

Kooperation von angehenden Sportlehrkräften

Zunehmend bedeutsam, aber kaum berücksichtigt?

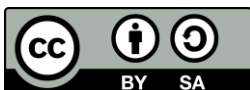
Sabine Reuker^{1,*} & André Poweleit¹

¹ Deutsche Sporthochschule Köln

* Kontakt: Deutsche Sporthochschule Köln,
Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln
Mail: s.reuker@dshs-koeln.de

Zusammenfassung: Kooperation unter Lehrkräften wird zunehmend Bedeutung zugesprochen, um komplexer werdenden schulischen Anforderungen zu begegnen. Zur kollegialen Kooperation in Schulen liegen hierzu auch schon vielfältige Forschungsbefunde vor. Zumeist wird dabei mittels Fragebogenerhebungen die Einstellung sowie Zusammenarbeit von Lehrkräften in der Schul- und Unterrichtspraxis untersucht. Kooperative Denk- und Verhaltensweisen während des (Lehramts-) Studiums wurden dagegen bislang weniger berücksichtigt. Hier setzt unser Forschungsprojekt an, dass über eine Fragebogenerhebung unter Sportlehramtsstudierenden der Kooperationsbereitschaft im Lehrer*innenberuf allgemein sowie der Kooperationsbereitschaft in der antizipierten zukünftigen Berufspraxis nachgeht. Dabei wird untersucht, inwieweit sich Unterschiede zwischen Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge und Studiendauer zeigen. Die Ergebnisse verweisen insgesamt auf eine hohe Kooperationsbereitschaft, wobei sich bedeutsame Unterschiede zwischen allgemeiner und antizipierter Kooperationsbereitschaft zugunsten ersterer zeigen, die vorliegende Studienerkenntnisse bestätigen. Die erwarteten schulformspezifischen Unterschiede lassen sich in unserer Studie hingegen nicht bestätigen. Unter Bezug auf die aktuellen sowie weitere Studienerkenntnisse werden abschließend hochschuldidaktische Konsequenzen für die Lehrkräftebildung diskutiert.

Schlagwörter: Kooperation; Einstellung; Schulsport; Lehrerbildung; Universität



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere

Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

1 Einleitung

„In einem beispiellosen Ausmaß hat sich der *Homo sapiens* daran angepasst, in Gruppen kooperativ zu handeln und zu denken; und in der Tat sind die beeindruckendsten kognitiven Leistungen der Menschen – von komplexen Technologien über linguistische und mathematische Symbole bis hin zu komplizierten sozialen Institutionen – nicht Produkte allein handelnder, sondern gemeinsam agierender Individuen“ (Tomasello, 2018, S. 15).

Die Bedeutung kollegialer Kooperation ist auch im Schulsystem für Lehrkräfte keine neue Erkenntnis (bereits Bätz & Wissinger, 1992). Insbesondere im Kontext empirischer Studien zu Schul- und Unterrichtsqualität wird professionelle Kooperation als ein wichtiger qualitätsfördernder Einflussfaktor thematisiert (Terhart & Klieme, 2006). Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass unübersichtlicher und herausfordernder werdende schulische Ansprüche (z.B. inklusive Schulentwicklung, Sicherstellung der Medienbildung, Demokratiebildung) auch mit steigenden Erwartungen und Anforderungen an Lehrkräfte einhergehen, die von einer Einzelperson allein kaum mehr zu erfüllen sind (Kullmann, 2016). Mit Blick auf die Entwicklungen hin zu inklusiven Schulen werden zudem in den letzten Jahren über die intradisziplinäre Kooperation hinausgehende weitere Kooperationsformen als besonders relevant hervorgehoben (Fussangel & Richter, 2017; Rischke & Reuker, 2020; Trumpa et al., 2016). Im Folgenden werden deswegen zunächst intradisziplinäre Formen der Kooperation von Lehrkräften der gleichen Schulform von weiteren Kooperationsformen zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen und zwischen Lehrkräften und Personen weiterer Professionen unterschieden. Letztere sind insbesondere für inklusive Schulen relevant. Anschließend werden fachspezifische Besonderheiten thematisiert, bevor abschließend mit Bezug auf potenzielle Einflussfaktoren auf die kollegiale Kooperation zum Anliegen der hier vorgestellten Studie übergeleitet wird.

2 Schulformspezifische Besonderheiten kollegialer Kooperation

Unabhängig von den verschiedenen Ausdifferenzierungen lässt sich Kooperation in einer ersten Annäherung als ein „Bezug auf andere“ charakterisieren, der „auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben“ ausgerichtet ist (Spieß, 2004, S. 199). Damit ist Kooperation „kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (ebd.). Eine recht weit verbreitete Ausdifferenzierung kollegialer Kooperation geht auf die Ausführungen von Gräsel et al. (2006) zurück. Sie sprechen von Austausch, arbeitsteiliger Kooperation und Kokonstruktion, wobei sich das erforderliche Ausmaß an Vertrauen und Autonomie sowie gemeinsamer Zielsetzungen und Aufgaben in den verschiedenen Formen jeweils unterschiedlich gestaltet.

Für den Regelschulalltag verweisen Studien darauf, dass insbesondere der Austausch von Materialien und die wechselseitige Information über berufliche Inhalte und Gelegenheiten recht häufig praktiziert wird. Währenddessen sind kokonstruktive Formen, bei denen es darum geht, an gemeinsamen Aufgaben längerfristig zu arbeiten und sich dabei intensiv auszutauschen, um gemeinsam Lösungen zu entwickeln, eher selten anzutreffen (Gräsel et al., 2006; Kalinowski et al., 2022; Massenkeil & Rothland, 2016; Richter & Pant, 2016). Aktuelle Daten des Deutschen Schulbarometers (Robert Bosch Stiftung, 2024) bestätigen solche Erkenntnisse und verweisen zudem darauf, dass gerade in Bezug auf kokonstruktive Formen, Lehrkräfte in Deutschland z.B. bei der gemeinsamen Entwicklung von Bewertungskriterien oder beim Hospitieren im Unterricht anderer Lehrkräfte im Vergleich zu Erkenntnissen der TALIS-Studie (OECD, 2018) international weit zurückliegen¹.

In inklusiven Schulen wird Kooperation umfassender und weitergehend thematisiert. Werning und Arndt (2013, S. 7) sprechen vom „Miteinander von unterschiedlichen

¹ Weitere Informationen finden sich auf den Seiten des Deutschen Schulportals (<https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/deutsche-lehrer-liegen-bei-teamarbeit-und-fortbildung-international-weit-zurueck/>).

Personen in unterschiedlichen Kontexten“. Damit werden nicht nur Kooperationen innerhalb der Schulinstitution, sondern bspw. auch die interinstitutionelle Kooperation zwischen Schule und Elternhaus als Merkmal hoher Schulqualität betrachtet (Lütje-Klose et al., 2024). Mit Blick auf intrainstitutionelle Kooperationen innerhalb der Schule werden auch weitere Kooperationsformen thematisiert. So gelten neben intradisziplinären Kooperationen von Lehrkräften der gleichen Schulform, die für alle Schulformen relevant sind, in inklusiven Schulen zudem interdisziplinäre und multiprofessionelle Kooperationsformen als wichtige Faktoren des Gelingens inklusionsbezogener Schul- und Unterrichtsentwicklung (Arndt & Werning, 2016; Lütje-Klose & Urban, 2014; Muckenthaler, 2021). Mit dieser Unterscheidung orientieren wir uns an den Ausführungen von Neumann (2019, S. 21), der intra- und interdisziplinäre von multiprofessionellen Kooperationen unterscheidet. In Anlehnung daran beschreiben intra- und interdisziplinäre Formen Kooperationen unter Vertreter*innen der gleichen Profession, hier zwischen Lehrkräften. Während sich intradisziplinäre Kooperationen auf Lehrkräfte der gleichen Schulform beziehen, verweisen interdisziplinäre Kooperationen auf solche zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen. In inklusiven Kontexten wird mit interdisziplinären Kooperationsformen die Kooperation zwischen Lehrkräften des Regelschullehramts und der Sonderpädagogik mit ihren jeweils unterschiedlichen Expertisen beschrieben. Solche interdisziplinären Formen spielen dabei insbesondere bei der Realisierung gemeinsamer Unterrichtsformen eine Rolle, um die individuelle Förderung der Schüler*innen im Unterricht bestmöglich sicherzustellen. Sie werden v.a. dann als positiv und entlastend empfunden, wenn die Rollen und Aufgaben geklärt sind und es eine gemeinsame Zuständigkeit für die Klassen gibt (Lütje-Klose & Miller, 2017). Produktiv erscheint die Kooperation überdies, wenn es gelingt, die verschiedenen Perspektiven, mit denen Lehrpersonen der unterschiedlichen Schulformen auf Unterricht blicken, unter Beibehaltung der differenten Blicke auszubalancieren (Arndt & Werning, 2016; Rischke & Reuker, 2020).

Im Unterschied hierzu verweist der Begriff der multiprofessionellen Kooperation auf Kooperationen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Professionen oder Berufsgruppen, d.h. auf Kooperationen zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal wie bspw. Sozialarbeiter*innen oder Erzieher*innen. Multiprofessionelle Kooperationen gewinnen über den Unterricht hinaus insbesondere auch bei der Gestaltung des gesamten Schullebens an Bedeutung (Kielblock et al., 2017; Lütje-Klose et al., 2024). Dabei sind multiprofessionelle Kooperationen mit inner- und außerschulischen Partner*innen grundsätzlich für die Ausgestaltung des Ganztags relevant (Speck, 2020), stellen aber insbesondere auch eine wichtige Voraussetzung dar, um den Ganztag inklusiver zu gestalten (Demmer & Hopmann, 2020; Kielblock et al., 2017). In Ergänzung zur Definition von Spieß weist Speck (2020) zudem darauf hin, dass multiprofessionelle Kooperationen nicht nur punktuell, sondern gezielt und längerfristig erfolgen bzw. erfolgen sollten. Dabei ist aufgrund der hohen Spezialisierung der verschiedenen Berufsgruppen eine detaillierte Abstimmung der Zuständigkeiten und ein kontinuierlicher fachlicher Austausch unerlässlich. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für die Umsetzung schulischer Inklusion Kooperation als eine wesentliche Bedingung erachtet wird (Lütje-Klose et al., 2024). Unter Bezugnahme auf die Ausdifferenzierung von Gräsel et al. (2006) wird dabei insbesondere die Kokonstruktion als geeignete und erforderliche Kooperationsform betrachtet, da Austausch und Arbeitsteilung Rollenunterschiede zwischen Regelschullehrkräften und den Lehrkräften der Sonderpädagogik bzw. anderer Berufsgruppen eher noch verstärken, indem jeweils spezifische Aufgaben verteilt werden (Grosche et al., 2020; Lütje-Klose & Urban, 2014).

3 Fachspezifische Kooperationsformen

Kooperationen von Sportlehrkräften im Regelschulalltag werden im internationalen Raum insbesondere unter dem Stichwort der Learning Communities untersucht (Parker et al., 2022). Dabei handelt es sich um Lerngemeinschaften, die sich durch regelmäßigen Austausch beim Erreichen eines gemeinsamen Anliegens unterstützen, um die Qualität zu steigern. Im deutschsprachigen Raum liegen zu intradisziplinären Kooperationen von Sportlehrkräften bislang nur wenige Studien vor (Poweleit, 2019). Dabei werden bspw. die Kooperationsbedingungen der Zusammenarbeit in Sportfachkonferenzen analysiert

(Erlemeyer, 2014). Im Ganztag sind Sportvereine die häufigsten außerschulischen Kooperationspartner (Speck, 2020). Neben diesen (Züchner, 2014) eröffnen sich aber auch mit anderen außerschulischen Partnern (z.B. Sozialarbeiter*innen, Albert & Ruf, 2021) Kooperationsmöglichkeiten zur Ausgestaltung des bewegten Ganztags (im Überblick Reuker & Rischke, 2024). Der fachspezifische Diskurs um Kooperationen von Sportlehrkräften in inklusiven Schulen ist bislang ebenfalls wenig reflektiert und erforscht (Rischke & Reuker, 2020). Vorliegende Forschungsergebnisse deuten aber auf besonders ungünstige institutionelle Bedingungen und personenbezogene Voraussetzungen für die Etablierung interdisziplinärer Kooperationen im inklusiven Sportunterricht hin. So zeigt sich u.a., dass dem Fach die begrenzt vorhandenen sonderpädagogischen Ressourcen im Kontext schulischer Inklusion kaum kontinuierlich zur Verfügung gestellt werden (international vgl. Reuker et al., 2016; für den deutschsprachigen Raum: Rischke et al., 2017). Als eine Ursache für die nur sporadisch zustande kommenden Kooperationen wird angeführt, dass sonderpädagogische Lehrkräfte selten über die Facultas im Fach Sport verfügen und in der Ausbildung sonderpädagogischer Sportlehrkräfte sonderpädagogische und fachdidaktische Perspektiven wenig integriert vermittelt werden (Brand et al., 2016). Mit Blick auf den über den Unterricht hinausgehenden bewegten Ganztag kommt in inklusiven Schulen den multiprofessionellen Kooperationen eine besondere Rolle zu, um bspw. individualisierte und barrierearme Partizipationsmöglichkeiten zu entwickeln (Reuker & Rischke, 2024). Hierzu liegen unseres Wissens nach bislang allerdings noch keine Studien vor.

4 Einflussfaktoren kollegialer Kooperation

Einen Überblick über die Forschung zur kollegialen Kooperation liefert die Systematik von Massenkeil und Rothland (2016, S. 5). Forschungsaktivitäten zu Einflüssen und Bedingungen differenzieren sie weitergehend in strukturelle und arbeitsbezogene sowie personenbezogene Einflüsse. Unter den ersten beiden Einflussfaktoren werden in zahlreichen Studien insbesondere fehlende personelle und zeitliche Ressourcen als zentrale kooperationshemmende Einflussfaktoren hervorgehoben (Arndt & Werning, 2013; Fussangel & Richter, 2017; Grosche et al., 2020; Kalinowski et al., 2022; Lütje-Klose & Miller, 2017; Massenkeil & Rothland, 2016; Richter & Pant, 2016; Trumpa et al., 2016; Vangrieken et al., 2015). Gerade auch die kokonstruktive Kooperation, verstanden „als gemeinsame, zyklische, intensive und interdependente Aushandlungen und Reflexionen von Innovationen und ihren Konkretisierungen“ (Grosche et al., 2020, S. 467), scheint dabei aber auch individuell sehr voraussetzungsvoll (auch Rothland, 2016). Solche Formen bedürfen im stärkeren Ausmaß an Vertrauen, Reziprozität und Bereitschaft zur Deprivatisierung zugunsten des Gemeinsamen, was zunächst mehr Arbeitsaufwand erfordert und erst in der Zukunft zu spürbaren Entlastungen führt (Grosche et al., 2020). Insofern ist gerade auch die Kokonstruktion als ein voraussetzungsvoller Prozess der Interaktion zwischen den Beteiligten zu begreifen. Für solche Kooperationsformen werden insbesondere auch personenbezogene Einflussfaktoren und damit individuelle Bedingungen wie bspw. Wissen, Einstellungen, Reflexionsfähigkeit und Erfahrungen als bedeutsam diskutiert (Eder et al., 2011; Fussangel & Richter, 2017; Grosche et al., 2020; Kalinowski et al., 2022; Rothland et al., 2018). Für die interdisziplinären und multiprofessionellen Kooperationen werden zudem klare Zuständigkeiten und Zielvorstellungen als Basis für eine gelingende Kooperation hervorgehoben (im Überblick Melzer et al., 2015).

Die „Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen und Haltungen zu kooperativen Arbeitsweisen“ (Bonsen & Feldmann, 2018, S. 28) werden von einigen Autor*innen allerdings als besonders relevant für die kollegiale Zusammenarbeit hervorgehoben. Sie wird als eine wesentliche Komponente erachtet, die mitbestimmt, „inwiefern und wie Kooperation gelebt wird“ (Keller-Schneider & Schnebel, 2018, S. 26), was Studienergebnisse unterstreichen (Keller-Schneider & Albisser, 2013; Rothland, 2016).

Einstellungen werden theoretisch sehr unterschiedlich konzeptualisiert. Der Diskurs orientiert sich dabei primär an psychologischen Forschungsparadigmen. Dabei umfassen Einstellungen kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Aspekte, die zur Bildung einer Verhaltensabsicht beitragen, die als wesentlich für die Umsetzung von Handlungen gilt. Je nach Modellvorstellung werden die Zusammenhänge zwischen Einstellungen und

Handlungen sowie einstellungsbeeinflussenden Faktoren unterschiedlich diskutiert. Selbst wahrgenommene Verhaltenskontrolle, Selbstwirksamkeit und wahrgenommene Kompetenz werden allerdings als besonders relevante Einflüsse auf Einstellungen angenommen. Diese Aspekte können dabei durch die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten begünstigt werden (zusammenfassend Hutzler et al., 2019).

5 Einstellungen zur kollegialen Kooperation

Einstellungen zur Kooperation von Sportlehrkräften werden im deutschsprachigen Raum erst in den letzten Jahren mit Blick auf die Entwicklungen hin zu inklusiven Schulen untersucht. Dabei konnten bspw. Braksiek et al. (2018) nachweisen, dass Sportfachschaften in Regelschulen (allgemeine Kooperation) im Vergleich zu Sportfachschaften in inklusiven Schulen (inklusionsbezogene Kooperation) der Kooperation insgesamt positiver gegenüber eingestellt sind. Zudem zeigen sich schulformabhängige Effekte dahingehend, dass Lehrkräfte der Hauptschule im Vergleich zum Gymnasium der Kooperation gegenüber grundsätzlich aufgeschlossener sind. Neumann (2020) verweist auf Basis der Erkenntnisse seiner Interviewstudie mit Personen, die im inklusiven Sportunterricht miteinander kooperieren, darauf, dass neben der Teamkommunikation auch die Bereitschaft zur Kooperation eine Rolle spielt, die allerdings nicht bei allen Lehrkräften gleichermaßen vorhanden ist. Studien zu Einstellungen von angehenden Lehrkräften sind insgesamt seltener (Rothland, 2009) und nehmen dabei nur vereinzelt die Kooperation von Sportlehramtsstudierenden in den Blick (Eckenbach & Pfitzner, 2021). Dass gerade Sportlehrkräfte aufgrund ihrer besonderen fachspezifischen Ausbildung besondere Einstellungen mitbringen könnten, wird von Golenia und Feldkämper (2014) diskutiert. Belastbare Erkenntnisse liegen hierzu bislang allerdings noch nicht vor.

Fachübergreifend finden sich hingegen bereits erste Studien. So untersuchen bspw. Hopmann et al. (2019) Einstellungsveränderungen durch Teilnahme an universitären Seminaren im Kontext inklusiven Unterrichts. Dabei zeigen sich überraschend negative Entwicklungen, wobei die Studierenden bereits sehr hohe Ausgangswerte aufweisen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Steinkühler (2020) in ihrer Teilstudie zum Einfluss universitärer Seminare auf die Einstellung zur kollegialen Kooperation. Auch sie weist unter den Lehramtsstudierenden hohe Ausgangswerte nach, die sich durch die Teilnahme an den Seminaren zwar geringfügig, aber statistisch nicht signifikant, steigern lassen.

Die Studien bestätigen somit frühere Erkenntnisse, dass kooperationsbezogene Denkmuster zum Lehrkräfteberuf sozialisationsbedingt bereits bei Studierenden vorliegen (Eder et al., 2011; Rothland, 2012), was darauf zurückgeführt wird, dass Schüler*innen das alltägliche Handeln der Lehrkräfte über viele Jahre hinweg beobachten und Denkmuster dadurch erwerben (Eder et al., 2011). Mit den oben beschriebenen Studien liegen erste Erkenntnisse zur Förderung solcher Einstellungen vor, wobei sich allerdings widersprüchliche Erkenntnisse zeigen (Schuldt, 2023). Zudem ist mit Blick auf fachspezifische Erkenntnisse die Studienlage zu den Ausgangsbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten angehender Lehrkräfte noch unzureichend. An dieser Stelle setzt unser Vorhaben an, indem in Anlehnung an das methodische Vorgehen von Rothland (2009) sowohl die allgemeine als auch die auf die antizipierte Berufstätigkeit bezogene Kooperationsbereitschaft von angehenden Sportlehrkräften untersucht wird. Die allgemeine Kooperationsbereitschaft erfasst dabei Einschätzungen mit Blick auf „den Lehrerberuf generell“, während die antizipierte Kooperationsbereitschaft die Einstellung erfasst, die sich auf die „eigene, je individuelle zukünftige Berufsausübung“ (S. 285) bezieht, womit ein stärkerer Selbst- und Praxisbezug hergestellt wird. Der Fragebogen wurden von Rothland (2009) dabei ausschließlich für diesen Zweck und für die Befragung von angehenden Lehrkräften entwickelt, weswegen er auch für unser Anliegen als geeignet erscheint.

Die Nutzung eines bereits bestehenden Fragebogens ermöglicht zudem den Vergleich von Erkenntnissen, wodurch Veränderungen über die Zeit und auch erste Hinweise auf fachspezifische Besonderheiten ermittelt werden können. Dabei interessierte uns zum einen, inwieweit sich die von Rothland (2009) nachgewiesenen Unterschiede zwischen allgemeiner und antizipierter Kooperationsbereitschaft sowie die Unterschiede zwischen Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge und dem Geschlecht auch unter Sportlehramtsstudierenden nachweisen lassen. In Anlehnung an die Erkenntnisse von Rothland

(2009) sowie weiterer Studien, deren Befunde darauf hindeuten, „dass von der Grundschule über die weiteren Schulformen bis zum Gymnasium die kollegiale Kooperation abnimmt“ (Massenkeil & Rothland, 2016, S. 13), sind wir in unserer Studie davon ausgegangen, dass sich neben den Studierenden des Grundschullehramts auch die der sonderpädagogischen Förderung von den Studierenden der anderen Schulformen dahingehend unterscheiden, dass die erst genannten Studierenden eine höhere Kooperationsbereitschaft zeigen. Zum anderen interessierte uns, inwieweit sich weitere Unterschiede bspw. zwischen Studierenden verschiedener Studiendauer zeigen, die Hinweise auf Einflüsse des Studiums liefern würden. Auf Basis dieser sowie weiterer Erkenntnisse werden abschließend didaktische Empfehlungen zur Förderung der Kooperationsbereitschaft an Hochschulen abgeleitet und zur Diskussion gestellt.

6 Methodisches Vorgehen

In Anlehnung an das methodische Vorgehen von Rothland (2009) wurde der von ihm konzipierte Fragebogen zur Erfassung einer (1) allgemeinen sowie einer (2) antizipierten Kooperationsbereitschaft von Lehramtsstudierenden verwendet.

Die Befragung erfolgte online über das Programm „Sosci Survey“, was nach DSGVO datenschutzkonform ist und eine verschlüsselte Datenübertragung gewährleistet. Das von der Ethikkommission genehmigte Forschungsprojekt wurde per hochschulinternen Mail-Verteiler an alle Lehramtsstudierenden der Deutschen Sporthochschule Köln ($N \sim 1.700$) kommuniziert. Der Fragebogen ließ sich im Zeitraum von Februar bis April 2024 per Link oder QR-Code öffnen. Auf der ersten Seite des Fragebogens wurden die Proband*innen-aufklärung und die Einverständniserklärung sowie Hinweise zur Anonymität und Freiwilligkeit aufgeführt. Eine Kompensation gab es nicht. Zur Teilnahme musste das Lesen der Informationen durch die Proband*innen bestätigt werden.

Zur Auswertung wurden neben deskriptiven auch inferenzstatistische Verfahren – t-Test sowie ANOVA mit (post-hoc) Tukey-Test² – durchgeführt. Um Untergruppen zu vergleichen, sollten ca. 30 Personen aus den fünf lehramtsspezifischen Studiengängen³ befragt werden. Obwohl insgesamt 231 Sport-Lehramtsstudierende an der Befragung teilgenommen haben (Rücklaufquote ca. 14 %), konnte die angestrebte Anzahl in manchen Studiengängen leider nicht realisiert werden. Dies lässt sich mit der Grundgesamtheit aller Lehramtsstudierenden begründen, die eine der Stichprobe ähnliche prozentuale Verteilung aufweist.⁴ Die Zusammensetzung der Stichprobe differenziert nach Schulformen im Hinblick auf Geschlecht, Alter und Semesterzahl kann Tabelle 1 entnommen werden.

Wie einleitend aufgeführt, wurde zur Erfassung der Kooperationsbereitschaft von Lehramtsstudierenden auf das Erhebungsinstrument von Rothland (2009)⁵ zurückgegriffen. Dies umfasst insgesamt 20 Items, wovon 10 Items die Skala (1) zur allgemeinen Kooperationsbereitschaft und 10 Items die Skala (2) zur antizipierten Kooperationsbereitschaft bilden. Die Items wurden auf einer sechsstufigen Likert-Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“ beantwortet. Um die interne Konsistenz (Reliabilität) zu prüfen, wurde für beide Fragebatterien der Cronbachs α Koeffizient ermittelt. Die α -Werte sind mit .85 und .82 zufriedenstellend (Bortz & Döring, 2006, S. 199). Die Trennschärfe der einzelnen Items weist mit Werten zwischen .30 und .50 sowie höher akzeptable bis sehr gute Werte auf (ebd., S. 220). Der Wortlaut aller Items und die einzelnen Werte zur Trennschärfe sind im Online-Supplement nachzulesen.

² Ergänzend zum p-Wert wird bei den t-Tests das Cohens d sowie bei den Varianzanalysen das Eta-Quadrat η^2 als Effektstärkemaße angegeben. Nach Cohen (1988) stehen Werte ab $d = .20$ bzw. $\eta^2 = .01$ für einen kleinen, ab $d = .50$ bzw. $\eta^2 = .06$ für einen mittleren und ab $d = .80$ bzw. $\eta^2 = .14$ für einen großen Effekt.

³ Die fünf schulformspezifischen Lehramtsstudiengänge sind: 1. Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (GyGe), 2. Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSG), 3. Lehramt an Grundschulen (GS), 4. Lehramt für sonderpädagogische Förderung (FÖS), 5. Lehramt an Berufskollegs (BK).

⁴ Die prozentuale Verteilung aller Sport-Lehramtsstudierenden (Stand Sommersemester 2024) ist wie folgt: 65,4 Prozent GyGe; 10,4 Prozent HRSG; 7,5 Prozent GS; 14,3 Prozent FÖS und 2,4 Prozent BK.

⁵ Die Items wurden im Hinblick auf geschlechtergerechte Sprache geringfügig angepasst.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe (differenziert nach Schulform; eigene Berechnung)

	GyGe	HRSg	GS	FÖS	BK	Gesamt
n (%)	166 (71.9%)	14 (6.1%)	16 (6.9%)	29 (12.6%)	6 (2.6%)	231 (100%)
Studienphase						
BA	87 (78.4%)	7 (6.3%)	3 (2.7%)	12 (10.8%)	2 (1.8%)	111 (48.1%)
MA	79 (65.8%)	7 (5.8%)	13 (10.8%)	17 (14.2%)	4 (3.3%)	120 (51.9%)
Geschlecht						
Weiblich	69 (65.7%)	5 (4.8%)	13 (12.4%)	17 (16.2%)	1 (1.0%)	105 (45.5%)
Männlich	95 (76.6%)	9 (7.3%)	3 (2.4%)	12 (9.7%)	5 (4.0%)	124 (53.7%)
Divers	2 (100%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (0.9%)
Alter						
18-20 Jahre	28 (84.8%)	0 (0.0%)	2 (6.1%)	3 (9.1%)	0 (0.0%)	33 (14.3%)
21-23 Jahre	79 (73.8%)	6 (5.6%)	8 (7.5%)	13 (12.1%)	1 (0.9%)	107 (46.3%)
24-26 Jahre	47 (69.1%)	4 (5.9%)	4 (5.9%)	9 (13.2%)	4 (5.9%)	68 (29.4%)
Ab 27 Jahre	12 (52.2%)	4 (17.4%)	2 (8.7%)	4 (17.4%)	1 (4.3%)	23 (10.0%)
Semesterzahl						
1-2 Semester	29 (70.7%)	0 (0.0%)	2 (4.9%)	10 (24.4%)	0 (0.0%)	41 (17.7%)
3-4 Semester	25 (69.4%)	5 (13.9%)	1 (2.8%)	5 (13.9%)	0 (0.0%)	36 (15.6%)
5-6 Semester	25 (78.1%)	3 (9.4%)	0 (0.0%)	2 (6.3%)	2 (6.3%)	32 (13.9%)
7-8 Semester	34 (69.4%)	1 (2.0%)	8 (16.3%)	5 (10.2%)	1 (2.0%)	49 (21.2%)
> 8 Semester	53 (72.6%)	5 (6.8%)	5 (6.8%)	7 (9.6%)	3 (4.1%)	73 (31.6%)

7 Ergebnisse

Insgesamt zeichnet sich sowohl bei den Items, die sich auf die allgemeine als auch bei denen, die sich auf die antizipierte Kooperationsbereitschaft beziehen, eine hohe Zustimmung unter den angehenden Sportlehrkräften ab (Tab. 2).

Tabelle 2: Einschätzung der allgemeinen und antizipierten Kooperationsbereitschaft (eigene Berechnung)

Allgemeine Kooperationsbereitschaft			Antizipierte Kooperationsbereitschaft		
Item-Nr.	M	SD	Item-Nr.	M	SD
1	5.51	0.71	11	5.00	0.80
2	5.09	0.99	12	4.71	1.00
3	5.16	0.84	13	5.18	0.83
4	5.00	1.03	14	5.20	0.89
5	5.02	0.89	15	5.16	0.85
6	5.35	0.80	16	4.52	1.29
7	5.38	0.79	17	5.18	0.80
8	5.37	0.77	18	5.21	0.84
9	5.29	0.86	19	2.28 (-)	1.35
10	2.39 (-)	1.35	20	2.45 (-)	1.21
Gesamt	5.18	0.60	Gesamt	4.94	0.62

Wie auch schon bei Rothland (2009) zeigen sich aber auch Unterschiede zwischen allgemeiner und antizipierter Kooperationsbereitschaft, die nach dem gepaarten t-Test auch signifikant bedeutsam sind ($p < .001$, $t(df = 230) = 8.02$, Cohens $d = .53$). Auch unter angehenden Sportlehrkräften zeigt sich, dass die Kooperationsbereitschaft geringer ausfällt, je näher sich die Kooperation auf die konkrete (eigene) Unterrichtspraxis bezieht.

Zudem bestätigen sich in unserer Stichprobe auch die bei Rothland (2009) nachgewiesenen geschlechtsspezifischen Unterschiede für beide Bereiche (Tab. 3). Bei den angehenden Sportstudentinnen ist die Bereitschaft der kollegialen Kooperation sowohl für den Lehrberuf generell als auch für die antizipierte Berufspraxis signifikant höher als bei ihren Kommilitonen (allgemeine Kooperationsbereitschaft: $p = .016$, $t(df = 226.23) = 2.43$, Cohens $d = .32$; antizipierte Kooperationsbereitschaft: $p < .001$, $t(df = 227) = 3.69$, Cohens $d = .49$).

Tabelle 3: Mittelwertvergleich (unabhängiger t-Test) differenziert nach Geschlecht (eigene Berechnung)

	männlich		weiblich			
	M	SD	M	SD	p	d
Allgemeine Kooperationsbereitschaft	5.09	.65	5.28	.52	.016	.32
Antizipierte Kooperationsbereitschaft	4.80	.61	5.10	.59	<.001	.49

Berücksichtigt man, dass in unserer Stichprobe mit 46 Prozent der Anteil der weiblichen Teilnehmerinnen, die in beiden Studien eine höhere Kooperationsbereitschaft äußern, im Vergleich zu Rothlands Studie (2009; 73 % weibliche TN) geringer ist, fallen insgesamt die höheren Werte bei der allgemeinen Kooperationsbereitschaft (5.18 statt 5.06) sowie bei der antizipierten Kooperationsbereitschaft (4.94 statt 4.65) in unserer Stichprobe noch stärker ins Gewicht. Die Bereitschaft zur Kooperation fällt in der Gruppe der Sportstudierenden unter Berücksichtigung der beschriebenen Unterschiede ausgesprochen hoch aus.

Mit Blick auf die Altersgruppen zeigt sich bei der allgemeinen Kooperationsbereitschaft ein signifikanter Unterschied. Vor allem die Altersgruppe ab 27 Jahre weist im Vergleich eine geringere Zustimmung auf. Bei der antizipierten Kooperationsbereitschaft sind keine signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen gegeben (Tab. 4).

Tabelle 4: Mittelwertvergleich (ANOVA) differenziert nach Alter (eigene Berechnung)

	18-20 Jahre		21-23 Jahre		24-26 Jahre		Ab 27 Jahre			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	p	η^2
Allgemeine Kooperationsbereitschaft	5.11	.69	5.20	.54	5.28	.59	4.87	.69	.03	.04
Antizipierte Kooperationsbereitschaft	4.72	.62	4.96	.61	5.04	.61	4.90	.67	.12	.03

Im Gegensatz zu Rothlands Studie (2009) zeigen sich im Vergleich der unterschiedlichen Schulformen hingegen keine signifikanten Unterschiede (Tab. 5).

Tabelle 5: Mittelwertvergleich (ANOVA) differenziert nach Schulform (eigene Berechnung)

	GS		HRSG		GyGe		BS		FÖS			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	p	η^2
Allgemeine Kooperationsbereitschaft	5.20	.62	4.94	.60	5.20	.58	4.87	.68	5.24	.70	.38	.02
Antizipierte Kooperationsbereitschaft	5.04	.60	4.73	.56	4.93	.61	4.71	.75	5.09	.69	.35	.02

Hiernach lassen sich die angenommenen Unterschiede der Studierenden des Grundschullehramts und der sonderpädagogischen Förderung gegenüber den anderen Schulformen nicht bestätigen. Die Studierenden des Gymnasiallehramts zeigen ähnlich hohe Werte, so dass sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen nachweisen lassen. Auch beim Studienjahr (allgemeine Kooperationsbereitschaft: $p = .38$, $F(4, 226) = 1.06$, $\eta^2 = .02$; antizipierte Kooperationsbereitschaft: $p = .64$, $F(4, 226) = 0.64$, $\eta^2 = .01$) sowie zwischen den BA- und MA-Studierenden (allgemeine Kooperationsbereitschaft: $p = .90$, $t(df = 229) = 0.12$, Cohens $d = .02$; antizipierte Kooperationsbereitschaft: $p = .20$, $t(df = 229) = -1.30$, Cohens $d = -.17$) zeigen sich keine signifikanten Unterschiede.

8 Diskussion der Ergebnisse

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Bereitschaft der befragten Sportlehramtsstudierenden sowohl im Hinblick auf die allgemeine als auch auf die antizipierte Kooperationsbereitschaft sehr hoch ist, auch im Vergleich zu den Ergebnissen der fachunspezifischen Studie von Rothland (2009). Eine Interpretationsmöglichkeit könnte ein zunehmendes Bewusstsein für die Bedeutung der Kooperation von Lehrkräften im Zuge der Entwicklungen hin zu inklusiven Schulen sein, die seit der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 angestoßen wurden. Dies gilt insbesondere für Regelschullehrkräfte, die durch eine veränderte Schüler*innenschaft mit neuen Herausforderungen konfrontiert werden, in deren Rahmen auch für diese Schulform Kooperation an Bedeutung gewinnt (Muckenthaler, 2021). Ein verändertes Bewusstsein im Zuge inklusiver Bemühungen könnte auch die fehlenden schulformspezifischen Unterschiede erklären, die wir aufgrund von nachgewiesenen schulformspezifischen Unterschieden hinsichtlich der Kooperationsaktivitäten bei Lehrkräften in früheren Studien (zsf. vgl. Massenkeil & Rothland, 2016; Richter & Pant, 2016) so nicht erwartet hatten. Es ist jedoch anzumerken, dass die Generalisierbarkeit der Ergebnisse aufgrund der spezifischen Stichprobe nur eingeschränkt gegeben ist. Insbesondere ist bei der Interpretation der schulformspezifischen Unterschiede die Ungleichverteilung in der Gruppengröße zu berücksichtigen. Auch wenn bei der durchgeführten ANOVA die Varianzhomogenität als eine Voraussetzung erfüllt (Bortz & Schuster, 2010) und die prozentuale Verteilung der Stichprobe ähnlich zur Grundgesamtheit (Kap. 6) ist, sind Unterschiede zwischen den Schulformen zukünftig noch zu überprüfen.

Die hohen Werte, die sich in unserer Studie zeigen, könnten aber auch auf die Untersuchungsgruppe zurückführbar sein. So heben Golenia und Feldkämper (2014, S. 363) hervor, dass Sportlehrkräften „eine besondere soziale Kompetenz in Form von Teamfähigkeit zugeschrieben“ wird, die sich auch in Form fachspezifischer Unterschiede in der schulischen Kooperationsbereitschaft zeigen könnte. Auf Basis der vorliegenden Daten lassen sich diese Annahmen allerdings nicht überprüfen. Hierzu müsste die Kooperationsbereitschaft angehender Lehrkräfte verschiedener Fächer an unterschiedlichen universitären Standorten erfasst und miteinander verglichen werden.

Besonders interessant ist, dass sich die Unterschiede zwischen allgemeiner und antizipierter Kooperationsbereitschaft weiterhin bestätigen. Die Kooperationsbereitschaft fällt umso geringer aus, je mehr sie sich auf die eigene individuelle zukünftige Berufsausübung bezieht. Dies lässt sich als Diskrepanz zwischen Einstellung und tatsächlicher Praxis interpretieren (auch Rothland, 2016; Rothland et al., 2018). Ähnliche Erkenntnisse liefern auch Studien, in denen Lehrkräfte zu ihren kooperationsbezogenen Einstellungen und Aktivitäten befragt wurden. Auch hier verweisen die Ergebnisse darauf, dass eine hohe Zustimmung auf Seiten der Lehrkräfte zur Teamarbeit nicht gleichermaßen zur intensiven kooperativen Praxis führt (Richter & Pant, 2016; Soltau & Mienert, 2009).

Die aktuellen Studienergebnisse, die – wie auch schon bei Rothland (2009) und Steinkühler (2020) – auf Differenzen zwischen allgemeiner und antizipierter Kooperationsbereitschaft verweisen und in denen sich weiterhin auch keine Unterschiede zwischen BA- und MA-Studierenden zeigen, lassen sich dahingehend deuten, dass die Thematik in der universitären Lehrkräftebildung bislang wenig Berücksichtigung findet. Diese Annahme wird auch dadurch bestärkt, dass Seminare, die entsprechend konzeptionell ausgestaltet und evaluiert werden (Bonsen & Feldmann, 2018; Hopmann et al., 2019; Steinkühler, 2020, 2022), bislang die Ausnahme bleiben. Rothland et al. (2018) verweisen zudem darauf, dass die Standards der Lehrer*innenbildung Kooperation zwar als wichtig hervorheben, die Bearbeitung der Thematik aber eher „zumindest mit Blick auf die erste Phase [...] im Sinne eines informativ-reflexiven Zugangs aufgreifen“. Zugleich finden sich in der Praxis der universitären Lehrkräftebildung auch „praktisch-kooperative Lerngelegenheiten“ (S. 594), die ihrer Auffassung nach bislang aber eher punktuell erfolgen. Blickt man in den Hochschulalltag, so bestätigt sich diese Einschätzung: Gruppenarbeiten gehören inzwischen zwar zum methodischen Standardrepertoire, diese erfolgen dabei allerdings häufig in Form arbeitsteiliger Kooperation und unreflektiert. Eine systematische Erarbeitung und Reflexion der hierfür erforderlichen Fähigkeiten mit dem Ziel, kooperative Arbeitsformen, die als zeit- und arbeitsaufwändig wahrgenommen werden (Bonsen &

Feldmann, 2018), positiv erfahrbar zu machen und die Einstellung zur kollegialen Kooperation positiv zu beeinflussen, findet in der Regel nicht statt.

9 Konsequenzen für die hochschuldidaktische Lehre

Die aktuellen Studienergebnisse verweisen auf eine hohe Kooperationsbereitschaft unter Sportstudierenden und damit auf gute Ausgangsbedingungen, wenngleich die etwas geringere Kooperationsbereitschaft mit Bezug auf die eigene individuelle Berufsausübung auch Barrieren andeutet. Die Daten stützen somit sowohl die Möglichkeit als auch die Relevanz, kooperative Lerngelegenheiten bereits in der Lehrkräftebildung systematisch umzusetzen. Im Rahmen solcher Lerngelegenheiten können kooperationsbezogene Denkmuster zum Lehrkräfteberuf thematisiert und reflektiert werden (Eder et al., 2011). Basierend auf verschiedenen Studien resümieren Trumpa et al. (2016, S. 88), dass die Kooperationsbereitschaft „ein verändertes Berufsverständnis [erfordert], das es bereits während der Ausbildung systematisch anzubahnen und über die Transition in die zweite und dritte Phase hinweg zu begleiten gilt“. Zudem verweisen sie auch auf „die Kooperationsfähigkeit mit ihren Teilkompetenzen [, die es bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung] in ihrer Entwicklung zu erfassen und zu begleiten [gilt]“.

Um Kooperation über die Entwicklung entsprechender Einstellungen und Fähigkeiten nachhaltig zu fördern, sind solche kooperativen Lerngelegenheiten allerdings nicht nur frühzeitig, sondern auch kontinuierlich in der Lehrkräftebildung an Hochschulen zu verankern. Dass auch in der universitären Lehrkräftebildung langfristige Maßnahmen erfolgsversprechender sind, deuten Studienerkenntnisse zur Kooperationsförderung an Schulen an, die zeigen, dass sich Kooperation unter Lehrkräften nicht durch sporadische Einzelinterventionen entwickeln lassen, sondern eine kontinuierliche Berücksichtigung durch „langfristig angelegte flankierende Maßnahmen [erfordert], wie beispielsweise regelmäßige Supervision der Teambildungsprozesse“ (Trumpa et al., 2016, S. 88; zur langfristigen Begleitung auch Rothland et al., 2018).

In diesem Zusammenhang wird aber auch darauf verwiesen, dass ein solches Anliegen auch mit Veränderungen personeller und struktureller Rahmenbedingungen einhergehen muss. So identifizieren Studienerkenntnisse zu Gelingensbedingungen und Hemmnissen der Umsetzung kooperativer Tätigkeiten an Schulen personelle, räumliche und zeitliche Ressourcen als prädiktive Variablen der Kooperation. Dabei werden das Vorhandensein sowie die Kontinuität von Personal, Arbeitsräumen und fest etablierten Zeitfenstern, die von der Schulleitung auch unterstützt werden, als relevant hervorgehoben (Fussangel & Richter, 2017; Grosche et al., 2020; Kalinowski et al., 2022; Massenkeil & Rothland, 2016; Richter & Pant, 2016; Trumpa et al., 2016; Vangrieken et al., 2015). Ähnliche Einflüsse lassen sich auch im Hinblick auf die Kooperationen zwischen den Beschäftigten der Hochschulen (Vangrieken et al., 2015) und zur Anbahnung der Kooperation zwischen den Studierenden annehmen (Bonsen & Feldmann, 2018).

Schließlich verweisen Studienerkenntnisse auch darauf, dass Lehrkräfte insbesondere dann kooperieren, wenn sie sich von der Kooperation einen Nutzen versprechen und die Erfahrung machen, dass sie sich lohnt (Fussangel & Richter, 2017). Hiernach scheint es gleichermaßen bedeutsam, kooperative Lerngelegenheiten auch curricular in der Lehrkräftebildung an Hochschulen zu verankern (Keller-Schneider & Schnebel, 2018; Trumpa et al. 2016). Für solche Veränderungen ist allerdings mehr Flexibilität bei der Ausgestaltung der Lehrkräftebildung erforderlich, die bislang an recht starre curriculare Studienvorgaben gebunden ist.

Konsequenterweise müsste auch die Förderung der kollegialen Kooperationsbereitschaft in der universitären Lehrkräftebildung nicht nur sporadisch oder im Rahmen einzelner Seminare, sondern kontinuierlich und curricular verankert werden. Dabei bietet bspw. das Konzept Professioneller Lerngemeinschaften (PLG; Bonsen & Rolff, 2006) eine gute theoretische Orientierung. Bonsen und Rolff (2006, S. 179) führen dabei den reflektierten Dialog, die De-Privatisierung des Unterrichts, den Fokus auf Lernen statt Lehren, die Zusammenarbeit und gemeinsame handlungsleitende Ziele als fünf Bestimmungskriterien an, die Bonsen und Feldmann (2018) für Studierenden-Lerngruppen in der universitären Lehrkräftebildung angepasst haben (auch Steinkühler, 2022).

In Anlehnung an solche Studierenden-Lerngemeinschaften (SLGs) könnten bspw. eigene Lernverläufe bzw. die Lernverläufe der einzelnen Mitglieder der Gruppe als handlungsleitende Ziele in den Fokus gerückt werden. Das Lernen des Einzelnen wäre hiernach keine private Angelegenheit mehr, sondern läge im Verantwortungsbereich der jeweiligen Lerngemeinschaft. Um solche Lerngemeinschaften längerfristig zu verankern, müssten verbindliche Zielsetzungen im Hinblick auf gemeinsame Lernprozesse bereits im Rahmen einer Einführungswoche bzw. Auftaktveranstaltung zu Beginn des Studiums erfolgen. Daneben müsste eine kooperative und möglichst kokonstruktive Bearbeitung universitärer Leistungsanforderungen zu verschiedenen Zeitpunkten über das gesamte Studium hinweg ermöglicht werden. Hiernach wären nicht nur einzelne Seminare inhaltlich auf die Thematik hin auszurichten, sondern seminargebundene kooperative Aufgabenstellungen würden sich über das gesamte Studium erstrecken. Darüber hinaus müssten Begleitveranstaltungen curricular verankert werden, um Herausforderungen kooperativer Arbeitsformen und Prozesse sowie mögliche „Irritationen von vormals idealistischen Haltungen“ (Hopmann et al., 2019, S. 415) zu reflektieren und konstruktiv zu bearbeiten. Da kooperative Lerngelegenheiten auch negativ erfahren werden können, sind auch Räume für solche Auseinandersetzungen gerade auch mit Blick auf die Förderung der Kooperationsbereitschaft noch konsequenter zu verankern.

Literatur und Internetquellen

- Albert, K. & Ruf, W. (2021). Sportsozialarbeit in der Ganztagsschule. *sportunterricht*, 70 (11), 484–488.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). 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). Beltz Juventa.
- Bätz, R. & Wissinger, J. (1992). Die Schule lässt sich nicht von oben her regieren: Schulentwicklung durch Kooperation. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (1), 20–27. <https://doi.org/10.36950/bzl.10.1.1992.10815>
- Bonsen, M. & Feldmann, J. (2018). Professionelle Lerngemeinschaften in der universitären Lehrerbildung. *Seminar / bak Lehrerbildung*, 24 (2), 24–38.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0>
- Braksiek, M., Rischke, A., Gröben, B. & Heim, C. (2018). Institutionelle und schulorganisatorische Einflüsse auf die inklusionsbezogene Einstellung und Kooperation von Sportlehrkräften. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 59 (1), 43–66. <https://doi.org/10.5771/0941-5270-2018-1-43>
- Brand, S., Rischke, A. & Zimlich, M. (2016). *Sonderpädagogische Professionalität im Kontext inklusiver Schulen aus sportpädagogischer Perspektive*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/381>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Erlbaum.
- Demmer, C. & Hopmann, B. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1469–1479). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_108
- Eckenbach, K. & Pfitzner, M. (2021). Effekte digitaler Tools auf die Kooperation Studierender. Ein Lehrprojekt in der Sportlehrkräftebildung. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 62 (2), 30–53. <https://doi.org/10.5771/0941-5270-2021-2-30>
- Eder, F., Dämon, K. & Hörl, G. (2011). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“. Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), 199–217. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0021-1>

- Erlemeyer, R. (2014). Schulinterne Lehrpläne als kooperative Aufgabe für Fachkonferenzen. Ein Erfahrungsbericht. *sportunterricht*, 63 (12), 369–373.
- Fussangel, K. & Richter, D. (2017). Gemeinsam sind wir stark? Die Rolle von Kooperation angesichts schulischer Herausforderungen. In V. Manitiis & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 104–122). Waxmann.
- Golenia, M. & Feldkämper, T. (2014). Fachgebundene Kooperation von Sportlehrkräften. Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit aus Sicht der Akteure. *sportunterricht*, 63 (12), 362–368.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (4), 461–479. <https://doi.org/10.3262/ZP2004461>
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 400–421. <https://doi.org/10.4119/hlz-2472>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomera, M. (2019). Attitudes and Self-Efficacy of Physical Education Teachers Toward Inclusion: A Narrative Review of International Literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24 (3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Kalinowski, E., Jurczok, A., Westphal, A. & Vock, M. (2022). Welche individuellen und institutionellen Faktoren begünstigen die Kooperation von Grundschullehrkräften? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25 (4), 999–1029. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01081-4>
- 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. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. (S. 33–56). Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. & Schnebel, S. (2018). Kooperation lernen. Ein Reflexionsangebot zur Klärung. *Friedrich-Jahresheft*, (36), 26–29.
- Kielblock, S., Gaiser, J. & Stecher, M. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Gemeinsam leben*, 25 (3), 140–148.
- Kullmann, H. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 333–349). Waxmann.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. (S. 203–213). Waxmann.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A. & Goldan, J. (2024). *Kooperation an inklusiven Schulen. Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839460689>
- Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. In K. Moegling, S. Haderl & G. Hund-Göschel (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 1. Konzeptionelle Überlegungen und Diskussion* (S. 87–118). Prolog-Verlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3xtt.8>
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 61–80. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21070>
- Muckenthaler, M. (2021). *(Multiprofessionelle) Kooperation im Kontext von Inklusion. Eine Studie mit Lehrkräften des Sekundarbereichs* [Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München, 2019]. Klinkhardt. https://klinkhardt.de/newsite/media/20210414_9783781524477_Muckenthaler_Zus_Inh_Einl.pdf

- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen* [Dissertation, Universität Bielefeld, 2018]. Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20787/pdf/Neumann_2019_Kooperation_selbst_bestimmt.pdf
- Neumann, P. (2020). Wie entwickeln multiprofessionelle Teams inklusiven Sportunterricht in der Grundschule? In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 210–223). Meyer & Meyer.
- OECD. (2018). *TALIS 2018 Results (Volume II). Teachers and School Leaders as Valued Professionals* <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/19cf08df-en/index.html?itemId=/content/publication/19cf08df-en>
- Parker, M., Patton, K., Gonçalves, L., Luguetti, C. & Lee, O. (2022). Learning Communities and Physical Education Professional Development: A Scoping Review. *European Physical Education Review*, 28 (2), 500–518. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X211055584>
- Poweleit, A. (2019). *Lehrplankonzept, Erziehender Sportunterricht und Fachkultur. Eine Trendstudie zum kompetenzorientierten Lehrplan der Sekundarstufe in Luxemburg*. Logos.
- Reuker, S. & Rischke, A. (2024). Schulsport gestalten – eine kooperative Aufgabe. *Sportpädagogik*, (5), 4–9.
- Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A. & Wiethäuper, H. (2016). Inklusion im Sportunterricht – Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014. *Sportwissenschaft*, 46 (2), 88–101. <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0402-7>
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerkooperation-in-deutschland/>
- Rischke, A., Heim, C. & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung? Eine empirische Analyse der personen- und institutionsbezogenen Einflussgrößen auf die Einstellungen von Sportlehrkräften der Sekundarstufe I zur schulischen Inklusion. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (2), 149–160. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0437-4>
- Rischke, A. & Reuker, S. (2020). „Inklusion ist nichts für Einzelkämpfer“ – Oder: Perspektiven der Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt im inklusiven Sportunterricht. *sportunterricht*, 69 (8), 347–351.
- Robert Bosch Stiftung. (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf
- Rothland, M. (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (2), 282–303.
- Rothland, M. (2012). Lehrerbildung und Lehrerkooperation. Programmatik, Ausbildungsrealität und Befunde zu den Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die kollegiale Zusammenarbeit im Beruf. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 191–204). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_13
- Rothland, M. (2016). Kooperation im Lehrerberuf als Verhaltensabsicht von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zur Bedeutung von Einstellungen, subjektiven Normen und Fähigkeitsüberzeugungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (2), 254–266. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2016.9531>
- Rothland, M., Biederbeck, I., Grabosch, A. & Heiligt, N. (2018). Autonomiestreben, Paritätsdenken und die Ablehnung von Kooperation bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (3), 589–610. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0786-7>
- Schuldt, A. (2023). Multiprofessionelle Kooperation als Zielperspektive der universitären Lehrer*innenbildung. Systematisches Literaturreview zu Ausbildungsangeboten für Lehramtsstudierende und deren Wirkung im Kontext der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. *Qfi – Qualifizierung für Inklusion*, 5 (3). <https://doi.org/10.21248/qfi.139>
- Soltau, A. & Mienert, M. (2009). Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrerkooperation bei Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56 (3), 213–223.
- Speck, K. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1453–1468). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_107

- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (Bd. 4, S. 193–250). Hogrefe.
- Steinkühler, J. (2020). *Kooperation in der universitären Lehrerbildung. Der Einfluss von Lehrveranstaltungen auf die Einstellungen der Studierenden zur kollegialen Zusammenarbeit im Lehrberuf* [Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität Münster]. <https://www.uni-muenster.de/Ebooks/index.php/series/catalog/book/288>
- Steinkühler, J. (2022). Die Anregung von unterrichtsbezogener Zusammenarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung. Ein Seminarkonzept zur kollegialen Kooperation im Lehrberuf. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 108–125. <https://doi.org/10.11576/hlz-4856>
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf - Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 163–166.
- Tomasello, M. (2018). Warum wir kooperieren. Geteilte Intentionalität als Grundlage menschlicher Kultur. *Friedrich-Jahresheft*, (36), 14–15.
- Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (1), 80–92. <https://www.waxmann.com/artikelART101860>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher Collaboration: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.704.002>
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Klinkhardt.
- Züchner, I. (2014). Kooperation von Schulsport und Sportverein Entwicklungspotential für außerunterrichtliche Sportangebote in Ganztagschulen. *sportunterricht*, 63 (12), 374–379.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Reuker, S. & Poweleit, A. (2025). Kooperation von angehenden Sportlehrkräften. Zunehmend bedeutsam, aber kaum berücksichtigt? *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 8 (1), 122–135. <https://doi.org/10.11576/hlz-7887>

Eingereicht: 06.02.2025 / Angenommen: 20.10.2025 / Online verfügbar: 14.11.2025

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere

Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: Cooperation Among Prospective Physical Education Teachers – Increasingly Important but Largely Overlooked?

Abstract: Cooperation among teachers is becoming increasingly important in order to meet the complex educational demands in schools. A substantial body of research has already been conducted on collegial cooperation in schools. In most cases, questionnaires are used to examine teachers' attitudes and cooperative practices in schools and within the context of teaching. In contrast, research on the cooperative thinking and behavioral patterns of prospective physical education (PE) teachers remains relatively limited. This research gap serves as the starting point of our study. We used a questionnaire among PE university students to investigate their willingness to cooperate in the teaching profession in general and in anticipated future professional practice. The aim of this study was to examine the extent to which PE university students differ in their willingness to cooperate based on different teacher education programs and varying program duration. The results confirm previous research findings, indicating an overall high willingness to cooperate, with significant differences between general and anticipated willingness to cooperate –favoring the former. However, the expected differences based on the specific type of school were not confirmed. In light of these and further research findings, we conclude by discussing the implications for teacher education in higher education didactics.

Keywords: collaboration; attitudes; school sports; teacher education; university