

Elisabeth Baum · Till-Sebastian Idel
Heiner Ullrich (Hrsg.)

Kollegialität und Kooperation in der Schule

Theoretische Konzepte
und empirische Befunde

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL
STRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINA
LITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG
BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG IDENTITÄT
GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN SEXUALITÄT
UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIALSTRUKTUR
MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINALITÄT FREIZEIT
INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIA
LISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE
KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGIO
ALTER EVALUATION GENERATION SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT
KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN

SCHULE UND GESELLSCHAFT

Schule und Gesellschaft

Band 51

Herausgegeben von

T. Hascher, Salzburg, Österreich

M. Horstkemper, Potsdam, Deutschland

W. Melzer, Dresden, Deutschland

I. Züchner, Frankfurt am Main, Deutschland

Herausgegeben von

Tina Hascher
Universität Salzburg,
Salzburg, Österreich

Marianne Horstkemper
Universität Potsdam,
Potsdam, Deutschland

Wolfgang Melzer
TU Dresden,
Dresden, Deutschland

Ivo Züchner
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung,
Frankfurt am Main, Deutschland

Elisabeth Baum • Till-Sebastian Idel
Heiner Ullrich (Hrsg.)

Kollegialität und Kooperation in der Schule

Theoretische Konzepte
und empirische Befunde



Springer VS

Herausgeber

Elisabeth Baum
Technische Universität Darmstadt,
Deutschland

Heiner Ullrich
Johannes Gutenberg-Universität Mainz,
Deutschland

Till-Sebastian Idel
Universität Bremen,
Deutschland

ISBN 978-3-531-18104-2
DOI 10.1007/978-3-531-94284-1

ISBN 978-3-531-94284-1 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden 2012

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Einbandentwurf: Künkellopka GmbH, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Für Franz Hamburger

Inhalt

Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band..... 9
Till-Sebastian Idel, Heiner Ullrich und Elisabeth Baum

I Theoretische Orientierungen

Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung..... 29
Kathrin Fussangel und Cornelia Gräsel

Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht..... 41
Harm Kuper und Nicole Kapelle

II Felder und Ebenen von Kooperation in der Schule

Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler Faktoren“
in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule 55
Christian Harry Pröbstel und Andreas Soltau

Erwünschte Charakteristika von Partner/-innen für Lehrerkooperation
Eine empirische Analyse anhand der Selbstbestimmungstheorie
der Motivation 77
Harry Kullmann

Unterrichtsbezogene Kooperation und Organisation
„Sie haben praktisch schon vorher mit dem Chef gesprochen“ 91
Heike de Boer

Jahrgangsstufenteams als Schicksalsgemeinschaften Ein Fallbeispiel zu Potenzialen und Grenzen verordneter Kooperation	105
<i>Nadine Bondorf</i>	
„Wir sind der Fels in der Brandung“ Eine Fallstudie über Teamkooperation in der kollegialen Selbstverwaltung einer Freien Waldorfschule.....	119
<i>Heiner Ullrich und Till-Sebastian Idel</i>	
Wie kommt Kooperation in die Schule? Zum Spannungsverhältnis zwischen Interventionsidee und schulpraktischer Umsetzung.....	135
<i>Silke Werner</i>	
Schulübergreifende und schulinterne Kooperation in Schulnetzwerken	149
<i>Dagmar Killus und Corinna Gottmann</i>	
Kooperation in fusionierten Kollegien.....	167
<i>Gudrun Meister</i>	
III Ergänzende Perspektiven	
Die Rolle der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrkräften für erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse – Ergebnisse einer empirischen Studie	181
<i>Olga Zlatkin-Troitschanskaia und Manuel Förster</i>	
Lehrerbildung und Lehrerkooperation Programmatik, Ausbildungsrealität und Befunde zu den Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die kollegiale Zusammenarbeit im Beruf.....	191
<i>Martin Rothland</i>	
Angaben zu den Autorinnen und Autoren	205

Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band

Till-Sebastian Idel, Heiner Ullrich und Elisabeth Baum

1 Kooperationsforschung in der letzten Dekade

In der aktuellen schulpädagogischen Debatte wird Lehrerkooperation vielfältig thematisiert (vgl. insbes. Zeitschrift für Pädagogik H. 2, 2006; Fussangel und Gräsel, 2011): als intraprofessionelle Kooperation unter Lehrkräften (vgl. Baum et al., 2010; Feldhoff et al., 2008; Bensen und Rolff, 2006), interprofessionelle Kooperation mit anderen pädagogischen Berufsgruppen und der Schulbegleitforschung (vgl. Boller, 2010; Reh und Breuer, 2010; Speck, 2008; Kolbe und Reh, 2008) und als inner- oder zwischenschulische Kooperation in Netzwerken (vgl. Horstkemper et al., 2009; Berkemeyer et al., 2009; Berkemeyer et al., 2008; Dederig, 2007). Lehrerkooperation gilt als zentrale Gelingensbedingung für die Entwicklung von Schule und Unterricht sowie pädagogischer Professionalität im Zuge sich verändernder bildungspolitischer Rahmungen und Ansprüche. Diese reichen von Schulfusionen in der Sekundarstufe I über die Einführung ganztags-schulischer Angebote, Unterrichtsentwicklung in Orientierung an Heterogenität und Inklusion, Schulprofilbildung und Entwicklung einzelschulischer Curricula, teilautonome Selbststeuerung bis zu interner Selbstevaluation und Rechenschaftslegung im Rahmen einer externen Evaluation durch Schulinspektionen (vgl. Altrichter und Maag Merki, 2010). Im schulpädagogischen Diskurs wird der Kooperationsbegriff häufig normativ stark aufgeladen und mit vielfältigen Erwartungen befrachtet; in der Kommunikation über Reformen dient er als äußerst aufnahmefähige und elastische semantische Hülse (vgl. Bauer, 2004): Die Vorteile von Kooperation werden einseitig in den Vordergrund gerückt und deskriptive Aussagen häufig implizit mit normativen Vorstellungen vermischt. Der mit Kooperation verbundene Aufwand und die möglicherweise entstehenden innerschulischen Divergenzen und Differenzen zwischen den pädagogischen Akteuren werden oft vernachlässigt (vgl. Rothland, 2007).

In Bezug auf das Tätigkeitsfeld der einzelnen Lehrperson gilt Lehrerkooperation als Dimension professioneller Kompetenz und als Faktor für Belastungsreduktion (vgl. Gräsel und Fussangel, 2010; Baumert und Kunter, 2006; Bastian et al., 2002; Combe und Buchen, 1996); im Hinblick auf die Einzelschule wird

sie als Indikator für Organisationsqualität verstanden (vgl. Steinert et al., 2006). Lehrerkooperation gilt als Schlüsselvariable von Schulentwicklung, als deren Voraussetzung und zugleich als deren Effekt, denn Schulentwicklungsprozesse können nur als kooperative Vollzüge praktiziert werden. Sie setzen kollegiale Lernprozesse der Lehrkräfte voraus und eröffnen einen Raum der gegenseitigen Qualifizierung (vgl. Rahm, 2010; Ackermann und Rahm, 2004). Auf der Grundlage institutionalisierter Kooperationsstrukturen können intensive Formen der Kooperation mit anderen Lehrpersonen stattfinden, in denen diese in ein reflexives Verhältnis zur eigenen Schule und zur eigenen Berufstätigkeit gelangen können (vgl. Reh, 2008). Zumeist wird angenommen, dass ausgeprägte Lehrerkooperation einen positiven Effekt auf die Bewältigung von Organisations- und Entwicklungsprozessen sowie wichtige Dimensionen schulischer Qualität hat, wenngleich empirische Forschungen diesen Effekt bislang noch nicht eindeutig zu bestätigen vermochten (vgl. Halbheer et al., 2008). „Was genau die Qualität der Interaktion in der Kooperation mit Kolleg(inn)en auszeichne und was daran vorteilhaft sei“ (Kolbe und Reh, 2008, S. 816), ist erst in Ansätzen durch die Kooperationsforschung der letzten Jahre geklärt worden.

2 Ansätze zur Erforschung von Lehrerkooperation

Die empirische Forschung zur Schuleffektivität und später zur Schulentwicklung hat Lehrerkooperation immer als ein Konstrukt im Rahmen ihrer jeweiligen Modellierungen mitgeführt und als bedeutsamen Faktor ausgewiesen (vgl. Steinert et al., 2006). Als zentrale Fragestellung einer Detailforschung wurde Lehrerkooperation jedoch erst in den 1990er-Jahren aufgegriffen (vgl. Jerger, 1995; Dörger, 1992). Seit einigen Jahren, angestoßen durch die oben skizzierten Tendenzen der Schulentwicklung und des Schulmanagements, der Schulsteuerung und Bildungspolitik, lassen sich erste Anzeichen erkennen, die auf eine Etablierung einer eigenständigen schulbezogenen Kooperationsforschung deuten (vgl. die Beiträge in der Zeitschrift für Pädagogik, 2006, sowie die Überblicke bei Fussangel und Gräsel, 2010 und 2011). In der deutschsprachigen Kooperationsforschung dominieren aktuell drei Forschungsansätze, die sich primär mit der Erfassung unterschiedlicher Formen der Lehrerkooperation und ihrer Bedeutung in Prozessen der Unterrichts- und Schulentwicklung befassen.

Der erste Ansatz geht aus von einem eher berufsfeldunspezifischen, organisationspsychologischen Begriff von Kooperation. Als die drei Kernbedingungen von Kooperation werden gemeinsame Ziele und Aufgaben, reziprokes Vertrauen in die Verlässlichkeit der Partner und ein gewisser Grad an Entscheidungsfreiheit eines jeden Gruppenmitglieds betrachtet. Zu viel Autonomie behindert die Aus-

prägung von Gemeinsamkeit und beschränkt die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme; zu wenig Autonomie der Gruppenmitglieder gefährdet die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und vermindert die Motivation. Unter Rückgriff auf die drei Kernbedingungen unterscheidet die Forschungsgruppe um Cornelia Gräsel (vgl. Gräsel et al., 2006; Fussangel und Gräsel in diesem Band) drei verschiedene Formen der Kooperation, die sich empirisch auch im Bereich der Organisation Schule vorfinden lassen: (1.) Austausch, (2.) arbeitsteilige Kooperation und (3.) Ko-Konstruktion. Austausch stellt die häufigste, weil niedrigschwelligste Form der Kooperation dar, in der sich die Mitglieder wechselseitig mit beruflich relevanten Informationen und hilfreichen Materialien versorgen. Austausch erfordert noch keine Zielkonvergenz, braucht nur ein geringes Quantum an reziprokem Vertrauen und impliziert auch keine Einschränkung von Autonomie. Arbeitsteilige Kooperation setzt eine gemeinsam geteilte Zielsetzung voraus, für deren effektive Erreichung jedes Mitglied eine Aufgabe übernimmt. Dazu ist mehr Vertrauen gegenüber den anderen nötig und ebenso eine gewisse Einschränkung von Autonomie. Ko-Konstruktion erfordert nicht nur eine gemeinsame Zielsetzung, sondern eine sehr enge inhaltliche Absprache, soziale Vernetzung und (Selbst-)Reflexion bei den gemeinsamen zu bearbeitenden Aufgaben und Problemen. Hierfür ist ein hohes Maß an Vertrauen ebenso nötig wie der weitgehende Verzicht auf Autonomie und Eigensinnigkeit. Die Ko-Konstruktion als die am höchsten entwickelte und zugleich seltenste Form der Kooperation realisieren Lehrer/-innen z. B. in der gemeinsamen Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht oder von Leistungsbeurteilung. Der organisationspsychologische Ansatz der Kooperationsforschung hat seine empirische Fruchtbarkeit bisher vor allem in der Untersuchung der Kooperationsformen von Lehrpersonen in schulinternen und schulübergreifenden Fachgruppen, z. B. im Rahmen von Fortbildungsprogrammen zur Unterrichtsentwicklung, demonstrieren können. Methodisch stützen sich die überwiegend quantitativen Studien vor allem auf standardisierte Fragebögen und vereinzelt auch auf Leitfadeninterviews.

Der zweite Ansatz zur Erforschung der Lehrerkooperation ist ein Abkömmling der angloamerikanischen Schuleffektivitäts- und Schulqualitätsforschung. Im Mittelpunkt steht dabei das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft. Martin Bensen und Hans-Günter Rolff bezeichnen damit in Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklungsprozesse engagierte Teams von Lehrpersonen sowohl in Fach- und Jahrgangskonferenzen als auch in Kollegien oder in Netzwerken aus mehreren innovativen Schulen. Mit den Professionellen Lerngemeinschaften entsteht in den Schulen auf einer neuen Steuerungsebene ein „mittleres Management“, das eine wichtige Rolle bei der Qualitätsentwicklung spielen kann. Obwohl die empirischen Nachweise noch wenig belastbar sind, vermuten ein-

schlägige Schulforscher/-innen einen Zusammenhang zwischen der Ausbildung Professioneller Lerngemeinschaften und der Erhöhung der Effektivität schulischen Unterrichts im Sinne des Outcomes an Schülerleistungen. Das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft bezieht sich nicht nur auf Art und Ausmaß der Lehrerkooperation, sondern auch auf die dabei von den Lehrpersonen geteilten Motivationen und Wertorientierungen. In Anlehnung an amerikanische Leitstudien konnten Bensen und Rolff (2006) auf der Basis einer eigenen quantitativen Befragung die folgenden fünf Kriterien von Professionellen Lerngemeinschaften empirisch validieren: (1.) Reflektierender Dialog, (2.) De-Privatisierung der Unterrichtspraxis, (3.) Fokus auf Lernen statt auf Lehren, (4.) Zusammenarbeit und (5.) gemeinsame handlungsleitende Ziele.

Der dritte Forschungsansatz nimmt ebenfalls eine kriteriumsorientierte Erfassung der Lehrerkooperation vor – allerdings nicht auf der Ebene einzelner Fach- oder Jahrgangsteams, sondern auf derjenigen der einzelnen Schule insgesamt. Steinert und Klieme (vgl. Steinert et al., 2006) konzipieren analog zur Ermittlung von Kompetenzstufen in der Schulleistungsforschung eine aufsteigende Skala von Niveaustufen innerschulischer Lehrerkooperation, um hierüber unterschiedliche Stufen von Schulentwicklung konstatieren zu können. Während bei den Studien von Gräsel u. a. die Differenzierung der Kooperationsformen nicht zwingend als aufeinanderfolgende Stufen konzipiert werden, sondern als anlassbezogene, gleichrangig nebeneinanderstehende Formen von Kooperation, ist in diese stufenförmige Modellbildung eine normative Zielrichtung nach dem Prinzip „a higher stage is a better stage“ eingebaut. In Anlehnung an die von Dalin und Rolff vorgeschlagene Stufenleiter der Schulentwicklung von der fragmentierten Schule über die Projektschule zur Problemlöseschule (vgl. Rolff, 1991) werden die damit einhergehenden Anforderungen an Lehrerkooperation in der Schule bestimmt. „Sie reichen von einem mehrheitlich isolierten, unkoordinierten, wenig transparenten Lehrerhandeln über ein gemäß der funktionalen Differenzierung der Schule abgestimmtes Lehrerhandeln bis hin zu einem systematisch abgestimmten Lehrerhandeln, das durch wechselseitigen Austausch und Adaptation des Handelns der Lehrkräfte charakterisiert ist und – so wird vermutet – die Voraussetzung für eine Stärkung der Lehrerprofessionalität, der Lehr- und Lernkultur und des kumulativen Lernens der Schülerinnen und Schüler verbessert“ (Steinert et al., 2006, S. 191). Die fünf im Hinblick auf Klarheit des Zielkonzepts, gegenseitige Abstimmung des Lehrerhandelns, Transparenz und Kooperation im Unterrichten, fachlicher und pädagogischer Austausch und systematische Fortbildung ansteigenden Niveaustufen der Lehrerkooperation sind: (1.) Fragmentierung, (2.) Differenzierung, (3.) Koordination, (4.) Interaktion und (5.) Integration. Bei der standardisierten Befragung wurde eine Schule dann einer Kooperationsstufe zugeordnet, wenn das Kollegium wenigstens das einfachste

Item der jeweiligen Stufe mit einer Wahrscheinlichkeit von 50 % erfüllte. Als ein zentrales Ergebnis neben den schulform- und länderspezifischen Unterschieden darf festgehalten werden, dass die meisten Kollegien innerhalb der Fächer und Jahrgangsstufen kooperieren und die Stufe der Differenzierung nicht überschreiten.

Die dargestellten drei Forschungsansätze konzeptualisieren Lehrerverkooperation primär als ein soziales Phänomen im Kontext innovativer Weiterentwicklung von Schule und Unterricht, nicht etwa im Rahmen der alltäglichen beruflichen Anforderungen an Lehrpersonen und der Entwicklung ihrer Professionalität. Alle drei theoretischen Konzepte sind nicht frei von impliziten und expliziten normativen Setzungen. Das wird insbesondere deutlich in den aufsteigenden Niveaustufen der Lehrerverkooperation analog zu immer weiter ausgreifenden Prozessen der Schulentwicklung. Das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften weist mit seinen an „innovativen“ Schulen entwickelten Kriterien u. E. den höchsten Grad an Normativität auf und entfernt sich damit vermutlich am weitesten von der Deskription der faktischen Kooperationsprozesse im Lehreralltag und von der Rekonstruktion ihrer situativen Bedeutungszusammenhänge. Die bisherigen Forschungsansätze leiden also unter einem innovativen Bias und greifen mit ihren Konzepten nicht die gesamte Breite und Tiefe des Feldes Lehrerverkooperation ab.

Kooperation ist – in welchem Ausmaß, in welcher Form und auf welcher Stufe auch immer – nicht per se schon qualitativ gut. Sie kann für verschiedenste Zwecke eingesetzt werden: Sie ermöglicht Lehrpersonen sowohl die positiven Erfahrungen der Steigerung von gemeinschaftlicher Verbundenheit und intrinsisch motivierter Kreativität als auch die negativen zunehmender Belastung durch Gruppenzwänge und externe Anforderungen der Organisation. Kooperative Prozesse werden von Lehrpersonen vermutlich dann als kollegial erlebt, wenn in ihnen die Spannung zwischen ihrem individuellen Anspruch auf pädagogische Autonomie und der Erfahrung von gemeinschaftlicher Eingebundenheit produktiv ausbalanciert wird. Zum Gelingen dieser Balance in den formellen und informellen Gremien und Teams tragen entscheidend die Wertorientierungen der Organisationskultur der Einzelschule bei und ebenso die Formen der Konfliktlösung zwischen den pädagogischen Akteuren, in denen eine eher partizipative oder eher hermetische mikropolitische Konstellation der Schule zum Ausdruck kommt (vgl. Kelchtermans, 2006).

3 Kooperation und Kollegialität – Ein Spannungsverhältnis professioneller Arbeit

Erklärungsbedürftig bleibt der in sich widersprüchliche empirische Befund, dass Kooperation zwar erwünscht ist, im Schulalltag der Lehrkräfte aber nur partiell und in geringem Maße realisiert wird. Kooperation beschränkt sich zumeist auf den Austausch von Materialien. Je näher man dem Unterricht kommt, desto seltener wird zusammengearbeitet (vgl. Gräsel et al., 2006; Holtappels, 1999). Das faktisch nur geringe Ausmaß der Kooperation, das den normativen Forderungen nach einer Intensivierung von Teamarbeit entgegensteht, wird zumeist mit Bezug auf neoinstitutionalistische Ansätze der Schul- und Organisations- theorie zu erklären versucht. Diese heben in erster Linie auf organisationsstruk- turelle Eigenheiten der Schule ab und führen die geringe Kooperationsdichte insbesondere auf ihre „zelluläre Organisationsstruktur“ („loosely coupled system“, vgl. Weick, 1976; Terhart, 1986) und auf das Autonomie-Paritäts-Muster zurück: Alle Lehrpersonen werden bezüglich ihrer Arbeitsqualität als gleich behandelt („Parität“), um bei ihrer Unterrichtstätigkeit im Klassenzimmer vor der Einmischung Dritter geschützt zu sein („Autonomie“).

Auch die Lehrergruppen selbst – seien dies Steuergruppen, Fachgemein- schaften, Klassen- oder Jahrgangsteams etc. – sind aus dieser Perspektive mehr oder weniger abgegrenzte Interaktionssysteme in der gefügeartigen Organisation der Einzelschule. Sie operieren als kollektive Akteure im mikropolitischen Raum im Widerstreit mit anderen relevanten Akteurskonstellationen und leisten so ihren Beitrag zur „Rekontextualisierung“ (Fend, 2008) des Bildungsprogramms auf der Ebene der Einzelschule. Lehrergruppen werden durch von der Organisa- tion bereitgestellte Ressourcen und durch organisatorisch verfügte Regelungen gerahmt und erhalten so Optionen, einen gemeinsamen Handlungsraum einzu- richten. Auf diese Weise werden Möglichkeiten von Lehrergruppen bzw. -teams durch die Organisation eröffnet und zugleich limitiert, ohne diese allerdings zu determinieren (Reh und Schelle, 2004). Wie die Gruppe die ihr gewährten Opti- onen nutzt, obliegt ihrer relativen Autonomie im präfigurierten Gestaltungsraum. Zudem eröffnen die Entscheidungen, die in den Lehrergruppen getroffen werden, wiederum Möglichkeiten für die Organisation. Organisation und Kooperations- gruppen stehen demzufolge in einem Verhältnis wechselseitiger Ermöglichung: Sie stellen sich Gelegenheiten zur Verfügung und beschränken sich dadurch auch wechselseitig, weil mit jeder eröffneten Option andere, ebenfalls mögliche, aus- geschlossen werden.

Dieser Erklärungsansatz nähert sich der Analyse des Problems der Lehrer- kooperation von der Ebene der Organisationsstruktur her. Dem lässt sich relativ mühelos die umgekehrte Perspektive, die von der Ebene der Professionalität das

Problem angeht, zur Seite stellen, die auch anschlussfähig ist an die oben genannten Ansätze der Kooperationsforschung. Der Vorteil einer professionstheoretischen Erklärung des Kooperationsproblems liegt darin, dass von der Spezifik der pädagogischen als einer professionellen Tätigkeit ausgegangen wird (vgl. Reh und Breuer, 2010). Nach Auffassung der strukturtheoretischen Professions- theorie bzw. weiter Teile der Professionssoziologie (Oevermann, 1996, Pfaden- hauer, 2005) vollzieht sich die professionelle Tätigkeit im Kontext pädagogi- scher Arbeitsbündnisse, die als je spezifische Anerkennungsverhältnisse in nicht- standardisierbaren Situationen unter Bedingungen eines nicht-technologisier- baren Handlungsvollzugs dem Prinzip der Unvertretbarkeit unterliegen. Koope- ration ist eine Form der Vergemeinschaftung der Professionellen, die notwendig wird, um die damit zusammenhängende Kontingenzbelastung des professionel- len Handelns in der Gemeinschaft der Professionellen konstruktiv in Reflexions- pausen zu bearbeiten, sich der eigenen Expertise wechselseitig zu vergewissern und diese zu erneuern. Dieser Integrationsfunktion im Binnenverhältnis steht eine Integrationsfunktion im Außenverhältnis gegenüber: In der Kooperation werden Ansprüche und Aufträge der organisatorischen Ebene aufgenommen und verhandelt; es werden aber auch Strategien erdacht, um sich vor Übergriffen auf die eigene Autonomie zu schützen (vgl. dazu auch Kuper und Kapelle in diesem Band). Kooperation sichert damit im doppelten Sinne eine Integration, nämlich der einzelnen Professionellen in ihre professionelle Gemeinschaft und dieser in den Gesamtzusammenhang der Institution und der anderen Akteurs- konstellationen, die im Mehrebenensystem schulischer Bildung interagieren.

Zur Kooperation bedarf es der Stiftung kooperativer Bündnisse, der Etablie- rung einer Kooperationskultur, die auf reziproker Anerkennung der anderen als Professionelle und einem gemeinsam geteilten Professionsethos beruht. Eine gelingende Kooperation erfordert daher eine besondere soziale Qualität, die auch in den organisations- und arbeitspsychologischen Ansätzen der Forschung her- vorgehoben wird. Kooperation dient unter Professionellen somit der Prozessref- lexion und Befestigung der Autonomieansprüche, Zuständigkeiten und – auch kritisch zu sehen – der Sicherung der eigenen Machtfülle sowie der Bewältigung des eigenen Technologiedefizits und der Vermittlung zur Ebene der Organisa- tion. Professionelle sichern so ihren Einflussbereich und ihre Handlungspoten- ziale. Kollegialität, die professionstheoretische Reformulierung des Autonomie- Paritäts-Musters, d. h. die Achtung der professionellen Autonomie des Kollegen, ist als Gegenmoment zur Kooperation eine Ressource, die dann wiederum im Binnenverhältnis vor übergriffiger Einmischung schützt und ihrerseits wiederum die individuelle Verantwortung für den Umgang mit Ungewissheit wahrt. Man kann Kollegialität als inneres regulatives Prinzip des Zusammenhandelns von Professionellen verstehen, das im Spannungsverhältnis zur ebenso notwendigen

Kooperation steht, für eine bestimmte Kultur der Kooperation sorgt und diese ausbalanciert. Ungewohnt enge Formen der Kooperation, gerade auf der unmittelbaren Ebene pädagogischen Handelns (weniger auf der Ebene organisatorischer Vorstrukturierung und kollektiver Prozessreflexion), können demnach von den Beteiligten als Belastung und als Einbuße professioneller Autonomie wahrgenommen werden (vgl. Reh, 2008). Von diesem Standpunkt aus gesehen rückt Kooperation als Vermittlungsmoment von schulischer Organisation und handlungsbezogener Prozessreflexion, nicht aber von professioneller Interaktion in den Mittelpunkt der Betrachtung.¹

4 Zu den Beiträgen dieses Bandes

Die Beiträge dieses Bandes nehmen diese Frage nach dem Verhältnis von Kooperation und Kollegialität – freilich im Kontext ihres jeweils gewählten theoretischen und methodischen Zugangs, also ihres jeweiligen Gegenstandsverständnisses und Vorgehens – in unterschiedlich akzentuierter Weise auf. Der Band geht auf eine Tagung zum Thema *Lehrerkooperation* zurück, die im September 2010 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz stattgefunden hat.² Die Publikation enthält die Beiträge dieser Tagung und wurde darüber hinaus um weitere grundlegende bzw. theoretisch akzentuierte Aufsätze von Autoren ergänzt, die nicht an der Tagung teilgenommen haben. Der Band konzentriert sich auf die Zusammenarbeit unter Lehrkräften, also die intraprofessionelle Kooperation im schulischen Feld, und versammelt aktuelle Beiträge zur schulbezogenen Kooperationsforschung aus quantitativ und qualitativ angelegten sowie an Grundlagenforschung als auch an Praxisintervention und -begleitung interessierten Forschungsprojekten.

¹ Die normativen Ansprüche an eine unterrichtsnahe Kooperation als deren höchste Form werden damit vermieden: Kooperation wird einerseits von der unmittelbaren Ebene des professionellen Handelns entkoppelt und dennoch von der Anforderungsstruktur professioneller Arbeitsbündnisse her verstanden. Die empirische Frage nach gelingenden oder nicht-gelingenden unterschiedlich intensiven Formen von Lehrerkooperation verschiebt sich zur Frage nach der je spezifisch ausgestalteten Kooperationskultur, der mit ihr verbundenen Professionalisierungspotenziale für den einzelnen Professionellen wie auch für die professionelle Gemeinschaft und den Beiträgen der Kooperation für die Erreichung organisationaler bzw. institutioneller Ziele von schulischer Bildung.

² Die Tagung wurde vom Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Praxisforschungsprojekt „Lehrerkooperation“; Leitung: Prof. Dr. Franz Hamburger, Prof. Dr. Till-Sebastian Idel, Prof. Dr. Heiner Ullrich; Projektmitarbeiterinnen: Dipl.-Päd. Elisabeth Baum, Dipl.-Päd. Nadine Bondorf) ausgerichtet. Adressaten waren in erster Linie Lehrkräfte und Akteure der intermediären Ebene von Schulsteuerung (Schulaufsicht, Serviceeinrichtungen, Schulinspektion). Ziel der Tagung war es, empirische Befunde aus unterschiedlichen Forschungsprojekten für interessierte Professionelle zusammenzutragen und gemeinsam entlang der Schnittstelle von Profession und Disziplin bzw. von Schulpraxis, Schulsteuerung und Schulforschung zu diskutieren.

Kathrin Fussangel und *Cornelia Gräsel* diskutieren das Thema *Lehrerkooperation* aus der Sicht der empirischen Schul- und Bildungsforschung. Dabei greifen sie unterschiedliche Forschungslinien auf, beleuchten aktuelle Ansätze und Ergebnisse der Kooperationsforschung und befassen sich mit den strukturellen Bedingungen von Lehrerkooperation in der Schule. Aus dem bisherigen Forschungsstand zur Lehrerkooperation resultiert für sie zum einen die Notwendigkeit, auf der konzeptionellen Ebene Kooperationsprozesse nach ihrer Komplexität zu unterscheiden; zum anderen ergibt sich als zentrales empirisches Forschungsdesiderat, diejenigen Bedingungen genauer zu untersuchen, welche Kooperationsprozesse von Lehrpersonen auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems begünstigen. Am Beispiel des Ganztagssschulbereichs, der in den letzten Jahren immer mehr das Forschungsinteresse auf sich gezogen hat, zeigen die Autorinnen neue Chancen und Herausforderungen zur Kooperation von Lehrkräften auf und konfrontieren sie mit ersten empirischen Befunden.

Harm Kuper und *Nicole Kapelle* stellen das Thema *Lehrerkooperation* in den theoretischen Bezugsrahmen der Organisationssoziologie. Kooperation wird als Zwischenschritt zur Organisation betrachtet. Die zentrale Frage aus organisationssoziologischer Sicht gilt den akteurbezogenen Bereitschaften und den Koordinationserfordernissen von Kooperation. Das Zusammenspiel von Organisation und Kooperation besteht darin, dass die koordinierende Abstimmung subjektiver und transsubjektiver Ziele und Bereitschaften zur Kooperation eine formale Organisation des Handelns notwendig werden lässt, die eine Verstetigung des Zusammenhandelns erst ermöglicht. *Kuper* und *Kapelle* unterscheiden die Effektivität einer Organisation im Sinne ihrer Zielerreichung von der Effizienz der Organisation, die vorliegt, wenn Organisationen individuelle Motive zur Kooperation über Gratifikationen zu mobilisieren vermögen. Die Kooperation unter Professionellen stellt nun insofern aus organisationssoziologischer Sicht einen besonderen Fall dar, insofern sich Professionelle in exklusiven kollegialen Gemeinschaften assoziieren, die notwendig sind, um die im professionellen Handeln selbst erst zu erwerbende Expertise, ein Amalgam aus theoretischem Wissen und praktischem Können, im reflexiven Austausch miteinander zu erneuern und weiterzuentwickeln. Dazu bedarf es einer gewissen Eigenständigkeit gegenüber der Organisation. Ohne die Verhältnisbestimmung in Richtung einer Deprofessionalisierung durch organisatorische Überformung theoretisch kurzzuschließen, plädieren *Kuper* und *Kapelle* dafür, die Frage offenzuhalten, inwiefern formale Organisationsstrukturen pädagogische Professionalität korrumpieren. Im Ergebnis muss von einer losen Kopplung von professioneller Gemeinschaft und Organisation ausgegangen werden. Die formale Organisation kann im günstigsten Fall förderliche Rahmenbedingungen zur Kooperation bereitstellen, die aber

auf ein nicht direkt beeinflussbares Entgegenkommen der Professionellen angewiesen sind. Kooperationsmotive müssen in der Profession verankert sein, um „im Interesse einer effektiven Organisation ausgestaltet zu werden“. Die Reform des Bildungswesens in Richtung evaluationsbasierter Autonomie lässt die Erfordernisse zur Kooperation im Interesse der Organisation steigen. Die Herausforderung besteht darin, die beiden differenten Handlungslogiken von Organisation und Profession zu integrieren.

Mit der Bedeutung „personaler Faktoren“ für die Kooperation von Lehrkräften beschäftigen sich *Christian Harry Pröbstel* und *Andreas Soltau*. Als zentral für die Entstehung von Kooperationsprozessen werden Teamorientierung vs. Autonomiebedürfnis, berufliche Sicherheit, soziale Orientierung, Vertrauen, gemeinsame Zielbindung und Aufgabenorientierung beleuchtet. Auf Basis empirischer Befunde zu personalen Faktoren der Lehrerkooperation aus drei standardisierten Befragungen zeigen die Autoren unter anderem auf, dass das Autonomiebedürfnis kooperierender Lehrkräfte weniger stark ausgeprägt ist als zumeist angenommen wird. Zugleich ergibt sich, dass neben den personalen Faktoren auch die von der Schulorganisation jeweils vorgegebene Rahmung für die Entstehung von Lehrerkooperation bedeutsam ist.

Wenn Lehrpersonen autonom aus ihrer häufig anzutreffenden individualistisch orientierten Kollegialität heraustreten und ein kooperatives Arbeitsbündnis mit Fachkolleg/-innen eingehen, versprechen sie sich davon zumeist einen didaktisch-methodischen Mehrwert für die eigene Unterrichtsarbeit. Auf der Grundlage einer breit angelegten Befragung in 16 Gymnasialkollegien liefert *Harry Kullmann* erste Antworten auf die Frage, nach welchen Eigenschaften und Einstellungen Lehrpersonen diejenigen Kolleginnen und Kollegen auswählen, mit denen sie unterrichtsbezogene Kooperationsprozesse initiieren. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass die Unterrichtserfahrung und das professionelle Ansehen des Kooperationspartners im Kollegium nur eine marginale Rolle spielen. Als die zentrale Gelingensbedingung für unterrichtsbezogene kollegiale Kooperation erweist sich dagegen die Offenheit des möglichen Kooperationspartners für didaktische Innovation wie der Schüler- oder Handlungsorientierung.

In ihrem Beitrag über fachdidaktische Kooperation von Lehrkräften im Rahmen eines Forschungsprojekts zum selbstreflexiven Lernen im Fach Mathematik zeigt *Heike de Boer* auf, dass und in welchem Maße die organisatorischen Voraussetzungen an der jeweiligen Einzelschule eine bedeutsame Rolle für das Gelingen von Kooperationsprozessen darstellen. Denn die Kooperation in einer fachkollegialen Lerngemeinschaft hängt eng mit Fragen der Ressourcenverteilung und

damit mit Machtfragen und Abhängigkeitsbeziehungen zusammen, welche die Mikropolitik in der Organisation Einzelschule betreffen. Die Autorin arbeitet dabei die besondere Rolle der Schulleitung für die Rahmung der Kooperationsarbeit von Lehrkräften im Mehrebenensystem Schule heraus.

Nadine Bondorf stellt in ihrer rekonstruktiven Fallstudie das Kooperationsformat eines gesamtschulischen Jahrgangsteams in den Mittelpunkt. Das Besondere ist in diesem Fall darin zu sehen, dass es sich zum einen um eine etablierte Form handelt, denn Jahrgangsteams sind ein fester Bestandteil der Organisationsstruktur von Gesamtschulen und konzeptionell in der Gesamtschulpädagogik verankert. Zum anderen sind Jahrgangsteams keine frei gewählte Kooperationsform; vielmehr finden sich die Kolleginnen und Kollegen in einer Art Zwangsgemeinschaft ein, die in regelmäßigen und häufigen Treffen alle zentralen didaktischen, pädagogischen und organisatorischen Fragen der Gestaltung des Jahrgangs verhandeln muss. *Bondorf* rekonstruiert nun auf der Basis der protokollierten Teamgespräche und selbst initiierten Diskussionen mit der Gruppe die spezifische Verfasstheit der Kooperationskultur und fragt nach der Relevanz, die diese für die Mitglieder der Gruppe hat. Die Spezifik dieses Teams sieht sie in der Form einer „exklusiven Anerkennungsgemeinschaft“, die die Lehrkräfte für sich geschaffen haben. Die Ambivalenz dieser Konstruktion ist darin zu sehen, dass die Gruppe zwar ein hohes Maß an Entlastung für die Einzelnen bedeutet und ihr erhebliche psychohygienische Potenziale zukommen, diese aber zugleich auf der Schattenseite mit einer scharfen Grenzziehung nach außen verbunden sind. Das Kreisen um sich selbst und deutliche Defizitzuschreibungen dem Kollegium gegenüber hindern die Gruppe daran, sich nach außen konstruktiv mit anderen Kolleginnen und Kollegen sowie mit der Schulleitung zu vernetzen.

Mit kollegialer Schulleitung verbindet sich – vor allem in Reformschulen – die Hoffnung, dass sich die traditionelle Hierarchie von Vorgesetzten und Untergebenen in der Schule auflösen, das Interesse der Lehrpersonen an Leitungsthemen steigern sowie ihre Bereitschaft zur kooperativen Übernahme von Verantwortung stärken lässt. An vielen Freien Waldorfschulen delegieren die Lehrerkollegien Leitungsaufgaben an Mandatsgruppen, um nicht das Gesamtkollegium mit ineffektiven Dauerdiskussionen über ein oft endloses Aufgabenspektrum zu überfrachten. *Heiner Ullrich* und *Till-Sebastian Idel* arbeiten fallrekonstruktiv auf der Grundlage audiografischer Daten von Teamsitzungen und Gruppendiskussion die Strukturproblematik einer solchen Mandatsgruppe als „delegierte Organisationsautorität“ und „heimlich wachsender informeller Machtkern“ der Schule heraus. Mit diesem Befund leisten sie auch einen Diskussionsbeitrag zu aktuellen Schulleitungsfragen im öffentlichen Schulwesen. Denn hier wird ersichtlich,

dass eine kollegiale Streuung von Führungsverantwortung („shared leadership“) auf ein kooperatives Team durchaus gelingen kann, diese aber stets von einer Hierarchie-Falle bedroht ist.

Auf der Grundlage von Fragebogen- und Interview-Daten aus Forschungsprojekten über zwei unterschiedliche Wege der Implementation von kooperativen Lehrerteams – zum einen als auf Freiwilligkeit basierende Fachgruppen zur Entwicklung selbstreflexiven Lernens im Mathematikunterricht, zum anderen über die Top-Down-Anordnung von regelmäßigen kollegialen Team-Besprechungen über die integrative Förderung von Kindern mit Benachteiligungen in der Klasse – arbeitet *Silke Werner* Faktoren heraus, die Lehrerver Kooperation in der Schule nachhaltig fördern können. Sie kommt dabei zu der Folgerung, dass – unabhängig von der Logik der Intervention – die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen – z. B. einer regelmäßigen Freistunde – eine wichtige Rahmenbedingung darstellt. Als noch bedeutsamer erweist sich der motivationale Faktor, dass die Lehrpersonen ihre Kooperation im Team als ein wirksames Mittel zur Lösung alltäglicher Handlungsprobleme im Unterricht erfahren.

Das bislang in der Forschung zur Kooperation noch wenig beachtete Zusammenspiel von schulinterner und schulenübergreifender Zusammenarbeit analysieren *Dagmar Killus* und *Corinna Gottmann* auf der Basis empirischer Daten aus dem Netzwerkprojekt „Reformzeit“. Im Mittelpunkt stehen zwei Fragen: Zum einen wird die Struktur sozialer Beziehungen im Netzwerk der Kooperation zwischen den Schulen betrachtet, zum anderen wird danach gefragt, welche Effekte die Kooperation im Netzwerk für die jeweiligen innerschulischen Kooperationsbeziehungen zeitigen. Was die Erträge der Vernetzung angeht, so können *Killus* und *Gottmann* produktive Kooperationsbeziehungen konstatieren, die sich bereits nach kurzer Netzwerkarbeit zwischen den Schulen etablieren. Besondere Bedeutung dafür tragen vor allem die in diesem Projekt eingesetzten Schulberater ebenso wie die Schulleitungen als steuernde Akteure. Insofern kann die Einbindung von Koordinatoren und Schulleitungen als zentrale Gelingensbedingung der Beförderung von kooperativer Vernetzung zwischen Schulen gelten. Die schulinterne Kooperationspraxis profitiert zwar auch von der Vernetzung, jedoch in geringerem Ausmaß; im Wesentlichen beschränkt sich die Intensivierung auf jene Lehrkräfte, die am interschulischen Netzwerk teilhaben. Gleichwohl ist dies ein positiver Effekt, der in anderen ähnlichen Studien zum Transfer interschulischer in intraschulische Kooperation nicht zu beobachten ist. Die Autorinnen erklären ihren Befund damit, dass in ihrem Projektkontext neben der Einbindung der bereits genannten Schulleitungen über Fächergrenzen hinweg kooperiert wurde. Darüber hinaus dürfte es für eine positive Wirkung auf die innerschu-