Erschienen in: RULOFF, Michael, Hrsg., Corinne WYSS, Hrsg., Tobias LEONHARD, Hrsg.. Lernen an Schule und Hochschule : Kooperationen und ihre Bedeutung in den Schul- und Berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann, 2024, S. 43-62. Schulpraktische Studien und Professionalisierung. 9. ISBN 978-3-8309-4947-3
https://doi.org/10.31244/9783830999478

Annalisa Biehl, Elisabeth Maué und Kris-Stephen Besa

Kooperationsbezogene Einstellungen angehender Lehrkräfte – Zur Bedeutung von Persönlichkeit, Lehrkräfteselbstwirksamkeit und Geschlecht

Zusammenfassung
Insbesondere im Zusammenhang mit Inklusion wird jüngst vermehrt auf die Bedeutung der Ausbildung von Kooperationsfähigkeit sowie Kooperationsbereitschaft bereits bei angehenden Lehrkräften verwiesen. Wenig betrachtet ist in diesem Kontext vor allem, welche personenbezogenen Merkmale die kooperationsbezogenen Einstellungen beeinflussen. Angesichts dessen wurden auf der Basis einer Stichprobe von 353 Lehramtsstudierenden kooperationsbezogene Einstellungen sowie deren Zusammenhänge mit der Persönlichkeit, der Lehrkräfteselbstwirksamkeit und dem Geschlecht der angehenden Lehrkräfte untersucht, indem nach einer deskriptiven Darstellung der Mittelwerte entsprechende *t*-Tests sowie anschließend Strukturgleichungsmodelle berechnet wurden. Die Ergebnisse zeigen unter anderem einen signifikanten Einfluss der Selbstwirksamkeit sowie insbesondere der Persönlichkeitsdimensionen Extraversion und Verträglichkeit auf die Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation. Davon ausgehend wird die Relevanz entsprechender Ergebnisse für die Ausbildung angehender Lehrkräfte – insbesondere im Hinblick auf schulpraktische Phasen – diskutiert.
Schlagwörter: angehende Lehrkräfte; Big Five; Geschlecht; Kooperation; Persönlichkeit; Selbstwirksamkeit

Cooperation-related attitudes of prospective teachers – On the significance of personality, teacher self-efficacy, and gender

Summary
Particularly in the context of inclusion, there has recently been an increasing focus on the importance of promoting the ability and the willingness of prospective teachers to cooperate. So far, only little attention has been paid to personal characteristics that influence the development of collaborative attitudes, however. Against this background, we used a sample of 353 student teachers to analyse such attitudes and their correlations with personality, teacher self-efficacy, and the prospective teachers' gender. After the descriptive presentation of the means, we conducted *t*-tests and computed structural equation models. The results show, among other things, a significant effect of self-efficacy and especially of the personality dimensions Extraversion and Agreeableness on the assessment of the importance of collegial cooperation. On this basis, we discuss the relevance of these results for the education of prospective teachers, especially with regard to practical training in schools.
Keywords: big five; gender; personality; prospective teachers; teacher collaboration; self-efficacy

Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS)
URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-ok6kifwa73m60

1. Einleitung

Kooperation im Lehrberuf ist ein etablierter Gegenstand empirischer (Schul-)Forschung (Überblick: Massenkeil & Rothland, 2016), der zurzeit insbesondere im Zusammenhang mit Inklusion unter dem Aspekt der Multiprofessionalität (z. B. Besa, Biehl, Möllmann & Rothland, 2023; Gollub, Besa, Gräsel & Welling, 2021), aber auch im Kontext von Digitalisierung, beispielsweise mit Blick auf „Reverse Mentoring" (z. B. Haas, 2021), diskutiert wird. Ausgehend von den angenommenen positiven Wirkungen von Kooperation wird bereits für die erste Phase der Lehrer:innenbildung auf die Bedeutung der Ausbildung von Kooperationsfähigkeit bzw. Kooperationsbereitschaft verwiesen (HRK & KMK, 2020; KMK, 2019). Empirisch konnte bereits gezeigt werden, dass die Kooperationsbereitschaft sowie kooperationsbezogene Fähigkeitseinschätzungen im Zusammenhang mit schulischen Praxisphasen stehen bzw. dass ein entsprechender Einfluss schulpraktischer Erfahrungen in Bezug auf die Einstellungen zur Kooperation anzunehmen ist (Besa et al., 2023; Gröschner, 2015). Da die Effekte eher gering ausfallen, sind weitere Einflussfaktoren auf die (Ausbildung der) Kooperationsbereitschaft angehender Lehrkräfte zu vermuten, etwa motivationale und personale Voraussetzungen der Studierenden. Daran anknüpfend zielt der vorliegende Beitrag auf die Untersuchung der Effekte personaler Charakteristika (Persönlichkeitsmerkmale, Selbstwirksamkeit, Geschlecht) angehender Lehrkräfte auf deren Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation sowie eine Diskussion hinsichtlich der Bedeutsamkeit für die (schulpraktische) Lehrkräftebildung.

2. Kooperation im Lehrberuf

Kooperation ist nach Spieß (2004, S. 199) „gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet". Bei der Kooperation von Lehrkräften werden in Anlehnung an Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) drei Kooperationsniveaus unterschieden, die eine differenzierte Betrachtung der Zusammenarbeit ermöglichen. *Austausch* umfasst die gegenseitige Weitergabe von Materialien und unterrichtsrelevanten Informationen. Diese Form kennzeichnet ein Gelegenheitscharakter, der auch ohne die Teilung gemeinsamer kooperationsbezogener Ziele möglich ist. Bei der *Synchronisation* verfolgen die Akteur:innen in der bzw. durch die Kooperation geteilte Ziele. Diese werden in gegenseitiger Absprache definiert und gemeinsam verantwortet, deren Realisierung erfolgt aber weitestgehend autonom. *Kokonstruktion* stellt die anspruchvollste Form der Kooperation dar. Die Zusammenarbeit orientiert sich an einer gemeinsam zu bearbeitenden Aufgabe, ist langfristig angelegt und erfolgt in zeitlicher und räumlicher Nähe.

Auch wenn Lehrkräfte positiv zu Kooperation eingestellt sind, praktizieren sie komplexere Formen der Zusammenarbeit nur selten (Kalinowski, Jurczok, Westphal

& Vock, 2022; Richter & Pant, 2016). Das Ausmaß der Kooperation bzw. der Bereitschaft dazu variiert in Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen sowie institutionellen und organisatorischen Bedingungen (zum Beispiel Schulform). So zeigen Untersuchungen etwa, dass an Gymnasien tendenziell wenig bzw. auf einem weniger hohen Niveau kooperiert wird (Richter & Pant, 2016; Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006). Auf institutioneller Ebene kann die Schulleitung durch ein förderliches Führungsverhalten und die Verankerung von Zeiten und Räumen Kooperationshandeln positiv beeinflussen (Besa, Gesang, Kruse & Rothland, 2022; Goddard, Goddard, Kim & Miller, 2015). Die Befundlage zu Unterschieden in Kooperationsbereitschaft und Kooperationseinstellungen in Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen verweist auf eine tendenziell höhere Bereitschaft zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen (Ronfeldt, Farmer, McQueen & Grissom, 2015; Schmich & Burchert, 2010; Trumpa, Franz & Greiten, 2016) sowie auf Unterschiede in Abhängigkeit von psychologischen Merkmalen (Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale, Selbstwirksamkeit; vgl. Abschnitt 3).

Die wenigen Untersuchungen zur Etablierung kooperationsbezogener Inhalte im Rahmen universitärer Lerngelegenheiten sowie zur Ausprägung entsprechender Einstellungen zeigen eine positive Entwicklungstendenz im Hinblick auf die Verankerung kooperationsbezogener Veranstaltungen im Lehramtsstudium (Schuldt, 2023). Jedoch ist an vielen Hochschulstandorten eine inhaltliche Auseinandersetzung mit (multiprofessioneller) Kooperation – gerade für das Lehramt mit dem Ziel Sekundarstufe II – (noch) nicht verpflichtend (Brinkmann & Müller, 2022). Befunde zur Ausprägung kooperationsbezogener Einstellungen belegen, dass angehende Lehrkräfte die Bedeutung von Kooperation generell als hoch einschätzen, wobei männliche Lehramtsstudierende Kooperation eine tendenziell geringere Bedeutung beimessen (Besa et al., 2023; Hopmann, Böhm-Kasper & Lütje-Klose, 2019; Rothland, 2009). Ähnlich wie in den Befunden zu Lehrkräften schätzen Studierende mit dem Ziel Gymnasium bzw. Sekundarstufe II die Bedeutung von Kooperation tendenziell geringer ein (Besa et al., 2023; Rothland, 2009). In der Untersuchung von Rothland (2009) wurde Studierenden mit dem Ziel Förderschule die höchste Bedeutsamkeitseinschätzung nachgewiesen. Darauf folgten Studierende mit dem Ziel Grundschule, Berufsschule, Haupt-, Real- und Gesamtschule (Sekundarstufe I) sowie Gymnasium/Gesamtschule (Sekundarstufe II). Bei Besa et al. (2023) wurde in die angestrebten Schulformen Grundschule, Sekundarstufe I, Gesamtschule sowie Gymnasium differenziert. Die Studierenden mit dem Ziel Sekundarstufe I schätzten die Bedeutung von Kooperation am höchsten ein, während die Einschätzung von Studierenden mit dem Ziel Gymnasium am geringsten ausfiel (Besa et al., 2023). Dabei wird die Kooperationsform des Austauschs – ebenfalls wie von Lehrkräften – am bedeutsamsten eingeschätzt (Besa et al., 2023; Bush & Grotjohann, 2020).

3. Voraussetzungen kooperationsbezogenen Handelns

3.1 Persönlichkeit

Interindividuelle Unterschiede im Verhalten und Erleben – so auch im Kooperationshandeln und in diesbezüglichen Einstellungen – können unter anderem durch Unterschiede in der Persönlichkeit erklärt werden (z. B. Ozer & Benet-Martínez, 2006; Paunonen & Ashton, 2001). Das Big-Five-Modell als anerkannte Taxonomie von Persönlichkeitsdimensionen geht von der hinreichenden Erfassung der menschlichen Persönlichkeit mittels fünf robuster Eigenschaftsdimensionen aus (Costa, 1999; Rammstedt & John, 2005; Soto & John, 2017): Extraversion ist gekennzeichnet durch Geselligkeit, Kontaktfreudigkeit und Durchsetzungsfähigkeit. Verträglichkeit wird mit Altruismus, Vertrauen und Kooperationsbereitschaft assoziiert. Gewissenhaftes Verhalten charakterisiert eine hohe Disziplin und Ausdauer. Neurotizismus bildet den Grad der emotionalen Stabilität einer Person ab. Hohe Ausprägungen äußern sich durch Ängstlichkeit, Nervosität und Stressanfälligkeit. Weniger neurotische Personen treten hingegen eher entspannt und selbstsicher auf. Offenheit für Erfahrungen wird assoziiert mit dem Interesse an neuen Erlebnissen sowie der Bereitschaft, sich auf Fremdes und Ungewohntes einzulassen.

Frauen weisen tendenziell eine höhere Verträglichkeit und eine geringere emotionale Stabilität auf (Besa, Biehl, Gensler, Gesang, Lüking & Wilde, 2021; Costa, Terracciano & McCrae, 2001; Lehmann, Denissen, Allemand & Penke, 2013; Schmitt, Allik, McCrae & Benet-Marínez, 2007; Soto, John, Gosling & Potter, 2011; Weisberg, Deyoung & Hirsh, 2011). Bei Gewissenhaftigkeit, Extraversion und Offenheit variieren die Befunde von höheren Werten für Frauen (Biehl & Besa, 2023; Schmitt et al., 2007) über keine (nennenswerten) Geschlechterunterschiede (Besa et al., 2021; Soto et al., 2011; Weisberg et al., 2011) bis hin zu höheren Werten für Männer (z. B. Lehmann et al., 2013).

Kritisch wird mit Blick auf das Big-Five-Modell unter anderem diskutiert, inwiefern die Persönlichkeit ausschließlich anhand von fünf Dimensionen – und zusätzlich mittels einer geringen Itemanzahl – valide erfasst bzw. darauf reduziert werden kann (Rauthmann, 2023). Darüber hinaus wird ausgehend von einigen Befunden (z. B. Bleidorn, 2009; Fleeson, 2001) auch diskutiert, ob die Big Five bedingungslos als zeitstabile Merkmale verstanden werden können, welche weitgehend unbeeinflusst von äußeren Reizen sind. Trotz dieser Kritik gilt das Big-Five-Modell als das gegenwärtig am stärksten etablierte Modell zur Erfassung von Persönlichkeit, zumal es anhand vieler Erhebungen validiert wurde (McCrae, 2002) und deutlich häufiger rezipiert wird als andere Modelle (wie etwa das HEXACO-Modell; Lee & Ashton, 2004). Dementsprechend wird in der vorliegenden Untersuchung zur Erfassung von Persönlichkeit auf das Big-Five-Modell zurückgegriffen.

3.2 Persönlichkeit und Kooperationshandeln

Auf theoretisch-konzeptioneller Ebene lassen sich ausgehend von etablierten Beschreibungen der Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen Annahmen über mögliche Zusammenhänge der einzelnen Faktoren mit der Kooperationsbereitschaft ableiten. So wird Verträglichkeit explizit mit Kooperativität assoziiert (Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein & Kovaleva, 2013). Verträgliche Personen weisen einen „belief in cooperation" (Costa, 1999) auf, der sich unter anderem durch stark interpersonelles Verhalten (Rammstedt, Koch, Borg & Reitz, 2004) sowie eine „prosocial emotion" (Soto & John, 2017) kennzeichnet; sie sind hilfsbereit und altruistisch (Dehne & Schupp, 2007; Rammstedt et al., 2004). Personen mit einem hohen Maß an Extraversion haben einen „desire to socially approach and engage with others" (Soto & John, 2017, S. 15), was eine tendenziell höhere Kooperationsbereitschaft vermuten lässt. Vorstellbar ist auch, dass stärker gewissenhafte Personen angesichts ihres ausgeprägten Verantwortungsbewusstseins (Soto & John, 2017) und ihres sozialen Unterstützungssystems (Costa, 1999) kooperativ handeln oder solchem Handeln zumindest grundsätzlich Bedeutung beimessen. Offenheit – so die Annahme – legt Kooperationsbereitschaft nahe. Weniger offene Personen kennzeichnen sich durch Traditionalismus und feste Ansichten (Rammstedt et al., 2004), was eine Zusammenarbeit erschweren kann. Neurotische Personen kennzeichnen sich durch Perfektionismus, Hoffnungslosigkeit und einen geringen Selbstwert (Costa, 1999), was für eine Zusammenarbeit hinderlich sein kann.

Empirische Befunde stützen darüber hinaus die theoretisch-konzeptionellen Annahmen zu Zusammenhängen zwischen den Persönlichkeitsdimensionen und den Einstellungen zur Kooperation: Es bestehen positive Zusammenhänge zwischen Kooperationsabsicht bzw. Kooperationsverhalten und Verträglichkeit, Extraversion und Gewissenhaftigkeit (Antonioni, 1998; Clark, Thorne, Vann & Cropsey, 2014; Crump, 2020; Jolić Marjanović, Krstić, Rajić, Stepanović Ilić, Videnović & Altaras Dimitrijević, 2024; LePine & Van Dyne, 2001; Obrenovic, Du, Godinić & Tsoy, 2022; Volk, Thöni & Ruigrok, 2011) sowie ein negativer Zusammenhang zwischen Neurotizismus und kooperativem Verhalten (Jolić Marjanović et al., 2024; LePine & Van Dyne, 2001). Für Offenheit wurde ein geringer (Lawn, Zhao, Laham & Smillie, 2022) bzw. kein Zusammenhang mit Kooperationsbereitschaft (LePine & Van Dyne, 2001) festgestellt.

Für Lehrkräfte liegen in Bezug auf den Zusammenhang von Kooperation(sbereitschaft) und Persönlichkeit nur wenige Befunde vor, für angehende Lehrkräfte keine. Für Erstere zeigen sich positive Einflüsse von Extraversion und Verträglichkeit auf die Absicht, Wissen mit anderen zu teilen; für die anderen Persönlichkeitsdimensionen wurden keine positiven Effekte festgestellt (Zhang, Zhou & Zhang, 2016). In der Untersuchung von Djigić, Stojiljković und Dosković (2014) wurde der Einfluss der Persönlichkeitsdimensionen auf verschiedene Facetten der Selbstwirksamkeit getestet, unter anderem in Bezug auf die Kooperation mit dem Kollegium und den Eltern.

Neurotizismus wirkte negativ, für die anderen Dimensionen wurden positive Effekte festgestellt.

3.3 Lehrkräfteselbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich auf die Überzeugungen von Personen, neue und/oder schwierige Herausforderungen bewältigen zu können (Schwarzer & Warner, 2014). Nach Bandura (1978, 1997) steuert die Ausprägung der Selbstwirksamkeit unter anderem die Anstrengungsbereitschaft und den damit verbundenen Willen, Hürden zu überwinden, wodurch direkt oder indirekt Handlungserfolge beeinflusst werden können (Schulte, Bögeholz & Watermann, 2008; Seethaler, 2012). Unterschieden werden allgemeine und bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen, die sich auf das grundlegende Vertrauen, Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen, oder spezifische zu überwindende Hürden beziehen (Schwarzer & Warner, 2014). Für die Erforschung der Selbstwirksamkeitserwartung im Lehrberuf wird häufig auf die Operationalisierung der Lehrkräfteselbstwirksamkeit von Schwarzer, Schmitz und Jerusalem zurückgegriffen (vgl. u. a. Jerusalem & Schwarzer, 1999; Schmitz & Schwarzer, 2002), in der explizite Anforderungen des Lehrberufs, wie etwa der Umgang mit ‚schwierigen' Schüler:innen, erfasst werden (Schwarzer & Warner, 2014). Die domänenbezogene Betrachtung spielt auch eine Rolle im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischen Unterschieden der Selbstwirksamkeit. Grundsätzlich finden sich – wenn überhaupt – nur geringe Unterschiede, die in verschiedenen Domänen anders gelagert sein können. So zeigen Jungen in einigen Bereichen wie etwa den Naturwissenschaften höhere Selbstwirksamkeitserwartungen als Mädchen (Chan, 2022). In anderen Bereichen hingegen, wie beispielsweise bei der sozialen Interaktion (Schmitz, 1998), weisen Frauen höhere Werte auf. Betrachtet man hingegen Themenfelder wie Selbstwirksamkeit in Bezug auf Inklusion, finden sich keine Geschlechterunterschiede (Miesera & Moser, 2020; auch Vriesen, 2022). Für die Lehrkräfteselbstwirksamkeit finden sich uneinheitliche Studienergebnisse, die zum Teil höhere Werte von Männern oder Frauen attestieren, teilweise aber auch gar keine Zusammenhänge zeigen (Fackler, Malmberg & Sammons, 2021).

Da sich in der Regel positive Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen – die auch bei Baumert und Kunter (2006) im Kompetenzmodell als relevante Größe aufgeführt werden – und anderen berufsrelevanten Fähigkeiten oder Outcomes wie etwa Klassenführung, Gesundheit oder Belastungserleben (Überblick: Bach, 2022) zeigen, stellt sich die Frage, ob Selbstwirksamkeit gezielt gefördert werden kann und sollte (Wolke, 2022). Es ist davon auszugehen, dass der Aufbau höher ausgeprägter Selbstwirksamkeitserwartungen vor allem über Erfolgserfahrungen stattfindet und (insbesondere bereichsspezifische) Selbstwirksamkeitserwartungen, die einmal aufgebaut worden sind, nur noch schwer erschüttert werden können (Bach, 2022). Dies gilt auch für die Lehrkräfteselbstwirksamkeit (Wolke, 2022), welche – als Fähigkeitsüberzeugung in einem neuen Feld der Betätigung – zu Studienbeginn noch

größere Variabilität zulässt und insbesondere durch Berührung mit der Schulpraxis beeinflusst wird. Diese Vermutung bestätigt sich in empirischen Studien (z. B. Bach, 2013; Schüle, Schriek, Besa & Arnold, 2016; Wolke, 2022; Woolfolk Hoy & Spero, 2005).

3.4 Lehrkräfteselbstwirksamkeit und Kooperationshandeln

Zu Zusammenhängen zwischen Kooperation und Selbstwirksamkeit liegen aus der Studierendenforschung kaum empirische Befunde vor. Ein Grund hierfür ist möglicherweise die schwierige Trennung beider Bereiche – so erfassen Skalen zur Messung der Lehrkräfteselbstwirksamkeit, wie Bach (2022) darlegt, die Fähigkeit zur Kooperation mit Eltern und/oder Kolleg:innen partiell als Teil der Selbstwirksamkeit. Dieses Problem tritt bei der Betrachtung kollektiver Lehrkräfteselbstwirksamkeitserwartungen und deren Erfassung (Schmitz & Schwarzer, 2002) sowie den zurzeit häufig behandelten Zusammenhängen zwischen Einstellungen zu Inklusion und Selbstwirksamkeit, wo interdisziplinäre Kooperation sogar als Subdimension der Lehrkräfteselbstwirksamkeit gesetzt wird (z. B. Hecht & Weber, 2020), noch deutlicher zutage. Zumindest theoretisch gehen Zlatkin-Troitschanskaia und Förster (2012, S. 181) davon aus, dass die „kollektive Selbstwirksamkeit … einen entscheidenden Prädiktor für die Kollegialität und Kooperation der Lehrkräfte“ darstellt.

Die wenigen Studien, in denen explizite Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und Kooperation von Lehrkräften erforscht worden sind, zeigen einen erwartbaren positiven Zusammenhang (z. B. Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011; Gebauer, 2013; Kalinowski et al., 2022). Diese Zusammenhänge wurden zumeist ungerichtet mittels Korrelationsanalysen untersucht. Röhl, Groß Ophoff, Johannmeyer und Cramer (2023) konnten in ihrer Studie keinen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Kooperation und der Unterrichtsentwicklung feststellen. Im internationalen Raum wird (Lehrkräfte-)Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften im Beruf häufiger (auch im Querschnitt) als abhängige Variable modelliert, die von Kooperationshandeln beeinflusst wird (z. B. Çoban, Özdemir & Bellibaş, 2020; Guo, Justice, Sawyer & Tompkins, 2011; Xie, Sui, Liu & Liu, 2023), was mit Blick auf die Annahme einer relativen Zeitstabilität der Lehrkräfteselbstwirksamkeit nach der Ausbildung durchaus diskutabel ist.

4. Forschungsdesiderat, Fragestellungen und Hypothesen

Angehende Lehrkräfte sollen bereits positive Einstellungen zur Kooperation ausbilden, da diese als relevant im Hinblick auf das (spätere) kooperationsbezogene Handeln gelten (Rothland, 2016). Wenig erforscht ist bislang, inwiefern entsprechende Einstellungen zur Kooperation von personenbezogenen Voraussetzungen der (angehenden) Lehrkräfte beeinflusst werden. Wenngleich die theoretisch-konzeptionel-

len Implikationen und Forschungsbefunde die Vermutung nahelegen, dass a) (angehende) weibliche Lehrkräfte eine tendenziell höhere Bereitschaft zur Zusammenarbeit aufweisen (Besa et al., 2023; Hopmann et al., 2019; Ronfeldt et al., 2015; Rothland, 2009; Schmich & Burchert, 2010) und b) insbesondere Verträglichkeit und Extraversion, aber auch Gewissenhaftigkeit und Offenheit (z. B. Djigić et al., 2014) sowie c) die Selbstwirksamkeit (Kalinowski et al., 2022) im Kontext von Kooperation(sbereitschaft) relevant sind, ist die Befundlage weder ausreichend noch – aufgrund unterschiedlicher Operationalisierungen von Kooperationsbereitschaft bzw. Kooperationsverhalten – eindeutig.

F1: Zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Persönlichkeitseigenschaften, der Lehrkräfteselbstwirksamkeit sowie der Einschätzung der Bedeutung von Lehrkräftekooperation?

H1.1: Studentinnen weisen höhere Werte in Bezug auf Verträglichkeit, Extraversion, Gewissenhaftigkeit sowie Neurotizismus auf, während sich für Offenheit keine Unterschiede finden.

H1.2: Es zeigen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf die Lehrkräfteselbstwirksamkeit.

H1.3: Studentinnen messen der Kooperation im Lehrberuf eine höhere Bedeutung bei.

F2: Inwiefern beeinflussen die Persönlichkeitseigenschaften sowie die Lehrkräfteselbstwirksamkeit die Einschätzung der Bedeutung von Lehrkräftekooperation?

H2.1: Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit haben einen positiven Effekt auf die Einschätzung der Bedeutung von Lehrkräftekooperation, Neurotizismus hat einen negativen Effekt.

H2.2: Die Selbstwirksamkeit hat einen positiven Effekt auf die Einschätzung der Bedeutung von Lehrkräftekooperation.

5. Methode

Als Datengrundlage dient eine Befragung mittels eines Fragebogens unter 353 Lehramtsstudierenden an elf Hochschulen in Nordrhein-Westfalen im Wintersemester 2021/2022. Die Befragten verteilten sich in etwa gleich auf Bachelor- und Masterstudiengänge (48 % vs. 52 %). Es nahmen deutlich mehr Frauen als Männer teil (79 % vs. 22 %). Die im Fragebogen enthaltenen Aspekte, Skalen und Items lassen sich Tabelle 1 entnehmen.

Tabelle 1: Übersicht über die in den Analysen verwendeten Aspekte, Skalen und Items

Aspekt	Format	Beispielitem	Quelle
Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf	Skala mit 3 Items[a]; Cronbachs α = .75	Die Zusammenarbeit im Kollegium erleichtert die Lehrer:innenarbeit.	in Anlehnung an Rothland (2009)
Bedeutung kollegialer Kooperation in der antizipierten Berufstätigkeit	Skala mit 3 Items[a]; Cronbachs α = .70	In meinem späteren Beruf werde ich sicherlich intensiv mit meinen Kolleg:innen zusammenarbeiten.	
Persönlichkeit: Big Five: Extraversion	Skala mit 4 Items[b]; Cronbachs α = .82	Bin begeisterungsfähig und kann andere leicht mitreißen.	BFI-K (Rammstedt & John, 2005)
Persönlichkeit: Big Five: Verträglichkeit	Skala mit 4 Items[b]; Cronbachs α = .66	Schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.	
Persönlichkeit: Big Five: Gewissenhaftigkeit	Skala mit 4 Items[b]; Cronbachs α = .77	Erledige Aufgaben gründlich.	
Persönlichkeit: Big Five: Neurotizismus	Skala mit 4 Items[b]; Cronbachs α = .73	Mache mir viele Sorgen.	
Persönlichkeit: Big Five: Offenheit	Skala mit 5 Items[b]; Cronbachs α = .80	Bin vielseitig interessiert.	
Lehrkräfteselbstwirksamkeit	Skala mit 10 Items[c]; Cronbachs α = .76	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler:innen den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	Jerusalem & Schwarzer (1999)

[a] Antwortformat: Sechsstufige Likert-Skala: 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“.
[b] Antwortformat: Fünfstufige Likert-Skala: 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft zu“.
[c] Antwortformat: Vierstufige Likert-Skala: 1 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt genau“.

Zusätzlich zu deskriptiven Statistiken und Mittelwertvergleichen mittels *t*-Tests zwischen Frauen und Männern analysieren Strukturgleichungsmodelle (Mplus, Version 8.8) die Effekte von Persönlichkeitsfacetten und Lehrkräfteselbstwirksamkeit auf die Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation. Die beiden Skalen zur Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation (abhängige Variablen) werden latent, die unabhängigen Variablen manifest modelliert. Multiple Gruppenvergleiche prüfen Geschlechterdifferenzen. Die Prüfung auf Messinvarianz zwischen den Geschlechtern belegt skalare Invarianz.

6. Befunde

Die Studierenden schreiben der kollegialen Kooperation im Lehrberuf und in der antizipierten Berufstätigkeit eine sehr hohe Bedeutung zu (vgl. Tabelle 2). Bei der Bedeutung der beiden Kooperationsarten sowie den Persönlichkeitsfacetten Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit weisen *t*-Tests für Frauen ein signifikant höheres Maß an Zustimmung aus als für Männer, wobei die Effektstärken gering ausfallen (Gewissenhaftigkeit mittlere Effektstärke).

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken

	Gesamt			Frauen			Männer			
	N	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*d*
Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf[a]	353	5.37	.63	277	5.40	.61	76	5.23	.72	.27
Bedeutung kollegialer Kooperation in der antizipierten Berufstätigkeit[a]	352	5.03	.65	277	5.08	.65	75	4.86	.64	.35
Extraversion[b]	353	3.83	.83	277	3.88	.82	76	3.64	.86	.29
Verträglichkeit[b]	353	3.54	.78	277	3.62	.79	76	3.27	.72	.46
Gewissenhaftigkeit[b]	353	4.06	.65	277	4.13	.60	76	3.77	.72	.57
Neurotizismus[b]	353	2.89	.80	277	2.92	.79	76	2.77	.86	n.s.
Offenheit[b]	353	4.03	.77	277	4.07	.78	76	3.88	.73	.25
Lehrkräfteselbstwirksamkeit[c]	348	3.19	.33	272	3.20	.32	76	3.17	.38	n.s.

Anmerkung: *d* = Cohens *d* als Maß für die Effektstärke; n.s. = nicht signifikant.
[a] Antwortformat: Sechsstufige Likert-Skala: 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“.
[b] Antwortformat: Fünfstufige Likert-Skala: 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft zu“.
[c] Antwortformat: Vierstufige Likert-Skala: 1 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt genau“.

Gemäß dem Strukturgleichungsmodell (Abbildung 1) haben die Persönlichkeitsfacetten Extraversion und Verträglichkeit einen signifikant positiven Effekt auf die Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf und in der antizipierten Berufstätigkeit. Letztere ist zudem signifikant positiv von der Gewissenhaftigkeit und der Lehrkräfteselbstwirksamkeit beeinflusst. Offenheit und Neurotizismus weisen jeweils keine signifikanten Effekte auf. Die aufgeklärte Varianz beträgt für die Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf R^2 =. 09 und in der antizipierten Berufstätigkeit R^2 = .23.

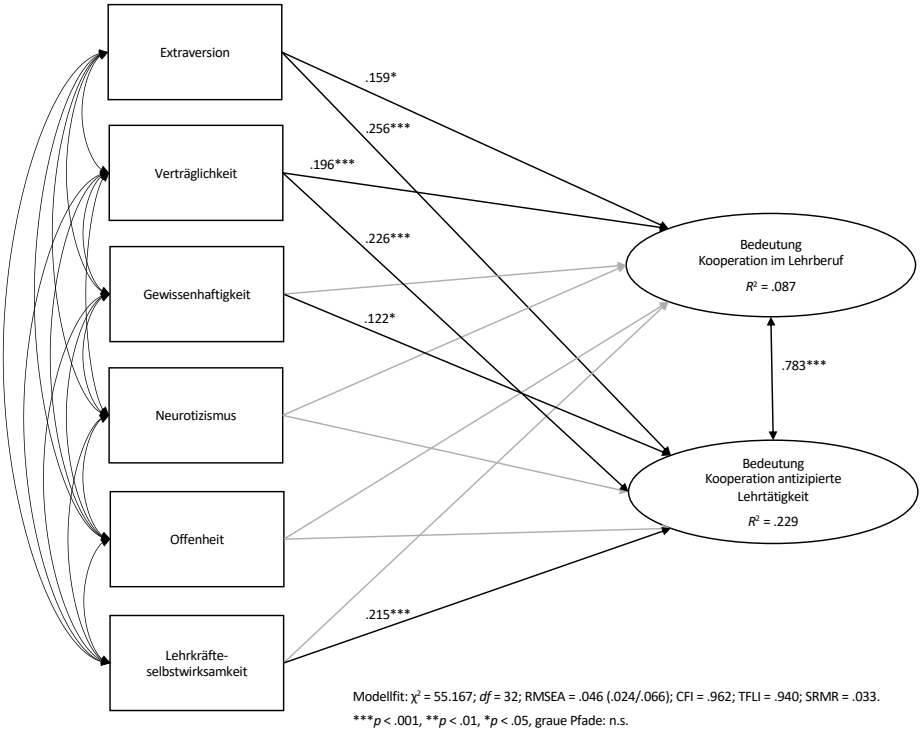

Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell der Effekte von Persönlichkeit und Lehrkräfteselbstwirksamkeit auf die Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf und in der antizipierten Berufstätigkeit.

Beim multiplen Gruppenvergleich zur Analyse von Geschlechterdifferenzen unterscheidet sich das Modell mit Gleichheitsrestriktionen nicht signifikant vom Modell mit freier Schätzung, das heißt, die Korrelation zwischen der Einschätzung der Bedeutung der beiden Kooperationsarten, die Regressionsparameter und die Bedeutung beider Arten der Kooperation differieren nicht signifikant zwischen Frauen und Männern (vgl. Abbildung 2).

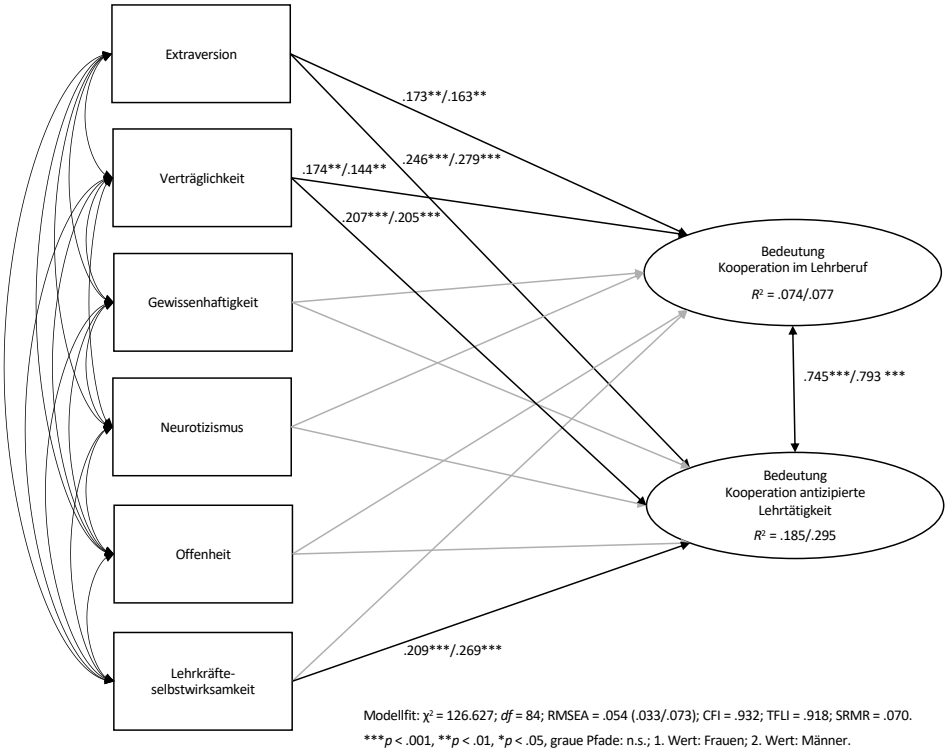

Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell der Effekte von Persönlichkeit und Lehrkräfteselbstwirksamkeit auf die Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf und in der antizipierten Berufstätigkeit, differenziert nach Geschlecht.

Im Unterschied zum Gesamtmodell ist der Effekt der Gewissenhaftigkeit auf die Bedeutung kollegialer Kooperation in der antizipierten Berufstätigkeit nicht signifikant. Die aufgeklärte Varianz beträgt für die Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf für Frauen R^2 = .07 und für Männer R^2 = .08 und in der antizipierten Berufstätigkeit für Frauen R^2 = .19 und für Männer R^2 = .30. Demnach hängt die Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation in der antizipierten Berufstätigkeit bei Frauen stärker noch von weiteren, nicht in den Analysen berücksichtigten Faktoren ab als bei Männern.

7. Diskussion

In Übereinstimmung mit der Forderung der Ausbildung von Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit bereits während des Lehramtsstudiums (HRK & KMK, 2020; KMK, 2019) schätzen die Studierenden die Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf und in ihrer antizipierten Berufstätigkeit sehr hoch ein. Die Befunde deuten darauf hin, dass universitäre Lerngelegenheiten zu Kooperation in

Schule und Unterricht Studierenden die Bedeutung von Kooperation vermitteln und die Aufgabe der Förderung von Kooperationsbereitschaft erfüllen. Auf den entwickelten positiven Einstellungen zu Kooperation als Teil des Lehrberufs aufbauend sollten Lerngelegenheiten für die Erprobung von Kooperation geschaffen werden, um kooperationsbezogenes Handeln zu fördern (Rothland, 2016), etwa durch spezifisch konzipierte (Transfer-)Seminare oder Integration in den Praxisphasen des Studiums.

Die untersuchten Geschlechterunterschiede (F1) stehen größtenteils im Einklang mit den Hypothesen und dem Forschungsstand bezüglich der Ausprägung von kooperationsbezogenen Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmalen und (bereichsspezifischen) Selbstwirksamkeitserwartungen. Für die Persönlichkeit zeigen sich entsprechend der formulierten Hypothese (H1.1) höhere Werte bei weiblichen Studierenden in Bezug auf Extraversion, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Für die Persönlichkeitsdimensionen Neurotizismus sowie Offenheit weichen die Ergebnisse von der formulierten Hypothese ab, indem sich entgegen der Annahme keine geschlechtsspezifischen Unterschiede für die Persönlichkeitsdimension Neurotizismus sowie höhere Werte bei weiblichen Studierenden in Bezug auf die Facette Offenheit zeigen. Insgesamt betrachtet ist Hypothese 1.1 somit zu verwerfen. Mit Blick auf die Lehrkräfteselbstwirksamkeit wurden entsprechend der formulierten Hypothese (H1.2) keine geschlechtsspezifischen Unterschiede nachgewiesen, während sich Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Studierenden in Bezug auf die kooperationsbezogenen Einstellungen mit höheren Werten für die Studentinnen zeigen (H1.3), sodass beide Hypothesen bestätigt werden. Zwar ließe sich auf der Basis der geschlechtsspezifischen Unterschiede in den kooperationsbezogenen Einstellungen überlegen, inwiefern geschlechtsspezifische Fördermöglichkeiten in der (schulpraktischen) Ausbildung stärker fokussiert werden müssten. Allerdings sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede vor dem Hintergrund der sowohl bei weiblichen als auch bei männlichen Studierenden hoch ausgeprägten Bedeutung kollegialer Kooperation als weniger bedeutsam einzuordnen. Für die Persönlichkeitsmerkmale als relativ zeitstabiles Konstrukt ist ein geschlechtsspezifischer Unterschied mit Blick auf die Ausbildungsstrukturen, die dort keinen Einfluss nehmen können, ebenfalls nachgeordnet zu betrachten.

Trotz der teilweise bestehenden Unterschiede hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale zeigen sich im Hinblick auf Fragestellung 2 keine signifikanten Differenzen zwischen den Geschlechtern, was deren Effekte auf die Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf und in der antizipierten eigenen Berufstätigkeit betrifft: Die Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf ist von den Persönlichkeitsfacetten Extraversion und Verträglichkeit signifikant positiv beeinflusst. Diese haben zudem zusammen mit der Gewissenhaftigkeit und der Lehrkräfteselbstwirksamkeit einen signifikant positiven Effekt auf die Bedeutung kollegialer Kooperation in der antizipierten Berufstätigkeit. Insofern bestätigt sich Hypothese 2.1 lediglich für Extraversion und Verträglichkeit, für Gewissenhaftigkeit teilweise und für Offenheit und Neurotizismus nicht, sodass sie insgesamt abzulehnen ist. Gleiches gilt für Hypothese 2.2, da die Selbstwirksamkeit lediglich auf die Bedeutung kollegialer Kooperation in der antizipierten Berufstätigkeit signifikant wirkt.

Dass die beiden Skalen zur Bedeutung kollegialer Kooperation hoch korrelieren und von identischen Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst (Extraversion, Verträglichkeit) bzw. nicht beeinflusst (Neurotizismus, Offenheit) werden, zeigt zum einen deren gemeinsamen Kern. Zum anderen verdeutlicht es Unterschiede: Während die Skala zur Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf allgemein auf die Einstellung zur Kooperation im Lehrberuf abzielt, nimmt die Skala zur Bedeutung der kollegialen Kooperation in der antizipierten Berufstätigkeit spezifisch die Einschätzung des eigenen zukünftigen Handelns in den Blick. Dafür scheinen zusätzlich eine hohe Gewissenhaftigkeit und eine hohe Selbstwirksamkeit förderlich zu sein. Gerade dieser nachgewiesene Einfluss der Selbstwirksamkeit auf die Einschätzung der Bedeutung von Kooperation im Hinblick auf die eigene Berufstätigkeit verweist auf die Bedeutsamkeit der Förderung der Selbstwirksamkeit bereits im Studium. Betrachtet man die mögliche Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen im Rahmen von Erfolgserfahrungen, die sich in Praktika häufiger ergeben können, und damit einhergehende Zuwächse der Selbstwirksamkeit (Bach, 2013), so ist davon auszugehen, dass schulische Praxisphasen nicht nur direkt einen positiven Effekt auf späteres kooperatives Handeln haben, sondern auch mittelbar über die entsprechende Entwicklung von bereichsspezifischer Selbstwirksamkeit.

Bei der Interpretation der Befunde sind verschiedene Limitationen zu bedenken. Zum einen liegt eine nicht repräsentative Gelegenheitsstichprobe vor, die zudem von zu geringer Größe für die latente Modellierung aller Konstrukte sowie den Einbezug anderer Faktoren ist. Dabei legt das geringe Ausmaß an erklärter Varianz nahe, dass weitere Aspekte eine Rolle spielen, etwa die zukünftige Schulform (Besa et al., 2023), bereits gesammelte Erfahrungen als Lehrperson (Bush & Grotjohann, 2020) und mit Kooperation oder spezifische Lehrinhalte im Studium (Schuldt, 2023). Da bislang sehr wenig Forschung zu Kooperation und Kooperationsbereitschaft bei Lehramtsstudierenden vorliegt, sollte zukünftige Forschung weitere beeinflussende Faktoren in den Blick nehmen. Zum anderen handelt es sich um subjektive Einschätzungen der Bedeutung von Kooperation im Lehrberuf und in der eigenen zukünftigen Berufstätigkeit, die keine Rückschlüsse auf tatsächliches kooperatives Handeln und dafür – abgesehen von einigen personalen Merkmalen – günstige oder hemmende Bedingungsfaktoren zulassen. Hier bedarf es weitergehender Forschung, etwa zur Sozialisation im Kollegium mit Blick auf Kooperation und zur gegebenenfalls damit einhergehenden Veränderung der Einstellungen zu Kooperation und deren Bedeutung.

Auch muss mit Blick auf die Zeitstabilität von Selbstwirksamkeitserwartungen noch einmal die angelegte Regressionslogik betrachtet werden. Stellen die Selbstwirksamkeitserwartungen eine Voraussetzung für das entsprechende kooperative Handeln dar oder entwickelt sich möglicherweise umgekehrt durch positive Kooperationserfahrungen eine gesteigerte Selbstwirksamkeit? Vor dem Hintergrund der relativen Zeitstabilität von Selbstwirksamkeitserwartungen scheint es spätestens bei der Forschung zu Lehrkräften im Beruf klar zu sein, welche Wirkrichtungen vorliegen. Für die hier betrachtete Stichprobe bzw. das Feld der Studierendenforschung müsste ge-

gebenenfalls differenzierter in längsschnittlichen Cross-Lagged-Panel-Designs modelliert werden, um die Frage genauer zu beantworten.

Nichtsdestoweniger bietet die vorliegende Studie für das Forschungsfeld einige Erkenntnisse bezüglich der Relevanz von verschiedenen personalen Voraussetzungen für eine mögliche (spätere) Kooperation im Lehrberuf. Zu überlegen ist, inwiefern sich daran anknüpfend eine Notwendigkeit spezifischer Förderung von Kooperationsbereitschaft bzw. Kooperationsfähigkeit ergibt. Eine Möglichkeit hierfür bieten Interventionen, beispielsweise über spezifische Seminarkonzepte (Moos, Adl-Amini & Hardy, 2022; Steinkühler, 2022), wobei die diesbezüglich divergierende Befundlage (z. B. Hopmann et al., 2019 für nicht intendierte Effekte) auf die Bedeutung der Gestaltung von Interventionen verweist. Hierbei gilt es, die Lerngelegenheiten für die Erprobung von Kooperation und die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit passend zu den personalen Merkmalen angehender Lehrkräfte zu gestalten. So benötigen Studierende mit einem geringeren Maß an Gewissenhaftigkeit gegebenenfalls spezielle Unterstützung für ein strukturiertes, gewissenhaftes Arbeiten, um als verlässliche Kooperationspartner:innen wahrgenommen zu werden, während andere Studierende von einer Stärkung ihrer Selbstwirksamkeit oder kommunikativen Kompetenzen (Stichwort „Verträglichkeit“) profitieren würden.

Literatur

Antonioni, D. (1998). Relationship between the big five personality factors and conflict management styles. *The International Journal of Conflict Management, 9*(4), 336–355. https://doi.org/10.1108/eb022814

Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum*. Münster: Waxmann.

Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830995166

Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behavior Research and Theory, 1*(4), 139–161. https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Besa, K.-S., Biehl, A., Gensler, A., Gesang, J., Lüking, S. & Wilde, M. (2021). Interesse an digitalen Medien – eine Frage der Persönlichkeit? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 14*(1), 11–27.

Besa, K.-S., Biehl, A., Möllmann, B. & Rothland, M. (2023). Eine Untersuchung zu Kooperationserfahrungen und Einstellungen zur (multiprofessionellen) Kooperation von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Schulformen. In K. te Poel, P. Gollub, C. Siedenbiedel, S. Greiten & M. Veber (Hrsg.), *Heterogenität und Inklusion in den Schulpraktischen Studien* (S. 77–96). Münster: Waxmann.

Besa, K.-S., Gesang, J., Kruse, C. & Rothland, M. (2022). Schulleitungshandeln und Kooperationsklima als Prädiktoren von Arbeitszufriedenheit und Mitarbeiterbin-

dung an Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik, 68*(6), 869–892. https://doi.org/10.3262/ZP0000008

Biehl, A. & Besa, K.-S. (2023). Überzeugungen zu kultureller Vielfalt angehender Lehrkräfte. *heiEDUCATION Journal, 6*(10), 111–131. https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2023.10.24840

Bleidorn, W. (2009). Linking personality states, current social roles and major life goals. *European Journal of Personality, 23*(6), 509–530. https://doi.org/10.1002/per.731

Brinkmann, B. & Müller, U. (2022). *Gemeinsam mehr erreichen – Multiprofessionelle Kooperation beginnt im Lehramtsstudium*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.

Bush, A. & Grotjohann, N. (2020). Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration. *Teaching and Teacher Education, 88,* 102968. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102968

Chan, R. C. H. (2022). A social cognitive perspective on gender disparities in self-efficacy, interest, and aspirations in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): The influence of cultural and gender norms. *International Journal of STEM Education, 9*(37). https://doi.org/10.1186/s40594-022-00352-0

Clark, C. B., Thorne, C. B., Vann, J. & Cropsey, K. L. (2014). Five-factor personality and cooperative behavior. *North American Journal of Psychology, 16*(3), 481–493.

Çoban, Ö., Özdemir, N. & Bellibaş, M. S. (2020). Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: Testing a multilevel mediation model. *Educational Management Administration & Leadership, 51*(1), 95–115. https://doi.org/10.1177/1741143220968170

Costa, P. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (2. Auflage, S. 139–153). New York: Guilford.

Costa, P. T. Jr., Terracciano, A. & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(2), 322–331. https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.322

Crump, R. M. (2020). *The influence of regulation and level of agreeableness on cooperation in social traps.* Minneapolis: Capella University.

Dehne, M. & Schupp, J. (2007). *Persönlichkeitsmerkmale im Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) – Konzept, Umsetzung und empirische Eigenschaften*. Berlin: DIW.

Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagsschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*(3), 43–61. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0227-y

Djigić, G., Stojiljković, S. & Dosković (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 112*, 593–602. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1206

Fackler, S., Malmberg, L.-E. & Sammons, P. (2021). An international perspective on teacher self-efficacy: Personal, structural and environmental factors. *Teaching and Teacher Education, 99*, 103255. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103255

Fleeson, W. (2001). Toward a structure- and process-integrated view of personality: Traits as density distributions of states. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(6), 1011–1027. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.80.6.1011

Gebauer, M. M. (2013). *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden. Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und Hauptschulen*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00613-6

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 efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education, 121*(4), 501–530. https://doi.org/10.1086/681925

Gollub, P., Besa, K.-S., Gräsel, F. & Welling, L. (2021). Die Umsetzung intraprofessioneller Kooperation an Schulen. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Empirische Pädagogik, 35*(4), 396–417.

Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 205–219.

Gröschner, A. (2015). Kooperationserfahrungen im Praxissemester. Kompetenzeinschätzungen von Studierenden. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 15*(1), 33–38.

Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B. & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 27*, 961–968. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008

Haas, E. (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5907

Hecht, P. & Weber, C. (2020). Inklusionsrelevante Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften im Berufseinstieg – Entwicklung und Zusammenhänge im Längsschnitt. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 10*(1), 23–41. https://doi.org/10.1007/s35834-020-00263-6

Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, *2*(3), 400–421. https://doi.org/10.11576/hlz-4856

HRK & KMK (2020). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). Stand der Umsetzung im Jahr 2020. Gemeinsamer Bericht von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz.* Berlin: HRK/KMK.

Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999). Skala Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 16–17). Berlin: Freie Universität Berlin.

Jolić Marjanović, Z., Krstić, K., Rajić, M., Stepanović Ilić, I., Videnović, M. & Altaras Dimitrijević, A. (2024). The big five and collaborative problem solving: A narrative systematic review. *European Journal of Personality, 38*(3), 457–475. https://doi.org/10.1177/08902070231198650

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

KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften 2004, i. d. F. v. 2019*. Berlin: KMK.

Lawn, E. C. R., Zhao, K., Laham, S. M. & Smillie, L. D. (2022). Prosociality beyond big five agreeableness and HEXACO honesty-humility: Is openness/intellect associat-

ed with cooperativeness in the public goods game? *European Journal of Personality, 36*(6), 901–925. https://doi.org/10.1177/08902070211028104

Lee, K. & Ashton, M. C. (2004). Psychometric properties of the HEXACO personality inventory. *Multivariate Behavioral Research, 39*(2), 329–358. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3902_8

Lehmann, R., Denissen, J. J., Allemand, M. & Penke, L. (2013). Age and gender differences in motivational manifestations of the Big Five from age 16 to 60. *Development Psychology, 49*(2), 365–383. https://doi.org/10.1037/a0028277

LePine, J. A. & Van Dyne, L. (2001). Voice and cooperative behavior as contrasting forms of contextual performance: Evidence of differential relationships with big five personality characteristics and cognitive ability. *The Journal of Applied Psychology*, *86*(2), 326–336. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.2.326

Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperationen im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, *7*(13), 1–28. https://doi.org/10.2307/j.ctvss3xtt.8

McCrae, R. R. (2002). Cross-cultural research on the five-factor model of personality. *Online Readings in Psychology and Culture, 4*(4). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1038

Miesera, S. & Moser, D. (2020). Welche Erfahrungen, Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen angehende Berufspädagog*innen betreffend Inklusion an beruflichen Schulen? Ein internationaler Vergleich. *bwp@ Spezial PH-AT1*, 1–22. https://www.bwpat.de/spezial-ph-at1/miesera_moser_bwpat-ph-at1.pdf

Moos, M., Adl-Amini, K. & Hardy, L. (2022). Kooperative Unterrichtsplanung von angehenden Regel- und Förderschullehrkräften – Ein Seminarkonzept. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, 5*(1), 111–130. https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.6

Obrenovic, B., Du, J., Godinić, D. & Tsoy, D. (2022). Personality trait of conscientiousness impact on tacit knowledge sharing: The mediating effect of eagerness and subjective norm. *Journal of Knowledge Management, 26*(5), 1124–1163. https://doi.org/10.1108/JKM-01-2021-0066

Ozer, D. J. & Benet-Martínez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review of Psychology*, *57*, 401–421. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190127

Paunonen, S. V. & Ashton, M. C. (2001). Big Five factors and facets and the prediction of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(3), 524–539. https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.3.524

Rammstedt, B. & John, O. P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K): Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Inventars zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit. *Diagnostica, 51*(4), 195–206. https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.4.195

Rammstedt, B., Kemper, C. L., Klein, M. C., Beierlein, C. & Kovaleva, A. (2013). Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit. *methoden, daten, analysen, 7*(2), 233–249.

Rammstedt, B., Koch, K., Borg, I. & Reitz, T. (2004). Entwicklung und Validierung einer Kurzskala für die Messung der Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen in Umfragen. *ZUMA-Nachrichten, 28*(55), 5–28.

Rauthmann, J. F. (2023). Personality is (so much) more than just self-reported Big Five traits. *European Journal of Personality*, 1–4. https://doi.org/10.1177/08902070231221853

Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Röhl, S., Groß Ophoff, J., Johannmeyer, K. & Cramer, C. (2023). Nutzung und Bedingungsfaktoren informeller Lerngelegenheiten von Lehrpersonen in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft, 51*(3), 395–421. https://doi.org/10.1007/s42010-023-00170-5

Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K. & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, *52*(3), 475–514. https://doi.org/10.3102/0002831215585562

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. (2016). Kooperation im Lehrberuf 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

Schmich, J. & Burchert, A. (2010). Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern: Nur im Ausnahmefall? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (S. 63–78). Graz: Leykam.

Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R. & Benet-Marínez, V. (2007). The geographic distribution of big five personality traits. Patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*(2), 173–212. https://doi.org/10.1177/0022022106297299

Schmitz, G. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft, 26*(2), 140–157. https://doi.org/10.25656/01:7770

Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 192–214). Weinheim: Beltz.

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". *Qualifizierung für Inklusion, 5*(3), 1–25. https://doi.org/10.21248/qfi.139

Schüle, C., Schriek, J., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2016). Der Zusammenhang der Theorie des geplanten Verhaltens mit der selbstberichteten Individualisierungspraxis von Lehrpersonen. *Empirische Sonderpädagogik, 8*(2), 140–152.

Schulte, K., Bögeholz, S. & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11*(2), 268–287. https://doi.org/10.1007/s11618-008-0020-8

Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 662–678). Münster: Waxmann.

Seethaler, E. (2012). *Selbstwirksamkeit und Klassenführung. Eine empirische Untersuchung bei Lehramtsstudierenden*. Passau: Philosophische Fakultät der Universität Passau.

Soto, C. J. & John, O. P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*, *113*(1), 117–143. https://doi.org/10.1037/pspp0000096

Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D. & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, *100*(2), 330–348. https://doi.org/10.1037/a0021717

Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(2), 185–204.

Steinkühler, J. (2022). Die Anregung von unterrichtsbezogener Zusammenarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung. Ein Seminarkonzept zur kollegialen Kooperation im Lehrberuf. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, *5*(1), 108–125. https://doi.org/10.11576/hlz-4856

Trumpa, S., Franz, E. K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, *108*(1), 80–92.

Volk, S., Thöni, C. & Ruigrok, W. (2011). Personality, personal values and cooperation preferences in public goods games: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences, 50*(6), 810–815. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.001

Vriesen, J. B. (2022). *Die Veränderung von Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht bei Lehramtsstudierenden im Praxissemester*. Dortmund: TU Dortmund, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung.

Weisberg, Y. J., Deyoung, C. G. & Hirsh, J. B. (2011). Gender differences in personality across the ten aspects of the Big Five. *Frontiers in Psychology*, *2*, 178, 1–11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00178

Wolke, K. (2022). *Lehrer-Selbstwirksamkeit von Studierenden im Praxissemester. Eine quantitative Längsschnittstudie zum Einfluss von Unterrichtserfahrungen und Mentoring*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Woolfolk Hoy, A. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 343–356. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007

Xie, W., Sui, Y., Liu, X. & Liu, S. (2023). Effects of teacher collaboration on teaching practices in China and England: A structural equation model with TALIS 2018 data. *Sage Open, 13*(2), 1–14. https://doi.org/10.1177/21582440231177908

Zhang, J., Zhou, M. & Zhang, J. (2016). The interactive effects of personality and burnout on knowledge sharing among teachers. *Social Behavior and Personality, 44*(8), 1267–1280. https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.8.1267

Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Förster, M. (2012). Die Rolle der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrkräften für erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse – Ergebnisse einer empirischen Studie. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 181–190). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_12