufriedenheit und der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung zeigen ( $r=.67^*$ ). [32]

Festgelegte Zeitfenster für die Kooperation im Jahrgangsteam und für die Kooperation im Fachteam korrelieren signifikant mit der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der Arbeitszufriedenheit der RLK. Für festgelegte Zeitfenster für die Kooperation im Klassenteam lassen sich für beide Professionen signifikante Zusammenhänge zur Arbeitszufriedenheit zeigen (RLK:  $r=.23^*$ , SLK:  $r=.22^*$ ). [33]

Für die Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit konnten keine signifikanten Korrelationen mit den festgelegten Zeitfenstern für die Kooperation in den unterschiedlichen Teams gezeigt werden. Dieser Befund überrascht und muss näher untersucht werden. [34]

#### *Überprüfung der Messmodelle*

Zur Überprüfung der Messmodelle wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt. Die KFA bestätigte die angenommene faktorielle Struktur. In der Skala Arbeitszufriedenheit wurde ein Item aufgrund einer geringer Faktorladung entfernt ( $(df) X^2(p) = (5) 27.33 (<.01)$ ,  $CFI = 0.952$ ,  $RMSEA = 0.170$ ,  $SRMR = 0.043$ ). Auch in der Skala Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit wurde ein Item aufgrund einer geringen Faktorladung entfernt ( $(df) X^2(p) = (5) 31.397 (<.01)$ ,  $CFI = 0.948$ ,  $RMSEA = 0.177$ ,  $SRMR = 0.039$ ). In der Skala kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung wurde kein Item entfernt ( $(df) X^2(p) = (5) 15.493 (<.01)$ ,  $CFI = 0.957$ ,  $RMSEA = 0.112$ ,  $SRMR = 0.048$ ). [35]

## Überprüfung des Strukturmodells

Im Anschluss an die Voranalysen wurde das angenommene Modell (Abb. 1) modifiziert. Da Gruppenunterschiede für die Arbeitszufriedenheit und die Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit nachgewiesen werden konnten, müssen die RLK und die SLK getrennt betrachtet werden. Aufgrund der geringen Stichprobengröße der SLK kann die Professionszugehörigkeit jedoch nicht im Modell berücksichtigt werden. Das Strukturgleichungsmodell wurde dementsprechend nur mit den RLK getestet. Die latenten Variablen wurden standardisiert. Das Modell zeigt einen akzeptablen Modellfit ( $CFI=0.94$ ;  $RMSEA=0.065$ ;  $SRMR=0.069$ ). [36]

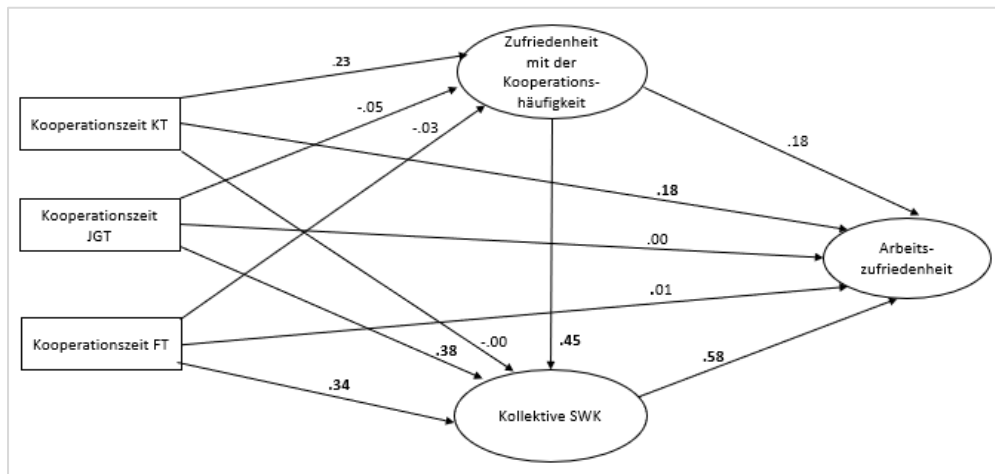


Abbildung 2: Modell mit standardisierten beta-Koeffizienten

Die festen Zeitfenster für die Kooperation im Jahrgangsteam ( $\beta=.38$ ;  $p<.01$ ) und im Fachteam ( $\beta=.34$ ;  $p<.01$ ) stehen in signifikantem Zusammenhang zur kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Regelschullehrkräfte in inklusiven Schulen und zeigen mittlere Effektstärken. Feste Zeitfenster für die Kooperation im Klassenteam zeigen im Modell schwache Effekte auf die Arbeitszufriedenheit ( $\beta=.18$ ;  $p=.02$ ) und auf die Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit ( $\beta=.23$ ;  $p=.04$ ). Die Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit weist einen mittleren Effekt auf die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung ( $\beta=.45$ ;  $p<.01$ ) auf. Für die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung lässt sich wiederum ein starker Effekt auf die Arbeitszufriedenheit zeigen ( $\beta=.58$ ;  $p<.01$ ). [37]

Mediiert über die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung zeigen feste Zeitfenster für die Kooperation im Jahrgangsteam ( $\beta=.22$ ) sowie feste Zeitfenster für die Kooperation im Fachteam ( $\beta=.20$ ) schwache Effekte auf die Arbeitszufriedenheit. [38]

## 8. Diskussion

Die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften stellt eine zentrale Komponente für die Umsetzung schulischer Entwicklungsprozesse sowie für qualitativ hochwertigen inklusiven Unterricht dar (Bromme & Haag, 2008; Kauffeld & Schermuly, 2019; Wartenberg et al., 2023). In der vorliegenden Studie wurde untersucht, ob feste Zeitfenster für die Kooperation in unterschiedlichen Teams mit der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in inklusiven Schulen korrelieren. Die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie die Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit wurden als weitere Einflussgrößen modelliert. [39]

Die erste Fragestellung, ob fest verankerte Zeitfenster für die Kooperation in den verschiedenen Teams mit der Arbeitszufriedenheit zusammenhängen, muss teamspezifisch beantwortet werden. Im Rahmen der vorliegenden Studie konnten direkte Zusammenhänge zwischen Kooperationszeiten im Klassenteam und der Arbeitszufriedenheit gezeigt werden. Auch die Kooperationszeiten im Jahrgangsteam und im Fachteam korrelieren signifikant mit der Arbeitszufriedenheit der Regelschullehrkräfte. Diese Zusammenhänge werden jedoch über die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung mediiert. Fragestellung 2, ob Teile der Zusammenhänge über die

kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung erklärt werden können, kann anhand der vorliegenden Untersuchung somit gestützt werden. Feste Zeitfenster für die Kooperation im Jahrgangsteam und im Fachteam korrelieren signifikant mit der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Regelschullehrkräfte in inklusiven Schulen und zeigen mittlere Effektstärken. Hier scheinen formale Kooperationsanlässe bedeutsam, was wiederum die Forderung nach festen Kooperationszeiten sowie das Verständnis von Kooperation als Gelingensbedingung für eine gute inklusive Praxis unterstreicht. Auch in den Merkmalen guter inklusiver Schulen von Arndt und Werning (2016b) werden unter dem Merkmal „Verbindliche Absprachen schaffen verlässliche Strukturen für das gemeinsame Lernen“ feste Teamzeiten genannt. Im Rahmen der vorliegenden Studie konnte empirisch gezeigt werden, dass feste Teamzeiten zu einer höheren Arbeitszufriedenheit der Regelschullehrkräfte führen- wenn auch mit schwachen Effekten. In einer weiteren Untersuchung sollte der Frage nachgegangen werden, ob die Merkmale guter inklusiver Schulen in positivem Zusammenhang zur Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte stehen. [40]

Die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung konnte als hochrelevanter Prädiktor für die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in inklusiven Schulen ausgemacht werden. Weiterhin werden die Zusammenhänge zwischen den Zeiten für Kooperation im Jahrgangsteam und im Fachteam über die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung mediiert. Diesen Ergebnissen folgend, ist es zur Förderung der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften hochbedeutsam, die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung in den Blick zu nehmen. [41]

Die dritte Fragestellung, ob Teile der Zusammenhänge zwischen den Zeitfenstern für die Kooperation und der Arbeitszufriedenheit über die Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit erklärt werden können, muss teamspezifisch beantwortet werden. Für feste Kooperationszeiten im Jahrgangsteam und im Fachteam konnten keine statistisch signifikanten Korrelationen mit der Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit nachgewiesen werden, für das Klassenteam konnten nur schwache Effekte gezeigt werden. Gründe hierfür können darin liegen, dass Kooperation im Schulalltag „zwischen Tür und Angel“ stattfinden muss, wenn es um akute Fragen und Probleme geht und viele Kooperationsanlässe nicht verschiebbar sind. Lehrkräfte bemängeln häufig einen Zeitmangel (Bennemann, 2019), der möglicherweise nicht allein durch feste Kooperationszeiten aufzulösen ist, sondern vielmehr den Schul- und Unterrichtsalltag als solches betrifft. Hier sind weiterführende Untersuchungen nötig. Der Fokus wäre hier auf die Unterscheidung zwischen formellen und informellen Kooperationsanlässen sowie deren Bedeutungen für die Zufriedenheit mit der Kooperation zu legen. [42]

Die Hypothese, dass sich professionsbezogene Unterschiede in den untersuchten Konstrukten zeigen, konnten im Rahmen der vorliegenden Analysen gestützt werden. Statistisch signifikante Gruppenunterschiede zwischen den RLK und den SLK lassen sich für die Arbeitszufriedenheit und die Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit zeigen. Die untersuchten RLK zeigen eine höhere Arbeitszufriedenheit und sind mit der Kooperationshäufigkeit insgesamt zufriedener. Eine mögliche Erklärung für diese Befunde ist die Tatsache, dass die Profession der SLK in der Regel einmalig im Jahrgang vertreten ist, sodass die professionsspezifische Sicht auf Schule, Unterricht und die Schüler:innen „alleine“ vertreten werden muss. Die SLK wünschen sich mehr Kooperationsaktivitäten als die RLK. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund interessant, dass die beiden Lehrkräfte-Gruppen sich nicht signifikant in den Jahren an der aktuellen Schule unterscheiden, die SLK also nicht als neue Lehrkraft an der Schule verstanden werden kann. Dennoch besteht bei den SLK ein Bedarf, mehr Kooperationsgelegenheiten wahrnehmen zu können, vermutlich auch deshalb, weil sie in mehreren Klassen vertreten sind und somit mit mehreren RLK Absprachen treffen müssen. In der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung zeigten sich keine statistisch signifikanten Gruppenunterschiede. Insbesondere vor dem Hintergrund des starken Einflusses auf die Arbeitszufriedenheit ist dieser Befund interessant. So scheint der Unterschied in der Arbeitszufriedenheit der beiden Lehrkräftegruppen also nicht über die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu erklären zu sein. Gründe für die Differenzen können in der unterschiedlich wahrgenommenen Zufriedenheit mit der Beteiligung an den Aufgaben der beiden Lehrkräftegruppen liegen (Wohnhas et al., 2024). Weitere gruppenspezifische Einflussfaktoren müssen weiterhin ausgemacht werden. [43]

## 9. Limitationen

Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag zur Schließung der Forschungslücken. Erstmals liefert sie Ergebnisse zu der Frage, ob feste Kooperationszeiten mit der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte in inklusiven Schulen im Zusammenhang stehen. [44]

Gleichwohl gilt es, bei der Interpretation der Ergebnisse einige Limitationen der Studie zu berücksichtigen: die hier betrachtete Studie beruht auf einer querschnittlichen Datenbasis sowie einer vergleichsweise kleinen Stichprobe- insbesondere bei den sonderpädagogischen Lehrkräften. Dies führte im Rahmen der vorliegenden Untersuchung dazu, dass das Strukturgleichungsmodell nur für die RLK getestet werden konnte. Daher ist dringend eine weitere Untersuchung mit einer größeren Stichprobe der SLK vonnöten. Die im Rahmen der vorliegenden Studie gezeigten Unterschiede in der Arbeitszufriedenheit und der Zufriedenheit mit der Kooperationshäufigkeit lassen vermuten, dass sich im Rahmen einer SEM mit sonderpädagogischen Lehrkräften andere Ergebnisse als bei den RLK zeigen würden. Auch für die RLK ist eine größere Stichprobe hochbedeutsam, um belastbare Befunde zu der Frage der Bedeutung von festen Kooperationszeiten für die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in inklusiven Schulen zu erhalten. Die vorliegende Studie kann nur erste Annahmen generieren, die in weiteren Studien zu überprüfen sind. In einem längsschnittlichen Design wären weiterhin mögliche Wirkungsfragen zu untersuchen. Die Mehrebenenstruktur konnte ebenfalls keine Berücksichtigung finden, was bei der Ergebnisinterpretation zu berücksichtigen ist. Auch hieran lässt sich in weiteren Studien anknüpfen. [45]

Weiterhin sollte in kommenden Studien die Zufriedenheit mit der Kooperation nicht nur auf die Häufigkeit bezogen erfasst werden. Vielmehr sollten qualitative Aspekte der Kooperation inklusive der Kooperationsformen (Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion) Berücksichtigung finden. [46]

Auch unter Berücksichtigung der vorhandenen Limitationen konnte die Studie wichtige Anhaltspunkte liefern, um mögliche Einflussgrößen auf die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften aufzudecken. Hieran kann Schulentwicklung anknüpfen. [47]

## Literatur

- Ammann, T. (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen: Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016b). *Sieben Merkmale guter inklusiver Schule*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung Verlag.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016a). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 160–174). Weinheim: Beltz Juventa. doi: [10.25656/01:17178](https://doi.org/10.25656/01:17178)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Beierlein, C., Kovaleva, A., László, Z., Kemper, C. & Rammstedt, B. (2014). Eine Single-Item-Skala zur Erfassung der Allgemeinen Lebenszufriedenheit: Die Kurzskala Lebenszufriedenheit-1 (L-1), GESIS. GESIS Working Papers 2014|33.
- Bennemann, E.-M. (2019). *Die Arbeits- und Gesundheitssituation von Lehrkräften. Aufgaben, Belastungen und Ressourcen an integrierten und inklusiven Schulen (Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung, 5.)*. Münster, New York: Waxmann.
- Besa, K.-S., Gesang, J., Krüse, C. & Rothland, M. (2022). Schulleitungshandeln und Kooperationsklima als Prädiktoren von Arbeitszufriedenheit und Mitarbeiterbindung an Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(6), 869–892. doi: [10.25656/01:29312](https://doi.org/10.25656/01:29312)
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 803–820). Wiesbaden: VS Verlag. doi: [10.1007/978-3-531-91095-6\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_32)

- Bühner, M. (2011). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L. & Rubinacci, A. (2003). Teachers' school staffs's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18(1), 15–31. doi: [10.1007/BF03173601](https://doi.org/10.1007/BF03173601)
- Cihlars, D. (2011). Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften. Individuelle, soziale und organisationsbezogene Maßnahmen der schulischen Personalentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P. & Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of educational psychology*, 112(5), 1061–1073. doi: [10.1037/edu0000409](https://doi.org/10.1037/edu0000409)
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S. & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530. doi: [10.1086/681925](https://doi.org/10.1086/681925)
- Gollub, P., Besa, K.-S., Gräsel, F. & Welling, L. (2021). Die Umsetzung intraprofessioneller Kooperation an Schulen. Ein systematischer Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Empirische Pädagogik*, 35(4), 396–417.
- Gorges, J., Neumann, P., Wild, E., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Weber, A. & Senior, J. (2022). Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi): Technial Report V. 1.0, Universität Bielefeld.
- Gusy, B., Lesener, T. & Wolter, C. (2020). Job Resources and occupational well-being. *Public Health Forum*, 28(2), 128–131. doi: [10.1515/pubhef-2020-0017](https://doi.org/10.1515/pubhef-2020-0017)
- Henkin, A. B. & Hollimann, S. L. (2009). Urban Teacher Commitment. Exploring Associations with Organizational Conflict, Support for Innovation, and Participation. *Urban Education*, 44(2), 160–180. doi: [10.1177/0042085907312548](https://doi.org/10.1177/0042085907312548)
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: Wiley.
- Kauffeld, S. & Schermuly, C. C. (2019). Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (3., S. 237–259). Berlin: Springer Verlag. doi: [10.1007/978-3-662-56013-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-662-56013-6_9)
- Keller-Schneider, M. (2019). Die Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrpersonen für das von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Klassenklima, ihre Selbstwirksamkeit, ihr schulisches Selbstkonzept und ihre Motivation. *Empirische Pädagogik*, 33(4), 433–454. doi: [10.5281/zenodo.5153081](https://doi.org/10.5281/zenodo.5153081)
- Klassen, R. M. (2010). Teacher Stress: The Mediation Role of Collective Efficacy Beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342–350. doi: [10.1080/00220670903383069](https://doi.org/10.1080/00220670903383069)
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Teachers' Occupational Well-Being and Quality of Instruction: The Important Role of Self-Regulatory Patterns. *Journal of educational psychology*, 100(3), 702–725. doi: [10.1037/0022-0663.100.3.702](https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702)
- KMK. (2022). Basale Kompetenzen vermitteln - Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/-SWK/2022/SWK-2022-Gutachten\\_Grundschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/-SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Grundschule.pdf)
- Kreis, A. (2015). Professionsforschung in inklusiven Settings - Einblick in die Studie KosH. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten von Inklusion. Persepektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 25–43). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Landert, C. & Brägger, M. (2009). LCH Arbeitszeiterhebung 2009 (ACE'09). Bericht zur Erhebung bei 5000 Lehrpersonen im Zeitraum von Oktober 2008-September 2009, Landert Partner. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/36430/files/LCH-AZE-09.pdf?ln=de>

- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83(2), 112–123. doi: [10.2378/vhn2014.art09d](https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d)
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S. & Weber, A. (2022). Schlussbericht: Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi). Entwicklung und Evaluation eines interdisziplinären Fortbildungsangebots, Universität Bielefeld.
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A. et al. (2024). Kooperation in inklusiven Schulen. Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern. Bielefeld: transcript Verlag. doi: [10.14361/9783839460689](https://doi.org/10.14361/9783839460689)
- Maag Merki, K., Langer, R. & Altrichter, H. (2014). Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze (2.). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-19148-5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19148-5)
- Neumann, P. (2019). Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Münster, New York: Waxmann. doi: [10.25656/01:20787](https://doi.org/10.25656/01:20787)
- Quante, A. & Urbanek, C. (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. Qfl - Qualifizierung für Inklusion, 3(1). doi: [10.25656/01:23412](https://doi.org/10.25656/01:23412)
- Ramberg, J., Låftman, S. B., Åkerstedt, T. & Modin, B. (2019). Teacher Stress and Students' Well-being: the Case of Upper Secondary Schools in Stockholm. Scandinavian Journal of Educational Research, 64(6), 816–830. doi: [10.1080/00313831.2019.1623308](https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623308)
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung Verlag.
- Robert-Bosch-Stiftung. (2022). Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemeinbildender und berufsbildender Schulen, Robert-Bosch-Stiftung. Verfügbar unter: [https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2022-09/Factsheet\\_Schulbarometer\\_2022.pdf](https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2022-09/Factsheet_Schulbarometer_2022.pdf)
- Robert-Bosch-Stiftung. (2023). Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemein- und berufsbildender Schulen. Verfügbar unter: [https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2023-11/Schulbarometer\\_Lehrkraefte\\_2023\\_FACTSHEET.pdf](https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2023-11/Schulbarometer_Lehrkraefte_2023_FACTSHEET.pdf)
- Robinson, O. P., Bridges, S. A., Rollins, L. H. & Schumacker, R. E. (2019). A study of the relation between special education burnout and job satisfaction. Journal of Research in Special Education Needs, 19(4), 295–303. doi: [10.1111/1471-3802.12448](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12448)
- Rudolf, M. & Müller, J. (2012). Multivariate Verfahren. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 192–214). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen, Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education, 26(4), 1059–1069. doi: [10.1016/j.tate.2009.11.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001)

- Stephanou, G. & Oikonomou, A. (2018). Teacher Emotions in Primary and Secondary Education: Effects of Self-Efficacy and Collective-Efficacy, and Problem-Solving Appraisal as a Moderating Mechanism. *Psychology*, 9(4), 820–875. doi: [10.4236/psych.2018.94053](https://doi.org/10.4236/psych.2018.94053)
- Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. doi: [10.1080/00131911.2019.1705247](https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247)
- Urbanek, C., Quante, A. & Rank, A. (2023). Kooperationskonflikte in inklusiven Settings. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(3). doi: [10.25656/01:29229](https://doi.org/10.25656/01:29229)
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher Collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. doi: [10.1016/j.edurev.2015.04.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002)
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivet, K. & Benson, G. (2010). Efficacy Beliefs of Special Educators: The Relationship Among Collective Efficacy, Teacher Self-Efficacy, and Job Satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225–233. doi: [10.1177/0888406409360129](https://doi.org/10.1177/0888406409360129)
- Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S. & Klusmann, U. (2023). Satisfied and High Performing? A Meta-Analysis and Systematic Review of the Correlates of Teachers' Job Satisfaction. *Educational Psychology Review*, 35. doi: [10.1007/s10648-023-09831-4](https://doi.org/10.1007/s10648-023-09831-4)
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A. et al. (2020). Kooperation als Schlüssel - Das "Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen" (BiFoKi). *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*, 26(4), 56–68.
- Wohnhas, V., Goldan, J. & Lütje-Klose, B. (2024). Beteiligung an Aufgaben als eine Facette der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in inklusiven Schulen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(3). doi: [10.21248/qfi.143](https://doi.org/10.21248/qfi.143)

#### **Kontakt**

Verena Wohnhas, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld  
E-Mail: [verena.wohnhas@uni-bielefeld.de](mailto:verena.wohnhas@uni-bielefeld.de)

#### **Zitation**

Wohnhas, V., Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2025). Zeit für Arbeitszufriedenheit? Eine quantitativ-empirische Studie zur Bedeutung fester Kooperationszeiten für die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in inklusiven Schulen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 6(2), doi: [10.21248/Qfl.167](https://doi.org/10.21248/Qfl.167)

**Eingereicht:** 10. Mai 2024

**Veröffentlicht:** 10. April 2025



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.