

**„Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert“  
Untersuchungen zur Kooperation in Schulen**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades  
eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

der  
Erziehungswissenschaftlichen Fakultät  
der Universität Erfurt

vorgelegt von  
Frederik Ahlgrimm

Erfurt 2010

Erstes Gutachten: Prof. Dr. Helmut Niegemann, Universität Erfurt  
Zweites Gutachten: Prof. Dr. Gerd Mannhaupt, Universität Erfurt  
Drittes Gutachten: Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber, Institut für Bildungsökonomie  
und Bildungsmanagement der PH Zentralschweiz

Tag der Disputation: 1.7.2010

Datum der Promotion: 1.7.2010

URN: urn:nbn:de:gbv:547-201100591

## Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wird der Versuch unternommen, die Bedeutung von Kooperation für die Organisation Schule zu ergründen. Dazu werden das Wesen der Organisation Schule vor dem Hintergrund des Organisationsstrukturmodells von Henry Mintzberg und insbesondere die Bedeutung von Arbeitsteilung, Kopplung und Zusammenarbeit theoretisch erörtert. Im Weiteren werden unterschiedliche Auffassungen von Kooperation vorgestellt und unterschieden. Der Stand der Forschung zur Bedeutung von Kooperation für die Qualität und Entwicklung von Schulen, zu Strukturen sowie zu Bedingungen und der Entwicklung von Kooperation in Schulen wird analysiert und dargestellt. Aus identifizierten Forschungsdesideraten werden Fragen zu Organisationsformen, Intensität, Bedingungen und Voraussetzungen, Entwicklung und Gestaltung von Kooperation formuliert, ebenso zu Veränderungen durch Zusammenarbeit und zur Bedeutung von Schulleitung für die Gestaltung von Zusammenarbeit. Zum Schluss der theoretischen Erwägungen wird die Bedeutung von Kooperation für die Organisation Schule diskutiert.

Eine Fragebogenerhebung des pädagogischen Personals an 15 allgemeinbildenden Schulen (N=519) in einer deutschen Großstadt sowie Interviews mit Schulleitungsmitgliedern und Lehrkräften (N=47) an 14 dieser Schulen, die größtenteils in Form von Gruppeninterviews, teilweise als Einzelinterviews geführt wurden, bilden die empirische Basis für die Untersuchungen. Die Fragebogendaten wurden überwiegend deskriptiv ausgewertet und dienten insbesondere dem Vergleich der Schulen. Die leitfadengestützten Interviews wurden gemäß der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Als Ergebnis wird dargestellt, welche Formen der Zusammenarbeit in Schulen sich als besonders geeignet erweisen und wie diese in der Praxis entwickelt werden. Dabei wird der Schulleitung eine zentrale Rolle zugewiesen: Durch das Handeln der Schulleitung allein kommt keine Zusammenarbeit in der Schule zustande – aber ohne entsprechendes Schulleitungshandeln kann keine Zusammenarbeit entstehen. Daneben werden weitere Voraussetzungen dargestellt, die sich förderlich und hinderlich auf die Kooperation in Schulen auswirken; besonderes Augenmerk erfahren dabei die Professionalisierung und das Professionsverständnis von Lehrkräften. Es wird gezeigt, dass sich aus der Zusammenarbeit in Schulen fundamentale Veränderungen in der Unterrichtspraxis und im Selbstverständnis von Lehrkräften ergeben können.

Aufgrund der differenzierten Schlussfolgerungen kommt der Autor zu folgendem Fazit: Kooperation bietet ein großes Potenzial für die Qualität und die Entwicklung der Organisation Schule und kann als eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung für die erfolgreiche Entwicklung von Schulen bezeichnet werden. Kooperation in der Schule wird letztlich als eines unter anderen wichtigen Elementen in der Schulentwicklung verortet.

Schlagworte:

- Kooperation
- Lehrerkooperation
- Team
- Schule
- Schulentwicklung
- Organisation

## Abstract

In the present study, we explore the meaning of cooperation in schools. To this end, we undertake a theoretical examination of schools as organizations through the prism of Henry Mintzberg's framework of organizational configurations, examining in particular the meanings of division of labour, coupling and collaboration in this context. We then present and contrast different conceptions of cooperation. We analyze the current state of research on both the significance of cooperation on the quality and development of schools, on structures and conditions, and on the development of cooperation in schools. In response to previously identified research objectives, we formulate questions about organizational models, intensity, conditions and preconditions, development and arrangement of collaborative working, as well as the changes which can be effected through collaboration, and the impact of school management on establishing collaborative working practices. To conclude our theoretical deliberations, we discuss the impact of cooperation on schools as organizations.

The empirical foundations for this study are provided by a survey that was carried out of the teaching staff of 15 schools providing general education in a German city (N=519), together with interviews with members of the school management team and teachers in 14 of these schools (N=47). The majority of these took the form of group interviews, with some individual interviews. The results of the questionnaires are evaluated largely descriptively, and serve in particular for drawing comparisons between the different schools. The scripted interviews are analysed following Mayring's technique for structured qualitative content analysis.

The results presented show which forms of collaboration in schools have proved to be most appropriate, and how these have developed in practice. In this, a central role is ascribed to the school management: collaborative work does not come to rise through the actions of the school management alone, but without the necessary actions on the part of the school management, no collaborations will take place. Other preconditions are also presented, which are either conducive to or obstructive of the establishment of collaborations in schools; the professional development and the job conception of teaching staff are of particular interest. We show that collaborative working in schools can give rise to fundamental changes in teaching practice and in the self-conception of teachers.

On the basis of diverse lines of reasoning, we conclude that collaborative working practices offer great potential for contributing to the quality and the development of schools, and can be termed a necessary but not sufficient condition for the successful development of a school. In sum, cooperation is found to be one of several important contributing factors in the development of a school.

Keywords:

- teacher collaboration
- teamwork
- cooperation
- school development
- school management
- organization

# Inhalt

<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>III</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>IV</b>
<b>Inhalt .....</b>	<b>V</b>
<b>Vorwort.....</b>	<b>VIII</b>
<b>Dank.....</b>	<b>X</b>
<b>Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>1 Die Organisation Schule.....</b>	<b>3</b>
1.1 Arbeitsanalyse der Schule .....	5
1.2 Schulen im Modell von Mintzberg .....	9
1.2.1 Die Organisationsstruktur nach Mintzberg.....	9
1.2.2 Die Schule als Expertenorganisation.....	11
1.2.3 Die Schule als Adhocratie.....	18
1.2.4 Diskussion und Ausblick.....	19
1.3 Lose Kopplung in der Schule .....	21
<b>2 Kooperation in der Schule .....</b>	<b>24</b>
2.1 Kooperationsdefinitionen .....	24
2.1.1 Kooperation als Vertragsverhältnis.....	26
2.1.2 Kooperation als Arbeitsteilung.....	26
2.1.3 Kooperation als Einstellung und Verhalten .....	27
2.1.4 Kooperation als sozialer Prozess .....	27
2.1.5 Kooperation als gemeinsame Tätigkeit.....	29
2.1.6 Kooperation als normativer Begriff.....	29
2.1.7 Verwandte Begriffe .....	29
2.1.8 Zusammenfassung.....	31
2.1.9 Das Begriffsverständnis innerhalb dieser Arbeit .....	32
2.2 Zur Bedeutung von Kooperation in der Schule.....	32
2.2.1 Schulqualität .....	34
2.2.2 Schulentwicklung.....	42
2.3 Formen von Kooperation in der Schule.....	43
2.3.1 Beteiligte.....	44
2.3.2 Gruppengröße .....	46
2.3.3 Strukturen der Zusammenarbeit .....	46
2.3.4 Inhalt, Form und Funktion schulischer Kooperation.....	49
2.4 Bedingungen für Kooperation .....	54
2.5 Die Entwicklung von Kooperation.....	59
2.6 Forschungsdesiderate.....	61

<b>3 Fragestellungen und Methodik .....</b>	<b>62</b>
3.1 Forschungsfragen .....	62
3.2 Methodik .....	62
3.2.1 Grundsätzliche forschungsmethodische Überlegungen .....	63
3.2.2 Studiendesign .....	69
3.2.3 Auswertungsstrategie .....	75
3.3 Reflexion der Forschungsmethodik .....	80
<b>4 Ergebnisse .....</b>	<b>82</b>
4.1 Organisationsformen der Kooperation .....	82
4.1.1 Formelle Kooperation: Gruppen und Teams .....	82
4.1.2 Kommunikationswege .....	103
4.1.3 Informelle Kooperation .....	105
4.1.4 Diskussion .....	113
4.2 Intensität der Kooperation .....	115
4.2.1 Die Kooperationsniveaus der Schulen .....	115
4.2.2 Unterrichtsbezogene Kooperation .....	118
4.2.3 Zeit für Kollegiumsarbeit .....	121
4.2.4 Diskussion .....	123
4.3 Bedingungen und Voraussetzungen für Kooperation .....	124
4.3.1 Schulart .....	124
4.3.2 Schülerschaft .....	125
4.3.3 Schulgröße .....	127
4.3.4 Alter und Geschichte der Schule .....	128
4.3.5 Räumliche Situation und Arbeitsumfeld .....	130
4.3.6 Gruppen im Kollegium .....	133
4.3.7 Diskussion .....	135
4.4 Entwicklung und Gestaltung von Kooperation .....	137
4.4.1 Berufliche Sozialisation der Lehrkräfte .....	137
4.4.2 Startpunkte der Entwicklung .....	139
4.4.3 Verläufe .....	141
4.4.4 Strukturelle Veränderungen .....	144
4.4.5 Weiterbildung und externe Unterstützung .....	147
4.4.6 Entwicklung von Kooperation als (Lern-)Prozess .....	148
4.4.7 Diskussion .....	154
4.5 Veränderungen durch Lehrerkooperation .....	156
4.5.1 Unterricht .....	156
4.5.2 Organisationales Lernen und Vorbildfunktion .....	158
4.5.3 Be- und Entlastung sowie Motivation der Lehrkräfte .....	159
4.5.4 Professionalisierung .....	165

4.5.5 Diskussion.....	182
4.6 Bedeutung der Schulleitung für die Gestaltung von Kooperation .....	189
4.6.1 Kooperation als Gestaltungsaufgabe.....	189
4.6.2 Personalmanagement .....	192
4.6.3 Diskussion.....	201
4.7 Überblick über die empirisch gewonnenen Ergebnisse.....	204
<b>5 Schlussfolgerungen: Zur Bedeutung von Lehrerverkooperation für Schulen .....</b>	<b>209</b>
5.1 Kooperation als Merkmal der Einzelschule.....	209
5.2 Kopplung und Handlungs koordinierung durch Kooperation .....	211
5.2.1 Individualisierte und kooperative Schule im idealtypischen Vergleich ...	211
5.3 Kosten und Nutzen von Kooperation .....	214
5.3.1 Potenziale von Kooperation für die Organisation Schule .....	214
5.3.2 Kosten von Kooperation für die Organisation Schule.....	215
5.3.3 Effizienz von Kooperation.....	216
5.4 Fazit: Kooperation als Ziel und Weg.....	217
5.5 Ausblick.....	219
<b>Anhang .....</b>	<b>223</b>
<b>Fragebogen.....</b>	<b>223</b>
<b>Codesystem der qualitativen Inhaltsanalyse.....</b>	<b>227</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>229</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>230</b>
<b>Lebenslauf.....</b>	<b>251</b>
<b>Ehrenwörtliche Erklärung .....</b>	<b>252</b>

## Vorwort

Warum sollte man sich mit dem Thema Lehrerkooperation auseinandersetzen? In meinem Fall nahm die Beschäftigung in der Schule ihren Ausgang. Als Referendar an einem gutbürgerlichen Gymnasium bemühte ich mich, wie die meisten angehenden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst eifrig und teilweise verzweifelt, meinen Unterricht so gut wie möglich vorzubereiten. Die Kollegen halfen mir, wenn ich sie darum bat, ließen mich in ihrem Unterricht hospitieren (fast immer mit der Anmerkung, ich möge bitte nicht zu viel erwarten) und waren im Übrigen ebenso sehr mit ihren eigenen Aufgaben beschäftigt wie ich mit den meinen; die Verhältnisse untereinander waren durchweg freundlich.

Gegen Ende eines Schuljahres hatte ich eine, wie ich meinte, gute Idee: Nach einer fundamentalen Veränderung des Rahmenplans für die Kursoberstufe hatte ich gerade mit großem Aufwand eine Unterrichtsreihe entwickelt, in der alle neuen Vorgaben umgesetzt wurden; ich hatte eine Jahresplanung, Entwürfe und Materialien für die einzelnen Stunden, Vokabellisten, Tests und Klassenarbeiten entworfen und erprobt. Nun wollte ich auch meine Fachkollegen davon profitieren lassen, die im folgenden Schuljahr die gleichen Inhalte unterrichten sollten: Ich heftete alles in einen dicken Aktenordner und legte die passenden Dateien auf dem Computer im Lehrerzimmer ab. Den Fachkollegen bot ich an, sich bei den Unterlagen zu bedienen, und schlug ihnen vor, dort auch ihrerseits Materialien zur Verfügung zu stellen. Ich erwartete mir einen regen Austausch und Diskussionen über die besten Ideen für den zukünftigen Fachunterricht. Was geschah? Nichts. Nach einem weiteren Schuljahr nahm ich den Ordner wieder einmal zur Hand; an der Staubschicht war zu erkennen, dass niemand ihn angerührt hatte. Ich war verwundert, wohl auch etwas enttäuscht, vor allem aber irritiert: Wieso war niemand an dem Austausch interessiert? Waren meine Materialien zu schlecht? Gehörte es sich nicht, dass ich als Studienreferendar den altgedienten Kollegen Vorschläge machte? Pfl egten die Kollegen einen so verschiedenen Unterrichtsstil, dass sie mit meinen Ideen nichts anfangen konnten? Hatten sie einfach keine Zeit dafür? Ich kenne die Gründe bis heute nicht. Nur von einer Kollegin weiß ich, dass sie unverändert nach dem alten Rahmenplan dasselbe unterrichtet wie in den zwanzig Jahren zuvor.

Aus der beschriebenen Irritation entstand mein Interesse: Wie können Lehrkräfte in Schulen zusammenarbeiten? Und weshalb tun sie es in vielen Fällen nicht? Ausgehend von diesen Fragen entwickelte sich ein Forschungsvorhaben, das zu einem Dissertationsprojekt wurde. Schon bei den ersten Recherchen stellte sich heraus, dass sich aktuell nicht wenige Forscherinnen und Forscher in den Erziehungswissenschaften mit ähnlichen Fragen beschäftigen. Etliche Publikationen aus jüngster Zeit belegen ein aktuelles Interesse am Thema. Die vorliegende Arbeit entstand parallel zu anderen Dissertationen im deutschsprachigen Raum mit ähnlichen thematischen Schwerpunkten, die teilweise kürzlich veröffentlicht wurden (so die Arbeiten von Fußangel, 2008; Pröbstel, 2008; Kullmann, 2009), teilweise abgeschlossen, aber noch unveröffentlicht sind (so etwa die Dissertationsschriften von Halbheer und Kunz); darüber hinaus arbeiten weitere Wissenschaftler und Forschungsgruppen im In- und Ausland an verwandten Fragestellungen. Das Thema Lehrerkooperation ist aber durchaus nicht neu; bereits vor mehr als dreißig Jahren erschien eine Dissertation mit ganz ähnlichem Zuschnitt (siehe Kündig, 1979), deren Autor als Lehrer ebenfalls vom geringen Ausmaß an Zusammenarbeit in den Schulen, in denen er unterrichtete, überrascht worden war.

Jetzt, am Ende meiner theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen mit dem Thema Lehrerkooperation, steht die Erkenntnis, dass die Organisation Schule zu komplex ist, als dass es einfache Erklärungen und Antworten geben könnte. Unzufrieden



bleibe ich, weil noch so viel mehr und vieles sicherlich besser hätte gesagt werden können. Bei allen Unzulänglichkeiten scheint es mir aber dennoch, dass die Forschung in den vergangenen dreißig Jahren viele Dunkelstellen erhellt und einige Gewissheiten geschaffen hat, zu denen diese Arbeit einen Beitrag liefern soll.

Es bleibt mir die Hoffnung, dass die Arbeit an der einen oder anderen Stelle gelesen werden und der eine oder andere Gedanke seinen Eingang in den zukünftigen Diskurs finden möge. Am meisten würde es mich freuen, wenn Schulen, Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte davon profitieren können.

## Dank

Mein Dank gilt den zahlreichen Personen, ohne deren Unterstützung ich mein Dissertationsprojekt wahrscheinlich nicht begonnen und sicherlich nicht abgeschlossen hätte.

An erster Stelle danke ich meinem Betreuer, Stephan Huber, der mein Promotionsthema angenommen, mich begleitet, unterstützt und gefördert hat. Über seine unmittelbare Unterstützung hinaus waren es vor allem Mitglieder seiner Arbeitsgruppe, die mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben.

So geht mein großer Dank an die Kolleginnen und Kollegen, von denen viele mittlerweile zu Freunden geworden sind und die mich jederzeit mit Anregungen, Methodenkenntnissen und Hilfe begleitet haben: Katharina Kluge, Jan K. Woike, Nadine Schneider, Julia Inthorn, Sigrid Hader-Popp, Jens Krey, Bettina Gördel, Isabella Lussi, Frank Bauer, Carmen Baumeler, Falk Radisch und Tobias Feldhoff.

Ich danke auch Claudia Ziegler und Christina Syring sehr, deren Masterarbeiten ich mit betreuen durfte, sowie Jaakko Sirén, Beate Badura und Andrea Knabe-Schönemann für die Dateneingabe und Transkription.

Viele Ideen und Anregungen verdanke ich den Fachkolleginnen und -kollegen im In- und Ausland, die teils zu sehr ähnlichen Themen geforscht haben und mit denen es einen sehr anregenden Austausch gab: Ueli Halbheer, Catalina Lomos, Kathrin Fussangel, Vanessa Dizinger, Lisa Baum, Nadine Bondorf, Harry Kullmann, Alexander Gröschner und Andreas Soltau.

Zwei Institutionen haben meine Arbeit besonders unterstützt: Die Universität Erfurt hat mir mit dem Christoph-Martin-Wieland-Stipendium sowie der Kostenübernahme von Transkriptionen und Kongressteilnahmen die Arbeit finanziell ermöglicht. Das Institut für Bildungsökonomie und Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Zug unter der Leitung von Stephan Huber hat immer wieder Reise- und Übernachtungskosten übernommen.

Jenseits des akademischen Umfelds verdanke ich das Allermeiste meiner Frau, die mich und meine Arbeit in allen Höhen und Tiefen miterlebt und ertragen hat, die sich meine Ideen und Gedanken, Enttäuschungen und Begeisterung, Ärger, Frust und Freuden angehört hat, der ich vielfache Anregungen verdanke, ohne die diese Arbeit niemals zu einem Ende gekommen wäre und die den größten Teil der familiären Pflichten getragen hat, die mit zunächst zwei, dann drei und zuletzt vier gemeinsamen Kindern einhergehen.

Meinen Kindern danke ich dafür, dass sie mich immer wieder aus dem Elfenbeinturm meines Arbeitszimmers geholt und mir täglich gezeigt haben, was im Leben wirklich wichtig ist.

Meinen Eltern und Schwiegereltern, ganz besonders meinem Schwiegervater, danke ich dafür, dass sie sich so oft um die Kinder gekümmert und mir damit den Rücken freigehalten haben.

Ich bedanke mich bei allen Freunden und vielen Lehrkräften in meinem Bekanntenkreis, die mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben.

Mein Dank gilt nicht zuletzt den Befragten: Ohne die vielen Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter, die sich aus freien Stücken am Projekt beteiligt haben, wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.

## Einleitung

In aktuellen Publikationen wird die Bedeutung von Lehrerkooperation immer wieder betont: Sie stellt ein Zeichen wirksamer Schulen dar, trägt zur Entlastung von Lehrpersonen bei, geht mit gutem Schulklima einher, unterstützt die individuelle Entwicklung von Lehrkräften ebenso wie die Entwicklung der Schule. Zugleich wird jedoch immer wieder konstatiert: Trotz aller Vorteile gibt es in Schulen nur relativ wenig Zusammenarbeit. Aus dieser Diskrepanz wird verschiedentlich die Forderung abgeleitet, man müsse Lehrerinnen und Lehrer zu mehr Zusammenarbeit bewegen: „Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?“ (Gräsel, Fussangel et al., 2006). Wie die Autorinnen als Ergebnis einer eigenen Studie feststellen, führen Anregungen keineswegs selbstverständlich zu mehr Zusammenarbeit. Es stellt sich daher die Frage, ob es überhaupt berechtigt ist, mehr Zusammenarbeit in Schulen zu erwarten. Und führt der Weg zu mehr Kooperation tatsächlich darüber, knapp 800.000 Lehrerinnen und Lehrer, die in deutschen Schulen unterrichten, anzuregen?

Dieser Arbeit liegt die Überzeugung zugrunde, dass der Schlüssel zum Verständnis weniger bei den einzelnen Lehrkräften zu suchen ist: Wenn die isolierte Arbeit von Lehrkräften ein flächendeckendes Phänomen darstellt, scheint es vielmehr überindividuelle, in der Organisation Schule begründete Ursachen für die gering ausgeprägte Kooperation zwischen Lehrpersonen zu geben. Diese systematischen, organisationalen Bedingungen sind bislang nicht ausreichend untersucht worden. So bleiben Fragen offen: Was steht der Kooperation der Lehrkräfte im Wege? Und unter welchen Bedingungen kann sie gelingen?

Für die Beantwortung der Fragen sind vorab wichtige grundlegende Aspekte zu erläutern: Was zeichnet die Organisation Schule aus und unterscheidet sie von anderen Organisationen? Welche Art von Arbeit wird in Schulen eigentlich verrichtet und wie wird die Arbeit innerhalb der Organisation aufgeteilt? Den Hintergrund zu den theoretischen Analysen zu diesen Themen bilden einerseits das Organisationsstrukturmodell von Henry Mintzberg, andererseits Überlegungen zur Arbeitsanalyse, die vor allem auf Arbeiten Winfried Hackers fußen. Zudem wird Karl Weicks Theorie der losen Kopplung in Bildungsorganisationen aufgegriffen.

Im zweiten Kapitel wird thematisiert, auf welche unterschiedlichen Weisen der Begriff Kooperation verstanden und definiert wird. Dabei macht eine überraschende Vielschichtigkeit von Definitionen deutlich, dass keineswegs von einem einheitlichen Begriffsverständnis ausgegangen werden kann. Gerade das in der Schulforschung häufig verwendete Verständnis von Kooperation als Austausch, Abstimmung, gemeinsame Reflexion und Kokonstruktion unterscheidet sich erheblich von Auffassungen in anderen Disziplinen, was die Forderung nach begrifflicher Präzisierung begründet.

Anschließend werden Ergebnisse der empirischen Forschung zur Kooperation in Schulen dargelegt. Dabei wird herausgestellt, welche Bedeutung der Kooperation für die Qualität und die Entwicklung von Schulen aufgrund empirischer Untersuchungen beigemessen werden kann. Insbesondere Ergebnisse zu Formen, Bedingungen und der Entwicklung von Zusammenarbeit werden diskutiert. Abschließend werden Desiderate benannt, die sich aus dem aktuellen Forschungsstand ergeben.

Aus den Forschungsdesideraten werden folgende Forschungsfragen abgeleitet, denen in der vorliegenden Arbeit empirisch nachgegangen wurde:

1. Wie ist die Kooperation in Schulen organisiert und in welchen Formen arbeiten Lehrkräfte zusammen?
2. Wie intensiv kooperieren Lehrkräfte und wie unterscheidet sich die Kooperation an den verschiedenen Schulen?
3. Welche Bedingungen haben Einfluss auf die Kooperation in Schulen?
4. Wie kommt es zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, wie entwickelt sich diese und wie kann sie gestaltet werden?
5. Welche Veränderungen, die sich aus der Kooperation ergeben, werden beschrieben?
6. Welche Bedeutung kommt der Schulleitung hinsichtlich der Gestaltung von Kooperation in der Schule zu?

Im dritten Kapitel wird der forschungsmethodische Ansatz der Studie vorgestellt: Im Rahmen der Studie wurde das pädagogische Personal an 15 allgemeinbildenden Schulen in einer deutschen Großstadt mit Fragebögen befragt (N=519), zudem wurden Interviews mit Schulleitungsmitgliedern und Lehrkräften (N=47) an 14 dieser Schulen, größtenteils in Form von Gruppeninterviews, teilweise als Einzelinterviews geführt. Die Fragebogendaten wurden überwiegend deskriptiv ausgewertet und dienten insbesondere dem Vergleich der Schulen. Die leitfadengestützten Interviews wurden gemäß der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die Ergebnisse beider empirischer Zugänge werden jeweils themenbezogen zusammengeführt, dargestellt und diskutiert.

Die Ergebnisse zu den genannten Fragen werden im vierten Kapitel vorgestellt und diskutiert. Es zeigen sich enorme Unterschiede zwischen den untersuchten Schulen, die teilweise durch spezifische Rahmenbedingungen erklärt werden können, deren größerer Teil jedoch auf Unterschiede hinsichtlich des Schulmanagements zurückgeführt werden. Hierzu gehören insbesondere die Gestaltung schulischer Arbeitsstrukturen, die Einbeziehung von Lehrkräften in Entwicklungsprozesse sowie das Selbstverständnis der Schulleitung. Herausgestellt werden fundamentale Veränderungen und Unterschiede, die sich gemäß der befragten Lehrkräfte aus der Zusammenarbeit mit Kollegen insbesondere für das Belastungserleben, das Selbstverständnis und die Unterrichtsgestaltung und -entwicklung ergeben.

Im abschließenden fünften Kapitel wird die Bedeutung von Kooperation für die Organisation Schule vor dem Hintergrund der eingangs dargestellten Theorien diskutiert. Es werden Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen gezogen und erläutert, welche Konsequenzen für Schulentwicklung und Schulmanagement über die untersuchten Schulen hinaus abgeleitet werden können. Es zeigt sich, dass aus der Zusammenarbeit der Lehrkräfte – trotz klar erkennbarer Kosten – große Potenziale sowohl für die individuelle Professionalisierung als auch für die Entwicklung von Schulen entstehen: Erst durch die Zusammenarbeit entstehen Möglichkeiten, Antworten auf Herausforderungen zu finden, die von Einzelnen nicht zu bewältigen sind. Es sind dazu jedoch strukturelle Veränderungen in Schulen notwendig, die wiederum ein entsprechendes Schul- und Veränderungsmanagement verlangen. Es wird dabei deutlich, dass insbesondere der Qualifizierung pädagogischen Führungspersonals sowie externer Unterstützung von Schulen in Entwicklungsprozessen große Bedeutung zukommt. Betont wird, dass die Kooperation in Schulen zwar wichtig ist, jedoch nicht mehr als einer neben anderen Bausteinen pädagogischer Schulentwicklung sein kann. Es schließt sich ein Ausblick auf zukünftigen Forschungsbedarf an.

# I Theoretisch-empirischer Hintergrund

## 1 Die Organisation Schule

Wenn man sich mit Schulen theoretisch fundiert beschäftigen möchte, ist es notwendig zu erläutern, was man darunter versteht. Wie bei vielen Begriffen des täglichen Lebens, die vermeintlich eindeutig sind, kann auch unter Schule sehr Unterschiedliches verstanden werden. Im wissenschaftlichen Diskurs, insbesondere im Kontext von Schulentwicklung, ist zumeist von der Schule als Institution, System oder Organisation die Rede, wobei auch dies nicht unumstritten ist; so werden Schulen auch als Gemeinschaften betrachtet (vgl. Bryk & Driscoll, 1988; Sergiovanni, 1992). Die unterschiedlichen Konzeptionen fußen auf verschiedenen wissenschaftlichen Traditionen, haben dementsprechend verschiedene Prämissen und bedienen sich eigener Terminologien. Nichtsdestotrotz gibt es vielfach Überschneidungen und Möglichkeiten der Überführung. So werden auch Institutionen und Organisationen systemtheoretisch untersucht (vgl. u.a. Luhmann, 1992; Baecker, 1999; Luhmann, 1999, 2000). Für Systeme gilt:

„Ein System ist ein Ganzes, welches nicht in unabhängige Teile zerlegt werden kann; das Verhalten der Teile und ihre Wirkungen auf das Ganze hängen vom Verhalten der anderen Teile ab. Aus diesen Gründen gehen die wichtigsten Eigenschaften eines Systems verloren, wenn man es auseinandernimmt... die Leistung eines Systems ist nicht die Summe der unabhängigen Leistungen der Teile, sie ist ein Produkt ihrer Interaktionen“ (Bronfenbrenner 1981, zitiert nach Jerger, 1995, S. 14).

Das Verständnis von Organisation ist gegenüber dem Verständnis von Systemen enger gefasst, als Organisationen Rationalität als Merkmal unterstellt wird, da sie ein Ziel verfolgen:

„Organisationen sind soziale Gebilde, die dauerhaft ein Ziel verfolgen und eine formale Struktur aufweisen, mit deren Hilfe Aktivitäten der Mitglieder auf das Ziel ausgerichtet werden sollen“ (Kieser & Kubicek, 1983, S. 1f; zitiert nach Sanders & Kianty, 2006, S. 15).

Organisationen hätten demnach grundsätzlich einen Zweck, was für Systeme nicht generell angenommen wird; jedoch ist auch diese Sichtweise wiederum viel kritisiert worden. Betrachtet man das riesige Feld der Organisationsforschung, lässt sich eines konstatieren: Eine allgemeingültige und allseits akzeptierte Definition, was eine Organisation sei, gibt es nicht. Vielmehr lassen sich gewisse Strömungen und Moden der Organisationsforschung und -theorie beobachten (im Überblick dargestellt u.a. von Kieser, 2002; Schreyögg, 2003; Kieser & Walgenbach, 2007). Welche unterschiedlichen Metaphern und Bilder benutzt werden, um Organisationen zu beschreiben, stellt Morgan (1997, 2000) dar.

Was kann der Nutzen davon sein, Schulen aus organisationstheoretischer Perspektive zu untersuchen? Zum einen kann im Sinne der Analyse das Geschehen in Schulen besser verstanden werden. Die Organisationsforschung bietet dafür Analyseansätze und theoretische Modelle, die auch für Bildungseinrichtungen fruchtbar gemacht werden können. Zum anderen hilft ein theoretisch fundiertes Verständnis der Organisation dabei, durch interne oder externe Interventionen Schule zu gestalten und zur Schulentwicklung beizutragen. Ohne ein theoretisch fundiertes Verständnis der Organisation Schule bleiben einzelne Erkenntnisse unverbunden, disparat und widersprüchlich. Nichtsdesto-

trotz gibt es kaum organisationstheoretische Ansätze, die den Besonderheiten von Schulen gerecht werden. Schönig konstatiert:

„Eine Theorie der Beratung, die [...] sich in den Dienst der Organisation als ganzer stellt, muss sich zunächst Klarheit darüber verschaffen, wie derjenige Organisationstyp beschaffen ist, auf den sie zielt. [...] Eine solche Theorie existiert noch nicht“ (Schönig, 2000, S. 17).

Rolff spricht von einem „unspezifischen Organisationsverständnis“ (Rolff, 2007, S. 34). Laut Tillmann kann die Suche nach einer allumfassenden Theorie der Schule als gescheitert gelten, wobei die Suche nach einer Organisationstheorie der Einzelschule im Sinne einer „Regionaltheorie“ durchaus fruchtbar sein (vgl. Tillmann, 1995).

Besonderes Gewicht kommt in der aktuellen Debatte, insbesondere im Rahmen vergrößerter Autonomie und neuer Steuerung im Schulsystem, der Einzelschule als „pädagogischer Handlungseinheit“ (Fend, 1986) zu. Der Schule als Organisationseinheit wird von Seiten der Schulforschung bereits einige Aufmerksamkeit geschenkt. Untersuchung und Vergleich von Einzelschulen sind Grundlage sowohl der Schulwirksamkeitsforschung als auch der Schulentwicklungsforschung. Obgleich die Bedeutung der Einzelschule schwerlich umstritten ist, wird sie organisationstheoretisch nur punktuell diskutiert.

Eine aktuelle Buchreihe versammelt Beiträge zum Thema unter dem Reihentitel „Organisation und Pädagogik“ (Schröder, 2003; Böttcher & Terhart, 2004; Göhlich et al., 2005; Göhlich et al., 2007; Göhlich et al., 2008; Koch & Schemmann, 2009). Die verschiedenen Ansätze bleiben jedoch untereinander disparat und kaum verbunden nebeneinander stehen, es kommt weder zu einem Versuch einer Synthese noch werden spezifische Merkmale von Schulen als Organisationen aus den verschiedenen Ansätzen herausgearbeitet. Nur wenige der Autoren widmen ihre Beiträge konkret dem Gegenstand der Schule als Organisation (so etwa Lersch, 2004; Tacke, 2004).

Laske et al. (2006) referieren ebenfalls grundlegende organisations- und führungs-theoretische Ansätze. Auch sie beziehen diese jedoch nicht auf Schulen als spezifische Organisationen. Lediglich im Kapitel „Bildungsorganisationen als Expertenorganisationen“ beziehen sich die Autoren auf das Organisationsstrukturmodell von Mintzberg, werden dabei aber weder Details des Modells noch den besonderen Eigenschaften von Schulen gerecht. Stärken und Schwächen des Modells werden nicht diskutiert.

Merkens (2006) stellt in seinem Buch verschiedene Ansätze soziologischer und betriebswirtschaftlicher Organisationstheorien und -modelle vor und diskutiert Aspekte pädagogischer Institutionen. Der Bogen über verschiedene theoretische Ansätze ist dabei weit gespannt und erfasst viele der gängigen Theorien von der Weberschen Bürokratietheorie über systemtheoretische Ansätze von Parsons und Luhmann, über den Symbolischen Interaktionismus und verschiedene Konzepte von Organisationskultur, über Karl Weicks Theorie der losen Kopplung bis hin zu Mintzbergs Organisationsstrukturmodell, das den situativen Ansätzen zugerechnet wird. Dieser breite Überblick bleibt für den Blick auf Schule als Organisation notwendigerweise unscharf, da Merkens sich nicht auf eine spezielle, sondern auf pädagogische Institutionen insgesamt bezieht, zu denen er neben Bildungseinrichtungen etwa auch Kinderheime und Jugendheime zählt. Der Autor kommt zu folgendem, wenig überraschenden Schluss: „Das Fazit dieses Bandes lässt sich relativ einfach dahingehend formulieren, dass einzelne pädagogische Institutionen aus sehr unterschiedlichen organisationstheoretischen Perspektiven betrachtet werden können. Dabei ergibt sich jeweils, dass andere Aspekte in den Vordergrund treten, je nachdem, welche Theorie angewendet wird“ (Merkens, 2006,

S. 277). Dass „eine allgemeine Theorie pädagogischer Institutionen bisher nicht existiert“ (ebd., S. 103) ist zweifellos wahr.

Um sich einem organisationstheoretischen Modell der Einzelschule anzunähern, soll im Folgenden untersucht werden, welche Aufgaben die Organisation Schule erfüllt und wie die Arbeit in ihr organisiert ist. Welche Prozesse wie ablaufen, ist dabei nicht zufällig, sondern von identifizierbaren Strukturen bestimmt: Politische und gesellschaftliche Umgebung, gesetzliche Regelungen und Ausführungsvorschriften und nicht zuletzt die Akteure mit ihren Eigenheiten bestimmen über die Gestaltung der Organisation Schule.

## 1.1 Arbeitsanalyse der Schule

Im Sinne der Arbeitsanalyse wird untersucht, wie die einzelnen Aufgabeninhalte in der Organisation erfüllt werden (grundlegend dazu Kosiol, 1976). Klassisch ist die Unterscheidung von Aufbau- und Ablauforganisation: Dabei werden der formale, vielfach hierarchische Aufbau und die ablaufenden Prozesse in einer Organisation unterschieden. Arbeit kann nach Hacker untersucht werden „unter den Blickwinkeln

- des Arbeitsprozesses und seiner Komponenten,
- der Ausführungsbedingungen des Arbeitsprozesses einschließlich der Arbeitsumwelt und
- der Arbeitenden mit ihren Leistungsvoraussetzungen und deren beabsichtigten oder unbeabsichtigten Veränderungen als Auswirkungen des Arbeitsprozesses“ (Hacker, 1995, S. 16f).

Von zentraler Bedeutung sind Auftrag und Aufgabe. „Die vier Mindestsachverhalte, deren Beziehungen zueinander eine Aufgabe beschreiben, sind

- die auszuführende Tätigkeit zum Umwandeln eines Ausgangs- in einen Soll- oder Zielzustand,
- die dabei zu bearbeitenden physischen oder informellen Arbeitsgegenstände mit ihren zu beachtenden Eigenschaften und Eigengesetzlichkeiten,
- die ausführenden Personen mit ihren Zielen, Ansprüchen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten,
- die zu berücksichtigenden Ausführungsbedingungen, beispielsweise die Sicherheitsvorschriften oder Bedienregeln eines Arbeitsmittels.

Oftmals sind weitere Sachverhalte zu berücksichtigen, beispielsweise einzubeziehende Kooperationspartner“ (Hacker, 1995, S. 23f).

Die Aufgabe von Schulen lautet gemäß ihrem gesetzlichen Auftrag – so schwierig zu umreißen die Begriffe auch sind –, Schülerinnen und Schülern Bildung und Erziehung zu vermitteln. Was genau darunter zu verstehen ist, wird in den Schulgesetzen der deutschen Bundesländer geregelt und durch Rahmenlehrpläne und Ausführungsvorschriften genauer spezifiziert. Hinsichtlich der Ziele wird auf Unschärfen, mangelnde Konkretion, Vielfalt und teilweise auf Widersprüche hingewiesen, die etwa zwischen Selektionsfunktion und Fördermaxime sowie zwischen fachlicher Qualifizierung und allseitiger Persönlichkeitsförderung bestehen (vgl. Steffens & Bargel, 1993). Diskutiert werden die Ziele der Schule und ihre Bedeutung für die Institution unter anderem bei Klafki (2002, S. 114ff). Beschrieben wird die „paradoxe Struktur der Lehrerarbeit“ bei Herzmann (2001, S. 31ff), die sich vor allem auf Arbeiten von Schütze (1996) und Helsper (1996) bezieht.

Schulen wird die Verantwortung für die Bildung und Erziehung ihrer Schüler – meist handelt es sich um eine dreistellige Schülerzahl – übertragen. Die Zuteilung zu den Schulen erfolgt nach regionalen und Leistungskriterien sowie teilweise nach Wünschen der

Erziehungsberechtigten. Innerhalb der einzelnen Schulen finden weitere Differenzierungen statt.

Ein entscheidendes Kriterium bei der Beschreibung von Organisationen ist die Arbeitsteilung: die Frage, ob und in welcher Weise Aufgaben der Organisation geteilt und als Aufgaben der Organisationsmitglieder definiert werden. Um die Arbeitsteilung in Schulen zu verstehen, ist es hilfreich, grundlegende Möglichkeiten zu betrachten, wie Hacker (2005) sie beschreibt. Er geht davon aus, dass jede Organisation gemäß ihren Spezifika unterschiedliche Organisationskonzepte aufweisen wird, in denen die Abstimmung der Tätigkeiten der Organisationsmitglieder festgelegt ist. Dabei gibt es verschiedenen Möglichkeiten, die Arbeit zu teilen:

„Die Mengenteilung zerlegt einen Auftrag in gleichartige Teilaufträge. Die Anforderungsvielfalt bleibt hierbei erhalten (funktionelle Integration). Beispiel: Die Montage von 30 Motoren wird so auf 10 Arbeitende verteilt, dass jeder 3 Motoren montiert. [...] Die Artteilung zerlegt einen Auftrag in verschiedene Teilaufträge. Die Anforderungsvielfalt und meist auch der Tätigkeitsspielraum für Arbeitsabfolgen werden dabei reduziert (funktionelle Desintegration)“ (Hacker, 2005, S. 142).

Beide Aufteilungen sind „horizontal“, d.h. auf der gleichen Ebene einer Aufbauhierarchie, und vertikal, d.h. zwischen Hierarchieebenen möglich. Im Weiteren unterscheidet Hacker nach der zeitlichen Organisation: Bei der simultanen Arbeitsteilung wird gleichzeitig, also parallel gearbeitet.

„Die simultane Arbeitsteilung und –kombination ist bei Mengen- und Artteilung möglich. Beispielsweise führt die simultane Artteilung zu der Kooperationsform des Integrativverbandes. Dabei liegt gleichzeitiges Arbeiten am selben Gegenstand artteilig in gegenseitiger Abstimmung vor. Ein Beispiel ist ein Operationsteam [...] „Die sukzessive Arbeitsteilung führt bei Mengenteilung unter Umständen zur Schichtarbeit, bei Artteilung zu Reihen- und Fließarbeit. Bei Reihenarbeit liegt keine Leistungsabstimmung zwischen den Arbeitsplätzen vor, bei Fließarbeit dagegen erfolgt sie“ (Hacker, 2005, S. 142).

Hacker betont die Bedeutung der Arbeitsteilung für die Beteiligten:

„Man erkennt: Die Arbeitsteilung und –kombination bestimmt nicht nur Anforderungsvielfalt und Tätigkeitsspielraum, sondern auch, ob und welche Anforderungen an die Kooperation und die tätigkeitsbezogene Kommunikation entstehen“ (ebd., S. 143).

In Schulen finden sich alle der genannten Möglichkeiten der Arbeitsteilung: Die sukzessive Teilung der Arbeit findet sich etwa in der Aufteilung des Unterrichts nach Jahrgängen, wobei der Unterricht eines Jahrgangs auf früherem Unterricht aufbaut. Andererseits wird nach fachlich-inhaltlichen Kriterien eine Teilung in Unterrichtsfächer vorgenommen. Je nach Größe der Schule gibt es wiederum parallele Klassen und Unterrichtsfächer im Sinne der Mengenteilung. Stundentafeln regeln, welcher Umfang an Unterrichtsstunden auf welches Fach in welcher Klassenstufe entfällt, so dass es auch zu einer sukzessiven Arttrennung kommen kann. Gewisse Unterschiede in der simultanen Arttrennung ergeben sich daraus, ob die gleichen oder verschiedene Lehrkräfte in parallelen Klassen das gleiche Fach unterrichten.



## Simultane und sukzessive Mengen- und Artteilung der Arbeit in der Schule am Beispiel der Unterrichtsorganisation

	simultan	sukzessiv
Mengenteilung	Parallelunterricht (Unterricht im gleichen Fach in unterschiedlichen Lerngruppen des gleichen Jahrgangs bei der gleichen oder verschiedenen Lehrkräften)	epochaler Unterricht (Unterricht im gleichen Fach in unterschiedlichen Lerngruppen des gleichen Jahrgangs bei der gleichen Lehrkraft)
Artteilung	Unterscheidung des Unterrichts nach Jahrgängen und Fächern	alternierende Fächer (etwa Kunst und Musik im halbjährlichen Wechsel)

**Abbildung 1: Arbeitsteilung in der Schule**

Durch die Struktur der Arbeitsteilung in der Organisation wird mitbestimmt, ob und in welcher Weise die Organisationsmitglieder zusammenarbeiten und welche Kommunikations- und Abstimmungsnotwendigkeiten daraus erwachsen. Bildungs- und vor allem Erziehungsarbeit wird selbstverständlich nicht nur im Unterricht, sondern auch davor und danach auf Exkursionen, Fahrten und in Arbeitsgemeinschaften geleistet. Hier wird die zelluläre Struktur teilweise aufgehoben zugunsten offener Arbeitsformen, bei denen die Tätigkeiten sowohl von Lehrkräften als auch von Schülerinnen und Schülern in anderer Weise organisiert sind.

Innerhalb des Unterrichts, der Kernzellen von Schulen, hat die Lehrperson jeweils weitestgehende Autonomie, die ihr auch gesetzlich zugesichert ist. Es charakterisiert von Engelhardt (1982) die „Arbeit des Lehrers, in [deren] Mittelpunkt die Interaktion mit den Schülern steht, [...] als eine Auseinandersetzung mit den institutionell vorgegebenen Bedingungen der Tätigkeit und mit den Lernenden [...]. Diese Auseinandersetzung ist abhängig von den Fähigkeiten und Orientierungen, die die Lehrer sich in vorausgegangenen Lebensphasen erworben haben“. Die Lehrerarbeit selbst „läßt sich global in zwei Bereiche aufgliedern: in den pädagogischen Arbeitsbereich und den Bereich der Kollegiumsarbeit“ (Engelhardt, 1982, S. 73). Zu ersterem gehören nach von Engelhardt der Unterricht, dessen Vor- und Nachbereitung, Korrekturen, Weiterbildung, Schülerberatung und Elternarbeit. „Der pädagogische Arbeitsbereich wird nahezu ausschließlich in der Form der Einzelarbeit durchgeführt, die durch unterschiedlich ausgeprägte Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen unter den Kollegen aufgelockert ist. Diese kommunikativen Beziehungen nehmen allerdings in dem Maße ab, wie die Nähe zum Kern der pädagogischen Arbeit zunimmt. Für die meisten Lehrer erhält der pädagogische Arbeitsbereich dadurch eine spezifische Struktur, daß er auf zwei Arbeitsplätze [Schule und private Wohnung] verteilt ist“ (Engelhardt, 1982, S. 39f). Im zweiten Bereich der Lehrerarbeit, dem der Kollegiumsarbeit, „geht es um die Abstimmung der primär individuell durchgeführten pädagogischen Tätigkeiten und um die Bewältigung kollegiumsinterner Aufgaben. [...] Als Tätigkeiten sind dabei das Abhalten der verschiedenen Konferenzen, Organisations- und Verwaltungsarbeiten und schulinterne Planungen zu unterscheiden. Während der pädagogische Bereich vor allem durch die Form der Einzelarbeit

geprägt ist, ist im Bereich der Kollegiumsarbeit Kooperation und Kommunikation stärker ausgeprägt“ (Engelhardt, 1982, S. 47f).

Bezogen auf der Tätigkeit der Lehrkräfte hat die isolierte Arbeit den höchsten Anteil: Der Unterricht wird an den meisten Schulen von den Lehrkräften isoliert vor- und nachbereitet sowie durchgeführt. Nur etwa zehn Prozent der Arbeitszeit entfallen auf die Kollegiumsarbeit (vgl. Engelhardt, 1982). Als Arbeit im Raumverband kann das Geschehen in Lehrerzimmern betrachtet werden: Die dort Anwesenden gehen zumeist individuell unterschiedlichen Tätigkeiten nach, Kontakte und Austausch finden eher zufällig als planvoll statt. In Integrativverbänden wird da gearbeitet, wo Pädagogen gemeinsam in einer Klasse tätig sind – also bei *team teaching* oder gemeinsamer Anwesenheit von Lehrkraft und Sozialpädagogen bzw. Erzieher/-innen – oder wo Lehrkräfte fächerübergreifend oder fächerverbindend unterrichten, etwa im Rahmen von Projekten. Dabei ist festzuhalten, dass die Möglichkeit zur Zusammenarbeit erheblich durch organisatorische Rahmenbedingungen bestimmt wird.

Was mit dieser Beschreibung verdeutlicht werden soll: Der zunächst sehr allgemeine, umfassende und komplexe Auftrag von Bildung und Erziehung wird umgesetzt von Schulen, die als Organisationen intern hoch differenziert sind. Dabei soll nicht verkannt werden, dass diese Differenzierung zwischen verschiedenen Schulformen und -typen sowie zwischen einzelnen Schulen sehr unterschiedlich ausfällt. So wird unter anderem durch fächerübergreifenden und Projektunterricht ebenso wie durch jahrgangsübergreifende Unterrichtsformen und das Klassenlehrerprinzip gerade im Grund- und Hauptschulbereich weniger und anders differenziert als in Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen; letztere differenzieren zusätzlich innerhalb der Jahrgänge nach Leistung. Es ergibt sich ein hoch komplexes und organisatorisch sehr aufwändiges Neben- und Nacheinander von Unterricht, in dem Anforderungen der Aufgaben ebenso wie personelle und räumliche Ressourcen berücksichtigt werden müssen.

Aus der Arbeitsteilung resultiert eine zelluläre Struktur der Organisation Schule, die vielfach beschrieben wurde und deren Kernzellen die einzelnen Unterrichtsstunden darstellen (ein Bild, das sich übrigens in der architektonischen Gestalt der meisten Schulen wiederfindet: Die Unterrichtsräume sind jeweils durch eine Tür mit langen Fluren verbunden – wie die Zellen mittelalterlicher Klöster, aus deren lateinischer Bezeichnung *cella* das Wort Zelle entstanden ist). Der gesetzliche Bildungs- und Erziehungsauftrag wird somit aufgeteilt auf die Lehrkräfte, die ihn wiederum in einzelnen Unterrichtsstunden umsetzen.

Zusammenfassend kann die Schule hinsichtlich ihrer Arbeitsorganisation so beschrieben werden: Die sehr komplexe und unscharfe Aufgabe, Schüler zu bilden und zu erziehen, wird in einer diversifizierten, zellulären Struktur bearbeitet, deren Kernzellen der Unterricht darstellt. Ulich (1996) spricht davon, dass die strukturellen Defizite der Schule individualisiert würden. Die Komplexität der Gesamtaufgabe von Bildung und Erziehung findet sich dabei unvermindert in diesen Zellen, dem Unterricht, wieder. Um den komplexen Anforderungen gerecht werden zu können, wird eine langwierige, aufwändige Ausbildung der Lehrkräfte vorausgesetzt. Den Unterricht wiederum planen und gestalten die Lehrkräfte letztlich weitestgehend autonom, ohne unterstützende Ressourcen und mit wenig Rechenschaftspflichten in der Organisation. Die Gesamtverantwortung der Schule wird somit auf die einzelnen Lehrkräfte aufgeteilt, aber kaum spezifiziert oder auf verschiedene Hierarchieebenen aufgeteilt. Die strukturelle Überforderung der Institution Schule schlägt sich somit als Überforderung der einzelnen Lehrkräfte nieder; Ulich führt dazu die Argumentation Kretschmanns (1978) an: „Die strukturellen Defizite der Schule (u.a. große Klassen, hohe Arbeitsbelastung und mangelhafte Ausbil-

dung) werden individualisiert, also den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern zugeschrieben, die aber kaum erfahren, daß es anderen genauso geht, und sich deshalb oft zurückziehen oder gar isolieren“ (Ulich, 1996, S. 158f).

Ähnlichkeiten zu dieser Struktur finden sich auch in anderen Organisationen, etwa in Universitäten und Krankenhäusern: Wie in Schulen arbeitet auch dort hoch qualifiziertes Personal an komplexen Aufgaben, die in hohem Maße diversifiziert sind (Arteilung), z.B. nach Wissenschaftsdisziplinen, medizinischen Fachgebieten oder Diagnosetechniken). Es gibt dennoch jeweils parallel oder sukzessiv ablaufende Prozesse gleichen Inhalts (simultane und sukzessive Mengenteilung) – etwa parallele Lehrveranstaltungen gleichen Inhalts. Kennzeichnend sind die vielfältigen und komplexen Anforderungen innerhalb der Prozesse: Die Beschäftigten sind sowohl für die Planung als auch für die Durchführung selbst verantwortlich und können nur auf begrenzte unterstützende Ressourcen zugreifen; dementsprechend hoch sind die Anforderungen an Ausbildung und Qualifikation. Die Hierarchien sind insgesamt relativ flach. Weisungsbefugnisse gibt es innerhalb der Hierarchien nur in geringem Umfang, und sie beziehen sich eher auf organisatorische als auf inhaltliche Vorgaben; bei der Ausführung ihrer Aufgaben sind die Beschäftigten weitestgehend autonom.

Organisationen dieses Typs lassen sich in den einschlägigen Organisationstheorien (vgl. dazu Kieser, 2002; Kieser & Walgenbach, 2003; Schreyögg, 2003) nicht leicht einordnen. Da sie nicht primär kommerzielle Ziele verfolgen, nehmen sie in der betriebswirtschaftlich geprägten Organisationsforschung keinen zentralen Platz ein. So sind deren Ergebnisse nur teilweise auf solche Organisationen übertragbar, die nicht der Gewinnmaximierung verpflichtet sind.

## **1.2 Schulen im Modell von Mintzberg**

Die Strukturen von Organisationen wurden seit den 1970er Jahren von Henry Mintzberg eingehend untersucht und in ihrer Konfiguration dargestellt. Er geht dabei explizit auf den beschriebenen Organisationstyp ein, den er als „Expertenbürokratie“ bezeichnet. Es zeigt sich darin die Verbindung zu Max Webers Bürokratietheorie (Weber, 1922); im Übrigen wird Mintzbergs Modell den situativen Ansätzen zugeordnet. Im Kontext der Organisation Schule wurde immer wieder darauf verwiesen (siehe u.a. Laske et al., 2006; Merkens, 2006). Mintzbergs Ansatz ist zu verstehen als heuristisches Modell, das er aus praktischen Erfahrungen und empirischen Forschungsergebnissen entwickelte. Wie jedes Modell kann und soll es dabei helfen, komplexe Zusammenhänge erfassbar zu machen; um den Preis, dass die Realität von Organisationen nicht vollständig erfasst und abgebildet werden kann, werden gewisse, wesentliche Züge und Charakteristika hervorgehoben, die diskutiert werden können. So können Beobachtungen integriert werden, die ansonsten unverbunden nebeneinander stünden. Da Mintzbergs Modell von Beobachtungen und Evidenzen geprägt ist, hat es keinerlei normativen Anspruch, wie eine Organisation strukturiert sein sollte, sondern versucht, Zusammenhänge zwischen beobachteten Phänomenen zu erklären.

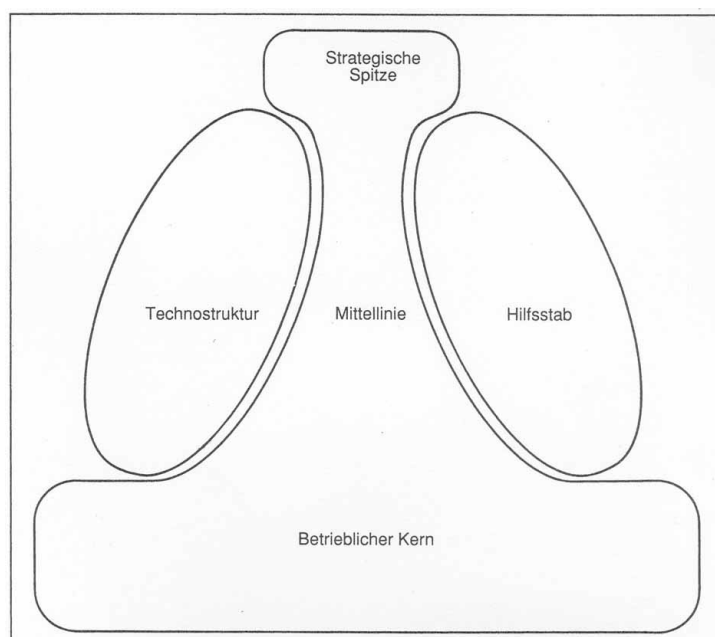
### **1.2.1 Die Organisationsstruktur nach Mintzberg**

Im Folgenden sollen zunächst die allgemeinen Grundzüge von Mintzbergs Modell der Organisationsstruktur, im Anschluss besonders das Modell der Expertenorganisation dargestellt werden, dessen Eigenschaften mit denen von Schulen verglichen werden; es wird jeweils untersucht, inwiefern sich Schulen als Expertenbürokratien beschreiben

lassen. Anschließend wird diskutiert, welche Implikationen sich aus dieser Betrachtung ergeben können.

Henry Mintzberg hat in seinen Werken Organisationsstrukturen untersucht und dargestellt (Mintzberg, 1979, 1983, 1991, 1992). Mintzberg geht grundsätzlich davon aus, dass jede Organisation aus fünf Teilen besteht:

- (1) „Die strategische Spitze trägt dafür die Verantwortung, dass die Organisation ihren Auftrag in effektiver Weise erfüllt und auch den Anforderungen derjenigen gerecht wird, die Kontrolle oder sonstigen Einfluss auf die Organisation ausüben“ (Mintzberg, 1992, S. 30).
- (2) „Die strategische Spitze ist mit dem betrieblichen Kern über eine formale Autoritätskette von Führungskräften der Mittellinie verbunden“ (Mintzberg, 1992, S. 32). Das mittlere Management erfüllt eine Kommunikationsfunktion an der Schnittstelle zwischen der Unternehmensspitze und dem betrieblichen Kern.
- (3) Der betriebliche Kern „umfasst diejenigen Mitarbeiter, deren Arbeit direkt mit der Fertigung von Produkten und der Bereitstellung von Dienstleistungen verbunden ist [...]“. Er „ist das Herzstück jeder Organisation“ (Mintzberg, 1992, S. 29f).
- (4) „Die Planungsanalytiker der Technostruktur haben die Aufgabe, gewisse Formen der Standardisierung in der Organisation zu bewirken“ (Mintzberg, 1992, S. 33). Mit „Standardisieren“ ist bei Mintzberg die Festlegung von Standards gemeint, die organisationale Prozesse und Outputs steuern: Sie gestalten, planen, verändern und bilden Mitarbeiter aus oder weiter, führen die betrieblichen Arbeiten aber nicht selbst aus. In ihren Aufgabenbereich gehören Arbeits- und Langfristplanung, Qualitätskontrolle und Personalmanagement.
- (5) Der Hilfsstab unterstützt die eigentlichen Leistungserstellungsprozesse mittelbar. Er führt jedoch keine Tätigkeiten des betrieblichen Kerns aus, berät nicht oder nur ausnahmsweise und leistet keine Standardisierung. Hilfsstabeinheiten sind auf verschiedenen Ebenen der Organisationshierarchie anzutreffen. Beispiele für den Hilfsstab sind etwa Betriebskantinen, Sekretariate, Lohn- und Poststellen sowie Hausmeisterdienste.



**Abbildung 2: Die fünf Teile der Organisation nach Mintzberg**

Die Organisation ist eingebettet in eine Umwelt, mit der sie interagiert. Innerhalb der Organisation wirken laut Mintzberg sieben Kräfte, die in Wechselwirkung miteinander stehen und durch die Vorgänge und Probleme in Organisationen entstehen und behoben werden können. Als die fünf Hauptkräfte werden genannt: Richtung (*direction*), Effizienz (*efficiency*), Können (*proficiency*), Konzentration (*concentration*) und Lernen (*innovation*). Im Übrigen wirken die beiden so genannten katalytischen Kräfte: Kooperation und Konkurrenz. Kooperation (*cooperation*) beschreibt die Zusammenarbeit und die Beteiligung an gemeinsamen Ideologien. Diese beinhalten mehr als nur die Kultur einer Organisation, sondern soll auch Normen, Glauben und Werte vermitteln, welche eine ungleiche Gruppe an Personen zu einer harmonischen und kollegialen Einheit verknüpft. Konkurrenz (*competition*) beschreibt das Auseinanderdriften der Politik innerhalb der Organisation. Mit Politik – anderswo wird eher die Bezeichnung Mikropolitik verwendet (vgl. Neuberger, 2006) – meint Mintzberg ein Verhalten, welches weder sanktioniert noch legitimiert ist. Es agiert außerhalb der rechtlichen Autorität und anerkannten Expertisen und kann zu Konflikten führen. Mitarbeiter schließen sich bewusst oder unbewusst einer Politik oder Gemeinschaft im Unternehmen an und identifizieren sich damit. Keine Organisation sei komplett frei von Politik.

## 1.2.2 Die Schule als Expertenorganisation

Mintzberg leitet von der Grundstruktur insgesamt fünf bzw. sechs Organisationstypen ab, deren Eigenschaften er beschreibt: Einfachstruktur/Unternehmerorganisation (*simple structure/entrepreneurial organization*), Maschinenbürokratie (*machine bureaucracy*), Expertenbürokratie oder -organisation<sup>1</sup> (*professional bureaucracy*), Spartenstruktur (*divisionalized form*), Adhokratie (*adhocracy*) und die missionarische Organisation (*mission*). Er betont dabei, dass keine reale Organisation exakt einem dieser Idealtypen entspricht; jede Organisation habe auch Anteile anderer Formen – Mintzberg spricht auch von Hybriden – und Tendenzen der Entwicklung in die Richtung anderer Organisationstypen: „The theory of the structural configurations can also be used as a basis to help to understand how and why organizations undertake transitions from one structure to another“ (Mintzberg, 1979, S. 477).

### 1.2.2.1 Auftreten

„Die professionelle Organisationsform tritt immer dort auf, wo die Arbeit von qualifiziertem Personal abhängt und wo schwer zu erlernende, aber klar definierte Verfahren eingesetzt werden“ (Mintzberg, 1991, S. 190). Als Beispiele für Expertenorganisationen nennt Mintzberg etwa Universitäten, Krankenhäuser, Schulen und Handwerksbetriebe. Die Experten, die in ihr arbeiten, sind einander formal weitgehend gleichgestellt. Sie arbeiten unabhängig von ihren Kollegen, stehen aber im engen Kontakt mit ihren Kunden oder Klienten. Eine Koordination ihrer Tätigkeiten findet vorrangig in organisatorischer, kaum aber in inhaltlicher Hinsicht statt. Es dominieren flache Hierarchien und somit eher ein Nebeneinander- als ein Miteinander-Arbeiten. Expertenorganisationen sind vor allem in komplexen, aber stabilen Umweltbedingungen zu finden: „Komplex genug, um den Einsatz schwieriger Verfahren erforderlich zu machen, die nur in umfassenden formalen Ausbildungsgängen zu erlernen sind, zugleich aber so stabil, dass die von den

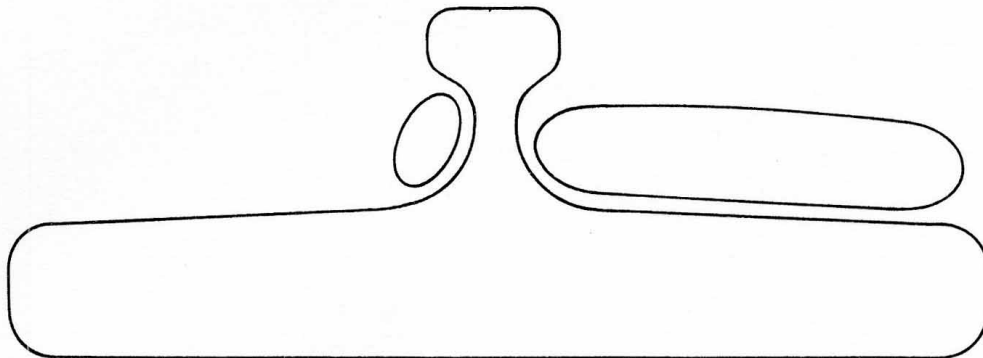
---

<sup>1</sup> Zur Übersetzung: Mintzberg verwendet im englischen Original die Bezeichnungen *professional bureaucracy* (Mintzberg, 1979) und *organization of professionals*. Übersetzt werden die Begriffe verschiedentlich mit „Bürokratie der Professionals“, „Profibürokratie“ (in Mintzberg, 1992), „Organisation der Professionals“ (in Mintzberg, 1991), „Profioorganisation“, „Expertenorganisation“ und „Expertenbürokratie“.

Mitarbeitern zu erwartenden Qualifikationen gut zu definieren und folglich auch zu standardisieren sind“ (Mintzberg, 1992, S. 272).

### 1.2.2.2 Struktur

Der wichtigste Organisationsteil der Expertenorganisation ist der betriebliche Kern und die darin arbeitenden Experten. Ebenso voll ausgebaut ist laut Mintzberg der Hilfsstab, der hauptsächlich auf die Bedürfnisse des betrieblichen Kerns ausgerichtet ist. Wenig entwickelt sind hingegen die Technostruktur und das mittlere Management, da es wenig Koordination der Arbeit im betrieblichen Kern bedarf. Die personellen Ressourcen werden insofern sehr effektiv eingesetzt: Ein sehr großer Teil der (Personal)ressourcen wird direkt für die Kernprozesse eingesetzt. Aufwändige Planungs- und Kontrollverfahren wie in der Maschinenbürokratie fehlen. Ein teures mittleres Management ist verzichtbar. So kommt Weick zu dem Schluss: „a loosely coupled system should be relatively inexpensive to run because it takes time and money to coordinate people“ (Weick, 1976, S. 8).



**Abbildung 3: Die Struktur der Expertenorganisation**

Betrachtet man Schulen als Expertenorganisation, stellen die Lehrkräfte den quantitativ größten und qualitativ wichtigsten Teil der Organisation dar. Ein mittleres Management ist kaum vorhanden: Dessen Aufgaben werden übernommen von Fach- und Fachbereichsleiter/-innen, ggf. anderen Teamleiter/-innen, pädagogischen Koordinatoren/-innen und stellvertretenden Schulleiter/-innen. Zu beachten ist dabei, dass die genannten Funktionsträger als Lehrkräfte zugleich Teile des betrieblichen Kerns sind und somit keineswegs ausschließlich dem Management angehören. Im Übrigen verfügen sie nur über geringfügig erweiterte Befugnisse. Die strategische Spitze wird verkörpert von einer Schulleiterin oder einem Schulleiter, die ggf. von einer erweiterten Schulleitung beraten und unterstützt werden. Über eine eigene Technostruktur verfügen Schulen in der Regel nicht. Strategische und Planungsaufgaben werden teils im Zentrum der Organisation, durch Management und betrieblichen Kern, teils extern vom Schulträger übernommen, etwa hinsichtlich der Personal- und Gebäudeplanung. Unterstützende Einheiten beschränken sich in Schulen in den meisten Fällen auf Sekretariat, Hausmeister/-innen, Reinigungspersonal, ggf. Cafeteria oder Mensa. Hier unterscheidet sich die Organisation Schule vom Modell, in dem gut ausgebaute unterstützende Einheiten postuliert werden, die die Arbeit des betrieblichen Kerns unterstützen. Die genannten Einheiten tragen zwar zum Funktionieren von Schule bei, unterstützen die Kernprozesse aber nicht direkt. Andere unterstützende Einheiten wie etwa Rechnungsstellen oder Gebäudemanagement sind im Fall von Schulen ebenfalls außerhalb der eigentlichen Organisation angesiedelt. Im Fall von Grund-, Haupt- und Gesamtschulen kommen ggf. pädagogi-

sche Einrichtungen wie Schulstationen oder Horte hinzu. Da die dort beschäftigten Erzieher/-innen oder Sozialpädagogen/-innen in Unterrichts- und Erziehungsaufgaben einbezogen werden, ist die Verortung und Abgrenzung dieser Einheiten gegenüber dem betrieblichen Kern nicht ganz eindeutig.

### 1.2.2.3 Standardisierung durch Qualifikation

Die Standardisierung, also die Sicherstellung bestimmter Prozessabläufe und Ergebnisse, wird in der Expertenorganisation vor allem durch die spezifische Qualifikation der Beschäftigten erreicht; in anderen Organisationstypen findet die Koordination vorrangig durch direkte Aufsicht, Standardisierung von Arbeitsaufgaben, Fähigkeiten, Arbeitsergebnissen, Normen oder durch gegenseitige Anpassung statt. Expertenorganisationen „hängen in ihrem Funktionieren von den Qualifikationen und dem Wissen ihrer Professionals ab. Alle stellen standardisierte Produkte oder Dienstleistungen her“ (Mintzberg, 1991, S. 183). Darüber hinaus gibt es kaum inhaltliche Vorgaben und Kontrollen. Hinsichtlich der Qualifikation unterscheidet Mintzberg zwischen der allgemeinen Ausbildung und der innerbetrieblichen Einführung und Sozialisation, die er als Indoktrination bezeichnet: „Die Profiorganisation setzt zur Erreichung von Koordination die Standardisierung von Qualifikationen und den damit verbundenen Gestaltungsparameter der Ausbildung und Indoktrination ein. Sie beschäftigt für die Ausführung der Arbeiten im betrieblichen Kern professionelle Mitarbeiter mit entsprechender Ausbildung und Indoktrination und gesteht ihnen dann ein erhebliches Maß an Kontrolle über die eigene Arbeit zu“ (Mintzberg, 1992, S. 256f). Ausbildung und Indoktrination definiert Mintzberg so: „Ausbildung bezieht sich auf den Prozeß, durch den positionsspezifische Qualifikationen und Kenntnisse vermittelt werden, während Indoktrination den Prozeß bezeichnet, durch den organisatorische Normen erworben werden“ (Mintzberg, 1992, S. 63).

Inwiefern trifft diese Beschreibung auf Schulen zu? Der Unterricht als Kern der Bildungs- und Erziehungsarbeit in Schulen wird von den Lehrkräften weitestgehend autonom durchgeführt; laut Scheerens und Bosker (1997) haben Lehrer- bzw. Unterrichtsmerkmale größeren Einfluss auf die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern als Merkmale der Schulumwelt (vgl. auch Scheerens & Bosker, 1997, S. 96; Teddlie & Reynolds, 2000, S. 158; Klieme et al., 2006, S. 127). Es ist jedoch schwierig, zwischen Effekten von Schulen, Klassen, Lehrkräften und Unterrichtsqualität zu differenzieren:

„Schools do make a difference, but it is mainly teachers that cause schools to differ, while the unique effect that schools add to teacher effects seems relatively small“ (Luyten, 2003, S. 32).

Ogleich die Aufgaben der Lehrkräfte von Schule zu Schule unterschiedlich stark koordiniert sein mögen, entscheiden über Inhalte, didaktische und methodische Umsetzung weitestgehend die einzelnen Lehrkräfte. Über die Qualität der Kernprozesse der Organisation entscheidet somit die Qualifikation der einzelnen Lehrkraft, die wiederum von Fertigkeiten, Erfahrungen und Neigungen geprägt ist. Die Arbeit des Lehrers sei, so von Engelhardt, „abhängig von den Fähigkeiten und Orientierungen, die die Lehrer sich in vorausgegangenen Lebensphasen erworben haben“ (Engelhardt, 1982, S. 73). Doch auch Faktoren außerhalb der beruflichen Entwicklung spielen eine große Rolle: Pajak und Blase (1989) erläutern explizit den Einfluss von Faktoren des Privatlebens auf das berufliche Selbstverständnis von Lehrkräften.

Um Qualität sicherzustellen, wird im betrieblichen Kern von Schulen fast ausschließlich Personal mit einer hohen Qualifikation eingesetzt, die eine lange, aufwändige und stark

reglementierte Ausbildung voraussetzt. So ist bislang ein spezifisches Lehramtsstudium sowie das Durchlaufen des Referendariats Voraussetzung für die Einstellung in staatlichen Schulen. Ausnahmen davon werden vor allem bei Vertretungslehrern und in Mangel-fächern, insbesondere im berufsbildenden Bereich, gemacht. Systematisch standardisiert und bewertet wird die Qualifikation von Lehrkräften allein in der Ausbildung und im Fall von Beförderungen; Regelbewertungen durch Schulleiter/-innen können hinzukommen. Die Qualifikation der Lehrkräfte entscheidet über die Qualität von Schule und Unterricht. Die anderen von Mintzberg genannten Koordinierungsmechanismen (direkte Aufsicht, Standardisierung von Arbeitsaufgaben, Arbeitsergebnissen, Normen oder gegenseitige Anpassung) haben in Schulen kaum Bedeutung.

#### 1.2.2.4 Standardverfahren

In Expertenorganisationen gibt es ein Repertoire an Verfahren, die in bestimmten Situationen zur Anwendung kommen. Es handelt sich dabei um hoch komplexe Verfahren, deren Durchführung eine entsprechend hohe Qualifikation der Experten voraussetzen. Notwendig ist eine Zuordnung, welches Verfahren einzusetzen ist. In einem Krankenhaus etwa muss zunächst eine Diagnose erstellt, der Patient anschließend einer Abteilung zugeordnet und anschließend von einem Spezialisten behandelt werden. „Somit hat der professionelle Mitarbeiter zwei grundlegende Aufgaben: Kategorisierung der Bedürfnisse des Klienten im Hinblick auf eine Kontingenz, die den Einsatz eines bestimmten Standardverfahrens vorgibt – die Diagnose; die Anwendung oder Durchführung des jeweiligen Verfahrens“ (Mintzberg, 1992, S. 260). Er bezeichnet diesen Prozess als *pigeonholing*, auf Deutsch etwa „Einsortieren“: Wie die Post in Hausbriefkästen (*pigeonholes*) einsortiert und anschließend vom Empfänger bearbeitet wird, würden die Experten zunächst einen Fall identifizieren und anschließend mit dem entsprechenden Standardrepertoire bearbeiten.

Die Expertenorganisation ist laut Mintzberg vor allem mit der Kategorisierung von Aufgaben und der Durchführung von Standardverfahren befasst. Mintzberg zitiert im Hinblick auf Schulen Karl Weick (1976, S. 8): „schools are in the business of building and maintaining categories“.

Passt diese Aussage zu Schulen, wo keine Unterrichtsstunde, keine Schulklasse und keine Lehrkraft einer anderen gleicht? Gemeint sind mit Standardverfahren keineswegs immergleiche Routinen, die leicht durchzuführen wären. Vielmehr versteht Mintzberg darunter komplexe Operationen, die ihrem Gegenstand angemessen immer wieder adaptiert und perfektioniert werden, die aus vielen einzelnen Teilschritten bestehen können und so anspruchsvoll sind, dass sie nur von flexibel und eigenverantwortlich arbeitenden, jahrelang gut ausgebildeten Experten durchgeführt werden können: eine Beschreibung, die auf Unterricht gut anwendbar ist. Doch bei allen individuellen Unterschieden ist Unterricht dennoch von vielen festgelegten, immergleichen Rahmenbedingungen geprägt, die nicht oder nur ausnahmsweise infrage gestellt werden: 45-Minuten-Takt; eine Lehrkraft pro Lerngruppe; fixe Curricula; Klassenarbeiten; Schulnoten; Zeugnisse; Versetzungsregelungen etc. Nicht zuletzt zeigt sich die Standardisierung darin, dass Lehrkräfte theoretisch beliebig ausgetauscht werden können. Unterschiede hinsichtlich des Unterrichts sind möglich und üblich unter der Bedingung, dass gewisse, formal festgelegte Standards beachtet werden.

Schulen sind da, wo sie Standardsituationen vorfinden und mit ihrem Standardrepertoire bearbeiten können, hoch effektiv. Schwierigkeiten treten vor allem dann auf, wenn veränderte Aufgaben mit unpassenden Standardverfahren bearbeitet werden; wenn beispielsweise Disziplinproblemen, die ihre Ursachen außerhalb der Schule haben, mit



schulischen Routinen wie Zensuren oder Disziplinarmaßnahmen begegnet wird. Bei Aufgaben, die innovative, interdisziplinäre Lösungsansätze verlangen, gerät die Expertenbürokratie an ihre Grenzen. In der Folge tendiert sie eher dazu, ihre ehemals stabile Umwelt wieder zu stabilisieren, als die Probleme, die aus der Veränderung entstehen, zu lösen: Wenn etwa der Anteil von Schülern mit sprachlichen Defiziten steigt, neigen viele Schulen in Deutschland eher dazu, die Auswahl der Schüler zu beeinflussen, als im Sinne der Problemlösung Sprachförderprogramme zu entwickeln – auch dies ein typisches Merkmal von Expertenorganisationen: Statt sich selbst zu verändern, ist sie um eine stabile Umwelt bemüht.

#### **1.2.2.5 Innovation und Stabilität**

Da in der Expertenorganisation in der Regel Standardsituationen mit Standardverfahren bearbeitet werden, dominiert dort „deduktives Denken“: Auftretende Phänomene werden in bekannte Schemata eingeordnet und mit den Standardverfahren bearbeitet. Innovative Problemlösungen, also solche jenseits der bekannten Routinen, verlangen jedoch „induktives Denken“: die Ableitung neuer, verallgemeinerbarer Lösungen aus speziellen Erfahrungen – ein „Risiko“ für die Expertenorganisation, da dies im Widerspruch zu den standardisierten Verfahren steht und diese somit infrage stellt (Mintzberg, 1992, S. 199). Innovation verlangt darüber hinaus Kooperation der Experten, insbesondere interdisziplinäre Zusammenarbeit, die in der Expertenorganisation jedoch nicht üblich ist. „Die Maschinenbürokratie und die Profibürokratie sind leistungsorientierte, nicht aber problemlösungsorientierte Strukturen, deren Aufgabe darin besteht, vorhandene Standardprogramme zu perfektionieren, nicht aber neue zu erfinden. [...] Für hochentwickelte Innovation ist eine [...] gänzlich andere Konfiguration erforderlich, die in der Lage ist, Experten aus verschiedenen Projekten in reibungslos funktionierenden Ad-hoc-Projekten zusammenzubringen“ (Mintzberg, 1992, S. 336).

Andererseits zeigen sich Expertenbürokratien als sehr stabil: Sie tolerieren einerseits in hohem Maße Störungen von außen und innen. Weick beschreibt dasselbe Phänomen in lose gekoppelten Systemen: „if there is breakdown in one portion of the system then this breakdown is sealed off and does not affect other portions of the organization“ (Weick, 1976, S. 7). Andererseits zeigen sie sich auch besonders resistent gegen erwünschte Veränderungen: „Insgesamt zeigen die Strategien der Organisation der Professionals eine bemerkenswerte Stabilität. Größere Umordnungen in der Strategie – „strategische Revolutionen“ – werden durch die Fragmentierung der Aktivitäten und den Einfluß der einzelnen Professionals und ihrer externen Interessenvertretungen [Mintzberg meint vor allem die Gewerkschaften; siehe Mintzberg (1991, S. 200ff)] entmutigt. Aber auf einer niedrigen Ebene kommen überall Veränderungen vor. [...] Deshalb ist diese Organisationsform paradoxerweise auf der breitesten Ebene extrem stabil und auf der engsten in einem Zustand ständigen Wandels“ (Mintzberg, 1991, S. 196f).

Die von Mintzberg beschriebene Stabilität von Expertenbürokratien lässt sich in Schulen vielfach beobachten: Während es in der Organisation und um sie herum ständige Veränderungen gibt – Personalwechsel, administrative Vorgaben etc. – zeigen die meisten Schulen in ihrem Kerngeschäft, dem Unterricht, dennoch erhebliche Kontinuität. Ekholm führt als empirisches Ergebnis einer schwedischen Langzeitstudie an: „Trotz der fast turbulenten Veränderungen der Steuerung der schwedischen Schule bestehen die inneren Arbeitsroutinen unverändert fort“ (Ekholm, 1997, S. 605). Plausible Erklärungen für diese Robustheit liefern Überlegungen zur losen Kopplung etwa von Weick (1976, 1982) und Organisationskultur in Schulen, wie sie etwa Schönig (2002) darstellt. Diese Stabilität stellt einerseits eine große Stärke der Organisation Schule dar: Trotz vielfach widri-

ger Bedingungen – Personalknappheit, bürokratischer Vorgaben, Defiziten an Räumen und Ausstattung, gesellschaftlich bedingter Probleme etc. – leisten Schulen erstaunlich viel, sie „funktionieren“ trotz alledem. Dass Schulen in Deutschland ernsthaft kollabieren, stellt eine absolute Ausnahme dar; eventuell ließe sich der Fall der Berliner Rütli-Schule im Jahr 2006 als zwischenzeitlicher Kollaps interpretieren.

Andererseits ergeben sich aus der beschriebenen Stabilität Schwierigkeiten bei Innovationen: Wie im vorigen Absatz beschrieben, neigen Schulen vielfach dazu, auftretenden, auch neuartigen Problemen mit überkommenen Routinen zu begegnen. Grundlegende Veränderungen werden erschwert durch die Unabhängigkeit der Lehrkräfte: Es gibt weder intensive laterale Beziehungen, also solchen Austausch untereinander, durch den Innovationen angestoßen und vor allem verbreitet werden, noch eine direktive Abhängigkeit von Vorgesetzten, die Veränderungen vorschreiben könnten. Da das Handeln der Experten in erster Linie durch ihre Qualifizierung bestimmt wird, nach dem Ende der Ausbildung aber in den wenigsten Schulen konsequente und schulintern konzertierte Fort- und Weiterbildungen stattfinden, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass überkommene Handlungsmuster beibehalten und sogar gegen Veränderungen verteidigt werden. Je stärker Schulen dem Mintzberg'schen Typus der Expertenbürokratie entsprechen, desto schwieriger fallen ihnen Erneuerungen im Sinne der Schulentwicklung. Schulen, in denen grundlegende Innovationen gelingen, weichen hingegen meist erheblich vom beschriebenen Typus der Expertenorganisation ab.

#### **1.2.2.6 Steuerung und Macht in Expertenorganisationen**

Ein großer Teil der Macht ist im betrieblichen Kern zu suchen, da einerseits die Arbeit der professionellen Mitarbeiter sehr komplex, dezentralisiert und daher nur schwer von Führungskräften kontrollierbar ist, andererseits die geleisteten Dienste sehr gefragt sind und den professionellen Mitarbeiter somit in eine Position bringen, in der er auf eine gewisse Autonomie bestehen kann. Die Administration hat insofern kaum Möglichkeiten, die Experten in ihrem Handeln direkt zu steuern.

Die Steuerung hat in Expertenorganisationen andere Bedeutung als in anderen Organisationen: Da die Experten weitestgehend autonom agieren und Prozesse selbstständig planen und durchführen, entfallen Steuerungsaufgaben, die in Organisationen anderer Typen zentrale Bedeutung haben, insbesondere die Entwicklung von Vorgaben und deren Kontrolle. Lehrkräften in Schulen würde es geradezu anrühlich erscheinen, wenn sie von der Schulleitung Vorgaben erhielten, was und wie sie zu unterrichten haben. Durch die sehr beschränkten Befugnisse erscheint die direkte Macht der Schulleitung – insbesondere in Deutschland – eher klein. Nichtsdestotrotz ist die Schulleitung von zentraler Bedeutung für die Schule:

„Ask anyone who has had 1 or more years working in a school whether leadership has made a difference in their work and the answer will be an unhesitating “Yes.” No matter who the respondent is – teacher, custodian, education assistant, specialist, office support staff – they all seem to know good (and bad) leadership when they experience it“ (Wahlstrom & Louis, 2008, S. 459).

Die Schulleitung ist unter anderem gefragt, wenn es um die Lösung von Konflikten geht. Expertenbürokratien und somit auch Schulen unterliegen einer Vielzahl interner Störungen:

„the standardization of skills is a loose coordinating mechanism at best, failing to cope with many of the needs that arise in the Professional Bureaucracy“ (Mintzberg, 1979, S. 372).

Für deren Behebung ist die Schulleitung verantwortlich. Dabei muss sie Lösungen weniger verordnen als vielmehr mit den Beteiligten aushandeln. Die zweite Rolle der Administratoren besteht laut Mintzberg darin, an der Außengrenze der Organisation zu vermitteln. Sie sollen einerseits Störungen von außen von den Experten abhalten, etwa Eingriffe der Schulverwaltungen oder Beschwerden von Eltern abpuffern. Andererseits müssen sie die Belange ihrer Organisation nach außen hin vertreten und für Ressourcen kämpfen, um den Experten die Arbeit zu ermöglichen. Die dritte Aufgabe besteht darin, Rahmenbedingungen zu schaffen, die den Experten ihre Arbeit ermöglichen:

„Ironically, the professional becomes dependent on the effective administrator. [...] Frequently, he abhors administration, desiring only to practice his profession. But that freedom is gained only at the price of administrative effort“ (Mintzberg, 1979, S. 363).

Obwohl eigentlich die Experten im Kern die bestimmende Größe der Expertenorganisation darstellen, sind sie abhängig von gelegentlich verschrienen „Bürokraten“. Mintzberg räumt jedoch ein:

„the professional administrator keeps his power only as long as the professionals perceive him serving their interests effectively“ (Mintzberg, 1979, S. 363).

Diese Interessenvertretung ist also nicht zwangsläufig an Funktionsstellen oder Positionen gebunden; Rosenholtz (1989) betont daher die Bedeutung informeller Führungsrollen in der Schule, die sie in ihrer Studie belegen kann. Mintzberg kommt zu folgendem Fazit: Es haben alle „Administratoren der professionellen Hierarchie [...] eine Reihe von Rollen inne, die ihnen dennoch viel Macht einräumen [...]: Regelung von Konflikten [...], Schlüsselpositionen an der Nahtstelle der Organisation, zwischen den Professionals innen und den Einflussnehmern außen [...] In Wirklichkeit sind die Rollen jedoch entscheidende Machtquellen. Macht entsteht schließlich in unsicheren Situationen, und die kommt gerade in der Verwaltung vor“ (Mintzberg 1991, S.189f).

Die Bedeutung der Schulleitung erwächst offensichtlich weniger aus direkter Macht als aus „weichen“ Einflussmöglichkeiten. Studien belegen dabei, dass es nur wenige nachweisbare direkte, wohl aber signifikante indirekte Zusammenhänge gibt – zu diesem Ergebnis fassen Hallinger und Heck (1998) zahlreiche internationale Studien aus den Jahren 1980 bis 1995 zusammen.

#### **1.2.2.7 Kopplung in Schulen**

Als Expertenbürokratien haben die meisten Schulen auf die Fertigkeiten, Einstellungen und Entscheidungen der einzelnen Lehrkräfte nur geringen systematischen Einfluss: Sie sind einerseits in der Person selbst, andererseits in deren Ausbildung und beruflichen Sozialisation begründet; Henry Mintzberg (1979) spricht von der *standardization of skills* als zentralem Koordinierungsmechanismus von Expertenbürokratien (vgl. Kap. 1.2.2.3): Es gibt Standards der Profession, an denen die einzelnen Experten, in der Schule also die Lehrkräfte, ihr Handeln ausrichten; neben der Lehrerausbildung sind hier vor allem zentrale Vorgaben wie Rahmenlehrpläne und zentrale Prüfungsvorgaben zu nennen. Hinzu kommt eine enge Orientierung an den Bedürfnissen der Klienten. Die Handlungen der einzelnen Akteure sind weitestgehend unabhängig voneinander; innerhalb bürokratischer Vorgaben verfügen Lehrkräfte über größte individuelle Autonomie: „Control over his own work means that the professional works relatively independently of his colleagues, but closely with the clients he serves“ (Mintzberg, 1979, S. 349). Innerhalb der Organisation gibt es hingegen kaum Mechanismen, die die Abläufe im Kerngeschäft regeln. Karl Weick bezeichnet Schulen aufgrund dieser hohen individuellen Auto-

nomie als lose gekoppelte Systeme, deren Elemente zwar nicht völlig losgelöst voneinander, aber doch ohne starre Kopplungen so nebeneinander existieren, dass aus dem Verhalten eines Elements nicht die Reaktion eines anderen vorhergesagt werden kann (Weick, 1976; Orton & Weick, 1990). Eine derartige Konstellation hat verschiedene Konsequenzen: Zum einen ist sie enorm stabil und robust gegenüber Störungen; zum anderen ist es jedoch schwierig, auf das Verhalten der Elemente bzw. Organisationsmitglieder und damit auf die resultierende Qualität gezielt Einfluss zu nehmen. Anders ausgedrückt: Über Angebot und Qualität des Kerngeschäfts von Schule, nämlich von Unterricht, entscheiden überwiegend Faktoren, die außerhalb der einzelnen Schule angesiedelt sind.

Indem die Lehrkräfte im betrieblichen Kern als dem wichtigsten Part der Organisation zusammenarbeiten, entstehen engere Kopplungen zwischen ihnen, sei es in praktisch-organisatorischer Hinsicht durch gemeinsame Teamzeiten und Tätigkeiten in Teams als auch in ideeller Hinsicht: Zwangsläufig kommt es zu engerer Kenntnis der Arbeitsweise von Kollegen, die Entwicklung gemeinsamer Vorstellungen und Standards wird wahrscheinlicher. Um im Modell von Mintzberg zu bleiben: Organisationen, in deren betrieblichem Kern Experten eng und interdisziplinär zusammenarbeiten, entsprechen weniger dem Modell der Expertenbürokratie, sondern rücken in die Nähe der Adhocratie bzw. innovativen Organisation.

### **1.2.3 Die Schule als Adhocratie**

Die Adhocratie oder innovative Organisation unterscheidet sich in wichtigen Punkten von der Expertenbürokratie. Sie zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass sie sich veränderten Umweltbedingungen besser anpassen kann, da weniger die Fertigkeiten der Mitarbeiter, sondern vor allem die gegenseitige Abstimmung als zentraler Koordinierungsmechanismus zum Tragen kommt: Die Handlungen der Experten richten sich weniger an den extern bestimmten Standards der Profession aus, sondern an den in gegenseitiger Abstimmung entwickelten, innovativen Strategien zum Umgang mit aktuellen Herausforderungen. An die Stelle elaborierter Standardroutinen, die im Kern der Expertenbürokratie zum Einsatz kommen, treten innovative, interdisziplinär entwickelte Handlungsmuster, die vielfach erfordern, dass Experten „fachfremd“ neue Aufgaben übernehmen:

„But unlike the Professional Bureaucracy, the Adhocracy cannot rely on the standardized skills of these experts to achieve coordination, because that would lead to standardization instead of innovation. Rather it must treat existing knowledge and skills as bases on which to build new ones“ (Mintzberg, 1979, S. 434).

In der Adhocratie wird die gegenseitige Abstimmung als zentraler Koordinierungsmechanismus beschrieben: Nicht einige wenige sind verantwortlich, sondern wie in einer Fußballmannschaft entscheiden die einzelnen Mitglieder spontan, wie sie am besten zum gemeinsamen Ziel beitragen können. Die Manager haben dabei nicht die Rolle, Aufträge zu erteilen, Anweisungen zu geben und zu kontrollieren, sondern vielmehr sind sie mit Aushandlungen und der Koordinierung in und zwischen Teams beschäftigt, wobei sie selbst meist als Experten in Teams mitarbeiten. Da Planung und Ausführung in innovativen Projekten oft zusammenfallen, ist eine Unterscheidung von mittlerem Management und betrieblichem Kern nicht sinnvoll.

„The top managers of the strategic apex of the Adhocracy may not spend much time formulating explicit strategies, but they must spend a good deal of time in the battles that ensue over strategic choices, and in handling the many other distur-

bances that arise all over these fluid structures. [...] The top managers must also devote a good deal of time to monitoring the project. Innovative project work is notoriously difficult to control. [...] But perhaps the most important single role of the top management of Adhocracy (especially of Operating Adhocracy) is that of liaison with the external environment" (Mintzberg, 1979, S. 447f).

Dabei werden Fachstrukturen oder Ressorts nicht völlig aufgelöst; Mintzberg beschreibt, dass Adhokratien Matrixstrukturen aufweisen: Die Experten arbeiten einerseits in funktionalen Teams zusammen, andererseits betreiben sie in interdisziplinären Projektteams Innovationen (Mintzberg, 1979, S. 435).

„But because the Operating Adhocracy seeks to innovate, its specialists must interact informally by mutual adjustment in organically structured project teams; the Professional Bureaucracy, because it standardizes its services, structures itself as a bureaucracy in which each specialist can function on his own" (Mintzberg, 1979, S. 437).

Innovative Organisationen unterscheiden sich also besonders dadurch von Expertenbürokratien, dass sie weniger Standardroutinen einsetzen und umso mehr nach innovativen Lösungsansätzen suchen. Dazu arbeiten Experten sowohl in fachlich orientierten als auch in interdisziplinären Konstellationen zusammen – eine Beschreibung, die auf solche Schulen durchaus zutrifft, in denen Lehrkräfte in festen Lerngruppenteams zusammenarbeiten und nach gemeinsamen Strategien zum Umgang mit kollektiven Herausforderungen suchen.

#### **1.2.4 Diskussion und Ausblick**

Welche Möglichkeiten und Grenzen kann ein Modell wie das von Mintzberg grundsätzlich bieten? Mintzbergs Modell der Organisationsstruktur und insbesondere der Expertenbürokratie lässt sich, obwohl es nicht spezifisch für diese entwickelt wurde, relativ leicht auf Schulen anwenden. Die Charakteristika der Expertenbürokratie lassen sich vielerorts in der Praxis wiederfinden, was für die Plausibilität des Modells spricht. Dennoch können naturgemäß zahlreiche Details und spezifische Probleme von Schulen im allgemeinen Modell nicht thematisiert werden. Welchen Nutzen kann es letztlich für die Schulforschung einerseits und die Praxis andererseits bieten?

Das Modell ist sehr gut anschlussfähig für Themen und Befunde der Schulentwicklungsforschung: Insbesondere die vielfach beobachtete Stabilität und Veränderungsresistenz von Schulen – „schools change slower than churches“ (vgl. Hänisch, 1991; Fullan, 2001) – lässt sich durch die Eigenschaften der Expertenbürokratie erklären. Probleme von Koordination und Führung werden im Rahmen des Modells thematisiert und lassen sich auf den schulischen Kontext übertragen. Ergebnisse empirischer Forschung können anhand des Modells gut erklärt werden. Es unterstützt somit die Interpretation von Befunden *ex post*.

Auch als forschungsleitende Grundlage bietet das Modell Möglichkeiten; es kann helfen, die vielfach beklagte Theoriearmut empirischer Schulforschung zu verringern. Die klar umrissenen Merkmale der Organisationsstruktur können in Indikatoren überführt werden, deren Ausprägung wiederum empirisch untersucht werden kann, um schulische Organisationen zu beschreiben und zu differenzieren. Ausgehend davon, dass Schulen keineswegs exakt und ausschließlich dem Typus der Expertenbürokratie entsprechen, sondern sich teilweise auch in die Richtung von Maschinenbürokratien, unternehmerischen oder innovativen Organisationen entwickeln, lassen sich unterschiedliche Stufen von Schulentwicklung beschreiben, je nachdem ob stärker bürokratische oder innovati-

ve Elemente in der jeweiligen Schule dominieren. Insbesondere bei der Untersuchung von Reformschulen fällt auf, dass diese zahlreiche Merkmale unternehmerischer oder innovativer Organisationen aufweisen: teilweise eine sehr zentrale Position des Schulleiters oder der Schulleiterin; multidisziplinäre Teams, also etwa Klassen- oder Jahrgangsteams; dezentralisierte, fließende, organische Strukturen sowie eine stark an aktuellen Bedürfnissen orientierte Abstimmung als zentralen Koordinationsmechanismus. Organisationales Lernen stellt hier eine zentrale Strategie dar. Auch das Kriterium „normalerweise jung“ lässt sich vielfach wiederfinden: Vielfach haben innovative Schulen keine lange, homogene Tradition, sondern haben sich eher aus Neugründungen oder Zusammenlegungen heraus entwickelt. Es ließen sich Parallelen zu Dalins und Rolffs Theorie zu Stufen der Schulentwicklung untersuchen (vgl. Dalin et al., 1996; Rolff, 2007). Insbesondere hinsichtlich Autonomie und Koordinierung der Lehrkräfte innerhalb der Schulen gibt es großen Forschungsbedarf (vgl. Bauer, K.-O., 2008a). Nicht zuletzt für Theorien der lernenden Organisation bietet Mintzbergs Modell gute Anknüpfungspunkte: Die Standardisierung durch Qualifikation als zentraler Koordinationsmechanismus der Expertenbürokratie impliziert geradezu, dass Veränderungen in der Schule vorrangig durch Lernen der Lehrkräfte entstehen. Damit die Organisation als Ganze lernen kann, müssen die Experten Gelegenheit zum Lernen innerhalb und außerhalb ihrer Organisation haben.

Besondere Bedeutung gewinnt Mintzbergs Modell außerdem für die Schulentwicklung. Zum einen stellt das Modell, wie bereits erwähnt, eine Möglichkeit dar, anhand von Indikatoren den Ist-Zustand einer Schule als Organisation zu bestimmen. Zum anderen lassen sich Schlüsse daraus ableiten, welche Art von Veränderungen eine Schule benötigt: Geht es darum, standardisierte Probleme in einer gleichbleibenden Umwelt effektiver zu bearbeiten, müssen die bestehenden Routinen analysiert, verbessert und ggf. so abgestimmt werden, dass Expertinnen möglichst unbehindert arbeiten können. Wenn neuartigen Herausforderungen und veränderten Rahmenbedingungen begegnet werden soll, kann ein Wandel in die Richtung der innovativen Organisation eingeleitet werden, also insbesondere interdisziplinäre Teams mit großen Freiheiten geschaffen werden, um effiziente, dezentrale Lösungen für Probleme zu schaffen und das Lernen in der Organisation zu fördern. Notwendig ist dazu in gewissem Umfang die Verlagerung von Ressourcen, die fast vollständig in operativen Tätigkeiten gebunden sind, zugunsten von Entwicklungsaufgaben: Neben dem Unterricht müssen auch Kapazitäten für Reflexion, Planung und Entwicklung von Unterricht und Schule zur Verfügung stehen. Dabei sollte der Stellenwert von etablierten Routinen jedoch nicht verkannt werden: Sie stellen den Kern des professionellen Wissens in der Expertenorganisation dar und sorgen für hohe Effizienz. In keiner Schule können ständig alle Räder neu erfunden werden. Über die Qualität dieser Routinen entscheiden die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Experten, also Wissen, Können und Erfahrungen der Lehrkräfte. Besonderes Augenmerk sollte daher auf deren Ausbildung in Universität, Referendariat und das Weiterlernen im Beruf gelegt werden. Diese dritte Phase der Lehrerbildung „wird vielfach sträflich vernachlässigt, dies sowohl von Lehrern selbst wie auch von der Schuladministration“ (Terhart, 2000, S. 29). Dabei kommt der Indoktrination, wie Mintzberg die berufliche Sozialisation in der Berufseingangsphase bezeichnet, besondere Bedeutung zu: In ihr werden die organisatorischen Normen vermittelt, die wiederum handlungsleitend sind; schließlich wird die „innere Qualität der Schule [...] vor allem durch die Mentalität beeinflusst, die das Fundament für die Arbeitskultur der Schule bildet“ (Ekholm, 1997, S. 605f). Anders ausgedrückt: Vor allem in der Berufseingangsphase werden Einstellungen der Lehrkräfte geprägt, die ihr professionelles Handeln bestimmen und die später aufgrund der großen Autonomie im Beruf kaum noch infrage gestellt werden.

Im übrigen zeigt das Modell, dass gewisse Eigenschaften der Organisation Schule nicht nur typisch für Schulen selbst, sondern auch für andere Organisationen sind, die zum Typus der Expertenorganisation gehören: Ähnliche Probleme wie in Schulen finden sich auch in Universitäten, Kliniken, Pflegeeinrichtungen etc. Schwierigkeiten hinsichtlich Innovation, Koordination und Konsens, letztlich hinsichtlich der Führung ergeben sich aus der Struktur dieser Organisation. Interessant ist festzustellen, dass die genannten Organisationen überwiegend Dienstleistungen erbringen und im öffentlichen, *non-profit*-Bereich zu finden sind – bezeichnend vielleicht auch, dass die Experten in den Organisationen dieses Typs stärker zu Burnout neigen als andere Berufsgruppen (vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2001). Die Parallelen zwischen den Organisationen können möglicherweise auch genutzt werden, um Erfahrungen aus anderen Kontexten für Schulen fruchtbar zu machen.

Mintzbergs Modell der Organisationsstruktur erweist sich somit als plausibel anwendbar im schulischen Kontext. Vielfach beobachtete Phänomene lassen sich im Modell erklären: Autonomie der Lehrkräfte, Bedeutung der Qualifikation, Stabilität, Schwierigkeiten hinsichtlich Koordination und Innovation, dezentrale Machtverteilung und indirekte Steuerung in der Schule. Es lässt sich daher gut nutzen, um Ergebnisse der Schulentwicklungsforschung zu interpretieren und zu integrieren. Für andere Theorien ist es gut anschlussfähig. Auch als theoretische Grundlage der Entwicklung von Forschungsdesigns kann es dienen, wenn die Ausprägung der beschriebenen organisationalen Merkmale empirisch untersucht wird. Das Modell kann in der Schulentwicklungspraxis hilfreich sein, indem es Organisationsanalysen ermöglicht und Anhaltspunkte für die Planung von Schulentwicklungsstrategien bietet. Vergleiche mit Organisationen ähnlichen Typs liegen nahe und ermöglichen die Übertragung von Lösungen. Besonders betont wird im Modell die Bedeutung der Qualifikation der Experten. Daraus resultiert eine Schlüsselrolle für individuelles und organisationales Lernen als Motor der Innovation in Schulen.

### **1.3 Lose Kopplung in der Schule**

Eine Besonderheit von Expertenorganisationen, besonders auch von Schulen, ist deren schwache interne Kopplung: Die Organisationsmitglieder agieren weitgehend autonom und unabhängig von anderen. So wurden und werden immer wieder Aspekte von Kopplung in der Schule diskutiert, wenngleich verschiedene Begrifflichkeiten benutzt werden, um relevante Beobachtungen zu beschreiben. Diese sind teils negativ konnotiert (z.B. Einzelkämpfertum, Isolation), teils neutral (z.B. Governance, lose Kopplung, Autonomie- und Paritätsmuster) oder positiv (z.B. Kooperation in der Schule, Professionelle Lerngemeinschaften). Dabei geht es letztlich um die Frage, wie und in welchem Ausmaß die Handlungen der Akteure in der Schule aufeinander bezogen oder aneinander gekoppelt sind.

Empirisch untermauert wird die Bedeutung von Kopplung innerhalb der Schule auch durch Befunde von Schulwirksamkeits- und Schulentwicklungsforschung: Indem pädagogischer Konsens, Zusammenarbeit von Lehrkräften und ihre Einbeziehung in Veränderungsprozesse als zentrale Merkmale für wirksame/erfolgreiche und innovative Schulen beschrieben werden (vgl. u.a. Holtappels & Rollett, 2007), wird auf die Bedeutung von Kopplung verwiesen. Dabei darf diese Kopplung nicht als starres Korsett verstanden werden, sondern vor allem als engerer Bezug der Elemente aufeinander und höhere Responsivität untereinander.

Zu den verwendeten Begriffen: Henry Mintzberg verwendet, wie im vorigen Kapitel beschrieben, den Begriff Koordinierung. Mit Koordinierung ist dabei nicht unbedingt ein aktiv gestalteter, bewusst geplanter Vorgang gemeint, sondern vielmehr die Standardisierung bzw. Abstimmung innerhalb von Organisationen. Karl Weick spricht von Kopplung in der Organisation. Er schreibt: „By loose coupling, the author intends to convey the image that coupled events are responsive, but that each event preserves its own identity and some evidence of its physical or logical separateness“ (Weick, 1976, S. 3). Weick bezeichnet mit „events“ eher unspezifisch sowohl Ereignisse als auch Strukturen, Handlungen und Wahrnehmungen.

Immer wieder wird dabei konstatiert, dass es zumeist nur schwache Interaktionen zwischen den Lehrkräften gibt und dass das Handeln in Schulen inhaltlich nur wenig abgestimmt ist. Gemäß Steffens und Bargel (1993) ist Schule sogar „offenbar so konstruiert, dass sie ohne engere Kommunikation und Kooperation unter Lehrern existieren kann“. Festgestellt wird auch, dass es innerhalb derselben Organisation unterschiedliche Ausmaße von Kopplung gibt, von einer homogenen Kopplung in der gesamten Schule also nicht die Rede sein kann. Wenn einzelne Teile eine engere Kopplung aufweisen, muss es zwischen diesen Teilen losere Verbindungen geben: „tight coupling in one part of the system can occur only if there is loose coupling in another part of the system“ (Weick, 1976, S. 10).

Wenn man davon ausgeht, dass Schule kein gänzlich ungekoppeltes System ist – und ohne Kopplung könnte keine Organisation existieren –, muss es etwas geben, das die Kopplung ermöglicht; Mintzberg spricht von Koordinierungsmechanismen. Die Frage ist, wie diese beschaffen sind: „This leaves one with the question what does hold an educational organization together?“ (Weick, 1976, S. 4): Was ist es, das eine Schule zusammenhält? Und, so könnte man zugleich ergänzend fragen, was ist es, das eine Schule als Organisation von ihrer Umwelt abgrenzt und unterscheidet? Wodurch wird letztlich eine Schule als Organisation konstituiert?

Es lassen sich Mechanismen der Kopplung oder Koordinierung in der Schule finden, die teils schulextern und nicht spezifisch für die einzelne Schule sind. Daneben finden sich schulspezifische, interne Kopplungsmechanismen, die Besonderheiten der einzelnen Schule darstellen. Als schulextern oder -übergreifend werden Mechanismen der Umwelt, insbesondere gesellschaftliche und politische Vorgaben, betrachtet; als schulintern und spezifisch diejenigen, die für jeweils eine Einzelschule Gültigkeit besitzen.

Zu den schulexternen, übergreifenden Mechanismen zählen unbedingt die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen: Traditionen, kollektive Erfahrungen, kulturelle und soziale Normen, die gesellschaftlich verankert sind, prägen sowohl die Institution Schule als auch die in ihr tätigen Akteure; so prägt insbesondere die eigene Schul- und Unterrichtserfahrung die Handlungen von Lehrkräften. Politische Vorgaben, insbesondere Schulgesetze und Vorschriften sowie Lehrpläne, sind demokratisch legitimiert und werden auf bürokratisch-hierarchischem Weg vorgegeben. Sie stellen die Existenzgrundlage und einen Handlungsrahmen dar, den Schulen auf unterschiedliche Weise füllen. Im weitesten Sinn gehört dazu auch die Qualifizierung des pädagogischen Personals: Durch die Auswahl und Ausbildung des pädagogischen Personals werden Standards geschaffen, die die Schule prägen; laut Mintzberg ist dies der stärkste Kopplungsmechanismus in allen Expertenorganisationen. Auftrag und Aufgabe von Schule haben demgegenüber weniger Bedeutung, wie Weick schreibt: „If there is no clear task around which the shape of the organization can be formed then why is it that most educational organizations do have a form and why is it that most of these forms look identical? [...] it should



be established that authority and task are not prominent coupling mechanisms in schools“ (Weick, 1976, S. 12/17).

Gäbe es nur die genannten allgemeinen Kopplungsmechanismen, müssten alle Schulen annähernd gleich starke Kopplung aufweisen. Die Unterschiede, die sich beobachten lassen, müssen also auf spezifische Kopplungsmechanismen innerhalb der Einzelschule zurückzuführen sein. Dazu gehören sowohl konkret materielle Bedingungen wie die räumliche Einheit einer Schule: Die Arbeit an einem gemeinsamen Ort stellt eine physische Kopplung dar, die Auswirkungen auf die Interaktion innerhalb der Schule hat. Die architektonische Anlage der Schule bedingt jeweils Möglichkeiten und Grenzen des Handelns. So ergibt sich eine eher zufällige Interaktion bereits aus der physischen Nähe von Akteuren. Auch durch die Mitgliedschaft bzw. Zugehörigkeit zu einer Organisation oder einem Organisationsteil werden bestimmte Eigenschaften übernommen: „the way high schools are organized, with a primary dependence on the structure of the different disciplines, leads not only to the creation of subunits which affects the coupling structures in schools, but also to differences between teachers in their views of the disciplines and their interrelationships, which in turn affects the cohesion and unity of organizations“ (Sturman, 1997, S. 453). Planungs- und Steuerungsentscheidungen ermöglichen konzertiertes Handeln in der Organisation; dessen ungeachtet gibt es mikropolitisch motivierte Handlungen, die in eigenen Interessen der Organisationsmitglieder begründet sind und offiziellen Regeln entgegenstehen. Aus Interaktion, Kommunikation und Kooperation der Organisationsmitglieder ergeben sich gemeinsame Erfahrungen und Ansichten. Weick (1996) spricht von *sensemaking* in Organisationen; gelegentlich ist auch von Ideologien der Organisation die Rede. Diese gemeinsamen Deutungsmuster und Erfahrungen stellen die Grundlage von Ansätzen und Konzeptionen von Organisationskultur dar. So sehr sich diese auch unterscheiden (vgl. dazu Martin, 2002), gehen sie grundsätzlich davon aus, dass Organisationen jeweils spezifische Kulturen besitzen oder darstellen, die mit organisationseigenen Werten und Regeln korrespondieren.

Bei der Unterscheidung schulinterner und schulexterner Kopplungsmechanismen muss darauf hingewiesen werden, dass einige der genannten Mechanismen in beiden Kategorien verortet werden können. Insbesondere die Qualifikation des Personals hat sowohl schulexterne Komponenten, etwa die Ausbildung, ggf. auch die Zuteilung zu einzelnen Schulen, als auch schulspezifische, so die Zusammensetzung in der Schule und das Lernen in der Organisation. Ebenso verhält es sich mit den Aufgaben der Schule: Diese sind zwar durch allgemeine, übergreifende Vorgaben festgelegt, die in einzelnen Schulen aber unterschiedlich priorisiert, ausgelegt und ggf. ergänzt werden.

In dieser Arbeit sollen solche Bedingungen, die außerhalb der Einzelschule zu verorten sind, nur peripher behandelt werden. Der Fokus liegt auf den schulinternen Kopplungsmechanismen; speziell soll untersucht werden, welche Bedeutung die professionsbezogene Interaktion und insbesondere die Kooperation von Lehrkräften für die Organisation Schule hat.

„Arbeit an der Sprache ist eine Arbeit am Gedanken“  
(Friedrich Dürrenmatt)

## 2 Kooperation in der Schule

In diesem Kapitel sollen zunächst Definitionen von Kooperation untersucht und unterschieden werden. Anschließend werden die Bedeutung und die Auswirkungen von Kooperation in der Schule diskutiert. Es folgen Überlegungen zu Bedingungen und abschließend zur Entwicklung von Kooperation. Die folgenden Unterkapitel sind jeweils so gegliedert, dass zunächst allgemeine, nicht schulspezifische Überlegungen vorgestellt werden; es folgen jeweils Anwendungen oder Übertragungen auf den schulischen Kontext.

### 2.1 Kooperationsdefinitionen

Der Begriff Kooperation ist, wie verschiedentlich festgestellt wird, keineswegs eindeutig definiert. Einerseits gibt es eng verwandte Begriffe und Konzepte, von denen der Begriff Kooperation kaum abzugrenzen ist. Andererseits wird der Begriff auch mit gänzlich unterschiedlichem Sinngehalt verstanden. Genau wie sein deutsches Pendant Zusammenarbeit wird er vielfach gebraucht, ohne dass eine eindeutige Klärung vorgenommen wird, wie genau der Begriff zu verstehen ist:

„The term *collaboration* has become something of an educational buzzword. [...] Despite all the current discussion about collaboration, few clear definitions of it have been presented“ (Friend & Cook, 2003, S. 4).

Der geradezu inflationäre Gebrauch führt zu falschen Vorstellungen:

„calling nearly every shared effort in schools collaborative, whether it is or not, diminishes the value of the concept, dilutes professionals' understanding of what it requires, and fosters a false belief of what it requires“ (Friend, 2000, S. 131).

Ohne weitere Differenzierung führt dies jedoch zu Unschärfe und Missverständnissen:

"One difficulty in interpreting the theory and research on cooperation stems from the numerous definitions of cooperation scholars have offered without making much attempt to reference other usage of the term" (Smith et al., 1995, S. 10).

Radikaler formuliert Bauer:

„„Kooperation“ kann fast alles bedeuten und bedeutet folglich nichts mehr. Oder „Kooperation“ wird aus ideologischen Motiven so eng definiert, dass gerade wirkungsvolle Formen aus der Untersuchung ausgeschlossen werden“ (Bauer, K.-O., 2004, S. 827).

Kann der Versuch einer umfassenden, allgemeingültigen Definition als hinfällig betrachtet werden? Fussangel schreibt:

„Es gibt eine Vielzahl von Anlässen und Gelegenheiten zur Zusammenarbeit, mit denen zum Teil sehr unterschiedliche Kooperationsformen und Ziele verbunden sind. Durch eine allgemeine Definition kann diese Vielfalt weder theoretisch noch empirisch in hinreichender Weise abgedeckt werden“ (Fußangel, 2008, S. 7).

In den ungezählten Definitionen des Begriffs Kooperation wird deutlich, dass es keinen Konsens darüber gibt, wie das Konstrukt zu verstehen ist. Es lassen sich jedoch gewisse Strömungen unterscheiden, innerhalb derer ein ähnliches Begriffsverständnis herrscht.

Diese unterschiedlichen Auffassungen von Kooperation schließen einander keineswegs aus im Sinne eines Entweder-Oder, sondern beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte, die meist miteinander einhergehen. An dieser Stelle soll versucht werden, Kooperationsdefinitionen ihrem Sinngehalt nach zu gruppieren und voneinander zu unterscheiden. Dabei soll nicht allein deutlich gemacht werden, dass, sondern vielmehr inwiefern sich Kooperationsverständnisse voneinander unterscheiden.

Chen, Chen und Meindl (1998) unterscheiden drei Konzeptionen von Kooperation: Die erste (in der Tradition von Mead, 1976) basiert darauf, dass Akteure psychologisch motiviert sind, gemeinsame Ziele zu verfolgen. Die zweite (in der Tradition von Deutsch, 1949a, 1949b) bezieht sich auf das Verhältnis der Ziele der verschiedenen Akteure. Die dritte Konzeption (in der Tradition von Barnard, 1938) geht vom Verhalten der Akteure aus, bei dem individuelle Handlungen zu einem kooperativen Handeln zusammengeführt werden.

Huber und Hader-Popp (2006) folgen der Unterscheidung von König (1991). Darin wird unterschieden zwischen Kooperation als individuellem Verhalten – jemand zeigt sich mehr oder weniger kooperativ –, Kooperation als Eigenschaft einer Organisation, in der Arbeits- und Machtverhältnisse bestimmt werden. Jeweils für sich genommen sei beides einseitig. König spricht daher von Kooperation als Systemeigenschaft: Kooperation bedeute dann die Fähigkeit eines sozialen Systems, gemeinsame Problemlösungen durchzuführen und die dabei auftretenden Entscheidungen im Konsens zu treffen.

Um zu einer eigenen Systematik zu gelangen, wurden dazu etwa sechzig Begriffsdefinitionen zu den meist synonym gebrauchten Schlagwörtern Kooperation und Zusammenarbeit sowie im Englischen *collaboration* und *cooperation* analysiert.<sup>2</sup> Die Quellen stammen aus der Literatur der Bereiche Pädagogik, Politologie, Soziologie, Organisationsforschung und –pädagogik sowie der Psychologie, insbesondere der Sozialpsychologie. Außerdem wurden allgemeine Nachschlagewerke und Lexika herangezogen. Die ausgewählten Quellen stellen dabei selbstverständlich keineswegs eine vollständige Erfassung aller Definitionen dar; es scheint jedoch eine solche Sättigung erreicht zu sein, dass weitere Definitionen allenfalls noch Nuancen anders betonen, jedoch keine grundlegenden konzeptuellen Variationen darstellen.

Festzustellen ist dabei, dass Definitionen im eigentlichen Sinne eher die Ausnahme darstellen; vielfach werden Kooperation und ihre Wirkungen beschrieben, wobei sich verschiedene Aspekte des Begriffs überlagern. Es finden sich auch normative Verzerrungen; ein Beispiel dafür liefert etwa Köck:

„Kooperation bedeutet wörtlich übersetzt Zusammenarbeit. Die Kooperation ist ein unverzichtbarer grundlegender gruppensystemischer Vorgang, in dem meist arbeitsteilig organisierte, aber aufeinander bezogene und als gleichwertig und gleichberechtigt anerkannte Aktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin gebündelt werden. [...] Gruppendynamisch kultivierte Kooperation ist gerade in einer Zeit fortschreitender Spezialisierung und Differenzierung von Berufen und Wirtschaftszweigen und angesichts der Pluralität weltanschaulicher und gesellschaftlicher Grundkonzepte eine Notwendigkeit für ein sinnerfülltes humanes Zusammen- und Überleben der Menschen“ (Köck, 1997, S. 185).

---

<sup>2</sup> Mein herzlicher Dank gilt dabei Jens Krey, mit dem dieses Unterfangen gemeinsam begonnen wurde, und den Mitgliedern der Erfurter Arbeitsgruppe zum Thema Kooperation, die an der Diskussion beteiligt waren: Stephan G. Huber, Ilka Hutschenreuter und Nadine Schneider.

Aus der Vielzahl an begrifflichen Wendungen und Definitionsversuchen lassen sich folgende grundlegenden Auffassungen des Begriffs Kooperation extrahieren. Erläutert werden diese jeweils anhand eines Beispiels. Dabei wird jeweils auch ein mögliches Antonym, also ein gegensätzlicher Begriff genannt, um das Verständnis zu verdeutlichen.

### **2.1.1 Kooperation als Vertragsverhältnis**

Insbesondere im wirtschaftlichen und politischen Bereich wird von der Kooperation institutioneller Partner, Unternehmen, Behörden oder Staaten, gesprochen, wenn eine Absicht zur Zusammenarbeit formuliert wird, die vielfach schriftlich in Form eines Kooperationsvertrags festgehalten wird:

„[...] Als zwischenbetriebliche K. wird die auf freiwilliger Basis beruhende, i. d. R. vertraglich geregelte Zusammenarbeit von rechtlich und wirtschaftlich selbstständigen Unternehmen bezeichnet, die diese eingehen, um ihre Leistungsfähigkeit zu steigern; sie kann bis zur Errichtung von Gemeinschaftsunternehmen für gemeinsame Projekte oder ausgegliederte Unternehmensbereiche führen [...]“ (Brockhaus, 2006, S. 514).

„[...] In den Internationalen Beziehungen wird K. zuweilen als frühes Stadium von Integrationsprozessen bezeichnet, bei dem gemeinsame, arbeitsteilige Handlungen entwickelt werden [...]“ (Nohlen & Schultze, 2004, S. 332).

Welches Verhalten aus dieser Art der Kooperation resultiert, bleibt offen. Es ist möglich, dass über die bloße Absichtserklärung hinaus kaum oder kein echtes gemeinsames Handeln stattfindet, insbesondere dann, wenn Kooperationen vorrangig aus Gründen der Außenwirkung eingegangen werden: Indem die beteiligten Partner ihre Absicht zur Zusammenarbeit bekunden und schriftlich fixieren wird einer äußeren Erwartung entsprochen und Genüge getan, was insbesondere im Sinne der Rechenschaftslegung nützlich sein kann – ein organisationales Verhalten, das sich im Sinne des Neo-Institutionalismus gut erklären lässt (vgl. dazu Schaefers, 2002). Durch das formelle Eingehen von Kooperationsbeziehungen würden Organisationen Modernität beweisen und Legitimität gewinnen, ohne zwangsläufig ihr Handeln verändern zu müssen.

Gegensätze zur so aufgefassten Kooperation wären Ignoranz oder Rivalität: Ohne die vertraglich festgehaltene Kooperation nähmen die Parteien einander entweder nicht zur Kenntnis oder sie verfolgten gegensätzliche Ziele.

In Schulen wird mit Kooperation vielfach ein solches vertragliches oder partnerschaftliches Verhältnis zu anderen Einrichtungen assoziiert. Unter „Schulkooperationen“ werden vor allem die Kooperationen der Schule mit anderen Partnern verstanden; eine umfassende Darstellung von Kooperationen zwischen Schulen und ihren Partnern liefern etwa Behr-Heintze und Lipski (2005), empirische Befunde stellt u.a. Arnoldt (2007a, 2007b) dar.

### **2.1.2 Kooperation als Arbeitsteilung**

„Die Form der Arbeit vieler, die in demselben Produktionsprozess oder in verschiedenen, aber zusammenhängenden Produktionsprozessen planmäßig neben- und miteinander arbeiten, heißt Kooperation“ (Marx, 1867/1962, S. 344f).

Im Marxschen Sinne ist also die Differenzierung von Aufgaben und Tätigkeiten gemeint, die mit umfangreichen und komplexen Prozessen einhergeht. Dabei hat Marx die Bedingungen der industriellen Produktion im Blick, bei der Effizienzsteigerungen dadurch erzielt werden, dass Arbeiter spezialisierte Aufgaben im Produktionsprozess überneh-

men und somit nur für einen Aufgabenteil Verantwortung tragen. In diesem Sinne kooperieren zwei Akteure, die am selben Produkt arbeiten, ohne jemals unmittelbar miteinander in Kontakt zu geraten, etwa zwei Fließbandarbeiter, die an unterschiedlichen Stellen der gleichen Produktionsstrecke arbeiten. Gemeinsam ist allein das Produkt, an dem gearbeitet wird. Die Koordinierung der Arbeit erfolgt von höherer Stelle aus. Die arbeitsteilige Kooperation ermöglicht dabei das Erreichen von Zielen, die ein Einzelner nicht erreichen könnte, sei es hinsichtlich des Umfangs oder der Komplexität einer Aufgabe.

Der Gegensatz zur Kooperation als Arbeitsteilung wäre die ungeteilte oder ganzheitliche Arbeit, bei der jeweils eine Person allein für Verlauf und Ergebnis eines Prozesses verantwortlich ist. Spieß schreibt dazu:

„Die Arbeitsteilung bedingt, dass einzelne Personen lediglich partialisierte und unvollständige Tätigkeiten erledigen. Für die Kooperation bedeutet dies, dass zusätzliche Anforderungen entstehen, um sich wechselseitig abstimmen zu können. Hacker (1998) weist darauf hin, dass die Wechselbeziehung zwischen Arbeitsteilung und Kooperation noch nicht genügend auf Tätigkeitsstrukturen bezogen wurde“ (Spieß, 2004, S. 197).

### **2.1.3 Kooperation als Einstellung und Verhalten**

In diesem Begriffsverständnis wird Kooperation als internalisierte Einstellung und somit als „gelernte Handlungsdisposition“ (Bierhoff & Herner, 2002, S. 55) einer Person oder Personengruppe konzipiert: Wenn jemand als „kooperativ“ bezeichnet wird, ist damit die Erwartung verbunden, dass die Person sich als hilfsbereit und offen für Zusammenarbeit zeigt. Kooperation ist in diesem Sinne ein Personenmerkmal, das unabhängig von konkreten Situationen existiert. Mit dem gleichen Begriffsverständnis wurden auch Kulturen daraufhin untersucht, ob sie mehr oder weniger kooperativ sind (vgl. Mead, 1976). Eng verwandt ist dieses Konzept mit dem des Altruismus (dazu mehrere Beiträge in Derlega & Grzelak, 1982). In sozialpsychologischen Studien zu Kooperation und Wettbewerb werden fünf zentrale Einstellungen untersucht: 1. die individualistische Einstellung; 2. eine Wettbewerbsorientierung; 3. die kooperative Orientierung; 4. die altruistische Orientierung; 5. das Streben nach Gleichheit (siehe Spieß, 2004).

Kaum abzugrenzen vom Verständnis als Einstellung ist das Kooperationsverständnis als Verhalten – ein grundsätzliches Dilemma der psychologischen Forschung: Einstellungen, die als dauerhafte, situationsunabhängige Personenmerkmale (*global attitudes*) konzipiert werden, lassen sie sich nicht beobachten. Beobachten lässt sich hingegen das Verhalten (*behavior*) von Personen, das von den Merkmalen und Einstellungen der Person einerseits, andererseits durch die Situation bestimmt wird. Eine Trennung der beiden Konzepte voneinander scheint daher nicht möglich zu sein: „Defined as evaluative response tendencies, attitudes exert a dynamic and directive on behavior“ (Ajzen, 1995, S. 52).

Im Gegensatz zur Kooperation als Einstellung und Verhalten stünde der Egoismus, ebenfalls ein Konzept, das einer als Person als Eigenschaft zugeordnet ist.

### **2.1.4 Kooperation als sozialer Prozess**

Indem Kooperation als sozialer Prozess oder als deren Ergebnis verstanden wird, wird berücksichtigt, dass Kooperation nur im sozialen Raum, mithin als Interaktion zwischen mehreren Individuen, stattfinden kann. In der Sozialpsychologie findet sich der Begriff

der Kooperation vielfach verbunden oder gegenübergestellt mit dem der Konkurrenz. Dabei wird davon ausgegangen, dass es einen sozialen Zusammenhang zwischen den Zielen der Beteiligten gibt: „Central to defining cooperation and competition is the concept of interdependence of outcomes“ (Suls & Martin, 1995, S. 136). Dieses Verständnis geht auf die klassischen Publikationen von Deutsch (1949a, 1949b) zurück, der das Verhältnis von Kooperation und Wettbewerb sowohl logisch-deduktiv als auch empirisch untersucht. Deutsch unterscheidet „cooperative goals, where each individual's goal-oriented efforts contribute to others' goal attainment; competitive, where each individual's goal oriented efforts frustrate others' goal attainment; and individualistic, where individuals' goal oriented efforts have no consequences for others' goal attainment“ (zit. bei Slavin, 1995, S. 16). Dabei räumt er ein:

„It should, perhaps, be noted that there are probably few, if any, real-life situations which [...] are 'purely' co-operative or competitive. Most situations of everyday life involve a complex set of goals and sub-goals. Consequently, it is possible for individuals to be promotively interdependent with respect to one goal and contritely interdependent with respect to another goal“ (Deutsch, 1949a, S. 132f).

Im Gegensatz zur Kooperation als sozialer Prozess stehen also Wettbewerb oder Konkurrenz. Es lassen sich zwei Traditionen erkennen, wie Kooperation und Wettbewerbs ins Verhältnis gesetzt werden:

„the first perspective departs from the assumption that people strive towards the goal of maximizing their own absolute gains and that they will therefore use the strategy of cooperation or competition depending on which strategy best serves this goal. The second perspective views an own gain orientation as conceptually distinct from a cooperative and a competitive orientation. A cooperative orientation implies a striving towards the maximization of joint gain and a competitive orientation implies a tendency to maximize the difference between own and others' gain in one's own favor, independent of whether actions towards these goals do or do not yield the highest personal profit [...]. There is of course a good deal of overlap between these two approaches [...]“ (Avermaet, 1995, S. 137).

Der Autor unterscheidet im Weiteren dyadische Settings, Intragruppen- und Intergruppen-Settings, je nachdem, ob zwei Individuen, die Mitglieder einer Gruppe oder Mitglieder unterschiedlicher Gruppen miteinander kooperieren oder konkurrieren.

Für die Untersuchung der Kooperation zwischen Lehrkräften ist besonders der Intragruppen-Ansatz relevant, sofern zumindest Kollegien als Gruppen betrachtet werden. Wird von Gruppierungen innerhalb eines Kollegiums ausgegangen, ist der Intergruppen-Ansatz wichtig. Die Frage nach der Gruppenzugehörigkeit ist insofern besonders relevant, als grundsätzlich davon ausgegangen werden kann, dass Mitglieder der eigenen Gruppe gegenüber Nicht-Gruppenmitgliedern bevorzugt behandelt werden, selbst wenn es keinerlei Vorteil mit sich bringt (*ingroup favoritism*).

„Moreover, favoritism observed in an intergroup setting is often more pronounced than self-favoritism in 2-person situations. [...] At present there is still theoretical uncertainty with respect to the exact causes of these competitive and prejudicial behaviors and attitudes [...]. Further, the competitive orientation is partly tempered by fairness considerations. Still it remains most striking that even minimal social categorization conditions can produce these attitudes and behaviors.“ (Avermaet, 1995, S. 140).

### 2.1.5 Kooperation als gemeinsame Tätigkeit

Am dichtesten am etymologischen Ursprung des Wortes (von *co-operari*: etwas gemeinsam verrichten) ist das Verständnis von Kooperation als gemeinsame Tätigkeit:

„Unter Kooperation oder *kooperativer Tätigkeit* wird eine Tätigkeits- bzw. Aufgabenform verstanden, bei der mehrere einen Auftrag bzw. eine selbstgestellte Aufgabe gemeinschaftlich erfüllen, dazu gemeinsame Zielstellungen verfolgen, eine Ordnung ihres Zusammenwirkens aufweisen und in auftragsbezogener Kommunikation miteinander stehen“ (Hacker, 2005, S. 149).

Nicht zufällig entstammt diese Definition der Arbeits- und Organisationspsychologie, die sich stärker an Beobachtungen aus realen Szenarien orientiert als die Sozialpsychologie, die empirische Ergebnisse eher aus experimentellen Settings bezieht.

Während in Experimenten untersucht werden kann, wie bestimmte (intrinsische) Einstellungen als Prädiktoren ein zu beobachtendes Verhalten beeinflussen, wird hier vom beobachteten Verhalten ausgegangen – nämlich der gemeinsamen Tätigkeit – und untersucht, welche (extrinsischen) Bedingungen Einfluss darauf haben.

Im schulischen Kontext bezeichnen Friend und Cook Kooperation in diesem Sinn als Arbeitsstil:

„Interpersonal collaboration is a style for direct interactions between at least two coequal parties voluntarily engaged in shared decision making as they work toward a common goal“ (Friend & Cook, 2003, S. 5).

Der Gegensatz zu diesem Verständnis von Kooperation stellt das Nebeneinander mehrerer Akteure dar, bei dem weder Ziele noch Arbeitsprozesse gekoppelt sind.

### 2.1.6 Kooperation als normativer Begriff

Kooperation ist kein wertfreier Begriff, sondern zumeist positiv konnotiert; „Kooperation gilt zudem als eine sozialetische Norm“ (Spieß, 2004, S. 196). Zum Ausdruck kommt dies etwa in folgender Definition:

„Individuals cooperate if each willingly acts in a manner that contributes to the others' welfare. [...] Cooperation is the result of shared values and norms and norm-confirming behavior“ (Diekmann & Lindenberg, 2001, S. 2751).

Wenngleich Kooperation im analytischen Sinn sicherlich kaum allein als ethischer Begriff verstanden wird, ist der Begriff vorwiegend positiv konnotiert. Kooperation wird, wenngleich diffus, als grundsätzlich wünschenswert betrachtet. Gerade im pädagogischen Diskurs, der an vielen Stellen normativ geprägt ist, werden mit Kooperation Gemeinsamkeit, Sympathie und gegenseitige Unterstützung assoziiert. Als Gegenbegriff kann Isolation angeführt werden: Der Begriff ist mit vorwiegend negativen Assoziationen belegt.

Wenn Kooperation jedoch als allein positiv und in jedem Fall erwünscht verstanden wird, wird die analytische Durchdringung von Hemmnissen, Schwierigkeiten und Kosten von Kooperation erheblich erschwert.

### 2.1.7 Verwandte Begriffe

Mit dem Begriff der Kooperation sind andere Konstrukte eng verwandt. Zwischen ihnen gibt es Überlappungen und Abhängigkeiten, so dass trennscharfe Unterscheidungen kaum möglich sind. Zudem wird eine Differenzierung dadurch erschwert, dass auch hier

Begriffe synonym oder gemeinsam verwendet werden, z.B. „Kommunikation und Kooperation“ (Kündig, 1979) oder „Interaktion und Kommunikation“ (Graumann, 1972). Sperka (1995, 1996) erläutert – ohne den Anspruch auf Vollständigkeit – Begriffe, die mit dem der Kommunikation verwandt sind. Er nennt dabei neben Kooperation auch Interaktion, Koordination, Interrelation, Interdependenz, soziale Beeinflussung, soziale Macht sowie strukturelle Kopplung (Sperka, 1996, S. 19ff). Bedeutung gewinnt dieses Nebeneinander von Begriffen insbesondere dadurch, dass der Diskurs zum Thema Kooperation nicht allein unter dem expliziten Schlagwort Kooperation selbst vielfach widersprüchlich und unscharf geführt wird, sondern auch unter den verwandten Begriffen und – damit verknüpft – in unterschiedlichen Disziplinen. Vielfach wird Kooperation auch mit Konsens assoziiert und diskutiert (Aurin, 1993; Eckert, 1993; Jerger, 1995; Eckert, 1997; Bergmann & Rollett, 2008).

Besonders wichtig erscheint es, auf die begriffliche Abgrenzung von Kooperation gegenüber Kollegialität und Kohäsion zu verweisen – letztere beide scheinen hingegen konzeptuell kaum trennbar. Kelchtermans schreibt dazu:

„In the literature teacher collaboration is often mentioned in the same breath together with (or even subsumed in) “collegiality“. Although indeed closely connected, both terms are not identical. Whereas collaboration is a descriptive term, referring to cooperative actions, collegiality refers to the quality of the relationships among staff members in a school“ (Kelchtermans, 2006, S. 220f).

Bergmann und Rollett (2008) finden hoch signifikante Korrelationen zwischen der Häufigkeit und der Bewertung von Kooperation sowie dem kollegialen Konsens bzw. Zusammenhalt. Auch Gerecht et al. (2009) finden einen sehr engen Zusammenhang zwischen Kooperation, also der tatsächlich berichteten Zusammenarbeit, und Kohäsion, also engen Beziehungen unter den Kollegen, in Schulen; beides wiederum ist eng gekoppelt an die pädagogische Führung der Schule. Eine mögliche Erklärung ist, dass dort, wo die Lehrkräfte eng zusammenarbeiten, auch die Beziehungen zwischen ihnen enger werden; ebenso ist es möglich, dass Lehrkräfte, die bereits ein enges Verhältnis haben, auch verstärkt zusammenarbeiten. Jedoch ist auch das Gegenteil denkbar: Je enger persönliche Beziehungen sind, umso wahrscheinlicher sind gegenseitige Rücksichtnahme, Vorsicht und gegenseitige Nichteinmischung in professionelle Angelegenheiten. Die enge persönliche Beziehung zwischen Lehrkräften kann somit auch in professionelle Distanz münden:

„A school’s staff may be described as “close,” offering large doses of camaraderie, sympathy, and moral support, but the texture of collegial relations is woven principally of social and interpersonal interests. Teacher autonomy rests on freedom from scrutiny and the largely examined right to exercise personal preference; teachers acknowledge and tolerate the individual preferences or styles of others. Independent trial and error serves as the principal route to competence. In all these ways, the modal conception of collegiality is both characteristic and reinforcing of a culture of individualism, presentism, and conservatism“ (Little, 1990, S. 513).

Gute Beziehungen unter den Lehrkräften einer Schule scheinen folglich nicht zwangsläufig zu verändertem Verhalten und besseren Ergebnissen zu führen. Als Ergebnis der deutschen Zusatzbefragung zu PISA 2003 zeigt sich, dass „die tatsächliche Intensität der konkreten Kooperation von den Schulleitungen in allen Schulformen niedriger eingeschätzt wird als das Ausmaß der sozialen Integration. Am deutlichsten unterscheiden sich die diesbezüglichen Urteile der Gymnasialschulleitungen. Die Einschätzungen der Schulleitung lassen zwar auf einen generell guten sozialen Zusammenhalt in den Kolle-



gien schließen, dieser scheint jedoch nicht gleichzeitig zu einer hohen Kooperation zu führen“ (Senkbeil et al., 2004, S. 308). Auch muss die Kohäsion in Arbeitsgruppen keineswegs linear mit ihren Leistungen zusammenhängen (vgl. dazu Kap. 2.2.1.1). Wichtig erscheint daher die Unterscheidung und Abgrenzung von Kohäsion und Kooperation insbesondere deshalb, da in zahlreichen Studien zum Schulklima auch Aspekte von Kohäsion erhoben wurden (etwa Oswald et al., 1989; Eder, 1996; Varbelow, 2003; Janke, 2006), die nicht mit Kooperation verwechselt werden sollten: „Kooperation sollte aber sowohl von „Kollegialität“ unterschieden werden, die ein auf die Bewältigung von Interaktions-Anforderungen bezogenes Moment der Beziehung unter Professionellen darstellt, als auch von Selbstreflexion in kollegialer Kommunikation“ (Kolbe & Reh, 2008, S. 801).

Bei Schulwirksamkeitsuntersuchungen sollte unterschieden werden, ob sich Unterschiede eher durch Kooperation oder Kohäsion im Kollegium erklären lassen. So schreibt Hargreaves:

„What matters is not that there are many different kinds of collaboration and collegiality but that the characteristics and virtues of some kinds of collaboration and collegiality are often falsely attributed to other kinds as well, or perhaps to collaboration and collegiality in general“ (Hargreaves, 1994, S. 188).

Fend (1998) kommt zum Ergebnis, dass „überraschenderweise [...] kooperatives Handeln unter Lehrern, gemeinsames Unterrichten und gemeinsames Sich-Besuchen im Unterricht sowie Materialaustausch weniger zwischen guten und schlechten Schulen differenzieren. Nichtsdestoweniger sind gerade gegenseitige Unterrichtsbesuche in guten Schulen wesentlich häufiger [...] als in Schulen mit schlechtem Klima [...]. Die am stärksten differenzierenden Items sind dann diejenigen, die die Kollegialität betreffen“ (Fend, 1998, S. 122).

Festzuhalten ist: Kooperation und Kollegialität bzw. Kohäsion sind eng verwandte Konstrukte und scheinen einander zumindest teilweise zu bedingen, was ggf. zu Verwirrung führen kann; nichtsdestotrotz ist eine differenzierende Betrachtung unbedingt notwendig.

### 2.1.8 Zusammenfassung

Es konnte gezeigt werden, dass es kein einheitliches Verständnis des Begriffs Kooperation gibt. So wird Kooperation in unterschiedlichen Kontexten verstanden als Vertragsverhältnis, Arbeitsteilung, Einstellung, Verhalten, sozialer Prozess, Tätigkeit oder als normatives Konzept. Entsprechend werden die Bedingungen für Kooperation unterschiedlich verortet: Kooperation als Einstellung, Verhalten und sozialer Prozess wird vor allem als intrapersonales, psychisch bedingtes Phänomen betrachtet. Kooperation, verstanden als Arbeitsteilung und gemeinsame Tätigkeit, wird hingegen durch die Arbeitsorganisation und somit external, nicht durch die einzelne Person bestimmt.

Festzuhalten ist, dass ein gemeinsames Ziel oder ein gemeinsamer Auftrag Bestandteil fast aller Definitionen des Begriffs Kooperation ist. Vielfach wird außerdem betont, dass Kooperation intentional und/oder planvoll stattfindet. Beides ist insofern problematisch, als gemeinsame Tätigkeiten, die entweder ohne klares, gemeinsames Ziel, nicht intendiert oder planlos erfolgen, *per definitionem* nicht als Kooperation verstanden werden.

Spieß spricht außerdem von Pseudokooperation: „Pseudokooperation geht von einer Gemeinsamkeit zwischen den Partnern aus, die de facto nicht oder nicht mehr vorhan-

den ist“ (Spieß, 1996, S. 225). Sie bezieht sich dabei unter anderem auf einen Bericht von Buchinger, der in einer Studie von „Scheinkooperation“ spricht, damit aber – so auch der Titel seines Aufsatzes – eigentlich „eine Form von Widerstand“ im Zusammenhang mit „Trainingserfahrungen in der öffentlichen Verwaltung“ (Buchinger, 1988) meint.

### **2.1.9 Das Begriffsverständnis innerhalb dieser Arbeit**

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff Kooperation verwendet; dem Inhalt synonym verstanden wird der Begriff Zusammenarbeit, der eher der Alltagssprache zuzurechnen ist. Dennoch sind die Unterschiede keineswegs unwesentlich: Gerade in Schulen wird das, was im wissenschaftlichen Sinne als Kooperation bezeichnet wird, eher unter Zusammenarbeit subsumiert, während unter Kooperation eher ein vertraglich geregeltes Verhältnis zu externen Partnern verstanden wird.

Das Begriffsverständnis in dieser Arbeit ist geprägt vom Stufenmodell von Gräsel, Fussangel und anderen (2006). Die Unterscheidung von Austausch, Abstimmung/Synchronisation, Kokonstruktion und Reflexion bildet gut die tatsächlichen Formen von Interaktion zwischen Lehrkräften in Schulen ab. Damit verbunden ist ein Verständnis von Kooperation als organisationales Phänomen: Kooperation als etwas, das aus den Bedingungen resultiert, die an einer Schule herrschen. Dabei soll jedoch nicht übersehen werden, dass ein solches Verständnis, das für Schulen gut geeignet ist, nicht allein Kooperation im engeren Sinn gemeinsamen Handelns umfasst; ein derart umfassendes Verständnis wird teilweise kritisiert (vgl. Friend, 2000).

## **2.2 Zur Bedeutung von Kooperation in der Schule**

In der Diskussion um Kooperation in Schulen werden vielerlei Erwartungen an die Zusammenarbeit der Lehrkräfte gestellt, was wiederum und nicht grundlos kritisiert wird. In diesem Kapitel sollen die Bedeutung und die Wirkung von Kooperation für die Ergebnis- und Prozessqualität in Schulen sowie für die Schulentwicklung diskutiert werden.

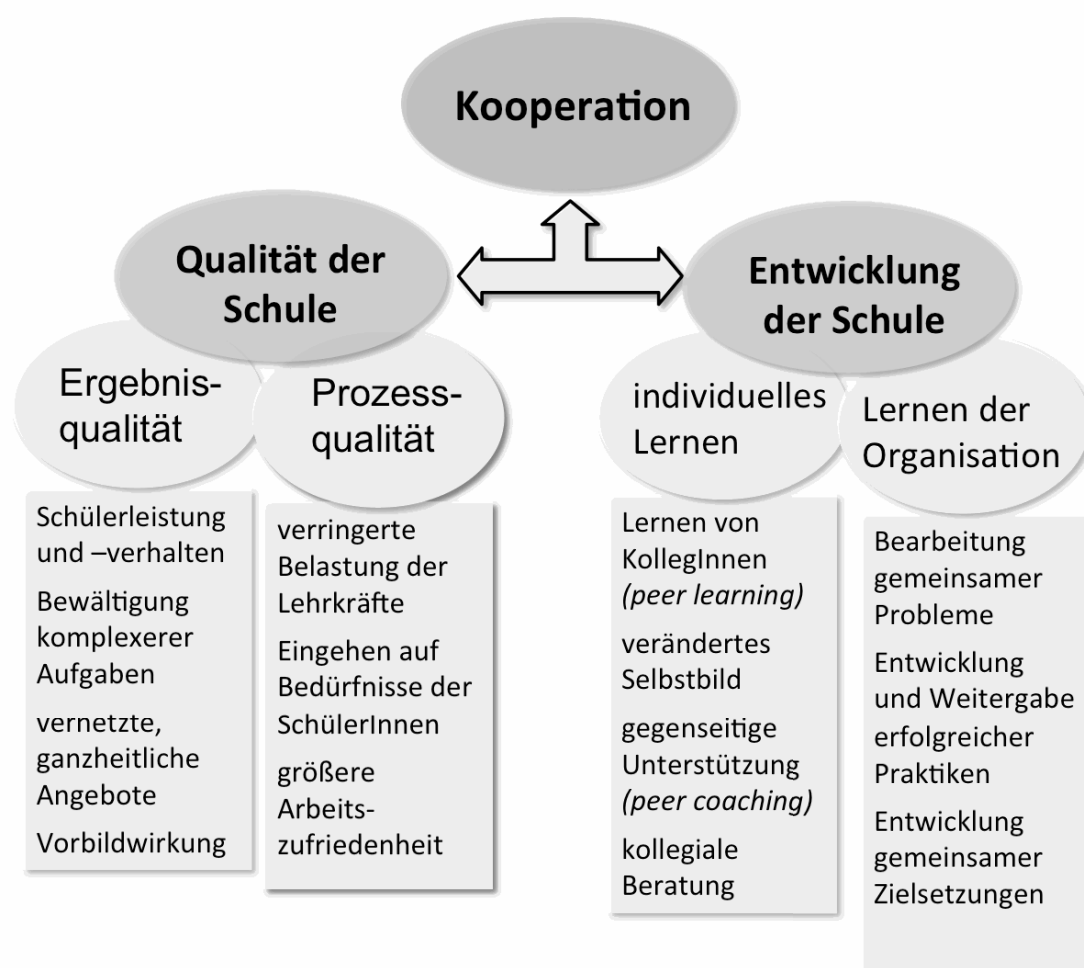
So nennt Inger als die Vorteile von Lehrerzusammenarbeit:

- „substantial improvement in student achievement, behavior, and attitude. [...]“
- For teachers, collegiality breaks the isolation of the classroom and brings career rewards and daily satisfactions. It avoids end-of-year burn-out and stimulates enthusiasm. [...]
- Teacher teamwork makes [...] complex tasks more manageable, stimulates new ideas, and promotes coherence in a school’s curriculum and instruction. Together, teachers have the organizational skills and resources to attempt innovations that would exhaust the energy, skill, and resources of an individual teacher“ (Inger, 1993, S. 1).

Hargreaves nennt als Hoffnungen, die mit der Kooperation von Lehrkräfte verbunden sind: „Zusammenarbeit

- erzeugt moralische Unterstützung (z.B. bei Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Veränderungsprozessen),
- erhöht die Effizienz, indem Redundanzen wegfallen,
- verbessert die Effektivität,
- reduziert die Belastung der Lehrer, indem sie auf mehrere Schultern verteilt wird,

- setzt Standards für gute Arbeit und reduziert dadurch Unsicherheit und Schuldgefühle, indem geteilte Ansichten darüber erarbeitet werden, was vernünftigerweise erreicht werden kann,
- fördert die Zuversicht extern vorgeschlagene Innovationen umsetzen zu können, die Weisheit sie ggf. zu verzögern und die moralische Stärke ihnen zu widerstehen,
- fördert die Reflexion. Zusammenarbeit in Wort und Tat ist eine gute Quelle für Feedback und für Vergleiche. Beides hilft dabei, die eigene Unterrichtspraxis zu überdenken,
- fördert die Weiterentwicklung, indem sie Lehrkräfte ermutigt, Veränderung nicht als zu erledigende Aufgabe zu begreifen, sondern als anhaltenden Prozess stetiger Verbesserung“ (Hargreaves, 1994, S. 368f; zitiert nach Stegmann, 2008).



**Abbildung 4: Bedeutung von Kooperation für die Organisation Schule**

Betrachtet man die Wirkungen von Kooperation in Organisationen, lassen sich grundsätzlich zweierlei Bedeutungen unterscheiden: Zum einen wirkt sich die Zusammenarbeit von Lehrkräften auf die Schulqualität aus, und zwar sowohl auf die Prozess- als auch auf die Ergebnisqualität; zum anderen beeinflusst sie aber auch die Entwicklung der Organisation im Sinne des individuellen und organisationalen Lernens.

Eckert formuliert: „Schlecht ist eine Schule oder ein Lehrerkollegium vor allem dann, wenn zwischen den am Schulgeschehen beteiligten Personen – allen voran den Lehrerinnen und Lehrern – kein pädagogisch relevanter Erfahrungsaustausch stattfindet“ (Eckert, 1997, S. 229f). Er untermauert diese These mit Beispielen aus eigenen Interviewstudien und kommt zu dem Schluss, dass umgekehrt ein kooperatives Klima und der Austausch über pädagogische Handlungsmaximen und Zielsetzungen aus theoretischen, technologischen, professionstheoretischen wie auch aus moralischen Gründen heraus notwendig ist.

Berechtigter Weise und mit guten Argumenten wird darauf hingewiesen, dass überzogene Erwartungen an Kooperation in Schulen gestellt werden und dass Kooperation keineswegs ausschließlich positiv wirkt (Hargreaves, 1991; Friend, 2000; Hargreaves, 2000a; Achinstein, 2002; Bauer, K.-O., 2004, 2008b). So wird verschiedentlich darauf hingewiesen, dass Verhältnisse in Lehrerkollegien vielfach spannungs- und konfliktreich sind (siehe u.a. Hargreaves, 1994; Conley et al., 1995; Achinstein, 2002).

### 2.2.1 Schulqualität

Zusammenarbeit in Organisationen, somit auch in der Schule, ist kein Selbstzweck. Hertel und Scholl (2006, S. 184) konstatieren: „Während in den 1980er Jahren die Einführung von Gruppenarbeit vor allem mit der Idee der Humanisierung der Arbeit verbunden war, sind in den letzten Jahren stärker Effizienzüberlegungen leitend“. Sie beziehen sich auf Gruppenarbeit und schreiben ihr folgende potenzielle Vorteile, aber auch Risiken zu:

Vorteile	Risiken
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Komplexe und dynamische Aufgaben können besser gelöst werden</li> <li>• Fachwissen kann durch Bündelung unterschiedlicher Kompetenzen erhöht werden</li> <li>• Gemeinsame Entscheidungen werden besser akzeptiert</li> <li>• Bei schwierigen Aufgaben kann soziale Unterstützung geleistet werden</li> <li>• Arbeitsmotivation und Engagement von Mitarbeitern kann gesteigert werden</li> <li>• Arbeitszufriedenheit und Stress kann reduziert werden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hohe soziale Anforderungen an die Gruppenmitglieder</li> <li>• Schwierigkeiten bei der Integration neuer Teammitglieder</li> <li>• Mögliche Abschottung gegen externe Informationen und Einflüsse</li> <li>• Motivationsverluste der Mitglieder</li> <li>• Konflikte innerhalb der Gruppe und mit anderen organisationalen Einheiten</li> <li>• Zusätzlicher Bedarf an Zeit und Energie für die Koordination der Arbeit</li> </ul>

**Abbildung 5: Vorteile und Risiken von Gruppenarbeit  
(aus Hertel & Scholl, 2006, S. 184)**

Neben der effizienzorientierten Bedeutung wird auch eine normative Begründung für Kooperation in der Schule angeführt (vgl. Huber et al., 2009). So soll die Schule selbst als Beispiel und Vorbild für soziales Verhalten dienen können. Laut Rosenbusch zielt die Kooperation von Lehrkräften in einer Schule auch darauf ab, „Gemeinsinn und sozial-

verantwortliches Verhalten, kritisches Mitdenken und Selbstbehauptungsfähigkeit in der Gruppe gegenüber vordergründigen, egoistischen und uniformen Tendenzen bei den Schülern zu fördern und dient damit der Realisierung demokratisch ausgerichteter Erziehung“ (Rosenbusch, 1990, S. 84). Wenn Schule den Schülern vermitteln soll, dass Zusammenarbeit wichtig und erstrebenswert ist, muss sie dies auch vorleben. Ähnlich argumentiert Eckert, der die Vorbildwirkung der Schule moraltheoretisch begründet: „[Es] ließe sich aber auch argumentieren, daß – wenn die Erziehung zu moralischem Handeln ein pädagogisches Ziel schulischer Ausbildung ist – auch diejenigen, die die Moral vermitteln sollen, selbst moralisch denken und handeln müssen und daß über die diesen Handlungen zugrundeliegende Maxime Einigkeit herrschen muß“ (Eckert, 1997, S. 227).

### **2.2.1.1 Ergebnisqualität**

Der Kooperation von Lehrkräften wurde in der Schulwirksamkeitsforschung als ein Merkmal wirksamer Schulen identifiziert (siehe u.a. Rolff, 1993; Steffens & Bargel, 1993; Rolff, 1994; Scheerens & Bosker, 1997; Huber, 1999; Sammons, 1999; Scheerens, 2000), jedoch hat sie gegenüber anderen Merkmalen geringeres Erklärungspotenzial für Schülerleistungen (siehe Marzano, 2003, S. 17). Daraus wurde immer wieder geschlossen, dass die Lehrerverkooperation zur Wirksamkeit der Schule beiträgt. Gründlich und ausführlich werden die Paradigmen und Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung zur Kooperation diskutiert bei Fussangel (2008, S. 44ff).

Der Forschungsbefund ist dabei uneinheitlich und teilweise widersprüchlich; es finden sich „sowohl positive, negative als auch gar keine Zusammenhänge zwischen Lehrerverkooperation und Schülerleistung“ (Steinert et al., 2008, S. 427). Als Ergebnis der DESI-Studie findet sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen Lehrerverkooperation und Schülerleistungen in den Schulen; teilweise zeigt sich sogar, dass die Lehrkräfte dort mehr zusammenarbeiten, wo die Schülerleistungen erwartungswidrig niedrig sind (vgl. Steinert et al., 2008, S. 431f). Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Lehrkräfte in wirksameren Schulen, d.h. in Schulen, in denen die Schüler überdurchschnittlich viel lernen, enger zusammenarbeiten. Eine der wenigen Studien, die explizit den Zusammenhang von Lehrerverkooperation und Schülerleistungen untersuchen, belegt einen signifikanten, aber schwachen positiven Zusammenhang: „a one-standard-deviation increase in the extent to which teachers reported collaborating predicted just less than a .1 SD increase in differences among schools in student mathematics and reading achievement“ (Goddard et al., 2007, S. 891). Die Autoren kommen zu dem Schluss: „the relationship between teacher collaboration for instructional improvement and student achievement is likely indirect“ (ebd., S. 892). Ein Überblicksartikel über den empirischen Forschungsstand zum Einfluss von Professionellen Lerngemeinschaften kommt zum Ergebnis: „studies which have been done clearly demonstrate that a learning community model can have positive impact on both teachers and students“ (Vescio et al., 2008, S. 88).

Zusammenhänge von Ursache und Wirkung sind bislang nicht hinreichend aufgeklärt. So schreibt Evans-Stout: „we still do not have much evidence suggesting which collaborative instructional practices lead to improved student learning“ (Evans-Stout, 1998, S. 124). Fussangel konstatiert ebenfalls: „Die genaue Wirkungsweise auf die Schülerleistungen stellt eine weitere offene Fragestellung dar. Bisherige Befunde weisen darauf hin, dass die Zusammenarbeit über den Umweg der sozio-emotionalen Variablen wirkt. Insgesamt bedarf es einer differenzierteren Betrachtung von unterschiedlichen Kooperationsformen, um Effekte und Wirkungsweisen von Kooperation genauer beschreiben zu können“ (Fußangel, 2008, S. 51f).

Wodurch kann die Zusammenarbeit von Lehrkräften zum Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern beitragen? Mehrere Wege sind denkbar:

- Abstimmung von Inhalten und Regeln: Die Vernetzung unterstützt von Unterrichtsfächern und -inhalten vernetztes Lernen, mithin die Bearbeitung komplexer Phänomene im Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler sähen sich abgestimmten und widerspruchsrärmeren Unterrichtskonzepten und möglicherweise vereinheitlichten Verhaltens- und Arbeitsregeln gegenüber.
- Bereicherung des Angebots: Gewisse komplexe Unternehmungen, wie größere Projekte, Schulaufführungen, Exkursionen, Fahrten etc., können aufgrund ihres Umfangs überhaupt durch die Zusammenarbeit mehrerer Lehrkräfte angeboten und gestaltet werden.
- Verbesserte Diagnostik: Intellektuelle, emotionale und soziale Bedürfnisse und Besonderheiten von Schülerinnen und Schülern können deutlich besser diagnostiziert werden, wenn Pädagogen mit unterschiedlichen Perspektiven zusammenwirken und sich austauschen; dazu gehören nicht allein die Lehrkräfte, sondern insbesondere auch ErzieherInnen sowie SozialpädagogInnen.
- Differenzierte Angebote: Auf Grundlage der verbesserten Diagnostik können Angebote für die SchülerInnen entsprechend differenziert werden.

Auch wenn diese Liste sich vermutlich ergänzen ließe, kann an dieser Stelle besonders festgehalten werden: Letztlich ist es nicht die intensivierete Kooperation unter den Lehrkräften, sondern ein verbessertes pädagogisches Angebot, das durch die Kooperation ermöglicht wird, das letztlich zu verbesserten Schülerleistungen beitragen kann. Little (1982; auf Deutsch 1991) stellt in einer ethnographischen Studie an sechs Schulen folgenden positiven Zusammenhang zwischen der Intensität der Lehrerk Kooperation und der Qualität der Schulen fest: „An einigen Schulen existiert eine Normenstruktur, die sowohl kollegiale Interaktion wie auch Reformbereitschaft verlangt. Kontinuierliche Verbesserung ist hier das gemeinsame Ziel, und genau diese Schulen sind die erfolgreichsten und anpassungsfähigsten, die wir gefunden haben“ (Little, 1991, S. 96). Eine Interpretation könnte also lauten: Wenn bestimmte Normen existieren – nämlich Zielsetzungen und Schwerpunkte, die eine fortwährende Verbesserung des Angebots verlangen –, werden sowohl das pädagogische Angebot als auch die Zusammenarbeit – man darf vermuten: auch andere Aspekte der Schulorganisation – dementsprechend verändert und entwickelt. So postulieren Bryk, Camburn und Louis, dass vor allem die gemeinsame Konzentration auf Lernprozesse eine notwendige Grundlage für die professionelle Zusammenarbeit in Schulen darstellt:

„A set of shared norms focused on student learning underlays the three practices discussed above and bring[s] coherence to a school-based professional community. Specifically, a focal attention on student learning is the anchoring content of such a workplace“ (Bryk et al., 1999, S. 755).

Es sollte jedoch nicht verkannt werden, dass sich vermehrte Kooperation allein nicht unbedingt positiv auswirken muss. So werden bei der Zusammenarbeit auch Reibungsverluste und Konflikte wahrscheinlicher, die letztlich eine verringerte Effizienz und Qualitätsverluste bedingen können, wie im folgenden Kapitel dargestellt werden soll. So nennen Hertel und Scholl (2006, S. 197f) Motivationsverluste während der Gruppenarbeit durch:

- soziales Faulenzen (*social loafing*): Tendenz von Personen, sich in einer Gruppe weniger anzustrengen, als wenn sie allein arbeiten. So wird scherzhaft behauptet,

das Wort TEAM stünde für „Toll, Ein Anderer Macht's“. Slavin spricht von „diffusion of responsibility“. Entscheidend ist dabei, ob die individuellen Anstrengungen identifiziert werden können oder nicht (vgl. Latané & Drigotas, 1995);

- Trittbrettfahren (*free riding*): Gruppenmitglieder reduzieren ihre Anstrengungen auf Kosten anderer;
- Gimpel-Effekt (*sucker effect*): Gruppenmitglieder reduzieren ihre Beiträge, um sich nicht ausgebeutet zu fühlen (vgl. Spieß, 2004, S. 198f).

Diese in Laborversuchen nachgewiesenen Effekte werden in betrieblichen Arbeitsgruppen unter anderem dadurch kompensiert, dass die Gruppenmitglieder bekannt sind, es längerfristige Zeitperspektiven und eine hohe Kommunikationsdichte gibt. Als Motivationsgewinne werden genannt:

- soziale Kompensation: relativ starke Gruppenmitglieder können die Leistung schwächerer Mitglieder ausgleichen, wenn ihnen die gemeinsamen Ziele wichtig sind;
- sozialer Wettbewerb: Der Vergleich mit anderen Gruppenmitgliedern kann anspornen, vor allem bei gleichstarken Mitgliedern und geringer Aufgabeninterdependenz. Andererseits kann durch Wettbewerb innerhalb wie auch zwischen Gruppen zwar die Anstrengung erhöht werden, wodurch aber nicht notwendigerweise die Leistungen steigen müssen (Geen, 1989).
- der Köhler-Effekt: Relativ schwächere Gruppenmitglieder können ihre Leistung steigern, um den Rest ihrer Gruppe nicht im Stich zu lassen.

Durch die Gegenwart anderer verändert sich in jedem Fall das individuelle Arbeitsverhalten; es wird von sozialer Aktivierung (*social facilitation*) gesprochen. Ob die Gegenwart anderer eher unterstützend oder hinderlich ist, hängt dabei ab von der Komplexität der zu bearbeitenden Aufgaben: Während die Arbeitsgeschwindigkeit bei einfachen Aufgaben durch die Gegenwart anderer steigt, wird die Leistung bei komplexen Aufgaben eingeschränkt. Diese Ergebnisse gelten jedoch lediglich für die Arbeitsgeschwindigkeit; für Auswirkungen auf die Arbeitsqualität gebe es keine Belege (vgl. Bond, 2001).

Interessanterweise hängen die Leistung einer Gruppe und ihr innerer Zusammenhalt, also die Kohäsion (vgl. Kap. 2.1.7), nicht zwangsläufig positiv zusammen (vgl. Rosenstiel et al., 2005, S. 129ff). Je attraktiver die Mitgliedschaft in einer Gruppe für die Mitglieder und je ausgeprägter die Kohäsion in der Gruppe ist, desto größer ist der Anpassungsdruck auf die Gruppenmitglieder. Gerade Normen hinsichtlich Leistung und Leistungsrestriktion führen dazu, dass die Leistungsstreuung innerhalb einer Gruppe stark von der Kohäsion abhängt: Hohe Kohäsion bedingt geringe Streuung und umgekehrt. Slavin spricht von *proacademic peer norms* und sagt: „It seems likely that if the peer group can be enlisted to encourage achievement, then achievement should increase“ (Slavin, 1995, S. 62). Umgekehrt kann ein hohes Maß an Kohäsion bei gleichzeitig leistungsrestringierenden Normen in der Gruppe dazu führen, dass Gruppenmitglieder ihre Leistung reduzieren. Im Übrigen gilt:

„Bei geringer Kohärenz verbrauchen die Mitglieder ihre Energie weitestgehend für die Schaffung, Aufrechterhaltung und Verbesserung ihres Status' und für andere Gruppenprozesse; für die Aufgabe selbst bleibt wenig. Bei mittleren Graden von Kohärenz werden viele Energien für die Sache freigesetzt. Bei hoher Kohärenz kann die Leistung wieder absinken; die Mitglieder haben sich einen Kaffee gekocht, spielen Skat und finden sich wahnsinnig nett“ (Sader, 2000; zit. nach Rosenstiel et al., 2005, S. 134).

Bauer argumentiert ähnlich und stellt bezüglich Teams in Schulen fest:

„Gute Kooperation ist effektive und effiziente Kooperation; und hierfür sind Zeiterparnis, kompetente Leitung und Aufgabenspezialisierung in fachlich heterogenen Gruppen bessere Indikatoren. Die besten Teams sind offenbar nicht Teams, deren Mitglieder die meiste Zeit miteinander verbringen und informelle und private Kontakte pflegen. Auch gemeinsames Essen und Trinken scheint nicht wichtig für die pädagogische Leistungsfähigkeit von Teams zu sein. Entscheidend sind vielmehr fachliche und pädagogische Kompetenzen der Teammitglieder, eine hohe Leitungskompetenz und eine gute Passung zwischen Team und Aufgabe bzw. zu betreuender Lerngruppe“ (Bauer, K.-O., 2004, S. 826).

### **2.2.1.2 Prozessqualität**

Ob Personen zusammenarbeiten oder nicht, wirkt sich selbstverständlich nicht allein auf die Ergebnisse der Arbeit aus, sondern verändert die Arbeitsprozesse grundsätzlich. Daraus resultiert ein verändertes Erleben der Arbeit. So unterscheidet Hacker Auswirkungen von Kooperation auf die Leistung sowie auf das Erleben der Arbeit; dabei differenziert er zwischen sozial-kollektiven Wirkungen bzw. Gruppengewinnen einerseits und individuell-kognitiven bzw. individuell-motivationalen Wirkungen andererseits (vgl. Hacker, 2005, S. 157f).

Ein vielfach angeführtes Argument für Kooperation in der Schule ist, dass Lehrkräfte durch die Zusammenarbeit entlastet werden bzw. geringere Belastungen wahrnehmen. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund besonders bedeutsam, als die Berufsgruppe der Lehrkräfte immer wieder als besonders belastet und gesundheitlich gefährdet beschrieben wird (van Dick, 1999; Böhm-Kasper et al., 2001; Schaarschmidt & Fischer, 2001; Schönwälder et al., 2003; Böhm-Kasper, 2004; Christ et al., 2004; Hillert & Schmitz, 2004; Rothland, 2004; Schaarschmidt, 2004; Bauer, J. et al., 2007; Rothland, 2007a; Schaarschmidt, 2007; Unterbrink et al., 2007).

Bei der Untersuchung von Belastungen stellen Unterbrink et al. (2008) als Ergebnis ihrer Studie mit 949 Lehrkräften heraus, dass gestörte Beziehungen zu Schülern wie Eltern von Lehrkräften als besonders belastend wahrgenommen werden. Sie bestätigen damit die Befunde von Schaarschmidt (2004), der das Verhalten schwieriger Schüler, große Klassen und hohe Stundenzahlen als besonders belastende Faktoren im Lehrerberuf identifiziert. Laut der Studie von Hübner und Werle (1997) fühlt sich etwa ein Viertel der Berliner Lehrkräfte dauerhaft überlastet, wobei die Überlastungserfahrungen an Haupt- und Realschulen schwächer, an Gymnasien und Gesamtschulen besonders stark ausfallen und mehr Lehrerinnen als Lehrer betroffen sind. Die Belastung von Lehrkräften berufsbildender Schulen untersucht Wilbers (2004, S. 356ff). Laut der sehr differenzierten Studie von Schaarschmidt und Fischer (2001) über Bewältigungsmuster in verschiedenen Berufsgruppen weisen 62% der Berliner Lehrkräfte die beiden Risikomuster A oder B auf (Brandenburg: 73%, Bayern: 43%), wobei sich wiederum Frauen stärker belastet zeigen als Männer. Die Folge sind unter anderem psychische und psychosomatische Erkrankungen bei Lehrern; so jedenfalls Schaarschmidt (2004) und Hillert & Schmitz (2004).

Als wichtigsten entlastenden Faktor findet Schaarschmidt die soziale Unterstützung; darunter versteht er intakte und intensive zwischenmenschliche Beziehungen. In unmittelbarem Zusammenhang mit der körperlichen und psychischen Verfassung von Lehrkräften steht demnach die erlebte Unterstützung durch die Schulleitung ebenso wie ein positiv erlebtes Klima im Kollegium. Die hohe Übereinstimmung beider Größen sei ver-



ständig, da Führung und Klima Hand in Hand gingen und sich gegenseitig bedingten (Schaarschmidt, 2004, S. 78ff). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt van Dick, nach dessen Studien die Schulleitung die zentrale Rolle im Kontext von Arbeitszufriedenheit, Belastung und Beanspruchung einnimmt (van Dick, 2006, S. 263). Ebenso identifizieren Unterbrink et al. (2008) die Unterstützung durch Kollegen, durch die Schulleitung sowie im privaten Umfeld als protektive Faktoren gegen Stress und Burnout.

Von Engelhardt (1982, S. 48ff) berichtet, wie viel Zeit Lehrkräfte mit welchen Aufgaben verbringen. Interessant ist bei diesen Angaben, dass die verschiedenen Arbeiten als deutlich unterschiedlich belastend empfunden werden, und zwar keineswegs proportional zu ihrem quantitativen Umfang. Korrekturen und Beurteilungen werden von fast 90% der Lehrkräfte als mittelmäßig, vor allem aber stark belastend empfunden, obwohl diese Arbeiten nur etwa ein Fünftel der Arbeitszeit einnehmen. Dazu stellt von Engelhardt fest, dass unter Lehrkräften die Überzeugung weit verbreitet sei, dass die Arbeitsbelastungen vermeidbar seien und sich einschränken ließen. Diesem Bewusstsein stehe jedoch ein „resignatives Arrangement beim Umgang mit diesen Belastungen gegenüber“ (Engelhardt, 1982, S. 59): Nur wenige Lehrkräfte bemühen sich, gegen die Ursachen der Arbeitsbelastung anzugehen. Als zentrales Hindernis gegen solches Engagement werden wiederum die Arbeitsbelastungen angeführt. Noch grundsätzlicher formuliert Söll als ein Ergebnis seiner qualitativen Studie, dass die Belastung Veränderungen im Wege steht: „Lehrerinnen und Lehrer sind stark belastet. Die Belastung behindert die Schulentwicklung“ (Söll, 2002, S. 177).

Studien, die sich detaillierter mit Fragen von Kooperation und Belastung auseinandersetzen, kommen zu dem Ergebnis, dass die Zusammenarbeit von Lehrkräften sowohl als be- als auch als entlastend wahrgenommen wird (vgl. Rothland, 2005). Ulich (1992, 1996) untersucht die Interaktionsbelastungen von Lehrkräften im Schulalltag. Er benennt dabei vier Bereiche von Interaktionsbeziehungen, auf die er eingeht: die Schüler, die Eltern, die Kollegen und die Vorgesetzten. Überraschenderweise äußern sich die Lehrer am wenigsten über die Schüler, während die Vorgesetzten am ausführlichsten zur Sprache kommen. Eltern und Kollegen stehen gleichauf dazwischen. Die Lehrkräfte berichten eher von gemischten als von rein positiven oder negativen Erfahrungen mit ihren Kollegen. Einerseits gebe es Rückhalt und Unterstützung im Kollegium. Andererseits scheint es vielfach Konflikte oder Spannungen zwischen jüngeren und älteren Kollegen, zwischen Berufsanfängern und etablierten Lehrkräften und zwischen Gruppen innerhalb des Kollegiums, etwa Fachgruppen oder GEW- und Philologenverbands-Mitgliedern, zu geben. Ulich betont: „Es wäre wichtig und reizvoll, die Anpassungs- und Initiationsprobleme neuer Lehrer/-innen in einem Kollegium genauer zu untersuchen, weil es sich hier um einen Teilprozeß beruflicher Sozialisation handelt, über den bislang sehr wenig bekannt ist“ (Ulich, 1992, S. 197). Auch über die Zusammenarbeit wird Gutes wie Schlechtes berichtet. Als Gründe für Unzulänglichkeiten und Schwierigkeiten werden genannt: schlechte Erfahrungen mit „schwarzen Schafen“; kein gemeinsamer Arbeitsplatz; zu wenig Zeit, es bleibt nur die Pause; zu viele Kollegen; zu wenig Gemeinsamkeiten mit den Kollegen; Kollegen, „die sich nicht in die Karten schauen lassen“. Kontraproduktiv sei insbesondere auch das vielfach beobachtete Konkurrenzverhalten von Lehrkräften, das sich nicht allein um Posten oder Beförderungen entspinnen kann: Das Konkurrenzverhalten entsteht im Kontext eines sozialen Vergleichs, sei es bei Beurteilungen durch Vorgesetzte oder im Urteil der Schüler. Als Indikatoren für das Klima, die Integration des Kollegiums sowie die psychische Belastung einzelner Lehrer/-innen nennt Ulich vor allem „die Offenheit, mit der über subjektive berufliche Schwierigkeiten gesprochen wird [...]. Ängste, Verschweigen oder Überdecken von Problemen, das Rein-schlucken und Nicht-Zugeben von Schwierigkeiten signalisieren zweifellos einen nicht

unbeträchtlichen Beziehungsstreß und Konkurrenzdruck im Kollegium [...]. Konflikte, wenig Kooperation, offenes oder verdecktes Konkurrieren erschweren den beruflichen Alltag vieler Lehrer/-innen“ (Ulich, 1992, S. 198).

Johnson (2003), der die Auswirkungen intensiver Zusammenarbeit an vier australischen Schulen mit Fragebögen und Interviews untersucht, kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass die Kooperation sowohl positiv als auch negativ wahrgenommen wird. Als Vorteile nennt er kollegiale Unterstützung (*moral support*), verbesserte Arbeitsmoral (*morale*) sowie Lernen voneinander (*teacher learning*); als Nachteile werden Arbeitszunahme (*work intensification*), Autonomieverlust (*loss of autonomy*), Konflikte (*interpersonal conflict*) und Cliquenbildung (*factionalism*) angeführt. Von der Mehrzahl der Lehrkräfte würden dabei die Vorzüge betont, während für einige Lehrpersonen die Belastungen überwogen.

Unter den Auswirkungen eingeschränkter kollegialer Zusammenarbeit nennt Klaus Ulich (1996) die berufliche Belastung und Unzufriedenheit. Während einerseits die weitgehende Isolation der Lehrkräfte im Unterricht selbst bereits einen Belastungsgrund darstelle (vgl. Hoffmann, 1988), werde andererseits weniger Unterrichtsstress festgestellt, je stärker die Lehrer/-innen im Kollegium geachtet und akzeptiert werden (Behrens-Tönnies & Tönnies, 1986). Als Belastungsgründe und Gründe für Ausbrennen werden die kollegialen Beziehungen genannt, insbesondere mangelnde Kooperation, Unkollegialität, fehlende Zeit für Absprachen und Uneinigkeit in Erziehungsfragen. Die berufliche Zufriedenheit wird ebenfalls erheblich vom Einfluss des Kollegiums geprägt, obwohl die täglichen Kontakte mit Kollegen relativ wenig Zeit einnehmen. Nach den Ergebnissen von Kischkel (1984) hat der Faktor Konsens und Kooperation sogar das höchste Gewicht. Offenbar wirken sich jedoch negative Kollegiumserfahrungen stärker aus als positive: Divergenzen mit Kolleginnen und Kollegen werden viel häufiger als Grund für Unzufriedenheit genannt als Kooperation als Grund für Zufriedenheit (vgl. Peez & Lorenz, 1991). Insgesamt seien nur 30% der Lehrerinnen und 24% der Lehrer mit ihrem Verhältnis zu Kolleginnen und Kollegen zufrieden (so Terhart et al., 1994, S. 139). Zusammenfassend kommt Ulich zu folgenden Schlüssen: „In der Ausbildung der Lehrer/-innen kommt die Vermittlung von Interaktionskompetenzen erheblich zu kurz. [...] Auch die Möglichkeiten und Hindernisse kollegialer Kooperation bleiben im Studium und Referendariat weitgehend ausgeklammert [...]; konfliktarme und emotional positive Interaktionen werden im Schulalltag erschwert. Einzelarbeit als institutionell vorgegebene und vorherrschende Tätigkeitsform läßt keine intensivere Zusammenarbeit mehrerer Lehrer/-innen zu“ (Ulich, 1992, S. 200).

Schönknecht (1997) berichtet in ihrer Studie, die auf der Befragung innovativer Grundschullehrkräfte basiert, folgende Ergebnisse hinsichtlich Kommunikation und Kooperation: Kommunikation wird als allgemein sehr wichtig wahrgenommen, insbesondere hinsichtlich ihrer Kompensationsfunktion in belastenden Situationen. Das Feedback durch andere, seien es Kollegen oder Eltern, wird als sehr wichtig erachtet. Die befragten Lehrkräfte beschreiben jedoch überwiegend, dass Austausch und Kooperationsbeziehungen vor allem in Zeiten des Berufsbeginns stattfanden, später nur noch punktuell oder gar nicht mehr. Zugleich werden solche Kooperationsformen kritisch betrachtet, die mit einer Einschränkung der eigenen Gestaltungsfreiheit einhergehen. Die befragten Lehrer/-innen legten weniger Wert auf ökonomisches Arbeiten, also Arbeitserleichterung, sondern vor allem auf die qualitative Verbesserung ihrer Arbeit durch Austausch, gemeinsame Reflexion, gegenseitige Anregung und Zusammenarbeit in Projekten. Auch dem Austausch über grundlegende pädagogische Fragen wird große Bedeutung zugemessen, wobei eingeräumt wird, dass dieser nur mit wenigen Kolleg/-innen fruchtbar sei, da ähnliche Interessen, Ansichten und

sei, da ähnliche Interessen, Ansichten und Einstellungen sowie Sympathie Voraussetzung seien. Mehrfach wird von erfolgreichem Austausch mit Kollegen an der eigenen Schule und daraus resultierender Reflexion des eigenen Handelns berichtet, wenn der institutionelle Rahmen eine längerfristige Zusammenarbeit vorsah und ermöglichte – als Beispiele werden die Zusammenarbeit zwischen Lehrer und pädagogischem Assistenten, zwischen Lehramtsanwärtern oder zwischen Referendarin und Betreuungslehrerin genannt. Wenn entsprechende Kooperationspartner an der eigenen Schule nicht gefunden werden oder das Verhältnis durch Konkurrenz, Misstrauen oder Hierarchien belastet ist, suchen sich Lehrkräfte ggf. Ansprechpartner aus anderen Schulen.

Als Gründe für mangelnde Kooperation gaben die befragten innovativen Lehrkräfte vor allem unterschiedliche Einstellungen von Erziehung und Unterricht an. Häufig fühlten sie sich in der Schule und in ihrer Arbeit isoliert. Die Ansprüche der befragten LehrerInnen an Kooperation bezeichnet Schönknecht als hoch – gemeint ist dabei vor allem die genannte Übereinstimmung in grundlegenden Fragen – mit dem Ergebnis, dass sich nur wenige geeignete Kooperationspartner in den jeweiligen Schulen finden lassen. Doch nicht allein an unterschiedlichen pädagogischen Vorstellungen, sondern im „System, in dem das ganze stattfindet“ (Schönknecht, S. 176) – der Begriff wird nicht näher ausgeführt – scheint mangelnde Kooperation begründet zu sein. Als Beispiele nennt Schönknecht unausgesprochene Regeln in der Schule, Ängste, Konkurrenz, Hierarchien und den Umgang miteinander.

Eine dieser unausgesprochenen Regeln scheine zu sein, dass man sehr wenig über die eigene Arbeit, insbesondere über Schwierigkeiten und Probleme, spreche. Ein Grund dafür könnte die fehlende Erfahrung mit Kooperation sein. Letztlich resultiere eine Berufskultur von Nicht-Einmischung und „Man-tritt-sich-nicht-zu-nahe“, der unterschwellig Angst zugrunde liege. Dabei spiele Konkurrenz eine wichtige Rolle; die Regel heiße hier, „alle sollen gleich sein, keine(r) darf aus der Reihe tanzen“ (ebd.). Brächen Lehrkräfte durch besonderes Engagement oder außergewöhnliche Leistungen aus diesem Schema aus, rief dies ablehnende Haltungen bei den Kolleg/-innen hervor.

Wenngleich direkte Vergleiche aufgrund der isolierten Arbeitsweise der Lehrkräfte nicht möglich sind, scheinen dabei die indirekten Vergleiche, die aus Rückmeldungen etwa von Schülern und Eltern entstehen, Konkurrenz zu schüren. Diese wird dann unter Umständen nicht auf fachlicher Ebene ausgetragen – was ja gar nicht möglich wäre –, sondern auf eine persönliche Ebene projiziert. Abweichendes Verhalten von Lehrkräften, jedenfalls solches, das ihnen Anerkennung verschafft, kann als Angriff interpretiert werden. Etwas-besser-machen-Wollen wird möglicherweise umgedeutet als persönlicher Profilierungsversuch oder, indem etablierte Routinen zugunsten neuer Handlungsweisen ignoriert werden, als Kritik an der bestehenden Praxis und damit als Besserwisserei. Gerade jüngere KollegInnen oder solche, die neu an eine Schule kommen, werden besonders beargwöhnt. Generell scheine große Angst vor Veränderungen zu herrschen, obwohl große Freiheiten bestehen.

Gerade innovative Lehrkräfte finden sich besonders häufig in isolierten Stellungen innerhalb des Kollegiums wieder. Abgelehnt werde Kooperation dann, wenn sie als einengend wahrgenommen wird, wenn also die individuelle Handlungsfreiheit beschnitten und kontrolliert wird, ohne dass die oder der Einzelne sich davon Vorteile verspricht. Hier sind es gerade erfahrenere Lehrkräfte, die den Verlust pädagogischer Freiheit fürchten. Schönknecht kommt zu dem Schluss, dass die „fachliche und persönliche Bestätigung als ein wesentliches Element fast aller unterstützender Faktoren im Berufsalltag“ wirksam ist. Entsprechend zeigt sich, dass „als besonders kräftezehrend und bela-

stend empfunden wird, was die LehrerInnen fachlich und / oder persönlich in Frage stellt und stark kritisiert“ (Schönknecht, 1997, S. 182).

Durch Feedback insbesondere von durch Kollegen kann eine realistischere Kompetenzwahrnehmung und daraus ein gesteigertes Selbstwertgefühl entstehen. Identische Befunde stellt Slavin in seiner Untersuchung zum kooperativen Lernen von Schülern fest:

“Probably the most important psychological outcome of cooperative learning methods is their effect on student self-esteem. [...] two of the most important components of students' self-esteem are the feeling that they are well liked by their peers and the feeling that they are doing well academically. [...] students expressed less anxiety in the cooperative than in the control groups. [...] the evidence concerning cooperative learning and self-esteem is not completely consistent” (Slavin, 1995, S. 60ff).

Insgesamt ist das Kompetenzerleben von Lehrkräften, das stark zur Berufszufriedenheit beiträgt, erheblich abhängig vom sozialen Klima, das an einer Schule herrscht (Schaarschmidt, 2007, S. 77ff).

### 2.2.2 Schulentwicklung

Der Umstand, ob und in welchem Maße Organisationsmitglieder zusammenarbeiten, hat nicht allein auf die Quantität und Qualität ihrer Leistungen Einfluss, sondern auch auf die Entwicklung der Organisation. Söll (2002) kommt in seiner qualitativen Studie zu dem Ergebnis, dass die Arbeitssituation von Lehrkräften durch Isolation geprägt ist, was die Schulentwicklung behindert; seine Ergebnisse werden bestätigt von Heinrich (2007, 2009). Rosenholtz (1989, 1991) bezeichnet die Isolation als vermutlich größtes Hindernis für das Lehrerlernen: Durch die Isolation würden Lehrkräfte gezwungen, durch Versuch und Irrtum zu lernen oder auf ihre eigene Schulerfahrung als Modell zurückzugreifen. Außerdem werde die Zusammenarbeit in der universitären Ausbildung weder vermittelt noch vorgelebt oder unterstützt (Goddard et al., 2007, S. 878).

Durch Zusammenarbeit hingegen können einzelne Personen ihre eigene Arbeitsweise mit den Tätigkeiten anderer Mitarbeiter vergleichen und gegebenenfalls die eigenen Routinen verbessern; Meirink et al. (2007) untersuchen, in welcher Weise Lehrkräfte durch Kooperation lernen; sie führen dabei vier grundlegende Kategorien an (*experimenting, reflecting, learning from others without interaction, and learning from others in interaction*); sie stellen fest, dass die befragten Lehrkräfte vor allem hinsichtlich der Unterrichtsmethoden von Kollegen lernen, dass aus der Zusammenarbeit aber häufig eher ein verändertes Bewusstsein als verändertes Verhalten resultiert.

Indem die Kooperation zur professionellen Entwicklung von Lehrkräften beiträgt (vgl. Schwarz McCotter, 2001), können vom *peer learning* im Rahmen der Zusammenarbeit sowohl die individuelle Leistung als auch die Teamleistung und die Organisation als Ganze profitieren. „Gut funktionierende und effektive Teamarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Teammitglieder mit ihren Ressourcen in Form von Fähigkeiten, Wissen, Erfahrungen und Perspektiven ergänzen und diese Ressourcen im Team auch genutzt werden. Wichtig ist, wie individuelles, personales Wissen zu organisationalem Wissen wird“. Dabei gilt: „Wissensmanagement sollte nicht nur auf der Teamebene erfolgen. Wichtig ist, dass die Schule als Ganzes eine Strategie und Maßnahmen bezogen auf den Umgang mit Wissen entwickelt“ (Huber & Krey, 2009, S. 330). Wenn mehrere Personen zusammenarbeiten, ergeben sich Möglichkeiten des individuellen und organisationalen Lernens. Dalin und Rolff unterscheiden daher Stufen der Schulentwicklung unter anderem anhand von Kopplung und Zusammenarbeit (Dalin et al., 1996; Rolff,

1996; Dalin, 1999). Entsprechend bezeichnen sie sie als fragmentierte, projektorientierte und problemlösende oder lernende Schulen.

In den letzten Jahren hat sich der Fokus etwas verschoben: Es stehen stärker sogenannte Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) im Zentrum der Aufmerksamkeit, über die viel publiziert wurde und wird (Rolff, 2002; Bonsen, 2005; Bonsen & Rolff, 2006; InPraxis, 2006; Stoll & Louis, 2007; Doolittle et al., 2008). Unter Professionellen Lerngemeinschaften werden sowohl Kollegien mit intensivem professionellem Austausch verstanden als auch kleinere Einheiten oder Teams in Schulen. „In PLGen reden die Lehrkräfte miteinander über ihren Unterricht, dessen Vorzüge und Probleme. Zusammen entwickeln sie von allen geteilte Überzeugungen, Werthaltungen und Normen, die als Basis für das pädagogische Handeln der Schule akzeptiert werden. Ohne dass Lehrkräfte wie reflektierende Praktiker miteinander reden, sich gegenseitig beobachten und auch helfen, gibt es keine Schulentwicklung“ (Bonsen & Rolff, 2006, S. 181). So zitieren die Autoren Professionelle Lerngemeinschaften als „Schlüssel-Kapazität“ auf organisationaler Ebene. Es werde davon ausgegangen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen dem Ausbaustand der PLG und der Schulwirksamkeit gibt, wenngleich es dafür wenig empirische Belege gebe. Konstatiert wird jedoch auch, dass Professionelle Lerngemeinschaften in Schulen bislang kaum zu finden sind; Steinert et al. (2006) finden sie nur an 2% der untersuchten Schulen. Little bezeichnet es einschränkend als „optimistic premise of professional community“, dass professionelle Gemeinschaften zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften, zur Leistung der Schule sowie zu Verbesserungen in der Unterrichtspraxis beitragen (Little, 2003, S. 421f). Kwakman kommt in ihrer niederländischen Studie zum dem Ergebnis, dass die Bereitstellung struktureller und organisationaler Voraussetzungen für Lehrerverkooperation und professionelles Lernen zwar eine wichtige, aber keineswegs hinreichende Bedingung dafür ist, um Schulen in lernende Organisationen zu verwandeln (Kwakman, 2003).

In jedem Fall ist professionelle Interaktion und Kooperation für die Schulentwicklung notwendig, sei es, damit (im Sinne von *bottom-up*-Prozessen) aus internen Impulsen Schulentwicklungsmaßnahmen entstehen können, sei es, damit (im Sinne von *top-down*-Prozessen) konzertierte Maßnahmen umgesetzt werden können. Ohne Konsens und Kooperation blieben Schulentwicklungsansätze fragmentarisch und ineffektiv.

## 2.3 Formen von Kooperation in der Schule

Nicht nur, was unter Kooperation verstanden wird, muss differenziert betrachtet werden. Es scheinen weitere Unterscheidungen hinsichtlich der Art und Form von Kooperation sinnvoll und hilfreich. Hacker unterscheidet gesellschaftliche Determinanten, denen jede Arbeitstätigkeit unterliegt, von Kooperation und Interaktion. Dabei gelte:

„Kooperation und Kommunikation wiederum können nicht zur sozialen Interaktion, also zur Wechselbeziehung zwischen Menschen – gesteuert von sozialen Konventionen, Regeln, Normen und Sympathien verkürzt werden. Arbeit ist mehr als ein Geflecht von Interaktionen, nämlich handelnde Auseinandersetzung mit Gegenständen zum Zweck der Wertschöpfung. [...] Kooperation ist in vielfältiger Form möglich. Sie kann kurzfristig, für eine Sondersituation, für einen Auftrag (Projektarbeit), oder längerfristig sein, zufällig sich ergeben oder systematisch herbeigeführt und dabei unter Umständen sogar zunächst erst eingeübt werden, sie kann zwei Personen, eine Dyade, wenige und selten auch viele Personen unmittelbar mit einbeziehen“ (Hacker, 2005, S. 149).

Um einen Überblick über das Spektrum möglicher Formen zu geben, soll in diesem Kapitel Kooperation systematisiert werden nach Art und Anzahl der Beteiligten, nach formalen und informellen Strukturen der Zusammenarbeit sowie nach Inhalt und Funktion.

### 2.3.1 Beteiligte

In Schulen kann es zu vielfältigen und sehr verschiedenen Möglichkeiten der Zusammenarbeit sowohl innerhalb der Organisation als auch über ihre Grenzen hinweg kommen.

„In der Schule ergeben sich verschiedene Möglichkeiten der K.: 1. K. zwischen den Erziehern, z.B. Lehrer-Lehrer (team-teaching), und Lehrer-Eltern; 2. K. zwischen Lehrer und Schüler, z.B. Projektunterricht, sozial-integrativer Erziehungsstil, Schulermitverwaltung (SMV); 3. K. zwischen Schülern, z.B. in der Gruppenarbeit“ (Schröder, 1985, S. 56).

Diese Aufzählung greift dabei noch weitaus zu kurz. Je nach Kooperationsanlass, -ziel und -inhalt können grundsätzlich alle an Schule Beteiligten einbezogen sein. So ist Kooperation sowohl innerhalb jeder Gruppe – Schüler, Lehrer, Eltern, Schulleitung, nicht-unterrichtendes Personal – möglich als auch über die Gruppengrenzen hinweg, etwa im Rahmen von Projekten, in Steuergruppen oder anderen Gremien, wo Schüler, Eltern und Pädagogen zusammenarbeiten. Neben solchen, innerschulischen Kooperationsmöglichkeiten gibt es zahlreiche Möglichkeiten zur Kooperation über die Grenzen der Einzelschule hinweg, sei es mit anderen Schulen, mit anderen Einrichtungen des Bildungssystems oder anderen Institutionen. Bei systematischen Kooperationen mehrerer Schulen wird von Schulnetzwerken gesprochen (vgl. dazu u.a. Grunder, 2002; Sailmann, 2005; Berkemeyer, Bos et al., 2008; Berkemeyer et al., 2009). Dabei ist anzumerken, dass auch im Rahmen von Schulnetzwerken nicht eigentlich ganze Schulen, sondern bestimmte Akteure aus Schulen miteinander vernetzt sind.

Im Rahmen dieser Arbeit werden speziell die Kooperationsbeziehungen des pädagogischen Personals innerhalb von Schulen untersucht, insbesondere die Zusammenarbeit von Lehrkräften. Dabei muss wiederum differenziert betrachtet werden, wer genau beteiligt ist: Dass ein ganzes Kollegium, also jede Lehrkraft mit jeder anderen zusammenarbeitet, ist fast ausgeschlossen, zumindest, wenn Kooperation als etwas Kontinuierliches und Regelmäßiges verstanden wird. Viel wahrscheinlicher ist es, dass einzelne Lehrkräfte in Dyaden, kleineren Gruppen oder Teams kooperieren. So kann das Kollegium als Ganzes schwerlich als Arbeitsgruppe verstanden werden kann, wenn man folgender Definition folgt:

„Arbeitsgruppen sind somit zwei oder mehr Personen, die über eine gewisse Zeit eine gemeinsame, aus mehreren Teilaufgaben bestehende Aufgabenstellung zusammen bearbeiten, gemeinsame Ziele verfolgen, unterschiedliche Rollen und gemeinsame Spielregeln entwickeln und sich als Gruppe wahrnehmen“ (Antoni & Bungard, 2004, S. 134).

Laut von Rosenstiel soll unter einer „Gruppe eine Mehrzahl von Personen verstanden werden, die relativ überdauernd in direkter Interaktion stehen, durch Rollendifferenzierung und gemeinsame Normen gekennzeichnet sind und die ein Wirgefühl verbindet“ (Rosenstiel et al., 2005, S. 123).

Hertel und Scholl definieren den Begriff so:

„Eine Gruppe besteht demnach aus (a) zwei oder mehr Mitgliedern, die (b) gemeinsame Ziele verfolgen und dazu (c) Kooperation und soziale Interaktion zeigen

müssen. Eine schlichte organisationale Zusammenfassung von Mitarbeitern unter einem Vorgesetzten oder aber im selben Raum („Raumverband“) sind noch nicht als Gruppe zu verstehen, solange keine gemeinsamen Ziele vorliegen“ (Hertel & Scholl, 2006, S. 182).

Gemäß Forgas (1995, S. 263) kann man zwei Arten von Gruppen unterscheiden: einerseits „face-to-face“- oder Primärgruppen: kleine, intime Gruppen mit häufiger Interaktion und persönlichem Engagement der Mitglieder. Typische Primärgruppen sind Familien, Freundeskreise oder Partnerschaften – sie alle zeichnen sich dadurch aus, dass sie selbst sich ihre Verhaltensregeln oder Normen schaffen und wenig durch äußere formelle Vorgaben geprägt sind; andererseits Sekundärgruppen: größere, formelle Gruppen, in denen die Mitglieder über formelle, unpersönliche Regelapparate oder vertragliche Prozesse miteinander in Beziehung stehen. In „organisierten Gruppen“ ist die Mitgliedschaft „nur bedingt freiwillig, die Rollendifferenzierung erfolgt nicht spontan, da wichtige Rollen wie die des Vorgesetzten oder bestimmter Sachspezialisten vorgegeben sind. Auch Normen und Verhaltensvorschriften können sich nicht frei in der Gruppe entwickeln, da sie innerhalb der Organisation weitgehend als allgemeine Richtlinie gelten“ (Rosenstiel et al., 2005, S. 126).

Sicherlich haben Kollegien eher Eigenschaften von Sekundärgruppen: Sie konstituieren sich nicht durch die freie Wahl der Mitglieder, sondern unterliegen zahlreichen Vorgaben, die die Zusammensetzung und das Miteinander der Gruppe regeln. Durch Schulgesetz, Verordnungen und Ausführungsvorschriften werden viele schulinterne Prozesse vorgegeben und geregelt. So wird auch eine schulinterne Hierarchie formell vorgegeben, die für weitere Regelungen in ihrer Schule verantwortlich ist. Vieles weist jedoch darauf hin, dass es sich eigentlich nicht um eine (Arbeits-)Gruppe im Sinne der genannten Definition von Hertel und Scholl (2006, S. 182) handelt: Weder verfolgen die Lehrkräfte einer Schule zwangsläufig die gleichen, gemeinsamen Ziele, noch zeigen sie regelmäßige Kooperation. Darüber hinaus sind die meisten Lehrerkollegien viel zu groß, um eine Gruppe zu bilden; eher kann es innerhalb eines Kollegiums mehrere, auch informelle und heterogene Gruppen geben: freiwillige Arbeitsgruppen, Freundeskreise, auch Partnerschaften innerhalb des Kollegiums.

Dadurch, dass in der Schule Kollegen über Jahre zusammenarbeiten, Freiräume vorhanden und keineswegs alle Prozesse formell geregelt sind, bilden sich Gruppenstrukturen aus, die zwar die Schule als rahmende Voraussetzung haben, sich aber keineswegs allein durch deren formelle Vorgaben erklären lassen. Wer mit wem redet, zusammenarbeitet, befreundet ist, sich verstritten hat oder auf Klassenfahrt fahren möchte, wird größtenteils durch informelle Voraussetzungen festgelegt: Alter, Geschlecht, Fähigkeiten, Kontaktfreudigkeit, Herkunft, Meinungen, Einstellungen, Sozialkompetenz und vieles andere. Dabei greifen formelle und informelle Voraussetzungen jedoch ineinander: Fachzugehörigkeit, Position und administrative Vorgaben haben großen Einfluss auf die informellen Gruppenstrukturen. Laut Ulich (1996) seien Kollegien keineswegs homogene Gruppen. Auch in Schulen gibt es eine Ämterhierarchie, die sich unter anderem in Befugnis- und Besoldungsunterschieden manifestiert. So scheinbar gleich Lehrkräfte sein mögen, kommen bei entsprechenden Gelegenheiten dennoch „Hierarchie, Konkurrenz und Emotionen zum Vorschein“ (Ulich, 1996, S. 148f). Zudem sei das Kollegium eine „Zwangsgruppe“, die nicht durch Freiwilligkeit, sondern durch behördliche Entscheidungen gebildet wird. So sei es immer auch ein Ergebnis des Zufalls, wie viel Gemeinsamkeit und Sympathie in einem Kollegium möglich sei. Festzuhalten ist, dass mit der Häufigkeit der Kontakte die zwischenmenschliche Sympathie steigt:

„Gruppen bilden sich also in Abhängigkeit von manipulierter oder spontaner Kontakthäufigkeit. Die Kontakthäufigkeit ist es allerdings nicht allein, die zur Gruppenbildung führt. Sie ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung. [...] Die Kontakte werden auch nur dann die Gruppenbildung fördern, wenn sich für die Einzelnen daraus positive Konsequenzen ergeben und diese nicht als lästig, unangenehm oder enttäuschend erlebt werden“ (Rosenstiel et al., 2005, S. 127).

### 2.3.2 Gruppengröße

Die Gruppengröße wirkt sich auf die Zusammenarbeit in einer Gruppe aus; Hacker (2005, S. 156ff) nennt sie neben den Entlohnungsformen als entscheidende Faktoren, die die Gruppenarbeit beeinflussen. Je größer eine Gruppe ist, desto wahrscheinlicher werden organisatorische und zwischenmenschliche Konflikte. Anonymität und Anzahl möglicher Störungen nehmen mit der Gruppengröße zu, wohingegen der individuelle Beitrag zur Gruppenleistung an Erkennbarkeit verliert, worunter die Motivation leiden kann (Hacker, 2005, S. 156ff). Die Anzahl der theoretisch nutzbaren Kommunikationswege und somit auch der Kommunikationsaufwand steigen exponentiell (die Formel bei einer Gruppengröße  $n$  lautet  $(n^2-n):2$ , wenn man die reziproken Beziehungen betrachtet), wobei der Anteil der tatsächlich genutzten Kommunikationsbeziehungen sowie die individuelle Aktivität mit der Gruppengröße fallen, und zwar besonders stark ab 5 bis 6 Mitgliedern; im Experiment stellte sich dabei 5 als die grundsätzlich am häufigsten als optimal wahrgenommene Größe heraus (Sader, 2000). Für die Strukturen informeller Arbeitsbeziehungen in Schulen liegen ähnliche Ergebnisse vor: Wilbers (2004) kommt zu dem Schluss, dass die meisten Lehrkräfte informelle Netzwerke in der Größe von 3 bis 7 Personen haben. Im übrigen gilt natürlich, dass Gruppengröße und -mitglieder selbstverständlich Inhalt und Ziel der Gruppenarbeit angemessen sein müssen.

Damit ist klar, dass gewisse schulische Institutionen, etwa Gesamt- oder Fachkonferenzen, allein aufgrund der Gruppengröße für tatsächliche Zusammenarbeit nicht gut geeignet sind. Wohl deswegen werden sie vielfach eher zu Informations- und Abstimmungszwecken genutzt, weil in einer großen Gruppe lediglich verbaler Austausch möglich ist – und auch dieser nur knapp und so, dass nur wenige zu Wort kommen können.

### 2.3.3 Strukturen der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit in Schulen ist teilweise durch formale Strukturen wie Teams oder Konferenzen vorgegeben, im Übrigen aber nicht geregelt oder festgelegt. Neben der formalen Kooperation gibt es daher in der Regel einen großen Anteil informeller Kooperation. Kelchtermans fasst die Ergebnisse einer Studie von Leonard und Leonard (1999) zusammen und betont die Bedeutung der informellen Zusammenarbeit:

„The value of formal opportunities for teachers to exchange and collaborate as part of the learning organisation was acknowledged, but informal and voluntary collaboration were considered at least equally valueable because they were most often triggered by a situation or challenge for which teachers themselves collectively felt the need to address them“ (Kelchtermans, 2006, S. 225f).

Es sollte betont werden, dass in den meisten Schulen die Zusammenarbeit nur einen relativ kleinen Teil der Tätigkeiten ausmacht. Zur Verteilung der Arbeitszeit von Lehrkräften auf die verschiedenen Aufgabenbereiche gibt von Engelhardt (1982) Werte an, die er in seiner eigenen Untersuchung 1974/75 ermittelt hat. Es entfällt gemäß dieser Erhebung von einer durchschnittlichen Wochenarbeitszeit von etwa 51 Stunden etwa ein Zehntel auf die Kollegiumsarbeit; die übrigen neunzig Prozent sind dem pädagogi-



schen Arbeitsbereich gewidmet und werden weitestgehend ohne Beteiligung von Kollegen erledigt. Schulleitungsmitglieder verwenden mehr als ein Viertel der gesamten Arbeitszeit für Kollegiumsarbeit. Man darf vermuten, dass sich diese Werte durch Erhöhung der Pflichtstundenzahlen, Verringerung von Abminderungsstunden und veränderte Aufgaben und Anforderungen in den vergangenen dreißig Jahren verändert haben.

Hübner und Werle (1997) berichten Ergebnisse anderer Studien, die Durchschnitte zwischen 47 und 51 Wochenarbeitsstunden errechnen. Sie selbst kommen bei ihrer Studie mit Berliner Lehrkräften auf Wochenarbeitszeiten zwischen 44 Stunden an Grundschulen und 51 Stunden an Gymnasien, entsprechend Jahresarbeitszeiten zwischen 1662 und 1953 Stunden. Dabei entfielen zwischen 43% (an Grund- und Hauptschulen) und 52% auf außerunterrichtliche berufliche Tätigkeiten, darunter etwa 5% für die Teilnahme an Konferenzen. Als am stärksten belastend wurden dabei Tätigkeiten von Organisation/Verwaltung und Beurteilung wahrgenommen. Betont wird dabei, dass vor allem das Beziehungsverhältnis zu Schülerinnen und Schülern darüber entscheidet, ob es durch die Belastung zu Überlastung kommt oder nicht. Zum gleichen Ergebnis kommen Unterbrink et al. (2008). Im Rahmen der gleichen Studie wurde ebenfalls eine durchschnittliche Wochenarbeitszeit von gut 51 Stunden bei Vollzeitlehrkräften festgestellt (Bauer, J. et al., 2007).

Nido et al. (2008) kommen hinsichtlich der Arbeitszeiten zu ähnlichen Ergebnissen bei einer repräsentativen Studie mit Lehrkräften im Schweizer Kanton Aargau: Laut ihrer Erhebung arbeiten die Lehrpersonen in Vollzeit etwa 2000 Stunden pro Jahr. Davon entfallen 43% auf die Unterrichtszeit, 45% auf frei gestaltbare Arbeitszeit (unterrichts-/schüler-/systembezogene Tätigkeiten, Weiterbildung), 8% auf gemeinsame Arbeitszeit (Sitzungen, Mitarbeit in Arbeitsgruppen etc.) und 4% auf Spezielles (wie Spezialfunktionen, Ämter).

Für die Zusammenarbeit mit Kollegen verwenden Lehrkräfte somit durchschnittlich etwa fünf Stunden pro Woche, die sich auf formale und informelle Zusammenarbeit aufteilen, was zwischen 8 und 10% der Wochenarbeitszeit von Vollzeitlehrkräften entspricht.

### **2.3.3.1 Formale Kooperation: Arbeitsgruppen, Teams und Fachbereiche**

Schulen weisen üblicherweise innere Strukturen auf, die sich aus formalen Festlegungen ergeben. So gehören die Lehrkräfte in den Kollegien in der Regel einer, meist sogar mehreren der folgenden Strukturen an; dabei gibt es zwischen den Schularten und einzelnen Schulen erhebliche Unterschiede dahingehend, ob die genannten Strukturen überhaupt existieren und wie sie genutzt werden:

- Fachbereiche oder -kollegien: In den weiterführenden Schulen gehören die Lehrkräfte in der Regel den Fachbereichen gemäß den unterrichteten Fächern an. Diese Struktur ist die historisch betrachtet älteste und nach wie vor etabliert. Die Zusammenarbeit im Fachbereich hat zumeist organisatorische, fachdidaktische oder fachliche Inhalte und findet zumeist im Rahmen von Fachkonferenzen statt.
- Steuer- bzw. Steuerungsgruppen: Im Zuge erweiterter Autonomie und Rechenschaftspflicht von Schulen, insbesondere im Rahmen der Schulprogrammarbeit (siehe dazu Holtappels, 2004), wurden in vielen Schulen Steuer- oder Steuerungsgruppen ins Leben gerufen, die als „intermediärer Akteur“ (Berkemeyer, Feldhoff et al., 2008) in der Schule betrachtet werden können. In ihnen sind neben Schulleitung und Lehrkräften auch Schüler und Eltern vertreten. Steuergruppen kommt im Rah-

men neuer Steuerungskonzepte der Schule besondere Bedeutung zu (vgl. Huber, 2009; Huber & Feldhoff, 2009; Rolff, 2009).

- erweiterte Schulleitung: Erweiterte Schulleitungen sind in den letzten Jahren üblicher geworden. Jedoch sind sie in den meisten Bundesländern weder verpflichtend vorgeschrieben, noch sind ihr Auftrag und ihre Kompetenz klar umrissen. Ebenso wie in Steuergruppen können auch hier Lehrkräfte einbezogen werden, die keine Funktionsstellen in der Schulleitung innehaben.
- Arbeitsgruppen: In vielen Schulen gab und gibt es Arbeitsgruppen, die in der Regel eine klare Aufgabe haben (etwa die Planung von Projektwochen, Tag der offenen Tür, Schulfeste). Dementsprechend existieren AGs meist nur temporär und lösen sich nach der Erfüllung ihrer Aufgabe auf.
- Jahrgangs-, Klassen- oder Lerngruppenteams: Abhängig von der Schulform ist es mehr oder weniger wahrscheinlich, dass die genannten Teams an einer Schule existieren. So gibt es in den meisten Gesamtschulen aufgrund ihres erheblichen Koordinierungsbedarfs Jahrgangsteams mit jeweils einem Jahrgangsteamer. In Schulen mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, insbesondere in Grundschulen, finden sich vielfach Lerngruppenteams. Die Teams setzen sich zumeist aus wenigen, gelegentlich nur aus zwei Personen zusammen. Dabei sind neben Lehrkräften vielfach auch ErzieherInnen, Sozial- oder SonderpädagogInnen Teil des Teams. Aufgaben können von Team zu Team sehr unterschiedlich verteilt sein, so dass es zu symmetrischen, aber auch deutlich asymmetrischen Verteilungen von Verantwortung kommen kann.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die bloße Existenz der genannten (und ggf. auch anderer, weiterer) Strukturen wenig darüber aussagt, ob und wie sie genutzt werden. Schließlich „konkurrieren“ sie nicht allein mit anderen Aufgaben des pädagogischen Personals, sondern ggf. auch miteinander um zeitliche Ressourcen – in vielen Schulen ist es eine organisatorische Herausforderung, Termine so zu legen, dass alle Beteiligten an einer Sitzung überhaupt teilnehmen können – und mit weiteren, informellen Kooperationsstrukturen, denen vielfach sogar größere Bedeutung zukommt.

### **2.3.3.2 Informelle Kooperation, Beziehungen und soziale Netzwerke in Schulen**

Von den formalen Strukturen zu unterscheiden sind informelle Kommunikations- und Kooperationsstrukturen. Darunter fallen etwa *ad-hoc*-Gespräche, die freiwillige Zusammenarbeit von Lehrern, Austauschbörsen für Unterrichtsmaterial, außerschulische Treffen, Telefonate etc. Insbesondere der Austausch über nicht-standardisierte und akute Inhalte – Probleme, Ideen, Beschwerden, Verbesserungsvorschläge – wird vorrangig auf informellem Wege stattfinden. Jedoch ist gerade die informelle Kommunikation in der Schule keineswegs selbstverständlich und problemlos möglich; sie ist geprägt von organisatorisch-strukturellen Bedingungen wie Fach- und Jahrgangszugehörigkeiten; auch die räumliche Struktur, das Vorhandensein oder Fehlen von Lehrerzimmern, Vorbereitungs- und Tagungsräumen entscheidet über die Möglichkeit zu informeller Kommunikation, ebenso die zeitliche Organisation: Ob zwei Lehrer gleichzeitig anwesend sind und ob sie Zeit haben, stellt eine wichtige Voraussetzung für ein etwaiges Gespräch dar, ebenso auch gruppenspezifische Prozesse wie Cliquenbildung und soziale Netzwerke. Darüber hinaus spielen Sym- und Antipathie wichtige Rollen, ebenso die sozialen Normen, die in einer Schule gelten.

Wilbers (2004) formuliert ein sehr komplexes Verständnis von Netzwerken in Schulen. Er unterscheidet dabei zwischen persönlichen und institutionellen Netzwerken von

Lehrkräften, also zwischen Netzwerken von Lehrkräften einerseits und Netzwerken von Schulen und anderen Einrichtungen andererseits, letztere wiederum unterschieden in horizontale, vertikale und laterale Netzwerke. Die persönlichen Netzwerke werden unterschieden in Wissens- und Supportnetzwerke, Verhältnis zu Vorgesetztem und der schwierigsten Lehrkraft. Die Größe der summierten persönlichen Netzwerke lag (bei einer möglichen Größe von maximal  $5 \times 3 = 15$ ) zwischen 0 und 12. Interessant bei der Verteilung erscheint, dass etwa 15% der Befragten angaben, über kein persönliches Netzwerk zu verfügen. Etwa zwei Drittel der Befragten hatten zwischen 2 und 7 Netzwerkpartner (siehe Wilbers, 2004, S. 329). Die Verteilung der Größen von Support- und Wissensnetzwerken weisen ähnliche Verteilungen auf. Ebenfalls am häufigsten genannt wird die Größe von 3 Netzwerkpartnern.

Wilbers kommt zu dem Schluss, dass aufgrund der relativ kleinen Netzwerke Wissen jeder Art in Schulen kaum „zirkuliert“ (Wilbers, 2004, S. 373). Wissensmanagement finde vor allem in „Microcommunities“ von drei bis sieben Personen statt. Deutlich unterscheiden ließen sich Wissens- und Supportnetzwerke, wobei letztere an den untersuchten berufsbildenden Schulen klein ausfielen – man könne fast von einer „sozialen Isolation im Kollegium“ sprechen (Wilbers, 2004, S. 375), da die Lehrkräfte sowohl in praktischer als auch in emotionaler Hinsicht nur von wenigen Menschen Hilfen und Unterstützung erfahren hätten.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Altrichter:

„Selbstinitiierte Kooperationen größeren Stils sind kaum zu finden. Wo es Zusammenarbeit gibt, findet sie in freiwilligen, nicht-institutionalisierten Mini-Netzen von sehr wenigen Personen statt, die in zweifachem Sinn persönlich gefärbt sind. Erstens basieren sie auf engen persönlichen Beziehungen: Man muss sich (...) gut verstehen, ähnliche Berufsauffassungen haben und emotionale Befriedigung aus den Treffen schöpfen. Zweitens müssen sie auch (...) persönlichen Nutzen bringen“ (Altrichter, 2000, S. 102; zit. nach Bauer, K.-O., 2004, S. 823).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich in den Schulen formale und informelle Strukturen überlagern und miteinander interagieren. Dieselben Lehrkräfte können gleichzeitig verschiedenen Strukturen angehören, etwa als Fachlehrer einem Fachbereich, als Klassenlehrer einem Klassen- oder Jahrgangsteam, als Steuergruppenmitglied der Steuergruppe, als Gewerkschaftsmitglied der GEW-Gruppe und aufgrund persönlicher Neigung der Lehrer-Volleyball-AG oder dem Lehrerchor; außerdem vielleicht einem kleinen Kreis von Naturwissenschaftslehrkräften, die sich in Pausen jeweils im Chemie-Vorbereitungsraum treffen. All diese Gruppen erfüllen unterschiedliche Funktionen und Inhalte und werden unterschiedlich häufig und mehr oder weniger regelmäßig zusammentreffen. Die Potenziale für die Person ebenso wie für die Schule als Organisation hängen letztlich von der Konstellation und Nutzung dieser Strukturen ab.

#### **2.3.4 Inhalt, Form und Funktion schulischer Kooperation**

Wie eingangs beschrieben, kann unter Kooperation grundsätzlich sehr Unterschiedliches verstanden werden. Doch auch, wenn man sich auf ein Verständnis von Kooperation festlegt, ist damit weder eindeutig bestimmt, in welcher Weise noch mit welchem Inhalt oder mit welchem Ziel zusammengearbeitet wird, mithin welche Funktion die Kooperation erfüllt. Dazu schreibt Kelchtermans:

„In order to properly understand and evaluate (value) collaboration and collegiality [...] one has to (a) distinguish between different forms of teacher collaboration, (b) develop a more balanced view on the values of both teachers' collaboration and

autonomy, and (c) take into account the content or the agenda of teachers collaboration (collaboration for what?)“ (Kelchtermans, 2006, S. 224).

In Anlehnung an dieses Postulat soll im Folgenden soll darauf eingegangen werden, was übliche Inhalte schulischer Zusammenarbeit sind, in welchen Formen, in welcher „Ordnung ihres Zusammenwirkens“ (vgl. Kooperationsdefinition von Hacker, Kap. 2.1.5) die Zusammenarbeit in Schulen stattfindet und welche Funktionen die Zusammenarbeit dabei erfüllt.

Grundsätzlich kann die ganze Bandbreite schulischer Themen und Aufgaben Inhalt von Kooperation sein: Erziehungsfragen, fachliche, fachdidaktische und methodische Inhalte, Fragen von Schulgestaltung und -entwicklung; hinzukommen mögen individuelle Interesses- und Problemlagen. Es wäre aussichtslos, sämtliche möglichen Themen benennen zu wollen. Inhalt (Was soll behandelt werden?), Organisationsform (Wer ist beteiligt, in welcher Weise wird zusammengearbeitet?) und Funktion (Welchen Zweck erfüllt die Zusammenarbeit?) sind untrennbar miteinander verknüpft und bedingen einander. Es wird jedoch eine differenzierte Betrachtung der Organisationsformen der Zusammenarbeit postuliert:

„Zum Zwecke einer einfachen Systematisierung können Formen der Gruppenarbeit weiterhin danach differenziert werden, ob sie integrierter Bestandteil der regulären Arbeitsorganisation sind und die Bearbeitung der Arbeitsaufträge eine kontinuierliche Zusammenarbeit im Rahmen der täglichen Arbeit erfordert oder ob sie quasi parallel zur bestehenden Organisationsstruktur eingeführt werden und Mitglieder für die Bearbeitung spezifischer Problemstellungen nur von Zeit zu Zeit zusammenarbeiten“ (Antoni, 1994; zit. nach Antoni & Bungard, 2004, S. 136).

In Schulen sind alle der genannten Aspekte zu finden, wenngleich nur in wenigen Fällen eine kontinuierliche Zusammenarbeit stattfinden wird, die in die „reguläre Arbeitsorganisation“ so eingebettet ist, dass sie den überwiegenden Teil der täglichen Arbeit einnimmt. Häufiger werden punktuelle, regelmäßig oder sporadisch stattfindende Formen der Zusammenarbeit praktiziert. Dazu gehören Konferenzen und Sitzungen sowie informelle, ggf. spontane Treffen von Lehrkräften. Solche Treffen finden in der Regel in Räumen der Schule, teilweise aber auch außerhalb statt. Eigene Räumlichkeiten für die Zusammenarbeit von Lehrkräften existieren nur in sehr wenigen Schulen. Eingeschränkt werden die möglichen Funktionen solcher Versammlungen oder Treffen dadurch, dass Materialien und Unterlagen jeweils auf die beiden Arbeitsorte der Lehrkräfte, Schule und privaten Arbeitsplatz, verteilt sind und in Schulen zumeist nur wenige Arbeitsmaterialien und Infrastruktur zu Verfügung stehen. Weitere sporadische Formen der Kooperation in Schulen sind gemeinsame Veranstaltungen im Rahmen von Studientagen oder Weiterbildungen, die ggf. an anderen Orten stattfinden können.

Integrierter, regelmäßiger und kontinuierlicher Bestandteil der regulären Arbeitsorganisation ist die Kooperation in der Schule nur ausnahmsweise; als solcher können Formen von *Team Teaching*, also gemeinsames Unterrichten mehrerer Pädagogen, betrachtet werden. Hospitationen, selbst wenn sie regelmäßig stattfänden, was eher die Ausnahme sein dürfte, stellen im Sinne der Definition eigentlich keine Kooperation dar; sie ermöglichen den Austausch, die Reflexion und Entwicklung von Unterricht, was wiederum kooperativ geschehen kann.

Hinsichtlich der Formen von Kooperation unterscheidet von Rosenstiel et al. (2005) nach Scharmann (1972) koagierende, interagierende und kontraagierende Zusammenarbeit:

„Koagierend ist die Zusammenarbeit dann, wenn jeder unabhängig von den anderen einen Teil der Aufgabe erledigt, sodass das Leistungsergebnis weitgehend von der Motivation und den Fähigkeiten des Einzelnen und nicht von der Tätigkeit der anderen bestimmt wird. Die Leistung der Organisationseinheit ergibt sich also aus der Summe der Einzelleistungen. [...] Es arbeiten also hier mehrere Menschen nebeneinander, ohne sich dabei durch direkte Kommunikation zu beeinflussen. [...] Die Gegenwart anderer steigert die Leistung bei zuvor bereits gelernten Verhaltensweisen, z. B. Routineaufgaben, während das Lernen neuer Tätigkeiten oder das Erproben neuer Wege dadurch behindert werden“ (Rosenstiel et al., 2005, S. 119).

„Interagierende Zusammenarbeit ist dort gegeben, wo enge Kooperation zwischen den einzelnen Mitgliedern für das Erbringen der Leistung erforderlich ist. Die Interaktion ist wesentlicher Bestandteil des Arbeitsprozesses; der Fehler eines Gruppenmitglieds führt zu einer Beeinträchtigung der Gesamtleistung“ (Rosenstiel et al., 2005, S. 121).

„Kontraagierende Zusammenarbeit liegt dann vor, wenn die Aufgabe darin besteht, bei widersprüchlichen Meinungen Einigkeit zu erzielen oder divergierende Ziele aufeinander abzustimmen“ (Rosenstiel et al., 2005, S. 121).

Hacker (2005, S. 150) beschreibt folgende Grobeinteilung von Kooperationsformen, die auf einer differenzierteren Unterteilung basiert (vgl. Hacker et al., 1995); in der Reihenfolge der Darstellung wachsen die auftragsbedingten Kooperationserfordernisse:

- isolierte oder Einzelarbeit,
- Arbeit im Raumverband: gleichzeitiges Arbeiten mehrerer Menschen im gleichen Raum bei weitgehender Unabhängigkeit der zu erfüllenden Aufgaben,
- Arbeit im Sukzessivverband: jedes Mitglied setzt mit einer individuell verschiedenen Aufgabe die Tätigkeit des am gleichen Arbeitsgegenstand vorher tätigen Mitglieds fort; die korrekte Abfolge der Tätigkeiten ist Bedingung für den Erfolg,
- Arbeit im Integrativverband: mehrere Arbeitende sind arbeitsteilig am gleichen Arbeitsgegenstand beschäftigt.

Dabei gelte:

„Mit den Kooperationsgegenständen ist nämlich der Grad an Selbst- und Fremdorganisation im Kooperationsverband und mit diesem der Grad der kooperativen Beeinflussungsmöglichkeiten und damit wieder die gemeinsame Verantwortung festgelegt. Die Selbstorganisation in stabilen Gruppen erfolgt nach sich herausbildenden Regeln [...]. Diese Regeln sind nur theoretisch trennbar von Gruppennormen“ (Hacker, 2005, S. 151f).

Gemäß den genannten Unterscheidungen ist die konventionelle Lehrarbeit isolierte Arbeit, die jedoch koagierende Anteile dort hat, wo sie im Raumverband stattfindet – so etwa bei der Unterrichtsvor- oder -nachbereitung im Lehrerzimmer. Als interagierende Kooperation ist Arbeit in kleinen Teams zu betrachten, insbesondere das gemeinsame Unterrichten, bei dem Lehrkräften und ggf. auch SozialpädagogInnen bzw. ErzieherInnen gemeinsam in einer Lerngruppe arbeiten; diese Form kann auch als Integrativverband verstanden werden. Ein Großteil der Kooperation von Lehrkräfte, nämlich die Abstimmung in didaktischen, pädagogischen oder inhaltlichen Fragen, wäre nach Rosenstiels Definition am ehesten unter die kontraagierende Zusammenarbeit zu fassen.

Zu den verschiedenen Kooperationsformen berichtet Engelhardt folgende Häufigkeiten:

Art der Kontakte	Häufigkeit				Summe	
	sehr häufig/häufig	manchmal	selten/nie	weiß nicht	%	N
<i>Unterricht</i>						
Team-teaching	2	8	90	0	100	973
Gegenseitige Hospitationen	4	16	80	0	100	973
<i>Unterrichtsvorbereitung</i>						
Gemeinsame Vorbereitung und Planung des Unterrichts	22	27	51	0	100	973
Austausch von Unterrichtsplanung und -entwürfen	29	33	38	0	100	973
Austausch von Unterrichtsmaterialien	44	34	21	0	100	973
<i>Korrekturen und Beurteilung</i>						
Austausch von Klassenarbeiten und Tests	31	30	38	0	100	973
<i>Allgemeine Anlässe</i>						
Diskussion allgemeiner Arbeitsprobleme	60	30	9	0	100	973
Praktische Hinweise und Tips	70	24	6	0	100	973

**Abbildung 6: Häufigkeiten der Kooperation mit Kollegen  
(Tabelle entnommen aus Engelhardt, 1982, S. 44)**

Problematisch erscheint bei diesen Daten die Operationalisierung und Skalierung der Häufigkeiten, da ein einheitliches Verständnis von „häufig“, „manchmal“ und „selten“ nicht angenommen werden kann. Einen großen Stellenwert besitzen gemäß diesen Daten Formen sowohl des verbalen als auch des materiellen Austauschs; gemeinsames Handeln findet sich lediglich in den Formen der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung und -planung sowie im Team Teaching.

Systematisierungen von Kooperationsformen finden sich verschiedentlich. Eine Gruppe US-amerikanischer Forscher (Kruse, S. D. et al., 1995; Bryk et al., 1999) unterscheiden zwischen Dialog und Reflexion, gegenseitiger Öffnung und eigentlicher Zusammenarbeit:

„Three core practices characterize adult behavior in a school-based professional community: (a) reflective dialogue among teachers about instructional practices and student learning; (b) a deprivatization of practice in which teachers observe

each others' practices and joint problem solving is modal; and (c) peer collaboration in which teachers engage in actual shared work" (Bryk et al., 1999).

Little (1990) nennt vier Formen von Kooperation, die sie aufgrund von Beobachtungen in Schulen formuliert:

- storytelling and scanning for ideas;
- aid and assistance;
- sharing;
- joint work.

Sie spricht dabei von einem „shift from autonomy towards collective autonomy“, der mit diesen Stufen verbunden ist; andere Autoren sprechen eher von *interdependence* (Johnson, D. W. & Johnson, 1989, 2001): Das Angewiesensein auf andere und damit die gegenseitige Abhängigkeit steigen mit dem Grad der Zusammenarbeit.

Gräsel und Fussangel verweisen in ihrem eigenen Stufenmodell der Kooperation auf die niedrigen bzw. höheren „Kosten“ verschiedener Kooperationsformen, wenn sie von *low cost*- und *high cost*-Kooperation sprechen (Gräsel, Fussangel et al., 2006; Fußangel, 2008). Es äußert Bauer (2004, 2008b), dass die Kosten von Zusammenarbeit vielfach vernachlässigt würden. So stellt auch Rothland fest: „Lehrerkooperation kann nur dann durchgesetzt werden, wenn sie mehr bringt, als sie kostet“ (Rothland, 2007b, S. 90). Gräsel und Fussangel unterscheiden folgende Formen des Austauschs von Lehrkräften, die jeweils anspruchsvoller und mit steigenden Kosten verbunden seien:

- Austausch,
- Arbeitsteilung/gemeinsame Arbeitsplanung,
- Kokonstruktion.

Kritisch äußert sich Bauer gegenüber Stufenmodellen insofern, als vielfach die anspruchsvolleren oder teureren Formen der Kooperation unberechtigtweise als besonders wichtig angesehen würden:

„Auch der Versuch, niedere und höhere Formen der Kooperation voneinander abzugrenzen und auf einer eindimensionalen Skala abzubilden (Rolff, 1980, S. 113-129), muss auch heutiger Sicht als Sackgasse betrachtet werden. Gerade wirksame Kooperation ist mehrdimensional und folgt keiner einfachen Entwicklungslogik. Lehrkräfte schreiten nicht von einfachen Formen der Kooperation zu anspruchsvolleren fort [...]. Und die Annahme, die gegenseitige Hospitation im Unterricht sei die anspruchsvollste und wirksamste Form der Lehrerkooperation, stützt sich allein auf die Beobachtung, dass diese Form sehr selten ist“ (Bauer, K.-O., 2004, S. 815).

In der Debatte scheint gelegentlich übersehen zu werden, dass die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit gänzlich verschiedenen Zielen dienen, verschiedene Zwecke erfüllen und somit verschiedene Funktionen innerhalb der Schule erfüllen. Formen und Funktionen der Zusammenarbeit werden selten unterschieden und kaum in Zusammenhang gebracht. So bleibt auch unklar, welche Formen in welchem Umfang zum Gelingen von Schule beitragen; so meint wiederum Bauer:

„Eine dritte wichtige Aufgabe der Forschung besteht deswegen darin, ineffiziente Formen der Kooperation und Koordination zu identifizieren. In diesem Fall geht es nicht um mehr, sondern eher um weniger Koordination. Offenbar wird Zeit und Energie für Kooperationen aufgewendet, die ausschließlich der Systemerhaltung dienen, ohne dass irgendwelche positiven Effekte dieser Systemerhaltung erkennbar wären. Organisationspädagogisch betrachtet ist es möglich, dass diese Formen

der Kooperation mikropolitisch relevant sind, gleichwohl können sie pädagogisch gesehen irrelevant oder sogar kontraproduktiv sein“ (Bauer, K.-O., 2008b, S. 853f).

So können etwa Gespräche „zwischen Tür und Angel“, wie sie in Schulen etwa in Pausen stattfinden, einerseits hoch effektiv sein, wenn es um die schnelle und direkte Weitergabe von Informationen geht; für die Bewältigung komplexer Aufgaben, etwa der Planung von Schulentwicklungsmaßnahmen oder der Entwicklung schulinterner Curricula, wäre diese Form des Austauschs wenig geeignet. Andererseits aufwändige, kostenintensive Formen wie Gesamtkonferenzen allein für die Weitergabe von Informationen zu nutzen, wie es vielfach praktiziert wird, ist aufgrund der hohen Kosten ineffizient und wird als dementsprechend belastend wahrgenommen (vgl. Terhart, 1987; Oesterreich, 1988; Roeder, 1991; Ulich, 1996). Letztlich entscheidet die Passung von Form und erzieltm Zweck über die Effizienz von Kooperation. Dabei wird es keine Form der Kooperation, die allein allen schulischen Bedarfen gerecht wird; eine angemessene und ressourcenschonende Kombination verschiedener Kooperationsformen ist notwendig.

## 2.4 Bedingungen für Kooperation

Ob, in welchem Umfang und wie erfolgreich Lehrkräfte zusammenarbeiten, hängt von zahlreichen Bedingungen ab, die unterschiedlich kategorisiert werden.

Chen, Chen & Meindl (1998, S. 288) nennen in ihrer Literaturstudie folgende allgemeine Voraussetzungen für Zusammenarbeit

1. superordinate goals;
2. group identity;
3. trust;
4. accountability or perceived criticality;
5. communication; and
6. reward structure and incentives.

Einen sehr differenzierten und umfassenden Überblick über Kooperation, ihre Voraussetzungen und Effekte bieten Johnson und Johnson (1989; in knapper Form 2001). Sie nennen als zentrale Bedingungen für erfolgreiche Zusammenarbeit:

„Conditions mediating the relationship between cooperation and achievement/productivity: 1. clearly perceived positive interdependence which promotes personal responsibility to achieve the group’s goals, 2. considerable promotive (face-to-face) interaction, 3. frequent use of the relevant interpersonal and small group skills with frequent and regular group processing of current functioning to improve the group’s future effectiveness“ (Johnson, D. W. & Johnson, 1989, S. 57ff).

Ulich (1996) untersucht die Arbeitsbedingungen in Schulen und nennt in seiner Studie Gründe, die aus der Sicht von Lehrkräften Zusammenarbeit erschweren:

- kein gemeinsamer Arbeitsplatz,
- zu wenig Zeit, es bleiben nur die Pausen,
- zu viele Kollegen,
- zu wenig Gemeinsamkeiten mit Kollegen,
- unterschiedliche pädagogische Einstellungen (vgl. dazu auch Fend, 1985, S. 219ff),
- Kollegen, die „sich nicht in die Karten schauen lassen“; „schwarze Schafe“,
- Rivalität und Konkurrenz um Posten und Beförderungsstellen einerseits, um die Gunst der Schüler/-innen andererseits,



- keine echte Kommunikation über Schwierigkeiten und Probleme, teilweise aufgrund von Erfolgsdruck,
- Defizite in fachlichen pädagogischen Diskussionen,
- Auseinandersetzungen, die als persönliche Angriffe und Bedrohung wahrgenommen werden.

Inger (1993) nennt als „barriers to generic collaboration“:

- norms of privacy,
- subject affiliation and departmental organization,
- barriers between vocational and academic teachers,
- status differences,
- department walls,
- physical separation.

Bryk, Camburn und Louis (1999) nennen als Charakteristika professioneller Gemeinschaften:

- reflective dialogue,
- deprivatized practice,
- collaboration/shared work,
- normative control,
- socialization of new professional members.

Als unterstützende Faktoren werden genannt:

- [small] school size,
- [good] principal leadership,
- trust.

Als wichtige Kontextfaktoren zählen die Autoren auf:

- racial diversity among faculty members,
- gender composition,
- work force stability and turnover,
- neighborhood context.

Unter ihren empirischen Ergebnissen betonen sie die Bedeutung der Schulgröße einerseits – die Bildung professioneller Gemeinschaften ist in kleinen Schulen erheblich wahrscheinlicher – und von Vertrauen andererseits. Als besonders erfreuliches Ergebnis ihrer Studie stellen sie heraus, dass professionelle Gemeinschaften in ganz gewöhnlichen Schulen existieren können.

Soltau (2007) spricht von Einflussfaktoren auf drei Ebenen; er unterscheidet dabei Faktoren auf Ebene der Schulorganisation, Gruppenprozesse innerhalb des Kollegiums und individuelle Faktoren. Huber und Ahlgrimm (Huber & Ahlgrimm, 2008; Huber et al., 2009) unterscheiden ebenfalls drei Bereiche von Bedingungen:

- Der institutionelle Bereich umfasst z. B. formale Organisationsstrukturen und Prozessabläufe, organisatorische Rahmenbedingungen der Schule, Aufgaben und Verantwortlichkeiten der schulischen Akteure.
- Der personelle Bereich umfasst z. B. Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und (Wert-)Haltungen sowie Lebensumstände und (berufs-)biografische Hintergründe (auch Erfahrungen) der schulischen Akteure.
- Zum organisationskulturellen Bereich gehören zudem Aspekte der Schulkultur, der kollektiven Erfahrungen, Normen, Werte und Verhaltenskodizes einzelner

Schulen mit den ungeschriebenen Gesetzmäßigkeiten, den informellen Strukturen und Prozessen.

Eine Liste von Bedingungen findet sich bei Huber und Ahlgrimm (2008); als institutionelle Bedingungen werden dort genannt:

- die Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen, ein Führungsstil der Schulleitung, der dies aktiv anstrebt,
- das Vorhandensein (oder die Bildung) von Teamstrukturen im Lehrerkollegium, zum Beispiel Klassenteams (die gemeinsam für die Erziehungsarbeit in einer Klasse verantwortlich sind), Fachschaftsteams (Fachkonferenzen, Fachgruppen), Jahrgangsteams (bestehend aus Lehrkräften von Parallelklassen), Arbeitskreisen für die Projekte der Schulentwicklung etc.),
- ein "echtes Thema", ein sinnvoller Anlass, der die Notwendigkeit und Zweckhaftigkeit der Zusammenarbeit erkennen lässt, eine "konkrete von allen Beteiligten akzeptierte Aufgabe" (Bauer, K.-O. & Kopka, 1996, S. 184), an deren erfolgreicher Bewältigung alle Beteiligten interessiert sind,
- ein erkennbarer Nutzen aller Beteiligten von der Zusammenarbeit,
- gemeinsam getragene Zielvorstellungen,
- Zielklarheit mit Transparenz,
- „Freiwilligkeit“,
- die Übertragung einer gemeinsamen Verantwortlichkeit für das Gelingen des Zusammenarbeitsprozesses und für das Ergebnis,
- Anerkennung und Bewahrung der Autonomie des Einzelnen,
- Verbindlichkeit, klare Regeln der Zusammenarbeit,
- gemeinsame Zeitfenster,
- geeignete Räumlichkeiten,
- „Freiräume“ auch im übertragenen Sinn,
- Ausstattung, Ressourcen (z.B. geeignetes Mobiliar, Arbeitsmaterial, EDV-Technik),
- interne Unterstützung (etwa durch die Schulleitung), gegebenenfalls auch externe Beratung,
- Transparenz der Vorgehensweise (dazu gehört Aufgabenklarheit bzw. eine klare Rollenaufteilung, die von der zusammenarbeitenden Gruppe getragen wird),
- eine gerechte Arbeitsaufteilung innerhalb der zusammenarbeitenden Gruppe,
- Rückkopplung aller Partner bei der Erreichung von Teilzielen bzw. dem Endziel,
- regelmäßiges Feedback,
- eine durchdachte Ergebnissicherung,
- Möglichkeit zur Präsentation von Ergebnissen,
- Würdigung und Anerkennung,
- Entlastung an anderer Stelle.

Unter den personellen Bedingungen werden aufgezählt:

- inhaltliche Kompetenzen (für das Thema der Zusammenarbeit),
- kommunikative und soziale Kompetenzen mit den dazugehörigen Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen/Haltungen (z.B. die Kompetenz, Feedback zu geben und anzunehmen, Kritik konstruktiv zu formulieren und selbst zu akzeptieren, aber auch das Verfügen über Kooperationstechniken, Prozess- und Moderationskompetenzen etc),
- die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Rolle,
- die Bereitschaft zur Abstimmung über Regeln und Rituale,

- das Erleben von Zufriedenheit, Effektivität und Effizienz durch konkrete Ergebnisse,
- positive Einstellungen, Mut und Kreativität (die Bereitschaft, anderen zu vertrauen),
- Initiative,
- ein grundsätzliches Interesse an Austausch und Verbesserungsmöglichkeiten,
- eine grundsätzliche Haltung der Anerkennung und des Respekts gegenüber den Kollegen,
- Selbstdisziplin (z.B. im eigenen Zeitmanagement, im Einhalten von Vereinbarungen, auch von Gesprächsregeln) und Verlässlichkeit.

Als organisationskulturelle Bedingungen werden genannt:

- ein professionelles Rollenverständnis im Kollegium,
- ein Klima der Unterstützung statt der Konkurrenz,
- eine solide Kritik- und Fehlerkultur sowie ein konstruktiver Umgang mit Konflikten im Kollegium,
- eine Führungskultur der Schatzsuche statt der Fehlerfahndung,
- gemeinsam getragene grundsätzliche Wert- und Zielvorstellungen über die Art kollegialer Arbeit,
- eine konstruktive Kultur der Kollegialität mit Respekt, Anerkennung und Vertrauen (gegenseitige Akzeptanz und Toleranz),
- ein Klima der Offenheit für Innovationen und Veränderungsbereitschaft.

Unter der Vielzahl von Bedingungen betont Inger die zwei aus seiner Sicht essentiellen Voraussetzungen für erfolgreiche Kooperation:

„Two fundamental conditions appear to be crucial to joint action among teachers: interdependence and opportunity“ (Inger, 1993, S. 4).

Es scheint notwendig und sinnvoll zu differenzieren, was unter *interdependence* verstanden wird. Dabei geht es einerseits um gemeinsame Ziele; gemeint ist damit, dass die Kooperierenden dann erfolgreich sind, wenn alle Beteiligten das Ziel erreichen (vgl. dazu Kap. 2.1.4). Daneben ist aber eine Belohnungsstruktur hilfreich, die die gemeinsamen Erfolge belohnt:

“while positive goal interdependence is sufficient to produce higher achievement and productivity than an individualistic structure that allowed talking, the combination of goal and reward structure is even more effective [...] The impact of the two types of outcome interdependence seemed to be additive” (Johnson & Johnson, 1989, S. 60)

Im Weiteren wird die Bedeutung gemeinsamer Ressourcen und das Angewiesensein auf die Fertigkeiten anderer betont. So schreiben auch Suls und Martin:

„A crucial factor that contributes to this higher productivity is that cooperative group members are not only positively interdependent with respect to outcomes, but also are interdependent with regard to the means required to achieve these outcomes“ (Suls & Martin, 1995, S. 139).

Wichtig ist also nicht allein, dass die Beteiligten ein gemeinsames Ziel haben und verfolgen, sondern vielmehr, dass sie aufeinander angewiesen sind, um ihr Ziel zu erreichen. Wenn ein gemeinsames Ziel erreicht werden kann, ohne dabei auf andere angewiesen zu sein, ist Kooperation nicht unbedingt notwendig. Zusätzlich unterstützt die Anerkennung von Gruppenleistungen gegenüber Einzelleistungen sowie Abhängigkeit von ge-

meinsamen Ressourcen und spezifischen Fertigkeiten anderer Beteiligter die erfolgreiche Zusammenarbeit.

Im Zusammenhang mit Kooperation ist immer wieder von der Bedeutung von Einstellungen, Erwartungen und insbesondere Vertrauen für Kooperation die Rede (vgl. u.a. Spieß, 1996, S. 23ff; Spieß, 2004, S. 195f): Vertrauen stelle eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Zusammenarbeit dar. In ihrer Studie mit 898 Lehrkräften findet Tschannen-Moran (2001) durch Korrelationsanalysen enge Zusammenhänge jeweils zwischen dem Vertrauen und der Zusammenarbeit sowohl zwischen Lehrkräften untereinander, zwischen Lehrkräften und Schulleitungspersonen sowie zwischen Lehrkräften und Eltern.

So einleuchtend und plausibel dies einerseits erscheint – wer würde mit jemandem zusammenarbeiten, dem er nicht vertraut oder mit dem er schlechte Erfahrungen gemacht hat? –, stellt sich andererseits die Frage, wie Kooperation entstehen soll, wenn Vertrauen die Voraussetzung ist, Vertrauen wiederum aber erst durch Interaktion entsteht. Ein Henne-und-Ei-Dilemma: Eines ist die Voraussetzung des anderen. So formuliert Deutsch in seinem „crude law of social relations: the characteristic processes and effects elicited by a given type of social relationship (cooperative or competitive) tend also to elicit that type of relationship“ (Deutsch, 1973, S. 365). Hacker beschreibt das gleiche Phänomen:

„Die Kommunikationen arbeitsbezogener und nichtarbeitsbezogener Art sind einerseits eine Voraussetzung, andererseits eine Folge der Kooperationen“ (Hacker, 2005, S. 159).

Enge positive Zusammenhänge finden sich zwischen der Häufigkeit und der Bewertung von Kooperation in Schulen (vgl. Bergmann & Rollett, 2008). Etwas überspitzt ausgedrückt könnte man formulieren: Die Bereitschaft zu kooperieren entsteht durch Kooperation. Speziell in Schulen scheinen die fehlende Erfahrung bzw. schlechte Erfahrungen mit Kooperation ein Problem darzustellen. Denn, so sagt Slavin:

„it is clear that cooperative experiences do increase components of cooperative and altruistic behavior more than do competitive or individualistic experiences“ (Slavin, 1995, S. 69).

Es gibt relativ wenige Aussagen, die beschreiben, wie die Bedingungen in Schulen gestaltet werden müssen, damit es zu erfolgreicher Zusammenarbeit der Lehrkräfte kommt. Inger (1993) nennt unter der Überschrift „Teacher collaboration: What works“:

1. symbolic endorsements and rewards that place value on cooperative work,
2. school-level organization of assignments and leadership: reorganizing into teams
3. latitude given to teachers for influence on crucial matters of curriculum and instruction: teaming for the sake of teaming leads to disillusionment: teaming must be about matters of compelling importance,
4. time,
5. training and assistance,
6. material support.

Bauer nennt folgende Maßnahmen:

„Kooperationsfördernde strukturelle Bedingungen sind: Bildung kleinerer Unter-einheiten in großen Systemen („Schule in der Schule“, zum Beispiel bildungsgang-bezogene Teams in Berufskollegs), Bildung kleiner fachübergreifender Lehrerteams von vier bis sechs Mitgliedern, Planungshoheit über Lehr- und Lernzeiten und Teile des Curriculums, feste Öffnungszeiten für Schulen, Bildung von Jahrgangsteams, Einrichtung von Klassenleitertandems. Keine dieser Maßnahmen

führt jedoch direkt zu einer Verbesserung der pädagogischen Qualität. Zu diesen pädagogisch förderlichen Bedingungen gehören freilich auch Merkmale der Kooperationspraxis, insbesondere gemeinsame, vom Kollegium geteilte Ziele, eine Lernen sowie professionelle Entwicklung unterstützende Arbeitsumgebung und einige Dimensionen des Handelns von Schulleitungen“ (Bauer, K.-O., 2008b, S. 852).

Bonsen und Rolff legen die Bedingungen dar, unter denen Professionelle Lerngemeinschaften entstehen. Sie beziehen sich auf Ergebnisse einer Studie von Bastian und Rolff (2001) und kommen zu dem Schluss, dass „offenbar eine Kombination von Klassen- bzw. Jahrgangsteams zum einen und Fachteams zum anderen die wirksamste Konstellation für umfassende und nachhaltige Unterrichtsentwicklung darstellt“ (Bonsen & Rolff, 2006, S. 181f). Ein Beispiel gelingender Kooperation stellen Bonsen und von der Gathen (2007) dar.

Darüber hinaus ist wenig untersucht, wie Schule konkret gestaltet werden kann und sollte, damit sich erfolgreiche Lehrerkooperation entwickeln kann.

## 2.5 Die Entwicklung von Kooperation

Dass erfolgreiche Kooperation in der Regel über einen längeren Zeitraum hinweg entsteht und sich mit der Zeit entwickelt, ist vielfach bemerkt worden (vgl. u.a. Spieß, 2004). Wichtig für die Zusammenarbeit ist in jedem Fall die Dauer der Zusammenarbeit: Es bedarf einiger Zeit, damit aus Individuen eine Gruppe entstehen kann, damit Rollen etabliert und Normen der Zusammenarbeit entstehen können. Andererseits kann es, wenn Gruppen allzu lange unverändert bleiben, zu geringerer Leistung kommen, weil sich das Wissen der Gruppenmitglieder stark angleicht und innovative Diskussionen nicht mehr stattfinden. Auch eine gewisse Betriebsblindheit kann sich einstellen. Hertel und Scholl (2006) zitieren Forschungsergebnisse, die belegen, dass die höchste Effektivität in Gruppen zu finden war, die 2 bis 3 Jahre zusammenarbeiteten, während es nach etwa 5 Jahren zu einem deutlichen Absinken kam. Darüber, wie sich die Zusammenarbeit in Teams oder Gruppen entwickelt, gibt es ebenfalls zahlreiche Publikationen; dabei wird zumeist Bezug genommen auf die einschlägigen Publikationen von Bruce Tuckman (1965a, 1965b), der ein heuristisches Modell mit vier Stufen vorstellt, die er als *Forming*, *Storming*, *Norming*, *Performing* bezeichnet und später um die Stufe *Adjourning* ergänzt (Tuckman & Jensen, 1977).

Ausführlich dargestellt werden Erkenntnisse zu den Lebenszyklen von Arbeitsgruppen auch von Hertel und Scholl (2006, S. 184ff). Sie unterscheiden in ihrem Lebenszyklusmodell der Gruppenarbeit fünf Phasen, wobei die Phasen nicht unbedingt in dieser Reihenfolge aufeinander folgen müssen:

1. Aufbau und Konfiguration (Festlegung der Hauptziele, Auswahl der Mitglieder, Aufgabengestaltung),
2. Initiierung und Start (Kick-Off-Veranstaltung, Zielvereinbarungen, Regeln, Schulung und Training),
3. Erhaltung und Regulation (Führung und Coaching, Motivation, Controlling und Feedback),
4. Evaluation/Optimierung (Evaluation, Personalentwicklung, Teamentwicklung),
5. Beendigung (Würdigung der Erfolge, Wissensmanagement, Re-Integration der Mitarbeiter).

Über die Entstehung und Entwicklung von Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften wurde bislang wenig publiziert. Eine Ausnahme stellt dabei ein Artikel von Miller (2007) dar, der zunächst konstatiert: „Although teacher teacher collaboration [...] is much described, in fact, little literature grounded in data or theory is available“ (Miller, 2007, S. 249). Miller stellt eine der wenigen Theorien der Zusammenarbeit („one of the few theories of collaboration“, ebd.) vor, nämlich die von Farell (2001), die auf historischen Fallstudien in Künstlergruppen basiert, und ergänzt sie um schulspezifische Beobachtungen, die er der eigenen Forschung entnimmt. Dabei entsteht ein adaptiertes Stufenmodell:

1. *Formation*: Lehrkräfte geraten zufällig, durch administrative oder eigene Entscheidungen in Tandem oder Teams, in denen es anfangs möglicherweise keine Pläne oder Strukturen gibt.
  - *Shared vision for student learning and interaction*: Im Austausch stellen die Lehrkräfte Gemeinsamkeiten fest. Sie tauschen sich über ihre Anliegen aus und übernehmen ggf. Anregungen von den Kollegen. Es kommt zum häufigeren oder regelmäßigen Austausch über Unterrichtsfragen.
  - *Community of care*: Mehr und mehr werden auch persönliche Anliegen eingebracht, gegenseitiger Respekt, Anerkennung und Unterstützung nehmen zu.
  - *Commitment to collaboration*: Die Zusammenarbeit nimmt klarere Formen an, Rollen und Aufgaben werden verteilt, es findet eine gegenseitige Abstimmung über Strategien statt, nach und nach werden Ähnlichkeiten festgestellt und Handlungsweisen voneinander übernommen, Unterricht wird gemeinsam reflektiert.
  - *Frequent extended and positive interactions*: Es kommt zur Verstetigung, bestimmte Formen der Zusammenarbeit, etwa gemeinsames Unterrichten, werden etabliert und ggf. gemeinsame Fortbildungen besucht.
  - *Administrative leadership and power sharing*: Die Schulleitung nimmt die Zusammenarbeit wahr und unterstützt sie möglicherweise, indem Räume und Zeiten und auch finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Verbale Unterstützung ist ebenfalls wichtig. Eventuell nehmen Schulleitungsmitglieder selbst an der Zusammenarbeit teil, um informiert zu sein und nach außen darüber informieren zu können.
2. *Rebellion against authority*: Indem sich eine gemeinsame Identität entwickelt, kann es zu einer Abgrenzung der Gruppe nach außen kommen.
3. *The Quest Stage/4. Creative Work Stage*: Auf diesen Stufen wird viel experimentiert und entdeckt. Es entstehen Vertrauen und Austausch; Ergebnisse werden aktiv analysiert und systematisch genutzt.
5. *Collective Action Stage*: Handlungen, die über die eigene Schule hinausgehen, werden geplant und durchgeführt, Experten werden eingeladen und Ergebnisse nach außen hin publiziert.
6. *The Separation Stage*: Teams lösen sich auf entweder aufgrund einer Desintegration: Einzelne finden sich mit ihren Anliegen nicht wieder, oder es gibt fundamentale Differenzen in der Gruppe; oder Mitglieder orientieren sich in anderen Kontexten weiter und wechseln etwa die Position oder die Einrichtung, etwa als Schulleitungsmitglied, Ausbilder oder Dozent.

7. *Reunion*: Zu Anlässen wie gegenseitigem Austausch oder gemeinsamen Aktivitäten wie Publikationen oder Veranstaltungen kommen die Teilnehmer wieder zusammen. Dabei werden ggf. neue Teilnehmer mit einbezogen.

Obwohl die Prozesse der Entstehung und Entwicklung von Zusammenarbeit in der Schule von zentraler Bedeutung sind, liegen jenseits der genannten, eher allgemeinen Ansätze kaum Erkenntnisse vor. So bleibt bislang unbeantwortet, wie es zu ausgeprägter Kooperation, wie sie in manchen Schulen zu finden ist, gekommen ist. Insbesondere die aktive Gestaltung dieser Prozesse und die Rolle der Schulleitung darin wurden bislang nicht näher analysiert.

## 2.6 Forschungsdesiderate

Wenngleich mittlerweile viele Aspekte von Kooperation in der Schule untersucht worden sind, gibt es dennoch erheblichen Klärungsbedarf in Hinsicht auf theoretische Konzeptionen, ebenso hinsichtlich Fragen, die empirisch zu beantworten sind. Als Forschungsdesiderate und Aufgaben weiterer Forschung können genannt werden:

- Obwohl über Kooperation viel publiziert wird, fehlt es an Beschreibungen, wo, wie, in welchem Umfang und zu welchen Themen Lehrkräfte in Schulen konkret zusammenarbeiten. Schulen wurden in der Vergangenheit vielfach wie *black boxes* betrachtet, deren Innenleben in den meisten Studien wenig Beachtung fand. Es fehlt an Untersuchungen, die einzelne Schulen betrachten, organisationsweite formelle und informelle Strukturen der Zusammenarbeit darstellen und dabei die jeweils spezifischen Rahmenbedingungen beachten.
- Entstehung und Entwicklung von Kooperation in Schulen ist bislang wenig thematisiert worden. Jenseits allgemeiner Ansätze liegen so gut wie keine Erkenntnisse vor. Da in den meisten Studien Zusammenhänge zu jeweils einem Zeitpunkt untersucht wurden, fehlt es an Daten, die Entwicklungen abbilden können. So bleibt bislang unbeantwortet, wie es zu ausgeprägter Kooperation, wie sie in manchen Schulen zu finden ist, gekommen ist.
- Eng damit verknüpft ist die Frage, wie Kooperation in Schulen – bewusst und unbewusst – gestaltet und gesteuert wird; konkrete Fallbeispiele gibt es bislang kaum. Insbesondere die Bedeutung der Schulleitung für die Zusammenarbeit in der Schule wird zwar einhellig anerkannt, aber nicht näher spezifiziert. Ob und wie Schulleitungen Kooperationsprozesse aktiv gestalten und wie sie die Zusammenarbeit direkt und indirekt beeinflussen, wurde bislang nicht näher analysiert.
- Dazu ist weiterhin zu klären, welche Voraussetzungen institutioneller, struktureller, personeller und organisationskultureller Art Bedingungen für das Gelingen von Kooperation sind und inwiefern es sich jeweils um notwendige oder hinreichende Bedingungen handelt.
- Neben der Auswirkung von Kooperation auf die Schulwirksamkeit bzw. Schülerleistungen sollte untersucht werden, welche Bedeutung sich aus der Zusammenarbeit für die Wahrnehmung der Lehrarbeit ergibt. So ist nicht allein zu klären, ob Kooperation die Lehrkräfte eher be- oder entlastet, sondern vor allem, unter welchen Umständen und in welcher Form sie Be- und Entlastung mit sich bringt.
- Näher zu untersuchen ist darüber hinaus, welche Veränderungen und Wirkungen eine intensiviertere Kooperation der Lehrkräfte mit sich bringt. Insbesondere ist zu klären, inwiefern die Zusammenarbeit einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf liefert.

## II Empirische Untersuchungen

*„How can I know what I think until I see what I say?“ (Karl Weick)*

### 3 Fragestellungen und Methodik

In diesem Kapitel sollen einerseits die Fragen vorgestellt werden, die für den empirischen Teil der Arbeit leitend waren. Diese sind, wie im vorigen Abschnitt dargestellt wurde, aus Desideraten des aktuellen Forschungsstandes zum Thema abgeleitet worden. Dabei musste die Menge der möglichen Fragen beschränkt werden: Einerseits kann jede Untersuchung für sich nur einige wenige Fragen behandeln und zu beantworten versuchen; eine Beschränkung ist also notwendig und sinnvoll. Zum anderen sind Fragestellungen und Untersuchungsmethode voneinander abhängig und aufeinander bezogen: Zur Beantwortung bestimmter Fragen eignet sich ein bestimmtes Forschungsdesign besonders; umgekehrt lässt ein bestimmtes Forschungsdesign nur Antworten auf bestimmte Fragen zu. Die Ergebnisse, die sich ergeben, sind somit ein Produkt aus Fragestellung und forschungsmethodischem Vorgehen: Zu allen Fragen würden sich durch ein anderes Forschungsdesign andere Antworten ergeben; andererseits könnte dasselbe Forschungsdesign auch Antworten zu anderen Fragen liefern. Im abschließenden Ausblick soll angedeutet werden, welche Fragen und Themen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zwar aufgeworfen, nicht aber beantwortet wurden.

#### 3.1 Forschungsfragen

1. Wie ist die Kooperation in Schulen organisiert und in welchen Formen arbeiten Lehrkräfte zusammen?
2. Wie intensiv kooperieren Lehrkräfte und wie unterscheidet sich die Kooperation an den verschiedenen Schulen?
3. Welche Bedingungen haben Einfluss auf die Kooperation in Schulen?
4. Wie kommt es zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, wie entwickelt sich diese und wie kann sie gestaltet werden?
5. Welche Veränderungen, die sich aus der Kooperation ergeben, werden beschrieben?
6. Welche Bedeutung kommt der Schulleitung hinsichtlich der Gestaltung von Kooperation in der Schule zu?

#### 3.2 Methodik

In diesem Kapitel wird erläutert, welche Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der Studie genutzt wurden, von welchen Überlegungen das Forschungsdesign geprägt ist und in welcher Weise Ergebnisse dargestellt und diskutiert werden. Abschließend wird das forschungsmethodische Vorgehen kritisch reflektiert.



### 3.2.1 Grundsätzliche forschungsmethodische Überlegungen

Empirische Forschung wird in der Regel aus zwei Quellen gespeist. Zum einen fußt sie auf bestehendem Wissen, das von theoretischen Erwägungen ebenso wie von bereits vorliegenden empirischen Erkenntnissen geprägt ist. Zum anderen bedient sie sich empirischer Zugänge, um das vorhandene Wissen infrage zu stellen, zu ergänzen oder zu korrigieren. In diesem Spannungsfeld entfaltet sich ein Dialog:

„Social research, in simplest terms, involves a dialogue between ideas and evidence. Ideas help social researchers make sense of evidence, and researchers use evidence to extend, revise, and test ideas. The end result of this dialogue is a representation of social life – evidence that has been shaped and reshaped by ideas, presented along with the thinking that guided the construction of the representation” (Ragin, 1994, S. 55).

Dabei zeichnen sich zwei grundsätzliche Herangehensweisen zur Verknüpfung von vorhandenem Wissen und dem empirischen Erkenntnisgewinn ab. Diese werden vielfach als Gegensatz quantitativer und qualitativer Sozialforschung bezeichnet. Bohnsack (2007) sieht den grundlegenden Unterschied zwischen hypothesenprüfenden und rekonstruktiven Verfahren; Lamnek unterscheidet nomothetische und ideografische Verfahren (Lamnek, 2005b, S. 245-247), an anderer Stelle und bezogen auf die Soziologie zwischen normativem und interpretativem Paradigma (siehe Lamnek, 2005b, S. 490; Steigleder, 2008, S. 18ff). Pfaff (2005) unterscheidet standardisierte und nicht standardisierte Zugänge. Mayring (2007, S. 17) stellt naturwissenschaftliches Erklären und geisteswissenschaftliches Verstehen gegenüber. Dabei orientiere sich das Erklären am Allgemeinen und gehe eher deduktiv vor, wohingegen sich das Verstehen am Einmaligen bzw. Individuellen orientiere und eher induktiv vorgehe.

So können aus dem Vorwissen bzw. dem Forschungsstand einerseits Hypothesen entwickelt werden, die anschließend empirisch überprüft werden: Aus bestehenden abgeleitete Theorien und Hypothesen werden durch induktive Schlüsse verifiziert oder falsifiziert (vgl. Raithel, 2006, S. 11-22). Andererseits kann empirische Forschung dazu dienen, Forschungsgegenstände neu zu erkunden und Hypothesen zu generieren, was insbesondere dann notwendig ist, wenn das vorhandene Wissen unzureichend, lückenhaft oder aufgrund falscher Annahmen konstruiert ist. Vorhandene Theorien und Vorwissen dienen in diesem Fall weniger der Konstruktion des Forschungsdesigns als vielmehr dem Verständnis und der Interpretation der Ergebnisse.

Die beiden grundsätzlichen Paradigmen wurden verschiedentlich verglichen; einen Überblick über einige Vergleiche und Darstellungen der Unterschiede gibt etwa Lee (1999, S. 5ff). Als Stereotype nennt er dabei, dass qualitative Forschung oft als induktiv, Theorie generierend, subjektiv und nicht-positivistisch gelte, quantitative Forschung hingegen als deduktiv, Theorie überprüfend, objektiv und positivistisch. Er selbst plädiert für die Kombination von beidem und betont:

„organizational researchers should ask whether the best method has been applied, and *not* whether qualitative or quantitative designs should be tried“ (Lee, 1999, S. 11).

Die vorliegende Studie nutzt, wie im Weiteren erläutert wird, sowohl quantitative als auch qualitative Forschungszugänge. Dabei wird grundsätzlich eine explorative, keine hypothesenprüfende Annäherung an den Forschungsgegenstand unternommen. Obgleich zur Lehrerkooperation etliche Studien unternommen wurden und dadurch zu vielen Aspekten des Themas bereits Erkenntnisse vorliegen, sind die vorliegenden Ergebnisse so disparat und teilweise widersprüchlich, dass insbesondere zur Bedeutung

von Kooperation für die Organisation Schule die Formulierung und Überprüfung von Hypothesen weniger angebracht erscheint als eine breiter und offener angelegte explorative Untersuchung des Phänomens, die der Komplexität der schulischen Praxis ebenso wie den immanenten Widersprüchen des Phänomens Lehrerkooperation gerecht wird.

Die Herangehensweise im Sinne einer Exploration soll dabei keineswegs naiv sein, indem etwa die bereits vorliegenden Theorien oder Erkenntnisse ignoriert werden. Diese finden ihren Niederschlag in den forschungsleitenden Fragen, die aus den Forschungsdesideraten entwickelt wurden, weiterhin in den im Feld angewandten Methoden sowie vor allem bei der Interpretation der Ergebnisse. Dabei ist es nicht nur zulässig, sondern teilweise notwendig, mehrere Theorien heranzuziehen:

„[...] es können jeweils einzelne Theorien bzw. sehr spezifische daraus ableitbare Überlegungen auf spezielle Fragen der Organisationspsychologie übertragen werden. Oft ist es dabei sogar notwendig, zur Erklärung und zur Prognose sowie bei der Intervention von komplexen Theorien gleichzeitig mehrere Theorien zu berücksichtigen, da die Theorien miteinander konkurrieren [...]“ (Frey et al., 2004, S. 5).

Für die vorliegende Arbeit stellen die eingangs vorgestellten Theorien von Mintzberg und Weick über das Wesen schulischer Organisationen eine wichtige Grundlage dar. Sie bieten allerdings eher einen Rahmen oder eine Folie für die Einordnung, Verknüpfung und Interpretation der Ergebnisse, als dass sie unmittelbar den Forschungsprozess geprägt hätten. Die Stufenmodelle von Lehrerkooperation von Little (1990) sowie von Gräsel und Fussangel (Gräsel, Fussangel et al., 2006; Fußangel, 2008) fanden ihren Niederschlag in den formulierten Fragen zu Formen der Kooperation in der Schule. Außerdem erwies sich schließlich *ex post* auch der Rückgriff auf Festingers Theorie sozialer Vergleiche (Festinger, 1954; Suls et al., 2002) als hilfreich bei der Interpretation von Ergebnissen zu Kollegialität und Konkurrenz in Lehrerkollegien.

### **3.2.1.1 Explorativer Ansatz**

Der Forschungsgegenstand, die Kooperation des pädagogischen Personals in Schulen, soll im Sinne einer Exploration untersucht werden:

„Exploration bedeutet die Untersuchung eines fremden Lebensbereiches im Rahmen einer flexiblen und reflexiven Vorgehensweise, indem Ergebnisse über Einzeldaten und deren Zusammenhang sowie methodischen Schritte zu ihrer Gewinnung und Überprüfung ständig reflektiert und im Laufe des Untersuchungsprozesses korrigiert werden können. Der Forscher muss demnach bereit sein, seine theoretischen Vorstellungen ständig vom realen Untersuchungsfeld prüfen zu lassen und die methodischen Schritte den situativen Momenten anzupassen (Witzel, 1982). Der Forscher will durch die Exploration zu einem klaren Verständnis seines Problems kommen und erkennen, was angemessene Daten dafür sind und welche konzeptuellen Mittel zur Verfügung stehen. Die Exploration ist nicht an einen bestimmten Satz von Techniken gebunden und schließt jede ethisch akzeptable Vorgehensweise ein“ (Lamnek, 2005b, S. 38f).

Um im Sinne der Exploration einen möglichst breiten Ausschnitt schulischer Realität erfassen und untersuchen zu können, sollen nicht allein eine oder sehr wenige Schulen im Sinne von Fallstudie betrachtet werden, wie dies etwa Rüegg (2000) am Beispiel zweier Schulen erfolgreich unternommen hat, sondern mehrere, möglichst unterschiedliche Schulen. Ziel ist es, sowohl aus dem Vergleich einzelner Fälle miteinander als auch aus dem Vergleich einzelner Fälle mit einem mittleren Maß aller untersuchten Schulen

Erkenntnisse zu gewinnen. So können Schlüsse über die Schulen nicht nur aus der Betrachtung ihrer selbst, sondern auch aus Vergleichen gezogen werden.

### **3.2.1.2 Einzelschulen als Untersuchungseinheit**

Schulen können auf verschiedenen Ebenen untersucht werden – etwa auf einer Systemebene, bei der Schulsysteme von Ländern oder Bundesländern untersucht würden, auf der Unterrichtsebene oder auf einer Individualebene, auf der Lehrkräfte oder Schülerinnen und Schüler untersucht würden. Aufgrund der eingangs dargestellten, theoretischen Erwägungen wurde die grundlegende Entscheidung getroffen, auf einer Meso-Ebene Einzelschulen als Untersuchungseinheiten festzulegen, mithin Organisationen zu betrachten und zu untersuchen. Aus dieser Entscheidung ergibt sich, dass die Untersuchung sich nicht auf einzelne Personen, also eine individuelle Ebene, noch auf die Systemebene konzentriert, sondern auf die Ebene der Organisation. Es wird davon ausgegangen, dass einzelne Schulen als Organisationen Eigenschaften besitzen, die sich weder allein durch ihre Mitglieder noch durch das System, dem sie angehören, erklären lassen.

Mit der Festlegung auf die Untersuchung von Organisationen stellt sich die Frage: Wie erforscht man Organisationen? Es gibt eine Vielzahl von Ansätzen sowohl quantitativer als auch qualitativer Art (vgl. u.a. Lee, 1999; Kühl & Strodtholz, 2002; Kühl, 2005; May, 2006). Dabei stellt sich jeweils die Frage nach dem forschungsmethodischen Zugang und vor allem der genutzten Datenbasis: Die Organisationen selbst können nicht befragt werden, sie stellen „soziale Aggregate“ (Lamnek, 2005b, S. 321) dar. So können lediglich Repräsentanten einer Organisation befragt oder untersucht werden; dies können Personen sein, aber auch materielle Repräsentationen wie etwas Dokumente, Gebäude oder Einrichtung. Man kann äußere Merkmale beobachten und darüber berichten, wie die Gebäude aussehen, in denen eine Organisation sitzt – wenn sie denn über Gebäude verfügt –, welchem rechtlichen Rahmen sie unterliegt. Man kann versuchen, Input und Output von Organisationen, finanzielle Merkmale oder die Prozesse in ihrem Inneren in Zahlen zu fassen und numerisch zu beschreiben oder Artefakte, etwa Dokumente, analysieren. Man kann soziale Interaktionen und Gefüge innerhalb der Organisation beobachten oder dokumentieren, um die internen Prozesse der Organisation untersuchen zu können. All dies können externe Beobachter leisten, sofern sie Zugang zu den erforderlichen Daten bekommen. Prioritäten der Beobachtung und mögliche Verzerrungen würden dabei durch den externen Beobachter und seine Perspektive bestimmt, es entstünden Analysen aus einer externen Perspektive.

Sofern man hingegen erfahren möchte, wie Beteiligte Organisationsmerkmale wahrnehmen und bewerten, muss man Personen befragen, die über Erfahrungen mit der spezifischen Organisation verfügen; dies könnten sowohl organisationsexterne Personen (etwa Kunden, Klienten, Patienten oder Geschäftspartner) sein als auch organisationsinterne Personen, mithin Organisationsmitglieder. Je nachdem, wer befragt wird, werden Innen- oder Außenansichten der Organisation erfasst.

In Schulen gibt es in der Regel keine organisationsexternen Experten, die sich über das „Innenleben“ von Schulen aus einer Außenperspektive angemessen und detailliert äußern können. Es sollten daher Experten befragt werden, die die Schule aus der Innensicht beschreiben können; dafür kämen theoretisch sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte und nichtunterrichtendes Personal in Betracht: Sie alle sind tagtäglich mit und in ihrer Schule beschäftigt. Zahlenmäßig am stärksten und im Sinne des Auftrags von Schule am wichtigsten ist sicherlich die Schülerschaft. Wenn es um Unterrichtsbelange geht, kann das Urteil von Schülern sehr aussagekräftig und von hoher Güte sein; wie Untersuchungen zeigen, können Schülerinnen und Schüler die Qualität von

Unterricht ähnlich gut einschätzen wie externe Beobachter (vgl. Clausen, 2002). Die unterschiedlichen Akteure haben teils sehr verschiedene Wahrnehmungen ihrer Schule. Dabei werden enge Zusammenhänge der Wahrnehmung zwischen Lehrkräften und Schülerschaft beobachtet, die allerdings zwischen Schulleitung und befragtem Lehrerkollegium deutlich geringer ausgeprägt sind, wobei die „Wahrnehmungsdefizite“ in den Realschulen und den Gymnasien größer zu sein scheinen als in Haupt- und Integrierten Gesamtschulen“ (siehe Senkbeil et al., 2004, S. 313).

Im Rahmen der vorliegenden Studie sollen jedoch die Prozesse innerhalb der Organisation Schule jenseits des Unterrichts untersucht werden; Lamnek ordnet solche Untersuchungen, die die Binnenstruktur der untersuchten Einheiten, nicht deren Außenkontakten betrachten, in seiner Systematik dem Typ 3 zu:

„Bei der Untersuchung steht die Struktur der Interaktion zwischen den Mitgliedern oder den Mitgliedsgruppen der sozialen Einheit im Zentrum der Forschungsfragen. Ziel solcher Untersuchungen ist die Auffindung von Interaktionsmustern der Komponenten eines sozialen Aggregats bzw. von Organisations- und Herrschaftsmustern“ (Lamnek, 2005b, S. 325).

Um solche Binnenstrukturen untersuchen zu können, kommt für die Befragung vor allem das pädagogische Personal in Betracht: Lehrkräfte, Sozialpädagogen/-innen, Erzieher/-innen und die Schulleitung. Auf dieser Basis können Erkenntnisse gewonnen werden, die auf der Sicht der schulischen Akteure fußen, das heißt, die Äußerungen und Deutungsmuster der Lehrkräfte selbst stellen die Grundlage für die Auswertungen dar. Es wurden daher Aussagen von Lehrkräften als zentrale Akteure und Experten sowohl für ihre Schule als auch für ihr eigenes Handeln erhoben, deren Wahrnehmung ihr Handeln unmittelbar beeinflusst und von entscheidender Bedeutung für die Schule ist. In diesem Sinne wurden verschiedentlich die subjektiven Theorien von Lehrkräften zur Kooperation untersucht (vgl. u.a. Schönknecht, 1997; Hutschenreuter, 2007; Fußangel, 2008).

Zu entscheiden ist, ob man einzelne Personen befragt, die als Experten Auskünfte geben können – auf die Gefahr hin, dass deren Aussagen nicht valide und repräsentativ sind –, oder ob man repräsentative Gruppen von Personen befragt – mit dem Problem, wie man deren ggf. divergierende Aussagen so zusammenführt, dass sie die Organisation sinnvoll beschreiben. Wenn man dazu standardisierte Verfahren wie Fragebögen verwendet, erhält man Aussagen, die sich mit statistischen Verfahren auswerten und gut vergleichen lassen – mit dem Problem, Eigenarten der Organisation, die nicht mit dem standardisierten Instrument erfragt werden, nicht zu erfassen und damit der untersuchten Organisation u. U. wenig gerecht zu werden. Indem man, in der Regel in Interviews, sehr offene Fragen stellt und es dem Interviewten überlässt, Schwerpunkte und Antwortkategorien zu bestimmen, wird der Vergleich und die Zusammenführung individueller Aussagen zu Aussagen, die auf der Organisationsebene Gültigkeit besitzen, erschwert. Bei den Aussagen von Organisationsmitgliedern handelt es sich um die Angaben von Individuen, die grundsätzlich auf verschiedenen Wegen genutzt werden können: Zum Ersten könnten die Befragten anhand ihrer Aussagen auf einer individuellen Ebene verglichen werden, etwa um anhand typischer Muster Lehrkräfte zu gruppieren und Gruppen zu unterscheiden; die Betrachtung dieser individuellen Ebene war und ist jedoch im Rahmen dieser Studie nicht vorgesehen. Verallgemeinerbare Aussagen könnten aufgrund der nicht repräsentativen Stichprobe generell nicht getroffen werden. Zum Zweiten können die quantitativen ebenso wie die qualitativen Aussagen auf der organisationalen Ebene zusammengeführt und aggregiert werden, um die einzelnen Schulen zu porträtieren und im Sinne von Fallstudien zu untersuchen. Zum Dritten ist es möglich,

anhand der auf Organisationsebene aggregierten Daten Schulen miteinander zu vergleichen, um daraus Aussagen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede treffen zu können.

### 3.2.1.3 Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden

Quantitative und qualitative Erhebungsmethoden bieten unterschiedliche Erkenntnismöglichkeiten und sind jeweils mit unterschiedlichen Vorzügen und Nachteilen behaftet. Beide Forschungsparadigmen sind vielfach verglichen und gegenübergestellt worden. Ihre Gegensätze sollen an dieser Stelle nicht grundsätzlich diskutiert werden. Für die vorliegende Studie waren die in der folgenden Abbildung dargestellten Vor- und Nachteile besonders maßgeblich:

QUANT	QUAL
+ ermöglicht Erhebung (fast) der gesamten Kollegien	- (nur) Einzelne bzw. Gruppen können als Repräsentanten der Schule befragt werden
+ Sichtweisen der meisten Organisationsmitglieder werden erfasst	- Sichtweisen einzelner Organisationsmitglieder werden erfasst
+ Aggregation von Aussagen auf Schulebene leicht möglich	- Aggregation von Aussagen schwierig
+ Vergleiche innerhalb und zwischen Schulen leicht möglich	- Vergleiche der Schulen schwieriger
- kaum Erläuterungen und Ergänzungen der gemachten Angaben möglich	+ Erläuterungen, Ergänzungen und Korrekturen sind möglich
- Themen werden vorgegeben, Daten umfassen nur die erfragten Items → enge, von außen vorgegebene Perspektive	+ Themenwechsel einfach möglich → weite Perspektive und Offenheit
- Zusammenhänge können allein inferenzstatistisch hergestellt und überprüft werden	+ Zusammenhänge können (subjektiv) erläutert werden

**Abbildung 7: Gegenüberstellung quantitativer und qualitativer Erhebungsmethoden**

Zum Verständnis von Kooperation als organisationalem Phänomen bieten quantitative und qualitative Methoden sinnvolle Zugänge. Um methodisch bedingte Schwächen der Erhebung zu minimieren, wurde entschieden, quantitative und qualitative Methoden im Sinne der Methodentriangulation zu kombinieren (vgl. Flick, 2004; Treumann, 2005b); in der englischsprachigen Forschung wird von einem „mixed methodology design“ gesprochen (siehe Lee, 1999, S. 11ff). Die Methodentriangulation dient der Vermeidung von Fehlern (*biases*) einzelner Methoden (so Lamnek, 2005b, S. 317); die Verwendung verschiedener Methoden kann ggf. dazu beitragen, Ergebnisse zu validieren. Vor allem liefert das trianguläre Vorgehen unterschiedliche, ggf. komplementäre Ergebnisse (dazu Flick, 2004): Erkenntnislücken oder „blinde Flecke“ können durch die Ergebnisse ande-

rer Methoden ergänzt werden, es wird eine „Erweiterung der Tiefe und Breite der Analyse“ (Marotzki, 1995, S. 430) ermöglicht.

Als sehr erfolgreich wird eine Verknüpfung quantitativer und qualitativer Erhebungsverfahren beschrieben, bei der anhand quantitativer Untersuchungen bestimmte Muster oder Gruppen in großen Stichproben identifiziert werden, die anschließend mit qualitativen Verfahren genauer untersucht und beschrieben werden, etwa in den Shell-Studien und anderen Jugendstudien (vgl. Pfaff, 2005; Treumann et al., 2007; Treumann et al., 2010). Dabei kommt dem quantitativen Teil der Untersuchung vor allem die Funktion zu, einzelne Fälle in einer großen Population zu verorten, mithin ihre Position gegenüber anderen hinsichtlich gewisser, festgelegter Kriterien zu bestimmen. Der qualitative Teil dient hingegen in erster Linie dazu, Besonderheiten und subjektive Deutungsmuster einzelner, typischer Fälle zu identifizieren, zu analysieren und zu verstehen.

In der vorliegenden Studie dienen beide Teile grundsätzlich den gleichen Interessen, nämlich durch ein quantitatives Verfahren Vergleiche und durch qualitatives Vorgehen Verständnis der einzelnen Fälle zu ermöglichen. Um Daten zu erheben, die die Schule als Ganze möglichst gut repräsentieren, wurden Befragungen jeweils des gesamten pädagogischen Personals durchgeführt: Lehrkräfte, ggf. Sozialpädagogen/-innen und Erzieher/-innen sowie die Schulleitung jeder Schule wurden mit Fragebögen befragt. Im Sinne des hypothetiko-deduktiven Paradigmas wurde dabei erhoben, in welchem Umfang die Befragten die im Fragebogen vorgegebenen Konstrukte in ihrer Schule wahrnehmen. Ermöglicht wird auf diese Weise insbesondere die Untersuchung quantitativer Zusammenhänge verschiedener Merkmale einer Schule sowie der Vergleich von Schulen untereinander.

Zu einem späteren Zeitpunkt wurden in Interviews an denselben Schulen zusätzliche qualitative Daten erhoben. Diese konnten die quantitativen Ergebnisse validieren, ggf. auch korrigieren, explizieren und vor allem im komplementären Sinne ergänzen. Ziel war es, auf der Grundlage allgemeiner theoretischer Vorannahmen und auf empirischer Basis Kategorien und Theorien zu entwickeln (vgl. dazu Kelle & Reith, 2008).

Grundsätzlich dienten beide Erhebungsteile, wie eingangs erläutert, der Exploration des Untersuchungsgegenstandes, wobei die Fragebögen der quantitativen Exploration, die Interviews qualitativen Explorationen dienten. Der quantitative Teil diente vor allem dem Vergleich und der Gruppierung der Schulen sowie dem Aufzeigen quantitativer Zusammenhänge von Merkmalen. Im qualitativen Teil der Studie wurden die quantitativen Ergebnisse ergänzt und vertieft, um der Komplexität besser gerecht werden und Kausalitäten innerhalb der Zusammenhänge aufzeigen zu können (vgl. Treumann, 2005a, 2005b; Treumann et al., 2007, S. 41-75; Treumann et al., 2010). In den Interviews wurde den zentralen Prinzipien der qualitativen Sozialforschung Rechnung getragen; Lamnek (2005b, S. 20ff) nennt darunter Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation und Flexibilität. Flick führt als Kennzeichen qualitativer Forschung an: Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, Perspektiven der Beteiligten und ihre Vielschichtigkeit, Reflexivität des Forschers und der Forschung sowie das Spektrum der Ansätze und Methoden qualitativer Forschung (Flick, 2005, S. 16ff). Mayring spricht von Subjektorientierung, Postulat der Deskription und der Interpretation, Naturalizität, Postulat der schrittweisen Verallgemeinerung, differenziert „durch die Forderung nach argumentativer Verallgemeinerung“ (Mayring, 1996, S. 12). Stake charakterisiert qualitative Fallstudien wie folgt:

„Major conceptual responsibilities of the qualitative case researcher include the following:

- a. Bounding the case, conceptualizing the object of study;
- b. Selecting phenomena, themes, or issues (i.e. the research question to emphasize)
- c. Seeking patterns of data to develop the issues;
- d. Triangulating key observations and bases for interpretation;
- e. Selecting alternative interpretations to pursue; and
- f. Developing assertions or generalizations about the case” (Stake, 2005, S. 459f).

### **3.2.2 Studiendesign**

Im Rahmen des Projekts „Schulen in Veränderungsprozessen und die Rolle der Schulleitung“ unter der Leitung von Prof. Dr. Huber wurden in mehreren Erhebungsphasen 15 allgemeinbildende Schulen in einer deutschen Großstadt untersucht.<sup>3</sup> Im Schuljahr 2006/2007 wurden alle Kollegien mit Fragebögen hinsichtlich ihrer Wahrnehmung verschiedener Aspekte von Schulentwicklung und Schulmanagement befragt, im Jahr 2007/2008 wurden an 14 der Schulen Gruppen- und Einzelinterviews mit erweiterten Schulleitungen durchgeführt, am Ende des Jahres 2008 wurden an ausgewählten Schulen Einzelinterviews mit jeweils mehreren Akteuren geführt. Die vorliegende Studie stützt sich dabei auf die Angaben aus der Fragebogenerhebung sowie die Einzel- und Gruppeninterviews, die 2007/2008 geführt wurden.

#### **3.2.2.1 Erhebungsinstrumente**

Um Aussagen vergleichen zu können, die an verschiedenen Schulen gemacht wurden, wurden jeweils identische Instrumente genutzt, nämlich die Fragebögen und der Interviewleitfaden. Nichtsdestotrotz sollten beiderlei Erhebungsverfahren sensibel genug sein, um lokale Besonderheiten registrieren zu können. So enthielt der Fragebogen neben standardisierten Teilen zahlreiche offene Fragen bzw. Aufgaben, in denen Aspekte geäußert werden konnten, die in den geschlossenen Fragen nicht berücksichtigt werden konnten. Der Interviewleitfaden enthielt einerseits Fragen zu den Besonderheiten der einzelnen Schule („Was macht Ihre Schulen besonders aus?“), andererseits wurde er im Interview möglichst flexibel gehandhabt, um den Gedankenfluss der Interviewpartner zwar anzuregen und immer wieder auf das Thema zu lenken, jedoch weder einzuengen noch zu manipulieren.

##### **3.2.2.1.1 Fragebogen**

Der Fragebogen wurde entwickelt aufgrund theoretisch hergeleiteter Erwägungen. Die Fragen wurden selbst entwickelt und in einer Vorstudie mit Praktikern erprobt, diskutiert und ergänzt. So wurde sichergestellt, dass die „Formen eines vom Forscher untersuchten sozialen Phänomens [...] tatsächlich aufzufinden sind. Dabei wird die Person nicht a priori auf ein Set operationalisierter Variablen reduziert, sondern als „Experte“

---

<sup>3</sup> Beteiligt am Projekt waren Stephan G. Huber, Katharina Kluge, Jan K. Woike, Frederik Ahlgrimm, Julia Inthorn, Isabella Lussi, Claudia Ziegler, Christina Syring, Carmen Baumeler, Mariette Lehmann, Arlette Heeb und Sandra Schönholzer.

begriffen, der dem Forscher (der sozusagen Laie in dessen Alltag ist) Auskunft über das soziale Phänomen gibt.“ (Lamnek, 1995, S. 12).

Der Fragebogen war konstruiert aus geschlossenen und offenen Fragen sowie weiteren, eher experimentellen Formaten; so sollten unter anderem Kurven zur Entwicklung der beruflichen Zufriedenheit und Zeichnungen von Schule und Schulleitung angefertigt werden. Die Bearbeitung des Fragebogens war auf 45 Minuten angelegt und beanspruchte in der Praxis zwischen 30 und 90 Minuten. Im Anhang sind diejenigen Fragen des Fragebogens aufgeführt, die im Rahmen der vorliegenden Studie genutzt wurden.

### 3.2.2.1.2 Interviews

Da in der vorliegenden Studie nicht einzelne Personen, sondern Schulen als Organisationen im Fokus standen, wäre es schwierig, jeweils nur eine Person zu ihrer Schule zu befragen. Um perspektivische Verzerrungen aufgrund individueller Sichtweisen erkennen und kontrollieren zu können, wurden daher möglichst mehrere Personen mit unterschiedlichen Sichtweisen zu ihrer Schule befragt. Dies hätte in Form mehrerer Einzelinterviews geschehen können. Der große Vorteil wäre dabei, dass die Befragten ihre individuelle Sicht frei und ohne Rücksicht auf andere Anwesende äußern könnten. Zugleich wäre dieses Vorgehen jedoch einerseits mit erheblichem Aufwand verbunden: Es müssten jeweils mehrere geeignete Interviewpartner pro Schule gefunden und interviewt werden; bei jeweils fünf Interviews in fünfzehn Schulen hätten somit insgesamt 75 Interviews vereinbart, durchgeführt, transkribiert und ausgewertet werden müssen, was praktisch nicht umsetzbar gewesen wäre. Andererseits würden somit individuelle, nicht kollektive Sichtweisen erfasst. Dazu heißt es, es sei „eine merkwürdige Diskrepanz zu beobachten, die darin besteht, daß das methodische Repertoire, dessen man sich bedient, um *kollektive* Sachverhalte empirisch zu erfassen, *individualisierend* geprägt ist“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 9). Darüber hinaus ergäbe sich bei diesem Vorgehen ein weiteres methodisches Problem: Wenn die Befragten sich in einem offenen oder gering strukturierten Interview zu unterschiedlichen Gesichtspunkten äußern, ist es inhaltlich schwierig, Aussagen zur selben Schule zusammenzuführen. Andernfalls müssten die Interviewfragen stark vereinheitlicht werden, so dass sich im Sinne standardisierter Interviews alle Befragten zu denselben Themen äußern, wodurch wiederum die qualitative Offenheit eingeschränkt würde.

Um die genannten Nachteile zu vermeiden, sollten schließlich an jeder Schule nicht mehrere Einzelinterviews, sondern jeweils ein Gruppeninterview mit der erweiterten Schulleitung durchgeführt werden. Die Form des Gruppeninterviews bzw. der Gruppendiskussion wird in der forschungsmethodischen Literatur eher am Rande behandelt, hat aber in den letzten Jahren durchaus einige Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Dreher & Dreher, 1991; Loos & Schäffer, 2001; Liebig & Nentwig-Gesemann, 2002; Flick, 2005, S. 168ff; Lamnek, 2005a; Bohnsack et al., 2006a). Das Gruppeninterview – die meisten Autoren ziehen die Bezeichnung „Gruppendiskussion“ vor, um eine Abgrenzung zum Setting der *focus group* zu schaffen, das in der Marktforschung ebenfalls als Gruppeninterview bezeichnet wird – lässt sich laut einem der grundlegenden methodischen Texte als „ein Verfahren definieren, in dem in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 13).

Das zentrale Anliegen von Gruppendiskussionen ist es dabei, kollektiv geteilte Wahrnehmungen zu erfassen: Bohnsack (2007) spricht von „kollektiven Orientierungsmustern“, Lamnek (2005b) von der „kontextuellen Bedingtheit der Einzelmeinung“. Auf



Mangold (1960, 1973) geht das Konzept der „informellen Gruppenmeinungen“ zurück. Dabei geht er davon aus, dass

- „sich in den Diskussionen bereits zuvor ausgebildete Gruppenmeinungen manifestierten,
- daß die Gruppenmeinung keine Summe von Einzelmeinungen, sondern ein Produkt kollektiver Interaktionen sei,
- daß die Gruppenmeinungen sich nur aus der Totalität der verbalen und nicht-verbalen Stellungnahmen herauskristallisierten
- und daß der Unterschied zur Alltagssituation in einer themenoffen geführten Gruppendiskussion nur ein gradueller sei“ (zit. nach Loos & Schäffer, 2001, S. 22).

Während das Einzelinterview eine unnatürliche Kommunikationssituation darstellt, ist die Gruppendiskussion naturalistisch und damit viel besser geeignet, realitätsgerechte Daten hervorzubringen (vgl. Lamnek, 2005b, S. 419-423). Im Unterschied zu den zufällig oder absichtlich zusammengestellten Gruppenbefragungen im Sinne von *focus groups* werden bei Gruppendiskussionen in der Regel Realgruppen befragt. Da diese über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügen, können sie im Rahmen der Diskussion viel stärker interagieren, was für die Ergiebigkeit der Diskussion wichtig ist. Dabei sollten die Fragestellungen relativ nahe an der Erfahrungsbasis der Gruppe liegen (vgl. Loos & Schäffer, 2001, S. 43ff). So ist es möglich, kollektive Meinungen und etablierte Diskurse zu erfassen, wenngleich mit folgender Einschränkung:

„Individuelle Meinung‘ und ‚kollektives Orientierungsmuster‘ bilden ein abstraktives Kontinuum, dessen Pole nicht zu bestimmen sind, da jedes Subjekt Träger verschiedener kollektiver Orientierungsmuster ist, da es unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen angehört“ (Kruse, 2007, S. 169).

Es ist keineswegs davon auszugehen, dass in einem Gruppeninterview alle Gruppenmitglieder dieselben Meinungen und Ansichten vertreten; vielmehr ist anzunehmen, dass in der Diskussion bereits etablierte Positionen und Argumentationsmuster wiederkehren und somit die alltäglich wirksamen Positionen und Konflikte aufscheinen.

Die Interviews sollten sich an drei thematischen Schwerpunkte orientieren: Formen und Formate der Kooperation, Beziehungen zwischen Lehrkräften sowie Einigkeit im Kollegium hinsichtlich Zielvorstellungen. Es wurde dazu ein Interviewleitfaden mit möglichen Impulsen im Gespräch vorbereitet. Dieser Leitfaden wurde im Sinne der Offenheit allerdings sehr frei gehandhabt. Es wurde immer versucht, einen möglichst natürlichen Gesprächsfluss aufrecht zu erhalten. Es zeigte sich hier ein Vorteil des Gruppeninterviews: Sehr viele Impulse kommen aus der Gruppe; Manipulationen durch die Fragen des Interviewers werden auf diese Weise verringert: „Mit der Fokussierung auf die Erzeugung von Selbstläufigkeit soll sichergestellt werden, daß sich die Diskussion der gegebenen Gruppe in ihrer Eigenläufigkeit bzw. Eigenstrukturiertheit entfalten kann“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 52). Zudem entwickelte sich das Verständnis des Interviewers von Interview zu Interview weiter, so dass sich insbesondere Nachfragen im Laufe der Studie veränderten. Die Interviews wurden jeweils mit einer sehr allgemeinen Frage eröffnet: „Was macht diese Schule aus Ihrer Sicht besonders aus?“ Die Frage zeigte sich als sehr geeigneter *ice breaker*: Zum einen wich die anfängliche Unsicherheit angesichts der Interviewersituation sehr schnell Gesprächen und es kamen unmittelbar Diskussionen auf. Zum anderen finden sich in diesen Passagen reichhaltige Kontextinformationen über die jeweilige Schule, die von den Befragten selbst als wesentlich wahrgenommen werden.

### 3.2.2.2 Datenbasis

#### 3.2.2.2.1 Stichprobe

Es handelt sich im Sinne des qualitativ-explorativen Forschungsansatzes um eine Stichprobenziehung aufgrund theoretischer Erwägungen (*theoretical sampling*), nicht um eine Zufallsstichprobe (*statistical sampling*). Der theoretische Stichprobenplan ermöglicht es, Fälle auszuwählen, die aus bestimmten Gründen besonders interessant sind; dies können etwa extreme oder idealtypische Fälle sein.

Im Sinne der Durchführbarkeit der Studie sind gewisse äußere Parameter kontrolliert und für alle Schulen gleich, innerhalb weist die Stichprobe beabsichtigt große Unterschiede auf (*most diverse approach*). Das Ziel war es dabei, im Sinne der Exploration eine möglichst große Bandbreite verschiedener Schulen hinsichtlich der Zusammenarbeit ihrer Lehrkräfte zu untersuchen.

Gemeinsam sind allen Schulen die rechtlichen Rahmenbedingungen, denen sie unterliegen. Alle Schulen liegen in einer Großstadt im selben deutschen Bundesland. Weiterhin handelt es sich um allgemeinbildende Schulen; Schulen aus dem berufsbildenden Bereich waren nicht beteiligt, da sie sich aufgrund ihrer Größe und Struktur („Schule in Schule“ in Form der Abteilungen) sowie ihrer deutlich verschiedenen pädagogischen Bedingungen (die Berufsschüler verbringen nur ein Drittel ihrer Ausbildung in der Schule) stark von den allgemeinbildenden Schulen unterscheiden.

Die Schulen unterscheiden sich einerseits hinsichtlich der Schulformen (es nahmen 3 Grundschulen, 3 Hauptschulen, 3 Realschulen, 4 Gymnasien und 2 Gesamtschulen teil), andererseits hinsichtlich ihrer Größe. Die Schulen hatten zwischen 220 und 1400 Schüler und zwischen 25 und 120 Lehrkräfte; es überwogen dabei die kleineren Schulen. Die Schulen befinden sich in gänzlich verschiedenen Teilen der Stadt. Dementsprechend unterschiedlich sind auch ihre Einzugsgebiete, von finanzstarken, bürgerlichen Stadtteilen bis hin zu anerkannten sozialen Brennpunkten. Fünf der Schulen wurden zum Zeitpunkt der Erhebung von Frauen geleitet, die übrigen zehn von Männern. Durch diese Art der Verteilung innerhalb der befragten Population sollte vermieden werden, dass bestimmte, etwa schulform- oder größenspezifische Argumentationsmuster ausgelassen werden; dennoch ist selbstverständlich keine Verallgemeinerung im quantitativen Sinne möglich (vgl. Heinrich, 2007, S. 223).

Um geeignete Schulen zu finden, wurden teils mündlich, teils schriftlich Experten aus Schulverwaltung, Schulleiterverbänden und aus den Bildungsressorts dreier großer regionaler Tageszeitungen befragt. Die Experten wurden über das Forschungsvorhaben informiert und gebeten, interessante Schulen aus ihrem Kenntnisbereich vorzuschlagen. Es wurde darum gebeten, nicht allein positiv auffällige, sondern auch „normale“ oder eher kritische Schulen vorzuschlagen. Als mögliche Anhaltspunkte für Veränderungstendenzen hinsichtlich der Schulentwicklung wurden ihnen genannt:

- Attraktivität für Schüler und Eltern, die sich in den Anmeldezahlen niederschlägt,
- Attraktivität für die Lehrer, die sich in Versetzungsanträgen an eine Schule bzw. von einer Schule weg zeigt,
- Berufszufriedenheit des beschäftigten pädagogischen Personals,
- Identifikation von Schülern, Eltern und Lehrern mit "ihrer" Schule,

- die Leistung einer Schule, wobei nicht allein das kognitive Leistungsniveau der Schüler gemeint ist, sondern auch Fehlquoten im Unterricht, Berufsbefähigung und Selbstwertgefühl der Schüler,
- die Teilnahme der Schule an Modellversuchen.

Die Auswahl der Vorschläge war stark dadurch beeinflusst, mit welchen Schulen die befragten Experten Kontakt hatten. Auch die vorgeschlagenen Kriterien wurden sehr unterschiedlich beachtet. Letztlich wurde eine Liste von 45 vorgeschlagenen Schulen erstellt. Anschließend wurde telefonisch mit 30 Schulen Kontakt aufgenommen und für die Teilnahme am Projekt geworben, von denen sich schließlich 15 zur Teilnahme am Forschungsprojekt bereit erklärten.

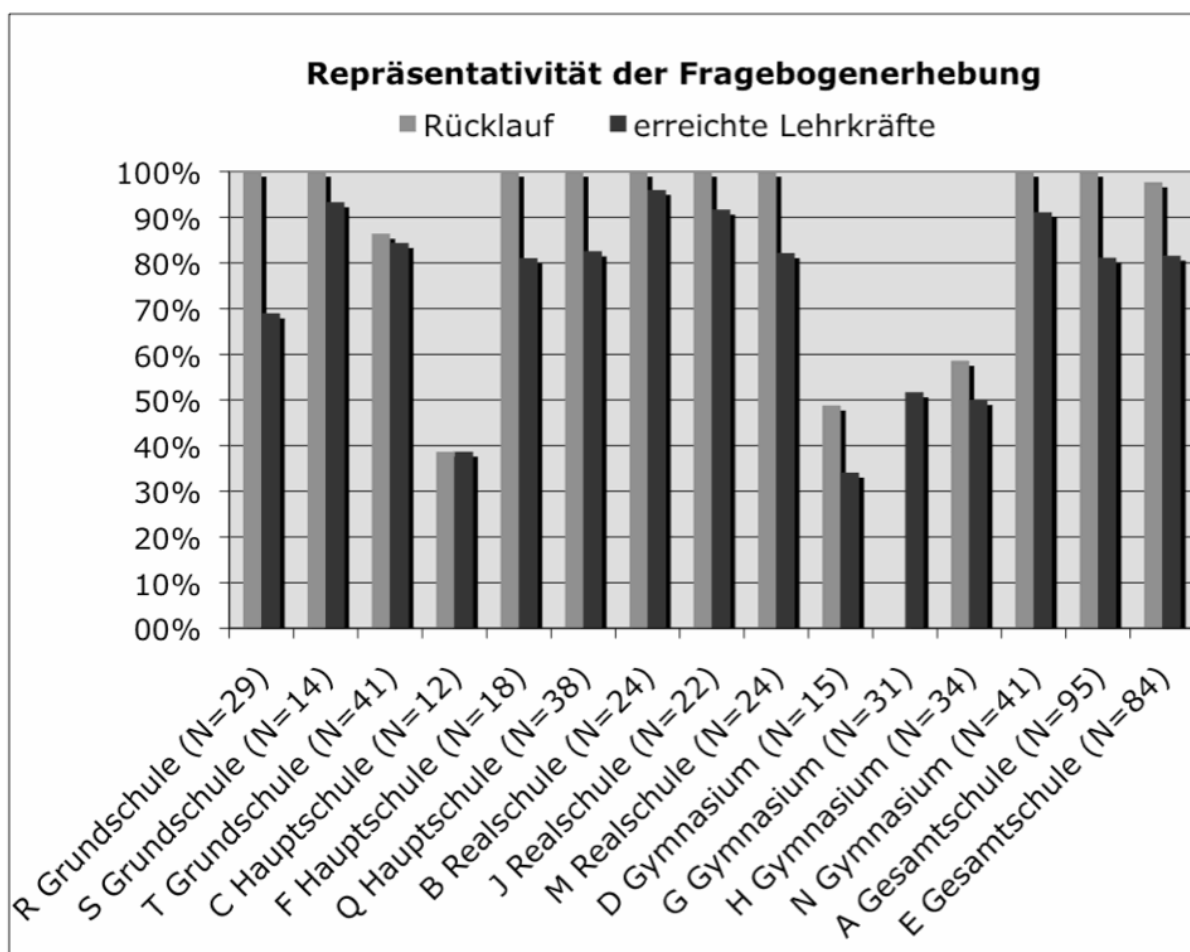
In den Expertenauskünften wurden sechs der Schulen als weit entwickelt bezeichnet, zwei Schulen zeigten negative Entwicklungen. Über die Entwicklung der übrigen Schulen war nichts bekannt. Es ist jedoch anzunehmen, dass es sich tendenziell eher um positiv auffällige Schulen handelt. So sind insgesamt Schulen auf hohem Niveau bzw. mit positiver Entwicklungstendenz deutlich überrepräsentiert. Einerseits wurden wenige Schulen mit stagnierenden oder fallenden Tendenzen vorgeschlagen, teilweise begründet mit der zu vermutenden Ablehnung einer Teilnahme am Forschungsprojekt. Im Übrigen ist es kaum gelungen, diejenigen Schulen für das Projekt zu gewinnen, die nicht explizit als positive Beispiele genannt wurden. Sowohl Schulen, die als schwierig beschrieben wurden, als auch solche, die als normal oder durchschnittlich genannt wurden, lehnten eine Teilnahme in den meisten Fällen mit Hinweis auf ihre sonstige Arbeitsbelastung ab.

Er stellte sich als insgesamt recht schwierig heraus, Schulen für die Teilnahme am Forschungsprojekt zu gewinnen. Schulleiterinnen und Schulleiter waren teilweise ausgesprochen schwer telefonisch erreichbar; sie waren jeweils diejenigen, die die Teilnahme am Projekt entweder persönlich zusagten oder ablehnten oder ggf. entschieden, die Entscheidung ihr Kollegium per Abstimmung treffen zu lassen. In einigen Schulen stellten Mitglieder des Forschungsteams das Projekt persönlich dem Kollegium vor, das dann über die Teilnahme entschied. In den Schulen, die eine Teilnahme ablehnten, wurde immer wieder betont, dass die Schulen mit ihren Aufgaben so belastet seien, dass es keine Spielräume für zusätzliche Belastungen gebe. Weiterhin wurde des Öfteren dargelegt, dass die Schulen bereits an vielen Studien teilnahmen. Insbesondere Schulleiter an Schulen, die in Besuche der Schulinspektion erwarteten, lehnten aufgrund der Doppelbelastung in der Regel eine Teilnahme ab. Die angebotene persönliche Vorstellung der individuellen Ergebnisse der einzelnen Schule stellte vielfach keinen großen Anreiz dar. Insgesamt entstand der Eindruck, dass vor allem „Vorzeigeschulen“ leicht für die Teilnahme zu gewinnen waren; ansonsten zeigte sich große Zurückhaltung, die zumeist mit mangelnden Ressourcen begründet wurde.

### **3.2.2.2 Durchführung der Fragebogen-Erhebung**

Um möglichst Aussagen des gesamten pädagogischen Personals zu erheben, wurden die Fragebögen nicht auf dem Postweg verschickt oder als Online-Fragebogen verfügbar gemacht, sondern das Kollegium jeweils geschlossen im Rahmen einer schulischen Veranstaltung befragt. Durchgeführt wurden die Befragungen zwischen Oktober 2006 und Juni 2007 jeweils auf Gesamtkonferenzen, in einem Fall im Rahmen eines Studententages. Es wurde dabei jeweils vorab das Projekt vorgestellt und Anonymität zugesichert, anschließend wurden die Fragebögen in einem verschlossenen Kasten gesammelt und unmittelbar aus der Schule mitgenommen, was sich in einigen Schulen als ausgesprochen wichtig herausstellte, wo von vielen Lehrkräften unter vier Augen

chen wichtig herausstellte, wo von vielen Lehrkräften unter vier Augen betont wurde, dass ihre Angaben im Fragebogen auf keinen Fall in der Schule bekannt werden dürften. Anderswo wurde sehr offen interagiert, man zeigte sich oder diskutierte teilweise trotz anderslautender Bitte gegenseitig Antworten. Die Rückläufe betragen bei den geschlossenen Befragungen meist annähernd 100%, allenfalls einzelne Fragebögen wurden nicht abgegeben. Nichtsdestotrotz wurden nur in wenigen Fällen sämtliche Lehrpersonen erreicht, da vielfach Einzelne oder sogar Gruppen aufgrund von Fahrten oder Krankheit fehlten. In vier Schulen war eine Befragung in der genannten Form nicht möglich; dort wurden das Projekt vorgestellt und die Bögen ausgeteilt, die in den kommenden Tagen in der Schule in eine versiegelte Urne geworfen werden sollten. In diesen Fällen betragen die Rückläufe nur jeweils zwischen 40 und 60% (siehe folgende Tabelle). Über die Umstände und die Durchführung der Befragung wurden jeweils Protokolle angefertigt, die bei der Auswertung einbezogen wurden, um den Kommunikationszusammenhang rekonstruieren und beachten zu können (vgl. Mayring, 2008, S. 42).



**Abbildung 8: Repräsentativität der Fragebogenerhebung**

In der Tabelle wird dargestellt, welcher Anteil der ausgegebenen Fragebögen beantwortet und abgegeben wurde (Rücklauf) und welcher Anteil des pädagogischen Personals jeweils erreicht wurde. Dabei zeigt sich, dass an den meisten Schulen der weitaus größte Teil des Kollegiums erreicht wurde; lediglich an zwei Schulen wurden die Fragebögen von weniger als der Hälfte des Personals beantwortet. Problematisch ist dies vor allem bei den Schulen C und D, die sehr kleine Kollegien haben, weil in diesen Fällen alle Auswertungen auf den Angaben sehr weniger Personen beruhen.

### 3.2.2.2.3 Durchführung der Interviews

Die Durchführung der geplanten Gruppeninterviews mit erweiterten Schulleitungen stellte sich insofern als problematisch heraus, als es in manchen Schulen keine offizielle erweiterte Schulleitung gab. Die Schulleitungspersonen wurden in diesen Fällen explizit darum gebeten, Gruppeninterviews mit anderen Schulleitungsgruppen, etwa Steuergruppen, zu ermöglichen. Teilweise waren zu den Interviewterminen jedoch allein die Schulleiterin bzw. der Schulleiter anwesend; in einem Fall hatten die weiteren Schulleitungsmitglieder angeblich keine Zeit. Tatsächlich waren sie jedoch nicht verhindert, sondern offenbar bewusst nicht zum anstehenden Interview eingeladen worden, wie sich später in Gesprächen herausstellte.

Interviews wurden schließlich in folgenden Konstellationen geführt:

Schule	Interviewpartner	Anzahl der Interviewten
A	Konferenz der Jahrgangleiter, SL	5
B	erweiterte Schulleitung	6
C	SL, Stv	2
D	erweiterte (Interims-)Schulleitung	3
E	erweiterte Schulleitung	4
F	SL, Stv, 5x LK	7
G	erweiterte Schulleitung	5
H	SL	1
J	SL	1
M	erweiterte Schulleitung	5
N	SL	1
Q	SL, Stv, LK	3
R	SL	1
S	<i>kein Interview</i>	
T	SL, 2x LK	3
Anzahl interviewter Personen:		47

Legende: SL: Schulleiter/-in, Stv: Stellvertreter/-in, LK: Lehrkraft

#### Abbildung 9: Übersicht über die Besetzung der Einzel- und Gruppeninterviews

Die Interviews dauerten zwischen 45 und 90 Minuten und wurden von einem, teilweise von zwei Interviewern geleitet. Der Interviewleitfaden wurde dabei sehr frei gehandhabt, um den narrativen Fluss möglichst wenig zu beeinträchtigen. Die Interviews fanden im Zeitraum zwischen November 2007 und Juli 2008 statt. Lediglich an einer der mit Fragebögen befragten Schulen war es aufgrund eines Schulleiterwechsels nicht möglich, ein Interview zu führen.

### 3.2.3 Auswertungsstrategie

Die Fragebogendaten wurden teils in SPSS eingegeben, teils in einer eigens programmierten Software „LifeCurveAnalysis 1.0“ (Woike, 2007) digitalisiert und bearbeitet. Ausgewertet wurden die Fragebogendaten mit den genannten Programmen sowie Microsoft Excel.

Für die vorliegende Studie wurden offene und geschlossene Fragen und Items aus dem Fragebogen ausgewertet, die verschiedene Bereiche formeller und informeller Kooperation abdecken. Details zur Auswertung werden jeweils im Rahmen der Ergebnisdarstellung

lung erläutert. Fast alle Auswertungen sind deskriptiver Natur; inferenzstatistische Untersuchungen wurden nur in einzelnen Fällen vorgenommen. Teilweise wurde bei der Auswertung von Fragebogendaten auf Ergebnisdarstellungen aus drei Masterarbeiten zurückgegriffen, die im Rahmen des Projekts verfasst wurden (siehe Lussi, 2007; Syring, 2008; Ziegler, 2008).

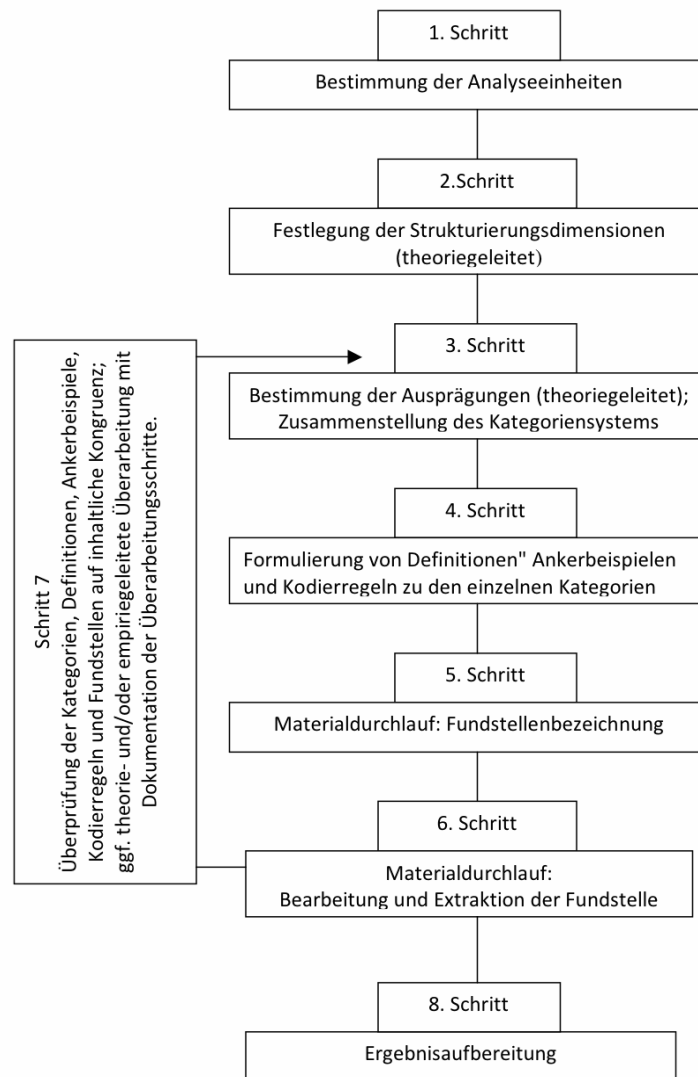
### 3.2.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Tonaufnahmen der Interviews wurden von jeweils einer Person transkribiert, die Transkripte von einer weiteren Person überprüft und ggf. korrigiert, um Verständnisfehler zu minimieren. Dabei handelt es sich um etwa 20 Stunden Interviewmaterial aus Gruppen- und Einzelinterviews, entsprechend etwa 560 Normseiten transkribierter Texte. Sprachliche Besonderheiten und Fehler wurden beibehalten, dialektale Besonderheiten aber nicht notiert („ooch“ statt „auch“, „dit“ statt „das“ etc.). Auf die wörtliche Übereinstimmung verbaler Äußerungen wurde in der Transkription geachtet, sonstige Äußerungen (etwa Räuspern, Lachen) wurden nicht verschriftlicht, ebenso wenig Pausen. Überlappungen mehrerer Sprecher wurden nicht gekennzeichnet, sondern sukzessiv dargestellt. Dieses Vorgehen widerspricht den detaillierten Transkriptionsvorschriften, die für Konversations- bzw. Diskursanalysen notwendig wären, die bei der Auswertung von Daten aus dem Gruppendiskussionsverfahren überwiegend angewandt werden (vgl. Loos & Schäffer, 2001; Bohnsack et al., 2006b; Bohnsack, 2007; Kruse, J., 2007, S. 80ff).

An dieser Stelle wurde jedoch keine Diskursanalyse angestrebt, die auf ausgewählten, prägnanten Passagen der Gruppendiskussionen beruht, sondern die Inhaltsanalyse eines sehr großen Textvolumens. Mayring unterscheidet bei der qualitativen Inhaltsanalyse „drei Grundformen des Interpretierens [...]“:

- Zusammenfassung: Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, daß die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.
- Explikation: Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.
- Strukturierung: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring, 2008, S. 58).

In der vorliegenden wurde eine Auswertung nach dem Modell der Strukturierung vorgenommen; diese „wohl zentrale inhaltsanalytische Technik hat zum Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (Mayring, 2008, S. 82). Mayring beschreibt dazu ein Verfahren in acht Schritten (Mayring, 2008, S. 83ff), das von Steigleder (2008, S. 183ff) im Sinne der Präzisierung wie folgt modifiziert wird:



**Abbildung 10: Das präzisierte Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (allgemein) nach Steigleder (2008)**

### 3.2.3.2 Festlegung der Kodiereinheit

Als zu kodierende Einheiten wurden argumentative Einheiten festgelegt, Passagen, in denen ein Argument oder Gedanke dargelegt wird. Solche Abschnitte bestehen in der Regel aus ganzen, zumeist sogar mehreren Sätzen. Teilweise handelt es sich um Dialogausschnitte, wo der Gedankengang sich aus dem Wechsel mehrerer Sprecher ergibt. Dabei war es grundsätzlich möglich, dass Textpassagen mehrfach kodiert, also verschiedenen Kategorien zugeordnet wurden.

### 3.2.3.3 Kategorienbildung und Kodierung

Der zentrale Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Festlegung von Kategorien und die Zuordnung von Textbestandteilen:

„Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert. [...] Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen müssen genau bestimmt werden, sie müssen aus der Frage-

stellung abgeleitet und theoretisch begründet werden. Diese Strukturierungsdimensionen werden dann zumeist weiter differenziert, indem sie in einzelne Ausprägungen aufgespalten werden. Die Dimensionen und Ausprägungen werden dann zu einem Kategoriensystem zusammengestellt“ (Mayring, 2008, S. 83).

Die Strukturierungsdimensionen, von denen Mayring spricht, sind festgelegt durch die eingangs formulierten Forschungsfragen, die wiederum aus theoretischen Überlegungen und empirischen Forschungsdesideraten abgeleitet wurden. Sie entsprechen deduktiv abgeleiteten Oberkategorien im Kategoriensystem. Die Forderung nach einem „theoriegeleitet am Material entwickelten“ Kategoriensystem (Mayring, 2002, S. 114) wird dadurch erfüllt, dass die Ausprägungen von Unterkategorien repräsentiert werden. Hier wurden keinerlei Vorgaben gemacht, sondern Kategorien angelegt und überarbeitet, die im Sinne der *grounded theory* induktiv aus dem Material entwickelt wurden (vgl. Glaser & Strauss, 2005).

Die geforderte Überprüfung der Kategorien findet sich in der Überarbeitung der Unterkategorien: Dort, wo sich diese als ungenügend erwiesen, insbesondere als zu weit, zu eng oder unscharf, wurde das Kategoriensystem solange angepasst und das bereits kodierte Material neu zugeordnet, bis sich das Kategoriensystem als stabil erwies. In seiner letzten, definitiven Gestalt ist es im Anhang abgebildet. Sämtliche Arbeitsschritte wurden dabei mit der Software MaxQDA 2007 (Kuckartz, 2007) durchgeführt.

#### **3.2.3.4 Auswertung**

Mit der Kodierung des Textes ist ein wichtiger Schritt für die Auswertung vollzogen; eine Analyse im eigentlichen Sinn ist damit aber noch nicht abgeschlossen:

„Analysis means breaking phenomena into their constituent parts and viewing them in relation to the whole they form“ (Ragin, 1994, S. 55).

Gläser und Laudel unterscheiden daher Kodierung, Extraktion, Analyse bzw. Auswertung und Interpretation: Durch die qualitative Inhaltsanalyse schafft man sich eine „von den Ursprungstexten verschiedene Informationsbasis, die nur noch die Informationen enthält, die für die Beantwortung der Untersuchungsfrage relevant ist. Die Informationsbasis ist durch das Suchraster, das für die Extraktion von Informationen benutzt wurde, strukturiert“ (Gläser & Laudel, 2004, S. 194).

Die Auswertung bestand darin, innerhalb und zwischen den Kategorien nach immanenten Strukturen zu suchen, diese zu identifizieren und zu beschreiben. Dabei wurden redundante, wiederkehrende Argumentationen zusammengefasst und Widersprüche herausgestellt. So war es vielfach der Fall, dass sich entweder eine Person widersprüchlich zu einem Gegenstand äußerte oder mehrere Personen verschiedene Ansichten vertraten. Dargestellt wurden jeweils alle Argumentationsmuster, wobei sprachlich hervorgehoben wurde, ob es sich um Einzelmeinungen oder um allgemein akzeptierte Aussagen handelte.

Zu den unterschiedlichen Auffassungen der Befragten zu den verschiedenen Themen, die nebeneinander stehen, tritt eine weitere Ebene, die der Reflexion durch den Forscher. So werden in den Analysen jeweils zwei Perspektiven berücksichtigt: Zum einen wird versucht, die Sichtweisen der Befragten zu übernehmen, zu verstehen und wiederzugeben, was diese wahrnehmen, denken und meinen; zum anderen findet eine Analyse und Diskussion vom eigenen, externen Standpunkt aus vor dem Hintergrund des theoretischen und empirischen wissenschaftlichen Diskurses statt, bei dem die Aussagen der Befragten vor dem Forschungshintergrund interpretiert werden. Lamnek unterscheidet



diese beiden Ebenen als Konstruktionen ersten und zweiten Grades; dabei gilt: „Konstruktionen zweiten Grades, die auf den Interpretationen der Handelnden aufbauen, sind vom Sozialwissenschaftler erzeugte Produkte auf anderem Abstraktionsniveau“ (Lamnek, 2005b, S. 122).

Teilweise lassen sich Ergebnisse aus dem Material ableiten; die Analyseleistung besteht in diesem Fall vor allem in der Auswahl, Zuordnung, Zusammenfassung und Erläuterung von Stellen im Textmaterial. An anderen Stellen bedurfte es eines größeren interpretativen Aufwands. Im Material angelegte gedankliche Strukturen, die jedoch von den Befragten selbst jedoch nicht als solche beschreiben, werden im Sinne der strukturierenden Analyse herauspräpariert und offengelegt. So wird etwa im Kapitel zur professionellen Rolle von Lehrkräften anhand repräsentativer Textpassagen herausgearbeitet, wie zwischen privaten und beruflichen Rollen unterschieden wird, welche Konflikte daraus entstehen und welche Veränderungen sich hinsichtlich des professionellen Selbst- und Fremdbildes durch die Kooperation mit Kollegen ergeben können. Die Ergebnisse werden letztlich nicht unmittelbar aus dem Material, sondern aus Interpretationen des Materials entwickelt und stellen somit Konstruktionen zweiten Grades dar.

### **3.2.3.5 Ergebnisdarstellung**

Die Ergebnisse aus Fragebogenerhebung und Interviews werden in der Darstellung inhaltlich verknüpft: Im Sinne komplementärer Zugänge können sie unterschiedliche, einander ergänzende Erkenntnisse abbilden. Insbesondere für die Ergebnisse der Inhaltsanalyse wurde versucht deutlich zu machen, aus welchem Kontext sie stammen:

„Das Material wird immer in seinem Kommunikationszusammenhang verstanden. Der Interpret muß angeben, auf welchen Teil im Kommunikationsprozeß er seine Schlußfolgerungen beziehen will“ (Mayring, 2008, S. 42).

Es finden sich daher im Text zahlreiche Passagen aus den Interviews. Zitate erfüllen dabei mehrere Funktionen:

„In jedem Fall sollten Zitate aus den Interviews in die Darstellung aufgenommen werden. Diese Zitate haben drei Funktionen: Erstens sollen sie die Empirie präsentieren, aus der der Fall rekonstruiert wird. [...] Zitate dienen auch dazu, den Fall plastisch zu machen. Sie enthalten ja nicht nur die Informationen, deretwegen sie präsentiert werden, sondern außerdem eine Fülle von Details, die über die Illustration eines Arguments hinaus zur Illustration des gesamten Falls beitragen. [...] Die dritte Funktion ist simpel, aber nicht zu unterschätzen: Zitate verbessern die Lesbarkeit eines Textes und bieten zusätzliche Chancen für seine Aufnahme“ (Gläser & Laudel, 2004, S. 266).

Jeweils am Ende eines Zitats wird durch einen Buchstabencode die Schule bezeichnet, aus der ein Interview stammt; die folgende Ziffer gibt die Absatznummer im Interview an. Da allen teilnehmenden Schulen Anonymität bei der Ergebnisdarstellung zugesichert wurde, werden alle Schulnamen durch Buchstabenkürzel ersetzt. Alle Ergebnisse werden so dargestellt, dass Rückschlüsse auf einzelne Einrichtungen oder Personen nicht möglich sind. In der Regel wird nicht angegeben, von welchen Personen Aussagen stammen; nur wenn dies für das Verständnis der Kommunikation entscheidend ist. Sprecher bzw. Sprecherwechsel sind nur da angegeben, wo es für das Verständnis der Kommunikation notwendig ist. Dabei wurden folgende Kürzel verwendet: Schulleitung für Schulleiterin bzw. Schulleiter; LK für Lehrkraft, Stv für stellvertretende Schulleiterin bzw. stellvertretenden Schulleiter; JGL für Jahrgangleiter bzw. Jahrgangleiterin.

### 3.3 Reflexion der Forschungsmethodik

Wie bei jedem denkbaren Untersuchungsdesign ergeben sich auch in der vorliegenden Studie einige Einschränkungen aufgrund des forschungsmethodischen Vorgehens:

- Die untersuchten Schulen sind nach einem theoretischen Stichprobenplan ausgewählt worden, die Stichprobe ist nicht repräsentativ. Da die Teilnahme an der Studie für die Schulen freiwillig war, ist anzunehmen, dass besonders aufgeschlossene und erfolgreiche Schulen überrepräsentiert sind. Als grundlegende Schwierigkeit stellt sich jedoch dar, dass Kooperation in Schulen, wo wenig Zusammenarbeit stattfindet, kaum untersucht werden kann.
- Insbesondere für die Interviews gilt, dass die Sichtweisen unterschiedlicher schulischer Akteure nicht gleichmäßig berücksichtigt wurden; fast alle Befragten gehörten Schulleitungen an oder standen ihnen nahe, wodurch Aussagen aus distanzierteren Perspektiven keinen Eingang in die Untersuchung fanden.
- Es wurde versucht, folgenden bei Lamnek (2005b, S. 146f) formulierten Gütekriterien qualitativer Forschung gerecht zu werden:
  - die Verfahrensdokumentation,
  - die argumentative Interpretationsabsicherung,
  - die Regelgeleitetheit,
  - die Nähe zum Gegenstand,
  - die kommunikative Validierung,
  - die Triangulation.

Die unter anderem bei Mayring (2008, S. 109ff) geforderte Interraterreliabilität kann jedoch nicht sichergestellt werden, da die Kategorisierung allein von einer Person vorgenommen wurde. Vorgehen und Auswertungsschritte wurden jedoch in der Forschungsgruppe eingehend diskutiert und abgestimmt, wenngleich nicht in Form eines geforderten systematischen Audits (vgl. Akkerman et al., 2008).

- Die Verbindung qualitativer und quantitativer Verfahren hat sich grundsätzlich sehr bewährt: Ohne die in den Fragebögen erhobenen quantitativen Daten wären Vergleich und Einordnung der Schulen kaum möglich gewesen; und allein durch die qualitativen Interviews wurden ein vertieftes Verständnis und Erkenntnis neuer Aspekte ermöglicht.
- Als sehr aufwändig stellte sich die angestrebte Befragung kompletter Kollegien dar; die Lehrkräfte waren dem Instrument Fragebogen gegenüber teilweise sehr kritisch eingestellt und es stellte sich als ausgesprochen schwierig heraus, überhaupt eine größere Zahl von Schulen für die Teilnahme zu gewinnen. Die Bereitschaft in den Schulen war hingegen groß, „an kommunikativen Formen der Sozialforschung, also solchen, deren Verlauf sie selber mitbestimmen können, teilzunehmen“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 45).
- Es konnten nicht alle Interviews wie geplant als Gruppeninterviews stattfinden, sondern es kamen teilweise Einzelinterviews zustande. Hier zeigte sich tatsächlich ein enormer Unterschied zwischen beiden Formen: Im Einzelinterview als der künstlicheren Form stellten die Befragten viel stärker ihre individuellen Wahrnehmungen und Auffassungen heraus und neigten deutlich zu einer unkritisch überhöhten Darstellung des eigenen Handelns. Die Daten erwiesen sich daher als erheblich weniger interessant und relevant für die Auswertung.

Grundsätzlich kann, wie für explorative Studien generell, gelten: Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind nicht als erwiesene, allgemein gültige Aussagen zu betrachten, sondern als theoretisch und empirisch begründete Thesen, deren Gültigkeit in anderen Kontexten gegebenenfalls empirisch überprüft werden muss.

## **4 Ergebnisse**

In diesem Abschnitt der Arbeit werden die Ergebnisse der empirischen Studien, der Fragebogenerhebung in fünfzehn Schulkollegien sowie der Einzel- und Gruppeninterviews vorgestellt. Die Ergebnisse werden dabei thematisch zusammengeführt und nicht nach Erhebungsmethoden getrennt dargestellt.

Gegliedert wird der Abschnitt durch die formulierten Forschungsfragen; daraus ergeben sich folgende Kapitel mit empirisch gewonnenen Ergebnissen, an die sich jeweils ein Fazit und eine Reflexion vor ihrem jeweiligen empirischen Hintergrund anschließen:

1. Die Organisation der Kooperation
2. Intensität der Kooperation
3. Bedingungen und Voraussetzungen für Kooperation
4. Entwicklung und Gestaltung von Kooperation
5. Veränderungen durch Lehrerkooperation
6. Bedeutung der Schulleitung für die Gestaltung von Kooperation.

Das darauf folgende Kapitel knüpft an die empirisch gewonnenen Erkenntnisse an. Dort wird die Bedeutung von Lehrerkooperation für die Organisation Schule vor dem eingangs formulierten theoretischen Hintergrund diskutiert und Schlussfolgerungen dargestellt.

### **4.1 Organisationsformen der Kooperation**

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie die Kooperation in Schulen organisiert wird und welche spezifischen Besonderheiten einzelne Formen der Zusammenarbeit aufweisen.

#### **4.1.1 Formelle Kooperation: Gruppen und Teams**

Dass Kollegien als Ganze zusammenarbeiten, ist allenfalls in sehr kleinen Schulen der Fall. Ansonsten ist die Zusammenarbeit geprägt von Strukturen, die die einzelnen Lehrkräfte Gruppen oder Teams zuordnen. Von Schule zu Schule sind große Unterschiede dahingehend zu beobachten, welche und wie viele solcher Strukturen existieren. Unterscheiden lassen sich diese Strukturen dahingehend, ob sie eher an Inhalten oder Themen orientiert sind, wie es etwa bei Fachbereichen oder -gruppen, Projekt- und Arbeitsgruppen sowie Schulleitungsgruppen der Fall ist, oder ob sie stärker an Schülergruppen ausgerichtet sind wie etwa Klassen-, Lerngruppen- oder Jahrgangsteams; darüber hinaus existieren mancherorts Mischformen wie Fach-Jahrgangsteams. Zentrum der Zusammenarbeit sind vielfach Konferenzen oder Sitzungen. Im Folgenden soll auf die Besonderheiten der einzelnen Strukturen eingegangen werden.

##### **4.1.1.1 Klassen-/Lerngruppenteams**

In Klassen- und Lerngruppenteams sind mehrere Personen, Lehrkräfte und/oder Erzieher bzw. Sozialpädagogen, gemeinsam für eine Gruppe von Schülern verantwortlich. Einen großen Unterschied macht es dabei aus, ob diese Pädagogen auch gemeinsam im Klassenraum anwesend sind und unterrichten oder ob sie sich zwar die Verantwortung teilen, die Klasse aber nur von jeweils einer Lehrperson unterrichtet wird, ggf. auch von

Lehrkräften, die nicht dem Team angehören. Die Bandbreite reicht dabei von Klassenteams, die sich vor allem die Verwaltungs- und Organisationsaufgaben in einer Klasse teilen (H:33), einerseits bis hin zu festen Tandem-Teams aus jeweils einer Lehrkraft und einem Erzieher andererseits, die den Unterricht in einer Klasse grundsätzlich gemeinsam gestalten (R:41). Keineswegs selbstverständlich ist es, dass es überhaupt Teams an Schulen gibt, die gemeinsam für Lerngruppen verantwortlich sind (vgl. etwa D:139).

Berichtet wird, dass eine gute Abstimmung im Klassenteam einerseits den Schülerleistungen zuträglich ist, andererseits auch den Lehrkräften die Arbeit erleichtert:

„Außerdem haben wir ja auch gesehen, dass Klassen, in denen ein gut funktionierendes Klassenteam gut zusammenarbeitet, Klassen sind, die dann besonders leistungsstark sind und auch einfach zu unterrichten sind. Umgekehrt haben wir gemerkt, dass in einer Klasse kein Klassenteam war und dann vielleicht noch unregelmäßige Klassenleitung durch Krankheit, dann gibt es kein einheitliches Handeln in der Klasse und dann geht eine Klasse aus dem Ruder, oder leichter aus dem Ruder“ (G:42).

Betont wird, wie wichtig es ist, dass die Beteiligten „an einem Strang ziehen“ (A:190; B:97). Grundsätzlich werde die Abstimmung umso schwieriger, je mehr Lehrkräfte in einer Gruppe unterrichten (T:68) und umso leichter, wenn nur wenige Kollegen in einer Lerngruppe tätig sind (M:61; M:70):

„Und was die erzieherische Arbeit auch anbetrifft, haben wir natürlich auch gleiche Strategien, so was wir machen, wenn das passiert und sprechen uns da ab, so dass die Schüler also in der Regel nicht eben ausbüchsen können. Wobei das natürlich sehr schwierig ist, einer ist in drei Klassen, der andere ist in fünf Klassen, da ist ja dann die Belastung auch immer schwieriger und es ist ja, ob ich nun zwei Stunden eine Klasse habe oder acht Stunden, ist ein Unterschied. Also so, dass wir eigentlich immer Bescheid wissen, was hier so los ist in den anderen Klassen und da mit integriert werden. Auch wenn ich jetzt in der Klasse keinen Unterricht habe“ (M:59).

„Und so gesehen sind Modelle, wie das, was die Kollegin eben geschildert hat, wenig Lehrer in einer Klasse, günstig, weil die natürlich schneller kooperieren können, also...“ (M:70).

Ob die Zusammenarbeit gelingt, hänge an einzelnen Personen:

„Dann gibt es Zusammenarbeit, was Lehrer in einer Klasse betrifft, was natürlich steht und fällt mit dem Klassenlehrer, wenn der das da koordiniert und interessiert daran ist, dass da alle anderen an einem Strang ziehen, ist das eine sehr intensive Zusammenarbeit, gerade was die Beratung über einzelne Schüler betrifft, Klassensituation usw. Aber wie gesagt, das steht und fällt einfach mal mit dem Klassenlehrer – alle Extreme“ (B:97).

Abstimmung und Organisation sind vor allem hinsichtlich nicht-unterrichtlicher bzw. extracurricularer Themen wie Exkursionen, Methodentrainings und Berufsorientierung notwendig (H:33; J:36-38). Neben organisatorischen sind vielfach auch pädagogische Themen Gegenstand der Zusammenarbeit im Klassenteam (G:24), insbesondere Auffälligkeiten oder Schwierigkeiten einzelner Schüler. Bewusst würden an einigen Schulen auch Nebenfach-Lehrer, insbesondere Sportlehrer, die ansonsten kaum integriert wären, in die Teams einbezogen (G:33), da sie wichtige Beiträge zum Verständnis von Schülerproblemen leisten könnten. Um Schülerinnen und Schülern gleichermaßen Ansprechpartner zu bieten, wird andernorts darauf geachtet, dass die Kerngruppenteams jeweils aus Frau und Mann gebildet werden (E:55-57).

Die Zusammenkünfte der Klassen- oder Lerngruppenteams ist in den meisten Fällen nicht formal geregelt. Die Teams treffen sich nach eigener Verabredung (F:75-79; J:38). Nur an wenigen Schulen werden dafür gezielt Zeiten und Räume zur Verfügung gestellt (vgl. dazu Kap. 4.3.5 und 4.4.4).

Dass es schwierig sei, überhaupt Klassen- oder Jahrgangsteams zusammenzustellen, wurde mehrfach betont: Es gebe nicht genug Lehrkräfte, um jeder für jede Klasse ein Team zu „bestücken“ bzw. die Fächerkombinationen würden es nicht erlauben, für alle Lerngruppen Teams zu bilden (B:75; M:70). Einfacher können Lerngruppenteams dort gebildet werden, wo das Klassenlehrerprinzip befolgt wird, das heißt, wo nur wenige Personen, vor allem aber der Klassenlehrer den größten Teil des Unterrichts in seiner Lerngruppe erteilt, wie es in Grund- und Hauptschulen die Regel ist. Die Konsequenz für die Lehrkräfte ist, dass sie nur wenige Schüler, dafür aber bis zu acht Fächer unterrichten müssen, was aber dennoch als vorteilhaft empfunden wird (F:99-108; M:61).

Als Gründe für das Klassenlehrerprinzip wird angeführt, dass es den Schülern helfe, wenn die Zahl der Hauptbezugspersonen in der Grundschule reduziert werde (R:35). In einer Hauptschule wird berichtet, andere Lehrkräfte, zu denen die Schüler ein weniger enges Verhältnis haben, würden „überhaupt kein Bein auf die Erde bekommen“ (F:96). An einer Gesamtschule wechselt der Klassenleiter erst nach vier Jahren; durch diese Kontinuität entstünde ein besseres Lehrer-Schüler-Verhältnis (A:57-59).

Von einer komplexen Teamstruktur wurde an einer Schule berichtet (R:29,41): Dort gibt es in neun parallelen, jahrgangsübergreifenden Lerngruppen der Klassen 1 bis 3 jeweils ein Partnerteam aus einer Lehrkraft und einem Erzieher, das sich einmal wöchentlich zu einer festen Zeit trifft. Jeweils drei dieser parallelen Lerngruppenteams werden zu jeweils einem Team zusammengefasst, das sich mit den beiden anderen Teams hinsichtlich der Ziele abstimmt, aber ansonsten autonom agiert. Die Teams setzen sich so aus 3-4 Lehrkräften und 3-4 Erziehern zusammen. In den Klassen 4 bis 6 gibt es jeweils Jahrgangsteams, die sich aus drei Lehrkräften und zwei Erziehern zusammensetzen. Auf diese Weise wird die Abstimmung der unterrichtenden Pädagogen sowohl bezüglich ihrer Lerngruppe als auch zwischen den Lerngruppen erreicht.

#### **4.1.1.2 Tandem-Teams, Doppelsteckung und Team Teaching**

Damit mehrere Personen im Sinne von Team Teaching gemeinsam unterrichten können, müssen sie „doppelt gesteckt“ werden, das heißt, einer Lerngruppe gleichzeitig zugewiesen werden. An vielen Schulen ist dies nur ausnahmsweise möglich, da es insgesamt kaum freie Kapazitäten gibt. Lediglich an Brennpunktschulen, für Integrationsklassen und bei einem besonders hohen Anteil von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache werden zusätzliche Lehrerstunden zur Verfügung gestellt; im Übrigen ist Team Teaching nicht vorgesehen. Die Schulleitungen müssen teilweise erfinderisch sein, um Doppelsteckungen zu ermöglichen. So gibt es etwa Kapazitäten für Teilungsunterricht, die ungewidmet werden:

„Die Stunden gibt es nicht ... oder Doppelsteckung ... wir haben ja manchmal diese Teilungsstunden. Da haben wir es schon manchmal so gemacht, dass wir eben nicht gesagt haben, wir teilen es ... also Teilungsstunde heißt, es sind zwei Lehrer gesteckt, der eine geht mit der einen Hälfte und macht meinetwegen sein Fach Deutsch und der andere macht sein Fach Mathematik oder so ... und das haben wir schon dann öfter gemacht, dass wir gesagt haben, so komm, wir machen jetzt eine Klassenstunde, und zwar wir beide zusammen, weil wir die beiden Hauptverant-

wortlichen in der Klasse sind. Das passiert nicht so selten, das passiert öfter mal, dass Kollegen das machen“ (T:92).

Wie die Lehrkräfte damit umgehen, wenn sie doppelt gesteckt werden, kann sehr unterschiedlich sein:

„Es gibt natürlich auch Zwangsehen, die wir einrichten hier durch ne Doppelsteckung. Die müssen in der Klasse zusammenarbeiten, dann sieht man, die haben unterschiedliche Vorerfahrung, der sagt erstmal, mit dem geht es ja nun gar nicht, aber mit dem hat's gut geklappt und da kucken wir einfach mal. Die Sachen, die eben geklappt haben oder nicht geklappt haben, wo wir sagen also nein, wir können jetzt hier gar nicht zusammenarbeiten, aber wir suchen wenigstens so ein bisschen, auch aus diesen negativen Erfahrungen lernen wir, dass die also das nächste Mal sich vielleicht selbst einen Partner suchen, ehe das wieder passiert, dass ich einen kriege, mit dem ich nicht kann, suche ich mir lieber gleich einen, wo es funktioniert oder es ist so ein gegenseitiger Druck. Der eine macht ganz viel und irgendwann kommt auch so das schlechte Gewissen bei dem anderen, der sagt, ich habe mich jetzt gut ein halbes Jahr durchgewurschtelt, aber jetzt mache ich mal doch was. Das ist so eine gegenseitige Erziehung, die auch manchmal einsetzt. Wir haben oft Doppelsteckungen gerade in den 7. Klassen, in Mathe, Deutsch und in den 8. auch, so dass die wirklich zusammen arbeiten müssen. Wenn einer nur immer nur am Kopierer steht und kopiert und einer immer nur Unterricht macht, dann gibt es irgendwann soviel Zoff, dass der andere auch dazu kommt und sich wirklich langsam zum Team entwickelt. Zwar nicht zum Idealteam aber so, dass da doch ein Austausch stattfindet, besser, als wenn der eine immer nur alleine da vor der Klasse steht“ (C:30).

Hier wird herausgestellt, dass die Zusammenarbeit durch „gegenseitigen Druck“ einen Lerneffekt bewirke, auch in Teams, die sich nicht freiwillig gebildet haben. Teilweise kommt es zunächst dazu, dass die Lehrkräfte ihre Klassen teilen, statt sie gemeinsam zu unterrichten (C:56).

An anderer Stelle wird ebenfalls davon berichtet, dass nicht gemeinsam unterrichtet, sondern Aufgaben geteilt werden. In einem Fall haben die Lehrkräfte sich so geeinigt, dass ein Teampartner den Sportunterricht erteilt, während der andere die Kontrolle und „Buchführung“ übernimmt (B:181). An einer anderen Schule gibt es sogenannte Seminarkurse im Wahlpflichtbereich, die von jeweils zwei Lehrkräften aus verschiedenen Fächern gemeinsam angeboten werden, die aber nicht zwangsläufig gemeinsam unterrichten: „Es sind immer zwei Lehrer pro Jahr, die so einen Kurs machen. Manchmal miteinander, manchmal nebeneinander, je nachdem. Das ist vom Thema abhängig“ (G:20). Die Doppelsteckung führe jedoch in jedem Fall dazu, dass die Lehrkräfte den Unterricht gemeinsam planen und vorbereiten (C:59).

Wie schwer diese Form der Zusammenarbeit manchen Lehrkräften fällt, betont eine Lehrkraft:

„Und dass ich jetzt zusammen das mit einem anderen mache, ob jetzt der Erzieher die Hälfte meiner Zeit mit drin sitzt oder bei uns ja sehr häufig die Sonderpädagogen, die eben dann auch als Doppelteam dann mit reingehen, das ist etwas, was wirklich vielen Menschen einfach auch gerade in diesem Beruf schwer fällt“ (T:58).

In der Wahrnehmung vieler Lehrkräfte stellt das gemeinsame Unterrichten einen fundamentalen Wandel dar, da man sich zwangsläufig gegenüber Kollegen öffnen müsse:

„Also, durch die Integrationsklassen, wo also zwei Lehrer in den I-Klassen zum großen Teil drin sind, kann man auch nicht mit verdeckten Karten arbeiten, es ist ja immer ein zweiter Mann mit drin und dann sieht man ja die Stärken und Schwächen fachlicher Art oder auch wie man mit den Schülern ..., also, da kann man sich nicht verstecken“ (F:148).

Das Sich-Öffnen im Rahmen der Kooperation hat für die Lehrkräfte sehr große Bedeutung (vgl. Kap. 4.5.4). Insgesamt wird das Team Teaching nach einer Phase der Umstellung und Gewöhnung vielfach als wünschenswert und hilfreich geschildert (F:158; J:55; Q:95). Um dorthin zu gelangen, bedarf es aber einer Einführungsphase:

„Auch das hat sich aber langsam aufgebaut. Am Anfang gab es diese Doppelsteckung nur mit Leuten, die gesagt haben: okay, wir wollen es versuchen und erst ganz langsam, inzwischen fragt auch niemand mehr, also, wenn es hier immer noch Leute gibt, die damit Probleme haben, dann sagen sie es auch nicht mehr, weil nicht mehr gefragt wird, Doppelsteckung ist da und dann wird eben der mit dem zusammengesteckt, weil das ist der Klassenlehrer und du bist der Fachlehrer in dem Jahrgang, also musst du da jetzt mit rein. Aber das ist auch ein Prozess von, was weiß ich, zehn Jahren gewesen oder so. Aber inzwischen ist Doppelsteckung kein Thema mehr, also, dass einer kommt und sagt, ich will nicht doppelt gesteckt werden, das gibt es nicht mehr“ (Q:160).

Als wichtiges Element wird hier die Freiwilligkeit zu Beginn herausgestellt. Nach einem relativ langen Zeitraum sind die Doppelsteckungen dann aber selbstverständlicher Bestandteil der Lehrarbeit geworden.

Immer wieder wird betont, wie wichtig es ist, dass diejenigen Kollegen, die im Tandem-Team eng zusammenarbeiten sollen oder müssen, „miteinander können“ müssen (B:79-80; D:93; F:121; J:40; M:86; T:42). Nicht jede Lehrkraft harmoniert mit jeder anderen, es fänden sich aber für jeden passende Partner (D:99). Fast überall, wo Lerngruppenteams gebildet wurden, bemühten sich die Schulleitungen, entweder Wünsche der Lehrkräfte zu berücksichtigen oder die Teams so zusammenzustellen, dass die Kollegen aus Schulleitungssicht zueinander passten, auch wenn dies zusätzlichen Aufwand bedeute (B:80; C:102-104; R:27). Im Übrigen ergebe sich eine eigene Dynamik, wenn Kollegen gegen ihren Wunsch zusammenarbeiteten:

„Es gibt natürlich auch Zwangsehen, die wir einrichten hier durch ne Doppelsteckung. Die müssen in der Klasse zusammenarbeiten, dann sieht man, die haben unterschiedliche Vorerfahrung, der sagt erstmal, mit dem geht es ja nun gar nicht, aber mit dem hat's gut geklappt und da kucken wir einfach mal. Die Sachen, die eben geklappt haben oder nicht geklappt haben, wo wir sagen, also nein, wir können jetzt hier gar nicht zusammenarbeiten, aber wir suchen wenigstens so ein bisschen, auch aus diesen negativen Erfahrungen lernen wir, dass die also das nächste Mal sich vielleicht selbst einen Partner suchen, ehe das wieder passiert, dass ich einen kriege, mit dem ich nicht kann, suche ich mir lieber gleich einen, wo es funktioniert oder es ist so ein gegenseitiger Druck“ (C:30).

Im Übrigen bildeten keineswegs unbedingt die Kollegen mit den engsten persönlichen oder privaten Beziehungen die effektivsten Teams, wie eine Schulleitungsperson am Rande eines Interviews bemerkte.



#### 4.1.1.3 Jahrgangsteams

An einigen Schulen gibt es Teams, denen jeweils die Lehrkräfte angehören, die in den Klassen eines Jahrgangs unterrichten. Vor allem an Hauptschulen wird von solchen Teams berichtet. An einer Schule bleiben die Jahrgangsteams über mehrere Jahre zusammen und begleiten die Schüler ihre gesamte Schulzeit lang. An einer sehr großen Schule gibt es in einigen Jahrgangsstufen Fach-Jahrgangsteams, in anderen nicht (E:52-54). Auch anderswo wird die Zusammenarbeit in den Jahrgängen als unterschiedlich intensiv geschildert (T:41). An einer Schule wird die informelle Zusammenarbeit im Jahrgang dadurch nahegelegt, dass die bauliche Struktur Jahrgangshäuser mit eigenen Lehrerzimmern vorsieht, wobei die Kunst-, Musik- und Naturwissenschaftslehrkräfte jedoch in eigenen Häusern angesiedelt sind. Nur an einer Schule wurde davon berichtet, dass sich die Jahrgangsteams wöchentlich regelmäßig treffen (Q:21).

Die Bildung von Jahrgangsteams kann nicht überall organisiert werden, wie die Schulleitungsperson einer kleinen Schule beklagt:

„Das funktioniert nicht, weil wir zu klein sind. Wenn ich ein Jahrgangsteam habe, dann sind die ja mindestens noch in zwei drei anderen Sachen drin. Also, ich weiß von großen Schulen sind das so von mir aus die zehnten Klassen. Es sind dann sechs zehnte Klassen und da arbeite ich im Jahrgangsteam zusammen. Wir haben nur drei Klassen und wenn ich die jetzt da rausnehme, dann fehlen die woanders wieder. Wir haben noch nicht mal für jedes Klassenteam genug Lehrer“ (B:75).

Gemäß den Schilderungen wird die Zusammenarbeit in den Jahrgangsteams vor allem für die Abstimmung organisatorischer Fragen und den Austausch über soziale Fragen genutzt. Nur teilweise werden fachübergreifende Themen oder der eigene Unterricht thematisiert (F:85-89; Q:48-53). An einer Schule werden neuerlich in den Jahrgangsteams Fallbesprechungen von Schülern durchgeführt, was unter anderem den Klassenwechsel erleichtert (Q:30). Häufiger wurde berichtet, dass Klassenarbeiten im Jahrgang abgestimmt und gemeinsam geschrieben würden (E:53), was aber an einigen Schulen nur wenige Lehrkräfte praktizieren (N:17). An Schulen, die regulär keine Jahrgangsteams haben, wurden sie teilweise projektbezogen gebildet, etwa für die Vorbereitung von Blockunterrichtswochen (E:57; G:22). Letztlich kann die Zusammenarbeit im Jahrgangsteam auch der gegenseitigen Hilfestellung dienen:

„Wenn Sie Schwierigkeiten haben, müssen sie allein damit fertig werden. Hier würden sie ja wenigstens vom Jahrgangsteam aufgefangen werden, wenn sich schon die Schulleitung nicht drum kümmert“ (E:35).

An einer Schule gibt es ein besonderes Modell, bei dem die Jahrgangsteams auch für den regulären Unterricht große Bedeutung haben: Dort bestreiten fünf Lehrkräfte gemeinsam den Unterricht in den drei Klassen eines Jahrganges und gestalten selbstständig und unabhängig von den anderen Jahrgängen Projekte; Unterrichtsvertretung findet in der Regel nur innerhalb des Teams statt. Jedes Team begleitet die Schüler kontinuierlich von der siebten bis zur zehnten Klasse (F:73-75; F:92-97). Dass jeweils fünf Lehrkräfte sämtliche Fächer abdecken müssen, bringt Vor- und Nachteile mit sich:

[LK1] „Ich finde das sehr angenehm, wenn man nur in einem Jahrgang unterrichtet, ich kenne andere Lehrer, die, was weiß ich, 13 Klassen haben, wo sie nur ein 1-Stunden-Fach haben, Geographie oder so, aber dafür dies in 13 Klassen unterrichten, das finde ich wesentlich stressiger, als wenn man nur einen, nur den zehnten Jahrgang unterrichtet.

[LK3] Aber dafür aber acht Fächer.

[LK4] Es kommt immer darauf an, aus welcher Sicht man draufkuckt. Bis zu acht Fächer unterrichtet man dann, das ist natürlich auch nicht immer lustig,

[LK1] Ja, das stimmt, aber...

[LK4] Man kann sich nicht mehr auf das zurückziehen, was man fachlich mal gelernt hat. Also, es ist auch immer so ein Widerstreit, wo sind fachliche Kompetenzen vorhanden und wo ist es organisatorisch-sozial sinnvoll, weil unsere Schüler mit dieser kleinen festen Zahl von Ansprechpartnern besser klar kommen, ist das häufig sehr sinnvoll, aber bei in, zwei Sachen ist es halt auch empfindlich. Es gibt Unterricht, der ist eigentlich nur durch Fachkunde abdeckbar, Fremdsprachenunterricht, Unterricht an Werkzeugmaschinen, da wird es schwierig, wenn man da anfängt zu sagen, da machen wir mal irgendwie... Also, ich in meiner Person habe mal einen Englisch-B Kurs gemacht zwei Jahre lang, das ist sehr lustig, meine Englisch-Lehrer hätten sich im Grab umgedreht. Aber so etwas kommt da halt zustande“ (F:99-103).

Über die Jahrgangsteams wird berichtet, dass sie in ihrer Zusammensetzung eher zufällig entstanden (C:92) und „historisch gewachsen“ (F:130) seien.

#### **4.1.1.4 Fachbereiche und -gruppen**

Über die Zusammenarbeit in den Fachbereichen wird vor allem von Abstimmungsprozessen der Lehrkräfte berichtet, und zwar hinsichtlich Materialien und Klassenarbeiten bzw. zentralen Prüfungsarbeiten (A:69). Ebenfalls in Fachbereichen wird abgestimmt, wie mit den Rahmenlehrplänen sowie mit erzieherischen Problemen umgegangen werden soll (M:59). Auch schulinterne Curricula werden in den Fachbereichen erstellt:

„Na, im Fachbereich, das ist eine ganz enge [Zusammenarbeit], da müssen die sich wirklich absprechen, das ganze Curriculum, das muss auch erarbeitet werden, es gibt ja nun den Rahmenlehrplan, aber es muss jede Schule sich ein Curriculum erarbeiten. Dann gibt es Vergleichsarbeiten, also immer für jeden Jahrgang einmal im Jahr oder einmal im Halbjahr, das ist unterschiedlich in den verschiedenen Fachbereichen, wo alle zur gleichen Zeit eine Arbeit schreiben, da müssen sie sich absprechen. Also, die Fachbereiche haben die größte Zusammenarbeit, das ist der größte Bereich, der eng zusammenarbeiten muss“ (J:36).

Über die Abstimmung hinaus wird mehrfach vom Austausch von Unterrichtsmaterialien in den Fachbereichen berichtet:

„Nicht jeder erfindet irgendwas Neues, sondern wenn einer eben eine vernünftige Sache findet oder wie auch immer, dann macht er das für die anderen mit. Beispielsweise, wenn wir eine Klassenarbeit vorbereiten, kann das einer machen, oder die Vergleichsarbeit oder die Planung oder, ja. Das machen wir gemeinsam, um uns zu entlasten und nicht zusätzlich zu belasten. Ansonsten ist ja jeder individuell, aber das geht schon ganz gut. Was nicht funktioniert oder noch nicht funktioniert, was sicher auch sehr schwierig ist, ist dieses Übergreifende, dass man jetzt sagt, wenn ich an einem Thema arbeite, macht es eventuell, das ist ja das Problem, was wir haben, macht das der Physiklehrer auch, ich habe Erfindungen in Englisch, der Physiklehrer hat es in Physik oder der Geographielehrer hat das auch..., ich weiß nicht, da knapsen wir schon seit Jahren dran, diese Koordination hinzukriegen, dass die Schüler merken, aha, in allen drei Fächern arbeiten wir jetzt am selben großen Thema. Das ist, glaube ich, das Problem, was wir haben. Aber das haben alle Schulen.“ (B:100).

Hier wird darauf hingewiesen, dass die Zusammenarbeit im Sinne der Abstimmung über die Fachbereichsgrenzen hinweg schwerer fällt. Während die eine Art der Kooperation, nämlich innerhalb der Fachbereiche, durch die Struktur begünstigt wird, wird die andere, fächerübergreifende, nicht strukturell unterstützt.

Verschiedentlich wird darauf hingewiesen, dass es auch innerhalb der Schulen große Unterschiede zwischen den einzelnen Fachbereichen gibt (A:70). Unterschiede werden damit begründet, dass die Fächer unterschiedliche Relevanz hinsichtlich der Prüfungen haben; implizit wird damit angedeutet, dass die „klassischen Prüfungsfächer“ mehr Zusammenarbeit erfordern als die musischen Fächer. Anderswo wird die Verantwortung bei den unterschiedlichen Teams gesehen: In manchen Jahrgangsteams findet eine Kooperation statt, in anderen nicht (E:52-54).

Unterschiede zwischen den Schulen lassen sich unter anderem damit erklären, dass etwa Grund- und Hauptschulen, anders etwa als Realschulen und Gymnasien, weniger nach Fächern als nach Klassen- oder Jahrgangsstufen organisiert sind (F:112-117).

Eine Schulleitungsperson betont besonders die Bedeutung der Fachschaften für die Schulentwicklung:

„Sie [die Schulentwicklung] beginnt in den Fachschaften. Ich habe vorhin den Begriff der Keimzelle verwenden: da wird im Prinzip Schulentwicklung betrieben und vorangetrieben und da müssen die Menschen sich in erster Linie einbringen. Denn das ist ja auch noch etwas für sie Vertrautes, da geht es um ihr Fachgebiet, aber das setzt wiederum voraus, dass eine Fachschaft sehr regelmäßig, sehr kontinuierlich arbeitet. Und ich weiß nicht, ob Sie mir zustimmen können, wenn sich eine Fachkonferenz einmal im Jahr trifft, dann hat das für mich nichts mit Kontinuität zu tun, da wird irgend etwas verwaltet, da wird noch ein bisschen Kaffee und Kuchen verzehrt, aber das ist keine kontinuierliche Arbeit, das ist kein Sich-Entwickeln, Zusammenarbeiten. [...] Ja, also in den Fachschaften, ja, muss die wesentliche Arbeit erfolgen und da muss auch die wesentliche Arbeit im Hinblick auf Verabredungen, Vereinheitlichungen erfolgen“ (H:20-23).

Zugleich wird hier Kontinuität in der Fachbereichsarbeit gefordert, die offenbar nicht selbstverständlich ist. Wenngleich die Häufigkeit von Sitzungen oder Fachbereichskonferenzen in den Schulen nicht explizit erhoben wurde, fielen gelegentlich Bemerkungen, aus denen sich schließen ließ, dass einzelne Fachbereichskonferenzen teilweise jahrelang nicht getagt haben, wohingegen andere mindestens vierteljährlich zusammenkommen.

Dass die Organisation und Steuerung innerhalb der Fachbereiche ggf. schwierig sein kann, weil die Fachbereichsleiter keine Führungsposition haben, sondern ihre Aufgabe ohne weitere Ressourcen und Kompetenzen bewältigen müssen, erklärt die Leitungsperson einer Realschule:

„Fachbereiche sind keine Funktionsstellen, der Fachbereichsleiter macht das nebenbei, der lässt sich von seinen Kollegen zwar wählen, aber wenn der sagt, kann ich auch nichts machen, weil es keine Funktionsstelle ist, der kriegt da nicht eine Stunde Ermäßigung für oder Ähnliches. Das sind diese Ungleichgewichte in dem Schulsystem“ (J:17).

Von Zusammenarbeit in den Fachbereichen wird an allen Schulen berichtet. Allein an den Grund- und Hauptschulen, in denen viel Unterricht fachfremd erteilt wird, tritt die fachliche Zusammenarbeit etwas in den Hintergrund. Die Zugehörigkeit ist dabei nicht freiwillig, sondern ergibt sich in der Regel aus den studierten oder unterrichteten Fä-

chern. Dass Lehrkräfte in Fachbereichen organisiert sind, ist einerseits gesetzlich vorgesehen und hat eine lange Tradition, andererseits wird diese Struktur durch Funktionsstellen für Fach- und Fachbereichsleiter, die an den Gymnasien und Gesamtschule vorgesehen sind, manifestiert.

Genutzt wird die Zusammenarbeit in den Fachbereichen gemäß den Aussagen der befragten Lehrkräfte vor allem für Abstimmung und Austausch, insbesondere hinsichtlich Rahmenlehrplänen, Unterrichtsmaterialien und Prüfungen. Die Kokonstruktion, also die gemeinsame Arbeit an einem Gegenstand als dritte Form der Kooperation im Rahmen des Modells von Gräsel und Fussangel (Gräsel, Fussangel et al., 2006; Fußangel, 2008), stellt eine Ausnahme dar; lediglich in Form der Erstellung schulinterner Fachcurricula wurde sie erwähnt. Die Zusammenarbeit in der Struktur der Fachbereiche erweist sich damit als geeignet, insbesondere zur Abstimmung hinsichtlich fachlichen und fachdidaktisch-methodischen Fragen, möglicherweise auch zur Reflexion von Aspekten des Fachunterrichts, von der in den vorliegenden Interviews jedoch nicht berichtet wurde.

Die Kooperation innerhalb der Fächer ist jedoch wenig funktional, wenn es um pädagogische Belange geht: Lehrkräfte desselben Faches unterrichten in den seltensten Fällen die gleichen Schülerinnen oder Schüler. Wenn jedoch die Zusammenarbeit in den Fachbereichen die einzig institutionalisierte Form der Kooperation in einer Schule darstellt, wird damit der Austausch über schülerspezifische oder allgemeine pädagogische Fragen sowie fächerübergreifende Themen erschwert. Die Fachbereiche als „Keimzelle der Schulentwicklung“ zu bezeichnen, wie es die Schulleitungsperson der Schule H tat, überschätzt ihr Potenzial: So geeignet die Zusammenarbeit in den Fachbereichen Abstimmung hinsichtlich des Fachunterrichts sein mag, sind sowohl für die Entwicklung der Organisation Schule als auch für die Entwicklung der Lehrkräfte im Sinne der Professionalisierung andere Formen deutlich wirksamer, wie im Weiteren gezeigt werden soll.

#### **4.1.1.5 Projekt-/Arbeitsgruppen**

In einigen Schulen wurde von Gruppen berichtet, die an bestimmten thematischen Schwerpunkten wie „Schulprogramm“, „Pädagogische Schulentwicklung“ oder „Verhaltensauffälligkeiten“ arbeiteten. In den meisten Fällen hatten sich die Arbeitsgruppen gegründet oder waren damit betraut worden, um bestimmte Probleme oder Aufgaben zu diskutieren und Vorschläge oder Konzepte zur schulweiten Umsetzung zu erarbeiten. Diese Arbeitsgruppen existieren vielfach nur für bestimmte Projekte und daher nicht kontinuierlich. Die Lehrkräfte entscheiden sich in der Regel freiwillig und nach eigenen Interessenschwerpunkten zur Mitarbeit in Arbeitsgruppen. Unter Umständen kann dies dazu führen, dass sich immer wieder die gleichen Lehrkräfte in Arbeitsgruppen engagieren, andere jedoch selten oder nie.

Überrascht zeigte sich eine Schulleitungsperson, als sich von allein Kollegen fanden, die am Schulprogramm mitarbeiten wollten:

„Ich kann nur so beschreiben, wie es ist, also, es war so, Schulprogramm mussten wir aus dem Boden stampfen, also, ich kam im März her, im Sommer musste es fertig sein, ich nahm an, ich schreibe es alleine, das mache ich in den Ferien. Ich war nachher am Ende erstaunt, wie viele Leute mir geholfen haben, also auch von Seiten, wo ich gar nicht mit gerechnet hätte, dass die mir helfen würden, da schrieb sie was und so. Das war auf einmal ein Produkt wo, natürlich nicht alle, aber doch, ich denke für eine Steuergruppe wären es fast zu viele gewesen, die sich beteiligt haben oder mit einzelnen Teilen, oder noch mal ganz gelesen haben und Veränderungen so was. Ich denke, das zeigt das Interesse sehr vieler Kollegen, sich zu be-

teiligen, wenn man ihnen den Raum gibt. Und da hatte ich erstmal gar nicht daran gedacht, ich dachte wirklich, ich mach's allein“ (E:85).

Von fest institutionalisierten, dauerhaften Arbeitsgruppen wurde an einer Grundschule berichtet. Dort treffen sich regelmäßig Gruppen, um das Grundkonzept der Schule, die Begabtenförderung, die Integration, den Schulsport sowie im Rahmen von SINUS den Mathematikunterricht weiter zu entwickeln (R:37).

Arbeitsgruppen können sehr effektiv sein, wenn es darum geht, Vorschläge und Konzepte für schulweite Themen und Aufgaben zu erarbeiten. Durch ihre interdisziplinäre Zusammensetzung und die freiwillige Beteiligung bieten sie großes Potenzial für Innovationen. Wenn sie jedoch für Routine- oder Pflichtaufgaben ohne erkennbaren Mehrwert genutzt werden, sinken Motivation und Engagement erheblich:

„Wenn man jedes Mal irgendwas aufgedrückt bekommt und zum Teil den Sinn nicht drin sieht, dann blockiert man und macht irgendwann nur noch Dienst nach Vorschrift. Aber, was hier gemacht wird, an Sachen, das ist das, was notwendig ist, was alle einsehen, was wir machen müssen und es macht dann Spaß, mehr oder weniger. Aber man sagt, damit es sinnvoll ist, müssen wir da dran was tun. Da ist jeder so motiviert, auch für seinen Unterricht das Optimale herauszuholen. Man will sich doch nicht gegenseitig das Leben schwer machen. Also, schwer gemacht wird, wenn irgendwelche sinnlosen Anordnungen kommen, man muss jetzt wieder irgendein Schulprogramm schreiben, wo man genau weiß, das liest eigentlich keiner, niemand interessiert sich dafür und arbeiten, das macht eigentlich auch wirklich keiner damit, weil überhaupt nicht die Zeit dafür da ist. Da entsteht dann ein Frust, dann macht man das bis zu einem gewissen Maße, aber dann ist da auch nicht das Engagement übermäßig groß, wenn man nicht den Sinn und Zweck davon einsieht. Wenn man sieht, ein Chor, ein Ensemble und ein Auftritt und wenn man sieht, da kommt ein schönes Ergebnis raus und die Leute freuen sich, na, da macht man das auch“ (D:51).

Unterschieden wird hier zwischen Anordnungen, deren Zweck nicht erkennbar wird, einerseits, und Projekten, die zu sichtbaren Erfolgen führen, andererseits. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass jedwede Form der Kooperation auch klar erkennbare Zwecke erfüllen und Ergebnisse hervorbringen muss; andernfalls drohen Frustration und Resignation.

#### **4.1.1.6 Schulleitungsgruppen**

In den meisten der befragten Schulen gab es Gruppen, die Steuerungs- oder Leitungsaufgaben übernahmen. So unterschiedlich wie die Bezeichnungen dieser Gruppen – Steuergruppe, Steuerungsgruppen, Schulleitungsrunde, Steuerungsteam, erweiterte Schulleitung – war auch deren Selbstverständnis, Zusammensetzung, Aufgabenspektrum und Arbeitsweise.

Daneben gibt es auch Gruppen, die für spezifischere Leitungsaufgaben zuständig sind, etwa Jahrgangleiter- und Fachleiterkonferenzen. An einer sehr großen Schule hat die Fachleiterkonferenz besondere Bedeutung als Zwischenglied oder „Transmissionsriemen“ (E:81) zwischen Schulleitung und Kollegium:

„Einer der Gründe war auch, warum das zur regelmäßigen Einrichtung geworden ist oder werden sollte, dass wir mehr Verantwortung teilen wollten, dass wir das Gefühl hatten, obwohl wir das nie wünschten als Schulleitung, war es trotzdem so, wir stehen da oben und die sagen und wir müssen machen, obwohl mal immer Ein-

fluss nehmen konnte, nur es wurde auch Einfluss genommen, aber man hat es nicht so empfunden. Da haben wir gedacht, wenn wir noch eine Stufe dazwischen schalten, die dann auch erfährt, was los ist, die mitentscheidet, dass man dann dichter ans Kollegium rankommt. Das war eben auch einer der Gründe, dass die Fachleiter regelmäßig, also jetzt das Jahr schon gar nicht so unregelmäßig, aber eigentlich war es so, alle 14 Tage fanden diese Sitzungen statt. Dann sollte es auch der Versuch sein, dass mehr in die Fachteams getragen wird, weil ganz oft es schwierig ist, entweder zu schreiben oder in einer Gesamtkonferenz zu sagen, wir haben das und das uns überlegt, wie steht ihr dazu. Das klappte eben auch nicht bei diesen seltenen Kontakten zu den Fachbereichsleitern, und das sollte alles auf diese Art und Weise versucht werden zu ändern“ (E:82).

Dass es eine funktionierende Zusammenarbeit in Leitungs- und Steuerungsaufgaben gibt, ist jedoch keineswegs selbstverständlich. Insbesondere an den Schulen, deren Leitungspersonen einen eher autokratischen Führungsstil praktizieren oder sehr exponierte Stellungen einnehmen, gibt es keine erweiterten Schulleitungen. So hat sich die jahrelang existierende erweiterte Schulleitung an einer Schule frustriert selbst aufgelöst, weil die Schulleitungsperson die meisten Entscheidungen letztlich allein traf.

#### **4.1.1.7 Konferenzen**

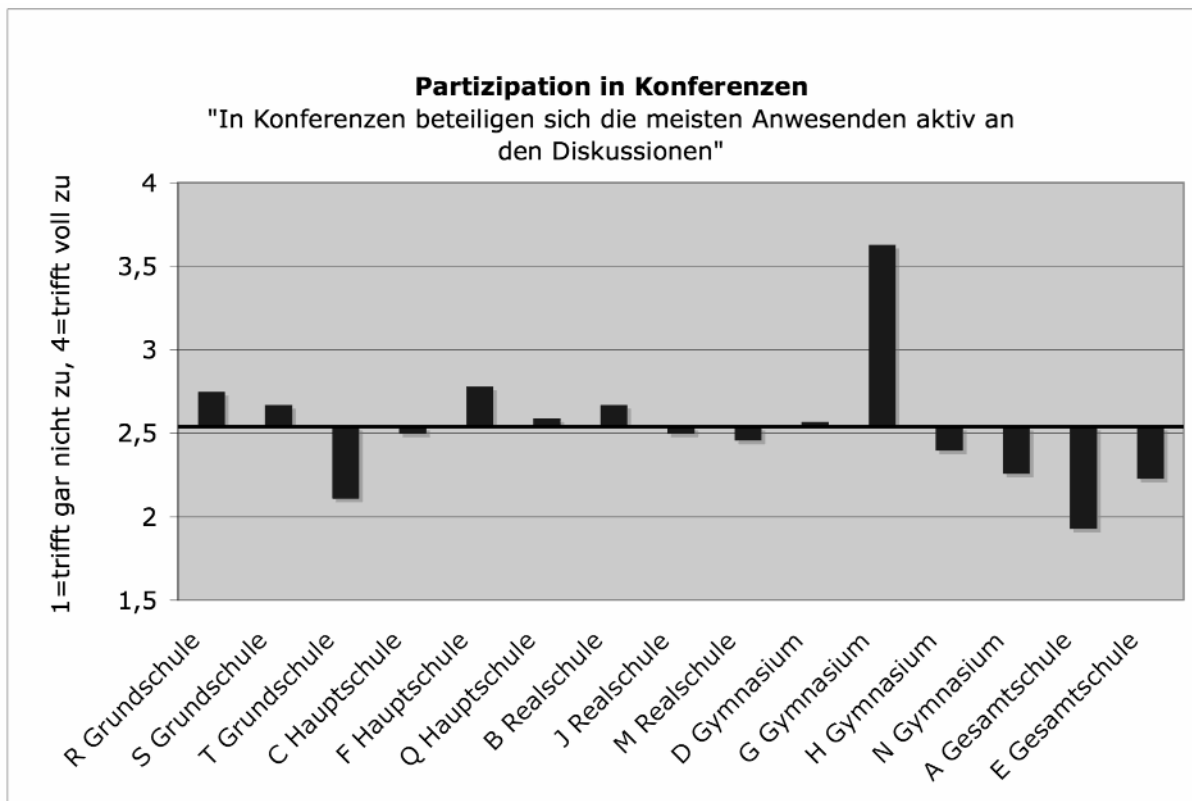
Konferenzen sind als einzige Form des formalisierten Austauschs im Schulgesetz explizit erwähnt und in gewissem Umfang vorgeschrieben. Die Häufigkeit gewisser Konferenzen ist durch Minimalstandards festgelegt. Nicht explizit geregelt ist, welche Konsequenzen folgen, wenn Konferenzen nicht stattfinden wie vorgeschrieben. Wann und wie lange Konferenzen abgehalten werden, ist ebenfalls nicht vorgegeben. In den meisten Fällen finden sie nach Ende des Unterrichts, also nachmittags oder abends statt, um einerseits Unterrichtsausfall zu vermeiden und andererseits auch arbeitstätigen Elternvertretern die Teilnahme zu ermöglichen. In der Praxis finden Konferenzen daher von Schule zu Schule unterschiedlich häufig, unterschiedlich lang und zu unterschiedlichen Themen statt. Im Rahmen dieser Studie wurden insbesondere folgende Fragen untersucht:

- Wie schätzen Lehrkräfte die Partizipation des Kollegiums bei Konferenzen ein?
- Welche Themen werden in welchen Konferenzen behandelt?

Ein großer Teil des Austauschs in Schulen findet jedoch in informeller Form, somit außerhalb von Konferenzen statt; auf die informelle Zusammenarbeit soll im anschließenden Kapitel eingegangen werden.

##### **4.1.1.7.1 Partizipation in Konferenzen**

Konferenzen stellen vor allem dann einen sinnvollen Rahmen für den Austausch dar, wenn sich möglichst viele Lehrkräfte aktiv darin einbringen; dies ist aber keineswegs selbstverständlich (vgl. Terhart, 1987; Carle, 1995). Interessant sind daher die Angaben der Befragten zur Partizipation in Konferenzen. Ein verwendetes Item (entnommen aus Steinert et al., 2003; Steinert et al., 2006) lautete daher: „In Konferenzen beteiligen sich die meisten Anwesenden aktiv an den Diskussionen“.



**Abbildung 11: Partizipation in Konferenzen**

Im obigen Diagramm dargestellt sind die Mittelwerte der einzelnen Schulen bezüglich eines Items; die x-Achse wurde auf den Mittelwert der Gesamtstichprobe gelegt. Betrachtet man die auf Schulebene aggregierten Angaben, findet man einen Mittelwert von 2,54, der fast exakt dem arithmetischen Mittel auf der vierstufigen Skala entspricht. An den meisten Schulen wird das Item weder eindeutig angenommen noch abgelehnt. Tendenziell scheinen die größeren Schulen (mit Ausnahme von G) das Item eher abzulehnen als die kleinen, was rein numerisch nahe liegt: Je mehr Mitglieder eine Schule hat, desto unwahrscheinlicher ist, dass sich alle in Konferenzen einbringen können. Eine relativ starke Ablehnung des Items gibt es an den Schulen T und A, eine auffallend klare Zustimmung zum Item findet sich allein an der Schule G, in der im besonderen Maße ein demokratischer Führungsstil praktiziert zu werden scheint (vgl. Syring, 2008; Ziegler, 2008). An der Schule A hingegen konnte im Rahmen der Befragung deutlich der autokratische Stil des Schulleiters in einer Gesamtkonferenz beobachtet werden.

Fraglich ist, wie sinnvoll Konferenzen sind, in denen sich nur wenige der Anwesenden aktiv einbringen; offenbar dienen derartige Versammlungen vor allem der unidirektionalen Weitergabe von Informationen, die unter Umständen auf anderem Weg mit geringerem Aufwand geleistet werden könnte. Die Konferenzen würden dann als weniger langweilig und zeitraubend wahrgenommen und böten Gelegenheiten für Austausch und Diskussionen.

#### 4.1.1.7.2 Inhalte von Konferenzen

Neben der Dauer und der Partizipation in Konferenzen ist insbesondere die inhaltliche Nutzung von Konferenzen von Interesse: Was wird in einzelnen Konferenzen tatsächlich behandelt? Erfragt wurden die Konferenzinhalte mit einer Matrix, in der potenzielle In-

halte mit den wichtigsten Konferenzen gekreuzt wurden (siehe folgende Abbildung). Die Befragten waren aufgefordert, in den Kästchen anzukreuzen, über welche der vorgeschlagenen Themen sie in welchen Konferenzen sprechen. Die Liste der erfragten Konferenzen wurde erstellt anhand der eingangs vorgestellten gesetzlich vorgesehenen Gremien. Ergänzt wurde die Zensurenkonferenz, die nach eigener Erfahrung an den meisten Schulen regelmäßig ein- oder zweimal jährlich abgehalten wird. Ergänzt wurden außerdem Möglichkeiten, dass über die genannten Themen in der Schule „selten oder gar nicht“ gesprochen wird sowie Möglichkeiten des dyadischen Austauschs: „mit einzelnen Kolleg/-innen“ sowie „allein mit der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter“. Mehrfachantworten waren generell möglich. Die vorgeschlagenen zwölf Themen sind orientiert an folgenden gesetzlich vorgesehenen Aufgaben der Lehrkräfte: unterrichten, erziehen, beurteilen und bewerten, beraten und betreuen. Ergänzt wurden folgende Themen, die über die pädagogische Arbeit im engeren Sinne hinausreichen: Konflikte mit Kolleg/innen; Dinge, die nichts mit der Schule zu tun haben; Vorschläge für Veränderungen.

Die Daten wurden digitalisiert mit der Software „LifeCurveAnalysis 1.0“ von Jan K. Woike, anschließend als ACSII-Files exportiert und in Microsoft Excel weiter ausgewertet. Dazu wurden die Nennungen der einzelnen Schulen jeweils feldweise aggregiert; durch Addition und Teilung durch die Anzahl maximal möglicher Nennungen entsprechend der Anzahl der ausgefüllten Matrizen wurden prozentuale Häufigkeiten für jedes Feld berechnet. In der folgenden Tabelle sind die Mittelwerte der prozentualen Häufigkeiten der Schulen angegeben (die prozentualen Häufigkeiten aller Schulen wurden feldweise addiert und jeweils durch die Anzahl der Schulen geteilt), um Effekte der Schulgröße zu eliminieren, die bei Mittelwerten auf Individualebene relevant wären.

In der Schule spreche ich über...	in der Schule selten oder gar nicht	in der Gesamtkonferenz	in der Fachkonferenz des Faches...	in der Jahrgangskonferenz	in der Klassenkonferenz	in Zensurenkonferenzen	mit einzelnen Kolleg/-innen	alleine mit der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter
Unterrichtsgestaltung	4%	15%	65%	21%	14%	5%	82%	15%
schuleigene Lehrpläne	4%	33%	70%	17%	5%	0%	47%	10%
Disziplinprobleme bei Schülern	3%	26%	13%	24%	75%	28%	87%	38%
Bewertung von Schülerleistungen	4%	23%	61%	19%	33%	50%	71%	12%
Konflikte mit Kolleg/innen	12%	3%	5%	1%	2%	1%	67%	23%
Dinge, die nichts mit der Schule zu tun haben	15%	1%	5%	1%	1%	1%	81%	16%
fachliche Fragen	1%	20%	74%	18%	11%	7%	79%	18%
Fahrten, außerunterrichtliche Veranstaltungen	5%	24%	19%	15%	12%	0%	73%	26%
Konflikte mit Schüler/-innen und Eltern	3%	17%	12%	18%	62%	11%	85%	51%
häusliche Probleme von Schülerinnen	5%	4%	5%	12%	47%	13%	80%	30%
Vorschläge für Veränderungen	3%	59%	62%	23%	24%	7%	66%	41%

**Abbildung 12: Worüber wird in welchen Konferenzen gesprochen?**

Die Tabelle lässt sich einerseits in horizontaler Lesart auswerten: Wo wird über das jeweilige Thema gesprochen? An dieser Stelle soll vornehmlich der zweiten Frage nachgegangen werden, die durch die vertikale Betrachtung beantwortet werden kann: Wozu werden einzelne Kommunikationswege bzw. Konferenzen bevorzugt genutzt?

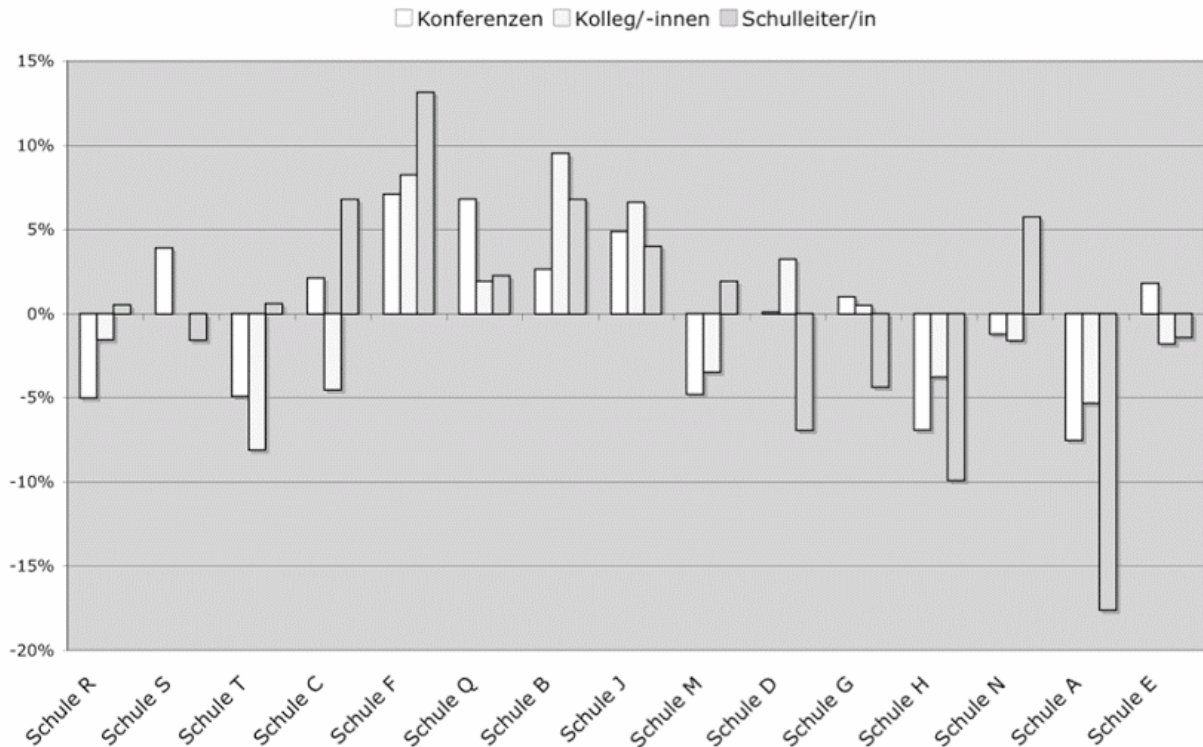
- Betrachtet man die Mittelwerte der fünfzehn Schulen, sticht ins Auge, dass der informelle **Austausch mit einzelnen Kolleg/-innen** jenseits von Konferenzen die mit Abstand dominierende Bedeutung hat: Mit zwei Ausnahmen (schuleigene Lehrpläne; Gestaltung von Studentafeln und -plänen) wird diese informelle Austauschform am häufigsten genannt (von durchschnittlich 66 bis 87%).



- Nur sehr wenige der Befragten gaben an, über die gefragten Themen in der Schule selten oder gar nicht zu sprechen; im Durchschnitt der Schulen gaben lediglich 12 bzw. 15% an, über Konflikte mit Kolleg/-innen und Dinge, die nichts mit der Schule zu tun haben, in der Schule nicht oder selten zu sprechen.
- In **Gesamtkonferenzen** werden mehr als der Hälfte der Schulen Vorschläge für Veränderungen diskutiert. Im Durchschnitt etwa ein Drittel der befragten Lehrkräfte nimmt wahr, dass dort schuleigene Lehrpläne und die Gestaltung von Stundentafeln und –plänen besprochen wird.
- Die **Fachkonferenzen** werden vornehmlich für Fragen der Unterrichtsgestaltung, schuleigene Lehrpläne, Bewertung von Schülerleistungen, fachliche Fragen und Vorschläge für Veränderungen genutzt.
- **Jahrgangskonferenzen** werden insgesamt relativ wenig genannt; ein Grund ist darin zu vermuten, dass Jahrgangskonferenzen nur für den Fall verpflichtend vorgeschrieben sind, dass es keine Klassenstrukturen in der Schule gibt. Dennoch haben sie in manchen Schulen große Bedeutung. Die berichteten Mittelwerte haben somit wenig Aussagekraft, da Jahrgangskonferenzen nur an einigen Schulen abgehalten werden.
- Die **Klassenkonferenzen** werden vorrangig für die Diskussion von Disziplinproblemen bei Schülern (75%), von Konflikten mit Schüler/-innen und Eltern (62%) sowie häuslichen Problemen von Schülerinnen (47%) genutzt. Sie sind also eine Einrichtung, die in erster Linie der Diskussion von Problemen dient, weniger der Planung und Gestaltung von Schule und Unterricht.
- Die **Zensurenkonferenzen** werden in der Hälfte der Schulen für Fragen der Bewertung von Schülerleistungen genutzt. Dieser eher niedrige Wert erklärt sich ggf. auch dadurch, dass Zensurenkonferenzen nicht an allen Schulen abgehalten werden. Interessant ist jedoch, dass durchschnittlich 28% der Lehrkräfte angeben, es würden in den Zensurenkonferenzen auch Disziplinprobleme besprochen.
- Die **Schulleiterin bzw. der Schulleiter** wird in den Schulen im Durchschnitt von 51% der Lehrkräfte als Ansprechpartner bei Konflikten mit Schüler/-innen und Eltern genutzt. Mehr als ein Drittel der Lehrkräfte spricht mit ihr oder ihm über Disziplinprobleme bei Schülern, über Vorschläge für Veränderungen und die Gestaltung von Stundentafeln und –plänen.

Für die Untersuchung der Einzelschulen ist die Betrachtung der Abweichungen von den Mittelwerten besonders interessant. Im Sinne der besseren Vergleichbarkeit wurden außerdem jeweils Mittelwerte ganzer Bereiche gebildet; so können für jede Schule die Bereiche „Konferenzen“, „Austausch mit Kolleg/-innen“ und „Austausch mit der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter“ pauschal verglichen werden:

### Kommunikation in der Schule: schulspezifische Abweichungen vom Mittelwert der Gesamtstichprobe



**Abbildung 13: Kommunikation in den untersuchten Schulen**

Besonders auffällig sind die Befunde der Schulen A und H. In allen drei Bereichen liegen die Werte dieser Schulen deutlich unter dem Mittelwert der Stichprobe. Augenscheinlich wird in diesen Schulen weniger Kommunikation wahrgenommen als an anderen. Anders die Schulen B, J und vor allem F, die in allen drei Bereichen überdurchschnittliche Werte aufweisen.

Konferenzen stellen einen wichtigen Rahmen für die Zusammenarbeit in den Fachbereichen, in Jahrgangsstufen und im Gesamtkollegium dar, die insbesondere der Abstimmung und dem Austausch dienen. Von Schule zu Schule wird dabei sehr unterschiedlich gehandhabt, welche Konferenzen überhaupt einberufen werden und wie regelmäßig und häufig diese tagen. Wie ambivalent Konferenzen wahrgenommen werden können, zeigt sich deutlich im folgenden Interviewausschnitt:

[SL] „Also, man hat ja die Anzahl der Gesamtkonferenzen reduziert. Früher gab es sechs, jetzt haben wir in der Regel vier nur noch und die sind auch relativ jetzt strammer gefasst, also haben diese informelle Ebene und gar nicht mehr eine Diskussionsebene, weil die lässt sich da gar nicht leisten.“

[LK1] Wobei die manchmal ... der Bedarf wäre da. Es ist ganz witzig. Natürlich beklagen wir uns manchmal und sagen, Mensch, da sitzen wir jetzt so lange. Was wir aber gemacht haben zum Beispiel ... wir haben gesagt, wir wollen das dann vorne dran haben. Damit dieses sich wirklich austauschen, manchmal auch über Dinge, wo man denkt, gehört das jetzt hier eigentlich hin, aber für uns sind sie dann manch-

manchmal doch wichtig. Dann haben wir das ... haben wir gesagt, das machen wir halt am Anfang.

[SL] Und wenn man es dann macht, dann gucken alle nach einer halben Stunde auf die Uhr und sagen, jetzt habe ich eigentlich schon...

[LK1] Nee, aber in dem Bereich noch nicht. Nachher, in dem was *du* [betont] anzusagen hast, ja, also das ist dann immer, wo wir sagen ...

[SL] Das ist ein Balanceakt. Auch das ist ein Balanceakt in der Richtung. [...] Wir haben immerhin auf unserer Mitarbeiterliste über 70 Namen stehen [...], anders kann man es gar nicht nennen.

[LK1] Und es ist schon so, dass viele Kollegen diese ... gerade die großen Konferenzen, gerade diese Gesamtkonferenzen, die, man manchmal man da denkt, hätten wir das nicht auch einfach nur lesen können?

[LK2] Ja, aber es gibt doch immer genügend Diskussionspunkte... und dafür, dass es so viele sind, gehen sie doch vergleichsweise schnell, weil jeder was beizusteuern hat.

[LK1] Ja ... und ich bin auch diejenige, die sagt, ich denke, das gehört auch dazu. Weil, wann sitzen wir denn sonst wirklich alle zusammen?

[SL] Dass sich alle wahrnehmen.

[LK1] Ja, auch mal wahrnehmen, Mann, wow, sind wir viele ... also so ... also ich denke, da kannst du eigentlich nicht umhin. Auch wenn sich alle oder viele sich das wünschen würden“ (T:72-82).

Unter anderem wird hier deutlich, dass die Gesamtkonferenzen, von denen hier die Rede ist, eine nicht unerhebliche Belastung darstellen. Die Schulleitungsperson nimmt selbst wahr, dass Teilnehmer nach kurzer Zeit auf die Uhr gucken, also ein Ende herbeisehnen. Die erste Lehrkraft betont daraufhin, dass das nur in den Teilen der Fall sei, in denen die Schulleitungsperson „etwas ansagt“, dass Diskussionen aber durchaus wünschenswert seien. Offenbar ist die Funktion der Konferenz keineswegs klar: Geht es um Diskussion, also Meinungs austausch und -bildung, wie sie eine der Lehrkräfte für sinnvoll hält, von der die Schulleitungsperson jedoch sagt, sie ließe in diesem Rahmen sich gar nicht leisten? Oder sollen Informationen weitergegeben werden – die Schulleitungsperson „hat etwas anzusagen“ – wobei Teilnehmer sich jedoch offensichtlich langweilen? Einigen kann man sich offenbar darauf, dass es wichtig ist, sich als gesamtes Kollegium „wahrzunehmen“. Die beschriebene Gesamtkonferenz wird offenbar nicht sonderlich effizient genutzt: Diskussionen können mit siebzig Personen kaum in kurzer Zeit zu einem Ende geführt werden, insbesondere wenn Themen angesprochen, „wo man denkt, gehört das jetzt hier eigentlich hin“ – offensichtlich gibt es zu wenig inhaltliche Vorbereitung. Die reine, unidirektionale Informationsweitergabe ist scheinbar langweilig oder irrelevant und wäre vermutlich in anderen Kommunikationsstrukturen besser aufgehoben. Ebenso kann man vermuten, dass das Bedürfnis nach gegenseitigem „Wahrnehmen“ der Kollegen anderswo besser und angenehmer bedient werden könnte, etwa im Rahmen von Studententagen oder Kollegiumsfahrten.

Konferenzen müssen nicht, können aber als belastend wahrgenommen werden. So unterscheidet eine Schulleitungsperson „produktive“ Konferenzen vom „Zeitabsitzen“, was offenbar den Normalfall darstellt (C:27). So erwähnt auch die Schulleitungsperson der Schule T, aus der das oben stehende Zitat stammt, Sitzungen, die „nicht mal inhaltlich orientiert“ sind:

„Und die [Konferenzen] haben aber sofort auch den Nimbus der Belastung, muss man so deutlich sehen. Es gab... also ich weiß noch, als das neue Schulgesetz rauskam und ein Kollege wirklich mal für sich selber aufgelistet hat, in wie viel Konferenzen dieser zusätzlichen Kategorien, die da entstanden waren, er teilnehmen muss und dann dazu kam zu sagen, ich habe mindestens pro Woche eine von diesen nicht mal inhaltlich orientierten Teamsitzungen, sondern eben einfach nur Fachkonferenz, Klassenkonferenz, Gesamtkonferenz, Schulkonferenz und so weiter“ (T:69).

Es wird nicht weiter ausgeführt, womit die Sitzungen gefüllt werden, wenn es denn keine „Inhalte“ sind. Es kann jedoch vermutet werden, dass es sich vor allem um das Abarbeiten von Formalitäten handelt (vgl. Terhart, 1987; Carle, 1995).

Die Gestaltung von Konferenzen fällt sehr unterschiedlich aus. An einer anderen Schule stellt die Einführung einer Tagesordnung mit Zeitplan, Anfangs- und Endzeit eine wichtige Neuerung dar:

„Also die Initialzündung war eine Kollegin, die irgendwann mal zu so einer Sitzung aufgestanden ist und gesagt hat, ich war jetzt eineinhalb Stunden hier, das reicht, länger mach ich das jetzt nicht und ist gegangen. Und dann war ich erst fürchterlich sauer und dachte, was ist das für eine Respektlosigkeit, aber hinterher dann habe ich gedacht, es ist ja eigentlich auch respektlos, einzuladen zu so und soviel Uhr aber nicht zu sagen, wann man wieder gehen darf und jetzt haben wir diese andere Kultur, es steht daran, von wann bis wann die Sitzung dauern soll, es steht dahinter, wie lange ein Tagesordnungspunkt dauern soll, wenn wir merken, wir schaffen das nicht in der Zeit, dann gibt es halt eine gemeinsame Entscheidung, entweder wir vertagen uns jetzt und nehmen es irgendwann noch mal auf oder wir sagen nein, das ist uns wichtig, und vertagen dafür was anderes oder setzen ein Zeit hinten an oder so“ (Q:40-41).

Zeitmanagement und Vorbereitung werden als wichtige Faktoren dafür genannt, dass Konferenzen als erfolgreich wahrgenommen werden:

[LK2] „Also unsere Versammlung fängt z. B. immer mit dem Satz an: um 15.30 Uhr sind wir hier fertig. Das, was also an anderen Schulen passiert, dass die da 3 oder 4 Stunden sitzen und agieren und noch mal irgendwas sagen, das passiert bei uns einfach nicht. Da hat der Schulleiter doch die Kollegen so trainiert, dass nur wichtige Dinge gesagt werden, viel Info-Arbeit passiert oder eben auch über Mitteilungen oder informelle Sachen, dass wir da also nicht ewig sitzen und uns wichtig finden.

[I] Ist das so?

[LK1] Das ist eindeutig so. Also in der Regel bei den Veranstaltungen gibt es ein vorge-setztes Ende und dann ist die Veranstaltung auch zuende. Wir führen auch nur die Mindestanzahl an Gesamtkonferenzen durch, wir haben kaum Dienstversammlungen, weil wir durch dieses Mitteilungsblatt, das Bulletin, so umfassend informiert sind. Es gibt Absprachen, bevor eine Gesamtkonferenz irgendwelche Sachen beschließt, beschäftigt sich die erweiterte Schulleitung damit, dann geht es in die Fachleiterkonferenz, die beraten eigentlich das, was da stattfindet und dann geht es in die Fachbereiche rein zu den turnusmäßigen Sitzungen, so dass auf der Gesamtkonferenz bestimmte Dinge gar nicht mehr groß ausdiskutiert werden müssen, weil sie im Vorfeld ausdiskutiert wurden. Da wird beschlossen, aber nicht mehr viel diskutiert. [...]

[Stv] Wir schaffen eine Konferenz, da reden nur 5 Leute und trotzdem waren 60 da, weil einfach die fünf das sagen, was nötig ist und die anderen sich abgebildet fühlen.

[SL] Die Gesamtkonferenz spielt nicht mehr eine Rolle als Diskussionsforum, das war früher so, und auch nicht als Mitteilungsforum, weil das hat sich eben einfach verändert, ja. Dafür sind die Fachkonferenzen wichtiger und da findet ja auch die eigentliche Arbeit dann statt“ (G:182-191).

Hier wird deutlich, dass es eine umfangreiche Vorbereitung gibt, durch die die Gesamtkonferenz soweit entlastet wird, dass sie schnell und erfolgreich durchgeführt werden kann. Andere subsidiäre Strukturen erhalten dafür umso mehr Bedeutung, da dort Vorarbeiten geleistet werden. Die verschiedenen Konferenzen ergänzen sich hier und sind miteinander verzahnt. Bemerkenswert ist, dass an dieser Schule der mit Abstand größte Anteil der Lehrkräfte angibt, dass sich die meisten Anwesenden aktiv an den Konferenzen beteiligen.

Diese Verzahnung funktioniert jedoch nicht immer problemlos. So wird an einer Schule von dem Experiment berichtet, Jahrgangskonferenzen einzurichten, die dann aber zugunsten häufigerer Dienstbesprechungen, also Versammlungen des gesamten pädagogischen Personals, wieder abgeschafft wurden:

„Wir haben mal versucht, auf Klassenstufenebene Beratungen durchzuführen, pro Halbjahr gibt es eine Klassenstufenkonferenz. Und nach einem Jahr haben wir es wieder abgeschafft. Es hat sich nicht bewährt, weil einfach zu viele Informationen auf der Strecke geblieben sind. Informationen, die eigentlich hätten mehr an alle gehen müssen, sind dann in dieser Klassenstufenkonferenz verteilt worden und einige fühlten sich dann nicht mehr ausreichend informiert. Die Kollegen möchten eigentlich lieber, dass wir dann Dienstbesprechung machen, die wir alle, äh, alle zusammen kommen. Das machen wir auch, einmal monatlich sitzen wir zusammen. [...]“ (B:81).

Zur Gestaltung von Fachleiterkonferenzen gibt es an einer Schule ein Rotationsprinzip, um sicherzustellen, dass alle relevanten Themen behandelt werden und möglichst nicht nur Einzelne involviert sind. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass keine wichtigen Themen unter den Tisch fielen (E:58-66). Als ein Beispiel für das gegenteilige Extrem kann eine Gesamtkonferenz an der Schule A gelten, die im Rahmen der Erhebung beobachtet wurde: Dort sprach fast ausschließlich die Schulleitungsperson; einzige Ausnahme war deren Ehepartner, der in seiner Funktion als Jahrgangleiter zu Wort kam. Selbst die Wahlen zu den Gremien wurden von der Schulleitungsperson geleitet, indem einzelne Personen aufgefordert und per Akklamation des Kollegiums gewählt wurden. Die Schulleitungsperson selbst erklärte am Rande, sie habe sich renitente Kollegen zuvor „zur Brust genommen“, um Dispute auf der Konferenz zu verhindern (vgl. Erhebungsprotokoll Schule A).

An einer Schule wird auch von informellen Konferenzen berichtet, die auf Wunsch der Lehrkräfte anberaumt werden:

„Es gibt zwischendurch immer Zusammenkünfte, pädagogische Konferenzen nennen die Kollegen das, wo man sich freiwillig, also, es wird ein Thema gegeben, das macht ein Kollege, dann kann man sich freiwillig dazugesellen und dann wird einfach mal so Luft rausgelassen, ohne Eltern, ohne Schüler, nur so die Kollegen für sich. Da wird alles angesprochen, was einen stört. Sie nennen es pädagogische Konferenz [...] Dann macht die [Kollegin] einen Vorschlag, das ist das Thema, dann geht man hin, oder man geht nicht hin, es ist freiwillig“ (J:24ff).

Im Weiteren wird in dem Interview berichtet, dass aus den pädagogischen Konferenzen teilweise Arbeitsgruppen entstehen, die dann wiederum Vorschläge für Veränderungen erarbeiten.

Konferenzen oder Sitzungen sind ein Instrument dazu, dass sich bestimmte, feste Gruppen von Lehrkräften treffen, austauschen und abstimmen können. Nur in Ausnahmefällen werden sie zur gemeinsamen Erarbeitung („Kokonstruktion“) oder Reflexion genutzt. Vielfach stellen sie die einzige Struktur dar, in der sich die Gruppenmitglieder überhaupt vollständig versammeln; dadurch gewinnen sie auch eine soziale Bedeutung: nur hier können sich die Lehrkräfte als Gruppe wahrnehmen. Über Häufigkeit, Dauer und Effizienz von Konferenzen wird sehr Unterschiedliches berichtet: Einerseits scheint es langwierige, von Formalitäten geprägte Sitzungen zu geben, die überwiegend für „Abkündigungen“, also Mitteilungen an die Konferenzmitglieder, genutzt werden, die dementsprechend als sehr belastend wahrgenommen werden. Andererseits wird von Konferenzen berichtet, die bedarfsgerecht, gut vorbereitet und planvoll stattfinden, wobei der Leitung weniger eine inhaltliche als eine vor allem moderierende und gestaltende Rolle zukommt.

Als entscheidend zeigt sich, welche Konferenzen mit welchen Themen gefüllt werden: Die Themen sollten möglichst genau die Gruppenmitglieder betreffen; wenn sie nur für einen Teil der Anwesenden von Interesse sind, langweilen sich die anderen, wenn sie eigentlich für einen größeren Kreis bestimmt sind, gehen Informationen verloren. Konferenzen scheinen nur mäßig geeignet zu sein, um Neues zu erarbeiten oder bestehende Praktiken zu verbessern, was vielfach vermutlich einerseits in der Gruppengröße begründet ist; andererseits bietet der formale Rahmen wenig kreative Gestaltungsmöglichkeiten. Wenn Konferenzen allerdings vor allem als formaler Kommunikationsweg für die unidirektionale Weitergabe von Informationen genutzt wird, etwa für Stunden- und Vertretungspläne, Zensuren und Verordnungen (vgl. Dubs, 2005), werden sie vielfach als ineffektiv und als Zeitvergeudung wahrgenommen (vgl. Terhart, 1987; Roeder, 1989).

#### **4.1.1.8 Unterrichtshospitationen**

Gegenseitige Unterrichtsbesuche von Lehrkräften können insofern als Kooperation verstanden werden, als sie der gemeinsamen Reflexion, dem Austausch und möglichst der Verbesserung von Unterricht dienen sollen. Hospitationen werden jedoch durch mangelnde Kapazitäten erheblich erschwert:

„In unseren Papieren steht ganz oft geschrieben: ‚gegenseitige Hospitation‘, um von dem anderen was zu lernen. Wo soll ich denn bei 28 Stunden noch hospitieren? Da ist doch gar keine Zeit mehr, um irgendwo... Und die zwei Stunden, die ich vielleicht in der Woche zwischendurch irgendwo entweder Freistunde habe, die werde ich zur Vertretung rangezogen. Also das, was eigentlich fruchtbringend wäre, einen richtigen Pool zu haben für solche Entwicklungsmöglichkeiten, gibt es doch gar nicht“ (R:71).

Neben dem Zeitmangel wird betont, dass gemeinsame Termine für Hospitationen schwierig zu finden und zu organisieren seien, gelegentlich aber spontan und freiwillig dann stattfänden, wenn eine Lehrkraft um Hilfe bittet (F:152-156).

Fest institutionalisiert sind gegenseitige Hospitationen nur an einer der befragten Schulen. Sie werden dort als hilfreich, anregend und „ganz witzig“ wahrgenommen (G:77). Der Weg dorthin war jedoch lang und wurde bewusst gestaltet, wie ein Schulleitungsmitglied berichtet:

„Also das ist ein ganz langer Prozess gewesen, und genauso wie mit man muss Vorteile schaffen und auch auf Freiwilligkeit zunächst erstmal berufen, also wir hatten so ganz viele verschiedene Stufen. Erstmals mussten ja Kollegen gefunden werden, die das überhaupt machen wollten, in dem Sinne, ich hospitiere bei jemand anders, da haben wir zu Anfang erstmal Kollegen aus dieser so genannten Evaluationsgruppe genommen, die also eine entsprechende Fortbildung durchlaufen hatten und sich deshalb vermeintlich vielleicht fachlich kompetent dazu gefunden haben, obwohl das wahrscheinlich jeder sowieso, der ein paar Jahre im Berufsleben ist, auch an sich kann. Die haben dann zusätzlich auch Abminderungsstunden gekriegt, dass sie also auch Zeit dafür hatten und es nicht zusätzlich jetzt irgendwie als Päckchen zu tragen hatten. Dann haben wir 4 Jahre gebraucht, bis es jetzt überhaupt verpflichtend für alle ist, also die erste Stufe war, ich kann überhaupt da mitmachen. Die zweite Stufe war, jeder soll mitmachen, aber er muss nicht mit irgendwem darüber sprechen und so. Also Stückchen für Stückchen für Stückchen, um den Skeptikern auch zu zeigen, es passiert dir ja nichts, also wir sind noch weit weg davon, dass es irgendeine Konsequenz hätte, es soll ja auch nur bei demjenigen selbst eine Konsequenz haben. Insofern ist es ein gutes Beispiel dafür, wie man einen Prozess zum Laufen bringt, nämlich nicht durch irgendwas fertiges Vorgesetztes, sondern dadurch, dass man Kollegen in den Prozess einbezieht und die Organisationsform als auch die Verpflichtungsform eigentlich durchs Kollegium abstimmen lässt“ (G:105).

Wichtige Voraussetzungen der Einführung waren hier Freiwilligkeit der Teilnahme, eine vorbereitende Fortbildung, Anreize durch Abminderungsstunden und die Einführung über mehrere Jahre. Ähnliches wurde anderswo über die Einführung der Doppelsteckung berichtet (vgl. Kap. 4.1.1.2).

An einer anderen Schule wollte die Schulleitungsperson ebenfalls verpflichtende Hospitationen einführen. Vorausgegangen war der Abstimmung darüber lediglich ein Studientag, bei dem ein Hospitationsbogen mit zu beachtenden Punkten erstellt worden war. Obwohl es Stundenermäßigungen für die Lehrkräfte geben sollte, wurde das Vorhaben in einer Gesamtkonferenz vom gesamten Kollegium abgelehnt (Q:122-139). Eine Erklärung dafür sieht die Schulleitungsperson in den biografischen Erfahrungen von Lehrkräften:

„Ja, ich kann Ihnen das erklären, weil dreißig Jahre immer nur jemand über die Schwelle eines Lehrers kam, wenn er eine Beurteilung gemacht hat, es war immer eine Note hinten dran. Und das ist das, was die Kollegen mitgenommen haben, dieses andere, ich komm mal eben bei Ihnen vorbei und ich guck mal und sag dir hinterher drei Tipps, wie's, was mir aufgefallen ist, das gibt es nicht, das kennen die Leute nicht“ (Q:140).

Hier wird betont, dass Lehrkräfte in ihrer Berufsbiografie mit Hospitationen in der Regel nur in Beurteilungssituationen Bekanntschaft gemacht haben, die zumeist defizitorientiert ausgewertet werden: Es werde nicht darauf geachtet, was „schon ganz schön“ und gut ist. Eine Lehrkraft betont, wie unangenehm es sei, in bestimmten Situationen beobachtet zu werden:

[LK] „Man kann die besten didaktischen Vorbereitungen in der Tasche haben und man kriegt gar keinen... in der eigenen Klasse keinen Fuß in die Tür, weil gerade der Schüler durchdreht, der noch 2 Stunden vorher ganz gut lief, aber im Moment gerade seinen Rappel kriegt oder, es sind so viele äußere Umstände, eine Stunde auch kaputt machen können oder Schülerumstände sage ich mal, ne, eh, wenn eine Schwänzerin um halb elf durch die Tür kommt mit ihrem Täschchen und sagt:

ach, ich bin jetzt da, und die ganze Klasse freut sich, ist die Stunde gelaufen. Und wenn so eine Stunde von mir jemand bewerten sollte von außen, egal wie, würde er wenig Positives finden, obwohl ich eigentlich in der Lage bin, ne Stunde ordentlich zu halten und da ist so dieser, diese Schere, man denkt von sich, man ist in der Lage, eine Stunde ordentlich zu halten, aber es gibt so viele kleine Sachen, die sie kaputt machen können.

[Stv] Wobei das natürlich nicht das Problem sein muss, wenn man sich gegenseitig hospitiert, bleibt das ja, sage ich mal anonym...

[LK] Trotzdem möchte man so nicht gesehen werden.

[Stv] ...bzw. im eigenen Haus, es geht ja nicht nach draußen. Ich glaube, da ist auch eine unterschwellige Angst, dass das irgendwo noch rausgetragen wird oder was da passiert an anderer Stelle.

[LK] Man möchte einfach nicht gesehen werden, von irgendjemandem, nicht mal von meinem Mann möchte ich so in der Situation wirklich gesehen werden, ja“ (Q:134-138).

Im Gespräch wird herausgestellt, dass der gemeinsame Unterricht im Rahmen der Doppelsteckung eine ähnliche Funktion wie Hospitationen erfüllt. Lehrkräfte lernten auch so den Unterrichtsstil des jeweils anderen kennen:

[SL] „Auf jeden Fall, also nicht mal in den Teams, also vor allem nicht in der Doppelsteckung, also, egal mit wem, mit wem ich in der Doppelsteckung bin, im Prinzip sind das Tandemhospitationen, versteckte. Weil ich sehe, wie der arbeitet, der Kollege sieht, wie ich arbeite, man lernt seinen Stil kennen, man lernt die Dinge kennen, die die Leute machen, also im Prinzip in einer Doppelsteckung findet so was ja nicht bewusst, also nicht mit dem vorrangigen Ziel der Hospitation, sondern zu unterrichten, zu unterstützen usw., aber dabei kriegt man ja schon eine ganze Menge mit. Im Prinzip ist das schon so eine Art versteckter, verdeckter...

[LK] Aber das Feedback fehlt.

[Stv] Genau, das Feedback wird nicht gemacht.

[SL] Es fehlt auch der gezielte Blick. Es ist alles eher zufällig“ (Q:155-158)

Hier wird geschildert, dass die Lehrkräfte einander im gemeinsamen Unterricht zwar gegenseitig beobachten und kennenlernen, dass darüber hinaus im Gegensatz zur Hospitation aber Anlässe und Möglichkeiten zur gemeinsamen Reflexion des Unterrichts fehlen.

Es lässt sich feststellen, dass gegenseitige Hospitationen in den befragten Schulen eher eine Ausnahme darstellen. Begründet wird dies mit fehlenden Ressourcen und Schwierigkeiten bei der Organisation. Darüber hinaus hätten die Lehrkräfte berufsbiografisch begründet negative Erwartungen an Hospitationen und lehnten sie daher ab. Störend scheinen auch die punktuelle Beobachtung und die asymmetrische Beziehung von Beobachter und Beobachtetem zu sein. Insofern kann der gemeinsame Unterricht im Sinne von Doppelsteckung und Team Teaching, wenn denn auch Möglichkeiten zur Reflexion gegeben sind, ein hilfreicherer Beitrag zur Professionalisierung der Lehrkräfte sein. Die zweite Person im Unterricht hat dabei eine konkret entlastende Funktion und wirkt nicht, wie bei der Hospitation, als zusätzliche Belastung. Nichtsdestotrotz kann auch die gegenseitige Hospitation hilfreich und positiv sein, wie es an einer Schule berichtet wird.



### 4.1.2 Kommunikationswege

Jenseits von Gruppen und Teams gibt es weitere Kommunikationswege in Schulen, die sich sinnvoll in formelle und informelle Kommunikationsstrukturen unterscheiden lassen. Unter Erstere fallen zum einen offizielle Konferenzen und Dienstbesprechungen, aber auch nonverbale Formen wie schriftliche Mitteilungen und Aushänge, möglicherweise auch institutionalisierte digitale Kommunikation wie Rundmails oder Chatrooms. Daneben findet selbstverständlich ein großer Teil der Kommunikation mündlich statt. In vielen, insbesondere größeren Schulen erscheint es jedoch sehr schwierig, die Kommunikation zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften sowie der Lehrkräfte untereinander so zu gestalten, dass alle Informationen die entsprechenden Empfänger erreichen (E:89). So wird teilweise versucht, durch zusätzliche Kommunikations- bzw. Führungsstrukturen, wie die Einführung einer zusätzlichen Ebene zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften, Entlastung zu schaffen, teilweise werden schriftliche Kommunikationswege verändert und optimiert.

#### 4.1.2.1 Schriftliche Kommunikation

Weit verbreitet sind in Schule Vertretungs- oder Mitteilungsbücher, mit deren Hilfe Schulleitungen die Lehrkräfte zu informieren versuchen. Wie mehrfach berichtet wird, gelingt dies jedoch nicht überall problemlos:

„Als Erstes hatten wir ein Mitteilungsbuch, einen Leitz-Ordner, das Neueste wurde immer oben draufgeheftet, was zur Folge hatte, dass das Ding binnen kurzer Zeit richtig angewachsen ist, aber die Kollegen sehr wenig zur Kenntnis genommen haben“ (B:88).

Auch eine Zeichnungspflicht der Lehrkräfte führt nicht unbedingt zum Erfolg:

„Also, was wir nicht mehr haben, ist ein Mitteilungsbuch, die bewähren sich nicht, finde ich. Die haben sich an keiner Schule bewährt. Entweder zeichnen die Leute ab, ohne dass sie was gelesen haben, oder sie zeichnen noch nicht mal ab oder wie auch immer“ (Q:195).

Ein Schulleitungsperson folgert daraus:

„Auch für unsere Schule gilt der Satz: Wenn ich was geheim halten will, schreibe ich es ins Mitteilungsbuch“ (E:90).

Als ein Versuch, Abhilfe zu schaffen, werden mehrfach Aushänge genannt (D:134; Q:195-198). Offenbar ist deren Erfolg aber auch nicht durchschlagend:

[SL] „Dann haben wir gesagt, versuchen wir mal was anderes. Wir haben eine lange Wandtafel gehabt, die in verschiedene Rubriken unterteilt, Mitteilung der erweiterten Schulleitung, Mitteilung der Gewerkschaften, Termine usw. Und dann wurde immer zugeordnet angeheftet, ich war dann häufig damit befasst, wieder das rauszusortieren, was da wieder runter muss, weil es einfach zu viel...

[LK3] Zwei Schichten, drei Schichten...

[SL] ...Information, und dann wurden die Sachen in einem Ordner abgeheftet und weggestellt, also, wer dann noch mal eine alte Geschichte nachlesen wollte, der konnte noch mal an diesen Ordner gehen. Mit dem Ergebnis, dass die Kollegen auch nicht besser informiert waren“ (B:88-90).

Insbesondere einzelne Kollegen seien dafür bekannt, dass die Informationen sie nicht erreichten; diese würden durch persönliche Mitteilungen in ihr Fach informiert (A:85;

D:135; Q:193). Auch Tischvorlagen, die eine Woche vor Konferenzen an alle Lehrkräfte verteilt werden (B:83-85), müssen nicht unbedingt zur Kenntnis genommen werden (E:90).

An einigen Schulen wird versucht, die Kommunikation in der Schule durch Informationen im Intranet oder per Mail (B:92) zu unterstützen, was teilweise daran scheitert, dass nicht alle Kollegen einen Internetzugang haben. Als Problem wird dabei berichtet, dass teilweise viel zu viele Emails zu beachten sind (E:90). An einer Schule trägt die Schulleitung ihren Anteil dazu bei:

„Ja, wir sind total fortschrittlich, wir kommunizieren über das Internet, ja! Man kriegt ja jetzt so viel Müll von überall her und jeder, der uns eine Mail schickt, weil er irgend eine Fortbildung oder ein besonders schönes Whiteboard oder keine Ahnung, was auch immer hat, wir haben einen Kollegiumsverteiler, wir schmeißen das alles in den Kollegiumsverteiler und lassen die Kollegen selber entscheiden, was für sie wichtig ist, und was nicht. [...] wir schmeißen das einfach wieder ins Netz und jeder kann sich dann, Kollegen haben sich teilweise schon beschwert: Womit müllt ihr uns zu? Da haben wir gesagt das ist das, was wir auch kriegen. Aber da ist glaube ich, macht sich im Moment, ja, läuft ganz gut“ (Q:189-191).

Als eine erfolgreiche Form der Kommunikation zwischen Schulleitung und Kollegium wird an einer Schule das „Bulletin“ dargestellt: Die Schulleitung schreibt wöchentlich ein Mitteilungsblatt, das alle Lehrkräfte über ihr Fach erhalten (G:79-90).

#### **4.1.2.2 Mündliche Kommunikation**

Ein Großteil der Kommunikation in Schulen findet mündlich statt. So unaufwändig und ressourcenschonend dies ist, ist entscheidend, in welchem Rahmen und wer mit wem spricht. Wenn bestimmte Themen in einzelnen Teams, Gruppen oder Sitzungen behandelt werden, besteht die Gefahr, dass andere Lehrkräfte relevante Informationen nicht erhalten, wenn sie allein in der Sitzung der Jahrgangsteams besprochen werden (A:175-180) oder nur in bestimmten Jahrgangskonferenzen (B:81). Anderswo wird die Kommunikation über die Jahrgangsteams als sehr erfolgreich wahrgenommen: Die Schulleitung gibt Informationen ins Jahrgangsteam, von dort werden sie an die einzelnen Kollegen weitergegeben und umgekehrt (Q:45). Aus diesem Grund wurde an einer Schule ein regelmäßiges Treffen der Fachleiter eingerichtet:

„Da haben wir gedacht, wenn wir noch eine Stufe dazwischen schalten, die dann auch erfährt, was los ist, die mitentscheidet, dass man dann dichter ans Kollegium rankommt. [...] Dann sollte es auch der Versuch sein, dass mehr in die Fachteams getragen wird, weil ganz oft es schwierig ist, entweder zu schreiben oder in einer Gesamtkonferenz zu sagen, wir haben das und das uns überlegt, wie steht ihr dazu. Das klappte eben auch nicht bei diesen seltenen Kontakten zu den Fachbereichsleitern, und das sollte alles auf diese Art und Weise versucht werden zu ändern“ (E:82).

Für Mitteilungen werden teilweise, insbesondere an kleinen Schulen Dienst- oder Gesamtkonferenzen präferiert, weil dann alle Kollegen gleichermaßen informiert werden können (B:81; D:129-131). Wenn allerdings bei Konferenzen allzu vieles mündlich mitgeteilt wird, werden die Konferenzen jedoch als lang, irrelevant und belastend wahrgenommen (Q:39; T:69).

Insgesamt stellt es sich als erstaunlich große Herausforderung dar, eine verlustarme Kommunikation in Lehrerkollegien zu ermöglichen. Die genannten schriftlichen und

mündlichen Verfahren haben jeweils Vor- und Nachteile. Interne digitale Kommunikation ist einerseits noch nicht sehr weit verbreitet und wird andererseits nicht sehr geschickt genutzt. Anspruchsvollere Intranet-Systeme könnten hier einen sinnvollen Ansatz darstellen, der bislang aber wenig entwickelt ist und selbstverständlich auch Ressourcen binden würde.

### **4.1.3 Informelle Kooperation**

#### **4.1.3.1 Gelegenheiten für Gespräche außerhalb von Konferenzen**

Selbstverständlich findet ein großer Teil der schulbezogenen Kommunikation zwischen Lehrkräften außerhalb von Konferenzen statt, wie ja bereits gezeigt wurde. Es wurde jedoch noch nicht thematisiert, bei welchen Gelegenheiten diese informellen, aber dennoch schulbezogenen Gespräche stattfinden.

Allen Lehrkräften wurde im Fragebogen folgende Frage gestellt: „Tauschen Sie sich außerhalb von Konferenzen mit Kollegen über schulische Themen aus? Wenn ja, teilen Sie uns bitte mit, bei welchen Gelegenheiten Sie die für Sie fruchtbarsten Gespräche führen.“ Die Antworten auf diese offene Frage konnten in ein freies Feld eingetragen werden. 466 Personen haben geantwortet und insgesamt 520 Nennungen abgegeben, da Mehrfachantworten möglich waren.

Die Antworten wurden offen in einem iterativen Verfahren kodiert; dabei wurden induktiv Kategorien gebildet, deren Bezeichnungen aus Nennungen abgeleitet wurden. Alle Antworten wurden jeweils einer Kategorie zugeordnet, es wurden neue Kategorien eröffnet, wenn die eine Antwort nicht einzuordnen war. Anschließend wurden zunächst schulweise Häufigkeiten von Antworten ermittelt, die anschließend addiert wurden. Die Kategorien wurden anschließend drei Oberkategorien zugeordnet, die deduktiv vorgegeben wurden: Kommunikationsgelegenheiten, a) die in der Schule planvoll stattfinden (z.B. Teamsitzungen, Arbeitsgruppentreffen), b) die sich in der Schule zufällig ergeben (z.B. Pausen-, Freistundengespräche) oder c) die außerhalb der Schule liegen. Im Diagramm sind diese Bereiche unterschieden und die einzelnen Kategorien nach Häufigkeit sortiert. Auf eine schulweise Auswertung wurde an dieser Stelle verzichtet.

## Gelegenheiten für schulbezogene Gespräche

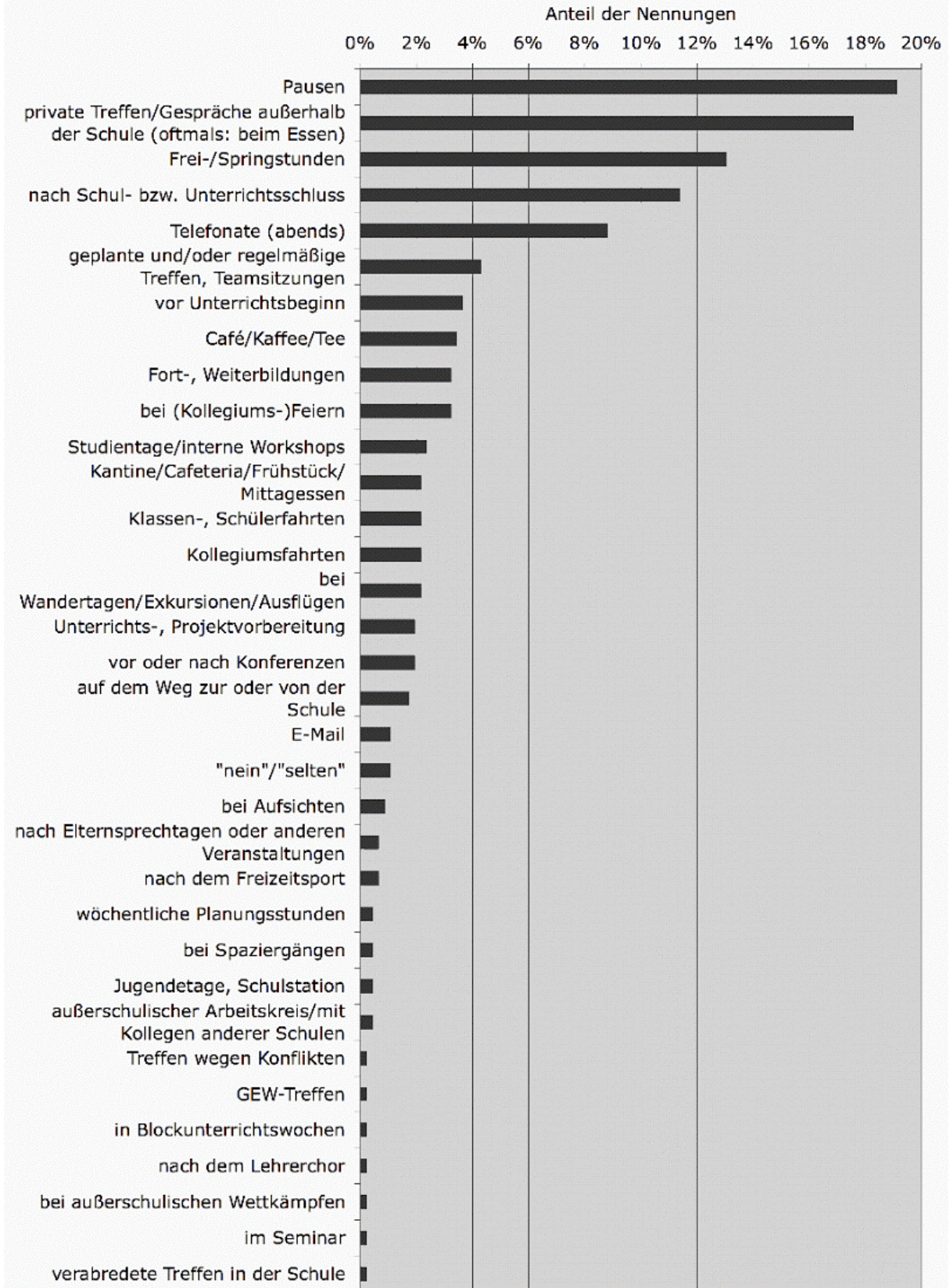


Abbildung 14: Gelegenheiten zum Austausch mit Kollegen/-innen

Insgesamt 70% der Nennungen entfallen auf die Kategorien „in Pausen“ (19%), „bei privaten Treffen“ (18%), „in Frei-/Springstunden“ (13%), „nach Schulschluss“ (11%) und „in Telefonaten“ (9%). Der größere Teil entfällt dabei auf Gelegenheiten in der Schule selbst (Pausen, Freistunden, nach Schulschluss), aber auch außerhalb der Schule werden Gespräche geführt (bei privaten Treffen, am Telefon).

Der weitaus größte Anteil der Antworten (insgesamt 55%) entfällt auf zufällige Gelegenheiten innerhalb der Schule, insbesondere auf Pausen, Frei- bzw. Springstunden und Zeiten vor und nach dem Unterricht.

Auf außerschulische Gelegenheiten entfällt ein Drittel der Antworten, darunter finden sich vor allem private Treffen sowie Telefonate.

Auffällig ist, dass insgesamt kaum systematische und planvolle Gelegenheiten (wie etwa wöchentliche Planungsstunden, Teamtreffen, jours fixes etc.) genannt werden: Nur 13% der Nennungen insgesamt entfallen auf planvolle Gelegenheiten in der Schule. Möglicherweise ist eine Erklärung im Erhebungsformat des Fragebogens zu finden: Solche Gelegenheiten werden ggf. als Konferenzen verstanden und daher nicht genannt.

Sollte dies nicht der Fall sein, hieße es, dass die informelle Kommunikation in hohem Maße durch Zufälle geprägt und der Initiative Einzelner überlassen ist: Wer sich wann mit wem unterhalten kann, ist innerhalb der Schule durch Konstellationen des Stunden- und Pausenplans bestimmt, die in der Regel nicht auf Kommunikationsbedürfnisse hin abgestimmt sind. Der Qualität des informellen Austauschs ist dieser Umstand sicherlich eher hinderlich.

Ein großer Teil der Zusammenarbeit in Schulen findet informell statt; so wird es auch in den Schulen wahrgenommen:

„Also, das meiste, die meiste Zusammenarbeit, nicht die meiste, aber ein häufige Form der Zusammenarbeit ist die informelle Zusammenarbeit. Nicht jetzt so in irgendeiner Steuergruppe oder Team, sondern einfach im Lehrerzimmer. In den Stunden, die sie gemeinsam frei haben oder vielleicht gleich im Anschluss an die Schule, also so fast en passant, also da passiert auch sehr viel an Zusammenarbeit. Nur, jetzt sind wir wieder 25 Jahre zurück, so hat die Zusammenarbeit früher fast ausschließlich stattgefunden, und da hat sich dann in diesen Jahren einiges geändert, gewandelt“ (H:37).

„Man geht hier nicht nach Hause um vierzehn Uhr und macht die Tür zu, sondern es sitzen ganz oft eben noch Leute zusammen, einfach weil sie sich mögen und verstehen, weil sie noch Probleme zu besprechen haben, oder?“ (F:136).

Hier wird betont, dass es sich um eine Gepflogenheit an der Schule handelt, sich nach Unterrichtsende mit Kollegen auszutauschen, statt die Schule so schnell wie möglich zu verlassen. Eng verknüpft ist dieses Engagement mit gegenseitiger Sympathie. So kann auch die informelle Kooperation aufgrund enger persönlicher Beziehungen zu großer Verlässlichkeit und Verbindlichkeit führen:

„In den Minitams oder Grüppchen, wie man es auch bezeichnen möchte. Ich denke mal, es ist ein sehr großer Zusammenhalt. Es gibt in dem Bereich, wo ich mitarbeite, da weiß ich genau, kann ich mich auf meinen Partner, will ich schon fast sagen, 100%-ig verlassen“ (B:64).

„Führt sogar soweit, dass man für den anderen Unterricht mitmachen... Wenn man weiß, der eine Kollege hat ein Problem, das ist jetzt intern, da kuckt man schnell:

Wieso hast du jetzt Unterricht – na ja, der hat sich nicht wohlgeföhlt, ich habe den Unterricht übernommen. Ich meine, das geht ja dann schon über den normalen dienstlichen, es ist ja keine angeordnete Stunde, das machen sie dann aus Freundschaft und die andere Kollege sitzt dann irgendwo, und ruht sich aus oder was weiß ich denn“ (B:150).

An einer Schule wird betont, dass die Zusammenarbeit ohne festen Rahmen sogar besser funktioniere (D:140-143). Dort entstünden gemeinsame, fächerübergreifende Unterrichtsprojekte auf Initiative einzelner Lehrkräfte (D:86-97). Etwaige Probleme etwa hinsichtlich Räumen und Zeiten würden von den Beteiligten selbst gelöst, etwa durch Klamentsausch: „Es muss nicht alles geregelt und überorganisiert werden, Schule kann auch ganz leicht funktionieren“ (D:102-103). Eingeräumt wird jedoch, dass die informelle Zusammenarbeit wohl nur bei kleinen Schulen problemlos möglich sei (D:144-146). An einer anderen Schule wird erläutert, man arbeite informell mit Kollegen und Sozialpädagogen zusammen, sobald Bedarf bestehe. Nach der Schilderung eines Falles krasser häuslicher Gewalt, bei dem die Schule hilflos war, wird eingeräumt:

„Selbstverständlich gibt es in anderen Fällen, die nicht pädagogisch gravierend sind, die kooperative Zusammenarbeit, sei es nur zwischen denen innerhalb der Klassenlehrer, wo zwei in einer Klasse sind, logischerweise mit den Sozialpädagogen, da wird sofort mit denen gesprochen, die nehmen Sie sich zur Seite usw. auch mit anderen Kollegen bzw. wo es Probleme gibt, da informiert man sich schon“ (A:133).

Fraglich bleibt dabei, wo die Schwelle liegt, ab der Kollegen oder Sozialpädagogen einbezogen werden. Erschwert wird die Kontaktaufnahme gerade an dieser Schule durch die räumliche Aufteilung auf mehrere Gebäude und die nicht abgestimmten Stundepäne:

„Das war, vor der Stundenerhöhung hat sich das von selbst ergeben, weil man also häufig mit vielen Kollegen mal eine Freistunde hatte. Das ist jetzt nicht. Es ist so verzahnt, das man immer denselben trifft oder nur einen oder zwei, wenn man mal eine Freistunde hat“ (A:225).

Andererseits würden Gelegenheiten zum informellen Austausch genutzt, wenn sie angeboten werden, etwa freitags beim „französischen Nachmittag“ (A:224) oder in der Physik:

„In Physik läuft das ganz gut mit der Kommunikation, mit den Absprachen über folgendes Mittel: Dort steht immer ein Frühstück, dort stehen immer Getränke, das führt dazu, dass die Leute gerne dort sind und sich begegnen. Es führt sogar dazu, dass Leute aus bestimmten Jahrgangshäusern, die sind dauernd da, weil sie wissen, da ist Kommunikation, da gibt es zu essen und zu trinken. Aber das ist nur der eine Aspekt, der andere Aspekt ist, dass da bei dieser Gelegenheit ernsthaft über Unterricht und so was gemeinsam gesprochen wird“ (A:89).

An einer Schule wird bewusst versucht, solche Gelegenheiten zu schaffen, um den informellen Austausch zu ermöglichen, der sonst nicht zustande käme. Dort hat man an einem Wochentag eine gewisse Zeit nach Unterrichtsschluss für die Zusammenarbeit der Lehrkräfte reserviert sowie lange Mittagspausen geschaffen, in denen sich Lehrkräfte auch kurzfristig verabreden können:

„Ich denke, der Rahmen schafft einfach, ja, eine Atmosphäre für mehr informelle Zusammenarbeit, deshalb diese verpflichtenden Termine, das ist gar nicht in dem Sinn, dass man jetzt das Gefühl hat, ich habe jetzt noch eine Sitzung mehr, sondern

ich denke, der einzelne Lehrer hat eher das Gefühl, o. k., ich muss jetzt nicht bis zu der Zensurenkonferenz warten, um endlich rauszufinden, was mit dem Kind ist, sondern ich krieg das vorher raus, weil ich auch vorher nach meiner Meinung gefragt werde. Da muss man eigentlich gar nicht mehr viel organisieren, wenn es natürlich, also ich muss irgendwie die allgemeine Atmosphäre so hinkriegen, dass das so ist und da denke ich schon, da muss man ja, ein System schaffen und Anreize, um sich in diesem System wiederzufinden“ (G:68).

Wo solche Gelegenheiten fehlen oder durch organisatorische Umstände erschwert werden, kann sich die Abstimmung schwierig gestalten (M:59), gerade wenn eine Absprache mit mehreren Kollegen nötig ist:

„Aber manchmal wäre es gut eben, um mehrere Leute, um das noch zu verbessern, dass man nicht nur zu zweit, zu dritt, zu viert oder schnell auf dem Flur in der Pause ... du, hast du da noch, ich hab da, oder hier, guck mal, und das machst du dann so und so und achte darauf da, hat nicht geklappt, mach das lieber so... Also dann kommt ja immer dieser schöne Begriff der Evaluation, also mach's noch mal besser, das haut bei mir nicht hin... Also, das geht manchmal unheimlich, kann leider unheimlich hurtig nur gehen. Und das ist sehr schade. Also, das finde ich“ (T:44).

Beklagt wird hier, dass Gelegenheiten für Absprachen mit mehreren Kollegen fehlen, dass dadurch der Austausch über mehr erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Praktiken zu kurz kommt und wenn, dann nur sehr kurze Zeit an einem unpassenden Ort zur Verfügung steht. In einer Schule wird diese Form des Austauschs als hilfreich wahrgenommen, wobei betont wird, dass das Kollegium dahingehend ungewöhnlich sei:

„Aber wir sind auch ein Kollegium, wir gehen auch ins Lehrerzimmer und sagen, Mensch hört mal, das hat heut gut geklappt, ich habe es gar nicht erwartet, aber die Schüler haben so und so reagiert, auch da, und dann hört man, na gibt mir mal die Anregung hier und wie hast du das gemacht und auch da tauschen wir uns aus. Und das habe ich zum Anfang schon gesagt, da ist eine sehr große Zusammenarbeit im Kollegium“ (Q:73).

Hinsichtlich der informellen Kooperation lässt sich konstatieren, dass sie wenig Ressourcen bindet: Sie findet nur in dem Umfang statt, wie Bedarf besteht. Die Freiheit bei der Gestaltung kann als Vorteil gegenüber festen Terminen und Konferenzen empfunden werden (D:103;146). Dabei können in informellen Teams oder Gruppen durchaus anspruchsvolle Projekte und Arbeitsbeziehungen mit hoher Verbindlichkeit und Dichte entstehen (B:64).

Andererseits ist die informelle Zusammenarbeit direkt davon abhängig, ob und welche Gelegenheiten sich in der Schule bieten. Dabei sind Größe der Schule, räumliche Struktur, Stundenpläne und Fachzugehörigkeiten nur einige Faktoren, die darüber entscheiden, wie wahrscheinlich es ist, dass bestimmte Kollegen überhaupt zusammenarbeiten können. Es besteht dadurch die Gefahr, dass Themen, die nicht Inhalt anderer Strukturen sind, zu kurz kommen oder gar nicht behandelt werden, es sei denn, der Bedarf ist so eklatant, dass eine Zusammenarbeit unabdingbar wird. Insbesondere die Probleme einzelner Schüler können dadurch auf allein informellem Wege vielfach nicht ausreichend thematisiert werden oder werden erst dann angesprochen, wenn sie eskalieren. Nur an wenigen Schulen wird darauf geachtet, dass die Stunden- und Raumpläne den Lehrkräften Möglichkeiten zur informellen Kooperation bieten; dies wird als durchaus hilfreich wahrgenommen (G:68). Im Übrigen bleiben den Lehrkräften vor allem Gespräche in Pausen oder auf dem Gang. Für den intensiven Austausch über die Belange ein-

zelter Schüler sowie für die gemeinsame Reflexion des eigenen Handelns ist ein derartiger Rahmen denkbar wenig geeignet.

#### 4.1.3.2 Gemeinsame Veranstaltungen

Eine nicht zu unterschätzende Bedeutung messen die Befragten auch gemeinsamen Veranstaltungen im Kollegium bei; dies können sowohl inhaltlich geprägte Aktivitäten wie Studientage oder gemeinsame Fortbildungen sein als auch soziale Aktivitäten wie Feiern oder Kollegiumsfahrten. Dabei wird immer wieder betont, welche Bedeutung gemeinsame Veranstaltungen für den Zusammenhalt und das Klima im Kollegium haben. Veranstaltungen wie Feiern, Exkursionen und Fahrten würden das Kollegium „zusammenschweißen“ (F:238), und es gebe die seltene Möglichkeit, sich in Ruhe und jenseits des Alltagsstresses zu unterhalten. Betont wird, dass die Stimmung sich wiederum positiv auf die Arbeit auswirkt:

„Das war so eine lockere, entspannende Atmosphäre auf dieser Fahrt, man hat sich untereinander verstanden, also um wieder mal nach dem ganzen Stress, den man so hatte, wo man aber wiederum gespürt hat, dieses Kollegium funktioniert miteinander, versteht sich, also arbeitet es auch ordentlich miteinander“ (D:43).

Umgekehrt wird an einer Schule die Befürchtung geäußert, dass dauerhaft das Klima leiden könnte, wenn, wie in den letzten Jahren geschehen, aufgrund der Arbeitsbelastung keine Weihnachtsfeiern zustande kämen (E:132-135).

Hinsichtlich gemeinsamer Studientage und Fortbildungen wurde insgesamt wenig berichtet; nur an einer Schule wurden regelmäßige und häufige gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen erwähnt („etwa zehn“ pro Jahr; F:55). Dies sei keine Belastung, sondern „es macht auch Spaß, es macht in unserem Kollegium ja auch noch Spaß“ (F:71). Betont wurde dabei, dass die Veranstaltungen außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden, da der Unterrichtsbetrieb mittags beendet sei. Positiv überrascht waren die Lehrkräfte an einer Schule von einer gemeinsamen Fortbildung:

„Und dann, denke ich, war es dieses Lion's-Quest-Seminar, was die Kollegen gemacht haben, wo sie festgestellt haben, oh, ist ja toll, mal zwei Tage mit Kollegen zu verbringen und nicht immer nur Fortbildung mit Kollegen von anderen Schulen zu besuchen“ (G:45).

Nur an einer Schule wurden Studientage als möglicher „Quell von Unzufriedenheit“ erwähnt, wohingegen gemeinsame Aktivitäten, wie der traditionelle Weihnachtsmarkt der Schule, ungemein gelobt wurden. Bei Studientagen entstünde jedoch das Bild, die Lehrkräfte würden „sich nen Lenz machen“ (A:199-201). Als Negativbeispiele wurden dort Schulen genannt, wo Studientage zweckentfremdet werden:

„Es gibt viele kleinere Schulen, die machen offiziell einen Studientag und machen eine Busfahrt daraus in den Spreewald und und und. So ist die Praxis. Wir empfinden das, also mein Kollegium hat damals das als super toll empfunden, dass sie offiziell, was weiß ich, Stadtgeschichte [...], und was wollten sie unbedingt, da eine dreistündige Dampferfahrt durch die Innenstadt machen, und fanden das ganz toll und kommunikativ“ (A:205).

Berichtet wird, wenngleich selten, auch von schulinternen Fortbildungen, bei denen Lehrkräfte sich gegenseitig neues Wissen vermitteln, etwa den Umgang mit bestimmten Maschinen im Bereich Arbeitslehre (F:104).

Grundsätzlich wurden die gemeinsamen Veranstaltungen im Kollegium überall als positiv wahrgenommen; lediglich an einer Schule wurde in einer Sitzung der Jahrgangsteiter



ein negatives Bild von Studientagen entworfen. Gemeinsame Aktivitäten wurden als wichtig für das Schulklima und den Zusammenhalt im Kollegium dargestellt. Das wiederum führe dazu, dass man so gut miteinander auskomme und gemeinsam arbeite. Herausgestellt wurde die Möglichkeit, sich außerhalb von Alltagsstress und Zeitdruck miteinander auszutauschen.

Über gemeinsame Fortbildungen und Studientage inner- und außerhalb der Schulen wurde ebenfalls positiv berichtet, wobei derartige Veranstaltungen an den meisten der Schulen nur sehr selten stattfanden. Die Erfahrung, miteinander und voneinander zu lernen, wurde von den befragten Lehrkräften zwar als ungewöhnlich, überraschend und neu, aber durchaus als bereichernd angesehen, bis hin dazu, dass es Spaß mache, gemeinsam an Fortbildungen teilzunehmen.

Gemeinsame Veranstaltungen der Lehrkräfte erweisen sich aus verschiedenen Gründen als wichtig für Schulen. Sie können einem besseren Klima im Kollegium dienen, das sich wiederum auf die tägliche Arbeit auswirkt. Durch gemeinsame Erlebnisse, die der Schulalltag nicht unbedingt ermöglicht, wird eine stärkere Identifikation mit der Gruppe der Kollegen und der Organisation ermöglicht. Bedeutsam sind die gemeinsamen Veranstaltungen darüber hinaus für den Austausch jenseits alltäglicher Routinen. Gerade an Studientagen bieten sich Gelegenheiten zur Bearbeitung grundlegender Fragen und zur Erarbeitung neuer Konzepte, was parallel zum Schulbetrieb kaum möglich wäre. Im Rahmen gemeinsamer Fort- und Weiterbildungen haben Lehrkräfte die Möglichkeit, einander in anderen Rollen als den üblichen kennenzulernen, nämlich als gemeinsame Lerner, möglicherweise auch als Experten und Fortbildner, sofern Lehrkräfte selbst Schulungen anbieten. Das gemeinsame Lernen kann „sogar“ Spaß machen; offensichtlich wird erwartet, dass die Arbeit oder das Lernen mit den Kollegen eigentlich keinen Spaß macht.

Nicht zu verkennen ist jedoch auch, dass gemeinsame Veranstaltungen große Ressourcen binden und dadurch entweder mit dem Unterrichtsbetrieb kollidieren oder die Lehrkräfte jenseits ihrer üblichen Arbeitszeiten zur Teilnahme verpflichtet sind. Hier scheint es erheblich von der Prioritätensetzung, der Planung und dem Geschick der Organisatoren abzuhängen, ob und inwiefern gemeinsame Veranstaltungen als Bereicherung oder Belastung wahrgenommen werden.

#### **4.1.3.3 Projekte**

In den meisten Schulen wurde von Projekten berichtet, zu deren Vorbereitung oder bei deren Durchführung Lehrkräfte zusammenarbeiteten. Am meisten genannt wurden dabei Projektstage oder Blockunterrichtswochen (E:73; F:89; H:33; M:63; Q:22), die entweder für die ganze Schule oder Schülergruppen anstelle des regulären Unterrichts angeboten wurden. Als Projekte, die parallel zum Unterricht liefen, wurden genannt: Musicals und Theater (A:71; D:28f), Bewegungslehre (B:96), Berufsorientierung (C8), Jugend forscht (D:31f; G:176), Tage der offenen Tür (D:47; E 72) und Ausstellungen (A:93). Es wurden jedoch nicht alle Projekte erfragt; so ist das Spektrum insgesamt vermutlich erheblich größer. Die Zusammenarbeit kann bei Projekten sehr intensiv sein (E:57).

Die Lehrkräfte arbeiten im Rahmen der Projekte überwiegend arbeitsteilig zusammen, so dass die Beteiligten jeweils spezifische Aufgaben übernehmen, was wiederum Abstimmungsprozesse voraussetzt. Die Zusammenarbeit hat dabei jeweils klare Ziele, nämlich die gemeinsame Gestaltung und Durchführung des jeweiligen Projekts. Sie ist zeitlich begrenzt und klar produkt- bzw. ergebnisorientiert; in der Regel stehen am Ende der Projekte Aufführungen, Präsentationen oder dergleichen.

Die Zusammenarbeit scheint dabei überwiegend problemlos zu verlaufen, die Ergebnisse werden als befriedigend sowohl für Schüler als auch für die Lehrkräfte beschrieben. Lediglich über Unmut durch terminliche Kollisionen wurde berichtet, wenn durch die Projekte andere Lehrkräfte bzw. deren Unterricht beeinträchtigt wurde (D:36). Dass die Arbeit in den Projekten als erfolgreich geschildert wird, kann darin begründet sein, dass die Lehrkräfte sich in der Regel freiwillig darin einbringen und sowohl über die Inhalte als auch ihre eigene Rolle frei bestimmen können. So bietet sich die Gelegenheit, sich im Rahmen von Projekten mit Tätigkeiten zu profilieren, die den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Lehrperson besonders entsprechen, die aber möglicherweise wenig oder nichts mit deren üblicher Unterrichtstätigkeit zu tun haben. Im Rahmen der Projektarbeit lernen Lehrkräfte einander von anderen Seiten als sonst kennen.

#### **4.1.3.4 Zusammenarbeit mit Sozialarbeitern und Erziehern**

Ob es neben den Lehrkräften weiteres pädagogisches Personal gibt, ist von Schule zu Schule unterschiedlich und vom Schultyp abhängig. Regulär gibt es Stellen für Sozialpädagogen bzw. Erzieher nur an Haupt- und Gesamtschulen sowie ggf. Sonderpädagogen in Klassen mit Schülern, bei denen ein Förderbedarf diagnostiziert wird.

Inwiefern die Sozialpädagogen und Erzieher in das schulische Geschehen integriert werden, unterscheidet sich von Schule zu Schule stark: Teils werden sie vollständig (an Schule R) oder sporadisch (an Schule T) in das Unterrichtsgeschehen integriert, teils projektweise involviert (B:96), teils sind sie davon abgekoppelt und arbeiten unabhängig von den Lehrkräften (an den Schulen A, C und E). An einigen Schulen haben sie eigene Räumlichkeiten und betreiben eigene Sozialstationen oder Schülerclubs (an den Schulen B und C). An einer Schule bietet ein freier Träger im Haus eine eigene Jugendetage, die bis 18 Uhr geöffnet ist und deren Räumlichkeiten und Geräteausstattung auch in Unterrichtsprojekte einbezogen werden (B:14). An einer Schule wird dem Schülerclub eine wichtige Funktion für die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund bestätigt (C:8). An einer anderen wird der Sozialarbeit eine Rolle als treibende Kraft bei Projekten bestätigt (F:31;223). Ganz anders erklärt die Schulleitungsperson einer Schule, an der die Sozialarbeiter kaum integriert sind, diese seien zwar „häufig mit Problemen befasst, von denen wir gar nichts wissen“ (A:121), insgesamt aber nicht sehr hilfreich:

„Wir haben hier Sozialpädagogen von Anfang an, ich glaube, wir haben jetzt hier acht, neun, mit halber Stelle und so weiter. Es sind durch die Bank bemühte Leute, aber ich habe manchmal den Eindruck, dass ihre Qualifikation den Notwendigkeiten nicht mehr entspricht. Und zwar ist da gar kein Vorwurf drin an die Leute, sie sind eben vor 20 oder 25 Jahren ausgebildet worden und haben in der Regel die Mittlere Reife und dann haben sie ihre Ausbildung gemacht – das reicht nicht für diese schwierigen Probleme, die anstehen. [...] Moderne Computertechnologie und so etwas können die natürlich nicht. [...] Insofern sind die für uns von erheblichem Vorteil, dass wir sie haben, aber es gibt ganz deutlich Grenzen“ (A:111).

Anderswo ist das sozialpädagogische Team recht neu:

„Also uns ist ja nun, in unserer Schule ist ein Teil des Kollegiums das sozialpädagogische Team, das ist jetzt recht neu bei uns installiert. Wir verstehen und in diesem Team auch als ein Teil des Kollegiums, obwohl es in erster Linie auch keine Lehrtätigkeit durchführen, sondern für andere Aufgaben zuständig sind. Da könnte es sicherlich noch eine etwas intensivere Vernetzung geben, aber da sind wir dran, aber da ist auf jeden Fall Entwicklungsbedarf“ (E:99).

Wo es an Schulen Sozialpädagogen und Erzieher gibt, werden sie in sehr unterschiedlichem Maße in das schulische Geschehen integriert. So können sie integraler Bestandteil sein und dementsprechende Bedeutung auch für das Unterrichtsgeschehen haben, andererseits aber auch überwiegend separiert von der Lehrerschaft wirken und ausschließlich für die individuellen Belange der Schüler kümmern. Insgesamt scheint es nur in wenigen Fällen eine enge Kooperation zwischen Lehrkräften und anderen Pädagogen zum größtmöglichen Nutzen beider Seiten und letztlich der Schüler zu geben.

#### 4.1.4 Diskussion

In vielen, keineswegs jedoch in allen Schulen arbeiten Lehrkräfte mittlerweile in Teams zusammen. Allein die herkömmlichen, strukturell verankerten Formen der Kooperation sind für viele Inhalte und Aufgaben wenig geeignet, da sie nur ein enges Themenspektrum sinnvoll abdecken; es werden daher auch andere Formen benötigt:

„Die hergebrachten Formen der Lehrerkonferenz, Schulleitung und Schulaufsicht sind zur Lenkung der Schulentwicklungsprozesse nicht ausreichend. Schulentwicklung braucht geeignete Gremien, Verfahren und Unterstützung“ (Söll, 2002, S. 177).

Eine schulweite Zusammenarbeit des gesamten Kollegiums ist dabei eher eine Ausnahmeerscheinung, die allenfalls in sehr kleinen Schulen zu finden ist; tendenziell findet Kooperation eher in kleineren Einheiten oder Strukturen statt (vgl. McGregor, 2003). Das Spektrum reicht von Schulen, die über gar keine Teams verfügen (D:138f; N:32) einerseits über solche, in denen informell gebildete Gruppen als Teams bezeichnet werden (H:33), bis hin zu Schulen, die feste Teamstrukturen mit einem hohen Maß an Verbindlichkeit aufweisen, wo auch die Unterrichtsgestaltung von Teams verantwortet wird (F:73-75,92-97; R:29,41).

Grundlegend unterscheiden lassen sich verschiedene Teams dahingehend, ob sie lerngruppen- oder themenbezogen angelegt sind, ob ihre Aufgaben und Inhalte also eher an einer spezifischen Schülergruppe oder an einem Thema ausgerichtet sind. Dobber et al. (2009) beziehen sich auf Riel und Polin (2004) und unterscheiden sogar vier verschiedene Formen von Gemeinschaften, die sie im Rahmen der Lehrerausbildung identifizieren, nämlich Fachgruppen, Forschungsgruppen, Gruppen zu allgemeinen pädagogischen Fragen sowie Gruppen zur Reflexion. Mit der Gruppenkonstellation geht einher, ob es sich um fachbezogene oder interdisziplinäre Teams handelt, was jeweils besondere Potenziale, aber auch Schwierigkeiten mit sich bringt (vgl. Grossman et al., 2001).

Ein weiteres Unterscheidungskriterium ist, ob die Zusammenarbeit im Team eher durch Abstimmung und Austausch oder durch gemeinsames Gestalten (Kokonstruktion) bestimmt ist. Auffällig ist, dass es gut funktionierende Teams, in denen gemeinsam gearbeitet wird, in erster Linie an Schulen gibt, wo das Klassenlehrerprinzip dominiert, also in Grund- und Hauptschulen (etwa an den Schulen R und F). Funktionierende „Betreuungsteams“ hingegen, in denen der Austausch über organisatorische, pädagogische und soziale Themen in Hinsicht auf eine Lerngruppe stattfindet, gibt es auch an den stärker fachlich geprägten Schulformen Gymnasium, Real- und Gesamtschule (etwa an den Schulen E, G und J), wo Unterricht nur sporadisch im Team vorbereitet und erteilt wird. Derartige Unterscheidungen sind hilfreich und nötig, um festlegen zu können, in welchem Rahmen welche Inhalte, Aufgaben und Zuständigkeiten am besten aufgehoben sind. Bislang scheint die Definition und Zuordnung von Aufgabenbereichen zu bestimmten Teamstrukturen nur in wenigen Fällen als Gestaltungsaufgabe erkannt zu werden; vielerorts zeigt sich ein eher zufälliges Nebeneinander von Teamstrukturen. Um aber

maximale Wirkung und Effizienz zu ermöglichen, sollten die Strukturen und ihre Funktionen geklärt und aufeinander abgestimmt sein. So wäre es im Sinne der Ressourcen einerseits kaum sinnvoll, alle Arten von Teams an einer Schule zu installieren, weil dadurch Überlappungen und Redundanzen entstünden. Andererseits ergeben sich Probleme auch dann, wenn Strukturen fehlen, um bestimmte Themen zu behandeln. So scheinen Austausch und Reflexion über schüler- und gruppenspezifische Probleme dort zu kurz zu kommen, wo es keine Klassen- oder Jahrgangsteams gibt. Die informelle Zusammenarbeit allein kann die Defizite nicht auffangen, da sie vielerorts mangels geeigneter Gelegenheiten scheitert und allzu vielen Unwägbarkeiten ausgesetzt ist.

Wenngleich regelmäßige Teamtreffen oder Sitzungen in nicht unerheblichem Umfang Ressourcen vor allem Zeit und Abstimmung erfordern, wird eine funktionierende Kooperation von den Befragten durchweg als positiv und letztlich entlastend beschrieben, weil im Rahmen der Zusammenarbeit viele Probleme entweder gar nicht erst entstünden oder sofort gelöst werden könnten. Insbesondere die Kombination von (schülerbezogenen) Lerngruppenteams (Klassen-, Jahrgangsteams) und (inhaltsbezogenen) Teams (Fachbereiche, Arbeitsgruppen) scheint besonders wirksam und sinnvoll zu sein (vgl. auch Bastian & Rolff, 2001; Bonsen & Rolff, 2006), um die große Bandbreite schulischer Themen abzudecken.

Erhebliche Bedeutung kommt der informellen Zusammenarbeit in Schulen zu. Sie kann hoch effektiv sein, da sie bedarfsorientiert stattfindet; andererseits ist ihr Funktionieren in hohem Maß von organisatorischen, zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen abhängig und dadurch keineswegs selbstverständlich. Vielfach mangelt es an Schulen an Gelegenheiten zur informellen Zusammenarbeit. Informationsverluste, die aus einem Mangel an Austausch resultieren können, stellen eine erhebliche Gefahr dar. Für bestimmte Aufgaben, wie etwa die Analyse und Diagnose von Problemen von Schülern oder die professionelle Reflexion des eigenen Handelns, stellt die informelle Kooperation keinen geeigneten Rahmen dar.

Es lässt sich feststellen, dass die Gestaltung von Kooperation eine nicht zu unterschätzende Aufgabe im Rahmen des Schulmanagements darstellt. Grundlage dafür sollte eine Analyse sein, welche Inhalte und Aufgaben einer kooperativen Bearbeitung bedürfen und in welchem Rahmen diese jeweils bestmöglich behandelt werden können. Die Entwicklung von Kooperation in der Schule kann und sollte kein Selbstzweck sein:

„teaming für the sake of teaming leads to disillusionment: teaming must be about matters of compelling importance“ (Inger, 1993).

Einerseits ist es selbstverständlich von individuellen Entscheidungen der beteiligten Personen abhängig, ob und wie diese zusammenarbeiten (vgl. Pröbstel, 2008). Andererseits ist vor allem die Gestaltung von Aufgabenstrukturen und Rahmenbedingungen entscheidend:

“Why teaching has been considered as isolated work is not because teacher communities are inclined to be isolated, but because many factors restrict teachers’ collegial interaction“ (Park et al., 2007).

Diese beinhaltet die Planung von Teamstrukturen, deren Aufgaben und Inhalte sowie die Bereitstellung von Ressourcen, insbesondere von Zeitfenstern und geeigneten Räumlichkeiten; ohne entsprechende Gelegenheiten kann keine Kooperation zustande kommen. Es bestätigt sich folgende eingangs zitierte These:

„Two fundamental conditions appear to be crucial to joint action among teachers: interdependence and opportunity“ (Inger, 1993, S. 4).

## 4.2 Intensität der Kooperation

Neben der Beschaffenheit der Kooperation in der Schule, die im vorigen Kapitel dargestellt wurde, wurde anhand der Fragebögen auch deren Intensität untersucht. Zu diesem Zweck wurden eine Skala zur Messung des Kooperationsniveaus (von Steinert et al., 2006), eine Skala mit eigenen Items sowie Fragen zum Zeitaufwand eingesetzt.

### 4.2.1 Die Kooperationsniveaus der Schulen

Mit dem Begriff „Kooperationsniveau“ gehen zwei Annahmen einher: Zum einen, dass das Ausmaß von Kooperation, die in einer Schule stattfindet, ein Merkmal ist, das der Organisationsebene zuzurechnen ist. Anders gesagt: In welchem Umfang in der Schule zusammengearbeitet wird, wird als Eigenschaft der Schule als organisationale Einheit betrachtet. Unterschiede innerhalb der Schulen werden dabei zwangsläufig ignoriert. Zum anderen wird – jedenfalls in der gängigen Operationalisierung des Begriffs – davon ausgegangen, dass sich das Kooperationsniveau als eindimensionales Konstrukt messen lässt (vgl. Steinert et al., 2006).

Das eingesetzte Instrument – bestehend aus 20 Items – wurde entwickelt auf Grundlage von Daten, die im Rahmen der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen (PEB) in Hessen und Zürich erhoben wurden. Eingesetzt wurde ein umfangreicher Fragebogen, der gut dokumentiert ist (siehe Steinert et al., 2003). Aus verschiedenen Likert-Skalen, die Aspekte von Kooperation erfassten, wurden solche Items ausgewählt und zu einer Rasch-Skala zusammengestellt, die eine gute Passung an ein eindimensionales Gesamtmodell aufweisen (vgl. Steinert & Klieme, 2003; Steinert et al., 2006). Die Skalierung der Kooperationsitems wurde „analog zur Kompetenzmessung in der Schulleistungsforschung auf Basis der Item-Response-Theorie durchgeführt“ (Steinert et al., 2006, S. 192). Um die Daten, die mittels vierstufigen Likert-Skalen erhoben wurden, im Sinne der probabilistischen Testtheorie nutzen zu können, in der Antworten nur als richtig oder falsch betrachtet werden (wie bei Tests in der Kompetenzmessung), wurde die Zustimmung von mehr als 50% der Befragten als Kriterium genutzt: Wird bei einem Item von mehr als der Hälfte der Befragten „trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“ angegeben, gilt ein Item als angenommen. Voraussetzung für das Verfahren war die Beteiligung von mindestens 75% der Lehrkräfte einer Schule.

Dabei wird davon ausgegangen, dass die verschiedenen Items mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad dieselbe Sache, in diesem Fall die Kooperationsfähigkeit bzw. das Kooperationsniveau einer Schule messen, was laut Steinert und anderen (2006) sichergestellt ist. Die rechnerisch nachgewiesene Eindimensionalität scheint theoretisch und inhaltlich jedoch fraglich; die Items messen ganz unterschiedliche Aspekte von Kooperation und gehörten ursprünglich zu unterschiedlichen Skalen, nämlich „Pädagogische Führung“, „Führungsbeteiligung/Partizipative Führung“, „Unterrichtskooperation“, „Programmatische Kooperation“, „Kohäsion im Kollegium“ (siehe Steinert et al., 2003).

Es wurde jedoch an keiner Stelle problematisiert, dass bei der Untersuchung von Schulen nicht Personen (wie bei der Kompetenzmessung), sondern Organisationen untersucht werden. Problematisch erscheint darüber hinaus die Bildung von Niveaustufen: Hier wurden Items ähnlicher Schwierigkeit (nicht inhaltlicher Ähnlichkeit) zu homogenen Itemgruppen zusammengefasst, die als „Niveaustufen der Kooperation“ bezeichnet werden (Steinert et al., 2006, S. 193ff). Diese Niveaustufen werden betitelt als „Integration“, „Interaktion“, „Koordination“, „Differenzierung“ und „Fragmentierung“ und beschrieben, wobei sowohl Titel als auch inhaltliche Beschreibung kaum mit den zugeord-

neten Items in Deckung zu bringen sind, da sie offenbar deduktiv gewonnen wurden. Die Bestimmung des Kooperationsniveaus erfolgt jeweils so, dass eine Schule dann einem Kooperationsniveau zugeordnet wird, wenn sie wenigstens das einfachste Item der entsprechenden Niveaustufe zu 50% erfüllt.

Die Skala ist mehrfach eingesetzt worden (für acht Zürcher Gymnasien siehe Halbheer & Kunz, 2006; Steinert et al., 2006; Halbheer et al., 2008; Halbheer & Kunz, 2009). Es ist das einzige Instrument, für das Vergleichswerte aus großen Stichproben publiziert sind. So ist es möglich, auch einzelne Schulen mit einer großen Stichprobe zu vergleichen. Ein Vergleich der Item-Mittelwerte der eigenen Stichprobe mit den Mittelwerten aus PEB und APU (nach Steinert et al., 2003; 2006) ist im Folgenden dargestellt; es zeigen sich dabei kaum größere Differenzen.

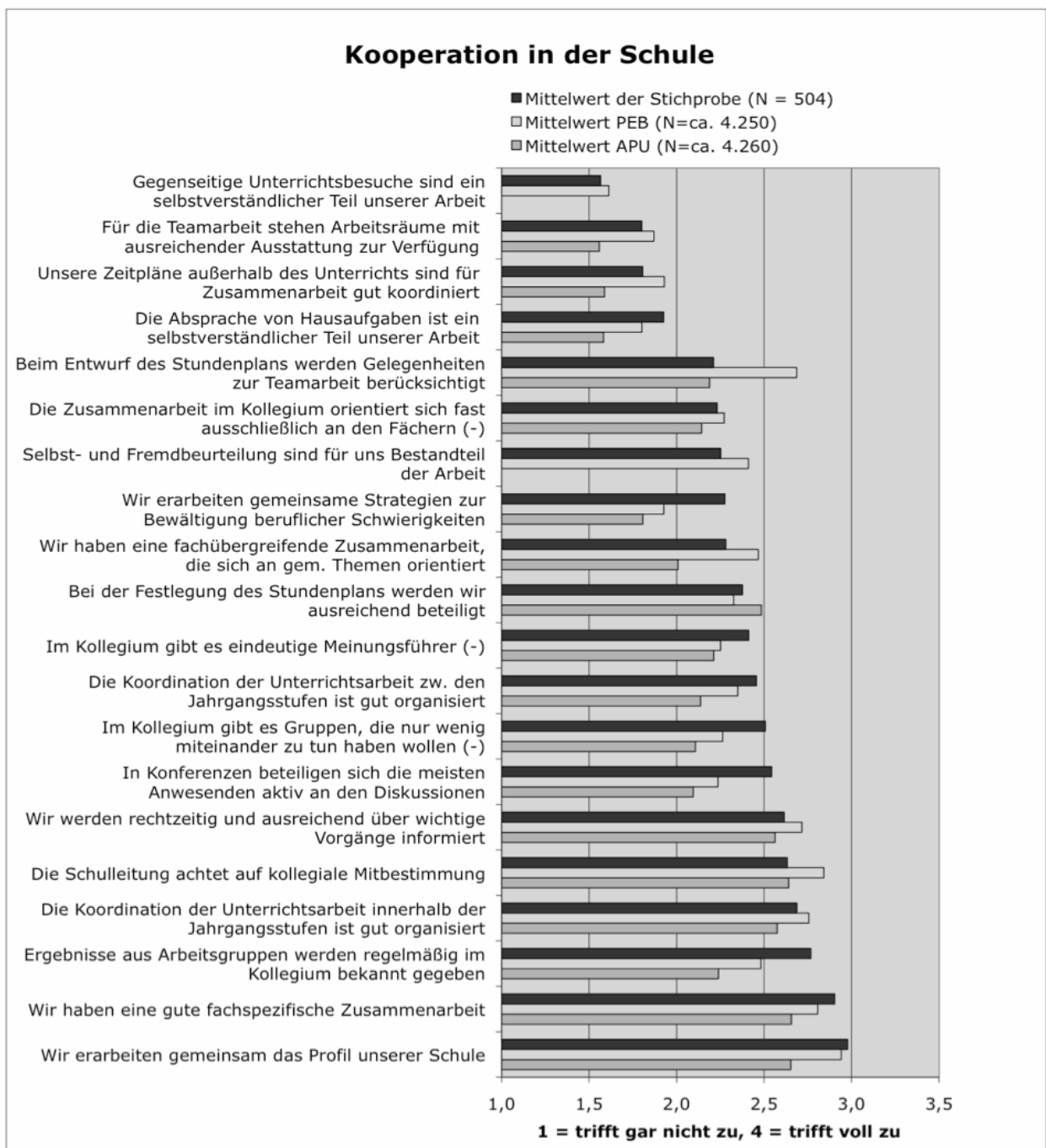
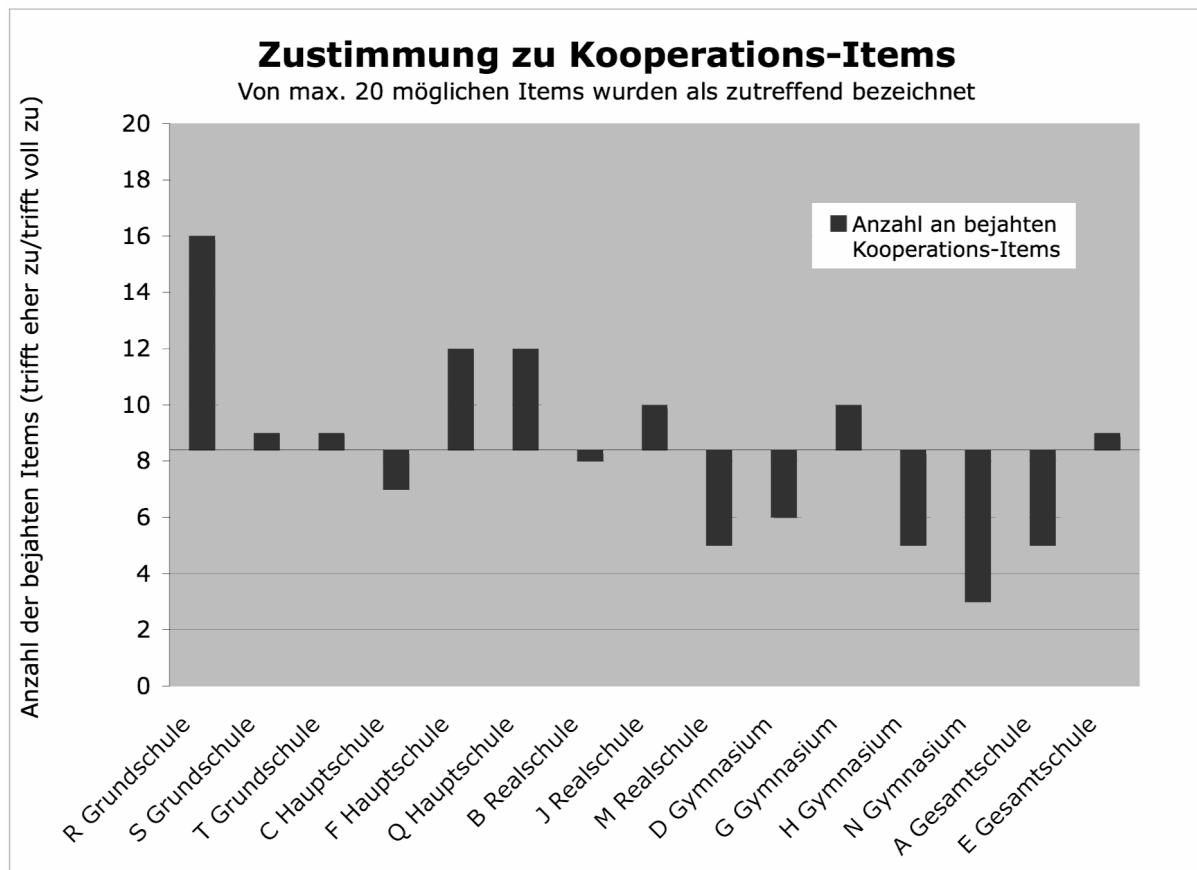


Abbildung 15: Mittelwerte der Items zur Messung des Kooperationsniveaus

Für die folgende Auswertung wurde das beschriebene Verfahren in seinen ersten Schritten nachvollzogen. Einen Unterschied gibt es hinsichtlich der Mindestbeteiligung: An 10 der 15 Schulen nahmen mehr als 75% der Lehrkräfte an der Befragung teil; das Instrument kam jedoch nur in einem von zwei alternierenden Fragebögen und somit bei jeweils der Hälfte der Befragten zum Einsatz. Die Auswertung erfolgte nicht mit der beschriebenen Software (ACER ConQuest), sondern manuell erfolgt. Kriterium für die Annahme eines Items war ebenfalls die Zustimmung von mindestens 50% der Befragten an einer Schule. Jedoch wurden die unterschiedlichen Itemschwierigkeiten ignoriert, da ihre Berechnung nicht nachvollzogen und unter Verwendung der eigenen Daten nicht reproduziert werden konnte. Die Schulen wurden somit nicht Niveaustufen zugeordnet, da die rechnerische Eindimensionalität, die Item-Schwierigkeiten sowie die Einteilung der Niveaustufen inhaltlich wenig plausibel erscheinen. Die mithilfe der Skala gewonnenen Ergebnisse wurden daher auf andere Weise ausgewertet: Die Annahme bzw. Ablehnung von Items wurde ebenfalls anhand des Kriteriums der 50%-igen Zustimmung innerhalb einer Schule ermittelt. Es wurde jedoch keine qualifizierende Zuordnung zu einem der Kooperationsniveaus vorgenommen, sondern lediglich verglichen, wie vielen und welchen der 20 Items jeweils an einer Schule zugestimmt wurde, um auf diese Weise die Schulen hinsichtlich der Kooperation vergleichen zu können.



**Abbildung 16: Kooperationsniveaus der untersuchten Schulen**

Es wurden minimal 3 (Schule N) und maximal 16 (Schule R) Items angenommen; das arithmetische Mittel der Stichprobe liegt bei 8,4. Betrachtet man das Ergebnis nach Schularten, fällt auf, dass alle Grundschulen überdurchschnittlich vielen Items zustimmen, wobei die Grundschule R besonders auffällt. Zwei der drei Hauptschulen teilen sich die Rangplätze 2 und 3, die dritte (Schule C) fällt dagegen ab. Die Realschulen zeigen

kein einheitliches Bild, ebenso wenig die beiden Gesamtschulen. Die Gymnasien liegen deutlich im Bereich geringer Zustimmung zu den Kooperationsitems, mit Ausnahme der Schule G, die auch an anderer Stelle für ein Gymnasium ungewöhnliche Eigenschaften hat. Damit bestätigt sich ein Ergebnis, das auch in anderen Studien beobachtet wurde: In Grundschulen findet tendenziell am meisten, in Gymnasien am wenigsten Kooperation statt. Eine Erklärung dafür Gehrman an: Frauen kooperieren stärker; daher ist es plausibel, dass an Schulformen mit hohem Frauenanteil stärker kooperiert wird (Gehrman, 2003, S. 401f). In der vorliegenden Studie konnte kein Effekt des Geschlechts der Lehrkräfte gefunden werden.

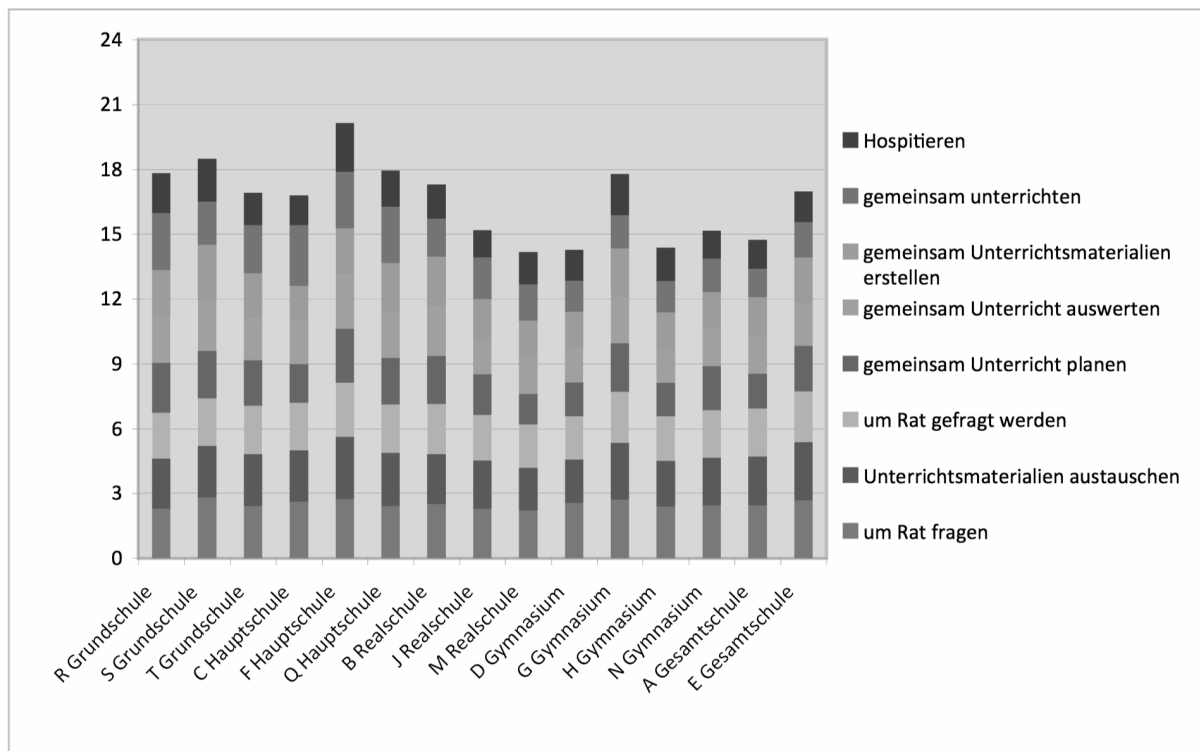
Zusätzlich wurden die Mittelwertsabweichungen der Schulen bezüglich aller Items nach Schularten getrennt untersucht. Dabei zeigen sich kaum Effekte, die eindeutig auf die Schularten zurückzuführen sind. Einige interessante Details sind etwa, dass vor allem in Grundschulen die Absprache von Hausaufgaben als selbstverständlicher Teil der Arbeit betrachtet wird. Gelegenheiten zur Teamarbeit werden vor allem in den Stundenplänen der Hauptschulen berücksichtigt, besonders wenig in den Gymnasien und Gesamtschulen. Dort wird dafür häufiger berichtet, die Zusammenarbeit richte sich nach Fachzugehörigkeiten.

#### **4.2.2 Unterrichtsbezogene Kooperation**

Zur unterrichtsbezogenen Kooperation wurden eigene Items formuliert, die alternierend mit der oben dargestellten Skala von Steinert et al. in der zweiten Variante des Fragebogens eingesetzt wurden. Dabei wurde danach gefragt, wie häufig die jeweilige Kooperationsform praktiziert wird und als wie sinnvoll sie an der eigenen Schule eingeschätzt wird; eingesetzt wurden hier jeweils dreistufige Antwortformate (vgl. Itemformulierungen im Anhang).

Auffällig ist dabei, wie sehr sich die Schulen hinsichtlich einzelner Kooperationsaspekte unterscheiden. So planen und gestalten die Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen deutlich häufiger gemeinsam Unterricht als an Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen, wo gut die Hälfte der Befragten angab, nie gemeinsam zu unterrichten. Auch hinsichtlich der anderen befragten Kooperationsaspekte zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den Schulen, die allerdings nicht allein durch die unterschiedlichen Schularten zu erklären sind.





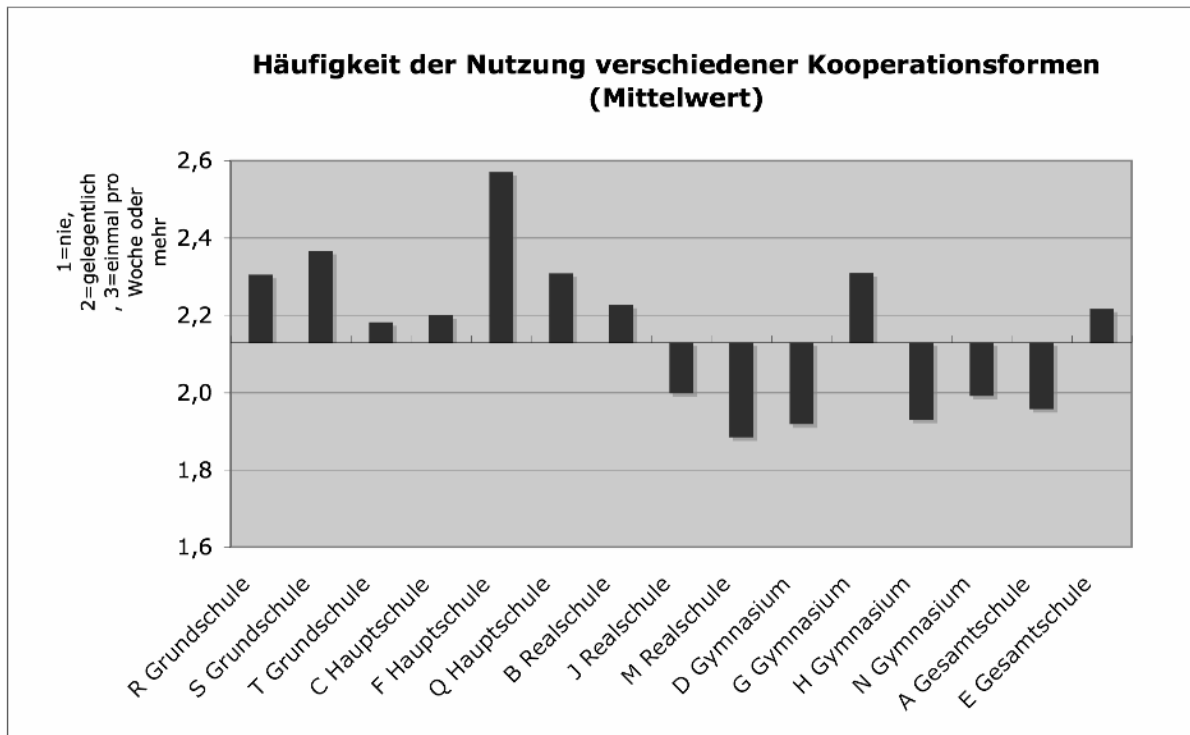
**Abbildung 17: Schulvergleich hinsichtlich unterrichtsbezogener Kooperation**

Um einen pauschaleren Vergleich der Schulen zu ermöglichen, wurden die Items als Skala betrachtet; so konnten die Schulen anhand der Skalenmittelwerte verglichen werden. Dabei zeigt sich in einer Reliabilitätsanalyse ein annehmbarer Wert für Cronbachs Alpha von 0,79 für die Skala:

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
[b01] Häufigkeit Unterrichtsmaterialien austauschen	13,77	7,955	,521	,763
[b02] Häufigkeit Rat fragen	13,67	8,194	,425	,776
[b03] Häufigkeit Unterrichtsmaterialien erstellen	14,21	7,444	,580	,752
[b04] Häufigkeit Unterricht auswerten	14,24	7,077	,654	,738
[b05] Häufigkeit hospitieren	14,64	7,696	,401	,782
[b06] Häufigkeit Unterricht planen	14,20	7,146	,634	,742
[b07] Häufigkeit gefragt werden	13,94	8,353	,355	,785
[b08] Häufigkeit gemeinsam unterrichten	14,39	7,118	,447	,780

**Abbildung 18: Reliabilität der Skala zur unterrichtsbezogenen Kooperation**

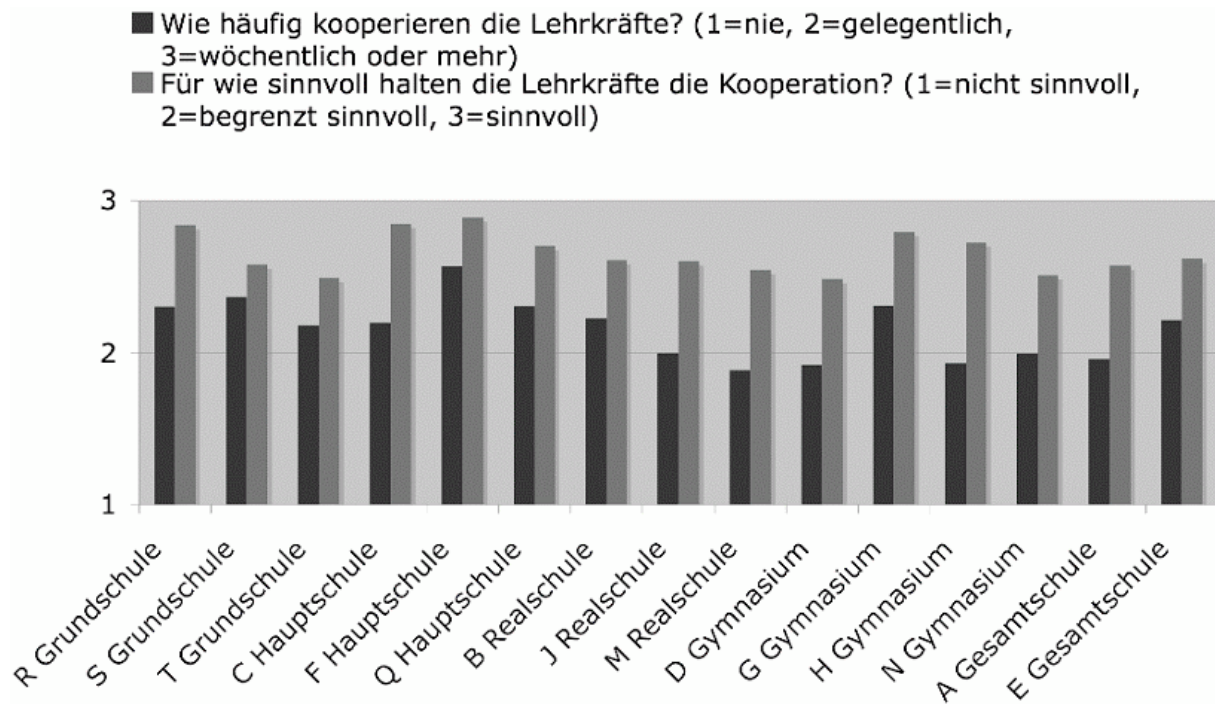
Vergleicht man die Skalenmittelwerte, zeigt sich folgende Verteilung:



**Abbildung 19: Häufigkeit unterrichtsbezogener Kooperation**

Interessant ist hierbei, dass sich zwar eine grundsätzlich ähnliche Einschätzung der Schulen hinsichtlich der Kooperation wie bei der alternativ eingesetzten Skala ergibt, die im vorigen Kapitel beschrieben wurde: Schulen, die beim einen Instrument hohe Werte erreichten, erreichten sie auch beim anderen; dennoch fällt die Ausprägung teilweise aber deutlich unterschiedlich aus. Bei den unterrichtsbezogenen Aspekten liegen alle Grund- und Hauptschulen im Bereich oberhalb des Mittelwertes der Stichprobe, während die anderen Schulen mit Ausnahme von B, G und E unterhalb liegen. Auffällig ist, dass in diesem Frageformat die Schule F den höchsten Wert hat.

Es zeigt sich, dass dort, wo die unterrichtsbezogene Kooperation stärker ausgeprägt ist, die Kooperation auch für sinnvoller gehalten wird:



**Abbildung 20: Häufigkeit und Bewertung unterrichtsbezogener Kooperation**

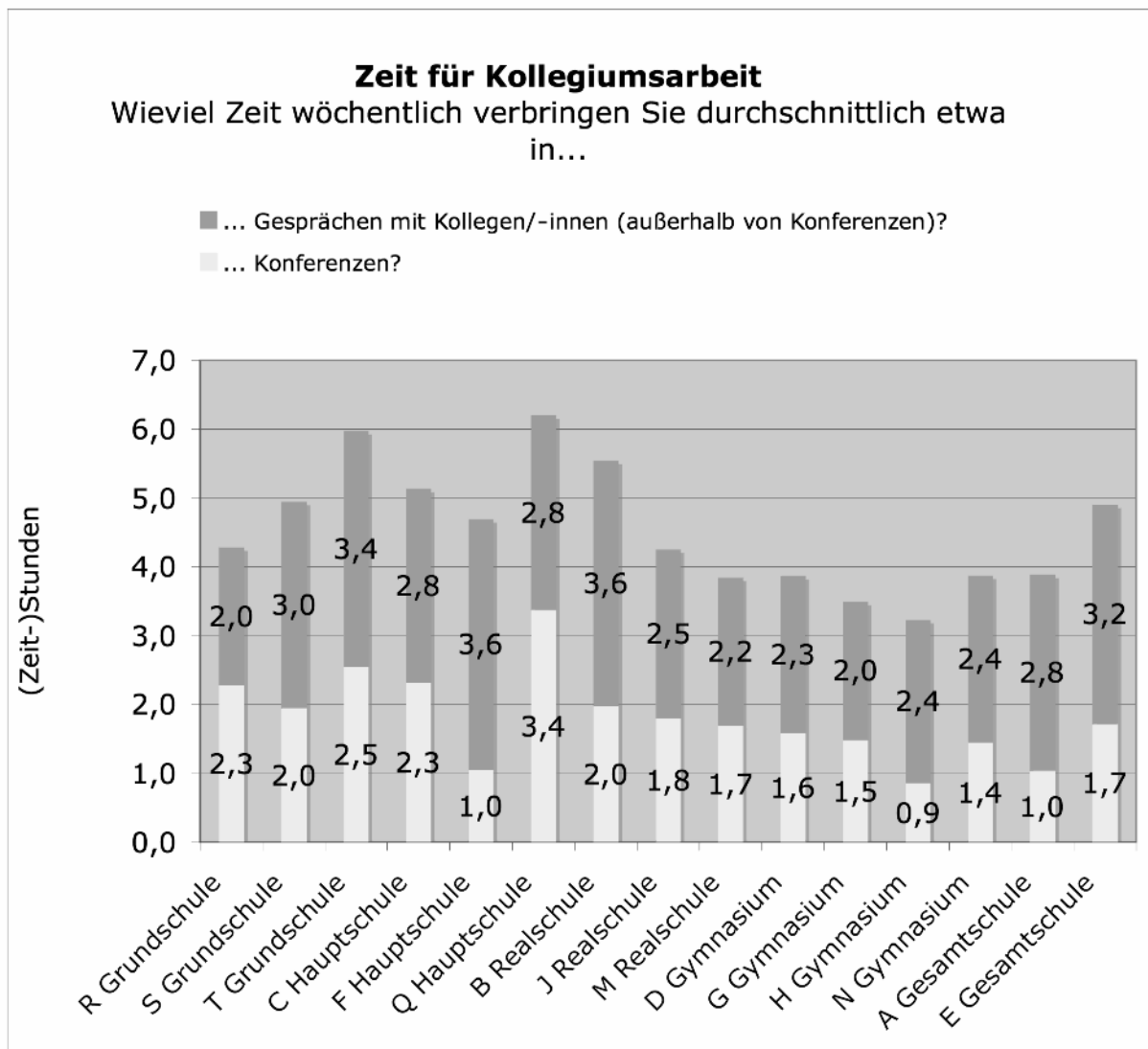
Hier lässt sich selbstverständlich nicht begründen, ob die Lehrkräfte mehr zusammenarbeiten, weil sie es für sinnvoller halten, oder ob sie es für sinnvoller halten, weil sie die Kooperation als positiv erleben.

Offensichtlich wird in jedem Fall, dass die befragten Lehrkräfte die genannten Kooperationsformen durchweg für sinnvoll erachten, wenngleich mit gewissen schulspezifischen Abweichungen. Die Einstellungen der Lehrkräfte zur Zusammenarbeit kann also als durchaus positiv betrachtet werden; zum selben Ergebnis kommen Soltau und Mienert (2009) in ihrer Studie. Fraglich ist, wie die Diskrepanzen zwischen der positiven Einstellung der Lehrkräfte und dem teilweise wenig ausgeprägten Umfang von Kooperation in der schulischen Praxis zu erklären sind: Wird grundsätzlich mehr Zusammenarbeit gewünscht, scheitert diese aber an den Rahmenbedingungen? Oder berichten die Lehrkräfte im Sinne sozialer Erwünschtheit über positive Einstellungen, hinter denen sie im konkreten Fall aber nicht stehen?

#### 4.2.3 Zeit für Kollegiumsarbeit

Die Lehrkräfte waren aufgefordert, im Fragebogen einzutragen, wie viel Zeit sie wöchentlich einerseits in Konferenzen, andererseits in Gesprächen mit Kollegen außerhalb von Konferenzen verbringen. Vorgegeben war dabei jeweils die Einheit im Format „durchschnittlich etwa \_\_\_ Stunde(n)“. Bei den Antworten war dadurch bedingt eine Tendenz zu ganzzahligen Angaben zu beobachten; präzisere Angaben wurden durch dieses Antwortformat möglicherweise erschwert. Ungenauigkeiten können auch daraus resultieren, dass Teamtreffen teilweise als Konferenzen verstanden, teilweise davon unterschieden wurden.

Es ergeben sich folgende Mittelwerte für die einzelnen Schulen:



**Abbildung 21: Zeitaufwand für Konferenzen und Gespräche mit Kollegen**

Bildet man die Mittelwerte aller Schulen, erhält man als entsprechende Werte 1,7 Stunden in und 2,6 Stunden in Gesprächen außerhalb von Konferenzen. Nach Angaben der Lehrkräfte beträgt die durchschnittliche wöchentliche Dauer von Konferenzen in den Schulen also etwa  $1\frac{3}{4}$  Stunden, die Gesprächszeit mit Kolleg/-innen gut  $2\frac{1}{2}$  Stunden pro Woche.

Der Mittelwert der Angaben aller Lehrkräfte beträgt 1,74 Stunden pro Woche in Konferenzen und 2,78 Stunden in Gesprächen mit Kollegen außerhalb von Konferenzen. Man kann also sagen, dass die befragten Lehrkräfte nach eigenen Angaben durchschnittlich  $1\frac{3}{4}$  Stunden wöchentlich in Konferenzen verbringen. Zusätzlich sprechen sie  $2\frac{3}{4}$  Stunden wöchentlich an anderer Stelle mit Kolleg/-innen. Es zeigt sich damit zumindest hinsichtlich des Zeitaufwandes ein deutliches Übergewicht der informellen Kooperation gegenüber den Konferenzen.

In der Summe widmen die Lehrkräfte etwa  $4\frac{1}{2}$  Stunden wöchentlich dem mündlichen Austausch mit Kolleg/-innen, was, bezogen auf die gesetzliche wöchentliche Arbeitszeit von 42 Stunden, gut einem Zehntel der Arbeitszeit entspricht; ein Wert, der genau dem Zehntel „Kollegiumsarbeit“ entspricht, den von Engelhardt vor geraumer Zeit ermittelt hat (Engelhardt, 1982). Geht man davon aus, dass die reale Arbeitszeit deutlich höher ist (vgl. Kap. 2.3.3.2), sinkt der anteilige Wert entsprechend auf etwa ein Zwölftel.

Interessant sind die markanten Abweichungen einiger Schulen vom Mittelwert. Die Lehrkräfte der Schulen F, H und A und verbringen gut eine halbe Stunde pro Woche weniger in Konferenzen, wohingegen die Lehrkräfte der Schulen T und C etwa eine halbe Stunde, die Lehrkräfte der Schule Q sogar anderthalb zusätzliche Stunden wöchentlich in Konferenzen verbringen. Diese Unterschiede lassen sich weder durch Schulart noch durch die Schulgröße plausibel erklären, scheinen also spezifische Eigenarten der Schulen zu sein.

Abweichungen von mehr als einer halben Stunde bei der Gesprächszeit außerhalb der Konferenzen zeigen sich in den Schulen R und G; dort sind die Gespräche deutlich kürzer als im Durchschnitt. Gegenüber dem Durchschnitt mehr als 30 Minuten länger sind sie in den Schulen T, F, B und E. Auch hier ist keine systematische Erklärung durch Schulart oder -größe plausibel.

Betrachtet man die zur „Kollegiumsarbeitszeit“ summierten Gesprächszeiten, fällt auf, dass sie an den untersuchten Gesamtschulen, vor allem aber an den Gymnasien deutlich kürzer ist als an den anderen Schulformen. An der Schule H ist sie um mehr als eine Stunde kürzer gegenüber dem Durchschnitt der Schulen, an den Schulen T, Q und B hingegen um mehr als eine Stunde länger.

Die durchschnittliche Kollegiumsarbeitszeit an den untersuchten Schulen beträgt also zwischen 3,1 (am Gymnasium H) und 6,2 Stunden (am der Hauptschule Q) wöchentlich – es sind also große Unterschiede dahingehend zu konstatieren, wie viel Zeit Lehrkräfte wöchentlich für die Kollegiumsarbeit aufwenden. Auffällig sind auch Unterschiede bei der Verteilung auf Konferenzen und informelle Gespräche: Während etwa in Schule F sehr viel informell kommuniziert wird, wird in Schule Q mehr als die Hälfte der Zeit in Konferenzen verbracht.

#### **4.2.4 Diskussion**

Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte unterscheidet sich zwischen den untersuchten Schulen sehr, sowohl hinsichtlich des zeitlichen Umfangs (zwischen drei und sechs Stunden pro Woche) als auch hinsichtlich der Formen der Zusammenarbeit. Diskrepanzen zeigten sich dahingehend, mit welchem Instrumentarium die Kooperation in den Schulen gemessen wurde. Wenngleich keine Verallgemeinerung möglich ist, scheint es erwartungsgemäß an Grundschulen die meiste, an Gymnasien das geringste Ausmaß an Kooperation zu geben, wobei es auffällige Ausnahmen gibt. Hier zeigt es sich, dass die Unterschiede letztlich durch die Besonderheiten einzelner Schulen besser erklärt werden könne als durch die Schulform. Welche Bedingungen dabei von Bedeutung sind, soll im folgenden Kapitel thematisiert werden.

Grundsätzlich wurden die angesprochenen Formen unterrichtsbezogener Kooperation in allen Schulen als sinnvoll erachtet, jedoch umso mehr, je mehr die Lehrkräfte sie auch nutzen – oder andersherum: Je sinnvoller die Kooperation den Lehrkräften erscheint, umso mehr nutzen diese sie. Hier ist zu klären, ob die Nutzung von Kooperation zu einer positiveren Wahrnehmung führt oder eher die Wahrnehmung der Lehrkräfte die Praxis beeinflusst. Festzuhalten ist jedoch, dass allein positive Einstellungen der Lehrkräfte zur Kooperation nicht dazu führen, dass regelmäßig und auf hohem Niveau zusammengearbeitet wird.

## 4.3 Bedingungen und Voraussetzungen für Kooperation

Schulen unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht voneinander. Entsprechend unterschiedliche Bedingungen ergeben sich für die Kooperation innerhalb der Schulen. Im Folgenden werden einige wichtige Bedingungen erläutert.

### 4.3.1 Schulart

Dass es große Unterschiede zwischen Schulen hinsichtlich der Kooperation gibt, wird auch durch die unterschiedlichen Schularten erklärt. So dominiere vor allem am Gymnasium das Einzelkämpfertum: „Die Menschen, gerade am Gymnasium, sind sehr ausgeprägte Individualisten, das ist die freundliche Formulierung, und andere sagen, das sind Einzelkämpfer“ (H:19); bei Gesamt- und Grundschullehrkräften sei das jedoch anders (H:45). Eine Schulleitungsperson führt dies auf die Leistungsorientierung an den Gymnasien und Realschulen zurück, wohingegen an der eigenen Gesamtschule eher die Pädagogik im Zentrum stünde. Als ein weiterer Grund für die Unterschiede wird hier die Teamstruktur an der Gesamtschule angeführt, die es am Gymnasium nicht gebe und die dazu führe, dass man mit seinen Problemen nicht sich allein überlassen werde. Aus diesen verschiedenen Prämissen resultiere entweder Einzelkämpfertum oder Teamorientierung:

„Es gibt prägende Begriffe, Schule, Gymnasium, noch herkömmlich, wie ich es kenne, ist Leistung, das heißt, wenn sie irgendwie, sowie die Mao-Bibel damals, in den 60er und 70er Jahren, hielt man hoch, dann waren die anderen mundtot. Heute ist das Gymnasium weiterhin: Leistung, da können sie alles drunter subsumieren, ist der andere mundtot. Bei uns ist das Pädagogik. [...] Bei uns ist eben Leistung, auch durch mich oder auch einmal angefangen, spielt auch wieder eine Rolle, aber lange Jahre war eben so Pädagogik. [...] Das zweite ist so, dass Sie ja gar nicht reinkommen in die kommunikative Struktur. Das habe ich deutschlandweit erlebt. Gymnasiallehrer erkennen Sie, Realschullehrer sind noch schlimmer, die erkennen Sie deutschlandweit, weil es einfach Einzelkämpfer sind, die kommen da an, stellen fest, die ecken an, und dann macht man sein kleines Nest, bereitet es schön und hat eigentlich eine Schülerabhängigkeit, die eigentlich größer ist, als wir sie haben, weil wir haben noch ein Kollegium, während da haben Sie nur das Wechselspiel, denn Sie wissen genau, weder Schulleitung noch Kollegium hilft Ihnen. Wenn Sie Schwierigkeiten haben, müssen Sie allein damit fertig werden. Hier würden Sie ja wenigstens vom Jahrgangsteam aufgefangen werden, wenn sich schon die Schulleitung nicht drum kümmert“ (E:35).

Unterschiede zwischen verschiedenen Schulformen hinsichtlich der Kooperation sind möglicherweise auch auf andere Gründe zurückzuführen, die allerdings in den Interviews nicht genannt wurden, etwa unterschiedliche Stundendeputate der Lehrkräfte, unterschiedliche Arbeitszeiten (Unterricht nur im Vormittags- oder auch im Nachmittagsbereich), unterschiedlicher Anteil an Lehrkräften in Teilzeit sowie unterschiedliche Schulprofile mit entsprechend unterschiedlichen Unterrichtsangeboten.

„[...] wir müssen einfach das, was in der Grundschule angefangen wurde, jetzt die Ganztagsbetreuung gibt es in der Realschule nicht, das bricht dann völlig ab und das sind wir jetzt dabei aus eigener Kraft, weil es das offiziell nicht gibt, eine Ganztagsbetreuung im nächsten Halbjahr zu bekommen. Das heißt also, den Unterricht im Blockmodell zu führen, um ein bisschen mehr Ruhe reinzukriegen, um auch mal diese Strukturen etwas ruhiger zu gestalten. Es kann nicht sein, dass ein Schüler 7 unterschiedliche Unterrichtsstunden am Tag hat und auch der

unterschiedliche Unterrichtsstunden am Tag hat und auch der Lehrer, so dass man diese 90 Minuten Geschichten macht, längere Pausen, es wird eine Cafeteria eingerichtet jetzt zum Ende des Jahres mit einer Mittagsversorgung, so dass wir also wirklich die Schule als Lebensraum auch gestalten können. Es ging hier eigentlich sonst auch gar nicht, weil es gar keine Möglichkeiten gab und die 8. Stunde auf freiwilliger Basis anbieten, Hausaufgabenbetreuung, Fördermaßnahmen in den Hauptfächern, Arbeitsgemeinschaften, dass Eltern sich dazu anmelden können, ihre Kinder anmelden und wir auch eine Möglichkeit haben, wenn die Frage kommt, der macht eben seine Hausaufgaben nicht, dann können wir sagen, so, jetzt hast du das am Nachmittag hier zu tun, wenn das zu Hause nicht klappt. Dass es Möglichkeiten gibt“ (J:13).

### 4.3.2 Schülerschaft

Eng mit der Schulart verbunden ist die Zusammensetzung der jeweiligen Schülerschaft, aus der sich wiederum besondere Anforderungen an die Schul- und Unterrichtsstruktur ergeben. Besonders bedeutsam ist neben Schülern mit Lern- und Körperbehinderung (Q:99; R:9) und deren Integration (T:11) der soziale und kulturelle Hintergrund der Schüler, der sich auf deren Leistung und Verhalten auswirkt. Auffällig ist, wie unerwartet stark sich diejenigen Schulen, die Einfluss auf die Auswahl ihrer Schüler nehmen können (Gymnasien, Real-, teilweise auch Gesamtschulen), um eine „lernwillige und verhaltensunauffällige“ (A:17) Klientel bemühen, also bevorzugt Schüler mit guten Noten und einer Empfehlung für das Gymnasium aufnehmen (H:13). So spricht man an einer Gesamtschule, die laut Vorschrift jeweils ein Drittel Schüler mit Hauptschul-, Real- und gymnasialer Empfehlung aufnehmen müsste, deutlich aus:

„Von dieser Drittelquotelung usw., davon halten wir gar nichts. Sie brauchen eine deutliche Mehrheit von leistungsstarken und verhaltenssicheren Kindern, um den nötigen Anpassungsdruck zu erzeugen, um einen Vorgang der Rütlisierung zu verhindern“ (A:104).

Die Strategien der Schulen, um eine entsprechende Klientel zu gewinnen, reichen von dem Bemühen um eine gute Außenwirkung (A:17-30; R:25) über gezielte Werbung in bestimmten Stadtteilen (A:152; J:13), über Schulprofile, die eine bestimmte Schülerschaft anziehen sollen (A:146), bis hin dazu, dass bestimmte Schüler bzw. deren Eltern gezielt von der Anmeldung abgehalten bzw. abgewiesen werden, ohne dass die Schulaufsicht davon erfährt (A:159). Dass Schüler an manchen Schulformen nach dem Probehalbjahr oder nach wiederholtem Sitzenbleiben gezwungen werden können, die Schule zu verlassen, stellt einen weiteren Mechanismus der Selektion nach Leistung dar.

Es resultiert aus der Selektion letztlich die vielfach beklagte Segregation innerhalb der Schülerschaft: Während auf der einen Seite an einem Gymnasium nicht ohne Stolz davon gesprochen wird, dass man nur 5 oder 6% Schüler mit einer Realschulempfehlung aufnehmen müsse, es handele sich geradezu um eine „Oase“ (H:10,13) (laut Inspektionsbericht der Schule liegt der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund bei unter 3%, weniger als 2% erhalten eine Befreiung von der Lernmittelzuzahlung), liegt anderswo der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund bei 80% (M:26). Es resultiert eine enorme Kluft zwischen „heiler Welt“ und „schulischem Paradies“ (H:10) einerseits und „Restschule“ (Q:116) andererseits, deren Abschaffung als Schulform gerade die Lehrkräfte an Hauptschulen sich wünschen würden (F:204-213).

Auf die Kooperation der Lehrkräfte wirkt sich die Zusammensetzung der Schülerschaft in verschiedener Hinsicht aus: Zum einen stehen Brennpunktschulen und Schulen mit

einem hohen Anteil von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache zusätzliche Lehrerstunden zur Verfügung (M:48; Q:97), die für Doppelsteckung oder Teilungsunterricht genutzt werden. Bedarf an zusätzlichen Spezialisten wird verschiedentlich erwähnt (B:130; T:92), insbesondere bei Schülern, denen sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird:

[SL] „Ja, um was es halt geht, ist aus meiner Sicht, ich sag das jetzt aus Sicht der Schulleitung, die Kollegen werden das wieder anders sehen, aber... Lehrerstunden haben wir eigentlich genug hier, ich brauch nicht noch mehr Lehrerstunden. Was ich bräuchte, wäre für jeden Jahrgang einen Sozialarbeiter, der wirklich sich auf diese 50 Schüler oder 55, wie viel wir haben in so einem Jahrgang, konzentriert, und der wäre ausgelastet. Ich bräuchte einen Schulpsychologen, nur für uns hier. Wir bräuchten jemand vom Jugendamt, der ständig mit uns Kontakt hat, solche Dinge, also andere Professionen.

[LK] Nen Sonderpädagogen bräuchten wir auch für LB.

[SL] Für jeden Jahrgang einen Sonderpädagogen, und zwar nicht jemand, der Körperbehinderte gut beschulen kann oder Blinde, sondern jemand, der mit LB-Leuten umgehen kann, ja. Lernbehinderung oder fast schon geistige Behinderung, der auch Anregungen dann an die anderen Kollegen geben kann, sagen kann, bei dem kannst du das nicht erwarten, da musst du das so und so machen, anders geht es halt nicht, das haben wir alle nicht gelernt. Wir wollen es ja tun, aber wir haben es nicht gelernt und jetzt noch mal eben schnell für 32 Leute ein Sonderpädagogendstudium, das ist nicht drin. Also diese Dinge bräuchten wir zur Unterstützung, das würde uns helfen, nicht noch mehr Lehrerstunden, das würden wir dann schon hinkriegen“ (Q:97-99).

Die intellektuellen, sozialen und Verhaltensschwierigkeiten der Schüler an dieser Schule sind einer der Gründe, warum die Lehrkräfte sich regelmäßig wöchentlich in Jahrgangsteams treffen, in denen unter anderem die Fälle einzelner Schüler besprochen werden:

„[...] inzwischen sind wir soweit, dass die Teams wirklich, wenn nicht Gesamtkonferenz ist, jede Woche tagen anderthalb Stunden, eine Stunde, eineinhalb Stunden. Ganz neu in diesem Jahr ist, dass auch mal so Fallbesprechungen, sowas gemacht werden, also dass man wirklich einen Schüler, der halt richtig auffällig ist, im Team bespricht, das hat dann wieder den Vorteil, wenn wirklich mal einer die Klasse wechseln muss, braucht man nicht noch mal lange eine Geschichte zu erzählen, sondern die anderen waren ja dabei. Und es entlastet auch, wenn ich das da reintragen kann und andere mir zuhören und dann vielleicht aus der anderen Klasse kommt: Also wir haben da das probiert, vielleicht versucht das doch auch mal und oder so, dass man nicht so als Einzelkämpfer das immer alles allein entscheiden muss und wenn es schief geht, dann verantwortet es halt auch die ganze Gruppe. Das entlastet auch“ (Q:30).

Es lassen sich vor allem zwei Wege beobachten, auf denen die Zusammensetzung der Schülerschaft die Kooperation der Lehrkräfte beeinflusst: Zum einen verfügen Schulen mit einer besonders belasteten Schülerschaft über zusätzliche Kapazitäten sowohl in Form größerer Stundendeputate als auch durch Sozialarbeiter und Sonderpädagogen, die an den Schulen arbeiten und teilweise Tandem-Teams mit Lehrkräften bilden.

Zum anderen werden an belasteten Schulen Probleme der Schüler sehr viel häufiger im Team besprochen und zu lösen versucht – möglicher Weise als *ultima ratio*, da gerade die Hauptschulen sich problematischer Schüler nicht so einfach entledigen können wie Realschulen oder Gymnasien. Aus den Interviews scheint hervorzugehen, dass die Für-



sorge und der Einsatz der Lehrkräfte für die einzelnen Schüler gerade an den nicht selektierenden, belasteten Schulen sehr groß ist; ein möglicher Grund könnte das Klassenlehrerprinzip mit den daraus resultierenden persönlichen Bindungen sein.

Unterschiede hinsichtlich der Lehrerkooperation lassen sich ausmachen zwischen eher akademisch-fachlich orientierten Schulen mit wenig Kooperation der Lehrkräfte einerseits und pädagogisch-schülerorientierten Schulen andererseits, wo die Lehrkräfte stärker zusammenarbeiten. Dass sich beides nicht ausschließen muss, zeigt sich bezeichnenderweise an den Grundschulen, an der als einziger Schulform keine nach Leistung selektierte Schülerklientel unterrichtet wird.

### 4.3.3 Schulgröße

Immer wieder wird in den Interviews darauf hingewiesen, dass die Größe der Schule eine nicht zu unterschätzende Bedeutung sowohl für die Schüler als auch für die Lehrkräfte habe (A:91; B:15; D:22; F:18,177; T:82). An kleinen Schulen mit nur zwanzig Lehrkräften gehe es von allein „fast familiär“ zu (F:18; H:45), was auch die Zusammenarbeit sehr erleichtere:

[LK2] „Eine kleine Schule, ein kleines Lehrerzimmer, relativ kleines Gebäude mit kurzen Wegen, so dass man sich auch ständig über den Weg läuft.

[LK1] Und wir sitzen immer alle zusammen oben im Lehrerzimmer, es gibt keine Grüppchenbildung, was an großen Schulen ja der Fall ist, wo man sich gar nicht kennt, wo man gar nicht jeden kennt. Das ist hier gar nicht der Fall“ (F:19-20).

Es ergeben sich häufigere Kontakte zwischen den Lehrkräften, so dass die Zusammenarbeit auch ohne aufwändige Planung und feste Termine zustande komme:

„Ja, aber es läuft eigentlich und es lief auch ohne Präsenztag so, dass man sich so häufig sehen konnte, das macht die Kleinheit der Schule, wir laufen uns über den Weg, manchmal reichen auch 5 Minuten, manchmal muss das gar keine groß geplante Geschichte sein und das funktioniert“ (F:83).

Größere Kollegien würden sich einerseits aufgrund ihrer Größe, andererseits auch aufgrund der Anlage der Schule wiederum in Untergruppen zergliedern:

„Es ist wie immer eine Binsenweisheit, also große Kollegien funktionieren mit Sicherheit tendenziell schlechter. Beziehungsweise separieren sich untereinander. Ich glaube, die Kleinheit einer Schule macht unglaublich viel aus. Und... davon kann man ganz, ganz viel profitieren. Wenn man eine Riesenschule hat mit 100 Kollegen, dann hat man mehrere Fachstützpunkte, in denen sich dann vielleicht wieder kleine Teams finden, die aber sehr stark bezogen auf sich mit ihrer Kaffeemaschine in ihrem Raum sitzen und die in den Austausch nicht mehr kommen. Also ich fürchte, das wird an den Stellen dann auch schwer zu durchbrechen sein“ (F:177).

Augenscheinlich ist, dass aus der Größe einer Schule extrem unterschiedliche Bedingungen für die Kooperation erwachsen. Während in kleinen Schulen informelle Kooperation fast von allein zustande kommt, weil sich alle Kollegen häufig begegnen und in einem Lehrerzimmer zusammenkommen, bedarf es an großen Schulen weiterer Untergliederungen in Gruppen oder Teams, die sich wiederum an verschiedenen Stellen treffen. Damit die Zusammenarbeit an großen Schulen effektiv funktioniert, bedarf es erheblicher Koordination und Planung. Es reicht dafür wiederum eine zentrale Steuerungsstruktur nicht, sondern auch die Untereinheiten brauchen jeweils eine dezentrale Steuerung und Koordinierung. Als problematisch erweist sich hier, dass Deputate für Funktionsstellen etwa für Jahrgangs-, Fachbereichs- oder Fachleitung in der Regel nicht schul-

größen-, sondern schulartabhängig eingerichtet werden. So sind im untersuchten Bundesland Funktionsstellen beispielsweise für Jahrgangsteiler unabhängig von der Schulgröße nur an Gesamtschulen, nicht aber an Gymnasien vorgesehen.

#### 4.3.4 Alter und Geschichte der Schule

Alter und Geschichte der Schulen haben erhebliche Bedeutung für die Bereitschaft zusammenzuarbeiten. An einer Schule wird berichtet, dass durch den erfolgreichen Kampf gegen die drohende Schließung der Schule die Identifikation und der Zusammenhalt der Lehrkräfte erheblich gewachsen seien (D:18, 64-68). Anderswo wird berichtet, es habe zunächst zu erheblichen Irritationen, schließlich aber zu einiger Dynamik geführt, dass nach einer langen Reihe männlicher Schulleiter eine Frau die Leitung der Schule übernommen habe (J:6).

An einer Schule wurde geschildert, wie Erfahrungen, die Lehrkräfte in Konferenzen in den 1970-er Jahren gemacht haben, die Zusammenarbeit in der Schule heute noch prägen:

„[...] was meinen Sie, was wir eine Vita auf dem Buckel tragen. Die ersten Jahre, ich bin da zufällig an die Gesamtschule gekommen [...], es war ja wie im Irrenhaus. Es war, es tobten da Parlamentsschlachten, wenn der Schulleiter sich meldete, dann sprangen zehn Mann von der GEW auf mit beiden Händen, meldeten sich zur Geschäftsordnung mit dem Ziel, dass der nicht zu Worte kam. Und da wurde über Gott und die Welt diskutiert und unterm Strich war nichts. Die Schule war schlecht befragt, die Ergebnisse waren schlecht, und so weiter. Das ist unsere Grundausstattung gewesen [...], und daraus haben wir versucht, dann auch Konsequenzen zu ziehen und das wird auch zu Fehlentwicklungen bei uns geführt haben, ja“ (A:239).

Die damaligen Erfahrungen führten demnach dazu, dass heute nur noch ein Minimum an Versammlungen durchgeführt wird und Kooperation der Lehrkräfte kaum stattfindet. Zusammenarbeit wird an dieser Schule als zeitraubend und unbefriedigend angesehen:

„Eigentlich so einen Druck, jetzt gemeinsam zu planen und durchzuführen und zu analysieren, das wissen ja nur noch Wenige, was das bedeutet. Es hieß wahnsinnig viele Sitzungen, die oft ziemlich, wie soll ich sagen, ineffektiv waren, man hat viel Zeit verbracht und das Ergebnis entsprach nicht dem, was man sich persönlich vorstellt“ (A:70).

Die Konsequenz ist, dass nicht allein durch die Schulleitung wenig Kooperation erwartet und zu ermöglichen versucht wird, sondern auch die einzelnen Lehrkräfte es vorziehen, individuelle Wege zu beschreiten:

„Es geht ja individuell nach Erfahrungen zusammen, also hier diesen Glauben an irgendwelche Teamsitzungen und Wahnsinnsergebnisse habe ich persönlich nicht mehr, aus meiner Erfahrung. Ich mach meinen Kram dann lieber allein, und rede mit ein, zwei oder...“ (A:241).

Schlechte Erfahrungen, die vor dreißig Jahren gemacht wurden, prägen an dieser Schule die Zusammenarbeit noch heute. Ganz anders stellt sich die Lage an Schulen dar, in deren Geschichte es derlei Erfahrungen nicht gab. Gerade an Schulen, die in der vergangenen 15 Jahren neu gegründet wurden, wurde mehrfach betont, dass Neugründung und die damit verbundene Aufbauphase wesentlich zum Zusammenhalt im Kollegium und zu guter Zusammenarbeit beigetragen habe (D:15; F:132; G:158-161; R:11). Der Aufbau habe eine Dynamik ausgelöst, die immer noch wirke:

„[...] ja seit 7 Jahren gibt es uns, wir haben mit 6 Kollegen angefangen, das war sehr gemütlich, dann waren wir 9 im zweiten Jahr, das war dann so, wie die Kollegin vorhin sagte, so wie eine Art Familie, war schon wirklich, mit 6 Leuten konnte man tagtäglich sitzen und sich treffen und austauschen. Und ich habe immer noch den Eindruck, dass aufgrund dieser Aufbauphase in den ersten 4 Jahren, 5 Jahren immer noch so eine kleine Welle da ist, die auch die neuen Kollegen mitzieht. Ist so mein Eindruck, ob der so stimmt, das ist ganz subjektiv und der intuitiv, aber ich habe den Eindruck, dass da immer noch Kräfte sind, die sagen, wir sind noch nicht fertig mit der Entwicklung, wir sind noch keine feste Schule, wir können immer noch mehr, wir müssen einfach immer noch mehr. Jeder, der neu dazukommt, denke ich mal, spürt das, dass da immer noch was ist. Das ist meine Vermutung“ (F:132).

„Die Veränderungen sind dann logischerweise im Laufe der Zeit gekommen, angefangen von innen nach außen oder von außen nach innen, eigentlich kann man nicht sagen, wo es begonnen hat, weil an allen Stellen wurde verändert. Und das läuft fortwährend, das ist also ein Prozess, der nicht aufhören darf“ (R:11).

An zwei ebenfalls relativ jungen Schulen wird erläutert, gerade die Durchmischung bzw. die neue Zusammenstellung von Lehrkräften im Rahmen der Schulgründung habe eine besondere Chance bedeutet (G:161; R:11). Wenn es an einer Schule hingegen lange Zeit keinerlei Veränderungen gebe, könne dies zur Lähmung von Aktivitäten führen:

[SL] „Aber es gibt auch Kollegen und Schulen mit einer langjährigen Geschichte, die dann so verknöchert sind, dass da... dass es da ganz schwer ist, so eine Atmosphäre, so ne Arbeitsstrukturen neu rein zubringen. Es gibt Kollegen, die sagen: ich will nicht mehr. Ich habe das 30 Jahre gemacht, ich arbeite nicht mehr, mit euern neuen Sachen könnt ihr bei mir nicht mehr landen. Da so einen Schwung reinzubringen, ist unerhört schwer, ich weiß von drei Hauptschulen hier im Bezirk, bei denen ist das so.“

[LK] Ja, also häufig ist auch keine Bereitschaft, wenn man über 15 Jahre irgendwie das gleiche Programm gefahren wurde, dann die Flexibilität zu haben zu sagen, wir fangen jetzt, wir erarbeiten uns ein ganz neues Konzept und brechen irgendwie dieses bestehende System auf. Der Mensch ist ein Gewohnheitstier und die halten dann häufig daran fest, auch wenn das Arbeiten schlechter ist, weil sie sich in dem Moment... weil sie einfach dran gewöhnt sind, so zu arbeiten, ja“ (F:178-179).

Auffällig ist, dass viele der untersuchten Schulen, die ein hohes Maß an Kooperation aufweisen, in den letzten fünfzehn Jahren gegründet wurden und somit eine junge Geschichte haben. Auch andere einschneidende Veränderungen scheinen Potenziale auch jenseits der Kooperation geweckt zu haben, so etwa der Umzug der Schule in ein anderes Gebäude (B:57-62) und der erfolgreiche Protest gegen die Abwendung der Schließung der Schule (D:18). Ambivalentes wird über die Zusammenlegung zweier Schulen zu einer berichtet (Q:24). Die Schulen mit vergleichsweise niedrigen Kooperationsniveaus hingegen waren in den vergangenen Jahrzehnten keinen gravierenden Veränderungen ausgesetzt. Es scheint daher wahrscheinlich, dass das Alter und die Geschichte einer Schule Einfluss haben auf die Bereitschaft der Lehrkräfte zusammenzuarbeiten.

#### 4.3.5 Räumliche Situation und Arbeitsumfeld

Die Räumlichkeiten, in denen Schulen untergebracht sind, haben aus Sicht der Befragten erheblichen Einfluss auf die Kooperation der Lehrkräfte bzw. die Möglichkeit zusammenzuarbeiten. Erklärt wird, dass der Zustand der Gebäude sich auf Schüler und Lehrkräfte auswirke; Ästhetik wirke charakterbildend, Bilder an den Wänden beugten Vandalismus vor (A:156; D:13-14). Auf die Zusammenarbeit in der Schule wirkt es sich aus, ob die Lehrkräfte eng beieinander oder weit voneinander entfernt arbeiten. So wird in einer Schule kontrovers diskutiert, wie die Anlage als Schuldorf mit vielen kleineren Gebäuden und getrennten Jahrgangshäusern bewertet werden könne. Positiv sei es, dass das Schulgelände im Sommer so grün sei und es viele Spieleinrichtungen gebe. Insgesamt wirke sich dies aggressionshemmend aus (A:45). Für die Lehrkräfte ergäben sich jedoch auch Nachteile:

„Es ist ja hier so, dass man bestimmte Fachkollegen das ganze Jahr nicht sieht. Außer auf einer Gesamtkonferenz, und in einem Kompaktbau sieht man die Kollegen häufiger und man kann mit ihnen was besprechen und muss nicht immer suchen gehen. Und wenn Sie von einem Gebäude zum anderen müssen, haben Sie Mühe pünktlich zu kommen. Also in der 5-Minuten-Pause zum Beispiel. Sie lassen ja nicht am Ende der Stunde den Griffel fallen und rasen davon, sondern Sie beenden ihren Unterricht, dann kommen noch Schüler und wollen irgendwas von Ihnen und dann erst, wenn Sie los müssen, ehe Sie dann Hut und Mantel aufsetzen, um sich nicht zu verkühlen, und dann haben Sie Mühe, pünktlich zu kommen“ (A:49).

Hier wird klar, dass aus den großen Distanzen und den zwangsläufigen Gebäudewechseln für die Lehrkräfte Hektik resultiert. Darüber hinaus sieht man bestimmte Kollegen, sogar Fachkollegen sehr selten, wenn man etwas besprechen möchte, sofern man nicht nach ihnen sucht. Die bauliche Struktur unterstützt hier die Zusammenarbeit innerhalb der einzelnen Gebäude, erschwert sie jedoch über deren Grenzen hinweg. Wo sich neue Kollegen ansiedeln, bleibt dabei fast gänzlich dem Zufall überlassen, es spielten dabei „ganz irrationale Dinge“ eine Rolle (A:55). Einige Diskutanden sind jedoch der Meinung, die Vorteile der Struktur überwögen insgesamt bei weitem (A:43,50). An zwei weiteren Schulen, die jeweils auf zwei weit voneinander entfernte Gebäude aufgeteilt sind, erweist sich die Teilung insofern als problematisch, als sich die Teams an beiden Standorten in unterschiedliche Richtungen entwickelten (R:11). Insgesamt gibt es nur wenige Berührungspunkte unter den Kollegen in den verschiedenen Gebäuden (Q:199-206). An einer Schule gab es daher Umstrukturierungen, damit bestimmte Lehrkräfte dichter beieinander arbeiten, was sich als Erleichterung erweise (T:42).

Wichtig ist jedoch nicht allein, wo und wie weit voneinander entfernt die Lehrkräfte arbeiten, sondern auch, ob und welche Räume für die Zusammenarbeit zur Verfügung stehen. In der Regel gibt es keine speziellen Räume dafür, sondern nur Klassen- oder Lehrerzimmer; letztere sind jedoch teilweise zu klein (H:39; J:15; R:54). Es sind daher teilweise Notlösungen notwendig:

„Bei uns treffen sie sich dann auf dem Boden. Das muss man mal so hart sagen, wie es ist. Hier gibt es keine Räume, auf dem Boden oben. Im Winter ist es schön kalt, im Sommer ist es sehr warm... Aber das ist so ein Punkt, den kann ich ja nicht verändern. Die Räume sind nicht vorhanden, gibt es nicht halt, in diesem Gebäude“ (R:54).

Hier äußert die Schulleitungsperson, es sei unmöglich, zusätzliche Räume zu gewinnen, so dass die Lehrkräfte mit den Provisorien auskommen müssen. An einer anderen Schule ergibt sich eine andere Raumproblematik:

„Wir haben ja gar keinen Raum, wir haben ja gar keinen Arbeitsplatz. Also über dieses Argument könnte ich immer am herzlichsten lachen. Stimmt, es hat hier nicht jeder sein Zimmer, aber es sind auch nie alle da. Und wenn Sie allein mal das kleine Lehrerzimmer nehmen, in dem können bequem, wenn sie sich nicht gegenseitig stören, sechs, sieben Menschen arbeiten, meinetwegen auf fünf, in Ruhe arbeiten. Im Prinzip jederzeit. Wir haben hier unten den PW-Raum, so ein schmales Handtuch. Haben wir hergerichtet: Acht Arbeitsplätze, also vier Computer, alles mit Netzanschluss und..., also vier Arbeitsplätze auf alle Fälle und an den großen Tischen können eigentlich immer zwei sitzen. Acht Arbeitsplätze. In den Naturwissenschaften, in den Sammlungsräumen gibt es pro Sammlungsraum mindestens zwei, wenn nicht sogar drei Arbeitsplätze. Bei den Biologen nur, wenn sie mal aufräumen würden, aber das ist ein anderer Punkt. Da bin ich schon bei zwanzig Arbeitsplätzen. Von der Musik und der Kunst hinten habe ich noch gar nicht gesprochen. Also ich komme, wenn ich alles so zusammenrechne, und die PÄKos und der Stellvertreter und der Schulleiter, die haben ja nun auch eins, komme ich auf dreißig Arbeitsplätze und dreißig Arbeitsplätze bei sechzig Menschen ist nicht schlecht, da kann keiner sagen, er könne hier nicht irgendwo arbeiten. Aus meiner Sicht sollte das keiner behaupten. Es gibt genug, bloß: Es will keiner und deswegen wird dieses Argument immer benutzt. Das ist nämlich der Punkt“ (H:39).

Nach dem Bericht der Schulleitungsperson gibt es also Arbeitsplätze in der Schule, die die Lehrkräfte nutzen könnten, die aber offenbar kaum angenommen werden – ebenso wenig wie ein freigehaltener Zeitraum für Teamtreffen (H:39). Genannt wird als einzige Erklärungsmöglichkeit, es fehle am Willen der Lehrkräfte. Andere alternative Erklärungsansätze werden hier nicht genannt: Eventuell sind die Räume nicht entsprechend ausgestattet und daher wenig geeignet; vielleicht sind sie schlicht unattraktiv. Da nur für jede zweite Lehrperson ein Platz zur Verfügung steht und die Plätze daher geteilt werden müssen, wird sich auch schwerlich jemand die Mühe machen, sich seinen eigenen Platz entsprechend und angemessen einzurichten. Im Übrigen sind die Aufgaben der Lehrkräfte an dieser Schule ggf. so strukturiert, dass es keinen Grund gibt, sie in der Schule zu bearbeiten; für diese Erklärung spricht auch der Umstand, dass an der Schule H weniger Zeit als an jeder anderen Schule dem Austausch mit Kollegen gewidmet wird.

An einer anderen Schule hat nach einem Umzug jede Lehrkraft einen eigenen Arbeitsplatz mit der Möglichkeit sich zurückzuziehen (B:133); außerdem wurden in Eigenregie Computerarbeitsplätze für die Lehrkräfte eingerichtet (B:134).

„[...] wir haben die obere Etage mit älteren Schülern zusammen gestaltet und die haben die Klassenräume selbst gemalt, sind total stolz darauf. In die kommt zum Beispiel immer die 7c: Da ist meine Wand, da ist meine Wand! Auch dieses Lehrerzimmer, was wir da haben, das ist einfach gemütlich, es ist schön, da kann man sich wohlfühlen, da kann man in der Viertelstunde, die wir effektiv Pause haben, wirklich abschalten, da haben wir den Blick auf den [...] Berg, also das Ganze rings herum, ich denke, dass ich für alle sprechen kann, die in dem Haus sind, dass wir uns da total wohl fühlen. Das ist einfach schön, das ist wirklich ein Stück Lebensraum, ein Stück Kultur, das ist einfach nett. Ja“ (B:137).

Dadurch, dass die Lehrkräfte selbst an der Einrichtung und Gestaltung der Räume beteiligt waren, kommt es zu einer Identifikation, es ist auch vom „Wohlfühleffekt“, der sich

einstellt, die Rede (B:143). In der Konsequenz bleiben die Lehrkräfte länger in der Schule, woran auch ein selbst auferlegtes Handy-Verbot beteiligt ist:

„Da kann keiner von zu Hause anrufen: Papa, komm nach Hause, weil wir dürfen ja nicht telefonieren“ (B:140).

An einer Schule wird explizit angesprochen, dass die Rahmenbedingungen so gestaltet sein sollten, dass es sowohl lohnt als auch Spaß macht, als Lehrer etwas zu leisten:

„[...] das ist unser Arbeitsplatz und ich sage nicht, dass wir uns hier alle wohl fühlen müssen, dazu sind wir erwachsen und verdienen unser Geld hier, auf der anderen Seite darf es nicht so sein, dass an alle gedacht wird, an die Eltern, an die Schüler, Hausmeister, Gebäude, nur an die Lehrer nicht, das heißt, wir sind hier eine Gemeinschaft, wo drei Gruppen zusammenkommen: Lehrer, Eltern, Schüler, und wir müssen eine Situation alle drei geschaffen bekommen, in der sich Leistung lohnt und wo es einfach Spaß macht, die zu erbringen, das wäre so das Ziel, was ich hätte“ (E, 108).

Zu einem angenehmen Arbeitsumfeld tragen in großem Maße auch vermeintliche Kleinigkeiten bei. So ist das Frühstück, das es an einer Schule regelmäßig im Physik-Fachbereich gibt, eine Gelegenheit, bei der Lehrkräfte sich treffen und austauschen (A:89; vgl. Kap. 4.1.2). Abgesehen davon, dass es nur in wenigen Schulen Möglichkeiten für die Lehrkräfte gibt, in einem angemessenen Rahmen etwas zu essen, entsteht so eine Form von Geselligkeit, die ansonsten nicht zustande käme. An einer Schule wird berichtet, wie wichtig es sei, dass im Lehrerzimmer immer Kuchen und Kekse und in der Weihnachtszeit auch Adventsschmuck gebe (F:232-233). Betont wird auch, wie sehr man sich über die Süßigkeiten freue, die die Schulleitungsperson gelegentlich in die Fächer legt (F:228). Möglicherweise sind es gerade solche eher symbolischen Handlungen, die für ein gutes Schulklima sorgen; eine Lehrkraft bringt es so auf den Punkt: „Es muss einen Keks geben“ (A:195).

Mancherorts ist der Mangel an Arbeitsplätzen für die Lehrkräfte und die Gestaltung von Schule als „ein Stück Lebensraum“ (B:137) gar kein Thema, an vielen Schulen ist jedoch ein Bedarf erkannt worden (J:15; Q:24). Teilweise wurde und wird darauf reagiert, teilweise scheint es keine Möglichkeiten für räumliche Verbesserungen zu geben. Dass und wie sich die Raumsituation auf die Zusammenarbeit in der Schule auswirkt, wird nur ausnahmsweise angesprochen und ist offenbar wenig präsent im Bewusstsein der meisten Befragten. Gerade räumliche und zeitliche Bedingungen scheinen aber wichtige Voraussetzungen bei der Gestaltung von Kooperation darzustellen.

Jenseits der eigentlichen Raumsituation scheinen jedoch auch „weiche“ Faktoren einen Einfluss darauf zu haben, ob und in welcher Weise die Lehrkräfte über ihren Unterricht hinaus in der Schule bleiben, was wiederum eine Voraussetzung für die Zusammenarbeit darstellt. Allein der Umstand, dass Räume vorhanden sind, reicht nicht aus, dass Lehrkräfte in der Schule arbeiten. Die Schule als „Lebensraum“ muss offenbar auch attraktiv und einladend gestaltet sein, damit die Lehrkräfte sie über ihre Pflichten hinaus als Arbeitsplatz annehmen.

#### 4.3.6 Gruppen im Kollegium

An den meisten Schulen berichteten die Interviewten von Gruppen oder Gruppierungen innerhalb des Kollegiums. Diese ergeben sich teilweise aus der Fachzugehörigkeit, die wiederum eng mit der räumlichen Aufteilung verbunden ist:

[LK3] „Es ist so, dass es innerhalb der Fachbereiche auch Gruppen gibt, ist logisch, die in ihren Räumen da engere, auch jetzt private Bindungen haben...

[LK2] Natürlich, die sozialen Bindungen innerhalb der Bereiche sind da, manchmal auch übergreifend“ (D:44-45).

An einer Schule, an der fachbezogene Gruppen besonders präsent zu sein scheinen, wird jedoch betont, dass diese Gruppenbildung keine negativen Konsequenzen haben muss:

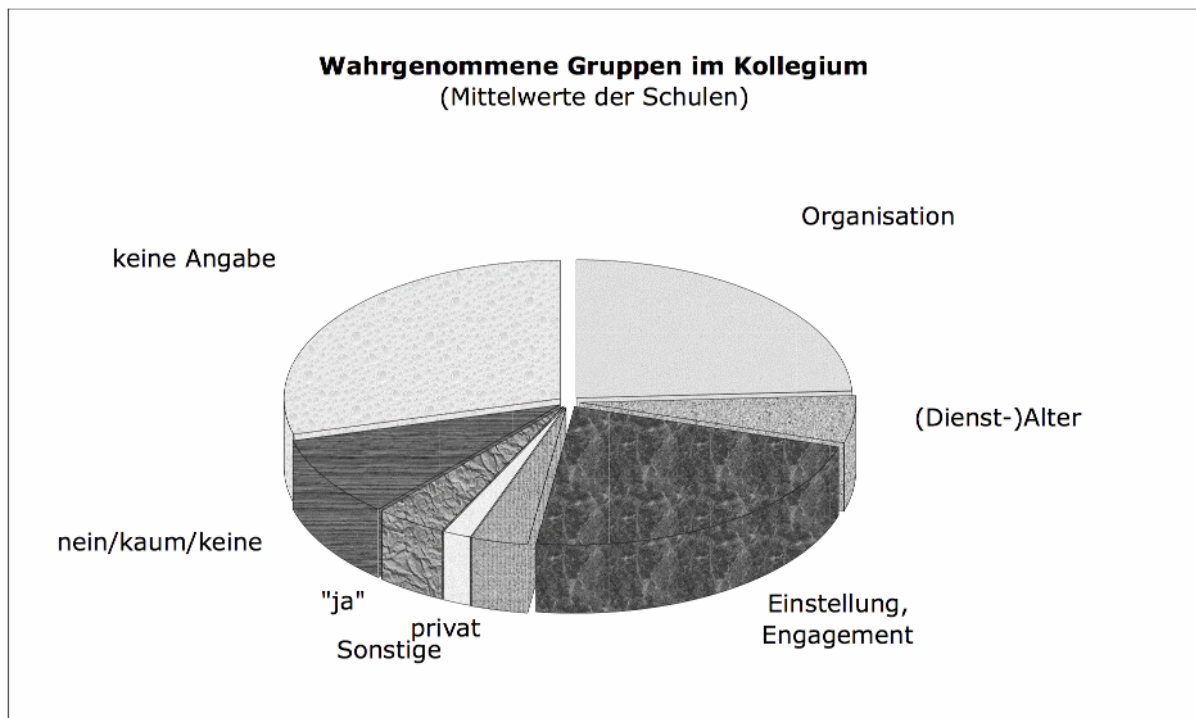
„Die Kollegen, finde ich persönlich jetzt, passt da alles gut zusammen, auch wenn sich Gruppen bilden nach Fachbereichen, das wird jetzt hier in der Schule wahrscheinlich noch extremer werden, weil alles sehr, sehr zerstreut ist, noch mehr als vorher. Danke ich. Aber ansonsten kommen alle relativ gut aus miteinander“ (B:56)

Wie die Gruppen sich zusammensetzen, ist keineswegs selbstverständlich; so wird an einer Schule geschildert, wie neue Kollegen sich ihren Platz suchen:

„Es ist eher das Zufallsprinzip, wenn hier neue Kollegen kommen, sage ich ihnen: Sie müssen versuchen, einen Platz zu finden, Sie haben verschiedene Optionen, beispielsweise im Jahrgangshaus oder auch in dem Fachbereich, falls es ein Naturwissenschaftler ist, dann ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass er entweder bei den Physikern sitzen wird oder bei den Chemikern oder Biologen. Wenn er Deutsch, Englisch, Mathe unterrichtet, dann ist es sehr wahrscheinlich, dass er im Jahrgangshaus landet, da machen wir keine Vorgaben, weil ja manchmal ganz irrationale Dinge eine Rolle spielen“ (A:55).

Die „irrationalen Dinge“ führen dazu, dass sich Gruppierungen ganz unterschiedlicher Art bilden können. Um untersuchen zu können, welcher Art sie sein können, wurde im Fragebogen folgende Frage gestellt: „Gibt es in Ihrem Kollegium wahrnehmbare Gruppen oder Lager? Wenn ja, wie würden Sie diese bezeichnen?“ Die Antworten wurden offen in einem iterativen Verfahren kodiert; dabei wurden induktiv Kategorien gebildet, deren Bezeichnungen aus Nennungen abgeleitet wurden. Alle Antworten wurden jeweils einer Kategorie zugeordnet, es wurden neue Kategorien eröffnet, wenn eine Antwort nicht einzuordnen war. Die Kategorien wurden anschließend Oberkategorien zugeordnet, die deduktiv gebildet wurden. Das Ergebnis ist im Anhang dargestellt.

Außerdem wurde eine zweite Kodierung vorgenommen, bei der Kodierungen aus dem ersten Verfahren zusammengefasst wurden. Dargestellt werden wiederum die Durchschnitte der Schulwerte, nicht Anteile an der Gesamtstichprobe:



**Abbildung 22: Gruppen in Lehrerkollegien**

Dargestellt sind hier die Ergebnisse der zweiten Kodierung. 29% der Befragten haben gar keine Angabe gemacht; dies ist insofern missverständlich, als damit sowohl die Frage als solche abgelehnt werden als auch verneint werden kann („Ich meine, es gibt keine Gruppen im Kollegium“). Explizit verneint wurde die Frage nach Gruppen von durchschnittlich 10% der Lehrkräfte. Die am meisten genannten Gruppen (von jeweils durchschnittlich 22% der Lehrkräfte) sind solche, die aus organisatorischen oder institutionellen Strukturen entstehen, insbesondere:

- Jahrgangs(stufen)gruppen/-teams (2%),
- fächerbezogene/Fachgruppen/-teams/Fachbereiche (16%),
- (projektbezogene) Arbeitsgruppen (2%),
- Gruppen nach Lehrerzimmern/Vorbereitungsräumen (2%).

Der Häufigkeit nach folgen Gruppenbezeichnungen, die auf unterschiedliche Einstellungen und unterschiedliches Engagement schließen lassen (19%):

- Macher/(Über-)Engagierte/Aktivisten/Optimisten/Zugpferde/Karrieristen (6%),
- Gleichgültige/Zurückgezogene/Durchhalter (3%),
- Meckerköpfe/Unzufriedene/Verweigerer/Querulanten/Pessimisten/Dauernörgler (3%),
- Kritische/Skeptiker (3%),
- Innovative/Veränderungsfreudige/Reformefrige/päd. Wilde (2%)
- Konservative/Veränderungsunfreudige/Bestandswahrende/Traditionalisten (2%),
- pro Schulpolitik (<1%),
- contra Schulpolitik (<1%),
- Schulleitungs-Freundliche/-Nahe/erw. Schulleitung/Steuerungsgruppe (4%),
- Schulleitungs-Kritische (1%).



Seltener werden Gruppen genannt, die durch Alter bzw. Dienstalter oder private Interessen gekennzeichnet sind. Relativ häufig wurden Kombinationen angeführt, etwa „nach Fächern und Interessen“. Vielfach wurden Gruppen gegenübergestellt: „Engagierte und Meckerköpfe“ oder „pro Schulleitung/contra Schulleitung“.

Davon, dass es Gruppen oder Gruppierungen von Lehrkräften gibt, wird an allen Schulen berichtet. So scheint etwa in der Schule C die Unterscheidung zwischen neuen Lehrkräften und denen, die schon lange an der Schule arbeiten, besonders präsent zu sein, wohingegen an der Schule B fachliche Gruppen in der Wahrnehmung dominieren. In der Schule J wiederum wird vielfach eine Differenz zwischen mehr und weniger engagierten Lehrkräften wahrgenommen. Unklar bleibt, ob und inwiefern diese Gruppenwahrnehmungen Konsequenzen für schulische Prozesse haben.

#### 4.3.7 Diskussion

Über ‚Zusammenarbeit in der Schule‘ zu schreiben ist, wie gezeigt wurde, nicht unproblematisch: In dem Maße, wie sich einzelne Schulen voneinander unterscheiden, weichen auch die Bedingungen für die Kooperation innerhalb der Schulen voneinander ab. Am augenscheinlichsten wird dies vielleicht am Beispiel der Schulgröße: Je mehr Lehrkräfte an einer Schule tätig sind, je vielfältiger ihre Angebote und weitläufiger die Räumlichkeiten, desto größer wird der Bedarf an Organisation und differenzierten Strukturen; wo ein Kollegium von zwanzig Lehrkräften problemlos in einem Lehrerzimmer Platz findet, kennen an sehr großen Schulen nicht einmal alle Kollegen einander bei Namen. So brauchen große und kleine Schulen ebenso unterschiedliche Gruppen- und Teamstrukturen wie mehr und weniger stark nach Fächern gegliederte Schulen. Entscheidend geprägt werden Schulen auch durch ihre Schülerschaft, die sich ja keineswegs zufällig zusammensetzt. So haben manche Schulen erheblich mehr Spielraum als andere, sich ihre Schüler selbst auszuwählen. Daraus wiederum ergibt sich ein unterschiedliches Maß an Veränderungsdruck: Je mehr Möglichkeiten Schulen haben, ihre Schüler selbst auszuwählen und ggf. zu entlassen, desto geringer ist der Druck, sich auf veränderte Rahmenbedingungen einzulassen und Innovationen voranzutreiben. Je stärker Schulen gezwungen sind, sich mit ihrer Schülerklientel auseinanderzusetzen und sich auf ggf. schwierige Schüler einzulassen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass überkommene Routinen hinterfragt und verändert werden – so werden dort Routinen isolierter Lehrerarbeit ggf. eher zugunsten kooperativer Arbeitsformen verändert.

In der Reflexion lassen sich dreierlei Bedingungen unterscheiden (vgl. dazu ausführlich Huber & Ahlgrimm, 2008; Huber et al., 2009): Neben solchen Bedingungen, die als strukturell bezeichnet werden können (vom lateinischen Verb *struere* = aufbauen, aufstellen), werden Schulen selbstredend von den jeweiligen Akteuren geprägt, von Lehrkräften und Mitgliedern der Schulleitung (vgl. dazu Kap. 4.6). Insofern erscheint es plausibel, als Zweites solche personellen Bedingungen zu berücksichtigen. Eng mit den strukturellen und personellen Bedingungen verwoben, können als Drittes organisationskulturelle Bedingungen identifiziert werden (vom lateinischen Verb *colere*: pflegen): Geflogenheiten und Eigenarten, wie Prozesse an Schulen ablaufen und wie Dinge geregelt werden, die weder allein anhand struktureller noch personeller Ursachen erklärt werden können und die vielfach eine große Bedeutung und Stabilität aufweisen (vgl. Schönig, 2002).

Um etwa die auffälligen Unterschiede, die sich in der Untersuchung zwischen alten und jungen Schulen gezeigt haben, aufklären zu können, erscheinen organisationskulturelle Ansätze besonders hilfreich. Dabei sollte jedoch nicht übersehen werden, dass es im Diskurs um Organisations- und speziell Schulkultur mehr Differenzen als Gemeinsamkeiten hinsichtlich Begriffen und Konzepten gibt (Martin, 2002). Speziell wäre es inter-

essant und aufschlussreich, Organisationskulturen älterer und jüngerer Schulen zu vergleichen, um Erkenntnisse über die Verläufe innerer Veränderungsprozesse zu gewinnen.

Es bleibt abschließend festzuhalten: Um Schulen hinsichtlich der Lehrerverkooperation vergleichen zu können, sollten rahmende Bedingungen unbedingt beachtet und in Analysen berücksichtigt werden, um unbeabsichtigte, ggf. gravierende Verzerrungen zu vermeiden.

## 4.4 Entwicklung und Gestaltung von Kooperation

Dort, wo es eine intensive Kooperation der Lehrkräfte gibt, ist diese Resultat eines Prozesses: Sie ist im Laufe der Zeit entstanden und hat sich entwickelt. Da es bislang kaum Erkenntnisse darüber gibt, wie die Kooperation von Lehrkräften zustande kommt, wurde die Frage gestellt: „Wie kommt es zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, wie entwickelt sich diese und wie kann sie gestaltet werden?“

Lehrkräfte haben in ihrer beruflichen Sozialisation sowohl aus der Schülersicht als auch im Rahmen ihrer Ausbildung mit großer Wahrscheinlichkeit überwiegend Formen der isolierten Lehrerarbeit kennengelernt: Eine Person ist allein für ihre Lerngruppe zuständig und verantwortlich, die Zusammenarbeit der Lehrkräfte beschränkt sich vor allem auf organisatorische Belange und Abstimmung untereinander; insbesondere die Unterrichtsgestaltung ist Domäne der jeweiligen Lehrkraft:

„Ich bin jetzt seit 32 Jahren im [...] Schuldienst, da war das immer: Ich mach meinen Unterricht und dann gehe ich, alles andere mache ich zu Hause“ (Q:34).

Die Wahrscheinlichkeit scheint groß zu sein, dass diese tradierten Muster Bestand haben, sofern sie nicht infrage gestellt werden; es scheint daher eine intensive Zusammenarbeit gerade an weiterführenden Schulen und insbesondere an Realschulen und Gymnasien nach wie vor eine Ausnahme darzustellen. Nichtsdestotrotz gibt es Schulen jeder Schulart, an denen eine intensivere Kooperation der Lehrkräfte üblich ist – genauer gesagt, als Ergebnis von Entwicklungsprozessen üblich geworden ist. In den Interviews wurde von verschiedenen Ursprungspunkten und -prozessen berichtet, aus denen heraus die Kooperation entstanden ist bzw. entwickelt wurde. Dabei zeigt es sich, dass die Zusammenarbeit nirgendwo innerhalb kurzer Frist oder durch einfache Interventionen zustande gekommen ist; vielmehr haben lange und teilweise schwierige Wege zum jeweils aktuellen Stand geführt, wobei die Schulen sich dahingehend erheblich unterscheiden, ob und in welcher Weise Formen der Lehrerkoooperation jeweils etabliert wurden. Die Entwicklung der Kooperation verläuft dabei nicht unabhängig von anderen Entwicklungen innerhalb der Schule, sondern ist eng mit anderen Veränderungen und Innovationen verbunden.

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie Kooperation in Schulen entstehen und sich entwickeln kann und wie Entwicklungen gestaltet werden können. Dabei wird deutlich, dass insbesondere die Zusammenarbeit im Klassenraum für die Lehrkräfte eine fundamentale Umstellung darstellt. In diesem Zusammenhang wird auch diskutiert, welche Hemmnisse und Schwierigkeiten sich im Rahmen der Entwicklung von Kooperation ergeben können.

### 4.4.1 Berufliche Sozialisation der Lehrkräfte

Große Bedeutung hinsichtlich der Zusammenarbeit scheint die berufliche Sozialisation der Lehrkräfte zu haben, mithin die Erfahrungen, die Lehrpersonen in ihrer beruflichen Entwicklung, also vor und im Studium, Vorbereitungs- und Schuldienst hinsichtlich der Kooperation mit anderen gemacht haben. Insgesamt scheint in keiner dieser Phasen besonderer Wert auf die Vermittlung und den Erwerb positiver Erfahrungen und Kompetenzen im Hinblick auf Kooperation gelegt zu werden. An folgendem Beispiel wird deutlich, dass der berufsbiografische Hintergrund die Einstellung zur Kooperation konkret negativ beeinflussen kann. Eine Schulleitungsperson erläutert, dass Lehrkräfte Unterrichtsbesuche immer als bedrohlich im Sinne einer Beurteilung erlebt hätten:

„Und wenn Leute [...], die 25 und 30 Jahre im Schuldienst sind, [...] immer alleine waren, wenn da nie einer war, der ihnen mal gesagt hat: da wär noch was, oder: jenes machst du auch gut, die haben einfach Angst davor, dass mal einer reingeht und mal auf ihren Unterricht guckt. Und deswegen wollen sie es nicht. [...] Weil dreißig Jahre immer nur jemand über die Schwelle eines Lehrers kam, wenn er eine Beurteilung gemacht hat, es war immer eine Note hinten dran. Und das ist das, was die Kollegen mitgenommen haben, dieses andere, ich komm mal eben bei Ihnen vorbei und ich guck mal und sag dir hinterher drei Tipps, [...] was mir auf gefallen ist, das gibt es nicht, das kennen die Leute nicht“ (Q:127-140).

Hier wird deutlich, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer Erfahrungen aus dem Referendariat, wo Unterrichtshospitationen jeweils der Bewertung dienen, ablehnende Haltungen gegenüber Beobachtern in ihrem Unterricht einnehmen. Diese negativ konnotierten Erfahrungen müssen durch positive ergänzt werden, damit eine Bereitschaft zur Öffnung des Unterrichts entstehen kann. An einer Schule scheint die Offenheit ganz üblich und geläufig geworden zu sein:

„In diesem Sinn ist die Schule auch sehr offen, es ist immer Ausbildung an der Schule, es sind immer Referendare hier, es sind immer Ausbilder hier, also es laufen auch eine Menge Leute rum, die in die Karten gucken wollen, weil sie gerade in der Ausbildung sind, das ist auch sehr verständlich, dass Menschen, die hier von der Uni kommen oder im Referendariat sind oder so was, hier durch den Unterricht laufen. Ich finde es als fast selbstverständlich, dass auch der Chef mal im Unterricht vorbeikommt. Also einfach mal um zu sagen: Hey, wie läuft es? Oder um eine andere Info weiterzugeben. Es ist nicht so, Tür zu und hier kommt keiner rein, sondern ich denke, das ist für jeden von uns kein Problem, wenn man mal irgendwo reinfegt“ (F:149).

Dort wird auch davon berichtet, dass die Aufnahme neuer Kollegen ins Kollegium sehr offen und direkt verläuft (F:133). Ähnlich wird anderswo betont, wie wichtig die Aufnahme, gewissermaßen die Initiation in einer neuen Schule ist (T:12). Vielfach scheint es jedoch so zu sein, dass Lehrkräfte, wenn sie neu an eine Schule kommen, kaum oder gar nicht eingeführt werden und sich selbst erschließen müssen, welche Gepflogenheiten und Routinen es dort gibt, denen sie ihr Verhalten anpassen müssen; daraus kann zumindest Unsicherheit resultieren. Sowenig diese bislang untersucht wurde, scheint die berufliche Sozialisation von Lehrkräften in spezifischen Schulen große Bedeutung zu haben: In der Regel werden existierende Verhaltensmuster übernommen oder adaptiert, ohne dass es Möglichkeiten zur Reflexion und Verbesserung gibt.

Hingewiesen wurde darauf, dass es grundsätzlich mehr oder weniger engagierte Lehrkräfte innerhalb der Schule gibt (R:43-45). An anderer Stelle wurde deren Alter thematisiert:

„Das Kollegium ist alles so, ein paar sind unter 50, alles andere ist so 50 aufwärts. Auch da muss ich im Nachhinein sagen, dass sie davon ganze Mengen haben auf sich zukommen lassen, sie haben eine ganze Menge geleistet, sicherlich nicht alle, es gibt einige, die schaffen das ganz wunderbar, zu ignorieren“ (J:10).

Hier wird implizit angedeutet, dass die älteren Kollegen über 50 sich möglicherweise mit Veränderungen schwerer tun und diese daher „ignorieren“. Wichtiger als das Lebens- oder Dienstalter scheint letztlich zu sein, von welchen Erfahrungen die Lehrpersonen geprägt sind.

Wenig wurde berichtet darüber, wie die Zusammensetzung des Kollegiums die Zusammenarbeit beeinflusst. Verschiedentlich wurde angedeutet, dass die Schulleitungsperso-

nen auf die Zusammensetzung des Kollegiums aktiv Einfluss genommen hätten, vor allem, indem sie dafür gesorgt hätten, dass gewisse Lehrkräfte die Schule bald wieder verließen (B:55; F:127; G:163-165; R:27).

#### 4.4.2 Startpunkte der Entwicklung

Als wichtiger Ausgangspunkt für die Entwicklung von Kooperation wurde mehrfach die Schulneugründung genannt (vgl. Kap. 4.3.4). So finden sich unter den fünf Schulen mit dem größten Ausmaß an Kooperation vier, die innerhalb der letzten fünfzehn Jahre neu gegründet wurden oder aus Schulfusionen entstanden sind (Schulen R, F, Q, G; vgl. Abb. 2); nur eine der Schulen mit besonders viel Lehrerverkooperation existiert in ihrer jetzigen Form schon länger. Die Schulneugründung oder –umstrukturierung scheint daher ein besonders wichtiger Ausgangspunkt für die Entwicklung von Kooperation zu sein. Gerade in den „jungen“ Schulen, die seit Anfang der 1990er Jahre neu gegründet wurden, wird die Findungs- und Experimentierphase zu Beginn als besonders wichtig bezeichnet (F:38; R:30-33). Da die Schulen zu Beginn noch sehr klein und damit flexibel waren, konnten verschiedene Modelle erprobt werden, ohne sich an Traditionen und Gepflogenheiten orientieren zu müssen. Die Dynamik und Kreativität, die zu Beginn herrschte, strahlt dabei teilweise immer noch aus:

„Ich habe den Eindruck, dass da immer noch Kräfte sind, die sagen, wir sind noch nicht fertig mit der Entwicklung, wir sind noch keine feste Schule, wir können immer noch mehr, wir müssen einfach immer noch mehr. Jeder, der neu dazukommt, denke ich mal, spürt das, dass da immer noch was ist“ (F:132).

So ist es wohl kein Zufall, dass von den Schulen, bei denen im Rahmen der Untersuchung ein besonders hohes Maß an Kooperation konstatiert wurde, die meisten in den letzten zwei Jahrzehnten neu gegründet wurden (Schulen R, F, B, G). Von den Schulen, die jünger als zwanzig Jahre sind, weist allein die Schule D ein unterdurchschnittliches Maß an Kooperation auf.

An einer anderen Schule wurde die „Bestandsaufnahme“ nach einer Schulfusion zum Ausgangspunkt einer Entwicklung: Vorschläge zu Veränderungen nach der Fusion, darunter der Wunsch nach Teamarbeit, wurden im Rahmen eines Studientages erarbeitet, in einer Arbeitsgruppe weiter entwickelt und schließlich einzuführen beschlossen:

[SL] „Wir wurden vor vier Jahren fusioniert, da wurden aus zwei Schulen eine gemacht und so eine Fusionsschule hat keine Kultur mehr, weil die eine Schule kann das nicht vollständig mitbringen, was sie hatte, und die andere kann aber ihr auch nicht so belassen, wie es war, wenn die Hälfte des Kollegiums plötzlich neu ist. [...] Wir standen quasi an einem Nullpunkt und haben uns überlegt, was wollen wir, was machen wir, wo wollen wir hin und da haben wir einen Studientag gemacht: ‚Was müssen wir tun, um eine gute Schule zu werden‘, oder so ähnlich war das Thema damals, haben wir uns irgendeinen Reinhard-Kahl-Film dazu noch mal angeguckt und haben dann an diesem Schulstudientag erstmal gefragt, was haben wir hier eigentlich, was läuft, was läuft nicht, was haben wir für Probleme, was steht an, was ist hier, [...] wo wollen wir hin. Da waren wir dann: Wir müssen die Räume anders verteilen, eine Gruppe war Teamarbeit, wie könnten wir im Team arbeiten, was hatten wir denn noch, Unterrichtsrahmenpläne oder Arbeitspläne oder so.

[LK] Schülerarbeit auch.

- [SL] Ja, es ist schon eine Weile, waren so mehrere Gruppen und die Kollegen, haben sich dann nach ihrem Schwerpunkt zu einer Gruppe zugeordnet und dann haben wir ein Jahr lang da inhaltlich dran gearbeitet, nein, erstmal nicht, erstmal war es gar nicht so lange, ein paar Wochen oder, dann haben wir einen zweiten Studientag gemacht, weil wir wollten unbedingt dann für das neue Schuljahr schon irgendwelche Handlungsgrundlagen für unsere Arbeit, die wir mitnehmen, was wir mal ausprobieren wollen, das waren zunächst eher so organisatorische Dinge, wie Räume. Dann haben wir irgendwann das Klingeln abgeschafft und solche Sachen, Pausenveränderung und eben auch halt diese Teamarbeit, so ist das entstanden. Das war einer der allerersten Punkte, wir wollen im Team arbeiten. Wir haben dann auch, zum darauffolgenden Schuljahr haben teilweise Leute ihre Klassen aufgegeben, weil sie in einem anderen Team mitarbeiten wollten und so, und haben umstrukturiert, ja, so ist das entstanden.
- [LK] Räumlich wir haben alle 9. zusammen in einer Ecke des Hauses mit Gruppenraum, gemeinsamen Gruppenraum gesetzt und dann ergab sich dann auch die Notwendigkeit im Jahrgangsteam irgendwie zu arbeiten, oder die Möglichkeit.
- [SL] Die Möglichkeit, es war der Wunsch und die Möglichkeit. Also, alle sagten, wir wollen ein Team sein, ohne eigentlich erstmal zu wissen, wie füllen wir das jetzt. Zu der Zeit haben wir, z. B. haben wir damals auch einen Konferenztag eingeführt, wir machen Konferenzen nicht mehr über die ganze Woche, sondern an einem Tag, dann aber regelmäßig, jede Woche der Montag ist Konferenztag“ (Q:24-28).

Hier zeigt sich, wie eine Umbruchsituation Ideen erforderlich macht, die dann weiter entwickelt werden; dennoch vergeht einige Zeit bis zu deren Umsetzung. Zunächst wird ein organisatorischer Rahmen geschaffen: die Zuordnung zu Teams, die räumliche Zusammenlegung von Klassen, der Konferenztag, allerdings „ohne eigentlich erstmal zu wissen, wie füllen wir das jetzt“. Es folgt eine weitere Entwicklung über mehrere Jahre, bis die Jahrgangsteams zu wichtigen Instanzen gewachsen sind, deren Aufgaben sich nach wie vor verändern. Der Prozess wurde hier offenbar nur wenig geplant und gesteuert: Es wurden Teams gegründet, ohne deren Aufgaben und Ziele zu definieren; erst mit der Zeit klären sich die Aufgaben; zuletzt wurden Fallbesprechungen einzelner Schüler im Rahmen der Jahrgangsteams eingeführt (vgl. Kap. 4.1.1.3). Dennoch: Trotz des wenig strukturierten Prozessverlaufs äußern sich die Beteiligten zufrieden über das Resultat.

Einen weiteren Ausgangspunkt für die Entwicklung kooperativer Arbeitsformen stellen Fortbildungen dar: An einer Schule führt die Einführung eines Methodentrainings für Schüler zur Teambildung, da das Training jeweils von mehreren Lehrkräften gemeinsam durchgeführt wird (J:44); an einer anderen Schule erleben die Lehrkräfte die Zusammenarbeit im Rahmen eines Seminars als positiv:

„Und dann, denke ich, war es dieses Lion's-Quest-Seminar, was die Kollegen gemacht haben, wo sie festgestellt haben, oh, ist ja toll mal zwei Tage mit Kollegen zu verbringen und nicht immer nur Fortbildung mit Kollegen von anderen Schulen zu besuchen“ (G:45).

Hier fällt auf, dass die positive Erfahrung der Zusammenarbeit die Lehrkräfte offenbar überrascht. Es ist zu vermuten, dass bis dato wenig oder gar keine Zusammenarbeit im engeren Sinn an der Schule stattgefunden hat. Nichtsdestotrotz wird die neuartige, positive Erfahrung zum Ausgangspunkt für die allmähliche Einführung von Klassenteams.

In den untersuchten Schulen wurden mehrfach Schulneugründungen oder Schulzusammenlegungen als Ausgangspunkte für die Entwicklung von Lehrerkooperation genannt.

In einer dynamischen Aufbauphase wurden verschiedene pädagogische Innovationen erprobt und ggf. etabliert. Dabei wird berichtet, dass sich die Dynamik und eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber Innovationen auch weiterhin gehalten hat: Man versucht an diesen Schulen, immer wieder Verbesserungen und Antworten auf neue Herausforderungen zu finden. Unter den befragten Schulen gab es kaum Beispiele dafür, dass intensive Kooperation auch ohne derart fundamentale äußerliche Veränderungen, gewissermaßen aus dem laufenden Betrieb heraus, zustande kam. Wenn, dann trugen Fortbildungen jeweils dort besonders zu Veränderungen bei, wo auch aus anderen Gründen Innovationen erwünscht waren und erprobt wurden. Besonders wichtig für die Etablierung und das Gelingen scheint aber zu sein, wie der Entwicklungsprozess nach dem Ausgangsimpuls in den folgenden Jahren gestaltet und gesteuert wird.

#### 4.4.3 Verläufe

Interessanterweise entwickelt sich die Kooperation in Schulen zumeist nicht homogen und flächendeckend, sondern zunächst vielmehr punktuell. Der Versuch, an einer Schule ein gegenseitiges Hospitationssystem für alle Lehrkräfte per Abstimmung einzuführen, scheitert, wie eine Schulleitungsperson selbst berichtet: Sämtliche Lehrkräfte hätten dagegen gestimmt (Q:124;172). An einer anderen Schule hingegen gelang die Einführung gegenseitiger Unterrichtshospitationen: Dort hatten einzelne Lehrkräfte auf zunächst freiwilliger Basis damit begonnen. Nachdem ihre positiven Erfahrungen von anderen beobachtet worden waren, zogen weitere Kollegen nach, bis schließlich das ganze Kollegium involviert war:

[LK1] „Die Klassenteams haben wir vor 3 Jahren auf Freiwilligenbasis gemacht und seit letztem Jahr 7. Klasse ist es verpflichtend.

[SL] Wir haben ja auch Anreize geschaffen, ne, wir haben ja auch, wenn wir verteilen auch dafür Ermäßigungsstunden bei den Klassenteams. Ich finde auch dieser Gerechtigkeitsaspekt, der hat auch eine große Rolle gespielt, dass die Erziehung nicht auf wenigen lastet, die es immer wieder machen, sondern dass alle eingebunden sind. Das war wichtig.

[LK3] Und nicht nur das, sondern schon bei der Vorauswahl, also man wird ja auch gefragt, mit wem man zusammen kann, ob man mit dem arbeiten möchte, ob man das kann, ob man sich das zutraut, oder lieber ne andere Kombination. So ist dieser ganze Prozess ja schon ein ganz anderer, also wenn man das sozusagen vorgelegt bekommt. Wenn ich das Gefühl hab, ich bestimme mit, bin ich auch vielleicht dafür verantwortlich, ja?“ (G:61-63).

Große Bedeutung hat es hier, dass die Beteiligten den Prozess selbst mitbestimmen können, wie hier dargestellt wird. Selbst wenn Ressourcen geschaffen und ein Plan erarbeitet wird (Q:167-170), kann die Einführung einer Innovation daran scheitern (Q:124), dass die Lehrkräfte zu wenig in die Entwicklung einbezogen werden, die zudem schlagartig und für alle verbindlich eingeführt werden soll.

Neben der beschriebenen Freiwilligkeit stellt auch die Unterstützung durch Fortbildungen und Anreize wie etwa Abminderungsstunden eine wichtige Bedingung dafür dar, dass Lehrkräfte an einer schulischen Innovation teilnehmen, wie hier am Beispiel der Einführung kollegialer Hospitationen erläutert wird:

„Also das ist ein ganz langer Prozess gewesen, und genauso wie mit man muss Vorteile schaffen und auch auf Freiwilligkeit zunächst erstmal berufen, also wir hatten so ganz viele verschiedene Stufen. Erstmal mussten ja Kollegen gefunden werden,

die das überhaupt machen wollten, in dem Sinne, ich hospitiere bei jemand anders, da haben wir zu Anfang erstmal Kollegen aus dieser so genannten Evaluationsgruppe genommen, die also eine entsprechende Fortbildung durchlaufen hatten und sich deshalb vermeintlich vielleicht fachlich kompetent dazu gefunden haben, obwohl das wahrscheinlich jeder sowieso, der ein paar Jahre im Berufsleben ist, auch an sich kann. Die haben dann zusätzlich auch Abminderungsstunden gekriegt, dass sie also auch Zeit dafür hatten und es nicht zusätzlich jetzt irgendwie als Päckchen zu tragen hatten. Dann haben wir 4 Jahre gebraucht, bis es jetzt überhaupt verpflichtend für alle ist, also die erste Stufe war, ich kann überhaupt da mit machen. Die zweite Stufe war, jeder soll mitmachen, aber er muss nicht mit irgendwem darüber sprechen und so. Also Stückchen für Stückchen für Stückchen, um den Skeptikern auch zu zeigen, es passiert dir ja nichts, also, wir sind noch weit weg davon, dass es irgendeine Konsequenz hätte, es soll ja auch nur bei demjenigen selbst eine Konsequenz haben. Insofern ist es ein gutes Beispiel dafür, wie man einen Prozess zum Laufen bringt, nämlich nicht durch irgendwas fertig Vorgesetztes, sondern dadurch, dass man Kollegen in den Prozess einbezieht und die Organisationsform als auch die Verpflichtungsform eigentlich durchs Kollegium abstimmen lässt“ (G:105).

Deutlich wird hier, dass das Kollegium in den Prozess aktiv einbezogen wird, was erheblich zur Akzeptanz beiträgt – möglicherweise stellt dies den zentralen Unterschied zum gescheiterten Projekt dar, das oben beschrieben wurde. Wichtig ist auch, dass keinerlei Konsequenzen oder Sanktionen mit den Hospitationen verknüpft werden und sogar anheimgestellt wird, ob überhaupt darüber gesprochen werden soll. Die Hürden wurden hier also gezielt so niedrig wie möglich gehalten.

Angesichts dieser allmählichen Umsetzung, bei der einige Wenige beginnen und andere nachziehen, wird verschiedentlich von einem Domino- oder Schneeball-Effekt gesprochen (C:29; M:94, Q:160; T:81):

„Das finde ich wichtig, dass man, man muss schon die Kollegen zunächst erstmal zusammenbringen, von denen man weiß, dass sie zusammenarbeiten können. Das hat ja auch eine Außenwirkung. Wenn die dann wieder die Ergebnisse ihrer Arbeit mit hineinbringen in die Diskussion, können die auch andere ansprechen und mit reinziehen. Ich glaube, nur über dieses Schneeballsystem funktioniert das. Ich bin jetzt seit 1998 hier Schulleiterin und ich finde es schon, es ist ein mühseliger Prozess, es ist wirklich ein ganz mühseliger Prozess, aber ich denke, in diesen 10 Jahren hat sich wirklich sehr viel verändert an der Schule. Das ist eigentlich nur gelaufen, indem immer mehr Kollegen bereit waren, sich zu engagieren und einen anderen Weg einzuschlagen. Man kann nicht in der Gesamtkonferenz sitzen und versuchen, die Leute davon zu überzeugen, dass sie das und das machen müssen, das funktioniert nicht, das musste ich auch erst lernen. Ich habe immer gedacht, meine Güte, man hat eine tolle Idee, bringt das da rein und dann melden sich sofort Leute und sagen: Ja, da mache ich mit und so – ist nicht“ (C:29).

Die „Außenwirkung“, von der hier gesprochen wird, scheint ein entscheidender Punkt zu sein: Wenn Lehrkräfte am Beispiel von Kollegen Vorteile erkennen können, sind sie eher gewillt, an Neuerungen mitzuwirken:

„Was ich schon sagte, also jeder Einzelne, der sich bemühen möchte, bemüht sich und es sind, ich sage mal so, es sind immer mehr. Das ist ja schon dann wie so ein Schneeball, wenn die anderen merken, oh, die arbeiten gut zusammen und treffen sich und das bringt was und die lachen und gehen freudig durchs Leben, sage ich



jetzt mal, das ist etwas übertrieben natürlich, so ist es nicht. Aber die machen das, die tauschen sich aus und sind eben nicht hier diese Einzelgänger“ (T:81).

Die hier beschriebene erfolgreiche Einführung anspruchsvoller Kooperationsformen durch allmähliche Diffusion und Umsetzung bestätigt, was die Innovations- und Transferforschung schon vor Längerem festgestellt hat (vgl. Jäger, 2004; Nickolaus & Gräsel, 2006): Innovationen erfolgen in der Regel nicht schlagartig und flächendeckend, sondern in mehreren aufeinanderfolgenden Phasen. Üblich ist dabei auch, dass eine Minderheit beginnt, das Hauptfeld nachzieht und eine Nachhut die Innovation sehr viel später oder gar nicht übernimmt. Die geschilderten Zeiträume von etwa vier oder fünf Jahren entsprechen dabei den Erfahrungen aus anderen Innovationsversuchen.

Die Entwicklung verläuft dabei kaum jemals geradlinig, wie immer wieder betont wird. Selbst dort, wo man systematisch voranzukommen versucht, sind „Versuch und Irrtum“ (G:40) notwendig. Obwohl es dabei auch Rückschläge und Ablehnung gibt, werde der Prozess in der Summe aber als positiv wahrgenommen (G:51-56). Entscheidend scheint dabei zu sein, einmal getroffene Entscheidungen beizeiten zu hinterfragen und ggf. zu revidieren. Der Fortschritt werde dabei eher durch kleine Schritte als durch einen „großen Wurf“ gemacht:

„Es ist ein Prozess der kleinen Schritte, es passiert ja was bei uns. Aber dieser große Wurf, die Erkenntnis und am nächsten Tag ist die Schule anders, das gibt es eben einfach nicht, weil da müssen zu viele Hindernisse überwunden werden, aber also, sehe ich also auch positiv, es passiert ja viel. Viel mehr, als man manchmal nach außen hin wahrnimmt“ (M:95).

Zur Akzeptanz trägt es erheblich bei, wenn von vornherein deutlich gemacht wird, dass eine Innovation zunächst über einen gewissen Zeitraum hinweg erprobt, anschließend überprüft und ggf. revidiert wird:

„Da haben viele Kollegen gesagt, das geht bei uns und mit unseren Schülern geht das nicht, aber sie haben sich darauf eingelassen, es auszuprobieren und ich hab gesagt, kommt mir nicht nach vier Wochen, sondern am Ende des Schuljahres gucken wir, ob es sich bewährt hat. Und dann habe ich es auch wieder auf die Tagesordnung gesetzt für die vorletzte Gesamtkonferenz und da haben sie gesagt, warum willst du denn jetzt wieder darüber reden, es ist doch o. k., das passt doch. Aber, und da blieb es dann auch dabei. Aber wirklich auch eine Zusage, wenn ihr euch auf etwas einlasst, wir reden noch mal drüber, ihr lasst euch da nicht lebenslänglich darauf ein. Ich glaub, das ist wichtig, dass die Kollegen das Gefühl haben, wenn da jetzt etwas ganz doll schief läuft, dass man es dann auch wieder ändern kann“ (Q:166).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Einführung von Formen anspruchsvoller Kooperation, insbesondere von Team Teaching und Hospitationen, dort als besonders erfolgreich geschildert wurde, wo zunächst einige wenige Lehrkräfte auf freiwilliger Basis beteiligt waren, die darüber hinaus durch zusätzliche Anreize wie Ermäßigungsstunden unterstützt wurden. Aufgrund der positiven Erfahrungen dieser Pilot-Gruppe kamen im weiteren Verlauf immer mehr Kollegen hinzu, bis das Vorhaben schließlich flächendeckend umgesetzt wurde. Dabei berichteten die Interviewten, dass es sehr wichtig gewesen sei, an der Gestaltung mitwirken zu können, insbesondere was die Auswahl von Teampartnern und die Inhalte von Hospitationen betrifft. Nicht zuletzt war es von großer Bedeutung, dass alle Schritte zunächst erprobt und ggf. revidiert werden sollten, da so Raum für Verbesserungen vorgesehen war und die Innovation umso leichter akzeptiert wurde. Betont werden sollte noch einmal, dass in allen Schulen

mehrere Jahre zwischen Initiation und flächendeckender, verpflichtender Umsetzung von Formen der Zusammenarbeit vergingen: Diese Zeit wurde nicht allein für organisatorische und strukturelle, sondern auch für Lern- und Anpassungsprozesse benötigt.

#### 4.4.4 Strukturelle Veränderungen

Die Entwicklung kooperativer Arbeitsformen geht einher mit gewissen strukturellen Veränderungen. So ist es erforderlich, Arbeitszeiten und Räume so zu organisieren, dass die Zusammenarbeit ermöglicht und unterstützt wird. Darüber hinaus ist es notwendig, Aufgabenzuschnitte und Zuständigkeiten so zu verändern, dass nicht mehr Einzelpersonen, sondern Teams die Verantwortung für bestimmte Aufgaben übertragen bekommen.

Die allgemeinen Curricula der einzelnen Fächer sind nicht so abgestimmt, dass fächerverbindende oder -übergreifende Projekte problemlos ermöglicht werden: Die Rahmenlehrpläne der einzelnen Fächer sind in sich überfrachtet und nehmen kaum Bezug aufeinander. Bereits die Erstellung schulinterner Curricula innerhalb der Fächer wird als so schwierig wahrgenommen, dass die Abstimmung über Fächergrenzen hinweg aussichtslos erscheint (B:114-116). Um eine fächerübergreifende Kooperation sinnvoll zu machen, müssen daher Projekte jenseits der Grenzen der Lehrpläne angesiedelt werden, wie es etwa in übergreifenden Seminar- und Wahlpflichtkursen mit den Themen „Biophysik“ oder „Wetter“ geschieht (G:18-20).

Gemeinsame pädagogische Verantwortung ergibt sich hingegen vor allem, wenn Lehrerteams gemeinsam für Klassen, Lerngruppen oder Jahrgänge zuständig sind (vgl. Kap. 4.1.1). Dazu kann es nötig sein, Räume zu verändern oder anders zu belegen. So werden verschiedentlich Klassen einer Jahrgangsstufe räumlich dicht beieinander in derselben Etage angesiedelt, um die Zusammenarbeit im Jahrgangsteam zu unterstützen (Q:27; T:42).

Dabei müssen sowohl die Teamzusammensetzung als auch die Rollen in den Teams geklärt werden, was keineswegs selbstverständlich ist:

„Na ja, in der freien Wirtschaft hat man ja in so einem Team auch irgendwie einen Vorgesetzten, weil der die Richtung vorgibt. Hier wählt man noch einen Leiter, aber eigentlich ist er auch Kollege und man muss alles, was an Struktur in diesem Team ist, selber erarbeiten und selber bestimmen und da gehen halt die Vorstellungen auch, also, es hat nicht wirklich jemand von oben den Hut auf, ja, sondern nur so gewählt und das ist auch so eine Schwierigkeit, mit der man umgehen muss in einem Team, aber mittlerweile... läuft das“ (Q:38).

Als größte Herausforderung wird jedoch die zeitliche Organisation genannt. An den meisten Schulen wird der Mangel an Zeit beklagt (A:64-67; B:108; C:36; E:88; H:23; J:52; N:29; R:71; T:46). Die Last obligatorischer Aufgaben sowie die Arbeitszeitregelungen, die Teamarbeit nicht vorsehen, erschweren die Zusammenarbeit erheblich. Zeit für die Zusammenarbeit zu finden, sei sehr schwierig angesichts einer sehr knappen Personalausstattung und vielerlei anderer Parameter, die beachtet werden müssen: parallele Verpflichtungen, unterschiedliche Fach- und Lerngruppenzugehörigkeiten, ggf. unterschiedliche Gebäude, Teilzeitlehrkräfte, Bindung an bestimmte Räumlichkeiten etc. (B:105-113; C:36; E:88; N:48). Nur an einer Schule wird angegeben: „So riesig sind die anderen Verpflichtungen nun auch nicht“ (F:60). So sei es besonders schwierig, angesichts fehlender Ressourcen die Organisation, insbesondere die Stundenplanung, so zu gestalten, dass Lehrkräfte die Möglichkeit haben zusammenzuarbeiten (J:56). Selbst am Nachmittag kollidiert oder konkurriert die Kooperation der Lehrkräfte zeitlich mit an-

deren Angeboten, etwa Arbeitsgemeinschaften. Wenn nur am Nachmittag Zeiten bleiben, seien die Lehrkräfte wenig geneigt sich zu treffen:

„Man muss sich wirklich zusammensetzen und man muss eine gemeinsame Planung machen, und man muss es überhaupt erstmal für wichtig erachten, dass das überhaupt gemacht wird. Da muss man eine gemeinsame Planung machen und dann muss man sich überlegen, wie setzen wir das um und wie kontrollieren wir das auch. Das heißt, sich immer wieder im Team treffen und immer wieder eine Auswertung machen und das ist dann oftmals, ja offensichtlich, ganz oft Zeitgründe. Wir haben ja gar nicht die Zeit, uns so oft zu treffen, das heißt, ich muss bereit sein, nach dem Unterricht am Nachmittag mich mit den Kollegen zusammensetzen, um die Auswertung zu machen und daran scheitert es eben ganz oft. Meine Vorstellung ist, ich habe bis 13 Uhr Unterricht und dann verlasse ich das Haus. Dann habe ich natürlich nicht soviel Bock, mich mit meinem Kollegen zu treffen, um die Auswertung zu machen. Das sind so die Knackpunkte“ (C:37).

Hinzu komme, dass die Lehrkräfte ihren außerunterrichtlichen Verpflichtungen zu unterschiedlichen Tageszeiten und aus familiären Gründen teilweise erst spät abends nachkommen könnten (C:37; T:44).

Um die Zusammenarbeit der Lehrkräfte zu ermöglichen, würde es helfen Präsenzzeiten einzurichten (C:38); dieser Begriff gelte jedoch an Schulen als verpönt (Q:34). Dennoch gibt es an vielen Schulen gibt es Konferenz- oder Präsenztage (C:106; F:82; G:34; M:82; Q:33-35), an denen Teams sich treffen. Feste Teamzeiten für einzelne Lehrerteams bei der Erstellung der Stundenpläne zu berücksichtigen, ist eine Ausnahme und wird vielfach als unmöglich bezeichnet (T:95). Dennoch gibt es Schulen, wo die Planung von Teamzeiten im Stundenplan fest etabliert ist (R:55-57) oder zumindest einzelne Teams feste Zeiten haben (T:42). Die Modelle stünden jedoch auf tönernen Füßen: Sobald der Krankenstand steige, ließen die Teamzeiten sich nicht mehr realisieren (R:57). An vielen Schulen gibt es daher aus unterschiedlichen Gründen keine Teamzeiten (A:80; M:81-82), und wenn es sie gibt, werden diese nicht automatisch für die weitere Zusammenarbeit genutzt (H:39; M:82).

Präsenzzeiten werden nur dann genutzt, wenn ein Nutzen erkennbar klar wird und ein Bedürfnis nach Austausch existiert:

„Ich denke, der Rahmen schafft einfach, ja, eine Atmosphäre für mehr informelle Zusammenarbeit, deshalb, diese verpflichtenden Termine, das ist gar nicht in dem Sinn, dass man jetzt das Gefühl hat, ich habe jetzt noch eine Sitzung mehr, sondern ich denke, der einzelne Lehrer hat eher das Gefühl, o. k., ich muss jetzt nicht bis zu der Zensurenkonferenz warten, um endlich rauszufinden, was mit dem Kind ist, sondern ich krieg das vorher raus, weil ich auch vorher nach meiner Meinung gefragt werde. Da muss man eigentlich gar nicht mehr viel organisieren, wenn es natürlich, also ich muss irgendwie die allgemeine Atmosphäre so hinkriegen, dass das so ist und da denke ich schon, da muss man, ja, ein System schaffen und Anreize, um sich in diesem System wiederzufinden“ (G:68).

Problematisch ist es, wenn Aufgaben zwar als integraler Bestandteil der Arbeit verstanden werden, in der Zeitplanung aber nicht oder nur am Rande Berücksichtigung finden (H:25). Aus der Stellung im Stundenplan folgen Rückschlüsse auf den Stellenwert der Zusammenarbeit: Wenn Treffen als zusätzliche zeitliche Belastung jenseits anderer Verpflichtungen am Ende des Arbeitstages angesiedelt werden, werden sie vermutlich eher als belastend und überflüssig wahrgenommen, als wenn sie integraler Bestandteil der regulären Arbeitszeit sind:

„By acknowledging the time demands of collaboration, it becomes a legitimate professional responsibility and moves away from being an invisible but pressing expectation“ (Friend, 2000, S. 131).

Zeitfenster für die Zusammenarbeit der Lehrkräfte werden unter anderem geschaffen, indem etwa Teilungsunterricht aufgehoben wird, um Kapazitäten für andere Aufgaben zu schaffen (J:15; T:93), was aber kritisch ist, weil Eltern ein Recht ihrer Kinder auf Teilungsunterricht einfordern könnten (T:93). Ggf. werden Lehrkräfte zur Vorbereitung wichtiger Projekte auch vom Unterricht freigestellt (J:46). Möglichkeiten können sich außerdem durch die Rhythmisierung des Unterrichtstages im Rahmen der Ganztagschule ergeben (M:100), etwa im gemeinsamen Mittagsband (B:129), aber auch an Halbtagschulen durch die Zusammenlegung kürzerer Pausen (G:36; H:39). Anderswo heißt es jedoch, die gemeinsamen Veranstaltungen könnten gerade aufgrund der Ganztagschulsituation erst am späten Nachmittag oder Abend stattfinden (R:41).

Ob und in welcher Weise Zeiten für die Zusammenarbeit festgelegt werden müssen, wird in den Schulen unterschiedlich gesehen: Einerseits erfordern bestimmte Projekte es, dass die Zeiten flexibel gehandhabt werden können (D:102-103). Insbesondere wenn es autonome Teams gibt, können und sollen diese sich selbst und nach Bedarf organisieren (F:91-92). Andererseits sei es jedoch ggf. schwierig, Treffen verbindlich und regelmäßig stattfinden zu lassen (C:111-112; G:66) und es müsste eine „Kontrolle“ geben:

[Stv] „Klar, es ist viel Zeitdruck immer und Zeit ist immer knapp, aber... da müssen wir einfach viel mehr darauf achten, also sie wollen Kontrolle haben, nach wie vor. Es wird immer wieder eingefordert. Wir müssen wirklich mehr kontrollieren. Wir machen das so ungern, man denkt eigentlich, es ist noch so was Kreatives da, aber es geht eben ohne Kontrolle nicht.

[SL] Ja, leider.“ (C:111-112).

Es lässt sich resümieren: Die Entwicklung von Zusammenarbeit an Schulen stellt sich als Prozess dar, der strukturelle Veränderungen notwendig macht; hierzu gehört insbesondere, dass Aufgaben und Zuständigkeiten so verändert werden, dass Gruppen oder Teams gemeinsam Verantwortung übernehmen müssen, sei es hinsichtlich bestimmter Inhalte und Themen oder hinsichtlich Lerngruppen und damit verbundenen pädagogischen Fragen. Es müssen zunächst Teams so gebildet werden, dass die Mitglieder nach fachlichen und möglichst auch persönlichen Kriterien zusammenpassen.

Als Hauptproblem wird immer wieder Zeitmangel genannt; dies ist jedoch beileibe kein schulspezifisches Phänomen – auch in anderen Kontexten wird dem Argument „zuwenig Zeit“ der erste Platz unter vielen Herausforderungen auf dem Weg zu Veränderungen eingeräumt (siehe Senge et al., 2000). Um die Kooperation der Lehrkräfte zu ermöglichen und zu unterstützen, müssen sowohl die Arbeits- und Präsenzzeiten als auch die Stundenpläne so organisiert werden, dass die Zusammenarbeit integraler Bestandteil der Arbeit wird: Dafür sind gemeinsame Zeitfenster zu schaffen, damit verlässliche und planbare Zusammenkünfte stattfinden können und nicht mit anderen Verpflichtungen kollidieren. Als gangbare Wege dazu werden individuelle Teamzeiten ebenso wie lange gemeinsame Mittagspausen und Präsenzzeiten an einzelnen Nachmittagen geschildert. Darüber hinaus wird es als hilfreich geschildert, wenn Räumlichkeiten eingerichtet werden, deren Ausstattung Formen der Gruppenarbeit unterstützt und dazu einlädt.

#### 4.4.5 Weiterbildung und externe Unterstützung

Wie bereits festgestellt wurde, verfügen die beteiligten Lehrkräfte nicht selbstverständlich über das notwendige Repertoire an Erfahrungen, Fertigkeiten und Techniken, um optimal zusammenzuarbeiten. Es kann daher sinnvoll und hilfreich sein, die Beteiligten durch Weiterbildungen zu unterstützen. Dass, wie hier berichtet wird, eine Schulleitungsperson einer Lehrkraft individuelle Unterstützung anbietet, ist vermutlich eher ein Ausnahmefall:

„Dann habe ich mit den Schülern auch mal Gesprächstraining gemacht, wie kann ich mit einem Lehrer sprechen und umgekehrt, und habe dann auch schon mal mit den Lehrern das geübt, bevor ich dann, wir hatten einen Kollegen, [...] da habe ich auch mit dem so ein bisschen Training gemacht und dann versucht, Gespräche zu führen, also Gespräche; welche Regel muss ich einhalten und so weiter“ (N:21).

Hier sind es eher grundlegende kommunikative Kompetenzen, die der Lehrperson vermittelt werden sollen. Vielfach sind es jedoch eher Moderations- oder Gestaltungskompetenzen, die durch externe Anregungen vermittelt werden:

„Ich hab ein Coaching gemacht, ein Schulleitercoaching und hatte einen Partner aus der Gesellschaft und das Erste, was ich den gefragt habe, war, wie macht denn ihr das, dass eure Meetings nicht so lange dauern. [...] Bei einigen dieser Veranstaltungen wurde ich mit dem sogenannten Delegiertenmeetingprozess in Bekanntschaft gebracht, wir arbeiten in der Steuergruppe jetzt mit so verteilten Rollen, also da gibt es einen Moderator, was haben wir noch, einen Zeitgeber, Ergebnistreiber, wir haben zwei Protokolle, ein öffentliches und ein abheftbares [...]. Was haben wir noch, einen Feedbackgeber und noch mal jemand anders sucht vorher die Tagesordnung zusammen. Und diese Rollen rotieren. Und seit der Zeit sind unsere Sitzungen sehr viel effektiver geworden. Und Teile davon werden einfach aus dieser Gruppe auch in andere Gruppen getragen“ (Q:39).

Offensichtlich waren die Konferenzen bis dato kaum strukturiert, es gab weder Tagesordnung noch Zeitplan, was zu Unmut geführt hatte:

„Also die Initialzündung war eine Kollegin, die irgendwann mal zu so einer Sitzung aufgestanden ist und gesagt hat, ich war jetzt eineinhalb Stunden hier, das reicht, länger mach ich das jetzt nicht, und ist gegangen. Und dann war ich erst fürchterlich sauer und dachte, was ist das für eine Respektlosigkeit, aber hinterher dann habe ich gedacht, es ist ja eigentlich auch respektlos, einzuladen zu so und soviel Uhr, aber nicht zu sagen, wann man wieder gehen darf und jetzt haben wir diese andere Kultur, es steht daran, von wann bis wann die Sitzung dauern soll, es steht dahinter, wie lange ein Tagesordnungspunkt dauern soll, wenn wir merken, wir schaffen das nicht in der Zeit, dann gibt es halt eine gemeinsame Entscheidung, entweder wir vertagen uns jetzt und nehmen es irgendwann noch mal auf oder wir sagen nein, das ist uns wichtig, und vertagen dafür was anderes oder setzen eine Zeit hinten an oder so, also, das hat auch eine neue Qualität, die wir uns da erarbeitet haben, ich meine, andere machen das wahrscheinlich schon ewig, aber bei uns ist es halt nicht angekommen. Und da es so aus konkreten Anlässen heraus entstanden ist, denke ich, hat es auch mehr Nachhaltigkeit“ (Q:41-42).

Wie in der Reflexion hier bemerkt wird, sind es Dinge, die anderswo „wahrscheinlich schon ewig“ üblich sind, die aber dennoch in der Schule nicht üblich waren oder sind. Gerade hier zeigt sich ein großer Bedarf an externer Unterstützung und Beratung. Es wäre weder wahrscheinlich noch effizient, wenn die Verantwortlichen an den Schulen sich alle notwendigen Moderations- und Gestaltungstechniken selbst erarbeiten müss-

ten. Dabei sind vielfach keine aufwändigen Interventionen nötig; vieles wird dadurch in Bewegung gesetzt, dass Mitglieder des Kollegiums oder der Schulleitung Beispiele für erfolgreich organisierte Kooperation erleben. So wird von positiven Erfahrungen an Schulen im Ausland (B:186; N:7, 32; Q:166) oder bei gemeinsamen Fortbildungen berichtet (F:64-69; G:45), die Anstöße für Entwicklungen an der eigenen Schule gegeben haben.

Dort, wo der Bedarf an externen Fortbildungen erkannt wird, wird teilweise jedoch beklagt, dass keine Ressourcen für notwendige Weiterbildungen vorhanden sind:

„In jedem Unternehmen, was ich kenne bis jetzt, gibt es dafür vorgeschriebene Zeiten, wo also Fortbildung und Weiterbildung festgelegt werden, die aber nicht nach der Arbeitszeit laufen, sondern die in der Arbeitszeit laufen. Die als Arbeitszeit gesehen werden, die größtenteils sogar noch finanziert werden und was weiß ich alles. Ist nicht drin, ist nicht möglich bei uns. Und da ist so der Punkt, wo ich sage, da muss man ansetzen, wenn man möchte, dass sich die Öffnung ... dass also ein Austausch erfolgt, dann muss es auch einfach eine Grundlage für einen Austausch geben, und zwar eine objektive Grundlage, nicht eine Grundlage, dass man es braucht, sondern eine Grundlage, wie es umgesetzt werden soll. Wenn ich also meine Kollegen sehe, die danach rufen, sie möchten gerne in Schulen gehen, sie möchten sich Montessori-Schulen ansehen, wie dort unterrichtet wird – ja wann, wann? Wenn ich sie hier freistelle, muss ich ihre Stunden vertreten. Und wo soll ich was hernehmen, wenn ich nur 100% kriege, wenn ich überhaupt 100% habe. Also das läuft falsch“ (R:71).

Im Übrigen entspreche das Angebot an Fortbildungen einerseits inhaltlich nicht den Bedürfnissen der Schule; andererseits gebe es keine Vertretungsressourcen, wenn Lehrkräfte in der Unterrichtszeit Fortbildungen besuchen wollten, das offizielle Landesinstitut biete jedoch in den Ferien keine Fortbildungen an (R:73).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass notwendige Fertigkeiten für die Zusammenarbeit kaum jemals vermittelt oder entwickelt werden; es wird offenbar angenommen, Lehrkräfte verfügten selbstverständlich darüber. Diese Annahme wird zu recht kritisiert:

„A subtext in considering school collaboration is that people who work with children should have the knowledge and skills to interact effectively with others [...] This assumption is often invalid. Why would educators have particular skills in interacting with adults, when most of their preparation focused on interactions with children? A corollary to this assumption seems to be that collaboration is sort of like the ability to carry a tune: Either you can or you can't, but there isn't much to be done if you can't“ (Friend, 2000, S. 131).

Die Autorin macht deutlich, dass die notwendigen Fertigkeiten weder selbstverständlich vorhanden noch unvermittelbar und unerlernbar sind; sie selbst beschreibt an anderer Stelle ein Programm zur Vermittlung von Kooperationsfertigkeiten (vgl. Friend & Cook, 2003).

#### **4.4.6 Entwicklung von Kooperation als (Lern-)Prozess**

Wenngleich in einigen der untersuchten Schulen der Weg zu einer kooperativen Arbeitsweise erfolgreich und teilweise sehr weit beschritten wurde, wird auch fast überall auf Schwierigkeiten bei der Umsetzung hingewiesen, die im Laufe der Entwicklung zutage treten.

So reagieren Lehrkräfte teilweise skeptisch oder ablehnend, wenn Formen der Kooperation etabliert werden sollen. Vor allem, wenn die Einsicht in den Sinn einer veränderten Arbeitsweise fehlt, sei es um die Motivation schlecht bestellt, wie eine Schulleitungsperson zynisch darstellt:

„Und so komme ich durch die Woche, warum soll ich das verändern, eigentlich ist es doch nicht schlecht, oder? Ich habe nach der Woche jeden Tag meine Zeitung gelesen, die Schüler waren ruhig, keiner hat irgendwas gemacht, ich musste keine Vorbereitung machen, weil ich eh schon seit zehn Jahren immer das Gleiche, ist doch ein gutes Leben, warum soll ich das ändern, aus welchem Grund soll ich denn das ändern?“ (C:67).

Die Skepsis und Zurückhaltung aufseiten der Lehrkräfte wird unter anderem damit begründet, dass es zu viele gleichzeitige Anforderungen und Neuerungen in der Schule gebe (E:132), denen jedoch deutlich zu wenig Unterstützung von Seiten der Politik gegenüberstehe (M:91). Dabei werden jedoch keineswegs nur äußerliche Umstände als hinderlich benannt. So wird in einer Schule explizit die fehlende Unterstützung bzw. sogar Behinderung durch die ehemalige Schulleitung angeführt (D:104). Inwiefern die Schulleitungen selbst die Entwicklung von Kooperation in ihrer Schule behindern, kann anhand der Interviews kaum untersucht werden, da ja die Schulleitungen selbst interviewt wurden und schwerlich über ihre möglicherweise hinderliche eigene Rolle berichtet hätten. Manche Äußerungen deuten jedoch darauf hin, dass es einigen Schulleitungen kein Anliegen war, die Kooperation in der Schule zu fördern (A:239-242).

Weiterhin setzt die erfolgreiche Kooperation gewisse Fertigkeiten voraus, obgleich diese keineswegs selbstverständlich zur Qualifikation von Lehrkräften gehören und in der Ausbildung auch nicht vermittelt werden:

„Also eigentlich Dinge, die wir von den Schülern verlangen, wenn wir Kommunikationstraining machen, also weitere Teamfähigkeit, die ist im Kollegium teilweise vorhanden. Als Kompetenz jetzt, nicht der tägliche Umgang, der kann mitunter sehr fürsorglich sein, aber dieses wirklich eine Kompetenz, als Team zu arbeiten, als, ja, dass wir erstmal als Team arbeiten, da gibt es hier wenig Tradition“ (N:17).

„Aber man sagt immer: Wir machen Teamarbeit, und eigentlich muss man auch das lernen. Wir konnten es nicht, wir wollten es, aber wir konnten es nicht, oder sehe ich das falsch? Wir haben uns eben so stückweise hingearbeitet“ (Q:36).

Teilweise fehlt es den Beteiligten an bestimmten Fertigkeiten für die Zusammenarbeit, wie in manchen Schulen offen und selbstkritisch festgestellt wird:

„Diese sogenannten Schlüsselqualifikationen, [...] die muss ich natürlich erstmal für mich selbst als wichtig finden, Teamfähigkeit zum Beispiel. Und das scheitert daran, dass einige Kollegen das auch selbst nicht sind, die sind nicht teamfähig, das sind Einzelkämpfer, die das gar nicht gewohnt sind und das auch gar nicht wünschen, im Team zu arbeiten, weil im Hinterkopf immer noch so die, die alte Spur ist, dann natürlich Angst vor Kontrolle, die anderen können mir auf die Finger gucken, und es bedeutet auch Mehrarbeit, ich muss mich mit Kollegen zusammensetzen, mit denen zusammen planen, das heißt mehr Zeit usw. usw. Da spielen ganz viele Faktoren eine Rolle, weshalb die Kollegen selber zu diesem Denken gar nicht in der Lage sind, das umzusetzen. Das ist natürlich auch eine Frage der Lehrerausbildung“ (C:26).

So gehört zum Entstehungsprozess von Kooperation auch der Erwerb von Fertigkeiten, die zur Zusammenarbeit nötig sind – unter Umständen per *learning by doing*, wie es be-

schrieben wird, oder indem notwendige Fertigkeiten zusätzlich, ggf. auch mit externer Unterstützung, vermittelt werden.

Es zeigt sich, dass äußerliche Veränderungen, etwa hinsichtlich der Organisation und Koordination, notwendig sind als Voraussetzung für die Kooperation; andererseits müssen die Beteiligten sich allmählich umstellen, auf die Veränderungen einlassen und sich eine veränderte Arbeitsweise zu Eigen machen. Eine Sozialpädagogin schildert, dass mit der Einführung von Projektarbeit ein Lernprozess bei den beteiligten Pädagogen erforderlich wurde:

[SP] „eindeutig und das ist die Koordination wirklich erstmal richtig ein schwieriger Schritt, ...

[LK2] Jo!

[SP] ... weil es ist so, also entweder du machst, oder ich mach's.

[LK2] Ja, richtig.

[SP] Also ich habe oft gemerkt, wenn ich dann sage: Okay, ich mache es, dann war der Lehrer plötzlich weg. Ach, ich muss ja noch, ich hab ja noch, und so weiter. Da sage ich also: Moment mal, so war das nicht abgemacht, also entweder wir machen das zusammen oder ich mache es nicht. Aber das ist auch ein Prozess, den man in der Projektarbeit sozusagen zusammen auch lernt. Und, und... Ich denke mal, bei den Teams, dass das ein idealer Schritt ist, um sich, also allein technisch zu koordinieren, sich zu organisieren, das ist das, was wir von den Kindern immer so abverlangen, was die Lehrer zu meinem großen Erstaunen oft unglaublich schwierig, weil sie sind, organisieren sich selber, das können sie gut, aber sobald es sozusagen ein Zweiter oder Dritter dazukommt, ist es wahnsinnig kompliziert.

[LK2] Ja, sich darauf erstmal so einzulassen, so innerlich und dann die Bereitschaft und denn diesen Mittelweg zu finden, also nicht: Du oder ich, sondern irgendwie ...

[LK3] Es hat ja jetzt auch jeder ein anderes Konzept, sein eigenes, und das jahrelang gemacht.

[LK2] Ja, aber selbst wenn die weitgehend übereinstimmen, ist es auch noch schwer“ (B:161-168).

Angesprochen wird hier, dass es für die Lehrkräfte keineswegs einfach ist, sich zu koordinieren und zu organisieren, um erfolgreich zusammenzuarbeiten, ungeachtet der Tatsache, dass sie genau dies von ihren Schülern verlangen. Jenseits der Koordinierung ist aber auch notwendig, Haltungen und Einstellungen entgegen einer jahrelangen Praxis zu verändern. Wie bereits erwähnt wurde, verlangt die Einführung von Zusammenarbeit den Lehrkräften erhebliche Umstellungen ab, die mit individuellen und organisationalen Lernprozessen verbunden sind. Es wird gewissermaßen Neuland betreten, in dem man sich orientieren und zurechtfinden muss, was nicht immer leicht gelingt:

„Das ist eine alte deutsche Lehrertradition, weil so hat sich das deutsche Schulsystem entwickelt über Hunderte von Jahren: Klassentür zu, ich bin dahinter der kleine König oder die kleine Königin, ich mach das mit den Kindern, das sind meine – wie auch immer – Partner, Opfer oder sonst was, aber im Endeffekt mache ich mein Ding. Und dass ich jetzt zusammen das mit einem anderen mache, ob jetzt der Erzieher die Hälfte meiner Zeit mit drin sitzt oder bei uns ja sehr häufig die Sonderpädagogen, die eben dann auch als Doppelteam dann mit reingehen, das ist etwas, was wirklich vielen Menschen einfach auch gerade in diesem Beruf schwerfällt“ (T:58).



Als Folge dieser Isolation kann der Anspruch auf Autonomie, vielleicht sogar auf Alleinherrschaft entstanden sein, der es Lehrkräften erschwert, im Rahmen von Zusammenarbeit Macht abtreten zu müssen:

„Also erst mal muss man sich ja öffnen. Man muss andere in seine Arbeit reingucken lassen, und das ist ja schon etwas, was vielen unheimlich schwer fällt. Und alle, die zu uns verpflichtend umgesetzt werden, haben damit erst mal unheimliche Probleme, ganz klar. Und auch Probleme zu akzeptieren, dass Lehrer und Erzieher in vielen Dingen gleichberechtigt sind in unseren Teams“ (R:63).

Wie hier beschrieben wird, müssen die Lehrkräfte bei der Zusammenarbeit ein neues Rollenverständnis entwickeln, bei dem sie Teile ihrer Macht abgeben und einen gleichberechtigten Partner akzeptieren müssen – was umso schwieriger zu sein scheint, wenn die Partner einen zumindest hinsichtlich ihres Gehalts unterschiedlichen Status haben, wie es zwischen Lehrkräften, Erziehern und Sozialarbeitern, aber auch zwischen Lehrkräften verschiedener Anstellungsverhältnisse (Beamte, Angestellte, Sek-I, Sek-II, Funktionsträger) der Fall sein kann. Nicht allein die herkömmliche Rolle aufzugeben, sondern auch eine neue zu finden und sich in ihr zu arrangieren, stellt, wie berichtet wird, eine Herausforderung dar:

[I] „Sie sagten vorhin auch, es ist auch schwierig. Was sind die Schwierigkeiten dabei?

[LK2] Seinen eigenen Platz da zu finden, in diesem Team.

[LK1] Es gibt ja irgendwo auch eine Hackordnung dabei. Die ist ja auch normal.

[LK2] Natürlich.

[SL] Sich auch zurückzunehmen wahrscheinlich.

[LK2] Und dieses Maß zu finden, also für mich z. B., mich dann also völlig zurückzunehmen oder inwieweit bis wohin bringe ich mich dann doch ein, oder wie. Also eben dieses Maß. Das ist...

[SP] Oder sich auch aufzumachen. Zu zeigen, kuck mal, das bin ich, so mache ich meinen Unterricht. Also, das ist ja für mich allerdings von Anfang an ziemlich überraschend hier an dieser Schule gewesen, dass der, es war schon möglich, in die Tür rein zugehen. Es gibt durchaus Schulen, wo es absolut unmöglich ist, einen Klassenraum zu betreten, weil das ist so eine intime Geschichte, was zwischen dem Lehrer und Schülern stattfindet, also die die Lehrer überhaupt kucken lassen wollen und das ist so was, was sich total verändert hat hier. Es war am Anfang schon ziemlich locker, aber du kannst heutzutage wirklich in jeden Klassenraum, du kannst auch stören, jeder Lehrer kann damit umgehen, dass da mal jemand kommt.

[LK1] Eigentlich stört man ja gar nicht mehr mittlerweile.

[SP] Nö, man stört gar nicht mehr mittlerweile, weil es ist so, und sozusagen die ganze Geheimnistuerei ist schon ganz schön weggefallen“ (B:171-179).

Die neue Rolle beinhaltet es unter anderem, sich zurückzunehmen bzw. ein Maß zu finden zwischen Dominanz und Zurückhaltung. Während in der klassischen Rolle Lehrkräfte fast sämtliche Belange im und um den Unterricht selbst bestimmen und auch vor der Klasse in der Regel dominante Funktionen haben, müssen sie sich im Team zumindest teilweise unterordnen – wobei Macht an den Teampartner abzugeben im Gegenzug auch bedeutet, Einfluss auf dessen Handlungsweise zu gewinnen:

Interessant ist hier, dass die herkömmliche Lehrerrolle zum einen mit Intimität, zum anderen mit Geheimnistuerei assoziiert wird. Thematisiert wurde bereits, dass Lehrkräfte in ihrer professionellen Rolle nur vor Schülern auftreten und Kollegen einander in dieser Rolle kaum kennen. Der Begriff der Intimität erscheint insofern irritierend, als ja die Lehrkräfte wie auch die Schüler mit stetig wechselnden Partnern „intim“ sind. Dies gilt aber offenbar als weniger anstößig, als wenn hinzukommende Personen diese „intime Geschichte“ miterleben. Um es auf die Spitze zu treiben: Dass Lehrer und Schüler in wechselnden Kombinationen miteinander (im Rahmen des Unterrichts) „intim“ sind, wird akzeptiert; wenn Lehrkräfte mit anderen Pädagogen gemeinsam in einer Klasse arbeiten, wirkt dies offenbar in einer traditionellen Sichtweise als anstößig, geradezu voyeuristisch. Schlüssig ist dieses Bild des Unterrichts dann, wenn er als geistiger Zeugungsakt interpretiert wird: Der Lehrer ist derjenige, der die Schüler etwas lehren, der sie gewissermaßen geistig befruchten soll. In diesem Bild passt es, dass Lehrkräfte in vielen, vielleicht sogar möglichst vielen Klassen Unterricht geben dürfen, aber nicht zwei Lehrer zugleich in einer Klasse. Auch die „Geheimnistuerei“ der Lehrkräfte voreinander, von der gesprochen wurde, passt ins Bild: Dass Zeugung stattfindet, ist erwünscht; dabei zuzusehen, ist ein Tabu. Wenn nun aber sowohl der Austausch als auch gemeinsames Unterrichten erwünscht sind und gefördert werden, gerät diese Bild ins Wanken. Es überrascht nicht, dass die Zusammenarbeit im Sinne von Team Teaching mit weitergehenden pädagogischen Konsequenzen verbunden ist; dass zwei Lehrkräfte in einer Klasse gemeinsam dasselbe tun wie zuvor eine Lehrperson allein, ist schlichtweg unmöglich. Wenn Lehrkräfte schließlich im Unterricht zusammenarbeiten, bedeutet dies eine grundlegende Veränderung:

„Ich weiß, ich hab das selbst durchgemacht. Meine Rolle im Unterricht hat sich also geändert in den letzten 15 Jahren. [...] Dann kam noch hinzu mit dem Teamwork, dass der Lehrer eigentlich nicht mehr vorn steht, um zu kontrollieren, sondern um zu betreuen. Und das hat sich bei mir im Kopf auch festgesetzt, weil ich gesagt habe, da muss ich meine Rolle verändern. Hab das auch gemacht und hab versucht, zwischendurch, wenn die Situation günstig ist, auch mal ein Feedback einzuholen von den Schülern, wie finden sie denn den Unterricht, ohne dass die gleich den Druck haben und zu sagen, ja, wir kriegen jetzt eine Note dafür. Und... dann kriegt man entweder eine Bestätigung oder eine Ablehnung. Und dann kann man das auch ein bisschen so anpassen“ (B:230-235).

In dieser Passage beschreibt eine Lehrkraft auch in Bezug auf die Schüler den Wandel weg von der absoluten, dominanten, kontrollierenden Rolle hin zu einer Betreuung, bei der ein Lehrer sich aktiv an den Schülern orientiert. Es wird augenscheinlich, dass sich das Bild vom Unterricht fundamental wandeln muss, wenn er im Team gestaltet wird: Zwei gleichermaßen dominante Lehrkräfte können nicht effektiv zusammenarbeiten; zwangsläufig sind andere Rollen gefragt, insbesondere bei der individuellen Betreuung und Unterstützung von Schülern:

„Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert, weil wir ja eigentlich zwangsläufig Einzelkämpfer sind als Lehrer und diese enge Zusammenarbeit, diese enge Teamarbeit, die... das kann ich jetzt gar nicht so schnell erzählen, für mich war das eine ganz große Veränderung, also mich darauf überhaupt erstmal einzulassen, meinen Platz da zu finden in diesem Team, weil... ja, bei uns ist das speziell, also mit meiner speziellen Kollegin sind wir eigentlich beide so die Alpha-Tiere, was die Schüler betrifft, und da erstmal seinen Platz zu finden, das ist völlig neu und völlig anders und teilweise auch nicht gerade einfach, aber wir haben das, denke ich mal, ganz gut hingekriegt, wir haben unseren Platz gefunden“ (B:158).

Hier wird explizit erläutert, dass die Zusammenarbeit im Team eine Neuordnung verlangt, die zwar nicht leicht ist, aber bewältigt werden kann. Die Rolle des „Alpha-Tiers“ muss aufgegeben werden und ein anderer Platz als Teil eines Teams gefunden werden.

Wenn durch die Zusammenarbeit überkommene Praktiken infrage gestellt werden, keimen vielerorts Widerstände: Lehrkräfte wollten ihre Routinen nicht oder nur ungern aufgeben (N:91). Es kann vermutet werden, dass dabei Unsicherheit vor dem, was folgt, große Bedeutung hat: In der Regel wissen die Lehrkräfte nicht, was die Zusammenarbeit für sie bedeutet und welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Um zusammenzuarbeiten, müssen zunächst Unsicherheit, Misstrauen, Hemmungen und Ängste überwunden werden (C:56; Q:159). Wie immer wieder berichtet wurde, entstehen Vertrauen, Routine und Sicherheit sowie Akzeptanz auf Seiten der Schüler erst allmählich, mit der Zeit:

„Am Anfang ist es so gewesen, klar, ich sitze nebenan, wenn er Unterricht hat oder so, wir haben immer so offene Türen oder so gehabt und er konnte das bei mir auch sehen, aber jetzt waren wir zusammen und ich glaube, das Problem war am Anfang, wie macht sie das, wie macht er das, jeder hatte so ein bisschen diese Hemmungen: Mache ich das auch richtig, vielleicht macht der das ja ganz anders, dieses Problem, das haben wir auch gehabt. Aber wir haben das gut im Griff und vor allem die Schüler sagen jetzt auch nicht, wer hat denn hier das Sagen, sondern sie nehmen uns auch beide an, das ist nicht einfach, weil jeder ja so Individualist ist, aber es macht mir Spaß, mit ihm zusammenzuarbeiten“ (B:169).

Betont wird dabei auch, dass die Lehrkräfte die Überwindung der Hemmungen und Barrieren als Ergebnis dieses Prozesses als positiv empfinden und ggf. sogar feststellen, dass es Spaß macht zusammenzuarbeiten. Wenn sie diese Erfahrung machen, ergibt es sich, dass sie die Zusammenarbeit aus freien Stücken verstärken:

„Aber das Bedürfnis, das hat sich verändert. Am Anfang war das schon, wurde das schon mit Misstrauen beäugt, so diese Doppelsteckung. Das merkte man auch dadurch, dass die dann die Klassen geteilt haben, oder die haben einzelne Schüler rausgenommen und so. So wie ich das beobachte, sind die auch zunehmend gemeinsam im Unterricht und in der Klasse und so. Diese Scheu, die mal da war, die hat sich auch wirklich abgebaut. Und, also die Kollegen, die das tun, die finden das schon gut“ (C:56).

Offensichtlich braucht es einige Zeit, um positive Erfahrungen mit der zunächst ungewohnten und eventuell sogar ungewollten Kooperation zu sammeln. Wenn Lehrkräfte erstmals zusammenarbeiten, bedeutet dies eine erhebliche Umstellung, die nicht von einem Moment zum anderen zu bewältigen ist:

„Das habe ich so erlebt, dass dann viele, die das so drauf haben, vielleicht nach ein, zwei Wochen sind sie noch so: Ich weiß das alles besser, und dann schwupp, ist dann plötzlich die Erkenntnis da, eigentlich ist das ganz gut, wenn ich mich ein bisschen an den anderen orientiere und da mal kucke, wie die das so machen. Also eigentlich hat man gar keine Chance, selbst unser *Lonesome Rider*, den wir noch haben, im 10. Jahrgang, der fängt jetzt langsam an, ein bisschen sich auch auf die Kollegen zu verlassen oder da mit denen zusammenzuarbeiten. Weil er sagt, er hat immer nur allein gearbeitet und er kennt es nicht anders von den anderen Schulen und hier ist es so anders und [...] Und der ist es nicht anders gewöhnt, laut eigener Aussage, dass halt so ein starkes Zusammenarbeiten da ist, und der muss sich erst umstellen. Von daher... Aber der macht's“ (F:39-41).

Nach dieser Schilderung gelingt den meisten Kollegen diese Umstellung zwar unterschiedlich schnell, aber in der Regel gut. Es sind nur wenige Lehrkräfte, die eine veränderte, kooperative Arbeitsweise nicht annehmen:

„[...] es gibt auch vielleicht eins, zwei, die das nicht mehr hinkriegen in ihrer beruflichen Laufbahn, wirklich ernsthaft Teamarbeit zu betreiben, die passen sich ein Stück weit an, aber brechen auch immer wieder aus“ (Q:37).

In den wenigen Fällen, in denen Lehrkräfte sich gänzlich verweigert und die Zusammenarbeit in der Schule nicht akzeptiert haben, haben die Schulleitungspersonen nach eigener Aussage dafür gesorgt, dass diese „nicht lange blieben“ (B:55; F:127; G:163-165; R:27). Selbst Lehrkräfte, bei denen es kaum für möglich gehalten wird, beginnen sich zu öffnen und lassen erkennen, dass ihnen die Zusammenarbeit gefällt:

„Ich bin immer ganz stolz... nein, nicht stolz, sondern ich bin froh, wenn ich dann jemanden erlebe, ich habe jetzt eine Kollegin vor Augen, die eben supertollen Unterricht macht, die aber immer wirklich auch so jemand war, ‚ich mache mein eigenes Ding‘, und plötzlich aber spürt und sich dahin auch äußert, da sind wir auch immer ganz stolz, dass die Leute auch mal was sagen, so nach dem Motto: ‚Ach ist das schön, ich mache das mit dem zusammen‘. Früher hat man... es gab auch so eine Austauschenebene früher, die war so informell nur, so nach dem Motto: da legen wir immer unsere Matheblätter alle rein und da darf sich jeder was wegnehmen. Das war sozusagen die kleine Nummer. Und dass man das jetzt auf ein anderes Niveau hebt, nämlich des wirklich gemeinsamen Arbeitens, das ist eben das, was, sagen wir mal, das Anstrebenswerte ist und was eben teilweise passiert“ (T:58).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Umstellung auf eine kooperative Arbeitsweise für Lehrkräfte eine gravierende Veränderung darstellt, die entsprechend einige Zeit benötigt. Gerade wenn Pädagogen als Team unterrichten, bedeutet dies einen fundamentalen Wandel für den Unterricht. Dabei wird berichtet, dass nichtsdestotrotz fast allen Lehrkräften diese Umstellung gelingt, wenngleich sie unterschiedlich lange dafür brauchen. Diese Umstellungsphase wird einerseits benötigt, um Hemmungen und Ängste abzubauen und positive Erfahrungen mit der Zusammenarbeit zu sammeln, die wiederum die Grundlage für noch intensivere Kooperation darstellen. Andererseits sind die Lehrkräfte in anderen als ihren überkommenen Rollen gefragt, was eine Umstellung verlangt. Diese wird von den Befragten zwar als zunächst ungewohnt und irritierend, letztlich aber durchweg als positiv geschildert.

#### **4.4.7 Diskussion**

Wenn Lehrkräfte in Schulen kooperieren, ist dies Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, der sich zumeist über Jahre erstreckt und eng mit anderen schulischen Entwicklungen verwoben ist. In Schulen, wo die Lehrkräfte regelmäßig und intensiv zusammenarbeiten, wurde dieser Prozess transparent gemacht, reflektiert und gestaltet, wobei der Schulleitung eine zentrale Rolle zukommt: Sie bestimmt, ob und in welcher Weise die Kooperation schulweit thematisiert wird, und beeinflusst durch Entscheidungen und Impulse in der Moderation des Prozesses über dessen Verlauf und Ausgang; nicht zuletzt geben Schulleitungsmitglieder durch ihr eigenes Handeln ein Beispiel und Vorbild für andere Beteiligte ab.

Die als erfolgreich geschilderten Beispiele für die Einführung und Entwicklung kooperativer Arbeitsformen hatten – abstrakt formuliert – folgenden Verlauf:

- Es wurde der Bedarf nach mehr Kooperation erkannt und definiert. Vielfach wurden die Vorhaben dabei durch Beispiele an anderen Schulen bzw. Schulen im Ausland inspiriert. Auch positive Erfahrungen in anderen Zusammenhängen wurden als Ausgangspunkt genutzt.
- Aufgaben wurden neu oder anders definiert, etwa Klassenleitungen aus mehreren Personen eingesetzt oder die Klassen eines Jahrgangs unter die gemeinsame Verantwortung eines Teams gestellt.
- Das Vorhaben wurde zunächst punktuell, mit wenigen und freiwilligen Lehrkräften umgesetzt und erprobt, denen dabei gewisse Vorteile eingeräumt wurden. Besonders wichtig war es, dass die Beteiligten in den Prozess einbezogen wurden und ihn mitgestalten konnten. Insbesondere bei der Zusammensetzung von Teams wurde vorsichtig agiert; Lehrkräfte konnten in der Regel ihre Partner selbst wählen.
- Die zunächst vorläufige Einrichtung wurde nach einem definierten Zeitraum überprüft und angepasst. Wie mehrfach geschildert wurde, ergab es sich durch den „Domino-Effekt“, dass freiwillig immer mehr Lehrkräfte an dem Projekt teilnahmen, bis es schließlich fest institutionalisiert wurde.
- Bei der Planung und Organisation wurden Zeitfenster für Absprachen, Teamtreffen und Sitzungen vorgesehen.
- Teilweise wurden bedarfsgerecht Fortbildungen und externe Unterstützung einbezogen und in den Prozess integriert, um notwendige Fertigkeiten zur Kooperation zu vermitteln.
- Wie immer wieder geschildert wurde, war ein „langer Atem“ nötig, da Entwicklungen anders verliefen und unvorhergesehene Schwierigkeiten mit sich brachten, die dann Anlass für Korrekturen beim weiteren Vorgehen gaben.

Hinweise und Anregungen zur Gestaltung von Kooperation und kollegialer Unterstützung werden auch an anderer Stelle ausführlich diskutiert (siehe u.a. Friend & Cook, 2003; Gräsel, Pröbstel et al., 2006; Gajda & Koliba, 2007; Hines, 2008; Huber & Ahlgrimm, 2008; Mutzeck & Schlee, 2008; Huber et al., 2009; Huber & Krey, 2009).

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Entwicklung, Planung und Organisation von Kooperation als zentrale Aufgabe erkannt werden muss. Zusammenarbeit in der Schule entsteht und entwickelt sich nicht zufällig und nur mit gezielter Unterstützung. Kooperation in Lehrerkollegien und -teams entwickelt sich allmählich und über Zeiträume von mehreren Jahren; sie durchläuft dabei eine Abfolge verschiedener Phasen. Bei der Gestaltung dieses Entwicklungsprozesses hat die Schulleitung eine zentrale Rolle: Nur dort, wo die Schulleitungen ihrem Gestaltungsauftrag annehmen, wird die Kooperation zu einem selbstverständlichen Teil der Lehrerarbeit.

## 4.5 Veränderungen durch Lehrerkooperation

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche Veränderungen sich ergeben, wenn Lehrkräfte in der Schule zusammenarbeiten. Im Rahmen der Studie wurden dazu die Sichtweisen von Schulleitungsmitgliedern und Lehrpersonen erhoben. Die Bedeutung der Lehrerkooperation für die Schüler kann daher nur mittelbar rekonstruiert werden. Zu beachten ist, dass unterschiedliche Formen der Kooperation selbstverständlich unterschiedliche Wirkungen haben können. Nicht allein, dass das gemeinsame Unterrichten als intensivste Form der Zusammenarbeit mehr Veränderungen verlangt und bedingt als etwa der Austausch von Unterrichtsmaterialien: Austausch und Abstimmung erfüllen grundlegend andere Funktionen als etwa kollegiale Hospitationen im Unterricht. Insofern kann zwar von grundsätzlichen Wirkungen und Veränderungen ausgegangen werden, die sich aus verstärkter Zusammenarbeit der Lehrkräfte ergeben, nicht jedoch davon, dass sich diese unabhängig von Form und Kontext der Kooperation ergeben.

Beschrieben wird im Folgenden, welche Veränderungen sich durch Lehrerkooperation hinsichtlich des Unterrichts ergeben, welche Bedeutung die Zusammenarbeit für das organisationale Lernen hat, inwiefern die Zusammenarbeit sich als be- und entlastend erweist und in welcher Weise die Kooperation zur Professionalisierung der Lehrkräfte beiträgt.

### 4.5.1 Unterricht

Immer wieder wird davon berichtet, dass die Abstimmung mehrerer Lehrpersonen, die in einer Lerngruppe oder Klasse unterrichten, sowohl den Schülern als auch den Lehrkräften hilft (A:189):

„Außerdem haben wir ja auch gesehen, dass Klassen, in denen ein gut funktionierendes Klassenteam gut zusammenarbeitet, Klassen sind, die dann besonders leistungsstark sind und auch einfach zu unterrichten sind. Umgekehrt haben wir gemerkt, dass in einer Klasse kein Klassenteam war und dann vielleicht noch unregelmäßige Klassenleitung durch Krankheit, dann gibt es kein einheitliches Handeln in der Klasse und dann geht eine Klasse aus dem Ruder oder leichter aus dem Ruder“ (G:42).

Als Vorteile der Abstimmung werden also genannt, dass gemeinsam geleitete Klassen sich sowohl hinsichtlich ihres Verhaltens als auch hinsichtlich ihrer Leistungen von anderen Klassen unterscheiden. Gewisse Probleme treten gar nicht erst auf (G:59) bzw. werden gelöst, bevor sie massiv werden können (G:67). Dabei wird in den Interviews betont, dass gewisse soziale Probleme gar nicht im Alleingang gelöst werden können; angesichts der Vielzahl der Herausforderungen mit einer ganzen Klasse mit teilweise schwierigen Schülern gehen individuelle Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler zwangsläufig oft unter (B:130-131). Dagegen hilft der Austausch mit Kollegen:

„Wenn man es gut macht, schon, weil der Austausch einfach da ist, aber da muss man einer von der Sorte Lehrer sein, die sich wirklich für die Weiterentwicklung der Schüler interessieren. Dann ist es unwahrscheinlich fruchtbringend, sonst hat man ja nie die Chance, wann kann ich mich mal selbst reflektieren, wann kann ich mit jemand über diese Schüler in diesem Fach mich austauschen, habe ich ja sonst nicht“ (C:32).

Sich gemeinsam über einzelne Schüler auszutauschen, wird etwa in Jahrgangsteams ermöglicht; an einer der untersuchten Schulen gibt es sogar Fallbesprechungen, in denen die Probleme einzelner Schüler thematisiert werden (Q:30), was einerseits den Schülern selbst dient, andererseits auch den Lehrkräften eine Vergewisserung und Absicherung ihres Handelns bietet.

Neben der pädagogischen Abstimmung im Rahmen der Zusammenarbeit kann auch inhaltliche Kontinuität entstehen, die letztlich sowohl Schülern als auch Lehrkräften zugute kommt. Wenn eine Lehrperson vertreten werden muss, kann ein Teamkollege lückenlos anschließen (M:79-80):

„Es gibt in dem Bereich, wo ich mit arbeite, da weiß ich genau, kann ich mich auf meinen Partner, will ich schon fast sagen, 100%-ig verlassen. [...] Da weiß ich genau, wenn ich fehle, dann führen die meinen Unterricht weiter nach meinen Interessen, in meinem Sinne. Wenn ich wiederkomme, frage ich: Muss ich jetzt irgendwas nacharbeiten? Nein, muss ich nicht, weil das ist so gelaufen. [...] Und wenn eben eine Entscheidung zu treffen ist, dann kann auch der andere Kollege dort Aussage treffen, ohne dass man eben ein schlechtes Gewissen hat“ (B:64-66).

Diese Kontinuität kann sich sowohl auf Inhalte als auch auf pädagogisches oder methodisches Vorgehen erstrecken. Dass Lehrkräfte in einer Lerngruppe ähnlich vorgehen, hilft den Schülern:

„Ja, es ändert schon was, also, Sie wissen ja, wie gesagt, wenn man sich wirklich abspricht und nimmt die gleichen Methoden oder sagt: Pass mal auf, bei dem Schüler müssen wir mal das und das probieren oder wir müssen das und das machen, es kommt dann immer aus zwei Ecken und das ist natürlich schon sehr gut, ne, dass nicht der eine hü, der andere hott sagt“ (M:75).

Jenseits pädagogischer, inhaltlicher, didaktischer und methodischer Aspekte werden an Schulen auch Test und Klassenarbeiten teilweise vereinheitlicht (E:45); dies wird zwar kontrovers diskutiert, aber letztlich als hilfreich wahrgenommen (T:41).

Wenn Lehrkräfte Lerngruppen gemeinsam betreuen, wächst die gemeinsame Verantwortung und die gegenseitige Verpflichtung: Lehrkräfte engagieren sich auch jenseits ihrer eigenen Pflichten (F:173-175) und springen füreinander ein:

„Es gibt auch von Seiten der Kollegen, dass die auf uns zukommen, wenn sie merken, dass wir Probleme haben, plötzlich fällt einer aus. Dann weiß einer, ich habe eine Freistunde, der könnte sich eigentlich verziehen in sein Kämmerlein. Da kommen sie und sagen: Können wir helfen? Das macht nicht jeder, aber diese Angebote sind da. Dass man das mitsieht: Aha, wir müssen jetzt ein Problem lösen, oder ist ja manchmal tagaktuell, dass da tausend Sachen kommen und wie kriegen wir das am besten hin, da zeigt sich das immer, dass wirklich alle im Sinne der Schüler auch handeln wollen, dass das eben funktioniert hier“ (B:70).

In besonderem Maße kommt es zu einer Veränderung des Unterrichts, wenn zwei Pädagogen im Sinne von Co-Teaching oder Team Teaching den Unterricht gemeinsam gestalten (vgl. dazu Kap. 4.1.1.2 und 4.4.5). Durch das veränderte Setting können bestimmte Unterrichtsformen eingesetzt werden, die von einer Lehrkraft allein nicht umzusetzen wären, u.a. weil dann nicht alle Schüler beaufsichtigt werden könnten (B:130). Der veränderte Unterricht wiederum beeinflusst die Schüler und ihre Leistungen. Die befragten Lehrkräfte nehmen jedoch auch wahr, dass es Schülerinnen und Schülern hilft, mehrere unterschiedliche Ansprechpartner im Klassenraum zu haben, was möglicherweise auch mit dem Geschlecht zu tun hat:

„Weil die Schüler wissen, das ist ein ganz anderer Typ, nicht nur männlich und weiblich, sondern auch von der Art und Weise, so und die Schüler empfinden das auch so, haben sie ja mal gesagt“ (B:170).

Nicht allein aufgrund der persönlichen Beziehung, sondern auch wegen pädagogischer Unterschiede können Schüler von einer zweiten Lehrperson profitieren:

„Also für die Schüler ist es auch viel wichtiger, zwei zu haben. Kennen Sie ja auch wahrscheinlich aus Ihrem eigenen Unterricht, haben irgendwann in Ihrer Unterrichtszeit mal eine Vertretungsstunde gehabt, gleiches Fach, anderer Lehrer, Sie haben nichts verstanden. Mir ging es auch so, wenn unser Physiklehrer jemand anders drin hatte, habe ich überhaupt nichts mehr von Physik verstanden. Ich war immer froh, wenn der wieder da ist, weil man sich so einschießt auf die Formulierung von dem, auf die Gestik, Mimik“ (C:32).

Es lässt sich feststellen: Austausch und Abstimmung, letztlich natürlich besonders das Team Teaching von Lehrkräften bieten Möglichkeiten, den Unterricht sowohl für Schüler als auch die Lehrkräfte zu verbessern. Während der verbale oder materielle Austausch, wozu auch die gegenseitigen Hospitationen gerechnet werden können, wenig zwingende Folgen haben, bedingen die gegenseitige Abstimmung und vor allem das gemeinsame Unterrichten in stärkerem Maße Veränderungen im Verhalten der einzelnen Lehrkräfte: Es entstehen gemeinsame Verantwortungen und gegenseitige Verpflichtungen ganz im Sinne der von Little (1990) beschriebenen Verschiebung von der Unabhängigkeit zur Interdependenz. Sich auf Partner verlassen zu können und nicht alle Herausforderungen allein bewältigen zu müssen, wird dabei von den Lehrkräften als entlastend wahrgenommen.

#### **4.5.2 Organisationales Lernen und Vorbildfunktion**

Von der Zusammenarbeit innerhalb der Schule können nicht nur die Beteiligten, sondern auch die Schule als Ganze profitieren. Im Sinne des organisationalen Lernens kann die Schule Kapazitäten entwickeln, die ihr helfen, bestehenden und neuen Herausforderungen besser zu begegnen (vgl. Leithwood & Louis, 1998). Dazu gehört einerseits, dass durch den intensivierten Austausch gewisse Belange, die zuvor individuell und fallbezogen behandelt wurden, in einem größeren Rahmen thematisiert und grundlegende Strategien entwickelt werden, wie mit den jeweiligen Problemen umgegangen werden soll. Austausch und Zusammenarbeit ermöglichen es somit, sowohl Probleme als Herausforderungen zu identifizieren, die nicht nur die einzelnen Lehrpersonen, sondern mehrere, möglicherweise sogar die ganze Schule betreffen. Darüber hinaus können Strategien zum Umgang damit erarbeitet werden und gemeinsam umgesetzt werden.

Aber auch das Kerngeschäft der Schule, der Unterricht und seine Gestaltung, profitieren von der Kooperation der Lehrkräfte: Zum einen können die einzelnen Lehrkräfte voneinander lernen und damit ihre Unterrichtsangebote verbessern; zum anderen erzwingt und ermöglicht es die enge Zusammenarbeit im Klassenraum, überkommene Unterrichtsmodelle zu hinterfragen und neu zu definieren:

„Ja, das ist also bei uns noch in den Anfängen, dass man gemeinsame Unterrichtsmodelle entwickelt und sozusagen gemeinsam Neuland beschreitet. Ich denk, wir müssen ja einfach sehen, dass wir doch noch andere Unterrichtsmodelle entwickeln, die unseren Schülern vielleicht angemessener sind als die, die wir im Augenblick haben“ (M:66).



Dabei können nicht nur Kollegen voneinander lernen, sondern ganze Teams Vorbild für andere Teams werden, woraus eine eigene Dynamik entsteht:

„Diese Teams [...] befruchten sich gegenseitig, sie bringen sich vorwärts, sie lassen neue Ideen durch ihre Köpfe und sprechen sie dann aus und setzen sie auch um. Nur wenn das gut funktioniert, wenn also das Feedback da ist, wenn das Lob da ist, wenn die Anerkennung da ist, dann sind die Leute ja auch bereit, das, was eben eigentlich diese Schule ausmacht, 140% und mehr auch zu geben“ (R:27).

Nicht zuletzt gewinnt die Kooperation der Lehrkräfte eine Vorbildfunktion für die Schüler. Das Handeln der Lehrkräfte kann Modell für die Schüler sein:

„Also für die Schüler wiederum, denke ich, ermöglicht es auch Kooperation mit Schülern untereinander, also die tun ja auch das, was ihnen vorgelebt wird und wenn die sehen, Kollegen kooperieren, und dann könnte ich mir vorstellen, führt es auch dazu, dass die Schüler dann eher in Kooperation arbeiten“ (M:80).

Die Glaubwürdigkeit steigt, wie eine Lehrperson es beschreibt. Man müsse selbst beherrschen, was man von den Schülern verlangt:

„Wir haben noch festgestellt, was du gesagt hattest, es ist ja eigentlich wirklich ein Widerspruch, weil wir bringen den Schülern Teamarbeit bei, soll ja immer mehr gefördert werden. Und ich denke mal, ein paar Jahre zurückblickend waren vielleicht 20% der Lehrer wirklich für richtige Teamarbeit bereit, mittlerweile sind es mehr geworden, aber es sind noch nicht, vielleicht gerade mal die Hälfte, die es auch wirklich dann können. Und es ist halt, ich soll den Schülern das beibringen und ich kann es selbst nicht, das ist für mich immer... das möchte ich immer nicht. Auch in Geographie versuche ich ihnen das beizubringen, wovon ich auch überzeugt bin und wovon ich zumindest auch ein bisschen Ahnung habe und nicht nur, was halt im Lehrbuch steht und was ich gemacht habe“ (B:170).

Es zeigt sich somit, dass die Kooperation der Lehrpersonen keineswegs Selbstzweck ist und nicht nur den Lehrkräften selbst, sondern der Schulentwicklung insgesamt in mehrerlei Hinsicht dient – letztlich dahingehend, dass Schüler davon profitieren können.

### **4.5.3 Be- und Entlastung sowie Motivation der Lehrkräfte**

Wie aus anderen Studien bekannt, wird Kooperation von den Lehrkräften ambivalent, nämlich sowohl belastend als auch entlastend wahrgenommen (Ulich, 1992, 1996; Schönknecht, 1997; Johnson, B., 2003; Reh, 2008). In jedem Fall benötigt die Kooperation Ressourcen, insbesondere Zeit; ihrem möglichen Nutzen stehen daher auch Kosten gegenüber (Gräsel, Fussangel et al., 2006). So wird auch in der vorliegenden Studie immer wieder darauf hingewiesen, dass die Zusammenarbeit von Lehrkräften Zeit kostet. Ob Kooperation deshalb als eher belastend oder nichtsdestotrotz als entlastend wahrgenommen wird, hängt augenscheinlich davon ab, welche Aspekte von den Befragten in den Blick genommen werden, wie die Diskussion an einer Schule verdeutlicht: Werden allein Arbeitspensum und die Anzahl der Verpflichtungen betrachtet, wird eine intensivere Zusammenarbeit als höhere Belastung bewertet, wie eine Schulleitungsperson meint:

[SL] „Ich glaube, dass sie [die Lehrkräfte] es eher als Belastung empfinden würden, wenn wir jetzt darauf drängen würden, mehr Konferenzen, mehr Kooperation“ (A:174).

Insbesondere, wenn die verordnete Zusammenarbeit für überflüssig gehalten wird, wird sie als Belastung wahrgenommen:

[JGL3] „Ja, aber auf der anderen Seite, also zum Beispiel, wenn ich meine Lebenspartnerin nehme, die regt sich wahnsinnig über die vielen Konferenzen auf, ist ne andere Gesamtschule, ständiger Ausschuss, alle vier Wochen, wo sie auch sagt, dass sie eigentlich nicht dabei sein müsste“ (A:180).

Im weiteren Verlauf des Interviews wird jedoch deutlich, dass keineswegs alle Lehrkräfte an der Schule die Zusammenarbeit als belastend wahrnehmen. Das Feedback, das sich aus der Zusammenarbeit ergibt, kann eine entlastende Wirkung haben:

[JGL4] „Weil ich sehe, es klappt einfach besser, das stimmt schon, wenn man sich ab spricht und man hat ein, man muss natürlich an einem Strang ziehen, pädagogisch. Es muss genau klar sein, sonst haut das nicht hin in dem Team. Wenn man an einem Strang zieht ...

[JGL1] Es gibt aber auch Kollegen, die lehnen das ab. Die sagen, ich möchte das lieber alleine machen...

[JGL2] Das ist aber kein Punkt, der uns irgendwie entlastet. Was hatten Sie noch, außer...

[JGL4] Doch, das ist doch irgendwie eine Entlastung, das ist eine Arbeitsentlastung, finde ich schon, wenn du die Rückkopplung hast“ (A:189-192).

Während die Schulleitungsperson und die Jahrgangsteiler 1, 2 und 3 die zusätzliche zeitliche Belastung in den Blick nehmen, argumentiert der Jahrgangsteiler 4, dass durch die Zusammenarbeit die Arbeit „besser klappt“ und aus seiner Sicht eine Entlastung aus der Rückkopplung im Rahmen der Kooperation entsteht; diese Person bezieht ihr Belastungsverständnis also offenbar aus Erfolg und Misserfolg der Arbeit und nicht allein aus der aufzuwendenden Zeit. So hat es auch an anderen Schulen für die Lehrkräfte eine große Bedeutung, dass sie das gemeinsame Handeln als erfolgreich wahrnehmen;

„Ich finde, dass das eine schöne Sache ist, dass das Ergebnis einem ein positives Gefühl gibt, weil wirklich was dabei rauskommt“ (B:180).

In einem Interview wird geschildert, dass Lehrkräfte sich teilweise freiwillig und zusätzlich zu ihrem eigentlichen Pensum im Unterricht unterstützt haben (F:161-167). Trotz der zusätzlichen zeitlichen Belastung resümieren sie:

„Und es ist halt auch gar keine zusätzliche Belastung. Also es ist ein zeitlicher Zusatz, aber die Nerven, die man sonst lassen würde, allein in einer Stunde, das rechnet sich gut auf. Also da mehr Zeit zu investieren, aber dafür etwas Nerven schonender durch den Unterrichtstag zu kommen, das ist okay“ (F:164).

Die Zusammenarbeit erfordert zusätzlichen Zeitaufwand, der sich allerdings erst später, mit zeitlichem Abstand, auszahlt (M:77-79; T:47-48). Die Lehrkräfte müssen gewissermaßen mit ihren Ressourcen in Vorleistung gehen, ggf. ohne zu wissen, ob und wie viel ihnen die Zusammenarbeit nutzen wird. Nichtsdestotrotz berichten Lehrkräfte davon, dass sie freiwillig und zusätzlich mit Kollegen gemeinsam unterrichten, weil die resultierende Entlastung den zusätzlichen Aufwand mehr als aufwiegt (F:161-164, 158). Dabei wird nicht die mögliche Zeitersparnis an anderer Stelle erwähnt, sondern die reduzierte nervliche Belastung. Gerade ein vorhandener „Leidensdruck“ kann es wahrscheinlicher machen, dass Lehrkräfte zusammenarbeiten:

„Der Leidensdruck ist teilweise so groß, dass man sagt, irgendwie brauche ich jetzt Hilfe und die kann auch erfolgen durch Kollegen und die kann aber nur dann erfolgen für Kollegen, wenn eben eine gewisse Kollegialität da ist, eine Vertrauensbasis und über diesen Weg, denke ich, rutscht man zwangsläufig in diese Zusammenarbeit hinein, weil [...] die Rahmenbedingungen so sind, dass wir einfach zu einer zu

einem vernünftigen Austausch und dann natürlich Zusammenarbeit kommen müssen. Sonst denke ich, würden wir hier verzweifeln. Also als Solounternehmer, als Ein-Mann-Unternehmer, glaube ich, kann man das Problem nicht packen. Und insofern meine ich, ist es schon ganz schön weit hier, zumindest emotional so weit, dass man das sicherlich irgendwann ausbauen kann und sicherlich auch das kommen wird. Auch wenn nicht alles nun schon so weit ist“ (M:96).

Gleichermaßen wird hier angesprochen, dass die wahrgenommene Belastung keineswegs selbstverständlich zur Kooperation der Lehrkräfte führt; so fällt die Schule M eher durch ihr niedriges Kooperationsniveau auf, obwohl sie offiziell als Brennpunktschule gilt (M:48).

Einen relativ geringen zusätzlichen Aufwand bedeutet der Austausch von Materialien bzw. die Arbeitsteilung bei der Unterrichtsvorbereitung:

„Es gibt ja auch eine gute Arbeitsteilung und man ist trotzdem mit Material plötzlich ausgestattet, also, ich muss nur einen Arbeitsbogen oder nur eine Station vorbereiten, oder zwei, wenn ich vier brauche, der andere macht die anderen zwei. Oder die Klassenarbeit macht man zusammen oder alleine, hat man ein anderes Aufgabensystem“ (C:32).

Die so gewonnene Zeit schafft wiederum Ressourcen für sonstiges Engagement (G:194-197; N:48). Dabei darf nicht verkannt werden, dass der Austausch von Materialien etwa in der Unterrichtsvorbereitung den Aufwand für die Lehrkräfte zwar verringert, aber keineswegs ersetzt, da das getauschte Material jeweils gesichtet, meist angepasst und archiviert werden muss.

Bedeutender als die Zeitersparnis scheint jedenfalls die Verringerung der wahrgenommenen Arbeitsbelastung zu sein. Besonders betont wird, gerade an Schulen mit einer schwierigen Schülerklientel, immer wieder, welche Entlastung aus dem Zusammenhalt und der kollegialen Unterstützung entsteht (F:29; Q:85):

„Ich denke, das spielt auch eine große Rolle, dass man immer das Gefühl hat, wenn irgendwas passiert, man ist nie allein gelassen, sondern man kriegt sofort beste Unterstützung und hat das Kollegium im Hintergrund“ (F:23)

„Ja, es ist schon der Rückhalt, es ist schon die kollegiale Zusammenarbeit, die da eh der wichtige Punkt ist. Man hat wirklich hier in diesem Haus das Gefühl, wir sitzen alle in einem Boot und so, die Sachen, das Äußere des Lehrers, die rücken hier so in den Hintergrund“ (Q:77).

Andererseits wird geschildert, dass es keineswegs einfach oder gar selbstverständlich ist, gegenüber Kollegen in gewissen Situationen die Bitte um Unterstützung zu äußern; die Bitte um Hilfe könnte als Zeichen von Schwäche gewertet werden:

„Also, Hilfe zu sagen und zu sagen: Ich habe Probleme hier mit den Schülern, heißt ja auch, mit sehr viel Rückenstärke und Mut an die anderen Kollegen heranzugehen und zu sagen so, wir müssen gemeinsam was machen. Deshalb kämpft ja irgendwie jeder, was weiß ich, bis an seine Grenzen, um sich mal Hilfe zu holen und Hilfe holen heißt für viele immer erstmal: Ich bin schwach, ich bin unfähig, ich kann nicht. Und heißt nicht, ich bin stark und nur gemeinsam können wir das Problem lösen. Unsere Schüler sind so schwierig, dass wir nur gemeinsam hier also irgendwo eine Lösung finden. Das erfordert ein komplettes Umdenken“ (C:65).

Offensichtlich ist es dabei gar nicht unbedingt die aktive Unterstützung durch Kollegen, die zur Entlastung beiträgt, sondern eher eine kollegiale Geborgenheit. Allein die eigenen Sorgen mit Kollegen teilen zu können, ist bereits eine große Hilfe (G:50; Q:12, 79):

[LK4] „Ja, aber das reicht ja schon oft und dass man diese Offenheit hier locker durchgehen kann, also bis hin zur Schulleitung locker damit umgehen kann und sagen kann, ich habe da ein Problem, es läuft nicht und man nicht erwarten muss, dass jemand sagt, ach du hast da ein Problem, sieh an. Das macht die Sache natürlich ganz einfach. Man kann ziemlich problemlos an jeden herantreten und sagen, das war heute ganz übel.

[LK2] Das ist ganz wichtig, ja. Den Frust nicht in sich reinzufressen, ja“ (F:146-147).

Die Öffnung gegenüber Kollegen, sich verstanden zu sehen und ggf. auch zu erfahren, dass Kollegen ähnliche Schwierigkeiten haben, trägt offenbar erheblich zur Entlastung bei (Q:79), ebenso, dass kritische Entscheidungen von einem Team getroffen und beantwortet werden (Q:30).

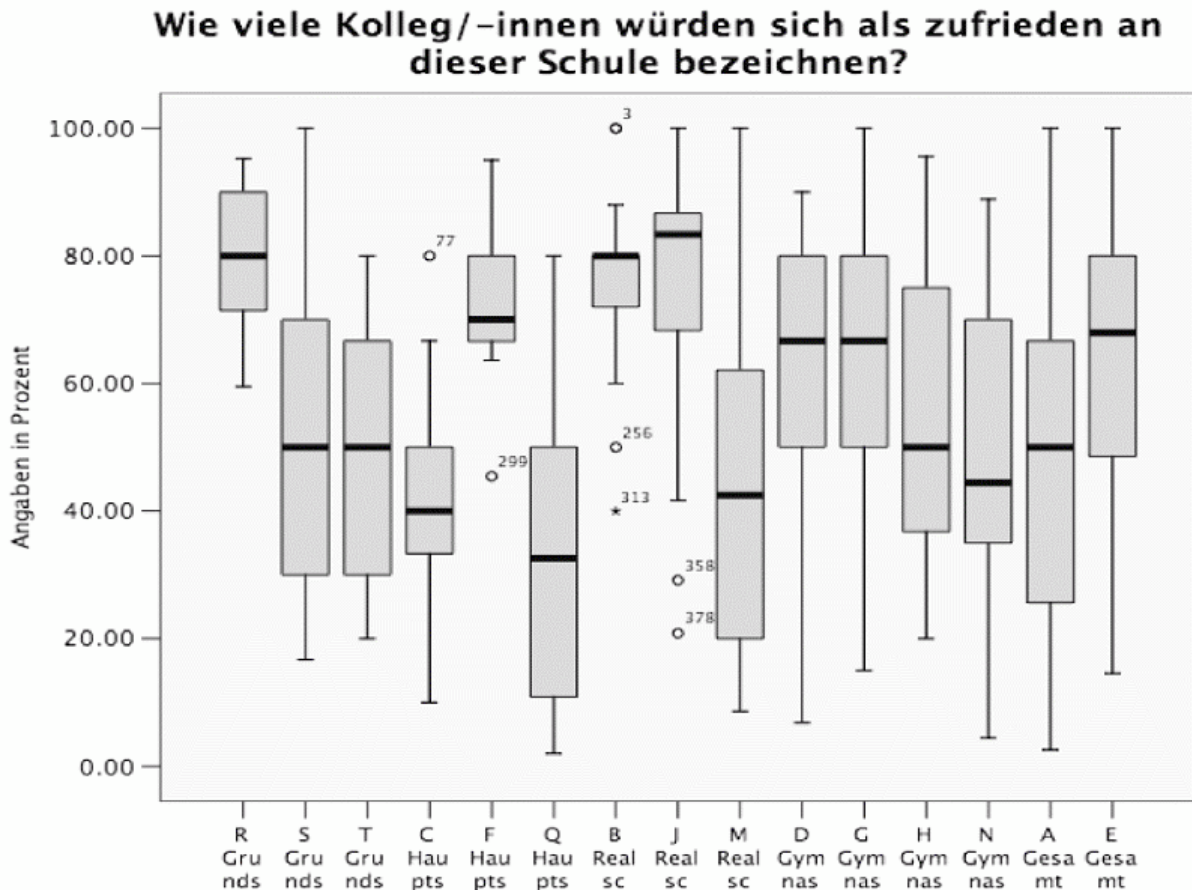
Wenn Lehrkräfte in Teams eng zusammenarbeiten, kann eine Entlastung dadurch entstehen, dass Kollegen gegenseitig einspringen oder mithelfen können (F:156):

„Das ist natürlich auch eine Arbeitserleichterung, natürlich auch. Denn wenn ich mich mal nicht so fühle, und so ne Tage gibt's ja auch, dann kann ich sagen: Kannst du nicht mal? Und sie weiß ja sofort, wo bin ich denn, muss ich erstmal nachlesen, bin ja nicht vorbereitet, aber ist sie ja eigentlich immer, weil das ja in Tandem-Form funktioniert. Darauf muss man mal zurückgreifen, denke ich mal, weil der Alltag des Lehrers immer anspruchsvoller wird und na ja, irgendwo ist die Maschine auch mal ein bisschen müde und kaputt. Und da ist es immer gut, einen guten Partner an seiner Seite zu haben, der dann im Notfall mal einspringen kann, ob es mit einem guten Wort ist oder mit einer Stunde oder mit einem Beitrag oder wie auch immer“ (B:180).

Die Kollegen jenseits der regelmäßigen Zusammenarbeit als Unterstützung im Bedarfsfall hinter sich zu wissen, ist, wie hier erläutert wurde, offensichtlich sehr wichtig. Doch nicht nur in Notfällen ist die Zusammenarbeit wichtig. Wie verschiedentlich betont wird, steigt durch die Kooperation mit Kollegen die Motivation, die Arbeit macht mehr Spaß (F:69; T:47): „Es macht auch Spaß, es macht in unserem Kollegium ja auch noch Spaß“ (F:71).

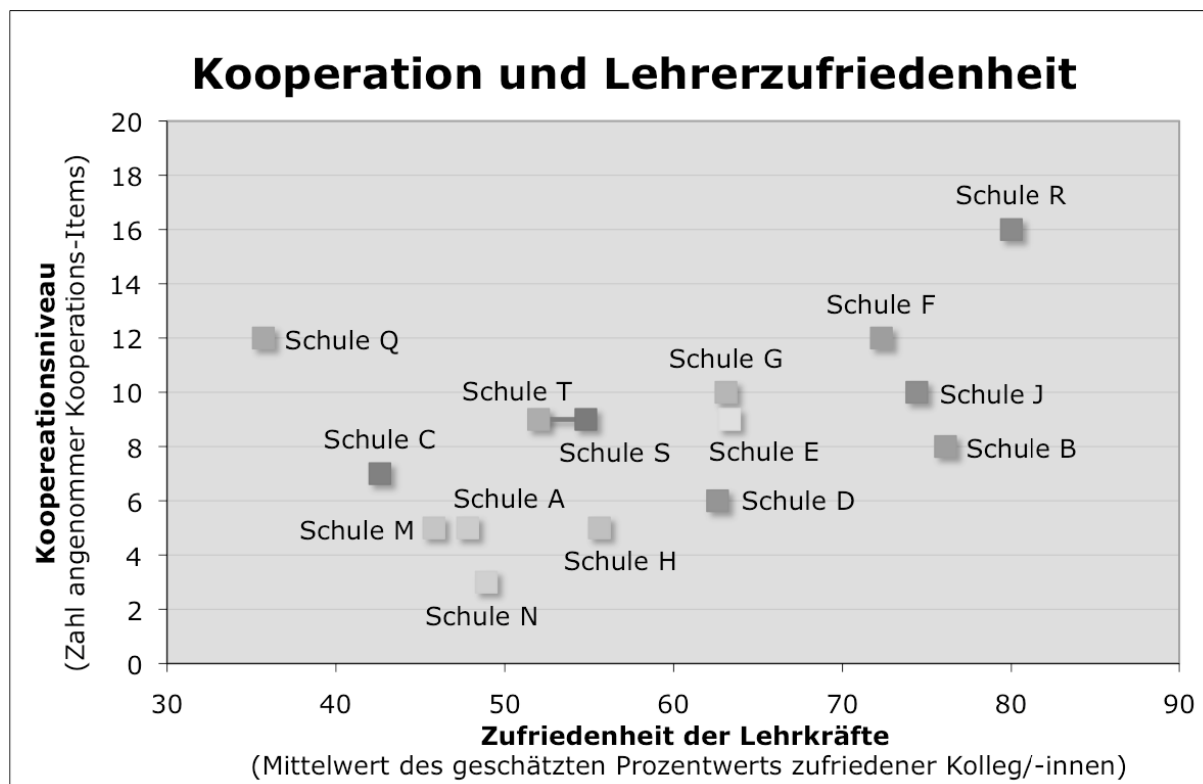
Aufgrund der vorgestellten Aussagen kann angenommen werden, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der Zusammenarbeit der Lehrkräfte und ihrer beruflichen Zufriedenheit gibt: Tendenziell wird die Zusammenarbeit als eher entlastend denn belastend beschrieben, wovon es jedoch Ausnahmen gibt.

Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurde auch nach der beruflichen Zufriedenheit der Lehrkräfte gefragt. Die Frage wurde zirkulär gestellt, das heißt, Lehrkräfte sollten jeweils über ihre Kollegen Auskunft geben, und war so formuliert: „Wie viele Kollegen/-innen würden sich als zufrieden an dieser Schule bezeichnen?“ Die Antworten streuten bezogen auf die jeweilige Schule unterschiedlich stark und lagen auf im Mittel auf deutlich unterschiedlichen Niveaus, wie sich in folgenden Boxplots zeigt:



**Abbildung 23: Zufriedenheit der Lehrkräfte**

Betrachtet man den Median als Schätzwert für die jeweilige Schule, ergibt sich, dass an den Schulen zwischen 33% und 85% der Lehrkräfte als zufrieden eingeschätzt wurden. Stellt man den Mittelwert der als zufrieden eingeschätzten Lehrkräfte gemeinsam mit dem Kooperationsniveau der Schule, gemessen anhand der Zahl angenommener Items zur Kooperation (vgl. Kap. 4.2.1), ergibt sich folgendes Bild:



**Abbildung 24: Kooperation und Zufriedenheit der Lehrkräfte**

Die befragten Lehrkräfte zeigen sich tendenziell an den Schulen zufriedener, wo mehr zusammengearbeitet wird. Es gibt jedoch wichtige Ausnahmen, wie die Schule Q: Dort ist das Kooperationsniveau hoch, aber besonders wenige Lehrkräfte werden als zufrieden wahrgenommen. Prüft man die Korrelation (Rangkorrelation nach Spearman), findet sich zwar eine positive Korrelation zwischen Kooperation und Zufriedenheit der Lehrkräfte (Spearman's  $\rho = 0.29$ ), die jedoch nicht signifikant ist (exakter Test:  $p > 0.20$  bei beidseitigem Test), was angesichts der geringen Stichprobengröße ( $N=15$ ) kaum überrascht. Wichtiger als diese statistische Argument sind jedoch wohl qualitative Überlegungen: Die Zufriedenheit der Lehrkräfte wird durch eine Vielzahl von Einflüssen mitbestimmt, die kaum zu erfassen sein dürfte. Jenseits persönlicher, vom Arbeitskontext unabhängiger Faktoren sind es zahlreiche Bedingungen in den Schulen selbst. Was Lehrkräfte an den befragten Schulen besonders gefällt und stört und somit zur Zufriedenheit beiträgt, wird von Lussi (2007) beschrieben (vgl. Abb. 25). Wichtig ist dabei zu erwähnen, dass sich intensivere Kooperation der Lehrkräfte zumeist an solchen Schulen findet, die sich auch durch große Fortschritte hinsichtlich anderer Themen der Schulentwicklung auszeichnen, etwa durch grundlegend veränderte Unterrichtsangebote, Ganztagsunterricht und veränderte Formen des Schulmanagements. Entscheidend ist darüber hinaus nicht nur ob, sondern vor allem auch wie erfolgreich die Lehrkräfte zusammenarbeiten. Dabei ist unter anderem bedeutsam, wie effizient die Lehrkräfte die Zusammenarbeit jeweils wahrnehmen, das heißt, in welchem Verhältnis Aufwand und Nutzen zueinander stehen, ob die Zusammenarbeit als Teil der regulären Arbeit organisiert und entsprechend gewürdigt wird, wie die Rollen- und Arbeitsaufteilung in den Teams gelingt, wie mit Konflikten und Emotionen in Teams umgegangen wird – Aspekte, die in der vorliegenden Studie nicht detailliert untersucht wurden.

Resümierend kann festgestellt werden, dass die Befragten Kooperation als durchaus zeitaufwändig beschreiben, dass die Kooperation dort, wo sie stattfindet, jedoch dennoch als überaus bereichernd, hilfreich und entlastend wahrgenommen wird. Unterm

Strich scheinen also die Gewinne aus der Kooperation gegenüber den zeitlichen Kosten zu überwiegen, so dass Lehrkräfte teilweise freiwillig und zusätzlich Kollegen im Unterricht unterstützen. Tendenziell sind die Lehrkräfte an denjenigen der befragten Schulen zufriedener, wo mehr Lehrerkoooperation stattfindet, wobei es durchaus Ausnahmen gibt: Schulen mit viel Kooperation und geringer Zufriedenheit der Lehrkräfte (Schule Q) ebenso wie Schulen mit mittlerem Kooperationsniveau und hoher Zufriedenheit der Lehrkräfte (Schule B), wobei weitere Kontextfaktoren eine wichtige Rolle innehaben dürften.

Als entlastend wird einerseits wahrgenommen, dass durch den Austausch von Materialien und gemeinsam gestellte Klassenarbeiten der Vorbereitungsaufwand verringert wird, wenngleich deren Übernahme und Anpassung ebenfalls einen gewissen Aufwand erfordert. Die Abstimmung mehrerer Lehrkräfte, die in einer Lerngruppe unterrichten, scheint positiv auf die Leistung und das Verhalten der Schüler zu wirken, was wiederum Belastungen reduziert. Pädagogische Entscheidungen in gemeinsamer Verantwortung im Team treffen zu können, wird ebenfalls als hilfreich gewertet.

Vor allem wird immer wieder betont, welche Entlastung es bedeutet, Kollegen von erlebten Problemen und Schwierigkeiten berichten zu können: teilweise könnten die Kollegen konkret helfen; viel wichtiger aber scheint es zu sein, Verständnis zu finden und zu erfahren, dass andere Lehrpersonen ähnliche Erfahrungen machten. Diese Art der Entlastung setzt eigentlich gar keine Zusammenarbeit voraus, sondern vielmehr Kollegialität. Diese wiederum ist jedoch dort besonders groß, wo die Kollegen auch viel zusammenarbeiten (vgl. Gerecht et al., 2009). So scheint Kooperation die Belastung von Lehrkräften letztlich weniger durch Effizienzgewinne oder Synergien zu reduzieren, sondern vielmehr durch kollegiale Unterstützung für Rückhalt und Bestätigung zu sorgen und somit letztlich Sicherheit ins professionelle Rollenverständnis zu bringen. Durch Zusammenarbeit wird also nicht der Arbeitsumfang verringert, die Arbeit von den Lehrkräften aber als weniger belastend wahrgenommen; die Zusammenarbeit mit Kollegen kann Lehrkräfte sogar davor bewahren, den Beruf aufzugeben (vgl. Smith, T. M. & Ingersoll, 2004). So steht gemäß den Ergebnissen von Johnson (2003) ein Großteil der Lehrkräfte der Zusammenarbeit positiv gegenüber, eine Minderheit lehnt sie jedoch ab.

#### **4.5.4 Professionalisierung**

Eine enorme Veränderung ergibt sich in Schulen im Rahmen der Kooperation hinsichtlich der beruflichen Selbst- und Fremdwahrnehmung der Lehrkräfte und ihrer professionellen Entwicklung. Um zu verstehen, welche fundamentalen Veränderungen sich durch die Zusammenarbeit und insbesondere das gemeinsame Unterrichten ergeben, soll zunächst ergründet werden, welche Bedeutung dem Kollegium und den Beziehungen zwischen den Kollegen überhaupt zukommt. Es zeigt sich dabei, dass die Kollegen in der Wahrnehmung der Lehrkräfte sehr präsent sind. Dabei unterscheiden die befragten Lehrkräfte zwar implizit, aber doch deutlich zwischen privaten und professionellen Rollen und dementsprechend auch zwischen privaten und professionellen Beziehungen untereinander. Insbesondere die professionellen Beziehungen scheinen dabei zunächst vielfach von Unsicherheit, Ängsten und Konkurrenz geprägt zu sein. Durch engere berufliche Beziehungen, die mit der Zusammenarbeit einhergehen, wachsen hingegen Sicherheit, Akzeptanz und Kollegialität; die Kollegen lernen die Partner ebenso wie sich selbst besser einzuschätzen und können voneinander profitieren, wie die folgenden Ergebnisse zeigen.

#### 4.5.4.1 Bedeutung des Kollegiums

Befragt zur Wahrnehmung ihrer Schule, messen Lehrkräfte ihrem Kollegium grundsätzlich sehr große Bedeutung zu. So gaben in den Fragebögen durchschnittlich vier von fünf der Befragten auf die Frage, was ihnen an ihrer Schule gefällt, eine Antwort, die mit dem pädagogischen Personal zu tun hatte: Durchschnittlich 66% nannten konkret das Kollegium; das Arbeitsklima wurde im Mittel von 22% genannt. An zweiter Stelle wurden mit 41% die Schüler genannt. Dabei unterscheiden sich die Anteile der Nennungen zwischen den einzelnen Schulen erheblich: Die folgende Abbildung 9 zeigt, welcher Anteil der Lehrkräfte auf die offen formulierte Frage, was ihnen an ihrer Schule besonders gefällt, Antworten gab, die sich auf das Kollegium und das Arbeitsklima bezogen; zum Vergleich ist auch angeführt, welcher Anteil jeweils die Schüler erwähnte. Während an einer Schule nur 45% der Lehrkräfte angaben, das Kollegium gefalle ihnen, waren es anderswo 94%. Das Arbeitsklima wurde teilweise gar nicht, andernorts von 40% der Befragten genannt (vgl. Lussi, 2007, S. 48ff). Damit wird deutlich, dass die Beziehung und das Verhältnis zu den Kollegen für Lehrkräfte großes Gewicht hat.

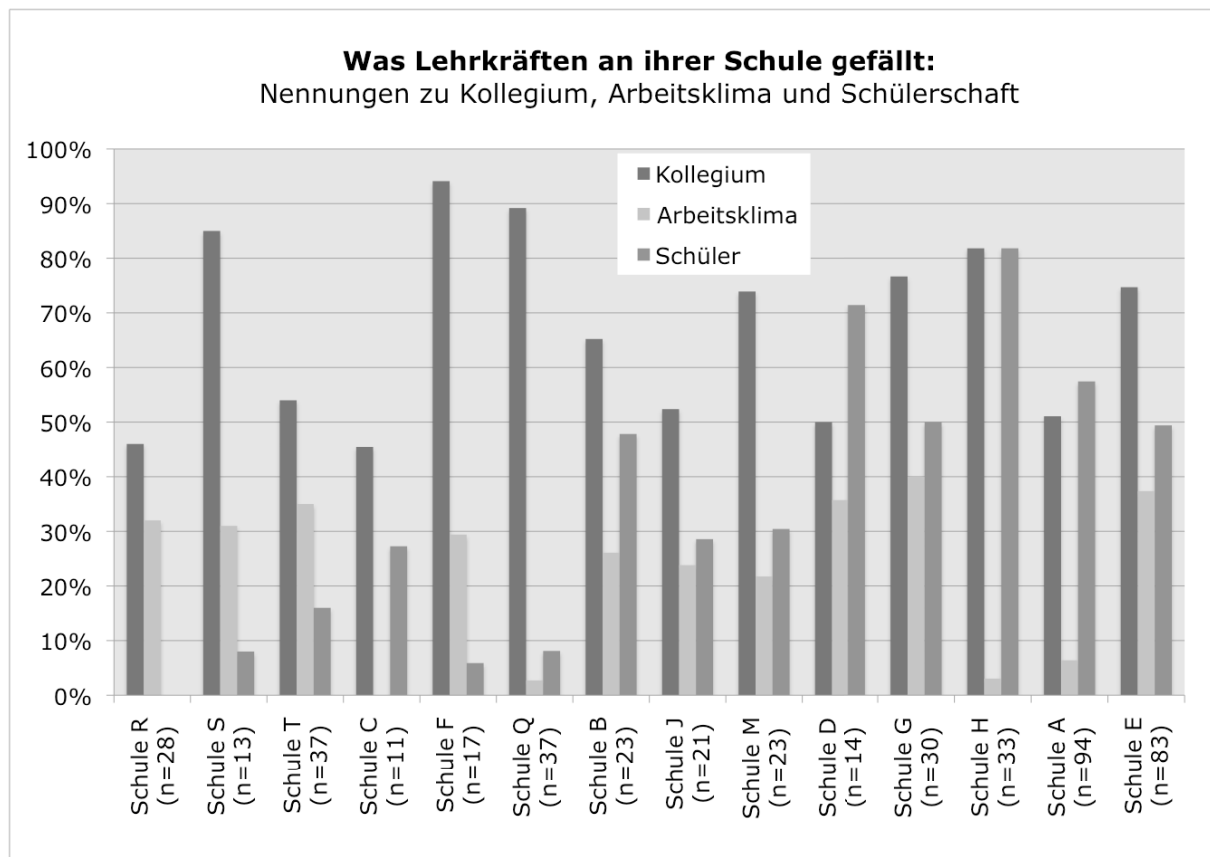


Abbildung 25: Was Lehrkräften an ihrer Schule gefällt

Wenn Lehrkräfte in den Interviews über ihre Schulen berichteten, wurde dabei ebenfalls vielfach auf das Verhältnis zu den Kollegen eingegangen. Dabei wurden Begriffe wie „Schulklima“, „Atmosphäre“, „Kollegialität“, „Wohlfühlen“, „Zusammenhalt“, „Zusammengehörigkeitsgefühl“ oder „Gemeinschaft“ erwähnt, insbesondere dann, wenn die Befragten diese als besonders positiv hervorheben wollten. Von negativen Wahrnehmungen der Kollegen war in den Interviews nicht die Rede; mehrfach wurde das Verhältnis zu den Kollegen jedoch gar nicht thematisiert. Mögliche Erklärungen dafür könnten sein, dass Aspekte des Arbeitsklimas nur dann wahrgenommen werden, wenn es gut ist. Darüber hinaus ist jedoch zu vermuten, dass die Befragten in Gegenwart der Schul-



leitungspersonen, die den bei Interviews anwesend waren, sich nicht über negative Aspekte des Klimas äußern oder als Schulleitungsmitglieder selbst nicht Negatives über die eigene Schule berichten wollten.

In vielen Fällen wurde jedoch betont, die Lehrkräfte fühlten sich an der Schule wohl (B:45-49):

„Man fühlt sich hier einfach wohl, da fahre ich jeden Tag über eine Stunde hier her und über eine Stunde zurück, weil einfach ich diese Schule liebe. Das ist kein Schmalz, das ist wahr“ (F:14).

Bekräftigt wurde dies mehrfach mit der Aussage, dass Lehrkräfte die jeweilige Schule nicht freiwillig und nur unter Zwang verließen, um an andere Schulen zu wechseln (B:45-50; T:89-100). Neben dem Lehrer-Lehrer-Verhältnis, das etwa durch Austausch und Offenheit gekennzeichnet sei (E:11), wurden auch das Lehrer-Schüler- sowie das Schüler-Schüler-Verhältnis als Gründe für das Wohlfühlen genannt (D:9-12; E:10). Erklärt wurde mehrfach, es gebe an der jeweils eigenen Schule im Gegensatz zu anderen keine Cliques und Grabenkämpfe.

#### **4.5.4.2 Private und professionelle Beziehungen zwischen Lehrkräften**

So deutlich es wird, dass die Beziehungen der Lehrkräfte zueinander große Bedeutung haben, so unklar bleibt zunächst, welcher Art diese Beziehungen sind:

„[...] die Spannweite reicht von Freundschaft bis Zwangsgemeinschaft oder so“ (B:146).

Es wird eher von distanzierten Verhältnissen als von Konflikten innerhalb des Kollegiums berichtet:

„Es gibt auch Kollegen, die keine besonders großen Kontakte miteinander pflegen, wo man sich freundlich ins Gesicht schaut: Guten Tag und guten Weg wünscht. So was passiert also auch, aber... Mobbing gibt es nicht, würde ich schon behaupten“ (B:73).

An einer Stelle wird berichtet, dass die enge Zusammenarbeit und das gute Verhältnis der Kollegen einander bedingen:

[LK5] „Es bedingt sich ja auch gegenseitig, also, ich will ja auch jemandem helfen, weil ich den gern hab, und ich hab den gern, weil ich mit dem viel zusammenarbeite, und weil ich viel zusammenarbeite, will ich dem ja auch helfen... Also, es ist so ein...“

[LK4] Teufelskreis.

[LK5] Wahnsinn. Nein, aber so ist es doch, oder? Also, ich meine, wenn mir die Leute egal wären aus dem Jahrgang, würde ich sagen, ist mir doch schnurz. Na und, dann Susanne halt, dann hat sie halt ihren Schüler, der da halt so doof ist, aber da es mir nicht egal ist, sage ich, ich komm mal kurz schnell mit rein, bis du dann kommst, und ..., das macht man ja sonst auch nicht unbedingt“ (F:173-176).

An dieser Stelle sind privates und berufliches Verhältnis kaum auseinanderzuhalten: sich zu mögen und einander zu helfen, geht miteinander einher. In einigen Interviews wird deutlicher zwischen privaten und beruflichen Rollen der Lehrkräfte unterschieden:

[SP] „Ich denke mal, Lehrer ist genauso wie Schauspieler oder sowas ne Rolle, die man spielt.“

[LK4] Können Sie sich erinnern an die Sache mit den, mit den... Tüchern? Also, da habe ich mich unheimlich schwer getan, damals. Weißt das noch?

[SP] Also... Der Umgang im Unterricht, ist ne, ist ein bestimmter Job, ich meine, das ist eine Rolle, die man spielt.

[LK1] Eigentlich ist es nur ne Show, und man ist der Show-Moderator.

[SP] Und man bleibt ja trotzdem Privatperson und man ist ja als Privatperson sozusagen ein Schauspieler, kann ja auch ein verklemmter Typ sein, nur wenn er auf der Bühne steht, ist er eben da.

[SL] Füllt er die Rolle aus.

[SP] Ich denke, das ist beim Lehrer genauso.

[LK2] Die Sprechweise, die Art zu sprechen, ist bei vielen 100% anders, wenn der vor der Klasse steht oder wenn der privat irgendwas erzählt.

[SP] Frau [X], wirklich, also, das war wirklich der Prototyp. Ich dachte: Huppsala, was ist denn hier los im Unterricht, ne.

[LK2] Für mich ist der Prototyp Frau [Y], es ist total krass, völlig anders zu sprechen im Unterricht und so“ (B:195-206).

Die Lehrkräfte sind an dieser Stelle selbst überrascht, wie groß die Unterschiede sind, die sie bei anderen Personen zwischen den verschiedenen Rollen wahrnehmen:

„Also, das gibt es ja auch, dass man den Kollegen so als Mensch ganz anders wahrnimmt, als er eigentlich als Lehrerpersönlichkeit vor der Klasse steht und dann das überhaupt nicht zusammenkriegt. Da ist dann die Frage, was zählt denn jetzt mehr: Den Menschen, den man so kennt, oder diese Lehrerpersönlichkeit“ (C:69).

Gerade in ihrer professionellen Rolle, im Unterricht vor einer Klasse, kennen die Kollegen einander gar nicht oder kaum:

„Weil es ist ja wirklich, Lehrer, ja total schizophren, sage ich mal aus der Sicht des... ja, wirklich! Ich habe Lehrer wirklich im Unterricht gesehen, wo ich dachte: kenne ich gar nicht, diesen Menschen kenne ich nicht, wenn ich ihn dann privat erlebe oder so was. Da merkt man auch, wie wichtig es ist, dass Lehrer sozusagen mit sich selbst übereinkommen. Deshalb ist es so wichtig, so einen Aufbruch zu machen, finde ich, also sich zu öffnen, wirklich im wahrsten Sinne des Wortes“ (B:179).

Hier wird die Gespaltenheit mit Schizophrenie verglichen, also in den Bereich des Krankhaften gerückt, und als überwindenswert wahrgenommen: Lehrer sollten „mit sich übereinkommen“. Eine andere Lehrkraft möchte ihre professionelle Rolle von der privaten unterscheiden wissen:

„[...] also, wenn ich irgendeinen Lehrer zu mir einlade, sicherlich, dann lade ich den ein, weil ich auch ein gewisses Vertrauen zu ihm habe und natürlich von dem erwarte, dass der mich nicht abstempelt oder bei jeder Gelegenheit meine Person nicht mit dem verwechselt, was ich da vorne jetzt im Unterricht bin oder zeige an der Stelle“ (G:121).

Hier wird also die Rolle im Unterricht als die unnatürliche betrachtet, von der sich die Person an dieser Stelle distanzieren möchte. Die differenzierte Betrachtung der beiden Rollen erschwert es den Lehrkräften wiederum, ein klares Verhältnis zueinander einzunehmen. Die private und die professionelle Beziehung können einander durchaus widersprechen, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

„[...] eine Kollegin musste gehen und die wussten natürlich auch, dass ich gesagt habe, dass eine Kollegin, wer gehen muss. [...] vielleicht auch eine typische, fast klassisch für dieses Kollegium, jeder Klassenlehrer sagte: Frau K. bitte nicht in meine Klasse! Dann wurden aber großartige Solidaritätsadressen geschrieben, warum Frau K., ob man nicht sozial sein kann, [...] ich sage: Wir haben eine Statistik vorgegeben, dann geht jemand anders. [...] Und man sollte es nicht glauben, ich glaube, es waren 15 Kollegen bei mir, die dann gesagt haben: Wieso, ich hab doch nur aus Solidarität unterschrieben, wir wissen doch alle, dass die den schlechtesten Unterricht macht und nie da ist. Also ganz, das ist auch so ein Stück Pseudosolidarität, [...] also, es waren wirklich, alle Klassenlehrer haben das gesagt, das kann nicht angehen, dass die noch ein Jahr länger in meiner Klasse ist. Das war dieser Widerspruch im Kollegium, so sehe ich das“ (N:23).

Sichtbar wird hier der Konflikt zwischen einer augenscheinlich positiven menschlichen Beziehung vieler Lehrkräfte zu der Person, die die Schule verlassen soll, aus der die Solidaritätsbekundung erwächst, und der beruflichen Perspektive, in der die Kollegin als ausgesprochen problematisch wahrgenommen wird. Klar unterschieden wird zwischen den Bewertungen der beiden Rollen auch an einer anderen Schule:

„Das ist im Lehrerzimmer auch so, dass die Person oder der Mensch an und für sich überhaupt nicht in die Kritik gerät. Wenn es dann heißt: Ach, mit dem muss ich zusammenarbeiten – bloß nicht! Aber Kaffeetrinken geht wunderbar. Also, das ist auch so, zusammensitzen, Weihnachten feiern und Weihnachtsgeschenkchen rübergeben, aber direkt mit ihm in eine Klasse, nee, das möchte ich dann doch nicht“ (C:88).

Wie deutlich wird, existieren die beiden Rollen und die damit verbundenen privaten und professionellen Beziehungen fast unabhängig voneinander; obwohl, wie hier beschrieben, die professionelle Beziehung gestört ist, nimmt die private Beziehung keinen Schaden. Bei der Untersuchung von Beziehungen zwischen Lehrkräften sollte daher unbedingt eine Differenzierung vorgenommen werden, wie es etwa Kelchtermans (2006) empfiehlt: Kollegialität und Kooperation müssen unterschieden werden.

#### **4.5.4.3 Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte**

Der vorgestellte Rollenkonflikt ist allerdings nicht allein auf die Außenansicht von Lehrkräften beschränkt. Am folgenden Beispiel wird deutlich, dass einer Lehrperson in der Introspektion ihre eigene berufliche Rolle in bestimmten Momenten so ausgesprochen peinlich sein kann, dass sie überhaupt nicht darin beobachtet werden möchte. Eine Lehrerin schildert, wie unangenehm es ihr ist, wenn eine Unterrichtsstunde völlig schief geht, obwohl es einzelne Schüler sind, die für Unruhe sorgen:

[LK] „Man kann die besten didaktischen Vorbereitungen in der Tasche haben und man kriegt gar keinen... in der eigenen Klasse keinen Fuß in die Tür, weil gerade der Schüler durchdreht, der noch 2 Stunden vorher ganz gut lief, aber im Moment gerade seinen Rappel kriegt oder, es sind so viele äußere Umstände, eine Stunde auch kaputt machen können oder Schülerumstände, sage ich mal, ne. Wenn eine Schwänzerin um halb elf durch die Tür kommt mit ihrem Täschchen und sagt: Ach, ich bin jetzt da!, und die ganze Klasse freut sich, ist die Stunde gelaufen. Und wenn so eine Stunde von mir jemand bewerten sollte, von außen, egal wie, würde er wenig Positives finden, obwohl ich eigentlich in der Lage bin, ne Stunde ordentlich zu halten und da ist so dieser, diese Schere, man denkt von sich, man ist

in der Lage, eine Stunde ordentlich zu halten, aber es gibt so viele kleine Sachen, die sie kaputt machen können.

[Stv] Wobei das natürlich nicht das Problem sein muss, wenn man sich gegenseitig hospitiert, bleibt das ja, sage ich mal, anonym...

[LK] Trotzdem möchte man so nicht gesehen werden.

[Stv] ...bzw. im eigenen Haus, es geht ja nicht nach draußen. Ich glaube, da ist auch eine unterschwellige Angst, dass das irgendwo noch rausgetragen wird oder was da passiert an anderer Stelle.

[LK] Man möchte einfach nicht gesehen werden, von irgendjemandem, nicht mal von meinem Mann möchte ich so in der Situation wirklich gesehen werden, ja“ (Q:134-138).

Gerade in dieser Konfliktsituation wird also ein Rückzug geschildert: Weder „jemand von außen“ noch die Kollegen noch der eigene Ehemann sollen die problematische Situation miterleben. Die Situation wird schließlich auf die eigene Person und somit als individuelles Versagen attribuiert, obwohl eingangs eindeutig betont wurde, äußere oder „Schülerumstände“ hätten das wahrgenommene Scheitern ausgelöst. Das beruflich bedingte und im Beruf auftretende Problem wird hier nicht im professionellen Kontext thematisiert und zu lösen versucht, sondern als persönliche, private Angelegenheit betrachtet. Dadurch gehen zweierlei Chancen verloren: zum einen die mögliche Entlastung der einzelnen Lehrkraft, zum anderen die Möglichkeit, gemeinsame, übergreifende Strategien zu erarbeiten, um mit ähnlichen Situationen umzugehen, von denen sowohl die einzelnen Kollegen als auch die Schule als Ganzes profitieren könnten.

An der gleichen Schule wird erläutert, dass es den Schülern vorbehalten ist, die Lehrkräfte in ihrer Lehrerrolle zu erleben. Vor Kollegen und Eltern haben dieselben Personen Hemmungen, etwas zu präsentieren oder vorzutragen:

[SL] „Und das liegt einfach daran, dass wir es halt nicht gelernt haben. Und dieses Wir-präsentieren-uns-als-Lehrer: Wir präsentieren uns immer Leuten, die uns unterlegen sind. Es sind immer Schüler.

[LK] Die auf uns angewiesen sind.

[SL] Die auf uns angewiesen sind, die uns in der Regel intellektuell nicht gewachsen sind und wenn es denn Gymnasiasten in der 13. Klasse sind, dann fehlt das Lebensalter, da haben wir immer noch den Vorteil, dass wir halt alt sind und viel mehr Erfahrungen haben. Aber es sind immer Leute, die uns in irgendeiner Form unterlegen sind. Wenn aber jetzt ein Kollege mit reingeht, das ist Augenhöhe, das ist was anderes“ (Q:142-144).

Offensichtlich gehört zur Lehrerrolle die asymmetrische Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern: Lehrer verfügen über Macht, Schüler sind von ihnen abhängig. Wo diese hierarchische Beziehung nicht existiert, verlieren manche Lehrpersonen ihre Souveränität. Etwas vor Kollegen zu präsentieren, kann für dieselben Personen hoch problematisch sein (B:185; Q:145, 150-154). Als Gründe wird hier zum einen angeführt, man habe es nie gelernt, zum anderen, dass es ungewohnt sei, auf Augenhöhe wahrgenommen zu werden.

Insgesamt wird deutlich, dass Lehrkräfte einander in ihren privaten Rollen oftmals recht gut kennen, vielfach sogar Freundschaften existieren. In ihren professionellen Rollen, also als Lehrkräfte im Unterricht, erleben die Lehrkräfte an den meisten Schulen ihre Kollegen sehr selten – mit dem Resultat, dass sie sich in dieser Rolle weitestgehend

fremd sind, was wiederum zu Unsicherheiten im Umgang miteinander und zu Hemmungen bezüglich möglicher Kooperation führen kann.

#### **4.5.4.4 Kollegialität und Konkurrenz**

Das Verhältnis der Lehrkräfte untereinander ist, wie im Folgenden erläutert werden soll, von zwei grundsätzlichen Beziehungsmerkmalen geprägt, nämlich von Kollegialität einerseits und von Konkurrenz bzw. sozialem Vergleich andererseits. Hargreaves (Hargreaves, 1991, 2000a) spricht in diesem Zusammenhang von „contrived collegiality“. Dabei scheint es nicht so zu sein, dass entweder allein Kollegialität oder Konkurrenz das Verhältnis prägt; eher treten beide zugleich und miteinander auf.

Eine weitere Dimension ist durch die Nähe oder Distanz der Beziehung gegeben, wie im darauffolgenden Abschnitt diskutiert werden soll.

##### **4.5.4.4.1 Kollegialität**

Unterstützung und der Rückhalt der Kollegen werden als wichtige Hilfe und Erleichterung wahrgenommen. Dazu gehört auch, offen von eigenen Schwierigkeiten berichten zu können (E:25). Eine entlastende Wirkung entsteht aus der Wahrnehmung heraus, nicht mit seinen Problemen allein zu sein:

„Ach Gott, wenn der Ruf erst ruiniert ist... Also, jeder weiß von dem anderen hier, dass er auch Probleme hat im Unterricht, das ist ein schwieriges Klientel. Also, dass man hier nicht eine Woche lang sagt, äh: Ich habe nur noch einen Bombenunterricht gemacht, die Schüler haben mich gemocht, es ist alles toll gewesen. Das ist keinem von uns hier je passiert, es wird wahrscheinlich auch nie jemandem hier passieren. Das weiß jeder. Insofern ist es kein Problem zu sagen: Es war ein totaler..., hilf mir mal, was würdest du machen. Meistens kriegt man auch gar keinen heißen Tipp, sondern man kriegt halt nur ein: Ja, doch, kenne ich, ist mir auch schon so gegangen“ (F:144).

Die Öffnung und das Preisgeben von Schwierigkeiten im eigenen Unterricht kann also offenbar beruhigend und unterstützend wirken. Es ermöglicht die Vergewisserung, wie man selbst im Vergleich zu den anderen dasteht: Ein Signal wird ausgesandt („Es war ein totaler...“) und die Reaktion abgewartet, die auch prompt erfolgt: „Ja, doch, kenne ich, ist mir auch schon so gegangen“ bzw. „Ach, du ooch“. Damit kann derjenige, der das Signal ausgesandt hat, davon ausgehen, dass seine Situation von den Kollegen als tolerabel, sogar normal angesehen wird, was eine entlastende und beruhigende Wirkung hat. Dieser hier als hilfreich geschilderten kollegialen Unterstützung liegt der gleiche Mechanismus zugrunde wie Konkurrenzsituationen. In beiden Fällen geht es um den sozialen Vergleich, mithin die Frage: „Wie stehe ich im Vergleich zu den anderen da?“ (vgl. Festinger, 1954; Suls & Martin, 1995). Wenn dieser Vergleich dazu genutzt wird, eine Rangfolge herzustellen, in der es darum geht, besser dazustehen als andere, kann man von Konkurrenz sprechen.

##### **4.5.4.4.2 Sozialer Vergleich, Isolation und Konkurrenz**

Auch Lehrkräfte in Schulen vergleichen sich miteinander; eine Art Konkurrenzsituation scheint gegeben zu sein. An mehreren Schulen wird von Konkurrenz berichtet:

[LK2] „Aber wir haben schon ziemlich Konkurrenzkampf, auch im Kollegium, das muss man schon sagen.“

[SL] Klar. Also ich denke mir, das kann man nicht wegdenken. Also, man muss..., also, ich war Schüler, da war der Vater eines meiner Mitschüler Schulleiter und der hatte sich mit mir mal darüber unterhalten, und der hat was gesagt, ich glaube, man muss selber überlegen, wir besitzen, anders als in England, keine saubere Rangfolge, wo Sie sagen können, es gibt so eine ganz saubere Hierarchie, wir haben eine ganz flache Hierarchie, nehmen wir mal die paar Fachbereichsleiter weg, dann haben wir hier um die 80 Gleichartige. Gut und wie jedes Tier wird es Hackordnung geben, so versucht natürlich jeder, nicht von allen gebissen zu werden, also geht das los und man sucht seine Nischen. Und so entsteht das. Das ist, denke ich, mal menschlich. Die Frage ist, wie trägt man es aus, man kann also wirklich diffamierend und böse miteinander umgehen“ (E:43).

Die Schulleitungsperson führt hier an, dass es ein menschliches Bedürfnis gebe, sich in eine Hierarchie oder „Hackordnung“ einzureihen. Thematisiert wird in diesem Kontext auch, worum Lehrkräfte eigentlich konkurrieren, nämlich um Anerkennung und Beliebtheit sowohl bei den Schülern als auch im Kollegium (E:33-34), letztlich um „Liebe“ (E:37):

„Es ist ganz wichtig, ich nenne es auch das Buhlen um Liebe, also man will doch eigentlich von seinen Schülern gemocht werden, und da finden die Lehrer unterschiedliche Wege, sei es über Noten, sei es über kameradschaftliches Verhältnis, was weiß ich, aber es ist immer das Gleiche. Und was wir voneinander wissen, das weiß ich gar nicht genau“ (E:39).

Als zweiter Vergleichs- und Konkurrenzpunkt wird die Leistung der Schüler angeführt – Lehrkräfte vergleichen sich miteinander anhand der Leistungen ihrer Schüler, sofern ein Vergleich möglich ist:

„Im Grunde genommen ist der Konkurrenzkampf hier viel härter als am Gymnasium, aber wer wird nicht in so einer offenen Form gegeneinander ausgetragen, aber dadurch, dass bei uns immer alle Kurse parallel laufen, der ganze Jahrgang, weiß man ja viel mehr voneinander, muss sich viel mehr absprechen, dann kommen die Arbeiten und in der Arbeit möchte natürlich jeder mit seinem Kurs gut dastehen, also der Konkurrenzkampf ist schon genau so da, aber er wird nicht so ausgelebt irgendwie“ (E:40).

Diese Konkurrenz anhand der Schülerleistungen habe jedoch keine negativen Auswirkungen auf das Verhältnis der Beteiligten (E:45). Dennoch versuchen viele Lehrkräfte, der Konkurrenz bzw. dem Vergleich auszuweichen, indem sie möglichst wenig über ihren Unterricht nach außen dringen lassen. Hemmungen gegenüber Team Teaching werden aus der Vermeidung von Konkurrenz erklärt:

[SL] „Naja, dass die anderen denken könnten, ich bin ein schlechter Lehrer. Ich glaube, das ist so ganz banal, oder dass jemand überhaupt mitkriegt, was ich mache. Dass ich eben nicht die Klassentür zumache und dann ist das also mein Ding, was ich da drin mache, sondern dass da plötzlich jemand mich beobachtet. Und das führt zu einer Verunsicherung.

[Stv] Oder, die Schüler haben plötzlich noch einen zweiten, ich bin nicht mehr so wichtig. Vielleicht mögen sie den noch viel mehr und ich bin jetzt nur noch so, dann geht es so: böser Lehrer, guter Lehrer. Also ich muss jetzt plötzlich die Rolle des bösen Lehrers übernehmen, die ist so toll, die wollen alle nur bei der Unterricht haben und wenn ich was sage, ziehen die alle eine Flappe, oder... Also so ein Konkurrenzding kommt ganz, ganz stark“ (C:63-64).

Hier wird eine Revierbildung und Abschottung nach außen geschildert: Um die Autarkie im eigenen Herrschaftsbereich zu erhalten, müssen Eindringlinge ferngehalten werden. Offensichtlich sind sich die hier geschilderten Lehrkräfte ihrer eigenen Leistung so unsicher, dass sie befürchten, von Kollegen für schlechte Lehrer gehalten zu werden. Damit verbunden ist die Sorge, Schüler könnten zum Teampartner „überlaufen“, wodurch die eigene Bedeutung und Beliebtheit in Frage gestellt würde. Dass die Konkurrenz nur an Gymnasien existiere (E:27), ist angesichts dieses Beispiels aus einer Hauptschule eher unwahrscheinlich.

Warum gibt es derlei soziale Vergleiche und daraus resultierend ggf. auch Konkurrenz unter Lehrkräften? Laut etablierten sozialpsychologischen Theorien haben Menschen ein Bedürfnis nach Orientierung an anderen durch soziale Vergleiche, insbesondere dann, wenn objektive Kriterien fehlen (vgl. Festinger, 1954; Suls & Martin, 1995).

„Der Mensch vergleicht sich selbst mit anderen, wenn kein objektiver Maßstab existiert, an dem er sich orientieren kann, und wenn er bezüglich des eigenen Selbst auf einem bestimmten Gebiet Unsicherheit verspürt [...]. Anders ausgedrückt: Wenn man sich nicht sicher ist, wie gut man bei einer Aktivität ist oder wie man sich gerade tatsächlich fühlt, wird man sich mit anderen Menschen vergleichen“ (Aronson et al., 2004, S. 175).

Der soziale Vergleich ist somit notwendig zur Konstruktion und Aufrechterhaltung des Selbstbildes:

„Nach Festinger (1954) brauchen wir bei fehlende<n> objektive<n> Kriterien den sozialen Vergleich, um uns selbst in der Relation zu anderen zu anderen einschätzen zu können. Ohne die Gesellschaft anderer fiel es uns schwer, uns selbst einzuordnen und ein konsistentes Selbstbild aufzubauen“ (Forgas, 1995, S. 188).

Für Lehrkräfte kann grundsätzlich angenommen werden, dass objektive Maßstäbe zur Einordnung des eigenen Handelns fehlen: Weder gibt es objektive Kriterien noch deren Messung, um Lehrkräften ein Feedback über ihre Leistungen zu geben; daraus resultiert Unsicherheit:

„Das darf man ja auch nicht vergessen, der einzelne Lehrer für sich gesehen, der schwimmt ja manchmal ein bisschen, nicht wenig: ist sein Anforderungsniveau richtig, zu hoch, zu niedrig, wie geht er mit Fehlzeiten um, da gibt es dann ganz strenge Lehrer, ganz weiche Lehrer, aber jeder sucht irgendwo so seinen Standpunkt, seinen Standort, was ihn aber wiederum, wenn er nicht gerade sehr gefestigt ist, auch wieder unsicher macht“ (H:26).

Diese Unsicherheit hat eine Ursache darin, dass in der Schule kaum Vergleiche mit anderen möglich sind:

[LK3] „Na ja, man schwimmt im eigenen Saft lange Zeit.“

[SP] Man kann ja auch schwer vergleichen.

[LK3] Und man kann schwer vergleichen. Weil jeder einen anderen Stil hat bei dem Ganzen. Dann setzt sich jemand rein und sagt: Na ja, das hätte ich aber anders gemacht. Und man ist selbst vom Gegenteil überzeugt, dass man das genauso gut so machen könnte, dadurch ergibt sich vielleicht, dass man sagt, na ja, wenn er drinne sitzt, dann kritzelt er rum.

[LK2] Ich finde, das ist auch schwer vergleichbar. Also, Maßstab und Kriterium – für mich ist immer das Wichtigste die Reaktion der Schüler, da merke ich ganz einfach, also ich merke, ob das stimmt oder nicht. Und was ich mit denen mache,

kann beim anderen natürlich falsch sein oder was der andere macht und was super läuft, geht bei mir überhaupt nicht. Also, insofern ist es auch sehr schwer vergleichbar“ (B:221-225)

Die Unsicherheit, die hier thematisiert wird, erstreckt sich sowohl auf die Dimensionen (Was macht einen guten Lehrer aus?) als auch auf den Maßstab bzw. die Indikatoren (Woran erkennt man einen guten Lehrer?); Kelchtermans spricht von der „endemischen Unsicherheit“ des Lehrerberufs (Kelchtermans, 1992; zit. nach Altrichter & Eder, 2004, S. 219). Little verweist in diesem Kontext auf Lorties Diskussion der endemischen Unsicherheiten im Klassenraum (vgl. Lortie, 1975, S. Kap. 6), der argumentiert, dass vorhandene Unsicherheiten durch gemeinsame Aktivitäten besonders herausgestellt werden:

„Group settings more readily reveal the uncertainties of the classroom. Although the promise of praise and recognition is greater, so too is teachers exposure to criticism and conflict. Will more collective involvement reduce the uncertainties of the classroom – or only serve to expose them?“ (Little, 1990, S. 530f).

Unsicherheit entsteht vor allem aus einem Mangel an Kriterien zur Bewertung der eigenen Leistung. Angesprochen wurden als Kriterien sowohl die „Reaktion der Schüler“ als auch die Schülerleistungen bzw. deren Noten, die jedoch nicht als belastbar gelten können:

„Naja, das ist so das eine... Also dieses nach außen hin so zu tun, als würde ich klar kommen. Dahinter steckt ja auch immer, ich bin ein guter Lehrer, das ist immer ein ganz wichtiger Aspekt. Z. B. bei Klassenarbeiten, wenn eine Klassenarbeit schlecht ausfällt, schlechte Noten, dann schließen ja einige daraus, jetzt könnte die Schulleitung ja denken, ich bin ein schlechter Lehrer, also diese Angst davor, als schlechter Lehrer dazustehen, die ist unglaublich groß. Deshalb werden..., ich glaube, dass einige Kollegen auch ihre Bewertungsmaßstäbe für Klassenarbeiten unglaublich flexibel gestalten, und wenn eine Arbeit nicht so gut ist, sind aber trotzdem die Zweien und Dreien da und da ist das ganze Bild in Ordnung nach außen. Also, woher das letztendlich kommt, weiß ich nicht“ (C:72).

„Und, also, das zeigen mir doch meine eigenen Erfahrungen, dass an meinem System, an meinem Beurteilungssystem irgendwas nicht richtig ist, deshalb bin ich doch, wenn eine Klassenarbeit völlig daneben liegt, heißt es doch nicht: Oh Gott, jetzt denken alle, ich bin eine schlechte Lehrerin“ (C:78).

Hier wird deutlich, dass Lehrkräfte die Noten so geben, dass schlechte Ausfälle bei Klassenarbeiten nicht auf sie selbst zurückfallen, da sie sonst die Klassenarbeiten von der Schulleitung genehmigen lassen müssten. Ob man ein „guter Lehrer“ sei, werde außerdem am Kriterium der Disziplin im Klassenraum gemessen:

„Aber woran wird denn ein Lehrer gemessen: dass die Klasse ruhig ist. Und man geht am Klassenraum vorbei, die schmeißen keine Tische und Stühle aus den Fenstern, sondern die arbeiten“ [...] (C:73).

Offensichtlich wird, dass es keine klaren Maßstäbe dafür gibt, wie gut Lehrkräfte ihre beruflichen Aufgaben erfüllen. Für den Einzelnen kann daraus Unsicherheit in der beruflichen Selbstwahrnehmung resultieren.

#### **4.5.4.4.3 Rückmeldungen an Lehrkräfte**

Um Orientierung zu gewinnen und größere Sicherheit zu erlangen, suchen Lehrkräfte Rückmeldung und stellen ihrerseits soziale Vergleiche an, um sich selbst einordnen zu



können. Bei den Lehrkräften, aber auch den Erziehern und Sozialpädagogen (R:43) besteht ein Bedürfnis nach Rückmeldung darüber, wie sie in ihrer professionellen Rolle wirken (N:13); eine Schulleitungsperson formuliert: „Und ist gerade für Lehrer natürlich ein Problem, ja, dass sie also die Erfolge ihrer Arbeit nicht wirklich sehen“ (Q:22):

„Also, ich finde es immer ein bisschen frustrierend, dass man nicht so richtig erkennen kann am Ende, was kommt raus, also hätten die es vielleicht auch ohne mich geschafft, oder ist es gut, dass ich es getan habe, man kriegt von den Schülern keine Rückmeldung, die kommen ja nicht nach vier Jahren und sagen, och danke. Das habe ich ein Mal erlebt“ (F:186).

Schülerfeedback erfolgt nur selten, und dann vor allem durch Ehemalige, teilweise über Einträge auf der Website der Schule, gelegentlich vermittelt durch Eltern (B:245-251; R:85). Nichtsdestotrotz werden die Rückmeldungen von Schülern gesucht und ernst genommen (B:235-237; G:106-117):

„Dann kam noch hinzu mit dem Teamwork, dass der Lehrer eigentlich nicht mehr vorn steht, um zu kontrollieren, sondern um zu betreuen. Und das hat sich bei mir im Kopf auch festgesetzt, weil ich gesagt habe, da muss ich meine Rolle verändern. Hab das auch gemacht und hab versucht, zwischendurch, wenn die Situation günstig ist, auch mal ein Feedback einzuholen von den Schülern, wie finden sie denn den Unterricht, ohne dass die gleich den Druck haben und zu sagen, ja, wir kriegen jetzt eine Note dafür. Und... dann kriegt man entweder eine Bestätigung oder eine Ablehnung. [...] Es gab mal Stücke, da haben die Schüler was aufgeführt, da haben sie mal Lehrer nachgemacht. Ich saß da und habe gesagt: Ach, du Schreck, das bist du! und habe mich aber wirklich wiedererkannt, mit dem Zeigestock, mit der Aktentasche, und saß dann da und war erstmal richtig belämmert und habe gesagt: Na gut, machen wir das Beste daraus. Also, ein paar Macken sollte man sich vielleicht dann doch abgewöhnen, man hat ja schon Kritik bekommen, bloß man muss eben aufgeschlossen dafür sein. Man muss einfach gucken, wie reagiert der Schüler oder was zeigt er oder was findet er toll. Und dann kann man daran arbeiten und dann kriegt man eigentlich auch ein bestimmtes Feedback. Das hat sich aber schon alles gebessert, sage ich mal, mit dieser Kritikfähigkeit unter den Kollegen“ (B:235-237).

An einer Schule wird geschildert, dass es regelmäßige Rückmeldungen der Schüler an die Lehrkräfte durch Fragebögen und anschließende Gespräche gibt (G:106-120), die dazu geführt haben, dass die Lehrkräfte sich einerseits auch darüber hinaus, etwa im Rahmen von Unterrichtsbesuchen, geöffnet haben und andererseits mit der Zeit eine gewisse Sicherheit hinsichtlich ihrer eigenen Rolle gewonnen haben, so dass sie von den Rückmeldungen nicht mehr überrascht werden. Die institutionalisierten Rückmeldegespräche führten überdies dazu, dass Probleme sich nicht mehr aufstauen. Als weiterhin hilfreich werden die kollegialen Unterrichtshospitationen wahrgenommen: „Da kommt für jeden schon was raus“ (G:114). So können der Austausch mit und die Rückmeldung von Seiten der Kollegen als hilfreich und entlastend wahrgenommen werden (E:30-31). Nichtsdestotrotz werden soziale Vergleiche auch zu vermeiden gesucht, insbesondere dann, wenn diejenige Person erwartet, schlecht bewertet zu werden:

„Irgendwo hat man ja schon Ahnung von den eigenen Schwächen. Das ist die Frage, inwieweit man das vor sich selbst zugeben kann und sagen kann aha, daran muss ich jetzt arbeiten. Aber wenn jetzt noch meine Schwächen, die ich auch gar nicht so gern vor mir selber zugebe, auch noch von anderen bestätigt bekomme, wenn ich weiß, ich neige in bestimmten Situationen zu, was weiß ich, zu einer Haltung, die zu Konflikten in der Klasse führt, und man sagt mir das auch noch, oder jemand

sagt: Du kannst dich nicht durchsetzen. Oder jemand sagt, deine Körperhaltung ist falsch, so wie du in die Klasse hereinkommst, also, das ist ja auch, das muss man ja auch aushalten können. Dann heißt es Verunsicherung, was mache ich stattdessen, wie ändere ich das, und das heißt ja auch, ich habe mir im Laufe der Jahre auch sicherlich auch ein Repertoire angeschafft, wie ich trotzdem mit den Schülern klarkomme, das heißt, das muss ich ja vielleicht auch aufgeben, das heißt, vielleicht Angst vor Machtverlust, ich muss also gewinnen in der Klasse, da hängt ja ein ganzer psychologischer Schwanz dran. Das heißt, der Teppich wird mir unter dem Boden weggezogen, ich habe nicht mehr meine herkömmlichen Methoden, mit denen ich immer einigermaßen Erfolg hatte“ (C:81).

Hier wird, wie an vielen anderen Stellen auch, die Befürchtung geäußert, dass jemand, der den Unterricht beobachtet, selbstverständlich auf Schwächen achten und diese jedenfalls ansprechen wird. Dass derselbe Beobachter möglicherweise auf Stärken achten und eine positive Rückmeldung geben könnte, wird nicht einmal erwogen. In der Konsequenz ist der Gedanke daran, im Unterricht beobachtet zu werden, mit Ängsten besetzt.

#### **4.5.4.5 Unsicherheit und Ängste**

In den meisten der Interviews wurde wiederholt von Angst oder Ängsten der Lehrkräfte im Zusammenhang mit der Öffnung des Unterrichts im Rahmen der Zusammenarbeit gesprochen, wenngleich der Begriff Angst in einer Schule hinterfragt wurde:

[Stv] „Ich halte das eigentlich für ein Vorurteil, weil: Wovor sollte ich Angst haben? Ich denke, dass das von außen ein bisschen mit rein gebracht wird. Altes verknöchertes Lehrerbild, also, wenn ich irgend einen Lehrer zu mir einlade, sicherlich, dann lade ich den ein, weil ich auch ein gewisses Vertrauen zu ihm habe und natürlich von dem erwarte, dass der mich nicht abstempelt oder bei jeder Gelegenheit meine Person nicht mit dem verwechselt, was ich da vorne jetzt im Unterricht bin oder zeige an der Stelle. Aber jetzt im Sinne von Angst, also eigentlich gerade so der Lehrer, der braucht gar keine Angst zu haben vor irgendetwas, was er tut, nicht wirklich jedenfalls.

[SL] Na ja, das ist trotzdem natürlich eine gewisse...

[Stv] Ja, es hat eher etwas mit innerer Überwindung, mit innerem Schweinehund zu tun als mit Angst, ich mach Fehler, ich werde entlassen, ich muss mich rechtfertigen, genau das System funktioniert doch eigentlich an einer Schule, formell, nicht wirklich. Und deshalb halte ich das sozusagen auch ein bisschen von außen gemacht, so nach dem Motto, na wenn man jetzt mal die Klassentüren öffnet, das halte ich so richtig für eine schöne Zeitungsüberschrift, aber ist das eigentlich auch nicht.

[LK2] Ich glaube, man ist entspannter, wenn man mit der Klasse alleine ist, also ich merk ja, es ist doch eine andere Situation, wenn dahinten jemand anders drin ist, aber das ist keine Angst, also, man will es dann einfach noch besser machen als... Eigentlich Quatsch, weil man macht es ja für die Schüler, nicht für die Studenten, ja aber“ (G:121-124).

Wenngleich hier statt Angst von „innerem Schweinehund“ und „Überwindung“ gesprochen wird, wird dennoch bestätigt, dass es angenehmer ist, allein in der Klasse zu sein. Häufig wird beim Thema Angst betont, man selbst habe keine, aber die anderen hätten Probleme damit, sich öffnen zu müssen (B:185-186):

„Ich bin in meiner ganzen Schulzeit habe ich noch nie damit ein Problem gehabt, mich da nach außen zu öffnen, oder zu sagen: ich habe soviel geackert und trotzdem haben hier, was weiß ich sieben oder acht Schüler eine Fünf geschrieben“ (C:72).

In den Interviews kommt zum Ausdruck, dass es unterschiedliche Befürchtungen sind, die die Lehrkräfte beschäftigen. Beschrieben wurden Angst vor Kontroll- bzw. Autonomieverlust (B:207-209,212-217; R:81), Angst vor Gesichtsverlust (C:65-67; E:20) sowie Angst vor Bewertung bzw. Beurteilung (G: 124-127; Q:127; N:17; H:17).

Die Angst vor Kontroll- oder Autonomieverlust wird so beschrieben, dass die exponierte Stellung der Lehrperson, die die Klassensituation allein und nach eigenem Gutdünken bestimmt, eingeschränkt wird, wenn eine andere Person – etwa eine andere Lehrkraft oder ein Elternteil – hinzutritt, die über eigene Rechte und Autorität verfügt:

[SL] „Und dann kommt hinzu, wenn ich als Lehrer vor einer Klasse stehe, da bin ich der King. Ich bin ja sozusagen der Einäugige unter den Blinden. Aber wenn ich eben mit Eltern zu tun habe, dann, dann ist ja diese Hierarchie aufgehoben, oder mit Kollegen ist die Hierarchie aufgehoben. Deshalb, denke ich, sind auch Kollegen im Unterricht anders, als sie sonst auch in der Öffentlichkeit auftreten. Viel unsicherer in der Öffentlichkeit, als sie vor ner Klasse sind.“

[I] Das heißt, so etwas wie Kontrollverlust, Machtverlust in dieser Situation?

[SL] Genau, so kann man das bezeichnen. Da sage ich Ihnen nichts Neues, das wissen Sie auch so, denke ich“ (B:207-209).

Die Worte „King“ und „Hierarchie“ deuten an, dass es hier um eine Machtfrage geht: Die ansonsten uneingeschränkte Macht und Autonomie der einzelnen Lehrperson im Unterricht wird durch eine weitere Autoritätsperson im Klassenraum hinterfragt oder eingeschränkt.

Als Angst vor Gesichtsverlust kann verstanden werden, dass das Bild, das Kollegen von einer Lehrperson haben, leiden könnte, wenn jemand anderes den Unterricht beobachtet. Solange es nicht überprüft wird, könnten Lehrkräfte nach außen hin suggerieren oder behaupten, sie hätten keinerlei Probleme und machten guten Unterricht, wie hier ironisch erklärt wird:

„Na ja, wie sagte mal Hartwig, na ja, der sagt allen Leuten immer: Ich bin ein guter Lehrer, und nach 30 Jahren haben wir es geglaubt“ (E:39).

Wenn es jedoch dazu kommt, dass andere den Unterricht beobachten, kann die Außenwirkung nicht aufrechterhalten werden: Kollegen erfahren von Schwierigkeiten, was allerdings verpönt ist. Ein Hilfebedürfnis zu äußern oder um Hilfe zu bitten, ist nicht üblich:

[I] „Wo könnte denn dieser Mechanismus herkommen, dieses Hilfe-Benötigen als etwas Negatives, dass es negativ ausgelegt wird?“

[Stv] Das ist ja auch bei jedem Suchtkranken so, also, wann holt der sich Hilfe? Man muss ja erstmal erkennen, dass man Probleme hat. Im Unterbewusstsein, denke ich, wissen die das ganz genau, aber man muss das ja erstmal benennen und dazu stehen und dann muss ich anfangen, mich zu verändern. Und wenn ich das nicht will, wenn ich bis jetzt so gut durchgekommen bin...“ (C:65-67).

Geschildert wird hier, dass Lehrkräfte, die Schwierigkeiten im Unterricht haben, ihre Schwächen zwar möglicherweise „im Unterbewusstsein“ kennen, sie aber weder sich selbst und erst recht nicht gegenüber anderen eingestehen, weil das Eingeständnis von

Schwäche als Unfähigkeit ausgelegt werden könnte. Wie die Schulleitungsperson hier andeutet, braucht es Sicherheit und Stärke, um Schwächen eingestehen und darüber sprechen zu können. Außerdem klammerten sich Einzelne in ihrer Unsicherheit ggf. an dysfunktionale Praktiken und Routinen, die sie kennen und jahrelang genutzt haben, weil durch die Veränderungen diese Routinen in Frage gestellt würden, was wiederum Ungewissheit mit sich brächte.

Die geschilderte Angst vor Gesichtsverlust kommt besonders zum Tragen, wenn es darum geht, Schwächen vor Vorgesetzten zu verbergen. Eine Schulleitungsperson äußert hier Verständnis dafür:

„Das ist einfach so, so ist der Umgang mit Autoritäten, man möchte das einfach nicht haben, dass jemand Schwächen oder Ähnliches sieht. Also es heißt, so wenn ich von Verschweigen rede, dann ist das so, es wird keiner ankommen: Hey, ich habe wieder mal das und das nicht gemacht! Also man wird immer versuchen, Entschuldigungen zu finden und möglichst vernünftig dazustehen. Aber das finde ich auch menschlich“ (E:20).

Dieser Respekt vor Vorgesetzten ist vielfach verbunden mit der Angst davor, kontrolliert und vor allem bewertet zu werden, eine Aufgabe, die den Schulleitungspersonen in ihrer Funktion als Dienstvorgesetzte zukommt:

[LK2] „Also, da fühlt sich keiner gestört, wenn man in den Unterricht reinkommt. Es ist vielleicht anders, wenn der Schulleiter kommt, weil man immer gleich ein schlechtes Gewissen hat, aber...“

[I] Wieso?

[SL] Ist ja auch ne andere Situation.

[LK2] Na ja, weil es ja doch der Dienstherr ist, der doch einen beurteilt, ja, ist anders, als wenn ein Kollege von nebenan kommt“ (G:124-127).

Eine Schulleitungsperson empfindet den Aufruhr, der durch einen Unterrichtsbesuch entsteht, als unprofessionell:

„Sie glauben ja gar nicht, wie selbst gestandene Kollegen nervös werden und unruhig werden, wenn sich bei ihnen jemand zum Unterrichtsbesuch ansagt. Ich rede jetzt noch gar nicht davon, dass mal jemand unvorbereitet, unangemeldet kommt. Sondern wenn der sich anmeldet, dann wird eine Stunde eine Woche hin und her gewälzt und gemacht und getan. Wenn man das rational betrachtet, dann kann man sagen, das ist nicht professionell. [...] Ich glaube, aus dieser Einzelkämpferhaltung heraus ergeben sich die Abneigungen oder auch meinerwegen Ängste gegen Verfahren, die zu einer Einordnung oder Beurteilung führen“ (H:17).

Die Angst vor Bewertung wird geschürt einerseits durch die vielfach schlechten Erfahrungen damit im Rahmen des Vorbereitungsdienstes (vgl. Kap. 4.4.1), andererseits durch die täglichen Erfahrungen der Lehrkräfte selbst bei der Beurteilung:

„Und wir sind ja wirklich diejenigen, die täglich und stündlich benoten oder bewerten, ja. Meistens in Form von Noten und da wir selber wissen wahrscheinlich, wie subjektiv so etwas ist, wollen wir uns da ein Stück weit abgrenzen, benotet zu werden. Das ist die eigene Angst vor dem, was man tagtäglich selber dem anderen antut“ (Q:141).

Man kann hier geradezu von einer systemischen Problematik sprechen: Die Lehrkräfte wissen um die Unzulänglichkeiten des Systems von Bewertung und Notenvergabe, das sie selbst täglich anwenden. Aus diesem Wissen heraus haben sie, wie hier geschildert

wird, selbst Angst davor, mit dem gleichen ungerechten Maß gemessen und beurteilt zu werden. Das Bewertungssystem ist assoziiert mit einer defizitorientierten Sichtweise; es geht nicht darum, Stärken zu entdecken und zu fördern, sondern Schwächen und Fehler zu suchen, die wiederum zu einer Abwertung zu führen:

„Die Angst der Kollegen. Also, es gibt keine Feedbackkultur in der [...] Schule, gibt es einfach nicht, gibt es nirgendwo. Vielleicht haben einzelne Schulen sich die aufgebaut, aber als [...] Wert gibt es Feedbackkultur nicht. Und Kollegen haben einfach Probleme damit, mit, dass Feedback positiv ist. Sie haben Angst davor, da geht jetzt einer in den Unterricht und der guckt und der sagt: Oh Gott, hast du einen Scheißunterricht gemacht. Und nicht dieses andere, das habe ich gesehen, war gut und jenes war Klasse und da war... Das gibt es nicht“ (Q:127).

An einer anderen Schule wird ebenfalls beschrieben, wie durch die Beobachtung gewissermaßen der Spieß umgedreht wird:

[LK3] „Ich habe jetzt die ganze Zeit darüber nachgedacht. Ich gehöre eigentlich zu denen, muss ich sagen, die es nur ungern haben, wenn da jemand mit bei ist. Und habe gerade überlegt, woran das jetzt so liegt, ne. Man ist als Lehrer derjenige, der vorn steht und kontrolliert, ne. Und sobald...

[SL] Die Situation kontrolliert.

[LK3] Richtig. Und sobald jemand drin ist, dann fühle ich mich, als werde ich kontrolliert. Bis jetzt ist ja auch immer jemand gekommen, der mich kontrollieren möchte.

[SL] Richtig, genau.

[LK3] Aber so. Dann wägt man 300%ig ab, wie man formuliert, wie man spricht, das ist vor der Klasse dann, wobei ich auch vorher überlege, was ich sagen will, aber dann trotzdem ist man, ich persönlich bin dann lockerer. So.

[LK4] Wenn keiner drin ist.

[LK3] Ja. So, und dann stellt man sich auch mal vorn hin und flachst mit den Schülern, die Situation ergibt sich ja nun auch, wenn jemand jetzt als Eltern kommen würde, dann würde ich mich dann wahrscheinlich mehr zurücknehmen, wenn die da kucken wollen, insofern fühlt man sich dann selbst auch kontrolliert. Und dann tritt man anders auf, als wenn man nur – Kontrolle. So sehe ich das jetzt“ (B:212-217).

Die Lehrperson wird also aus der gewohnten Rolle dessen, der die Kontrolle hat und damit andere kontrolliert, in die Rolle des Kontrollierten gezwungen – eine gravierende Verschiebung der Machtverhältnisse, die viele Lehrkräfte tunlichst zu vermeiden suchen.

#### **4.5.4.6 Professionelle Entwicklung durch Kooperation**

Unsicherheit kann, wie gezeigt wurde, einerseits das Bedürfnis nach Orientierung an anderen und somit nach sozialen Vergleichen verstärken. Andererseits können aus der Unsicherheit Ängste entstehen, aufgrund derer Lehrkräfte versuchen zu vermeiden, dass sie von anderen im Unterricht beobachtet werden. Wenn es aber keine gegenseitigen Beobachtungen gibt, bleibt die Unsicherheit bestehen oder wird sogar verstärkt. Neben den negativen Auswirkungen für den Einzelnen wird dadurch außerdem die professionelle Entwicklung erheblich erschwert:

„In der Inspektion [...] kam ich einmal zu einem Lehrer in den Unterricht [...] und dann sagte der: mein erster Unterrichtsbesuch seit 32 Jahren! Und das ist kennzeichnend, das ist eigentlich ein Skandal, weil [...] ohne eine professionelle Auseinandersetzung und Kommunikation werden die Lehrer ja völlig alleine gelassen und können sich ja auch gar nicht entwickeln, wenn kein Austausch stattfindet. Oder es ist ein reiner Zufall, wenn sich da jemand trotzdem noch entwickelt. Der muss aber sehr viel Kraft dann aufbringen, das zu leisten“ (G:173).

Dort, wo Lehrkräfte eng zusammenarbeiten, wird eine valide Orientierung an anderen ermöglicht, wodurch die Unsicherheit verringert wird. In der Folge wird wiederum die Öffnung gegenüber Kollegen wahrscheinlicher, was eine Zusammenarbeit unterstützt:

„Also, durch die Integrationsklassen, wo also zwei Lehrer in den I-Klassen zum großen Teil drin sind, kann man auch nicht mit verdeckten Karten arbeiten, es ist ja immer ein zweiter Mann mit drin und dann sieht man ja die Stärken und Schwächen, fachlicher Art oder auch wie man mit den Schülern ..., also, da kann man sich nicht verstecken“ (F:148).

Wie verschiedentlich berichtet wird, empfinden es die Lehrkräfte zwar zunächst als unangenehm, im Unterricht zusammenzuarbeiten und beobachtet zu werden, insgesamt aber als entlastend und befreiend:

„Nein, ich meine das wirklich so, es ist so, man sagt es, man frisst es nicht in sich hinein, man sagt es und überlegt sicherlich, wie man es sagt, klar meckern wir auch, aber man sagt es offen, und das bringt ja schon... fehlerfrei ist ja niemand und das bringt dann schon eine andere Atmosphäre, wenn man wirklich auch darüber spricht“ (G:77).

Entscheidend scheint die Dichte der professionellen Beziehung zu sein: Je genauer man die anderen kennt (und umgekehrt die anderen einen selbst kennen), desto einfacher und klarer ist der (notwendige) soziale Vergleich, aus dem letztlich eine klare Orientierung und Selbstsicherheit entstehen. Dabei geht es nicht darum, sich genauso zu verhalten wie andere, sondern aus dem Vergleich mit anderen ein verlässlicheres Selbstbild zu konstruieren:

„[...] das mit der Vergleichbarkeit, das hinkt eben sehr, weil das kommt auf den Typ drauf an. Ich war beim Chef mal im Unterricht, habe mir den angekuckt, fand das super, aber so kann ich nicht unterrichten, bin ich kein Mensch. Wenn die Schüler bei mir nicht reden, da denke ich, ich hab was falsch gemacht, da fange ich an unsicher zu werden und frage: Ist hier jemand gestorben, sehe ich schlecht aus, oder... wenn eben keiner redet, ich brauche eine bestimmte Kulisse. Es ist vom Typ her und der Art des Unterrichts, wie man den eben auffasst. Das heißt, man kann ihn nicht kopieren und sagen, der Unterricht, wo eben nur frontal gemacht wird oder wo nur Ruhe ist, das ist der perfekte und alles andere ist Mist. Man muss sich selbst in dieser Rolle eigentlich wohl fühlen. Und wenn man ein paar Jahre dann drauf hat, dann hat man das auch vom Gefühl, dann weiß man, also, die Schüler reagieren ja entsprechend. Und nicht alles ist von den Noten ablesbar“ (B:235).

Wie hier beschrieben wird, hilft der Vergleich mit Kollegen, die eigene Rolle im Unterricht zu reflektieren und zu akzeptieren, um sich schließlich darin wohlfühlen. So kann aus der Zusammenarbeit eine veränderte Wahrnehmung sowohl der Kollegen als auch der eigenen Rolle resultieren:

[LK2] „[Das Unterrichten im Team] hat uns oder mich persönlich auch ganz viel weitergebracht, also viele Erkenntnisse auch über mich selber auch gebracht zum Beispiel

[I] Was würden sie sagen, was bringt das einem, oder was bringt das Ihnen?

[LK2] Äh... also, mich bereichert es in jeder Beziehung, also, es ist jetzt schwer, wie gesagt, es jetzt so, so auf den Punkt zu bringen, weil die Kollegin hat...., in vielen Sachen sind wir uns sehr einig oder sehr ähnlich, in vielen Sachen sehr, sehr unterschiedlich und da können wir enorm voneinander lernen, denke ich. Also, ich, jetzt. Ja. Also, ich finde das total toll, völlig neu und schwierig und, aber auch toll, bereichernd“ (B:156-158).

Hier wird deutlich, wie gravierend die Wahrnehmung durch das Team Teaching beeinflusst wird. Diese Veränderung ist offenbar nicht einfach, wird aber letztlich als Herausforderung, Chance und Bereicherung gesehen. So berichtet die Lehrperson, dass sie für sich selbst großen Nutzen daraus zieht: „Also mir gibt das persönlich auch sehr viel“ (B:180). Unweigerlich zwingt die enge Beziehung beim gemeinsamen Unterrichten zu Offenheit, was wiederum die Kooperation mit anderen erleichtert. Durch engere Zusammenarbeit hingegen schwinden Hemmungen, es entsteht Vertrauen, aus dem heraus auch Kritikfähigkeit und die Bereitschaft zu Veränderungen resultieren:

„Und es löst sich ja auch die Absolutheit auf. Das heißt, ich bin ja noch groß geworden mit vielen Kollegen, die sich für absolut hielten: Jetzt aber Tür zu und ich bin der Größte, habe aber Angst vor dem anderen. Das wird natürlich durch diese Zusammenarbeit so ein bisschen aufgelöst, dieses Vertrauen schaffen und es sind auch schon Versuche gelaufen mit Team Teaching, wo also zwei Leute im Unterricht drin sind, zwei Kollegen drin sind, das heißt, dass also schon eine gewisse Offenheit da sein muss, um so etwas zu praktizieren und es wird auch begünstigt, sich auf den anderen zu verlassen in diesen Situationen und eben nicht mehr sein Handeln als absolut immer zu sehen. Ich denke auch, dass da Kritikfähigkeit zunimmt und so weiter. All das sind so Dinge, die noch lange Zeit mit dem Lehrerbild nicht so vereinbar waren“ (M:76).

Wenn Lehrkräfte hingegen nicht zusammenarbeiten und somit ihre Kollegen nicht aus der eigenen Beobachtung kennen, muss das Bedürfnis nach Vergleich hingegen über indirekte, wenig valide und verlässliche Kanäle, etwa das Abschneiden bei Leistungsvergleichen oder das Hörensagen über Kollegen, bedient werden:

„Und die anderen Kollegen erfahren es ja eh, weil die Schüler erzählen es ja doch weiter. Was man im Unterricht gemacht hat, also, die kommen schon zu mir und sagen: die hat uns da wieder Runden rumgeschickt und ist gar nicht mitgelaufen. Ich weiß schon, wie der Unterricht da abläuft“ (B:188).

Diese indirekte Art des Vergleichs verstärkt die Verunsicherung möglicherweise sogar – was wiederum dazu führt, dass Vergleiche gescheut werden und die Beziehungen distanziert sind. Bei distanzierten professionellen Beziehungen kommt es zum viel beklagten Einzelkämpfertum, das wiederum der Zusammenarbeit im Wege steht:

„Aber, also dieses Sich-Öffnen, dieses Sich-ein-bisschen-in-die-Karten-gucken-Lassen, dieses Sich-Öffnen, um vielleicht zusammen, manche nennen das auch Teamentwicklung, im Team was zu machen, was gemeinsam zu entwickeln – ganz schwer. Sich allein so etwas Simple, ich gehe davon aus, man würde sagen, das ist eine Selbstverständlichkeit, sich auf ein Lehrbuch zu verständigen, ganz schwer“ (H:17).

Hier zeigt sich auch, dass die distanzierten Beziehungen Schwierigkeiten erzeugen, sich in pädagogischen und didaktischen Fragen zu einigen. Andererseits kann die Abstimmung und gemeinsame Planung große Bedeutung sowohl für die Unterrichtsqualität als auch für die Professionalisierung der Lehrkräfte haben: Wenn Unterricht im Team geplant und entwickelt wird, kann im Rahmen des Austauschs ein Wissenstransfer stattfinden, der ansonsten in Schulen nicht selbstverständlich ist. Bei der gemeinsamen Planung wird das Lernen von Kollegen ermöglicht und unterstützt (M:88; T:47-48). Eine ähnliche Bedeutung für den professionellen Austausch kommt Fort- und Weiterbildungen zu, insbesondere, wenn diese nicht individuell, sondern im Team stattfinden oder deren Inhalte im Team zumindest weitergegeben werden (Q:66-67). Diese Art der Anregung, das Lernen von und mit Kollegen, wird teils als sehr positiv wahrgenommen:

„Es ist ja auch ganz erfrischend, sich außerhalb des normalen Unterrichts mit Sachen zu befassen, um da wieder einen neuen Input zu bekommen und wieder neue Ideen zu entwickeln und nicht einfach in seinem eigenen Saft zu schmoren die ganze Zeit“ (F:69).

Selbst dort, wo Unterrichtsvorbereitungen von Kollegen übernommen und in parallelen Klassen oder in folgenden Jahrgängen genutzt werden, dient dies nicht allein der Arbeitserleichterung, sondern auch dem professionellen Lernen. So werden viele Materialien von Kollegen angepasst und überarbeitet (Q:20), was im besten Fall auch zu verbesserten Lehr-Lern-Arrangements beiträgt. Es kann angenommen werden, dass jeweils besonders erfolgreiche Unterrichtsmaterialien und –konzepte kopiert und weiterentwickelt werden; so wird durch den Austausch nicht nur eine individuelle, sondern eine geradezu kollektive Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Arrangements ermöglicht und unterstützt.

#### 4.5.5 Diskussion

Es wurde gezeigt, dass die Kollegen von Lehrkräften als ausgesprochen wichtig wahrgenommen werden. Die Beziehungen unter den Lehrkräften stellen sich dabei zunächst als sehr heterogen dar; es konnte jedoch herausgearbeitet werden, dass deutlich zwischen persönlichen bzw. privaten und beruflichen Rollen unterschieden werden kann; analog muss auch zwischen privaten und beruflichen Beziehungen differenziert werden, die gegebenenfalls miteinander in Konflikt geraten können. Goffee und Jones (1998) diskutieren diese unterschiedlichen Beziehungen in Organisationen, indem sie zwischen *sociality* und *solidarity* unterscheiden. Nichtsdestotrotz gibt es einen Zusammenhang: Ein gutes berufliches Verhältnis unterstützt eine gute persönliche Beziehung und umgekehrt. Das berufliche Verhältnis von Lehrkräften kann dabei sowohl von gegenseitiger kollegialer Unterstützung als auch von Konkurrenz geprägt sein; beide schließen einander keineswegs aus.

Im Lehrerberuf gibt es nur wenige objektive Anhaltspunkte, anhand derer das eigene Verhalten beurteilt werden und der eigene Erfolg gemessen werden kann:

„Die Lehrerarbeit steht unter doppelter Erfolgsungewißheit [...] Der Lehrerberuf zeichnet sich durch Tendenzen der Selbstüberforderung aus [...] die Arbeitssituation ist durch soziale Isolation gekennzeichnet“ (Hübner & Werle, 1997, S. 205f).

So fehlt es Lehrkräften auch an Möglichkeiten, die Qualität des eigenen Handelns einzuschätzen und ggf. zu verbessern:

„It is hardly surprising that teacher effectiveness varies considerably within schools when the teachers themselves are not able to judge if they are getting bet-



ter or worse results than their colleagues. Teachers in parallel classes are in a much better position to synchronise the outcomes of their teaching efforts” (Luyten, 2003, S. 46).

Je weniger objektive Kriterien zur Einschätzung des eigenen Verhaltens vorhanden sind, desto größere Bedeutung gewinnen soziale Vergleiche mit Kollegen, um ein professionelles Selbstbild zu konstruieren. In vielen Schulen sind direkte Vergleiche der Lehrkräfte miteinander aufgrund der isolierten Arbeitsweise jedoch kaum möglich. In solchen eher distanzierten professionellen Beziehungen können Vergleiche daher nur indirekt und anhand wenig zuverlässiger Informationen angestellt werden, was wiederum Unsicherheit und Distanziertheit befördert. Statt eigene Schwierigkeiten offen anzusprechen und Hilfe zu suchen, findet eine Abschottung statt, die Frey und andere als Selbstwertschutzstrategien bezeichnen:

„So zeigen sich Selbstwertschutzstrategien umso stärker, je mehr Wettbewerb vorhanden ist, je angstbehafteter das Arbeits- und allgemein das Interaktionsklima ist oder je unklarer und undurchsichtiger die Kommunikation und Interaktion insgesamt verläuft (Dauenheimer et al., 2002). Sind dagegen äußere Bedingungen gegeben, die ermöglichen, dass Personen ihren Selbstwert wahren können und sich bestätigt fühlen, so kommt es insgesamt weniger häufig und intensiv zu solchen Schutzreaktionen“ (Frey et al., 2004, S. 22).

So kann sich ein sich selbst verstärkender Effekt einstellen: Je stärker isoliert Lehrkräfte arbeiten, desto weniger Rückmeldung erfahren sie über ihr eigenes Handeln. Daraus wiederum entsteht Unsicherheit, die wiederum in Abschottungstendenzen mündet, die dem Selbstwertschutz dienen sollen, was wiederum die Zusammenarbeit erschwert; es kann sich eine regelrechte Abwärtsspirale entwickeln:

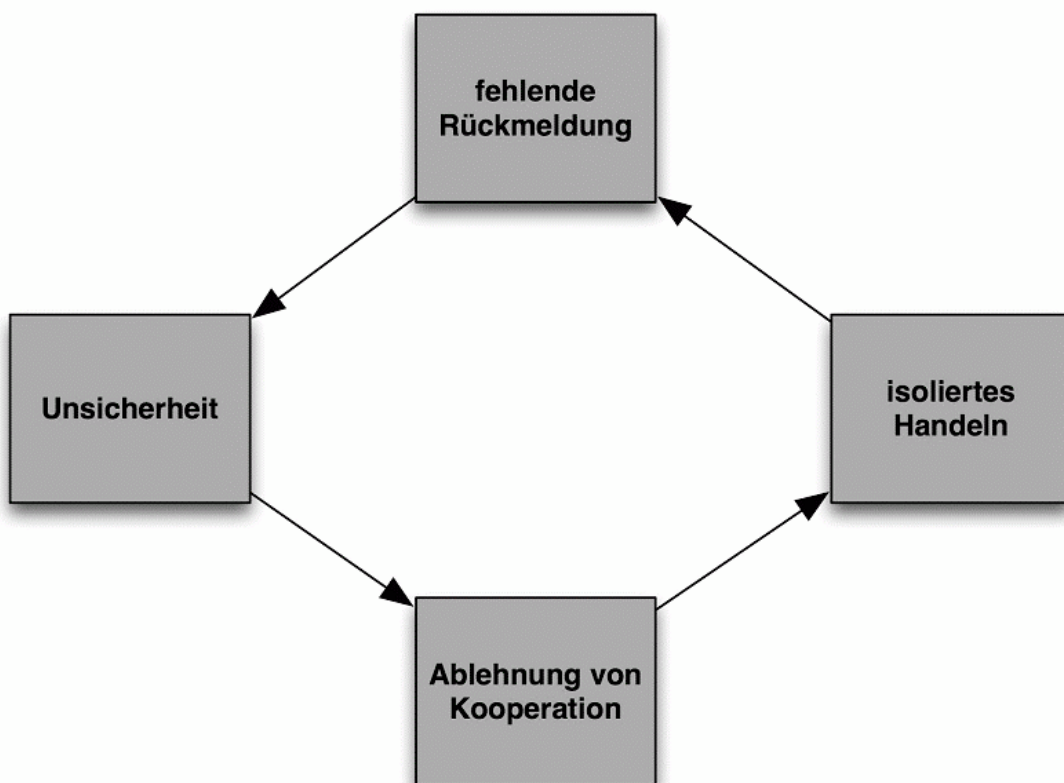


Abbildung 26: Zusammenhänge von Isolation und Unsicherheit im Beruf

Diese Kombination aus Isolation und Unsicherheit führt zu Stress und Angst, die sich wiederum negativ auf die Leistungsfähigkeit und zwischenmenschliche Beziehungen auswirken und dauerhafte psychische und physische Schäden hervorrufen können, wie Johnson und Johnson schreiben:

“Social interdependence not only affects the amount of stress that will be experienced but also the type and effectiveness of the coping strategies used to deal with the resulting anxiety. Anxiety is one of the most pervasive barriers to productivity and positive interpersonal relationships. Anxiety generally leads to an egocentric preoccupation with oneself, disruption of cognitive reasoning, and avoidance of the situation one fears. This can mean skipping school or work, cutting classes or taking long breaks, or avoiding challenging learning and work situations. A continued experience of even moderate levels of anxiety over a number of years, furthermore, can produce psychological and physiological harm” (Johnson, D. W. & Johnson, 1989, S. 73).

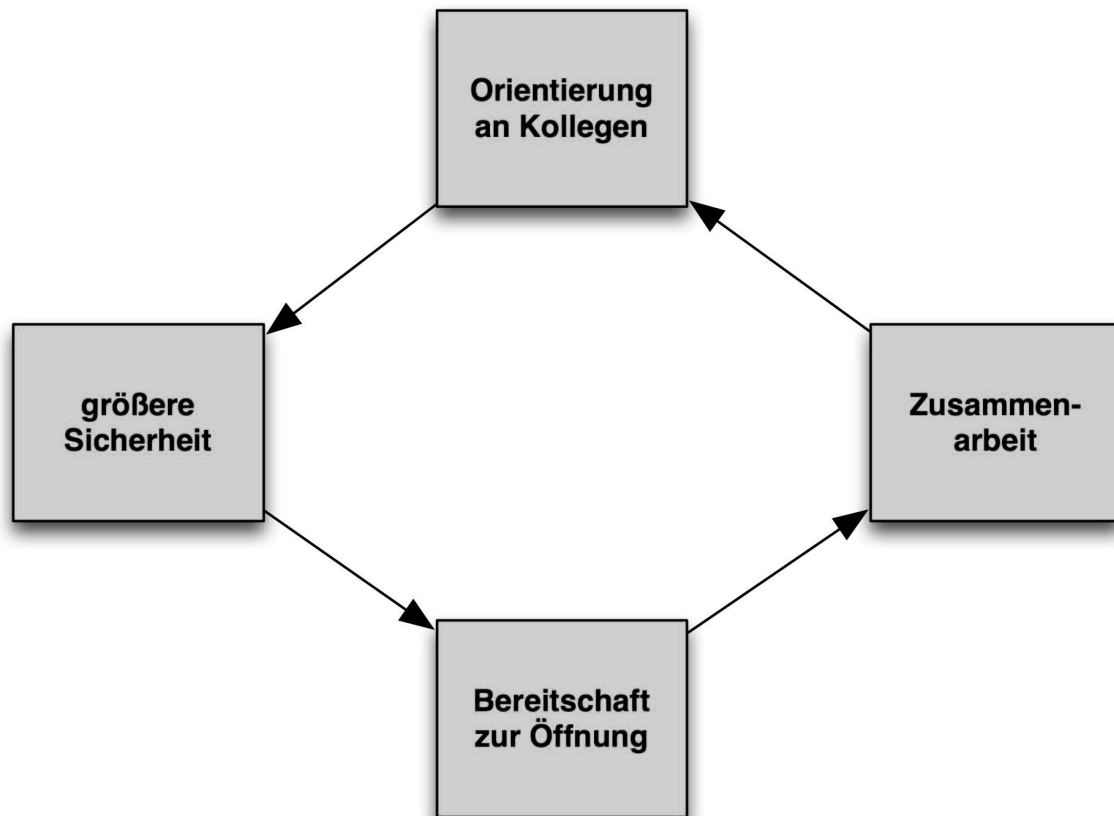
Dabei stellen Unsicherheit und negative Atmosphäre das Haupthindernis für kreative Zusammenarbeit dar (vgl. Eteläpelto & Lahti, 2008). Das größte Potenzial gegen die Unsicherheit, das laut Rosenholtz in den Kollegien liegt, bleibt auf diese Weise ungenutzt:

„While uncertainty is endemic to teaching, even under the best of circumstances, norms of self-reliance in isolated schools leave teachers more uncertain about a technical culture and instructional practice. Ironically, as they contemplate the enormous challenges before them and how and whether they should confront them, perhaps the best weapon they could wield against uncertainty lies in colleagues, particularly teacher leaders, within their own schools” (Rosenholtz, 1989, S. 69).

Viele Lehrerinnen und Lehrer nehmen wahr, stark belastet oder überlastet zu sein. Daraus folgt vielfach die reflexhafte Reaktion vieler Lehrkräfte gegenüber der Zusammenarbeit mit Kollegen: „Wann soll ich denn auch das noch machen?“ Solange also die Wahrnehmung von Überlastung bei vielen Lehrkräften vorhanden ist und dominiert, wird Zusammenarbeit möglicherweise tendenziell abgelehnt werden. Es zeigt sich an dieser Stelle das eingangs beschriebene Phänomen, dass in Schulen vielfach die Belastungen als Grund dafür genannt werden, weshalb nichts gegen die Ursachen der Belastung unternommen werden kann (vgl. Kap. 2.2.1.2).

Andererseits gibt es auch Beispiele von Schulen, in denen Lehrkräfte erfolgreich und eng zusammenarbeiten; dabei wird die Zusammenarbeit fast durchgängig als positiv und hilfreich wahrgenommen. Insbesondere Lehrkräfte, die in Teams unterrichtet haben, wollen diese Erfahrung zumeist nicht mehr missen (vgl. Vogt et al., 2008).

Analog zu der geschilderten Abwärtsspirale können also auch Aufwärtsspiralen beobachtet werden: Je enger und offener das berufliche Verhältnis ist, desto klarere Orientierung und größere Sicherheit kann aus dem Vergleich gewonnen werden, was wiederum die Bereitschaft zur Öffnung wachsen lässt:



**Abbildung 27: Zusammenhänge von Zusammenarbeit und Sicherheit im Beruf**

Wo bereits Offenheit existiert, scheint Kooperation umso leichter zu fallen, und wo kooperiert wird, wächst wiederum die Offenheit:

„Wenn ich so in ein Kollegium komme, da wurde ich auch sehr herzlich aufgenommen, und da wird einem auch was angeboten, also man kommt so rein und ist nicht alleingelassen, sondern da kommt jemand und nimmt dich so ein bisschen an die Hand, dann ist dieser Schritt zur Teamarbeit einfach viel kürzer, also, es geht viel leichter, als wenn ich irgendwo reinplatze und stehe im Grunde für mich und bleib da isoliert. Ich glaube, das ist auch ein Stück weit das Geheimnis, warum das hier ganz gut funktioniert, weil alle eigentlich offen sind und auch einen Schritt auf jemanden zugehen“ (E:127).

Damit sich eine klarere Orientierung für die Lehrkräfte und eine daraus resultierende Entlastung ergeben kann, ist es nötig, dass die Lehrkräfte einer Schule zusammenarbeiten. Als Hinderungsgrund werden dabei gelegentlich fehlende Gemeinsamkeiten und pädagogische Differenzen genannt: Man müsse sich erst einig sein, damit man dann zusammenarbeiten könne. Es lässt sich jedoch begründet argumentieren, dass gemeinsame Ansichten nicht Voraussetzung für, sondern Folge von Kooperation sind, wie McGregor schreibt:

„[...] it is through such shared activities that the existence of common values are explored, negotiated and agreed“ (McGregor, 2003, S. 123).

Ähnlich formulieren Fullan, Hill and Crevola:

„shared vision and ownership are less a precondition for success than they are an outcome of a quality process“ (Fullan et al., 2006, S. 88).

So hat sich einerseits in Schilderungen aus den Interviews gezeigt, dass auch Teams, die ohne oder gegen den Wunsch der Beteiligten zusammengestellt wurden, mit der Zeit gut zusammenarbeiten können. Es zeigt es sich in anderen Studien, dass die Beteiligten durch die Zusammenarbeit letztlich unter Umständen eine größere Übereinstimmung in pädagogischen Fragen wahrnehmen, als tatsächlich vorhanden ist (siehe Vogt et al., 2008).

Die beiden beobachteten Mechanismen bestätigen das von Deutsch formulierte „*crude law of social relations: the characteristic processes and effects elicited by a given type of social relationship (cooperative or competitive) tend also to elicit that type of relationship*“ (Deutsch, 1973, S. 365).

Auch in einer zweiten Hinsicht hat die Zusammenarbeit in Schulen enorme Bedeutung: Lehrkräfte erhalten in der Regel sehr wenig qualifizierte und in der Regel keine systematische Rückmeldung zu ihren Leistungen. Lediglich von Schülerseite gibt es Reaktionen auf das Lehrerhandeln; diese sind jedoch systematisch und vielfach verzerrt. So stellt van Dick als Ergebnis dreier Lehrerbefragungen fest, dass die Rückmeldung von bedeutsamen Anteilen der Befragten als unzureichend eingestuft wird; dies gilt insbesondere für die Rückmeldung durch die Schulleitung (van Dick, 2006, S. 262). Nido und andere kommen in einer Schweizer Studie zu ähnlichen Ergebnissen; laut ihren Ergebnissen erhalten die Lehrpersonen am meisten Anerkennung von den Kolleginnen und Kollegen sowie von Schülerinnen und Schülern (Nido et al., 2008, S. 36).

Dass es so wenig Rückmeldung für Lehrkräfte gibt, ist insofern hoch problematisch, als Feedback und Anerkennung für das menschliche Selbstwertgefühl und Wohlergehen grundsätzlich große Bedeutung haben (vgl. Leary & Baumeister, 2000; Denissen et al., 2008); Selbstwertgefühl entsteht aus sozialer Interaktion: „Self-esteem tends to be derived from interacting with other people to achieve goals“ (Johnson, D. W. & Johnson, 1989, S. 154) und hängt unmittelbar davon ab, in welchem Maß eine Person sich von anderen anerkannt fühlt. Dabei ist die Quantität der Interaktionen mit weniger engen Bekannten ebenso bedeutsam wie die Qualität der Beziehungen mit engen Partnern, wie Familienmitgliedern, Freunden und Liebespartnern (vgl. Denissen et al., 2008).

Bauer (2006) postuliert sogar, dass Kooperation das zentrale Moment in der Evolution darstellt und Menschen neurobiologisch bedingt vor allem durch soziale Interaktionen motiviert werden:

„Wir sind – aus neurobiologischer Sicht – auf soziale Resonanz und Kooperation angelegte Wesen. Kern aller menschlichen Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden oder zu geben“ (Bauer, J., 2006, S. 21).

Die Suche nach Anerkennung stelle das wichtigste Motiv menschlichen Handelns dar und sei sogar wichtiger als das bloße Überleben. So heißt es an anderer Stelle:

„Alle Ziele, die wir im Rahmen unseres normalen Alltags verfolgen, die Ausbildung oder den Beruf betreffend, finanzielle Ziele, Anschaffungen etc., haben aus Sicht unseres Gehirns ihren tiefen, meist unbewussten ‚Sinn‘ dadurch, dass wir damit letztendlich auf zwischenmenschliche Beziehungen zielen, das heißt, diese erwerben oder erhalten wollen. Das Bemühen des Menschen, als Person gesehen zu werden, steht noch über dem, was wir landläufig als Selbsterhaltungstrieb bezeichnen“ (Bauer, J., 2006, S. 37).

Fehlen Austausch und vor allem Anerkennung, die zu den menschlichen Grundbedürfnissen zählen, oder erfolgen sie in unzureichendem Umfang, leiden Selbstwertgefühl und Wohlergehen; möglicherweise ist hierin eine Erklärung für die hohe gesundheitliche Gefährdung im Lehrerberuf zu sehen. Über die Quellen von Rückmeldungen für Lehrkräfte schreibt Kelchtermans:

„Sie [die Berufszufriedenheit] leitet sich vor allem aus den erreichten Schulleistungen der Kinder und der damit verbundenen Anerkennung durch die Eltern ab, da hierin Möglichkeiten zur Feststellung der eigenen Kompetenz gesehen werden. Auch die Freundschaftsbande mit den Kollegen, mit denen man oft jahrelang zusammenarbeitet, spielen hier genauso wie die Unterstützung des Schulleiters eine wichtige Rolle. Diese Zufriedenheit mit den Sozialkontakten wird oft beschrieben als das Gefühl, zu einem Team zu gehören, ohne daß man als Lehrer die Autonomie in der Klasse verliert“ (Kelchtermans, 1992, S. 266).

Durch gezielte, gemeinsame Aktivitäten im Rahmen von Kooperation ergeben sich nicht allein häufigere Interaktionen und vermehrter Austausch. Zwangsläufig kommen Rückmeldungen über die geleistete Arbeit hinzu, die im besten Fall mit Anerkennung einhergehen, durchaus aber auch Konfliktpotenzial bieten (vgl. Achinstein, 2002; Johnson, B., 2003). Resonanz von Seiten der Kollegen kann damit zu einer wichtigen Quelle für Wertschätzung werden und hat neben der Anerkennung von Seiten der Schulleitung die größte Bedeutung (vgl. Schaarschmidt, 2004; van Dick, 2006; Nido et al., 2008; Unterbrink et al., 2008). Die Akzeptanz von Rückmeldungen auf kollegialer Ebene dürfte besonders groß sein, da die Beziehungen nicht durch hierarchische Anteile überlagert werden wie etwa bei der Schulleitung. Zudem können von Teampartnern und anderen Kollegen deutlich häufiger und detaillierter Rückmeldungen erfolgen als etwa durch die Schulleitung.

Einen dritten, bedeutsamen Effekt von intensivierter Zusammenarbeit der Lehrkräfte, insbesondere des gemeinsamen Unterrichtens, stellen Veränderungen der professionellen Wahrnehmung sowohl der Kollegen als auch der eigenen Person dar. Die besondere Bedeutung des professionellen Selbstkonzepts von Lehrkräften betont Nias:

„The teacher as a person is held by many within the profession and outside it to be at the centre of not only the classroom but also the educational process. By implication, therefore, it matters to teachers themselves, as well as for their pupils, who and what they are. Their self-image is more important to them as practitioners, than is the case in occupations where the person can easily be separated from the craft“ (Nias, 1989, S. 202f).

Zu dessen Beschaffenheit schreibt Kelchtermans in seiner berufsbioграфischen Studie, das berufliche Selbstverständnis sei „ein komplexes, multidimensionales und dynamisches System von Deutungen, das sich allmählich entwickelt und die Interaktionen der Person mit seiner[sic] Umgebung mitbestimmt“ (Kelchtermans, 1992, S. 265). Austausch und Vergleich mit anderen sowie die Reflexion des eigenen Handelns stellen dabei die Grundlagen für dieses professionelle Selbstbild dar, das wiederum über die Handlungen einer Person bestimmt. Reflexion und Veränderungen dieses Handelns stellen eine wichtige Voraussetzung für Verbesserungen in der schulischen Praxis dar. So bietet die Zusammenarbeit letztlich ein erhebliches Potenzial für die Professionalisierung der Lehrkräfte innerhalb der Organisation, das wiederum entscheidend für die Qualität und Entwicklung der Schule ist. Kooperation ermöglicht die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte durch Selbstreflexion einerseits und durch das Lernen von und mit Kollegen andererseits:

„teachers learn more from each other than from an authorized person such as a content expert or an education specialist“ (Park et al., 2007).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Kooperation der Lehrkräfte kann sich plausiblerweise nicht unmittelbar, wohl aber mittelbar auf die Qualität der Schule auswirken. Der Kritik von Goddard et al. (2007), es würde zwar vielfach untersucht, welche Bedeutung die Zusammenarbeit für die Lehrkräfte selbst, nicht aber für die Schülerinnen und Schüler habe, kann entgegnet werden: Nur wenn Kooperation für das Lehrerhandeln bedeutsam ist und etwas verändert, können letztlich die Schülerinnen und Schüler davon profitieren. Wie aufgezeigt wurde, bietet Kooperation aus dreierlei Gründen ein besonderes Potenzial für Lehrkräfte: Zum einen können durch Zusammenarbeit die endemische Unsicherheit im Lehrerberuf und resultierende Ängste reduziert werden. Es werden Belastungen reduziert und Ressourcen geschaffen. Darüber hinaus ergeben sich verstärkt kollegiale Interaktionen und Rückmeldeprozesse, die zu einem Zugehörigkeits- und Selbstwertgefühl gestärkt werden. An dritter Stelle ist zu nennen, dass die Zusammenarbeit zur Professionalisierung beiträgt: Durch den Austausch und die Arbeit mit anderen wird das professionelle Selbstbild beeinflusst, Kollegen lernen voneinander und verändern ihr Handeln. Wie auch Park et al. (2007) feststellen, kann die Kooperation somit erheblich zur Professionalisierung der Lehrkräfte in der Schule beitragen. Es werden damit Ergebnisse bestätigt, die Johnson (2003) aus einer Studie mit vier Schulen berichtet; er führt als wahrgenommene Vorteile von Kooperation die kollegiale Unterstützung, größeres Engagement sowie das Lernen der Lehrkräfte voneinander an. Als Nachteile nennt er Mehrarbeit, Autonomieeinbußen und die Zunahme zwischenmenschlicher Konflikte und Cliquenbildung. Letztlich lehnt jedoch nur eine Minderheit der Lehrkräfte die Zusammenarbeit ab, der weitaus größte Teil begrüßt sie.

## 4.6 Bedeutung der Schulleitung für die Gestaltung von Kooperation

Die Entwicklung und Gestaltung von Lehrerkooperation, wie sie im vorigen Kapitel beschrieben wurde, ist eine Aufgabe, an der immer mehrere Personen, letztlich das gesamte Kollegium beteiligt ist. Im Folgenden soll untersucht werden, wie Schulleitungen in die Gestaltung von Kooperation an ihrer Schule involviert sind und wie sie sie prägen; die zu beantwortende Frage lautet: Welche Bedeutung kommt der Schulleitung hinsichtlich der Gestaltung von Kooperation in der Schule zu?

Einzuräumen ist dabei, dass die Ergebnisse im Rahmen dieser Studie dadurch limitiert sind, dass in den Interviews überwiegend Schulleitungsmitglieder selbst befragt wurden oder jedenfalls anwesend waren; so wurden vor allem Selbstwahrnehmungen erhoben, über die Steinert und andere unter Verweis auf Baumert und andere (2004) und Clausen (2002) wie folgt urteilen: „Da direkten Selbstbewertungen des eigenen Verhaltens und des Klimas keine systematischen Vergleiche mit anderen Schulen zugrunde liegen können, gelten diese Indikatoren des Schulgeschehens als weniger valide und zuverlässig“ (Steinert et al., 2008, S. 437). Im Sinne der Validierung wären dazu Daten aus einer distanzierteren und ggf. auch kritischen Perspektive gegenüber der Schulleitung notwendig.

Nichtsdestotrotz konnten im Rahmen der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wichtige Kategorien identifiziert werden, die über die Bedeutung der Schulleitung für die Gestaltung von Kooperation an der Schule Auskunft geben. Wichtig ist dabei einerseits, ob Schulleitungen die Gestaltung von Kooperation überhaupt als Aufgabe wahrnehmen. Darüber hinaus wirkt es sich erheblich aus, in welcher Weise Schulleitungen ihre Schule zu steuern versuchen und welches Führungsverständnis ihrem Handeln zugrunde liegt.

### 4.6.1 Kooperation als Gestaltungsaufgabe

Ein grundsätzlicher Punkt ist, ob das Thema Kooperation von der Schulleitung überhaupt als bedeutsam und beachtenswert wahrgenommen wird. Bei dem großen Aufgabenspektrum, dem sich Schulleitungen stellen müssen, ist es auch eine Frage von Prioritäten, ob die Gestaltung von Kooperation von der Schulleitung als Aufgabe angenommen wird oder nicht. Es sind auch gänzlich andere Schwerpunktsetzungen denkbar; so sagt eine befragte Schulleitungsperson über sich selbst:

„Ich bin ja eher Außenminister dieser Schule, ich fahre momentan alle Grundschulen ab und versorge sie mit Broschüren [...] Das heißt, die Schule zu verkaufen, ist meine wesentliche Aufgabe. Das führt natürlich dazu, dass andere Dinge auch brachliegen, das muss man sehen“ (A:210).

Hier wird die Außendarstellung und das „Verkaufen“ der Schule als wichtiger betrachtet als ihre innere Gestaltung. Wenn die Schulleitung ihre Aufgaben vor allem in der Vertretung der Schule nach außen sieht, wird sie sich möglicherweise weniger um die Entwicklung innerer Strukturen, etwa von Kooperation, bemühen, Aufgabenbereiche also, die dann „brach liegen“ bleiben.

Ohne oder gegen den Willen der Schulleitung wird sich jedoch kaum Zusammenarbeit in Schulen entwickeln. Zusammenarbeit wird sich ebenso wenig wie andere Initiativen entwickeln, wenn die Schulleitung Initiativen regelrecht blockiert:

„Das Problem hatten wir hier auch, dass jemand sagt von der Schulleitung, ich sag jetzt nichts weiter dazu, vorher hatten wir das, dass ständig geblockt wurde: Das

geht nicht, das geht nicht. Und das macht einen natürlich mürbe, irgendwann sagt man sich dann, dann mache ich es eben nicht“ (D:104).

Weiter verbreitet als die hier beschriebene Entmutigung durch die Schulleitung scheint es jedoch zu sein, dass sich Schulleitungen gegenüber der Kooperation von Lehrkräften passiv verhalten, also nichts unternehmen, um sie zu befördern. Die Frage muss daher unter Umständen weniger lauten, was die Schulleitung tut, als vielmehr, was sie nicht tut. So scheint ein geringes Ausmaß an Kooperation in Schulen vielfach weniger ein Ergebnis aktiven Handelns zu sein, bei dem Schulleitungen etwas gegen die Zusammenarbeit unternehmen, sondern vielmehr daraus zu resultieren, dass nichts unternommen wird, um die Entwicklung kooperativer Arbeitsformen anzuregen und zu unterstützen.

Ein Grund dafür kann es sein, dass es an Vorbildern und Anregungen mangelt, wie Kooperation in Schulen gestaltet werden und gelingen kann. Wenn eine Schulleitungsperson keine Idee hat, wie sich ihre Schule entwickeln soll, kann sie sie schwerlich führen:

„Schulleiter müssen ja Visionen haben, oder? Ich kann doch nicht leiten, ohne zu wissen, wo ich hin will“ (Q:173).

Die „Visionen“ von Schulleitungsmitgliedern wiederum entstehen vielfach durch das Beispiel anderer Schulen. Einzelne Schulleitungsmitglieder berichten davon, dass ihre Vorstellungen von anderen Schulen im In- und Ausland inspiriert wurden (B:186; N:7, 32; Q:166):

„Na, das würde ich sagen, das habe ich an anderen Schulen gesehen. An Schulen jetzt zum Neuesten, jetzt wo ich Inspektion hatte oder auch an Schulen, an Gesamtschulen, die ich vorher besichtigt habe, auch an der Schule, von der ich komme, die hatte auch besondere Ressourcen, weil in anderen Ländern wird es einfach anders gemacht als an deutschen Gymnasien“ (G:171-173).

Es zeigt sich als unabdingbar, dass Schulleitungen das Thema Kooperation wahrnehmen und aktiv verfolgen müssen, da sich Kooperation nur bis zu einem bestimmten Maß ohne das Zutun der Schulleitung ergibt. Wichtig dafür ist es, dass Schulleitungsmitgliedern bewusst ist, wie Kooperation in der Schule erfolgreich gestaltet werden kann. Dabei ist es weniger entscheidend, dass allein die Schulleitung Projekte initiiert und umzusetzen versucht, als vielmehr, dass ausreichend Sensibilität vorhanden ist, um vorhandene Potenziale zu nutzen und Entwicklungsprozesse zu moderieren, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

Es fällt in den Aufgabenbereich der Schulleitung, Strukturen in der Schule zu gestalten. Im Sinne der Lehrerverbände gehört dazu vor allem die Gestaltung von Teams und Arbeitsgruppen (vgl. Mullen & Hutinger, 2008), aber auch von Kommunikationswegen (vgl. Kap. 4.1). Konkret bedeutet dies, zu überprüfen, ob die jeweils bereits existierenden Strukturen den aktuellen Anforderungen und Bedürfnissen gerecht werden können und ggf. Veränderungen anzustoßen. So wird an einer sehr großen Schule geschildert, dass eine Kommunikationslücke zwischen Schulleitung und Kollegium beklagt wurde. Um Austausch und Abstimmung zu verbessern, wurde dort in der Folge eine mittlere Ebene, nämlich die der Fachleiter, dazu genutzt, um durch regelmäßige Sitzungen den Austausch zu institutionalisieren: Die Schulleitung tagt dort regelmäßig mit den Fachleitern, die wiederum für den Austausch mit den Lehrkräften in ihrem Fach verantwortlich sind (E:82).

Nicht nur für die Nutzung bestehender Strukturen, sondern auch für die Einrichtung und den Zuschnitt von Teams ist die Schulleitung verantwortlich: Soll es überhaupt Teams geben? Wenn ja, welche Aufgaben übernehmen sie jeweils? Welche Personen sollen in



welchen Teams mitwirken? Wer übernimmt darin welche Rolle? Diese Fragen sind nicht unbedingt von der Schulleitung zu beantworten, sollten von ihr aber gestellt werden, was jedoch nicht selbstverständlich ist (Q:38).

Hinsichtlich der Teamzusammensetzung ist besondere Sensibilität dahingehend gefragt, wer mit wem zusammenarbeiten sollte, wie verschiedentlich berichtet wird (C:29, 90; N:50). So sollte die Schulleitung Wünsche der Lehrkräfte nach bestimmten Partnern erfragen und möglichst berücksichtigen (C:42); nichtsdestotrotz müssen teilweise Entscheidungen auch gegen Wünsche getroffen werden:

„Es ist natürlich ein Problem aus meiner Sicht, dieses Personalmanagement so hinzukriegen, dass alle glücklich sind. Das wird nie sein. [...] Na ja, manchmal, wenn ein Loch ist, muss das Loch gestopft werden und dann geht eine Person, kommt eine Person dazu. Da kann ich dann nicht wählen. Ich kann nicht Teams dann auseinander reißen, bloß weil ich denke, die neue Person kann mit dem Team nicht zusammenarbeiten. Da muss ich wirklich Glück haben“ (F:127).

So sehen sich die befragten Schulleitungsmitglieder durchaus in der Verantwortung dafür, dass in Teams zusammengearbeitet wird. Die Aufgabe der Schulleitung erstreckt sich hier darauf, dass Teams gebildet werden und Möglichkeiten zur Zusammenarbeit gegeben sind. Wichtig ist es jedoch, die Teams autonom entscheiden zu lassen, wie sie ihre Zusammenarbeit gestalten. So bekennen sich zwei Schulleitungspersonen an Schulen mit intensiver Teamarbeit offen dazu, zwar einen Rahmen zu geben, sich darüber hinaus jedoch zurückhalten:

„Aber was wirklich ganz intensiv in den Gruppen passiert, in den Sitzungen, das hat mich auch eigentlich gar nicht zu interessieren. Für mich ist es wichtig, dass sie miteinander die Zeit kriegen zu sprechen“ (R:53).

Es kommt zum Ausdruck, dass hier der Autonomie der Teams ein hoher Stellenwert eingeräumt wird:

„Ja, das kann man auch nicht anordnen, das ist eine Entwicklung in einem Team und das ist gut so“ (F:168).

Das hier beschriebene Prinzip der Subsidiarität scheint besonders wichtig zu sein, da so zwar Kooperation ermöglicht, zugleich aber die professionelle Autonomie der Lehrkräfte erhalten wird.

Dort, wo die Schulleitung selbst die Moderation übernimmt, insbesondere bei Konferenzen, fällt ihr die Aufgabe zu, auf Effizienz zu achten, insbesondere hinsichtlich des Zeiteinsatzes:

[SL] „Es gehört auch zur Schulleitung dazu, dass man sich Gedanken macht, wie kann man es möglichst effizient organisieren. Das muss man schon auch machen. Auch bis zu dem Punkt, dass man Vorschriften mal weit auslegt.“

[LK2] Also, unsere Versammlung fängt z. B. immer mit dem Satz an: Um 15.30 Uhr sind wir hier fertig. Das, was also an anderen Schulen passiert, dass die da 3 oder 4 Stunden sitzen und agieren und noch mal irgendwas sagen, das passiert bei uns einfach nicht. Da hat der Schulleiter doch die Kollegen so trainiert, dass nur wichtige Dinge gesagt werden, viel Info-Arbeit passiert oder eben auch über Mitteilungen oder informelle Sachen, dass wir da also nicht ewig sitzen und uns wichtig finden“ (G:182-183).

Dass es nicht selbstverständlich ist, Sitzungen so effizient wie möglich zu gestalten, zeigt die Schilderung aus einer Schule (Q:39), wo die Lehrkräfte deutlich mehr Zeit in Konferenzen verbringen als an anderen Schulen (vgl. Kap. 4.2.3).

## 4.6.2 Personalmanagement

Ob und wie Kooperation in Schulen gelingt, hängt auch davon ab, in welcher Weise die Schulleitung ihre Führungsaufgaben wahrnimmt. Dabei zeichnet sich ab, dass insbesondere Fragen von Personalauswahl und -entwicklung sowie das zugrundeliegende Führungsverständnis in engem Zusammenhang damit stehen, wie die Lehrkräfte einer Schule zusammenarbeiten.

### 4.6.2.1 Personalauswahl und -entwicklung

Als grundsätzliches Dilemma schildern es Schulleiterinnen und Schulleiter, dass sie nur geringen Einfluss darauf haben, welche Lehrkräfte an ihre Schule kommen und welche sie verlassen (J:17). Nichtsdestotrotz wird immer wieder erwähnt, dass missliebige Lehrpersonen ggf. nicht lange an der Schule blieben (B:55; F:127; G:163-165; R:27). Auch in ihrer Rolle als Vorgesetzte hätten sie kaum reale Macht:

„Und dass man, was die Personalpolitik betrifft, auf der einen Seite der Vorgesetzte ist, auf der anderen Seite natürlich auch keine Handhabe hat. Das sind alles Beamte, wenn die sagen, ist mir egal, dann ist es ihnen egal, dann geht das nur über irgendwelche disziplinarische Geschichten, das haben wir Gott sei Dank nicht“ (J:12).

Einfluss auf die Lehrkräfte können sie vornehmlich im Rahmen von Gesprächen nehmen, sei es in formellen Situationen wie Mitarbeitergesprächen und Konferenzen oder in informellen Gesprächen. Auch Zielvereinbarungen werden an einer Schule als hilfreiches Instrument beschrieben:

[SL] „Dann haben wir so vereinbart, was ich erwarte, was sie einbringen können und dann habe ich sie wirklich auch alleine arbeiten lassen, das war auch für mich wichtig, dass ich Finger da raushalte und nicht wieder überall mitmische. War erfolgreich, finde ich, ist aber eigentlich nicht mit allen richtig abgeschlossen worden, weil ich meine, wenn eine Zielvereinbarung rum ist, dann muss man ja eigentlich nach dem Jahr wieder zusammensitzen und sagen so, wie war es denn. [...]

[LK] Das ist auch eine schöne Form der Kommunikation.

[SL] Aber da sind viele Dinge auch angesprochen worden, die ich so nicht gesehen hätte oder wo ich einfach Hinweise gekriegt habe“ (Q:185-187).

Als besonderer Vorteil der Zielvereinbarungen wird hier herausgestellt, dass die Lehrkräfte „alleine arbeiten“ können und die Schulleitungsperson nicht „überall mitmische“: Es wird also ein Rahmen geschaffen, in dem strategische Ziele festgelegt werden, der Weg zu deren Erreichung wird jedoch nicht vorgeschrieben oder kontrolliert, so dass wiederum die Autonomie der Lehrkräfte in großem Maße erhalten bleibt. Darüber hinaus ergeben sich im Mitarbeitergespräch Gelegenheiten für Rückmeldungen an die Schulleitungsperson, die sich sonst offenbar kaum bieten.

Regelmäßige Mitarbeitergespräche seien jedoch schwierig zu realisieren (J:17), gerade wenn sie mit Regelbeurteilungen der Lehrkräfte durch die Schulleitung verbunden werden sollen. Bei großen Schulen mit sehr vielen Lehrkräften seien die vielen Regelbewer-

tungen und Mitarbeitergespräche kaum durch eine Person umsetzbar, es fehle eine mittlere Führungsebene, die diese Aufgaben übernehmen könne:

„Wenn ich jetzt dienstliche Beurteilungen mache, mache ich momentan rein theoretisch noch alleine, wäre ich für hundert Leute zuständig. Der Fachbereichsleiter, da gibt es Fachbereiche, die sind relativ klein wie Physik, aber der Fachbereichsleiter Deutsch, der hat Massen Menschen, da müsste das eigentlich unterorganisiert werden, wie in England. Und dann könnte man entsprechend diese Gruppen ganz anders strukturieren. Ich wüsste, wer ist nach wem dran. Klassenarbeiten werden beim Fachbereichsleiter gezeigt, der gibt mir dann nur noch so, dass ich es sehe, wo da angekuckt wurde, entsprechende Probleme wurden besprochen. Das könnte man dann viel weiter aufteilen, weil natürlich der Deutsch-Fachbereichsleiter; ich weiß nicht, wie viele solche Arbeitsstapel er sieht, da kann man von sauberem Besprechen und Rückmelden ja gar nicht mehr reden, das heißt, wir bräuchten immer Gruppen, die eine Leitung haben oder Verantwortungsbereich vielleicht von fünf bis zehn Menschen, das haben wir natürlich nicht. Diese flache Hierarchie, da sehe ich ein Problem, man kann auch noch viel mehr über schwierige Schüler reden und könnte das fester installieren. Auch da haben wir ein Modell entwickelt. Aber das scheitert an der Zeit. Wenn man uns da einfach mehr Zeit gäbe durch Reduktion an anderen Stellen, denke ich, wäre noch gerade im pädagogischen Bereich viel drin“ (E:100).

Wie hier angedeutet wird, erweisen sich die bestehenden Strukturen für fundierte Mitarbeitergespräche als wenig geeignet; zumindest an großen Schulen sind selbst die Fachbereiche zu groß, als dass die Fachbereichsleiter die jeweiligen Personalaufgaben übernehmen könnten, geschweige denn eine Schulleitungsperson allein.

Neben individuellen Mitarbeitergesprächen mit den einzelnen Lehrkräften können Schulleitungen die Kooperation der Lehrkräfte unterstützen, indem sie Fort- und Weiterbildung organisieren oder anbieten (vgl. Kap. 4.4.5). So habe es sich insbesondere bewährt, dass die Kollegen anstelle individuell ausgewählter Fortbildungen gemeinsam an relevanten Veranstaltungen teilnehmen und die Ergebnisse im Kollegium systematisch weitergetragen werden:

„Wir machen sehr viel Fortbildung. Also, wir sind ganz weg von dieser persönlichen Fortbildungsgeschichte, das was man früher immer so hatte, ne, donnerstags habe ich acht Stunden, ich guck mal [...], ob die da irgendwas Nettes anbieten und dann mache ich Wollfärben mit alternativen Farben oder so was. Sondern diese ganzen Fortbildungen, die wir haben, sind fast ausschließlich noch schulinterne Lehrerfortbildungen, immer mit einer größeren Gruppe, es sind immer viele, ob das jetzt bei SINUS ist oder neulich dieses ‚Demokratie wagen‘ oder [...] selbstorientiertes Lernen, da haben wir einen Studientag draus gemacht. Also, es sind immer, sage ich jetzt mal, mindesten fünf Leute, die so eine Fortbildung machen, zusammen. Und sich da halt Anregungen holen und das dann auch, also, ich bitte eigentlich immer, wenn ich so etwas rausgebe, bitte ich eigentlich immer darum, dass von jedem Team einer dabei ist, so dass es dann so ein Schneeballsystem dann auch wieder in die Teams getragen werden kann, es wird dann unterschiedlich aufgenommen, ist auch immer davon abhängig, wie ist dieses Team zusammengesetzt und wer war die Person, die Fortbildung gemacht hat. Wenn die kommt und brennt und sagt, eh, sollten wir, na ja klar, dann läuft's und wenn die kommt und sagt, na ja, ich weiß, ich muss da hin und na ja und war nichts, na ja, dann passiert nichts“ (Q:66).

Als besonders wichtig wird immer wieder beschrieben, dass Schulleitungen durch positives Feedback an die Lehrkräfte viel bewirken können. Es gelte einerseits, möglichst niemanden bloßzustellen (E:20), andererseits Leistungen der Lehrkräfte zu würdigen:

„Sie können nur durch Motivation, immer wieder durch Motivation, durch Anerkennung für die Leute, durch ... ja, die Möglichkeit auch schaffen, dass sie mit dem, was sie machen, in die Öffentlichkeit treten können, mit Pressearbeit, die ich intensiv versuche zu machen und dadurch natürlich die Anerkennung für die Kollegen schaffe. Damit kann man eigentlich nur sozusagen einen Part da leisten“ (R:48).

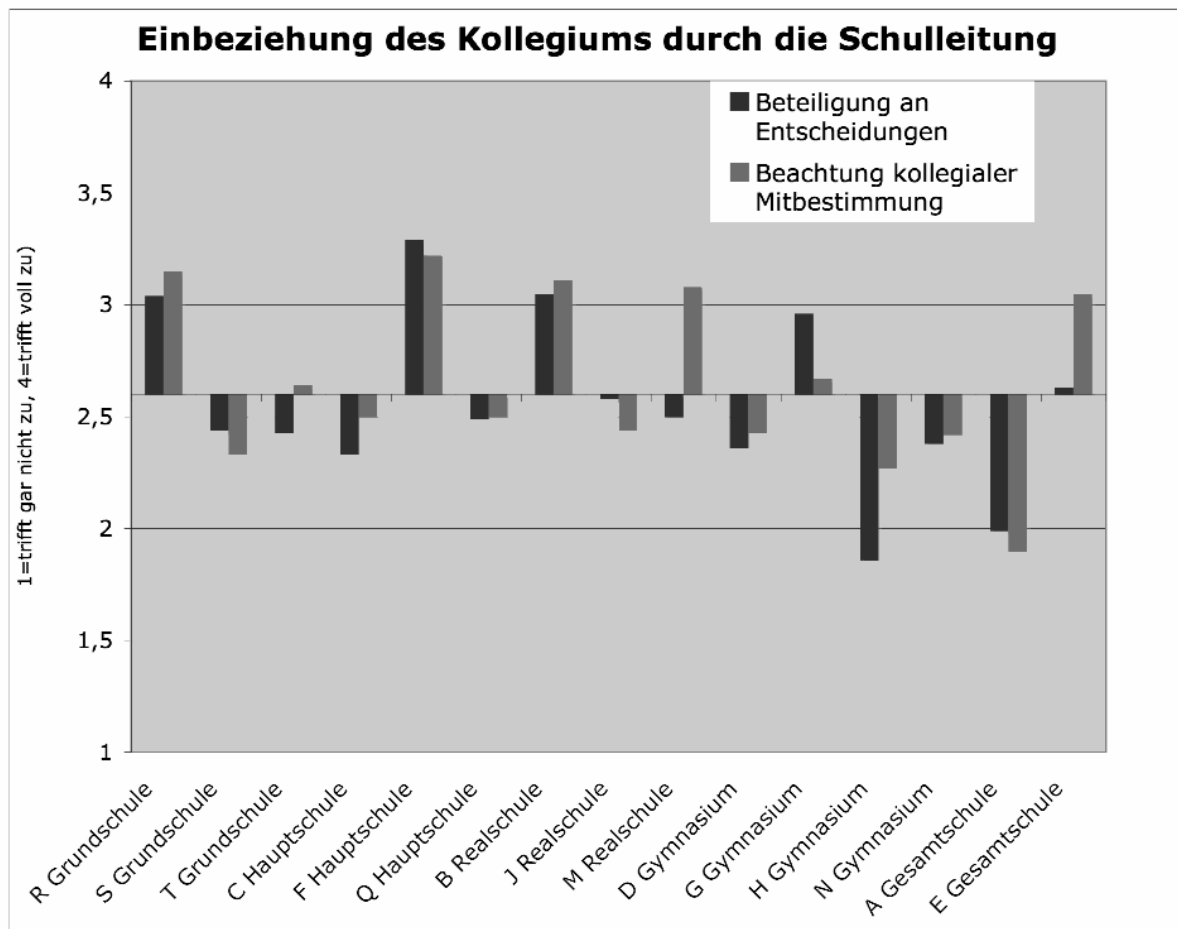
Auch eine weitere Schulleitungsperson betont, wie wichtig es ist, Anerkennung für erfolgreiche Arbeit auszusprechen:

„Was mir sofort einfällt, ist eine Wertschätzung. Dass man also den Kollegen, die das tun, immer wieder deutlich macht: ihr macht das richtig. Das ist toll, was ihr macht. Und es auch versucht, dass es sich kommuniziert, dass es also weitergegeben wird. [...] Das habe ich jetzt ein paar Mal erlebt auch in Fachkonferenzen, wo gesagt wird: Also, wir haben es so und so, und das läuft super... Und dass man da als Schulleitung auch sagt: Toll, genau so möchten wir es haben“ (T:64).

Ob und inwiefern Schulleitungsmitglieder sich derartige, „weiche“ Führungsinstrumente zu Eigen machen und nutzen oder andererseits versuchen, das Kollegium durch Anordnungen und den Einsatz von direkter Macht zu führen, scheint eine Frage des Führungsstils zu sein, wie im Folgenden erläutert werden soll.

#### **4.6.2.2 Führungsverständnis der Schulleitung**

Es zeigen sich anhand der Interviewdaten, aber auch in den Aussagen der Lehrkräfte in den Fragebögen große Unterschiede dahingehend, wie Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Rolle interpretieren. Der zentrale Unterschied scheint sich daraus zu ergeben, ob die Person, die eine Schule leitet, ein eher autokratisches Führungsverständnis pflegt oder eher darauf setzt, dass auch andere Personen Entscheidungs- und Steuerungsprozesse mitgestalten. So finden sich in den Antworten der Lehrkräfte deutliche Hinweise darauf, dass gerade die Schulleitungspersonen der Schulen A und H ein tendenziell als autokratisch zu bezeichnendes Selbstkonzept aufweisen. Ein Indikator dafür findet sich in zwei schulleitungsbezogenen Items, wovon eines Teil der Skala von Steinert et al. (2006), das andere selbst formuliert ist: „Die Schulleitung achtet auf kollegiale Mitbestimmung“ und „Meine Schulleiterin bzw. mein Schulleiter beteiligt mich an Entscheidungsprozessen“. Beide Aussagen werden an den Schulen A und H vom Kollegium klar verneint, an Schulen also, an denen die Lehrkräfte eher wenig kooperieren. Hingegen werden sie an den Schulen R, F und B, die eher viel Kooperation aufweisen, deutlich bejaht; an den anderen Schulen liegen die angegebenen Mittelwerte in der Nähe des arithmetischen Mittels (vgl. Abb. 10).



**Abbildung 28: Einbeziehung der Kollegien durch die Schulleiter/-innen**

Das sich hier andeutende autokratische Führungsverständnis wird durch qualitative Daten in den Fragebögen untermauert (vgl. Syring, 2008; Ziegler, 2008). Der autoritäre Führungsstil zeigt sich besonders im Führungs- und Steuerungsverhalten der jeweiligen Schulleitungsperson. Einige Schulleiterinnen und Schulleiter setzen bei der Einführung von Innovationen besonders auf *top-down*-Prozesse. Sie selbst legen fest, welche Projekte wie umgesetzt werden sollen, und suchen die Zustimmung des Kollegiums vor allem als formale Legitimation:

„Die Schulleitung wählt ganz gezielt diese Projekte aus und sagt einfach: Wir machen da mit. Da werden die Kollegen wenig gefragt, bei einigen Projekten, weil es einfach eine Entscheidung ist, wir machen da als Schule mit, das haben wir als Schulleitung ja auch entschieden, warum, nach welchen pädagogischen Gesichtspunkten. Dann werden sie auch zur Fortbildungen geschickt, oder wir machen selbst viele Sachen“ (C:27).

Kritik wird gegebenenfalls ignoriert:

„Aber ich bin halt hartnäckig, ich bleib dann dran, wenn mir was wichtig ist und ich bringe es immer wieder, egal wie viel gemeckert wird“ (Q:170).

Widerstände aus dem Kollegium werden kaum hinterfragt, sondern als „Meckern“ abgetan. Anstatt durch Überzeugungsarbeit für die Teilnahme an einem Projekt zu werben, wird versucht, durch Hartnäckigkeit ein selbstgestecktes Ziel zu erreichen:

„Aber ich lass mich auch beraten, also, ich bin nicht beratungsresistent, es ist zwar schwierig, mich zu beraten und man muss gute Argumente haben, aber ich höre zu und ich gehe auch manchmal ein Stückchen zurück, aber eigentlich nur, um noch mal wieder Luft zu holen und dann wieder nach vorne zu gehen. Aber ich habe gelernt, also früher war ich da ganz anders, ich bin ruhiger geworden, ich habe mich auf das Tempo des Kollegiums eingelassen, das war auch richtig so, würde ich auch wieder tun, aber, ja, ich bin da schon ein harter Brocken“ (Q:178).

Hier wird das Tempo angesprochen: Die Schulleitungsperson meint, dass sie zu schnell für ihre Kollegen war und deshalb das Tempo drosseln musste. Dasselbe Thema wird von einer weiteren Schulleitungsperson angesprochen, die von sich selbst sagt, sie sei „im Galopp“ unterwegs:

„Dazu muss man mit den Menschen in Beziehung bleiben, im Gespräch bleiben, in der Kommunikation bleiben, wie kann ich sie mitnehmen auf dem Weg. Und wie schaffe ich es, doch mit ihnen am anderen Ufer gemeinsam anzukommen, auch gegen alle möglichen Widerstände und Ängste und Befürchtungen. Ich glaube, man muss sich auch davon verabschieden, dass man alle davon überzeugen kann, dass das gut ist. Das schafft man nicht. Aber: Wie verliere ich sie nicht im Galopp? Und das ist ein ganz wichtiger und schwieriger Punkt, und ich sage Ihnen auch ganz offen, das ist genau der Punkt, wo meine größte Schwäche liegt, das sagen mir manche Kollegen auch. Die sagen, die formulieren das in der Regel so: Sie sind zu schnell für uns. Das heißt, die brauchen mehr Zeit, die müssen langsamer auf die Reise mitgenommen werden, ich fahre denen zu schnell. Ich glaube, das liegt auch daran, weil ich mich auf vielen Ebenen mit diesen Dingen beschäftige, da habe ich sie schon so sehr verinnerlicht, dass es mir immer schwer fällt, mit Menschen umzugehen, die das alles noch nicht so verinnerlicht haben. Wo ich mich immer frage, wieso eigentlich nicht, der Weg ist doch klar, aber für die ist der Weg nicht klar. Also das ist ein ganz wichtiger Punkt, dass man sie nicht wie das Wasser aus der Kiepe verliert“ (H:55).

Diese Person interpretiert den Unterschied zwischen sich und den Kollegen so, dass sie den anderen allzu weit voraus ist. Sie meint dennoch, die Kollegen trotz erwarteter Ängste und Widerständen mitnehmen zu müssen, wobei sie es für illusorisch hält, alle Kollegen überzeugen zu können. Mit denjenigen Menschen umzugehen, die anderer Überzeugung sind, fällt ihr aber nach eigener Auskunft offenbar schwer. Der Vergleich mit „Wasser in der Kiepe“ legt nahe, dass diese Kollegen als Ballast empfunden werden, der sich allein durch die Bemühungen der Schulleitung vorwärts bewegt und immer auf der Strecke zu bleiben droht. Diese negative Einschätzung führt dazu, dass bestimmte Ziele gar nicht mit den Kollegen besprochen werden:

„Ich möchte, dass diese Schule irgendwann Ganztagschule wird. Für den Satz müsste ich mich oben in der Gesamtkonferenz verprügeln lassen, ja. Dieses Ziel kann ich zum Beispiel nicht offen propagieren, das geht gar nicht, da wären die Widerstände so massiv, das kriegte hier explosiven Charakter. Trotzdem werden wir hier Ganztagschule, in ganz kleinen Schritten. Und zwar, weil ich davon überzeugt bin, dass das eine Antwort auf gesellschaftliche Realitäten ist, und die können wir nicht wegdiskutieren“ (H:73).

Es kann angenommen werden, dass diese Schulleitungsperson eine Strategie verfolgt, bei der sie selbst bestimmte Ziele verfolgt, dies aber nicht thematisiert: Obwohl sie selbst überzeugt ist, dass die Umwandlung in eine Ganztagschule notwendig ist, meint sie, das Kollegium nicht dafür gewinnen zu können. In der Hoffnung, Widerstand und

Irritationen umgehen zu können, werden die Lehrkräfte daher möglichst außen vor gelassen:

„Wenn Menschen abstimmen können, wissen Sie nie, warum sie ihr Pfötchen da oder da heben, das wissen Sie bei einer Wahl nicht, das wissen Sie nie. Insofern gibt es Dinge, da ist es klug und vernünftig, sie offen zur Abstimmung zu bringen und es gibt Dinge, da ist es klug und vernünftig, die Ziele anderweitig zu erreichen. Das ist so, das meine ich jedenfalls gelernt zu haben. Nicht alles geht durch Überzeugung“ (H:75).

Da Teile des Kollegiums nicht überzeugt werden könnten, müssten stattdessen Weisungen erteilt und ggf. Druck ausgeübt werden (H:14, 23, 27):

„Ich sage immer, wenn der Idealismus nicht in dem Maße da ist, da muss an die Stelle des Idealismus‘ etwas anderes und das ist in unserer heutigen Zeit der schnöde Mammon oder überhaupt das Geld, oder Sie können es auch weiter denken oder wenn man es weiter formuliert, dann heißt das: an die Stelle des Idealismus‘, wenn er bei den Menschen nicht da ist, muss oder sollte dann so etwas wie eine leistungsbezogene Besoldung treten. Das ist auch eine Form von Antriebsfeder. Der Idealismus ist besser, aber es nützt einem nichts, auf den Idealismus zu warten, entweder ist er da, oder er ist nicht da. Da muss was anderes hin“ (H:8).

Zugleich wird von Schulleitungspersonen auch beklagt, dass sie nicht genügend Druckmittel hätten, um das zu erreichen, was sie wollten:

„Das ist ein unglaublich schwieriges Geschäft, man hat also keine Druckmittel. Wir können zwar Anweisungen geben, aber wir haben ja keine Druckmittel, das hat ja keine Auswirkung auf die Bezahlung, den Arbeitsplatz, auf die Sicherheit des Arbeitsplatzes usw., auch nicht bei den Angestellten. Also, in der Richtung Veränderung herbeiführen zu wollen, indem man auch Leute entlassen könnte, ja, die Möglichkeit haben wir nicht“ (C:43).

Andererseits scheint dennoch viel Druck ausgeübt zu werden. In einer Schule etwa bemüht sich die Schulleitungsperson, den Krankenstand gering zu halten, indem sie Lehrkräfte persönlich angreift, wenn diese sich krank melden.

„Ich möchte nicht, dass die Lehrer so häufig fehlen. Und es ist ernst gemeint. Ich weiß, dass Leute auch hier herkommen, wenn sie nicht gesund sind. A - weil sie nicht wollen, dass der andere dann das machen muss, aber es wird auch welche geben, die haben Angst vor der Schulleitung. Oder ist es nicht so?“ (A:159).

Dass dies Verhalten dauerhafte Schäden hinterlässt, wird billigend in Kauf genommen, wenn dadurch die Leistungsfähigkeit der Schule unter Beweis gestellt wird:

„Es gibt sicherlich eben auch psychische Erkrankungen bei uns, dass wir, oder ich beenge es mal auf mich, immer unter dem Eindruck stehen, du musst mehr tun, um konkurrenzfähig zu sein gegenüber den Gymnasien. [...] Das heißt, wir verzichten auch auf gewissen Annehmlichkeiten gegenüber den Kollegen, um unsere Leistungsfähigkeit zu beweisen. Es ist ein permanenter Kampf“ (A:208-210).

Als höchst fraglich zeigt es sich, ob sich durch Druck auf die Lehrkräfte Kooperation erzwingen lässt; so erklärt eine Schulleitungsperson:

„Na ja, das ist eben eine Sache der Überzeugungsarbeit, die man da leisten muss. Und ich denke nicht, dass durch irgendwelche Gremien irgendein Druck ausgeübt werden kann... Und sagen: Du jetzt, weil... [...] Der Leidensdruck ist teilweise so groß, dass man sagt, irgendwie brauche ich jetzt Hilfe und die kann auch erfolgen

durch Kollegen, und die kann aber nur dann erfolgen für Kollegen, wenn eben eine gewisse Kollegialität da ist, eine Vertrauensbasis und über diesen Weg denke ich rutscht man zwangsläufig in diese Zusammenarbeit hinein“ (M:96).

Insbesondere an den Schulen mit mehr Lehrerkoooperation zeichnen sich die Schulleitungen durch ein Selbstverständnis aus, das stärker auf Inspiration und die Unterstützung von Initiativen aus dem Kollegium baut. Eine Schulleitungsperson schildert ihr Führungsverständnis so:

„Also, weg bin ich von der Geschichte, dass die Schulleitung dafür verantwortlich ist, ständig neue Ideen zu bringen und diese dann umzusetzen. Eher sehe ich es jetzt so, dass wir zwar Ideen bringen können, aber die Umsetzung muss im Kollegium erfolgen. [...] Und die Schulleitung kann einen Teil selber machen, das ist auch eine ganz wichtige Sache, aber es nicht so, dass die ganzen großen Projekte von der Schulleitung getragen werden müssen und gemacht werden müssen“ (R:46).

Im Vordergrund steht hier die Frage, wie die Kollegen für die Umsetzung von Ideen gewonnen werden können, die zwar auch, aber nicht zwangsläufig von der Schulleitung ausgehen müssen. Auch eine weitere Schulleitungsperson beschreibt, dass sie es für besonders wichtig hält, Projektideen aufzugreifen und zu unterstützen:

„Und die unterstützen, die es wollen, also auch organisatorisch, das ist auch ganz wichtig, denke ich. Also wenn Kollegen kommen und sagen: Ich möchte ein Projekt machen und ich brauche dazu die Zeit, dann muss ich die Zeit eben bereitstellen. Also, ich kann nicht auf der einen Seite Innovation wollen und auf der anderen Seite Kollegen Knüppel zwischen die Beine werfen“ (M:98).

Notwendig könne es sein, Anregungen von außen an die richtigen Stellen in der Schule weiterzuleiten, wie die Lehrkräfte meinen, die die Leitung ihrer Schule kommissarisch übernommen haben, weil in ihrer Schule Schulleiter- und Stellvertreterposten zum Zeitpunkt des Interviews vakant waren:

[LK2] „Es kommt insofern von der Schulleitung, es geht ja alles über die Schulleitung, diese ganzen Schreiben und die Schulleitung spricht dann mit denen: Hier ist wieder was gekommen, kuck dir das an, können wir damit was anfangen als Empfehlung. Insofern tritt die Schulleitung da in Aktion, weil ja die Post, Dienstpost kommt ja alles über die Schulleitung und wird von da verteilt, aber direkt Anweisung dazu müssen wir nicht geben.

[LK3] Die Schüler kommen auch mit Ideen, was sie noch machen wollen und wo, alles, also da ist kein Mangel.

[LK2] Es muss keine Schulleitung irgendeine Anweisung geben, also egal, ob ich das jetzt bin oder jemand anders, das bräuchte ...,

[LK1] Über die Fachsachen kommt viel.

[LK2] Es müsste keine Schulleitung da irgendwie Sorge haben, dass an ihrer Schule nichts läuft.

[LK1] Es sei denn, dass die Kollegen das nicht aufnehmen. Aber dann gibt es da andere Ursachen dafür, dann gibt es wirklich Ursachen, dass sie überlastet ist, dass ihnen der Spaß fehlt an vielen Sachen, und dann ist es schwierig, wenn ich mich dann hinstellen muss, also es ist so wie immer, wenn ich mit einem interessanten Thema die Schüler locke, dann arbeiten sie von sich aus, wenn ich da immer drücken muss, dann...“ (D:120-125).



Herausgestellt wird hier, dass es in Schulen keineswegs an Ideen mangelt und dass es nicht Druck sei, der zum Erfolg führt. Wichtiger sei, dass bei Lehrkräften ebenso wie bei ihren Schülern Interesse und Spaß an der Teilnahme geweckt werden. Ein Schulleitungsmitglied einer weiteren Schule formuliert die Vorteile aus Sicht der Lehrkräfte:

„Man kann unheimlich viele Sachen hier machen, man kann sich als Lehrer wirklich entfalten, wenn man irgendeine verrückte Idee hat, Projektstage, Jugend forscht, was weiß ich nicht, da stößt man nicht erstmal auf: ‚Nein, geht nicht, da fällt Unterricht aus‘, sondern wird erstmal verhandlungstechnisch durchgespielt, ob man es machen kann und im Endeffekt geht es irgendwie. Wir haben viele Planungsprobleme, aber wir können eben Dinge, die uns wichtig sind, wirklich durchbringen. Das zieht wieder Leute an, die Lust haben und nicht nur ihren Unterricht nach Rahmenplan von vorn bis hinten zu machen, sondern eben zu sagen, ich will irgendwas anderes ausprobieren“ (G:176).

Angedeutet wird hier ein sich selbst verstärkender Effekt: Wenn einzelne Lehrpersonen Ideen äußern, darin unterstützt werden und sie erfolgreich umsetzen, kann dies den Kollegen wiederum als Inspiration und Anregung dienen und unter Umständen auch bewirken, dass sich engagierte Lehrkräfte gezielt an die Schule bewerben, weil dort Dinge umsetzbar sind, die anderswo wenig Unterstützung fänden oder sogar blockiert würden. Aufgabe der Schulleitung ist es dann vor allem, Ideen und Initiativen wahrzunehmen, aufzugreifen und möglichst zu unterstützen, insbesondere, indem sie geeignete organisatorische Rahmenbedingungen schafft.

An einer Schule kommt man zu dem Schluss, dass *bottom-up*-Prozesse, also Ideen, die aus dem Kollegium kamen und weiterentwickelt wurden, besonders erfolgreich verlaufen sind:

„Es funktioniert ja besser, wenn es von unten heraus kommt, dass man von unten sich aufbaut und alle unten mit einbezogen werden, dann trägt das Kollegium auch die Entscheidungen mit und so weiter. Und wir sind auch schon bestrebt, bei vielen Dingen denke ich, das in dieser Form zu machen. Und das klappt, hat bei vielen Sachen so geklappt, also diese ganzen Dinge, die da entstanden sind, in diesen neuen Organisationsformen, die gesamten Veränderungen, die sich hier vollzogen haben, sind ja nicht angeordnet, die sind entwickelt worden, gemeinsam und aus dem Kollegium heraus entstanden und gewachsen“ (Q:44).

Dabei ist Vertrauen in die Kollegen nötig, denen Freiheiten eingeräumt werden müssen, auch wenn deren Richtung unter Umständen von der Schulleitung abweicht:

„Jetzt könnte ich so ein Kontrolltyp sein und sagen, ich misstrauere denen ganz doll. Tue ich gar nicht. Ich denke, jeder hat so sein Ding und das macht er und das wird er auch gut machen. [...] Die sind ja alle zum Glück nicht blöd, es sind Leute, die am Denken und Handeln Spaß haben, also werden die schon was anfangen und natürlich wird sich das ein bisschen entwickeln in eine Richtung, die mir nicht so passt, dann habe ich Pech gehabt“ (E:128).

Als Aufgabe der Schulleitung wird dabei nicht allein beschrieben, Ideen und Projekte ins Leben zu rufen, sondern vor allem den Kollegen Hilfe und Unterstützung anzubieten:

[SL] „Ich versuche so nah wie möglich bei den Kollegen zu sein und immer da zu sein, wenn sie meine Hilfe brauchen, aber das gilt auch für alle untereinander, also, wenn jetzt irgendjemand Hilfe vom anderen braucht, dann geht er zu dem hin und fragt, also das liegt nicht nur an mir, überhaupt nicht, sondern das liegt daran, dass jeder immer bereit ist, dem anderen zu helfen, habe ich den Eindruck.“

[LK1] Dass man nicht das Gefühl hat, mit einer Situation allein gelassen zu sein, das ist nicht der Fall. Wahrscheinlich ist auch positiv beim Schulleiter, dass der Schulleiter auch immer in der Schule überall, auch in den Pausen und so, präsent ist. Also, ich kenne auch Schulen, wo der Schulleiter aus seinem Büro selten herauskam, gerade nur, wenn er in den Unterricht ging, aber ansonsten sich nie hat in der Pause blicken lassen oder so, dass ist bei uns auch nicht der Fall. Ich denke, das spielt auch eine große Rolle, dass man immer das Gefühl hat, wenn irgendwas passiert, man ist nie allein gelassen, sondern man kriegt sofort beste Unterstützung und hat das Kollegium im Hintergrund“ (F:22-23).

Dass der Austausch mit und die Unterstützung durch die Kollegen die beruflichen Belastungen reduziert und für Zufriedenheit sorgt, wurde bereits thematisiert (vgl. Kap. 4.5.3). Dies gilt besonders für die Schulleitung, wie eine Lehrperson schildert:

„Was mich hier hält, ist wirklich die Schulleitung, dass man, wenn man Probleme hat, unterstützt wird, wenn man das Gespräch sucht und dass man hier auch nicht, ich fühle mich hier nicht irgendwie, dass ich gemobbt werde, was man in anderen Schulen so hört, ich fühle mich einfach wohl hier“ (M:12).

Die Schulleitung wird hier weniger als übergeordnete Macht, sondern vielmehr als Resource und helfende Instanz wahrgenommen, was offenbar sehr positiv bewertet wird. Ebenso wissen es Lehrkräfte sehr zu schätzen, wenn die Schulleitung auf die Atmosphäre in der Schule achtet (J:48). So hält eine Schulleitungsperson es für ihren Job, sich darum zu bemühen:

„Na sicher, also einerseits ist es ein Job, klar, ich bin dafür zuständig, um von der Position her dafür zu sorgen, dass die Atmosphäre gut ist, andererseits macht es mir auch Spaß, sonst würde ich es nicht so, denke, gut rüberbringen oder so vermitteln, dass es authentisch ist“ (F:235).

Nicht zuletzt hat die Schulleitung auch Vorbildfunktion für die Kollegen:

„Das ist eine ganz wichtige Sache, so wie ich es vorlebe, so machen es Kollegen auch nach. Also, wenn ich hier um zwei nach Hause gehen würde, würden auch Kollegen eher geneigt sein, viel ruhiger bestimmte Dinge zu machen. Was ja nicht verkehrt ist, aber ruhiger eher von zurückhaltend und nicht innovativ. Wenn ich aber immer wieder der Motor bin, der also Beispiele zeigt und noch eine Aktion und noch etwas mitmacht und da beteiligt und was weiß ich, da den Schülern danke und dort Schüler, also auch in ihrer Arbeit unterstütze, sind auch andere Kollegen an vielen Stellen bereit, weil sie sehen, der Chef macht es auch“ (R:46).

Wie hier betont wird, wirkt die Schulleitung nicht allein durch die Gestaltung von Prozessen und den Einsatz von Führungsinstrumenten, sondern durchaus auch durch ihr eigenes Beispiel. So überrascht es kaum, dass gerade an den Schulen, wo die Lehrkräfte wenig kooperieren, als Schulleitungen nicht Gruppen von Personen, sondern Einzelpersonen verstanden werden; es finden sich gewissermaßen systemische Entsprechungen: Dort, wo ein Gremium die Schule leitet und innerhalb der Schulleitung zusammengearbeitet wird, tun es mit größerer Wahrscheinlichkeit auch die Lehrkräfte als an Schule, wo eine Person die Schule allein zu leiten versucht. Diese Beobachtung deckt sich mit den Erkenntnissen einer großen quantitativen Studien zur Bedeutung von *distributed leadership*, die zu folgendem Schluss kommt:

„A cohesive leadership team, with strong support in schools, and limited formal distribution of the leadership functions will be more positively related with the organizational commitment of teachers and teacher leaders than schools without a

cohesive leadership team, limited support, and a high formal distribution of the leadership. [...] The present study also points towards practical implications for schools. It suggests that to increase the level of organizational commitment and job satisfaction of teachers and teacher leaders, large schools need to invest in the cohesion among the leadership team members. This implies that in large schools the leadership team must lead the school in a collaborative and interactive way“ (Hulpia et al., 2009, S. 310).

### 4.6.3 Diskussion

Es zeigt sich, dass die Schulleitung erheblichen Einfluss darauf hat, ob und wie die Lehrkräfte in ihrer Schule zusammenarbeiten (vgl. Gajda & Koliba, 2007; Hines, 2008). Zwei Aspekte sind dabei von besonderer Bedeutung: zum einen, ob die Gestaltung von Kooperation als Gestaltungsaufgabe überhaupt wahrgenommen und umgesetzt wird. Dabei zeigt sich, dass die Schulleitungspersonen Entwicklungsprozesse an ihren Schulen in sehr unterschiedlichem Maß und auf verschiedenen Abstraktionsniveaus reflektieren – Brüsemeister (2004) spricht von Unterschieden hinsichtlich der „Aufmerksamkeitsreichweite“. Zum anderen zeigen sich große Unterschiede dahingehend, auf welchen Wegen und mit welchen Mitteln Schulleitungspersonen ihre Vorstellungen umzusetzen versuchen. Zur Gestaltung von Kooperation gehört es dabei, klare Vorstellungen zu entwickeln, welche pädagogischen Ziele die Schule anstrebt. Ideen und Vorstellungen, dass und wie die Schule gestaltet werden kann, werden vielfach durch Beispiele anderer Schulen angestoßen, etwa in Schulen anderer Schulformen oder in Schulen im Ausland. Hier zeigen sich große Unterschiede gerade dahingehend, ob und welche Erfahrungen das Schulleitungspersonal außerhalb ihrer eigenen Schule gesammelt hat.

Wie aus den Interviews deutlich wird, sind Schulleitungen jedoch nicht allein dafür verantwortlich, Ideen und Vorstellungen für ihre Schule zu entwickeln, sondern insbesondere auch dafür, Veränderungsprozesse mit den an der Schule Beteiligten, insbesondere den Kollegen, zu gestalten. Hier zeigen sich große Unterschiede in der Herangehensweise: Auf der einen Seite zeigten sich in der Studie Schulleitungen, deren Handeln ein eher autokratisches Führungsverständnis zugrunde liegt, die sich vor allem bemühen, ihre eigenen Vorstellungen umzusetzen, wobei Beschlüsse ggf. ohne Diskussion und Einverständnis der Kollegen getroffen werden und die Umsetzung vor allem durch Druck erzwungen werden soll. Dieser Führungsansatz entspricht weitgehend dem Konzept von *transactional leadership*, das auf Entscheidungen, Weisungen und Anordnungen, Anreizen und Sanktionen beruht. Insbesondere für die Entwicklung und Einführung kooperativer Arbeitsformen erweist sich dieses Vorgehen als denkbar schlecht geeignet; so weisen die klar autokratisch geführten Schulen eher wenig Kooperation der Lehrkräfte auf.

Auf der anderen Seite finden sich Schulleitungen, die ihre Kollegen überzeugen und sie in alle Phasen der Entwicklung mit einbeziehen. Dazu gehört es, dass Konzepte gemeinsam entwickelt, in mehreren Stufen umgesetzt und periodisch überprüft sowie Anreize zu Teilnahme an Innovationen geschaffen werden (vgl. dazu auch Kap. 4.4). Die Schulleitung nimmt dabei Rollen als Impulsgeber ein, vor allem aber als Moderator, der eher den Entwicklungsprozess als die Inhalte steuert, als *facilitator*, als Instanz, die Ideen aus dem Kollegium sucht, findet, aufgreift und zu unterstützen versucht, anstatt sie gar zu ignorieren oder zu blockieren. Von großer Bedeutung ist dabei das Vertrauen in die Kollegen, die im Rahmen der Zusammenarbeit autonom agieren können und sollen; in die Arbeit von Teams oder Gruppen ist die Schulleitung explizit nicht involviert und übt keine „Mikrokontrolle“ aus. Die Schulleitung kann dabei Ideen und Prozesse anregen – etwa durch Fortbildungen, Hospitationen und Schulbesuche –, Kollegen helfen und un-

terstützen sowie durch Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen Handlungsrahmen definieren. Wenn möglich, zeigt sie Empathie und berücksichtigt soweit wie möglich die Wünsche der Lehrkräfte. Nicht zuletzt achtet sie auf eine möglichst gute Atmosphäre; erheblich trägt dazu bei, Lob und Anerkennung für erfolgreiche geleistete Arbeit auszusprechen. So zeigt es sich, dass die Schulleitungen an denjenigen Schulen, wo die Lehrkräfte in größerem Umfang zusammenarbeiten, eher auf Führungskonzepte setzen, die den Prinzipien von *transformational leadership* entsprechen. Darüber hinaus wird die Leitung in diesen Schulen durchgängig von erweiterten Schulleitungen wahrgenommen, was Ansätzen von *distributed leadership* entspricht (vgl. Spillane, 2006; Harris & Spillane, 2008). Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass nicht allein die formale Verteilung von Führungsaufgaben entscheidend ist:

„[...] the cohesion of the leadership team and the maximum amount of support have a higher impact on teachers' and teacher leaders' organizational commitment than the formal distribution of leadership functions. Therefore, the formal distribution of leadership functions should not be an aim in itself. A cohesive leadership team, with strong support in schools, and limited formal distribution of the leadership functions will be more positively related with the organizational commitment of teachers and teacher leaders than schools without a cohesive leadership team, limited support, and a high formal distribution of the leadership“ (Hulpia et al., 2009, S. 309f).

Schulleitungen haben in zweifachem Sinn Vorbildcharakter: zum einen durch ihre institutionelle Form als kollegiales Gremium, zum anderen durch das Verhalten einzelner ihrer Mitglieder. So finden sich Entsprechungen zwischen Schulleitungshandeln und Kollegialität in der Lehrerschaft:

„Wo sich mitarbeiterorientierte Schulleitungen auffinden lassen, begegnen uns in aller Regel auch Lehrer, die sich gegenseitig unter die Arme greifen. Wird andererseits die Führungsarbeit der Schulleitung kritisch bewertet, so überwiegen auch die negativen Urteile zum Teamklima“ (Schaarschmidt, 2004, S. 83).

So berichten Lehrkräfte, die sich zufrieden über ihre Schulleitung äußern, insgesamt von mehr Kollegialität und Kooperation in ihrem Kollegium (vgl. Gerecht et al., 2009). Lehrkräfte in Schulen mit einem hohen Maß an Kooperation nehmen vergleichsweise häufiger ein positives Schulklima, eine zielgerichtete Schulleitung oder die Überzeugung wahr, dass ein Team Herausforderungen gemeinsam begegnen kann (vgl. Halbheer & Kunz, 2009).

Entscheidende Bedeutung für die Belastungswahrnehmung der Lehrkräfte kommt der Schulleitung auch dahingehend zu, inwiefern sie die Bedürfnisse der Lehrkräfte wahrnimmt, ihnen Rückmeldung gibt und sie unterstützt. So wird konstatiert, dass die Schulleitung die „zentrale Rolle im Kontext von Arbeitszufriedenheit, Belastung und Beanspruchung“ einnimmt (van Dick, 2006, S. 263). An derselben Stelle wird die Unterstützung durch die Schulleitung und die Kollegen als entscheidender protektiver Faktor gegen die Belastung der Lehrkräfte identifiziert. Als Ergebnis dreier Lehrerbefragungen wird jedoch festgestellt, dass die Rückmeldung von bedeutsamen Anteilen der Befragten als unzureichend eingestuft wird; dies gilt insbesondere für die Rückmeldung durch die Schulleitung (vgl. van Dick, 2006, S. 262ff).

Abschließend zusammengefasst kann festgehalten werden, dass Schulleitungen großer Einfluss darauf zukommt, ob und wie Lehrkräfte an ihrer Schule zusammenarbeiten. Insbesondere ob und wie die Schulleitung die Gestaltung von Kooperation plant und umsetzt, wie sie Entwicklungsprozesse plant und moderiert, in welcher Weise sie Lei-

stungen von Lehrkräften anerkennt und unterstützt und nicht zuletzt durch ihr eigenes Verhalten, das symbolischen Charakter und Vorbildwirkung hat, prägt sie die Kooperation im Kollegium. Das Verhalten der Schulleitung ist dabei noch keine hinreichende, wohl aber eine notwendige Bedingung für die Entwicklung von Kooperation; so könnte man formulieren: Durch das Handeln der Schulleitung allein kommt noch keine Zusammenarbeit in der Schule zustande – aber ohne entsprechendes Schulleitungshandeln kann keine Zusammenarbeit entstehen.

## 4.7 Überblick über die empirisch gewonnenen Ergebnisse

Die Zusammenarbeit von Lehrkräften in Schulen wird bereits seit langem thematisiert; die Aktualität des Themas kommt in einer Vielzahl von Publikationen in den letzten Jahren zum Ausdruck. Dabei finden sich im Diskurs regelmäßig zwei Topoi. Erstens: Die Kooperation der Lehrkräfte hat positive Effekte für Schule, Schüler und Lehrkräfte und ist daher erstrebenswert, zweitens: Es gibt kaum oder zu wenig Kooperation in Schulen. Es stellt sich die Frage: Wenn die Lehrerk Kooperation so positiv ist, warum gibt es dann so wenig davon? Antworten darauf sind nicht trivial zu finden.

In der vorliegenden Studie wurde der Versuch unternommen, die Bedeutung von Kooperation für die Organisation Schule zu ergründen. Dazu wurden das Wesen der Organisation Schule vor dem Hintergrund des Organisationsstrukturmodells von Henry Mintzberg und insbesondere die Bedeutung von Arbeitsteilung, Kopplung und Zusammenarbeit theoretisch erörtert. Im Weiteren wurden unterschiedliche Verständnisse von Kooperation vorgestellt und unterschieden. Der Stand der Forschung zur Bedeutung von Kooperation für die Qualität und Entwicklung von Schulen, zu Strukturen sowie zu Bedingungen und der Entwicklung von Kooperation in Schulen wurde analysiert und dargestellt. Aus identifizierten Forschungsdesideraten wurden Fragen zu Organisationsformen, Intensität, Bedingungen und Voraussetzungen, Entwicklung und Gestaltung von Kooperation formuliert, ebenso zu Veränderungen durch Zusammenarbeit und zur Bedeutung von Schulleitung für die Gestaltung von Zusammenarbeit. Abschließend wurde die Bedeutung von Kooperation für die Organisation Schule diskutiert.

Eine Fragebogenerhebung des pädagogischen Personals an 15 allgemeinbildenden Schulen (N=519) in einer deutschen Großstadt sowie Interviews mit Schulleitungsmitgliedern und Lehrkräften (N=47) an 14 dieser Schulen, die größtenteils in Form von Gruppeninterviews, teilweise als Einzelinterviews geführt wurden, bildeten die empirische Basis für die Untersuchungen. Die Fragebogendaten wurden überwiegend deskriptiv ausgewertet und dienten insbesondere dem Vergleich der Schulen. Die leitfadengestützten Interviews wurden gemäß der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Es ergeben sich einige Einschränkungen hinsichtlich der Ergebnisse aufgrund des Studiendesigns. So sind die Schulen nach einem theoretischen Stichprobenplan ausgewählt worden, die Stichprobe ist nicht repräsentativ. Da die Teilnahme an der Studie für die Schulen freiwillig war, ist davon auszugehen, dass besonders aufgeschlossene und erfolgreiche Schulen darin überrepräsentiert sind. Insbesondere für die Interviews gilt, dass die Sichtweisen unterschiedlicher schulischer Akteure nicht gleichmäßig berücksichtigt wurden; fast alle Befragten gehörten Schulleitungen an oder standen ihnen nahe. Dadurch fanden Aussagen aus distanzierteren, ggf. kritischen Perspektiven keinen Eingang in die Untersuchung.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind aufgrund des explorativen Charakters nicht als erwiesene, allgemein gültige Aussagen zu betrachten, sondern als theoretisch und empirisch begründete Thesen, deren Gültigkeit in anderen Kontexten gegebenenfalls empirisch überprüft werden muss.

- Zum Verständnis von Kooperation in der Schule: Die Kooperation in Lehrerkollegien muss differenziert und in größerer Auflösung betrachtet werden. Zusammenarbeit findet in Schulen in der Regel nicht im Kollegium als Ganzem, sondern in kleineren Einheiten, Teams oder Gruppen statt. Selbst wenn diese untereinander ähnlich sind, kann dennoch nicht unbedingt von einer homogenen Kooperation in der Schule ausgegangen werden.
- Aufgabenteilung und gemeinsame Verantwortung: Essentiell ist, dass Lehrkräfte gemeinsame Aufgaben und Verantwortungsbereiche bearbeiten. Sofern Lehrkräfte jeweils eigenen, individuell unterschiedlichen Aufgaben nachgehen und die alleinige Verantwortung für die Resultate tragen, ist eine Zusammenarbeit nur begrenzt sinnvoll und hilfreich.
- Unterschiede hinsichtlich Umfang der Kooperation: Hinsichtlich Ausmaß und Intensität von Kooperation zeigen sich zwischen den untersuchten Schulen große Unterschiede, die keineswegs allein durch die Schulart bestimmt sind: So gibt es tendenziell an den untersuchten Grund- und Hauptschulen mehr, an den Gymnasien am wenigsten Kooperation, allerdings zeigen „Ausreißer“ in allen Schulformen, dass Einzelschulen als pädagogische Handlungseinheiten durchaus erheblichen Handlungs- und Gestaltungsspielraum wahrnehmen können.
- Unterschiedliche Strukturen der Kooperation: Die Zusammenarbeit in den untersuchten Schulen und Kooperationsformen ist ausgesprochen unterschiedlich ausgeprägt. Es lassen sich deutlich zwei komplementäre Strukturen der Lehrerkooperation identifizieren: Schüler- bzw. lerngruppenbezogene Teams einerseits (etwa Klassen- oder Jahrgangsteams), inhalts- oder themenbezogene Arbeitsgruppen andererseits (zum Beispiel Fachgruppen, Schulleitungsteams oder Projektgruppen). Die beiden Strukturen bieten Potenziale für unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte: In lerngruppenbezogenen Teams, die interdisziplinär aus mehreren Lehrkräften zusammengesetzt sind, die in den gleichen Gruppen unterrichten, können besonders pädagogische Themen sowie Belange einzelner Schüler und Schülergruppen thematisiert werden. Themenbezogene Arbeitsgruppen bieten vor allem für übergreifende, längerfristige und strategische Fragestellungen einen Rahmen. Lerngruppenbezogene Zusammenarbeit ist tendenziell eher in Grund- und Hauptschulen zu beobachten. In Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen wird hingegen eher fächerbezogen zusammengearbeitet. Grundsätzlich sind beide Strukturen in Schulen notwendig und hilfreich. Als besonders erfolgreich stellt sich daher die Zusammenarbeit in Schulen dar, in denen jede Lehrperson sowohl einem Lerngruppenteam als auch thematisch orientierten Arbeitsgruppen angehört.
- Kollegiale Hospitationen: Unterrichtshospitationen werden beschrieben als schwierig zu organisieren, künstlich und vielfach angstbehaftet angesichts der asymmetrischen Stellung von Beobachter und Beobachtetem. Kollegiale Hospitationen können dort jedoch eine Quelle für Reflexion und Anregungen darstellen, wo sie behutsam institutionalisiert worden sind.
- Informationsaustausch: Als überraschend problematisch werden die Kommunikationswege in Schulen beschrieben: Es gibt kaum Strukturen, die es ermöglichen, dass Informationen gezielt und sicher ihre Empfänger erreichen. Konferenzen und Teamtreffen finden für kurzfristigen Austausch zu selten und zu unregelmäßig statt. Schriftliche Mitteilungen in Mitteilungsbüchern oder Aushängen werden vielfach übersehen. Die digitale Kommunikation ist meist noch unausgereift: Emails werden teilweise gar nicht gezielt genutzt, teilweise überstrapaziert; Intranets stehen kaum zur Verfügung und benötigen personelle und technische Ressourcen. Als zuverlässig-

ster Kommunikationsweg wird der „Zettel ins Fach“ beschrieben, sei es für individuelle oder allgemeine Mitteilungen; Einschränkungen gibt es jedoch bei sehr großen Schulen mit mehreren Lehrerzimmern, wo einzelne Lehrkräfte nur schwer zu finden und kurzfristig zu erreichen sind.

- **Informelle Kooperation:** Der größte Teil kollegialer Interaktionen, insbesondere Austausch und Abstimmung, findet informell statt. Dies ist sehr effektiv, wenn Interaktion und Kooperation bedarfsgerecht und anlassbezogen stattfinden. In vielen Schulen stehen den Lehrkräften jedoch weder angemessene Räumlichkeiten noch gemeinsame Zeitfenster für informellen Austausch und Zusammenarbeit zur Verfügung, was ebenso wie eine unattraktive Arbeitsumgebung und unzulängliche materielle Ausstattung einer möglichen informellen Zusammenarbeit abträglich ist. Für grundsätzliche und strategische Fragen stellt zudem die informelle Zusammenarbeit keinen geeigneten Rahmen dar.
- **Bedarf an Steuerung:** Hilfreich und notwendig sind Strategien, welche Informationen an welchen Stellen benötigt werden, welche Themen wo zu diskutieren sind und welche Entscheidungen wo getroffen werden müssen; dabei kann es nötig sein, dass sich nacheinander verschiedene Gremien oder Institutionen mit bestimmten Fragen auseinandersetzen. Wenn solche Prozesse zufällig, planlos oder falsch ablaufen, werden Austausch und Abstimmung in Schulen schwierig, langwierig und frustrierend. An Schulen, wo hingegen vorausschauend und ressourcenschonend geplant wird, verringert sich der Zeitaufwand für Kooperation, aktive Beteiligung und Zufriedenheit der Lehrkräfte nehmen zu.
- **Konferenzen:** Konferenzen werden vielfach und gerade in großen Kollegien als monoton, ineffizient und zeitraubend dargestellt, wenn sie vorrangig zu Informationszwecken genutzt werden. Als entscheidend für den Erfolg erweisen sich inhaltliche Vorbereitung und Planung sowie Moderation und effektives Zeitmanagement von Konferenzen. Hier bescheinigten einige der Verantwortlichen in den befragten Schulleitungen sich selbst erheblichen Nachholbedarf. Grundsätzlich erscheint jedoch in vielen Schulen eine Abkehr von Konferenzen hin zu kleineren, interaktiven Team- oder Arbeitsgruppentreffen sinnvoll.
- **Rahmenbedingungen:** Die Lehrerkooperation in Schulen ist geprägt von der Schulart und, damit teilweise verbunden, der Schulform als Halbtags- bzw. Ganztagschule. Besonders bedeutsam ist dabei, ob der Unterricht vorrangig nach dem Klassenlehrerprinzip organisiert wird wie in Grund- und Hauptschulen oder nach dem Fachprinzip wie in Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien. Dabei erleichtert das Klassenlehrerprinzip die Bildung von Lerngruppenteams, was hingegen durch das Fachprinzip sowie durch komplexere Organisationsstrukturen wie Kursoberstufen und verschiedene Leistungsniveaus erschwert wird. Zusammenarbeit wird somit stark bedingt durch strukturelle Vorgaben. Unterstützend wirken dabei Maßnahmen wie die Zusammenfassung von Fächern, interdisziplinäre Projekte, veränderte Zuständigkeiten und Aufgaben und die Einführung von Präsenztagen oder Teamzeiten. Gerade wenn ohnehin große Veränderungen anstehen – etwa Schulneugründungen oder Zusammenlegungen –, bieten sich besondere Chancen für grundlegende Veränderungen.
- **Zeit für Kooperation:** Der Zeitaufwand für „Kollegiumsarbeit“, also die Zeit für den Austausch mit Kollegen innerhalb und außerhalb von Konferenzen ist von Schule zu Schule sehr unterschiedlich: Er beträgt zwischen drei und sechs, im Mittel viereinhalb Stunden pro Woche, was knapp einem Zehntel der mittleren Lehrerarbeitszeit entspricht.



- Diskrepanzen zwischen Umfang und Bewertung von Kooperation: Es sind Zusammenhänge zwischen der berichteten Häufigkeit und der wahrgenommenen Sinnhaftigkeit von Kooperation zu beobachten: Die Befragten nehmen die Zusammenarbeit dort als sinnvoller wahr, wo mehr zusammengearbeitet wird. Es zeigt sich jedoch eine generelle Diskrepanz in der Praxis: Obwohl die Kooperation generell als sehr sinnvoll erachtet wird, findet sie nur in beschränktem Umfang statt. Dies deutet darauf hin, dass das geringe Ausmaß an Kooperation in Schulen weniger Ressentiments in der Lehrerschaft, sondern vielmehr anderen Faktoren in der Schule geschuldet ist (vgl. Park et al., 2007; Soltau & Mienert, 2009).
- Handlungsdruck und Kooperation: Die Art der Schülerklientel hat große Bedeutung für die Kooperation der Lehrkräfte. Schulen, die wie Gymnasien und Realschulen bislang in der Regel großen Einfluss auf die Auswahl und Auslese ihrer Schüler nehmen können, sind einem geringeren internen Veränderungsdruck ausgesetzt; leistungsschwächere und verhaltensauffällige Schüler können bei der Aufnahme abgelehnt und später ggf. wieder abgegeben werden. Schulen mit geringen Selektionsmöglichkeiten, vor allem Grund-, Haupt- und Gesamtschulen, sind in erheblich größerem Maße gezwungen, interne Handlungsstrategien zum Umgang mit Herausforderungen zu entwickeln, zu denen unter anderem die intensivierete Zusammenarbeit der Lehrkräfte gehören kann. Die Auseinandersetzung mit pädagogischen Herausforderungen scheint in Schulen die Kooperation der Lehrkräfte wahrscheinlicher zu machen.
- Schulgröße: Unterschiedliche Schulgrößen bedingen erheblich unterschiedliche Strukturen in Schulen. So bilden sich an großen Schulen, zwangsläufig und teilweise bedingt durch die räumliche Struktur, Gruppen in den Kollegien, insbesondere bedingt durch Fachzugehörigkeiten und verschiedene Lehrerzimmer, die nicht immer funktional sind; teilweise kommt es zur Bildung von Cliquen. Insbesondere an größeren Schulen werden differenzierte Steuerungs-, Koordinierungs- und Teamstrukturen benötigt.
- Tradierte Formen der Lehrerarbeit: Die Zusammenarbeit von Lehrkräften hat in deutschen Schulen keine historisch gewachsene Tradition und wird im Rahmen der Lehrerbildung weder vermittelt noch gezielt gefördert. Unterrichtsbesuche sind durch die Bewertung im Vorbereitungsdienst regelrecht negativ konnotiert. So lernen die meisten Lehrkräfte in ihrer beruflichen Sozialisation vor allem Formen isolierter Lehrerarbeit kennen. Die Einführung kooperativer Arbeitsformen stellt daher eine fundamentale Veränderung dar, die entsprechend sensibel gestaltet werden muss und längere Zeiträume beansprucht.
- Entwicklung von Kooperation: Die Einführung und Entwicklung von Kooperation stellt sich daher als Prozess dar, der viel Zeit benötigt und immer wieder Reflexion und Korrekturen verlangt. Als besonders wichtig bei der Einführung kooperativer Arbeitsformen zeigt es sich, dass Anreize geschaffen werden und sich durch Freiwilligkeit, Mitbestimmung und durch positive Erfahrungen ein „Domino-Effekt“ einstellt.
- Kooperation und Schülerleistung: In Hinsicht auf die Schüler wird davon berichtet, dass durch die Zusammenarbeit der Lehrkräfte, insbesondere durch die Abstimmung von Inhalten und Methoden, größere Lernerfolge erreicht werden. Den Schülerinnen und Schülern hilft es, mehr als einen Ansprechpartner im Klassenraum zu haben. Darüber hinaus werden Prävention und Intervention bei Schülerproblemen erleichtert. Nicht zuletzt wird Vorbildfunktion des kooperativen Lehrerhandelns konstatiert.
- Be- und Entlastung durch Kooperation: Kooperation wird sowohl als belastend als auch als entlastend wahrgenommen. Es ergibt sich aus der Zusammenarbeit kaum

Zeitersparnis, eher erwachsen sogar zunehmende Verpflichtungen aus der Zusammenarbeit. Dennoch wird die Kooperation fast durchgängig als entlastend beschrieben: Der Austausch über Schwierigkeiten und die kollegiale Unterstützung werden als ausgesprochen hilfreich wahrgenommen, die Arbeit macht mehr Spaß, die Arbeitszufriedenheit ist tendenziell größer an Schulen, wo die Lehrkräfte intensiver zusammenarbeiten. Insgesamt wird die Zusammenarbeit von den Lehrkräften, die sie im Schulalltag erleben, sehr begrüßt.

- Reflexion und Unterrichtsentwicklung: Als besonders markant stellen sich die Veränderungen durch Kooperation für die Lehrkräfte dar: Durch die Zusammenarbeit insbesondere im Klassenraum ergeben sich veränderte Rollen, durch Selbstreflexion und Anstöße von Kollegen kommt es zu Lern- und Entwicklungsprozessen der Lehrpersonen. Dabei sind anfängliche Skepsis und Hemmungen verbreitet, die jedoch nach kurzer Zeit überwunden werden. Der Kooperation kommt somit große Bedeutung für die professionelle Entwicklung im Lehrerberuf zu.
- Organisationsentwicklung: Auch auf organisationaler Ebene werden Lern- und Entwicklungsprozesse angestoßen: Durch die Identifikation gemeinsamer Probleme und die Erarbeitung abgestimmter Strategien im Rahmen der Kooperation werden organisationale Kapazitäten entwickelt. Gemeinsame Ziele und pädagogische Übereinstimmungen sind dabei weniger eine Voraussetzung als vielmehr ein Ergebnis der Zusammenarbeit von Lehrkräften.
- Die Rolle der Schulleitung: Schulleitungen haben eine Schlüsselfunktion bei der Gestaltung von Kooperation: Ihre aktiver Einsatz für die Zusammenarbeit im Kollegium ist zwar keine hinreichende, aber eine notwendige Bedingung für die Entwicklung von Kooperation. Schulleitungen müssen Kooperation als Gestaltungsaufgabe wahrnehmen; ohne oder gegen den Willen der Schulleitung sind anspruchsvollere Formen der Zusammenarbeit nicht zu realisieren. Wichtige Gestaltungsbereiche sind Entscheidungen zu schulischen Strukturen, Personalauswahl, -führung und -entwicklung, Teamzusammensetzung, Moderation, Prozessgestaltung und -begleitung und Überzeugungsarbeit. Darüber hinaus kommt der Schulleitung Vorbildwirkung zu: einerseits dadurch, ob Schulleitung als Angelegenheit einer einzelnen Person oder als Teamaufgabe wahrgenommen wird; andererseits prägen Schulleitungspersonen die Zusammenarbeit der Lehrkräfte durch ihr eigenes Verhalten. Besonders wichtig ist weiterhin, dass die Schulleitung die Lehrkräfte in ihren Tätigkeiten unterstützt und Anerkennung ausspricht.

## **5 Schlussfolgerungen: Zur Bedeutung von Lehrerkooperation für Schulen**

Welche Schlüsse lassen sich aus den dargestellten Ergebnissen ableiten? Die Zusammenarbeit hat, so wird es von befragten Lehrkräften geschildert, große Bedeutung für die Beteiligten selbst. Welche Bedeutung hat es aber darüber hinaus für die Schule als Organisation, ob und in welchem Umfang ihre Mitglieder zusammenarbeiten? Im Rahmen dieser Frage soll diskutiert werden, welche Veränderungen sich für die Handlungskoordination in Schulen ergeben, welche Potenziale entstehen und welche Kosten diesen gegenüberstehen. Die Schlussfolgerungen, die gezogen werden, können für Schulpraxis und -management, Lehrerbildung und Führungskräftequalifizierung sowie theoretische und empirische Forschungsaspekte Anknüpfungspunkte bieten.

### **5.1 Kooperation als Merkmal der Einzelschule**

Über den Umfang, die Art und die Organisationsformen von Zusammenarbeit bestimmen, so legen es die dargestellten Forschungsergebnisse nahe, die einzelnen Schulen selbst stärker als über- und untergeordnete Ebenen; in anderen Worten: Wie viel und in welcher Weise Lehrkräfte zusammenarbeiten, hängt weniger von der Schulform und von individuellen Entscheidungen ab als vielmehr von innerschulischen Festlegungen und Gepflogenheiten. Dass solche Festlegungen wiederum auch von Eigenschaften des Schulsystems und von einzelnen Personen geprägt sind, liegt auf der Hand. Um aufzuklären, welche Anteile an der Aufklärung numerischer Varianz den verschiedenen Ebenen zuzuschreiben sind, wären Mehrebenenanalysen mit größeren Stichproben als in der vorliegenden Studie notwendig. Die zentrale Bedeutung der Einzelschule ist aber evident: Da in jegliche Form der Kooperation immer mehrere Akteure einbezogen sind, kann sie nicht allein durch Entscheidungen auf individueller Ebene zustande kommen. Ebenso wenig wird sie auf der übergreifenden Ebene, der des Schulsystems bestimmt. Gesetzliche Regelungen, Verordnungen und Arbeitszeitbestimmungen legen allenfalls ein zu leistendes Minimum an Austausch im Rahmen von Konferenzen fest, regeln die Zusammenarbeit von Lehrkräften darüber hinaus jedoch in keine Weise. Die wichtigsten Entscheidungen werden hingegen in den einzelnen Schulen getroffen, wo über gemeinsame Aufgaben und Zuständigkeiten, Teamstrukturen, Stunden- und Raumpläne bestimmt wird.

Wenn es, wie eingangs festgestellt wurde, trotz zu erwartender Vorteile insgesamt wenig Zusammenarbeit in deutschen Schulen gibt und wenn die einzelnen Schulen für das Zustandekommen von Zusammenarbeit verantwortlich sind, muss daraus unweigerlich der Schluss folgen, dass es Festlegungen in den Schulen sind, die die Kooperation der Lehrkräfte behindern oder zumindest nicht fördern – es können also weder die einzelnen Lehrkräfte noch das Schulsystem als Ganzes dafür verantwortlich gemacht werden. Der Schlüssel zu mehr Kooperation wäre damit eindeutig im Management der Schulen zu finden: Durch die Gestaltung von Entwicklungsprozessen, durch Entscheidungen hinsichtlich Zuständigkeiten, Teamstrukturen, Stundenplänen und Arbeitszeitregelungen, durch die Einrichtung und Zuteilung von Räumlichkeiten und letztlich auch persönliche und symbolische Handlungen prägen Schulleitungen die Möglichkeiten zur Zusammenarbeit. Betont werden muss dabei, dass durch Schulleitungshandeln Möglichkeiten geschaffen werden können, wodurch die Wahrscheinlichkeit von Zusammenarbeit erhöht wird – durch direktive Anweisungen kann Kooperation schwerlich erzwungen werden.

Damit wird auch klar, dass erfolgreiche Zusammenarbeit nur durch Überzeugung, nicht aber durch Zwang zustande kommt. Wie beschrieben wurde, braucht die Entwicklung von Kooperation in Schulen dabei Zeiträume von mehreren Jahren und allmähliche, teils reversible Veränderungen, die schließlich zur Verstetigung von Kooperationsstrukturen führen. So lässt sich erklären, warum punktuelle Interventionen für mehr Kooperation, die auf einzelne Lehrkräfte, jedoch nicht auf ganze Schulen abzielen, allenfalls geringe Erfolge haben.

Damit ist jedoch nicht erklärt, weshalb es in Schulen so wenig Kooperation gibt bzw. genauer: Weshalb es in so vielen Schulen wenig Kooperation gibt – es gibt ja entgegen der Erwartung durchaus Schulen mit intensiver Zusammenarbeit in den Kollegien. Aufgrund der Forschungslage sowie der vorgestellten empirischen Ergebnisse scheinen vor allem die folgenden Erklärungen plausibel:

1. In vielen Schulen gibt es zwar keine Gründe dagegen zusammenzuarbeiten, vor allem aber keine Gründe dafür.

Sofern es keine gemeinsamen Aufgaben und Verantwortungsbereiche gibt, Anreize fehlen, keine Räume und gemeinsamen Zeitfenster vorhanden sind und sich aus der Zusammenarbeit keine Vorteile ergeben, gibt es schlicht keine Gründe für Lehrkräfte, für die Zusammenarbeit Zeit aufzuwenden, sich untereinander zu koordinieren und ggf. Konflikte in Kauf zu nehmen. Wenn gewünscht wird, dass Lehrkräfte in Schulen zusammenarbeiten, sind daher strukturelle und organisatorische Veränderungen notwendig.

2. Tradition und überkommene Verhaltensweisen sprechen gegen Kooperation.

Historisch gewachsen ist eine Tradition der Lehrerarbeit als isolierte Arbeit, in der den Lehrpersonen im Unterricht jeweils die alleinige Deutungshoheit zukam und andere Lehrkräfte, Ausbilder und Dienstvorgesetzte im Unterricht vor allem sanktionierend in Erscheinung traten. Dadurch wurde der Umgang mit der endemischen Unsicherheit, die mit der pädagogischen Arbeit unauflösbar verbunden ist, erheblich erschwert und es wurden Ängste geschürt. Um dem entgegenzuwirken, sollten alle Phasen der Lehrerbildung so angepasst werden, dass Kooperation nicht nur erwartet, sondern auch aktiv gefördert und honoriert wird.

3. Die verantwortlichen Akteure in Schulen verfügen in zu geringem Umfang über solche Erfahrungen und Überzeugungen, dass sie die Zusammenarbeit suchen und fördern: insbesondere fehlt die Erwartung positiver Wirkungen von Kooperation.

Wenn diejenigen, die die Rahmenbedingungen und Prozesse in Schulen gestalten, Zusammenarbeit niemals inner- oder außerhalb von Schule selbst als positiv und unterstützenswert erlebt haben, werden sie das Thema Kooperation nicht aktiv verfolgen und Ressourcen dafür zur Verfügung stellen. Ohne die Überzeugung und Erwartung, dass die Zusammenarbeit sowohl den Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern als auch der Schule insgesamt nützt, wird die Entwicklung von Kooperation in Schulen nicht vorangetrieben werden. Um Kooperation in Schulen zu fördern, ist es daher notwendig, pädagogische Führungskräfte entsprechend zu qualifizieren und Erfahrungen mit kooperativen Arbeitsformen in Schulen vorauszusetzen.

4. Es gibt kaum Anreize und Unterstützung von außen.

Wenn in Schulen kooperiert wird, geschieht dies, obwohl die Schulen nicht durch äußere Vorgaben oder Anreize dazu angehalten werden: Lehrerkooperation gehört nicht zu den erklärten Aufgabenbereichen von Schulen, dementsprechend stehen keine Ressourcen dafür zu Verfügung. Zudem erhalten die Schulen kaum Unterstüt-

zung in Form von Weiterbildungen oder prozessbegleitende Beratung. Ohne solche Unterstützung wird die Einführung von Kooperation (wie jeder anderen größeren Innovation auch) erheblich erschwert. Um die Zusammenarbeit von Lehrkräften zu fördern, sind daher zusätzliche Ressourcen sowie externe Expertise und Unterstützung hilfreich.

Wenn in einzelnen Schulen Lehrkräfte intensiv zusammenarbeiten, sind dem in den meisten Fällen Ereignisse vorausgegangen, die den genannten Punkten widersprechen: Lehrkräfte in verantwortlichen Positionen oder Schulleitungsmitglieder erleben anderswo erfolgreiche Kooperation oder bringen von außen positive Erfahrungen ein; Schulen werden neu gegründet oder radikal umstrukturiert, so dass überkommene Strukturen und Verhaltensmuster in Frage gestellt werden; aufgrund besonderer Anforderungen, etwa eine besonders herausfordernde Schülerklientel, werden Strukturen geschaffen, in denen Lehrkräfte gemeinsame Aufgabenbereiche und gemeinsame Verantwortung übernehmen. Der Schlüssel zu mehr Lehrerk Kooperation scheint daher auf Ebene der Einzelschule zu finden und weniger durch individuelle oder übergreifende Faktoren bedingt zu sein. Nichtsdestotrotz führt der Weg dahin über eine solche Qualifizierung von Lehrkräften und Führungspersonal in Schulen, die positive Erfahrungen mit Kooperation ermöglicht und zu deren aktiver Förderung anregt.

## **5.2 Kopplung und Handlungskordinierung durch Kooperation**

In der schulischen Realität zeigen sich enorme Unterschiede sowohl zwischen als auch innerhalb einzelner Schulen, wie im empirischen Teil dieser Arbeit gezeigt wurde. Einerseits gibt es Schulen mit hoher Autonomie der Lehrkräfte und somit geringer Kopplung (vgl. Weick, 1976, 1982), sowohl hinsichtlich ihrer Ideologie als auch der Unterrichtspraxis. Dalin, Rolff und Buchen (1996) sprechen davon, dass derart fragmentierte Schulen „sozusagen den Normalfall“ darstellen (Rolff, 1994, S. 105). Andererseits gibt es auch Schulen, in denen die Lehrkräfte eng zusammenarbeiten und in denen hoher Konsens hinsichtlich Strategien, Werten und Zielen der Schule herrscht. Dalin, Rolff und Buchen bezeichnen diese Schule als „Problemlöseschule“ (vgl. Dalin et al., 1996).

Die Dichte derartiger Kopplung ist von großer Bedeutung für die Schulqualität. Wie erörtert wurde, macht die Unterrichtsqualität den größten Anteil der Schulqualität aus; Unterricht stellt den quantitativ größten und qualitativ wichtigsten Teil des Schulsehens dar. Je besser die Lehr-Lern-Arrangements sind, die im Rahmen des Unterrichts angeboten werden, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Schülerleistungen steigen (vgl. Helmke, 2005). Gelingende Unterrichtsgestaltung stellt dabei eine komplexe Anforderung dar, die von Lehrkräften zu bewältigen ist. Hauptsächlich von ihren professionellen Kompetenzen als „Experten für die Unterrichtsgestaltung“ hängt ab, wie gut und wirksam der Unterricht im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Modells ist (vgl. Brunner et al., 2006). Gerade durch die Kooperation der Lehrkräfte im diskutierten Verständnis – durch Austausch, Abstimmung und Kokonstruktion – kann diese komplexe Herausforderung besser gelingen als durch individualisierte Bemühungen.

### **5.2.1 Individualisierte und kooperative Schule im idealtypischen Vergleich**

Um zu verdeutlichen, welche Konsequenzen sich aus der Individualisierung bzw. der Kooperation der Lehrkräfte für die Schule ergeben, soll im Folgenden gegenübergestellt werden, woran sich das Lehrerhandeln in individualisierten und kooperativen Schulen jeweils orientiert. Es werden dabei wohlgemerkt Idealtypen verglichen; keine reale Schule ist ausschließlich individualisiert oder kooperativ. Die beiden beschriebenen Ty-

pen können als Extreme eines Kontinuums betrachtet werden, das verschiedentlich in Zwischenstufen eingeteilt wird. Dalin und Rolff sprechen von der „Projektschule“ als einer Zwischenstufe (vgl. Rolff, 1994; Dalin et al., 1996). Reale Schulen entsprechen weder dem einen noch dem anderen Extrem, sondern sind im Kontinuum dazwischen einzuordnen. Als Indikator für die Einordnung von Schulen im beschriebenen Kontinuum wird vielfach die Kooperation der Lehrkräfte untersucht. Steinert et al. (2006, S. 195) sprechen von der „Zunahme des systematischen, wechselseitig adaptiven und integrierten Lehrerhandelns durch Lehrerkooperation im Kollegium“. Als Stufen werden dort Fragmentierung, Differenzierung, Koordination, Interaktion und Integration genannt.

Vergleicht man die Praktiken in individualisierten und kooperativen Schulen, ergeben sich grundlegende Unterschiede, die einander im Folgenden idealtypisch gegenübergestellt werden; die dargestellten Überlegungen werden gespeist von den Theorien Weicks und Mintzbergs sowie von Beobachtungen, die sich im Rahmen der empirischen Untersuchung ergaben.

Es zeigt sich, dass in der individualisierten oder fragmentierten Schule diejenigen Parameter, an denen sich das Lehrerhandeln vorrangig orientiert, fast vollständig außerhalb der Einzelschule liegen: Die Lehrkräfte richten ihr Handeln nicht systematisch an einzelschulspezifischen Maßstäben aus. Die einzelne Schule als Organisation hat somit kaum Einfluss auf das Lehrerhandeln und die resultierende Unterrichtsqualität; eine zielgerichtete Schul- und vor allem Unterrichtsentwicklung kann kaum stattfinden.

Das Unterrichtsgeschehen wird in der individualisierten Schule hauptsächlich durch die Professionalisierung, also die Ausbildung und berufliche Entwicklung der Lehrpersonen, bestimmt. Neben einem individuell-biografischen Teil der Professionalisierung und außerberuflichen Erfahrungen (vgl. u.a. Pajak & Blase, 1989) sind es die Personalgewinnung und -auswahl sowohl zu Beginn als auch im Laufe der Ausbildung und beim Berufseinstieg, als auch und vor allem die Ausbildung selbst, die einen Einfluss auf die Unterrichtsqualität haben: die erste Phase der Lehrerausbildung an einer Hochschule, die zweite Phase im Vorbereitungsdienst und als dritte Phase die Entwicklung im Beruf selbst. Soviel Kritik an dieser Aufteilung und vor allem den einzelnen Elementen der Lehrerausbildung geäußert wurde und wird (vgl. Terhart, 2000) und obwohl es vielversprechende Ansätze zur Überwindung der Trennung dieser voneinander losgelösten Phasen gibt (vgl. Lütgert et al., 2008), bleibt die Lehrerausbildung ein umstrittenes Feld; insbesondere die sogenannte „dritte Phase“, das Lernen im Beruf, erfährt allzu wenig Aufmerksamkeit in Anbetracht der Tatsache, dass sich hier diejenigen Routinen ausbilden und festigen, die über die Handlungsweisen im Berufsleben bestimmen. Mintzberg bezeichnet diese sensible Phase der Professionalisierung als Indoktrination, in der neben Wissen und Fertigkeiten auch Normen für das Verhalten in der Organisation vermittelt werden. Wenn der Ausbildung keine weiteren systematischen Bemühungen um die professionelle Entwicklung im Beruf folgen, wird das Lehrerhandeln nur noch durch die individuellen Bemühungen der Lehrperson selbst beeinflusst; die Organisation Schule hingegen hat auf die Abläufe in ihrem Kerngeschäft so gut wie keinen Einfluss.

## Woran orientiert sich das Lehrerhandeln in individualisierten und kooperativen Schulen?

<p>In der <b>individualisierten Schule</b> orientiert sich das Lehrerhandeln vor allem an</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. schulexternen Vorgaben; dazu gehören etwa <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulgesetze und Verordnungen,</li> <li>• Rahmenlehrpläne,</li> <li>• zentrale Prüfungen,</li> <li>• Schulbuchinhalte;</li> </ul> </li>   <li>2. (unsystematischen) Beobachtungen und Erzählungen von <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kollegen der eigenen Schule,</li> <li>• Kollegen anderer Schulen,</li> <li>• Vorbildern außerhalb der Schule;</li> </ul> </li>   <li>3. (berufs-)biografisch bedingten, individuellen Einstellungen und Kompetenzen; diese sind besonders geprägt von <ul style="list-style-type: none"> <li>• eigenen Erfahrungen der Lehrperson als Schüler,</li> <li>• der Ausbildung im Rahmen von Studium und Vorbereitungsdienst,</li> <li>• Erfahrungen im Lehrerberuf durch Versuch und Irrtum,</li> <li>• individuell geplanten Fort- und Weiterbildungen,</li> <li>• Erfahrungen außerhalb des Lehrerberufs, etwa durch andere berufliche Tätigkeiten und außerschulische Interessen;</li> </ul> </li>   <li>4. den Schülerinnen und Schülern in den jeweils unterrichteten Lerngruppen; Grundlage sind dabei <ul style="list-style-type: none"> <li>• individuell diagnostizierte Voraussetzungen und Bedürfnisse der jeweiligen Schülerinnen und Schülern,</li> <li>• subjektive Deutungen von Beobachtungen.</li> </ul> </li> </ol>	<p>In der <b>kooperativen Schule</b> haben zusätzlich großes Gewicht</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. interne Vereinbarungen auf der Grundlage externer Vorgaben, etwa <ul style="list-style-type: none"> <li>• pädagogische Schwerpunktsetzungen, die ggf. in einem Schulprogramm formuliert werden,</li> <li>• schulinterne Curricula,</li> <li>• fächer- und jahrgangsübergreifende Festlegungen,</li> <li>• gemeinsam entwickelte Materialien und Tests,</li> <li>• Absprachen in Teams;</li> </ul> </li>   <li>2. die systematische Abstimmung mit und Orientierung an Kollegen, die befördert wird durch <ul style="list-style-type: none"> <li>• regelmäßigen Austausch über pädagogische, fachliche, didaktische und methodische Fragen,</li> <li>• gemeinsame Unterrichtsplanung, Vor- und Nachbereitung</li> <li>• gemeinsames Unterrichten,</li> <li>• gegenseitige Unterrichtsbesuche;</li> </ul> </li>   <li>3. systematische Professionalisierung auf der Grundlage von <ul style="list-style-type: none"> <li>• kollegialer Unterstützung und Beratung (<i>peer coaching</i>), die gerade in der Phase des Berufseinstiegs besonders wichtig ist,</li> <li>• abgestimmten, bedarfsgerechten Fort- und Weiterbildungen und deren schulinterner Adaption,</li> <li>• Selbstreflexion,</li> <li>• Fremdreflexion,</li> <li>• Übernahme von Verantwortung in Teams;</li> </ul> </li>   <li>4. einheitliche Strategien zum Umgang mit den Besonderheiten der unterrichteten Schüler; dazu gehören <ul style="list-style-type: none"> <li>• der Austausch über Auffälligkeiten,</li> <li>• die gemeinsame Leistungs- und Verhaltensdiagnostik,</li> <li>• abgestimmte, konsistente Verhaltensweisen gegenüber Schülerinnen und Schülern.</li> </ul> </li> </ol>
--	---

**Abbildung 29: Vergleich individualisierter und kooperativer Schulen**

In der kooperativen Schule hingegen ergeben sich erhebliche Potenziale für eine schulinterne Handlungskoordination. Diese wird nicht zentral oktroyiert, sondern ergibt sich durch die Mitwirkung der Lehrkräfte an der Erarbeitung gemeinsamer Standards. Es kann eine kollektive Verantwortung für den Unterricht entstehen, der somit nicht mehr nur „Privatsache“ der einzelnen Lehrkräfte ist. Wichtig ist dabei zu betonen, dass die gegenseitige Abstimmung in der kooperativen Schule zwar große Potenziale für effektivere Ausrichtungen des Lehrerhandelns und daraus resultierend letztlich bessere Unterrichtsqualität bietet, jedoch kein Garant dafür ist, dass diese Potenziale optimal genutzt werden. Die resultierende Unterrichtsqualität hängt letztlich weniger davon ab, dass interne Abstimmungen getroffen werden, sondern vielmehr davon, was darin festgelegt und wie diese Festlegungen umgesetzt werden. Die Kooperation der Lehrkräfte stellt somit zwar eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung für erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung dar.

Die bereits erwähnte starke Klientenorientierung – die Lehrkräfte orientieren sich einerseits an ihren eigenen Maßstäben, andererseits an den jeweils unterrichteten Schülerinnen und Schülern – führt in der individualisierten Schule zu einzelfallartigen Prozessen und Problemlösungen. Einer übergreifenden Weiterentwicklung von Routinen zum Umgang mit Herausforderungen steht sie jedoch eher entgegen. In der kooperativen Schule kommen zu dieser einzelfallartigen Entwicklung strategische Komponenten hinzu: Indem Austausch und Reflexion über die Einzelfälle zustande kommt, wird es ermöglicht, übergreifende und ggf. allgemeingültige Handlungsrouinen zu entwickeln, wovon wiederum sowohl die einzelnen Lehrkräfte als auch die Schüler profitieren. Beispiele dafür können etwa der Umgang mit nicht erledigten Hausaufgaben, Verspätungen von Schülern im Unterricht, aber auch Lern- und Verhaltensauffälligkeiten sein: An einer kooperativen Schule würden Lehrkräfte mit diesen Herausforderungen einheitlich umgehen, an individualisierten Schulen würden die Lehrpersonen jeweils individuelle Lösungen suchen.

Es wird deutlich, dass sich vor allem durch Kooperation ein gemeinsames Bewusstsein, abgestimmte Strategien und letztlich aufeinander abgestimmtes Handeln in der Schule entwickeln können. Erst durch Zusammenarbeit wird es möglich, Herausforderungen zu meistern, die die Kapazitäten einzelner Akteure überfordern würden. Über gemeinsame Zielvorstellungen und gegenseitige Abstimmung wird eine andersartige Handlungskoordination in Schulen ermöglicht, da die Akteure ihre Handlungen an kollektiven Vorstellungen ausrichten können. Pointiert formuliert: Umfang und Art der Kooperation entscheiden darüber, ob die Lehrkräfte einer Schule jeweils ihre eigenen Stricken ziehen müssen oder an einem gemeinsamen Strang ziehen können.

## **5.3 Kosten und Nutzen von Kooperation**

### **5.3.1 Potenziale von Kooperation für die Organisation Schule**

Wie bereits beschrieben wurde, können sich aus der Kooperation der Lehrkräfte große Potenziale sowohl für die Organisation Schule insgesamt als auch für die einzelnen Organisationsmitglieder ergeben. Durch die Kooperation können Lehrkräfte entlastet werden, die Arbeitszufriedenheit seitens der Lehrkräfte nimmt zu. Die Schule kann besser auf komplexe Herausforderungen reagieren. Individuelles und organisationales Lernen wird somit ermöglicht und stimuliert: Schul- und Unterrichtsentwicklung werden befördert und insbesondere die Anpassung an sich verändernde Umwelten wird erleichtert. Über die Erarbeitung gemeinsamer Standards verändert sich die Steuerung der



Schule: Durch die Einigung über die gemeinsamen Ziele und Wege zu deren Erreichung wird eine Steuerung durch Ideale ermöglicht: Statt Weisungen zu folgen, richten die Organisationsmitglieder ihr Handeln an den gemeinsamen Idealen aus. Nicht zuletzt unterstützt die Lehrerkooperation die Umsetzung von Innovationen (vgl. Pröbstel, 2008).

### 5.3.2 Kosten von Kooperation für die Organisation Schule

Diesen Vorteilen von Lehrerkooperation stehen zweifellos hohe Kosten und Widerstände gegenüber. Dazu gehört an erster Stelle der Zeiteinsatz der Beteiligten: Kooperation braucht Zeit. Damit einher geht ein nicht unerheblicher Planungsaufwand, um gemeinsame Zeiten und Räumlichkeiten zu organisieren. Little betont außerdem, dass durch die Zusammenarbeit Konflikte wahrscheinlicher werden (vgl. auch Achinstein, 2002; Johnson, B., 2003):

„Finally, there are high transaction costs to participatory work – most prominently the time (an opportunity cost) and the risk of conflict (a cost to organizational cohesion)“ (Little, 1990, S. 530).

Reibungsverluste und potenzielle Konflikte sind gerade in Umstellungs- und Entwicklungsphasen von Kooperation zu erwarten. Die Einigung über Ziele und Prioritäten ist notwendig, aber nicht immer einfach zu bewerkstelligen. Viel Zeit wird auch dafür benötigt, arbeitsfähige Teams oder Gruppen zu bilden; Wood (2007) spricht von *community building*, das viel Zeit und Ressourcen verlangt.

Zudem sind ggf. eine vorlaufende und begleitende Qualifikation bzw. die Vermittlung und Entwicklung von Kooperationsfertigkeiten notwendig (vgl. Friend & Cook, 2003). Insgesamt braucht die Entwicklung von Kooperation Zeit – unter anderem dafür, eine gemeinsame Fachsprache für die gemeinschaftlich zu bewältigenden Aufgaben zu entwickeln, die ansonsten nicht existiert (vgl. Bauer, K.-O., 2004, 2008b). Die beabsichtigten Wirkungen stellen sich jedoch nicht zwangsläufig sofort ein, sondern mit zeitlicher Verzögerung; so sind hohe „Anfangsinvestitionen“ notwendig, die erst später wirksam werden.

Auf Seiten der Lehrkräfte dürfte eine weitere Befürchtung bedeutsam sein: Mit stärkerer Kooperation geht scheinbar ein Autonomieverlust der Akteure einher; statt unabhängig voneinander allein Entscheidungen treffen zu können, ist im Rahmen von Kooperation die Abstimmung mit anderen notwendig, andernfalls sind Konflikte höchst wahrscheinlich. Es sollte daher bei Lehrkräften, die ihre pädagogische Freiheit sehr wertschätzen, eine ablehnende Haltung gegenüber der Zusammenarbeit zu erwarten sein, wenn sie mit Autonomieverlust einhergeht. Dies lässt sich jedoch weder durch andere Studien (etwa Altrichter & Eder, 2004; Soltau & Mienert, 2009) noch im Rahmen der hier vorgestellten Ergebnisse bestätigen. Eine plausible Erklärung dafür liefert Little (1990): Sie spricht von einer Verschiebung von der Autonomie zur gemeinschaftlichen Autonomie (*collective autonomy*): An die Stelle völliger Unabhängigkeit der Lehrkräfte voneinander, die dem Einzelnen weitestgehende Freiheit im eigenen Handeln ermöglicht, einen Einfluss auf das Handeln anderer aber ausschließt, tritt die gemeinschaftliche Autonomie, bei der zwar Teile der individuellen Freiheiten zugunsten gemeinsamer Standards abgetreten werden müssen, dafür aber Einfluss auf diese Standards gewonnen wird. Dem Verlust individueller Autonomie steht also als Gewinn der Einfluss auf kollektive Entscheidungen und somit das Handeln von Kollegen gegenüber. Dies ist umso stärker der Fall, je intensiver Kooperationspartner zusammenarbeiten und je mehr sie dabei aufeinander angewiesen sind.

Als eine grundsätzliche Schwierigkeit kann es angesehen werden, dass die Entwicklung und Gestaltung von Kooperation vielerorts allenfalls ein Randthema in der schulischen Praxis darstellt; vielfach werden schulische Kapazitäten so sehr mit dringlichen operativen Problemen ausgelastet, dass für strategische Fragen, zu denen die Gestaltung und Entwicklung von Kooperation zweifellos gehört, wenig Raum bleibt.

### 5.3.3 Effizienz von Kooperation

Entscheidend für den Erfolg und die Akzeptanz von Kooperation in Schulen ist es, dass die Zusammenarbeit effizient ist, dass also Aufwand und Nutzen in einem solchen Verhältnis zueinander stehen, dass der Nutzen die Kosten rechtfertigt. Nur wenn Zusammenarbeit eine bessere Leistung erwarten lässt als die Summe individueller Leistungen, lohnt die Zusammenarbeit (vgl. Rosenbusch, 2005). Dabei ist es vermutlich nicht sinnvoll, dass durchweg alle Aufgaben in der Schule in Kooperation am besten bearbeitet werden. Es müssen Prioritäten gesetzt und ineffiziente Praktiken vermieden werden, wie Friend argumentiert:

„There is a pressing need to set priorities about what is worth collaboration. Clearly those priorities should place student and family needs first, followed by systemic growth and change. They should eliminate group interactions when they are not truly essential“ (Friend, 2000, S. 131).

Um entscheiden zu können, welche Formen von Kooperation in Schulen notwendig und sinnvoll sind, bedarf es detaillierter Untersuchungen dazu, welche Aufgaben in Schulen individuell und welche in Kooperation besser bearbeitet werden können; diese Unterscheidung ist jedoch angesichts der komplexen Situation in Schulen nur schwerlich umzusetzen. Friend warnt jedoch davor, davon auszugehen, dass mehr Kooperation grundsätzlich besser ist:

„Just like cotton candy and hot dogs at a state fair, speed on interstate highways, and the professional and personal obligations we all take on, some is good, but more is not necessarily better“ (Friend, 2000, S. 131).

Insbesondere gilt es abzuwägen, welche Formen von Kooperation in Schulen tatsächlich besonders wichtig sind: An welchen Stellen ist die gemeinsame Arbeit im Sinne der Konstruktion, wie sie im Team Teaching praktiziert wird, notwendig und sinnvoll – insbesondere in Anbetracht der hohen Kosten: Wenn zwei Lehrkräfte gemeinsam das leisten, was sonst eine Person alleine bewältigt, ist der gemeinsame Unterricht ineffizient; es muss sich ein Mehrwert ergeben, der den Einsatz doppelter Ressourcen rechtfertigt. Wenn andererseits die Unterrichtsqualität nicht unmittelbar von der Lerngruppengröße abhängt (vgl. dazu u.a. Weissleder, 1997; Arnhold, 2005; Schulte Ladbeck, 2009), durch Team Teaching hingegen erheblich verbessert würde – was es jedoch zu klären gilt –, kann es sinnvoll sein, Klassenfrequenzen zu erhöhen, den Unterricht dafür aber von zwei Lehrkräften gemeinsam gestalten zu lassen.

Große Potenziale durch Kooperation in der Schule liegen in jedem Fall in der Abstimmung, gemeinsamen Reflexion und Professionalisierung. Diese anzuregen setzt jedoch wiederum gemeinsame Tätigkeiten voraus: Gerade durch die gemeinsame Praxis kommen Austausch, Abstimmung und Reflexion besonders einfach und sachorientiert zustande.

Insbesondere für Herausforderungen, die sich aus gewandelten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ergeben, fehlt an vielen Stellen in Schulen ein angemessenes Repertoire; insbesondere für den Umgang mit Heterogenität in der Schülerschaft, sei es in Hin-

Hinsicht auf kulturellen Hintergrund, Sprache oder Leistung, aber auch mit Lern- und Verhaltensstörungen, fehlt es in vielen Schulen an Konzepten und praktikablen Strategien. In Mintzbergs Verständnis sind Expertenbürokratien kaum in der Lage, auf veränderte Rahmenbedingungen mit neuen Strategien zu reagieren; eher bemühen sie sich um die Wiederherstellung und Stabilisierung ihrer überkommenen Umwelt. Anders ausgedrückt: Die Expertenbürokratie richtet nicht ihre eigenen Routinen an ihrer Umwelt, sondern möglichst die Umwelt an ihren Routinen aus. Überdeutlich wird dies im eingangs beschriebenen Bemühen der Schulen um eine möglichst leistungsstarke, verhaltensunauffällige Schülerklientel: Schulen wählen ihre Schüler so aus, dass die Schüler möglichst gut zu den schulischen Angeboten passen. Fast ausschließlich an Schulen, die ihre Schülerschaft nicht auswählen können, also vor allem an Grund- und Haupt-, teilweise auch an Gesamtschulen, reagieren die Schulen merklich mit grundlegend veränderten Unterrichtsangeboten, um ihrer Schülerschaft gerecht zu werden. Gerade an diesen Schulformen finden sich denn auch Charakteristika von innovativen Organisationen: das Aufbrechen von Fächergrenzen sowohl im Unterricht als auch in Lehrerteams, die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Lehrkräften und eine enge Orientierung an den Bedürfnissen der Umwelt, in diesem Fall vor allem der Schülerinnen und Schüler.

Unter dieser Perspektive wird auch plausibel, warum kein eindeutig positiver Zusammenhang zwischen Lehrerk Kooperation und Schülerleistung festgestellt werden kann: Wenn die Lehrkräfte vor allem in solchen, eher belasteten Schulen zusammenarbeiten, die auf Grund der Zusammensetzung der Schülerschaft tendenziell schwächere Schülerleistungen aufweisen, während an Schulen mit einer leistungsstarken Klientel die Lehrkräfte weniger zusammenarbeiten, würde sich eine negative Korrelation von Lehrerk Kooperation und Schülerleistung ergeben – die dann ggf. fälschlich als kausaler Zusammenhang interpretiert würde: Aus der Beobachtung, dass die Schülerleistungen dort schwächer sind, wo die Lehrkräfte stärker zusammenarbeiten, darf nicht geschlossen werden, dass die Schüler weniger leisten, *weil* die Lehrkräfte intensiver zusammenarbeiten. Es sind hierzu unbedingt Untersuchungen mit längsschnittlichen Erhebungen notwendig, die im Sinne des *value-added*-Ansatzes untersuchen, um wie viel mehr (oder auch weniger) Schülerinnen und Schüler im Laufe ihres Schulaufenthalts an einer Schule dazulernen als Schülerinnen und Schüler mit vergleichbaren Voraussetzungen an anderen Schulen, um aufklären zu können, in welchem Maße die Lehrerk Kooperation zur Schulwirksamkeit beiträgt (vgl. dazu Steinert et al., 2008).

## **5.4 Fazit: Kooperation als Ziel und Weg**

Wie gezeigt wurde, bietet die Kooperation der Lehrkräfte große Potenziale sowohl für die Qualität als auch für die Entwicklung der Organisation Schule. Die Zusammenhänge sind jedoch komplex: Die Kooperation ist zwar eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung zur Sicherstellung von Qualität in der Schule. Lehrerk Kooperation stellt ein Instrument dar, mit dem gewisse Ziele besser erreicht werden können; es ersetzt weder die Zielorientierung („Was soll die Schule leisten?“), noch kann es andere, weitere Instrumente ersetzen. So sollten auch die Erwartungen an die Potenziale von Lehrerk Kooperation einen angemessenen Rahmen nicht überschreiten, indem Kooperation als ein Element von Schule und Schulentwicklung betrachtet wird, das zwar wichtig ist, aber eben nur eines unter vielen anderen wichtigen Elementen der Schulwirklichkeit. Die Entwicklung und Gestaltung von Kooperation sollte ein Bestandteil von Schulentwicklung sein, der mit anderen Innovationen verknüpft werden sollte, diese aber nicht ersetzen kann. Der weitere Blick auf Schulen als komplexe Organisationen ist not-

wendig, um einschätzen zu können, welche Potenziale und Grenzen die Zusammenarbeit in Schulen bietet. Im Diskurs um Lehrerkooperation müssen darüber hinaus, wie immer wieder verlangt wird, auch die Kosten, die mit der Kooperation einhergehen, realistisch betrachtet werden (vgl. Friend, 2000; Bauer, K.-O., 2004; Gräsel, Fussangel et al., 2006; Bauer, K.-O., 2008b). Dabei sollte jedoch nicht verkannt werden, welche Ressourcen die Zusammenarbeit in Schulen andererseits freisetzen kann.

Resümierend lässt sich feststellen: Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte stellt eine wichtige Quelle individueller Professionalisierung und organisationalen Lernens dar: Schulentwicklung ist nur auf der Basis von Interaktion möglich. Kooperation ist dabei eine notwendige, allerdings keine hinreichende Bedingung für verbesserte Schulqualität. Sie kann als eines unter mehreren wichtigen Instrumenten der Schulentwicklung verstanden werden – nicht weniger und nicht mehr.

## 5.5 Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde versucht, zentrale Aspekte der Diskussion und des empirischen Forschungsstandes darzustellen und ihnen einige neue Erkenntnisse hinzuzufügen. Nichtsdestotrotz gibt es weiterhin großen Bedarf an begrifflichen und theoretischen Weiterentwicklungen, an empirisch zu untersuchenden Fragen und an Transfermöglichkeiten, um die wissenschaftlichen Erkenntnisse in der Schulpraxis fruchtbar zu machen.

Etliche wichtige Forschungsdesiderate wurden bereits anderswo beschrieben (vgl. Kap. 2.6 sowie insbesondere Friend, 2000; Bauer, K.-O., 2008b). An dieser Stelle sollen diejenigen Desiderate hervorgehoben werden, die sich aufgrund der empirischen Ergebnisse als besonders wichtig darstellen.

### Theoretische und begriffliche Desiderate:

- Eine theoretische Präzisierung und konzeptuelle Weiterentwicklung des Kooperationsbegriffs ist unbedingt nötig. Derzeit verzichten viele Publikationen auf begriffliche Festlegungen oder verbinden sie nicht mit relevanten Theorien. Die differenzierenden Betrachtungen von Little (1990) und, darauf aufbauend, von Gräsel, Fussangel und anderen (2006) gehen allein auf schulische Realitäten ein. Es erscheint jedoch sinnvoll, schulische Kooperation mit Konzeptionen, die in anderen Kontexten, insbesondere der Arbeits- und Organisationspsychologie entwickelt wurden, zu verknüpfen.
- Im Sinne begrifflicher und konzeptueller Genauigkeit ist eine Unterscheidung von Kooperation und verwandten oder angrenzenden Konstrukten notwendig. Im Schulkontext gilt dies besonders für die Begriffe Konsens, Kohäsion, Kooperation und Kollegialität – „terms which are frequently, and mistakenly, conflated“ (McGregor, 2003, S. 115). So sollten insbesondere Kohäsion und Kollegialität einerseits und Kooperation andererseits als unterschiedliche Konstrukte unterschieden und diskutiert werden.

### Desiderate der Schulwirksamkeitsforschung:

- Zur Bedeutung von Kooperation für die Wirksamkeit von Schule liegen bislang, insbesondere aus dem deutschsprachigen Raum nur wenige Ergebnisse vor. Auch international muss der Forschungsstand zum Zusammenhang von Lehrerkooperation und Schülerleistung als unbefriedigend bezeichnet werden (vgl. Goddard et al., 2007). So wird zumeist eine positive, aber indirekte Wirkung von Lehrerkooperation auf die Schülerleistung festgestellt oder postuliert, die Wirkungszusammenhänge sind jedoch unzureichend aufgeklärt (vgl. Fußangel, 2008). Dabei ist es unbedingt nötig zu untersuchen, in welcher Weise letztlich die Schülerinnen und Schüler von der Kooperation der Lehrkräfte profitieren. So sind gemäß Bauer (2004, 2008b) Modelle über Zusammenhänge zwischen Kooperation und pädagogischer Qualität kaum entwickelt, geschweige denn überprüft worden. Im Rahmen empirischer Forschung sollte untersucht werden, wie sich Lehrerkooperation auf den Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern auswirkt. Dabei scheint es besonders angebracht, Zusammenhänge von Lehrerkooperation und Unterrichtsqualität näher zu beleuchten (vgl. Carle & Metzen, 2009). In Untersuchungen, die lediglich Zusammenhänge von Lehrerkooperation und einem punktuell erhobenen Stand der Schülerleistung betrachten, werden mögliche Effekte dadurch verzerrt, dass gerade an Schulen mit besonders schwierigen Schülern besonders stark zusammengearbeitet wird; aus diesem Grund sind *value-added-*

sem Grund sind *value-added*-Zugänge unumgänglich. Zu berücksichtigen sind dabei auch weitere schulische Merkmale, da die Wirksamkeit der Schule keineswegs allein von der Kooperation der Lehrkräfte abhängt.

- Es stehen eine kritisch-reflektierende Betrachtung zur Effizienz von Kooperation jenseits überhöhter Vorstellungen aus: In welchen Bereichen der Schule kann Kooperation sinnvoll und angemessen sein und wo ist sie es nicht? Es ist zu untersuchen, welche Formen der Kooperation deutlich zu einer Verbesserung der pädagogischen Effektivität beitragen. Verbesserung bedeute dabei nicht notwendig Erhöhung oder Vermehrung der Kooperation. Dazu müssen Formen erfolgreicher und erfolgloser bzw. effektiver und ineffektiver Kooperation identifiziert und unterschieden werden:

„It is worrisome that so much writing about school collaboration focuses on professionals’ satisfaction with working together and so little on what they actually did during their interactions that collectively made the activity collaborative and what was accomplished as a result of those actions. If one educator could have completed the job as well or better alone, the collaboration was not worth its cost in terms of professional time, even though those participating enjoyed the experience [...] we should observe individuals who collaborate in order to compare their results to those of professionals not collaborating. In this way, we can more precisely indentify critical components of collaborative behavior and work to understand the types of school activities that are best accomplished through collaboration, distinguishing them from those that are satisfactorily undertaken without it” (Friend, 2000, S. 131f).

#### Desiderate der Forschung zur Belastung von Lehrkräften:

- Auch hinsichtlich der Be- und Entlastung der Lehrkräfte durch Kooperation muss stärker nach spezifischen Formen der Zusammenarbeit differenziert werden: So ist nicht allein zu klären, ob Kooperation die Lehrkräfte grundsätzlich eher be- oder entlastet, sondern vor allem unter welchen Umständen und in welcher Form sie zu Be- und Entlastung beiträgt. Auch hierbei sollten unbedingt Kooperation und Kohäsion bzw. Kollegialität in Lehrerkollegien und ihre Effekte unterschieden werden.

#### Desiderate zur Arbeitsorganisation in Schulen und zur Lehrerarbeit :

- Es zeigen sich in der vorliegenden ebenso wie in anderen Studien (u.a. Tanner, 1993; Jerger, 1995; Soltau & Mienert, 2009) durchaus positive Einstellungen zur Zusammenarbeit, die dem verschiedentlich postulierten Autonomiestreben von Lehrkräften widerspricht (vgl. Altrichter & Eder, 2004). Weiter zu untersuchen ist daher, wie es zu den beobachteten Diskrepanzen zwischen positiven Einstellungen der Lehrkräfte und dem teilweise wenig ausgeprägten Umfang von Kooperation in der schulischen Praxis kommt. Offenbar sind weniger die Einstellungen der Lehrpersonen als vielmehr die schulischen Rahmenbedingungen entscheidend; besonderes Augenmerk verdienen die „organisatorischen, situativen, fachlichen und personenbezogenen Konstellationen“ (Terhart & Klieme, 2006, S. 165). Trotz zahlreicher Publikationen über Kooperation in der Schule fehlt es an Untersuchungen, wie und in welchem Umfang Lehrkräfte in Schulen konkret zusammenarbeiten: Was passiert genau bei welcher Art von Interaktion zwischen Lehrkräften? So sind über die wenigen Studien hinaus, die die Zusammenarbeit in einzelnen schulischen Arbeitsgruppen untersuchen (etwa Little, 2003; Baum et al., 2007), weitere Studien nötig, die, um ein besseres Verständnis der Lehrerzusammenarbeit zu ermöglichen, die spezifischen Rahmenbedingungen des jeweiligen Kontexts beachten; hierbei kann die dargestellte Unterscheidung

Unterscheidung struktureller, personeller und organisationskultureller Aspekte hilfreich sein.

- Obwohl von zentraler Bedeutung, sind Entstehung, Gestaltung und Entwicklung von Kooperation in Schulen bislang wenig thematisiert worden; jenseits allgemeiner Ansätze liegen so gut wie keine Erkenntnisse vor. In den meisten Studien wird die Zusammenarbeit in Schulen zu jeweils einem Zeitpunkt untersucht. So fehlt es an Untersuchungen, die die Entwicklung von Zusammenarbeit in Schulen über längere Zeiträume verfolgen (vgl. dazu u.a. Kruse, S. D. & Louis, 2007).
- Insbesondere Rollen einzelner Akteure und ihre Bedeutung für die Zusammenarbeit sind bislang nur wenig untersucht worden. Im Zusammenhang damit erscheint es wichtig, auch hierarchische Beziehungen, Macht und Emotionen als wichtige Faktoren der Lehrerarbeit generell sowie der Kooperation speziell zu betrachten (vgl. Schutz & Zembylas, 2009). Gerade Konflikte scheinen darin ihre Ursachen zu finden; so heißt es: „The main obstacles to creative collaboration were related to the emotional atmosphere and power relations of the group“ (Eteläpelto & Lahti, 2008).
- Zu untersuchen ist weiterhin, welche Strukturen in Schulen zu welcher Art von sozialen Prozessen führen (vgl. Scribner et al., 2007). Dabei sollte differenziert werden, welche Aufgaben der Organisation Schule wie geteilt werden und welche Arbeitsprozesse daraus resultieren (vgl. dazu Hacker, 2005, S. 142ff). Neben gemeinsamen, geteilten Zielen sollte dabei die Interdependenz hinsichtlich Anerkennung und Belohnung, Ressourcen und Fertigkeiten diskutiert werden (vgl. Johnson, D. W. & Johnson, 1989).

#### Desiderate der Schulleitungsforschung:

- Besonderes Augenmerk sollte auf die Schulleitung gerichtet werden: Inwiefern beeinflusst sie Kooperationsprozesse durch Entscheidungen und ihr eigenes Verhalten? Daneben sollten weitere informelle Strukturen beachtet werden, insbesondere informelle Führungsrollen in den Lehrerkollegien, die eine große Bedeutung besitzen (vgl. dazu Rosenholtz, 1989; McGregor, 2003).

#### Desiderate der Professionsforschung:

- Die Zusammenarbeit wurde in der vorliegenden Arbeit als besonders wichtig für die Professionalisierung im Lehrerberuf charakterisiert. Damit verbunden stellen sich verschiedene Fragen, die weitergehend zu untersuchen sind: Wie verläuft grundsätzlich die Professionalisierung von Lehrkräften im Sinne der berufsbiografischen Entwicklung (vgl. dazu u.a. Hirsch et al., 1990; Kelchtermans, 1992; Terhart et al., 1994; Carle, 1997; Hargreaves, 2000b; Brüsemeister, 2004; Schönknecht, 2005; Kunze & Stelmaszyk, 2008) und welche Bedeutung hat darin die Zusammenarbeit mit Kollegen? Welche Bedeutung hat die Zusammenarbeit im Rahmen der Ausbildung (dazu Beck & Kosnik, 2001; Angelides, 2002; Spalding, 2002; Ávila de Lima, 2003; Devlin-Scherer et al., 2007; Grangeat & Gray, 2008; Nevin et al., 2009)? Welche Bedeutung kommt der beruflichen Sozialisation in der Phase des Berufseintritts zu und welche Bedeutung hat sie für die Kooperation (vgl. Tanner, 1993; Williams et al., 2001; Smith, T. M. & Ingersoll, 2004)? Inwiefern trägt die Zusammenarbeit mit anderen zum professionellen Lernen bei (Bryk et al., 1999; Little, 1999; Clement & Vandenberghe, 2000; Schwarz McCotter, 2001; Little, 2002, 2003; Butler et al., 2004; Puchner & Taylor, 2006; vgl. Andrews & Lewis, 2007; Beijaard et al., 2007; Kruse & Louis, 2007; Meirink, Imants et al., 2007; Meirink, Meijer et al., 2007; Park et al., 2007; Stoll & Louis, 2007; Wood, 2007; Dahlgren & Chiriac, 2009; Heise, 2009; Lankveld & Volman, 2009; Meirink et al., 2009; Plauborg, 2009)? Welchen Einfluss haben verschie-

dene Formen von Kooperation auf das Lernen von Lehrkräften im Beruf (dazu Clement & Vandenberghe, 2000)?

Desiderate zum Praxistransfer:

- Nicht zuletzt fehlt es an Konzepten, wie ein Transfer der wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Zusammenarbeit von Lehrkräften für die schulische Praxis fruchtbar gemacht werden kann. So sollte das Thema insbesondere in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung und in Fort- und Weiterbildungen berücksichtigt werden. Erfreulich wäre es, wenn die Potenziale, die die Zusammenarbeit von Lehrkräften bietet, in Schulen systematischer und stärker genutzt würden.



## Anhang

### Fragebogen

Folgende Teile des Fragebogens wurden über die im Text dokumentierten Fragen hinaus verwendet:

#### **Gibt es in Ihrem Kollegium wahrnehmbare Gruppen oder Lager? Wenn ja, wie würden Sie diese bezeichnen?**

<small>t2</small>
Falls dieser Platz nicht ausreicht, können Sie gerne den freien Platz auf der letzten Seite verwenden.

#### **Bitte schätzen Sie:**

Wie viele Kollegen/-innen würden sich als zufrieden an dieser Schule bezeichnen? etwa                     e1

Wie viel Zeit wöchentlich verbringen Sie in Konferenzen? durchschnittlich etwa                     e3 (Zeit-) Stunden

Wie viel Zeit wöchentlich verbringen Sie in Gesprächen mit Kollegen/-innen (außerhalb von Konferenzen)? durchschnittlich etwa                     e4 (Zeit-) Stunden

#### **Fühlen Sie sich einem Fachbereich, einer Abteilung oder irgendeinem anderen Teil Ihrer Schule besonders verbunden? Wenn ja, nennen Sie diesen bitte:**

<small>t1</small>
Falls dieser Platz nicht ausreicht, können Sie gerne den freien Platz auf der letzten Seite verwenden.

**Bitte teilen Sie uns mit, welche der folgenden Formen von Zusammenarbeit Sie zurzeit nutzen und ob Sie diese für sinnvoll an Ihrer Schule erachten. Kreuzen Sie dazu bitte die Aussagen an, die für Sie zutreffen:**

	nie	gelegentlich	einmal pro Woche oder mehr		Eine solche Form der Zusammenarbeit erscheint mir an unserer Schule			
					sinnvoll	begrenzt sinnvoll	nicht sinnvoll	
Ich tausche Unterrichtsmaterialien mit Kollegen/-innen aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	b1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	b9
Ich frage Kollegen/-innen um Rat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	b2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	b10
Ich erstelle Unterrichtsmaterialien gemeinsam mit Kollegen/-innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	b3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	b11
Ich werte Unterricht gemeinsam mit Kollegen/-innen aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	b4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	b12
Ich hospitiere bei Kollegen/-innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	b5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	b13
Ich plane Unterricht gemeinsam mit Kollegen/-innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	b6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	b14
Ich werde von Kollegen/-innen um Rat gefragt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	b7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	b15
Ich unterrichte gemeinsam mit Kollegen/-innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	b8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	b16

**Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen, indem Sie ankreuzen, in welchem Maße die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach zutreffen:**

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu	
Bei der Festlegung des Stundenplans werden wir ausreichend beteiligt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j1
Ergebnisse aus Arbeitsgruppen werden regelmäßig im Kollegium bekannt gegeben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j2
Im Kollegium gibt es Gruppen, die nur wenig miteinander zu tun haben wollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j3
Die Schulleitung achtet auf kollegiale Mitbestimmung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j4
Die Absprache von Hausaufgaben ist ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j5
Die Koordination der Unterrichtsarbeit zw. den Jahrgangsstufen ist gut organisiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j6
Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j7
Die Zusammenarbeit im Kollegium orientiert sich fast ausschließlich an den Fächern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j8
Die Koordination der Unterrichtsarbeit innerhalb der Jahrgangsstufen ist gut organisiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j9
Wir erarbeiten gemeinsame Strategien zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j10
Für die Teamarbeit stehen Arbeitsräume mit ausreichender Ausstattung zur Verfügung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j11
Im Kollegium gibt es eindeutige Meinungsführer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j12
Beim Entwurf des Stundenplans werden Gelegenheiten zur Teamarbeit berücksichtigt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j13
In Konferenzen beteiligen sich die meisten Anwesenden aktiv an den Diskussionen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j14
Selbst- und Fremdbeurteilung sind für uns Bestandteil der Arbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j15
Unsere Zeitpläne außerhalb des Unterrichts sind für Zusammenarbeit gut koordiniert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j16
Wir werden rechtzeitig und ausreichend über wichtige Vorgänge informiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j17

Wir erarbeiten gemeinsam das Profil unserer Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j18
Wir haben eine gute fachspezifische Zusammenarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j19
Wir haben eine fachübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gem. Themen orientiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	j20
Meine Schulleiterin bzw. mein Schulleiter beteiligt mich an Entscheidungsprozessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	b23

## Codesystem der qualitativen Inhaltsanalyse

### Merkmale der Schule

- Unterricht
- Schulart
- Außendarstellung
- Unterstützung von außen
- Aufnahme ins Kollegium
- Lebensraum Schule
- Charakteristika der Schule
- Schülerschaft
  - Selektion
- Räumliche Situation
- Ausbildung
- Zusammensetzung des Kollegiums
- Alter, Geschichte der Schule
- Schulgröße
- Gewaltvorfälle

### Formate der Zusammenarbeit

- Fachbereiche
- Gremien/Konferenzen
- Gemeinsame Veranstaltungen
  - schulinterne Fortbildung/Studientage
- Projektarbeit
- Teams
  - Klassen-, Lerngruppenteams
    - Klassenlehrerprinzip
  - Tandem-Teams
  - Doppelsteckung/Team Teaching
  - Jahrgangsteams
  - Arbeitsgruppen
- informelle Kooperation
- Hospitation
- Zusammenarbeit innerhalb der SL
- Zusammenarbeit mit Sozialarbeitern, Sonderpädagogen
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Häufigkeit der Zusammenarbeit

### Entwicklung der Zusammenarbeit

- Probleme, Hemmnisse, Widerstände
- Prozesshaftigkeit
  - Lernende Organisation
- Wandel der Lehrerrolle

## Voraussetzungen

- Gruppen im Kollegium
- Schulklima
- kollektive Einstellung
- Offenheit und Angst vor Öffnung
- Selbstbild
- Miteinander-Können
- individuelle Erfahrungen
- kollektive Erfahrungen
- Kohäsion
- Konkurrenz
- Umgang mit Fehlern

## Gestaltung der Zusammenarbeit

- Rahmenpläne
- Führung im Team
- Professionalisierung
- Zeit
- Flexibilität
- Kommunikationswege
- Aufgabenstruktur
- Freiwilligkeit

## Schulleitung

- Rollen der SL
- Professionalisierung der SL
- SL-Selbstwahrnehmung
- SL-Fremdwahrnehmung

## Ziele

- schülerbezogene Ziele
- schulbezogene Ziele
- lehrerbezogene Ziele
- Konsens

## Wirkungen und Veränderungen durch Kooperation

- Verbesserung der Qualität/Abstimmung
- Rückmeldung
- veränderte Wahrnehmung der Kollegen
- Unterrichtsentwicklung
- Vorbildfunktion
- kollegiale Unterstützung
- (Arbeits-)Entlastung
- Belastung

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Arbeitsteilung in der Schule	7
Abbildung 2: Die fünf Teile der Organisation nach Minzberg	10
Abbildung 3: Die Struktur der Expertenorganisation	12
Abbildung 4: Bedeutung von Kooperation für die Organisation Schule	33
Abbildung 5: Vorteile und Risiken von Gruppenarbeit	34
Abbildung 6: Häufigkeiten der Kooperation mit Kollegen	52
Abbildung 7: Gegenüberstellung quantitativer und qualitativer Erhebungsmethoden	67
Abbildung 8: Repräsentativität der Fragebogenerhebung	74
Abbildung 9: Übersicht über die Besetzung der Einzel- und Gruppeninterviews	75
Abbildung 10: Das präzisierte Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (allgemein) nach Steigleder	77
Abbildung 11: Partizipation in Konferenzen	93
Abbildung 12: Worüber wird in welchen Konferenzen gesprochen?	94
Abbildung 13: Kommunikation in den untersuchten Schulen	96
Abbildung 14: Gelegenheiten zum Austausch mit Kollegen/-innen	106
Abbildung 15: Mittelwerte der Items zur Messung des Kooperationsniveaus	116
Abbildung 16: Kooperationsniveaus der untersuchten Schulen	117
Abbildung 17: Schulvergleich hinsichtlich unterrichtsbezogener Kooperation	119
Abbildung 18: Reliabilität der Skala zur unterrichtsbezogenen Kooperation	119
Abbildung 19: Häufigkeit unterrichtsbezogener Kooperation	120
Abbildung 20: Häufigkeit und Bewertung unterrichtsbezogener Kooperation	121
Abbildung 21: Zeitaufwand für Konferenzen und Gespräche mit Kollegen	122
Abbildung 22: Gruppen in Lehrerkollegien	134
Abbildung 23: Zufriedenheit der Lehrkräfte	163
Abbildung 24: Kooperation und Zufriedenheit der Lehrkräfte	164
Abbildung 25: Was Lehrkräften an ihrer Schule gefällt	166
Abbildung 26: Zusammenhänge von Isolation und Unsicherheit im Beruf	183
Abbildung 27: Zusammenhänge von Zusammenarbeit und Sicherheit im Beruf	185
Abbildung 28: Einbeziehung der Kollegien durch die Schulleiter/-innen	195
Abbildung 29: Vergleich individualisierter und kooperativer Schulen	213

## Literaturverzeichnis

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455.
- Ajzen, I. (1995). Attitudes and Behavior. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Hrsg.), *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. Oxford: Blackwell, S. 52-57.
- Akkerman, S., Admiraal, W., Brekelmans, M. & Oost, H. (2008). Auditing Quality of Research in Social Sciences. *Quality & Quantity*, 42, 257-274.
- Altrichter, H. (2000). Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 93-110.
- Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das "Autonomie-Paritäts-Muster" als Innovationsbarriere? In H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung*. Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 195-272.
- Andrews, D. & Lewis, M. (2007). Transforming practice from within: the power of the professional learning community. In L. Stoll & K. S. Louis (Hrsg.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press, S. 132-147.
- Angelides, P. (2002). A Collaborative Approach for Teachers' In-service Training. *Journal of Education for Teaching*, 28(1), 81-82.
- Antoni, C. H. (1994). Gruppenarbeit - mehr als ein Konzept. Darstellung und Vergleich unterschiedlicher Formen von Gruppenarbeit. In C. H. Antoni (Hrsg.), *Gruppenarbeit - Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 19-48.
- Antoni, C. H. & Bungard, W. (2004). Arbeitsgruppen. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation). Göttingen: Hogrefe, S. 129-191.
- Arnhold, G. (2005). *Kleine Klassen - große Klasse? Eine empirische Studie zur Bedeutung der Klassengröße für Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnoldt, B. (2007a). Kooperationsformen - Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)*. Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 123-136.
- Arnoldt, B. (2007b). Öffnung von Ganztagschule. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)*. Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 86-105.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2004). *Sozialpsychologie*. 4., aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.
- Aurin, K. (1993). *Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens: Fallstudien bei Lehrerkollegien, Eltern- und Schülerschaft von fünf Gymnasien*. Stuttgart: M und P, Verlag für Wissenschaft und Forschung.
- Avermaet, E. v. (1995). Cooperation and Competition. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Hrsg.), *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. Oxford: Blackwell, S. 136-141.



- Ávila de Lima, J. (2003). Trained for Isolation: the impact of departmental cultures on student teachers' views and practices of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 29(3), 197-218.
- Baecker, D. (1999). *Organisation als System*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bastian, J. & Rolff, H.-G. (2001). *Vorabevaluation des Projekts "Schule und Co"*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Seibt, R., Scheuch, K. & Wirsching, M. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), 442-449.
- Bauer, K.-O. (2004). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS, S. 813-831.
- Bauer, K.-O. (2008a). Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS, S. 583-607.
- Bauer, K.-O. (2008b). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und ergänzte Auflage). Wiesbaden: VS, S. 839-856.
- Bauer, K.-O. & Kopka, A. (1996). Wenn Individualisten kooperieren. Blicke in die Zukunft der Lehrerarbeit. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 9). Weinheim und München: Juventa, S. 143-186.
- Baum, E., Bondorf, N. & Hamburger, F. (2007). „und da wir ja gerne effektiv arbeiten“ - über Strukturprobleme schulischer Selbststeuerung. In G. Graßhoff (Hrsg.), *Reformpädagogik trifft Erziehungswissenschaft. Schriftenreihe des Pädagogischen Institut der Johannes Gutenberg-Universität Mainz* (Bd. III). 297-308,
- Baumert, J., Kunter, J., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und Schüler und ihrer Lehrkräfte. In M. Prenzel & PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 314-354.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2001). From cohort to community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 17, 925-948.
- Behr-Heintze, A. & Lipski, J. (2005). *Schulkooperationen. Stand der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Behrens-Tönnies, U. & Tönnies, S. (1986). Die Bedeutung des Kollegiums bei psychosozialer Belastung und Streß von Lehrern. In H. Heyse (Hrsg.), *Erziehung in der Schule - Eine Herausforderung für die Schulpsychologie*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 146-152.

- Beijaard, D., Korthagen, F. & Verloop, N. (2007). Understanding how teachers learn as a prerequisite for promoting teacher learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 105-108.
- Bergmann, K. & Rollett, W. (2008). Kooperation und kollegialer Konsens bzw. Zusammenhalt als Bedingungen der Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien an Ganztagschulen. In E. M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*. Münster: Waxmann, S. 291-301.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. & Müthing, K. (Hrsg.). (2008). *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Feldhoff, T. & Brüsemeister, T. (2008). Schulische Steuergruppen - ein intermediärer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizits der Schule? In R. Langer (Hrsg.), „*Warum tun die das?*“ *Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS, S. 73-93.
- Berkemeyer, N., Kuper, H., Manitius, V. & Müthing, K. (Hrsg.). (2009). *Schulische Vernetzung: Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten*. Münster: Waxmann.
- Bierhoff, H.-W. & Herner, M. J. (2002). *Begriffswörterbuch Sozialpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Böhm-Kasper, O. (2004). *Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Böhm-Kasper, O., Bos, W., Körner, S. C. & Weishaupt, H. (2001). *Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium*. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 6., durchges. und aktualisierte Aufl. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (2006a). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (2006b). Gruppendiskussion als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Budrich, S. 7-22.
- Bond, C. F. J. (2001). Psychology of Social Facilitation. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Bd. 21, S. 14290-14293).
- Bonsen, M. (2005). Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule*. Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 180-195.
- Bonsen, M. & Gathen, J. v. d. (2007). Auf dem Weg zur Kooperation. Erfahrungen aus der Schulpraxis. *Friedrich Jahresheft*, 25, 86-87.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167-184.
- Böttcher, W. & Terhart, E. (Hrsg.). (2004). *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung*. Organisation und Pädagogik, Band 2. Wiesbaden: VS.
- Brockhaus, F. A. (2006). *Brockhaus Enzyklopaedie*, Band 15: Kind-Krus. 21. Auflage. Leipzig, Mannheim: F.A. Brockhaus.

- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Dubberke, T., Jordan, A., Löwen, K. & Tsai, Y.-M. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Alolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zu Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 54-82.
- Brüsemeister, T. (2004). *Das andere Lehrerleben. Lehrerbiographien und Schulmodernisierung in Deutschland und in der Schweiz*. Bern [u.a.]: Haupt.
- Bryk, A., Camburn, E. & Louis, K. S. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(Supplement), 751-781.
- Bryk, A. & Driscoll, M. E. (1988). The school as community: Theoretical foundations, contextual influences, and consequences for students and teachers. Chicago: Center for School Improvement at the University of Chicago.
- Buchinger, K. (1988). Über eine Form von Widerstand - Trainingserfahrungen in der öffentlichen Verwaltung. *Gruppendynamik*, 2, 29-45.
- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435-455.
- Carle, U. (1995). Kooperation und Teamarbeit in der modernen Schule. In U. Carle (Hrsg.), *Gesunde Schule*. Universität Osnabrück: Reihe des Fachbereichs 3 (Bd. 14), S. 79-96.
- Carle, U. (1997). Die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern als Entwicklungsprozess - Über die Untrennbarkeit von persönlicher und institutioneller Entwicklung. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H. D. Hoier & H. G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 1). Weinheim: Beltz, S. 15-30.
- Carle, U. & Metzen, H. (2009). Professionelle Kooperation als zentrales Erfolgsmoment in einem schulischen Transferprojekt zur Schuleingangsphase (BeSTe). In D. Wenzel, G. Koepfel & U. Carle (Hrsg.), *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule* (Bd. 3). Hohengehren: Schneider, S. 176-196.
- Chen, C. C., Chen, X. P. & Meindl, J. R. (1998). How can cooperation be fostered? The cultural effects of individualism-collectivism. *Academy of Management Review*, 23(2), 285-304.
- Christ, O., van Dick, R. & Wagner, U. (2004). Belastung und Beanspruchung bei Lehrern in der Ausbildung. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer, S. 113-119.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster [u.a.]: Waxmann.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101.
- Conley, S., Bas-Isaac, E. & Scull, R. (1995). Teacher mentoring and peer coaching. A micropolitical interpretation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9(1), 7-19.

- Dahlgren, M. A. & Chiriac, E. H. (2009). Learning for professional life: Student teachers' and graduated teachers' views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 991-999.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch*. 3. Auflage. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Dauenheimer, D., Stahlberg, D., Frey, D. & Petersen, L.-E. (2002). Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie, Band III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien*. Bern: Huber, S. 159-190.
- Denissen, J. J. A., Penke, L., Schmitt, D. P. & Aken, M. A. G. v. (2008). Self-Esteem Reactions to Social Interactions: Evidence for Sociometer Mechanisms Across Days, People, and Nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(1), 181-196.
- Derlega, V. J. & Grzelak, J. (Hrsg.). (1982). *Cooperation and Helping Behavior*. New York: Academic Press.
- Deutsch, M. (1949a). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152.
- Deutsch, M. (1949b). An Experimental Study of the Effects of Co-Operation and Competition upon Group Process. *Human Relations*, 2(3), 199-231.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Devlin-Scherer, R., Mitchel, L. Z. & Mueller, M. (2007). Lesson Study in a professional development school. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 119-120.
- Diekmann, A. & Lindenberg, S. (2001). Cooperation: Sociological aspects. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Bd. 4, S. 2751-2756).
- Dobber, M., Akkerman, S., Verloop, N. & Vermunt, J. (2009). *Moving beyond one type of community*. Paper presented at the EARLI Conference, Amsterdam.
- Doolittle, G., Sudeck, M. & Rattigan, P. (2008). Creating Professional Learning Communities: The Work of Professional Development Schools. *Theory Into Practice*, 47(4), 303-310.
- Dreher, M. & Dreher, E. (1991). Gruppendiskussionsverfahren. In U. Flick (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. München: Psychologie Verlags Union, S. 186-188.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. 2. Auflage. Stuttgart: Steiner.
- Eckert, T. (1993). *Erziehungsleitende Vorstellungen und Schulverständnis von Lehrern. Eine Studie zum pädagogischen Konsens in Lehrerkollegien von fünf Gymnasien*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- Eckert, T. (1997). Mangelnde Kommunikation und mangelnder Konsens im Lehrerkollegium als Entwicklungsbedingungen zum „schlechten Lehrer“. In B. Schwarz & K. Prange (Hrsg.), *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrerberufs*. Weinheim: Beltz, S. 219-246.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima: Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, Band 8. Innsbruck [u.a.]: Studien-Verlag.

- Ekholm, M. (1997). Steuerungsmodelle für die Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 597-608.
- Engelhardt, M. v. (1982). *Die pädagogische Arbeit des Lehrers. Eine empirische Einführung*. Paderborn [u.a.]: Schöningh.
- Eteläpelto, A. & Lahti, J. (2008). The Resources and Obstacles of Creative Collaboration in a Long-Term Learning Community. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 226-240.
- Evans-Stout, K. (1998). Implications for collaborative instructional practice. In D. G. Ponder (Hrsg.), *Restructuring schools for collaboration: Promises and Pitfalls*. Albany: State University of New York Press, S. 121-134.
- Farrell, M. P. (2001). *Collaborative Circles: Friendship Dynamics and Creative Work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fend, H. (1985). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen - schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 1986(78), 275-293.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Flick, U. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Forgas, J. P. (1995). *Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Frey, D., Schuster, B. & Brandstätter, V. (2004). Sozialpsychologische Grundlagen der Organisationspsychologie: Was kann die Organisationspsychologie von der Sozialpsychologie lernen? In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation*. Göttingen: Hogrefe, S. 3-54.
- Friend, M. (2000). Myths and Misunderstandings About Professional Collaboration. *Remedial and Special Education*, 21(3), 130-132,160.
- Friend, M. & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. 4th edition. New York: Addison Wesley Longman.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. 3rd edition. New York: Routledge.
- Fullan, M., Hill, P. & Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks: Corwin.
- Fußangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal.
- Gajda, R. & Koliba, C. J. (2007). Evaluating and Improving the Quality of Teacher Collaboration: A Field-Tested Framework for Secondary School Leaders. *NASSP Bulletin*, 92(2), 133-153.
- Gehrmann, A. (2003). *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung - empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gerecht, M., Steinert, B. & Döbrich, P. (2009). Qualität von Schule erfassen. Schulevaluation am Beispiel der „Pädagogischen Entwicklungsbilanzen“. In K. Maag Merki

- (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze: Kallmeyer, S. 94-105.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2. Auflage. Bern: Huber.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Goffee, R. & Jones, G. (1998). *The character of a corporation. How your company's culture can make or break your business*. New York: Harper Business.
- Göhlich, M., Hopf, C. & Sausele, I. (Hrsg.). (2005). *Pädagogische Organisationsforschung. Organisation und Pädagogik*, Band 3. Wiesbaden: VS.
- Göhlich, M., Hopf, C. & Tröhler, D. (Hrsg.). (2008). *Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext*. Organisation und Pädagogik, Band 5. Wiesbaden: VS.
- Göhlich, M., König, E. & Schwarzer, C. (Hrsg.). (2007). *Beratung, Macht und organisationales Lernen*. Organisation und Pädagogik, Band 4. Wiesbaden: VS.
- Grangeat, M. & Gray, P. (2008). Teaching as a Collective Work: Analysis, Current Research and Implications for Teacher Education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 34(3), 177-189.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Gräsel, C., Pröbstel, C., Freienberg, J. & Parchmann, I. (2006). Anregungen zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zu Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 310-329.
- Graumann, C. F. (1972). Interaktion und Kommunikation. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (Bd. 2). Göttingen: Hogrefe.
- Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012.
- Grunder, H.-U. (2002). *Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung: Schule verändern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hacker, W. (1995). *Arbeitstätigkeitsanalyse*. Heidelberg: Roland Asanger.
- Hacker, W. (1998). *Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
- Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit*. Schriften zur Arbeitspsychologie, Band 58. 2., vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage. Bern: Huber.
- Hacker, W., Fritsche, B., Iwanowa, A. & Richter, P. (1995). *Tätigkeitsbewertungssystem*. 2., vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage. Zürich und Stuttgart: Hochschulverlag und Teubner.
- Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Mehr Schulqualität dank Kooperation? *FS&S aktuell*, 4-6.

- Halbheer, U. & Kunz, A. (2009). Mehr Schulqualität dank Kooperation? Eine quantitativ-qualitative Beschreibung von Kooperationen zwischen Lehrpersonen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze: Kallmeyer, S. 66-77.
- Halbheer, U., Kunz, A. & Maag Merki, K. (2008). Kooperation zwischen Lehrpersonen in Zürcher Gymnasien: Eine explorative Fallanalyse zum Zusammenhang zwischen kooperativ-reflexiven Prozessen in Schulen und schulischen Qualitätsmerkmalen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(1), 19-35.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hänisch, H. (1991). "Schools change slower than churches". *Pädagogik*, 5, 27-31.
- Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In J. Blase (Hrsg.), *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*. London: Sage, S. 1480-1503.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teacher development. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2000a). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In S. J. Ball (Hrsg.), *Sociology of Education. Major Themes* (Bd. III, "Institutions and Processes"). London: Routledge, S. 1480-1503.
- Hargreaves, A. (2000b). Four stages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 811-826.
- Harris, A. & Spillane, J. P. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Heinrich, M. (2007). Vergleichende Analysen von Argumentationsmustern von LehrerInnen zur Transformation von Autonomievorstellungen in der Schulprogrammarbeit. In M. Heinrich (Hrsg.), *Governance in der Schulentwicklung : von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS, S. 219-290.
- Heinrich, M. (2009). *Die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern auf Schulentwicklung. Zum Sinn von Einzelfallrekonstruktionen am Beispiel von Schulprogrammarbeit*. Münster: Monstenstein und Vannerdat.
- Heise, M. (2009). *Informelles Lernen von Lehrkräften*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Helmke, A. (2005). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortung. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521-569.
- Hertel, G. & Scholl, W. (2006). Grundlagen der Gruppenarbeit in Organisationen. In B. Zimolong & U. Konradt (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. Ingenieurpsychologie). Göttingen: Hogrefe, S. 181-216.
- Herzmann, P. (2001). *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hillert, A. & Schmitz, E. (Hrsg.). (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen - Folgen - Lösungen*. Stuttgart: Schattauer.

- Hines, J. T. (2008). Making Collaboration Work in Inclusive High School Classrooms: Recommendations for Principals. *Intervention in School and Clinic*, 43(5), 277-282.
- Hirsch, G., Ganguillet, G. & Trier, U. P. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Arbeits- und Forschungsberichte der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Bern [u.a.]: Haupt.
- Hoffmann, E. (1988). "Die Zusammenarbeit müsste besser werden, aber..." Veränderung von Schulen durch Kollegiumsberatung? *Neue Sammlung*, 28, 387-403.
- Holtappels, H. G. (Hrsg.). (2004). *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen*. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2007). Organisationskultur, Entwicklung und Ganztagschulausbau. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)*. Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 209-226.
- Huber, S. G. (1999). School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? Internationale Schulentwicklungsforschung (I). *Schul-Management*, 2, 10-17.
- Huber, S. G. (2009). Spannungsfelder, Machbarkeit und Gelingensbedingungen von Steuergruppenarbeit. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen*. Köln [u.a.]: Wolters Kluwer, S. 35-44.
- Huber, S. G. & Ahlgrimm, F. (2008). Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten – Bedingungen für das Gelingen von Kooperation. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (81.10). München: Wolters Kluwer,
- Huber, S. G. & Feldhoff, T. (2009). Steuergruppen - theoretische Verortung und empirische Forschung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen*. Köln [u.a.]: Wolters Kluwer, S. 13-19.
- Huber, S. G. & Hader-Popp, S. (2006). Kooperation in der Schule: Schulleitung ist Vorbild, schafft Rahmenbedingungen und unterstützt die Umsetzung. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (Bd. 81.12). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G., Hader-Popp, S. & Ahlgrimm, F. (2009). Kooperation in der Schule. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen*. Köln [u.a.]: Wolters Kluwer, S. 211-239.
- Huber, S. G. & Krey, J. (2009). Wissensmanagement in Teams. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen*. Köln [u.a.]: Wolters Kluwer, S. 327-340.
- Hübner, P. & Werle, M. (1997). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H. D. Hoier & H. G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 1). Weinheim: Beltz, S. 203-226.
- Hulpia, H., Devos, G. & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317.
- Hutschenreuter, I. (2007). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zu Kooperation*. Magisterarbeit, Universität Erfurt.



- Inger, M. (1993). *Teacher Collaboration in Secondary Schools. centerfocus 2*. National Center for Research in Vocational Education, University of California at Berkeley 1-4. Verfügbar unter: <http://vocserve.berkeley.edu/centerfocus/CF2.html>.
- InPraxis. (2006). *Professional learning communities: An Exploration*. Alberta Education. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED494707>.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS.
- Janke, N. (2006). *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive : eine Sekundäranalyse der Studie "Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern - Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)"*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Jerger, G. (1995). *Kooperation und Konsens bei Lehrern: Eine Analyse der Vorstellungen von Lehrern über Organisation, Schulleitung und Kooperation*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- Johnson, B. (2003). Teacher Collaboration: good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337-350.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2001). Psychology of Cooperation and Competition. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Bd. 4, S. 2747-2751).
- Kelchtermans, G. (1992). Lehrer, ihre Karriere und ihr Selbstverständnis. Eine biographische Perspektive. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12(9), 250-271.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kelle, U. & Reith, F. (2008). Empirische Forschungsmethoden. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS, S. 39-75.
- Kieser, A. (2002). *Organisationstheorien*. 5. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kieser, A. & Kubicek, H. (1983). *Organisation*. 2., neubearb. u. erw. Aufl. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Kieser, A. & Walgenbach, P. (2003). *Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kieser, A. & Walgenbach, P. (2007). *Organisation*. 5. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kischkel, K.-H. (1984). *Zur Arbeitssituation von Lehrern*. Frankfurt: Peter Lang.
- Klafki, W. (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts "Pythagoras". In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zu Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster [u.a.]: Untersuchungen zu Bildungsqualität von Schule, S. 127-146.
- Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.). (2009). *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Organisation und Pädagogik, Band 6. Wiesbaden: VS.

- Köck, P. (1997). Kooperation. In P. Köck & H. Ott (Hrsg.), *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht* (6. Auflage). Donauwörth: Auer Verlag, S. 185-186.
- Kolbe, F.-U. & Reh, S. (2008). Kooperation unter Pädagogen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS, S. 799-808.
- König, E. (1991). Kooperation: Pädagogische Perspektiven für die Schulen. In J. Wissinger & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Motivation durch Kooperation. Schulleiter-Handbuch* (Bd. 58). Braunschweig: SL Verlag,
- Kosiol, E. (1976). *Organisation der Unternehmung*. Die Wirtschaftswissenschaften. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Kretschmann, R. (1978). Lehrer-Lehrer-Interaktion. In B. Minsel & W. K. Roth (Hrsg.), *Soziale Interaktion in der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg, S. 123-143.
- Kruse, J. (2007). Reader "Einführung in die Qualitative Interviewforschung". Freiburg. <http://www.soziologie.uni-freiburg.de/Personen/kruse/UniHomepage/Workshops/WeitereAngebote.html>.
- Kruse, S. D. & Louis, K. S. (2007). Developing collective understanding over time: reflections on building professional community. In L. Stoll & K. S. Louis (Hrsg.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press, S. 106-118.
- Kruse, S. D., Louis, K. S. & Bryk, A. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K. S. Louis & S. Kruse (Hrsg.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks: Corwin Press, S. 23-42.
- Kuckartz, U. (2007). MaxQDA 2007 [Software].
- Kühl, S. (Hrsg.). (2005). *Quantitative Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch*. Wiesbaden: VS.
- Kühl, S. & Strodtholz, P. (Hrsg.). (2002). *Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kullmann, H. (2009). *Lehrerkooperation an Gymnasien - Eine explorative Untersuchung zu Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen.
- Kündig, H. (1979). *Kommunikation und Kooperation in der Schule. Analyse und Innovationsansätze im Bereich der Zürcher Volksschule*. Dissertation. Zürich: Juris Druck + Verlag.
- Kunze, K. & Stelmaszyk, B. (2008). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS, S. 821-828.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities *Teachers and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Lamnek, S. (2005a). *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis*. 2., überarb. und erw. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Lamnek, S. (2005b). *Qualitative Sozialforschung*. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz PVU.

- Lankveld, T. v. & Volman, M. (2009, August 25-29). *Professional development of higher education teachers in the context of educational change: teacher learning in communities of practice*. Paper presented at the EARLI Conference, Amsterdam.
- Laske, S., Meister-Scheytt, C. & Küpers, W. (2006). *Organisation und Führung*. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Latané, B. & Drigotas, S. (1995). Social loafing. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Hrsg.), *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. Oxford: Blackwell, S. 581-583.
- Leary, M. R. & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: sociometer theory. In M. P. Zanna (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (Bd. 32). San Diego: Academic Press, S. 1-62.
- Lee, T. W. (1999). *Using Qualitative Methods in Organizational Research*. Thousand Oaks [u.a.]: Sage.
- Leithwood, K. & Louis, K. S. (1998). *Organizational Learning in Schools*. Lisse [u.a.]: Swets&Zeitlinger.
- Leonard, L. & Leonard, S. (1999). Reculturing for collaboration and leadership. *The Journal of Educational Research*, 92, 237-242.
- Lersch, R. (2004). Schule als Sozialsystem - theoretische Modellierungsvarianten und ihr Potential für die Analyse und Entwicklung dieses pädagogischen Feldes In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie. Beiträge zur Analyse und Gestaltung pädagogischer Felder*. Wiesbaden: VS, S. 71-84.
- Liebig, B. & Nentwig-Gesemann, I. (2002). Gruppendiskussion. In S. Kühl & P. Strodtholz (Hrsg.), *Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 141-174.
- Little, J. W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, 19, 325-340.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Little, J. W. (1991). Kollegialität und Reformbereitschaft. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf*. Köln: Böhlau, S. 85-98.
- Little, J. W. (1999). Organizing schools for teacher learning. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Hrsg.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey Bass, S. 233-262.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946.
- Little, J. W. (2003). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913-945.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Luhmann, N. (1992). Organisation. In W. Küpper & G. Orgmann (Hrsg.), *Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen* (2. Auflage). Opladen: Westdt. Verlag, S. 165-186.
- Luhmann, N. (1999). *Funktionen und Folgen formaler Organisation. Mit einem Epilog 1994*. 5. Auflage. Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen [u.a.]: Westdt. Verl.
- Lussi, I. (2007). *Veränderungen an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte*. Masterarbeit, Universität Luzern.
- Lütgert, W., Gröschner, A. & Kleinespel, K. (Hrsg.). (2008). *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien - Rahmenbedingungen - Forschungsbeispiele*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Luyten, H. (2003). The Size of School Effects Compared to Teacher Effects: An Overview of the Research Literature. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), 31-51.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Mangold, W. (1973). Gruppendiskussionen. In R. König (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung* (3. Auflage, Bd. 2). Stuttgart: Enke, S. 228-259.
- Marotzki, W. (1995). Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung - Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. Opladen: Leske+Budrich,
- Martin, J. (2002). *Organizational culture: Mapping the terrain*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Marx, K. (1867/1962). *Das Kapital*, Band 1. Berlin/DDR: Dietz Verlag.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating Research Into Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- May, S. (Hrsg.). (2006). *Case studies in organizational communication. Ethical perspectives and practices*. Thousand Oaks [u.a.]: Sage.
- Mayring, P. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 3., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Beltz-Studium. 5., überarb. u. neu ausgestattete Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz, UTB.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10., neu ausgestattete Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- McGregor, J. (2003). Collaboration in Communities of Practice. In N. Bennett & L. Anderson (Hrsg.), *Rethinking Educational Leadership. Challenging the Conversations*. London [u.a.]: Sage, S. 113-130.
- Mead, M. (1976). *Cooperation and competition among primitive people*. Boston: Beacon.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2007). *Teacher learning and collaboration in interdisciplinary teams*. Leiden: Leiden University.

- Meirink, J. A., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2007). A Closer Look at Teachers' Individual Learning in Collaborative Settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 145-164.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N. & Bergen, T. C. M. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 89-100.
- Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: VS.
- Miller, M. (2007). Teacher Collaboration in Collaboration Theory. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 249-254.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations. A synthesis of the research*. The theory of management policy. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (1983). *Structure in Fives. Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg über Management*. Wiesbaden: Gabler.
- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur. Organisation effektiver gestalten*. Landsberg/Lech: Verl. Moderne Industrie.
- Morgan, G. (1997). *Images of organization*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Morgan, G. (2000). *Bilder der Organisation*. Stuttgart: Klett-Clotta.
- Mullen, C. A. & Hutinger, J. L. (2008). The Principal's Role in Fostering Collaborative Learning Communities through Faculty Study Group Development. *Theory Into Practice*, 47(4), 276-285.
- Mutzeck, W. & Schlee, J. (Hrsg.). (2008). *Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer. Gemeinsam den Schulalltag bewältigen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuberger, O. (2006). *Mikropolitik und Moral in Organisationen. Herausforderungen der Ordnung*. 2., völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Nevin, A. I., Thousand, J. S. & Villa, R. A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators: What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25, 569-574.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London [u.a.]: Routledge.
- Nickolaus, R. & Gräsel, C. (Hrsg.). (2006). *Innovation und Transfer: Expertisen zur Transferforschung*. Hohengehren: Schneider.
- Nido, M., Ackermann, K., Ulich, E., Trachsler, E. & Brüggen, S. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS, Kanton Aargau)*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport.
- Nohlen, D. & Schultze, R.-O. (2004). *Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe*. München: Beck.
- Oesterreich, D. (1988). *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Orton, J. D. & Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review* 15(2), 203-223.

- Oswald, F., Pfeifer, B., Ritter-Berlach, G. & Tanzer, N. (1989). *Schulklima: die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitäts-Verlag.
- Pajak, E. & Blase, J. J. (1989). The Impact of Teachers' Personal Lives on Professional Role Enactment: A Qualitative Analysis. *American Educational Research Journal*, 26(2), 283-310.
- Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P. & Oppong, N. K. (2007). Colleagues' roles in the professional development of teachers: Results from a research study of National Board certification. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 368-389.
- Peez, H. & Lorenz, U. (1991). 70 Prozent würden wieder Lehrer werden. *Bayerische Schule*, 44, 6-8.
- Pfaff, N. (2005). Triangulation standardisierter und nicht standardisierter Forschungsmethoden - eine Studie aus der Jugendforschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2(2005), 249-268.
- Plauborg, H. (2009). Opportunities and Limitations for Learning within Teachers' Collaboration in Teams: Perspectives from Action Learning. *Action Learning: Research and Practice*, 6(1), 25-34.
- Pröbstel, C. (2008). *Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung, Band 3. Berlin: Logos.
- Puchner, L. D. & Taylor, A. R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education*, 22, 922-934.
- Ragin, C. C. (1994). *Constructing social research: The unity and diversity of method*. Thousand Oaks [u.a.]: Pine Forge Press.
- Raithel, J. (2006). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS.
- Reh, S. (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen*. Wiesbaden: VS, S. 163-183.
- Riel, M. & Polin, L. (2004). Learning communities: Common ground and critical differences in designing technical support. In S. A. Barab, R. Kling & J. Gray (Hrsg.), *Designing for virtual communities in the service of Learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, S. 16-50.
- Roeder, P. M. (1989). Schulqualität und Lehrerarbeit. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Was ist eine gute Schule?* Hamburg: Bergmann+Helbig, S. 63-75.
- Roeder, P. M. (1991). Der Lehrer als Einzelkämpfer. Lehrerindividualismus und Schulkultur. In S. Bäuerle (Hrsg.), *Lehrer auf die Schulbank. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehreraus- und -fortbildung*. Stuttgart: Metzler, S. 77-87.
- Rolff, H.-G. (1980). *Soziologie der Schulreform*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1994). Schule als lernende Organisation. In B. L. K. f. B. u. Bildungsförderung (Hrsg.), *Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten?* Bonn-Buschdorf: Köllen, S. 95-116.

- Rolff, H.-G. (1996). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 865-886.
- Rolff, H.-G. (2002). *Professionelle Lerngemeinschaften*. Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin: Losebl.-Ausg.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2009). Aufgaben, Mandat und Zusammensetzung von Steuergruppen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen*. Köln [u.a.]: Wolters Kluwer, S. 21-34.
- Rosenbusch, H. S. (1990). Die kommunikative Alltagspraxis als das Proprium erziehenden Unterrichts. In H. Hacker & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, S. 71-88.
- Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule: Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. Reihe "Wissen & Praxis Bildungsmanagement", Band 2. München [u.a.]: Luchterhand.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Rosenstiel, L. v., Molt, W. & Rüttinger, B. (2005). *Organisationspsychologie*. Grundriss der Psychologie, Band 22. 9., vollst. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothland, M. (2004). Interaktion in Lehrerkollegien. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer, S. 161-170.
- Rothland, M. (2005). Belastung oder Unterstützung? Die Bedeutung des Kollegiums im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. *Die Deutsche Schule*, 97(2), 159-173.
- Rothland, M. (2007a). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS.
- Rothland, M. (2007b). Wann gelingen Unterrichtsentwicklung und Kooperation? Rahmenbedingungen und Perspektiven. *Friedrich Jahresheft*, 25, 90-94.
- Rüegg, S. (2000). *Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, Band 30. Bern: Peter Lang.
- Sader, M. (2000). *Psychologie der Gruppe*. 7. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Sailmann, G. (2005). *Schulische Vernetzung – Slogan oder Schlüsselkonzept der Schulentwicklung?* Berlin: Wiku.
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness: coming of age in the twenty-first century*. Lisse [u.a.]: Swets & Zeitlinger.
- Sanders, K. & Kianty, A. (2006). *Organisationstheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag : psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaefers, C. (2002). Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 835-855.
- Scharmann, T. (1972). *Teamarbeit in der Unternehmung*. Bern: Haupt.
- Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. UNESCO, International Institute for Educational Planning. Verfügbar unter: <http://www.unesco.org/iiep>.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schönig, W. (2000). *Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule*. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Schönig, W. (2002). Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 815-834.
- Schönknecht, G. (2005). Die Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus (berufs-) biographischer Perspektive. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* [Online-Journal], Spezial 2, <http://www.bwpat.de/spezial2>.
- Schönknecht, G. (1997). *Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F. & Tiesler, G. (2003). *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bremerhaven: NW Verlag.
- Schreyögg, G. (2003). *Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung*. 4. Auflage. Wiesbaden: Gabler.
- Schröder, H. (1985). *Grundwortschatz der Erziehungswissenschaft*. München: Ehrenwirth.
- Schröer, A. (Hrsg.). (2003). *Change Management pädagogischer Institutionen. Wandlungsprozesse in Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung*. Organisation und Pädagogik, Band 1. Wiesbaden: VS.
- Schulte Ladbeck, O. (2009). *Relevanz der Klassengröße? Eine Überprüfung des Zusammenhangs von Klassengröße und Lernerfolg anhand der PIRLS-Daten 2001 zur Schülerleseleistung*. Dissertation, Universität Münster.
- Schutz, P. A. & Zembylas, M. (Hrsg.). (2009). *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. Dordrecht [u.a.]: Springer.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 183-275.
- Schwarz McCotter, S. (2001). Collaborative groups as professional development. *Teaching and Teacher Education*, 17(6), 685-704.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T. & Myers, V. L. (2007). Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.



- Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G. & Smith, B. (2000). *The dance of change. Die 10 Herausforderungen tiefgreifender Veränderungen in Organisationen*. Wien [u.a.]: Signum.
- Senkbeil, M., Drechsel, B., Rolff, H.-G., Bensen, M., Zimmer, K., Lehmann, R. H. & Neumann, A. (2004). Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In M. Prenzel & PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 296-354.
- Sergiovanni, T. (1992). Why we should seek Substitutes for Leadership. *Educational Leadership*, 49(1), 41-45.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, K. G., Carroll, S. J. & Ashford, S. J. (1995). Intra- and inter-organizational cooperation: Toward a research agenda. *Academy of Management Review*, 38(1), 7-23.
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Söll, F. (2002). *Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung? Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien*. Weinheim: Beltz.
- Soltau, A. (2007). *Zusammenarbeit in Schulkollegien. Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrerverkooperation bei Bremer Lehrkräften*. Diplomarbeit, Universität Bremen.
- Soltau, A. & Mienert, M. (2009). Teamorientierung und Einstellung zu Formen der Lehrerverkooperation bei Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 213-223.
- Spalding, E. (2002). Of organelles and octagons: What do preservice secondary teachers learn from interdisciplinary teaching? *Teaching and Teacher Education*, 18, 699-714.
- Sperka, M. (1995). *Organisationsinterne Kommunikation*. Dissertation, Universität Dortmund.
- Sperka, M. (1996). *Psychologie der Kommunikation in Organisationen. Eine Einführung auf systemtheoretischer Grundlage*. Essen: Die Blaue Eule.
- Spieß, E. (1996). *Kooperatives Handeln in Organisationen*. Theoriestränge und empirische Studien. München [u.a.]: Hampp.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation*. Göttingen: Hogrefe, S. 193-250.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks [u.a.]: Sage, S. 443-466.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Berlin [u.a.]: Luchterhand.

- Stegmann, S. (2008). Einzelkämpfer oder Teamplayer? Soziale Arbeitsbedingungen an Schulen. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule*. Wiesbaden: Gabler, S. 365-386.
- Steigleder, S. (2008). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Marburg: Tectum.
- Steinert, B., Gerecht, M., Klieme, E. & Döbrich, P. (2003). *Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. ArbeitsplatzUntersuchung (APU), Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB)*. Materialien zur Bildungsforschung, Band 10. Frankfurt am Main: GPPF.
- Steinert, B., Hartig, J. & Klieme, E. (2008). Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 411-450.
- Steinert, B. & Klieme, E. (2003). Levels of Teacher Cooperation: A New Approach for the Evaluation of School Development *16th Annual Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Sydney.
- 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), 185-203.
- Stoll, L. & Louis, K. S. (Hrsg.). (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Sturman, A. (1997). Loose Coupling and Educational Systems. In L. J. Saha (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* Oxford [u.a.]: Elsevier, S. 452-456.
- Suls, J. & Martin, R. (1995). Social comparison. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Hrsg.), *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. Oxford: Blackwell, S. 540-544.
- Suls, J., Martin, R. & Wheeler, L. (2002). Social Comparison: Why, with whom and with what effect? *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 159-163.
- Syring, C. (2008). *Schule und Schulleitung in der Wahrnehmung von Lehrerkollegien. Ergebnisse einer Erhebung an 15 Schulen*. Masterarbeit, Studiengang Bildungsmanagement, Universität Erfurt.
- Tacke, V. (2004). Organisation im Kontext der Erziehung. Zur soziologischen Zugriffsweise auf Organisationen am Beispiel der "lernenden Organisation". In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie. Beiträge zur Analyse und Gestaltung pädagogischer Felder*. Wiesbaden: VS, S. 19-42.
- Tanner, H. (1993). *Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Terhart, E. (1987). Kommunikation im Kollegium. *Die Deutsche Schule*, 79(4), 440-450.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation in Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163-166.
- Tillmann, K.-J. (1995). *Schulentwicklung und Lehrerarbeit*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Treumann, K. P. (2005a). Clusteranalytische Auswahl prototypischer Fälle für qualitative Untersuchungen. Zur triangulativen Verknüpfung quantitativer und qualitativer Methoden. In S. R. Schilling & D. H. Rost (Hrsg.), *Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 41-70.
- Treumann, K. P. (2005b). Triangulation als Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Medienforschung*. Stuttgart: UTB, S. 272-288.
- Treumann, K. P., Arens, M. & Ganguin, S. (2010). Die empirische Erfassung von Medienkompetenz mit Hilfe einer triangulativen Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden. In B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden: VS,
- Treumann, K. P., Burkatzki, E., Hagedorn, J., Kämmerer, M., Meister, D. M., Sander, U., Strotmann, M. & Wegener, C. (2007). *Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden: VS.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tuckman, B. W. (1965a). Development sequence in small companies. *Group and Organizational Studies*, 2, 419-427.
- Tuckman, B. W. (1965b). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(3), 84-99.
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small group development revisited. *Group and Organizational Studies*, 2, 419-427.
- Ulich, K. (1992). Im Spannungsfeld sozialer Beziehungen. Eine qualitative Untersuchung der Interaktionsbelastungen von Lehrerinnen und Lehrern im Schulalltag. *Pädagogische Welt*, 46(5), 194-200.
- Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim [u.a.] Beltz.
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M. & Bauer, J. (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), 433-441.
- Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Wirsching, M., Brähler, E. & Bauer, J. (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Medicine*, 82(1), 117-123.
- van Dick, R. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum.
- van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern : zwischen "Horrorjob" und Erfüllung*. 2., leicht veränd. Aufl. Marburg: Tectum Verlag.

- Varbelow, D. (2003). *Schulklima und Schulqualität im Kontext abweichender Verhaltensweisen*. Marburg: Tectum.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Vogt, F., Zumwald, B., Urech, C., Abt, N., Bischoff, S., Buccheri, G. & Lehner, M. (2008). Zwischenbericht formative Evaluation Grund-/Basisstufe im Auftrag der EDK-Ost. St. Gallen. Institut für Lehr- und Lernforschung, Pädagogische Hochschule St.Gallen. Verfügbar unter: <http://www.phsg.ch/forschung>.
- Wahlstrom, K. L. & Louis, K. S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Weber, M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Weick, K. E. (1976). Educational Systems as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Weick, K. E. (1982). Administering Education in Loosely Coupled Systems. *Phi Delta Kappan*, 63(19), 673-676.
- Weick, K. E. (1996). *Sensemaking in Organizations*. 3rd edition. Thousand Oaks [u.a.]: Sage.
- Weissleder, M. (1997). *Aspekte der Klassengröße. Analysen zum Forschungs- und Diskussionsstand*. Würzburg: Ergon.
- Wilbers, K. (2004). *Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen: Analyse, Potenziale, Gestaltungsansätze*. Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 27: Eusl-Verlags-Gesellschaft.
- Williams, A., Prestage, S. & Bedward, J. (2001). Individualism to Collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 253-267.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Woike, J. K. (2007). LifeCurveAnalysis (Version 1.0) [Software]. Erfurt.
- Wood, D. (2007). Teachers' Learning Communities: Catalyst for Change or a New Infrastructure for the Status Quo? *Teachers College Record*, 109(3), 699-739.
- Ziegler, C. (2008). *Wahrnehmung der Rolle des Schulleiters im Veränderungsprozess einer Schule*. Masterarbeit, Studiengang Bildungsmanagement, Universität Erfurt.

## **Lebenslauf**

Frederik Ahlgrimm

1996           Abitur in Berlin

1996-2003    Studium Musik und Latein für Lehramt in Potsdam und Turin (Italien)

2003-2005    Vorbereitungsdienst in Berlin

2006-2010    Promotionsstudium an der Universität Erfurt

seit 2010     Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Potsdam;  
Berater für Entwicklungsfragen in Bildungseinrichtungen

## **Ehrenwörtliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit oder Teile davon wurden bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt. Ferner erkläre ich, dass ich nicht bereits eine gleichartige Doktorprüfung an einer Hochschule endgültig nicht bestanden habe.

Berlin, den 31. März 2010