

Aktivierung von Schule und Lehrer*innen durch Kooperation

Analyse diskursiver Praktiken in wissenschaftlicher Literatur und in
Interviews mit Lehrer*innen und Schulleiter*innen

Dissertation

zur Erlangung der Würde einer Doktorin der

Philosophie

vorgelegt dem

Institut für Bildungswissenschaften

der Universität Basel

von

Cornelia Dinsleder

aus

Graz

Basel 2022

Originaldokument gespeichert auf dem Dokumentenserver der Universität Basel
edoc.unibas.ch



Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Genehmigt vom Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel, auf Antrag von Prof. Dr. Daniel Wrana, Prof. Dr. Martin Lengwiler und Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Agnieszka Czejkowska

Basel, den 22.10.2019

Die Direktorin Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elena Makarova

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	I
Tabellenverzeichnis.....	II
Abkürzungen	III
1 Einleitung	1
2 Gegenstand: Lehrerkooperation	6
2.1 Forschungsüberblick.....	6
2.2 Der Lehrerkooperationsimperativ	8
2.2.1 Konzepte der Lehrerkooperationsforschung	10
2.2.2 Zur Erweiterung des Aufgabenbereichs von Lehrer*innen.....	14
2.2.3 Autonomie als Kern des Professionalitätsbegriffs.....	15
2.2.4 Zwischen Kooperation und Kollegialität.....	16
3 Gouvernementalitätstheorie	17
3.1 Macht	20
3.2 Regierung	22
3.3 Aktivierung.....	25
4 Methodologie: Diskursive Praktiken	29
4.1 Diskursanalyse.....	29
4.1.1 Entwicklungen der Diskursanalyse in Frankreich und Deutschland	30
4.2 Subjektivierung als Dreh- und Angelpunkt der Diskursanalyse bei Foucault	33
4.3 Handeln durch Sprechen und Subjektivierung.....	34
4.4 Praxeologische Diskursanalyse	35
4.4.1 Diskursanalytische Perspektive auf Lehrerkooperation	37
4.5 Untersuchungsanlage.....	38
4.6 Forschungsvorgehen.....	39
4.6.1 Genealogie der Lehrerkooperation	40
5 Schule als Subjekt: Lehrerkooperation und Schulentwicklung.....	42
5.1 Überblick zu den Diskursräumen	43
5.1.1 Anglo-amerikanischer Diskursraum.....	45
5.1.2 Deutschsprachiger Diskursraum: Schulentwicklung.....	50
5.2 Schule im institutionellen Wandel zur Einzelorganisation	53
5.2.1 Die pädagogische Organisation und die betriebliche Organisationstheorie.....	56
5.2.2 Die lernende Schule.....	59
5.3 Schulentwicklung und (neue) Steuerung.....	61
5.4 Diskussion der Kooperation der Lehrer*innen im Kontext der Schulentwicklung	64

6 Kooperierende Lehrer*innen und Professionsentwicklung	67
6.1 Die Organisation Schule und Professionalisierung als Spannungsfeld?	67
6.2 Professionstheoretische Perspektiven auf Profession und Organisation	68
6.3 Eine lernende Profession: Professionalisierung	71
6.3.1 Profession – ein Auslaufmodell?	72
6.3.2 Deprofessionalisierungsgefahren?	73
6.4 Diskussion einer lernenden Profession im Kontext der Schulentwicklung.....	75
6.5 Rekapitulation der Aktivierungspolitik	76
7 Datenerhebung, Forschungsfeld und Interview	79
7.1 Datenerhebung.....	79
7.1.1 Zum Feldzugang	80
7.1.2 Auswahl des Datenmaterials	80
7.2 Zwei Schulen der Sekundarstufe I und II	81
7.2.1 Datenerhebung an der HS Nesrin	81
7.2.2 Datenerhebung an der Schule NMS/BG/BRG Funkenberg	84
7.3 Das Interview.....	86
7.3.1 Interviewsituationen	87
7.3.2 Analyse diskursiver Praktiken in Interviews	89
7.4 Anrufung und diskursive Figuren in Interviews zur Lehrerkooperation.....	90
7.4.1 Subjektivierung und Iteration	91
7.4.2 Ausarbeitung diskursiver Figuren in Interviews	92
8 Diskursive Figuren: Interviewauswertungen	95
8.1 Wissensordnungen der Forscherin und der beforschten Schulleiter*innen	97
8.2 Schulleiterin Baier: „Wir sind eine gute kooperierende Schule“	98
8.2.1 Bezug wissenschaftliches Diskursfeld: Von entwickelten und nicht richtig entwickelten Schulen	100
8.2.2 Schule Nesrin: Eine aktive Schule – Projekte und ihre Teams	101
8.2.3 Das Schulentwicklungsprojekt „Offenes Lernen“.....	103
8.3 Schulleiter Mucha: „Wir sind ein bisschen weiter“	104
8.3.1 Verpflichtende Teamsitzungen.....	106
8.3.2 Strukturen halten und Energiebalance.....	107
8.4 Kollektive Subjekte: Die Schule Nesrin und Funkenberg.....	109
8.4.1 Die brüchige Struktur im „Haus“ Funkenberg	109
8.4.2 Profilierung durch Konkurrenzsituation – HS Nesrin	111
8.4.3 Absprachen und Kollegialitätsprinzip – HS Nesrin	115
8.4.4 Die Ambivalenz der Aktivierung: zwischen Projekteuphorie und Verausgabung	117
8.5 Diskursive Figur: Aktive und lernende Lehrer*innen.....	120
8.5.1 Lernende Lehrer*innen als Top-Lehrer*innen.....	121
8.5.2 Durch Kooperation das Lernen der Lehrer*innen herstellen	122
8.5.3 Prinzip der Gleichwertigkeit: Es gibt „nicht bestimmte Lehrergarnituren“ ...	124

8.6 (Nicht) kooperierende Lehrer*innen im Diskurs	126
8.6.1 Frau Ditton – eine nicht-kooperierende Lehrerin?	127
8.6.2 Austauschfreude, belastende Projektarbeit und Unterrichten als Professionskern.....	130
8.6.3 Kooperieren als Bedrohung der eigentlichen Unterrichtsarbeit?.....	136
8.6.4 Herr Ludwig: „Mitunter bin ich eigene Wege gegangen“	137
8.7 (Gemeinsame) Entwicklung von Unterrichtsmaterialien	140
8.7.1 Herr Ludwig: „Wer hat meine Unterrichtsmaterialien kopiert?“	140
8.7.2 Frau Schuh: „Ich bin eine Ideenklauerin“	141
8.7.3 Frau Neumann: „In Englisch sind wir wirklich ein gutes Team“	143
8.7.4 Herr Haselsteiner: Weitergabe von Unterrichtsmaterial – „Niemand hortet für sich“	144
8.8 Subjektivierungsweisen von Fachkoordinator*innen und Teamleiter*innen	147
8.8.1 Herr Ludwig	148
8.8.2 Frau Neumann	150
8.9 Diskursive Figuren zur Kooperation der Lehrer*innen: Schule Funkenberg	152
8.9.1 Teamteaching als reguläre Kooperationspraxis.....	153
8.9.2 Zusammenarbeit in Teams: Zwischen Euphorie und Kritik.....	155
8.9.3 Ungleichrangigkeit im Kollegium - eine Kooperationshürde?.....	158
8.9.4 Sibylle Sacher: Knotenpunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung	159
8.9.5 Fiona Frei: Leistungsbeurteilungen standardisieren.....	159
8.9.6 Daniela Donati: Infragestellung formeller Kooperationsstrukturen.....	162
9 Diskussion und Fazit	164
Literaturverzeichnis.....	175

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grafische Übersicht zur methodologischen Grundkonzeption.....	39
Abbildung 2: Kooperationsformen in der HS Nesrin – Übersicht.....	83
Abbildung 3: Kooperationsformen der NMS BG BRG Funkenberg	85

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Überblick zur Datenerhebung in der HS Nesrin, Erhebungszeitraum 2009–2010.....	81
Tabelle 2:	Überblick zur Datenerhebung in der Schule NMS/BG/BRG Funkenberg, Erhebungszeitraum: 2010–2011	84
Tabelle 3:	Unterstützung zur Analyse der Äußerungsakte: Fragen, Sprechvollzug und Wissensfeld-Relationierung	93
Tabelle 4:	Differenzproduktion zur Lehrerkooperation in Äußerungsakten.....	93
Tabelle 5:	Wissensordnungen der Kollegialität und Kooperation auf Basis der Interviewdaten.....	95
Tabelle 6:	Diskursive Figur „gut und schlecht kooperierende Schulen“: wissenschaftlicher Diskurs.....	101
Tabelle 7:	Diskursive Figur „aktive und inaktive Schule“ – Perspektive Schulleiterin Baier.....	103
Tabelle 8:	Diskursive Figur: Strukturen für Kooperation schaffen als Herausforderung	110
Tabelle 9:	Schulentwicklungsteam und Innovationsdruck durch Konkurrenzsituation	113
Tabelle 10:	Diskursive Figur: Kooperation als Absprache.....	116
Tabelle 11:	Diskursive Figur: Differenz zwischen Top-Lehrer*innen und jenen, die abfallen.....	122
Tabelle 12:	Diskursive Figur: Postulat Gleichwertigkeit des Lehrkörpers im Vergleich mit anderer Schule	126
Tabelle 13:	Diskursive Figur: positive kollegiale projektbezogene Zusammenarbeit.....	129
Tabelle 14:	Diskursive Figur: Ablehnung von organisationsorientierter Kooperation.....	130
Tabelle 15:	Diskursive Figur: Kooperation als Austausch	132
Tabelle 16:	Diskursive Figur: die Hilfesuchende	133
Tabelle 17:	Diskursive Figur: Kooperation in der Projektwoche bei Frau Schuh.....	134
Tabelle 18:	Arbeitsteilung bei der Projektwoche „Viertelaufwand“	135
Tabelle 19:	Diskursive Figur: Kooperation als Gefahr für die „eigentliche Arbeit“, das Unterrichten	136
Tabelle 20:	Funktionierende Lehrerkooperation durch Konfliktvermeidung.....	138
Tabelle 21:	Diskursive Figur: „Ideenklau“ als illegitimer Austausch von Unterrichtsmaterialien.....	142
Tabelle 23:	Diskursive Figur: „Wir sind ein gutes Team“ – Entwicklung und Austausch von Unterrichtsmaterialien im Englisch-Team	144
Tabelle 24:	Differenzielle Figur: Wissensordnungen „Kollegialität und Kooperation“ beim Deutsch-Fachkoordinator Leo Ludwig	148
Tabelle 25:	Diskursive Figur: Unterrichts- und Schulentwicklung durch das SE-Team.....	152

Abkürzungen

- BG Bundesgymnasium mit traditioneller humanistischer Orientierung, Dauer 8 Jahre: jeweils 4 Jahre Unter- und Oberstufe; Sek. I (5.–8. Schulstufe: 10- bis 14-Jährige) und Sek. II (8.–12. Schulstufe: 15- bis 18-Jährige)
- BRG Bundesrealgymnasium: Gymnasium mit Realienfächern – Naturwissenschaften und moderne neue Fremdsprachen; das BRG umfasst Sekundarstufe I und II
- HS Hauptschule
- LK Lehrerkooperation
- NMS Neue Mittelschule (im Zuge der Gesamtschulreform in Österreich für Hauptschulen flächendeckend eingeführt; jedoch werden nur wenige Gymnasien als Neue Mittelschulen geführt)
- NPM New Public Management OE: Organisationsentwicklung
- OL Offenes Lernen
- SE Schulentwicklung
- SL Schulleiter*in
- UE Unterrichtsentwicklung

1 Einleitung

In der zunehmend vernetzten Welt des 21. Jahrhunderts kommt es in unterschiedlichen Funktions- und Professionsbereichen der Gesellschaft zu engmaschigeren Kooperationsformen. Die Intensivierung der Zusammenarbeit von Lehrer*innen wird in der Schultheorie als „Bedingung systematischer Schulentwicklung formuliert“ (Rahm 2016: 231). Im Zentrum meiner Forschungsarbeit steht, wie über die Kooperation unter Lehrer*innen gesprochen und geschrieben wird, und somit die Frage, in welcher Weise das Thema der „Lehrerkooperation“¹ zunehmende Bedeutung für die Schul- und Professionsentwicklung der Lehrer*innen erlangt hat.

Seit den 1980er Jahren wird im wissenschaftlichen Diskursfeld der Lehrerkooperation die Aussage, dass Lehrer*innen und Schulen zu wenig kooperieren, oft wiederholt. Lehrerkooperation gilt seit dem Ende des 20. Jahrhunderts als Hoffnungsträger für „bessere Schulen“ (Scheerens/Bosker 1997). Lehrer*innen und Schulleitungen wird der Aufbau von Kooperationsformen für die Schule als Ganzes, für den Unterricht und die persönliche Professionalität empfohlen (vgl. Rolff 1998, Steinwand 2010, 2012). Hans-Günter Rolff (1977, 1998) forderte bereits Anfang der 1980er Jahre, dass Lehrer*innen für die zu entwickelnde Einzelschule mehr kooperieren sollten. Die Erstellung von Schulleitbildern und Schulprogrammen (Philipp/Rolff 1999) wurde in den 1990er Jahren zunehmend gefordert und in deutschen Bundesländern wie z.B. in Nordrhein-Westfalen 1997 auch gesetzlich verankert. Die Einzelschulen erhielten Teilautonomie und sollten kooperativ und kollegial angelegte Schulprogrammarbeit leisten.

Die Anforderung an Lehrer*innen, mehr zu kooperieren, wird aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive (Foucault 2004a, 2004b) untersucht. Diese theoretische Perspektive ermöglicht eine gesellschaftspolitisch reflektierte Analyse von schulischer Steuerung². Auf dem Hintergrund der Veränderung schulischer Steuerung werden die Weichenstellungen für die kooperative Entwicklung der Einzelschule sichtbar: Die Steuerungsvorgaben für das Gesamtsystem haben sich seit den 1980er Jahren verringert: D.h. dass damit die einzelnen Schulen zunehmend dazu aufgefordert worden sind, selbst Ziele der eigenen Entwicklung zu defi-

¹ Der Begriff der „Lehrerkooperation“ ist an dieser Stelle nicht gegendert, da dies in den wissenschaftlichen Publikationen bis in die 2010er Jahre noch nicht bzw. kaum gemacht wurde. In der vorliegenden Arbeit werden u.a. diskursiver Praktiken basierend auf wissenschaftlichen Quellen untersucht, die in den vergangenen Jahrzehnten erschienen sind. Siehe zur Begriffsverwendung z.B. das Themenheft in der Zeitschrift für Pädagogik: „Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse“ (Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006).

² Steuerungsprozesse werden verwoben mit der Beteiligung der Subjekte verstanden. D.h. nicht nur wer oder was steuert, sondern: Wie werden Steuerungsformen durch das Zutun der Subjekte, z.B. der Lehrer*innen und der Schulen erst möglich?

nieren und diese zu verfolgen sowie zu evaluieren. Damit fand eine Verlagerung von einer zentralen Steuerung des Schulsystems hin zu einer dezentralen Einzelschulsteuerung statt. Die Verantwortung für die erfolgreiche Leistungserbringung liegt nun zunehmend in der Hand der Schule selbst (vgl. Dzierzbicka 2006a) und weniger auf politischer Ebene, die Zielsetzungen für das Gesamtsystem definiert.

Durch eine Diskursanalyse wird Forderung nach mehr Kooperation in ihrer Herausbildung im wissenschaftlichen Feld und ihrer Übernahme an zwei schulischen Fallbeispielen reflektiert. Damit wird eine kritische Perspektive auf die normative Ausrichtung der Schulentwicklung (vgl. dazu auch Goldmann 2017) gelegt. Im Zentrum steht eine Untersuchung der zu befragenden „Quasi-Evidenz“ (Foucault 1981: 40, vgl. Saar 2007: 21) einer durch Lehrerkooperation positiv unterstützten Organisationsentwicklung von Schulen.

Die Bedeutungszunahme von Lehrerkooperation wird einerseits auf der Ebene der Einzelschulen und andererseits hinsichtlich der Subjektivierung von Lehrer*innen als Professionelle untersucht. In Frage steht, inwiefern beispielsweise die Positionierung als nicht-kooperierende Lehrerin zu einer schwierigen – illegitimen Position in Bezug auf das Zeigen von Professionalität wird. Somit hat die starke Forderung nach mehr Kooperation bei Lehrerinnen und Lehrern Konsequenzen für die Ausübung des Lehrberufs innerhalb schulischer Organisationen: Denn wenig kooperierende Lehrer*innen können in manchen Schulen nicht arbeiten.³

Kooperativ erarbeitete Schulentwicklungsziele, die umgesetzt werden, können die pädagogische Professionalität stärken und andererseits auch zu deprofessionalisierenden Effekten führen. Inwiefern sich auch deprofessionalisierende Entwicklungen zeigen, hängt von den Zielsetzungen der einzelschulischen Entwicklung ab und von den „Nebenfolgen“ der neuen Steuerung (Bellmann et al. 2016), die sich im Rahmen neoliberaler Gouvernementalität zeigen. Gesteigerte Konkurrenz unter den einzelnen Schulen und die Bemühung, die Einzelschule „im Kampf“ um Schülerzahlen zu vermarkten, sind ein Beispiel für eine kritisch zu betrachtende Entwicklung.

Meine Forschungsarbeit wendet durch die Verbindung zwischen Gouvernementalitätstheorie und der Untersuchung von Interviews aus ethnographischen Datenerhebungen an Schulen eine *praxeologische Diskursanalyse* an. Durch die Analyse diskursiver Praktiken (Foucault 1981, Wrana 2006) schließe ich an einen erziehungswissenschaftlichen Zugang der Diskursforschung an (Wrana 2012b, Langer 2008, Ott 2011), der nicht primär Diskurs in wissenschaftlichen Publikationen analysiert, sondern auch die Mikroebene des Diskurses (z.B. in In-

³ In der Schweiz können Lehrpersonen durch Schulleiter*innen ausgewählt werden. In Österreich und Deutschland ist dies jedoch beispielsweise nicht möglich.

Interviews, Beobachtungen oder Gruppendiskussionen) in den Blick nimmt. In der Analyse diskursiver Praktiken (Foucault 1981, Wrana 2006) von wissenschaftlicher Literatur und den Interviews werden die Positionierungen von Subjekten (Lehrer*innen sowie kollektive Subjekte, wie Schulen) im laufenden Diskurs⁴ herausgearbeitet.

Die Interviews mit Lehrer*innen und auch Schulleiter*innen stammen von zwei österreichischen Sekundarschulen. Durch die Analyse von Äußerungen (Angermüller 2007) werden genauer Praktiken der Subjektivierung untersucht: Wenn von Subjektivierungspraktiken die Rede ist, dann heißt das, dass ich nicht von einem definierbaren, kategorisierbaren Lehrer*innensubjekt oder Schulleiter*innensubjekt als Grundlage für die Rekonstruktion von kooperativen Handeln ausgehe, sondern, dass Praktiken (u.a. des Handelns und des Sprechens) Subjekte erst hervorbringen bzw. diese transformieren (Wrana 2006: 3).

Für die Analyse der wissenschaftlichen Publikationen aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive stellt sich konkret die Forschungsfrage:

- Wie verändern sich die diskursiven Praktiken in den Diskursfeldern der Lehrerkooperation, Schulentwicklung und Professionalisierung zwischen den 1960er Jahren und heute im anglo-amerikanischen sowie deutsch-sprachigen Raum?

In Bezug auf die Analyse der Interviews wird gefragt:

- Wie subjektivieren sich Lehrer*innen und Schulleiter*innen als Kooperierende bzw. Nicht-Kooperierende in Bezugnahme auf Wissensfelder der organisationsorientierten Schulentwicklung und des Prinzips der Kollegialität, die den Professionellen eine relative Autonomie gegenüber der Organisation Schule einräumt?

Die Analyse der wissenschaftlichen Literatur bildet Bezugspunkte für die Analyse der Interviews mit den Lehrer*innen und Schulleiter*innen. Die Bezugspunkte aus der wissenschaftlichen Literatur werden von den Schulleiter*innen und Lehrer*innen selbst im Interviews aufgegriffen, jedoch auch umgewandelt, indem bestimmte Zielsetzungen, die im wissenschaftlichen Diskursfeld der Schulentwicklung zirkulieren, von Schulleiter*innen und Lehrer*innen eine „Umwandlung“ in die Logik der Praxis erfahren bzw. auch um neue Aspekte ergänzt werden. Lehrer*innen und Schulleiter*innen können gewisse wissenschaftliche „Narrationen“ ablehnen bzw. transformieren: Sie produzieren in ihrem Sprechen über das Zusammenarbeiten professionelle Selbstverhältnisse, in denen sie sich in bestimmter Weise als kooperierende oder auch nicht-kooperierende Lehrer*innen positionieren.

⁴ Diskurs kommt rein etymologisch von „discurrere“ und wird auf „Bewegungen des Hin- und Herlaufens, richtungs- oder orientierungsloses Umherirren, Flucht, Übergang aber auch auf geordnete Bewegungen (z. B. von Planeten) und vieles mehr“ (Messerschmidt/Saar 2014: 43) bezogen. Auch die mündliche Rede und das Gespräch oder die sprachliche Äußerung von Gedanken sind seit dem Anbruch der Neuzeit als diskursive Phänomene zum Gegenstand von Untersuchungen geworden (vgl. Messerschmidt/Saar 2014: 44).

Kapitelübersicht

Die vorliegende Arbeit beginnt mit der Gegenstandsbeschreibung der „Lehrerkooperation“ im Kapitel 2, in dem ein Forschungsüberblick gegeben wird und eine begriffliche Auseinandersetzung mit dem Terminus Kooperation erfolgt. Der Lehrerkooperationsimperativ – die Aufforderung mehr zu kooperieren – wird hier in seiner Entstehung beschrieben.

Im Kapitel 3 erfolgt eine Einführung in die Gouvernementalitätstheorie (Foucault 2004a): Erst durch die nähere Beschreibung von zentralen Konzepten wie der Macht, Regierung und der Aktivierung kann die theoretische und methodologische Ausrichtung der vorliegenden Arbeit nachvollzogen werden. Die Gouvernementalitätstheorie stellt die Verständnisgrundlage in Bezug auf die spezifische Ausformung der diskursiven Praktiken als institutionelle Praktiken der Schule und Schulsteuerung dar. In der Analyse der Steuerung von Schulen aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive werden die Effekte auf das Sprechen der Lehrer*innen und Schulleiter*innen sichtbar.

Im Kapitel 4 werden die methodologischen Grundlagen – die Analyse diskursiver Praktiken - im Kontext der Diskursforschung verortet: Die Annäherung erfolgt über eine Sortierung des Feldes der Diskursanalysen (4.1), wobei die Entwicklungen in Frankreich und Deutschland kurz beschrieben werden. Die Subjektivierung wird danach als Dreh- und Angelpunkt der vorliegenden Diskursanalyse eingebracht (4.2). Es geht somit nicht primär um die Analyse der Texte, sondern den institutionellen (Regierungs-)Praktiken, die im Wechselspiel mit den Subjekten (Lehrer*innen und Schulen) stehen. Damit ist der Anschluss an eine praxeologische Diskursanalyse gegeben (4.3), die soziale Praktiken untersucht und sich so mit einer Ethnographie kombinieren lässt. In der Beschreibung der Untersuchungsanlage wird die Kombination der Untersuchung des wissenschaftlichen Diskursfeldes mit der Analyse der Interviews genauer dargestellt (4.4). Das Forschungsvorgehen (4.5) thematisiert die angewendete Genealogie der Lehrerkooperation, wobei wissenschaftliche Literatur als empirisches Material dient, um diskursive Figuren herauszuarbeiten. Die Analyse der Interviews wird als eine am Äußerungsakt ansetzende Analyse beschrieben, die diskursive Figuren auf einer mikrologischen Ebene herausarbeitet.

Im Kapitel 5 wird die Herausbildung eines kollektiven Subjekts Schule im Kontext von Lehrerkooperation und Schulentwicklung durch die Analyse von wissenschaftlicher Literatur eingebracht. Hierbei werden Perspektiven auf den anglo-amerikanischen und deutschsprachigen Diskursraum eröffnet (5.1). Als ein zentraler Topos wird der institutionelle Wandel der Schule zur Einzelorganisation behandelt (5.2). Danach wird die Schulentwicklung im Kontext neu-

er Steuerung erörtert (5.3). Abschließend wird die Rolle der Kooperation von Lehrer*innen im Kontext der Schulentwicklung diskutiert (5.4).

Im 6. Kapitel steht die Professionsentwicklung durch Lehrerkooperation im Zentrum. Zuerst wird folgende Frage erörtert: In welchem Verhältnis steht die Profession der Lehrer*innen zur Organisation (6.1)? Danach bringe ich die strukturtheoretische Professionstheorie und weitere Professionalisierungsansätze ein (6.2). In einem dritten Abschnitt wird die Aktivierung der Profession als eine lernende Profession nachgezeichnet. Professionalisierung tritt an die Stelle des Status der „Profession“, was dahinführt, dass sie sogar als Auslaufmodell diskutiert wird. In einem nächsten Abschnitt wird die lernende Profession im Kontext der Schulentwicklung verortet (6.4). Die Aktivierungspolitik durch Kooperation wird abschließend auf der Ebene der Profession rekapituliert (6.5).

Im Kapitel 7 gebe ich den Überblick zur Datenerhebung und ihrem Ablauf, dem Forschungsfeld und gebe einen Überblick zur Interviewauswertung. Es werden die Forschungsfelder der beiden österreichischen Schulen der Sekundarstufe 1 und 2 vorgestellt. Es wurden jeweils 6 Interviews für die praxeologische Diskursanalyse auf der Mikroebene gewählt.

Im Kapitel 8 stehen die Ergebnisse der Interviewauswertung in Form der analysierten diskursiven Figuren im Zentrum. Einleitend wird das Mitspielen der Wissensordnung der Forscherin im Herstellen der Sprechpraxis zum Thema Kooperation reflektiert (8.1). Die Auswertung der Interviews mit den Schulleiter*innen der beiden Sekundarschulen folgt (8.2 und 8.3). In 8.4 werden ausschnitthaft die Konturen der kollektiven Subjekte der beiden Sekundarschulen näher beleuchtet. Danach werden die Interviews mit den Lehrer*innen zum Kooperieren bzw. Nicht-Kooperieren in der Sekundarschule (Hauptschule Nesrin) analysiert (8.5 und 8.6). Im Abschnitt 8.7 wird die heterogene Kooperationspraxis in dieser Sekundarschule (HS Nesrin) in Bezug auf das gemeinsame Entwickeln von Unterrichtsmaterialien untersucht. Im Abschnitt 8.8 werden abschließend die Subjektivierungsweisen von zwei Fachkoordinator*innen gegenübergestellt. Abschnitt 8.9 behandelt die Subjektivierungsweisen der Lehrer*innen der zweiten Sekundarschule (Kombinierte Schulform: Neue Mittelschule & Gymnasium Funkenberg).

Ich schließe im Kapitel 9 mit einer Diskussion der Analyseergebnisse aus beiden Materialsorten – der wissenschaftlichen Literatur und den Interviews sowie einem Fazit ab.

2 Gegenstand: Lehrerkooperation

Der Forschungsgegenstand der Lehrerkooperation wird in drei wesentlichen Punkten beleuchtet: erstens in einem Forschungsüberblick, der eine reflexive Auseinandersetzung mit Kooperation als schulpädagogischem Fachbegriff beinhaltet; zweitens in der Beschreibung eines sogenannten „Lehrerkooperationsimperativs“, der eine zu mehr Lehrerkooperation auffordernde wissenschaftlichen Debatte skizziert; drittens gehe ich auf die eingenommene diskuranalytische Perspektive auf den Gegenstand ein.

2.1 Forschungsüberblick

„Lehrer*innen kooperieren zu wenig“, lautet noch immer ein oftmals wiederholtes Lamento.⁵ Im Bereich der Lehrerkooperation wurde in vielen Befunden, insbesondere in quantitativen Erhebungen – wie der OECD-Studie „Teaching and Learning International Survey“ 2008 (vgl. Schmich/Burchert 2010) oder der von der Bertelsmann Stiftung lancierten Studie „Lehrerkooperation in Deutschland“ (Richter/Pant 2016) –, ein Mangel von Lehrerkooperation in der Praxis festgestellt. Insbesondere auf das Fehlen von komplexeren Formen der Lehrerkooperation, die über den Austausch von Unterrichtsmaterialien hinausgehen, wird hingewiesen (ebd.: 6 f.). Der Imperativ zur Kooperation trifft auf herausfordernde strukturelle Bedingungen für das Zusammenarbeiten der Lehrerinnen und Lehrer. Schulen waren und sind zum Großteil immer noch zellulär organisiert und die eigenständige Arbeit ist in der Berufskultur von Lehrer*innen fest verankert.

Das Thema der Lehrerkooperation hat in der schulpädagogischen Forschung seit den 1980er Jahren zunehmende Bedeutung erlangt (vgl. Rolff 1995; Maag Merki/Steinert 2009; Fußangel/Gräsel 2014, Idel 2018), und Schulen werden seit den 1980er Jahren immer mehr als einzeln zu entwickelnde Organisationen verstanden. Als ein wichtiger Vertreter der wissenschaftlichen Diskussion zur Schule als eine Organisation, die nicht institutionell gesamthaft, sondern einzeln zu entwickeln ist, kann Helmut Fend (1977, 1980, 1986, 1988, 2008) genannt werden: Die Schule wird von ihm als zu entwickelnde „pädagogische Handlungseinheit“ (1986) begriffen. Zur Bedeutsamkeit des Aufbaus von vermehrter Lehrerkooperation in Schulen ist bis heute eine steigende Anzahl von Herausgeberwerken (u. a. Baum/Idel/Ullrich 2012;

⁵ Im Artikel „Lehrkräfte zur Kooperation anregen“ steigen Cornelia Gräsel, Kathrin Fussangel und Christian Pröbstel (2006) mit einer negativen Diagnose zur Lehrerkooperation ein: „Wie es erziehungswissenschaftliche Beiträge zum Thema ‚Kooperation von Lehrkräften‘ bereits seit ca. 40 Jahren zu tun pflegen, beginnt auch dieser mit der Feststellung, dass eine Zusammenarbeit von Lehrkräften in Deutschland nur in geringem Ausmaß vorhanden ist“ (Gräsel/Fussangel/Pröbstel 2006: 205). Dabei ließe sich ein Trend zu „mehr Zusammenarbeit“ nicht feststellen (ebd.). Das ist ein Artikel aus dem Thementeil „Kooperation im Lehrerberuf“, der 2006 in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft veröffentlicht wurde – die Artikel hierzu werden sehr oft zitiert.

Huber/Ahlgrimm 2012), Monographien (z. B. Esslinger 2002; Boller 2009; Bondorf 2013) und Artikeln in erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften (z. B. Terhart/Klieme 2006) erschienen.⁶ Fußangel und Gräsel (2014: 846 ff.) beschreiben in ihrem Überblicksartikel im Handbuch „Forschungen zum Lehrberuf“ die Entwicklungen des Forschungsbereichs zur „Lehrerkoopeation“ der vergangenen fünfzig Jahre: Sie resümieren, dass die bisherige Forschung zeigt, wie die Zusammenarbeit von Lehrer*innen gestaltet werden kann, „damit sie im schulischen Alltag von Nutzen sein kann“ (ebd.: 859). Der weitere Forschungsbedarf wird von Fußangel und Gräsel (2014) in der optimierten Gestaltung der Lehrerkoopeation verortet. Meine Forschungsarbeit setzt sich demgegenüber kritisch-reflexiv mit der Forderung nach mehr „Lehrerkoopeation“ auseinander, indem die sehr pauschal ausfallende Bejahung von Lehrerkoopeation hinterfragt wird. Bevor ich weiter auf den Kooperationsimperativ eingehe, nehme ich eine begriffliche Annäherung vor: Die Begriffsbestimmung des Kooperierens starte ich hier zuerst etymologisch und entlang von ersten Definitionen und reflektiere dann den Import des Kooperationsbegriffs von der betriebswirtschaftlichen Organisationstheorie in die pädagogische Schulentwicklungsdiskussion.

Der Begriff „Kooperation“ lässt sich in „co“ – zusammen – und „operare“ – arbeiten – zerlegen. Fußangel (2008), eine jener Autor*innen, die häufig zur Lehrerkoopeation publiziert, beschreibt das Kooperieren in einer ersten Variante nüchtern als „eine Arbeitsform, bei der mehrere Personen an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten“ (ebd.: 7). Bauer und Kopka (1996) spezifizieren Kooperation, indem sie von einem „zielorientierten Zusammenwirken von mindestens zwei Lehrpersonen“ sprechen, „die versuchen, gemeinsame Arbeitsaufgaben effektiver, effizienter und menschlich befriedigender zu bearbeiten, als dies jeder alleine tun könnte“ (ebd.: 143). Begriffsdefinitionen unterliegen disziplintheoretischen und historisch bedingten Veränderungen von wissenschaftlichen Diskussionen.

Als Fachbegriff wurde „Kooperation“ in den pädagogischen Bereich importiert: Er stammt aus der Organisationstheorie. Rolff (1980 und folgende Jahre) rezipierte organisationstheoretische Grundlagen, um eine organisationsbezogene Schulentwicklung in Gang zu bringen. Mit der Herausbildung einer durch Kooperation des Kollegiums gestützten Schulentwicklung hat sich ein Forschungsfeld zur Lehrerkoopeation gebildet, wobei Hans-Günter Rolff (1980, 1998) und Helmut Fend (1988) im deutschsprachigen Raum früh dazu Studien, Artikel und Monographien publizierten. „Schulentwicklung“ definierte sich in den 1970er Jahren noch in

⁶ Das Thema der Lehrerkoopeation bildet einen Schwerpunkt von vergangenen und gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Tagungen, wie z. B. der DGfE-Kommission für Professionsforschung und Lehrerbildung im September 2019 unter dem Titel: „Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde & Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schulen“ vom 23. bis 25. Sept 2019, Universität Göttingen.

Bezug auf das Gesamtsystem: Auch die sogenannten Schulentwicklungsinstitute der 1970er Jahre hatten den Auftrag, die Reformen, die für die jeweilige Schulform bundeslandweit (in Deutschland) oder landesweit (in Österreich) galten, umzusetzen. D.h. dass die einzelne Schule (als Organisation) kaum Bedeutung hatte, um pädagogische Reformen auf den Weg zu bringen. Die Umsetzung von Reformen wurde durch ministerielle Beschlüsse und Verordnungen angestrebt, die eine gesamte Schulform betraf. Dass die Innovationen von den einzelnen Schulen kommen, war damals steuerungspolitisch nicht beabsichtigt. In Unternehmen war die Entwicklung der Organisation durch teamartige Kooperation und Innovationen weiter. Im Feld der Schulentwicklung wurde die Organisationsentwicklung von Unternehmen zum Vorbild. Kooperation und eine mögliche Form derselben – z. B. die Teamarbeit im Kollegium – gehören nun seit rund vier Jahrzehnten zu wesentlichen Eckpfeilern der Schulentwicklung.

2.2 Der Lehrerkooperationsimperativ

Die Figur des „Einzelkämpfers“ und der „Einzelkämpferin“ als isoliert arbeitende Professionelle ist in Kritik geraten. In der Rezeption der Schulentwicklungsdiskussion erhielt die Kooperation unter Lehrer*innen einen zentralen Stellenwert: Ohne Kooperation sei „eine erfolgreiche schulinterne Entwicklung undenkbar“ (Helmke et al. 2002: 364). Die fehlende Umsetzung im Berufsalltag von Lehrer*innen wird bemängelt. Publikationen zum Feld der Lehrerkooperationsforschung verweisen auf schul- und berufsstrukturelle Kernprobleme, die dazu führten, dass die Kooperation unter den Lehrpersonen so schwer umzusetzen sei. Terhart und Klieme (2006) verweisen in diesem Zusammenhang auf das Autonomie-Paritäts-Muster, das für die gering ausgeprägte Zusammenarbeitskultur verantwortlich sein soll.

Der amerikanische Sozialwissenschaftler Lortie (1972) beschrieb das Autonomie-Paritäts-Muster in seiner Studie zu deutschen Lehrkräften näher. Er arbeitete dabei drei zentrale Merkmale der Schulkultur heraus, die folgendermaßen zusammengefasst werden können: das Prinzip der Nichteinmischung durch andere Erwachsene in den Unterricht des Lehrers bzw. der Lehrerin; das Paritätsprinzip, dem zufolge alle Lehrpersonen als gleichrangig und gleichwertig gelten; das Prinzip der Kollegialität, das keine Intervention von Kolleg*innen in den Unterricht einer anderen Lehrperson zulässig erscheinen lässt. Neben personenbezogenen Haltungen werden auch die räumlich getrennte Arbeitsform in Klassen und die zeitlich gleichgeschaltete Taktung, die zu einem lose gekoppelten System (Weick 1982) führen, als restriktives Bedingungsgefüge für die Umsetzung von vermehrter Lehrerkooperation gesehen.

Die teamartige Kooperation gilt innerhalb der Schulentwicklung als die eigentlich erstrebenswerte Form der Zusammenarbeit, da sie das Nebeneinander der Arbeit

auföst und eine enge inhaltliche Kooperation bedeutet. Sie ergibt sich jedoch nicht aus der schulischen Arbeitsorganisation, sondern muss erst organisiert werden und bedeutet damit zunächst einmal einen zusätzlichen Aufwand, da die schulische Arbeitsstruktur überwunden werden muss. (Fußangel 2008: 9)

Die zellulär organisierte Durchführung des Unterrichts in separaten Klassen unterstützt die Kooperation von Lehrer*innen nicht. In Bezug auf Kooperation wird von Lehrer*innen daher zusätzliches Engagement eingefordert. Es ist mitunter auch den hinderlichen strukturellen Bedingungen der Arbeitsorganisation des Lehrberufs geschuldet, dass sich das Narrativ hält, dass Lehrer*innen nicht kooperieren wollen. Es gibt jedoch auch Studien, die darauf verweisen, dass Lehrer*innen Kooperationen überwiegend gerne eingehen. Soltau, Berthe und Mienert (2012) lieferten in einer Studie mit Hamburger Lehrkräften Ergebnisse zum Autonomie-Paritäts-Muster, die der angenommenen Erwartung, dass Lehrer*innen Kooperation ablehnen, widersprechen. Die nach Lortie (1972) dominierende Kultur der Nichteinmischung und der Wahrung von Gleichrangigkeit konnte bei den von ihnen untersuchten Hamburger Lehrer*innen nicht bestätigt werden. Zwar könnten hier lokale Spezifika einwirken, dennoch zeigt dieses Beispiel, dass die als dominant festgestellte Kultur keineswegs uniform für alle Landesteile Deutschlands oder für alle lokalen Schulkulturen gelten muss. Laut der Auswertung und Darstellung der Ergebnisse der Fragebogenstudie (Hamburger Stichprobe n = 152) beschreiben sich über zwei Drittel der Lehrkräfte „eher als kooperationsbereit und sie scheinen nur im geringen Ausmaß nach beruflicher Autonomie zu streben“ (Soltau/Berthe/Mienert 2012: 89).

In schulentwicklungs- und professionalisierungsbezogenen Publikationen besteht der Konsens, dass Lehrerkooperation für die Entwicklung der Schule und der Profession bedeutsam ist, beispielsweise in der Reduktion von Belastungserleben oder auch in der Umsetzung von Inklusion. Aktuell wird Lehrerkooperation vor allem als multiprofessionelle Zusammenarbeit im Kontext der Entwicklung einer inklusiven Schule diskutiert (Sturm/Wagner-Willi 2016; Lütje-Klose/Urban 2014), wobei die Zusammenarbeit von Lehrer*innen im Unterricht oftmals unausweichlich wird. In einem Herausgeberwerk zur Lehrerkooperation aus dem Jahr 2012 (Baum/Idel/Ullrich 2012: 9) wird zusammenfassend konstatiert: „Lehrerkooperation gilt als zentrale Gelingensbedingung für die Entwicklung von Schule und Unterricht sowie pädagogischer Professionalität im Zuge sich verändernder bildungspolitischer Rahmungen und Ansprüche.“

2.2.1 Konzepte der Lehrerkooperationsforschung

Zur Konturierung des Gegenstands der Lehrerkooperation stelle ich zentrale Konzepte und Modelle zur Lehrerkooperation vor. Einen wesentlichen Hintergrund für das Interesse an Lehrerkooperation als Gegenstand bilden die Bedeutungszunahme der Schuleffektivitätsforschung aus dem anglo-amerikanischen Diskursraum und der Import der Organisationsentwicklungstheorie für die Schulentwicklung (vgl. Rolff 1998: 299). Hans-Günter Rolff (1980) lieferte eine erste quantitative systematische Untersuchung der Lehrerkooperation im deutschsprachigen Raum. Zu erwähnen ist auch die Studie von Judith W. Little (1982, 1990) aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum. Sie wurde später auch im deutschsprachigen Raum ein bedeutsamer Referenzpunkt für das Thema der Lehrerkooperation (vgl. Fußangel 2008).

Die aus dem anglo-amerikanischen Feld kommende Schuleffektivitätsforschung fokussiert ihre Untersuchungen auf die Qualität von Einzelschulen mittels quantitativer Zugänge. Diese Forschungsrichtung hat u. a. auch auf Kooperation ausgerichtete Schulentwicklungsbestrebungen angetrieben (vgl. Rutter et al. 1979). Rolff (1998: 299) betont, dass die Wirksamkeit der Orientierung an der kooperationsgestützten Organisationsentwicklung mit der Studie von Rutter und andere (1979) belegt wurde. Ab den 1980er Jahren findet man auch im deutschsprachigen Raum Studien zur Erfassung von Lehrerkooperation, die Kriterien definieren und größere Untersuchungsstichproben in den Blick nehmen.

Ein bekannter Vertreter der Lehrerkooperationsforschung der frühen 1980er Jahre ist der bereits erwähnte Hans-Günter Rolff mit seiner Studie „Soziologie der Schulreform“ (1980). Rolff (1980) hat in seiner ersten kriterienorientierten Erfassung von Lehrerkooperation mit der Guttman-Skalogramm-Analyse gearbeitet, „die Kooperationsanforderungen nach Schwierigkeitsgrad ordnet“ (ebd.: 113). Er hat damit eine „erste, über Häufigkeitszählungen hinausgehende kriterienorientierte Erfassung der Lehrerkooperation“ (Steinert et al. 2006: 189) vorgelegt. In dieser Studie wurden Skalen eingesetzt, die Lehrerkooperation nach Intensitäts- oder Komplexitätsgraden unterschieden haben. Man nimmt dabei den Grad der Komplexität als Kriterium für die hierarchisch gestuften Kooperationsanforderungen. Für das Erreichen von Kooperationsstufen wurden spezifische Entwicklungssequenzen angenommen. Auf der unteren Stufe befinden sich der Materialaustausch, der Austausch über Unterrichtserfahrungen im selben Jahrgang bis hin zur Erstellung von gemeinsamen Stoffplänen, und als oberste Stufe wird die gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung angesehen (vgl. ebd.). Ein Ziel von Rolff (1980) ist es, eine ganzheitliche Entwicklung der Schule anzustreben, die durch die Fächeraufteilung nicht zu sehr zergliedert wird. Ein wesentliches Ergebnis seiner Studie

ist, dass Lehrkräfte an den integrierten Gesamtschulen hinsichtlich der Unterrichtsarbeit auf höherem Niveau kooperieren als Lehrkräfte an Gymnasien.

Rolffs Konzeption weist Ähnlichkeiten mit der Typisierung von Kooperationsformen nach Little (1982, 1990) auf. Little publizierte 1982 ihre qualitative ethnographische Studie, die vier Kooperationsstypen unterscheidet. Durchgeführt wurde sie in den USA an sechs Primar- und Sekundarschulen (vgl. Ahlgrimm 2010: 36), die hinsichtlich der Lernleistungen der Schüler*innen und der Beteiligung von Lehrer*innen an professionellen Weiterbildungen äußerst heterogen waren. Little (1982, 1990) arbeitete in ihrer ethnographischen Studie anhand des Kriteriums der Autonomie – und in einem Kontinuum der Beziehungsintensität von Unabhängigkeit bis Abhängigkeit – vier Typen der Lehrerkoope­ration heraus: 1) „Storytelling and scanning for ideas“: Hier wird auf den informellen Erfahrungsaustausch verwiesen. 2) „Aid and assistance“: Hier geht es um kollegiale Unterstützung und das wechselseitige Geben von Ratschlägen 3) „Sharing“ bezeichnet den Austausch von Unterrichtsmaterialien und Methoden. 4) „Joint work“ meint eine geteilte Verantwortung und Unterstützung bei der Entwicklung von Unterricht als Professionalisierungsstrategie (Little 1990: 508 ff.)⁷. Kelchtermanns hat 2006 einen englischsprachigen Artikel unter dem Titel „Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions“ in der deutschsprachigen Zeitschrift für Pädagogik veröffentlicht. Durch seine Veröffentlichung wurde die Rezeption der Arbeit von Little (1990) unterstützt.

Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) bringen eine nur geringfügig anders gelagerte kriterienorientierte Einteilung der Lehrerkoope­rationsformen ein: Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion. Sie betonen in Abhebung von der Studie von Little (1990), dass sie „mehr“ und „intensivere“ Zusammenarbeit „nicht für alle Aufgaben und unter allen Kontextbedingungen“ als „eine günstige Form der Arbeitsorganisation“ erachten (Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006: 209). Untersucht haben sie den Aufbau von Lehrerkoope­ration in einer evaluativen Studie zur Wirksamkeit von Fortbildungen. Sie bedienen sich dabei einer Typologie von drei Formen der Lehrerkoope­ration, die im Rückgriff auf Little (1990) entwickelt worden ist. Anfang des 21. Jahrhunderts hat sich im deutschsprachigen Diskursraum die Dreiteilung von „Austausch“, „Arbeitsteilung“ und „Kokonstruktion“ verbreitet. In den genannten Modellen ergibt sich eine Stufenlogik von wenig aufwändigen, nebenbei laufenden Kooperationsformen bis hin zu Kooperationsformen, die zeitintensiver sind und gegebenenfalls auch strukturell gestützt werden müssen. Ich führe diese Formen im Folgenden näher aus, da sie auch in der Analyse der Interviews relevant werden.

⁷ Zitiert wird die Einteilung von Little (1990) in Monographien zur Lehrerkoope­ration (z. B. Schütt 2009: 25; Fussangel 2008: 12 ff.), aber auch in Überblicksartikeln (z. B. Kelchtermanns 2006: 224).

Beim Austausch werden Informationen (z. B. über Schüler*innen) relevant, und es handelt sich um ein wechselseitiges Weitergeben von Unterrichtsmaterialien. Eine frühe Studie zur Lehrerkoooperation von Rosenholtz (1991) beschreibt den Austausch auch als wechselseitige Unterstützung durch das Geben von Ratschlägen. Das Kooperieren auf dem Niveau des Austausches gilt als „Low-Cost-Form“ (Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006: 209). Das heißt, es ist nur eine geringe Investition an Zeit notwendig und das Konfliktpotenzial ist aufgrund der geringen wechselseitigen Abhängigkeit eher gering. Der Austausch wird von Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006: 210) weiter dahingehend spezifiziert, dass „keine ausgehandelten Positionen“ notwendig seien. Austausch sei grundsätzlich von geringer Systematik gekennzeichnet und werde bei „passender Gelegenheit erwidert“ (ebd.). In der zweitgenannten Form, der Arbeitsteilung, definiert sich die Zusammenarbeit „über eine präzise Zielstellung sowie über eine möglichst gute Form der Aufgabenteilung und -zusammenführung“ (ebd.). Als anspruchsvollste Zusammenarbeitsform wird die Kokonstruktion beschrieben. Sie liege dann vor, „wenn die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“ (ebd.: 209 f.).

Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2009) verweisen darauf, dass die Kooperationsformen sowohl unterschiedliche Funktionen erfüllen als auch unterschiedliche Bedingungen zu ihrem Aufbau benötigen. Die dreistufige Gliederung der Kooperationsformen erlaubt Lehrer*innen unterschiedliche Grade der Autonomie in der Gestaltung ihrer eigenen Professionalität sowie wird in unterschiedlichem Ausmaß eine Unterstützung der Organisationsstruktur der Schule notwendig. Der Austausch ist lose und braucht auch kaum eine Unterstützung durch die Organisationsstruktur der jeweiligen Schule. Arbeitsteilige Zusammenarbeit geht meist mit strukturellen Gefäßen der Kooperation bei den einzelnen Schulen einher: Z.B. eine Projektwoche, die im Teamteaching durchgeführt wird oder fächerübergreifende Angebote, die an der jeweiligen Schule spezifisch erarbeitet worden sind. Für kokonstruktive Entwickeln von Unterricht – bei dem auch die Vorbereitungszeit bei den zusammenarbeitenden Lehrer*innen gemeinsam genutzt wird – bezieht sich auf bestimmte Unterrichtsgefäße und sollte für die Lehrer*innen neben virtuellen Kommunikationsmitteln auch physische Orte der Zusammenarbeit bieten. Je anspruchsvoller die Kooperationsform ist, desto mehr muss sie mit der jeweiligen Organisation der Schule – also, mit der Einzelschule abgestimmt sein.

Kooperation in Bezug auf Schulentwicklung

Dalin und Rolff (1990) brachten ein Modell der Lehrerkoooperation ein, das einen gestuften Entwicklungsfortschritt der pädagogischen Schulentwicklung beschreibt. Dabei wurden die

drei von Rolff (1980) eingeführten Bereiche der Schulentwicklung (Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung) berücksichtigt. Während die zuvor genannten Systematisierungen der Lehrerkoooperation sich primär auf den Unterricht ausgerichtet haben, wird hier Kooperation als Kennzeichen einer weniger oder mehr entwickelten Schule beschrieben. Dalin und Rolff (ebd.) „entwerfen eine Stufenleiter der Schulentwicklung, die sie als Entwicklungsstadien von Schulen mit zunehmenden Problemlösekapazitäten konzipieren“ (Steinert et al. 2006: 190). Folgende drei Stufen wurden von ihnen definiert:

Die fragmentierte Schule: *Normalschule mit einer Leitung und lose miteinander gekoppelten Klassen; gute Arbeitsbeziehungen, keine teamartige Kooperation im engeren Arbeitsbereich; kein abgestimmtes Zielkonzept und konsistentes Programm, zufällige Außenbeziehungen.*

Die Projektschule: *Schule mit Erneuerungsaktivitäten in Form von Einzelprojekten; gute Arbeitsbeziehungen, Zusammenarbeit nur innerhalb von Projekten; kein koordiniertes Zielsystem; sporadische Außenbeziehungen.*

Die Problemlöseschule: *voll entwickelte und sich selbst erneuernde Schule; teamartige Kooperation auf allen Ebenen; regelmäßige Zielklärung; Vereinbarung und Umsetzung von Programmen; professionelle Personalentwicklung und Selbstkontrolle. (ebd.; Hervorhebungen stammen von der Verf.)*

In der Analyse der Arbeiten von Rolff (1980) sowie Dalin und Rolff (1990) wird deutlich, dass nicht nur Lehrer*innen unterschiedliche Grade der Kooperation umsetzen, sondern auch Schulen unterschiedlich intensiv kooperieren können. Die fragmentierte Schule wird als „Normalschule“ bezeichnet. Sie weist ein „lose gekoppeltes“ System Schule auf, wie es von Weick (1982) als Begründung für das geringe Vorhandensein von Lehrerkoooperation aus systemtheoretischer Perspektive beschrieben wird. Sie weist keine teamartige Kooperation auf und auch kein entsprechendes Schulleitbild oder Schulprogramm. Die „Projektschule“ wird bereits als eine verstanden, die innovativ ist und neue Wege beschreitet. Hier arbeiten Lehrer*innen projektbezogen zusammen. Damit wird das schulentwicklungsbezogene Kooperieren nur punktuell genutzt. Erst die „Problemlöseschule“ wird aber als eine Form vorgestellt, die entlang von klaren Zielsetzungen die Kooperation auf mehreren Ebenen umsetzt (Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung). Die in Schulen betriebene Organisationsentwicklung, die den Aufbau von regelmäßig zusammenarbeitenden Teams inkludiert, ist auch dazu angehalten, ihren Output durch Kennzahlen selbst zu überprüfen.

Steinert et al. (2006) hat eigene Stufungen für den Entwicklungsgrad von Schulen durch ihre kooperativ angelegte Schulentwicklungstätigkeit konstruiert: Dafür wurden Pädagogische

Entwicklungsbilanzen („PEb“) erstellt. Die Datenerhebungen für die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen fanden Ende der 1990er Jahre sowie 2003/2004 statt. Es wurden rund 150 hessische Schulen der Sekundarstufe I und II und acht Zürcher Gymnasien untersucht. „Gegenstand der hessischen Studie sind die Wahrnehmungen des Arbeitsplatzes und der Organisation der Schule aus Lehrersicht und die Wahrnehmungen des Schulklimas aus Schüler- und Lehrersicht“ (Steinert et al. 2006: 191). Daraus ergaben sich Niveaustufen der Lehrerkoooperation, die nicht nur eine unterrichtsbezogene Perspektive eröffnen, sondern auch die Entwicklung der Organisation miteinbeziehen. Während Dalin und Rolff (1990) nur drei Stufen formulieren, beschreiben Steinert und andere (2006: 195) sechs Stufen: Die erste heißt auch „Fragmentierung“ und weist auch die genannten Aspekte auf, wobei hier der Austausch als Kooperationsform genannt wird. Danach folgt die „Differenzierung“, wobei die Schule ein „globales Zielkonzept“ aufweist und es zu einer „partiellen Kooperation zur Planung und Durchführung des Unterrichts“ kommt. Die nächste Stufe heißt „Koordination“ und weist bereits Ansätze einer kooperativen Schulentwicklungsstrategie auf, in der ein systematischer Informationsaustausch und Abstimmungsprozess stattfindet (z.B. bei Nontenmaßstäben). Die Stufe der „Interaktion“ weist ein „detailliertes Zielkonzept“ auf und die höchste Stufe der „Integration“ ein „systematisches Zielkonzept und abgestimmtes Lehrerhandeln“ (ebd.). Die genannten Niveaustufen der Lehrerkoooperation werden zwischen einer hohen Ausprägung von systematischem, wechselseitig adaptivem und integriertem Lehrerhandeln durch Lehrerkoooperation im Kollegium und einer geringen Kooperation lokalisiert.

2.2.2 Zur Erweiterung des Aufgabenbereichs von Lehrer*innen

In wissenschaftlichen Debatten hat Kooperation als ein Aufgabenbereich in die Bestimmung des Lehrerberufs Einzug gehalten (Terhart/Klieme 2006). Lehrerkoooperation wird als eine wichtige Dimension der Professionalisierung von Lehrer*innen im Kontext der Schulentwicklung diskutiert (Esslinger 2002; Steinert et al. 2006; Terhart/Klieme 2006; Maag Merki/Steinert 2009; Boller 2009; Baum/Idel/Ullrich 2012; Huber/Ahlgrimm 2012; Bondorf 2013; Fußangel/Gräsel 2014; Massenkeil/Rothland 2016). In der Konzeption der Professionalität von Lehrer*innen wird es immer wichtiger, neben pädagogischen Zielsetzungen, die auf dem Arbeitsbündnis mit den Schüler*innen beruhen (vgl. Oevermann 1996), auch die Dimension der Schulentwicklung einzubeziehen. Boller (2009) diskutiert die Erweiterung des Aufgabenspektrums des Lehrerhandelns:

Aus den mit Schulentwicklung verbundenen Zielsetzungen im Kontext zunehmender Autonomie der Schulen resultiert also ein Bündel an Herausforderungen und neuer Aufgaben für das Lehrerhandeln (vgl. Altrichter 2000, Esslinger 2002). In jüngerer

Zeit wird deshalb vermehrt diskutiert, den Begriff der Lehrerprofessionalität zu erweitern bzw. neu zu definieren (vgl. Herzmann 2001). [...] Dieses [Aufgabenspektrum – Anm. d. Verf.] umfasst neben den als ‚klassisch‘ bezeichneten Aufgaben wie unterrichten, beraten, fördern, beurteilen etc. zunehmend auch Aspekte wie z. B. innovieren, führen, systematisches Kooperieren und evaluationsgestützte Unterrichtsentwicklung. (Boller 2009: 93)

Für die Entwicklung der einzelnen Schule werden Innovationen, die Einführung von Ebenen des Managements (Führen), eine kooperative Unterrichts- und Schulentwicklung sowie auch evaluative Überprüfungen ihrer Leistungen bedeutsamer. Dabei ist der Diskurs zur Lehrerkoooperation durch ein „Bild von Machbarkeit“ (Reh 2008: 168) charakterisiert: Je mehr und je intensiver kooperiert wird, desto mehr gelingt Schule und desto mehr verbessern sich Unterricht und pädagogisches Programm. Bezogen auf diese Zielsetzungen sind Lehrer*innen dazu aufgefordert, neue Aufgaben zu übernehmen, die eben auch die Schul- und Unterrichtsentwicklung umfassen. Dies eröffnet einen Gestaltungsspielraum, um Schulen ein besonderes Profil zu geben, Schwerpunkte anzubieten, gemeinsam über ein pädagogisches Konzept nachzudenken und es zu entwickeln.

Ein bedeutsamer Nebeneffekt ist jedoch, dass für den Erfolg oder Misserfolg der Schulentwicklung damit auch die kooperierenden – und ganz besonders die nicht „richtig“ kooperierenden – Lehrer*innen als verantwortliche Akteure konstruiert werden. Deshalb fragte Steinwand (2012), ob als guter Lehrer oder gute Lehrerin nur jemand gelten kann, der sich mit Überzeugung kontinuierlich kooperierend an einem Optimierungsprozess bezogen auf die Schule, den Unterricht und die eigene Professionalität beteiligt (vgl. kritisch dazu auch Lehmann-Rommel 2004).

2.2.3 Autonomie als Kern des Professionalitätsbegriffs

Mit der Forderung zum Aufbau von mehr Kooperation unter Lehrer*innen und ihrer verstreuten Umsetzung geht ein Abbau von autonomer beruflicher Entscheidungs- und Handlungslogik bei den Lehrer*innen einher. Bestimmend ist dafür die Orientierung an einem gemeinsam ausgerichteten professionellen Handeln des Lehrerkollegiums und der Schulleiter*innen in Bezug auf die Entwicklung der Einzelschule.

Dietrich (2017) erachtet die Autonomie von professionellen Akteuren als Kern eines „konturierten Professionalitätsbegriffs“ (ebd.: 47). Sie impliziere eine „Abschirmung vor unmittelbarer Außenbeobachtung und äußerer Kontrolle“. Damit ist nicht gemeint, dass ein Zurückholen des viel kritisierten „Autonomie-Paritäts-Musters“ angestrebt wird. Idel, Ullrich und Baum (2012) sprechen von einer „professionstheoretische[n] Reformulierung des Autonomie-

Paritäts-Musters“ (S. 15), das als „inneres regulatives Prinzip des Zusammenhandelns von Professionellen“ (ebd.) verstanden werden muss und im Spannungsverhältnis zur Kooperation verortet wird. Dietrich (2017) verweist auf die konkrete Konzeption von Professionalität aus der Bundesärztekammer, die die Wahrung von professioneller Eigenlogik vorsieht. Es geht hier beispielsweise um Beschränkungen der wettbewerblichen Konkurrenz (ebd.). Dabei wird Kooperation, die auf die Entwicklung der Organisation Schule ausgerichtet ist, auch in ihren deprofessionalisierenden Funktionen diskutierbar, wenn sich die Schule als Organisation allzu sehr nach einer Logik des Managements und nach Prinzipien des Wettbewerbs positioniert (vgl. Tacke 2005: 167).

2.2.4 Zwischen Kooperation und Kollegialität

Eine wichtige begriffliche Unterscheidung, die in dieser Forschungsarbeit einen Fokus erhält, ist jene zwischen Kooperation und Kollegialität. In den vergangenen rund 40 Jahren wurde die Schulentwicklung zunehmend auf der Ebene der einzelnen Schulen gefordert und gefördert, wobei das Kooperieren von Lehrer*innen eine größere Bedeutung erhalten und die vorherrschende Form der isoliert arbeitenden Lehrperson abgenommen hat. Kollegialität wird eher mit einem Nebeneinanderarbeiten und damit verbunden, dass die Lehrer*innen nur punktuell kooperieren. Lehrer*innen stehen bei kollegialen Zusammenarbeitsformen eher auf einer gleichrangigen Ebene: Es gibt somit kaum eine Hierarchie zwischen den Lehrer*innen, was in der Organisationsform der Schule weiterhin häufig der Fall ist. Der Begriff der Kooperation bezieht sich auf ein organisationsbezogenes Zusammenarbeiten der zu entwickelnden Einzelschule. In der wissenschaftlichen Literatur und auch in empirischen Studien werden Konstrukte der Kooperation mittlerweile differenziert untersucht. Kollegialität fasse ich in dieser Forschungsarbeit in Relation zu einer organisationsentwicklungsbezogenen Kooperation als eine autonomere Form des Arbeitens, in der Lehrer*innen als Professionelle trotz ihrer unweigerlichen Involvierung in die jeweilige Organisation Schule relativ eigenständig über Inhalte und Didaktik entscheiden.⁸

⁸ Die Bedeutungen der Begriffe – Kollegialität und Kooperation – haben sich in Bezug auf Schulentwicklung und Professionalisierung verändert, was beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit Kelchtermanns (2006) Literaturüberblick zu anglo-amerikanischen Diskussionen zur Lehrerkooperation in den 1980er und 1990er Jahren deutlich wird. Kelchtermanns (ebd.) verweist auf Littles (1990) umfassende Literaturstudie zum Thema der Lehrerkooperation und warnt, dass angesichts einer seit den 1980er Jahren aufgetauchten Euphorie in Bezug auf Kooperation nicht jede Form der Kollegialität zur Schulentwicklung beitrage (ebd.: 223). Damit wird deutlich, dass zu jenem Zeitpunkt, in den 1980er Jahren, die Form der Kollegialität ein Konstrukt war, das als Einordnung dafür diente, dass kooperiert wird.

3 Gouvernentalitätstheorie

Den Wandel der Schule von einer bürokratischen Form hin zu einer lernenden Organisation (vgl. Göhlich 2005, 2008, 2018) beleuchte ich vor dem gouvernentalitätstheoretischen Hintergrund. Der Begriff der Gouvernentalität (*gouvernementalité*) leitet sich aus dem Adjektiv „gouvernemental“ („die Regierung betreffend“) ab (Dzierzbicka 2006a; Lemke 2005: 334 f.).⁹ Damit transferiere ich die Foucault'sche Analyse zur neoliberalen Gouvernentalität (Foucault 2004a, 2004b) – wie es schon von Dzierzbicka (2006a), Wrana (2006), Bröckling (2007) und Ott (2011) durchgeführt wurde – auf eine Analyse des Gegenstandes der Schulentwicklung und beobachte auch Veränderungen der Profession der Lehrer*innen durch die Analyse diskursiver Praktiken.

Das Interesse an gouvernentalitätstheoretischen Arbeiten ist in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften im 21. Jahrhundert gestiegen (vgl. Ricken 2008: 6).¹⁰ Die Foucault'sche Theorie der Gouvernentalität wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zunehmend rezipiert (Zenkel 2015; Ott 2011; Ott/Wrana 2010; Dzierzbicka 2006a; Wrana 2006; Kessl 2005). Im angelsächsischen Raum konnte sich die „Analyse von ‚Gouvernentalitäten‘“ (Wrana 2006: 23) bereits in den 1990er Jahren unter der Bezeichnung der „Gouvernentality Studies“ etablieren (vgl. als Überblick Dean 1999; Lemke 2000; Angermüller/van Dyk 2010; Barry Osborne/Rose 1994; Burchell/Gordon/Miller 1991).¹¹

Die Forderung nach mehr Kooperativität bei Lehrer*innen in Bezug auf die Entwicklung der Schule und der eigenen Professionalität erscheint vor dem pädagogischen Theoriehorizont als gut und wenig hinterfragenswert. Durch die gouvernentalitätstheoretische Reflexion¹² von pädagogischen Topoi wie dem selbstgesteuerten (vgl. Wrana 2006) oder dem lebenslangen

⁹ Gouvernentalität leitet sich nicht aus der Zusammensetzung von „gouverner“ (Regieren“) und „mentalité“ (Denkweise) ab, wie es vielfach rezipiert wurde (Pongratz 1989, Bröckling/Krasmann/Lemke 2000). Diese Form der Begriffsklärung unterlag einer tradierten Falschrezeption (Dzierzbicka 2006a).

¹⁰ Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften wählte 2006 für ihren zweijährlichen Hauptkongress das Thema „bildung – macht – gesellschaft“, wobei gouvernentalitätstheoretische Ansätze in zahlreichen Symposien und Arbeitsgruppen vertreten waren.

¹¹ Während die Rezeption von Foucaults Arbeiten im deutschsprachigen Raum bis in die 2000er Jahre eher zögerlich stattfand (Pongratz 1989), werden sie nun inhaltlich wie auch methodologisch für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen genutzt (Rieger-Ladich 2004; Ricken 2006; Koller/Lüders 2004; Casale 2004; Wrana 2012a, 2012b, 2014, 2015; Langer 2008).

¹² In den Erziehungswissenschaften gibt es neben der Rezeption von Gouvernentalität“ auch die stärker vertretene „Governance-Theorie“, die sich mit Steuerungsprozessen des Bildungssystems beschäftigt: Mit Blick auf die wachsende Forschung zur Steuerung des Bildungssystems durch das Konzept der „Governance“ (Heinrich 2007; Altrichter/Maag Merki 2016; Berkemeyer 2010; Kussau/Brüsemeister 2007) lassen sich leicht begriffliche Berührungspunkte mit der Gouvernentalität ausmachen, jedoch kommt in der Governance-Forschung eine Bezugnahme auf die Foucault'sche Gouvernentalität nicht vor. Die Governance-Forschung fokussiert sich auf eine Verbesserung der Gesellschaft durch ein optimierbares und steuerbares Bildungswesen (vgl. hierzu Wrana 2006: 23). Bei Foucaults Zugang ist das Thema der Macht (in Verknüpfung mit Wissen und den Formen der Subjektivierung) für die Betrachtung des Gegenstands konstitutiv, was eine kritische Betrachtung des „Optimierungsglaubens“ nach sich zieht.

Lernen (Rothe 2011) wird deutlich, dass durchaus steuerungstechnische Fallstricke vorhanden sind, die bei der postulierten Weiterentwicklung von Professionellen auch Limitationen und „Zwänge“ mit sich bringen. Um diese These systematisch zu elaborieren, bedarf es einer etwas umfassenderen Einführung in Eckpunkte der Gouvernentalitätstheorie. Foucault (2005a, 2004a, 2004b) interessiert sich in seinen gouvernentalitätstheoretischen Arbeiten für Macht, allerdings nicht als eine einseitige Einwirkung oder Zwang, sondern als ein Verhältnis zwischen Menschen, Institutionen und weiteren Praktiken. Foucault (2004a: 162) formuliert dies folgendermaßen:

Ich verstehe unter ‚Gouvernentalität‘ die aus den Institutionen, den Vorgängen, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken gebildete Gesamtheit, welche es erlaubt, diese recht spezifische, wenn auch sehr komplexe Form der Macht auszuüben. (ebd.)

Im Band „Machtanalytik“ expliziert Foucault (2005a) die moderne Gouvernentalität, verstanden als „Menschenregierungskunst“, als eine „Führung der Führungen“. Dabei steht im Fokus, wie Fremd- und Selbstführungen (Selbstverhältnisse) zusammenspielen.

Insbesondere interessiert er sich für jene Techniken zur Führung anderer, welche auf deren Selbstführung zurückgreifen, diese nutzen, einfordern und stimulieren; denn dadurch, dass der Einzelne im Zwange der ihm auferlegten Führung individuelle Selbstführungstechniken umsetzt, macht er das ihm Aufgezwungene zu seiner zweiten Natur. (Kollosche 2012: 2)

Defizitzuschreibungen – wie z.B. zu wenig kooperieren – können das gewünschte Verhalten bei der Zielgruppe, z.B. den Lehrer*innen, anreizen. Die Defizitzuschreibung ist eine Form der Aktivierung, die dann zur „gewünschten“ Selbstführung der Subjekte führen kann. „Der Begriff des Regierens bezieht sich nicht einfach auf staatspolitisches Handeln, sondern auf die verschiedensten Formen der Führung von Menschen und Weisen, wie sie sich und andere führen“ (Ott 2011: 58). Liberale und neoliberale Prinzipien in der Ausübung von Macht durch Formen der Ökonomie versprechen effektiver und produktiver zu sein (vgl. Foucault 2000: 49). Ein Beispiel zu einer ökonomisch fundierten Technik des Führens sind Kennzahlen zum Output von Organisationen. Neoliberale Steuerungsprinzipien sind nicht nur bei wirtschaftlichen Unternehmen zu beobachten, sondern haben auch soziale sowie medizinische Institutionen (z. B. das Krankenhaus) erfasst. In Professionsbereichen wie der Medizin oder der Bildung spielen ökonomische Aspekte eine Rolle: Leistungen werden gemessen. Krankenhäuser und Bildungseinrichtungen müssen die Verwendung der finanziellen Mittel legitimieren und zeigen, dass sie ökonomisch arbeiten. In Schulen wird der Output – in Form von evaluierbaren, standardisierten Lernleistungen der Schüler*innen – international vergleichend gemessen.

Gouvernentalitätstheoretische Studien im erziehungswissenschaftlichen Bereich beziehen sich auch auf Formen der „Selbst-Führung“, der Selbst-Technologien, die sich seit dem Aufstieg des Neoliberalismus herausgebildet haben (vgl. Bröckling 2007). Aus governementalitäts-theoretischer Sicht beobachte ich in meiner Arbeit, wie Schulen zunehmend als verantwortliche Einzelakteure angesprochen werden und den Auftrag haben, sich selbst zu verbessern, was nicht nur mehr Freiheit, sondern auch auferlegte Verantwortung bedeutet. Diese Beobachtungen einer Gouvernentalität bei Schulen können als Formen der Aktivierung zusammengefasst werden. Diese governementale Logik zu verstehen ist wichtig, da ich aus einer kritischen Perspektive auf die Verlockung von neuen Freiheiten auch die Schattenseiten diskutieren möchte. Denn eine erhöhte Selbstverantwortung von Individuen bedeutet nicht nur, neue, im besten Falle selbst gewählte Ziele erreichen zu können, sondern auch, dass damit neue Verantwortungen und wenig diskutierte Verengungen der Handlungsmöglichkeiten einhergehen können. Im Fall der vorliegenden Forschungsarbeit bezieht sich die Untersuchung auf die „Selbst-Führung“ von Lehrer*innen und Schulleiter*innen in ihrem fortwährenden Professionalisierungsprozess, der sich insbesondere auf die „Organisationsentwicklung“ der Schule bezieht. Der governementalitäts-theoretische Ansatz bietet für die Auseinandersetzung mit Veränderungen der Schulsystemsteuerung eine theoretische Perspektive, die jedoch auch das Handeln der Lehrer*innen und Schulleiter*innen auf der Mikroebene in den Blick nimmt (Ott/Wrana 2010). D.h. indem beispielsweise Subjektivierungen untersucht werden können, die die Lehrer*innen im Sprechen über Kooperation herstellen. Ein Beispiel ist, dass sie sagen, dass sie sehr gut kooperieren und Teamplayer sind. Damit wird beispielsweise eine affirmierende Position in Bezug auf das wissenschaftliche Diskursfeld eingenommen, in dem kooperierenden Lehrer*innen in ihrer Professionalität tendenziell als „höherstehend eingestuft werden“.

Auf der Mikroebene liegt der Fokus darauf, wie die angesprochenen Subjekte – die Lehrer*innen und Schulen – mit der veränderten dezentralen Steuerung des Bildungssystems umgehen. Wie sprechen sie über die Zusammenarbeit mit anderen Lehrer*innen, welche auf bestimmte, u. a. auch „ökonomische“ Zielsetzungen der Schule ausgerichtet sind? Wie gehen sie mit der Steuerungsveränderung des Schulsystems, die durch einen „Kooperationsimperativ“ unterstützt wird, um?

Nachfolgend wird nun Macht als ein zentraler Baustein des Verständnisses der Gouvernentalitätstheorie in seiner wissenschaftslogischen Konzeption genauer dargelegt. Dieses Verständnis soll nachvollziehbar aufgebaut werden. Darauf folgend dann der Begriff der „Regierung“, wobei kurz auf die historisch-genealogischen Studien von Foucault Bezug genommen

wird, um so die machtvolle „Führung“ von Menschen und Institutionen, die durch den Neoliberalismus geprägt sind, zu verstehen. Abschließend wird „Aktivierung“ als eine spezifische machtvolle Praxis der selbstgesteuerten Führungsweise erklärt. Lehrer*innen und Schulen werden „aktiviert“, um Schulentwicklungsziele umzusetzen.

3.1 Macht

Macht wird aus der Perspektive vieler wissenschaftlicher Theorien sowie im Alltag meist so verstanden, dass sie zu Repression oder sogar zur Verletzung von anderen führt. Max Weber (1980) beschreibt in seinem Werk „Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie“ Macht als „Chance, innerhalb von sozialen Beziehungen, den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen“ (ebd., S. 28). Hannah Arendt (2003) legt dagegen einen positiv gewendeten Machtbegriff vor, indem sie für eine Handlungsmacht im Sinne eines positiven Zusammenwirkens zugunsten des Gemeinwesens argumentiert. Diesen Machtbegriffen ist gemein, dass sie darauf fokussieren, dass die Macht im intentionalen Handeln des Einzelnen, der Einzelnen oder zumindest von definierbaren Gruppen liegt. Foucaults Machtverständnis geht demgegenüber von verstreuten diskursiven Praktiken aus – z. B. wie sich Macht auswirkt, die institutionell oder durch gesellschaftliche Steuerungspraktiken hergestellt wird. In seinen machtanalytischen Arbeiten bleibt Foucault nicht bei der Analyse von repressiven oder in anderer Form vereinnahmenden Machtformen stehen, sondern gibt den Blick auf die produktive und weitaus wirksamere Seite der Macht frei (wozu auch Formen der Aktivierung gehören). Kritisiert wurde jedoch, dass er kaum konkrete Möglichkeiten aufgezeigt habe, wie denn die Kunst zu erlangen sei, „nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992).¹³

And if I don't ever say what must be done, it isn't because I believe that there's nothing to be done; on the contrary, it is because I think that there are a thousand things to do, to invent, to forge, on the part of those who, recognizing the relations of power in which they're implicated, have decided to resist or escape them. From this point of view all of my investigations rest on a postulate of absolute optimism. (Foucault 1991b: 174)

Diese Aussage ist unter anderem auch deshalb zitierenswert, da Foucault oft als ein pessimistischer Zeitdiagnostiker gelesen wird, der eher den Blick auf die vielfältigen Unterwerfungen des Subjekts freigibt, als dass er eine Handlungsmacht postulieren würde, die auch die Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse beinhaltet. Wie noch in weiterer Folge auszuführen ist, liegt die Handlungsmacht bei ihm nicht in einem alltagsweltlichen Verständnis von einem

¹³ Eine der meist zitierten Aussagen aus Foucaults Œuvre befindet sich auf der Buchrückseite von „Was ist Kritik?“, einem posthum veröffentlichten Vortrag vom 27. Mai 1978 unter dem frz. Originaltitel: *Qu'est-ce que la critique?*

starken Subjekt, das die Geschicke der Welt in der Hand haben könnte. Das alltagsweltliche Verständnis sowie die exemplarisch vorgebrachten machttheoretischen Konzeptionen unterscheiden sich deutlich von der theoretischen Fassung von Macht und Subjekt nach Michel Foucault (2005a).

Eine governementalitätstheoretische Perspektive auf „Macht“ einzunehmen bedeutet, dass die strategisch-produktive Seite von Macht untersucht wird (vgl. Ott 2015: 232). Wenn Macht als produktives Moment verstanden wird, geht es nicht um das Erzwingen von bestimmten Handlungen oder um ein Befehlen, sondern eher um das Schaffen von Bedingungen, die zu bestimmten Handlungen führen können und zugleich andere Handlungen ausschließen bzw. deren Eintrittswahrscheinlichkeiten verringern.

Aus der governementalitätstheoretischen Perspektive wird Macht nicht akteurszentriert gedacht, sondern in Form von Praktiken. Foucaults Macht (2005a) versteht sich als ein Geflecht von Praktiken. Wenn in diesem Sinne Macht nicht mehr bestimmten Akteuren als ein Potential zugeschrieben wird, dann muss ihre Analyse komplexer werden. „Macht markiert eine soziale Relation und kann daher nicht substantial (sic!) oder verdinglicht vorgestellt werden“ (Ricken 2006: 49). Gouvernentalität als eine Analyse von Machtverhältnissen „untersucht im umfassenden Sinn die Technologien, auf das Verhalten anderer einzuwirken und die Objekte der Regierung (Individuen, Bevölkerungen, Kompetenzen, Reichtümer etc.) auf Zwecke hin zu steuern und zu regulieren“ (Wrana 2006: 23). Machtausübung „bietet Anreize, verleitet, verführt, erleichtert oder erschwert, sie erweitert Handlungsmöglichkeiten oder schränkt sie ein, sie erhöht oder senkt die Wahrscheinlichkeit von Handlungen, und im Grenzfall erzwingt oder verhindert sie Handlungen, aber stets richtet sie sich auf handelnde Subjekte, insofern sie handeln oder handeln können. Sie ist auf Handeln gerichtetes Handeln“ (Foucault 2005a: 256).

Macht kann man in diesem Verständnis nicht haben, sondern sie liegt in den Beziehungen und in der konkreten Ausübung. Macht ist nicht ein Zustand, sondern sie kann erst durch den konkreten Handlungsvollzug in Erscheinung treten. Das Subjekt ist in diesem praktischen Handeln niemals frei – im Sinne einer Losgelöstheit von räumlich-zeitlich-diskursiv-bedeutungsgeladenen Ordnungen, die wiederum nie völlig stabil und determinierend sind. „Die unter der Bedingung moderner Machtverhältnisse hergestellte Subjektivität ist damit irreduzibel ambivalent. Sie ist das Resultat von Machtverhältnissen und zugleich die Bedingung der Ausübung von Freiheit“ (Wrana 2006: 50; vgl. Franz 2005: 28).

Wenn man nun der Qualität der machtvollen Praktiken in Bezug auf einen konkreten Gegenstand – wie etwa der Steuerung von Schulen oder Lehrer*innen – näher nachgeht, kann Macht als ein vielgestaltiger Prozess beschrieben werden:

Man kann sie weder in bestimmten Institutionen noch im Staatsapparat festmachen. Diese greifen auf sie zurück; sie benützen, fördern oder erzwingen ihre Prozeduren. Aber sie selbst mitsamt ihren Mechanismen und Wirkungen liegt auf einer anderen Ebene. Es handelt sich gewissermaßen um eine Mikrophysik der Macht. (Foucault 1976: 37 f.)

Es geht in einem grob gefassten Sinn darum, verstreute Taktiken und Strategien einer Regierungsrationalität zu verstehen, wobei man den Zugang grundlegend verkennt, wenn man diese „Rationalität“ auf ein zentrales Schema oder eine Regelstruktur zurückführen möchte. In Bezug auf die empirische Analyse der Ausübung von Macht ist wichtig, dass eine so verstandene Macht „ein Möglichkeitsfeld“ produziert, „das auch Gebrauchsweisen der Machtwirkungen impliziert, die der Macht zuwiderlaufen“ (Wrana 2006: 50). In einem nächsten Schritt wird Regierung als Form der Selbstführung von Subjekten vorgestellt. In dieser Forschungsarbeit ist neben den Lehrer*innen, die Schule das Subjekt, das dazu angehalten ist, sich zunehmend selbst zu führen.

3.2 Regierung

Foucault setzte sich mit unterschiedlichen Regierungsweisen auseinander, die nicht nur politische Herrschaftsverhältnisse betreffen, sondern Formen der „Selbstregierung“ miteinschließen. Regierung umfasst nach Foucault (1996: 118) „die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels derer man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung“ (vgl. auch Wrana 2006: 23).

Foucault (2004a, 2004b) unternahm die Untersuchung der Genealogie des modernen Staates. Ihm zufolge muss man sich von „diesem Bild, d. h. von der theoretischen Privilegierung des Gesetzes und der Souveränität“, ablösen, „wenn man eine Analyse der Macht durchführen will, die das konkrete und historische Spiel ihrer Verfahren erfassen soll“ (Foucault 1977: 111). Eine Regierung wird selbst bei autoritären Herrschaftssystemen nicht nur über den Souverän oder festgeschriebene Gesetze vollzogen. Die Kunst des Regierens interessierte bereits die Medici, Machiavellis Schrift „Il Principe“ handelt davon. Jedoch haben sich seit dem 16. Jahrhundert die Formen des Regierens stark verändert. Neben kirchlichen Institutionen, die Herrschaft durch ihre Würdenträger, aber auch durch Gewissensbildung ausübten (vgl. Nietzsche 1999), verschob sich die Macht von absolutistischen, repressiven politischen Systemen hin zu disziplinierenden und danach die Kräfte der Gesellschaftsmitglieder produktiv

nutzenden Regierungsformen. Die zunehmende Disziplinierung der Individuen, die die Vermehrung der Produktivkräfte zum Ziel hatte, verknüpfte sich im 18. und 19. Jahrhundert mit dem wirtschaftlichen Liberalismus, der sich langsam in eine neoliberale Form verwandelte. Das Regierungshandeln wird nicht mehr an einen bürgerlichen Idealtypus gekoppelt, ein Mensch, der in seiner gesetzlich gesicherten Freiheit geschützt wird und durch Bildung zur Entfaltung hinstrebt. Der Neoliberalismus findet das rationale Prinzip für die Regulierung des Regierungshandelns am Modell eines Individuums, das sich unternehmerisch verhält und von einer ökonomischen Rationalität „beseelt“ ist.

Foucault (2004b) verwendet den Begriff der Aktivierung in Analysen zur Herausbildung der neoliberalen Ökonomie und zum darin sich konstituierenden Wirtschaftssubjekt (Foucault 2004b: 300–324). Er beschreibt, in welcher Weise sich die Transformation von einem liberalen zu einem neoliberalen Wirtschaftssystem diskursiv ereignet und wie sich Steuerungsweisen verlagern. Der Einsatz von Arbeitskraft ist nicht als ein Zahnrad im Produktionsprozess zu betrachten. Die neue Ökonomie bemächte sich der Aufgabe, „die Analyse menschlichen Verhaltens und der inneren Rationalität dieses Verhaltens zu“ (Foucault 2004b: 310) übernehmen.¹⁴

Man stellt sich also auf den Standpunkt des Arbeiters und geht zum ersten Mal davon aus, dass der Arbeiter in der ökonomischen Analyse kein Objekt ist, das Objekt eines Angebots und einer Nachfrage in Form von Arbeitskraft, sondern ein aktives Wirtschaftssubjekt. (Foucault 2004b: 311)

Das „aktive Wirtschaftssubjekt“ von Foucault (2004b; vgl. Bröckling 2007) findet sich nun als Arbeitnehmerin auch in öffentlichen Einrichtungen, die unterschiedliche gesellschaftliche Aufgaben haben: von der Gesundheit über Recht bis zur Bildung. Von Foucault (2004b: 311) wird diese veränderte Subjektivierung eines aktiven Wirtschaftssubjekts als Effekt veränderter Regierungsrationalitäten beschrieben, der bis heute in der Steuerung von öffentlichen Institutionen fortwirkt bzw. sogar noch intensiviert wurde.

Die für die aktuellen Regierungspraktiken bedeutsame Humankapitaltheorie argumentiert, dass sich der Grad an nachweisbarer Kompetenz, also der individuelle Humankapitalbestand, im Einkommen niederschlägt, und dass die Individuen sich rational verhalten, wenn sie Investitionen in ihr eigenes Humankapital tätigen – und dass sie die Verantwortung dafür tragen, wenn sie es nicht tun. Der gesamte Humankapitalbestand einer Bevölkerung wächst dann optimal, so die Unterstellung, wenn die Einzelnen die Entscheidungen über ihre Bildungsinvestitionen weitestgehend selbst treffen, wenn die Konkurrenzverhältnisse möglichst sichtbar gemacht werden,

¹⁴ Die Analysen der Vorlesung vom 14. März 1979 konzentrierten sich auf die Theorie des Humankapitals.

etwa über Rankings, und wenn die Individuen die möglichen negativen Folgen ihrer Investitionsentscheidungen auch wirklich selbst zu tragen haben. (Wrana 2008: 53)

Eine wesentliche Veränderung der Wirtschaftspolitik des Liberalismus hin zum Neoliberalismus war, dass sich die neoliberale Wirtschaftsordnung nicht nur für wirtschaftliche Prozesse und dabei für einen möglichst gewinnbringenden Einsatz von Arbeitskraft interessiert, sondern für die interne Rationalität menschlichen Verhaltens (ebd.: 300). „Als aktives Wirtschaftssubjekt muss der Arbeiter in sich investieren, als Kompetenz-Maschine hat sie eine eigene Lebens- und Verwendbarkeitsdauer“ (Dzierzbicka 2006b: 115).

Nicht länger gilt es mit Hilfe von öffentlichen Institutionen wie Schule, für manche Kaserne, fallweise Krankenhaus und unter Umständen Gefängnis gehorsame, disziplinierte und normierte, jedenfalls fleißige Bürger herzustellen, sondern das Individuum, dem ein Aktienwert eingeschrieben wird und das sich durch Flexibilität, Mobilität, Engagement und Selbstorganisation wie auch -verantwortung auszeichnen soll, gewähren zu lassen. (Dzierzbicka 2006a: 12)

Die Disziplinierung des Subjekts erfordert nicht mehr einen äußeren Wächter, sondern funktioniert durch verinnerlichte Praktiken, die eine moderne „Seelenführung“ darstellen: Vielfältige Prozeduren der Selbstdisziplinierung sind dem autonomen und selbstbestimmten Subjekt selbstverständlich. Das durch gesteigerte Reflexivität implizierte Verhältnis kann als Moment von Machtverhältnissen betrachtet werden (vgl. Wrana 2006: 22). Um das zu verstehen, ist es notwendig, dass man sich die Veränderung der (modernen) Regierungspraktiken vor Augen führt. Bei den veränderten Regierungspraktiken geht es vor allem seit dem 20. Jahrhundert darum, dass sich das Subjekt selbst diszipliniert und unterwirft. Die stärkste Kraft der Subjektivierung ist somit eine Art Selbstzurichtung, Selbsterziehung. Diese von außen nach innen verlagerte Steuerung ist weitaus effektiver, als es eine nur von außen formierte Steuerung sein könnte, wenn es darum geht, die Produktivität des Humankapitals einer Bevölkerung zu steigern.

Foucault arbeitete eine genealogische Betrachtung der Regierung des Selbst aus: z. B. wie die Regierung des Selbst in der Antike durch die Beschreibung der Existenzkünste entworfen wurde, wie zur Regierung des Selbst im christlichen Pastorat durch Gewissensbildung aufgerufen wurde oder wie sich die Regierung des Selbst weniger durch repressive als durch produktive Strafpraktiken nach „innen“ verlagerte und diese Techniken der Selbstführung in modernen wissensbasierten Ökonomien des Neoliberalismus zur Anwendung kamen (vgl. u. a. Dzierzbicka 2006b: 101). Foucault (2004a, 2004b) stellte Analysen zu (politischen) Führungsverhältnissen in den vergangenen Jahrhunderten an, wobei er Führung nicht nur auf Sei-

ten der „Herrschenden“ oder „Regierungsbeauftragten“ untersucht hat, sondern immer auch im Zusammenwirken mit den Selbstführungsformen von Subjekten (Foucault 2004a, 2004b).

Kollektive Subjekte

In Bezug auf das Thema der Schulentwicklung lässt sich folgender Transfer der Subjektivierungstheorie vollziehen: Mit der Schulautonomisierung verlagerte sich die Verantwortung für den Leistungserfolg auf die einzelnen Schulen, die wie Subjekte angesprochen werden. Damit rückt die Schule als kollektives Subjekt in den Fokus der Schulentwicklung (vgl. Alkemeyer/Bröckling 2018: 17 ff; Schmidt 2017: 92). Die Schule ist neben den Lehrer*innen und Schulleiter*innen für ihre Professionalisierung selbstverantwortlich und für den Erfolg der Organisation Schule zunehmend mitverantwortlich.

Im Sprechen über Schulautonomie wird ‚die‘ Schule personifiziert und mit einem Subjektstatus versehen. Es zeigt sich, dass hinsichtlich Steuerungsfragen organisationale und personale Bezugsgrößen miteinander analog gesetzt werden: Sowohl die einzelne schulische Akteurin als auch die Einzelschule und deren Beziehungen zu anderen Schulen und schulischen Institutionen werden als eigensinnig und autonom strukturiert angenommen. (Schmidt 2017: 92)

Die Personifizierung der Schule zeigt sich beispielsweise durch den Begriff der „Lernenden Schule“, der im Kapitel 5 näher beleuchtet wird. In den Interviews mit den Schulleiter*innen und Lehrer*innen kommt es auch zu personifizierenden Darstellungen der Schulen, beispielsweise einer innovativen und aktiven Schule, in der sehr gut kooperiert wird. Im Sprechen über eine Schule mit personalen Attributen wird die Bindung und Verantwortungsübernahme für die gute Performanz dieser Schule erhöht.

3.3 Aktivierung

Die Aufforderung, sich selbst zu steuern (z. B. das eigene Lernen zu steuern – oder eben die Entwicklung der eigenen Schule), führt zu einer Aktivierung, die als eine machtvolle Steuerungsform von Subjekten sowie auch Institutionen verstanden werden kann. „Politiken der Aktivierung“ (vgl. Ott 2011) werden in der vorliegenden Arbeit aus der Theorieperspektive der Gouvernentalität (Foucault 2004a, 2004b; Lemke 1997) analysiert, so wie sie Michel Foucault 1978 in seinen Vorlesungen zu „Sicherheit, Territorium und Bevölkerung“ entwickelt hat (2004). Das heißt, dass Macht nicht primär durch Repression, sondern in Form eines Aktivierens etwas hervorbringen und anreizen kann. Eine explizit formulierte Aktivierungspolitik wurde von Fabian Kessl (2005, 2006) im sozialpädagogischen Arbeitsfeld aus gouver-

nementalitätstheoretischer Perspektive untersucht, eine ähnliche Analyse in Bezug auf arbeitsmarktpolitische Maßnahmen leistete Marion Ott (2011, 2015).

Aktivierung wird in den genannten Feldern „als eine politische Strategie (in-)direkter staatlicher Steuerung analysiert“ (Ott 2015: 231; vgl. auch Kocyba 2004; Pühl 2003). Die Formen der Aktivierung von untersuchten sozialpädagogischen oder arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen haben eine gemeinsame steuerungspolitische Bewegung: den Einzelnen durch ein bestimmtes Maß an Fremdführung zur Selbstführung zu bringen (vgl. Kessl 2006: 221). Aktivierung kann auch als eine pädagogische Form der Macht verstanden werden (vgl. Kessl/Otto 2003). Das Ziel pädagogischer Maßnahmen ist es im Kontext der Aufklärung, den Einzelnen durch ein bestimmtes Maß an Fremdführung zur Selbstführung zu bringen (vgl. Kessl 2006: 221).

Eine der viel rezipierten Arbeiten gouvernementalitätstheoretischer Studien – in der anglo-amerikanischen Literatur wird der Begriff „gouvernementality studies“ verwendet – ist die soziologische Studie zum „Unternehmerischen Selbst“ von Ulrich Bröckling (2007), die Politiken der Aktivierung – der Selbstoptimierung – aus gouvernementalitätstheoretischer Sicht beim Einzelnen untersucht. Aktivierung wird in der vorliegenden Forschungsarbeit im Anschluss an andere erziehungswissenschaftliche Studien, die mit einem gouvernementalitätstheoretischen Ansatz arbeiten (Ott 2011; Kessl 2005), als machtvolle Praktik analysiert.

Eine grundsätzliche Annahme ist die, dass Aktivierung über das Zusammenspiel von verschiedenen (situierten, organisatorischen, programmatischen) Praktiken hervorgerufen wird und ihrerseits Handlungs- und Verhaltensweisen produziert. Um Aktivierung in dem Sinne genauer zu beschreiben, eignet sich der machtanalytische Zugang Foucaults (1994), der Macht weniger als ein repressives, sondern vor allem als ein produktives Moment analysiert, das auf der relativen Handlungsfreiheit der Einzelnen beruht. (Ott 2015: 232 f.)

Eine Aktivierung mag grundsätzlich positiv erscheinen (wenn z. B. eine veränderungsresistente Schule längst fällig erscheinende Aktivitäten – etwa zur Erhöhung des Lernoutputs bei Schüler*innen – aufnimmt). Macht als ein produktives, strategisches Bedingungsgefüge ermöglicht Subjektwerdungsprozesse und führt sie auch eng. In Bezug auf die Aktivierung der Schule und der einzelnen Lehrer*innen als Professionelle werden Programmatiken der Steuerung des Bildungssystems (z. B. „New Public Management“) oder Verschiebungen des steuerungspolitischen Einsatzpunktes (von der Gesamtsystemsteuerung hin zur Steuerung über die Einzelschule) in den Blick genommen. Die Forderung nach mehr Lehrerinnenkooperation kam erst mit einer Organisationsentwicklung, die an den einzelnen Schulen ansetzt, in Gang.

Das Ausweisen eines Mangels oder Defizits hat eine aktivierende Funktion für evaluierte Schulen sowie für Lehrer*innen auch. Der ausbleibende Erfolg des Aufbaus von Lehrkooperation wird seit Jahrzehnten lamenthaft beklagt (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006: 216). Ein wichtiges Moment der Aktivierungspolitik ist, dass man zuerst Defizite (z. B. zu geringe Aktivität in Bezug auf Kooperation) ausweist, um daraufhin Entwicklungsnotwendigkeiten zu postulieren. Das heißt, durch Bewertungen – Abwertungen, die Zuschreibung von Defiziten oder auch Lob – finden Subjektivierungen statt, die machtvolle Effekte haben. Kocyba (2004: 21) formulierte das so: „Aktivierung erweist sich als ein paradoxes Projekt. Sie muss ihren Adressaten zunächst Passivität unterstellen, die sie dann zu überwinden verspricht“. Defizitdiagnosen – wie beispielsweise jene der mangelnden Kooperation in der Arbeit von Lehrer*innen – gehen üblicherweise mit einer Veränderungsaufforderung der bisherigen Praxis einher.

Ziel einer „Aktivierungspolitik“ ist nicht nur das einzelne Subjekt, sprich Lehrer*innen und Schulleiter*innen, sondern auch die Schule, die in ihrer Selbstverantwortung adressiert wird und somit einen ähnlichen Subjektstatus wie Personen erhält (Schmidt 2017: 92),¹⁵ die ständig an sich selbst arbeiten sollen (siehe das „Unternehmerische Selbst“ bei Bröckling 2007). Dies führt zu einer wesentlichen Veränderung dessen, was wir als Institution Schule verstehen. Die Institution Schule zerfällt in einzelne Organisationen, die mit ihren Profilen in Konkurrenz stehen und sich zunehmend für ein erfolgreiches Arbeiten verantworten müssen. Der Fokus auf die Einzelschule wird vorliegend in der spezifischen Formierung von schulpädagogischen Diskursfeldern untersucht, wobei aufgezeigt wird, wie ökonomische und betriebswirtschaftlich ausgerichtete Wissensbestände in das schulpädagogische Feld integriert wurden. Die Entwicklung der einzelnen Schule soll dabei u. a. auch durch die Kooperation von Lehrkräften bewerkstelligt werden, um das Profil im Konkurrenzdruck mit anderen Schulen (siehe Interviewanalysen: Kap. 7) und anderen Lehrer*innen auf dem Quasi-Markt der schulischen Leistungsanbieter*innen zu schärfen.

Es gibt zwar eine Reihe von Vorschlägen und Zugängen, in welcher Form die „notwendige“ Kooperation unter Lehrerinnen und Lehrern in Schulen aufgebaut werden kann und wie sie einen Beitrag zu einem gewünschten Idealzustand liefern könnte, und man könnte geneigt sein, den Anschein von Lehrkooperation als Allheilmittel (vgl. Dinsleder/Steinwand 2018) nicht weiter zu hinterfragen. Jedoch wurde bisher kaum erforscht, weshalb diese Professiona-

¹⁵ Im Sprechen über Schulautonomie wird ‚die‘ Schule personifiziert und mit einem Subjektstatus versehen. Es zeigt sich, dass mit Blick auf Steuerungsfragen organisationale und personale Bezugsgrößen miteinander analog gesetzt werden: Sowohl die einzelne schulische Akteurin als auch die Einzelschule und deren Beziehungen zu anderen Schulen und schulischen Institutionen werden als eigensinnig und autonom strukturiert angenommen.

lisierungskonzeption in dieser Weise aufwind erhalten hat. Auch die Brüche in der Umsetzung der idealisierten Umsetzung von Lehrerkooperation, zu denen es in der beruflichen Praxis kommt, wurden wenig untersucht.

Aus diskursanalytischer Perspektive wird untersucht, wann Lehrerkooperation als Forschungsgegenstand im Kontext welcher Debatten auftaucht. „Die Diskursanalyse ist eine Weise, die Gegenstände zu betrachten“ (Feustel et al. 2014: 485). Zudem werden auch Interviews mit Lehrer*innen und Schulleiter*innen zum Thema der Lehrerkooperation analysiert.

4 Methodologie: Diskursive Praktiken

Die vorliegende Forschungsarbeit knüpft an die erkenntnistheoretische Ausrichtung von Foucault an, die er in einem seiner letzten Interviews 1984 in der Veröffentlichung „Freiheit und Selbstsorge“ (1985) folgendermaßen formuliert: „Ich habe herauszufinden versucht, wie das menschliche Subjekt in die Spiele der Wahrheit eingetreten ist, die entweder die Form einer Wissenschaft haben bzw. sich auf ein wissenschaftliches Modell beziehen oder so sind wie die, die man in den Kontrollpraktiken und Institutionen finden kann“ (ebd.: 9). D.h. unsere Wirklichkeit – wie wir beispielsweise aktuelle Ereignisse verstehen – ist verbunden mit den Erkenntnissen, die uns aus wissenschaftlichem Wissen vermittelt werden: Seit der Corona-Pandemie wurden die Bevölkerungen der jeweiligen Regionen, Länder und Erdteile mit Statistiken, Kennzahlen und deren Interpretationen sowie auch daraus abgeleiteten Massnahmen konfrontiert. Der „homo socialis“ wurde von einem Grundbaustein gesellschaftlicher Entwicklung zur gesundheitsbedrohenden Gefahr. Die Sichtbarkeit des Virus wurde am Beginn der Pandemie durch wissenschaftliche Daten mit medialer Unterstützung unterstützt. Die diskursive Formation der „Corona-Leugner“ spaltete sich ab und greift auf einen eigenen Pool an Studien und Daten, die ihre Perspektive auf das Virusgeschehen stärkt, zurück. Die Beständigkeit des tiefen Grabens in diesem Thema zeigt das Funktionieren der „Wahrheitsspiele“ über die Produktion und Verwendung von wissenschaftlichem Wissen. „Eine Wahrheit“ (z.B. ein Konsens in Bezug auf die Impfung) konnte sich durch wissenschaftliche Erkenntnisse nicht bei allen Bevölkerungsgruppen durchsetzen. Die Analyse von diskursiven Praktiken hat gesellschaftlich formierte Praktiken der Produktion von Macht im Blick. Weniger radikal können „Wahrheitsspiele“ auch in Debatten zur Schulentwicklung beobachtet werden, wenn es um neue Steuerungsformen der Schule geht oder auch die Form der Entwicklung der Einzelschule. Das Diskursfeld der „Lehrerkooperation“¹⁶ und unterschiedliche Positionierungen zu diesem Thema werden auf der Ebene wissenschaftlicher Publikationen sowie im Alltag in Interviews untersucht. Dabei rückt vor allem die Subjektivierung der Schule sowie der einzelnen Lehrer*innen selbst im Zusammenhang mit einer wiederholten Kooperationsanforderung in den Blick.

4.1 Diskursanalyse

Auch wenn die Ansätze von Althusser und Foucault sehr unterschiedlich sind, werden Diskurse in beiden als gesellschaftlich formierte Praktiken des Sprechens begrif-

¹⁶ Zum Zeitpunkt der Erstellung der Dissertation war dieses zusammengesetzte Wort meist noch nicht gegendert. Durch die häufige Bezugnahme auf ältere Publikationen belasse ich den Begriff in der ungegenderten Schreibweise.

fen und die diskursive Produktion gesellschaftlicher Macht auf der einen und gesellschaftlicher Subjekte auf der anderen Seite untersucht. (Wrana 2006: 109)

Diskurse werden somit in beiden Ansätzen – von Althusser und Foucault – als eine Praxis des Sprechens begriffen, womit weniger die Texte an sich im Ziel des Erkenntnisinteresses stehen, sondern die soziale und gesellschaftlich kontextualisierte Produktion von „Sprechen“. Texte und andere Artefakte (z. B. auch Bauwerke) sind dann „Zeugen“ einer bestimmten sozialen und damit auch machtvollen diskursiven Praxis. In Relation steht dazu das Subjekt, bei dem sich die Frage stellt, wer hier worüber wie sprechen kann.

Die Rezeption von Foucaults Arbeit zur Analyse von Diskursen und ihre Weiterentwicklung sind in deutschsprachigen Ländern höchst unterschiedlich verlaufen.¹⁷ Man kann sagen, dass „der Diskurs ebenso wie der Name Foucault eine Art ‚Treffpunkt‘“ (Wrana 2006: 112) bildet. Die „heterogenen Diskurs- und Sprachtheorien der 1960er und 1970er Jahre aus Frankreich“ (vgl. Angermüller/Wedl 2014: 164) dienen als Kontext der Verortung, um den Foucault’schen Zugang neben anderen Vertreter*innen wie Judith Butler, Chantal Mouffe, Ernesto Laclau, Louis Althusser, Roland Barthes, Julia Kristeva und Jacques Derrida zu verstehen. Johannes Angermüller und Juliette Wedl (2014) geben in ihrem Überblick zur Diskursforschung hier eine Orientierung zu den wichtigsten Vertreter*innen, der sich nach dem französischen und anglo-amerikanischen sowie mitteleuropäischen Sprachraum ordnet. Für die Verortung diskursanalytischer Zugänge gehe ich näher auf die französische „analyse du discours“ ein, da sie bereits in den 1960er Jahren über Textkorpora hinaus weiteres empirisches Material heranzog. Die „analyse du discours“ hat sich unter dem Einfluss des Strukturalismus herausgebildet (vgl. Dosse 1999), der für die Arbeiten von Michel Foucault und Louis Althusser (1977) relevant war.

4.1.1 Entwicklungen der Diskursanalyse in Frankreich und Deutschland

Michel Pêcheux erweiterte die Foucault’sche Diskurstheorie bereits Ende der 1960er Jahre, „indem er den Ideologiebegriff Althusser reinterpretierte“ (Wrana 2006: 109)¹⁸ und eine „methodisch kontrollierte Analyse empirischer Diskurse“ entwickelte¹⁹. Das Besondere daran ist, dass in den frühen Diskursanalysen meist Textkorpora untersucht und „empirische Diskurse“, wie z. B. Interviewmaterial, hingegen nicht berücksichtigt wurden. Französische post-

¹⁷ „Dass viele Ansätze der Diskursforschung sich auf Foucault berufen, hat aber keine Homogenität dieser Ansätze oder eine einheitliche Methodologie zur Folge“ (Wrana 2006: 108 f.).

¹⁸ Wrana (2006: 109) unterscheidet verschiedene Ausrichtungen/Entwicklungen der „analyse du discours“, wobei hier nur jene genannt werden, die für die vorliegende diskursanalytische Untersuchung Relevanz haben.

¹⁹ Ein bedeutsames Werk von Pêcheux ist „Analyse automatique du discours“ (1969), auch unter der Abkürzung „AAD69“ bekannt.

strukturalistische Zugänge wurden nur sehr langsam und partiell im englischsprachigen Raum rezipiert. Die philosophische Wendung des Poststrukturalismus wurde aufgegriffen, aber den empirischen Diskursanalysen kaum Beachtung geschenkt (vgl. Helsloot/Hak 1995: 4).

Diaz-Bone (2003: 98) verweist darauf, dass es in Frankreich bereits Ende der 1960er Jahre durch Pêcheux Bemühungen gab, eine operable empirische Analysemethode auszuarbeiten. Mit dieser empirischen Analysemethode wurden nicht nur Textkorpora untersucht, sondern auch empirisches Datenmaterial, wie z. B. in der vorliegenden Forschungsarbeit Interviews. Dadurch können nicht nur Aussagen für theoretische „Diskurse“ gemacht werden, sondern es kann auch das Aufgreifen und „Ver-Wenden“ von Aussagen aus der wissenschaftlichen Literatur und weiteren Referenzpunkten in der Berufspraxis von beispielsweise Lehrer*innen untersucht werden.

Diskursanalytische Zugänge im deutschen Sprachraum

In einer ersten Rezeptionsphase von Foucault haben in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften weniger seine diskursanalytischen Verfahren Aufmerksamkeit erhalten als seine begrifflichen Konzepte, wie z. B. die Theorie der Macht (Koller/Lüders 2004: 57 zur Rezeption der Theorie der Macht z. B. durch Pongratz 1989). Aktuell sind im erziehungswissenschaftlichen Feld des deutschsprachigen Raums praktizierte Diskursanalysen sehr heterogen (vgl. Angermüller et al. 2014). Es besteht die Schwierigkeit, sich in konsistenter Weise auf eine diskursanalytische Richtung und gleichzeitig auf Foucaults Schriften zu beziehen, da methodologische Grundlagen in der Rezeption auch verändert aufgegriffen wurden.²⁰ Zum Beispiel wurde in der Kritischen Diskursanalyse (KDA)²¹ oder auch in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) teilweise ein starker Subjektbegriff wiedereingeführt. In der WDA wird eine „dreifache Relationierung zwischen Diskursen und Akteuren“ (Keller 2011, S. 222) vorgenommen: Es wird zwischen Sprecherpositionen, Subjektpositionen/Identitätsangebote und sozialen Akteuren unterschieden. Die Analyse von Subjektivierungsprozesse – wie sie im vorliegenden Zugang der Beforschung von diskursiver Praktiken - angewendet werden, nehmen weder eine Fixierung des Subjekts noch der Struktur an – wie

²⁰ Wie „die Diskussionen zeigen, bleibt die Diskursanalyse ein Feld von Rekombinationsmöglichkeiten und graduellen Unterschieden bei intensiver methodologischer und theoretischer Diskussion – und das ist ihre Stärke“ (Wrana 2006: 112). Es geht hier vor allem um die Rekombination mit sozialwissenschaftlichen Methodologien, wobei auch rekonstruktive Interpretationsverfahren mit der von Foucault dekonstruktivistisch angelegten methodologischen „Werkzeugkiste“ verbunden werden.

²¹ „So beruht z. B. die von Siegfried Jäger entwickelte Kritische Diskursanalyse, die als einer der einflussreichsten diskursanalytischen Ansätze im deutschen Sprachraum gelten kann (vgl. Jäger 2001), auf dem Versuch einer Verknüpfung von Foucaults Diskursbegriff mit der marxistischen Tätigkeitstheorie Leontjews und Wygotskis, die der Foucaultschen Konzeption nachträglich eine handlungs- bzw. subjektkritische Begründung unterschiebt und sie damit ihrer wichtigsten theoriestrategischen Besonderheit beraubt“ (Koller/Lüders 2004: 59).

beispielsweise durch das Konzept der sozialen Akteure in der WDA gemacht wird. Die Rekonstruierbarkeit von Bedeutungen im Sinne einer hermeneutischen Interpretation wird auch nicht weiterverfolgt. In der Wissenssoziologischen Diskursanalyse kommen hermeneutische Interpretationsverfahren kombiniert mit der Diskursanalyse zur Anwendung (Keller 2011, 1997)²².

Einen am Äußerungsakt interessierten diskursanalytischen Ansatz haben im deutschsprachigen Raum Forscher*innen wie beispielsweise Johannes Angermüller (2007, 2014b), Daniel Wrana (2006), Antje Langer (2008) oder Marion Ott (2011) weiterentwickelt. Im Zentrum der Analyse steht die „énoncé“, die Aussage im Sinne eines Äußerungsaktes (Angermüller 2014b: 111 ff., Angermüller 2007, 55 ff.). Für diese Analyse wird die mikrologische Ebene aufgesucht, um die singulären Äußerungen zu untersuchen (vgl. Wrana 2006: 107). Wrana (2006) betont dabei, dass nicht Erkenntnisse auf der Ebene von großen Einheiten – diskursiven Formationen – angestrebt werden und nicht die gegenwärtige gesellschaftliche Streuung noch die historische Entwicklung interessiert, sondern vielmehr von Interesse ist, in welcher Form diskursive Praktiken funktionieren (Wrana 2006: 107; Nonhoff 2005).

Für die rekonstruktive Forschung und auch für bestimmte Formen der Diskursanalyse, die auch empirisches Material interpretieren, z. B. die Wissenssoziologische Diskursanalyse (Keller 2011) oder die Kritische Diskursanalyse (Jäger 2004), ist ein mit Intentionalität ausgestattetes Subjekt, das die Welt deutet und ihr Sinn zuschreibt, der Fluchtpunkt der Rekonstruktion.²³ In der Diskurstheorie gibt es neben dekonstruktiven Formen der Analyse auch rekonstruktive, die mit empirischem Material arbeiten. Sie haben – wie oben bereits erwähnt – einen starken Subjektbegriff wiedereingeführt. In der hier vorliegenden dekonstruktiven Analyse wird die soziale Produktion von „Sprechen“ als gleichursprünglich mit dem Subjekt gedacht, womit sich die analytische Bewegung nicht auf das Subjekt als Ursprung der Sinngebungen zurückbeugt, sondern die vielfältigen Praktiken als immer wieder neu einsetzende Konstitutionsereignisse von Subjektivität verstanden werden.²⁴

²² „Diskursanalyse ist immer und notwendig ein hermeneutischer Prozess der Textauslegung“ (Keller 2011, S. 273). „Im Rahmen eines Paradigmas hermeneutisch orientierter Sozialforschung hat Diskursanalyse so ihren Ort als wissenssoziologisch-konstruktivistisch orientierter Ansatz der Analyse objektivierter Bedeutungssysteme, ihrer historisch bestimmbarer Genese, ihrer diskursinternen und -externen Funktionen im gesellschaftlichen Kontext.“ (Keller 1997, S. 329). Bei Keller (1997) wird zwischen einem Innerhalb und Außerhalb des Diskurses unterschieden: Das alltägliche Gespräch oder auch Interviews werden als diskursexternes empirisches Material betrachtet.

²³ Die WDA orientiert sich an der hermeneutischen Wissenssoziologie: „Sie unterstellt, dass soziale Akteure keine Marionetten sind, sondern aktiv Handelnde, die sich an Deutungen orientieren. Sie zielt auf die Rekonstruktion von typisierbarem und typisiertem Sinn“ (Keller 2011, S. 270).

²⁴ An dieser Stelle möchte ich mich bei Sabrina Schröder für das Lesen eines Teiles des Manuskriptes bedanken, die mich auf die Schärfung dieser methodologischen Schlüsselstelle verwiesen hat.

4.2 Subjektivierung als Dreh- und Angelpunkt der Diskursanalyse bei Foucault

Foucaults Denken lässt sich als eines „von Neueinsätzen und Verschiebungen“ (Grabau 2013: 40) beschreiben, wobei die drei Bereiche Wissen, Macht und Subjekt ineinandergreifen. Er selbst äußert sich dazu, dass er sich in seiner Arbeit „um eine Geschichte der verschiedenen Formen der Subjektivierung des Menschen in unserer Kultur bemüht“ (Foucault 2005a: 240) habe. Die Themen seiner Arbeit sind also nicht der Diskurs und die Macht allein, sondern stets das Subjekt in Verbindung mit Fragen der Macht (vgl. ebd.: 270). Im dritten Kapitel zur Gouvernementalitätstheorie wurde Foucaults Verständnis von Macht in Zusammenhang mit Fragen der Steuerung bzw. der „Regierung“ eingehender behandelt. Die Konstante von Foucaults weit auseinanderliegenden Analysefeldern ist jedoch das Subjekt bzw. das Interesse an Formen der Subjektivierung.

Der entscheidende Neuansatz einer Subjekt- und Handlungstheorie, die an Foucault anschließt, besteht in einer Umkehrung der theoretischen Prämissen: Die Handlungen werden nicht vom Subjekt, von seinen Entscheidungen und seinen Intentionen her gedacht, vielmehr wird umgekehrt das Subjekt von den Praktiken her gedacht, die auf es einwirken und die es verändern und transformieren. (Wrana 2006: 24)

Wenn man das Subjekt von den (diskursiven) Praktiken her denkt, dann ist es aber kein passives unterworfenen Subjekt. Wrana (ebd.) weist darauf hin, dass es „ein Missverständnis der poststrukturalistischen Position“ wäre, ihr „zu unterstellen, dass dieses Subjekt passiv sei, [...] dass es nicht über die Fähigkeit verfügen würde, die Verhältnisse zu gestalten“ (ebd.). Was allerdings zu bedenken ist: Die Gestaltungsmacht liegt wiederum innerhalb der laufenden gesellschaftlichen Praktiken und kann nicht unabhängig von ihnen wirken. Somit sind „Unterwerfungsakte“ Teil der Möglichkeit eines gestaltenden Handelns des Subjekts. Das Subjekt kann nicht außerhalb der Gesellschaft und deren Praktiken handeln und wirksam sein.

Ein für diese Untersuchung zentraler poststrukturalistischer Gedanke, der sich auf Subjektivierung bezieht, pointiert, wie sich zum einen die Formierung von Subjekten in steter Relation zu Sozialität vollzieht, so dass neben der Konstitution des Subjekts stets auch die soziale Ordnung im Subjektivierungsgeschehen (re-)etabliert wird. (Schmidt 2017: 15)

Während die klassische Bildungstheorie und die Theorie der Moderne das Subjekt zum Zentrum des Denkens machen und dessen Autonomie als Ausgangspunkt und Endpunkt des Bildungsprozesses setzen, dethematisieren sie die Machtverhältnisse, in denen das Subjekt konstituiert wird. Diese Situation hat sich mit der poststrukturalistischen Kritik an der Bildungstheorie geändert. Die Macht wird als eine beschrieben, die das Subjekt permanent durchkreuzt (vgl. Schäfer 2004). Seine Autonomie wird weder als dem Bildungsprozess vorausgesetzt

noch als das Ziel fortschreitender Emanzipation gedacht. Vielmehr wird sie als Ergebnis einer Disziplinierung betrachtet, die „die äußere Herrschaft ins Innere des Subjekts verlagert und dieses so zur Instanz seiner eigenen Unterwerfung macht“ (Koller 2001: 41).

Wrana (2006: 50) arbeitet mit dem von Althusser (2011) geprägten Begriff der Überdetermination, der besagt, dass „ein Ereignis niemals auf eine einzelne Ursache und damit eine faktische Subjektivierung niemals auf eine einzelne Subjektivierungsstrategie zurückführbar“ (ebd.) ist. Es wäre nun falsch davon auszugehen, dass die „Macht“ bei bestimmten Akteuren oder benennbaren Institutionen verortet werden kann. Es ist komplexer: Subjektivierungsstrategien können meist nur durch ein Bündel von sozialen Praktiken verstanden werden: Die Macht liegt in den verstreuten Praktiken, die zusammen eine Effektivität zur Folge haben. Für das Verständnis der vorliegenden praxeologischen Diskursanalyse ist wichtig, dass auch das Sprechen als soziale Praxis verstanden wird. Dabei erfolgt ein Rückgriff auf die poststrukturalistische Wendung des Strukturalismus (z.B. vertreten durch Claude Lévi-Strauss). Lévi-Strauss (1967) versuchte Strukturen zu finden, die sich über verschiedene menschliche Gesellschaftsbereiche hinweg beobachten lassen. Im Poststrukturalismus wurde die Suche nach universellen Strukturen bzw. Kategorien verabschiedet. Die Herstellung von Wissen und die damit verbundene Subjektwerdung durch soziale Praktiken werden im Spiel der Differenzen (De Saussure 1967, Wrana 2006) analysiert. Es werden nicht nach den Strukturen gesucht, sondern vielmehr die Verhältnisse und Relationen untersucht, die das „Existentielle“ immer wieder neu konstituieren. Das gilt für das Sprechen aber auch für andere soziale Praktiken – wie z.B. in der Schule sich zu bewegen oder auch zu kleiden (Langer 2008).

4.3 Handeln durch Sprechen und Subjektivierung

Sprache und die Herstellung von Wissen konstituiert sich nach dem „linguistic turn“ (Rorty 1967) und der poststrukturalistischen Wendung (des Strukturalismus) im Spiel von Differenzen und durch soziale Praktiken (vgl. Wrana 2014: 81). Die Differenztheorie wurde durch De Saussures (1967) strukturelle Linguistik grundgelegt und geht mit der These einher, „dass jedes Element der Sprache nicht als eindeutig identifizierbares Element aus sich heraus definiert werden kann, „sondern aus seiner Unterschiedenheit von allen anderen Elementen (ebd., S. 143). De Saussure konnte nicht mehr einen propositionalen Gehalt von Aussagen annehmen, sondern sah die Bedeutungskonstitution von Zeichen (von Wörtern in einem Satz) immer in ihrer Relativität zueinander, in ihrer Differenz. Der Wert bzw. die Bedeutung „des Zeichens“/des Gesprochenen konstituiert sich dabei nicht aus Bedingungen, die ihm äußerlich sind. Es gibt somit für das Zeichen kein Fundament oder Bedingungen, die ihm vorausgehen.

Man leitet, also, die Bedeutung des Zeichens nicht aus präexistenten Bedingungen ab. Jergus (2011: 21) schreibt in ihrer Rezeption von De Saussures Zeichentheorie:

Vielmehr ergebe sich die Bedeutungsmacht des Zeichens daraus, in ein System von Zeichen eingebettet zu sein und aus diesem Zusammenhang als Differenz zu anderen Zeichen Bedeutung erlangen zu können: „[...] in der Sprache aber gibt es nur Verschiedenheiten ohne positive Einzelglieder“. (Saussure 1967: 143 zit. nach Jergus 2011: 21).

Es gibt auch aus der genannten Theorieperspektive keine Möglichkeit einen Gegenstand mit Sprache in seiner Totalität einzuholen oder in einer eindeutigen Weise zu repräsentieren. D. h. Sprechen oder die Rekonstruktion von Gesprochenem können niemals einen ursprünglich gemeinten Sinn entlarven. Die Forschungsarbeiten von De Saussure sind als Hintergrund für die Analysen meiner Interviews wichtig.

Die performative Dimension von Sprache: Sprechen ist Handeln

Hier greife ich auf die Ausführungen von Kerstin Jergus (2011) zurück: Für den performativen Charakter von Sprache führt sie auch die Arbeit des Sprachphilosophen John Langshaw Austin „How to do things with words“ (1962) ins Feld. Dieser Zugang zur Analyse von Gesprochenem bzw. Sprechen wurde von Judith Butler (2006) präzisiert:

Wir tun Dinge mit der Sprache, rufen mit der Sprache Effekte hervor, und wir tun der Sprache Dinge an; doch zugleich ist Sprache selbst etwas, das wir tun. Sprache ist ein Name für unser Tun, d. h. zugleich das, was wir tun (der Name für die Handlung, die wir typischerweise vollziehen), und das, was wir bewirken; also die Handlung und ihre Folgen. (Butler 2006: 20)

Dieses Handeln durch Sprechen ist jedoch nicht etwas, das vom Subjekt aus durch einen intentionalen Akt vollzogen werden kann, sondern sich im Horizont des diskursiv Möglichen ereignet.

4.4 Praxeologische Diskursanalyse

Die hier vorliegende praxeologische Diskursanalyse schließt an Foucault (1981) und Weiterentwicklungen durch Wrana (2006), Langer (2008) und Ott (2011) an. Die Diskursanalyse ist praxeologisch ausgerichtet, da sie sich nicht nur auf die Analyse von Texten bezieht, sondern auf die sozialen Praktiken. Soziale Praktiken können z.B. diskursive Kämpfe sein, die durch unterschiedliche Strategien Positionen stärken und gegnerische schwächen können oder insti-

tutionelle Praktiken, die beispielsweise Lernen von Heranwachsenden in Form eines zeitlich getakteten Unterrichts in der Schule organisieren.

Praxeologische Diskursanalysen (vgl. Wrana 2006; Langer 2008; Ott 2011) bauen auf post-strukturalistischen methodologischen Prinzipien auf. Die Analyse von Differenzen²⁵ (vgl. Wrana 2014a: 81; Schmidt 2017: 107) bildet eine zentrale Grundoperation des Poststrukturalismus, welche auf die Untersuchung von wissenschaftlichen Texten und Interviews angewendet wird. Die (soziale) Wirklichkeit wird somit als Prozess der Iteration (Wiederholung) von Wissen verstanden, das durch das „Wiederholen“ in seiner Konstruktion verschoben wird.

Wahrheiten oder das Wissen zu Gegenständen werden in ihrer Konstruktion und Kontextualisierung innerhalb von diskursiven Praktiken erfasst. Der Diskursbegriff von Michel Foucault (1981: 74)²⁶ ist für meine weiteren Analysen bedeutsam, insofern ich unter Diskursen „Praktiken verstehe, die die Gegenstände, von denen sie sprechen, systematisch erzeugen“ (Langer 2008: 53).

Der Diskurs bezeichnet bei Foucault einerseits die diskursiven Formationen als gesellschaftliche Wissensfelder und -ordnungen, von denen her sich Äußerungen bilden können, zugleich aber die diskursiven Praktiken, verstanden als die Handlungsweisen, in denen sich das Sagbare und Sichtbare formt und in denen die Bedeutungen und Gegenstände des Wissens ebenso konstituiert werden wie die Positionen der diskursiv Handelnden. (Wrana 2006: 122)

„Es geht weniger um das ‚positive Wissen‘ als um Praktiken, die das Wissen an seinen Platz bringen und somit Sagbarkeit und Sichtbarkeit bilden“ (Wrana 2012a: 196). Im Zentrum der empirischen Studien zur erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung stehen, soziale, institutionelle und gesellschaftliche Praktiken, die Diskurse (als Texte, Gespräche oder ganze Debatten) in einer bestimmten Form mithervorbringen. Die unterschiedlichen „Gebrauchsweisen von Diskurs“ finden ihren gemeinsamen Nenner darin, dass damit „Formen des Sprechens und Schreibens bezeichnet werden“ (Fegter et al. 2015: 13).

Die Verfasstheit von Wirklichkeit kann somit nicht durch „Fakten“ erklärt werden, die einen Absolutheitswert beanspruchen. Die diskursanalytische Erkenntnisgewinnung gibt den Blick auf die Relationiertheit von Wissen frei. Das heißt, im Fokus kann stehen, wie das Wissen

²⁵ Die Analyse basiert auf einem differenztheoretischen Denken (vgl. Wrana 2014a: 81).

²⁶ Laut Frank (1989: 408 ff.) hat Foucault keinen klaren, einheitlich gefassten Diskursbegriff vorgelegt. Dieser Vorwurf ist nachvollziehbar – insbesondere, da Foucault seine methodologische Konzeption von Diskurs im Laufe seiner „Werkphasen“ (die ihm zugeschrieben werden; kritisch reflektierend dazu Grabau 2013 oder Rainsborough 2018) auch veränderte. Das heißt jedoch nicht, dass der Diskursbegriff deshalb für eine Analyse nicht einsetzbar wäre, sondern lediglich, dass es wichtig ist, genau zu beschreiben, wie nun in dieser Arbeit Diskurs verstanden bzw. relevant wird.

hergestellt wird, und nicht, wie es ist.²⁷ Poststrukturalistische Perspektiven dekonstruieren normative Setzungen, Wissenspolitiken und geben den Blick auf ihre Hervorbringung frei – auf die Herstellung von Wissen und sozialen Verhältnissen, auf Bedeutungen und die Unterwerfung/Hervorbringung des Subjekts. Ein Analysieren von Differenzen erfolgt zum Beispiel in Bezug auf die Dekonstruktion von „Wahrheiten“, die minoritäre Sichtweisen bzw. auch Lebensweisen von Gruppen unter eine allgemeingültige Norm zwingen (vgl. Wrana 2014a: 79).²⁸ „Poststrukturalistische Diskurstheorien nehmen eine essentialismuskritische Haltung ein. Identität, Realität und Natur betrachten sie als ein Konstrukt diskursiver Praktiken, die in Macht-Wissens-Arrangements eingebettet sind“ (Angermüller 2014a: 22). Hiermit zeigt sich die Gültigkeit von Wissen immer in einer gewissen zeitlichen, sozialen und lokalen Relationalität. Ein konsequentes differenztheoretisches Vorgehen identifiziert die Differenzen nicht durch einen Ursprung,²⁹ sondern durch gegenseitige Beziehungen (vgl. Stäheli 2000: 9). Anstelle der „Rekonstruktion“ von (kontinuierlichen) Entwicklungen treten Brüche, Diskontinuitäten gesellschaftlicher Entwicklungen in den Blick.³⁰

4.4.1 Diskursanalytische Perspektive auf Lehrerkooperation

In der Analyse wissenschaftlicher Publikationen und Interviews stellt sich die Frage, weshalb etwas an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit eher gesagt werden kann als etwas anderes. Um diese Frage zu beantworten, wird das Zusammenspiel von unterschiedlichen diskursiven Praktiken analysiert. Ein Beispiel dafür ist die Herausbildung von „starken Stimmen“ im wissenschaftlichen Diskursfeld – sprich der Umstand, dass z. B. bestimmte Konzepte von (wissenschaftlichen) Autor*innen das Verständnis von Lehrerkooperation und Schule als Organisation dominieren. Auch der Import von disziplin fremden theoretischen Zugriffen (etwa die „Lernende Organisation“) kann beobachtet werden und Fragen bezüglich veränderter diskursiver Praktiken im schulpädagogischen Feld aufwerfen. Diskursive Praktiken sind als verstreutes Netz von sozialen, diskursiven Handlungspraktiken zu sehen. Institutionelle Praktiken – wie die Bedeutungszunahme der Organisationsentwicklung der Schule – haben eine vermittelnde Funktion und bringen ein bestimmtes Sprechen über Lehrerkooperation mit

²⁷ Siehe dazu auch Nietzsches „Genealogie der Moral“ – dieses Werk beeinflusste Foucaults Denken und den Zugang zu seinen diskursanalytischen Arbeiten.

²⁸ Das Allgemeine kann als „Selbsttäuschung und Gewaltakt“ (Wrana 2014a: 79) bezeichnet werden, das den vorgängigen Differenzen beispielsweise kein Aufscheinen mehr erlaubt und ihnen somit ihre Gültigkeit nimmt (vgl. hierzu Lyotard 1989).

²⁹ Die aufzuweisenden Herkünfte sind vielmehr multipel und widersprüchlich (vgl. Foucault 2002, S. 168). Jegliche einheitsstiftende Denkfigur, die die Polyphonie des Gegenstandes verdeckt, gilt dem differenztheoretischen Ansatz als Illusion (Schröder/Wrana 2017: 63).

³⁰ „Weder ein alles andere bestimmendes Verhältnis wie die Ökonomie im Marxismus oder ein zentrales Unterdrückungsverhältnis wie das Patriarchat, noch eine Perspektive gesellschaftlichen Fortschritts wie in Modernisierungstheorien können Gesellschaft fundieren“ (Stäheli 2000: 9).

hervor. Damit geht es nicht darum, welchen Einfluss „der Diskurs“ aus den wissenschaftlichen Publikationen auf das Sprechen der Schulleiter und Lehrpersonen hat, sondern wird der Gegenstand der Lehrerkooperation hinsichtlich seiner Transformationen untersucht, die sich in den wissenschaftlichen Publikationen sowie im Sprechen der Lehrpersonen und Schulleiter*innen ereignen.

Ein Ausgangspunkt der Erkenntnisgewinnung ist die Problematisierung des wenig anfechtbaren Ideals von kooperierenden Lehrer*innen. Mit der vorliegenden Diskursanalyse wird die Geltung der normativen Ausrichtung, die das Kooperieren der Lehrer*innen als Lösung für sehr viele Entwicklungsanforderungen der Schule und das Lehrberufs postuliert, hinterfragt. Ziel ist die Reflexion der Produktion von diesem als wahrheitsfähig aufscheinendem Wissen und der damit verbundenen Subjektivierungsformen.

Zur Produktion von „Wahrheit“ müssen sich die angesprochenen Subjekte verhalten – beispielsweise indem Lehrer*innen in Schulen aufgrund von Schulentwicklungserkenntnissen dazu aufgefordert werden, mehr zu kooperieren. Wenn die so angesprochenen Lehrer*innen in einer bestimmten Form kooperieren. „werden“ sie – nun vereinfacht formuliert – zu gut oder weniger gut kooperierenden Lehrer*innen. Diese Praxis der Zuschreibung konstituiert das professionelle „Lehrer*innenselbst“ mit. Zuschreibungen, die Differenzen setzen (gut oder weniger gut kooperierende Lehrer*innen), sind eine wesentliche Form von diskursiven Praktiken. Das Zusammenspiel von wahrheitsfähigen Erkenntnissen mit der Einschätzung der Professionalität von Lehrer*innen (Kooperation als Merkmal ihrer Professionalität) bringt bestimmte Subjektivierungen der Lehrer*innen hervor.

Folgende Fragen leiten die Analyse diskursiver Praktiken: Welche Texte – beispielsweise zur Lehrerkooperation – dürfen und können wo wie aufscheinen? Welche Praktiken der Schulentwicklung sind in welcher Schule möglich? Wie unterstützt beispielsweise ein Schulleiter, eine Schulleiterin den Aufbau von Lehrerkooperation? Wie spricht er/sie darüber?

4.5 Untersuchungsanlage

In dieser Forschungsarbeit dienen Texte – sowohl wissenschaftliche Literatur als auch transkribierte Interviews als „empirische[s] Material“ (vgl. Schmidt 2017)³¹ der Untersuchung von diskursiven Praktiken. Darüber hinaus ist die die gouvernementalitätstheoretische Perspektive konstitutiv für die Analyse der diskursiven Praktiken der Lehrerkooperation.

³¹ Es werden somit gleichermaßen wissenschaftliche Publikationen und Interviews als empirisches Material in einer „Diskursanalyse der Praktiken des Sprechens“ untersucht.

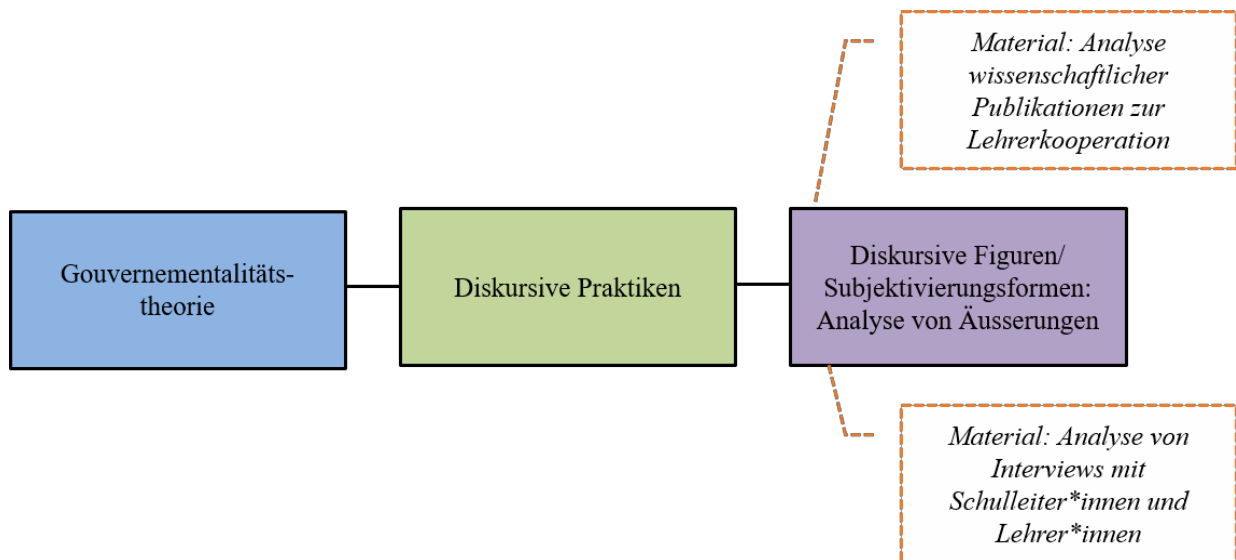


Abbildung 1: Grafische Übersicht zur methodologischen Grundkonzeption

Die Untersuchung der wissenschaftlichen Literatur nimmt die Subjektivierungsformen folgendermaßen in den Blick: auf der Seite der Lehrer*innen, die mehr kooperieren sollen (die Analyse zur Veränderung des beruflichen Selbstverständnisses in Kap. 6), sowie auch seitens der Schulen, die zunehmend als Subjekte angesprochen werden (siehe Kap. 5 zu den Schulen, die lernen sollen, mehr Leistung zu erbringen usw.). Die spezifischen Subjektivierungsformen werden als diskursive Figuren untersucht. Diskursive Figuren sind „Wissensformen, deren Elemente auf eine bestimmte iterative Weise angeordnet sind“ (Wrana et al. 2001: 3). Das heißt, dass in den wissenschaftlichen Publikationen Wissen zur Kooperation von Lehrer*innen in bestimmter Weise geformt ist: Es werden Begründungen und Argumente für die Wichtigkeit und Notwendigkeit eingebracht und es werden Verbindungen zu nicht-erziehungswissenschaftlichen Disziplinen gezogen; die Wissensformen können z. B. appellativ, bewertend oder beschreibend sein. Die Analyse operiert bei der Aufarbeitung von zentralen diskursiven Figuren zur wissenschaftlichen Literatur grobkörnig (es werden keine Feinanalysen anhand von bestimmten Texten vorgenommen, sondern wiederkehrende Topoi und Argumentationsfiguren untersucht). Die Analyse der diskursiven Figuren bei den Interviews arbeitet „hochauflösend“, indem das Gesagte in seiner Verwendung genau analysiert wird.

4.6 Forschungsvorgehen

Die Analysefragen zu den Untersuchungsmaterialien lauten: In welcher Weise ist es dazu gekommen, dass genau diese Texte und Äußerungen zur Lehrerverkooperation aufscheinen? „Sprechen und Schreiben wird dann nicht von der textuellen Materialität, sondern von den Formen seiner Produktion in der Sprechfähigkeit aus begriffen“ (Wrana 2006: 127). Ich untersuche die Veränderung des Diskursfeldes zur Lehrerverkooperation in Relation zu den Diskursfeldern der

Schulentwicklung und der Professionalisierung von Lehrer*innen. Einerseits dient die Analyse der Wissensfelder zur Schulentwicklung, Lehrerkooperation und Professionalisierung dazu, die Subjektfigur der Schule als Organisation in ihrer Verschränkung mit Professionalisierungsdynamiken als diskursive Praktiken auf der Ebene der wissenschaftlichen Publikationen verstehen zu können. Andererseits werden auch Praktiken des Sprechens über Lehrerkooperation in Interviews mit Lehrer*innen und Schulleiter*innen untersucht.

Dabei behandle ich die Analyse der wissenschaftlichen Literatur, die sich von den 1960ern bis 2017 erstreckt, nicht „erschöpfend“, insofern ich weder einen umfangreichen Textkorpus erstelle, der Vollständigkeit oder Repräsentativität beansprucht, noch eine chronologische Einteilung der Untersuchung vornehme (vgl. eine ähnliche Argumentation zur methodologischen Vorgehensweise bei Grabau 2013). Ich möchte vielmehr ein Problem untersuchen, das zu einem bestimmten Zeitpunkt auftrat (Foucault 2005a). Foucault hat hierzu den Begriff der Problematisierung eingeführt (vgl. Foucault 1996: 178; Schröder/Wrana 2016). Man interessiert sich dann für eine Form der Wissenspolitik, indem man beispielsweise die Art der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Fragen bzw. Forderungen beobachtet.

4.6.1 Genealogie der Lehrerkooperation

In Kapitel 5 und 6 erfolgt die Ausarbeitung einer historisch-genealogisch operierende Analyse diskursiver Praktiken auf den Gegenstand der Lehrerkooperation, um sein erstes Aufscheinen, seine Verbreitung und seine Transformationen zu untersuchen. Es wird dabei der Frage nachgegangen, wie sich die diskursiven Praktiken in den Wissensfeldern der Schulentwicklung und der Professionalisierung über vier bzw. sechs Jahrzehnte (im deutschsprachigen und anglo-amerikanischen Diskursraum) verändert haben. Martin Saar (2007) beschreibt die Genealogie als historische Methode, die durch ihren analysierenden Blick auf Verschiebungen der „Wahrheitsproduktion“ zum Gegenstand kritische Nachfragen evoziert. Stephen Ball (2013) spricht sich dafür aus, genealogische Untersuchungen auf erziehungswissenschaftliche Gegenstände anzuwenden (ebd.: 43). Dieser Modus der Kritik basiert auf einer möglichst genauen empirischen Analyse der Art und Weise, wie sich Wissen (durch institutionelle Praktiken) herausbildet.

Während eine hermeneutische Rekonstruktion ihren Gegenstand in der Beschreibung affirmiert, ihn als gefügt erscheinen lässt und reifiziert, löst die Genealogie ihren Gegenstand in seiner selbstverständlichen Geltung auf, sie dekonstruiert seine fraglose Gegebenheit ebenso wie seine vermeintliche Einheit. (Schröder/Wrana 2017: 62)

Wichtig ist, dass diese genaue Analyse zeigt, dass es für historische Phänomene nicht „den Ursprung“ gibt. Es geht um eine genau verfahrenende historische Analyse, die dazu führt, dass kausal-logische Modelle zur Erklärung von normativen Konzeptionen – wie jener der Moral (vgl. Nietzsche 1999) – scheitern. Nietzsches Methode der Genealogie besteht darin, ein ‚Theater der Positionierungen‘ aufzuführen. Damit zeigt sich die Gültigkeit von Wissen immer in einer gewissen zeitlichen, sozialen und lokalen Relationiertheit.

Entgegen vielen historischen Untersuchungen, die auf Ereignisse und ihre Entwicklungen fokussieren und an ihrer Herkunft, ihren Auslösern oder Urheber*innen interessiert sind, interessiert sich Foucault in der Analyse von Geschichte für Diskontinuitäten und Brüche, um der Versuchung von einheitsstiftenden Erzählungen der Geschichte zu begegnen, die zu leicht der Narration des Fortschritts verfällt (Foucault 1991b: 55f.³²; Brusotti 2014: 353ff.³³). Ein wesentliches Merkmal poststrukturalistischen Denkens ist die Aufgabe einer teleologischen Ausrichtung der wissenschaftlichen Arbeit, die an einem unhinterfragten Fortschritt von Wissen und Forschung festhält. Gegen eine allgemein bestimmbare Höherentwicklung werden Lebens- und Weltentwurfsmöglichkeiten gesetzt, die sich der Pluralität und Achtung des Singulären verschreiben. Es geht in der Foucault’schen Diskursanalyse, die an poststrukturalistisches Denken anschließt, darum, wie Wissenskonstruktionen formiert und legitimiert werden. „Sie verfährt insofern dekonstruierend, sie widerlegt Wissen nicht, um ein angemesseneres Wissen vorzuschlagen, sondern macht seine Bedingtheit erkennbar“ (vgl. Fegter et al. 2015: 15).

Die genealogische Untersuchung der Lehrerkooperation anhand von wissenschaftlichen Texten von den 1960er Jahren bis 2017 eröffnet den Blick auf mögliche Positionen und Orte des Sprechens der interviewten Lehrer*innen und Schulleiter*innen. Mit einer topologischen Kartographie des „Geländes“ (vgl. Wrana 2014a: 80)³⁴ – hier der Zugänge zur Lehrerkooperation in wissenschaftlichen Publikationen – werden Positionierungen der Lehrer*innen in Interviews in meiner Analysearbeit in Relation zu wissenschaftlichen Diskursfeldern wie Professionalisierung oder Schulentwicklung thematisiert.

³² „Mine is, you say, a thought which ‘emphasizes discontinuity’. This, indeed, is a notion whose importance today – for historians as much as for linguists – cannot be underestimated. But the use of the singular does not appear to me to be entirely suitable. Here again, I am a pluralist. My problem is to substitute the analysis of different types of transformation for the abstract, general and monotonous form of ‘change’ which so easily serves as our means for conceptualizing succession“ (Foucault 1991b: 55f.).

³³ „Foucault will keineswegs jede Form von Kontinuität negieren, z. B. nicht die in langen Zeiträumen ablaufenden (klimatischen, wirtschaftlichen, sozialen) Prozesse, denen die quantitative und serielle Geschichtsschreibung nachgeht. Er will aber den Vorrang brechen, der traditionell bestimmten geschichtlichen, nicht nur wissenschaftsgeschichtlichen, Kontinuitäten eingeräumt wird“ (Brusotti 2014: 353 f.).

³⁴ Mein „Erkenntnisinteresse ist weder qualitativ noch quantitativ, sondern topologisch“ (Wrana 2014a: 80).

5 Schule als Subjekt: Lehrerkooperation und Schulentwicklung

In dieser Forschungsarbeit wird in der Untersuchung der wissenschaftlichen Literatur die Frage verfolgt, weshalb gerade in den 1980er Jahren die Forderung nach bestimmten, durch die Lehrerkooperation unterstützten Formen der Schulentwicklung auftaucht. In welcher Weise wurde die individualisierte Ausübung des Lehrberufs immer mehr problematisiert? Mit diesem fragenden Zugang werden die Umrisse des Gegenstands und seine Veränderungen beschrieben, indem die „Verbindungen, Abgrenzungen und diskursiven Kämpfe“ analysiert werden.

In der Analyse wissenschaftlicher Publikationen zum Thema der Lehrerkooperation bildet neben den Lehrer*innen die Schule als Subjekt den Dreh- und Angelpunkt der Herausarbeitung diskursiver Figuren. Die Schule ist jedoch kein Subjekt im gewöhnlichen Sinn; sie ist kein Individuum. Die Schule konstituiert sich vielmehr als kollektives Subjekt (vgl. Alkemeyer/Bröckling 2018; Schmidt 2017). „Politisch wird mehr Selbstständigkeit von den Schulen erwartet. Schulprogramm und Evaluation sollen die zentralen Steuerungsinstrumente ablösen und flexibles Handeln vor Ort ermöglichen“, lautet der Befund von Michael Schratz (2007: 6).³⁵

Die Schule wird in wissenschaftlichen Publikationen immer mehr als einzelne Organisation adressiert und nicht als Institution.³⁶ Ein bedeutsamer Terminus dazu ist der von der Schule als pädagogischer Handlungseinheit (Fend 1986).³⁷ Hans-Günter Rolff (1998) schreibt seit den 1980er Jahren über die Entwicklung der Einzelschule, wobei die Kooperation von Lehrer*innen und die Teamentwicklung eine zentrale Rolle spielt. Ich analysiere die sich verändernde Subjektfigur der Schule in den wissenschaftlichen Publikationen, da sie in den Interviews mit den Schulleiter*innen immer wieder aufgerufen, transformiert bzw. „verwendet“ (vgl. Jergus 2011; Schmidt 2017) wird.

Die Herausbildung von diskursiven Praktiken zwischen den 1960er Jahren bis zur Gegenwart wird in zwei Diskursräumen untersucht:

- dem anglo-amerikanischen und
- dem deutschsprachigen

³⁵ Schratz positioniert sich als international anerkannter Experte im Bildungsmanagement und berät Ministerien im In- und Ausland (ebd., 169).

³⁶ Eine Klärung der Begriffe Organisation und Institution bzw. ihrer Unterscheidung folgt noch.

³⁷ Als Grundlage für die Herausbildung des Begriffs der Schule als „pädagogischer Handlungseinheit“ diente die „Beschäftigung mit der Frage ‚guter Schulen‘ [...]: die Besuche von Schulen vor Ort und die lebendige Begegnung mit herausragenden und bekannten Schulen, von den Landerziehungsheimen (z. B. Salem) bis zu den Schulen der Reformbewegung der 60er Jahre wie z. B. der Glockseeschule“ (Fend 1986: 537 f.).

Zuerst gebe ich einen Überblick zu den konstituierenden Bedingungen des anglo-amerikanischen und deutschsprachigen Diskursraums. In der Analyse des anglo-amerikanischen Raumes greife ich die Publikation von zwei bedeutsamen Studien der 1960er bis 1970er Jahren heraus. In diesem Kontext wird insbesondere die Schuleffektivitätsforschung als Bestimmungsmoment eines einzelschulischen Subjekts untersucht. Daran schließt eine Skizze der schulsteuerungspolitischen Veränderungen im deutschsprachigen Raum an, wobei der Umbau der Schulsteuerung auf institutioneller hin zu einer organisationsbasierten Ebene behandelt wird und der Einfluss der betriebswirtschaftlichen Organisationstheorie auf Schulentwicklungskonzeptionen und die „lernende Schule“ als exemplarische Diskurserscheinung im Diskursfeld der Schulentwicklung näher beleuchtet wird. Danach wird der Blick auf die „Neue Steuerung“ erweitert, die der Schule nicht nur mehr Gestaltungsspielraum gibt, sondern auch ihre Leistungen überprüft oder sie selbst überprüfen lässt.

5.1 Überblick zu den Diskursräumen

Im anglo-amerikanischen Raum etablierte sich die Forschung zur Einzelschule durch Studien zur Schuleffektivität bereits in den 1960er Jahren, während die westeuropäische Form der Schulsteuerung sich trotz ihrer länderspezifischen politischen Diversität an Bestrebungen der „Entwicklung einer sozial gerechteren Gesellschaft“ (Dalin 1999: 12) orientierte.³⁸ Der sogenannte Sputnik-Schock, der die Angst der USA schürte, gegenüber dem sowjetischen Wirtschafts- und Forschungsraum ins Hintertreffen zu geraten, gab den Impuls für Bildungsreformen in Amerika sowie in Europa. US-amerikanische Schulen waren jedoch mehr als die europäischen von Industrie und Forschungsaktivitäten beeinflusst (ebd.: 20). Vor diesem schulstrukturellen und wirtschaftspolitischen Hintergrund sind Zielsteuerung, „Dezentralisierung und Delegation von Verantwortung“ und somit Formen von Management der einzelnen Schulen früh etabliert worden.

Ein wichtiger Einsatzpunkt der Transformation der Schulsteuerung in Europa war der Education Reform Act (ERA) in England und Wales von 1988 (vgl. Oelkers 2005: 20). „Erstmals in der europäischen Schulgeschichte seit Beginn des 19. Jahrhunderts wurde im staatlichen Sektor Wettbewerb ausgelöst, bestehende Strukturen der Schulaufsicht zerschlagen und marktwirtschaftliche Alternativen freigegeben“ (ebd.). Hier fand eine politisch initiierte Dezentralisierung der Schulsteuerung statt: Die einzelne Schule und ihre Leistung wurden für den Wettbewerb relevant. Neben Hans-Günter Rolff und Michael Schratz (Vertreter aus Österreich) hat Helmut Fend die Schulentwicklungsdiskussion wesentlich geprägt. Das zeigt

³⁸ Schulen der USA hatten im Gegensatz zu Schulen in Europa das Problem der frühen Selektion durch unterschiedliche Formen der Sekundarstufe nicht (Dalin 1999: 16).

auch die starke Rezeption und wie diese wiederum von Forscher*innen reproduziert wird. Das Scheitern von zentral gesteuerten Schulreformen in den 1960er und 1970er Jahren (vgl. Schnack 1997: 20; Altrichter/Maag Merki 2016) wird folgendermaßen gefasst:

Mit der Zeit wurden die Schwächen plandeterminierter Bildungsreform deutlich: Je nach Perspektive war die Wissensbasis für die vorsorgliche Gestaltung des „Master-Plans“ [...] zu schmal oder die Akteure, die die Reformen umsetzen sollten, erwiesen sich als „unkooperativ“, „unqualifiziert“ oder auf andere Weise „widerständig“. Jedenfalls stellten sich Bildungsreformen als „komplexe Konstellationen individueller und kooperativer Akteure mit je eigenen Interessen und Einflusspotenzialen“ (ebd., S. 3) und als längerfristige Unternehmen mit schwer vorhersagbaren Ergebnissen heraus. (Altrichter/Maag Merki 2016: 2)

Die Entwicklung der einzelnen Schule war eine Konsequenz des festgestellten Steuerungsver-sagens – die sogenannte „Top-down-Steuerung“ (vgl. Halbheer/Kunz 2011) wurde verabschiedet und die Einzelschule mit ihren Gestaltungsmöglichkeiten zum Hoffnungsträger einer gelingenden bzw. wirksamen Verbesserung von Schule gedacht. Die Steuerungsverlagerung vom gesamten Schulsystem hin zu einer sich selbst entwickelnden Schule werde, so die Annahme, eher zum Ziel einer effektiven und guten Schule führen (vgl. Dalin 1999: 9 ff.). Die Zielsetzungen orientierten sich u. a. an erfolgversprechenden Ergebnissen aus Studien, die zur Schuleffektivitätsforschung entstanden bzw. diese unterstützten. Durch die Ergebnisse der Rutter-Studie (1979) der Schuleffektivitätsforschung und der Studien zu ‚Merkmale guter Schule‘ (Fauser/Prenzel/Schratz 2010) wurde die Bedeutung der Einzelschule weiter gestärkt.

Lehrerkooperation erhielt dabei einen zentralen Stellenwert: Ohne eine gemeinsame Anstrengung der Lehrkräfte könne sich die Schule nicht entwickeln. Diese müssten es selbst wollen und könnten dabei unterstützt werden (Rolff 2004: 99). Damit wurde die Forderung nach mehr Lehrerkooperation häufiger artikuliert. Von Hans-Günter Rolff (1998) wird ein Lösungsweg beschrieben, der in positiv emphatischer Weise am Gestaltungswillen und an der Gestaltungsfreiheit von schulischen Akteuren anknüpft. In der Entwicklung der Einzelschule kam es zu einer Übernahme des Konzepts der „lernenden Organisation“ (Senge 1998), das für die Entwicklung der Schule adaptiert wurde.

Die Etablierung der Schulentwicklung steht mit einem Wandel der Steuerungslogik des Bildungs- bzw. Schulsystems in Zusammenhang: Die staatlich und gesetzlich verankerte Top-down-Steuerung der Institution Schule wurde sukzessive reduziert und langsam in eine dezentrale Steuerungsform überführt, in der sich Einzelschulen zunehmend selbst steuern (durch kooperativ entwickelte Schulprofilierungen und den Einsatz von Evaluationsinstrumenten). Die Schulentwicklung ist ein wichtiger Einsatzort für „Lehrerkooperation“.

5.1.1 Anglo-amerikanischer Diskursraum

Im anglo-amerikanischen Sprachraum wurden bereits in den 1960er Jahren Studien zur Schulleffektivität durchgeführt, die eine empirische Evidenz für den Einfluss der Einzelschule auf die Lernleistungen von Schüler*innen belegen (Scheerens/Bosker 1997). Dass die Einzelschule als ausschlaggebende Größe für ein wirksames Schulsystem angenommen wurde, war jedoch keine logische Konsequenz aus gewonnenen Erkenntnissen der ersten groß angelegten Studien über die Leistung von Schulen in den USA oder England: Sie haben – allen voran der Coleman-Report (1966) – eher dagegen gesprochen. Heute wird bei international laufenden Testungen von PISA oder TALIS (Teaching and Learning International Survey) oder anderen länderübergreifend angelegten Studien der OECD sowie weiteren Trägern nicht mehr die Frage gestellt, ob die Einzelschule einen Einfluss auf den Bildungserfolg von Schüler*innen haben kann, sondern es wird beinahe selbstverständlich davon ausgegangen.

In einem ersten Schritt gehe ich näher auf den 1966 in den USA veröffentlichten Coleman-Report ein. Er stellte den Einfluss von Schulen auf den Bildungserfolg von Schüler*innen in Frage und erregte Aufmerksamkeit, da die Ergebnisse darauf hinwiesen, dass der finanziellen Ressourcenlage von Familien, den sozial-kulturellen Hierarchisierungen usw. ein größeres Gewicht als der einzelnen Schule beizumessen ist. In einem zweiten Schritt beschreibe ich, wie in der international geführten schulpädagogischen Debatte 1979 die britische Rutter-Studie „15.000 Hours“ („Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder“) zu einem diskursiven Wendepunkt in die Gegenrichtung wurde.

Coleman-Report

James Coleman, der Namensgeber des Coleman-Reports (1966), war Soziologe an der John Hopkins University. Er erstellte mit seinem Team den „Equality of Educational Opportunity Report“ (EEOR).³⁹ Der EEOR wurde von US-Präsident Lyndon B. Johnson 1964 in Auftrag gegeben und am 4. Juli 1966 veröffentlicht. Die Forschergruppe rund um Coleman kam in dieser sehr umfassend sowie differenziert erhobenen Studie mit rund 600.000 Fragebögen, die an 4.000 Schulen erhoben wurden, zu dem Ergebnis, dass die Ausstattung und die Lehrpraxis in den jeweiligen öffentlichen Schulen für ‚Risikogruppen‘ keine bedeutsamen Unterschiede hinsichtlich des Schulerfolgs bewirkten. Die Studie war ein politisch brisantes Projekt, an das hohe Erwartungen geknüpft waren, die jedoch enttäuscht wurden, zeigte sie doch, dass die einzelnen Schulen gemäß den Ergebnissen nicht zur Verminderung der bestehenden Rassen-

³⁹ Zu jener Zeit stand die USA vor der politischen Herausforderung, die Segregation zwischen weißen Schüler*innen und Minderheiten (vor allem Schüler*innen afroamerikanischer Herkunft) an US-amerikanischen Schulen wirksam zu vermindern.

diskriminierung beitragen. Als signifikanter Einfluss trat vielmehr der familiäre Hintergrund hervor. Damit war die Coleman-Studie nicht allein:

[H]ome and family influences far outweigh school influences (Plowden, 1967); that parental social status has more impact on a child's life-chances than does schooling (Jencks, 1972), and that education cannot, in fact, compensate for society (Bernstein, 1970). (Burgess 1980: 327)

Der damalige Präsident Johnson hatte sich durch die Ergebnisse dieser Studie eine forschungsmäßig gestützte Legitimation für eine stärkere finanzielle Stützung von Schulen als wirksamer Hebel in seinem proklamierten „War on Poverty“ im Süden der USA erhofft. Der vernachlässigbare Einfluss von Schulen verwies nun jedoch darauf, dass Investitionen in die Schulen allein nicht ausreichen würden, die Grundlagen für einen Bildungs- und den damit verbundenen sozialen Aufstieg zu schaffen.

In one report Coleman and his colleagues changed the terms of the debate regarding inequality in schooling and defined new ways to think inequality. They challenged a major premise of Lyndon Johnson's Great Society in its heyday – that increased spending on education could easily remedy social deficits. [...] The report had an enormous impact on contemporary policy discussions and inspired volumes of spirited attacks and rejoinders. (Heckman/Neal 1996: 81)

Die Angriffe auf den Coleman-Report kamen nicht nur aus der US-amerikanischen Politik. Fend (1988) fasst das stark polarisierende Ergebnis des Coleman-Reports unter der prägnanten Kurzbeschreibung „schools don't make a difference“ (ebd.: 538) zusammen. Die Ergebnisse des Coleman-Reports stellten somit auch die Ziele und Vorhaben der US-amerikanischen Schulforschung – genauer genommen den finanziell gut dotierten Forschungszweig der Schuleffektivitätsforschung – in Frage. Die Schuleffektivitätsforschung („school effectiveness“) beschäftigte sich bereits seit den 1960er Jahren damit, die positive Wirksamkeit von Einzelschulen durch identifizierbare Faktoren und Variablen zu belegen (Fußangel 2008: 44). Es folgten Untersuchungen zur Schulwirklichkeit, die zum Teil „etwas trotzig“ (Bargel 1996: 48) signalisierten, dass Schulen doch bedeutsam seien (ebd.). Insbesondere die Ergebnisse der englischen Rutter-Studie (1979) lieferte die „ersehnte“ Replik, die auf das Statement „schools make a difference“ (Fend 1988) oder „schools matter“, zusammengefasst werden kann. Mit „Schools matter“ war die hohe Bedeutung der Einzelschulen gemeint. Fragestellungen zu sozioökonomischen Bedingungen der Heranwachsenden und Familien als bedeutsame Faktoren für den erwartbaren Schulerfolg werden in der Schuleffektivitätsforschung eher randständig betrachtet und diskutiert.

Durch den Coleman-Report kam es nur kurzzeitig zur Infragestellung der Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung. Die Schuleffektivitätsforschung konnte sich letztendlich über Jahrzehnte hinweg international immer weiter verbreiten (Gomolla 2013: 245 ff.):

Schuleffektivität ist im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts ausgehend von den USA und Großbritannien international zum Leitbegriff anhaltender Restrukturierungen der öffentlichen Schule geworden. (Gomolla 2013: 245)

Der diskursive Kampf um die Möglichkeiten einer wirksamen Reduktion von sozialer Ungleichheit wurde auf das Einsatzfeld der Einzelschule, die effizienter werden muss, verlagert. Die Forderung und die Fragen nach einer systematischen Verbesserung von sozialer Ungleichheit auf der Ebene der finanziellen und sozialen Bedingungen von Familien bzw. der Gesamtbevölkerung wurde eher zurückgedrängt. Das Heilsversprechen für den sozialen Aufstieg wird diskursiv an die erfolgreiche Einzelschule angeheftet.

Die Rutter-Studie

Die Basis der Untersuchung von Rutter et al. (1979) mit dem Titel „Fifteen Thousand Hours“⁴⁰ waren zwölf innerstädtische Schulen in London, die man als „Problemschulen“ bezeichnen könnte (im Vergleich dazu wurden beim Coleman-Report an 4.000 Schulen Daten erhoben). Die Rutter-Studie widmete sich folgenden Fragen: „Does it matter which school a child attends? If systematic differences between schools should be found, what are the features of school that matter?“ (Burgess 1980: 328) Um diese Frage zu beantworten, wurden vier unterschiedliche „outcomes“ gemessen: der Schulaufstieg, Lernleistungen, die Häufigkeit der Unterrichtsbesuche und delinquentes Verhalten.

In keinem Fall konnten die unterschiedlichen Ergebnisse der Schulen auf differierende Eingangsvoraussetzungen der Schüler zurückgeführt werden. [...] Kurz: unter den gegebenen Bedingungen eines in mehrfacher Hinsicht unterprivilegierten Einzugsgebiets erreichten manche Schulen mehr als andere. (Rutter et al. 1980: 122f.)

Die Euphorie in den Medien zur Rutter-Studie steht in deutlichem Kontrast zu den eher verhaltenen Reaktionen auf die Coleman-Studie. „When Fifteen Thousand Hours was first published in Britain in 1979, it was widely acclaimed as highly significant research. It touched off headlines in the newspapers, stimulated parental interest and involvement in the schooling process“ (Burgess 1980: 327 f.). Daran dürften Aussagen wie die folgende ihren Anteil gehabt haben:

⁴⁰ Das entspricht ca. der Anzahl von Stunden, die eine 12-jährige Schulzeit umfasst.

The total pattern of findings indicates the strong probability that the associations between school process and outcome reflect in part a causal process. In other words, to an appreciable extent children's behaviour and attitudes are shaped and influenced by their experiences at school and, in particular, by the qualities of the school as a social institution. (Rutter et al. 1979: 179)

Burgess (1980) – nicht alleiniger Kritiker der Rutter-Studie – wirft ihr vor, die Faktoren zum familiären Hintergrund nicht ausreichend beachtet zu haben (vgl. auch Heath/Clifford 1980; Armento 1980). Auch könne die Untersuchung von zwölf innerstädtischen Schulen von London nicht ausreichen, den generalisierbaren Nachweis dafür zu führen, dass gute Einzelschulen den Erfolg eines Bildungs- und sozioökonomischen Aufstiegs garantieren könnten. Es sei in Frage zu stellen, ob mit dieser Studie die Grundlage gegeben sei, bekräftigen zu können, dass „gute Einzelschulen“ mit entsprechendem Profil und aktiven, tatkräftigen, gut kooperierenden Lehrer*innen den Erfolg ihrer Schule bzw. ihrer Schüler*innen und deren Leistungen gewährleisten können.

Die ungeachtet solcher Kritik euphorische Begrüßung der Ergebnisse der Studie von Michael Rutter und Kolleg*innen (1979) stellt eine zur Coleman-Studie konträre Rezeptionsweise dar. Mit ein Grund dürfte gewesen sein, dass die Ergebnisse besser an bildungspolitische Entwicklungen – insbesondere in den USA – anknüpfen konnten. Weniger die Reform des Schulsystems als Gesamtgebilde stand im Vordergrund, sondern die Reform jeder einzelnen Schule wurde zum Ziel steuerungspolitischer Maßnahmen (vgl. Donzallaz Schnyder 2017: 328). Donzallaz Schnyder (2017) arbeitet in ihrer historischen Analyse zum Konzept der Qualität der Schule die Etablierung der Einzelschule als zentrale Schulentwicklungsgröße und maßgebliches Reformprogramm anhand eines umfangreichen Quellenmaterials heraus. Der Forschungsblick wurde auf die schulinterne Betrachtung und Beobachtung des Schulgeschehens gelegt, da man trotz ähnlicher Rahmenbedingungen (z. B. gleiche Schultypen) unterschiedliche Leistungsergebnisse ausmachen konnte. Die Rutter-Studie „brachte den Nachweis, dass die einzelne Schule Gestaltungsmöglichkeiten hatte und durch ihr ‚spezielles Ethos‘ wesentlich zum Schulerfolg der Schüler/-innen beitrug“ (Donzallaz Schnyder 2017: 327).⁴¹

Das abschließende Resümee der Rutter-Studie bestätigt ein Wunschbild von Schulen, so Burgess (1980: 327). So heißt es dort, dass die Schulen „foster good behaviour and attainments, and that even in a disadvantaged area, schools can be a force for the good“ (Rutter et al. 1979:

⁴¹ „So zeigt die Rutter-Studie (1980) ‚Fünftehtausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf Kinder‘, dass zwischen Kollegien trotz Rahmenbedingungen und ähnlicher Schülerschaft Unterschiede in der Organisation der Lehr- und Lernprozesse und Unterschiede in der Erziehungsphilosophie bestehen. Die Güte einer Schule hängt danach von ihrer unverwechselbaren Individualität ab, d. h. von dem pädagogischen Geist, der in ihr herrscht, von den Beziehungsstrukturen, von den Leistungserwartungen und Anforderungen sowie vom Schulleben“ (Böttcher/Plath/Weissaupt 1999: 28).

205). Die Rutter-Studie wurde damit zur Legitimation der intensivierten Erforschung der Wirksamkeit von Einzelschulen. Die „Harvard Graduate School of Education“ organisierte daraufhin die Konferenz „The Search for Effective Schools“ und machte die Schuleffektivitätsforschung zum Schwerpunkt ihrer Forschungsarbeiten.

Resümee zum anglo-amerikanischen Diskursraum

Der US-amerikanische Direktor des „National Institute of Education“ begrüßte die Ergebnisse der Rutter-Studie und bedankte sich für sie: „[S]uch a strong, careful study confirms our own emerging beliefs about the critical determinants of effective schooling: it is by way of a welcome message from abroad“ (Timpane 1980: 15). Darauf folgende Studien, die eine Steigerung der Schuleffektivität propagierten, führten empirische Evidenzen dafür an, dass die Entwicklung der einzelnen Schule u. a. wirksam gesellschaftliche Ungleichheit verringern könne (vgl. Mortimore 1997).

Mortimore (1997)⁴² veröffentlichte 1997 den Aufsatz „Education can compensate for society“, der eine direkte Entgegnung auf den vielfach rezipierten Aufsatz von Basil Bernstein (1970) „Education cannot compensate for society“ darstellte (veröffentlicht im britischen Journal „New Sociology“). Stephen Gorard (2010) reanalysiert die Studienergebnisse von Mortimore, die den Einzelschulen in Bezug auf den Leistungserfolg der Schüler*innen eine hohe Wirksamkeit zusprachen. Gorard (2010: 55) prüft Mortimores Studie sowie die von Reynolds (1992) und kommt zu dem Ergebnis, dass sie in mehrfacher Hinsicht keine verallgemeinerbare Gültigkeit beanspruchen könnten: Die Ergebnisse würden auf der Basis von randomisierten Samples berechnet und präsentiert, jedoch habe Mortimore (1997) keine Zufallsauswahl angewendet. Das sei schon ein Kritikpunkt, der ausreiche, die Ergebnisse grundlegend in Frage zu stellen (Gorard 2010: 55). Tatsächlich ist auch hier wieder die Anzahl der Fälle (vgl. die Kritik an der Rutter-Studie 1979) sowie darüber hinaus die Stabilität der Ergebnisse in Bezug auf Veränderungen über die Zeit kritisch zu beleuchten. Mortimores Studie beobachtet keine Langzeitentwicklungen und weist nur wenige Fälle auf. Dennoch gelang es ihr in den 1990er Jahren im Wissensfeld der Schulentwicklung weitaus stärker wahrgenommen zu werden als die Kritik soziologischer Studien – wie beispielsweise die umfassende Studie von Blossfeld und Shavit (1993), die Daten aus 13 industrialisierten Ländern zum Einfluss von sozialer Herkunft auf Bildungschancen untersucht und unter dem Titel „Dauerhafte soziale Ungleichheiten“ publiziert wurde.

⁴² Mortimore war auch Co-Autor der Rutter-Studie.

Mortimore (1997: 184) definiert einen Begriff der Schulentwicklung, der auf der „Anwendung von Befunden der Wirkungsforschung“ basiert. Sie zielt auf Schulen ebenso wie auf Schüler*innen. Neben einer „Verbesserung des Lernens“ wird die Erhöhung von Leistungsstandards angestrebt (ebd.). „Die Umwertung von Schülerinnenleistungen auf Schul-Leistungen führt dergestalt zum Reformdruck, dass die Optimierung von Schulen ins Zentrum von Bildungspolitik rückt“ (Schmidt 2017: 31). In den 1980er Jahren konnte sich so die Schuleffektivitätsforschung im angloamerikanischen Raum weiter etablieren. In ihr spielte der Aspekt der Lehrerkooperation eine bedeutsame Rolle. In zahlreichen Studien der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung wurde diese als eine wichtige Bedingung von Schulqualität und Schuleffektivität konzeptualisiert (Sammons/Hillman/Mortimore 1995; Scheerens/Bosker 1997; Teddlie/Reynolds 2000; Dalin/Rolff 1990; Fullan/Miles/Taylor 1980).

5.1.2 Deutschsprachiger Diskursraum: Schulentwicklung

Die Schulentwicklungsforschung im deutschsprachigen Raum (Rolff 2018; Maag Merki 2009; Bensen et al. 2013) sprach sich „angesichts der Ergebnisse nationaler und internationaler Vergleichsstudien“ (Breuer 2015: 16) für eine Förderung von Lehrerinnenkooperation aus, um Schulen zu verbessern „im Sinne eines Nutzens für die Schüler(innen) sowie der Selbstdarstellung des Erziehungssystems“ (ebd.). Die Verlagerung der Steuerungsverantwortung auf die Einzelschule geht mit einer Stärkung von kooperativen Arbeitsstrukturen im Lehrerkollegium und der Verantwortung des Schulleiters bzw. der Schulleiterin einher.

In Europa musste jedoch anders als in den USA die zentral verwaltete Schulsteuerung langsam rückgebaut werden. In den USA bestand schon länger ein dezentrales Schulsystem. Johannes Bellmann (2014: 56) schreibt zum amerikanischen Schulsystem: „Bildungsreform wird hier traditionell stärker als Managementproblem von Einzelschulen und Schuldistrikten wahrgenommen denn als eine Gesamtsystem-Strategie.“

In den 1970er Jahren sind Schulentwicklungsinstitute in Österreich entstanden, die sich jedoch zuerst noch auf eine Gesamtschulsteuerung ausgerichtet hatten. Erst der (unaufhaltsame) Aufstieg der Disziplin der Schulentwicklung (Czejkowska/Dörler/Seyss-Inquart 2017: 11) hat die Dezentralisierung der Schulsteuerung vorangetrieben. Nun rückte die einzelne Schule als Organisation in den Fokus von (Weiter-)Entwicklungsbemühungen. Die Forschung an und mit einzelnen Schulen sowie Schulentwicklungsberatungen wurden ausgeweitet. „Seit den

1980er und 1990er Jahren wird die Entwicklungsfähigkeit der Einzelschule auch bildungspolitisch selbstverständlich vorausgesetzt“ (Bohl et al. 2010: 13).⁴³

In den 1980er Jahren kam es zu einem Paradigmenwechsel der Steuerungspolitik des Bildungssystems, wobei diese Entwicklung in den Zusammenhang einer „weltweiten ‚Krise der Außensteuerung‘“ (Fend 1986, zit. n. Holtappels/Rolff 2004: 54) gesetzt wird. Bereits in den 1970er Jahren wurden zwar Arbeitsstellen und Zentren für Schulentwicklung in Österreich und Deutschland gegründet: 1971 das „Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung“ in Klagenfurt oder 1972 die „Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung“ an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, deren Leitung Hans-Günter Rolff übernahm und die später in das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) in Dortmund umbenannt wurde.⁴⁴ Die Schulentwicklungsbestrebungen bezogen sich jedoch anfangs auf das gesamte Schulsystem: auf die Planung von Standort und Raumkapazität sowie auf den Abbau von Selektivität des gesamten Systems (vgl. Holtappels/Rolff 2004: 51 f.; Rolff 2006: 297).

In den 1980er Jahren veränderte sich das Verständnis von Schulentwicklung und es wurde angepasst. Mit der Steuerungsveränderung des Schulsystems rückten die Dimensionen der Organisationsentwicklung, der Personalentwicklung und der Unterrichtsentwicklung ins Zentrum (Rolff 1998). Die Steuerung des Schulsystems verlagerte sich im deutschsprachigen Raum zunehmend auf die Einzelschule (Fend 1977, 1986, 1988; Rolff 1998; Schratz 2007), wobei hier noch keine Wettbewerbslogik initiiert wurde. Helmut Fend prägte die Diskussion dazu in der Schweiz und auch in den übrigen deutschsprachigen Ländern mit der Bezeichnung der Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986). Er lieferte mit Studien zum Schulklima (1977) empirisch fundierte Ergebnisse dafür, dass sich die einzelnen Schulen bei der Schulqualität stärker unterscheiden, als wenn Schulen unterschiedlicher Schulformen miteinander verglichen werden. Durch die Untersuchungen von Fend (ebd.) konnte die Bedeutung der Einzelschule im deutschsprachigen Raum weiter gestützt werden. Politische Instanzen in deutschsprachigen Ländern verlagerten Maßnahmen und Inputs zur Schulentwicklung seit den 1980er Jahren zunehmend von der Ebene des gesamten Schulsystems hin auf die Einzelschule.

Mit der Rezeption von Ergebnissen zur Schuleffektivität aber auch durch Studien zu Klassen und Schulvergleichen aus dem deutschsprachigen Raum (vgl. Fend 1998 zur Darstellung dieser Entwicklung) ging in der schulpädagogischen und bildungspolitischen Diskussion der

⁴³ Daniel Tröhler (2011) setzt sich aus historischer Perspektive mit Schulentwicklung auseinander und arbeitet dabei die Rolle der OECD für eine Ausrichtung der sich neu formierenden Schulentwicklung heraus. Der Begriff Schulentwicklung gehört „zu einer neuen Sprache über Schule, die im Anschluss an den Zweiten Weltkrieg entstanden ist“ (ebd., S. 37)

⁴⁴ Am Beginn des 21. Jahrhunderts ist das IFS eines der drittmittelstärksten Institute der TU Dortmund.

Bundesrepublik ein bedeutsamer Wandel einher. Fend (1987) sah die internationalen Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung sowie die Ergebnisse der bundesdeutschen Schulvergleichsforschung als Bestätigung bzw. Ermutigung dafür an, die einzelne Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ zu betrachten“ (Wenzel 2008: 425). Damit habe die Einzelschule mehr Relevanz als solche Steuerungsmaßnahmen, die sich auf die Struktur des Gesamtschulsystems beziehen. Nicht mehr die gesellschaftlich legitimierte Institution Schule ist so das Ziel der Entwicklungsbestrebungen, sondern die einzelne Schule als Organisation. Der erfolgversprechende Lösungsansatz des Steuerungsproblems der Bildungsinstitutionen ist seit den 1980er Jahren eine zunehmende Selbststeuerung der einzelnen Schulen (vgl. Rolff 1995).

Schulentwicklung erhielt also mit dem Blick auf die Einzelschule einen neuen Fokus. Diesen Perspektivenwechsel vollzogen Bildungspolitiker wie Bildungsforscher, Lehrerfortbildner wie Erziehungswissenschaftler. Spätestens seit 1990 wird die Einzelschule als ‚Motor der Schulentwicklung‘ (Dalin/Rolff 1990) gesehen, für dessen Wirkungsweise in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind und andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben. (Holtappels/Rolff 2004: 55)

In den 1990er Jahren wurde diese Steuerungsveränderung durch die Schaffung von gesetzlichen Rahmenbedingungen in deutschsprachigen Ländern unterstützt: Den Schulen wurden im Rahmen einer Teil-Autonomie Freiheitsgrade in der Gestaltung ihres pädagogischen Profils und in der Personalentwicklung (Halbheer/Kunz 2011:11) eröffnet. Die Schulentwicklung ist dabei eng an Organisationsentwicklung geknüpft.

Schulentwicklung wird „in zentraler Weise mit der Entwicklung von Einzelschulen assoziiert“ (Maag Merki 2008: 22f.) und knüpft an organisationstheoretische Bezüge an. Die Ausrichtung an Professionstheorien des Lehrberufs (Oevermann 1996) werden vermehrt mit den organisationstheoretischen Zugängen verbunden (siehe hierzu die aktuellen Debatten zur Organisationspädagogik, wie sie von Michael Göhlich und Kolleg*innen weiterentwickelt worden sind).

Der Gegenstand der Schulentwicklung hat kein eigenständiges pädagogisches Theoriefundament. Eine Systematisierung der Zugänge der Schulentwicklung stellt sich als „ein schwieriges Unterfangen“ (Czejkowska/Dörler/Seyss-Inquart 2017: 17) dar, da Schulentwicklungstheorien „sowohl mit der Schulentwicklungspraxis als auch mit bildungspolitischen Programmatiken und Interventionen eng verwoben“ (ebd.: 16) sind. Klare Definitionsbestimmungen scheitern aber nicht nur aufgrund der Vielzahl an theoretisch widerstreitenden Zugängen, sondern weil der Begriff der Schulentwicklung je nach bildungspolitischer Ausrich-

tung und je nach Zusammenhang unterschiedlich besetzt bzw. in seiner Bedeutung (neu) konstruiert wird.

Schulentwicklung erweist sich in den jeweiligen bildungspolitischen Kontexten als ein variables und anschlussfähiges Konzept. Die aktuelle wissenschaftliche Literatur zum Thema Inklusion und Kooperation postuliert relativ einhellig die Zusammenarbeit von Pädagoginnen und Pädagogen als eine zentrale Bedingung für die erfolgreiche Unterrichtsentwicklung sowie für eine inklusive Schulentwicklung (Lütje-Klose/Neumann 2018: 52).

Ein Analyseergebnis zu den diskursiven Praktiken der Lehrerkooperation für den deutschsprachigen Raum ist damit, dass der Gegenstand der Lehrerkooperation durch die Herausbildung der Einzelschule als *erfolgversprechende Steuerungseinheit* konstituiert wird.⁴⁵ Eine Aktivierung der Schule und der Lehrerverberufung basiert auf dieser steuerungspolitischen Transformation des Schulsystems. Der Fokus auf die Einzelschule stellt einen wesentlichen Aspekt der veränderten und aktivierenden Steuerungspolitik des Schulsystems dar. Diese Steuerungsveränderung wurde u. a. durch die Rezeption des anglo-amerikanischen Diskurses vorangetrieben.

In der Analyse international bedeutsamer Studien (Coleman-Report von 1964 und Rutter-Studie von 1979) wird nachvollziehbar, wie nicht Wissen allein, sondern die Möglichkeit, wie eine groß angelegte Studie (siehe Coleman-Report) aufscheinen kann, wie sie wahrgenommen und rezipiert wird, Teil des Funktionierens bildungspolitischer Steuerung ist. Ein Ergebnis ist, dass Weichenstellungen für Zielsetzungen der Schulentwicklung, die mit der Kooperationsaufforderung an die Lehrerverkollegien einherging, auf internationaler Ebene nicht aufgrund von überzeugenden Studien erfolgten, sondern vielmehr mit politischen und disziplinären Interessen der Schuleffektivitätsforschung verbunden waren: Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung, die die Einzelschule als wirkmächtigen Hebel für ein erfolgreiches Schulsystem ins Spiel bringen, setzten sich gegenüber Studien, die soziologische Aspekte (z. B. sozioökonomische Ressourcen der Bevölkerungsschichten) berücksichtigen, durch.

5.2 Schule im institutionellen Wandel zur Einzelorganisation

In diesem Abschnitt rückt der institutionelle Wandel der Schule als Institution hin zu einer ‚individualisierten‘ Organisation (vgl. Dalin/Rolff 1990; Dederich 2012) ins Zentrum. Es

⁴⁵ In weiterer Folge wird nun vor allem die «Theoriefigur» von Fend als Grundlage für die weiteren Analysen herangezogen. Melanie Schmidt (2017) spricht von der Individualisierung der Schule (vgl. ebd. S. 42, 89 ff.). In ihrer Forschungsarbeit ‚Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit von Schulinspektion‘ werden Subjektivierungsprozesse auch in Bezug auf die autonome Schule analysiert.

wird der Veränderung nachgegangen, wie die Institution Schule in den diskursiven Praktiken zunehmend in Form von zu entwickelnden Organisationseinheiten beschrieben wird, die ihr Funktionieren und ihre Aufgaben an ökonomisch rationale Kalküle auszurichten haben, und wie gleichzeitig die individuelle Profilierung betont wird.⁴⁶

Der Begriff der „Institution“ Schule tritt zugunsten der Organisation⁴⁷ zurück. Zwar muss gesagt werden, dass der Begriff der Institution in der Geschichte der Pädagogik und der Erziehungswissenschaften höchst uneinheitlich verwendet wurde. Hier sei aber die Frage aufgeworfen, was es grundsätzlich bedeutet, wenn der Institutionenbegriff – Institutionen als „Regelsysteme mit gesellschaftlicher Geltung“ (Göhlich 2014: 72) – hinter dem Begriff der Organisation zurücktritt. Es kommt zu einer Vormachtstellung (vermehrte Thematisierung von, auch handlungspraktische Ausrichtung an) der Kategorie Organisation. Das heißt, die Zweckorientierung auf den jeweiligen sozialen Zusammenschluss der jeweiligen Organisation spielt eine größere Rolle (ebd.). Der Bezugspunkt ist nun weniger die institutionelle Rahmung.

Die Verabschiedung einer Ausrichtung auf die Institution Schule findet, historisch betrachtet, die deutliche Unterstützung durch Stimmen, die ihre Kritik und ihr Misstrauen gegenüber den machtvollen Institutionen bereits Anfang des 20. Jahrhunderts geäußert haben (vgl. Göhlich 2014: 67f.; Bernfeld 1985). Die Veränderung nimmt ihren Ausgangspunkt von der Kritik an der bürokratisch organisierten Institution Schule. An der hierarchischen und verbürokratisierten staatlichen Schule setzte bereits die Kritik der Reformpädagogik an. In den 1960er und 1970er Jahren wurde diese Kritik weitergeführt (z. B. Goffman 1973). Die Analyse wissenschaftlicher Literatur von Michael Göhlich (2014) in Bezug auf die Rezeption des Institutions- und Organisationsbegriffs legt dar, wie „Organisation“ als Leitbegriff mehr Attraktivität für die Pädagogik gewinnen konnte als das als einengend aufgefasste „Regelwerk“ der Institution Schule. Die Hinwendung zu einer Entwicklung der Organisation Schule – der Förderung ihres Lernens – schien sich als Befreiungsschlag zu erweisen.

In den 1960er Jahren setzte in den USA die forschungsbasierte Diskussion rund um die Effektivität der einzelnen Schulen ein. Dazu wurden umfangreiche empirische Studien erstellt, die Begründungsfiguren für eine dezentrale Steuerung des Schulsystems lieferten. Aber in welcher Form können nun gesellschaftliche Zielsetzungen in die organisational strukturierte Insti-

⁴⁶ Das Ziel, die öffentlichen Ausgaben im Bildungsbereich zu verringern, wurde letztendlich auch von der Bevölkerung gestützt, insofern eine Verschlankung von Bürokratie und die Erhöhung der Wirtschaftlichkeit des öffentlichen Sektors Steuersenkungen versprachen.

⁴⁷ Organisationen „sind Sozialgebilde, die durch das Zusammenwirken ihrer Mitglieder, spezifische Zweckorientierung, geregelte Arbeitsteilung, beständige Grenzen und eigene Kultur gekennzeichnet sind“ (Göhlich 2014: 72).

tution Schule ihren Niederschlag finden? Was passiert, wenn „sich“ Organisationen auf ihr jeweiliges Lernen und Wachsen – auf ihren Erfolg konzentrieren? Wer oder was steuert die Schule, wenn sie sich zunehmend „aus sich heraus, aus der Einzelorganisation heraus“ formiert?

Die Aufforderung zur Entwicklung der Einzelschule, die mit Zusatzarbeit für Lehrer*innen und Schulleiter*innen verbunden ist, ging mit dem Versprechen der Entlastung bzw. Zurücknahme von staatlicher Steuerung einher. Helsper und Combe (1996) halten in ihrer Einleitung fest, dass bürokratische Aufgaben eine Belastung der Profession darstellen:

Alle pädagogischen Berufe dürften Schwierigkeiten mit den historisch überkommenen, hoheitsstaatlichen Verwaltungsaufgaben haben, weil sie damit in die Zumessung knapper gesellschaftlicher Güter, also tendenziell in Kontroll-, Selektions-, Sanktions-, ja Ausgrenzungsfunktionen einbezogen sind. (Helsper/Combe 1996: 36)

Insofern konnte man auf positive Reaktionen hoffen, wenn Lehrer*innen die Chance erhalten sollten, die jeweilige Schule in Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und unter Koordinierung der Schulleitung selbst zu gestalten. Im Diskurs der Schulentwicklung ging man jedoch grundsätzlich von einer geringen Reformbereitschaft der Lehrer*innen aus, sodass die Notwendigkeit gesehen wurde, Schulen und Lehrer*innen überhaupt erst zu mobilisieren – einerseits durch das Zugeständnis von mehr Freiheiten und andererseits durch die zunehmenden Beratungsangebote zur Schulentwicklung. Dabei wurden Managementinstrumentarien eingesetzt, um „ihren erhöhten Verantwortungs- und Entscheidungsfreiraum effektiv im Sinne einer qualitätsorientierten Selbststeuerung zu gestalten“ (Lohre 1998: 13). Als Beispiele für solche Beratungsangebote können Projekte wie „Schule & Co“ aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen (zwischen 1997–2002) genannt werden, an dem rund 90 Schulen teilnahmen, sowie das Projekt „Selbstständige Schule“, das mit 280 Schulen als Weiterführung fungierte. In Österreich beteiligten sich an einem Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekt namens „Individualisierungsatelier“ im Jahr 2009 13 Schulen, mit dem die Selbstgestaltungspotentiale der beteiligten Schulen angeregt werden sollten.

Mit ihrem Gegenbild der Bürokratie konnte die neue Strategie der Qualitätsentwicklung an eine längere Tradition pädagogischer Bürokratiekritik anknüpfen, die besonders im Lager der Reformpädagogik kultiviert wurde (vgl. Tacke 2005, S. 184, Herrmann 2009). Endlich sah man das ersehnte Ende der „verwalteten Schule“ gekommen. (Bellmann 2014: 55)

Im Zuge der Steuerungsveränderung hin zu einer gemanagten Einzelschule scheint es nun so zu sein, als ob das Problem pädagogischen Handelns mit der Bürokratie und somit den institutionalisierten Organisationsaufgaben durch eine gemanagte teilautonome Schule aufgelöst

werden kann. Es hat ein Aufbrechen staatlich verordneter Regelungen und Weisungen stattgefunden. Immer mehr wird von der Organisation Schule gesprochen, die Anleihen aus einem Konzept des unternehmerischen Handelns nimmt. Der Institutionenbegriff wird in seiner Bedeutung als gesellschaftlich legitimierte Institution, die durch demokratisch fundierte politische Prozesse gesteuert wird, marginalisiert. Es kommt zu einer Verschiebung des Verständnisses öffentlicher Institutionen wie der Schule.

5.2.1 Die pädagogische Organisation und die betriebliche Organisationstheorie

Was bei Organisationen und Unternehmen als Organisationsentwicklung bezeichnet wird, ist im Bildungssystem ab den 1980er Jahren die Schulentwicklung (Baum 2014: 22; vgl. Esslinger 2002). Konzepte der Arbeits- und Organisationspsychologie beschäftigen sich mit der Optimierung von Arbeitsprozessen, wobei die Einführung von Teamstrukturen in Wirtschaftsunternehmen eine bedeutsame Rolle spielt. „Die Einführung von kooperationsförderlichen Arbeitsstrukturen wird vor allem damit begründet, dass ‚auf diese Weise am ehesten die ständig steigenden Produktivitäts-, Qualitäts- und Flexibilitätsanforderungen bewältigt werden können‘“ (Antoni, 1998: 157, zit. n. Fußangel 2008: 17). In den 1990er Jahren kamen Schulentwicklungstheorien auf, „welche den in Marktumgebungen üblichen Druck zur Innovation auf die dem Markt entzogenen Bereiche der formalen Bildung und Erziehung übertragen haben“ (Eigenmann/Gonon 2018: 75). Steuerungspolitisch wurde die Steuerungsverantwortung bzw. erweiterte Entscheidungskompetenzen den einzelnen Schulen übergeben. Die Schulen erhielten (Teil-)Autonomie. „Die Stärkung der Entscheidungsbefugnisse der Organisationseinheit Schule wurde zur normativen Forderung“ (ebd.), was den einzelnen Schulen Flexibilität und Gestaltungsfreiheit ermöglichte.

Am beginnenden 21. Jahrhundert scheint im diskursiven Raum auch die pädagogische Organisationsforschung auf (vgl. Göhlich 2005). 2017 wurde in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften die Sektion „Organisationspädagogik“ gegründet. Damit ist die konzeptionelle Ausrichtung der institutionalisierten Organisationspädagogik neben der für die Erziehungswissenschaften zentralen Institution Schule auch auf andere pädagogische Felder gerichtet, in denen u. a. ein als notwendig erachtetes Lernen von Organisation verfolgt wird – es ist somit „die Schule für die Organisationspädagogik ein spezieller Fall pädagogisch gerichteter Organisiertheit“ (Göhlich/Schröer/Weber 2018: 4). Die „stetigen Aktivitäten der durch Michael Göhlich im Jahre 2005 begründeten Initiative Organisationspädagogik bildeten hierfür die Grundlage“ (Weber 2014: 35). Göhlich (2005) nennt den „Ökonomisierungsdruck, der seit den 90er Jahren auf pädagogischen Einrichtungen jeglicher Art lastet“ (ebd.: 14), als aus-

schlaggebend für die „Etablierung des organisationspädagogischen Diskurses“ (ebd.). Terhart (2018: 48) beschreibt im „Handbuch Organisationspädagogik“ aus der Perspektive der Schulpädagogik das Aufscheinen der neuen Sektion Organisationspädagogik:

Im Unterschied zur traditionellen Schulpädagogik hat sich die Organisationspädagogik sehr weit für Organisationspsychologie, Organisationssoziologie, Organisationsanthropologie etc., mit anderen Worten: generell für Organisationstheorie geöffnet bzw. bezieht aus den genannten wissenschaftlichen Feldern sehr intensiv Theorien, Konzepte und Methoden. Organisationen, oder besser: alle Felder von Organisiertheit werden als veränderliche, lernende Einheiten betrachtet, in denen formale Strukturen und informelle Kulturen, in denen Stabilität und Wandel in ständiger prekärer Balance sind. (Terhart 2018: 48)

Zentraler Begriff der Organisationspädagogik ist das Lernen. Die Organisation lernt demnach ähnlich, wie es ein Individuum tut. Sie wird weniger als eine Einheit verstanden, die von weiteren strukturellen Kontexten bestimmt ist, sondern erhält eine organische Form. Die Organisation kann lernen bzw. entsprechende Kompetenzen haben, um zu lernen. Das heißt, die Verantwortung liegt ähnlich wie beim selbstgesteuerten Lernen von Individuen in der eigenen Hand. Durch Evaluation und Outputkontrolle erhält die Organisation mehr Daten und Wissen darüber, in welcher Hinsicht sie sich weiterentwickeln soll. „Organisationspädagogik nimmt zusätzlich für sich in Anspruch, eine normative Perspektive für eine gelingende Weiterentwicklung von Organisationen in Richtung auf pädagogisch zu legitimierende Ziele zu begründen“ (Terhart 2018:48).

Die Schulentwicklung war in ihrer begrifflichen Fassung nicht auf die Organisation ausgerichtet. Die Steuerungsveränderung hin zur erfolgreichen Einzelschule gibt dem Ökonomisierungsdruck die Möglichkeit, auf die einzelnen Schulen zuzugreifen, indem die Verbesserung ihrer Leistungen in der Organisation durch entsprechende Operationalisierungen (Zielvereinbarungen, Evaluationen usw.) umgesetzt werden kann. Die Schule im Sinne von „wirtschaftlich“ erfolgreichen Einheiten weiterzuentwickeln, die gegenüber gesellschaftlichen Bedürfnissen eine raschere und größere Adaptionfähigkeit aufweisen, wurde durch die Aufnahme organisationstheoretischer Grundlagen vollzogen. In diesem Transformationsprozess nähern sich theoretische Zugänge der Schulentwicklung an betriebswirtschaftliche Organisationstheorien an: Die zu entwickelnde Schule orientiert sich an der Organisationsentwicklung von Unternehmen.⁴⁸

⁴⁸ Es wurden nicht nur ökonomische Prinzipien der Organisationsentwicklung auf die Entwicklung der Schule übertragen. Unternehmen haben in 1930er Jahren die humanwissenschaftliche Ausrichtung als „Kapital“ entdeckt, womit in der Betriebswirtschaftslehre pädagogische bzw. psychologische Zugänge für die Wirtschaftswissenschaften fruchtbar gemacht wurden.

Diese Form der Ökonomisierung fordert dazu auf, „auf Wirtschaftsunternehmen bezogene organisationstheoretische Kategorien auch bei der Betrachtung pädagogischer Organisationen einzubeziehen“ (ebd.). In der Betrachtung der Diskurse zu pädagogischer und betrieblicher Organisationsforschung wird jedoch auch eine wechselseitige diskursive Verstrickung deutlich. Damit verweist meine Analyse auf die Nähe von Zielen der produktivitätssteigernden Menschenführung in betrieblichen Organisationen und Schulen als zu entwickelnden Organisationen. In der Organisationsentwicklung finden psychologische Konzepte Eingang – beispielhaft sind hier die Hawthorne-Studien zu nennen, die die Bedeutung von menschlich-sozialen Beziehungen für die Produktivität in einem Betrieb erforschten. Beobachtungen des Verhaltens von Mitarbeiter*innen in Bezug auf ihre Arbeitsmotivation lieferten Ergebnisse, die den betrieblichen Interventionen (von der Führungsebene) zur Produktivitätssteigerung dienlich waren. Der sogenannte „Hawthorne-Effekt“ wurde eher zufällig bei der Untersuchung von Arbeitsbedingungen in technischer und physisch unterstützender bzw. beeinträchtigender Hinsicht entdeckt. Das Phänomen der Bedeutung des sozialen Kontextes für die Arbeitsproduktivität begründete die „Human-Relations-Bewegung“ (vgl. Gairing 1999: 50). Diese Hintergründe verdeutlichen, dass die Organisationsentwicklung bereits vor den 1980er Jahren sich psychologischer Konzepte bediente. Hier kann eine Verlagerung von einer von außen initiierten Fremdsteuerung hin zu einer innengeleiteten (psychologisch motivational formierten) Selbststeuerung beobachtet werden (vgl. Foucault 2004b).

In den 1980er Jahren versuchte man im Bereich der unternehmerischen Organisationsforschung die Führung eines Unternehmens zu humanisieren (vgl. Bellmann 2014). Dazu wurden pädagogische Prinzipien eingeführt, um die hierarchischen Strukturen zu reduzieren, und den Mitarbeitern wurden Freiräume gegeben bzw. Anreize geboten, eigenständig innovative Konzepte auszuarbeiten und insgesamt die Motivation für die gemeinsame Arbeit an den Zielen des Unternehmens zu stärken. Seit den 1980er Jahren wurden Konzepte des organisationalen Lernens sowohl in der Disziplin der Betriebspsychologie und -soziologie (Argyris/Schön 1978; Senge 1996) als auch in der Schulentwicklung zunehmend diskutiert (Rolff 1995; Fend 1986) und erhielten für die jeweilige Entwicklung Bedeutung.

Den Veränderungen in den organisationstheoretischen Konzeptionen lag die Erkenntnis zugrunde, dass das Gewähren von Eigenständigkeit ein wesentlicher Schlüssel zum Erfolg eines produktiven Wirtschaftssubjekts ist. Die Selbsttätigkeit des pädagogischen Subjekts wird oft überhöht, und beim Aufstieg des selbstgesteuerten Lernens in den 1980er Jahren bis heute wird das „Selbst als Joker“ behandelt (vgl. Schäffter 1998; Forneck 2005). Die pädagogische

Grundfigur der Entfaltung des Selbst (als eine Vorstellung von Bildungsprozessen) wird oft zum Grundbaustein, zum legitimatorischen Fundament für pädagogische Konzepte.

Nicht erst seit der reformpädagogischen Epoche gilt Selbsttätigkeit als konstitutiv, und Selbstständigkeit gilt nicht nur als Ziel, sondern zugleich als Bedingung pädagogischer Praxis. (Göhlich 2005: 13)

Selbstständigkeit ist also das Ziel und die Bedingung pädagogischer Praxis: Man geht laut Göhlich (ebd.) von einer Form der Selbstständigkeit zur nächsten über. Aber wird hier nicht etwas verdeckt, wenn man nur von Selbstständigkeit spricht und beispielsweise die unterwerfenden Bedingungen, die bestimmte „Selbstständigkeiten“ hervorbringen, nicht berücksichtigt? Es ist wohl ein verhängnisvolles Erbe der Aufklärung – verhängnisvoll insofern, als das Subjekt niemals nur aus sich selbst schöpfen kann. Deshalb ist auch jedwede Euphorie, die das Selbst oder ein Subjekt ohne Berücksichtigung weiterer Konstitutionsbedingungen der Subjektivierung eine analytische Verkürzung.

5.2.2 Die lernende Schule

Schulentwicklung ist [...] eine absichtsvolle, systematisierte Weiterentwicklung von Einzelschulen mit dem Ziel, Lernende Schulen zu schaffen. [...] Charakteristisch für die systematische Schulentwicklung ist die Fokussierung auf die Qualität der Einzelschule, das Verständnis aus organisationstheoretischer Perspektive und die Neuausrichtung der Steuerungskompetenz. (Maag Merki 2008: 24)

Maag Merki (2008) entwirft ein theoretisches Gerüst für das Feld der Schulentwicklung, wobei die „Lernende Schule“ als zentraler Topos eingebracht wird. Die Schule tritt als individualisierter Akteur auf. Im steuerungspolitischen Feld wird die Organisation ein Player, der seinen Raum mit der Zurücknahme der bürokratischen Strukturen gewinnt und gleichzeitig auch auf den beruflichen Alltag der Lehrer*innen innerhalb der jeweiligen Schule einwirkt. Die Steuerung der Schule erfolgt damit in einem geringeren Ausmaß durch direkte Verordnungen von politischer Ebene, sondern wird der einzelnen Schule überantwortet. Diese Verantwortung mündet nicht nur in einem einmaligen Gestaltungsauftrag, sondern ist ein Aufruf zum „lebenslangen Lernen“ für die einzelne Organisation. Diese (Selbst-)Steuerungsform auf der Ebene der einzelnen Schule aktiviert das alle Lehrkräfte dazu, sich für die Weiterentwicklung „ihrer Schule“ zu engagieren. Die „Lernende Schule“ wird am Beginn des 21. Jahrhunderts auch hinsichtlich einer Neuausrichtung der Steuerungskompetenz thematisiert.

OD [Anm. der Autorin: Organizational Development] beanspruchte Organisationen gleichzeitig zu humanisieren und ihre Effizienz zu steigern. Zumindest in der Rhetorik der OD erscheint die Trennung von Management und Belegschaft aufgeho-

ben; alle sind Lernende innerhalb einer lernenden Organisation. Diese wird nicht mehr in Metaphern einer großen Maschine beschrieben, sondern als großer sich entwickelnder Organismus, dessen Funktionen überwacht werden müssen und auf dessen Signale man aufmerksam hören muss. (Bellmann 2014: 54)

Die Kooperation der Mitglieder der Organisation spielt hierbei eine wesentliche Rolle, vor allem, wenn es um den Aufbau einer „lernenden Schule“ geht (Schratz/Steiner-Löffler 1998). Holtappels et al. (2011) bezeichnen Lehrerkooperation aus organisationstheoretischer Perspektive als „eine Schlüsselvariable für die Entwicklung von Kapazitäten einer lernenden Organisation“ (S. 27). Der sich „entwickelnde Organismus“ soll das verstreute und isoliert arbeitende Lehrerkollegium zusammenführen. Humanisierungsbestrebungen der Arbeitswelt (USA), Ansätze demokratischer Partizipation (Schweden) und spezielle Qualitätszirkel (Japan) sind bereits vor Jahrzehnten als ideologische Verstärkung für die Einführung von Teams in Unternehmen formuliert worden (vgl. Baecker 1999: 182, zit. n. Breuer 2015: 14 f.).

Michael Schratz und Ulrike Steiner-Löffler (1998) haben zum Thema „Lernende Schule“ ein Arbeitsbuch für pädagogische Schulentwicklung mit gleichnamigem Titel veröffentlicht. Das Arbeitsbuch liefert praktische Anleitungen bzw. Beispiele für eine Umsetzung einer lernenden Schule. In der Auseinandersetzung mit Schulentwicklung wird eine systemtheoretische Perspektive eingenommen, die nicht einzelne Maßnahmen beschreibt, sondern die Schaffung von Rahmenbedingungen, die Erarbeitung von Leitbildern, Partizipation etc. im Fokus hat. Damit wird ein Konzept vorgestellt, das auf mehreren Ebenen ansetzt und ein Zusammenwirken von Schulleitung, Lehrer*innen, Eltern, Schüler*innen und bildungspolitischen Entscheidungen (z. B. Gewährung von Autonomie) für eine gelingende Schulentwicklung einfordert. Kathrin Dederling (2012) beschreibt Schulentwicklung in Form einer selbstgesteuerten Schule:

Schulentwicklung als dauerhafte, bewusste und absichtsvolle sowie systematisierte Weiterentwicklung von Schulen vollzieht sich – so wurde herausgestellt – vornehmlich in den einzelnen Schulen. Die vor Ort befindlichen Personen – Schulleitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie das nicht unterrichtende Personal und die Eltern – werden hier im Idealfall aktiv. Ihre Aktivitäten sollen dazu beitragen, aus der Schule eine lernende Schule zu machen, die sich selbst reflektiert und selbst organisiert – und eben auch selbst steuert. (Dederling 2012: 46)

Zwar erwähnte bereits Rolff (1998), dass Schulen „eine gemeinsame Diagnose der Stärken und Schwächen durchzuführen, Prioritäten für Entwicklungsvorhaben zu setzen“ (S. 317) haben. Der Rechenschaftslegung der gesetzten Aktivitäten wurde jedoch in den 1990er Jahren noch eine geringe Bedeutung zugemessen. Die deutschsprachige Rezeption von Organisationsentwicklungstheorien ist dann Ende der 1990er Jahren von einer Reformdynamik überla-

gert worden, die sich eher an Leistungsindikatoren des Schulsystems orientiert, die mit den groß angelegten Studien wie PISA ihre Umsetzung gefunden haben. Es kam zu einer Implementation eines erweiterten Organisationsentwicklungskonzepts, das eine Steuerungsform des Schulsystems bildet, „indem ein zentrales Qualitätsmanagement und Elemente der Wettbewerbssteuerung eingeführt wurden“ (Bellmann 2014: 55). Bellmann konstatiert, dass die Entwicklung der Einzelschulen in den 1990er Jahren noch ohne das Qualitätsmanagement stattfinden durfte. Schulentwicklung wurde als „innengeleiteter Prozess vorgestellt“ (ebd.: 56). Das änderte sich nach PISA.

5.3 Schulentwicklung und (neue) Steuerung

Die Verlagerung der Schulsystemsteuerung auf die einzelne Organisation (Schule) ist kein exklusives Phänomen der Veränderung der Steuerungslogik im Schulwesen: Sämtliche Institutionen des öffentlichen Bereichs waren davon betroffen. „New Public Management“ (NPM) war das Schlagwort für das Versprechen einer rationaleren und effektiveren Organisationsform (vgl. für die Schule Dubs 2000). New Public Management ist in den 1970er Jahren ausgehend von Großbritannien zum zentralen Prinzip der Reform von öffentlichen Verwaltungssystemen wie auch dem Bildungssystem geworden. Es handelt sich um den Einzug von einer marktwirtschaftlichen Ausrichtung in die früher zentral gesteuerten Verwaltungssysteme, die durch eine outputorientierte Detailsteuerung bzw. ein Selbstmanagement ersetzt wird (vgl. Dinsleder 2012). „Der bewusste Umgang mit Kunden, eine verstärkte Sensibilisierung für Kosten-Leistungs- bzw. Kosten-Nutzen-Relationen“ (Pellert 1997: 68 f.) sollen zu einer Erhöhung von Autonomie und Effizienz der öffentlichen Institutionen führen. Die durch das NPM angetriebene Ökonomisierung betrifft nicht nur die Schule als öffentliche Einrichtung (Lengwiler 2020, S. 336), sondern sämtliche gesellschaftlichen Subsysteme. Eine wichtige Begründung für die Notwendigkeit selbstverwalteter Steuerung von öffentlichen Einrichtungen (im Bildungssektor sowie auch im Gesundheits- und Sozialsektor) ist, dass die finanziellen Mittel der öffentlichen Hand knapper werden.

Ursächlich für den Auffassungswandel waren zunächst nicht Reformkräfte aus dem Schulsektor, sondern die Einflüsse des so genannten New Public Management (NPM) in der öffentlichen Verwaltung. Sie gaben – angesichts ausufernder Kosten, ständig wachsender Mitarbeiterzahlen und zunehmender Kritik an den Leistungen der öffentlichen Verwaltungen – den Anstoß für eine grundsätzliche Abkehr von den zentralistischen hin zu dezentralen Steuerungsansätzen mit mehr Selbstständigkeit und Übernahme der Verantwortung durch die Handlungseinheiten vor Ort. Einen

*wichtigen Hebel bildeten eigens auszubildende Leitungs- und Führungskräfte [...].
(Buchen 2006: 13)*

Aus dieser Perspektive werden nicht mehr Schulsystementwicklungen für mehrere Schulen einer Schulform vorgeschlagen. Die Anforderung an die einzelnen Schulen, nun zusätzliche Aufgaben der Steuerung bzw. des Managements zu übernehmen, geht mit dem Freisetzungargument einher: Die mitunter auch variablere Zuteilung finanzieller Mittel an Schulen verlangt spezifische Anstrengungen des Lehrer*innenkollegiums oder der Schulleiter*innen, wollen sie diese erhalten. Schulen werden dabei in Bezug auf ihre Veränderungsbereitschaft und ihre „Reife“ bewertet (vgl. Dalin/Rolff/Buchen 1995: 40 ff.). In der Herausgeberschrift „Institutionelle Schulentwicklung“ werden Schulen in Entwicklungsstände eingeteilt, die von der fragmentierten Schule über die Projektschule bis hin zum höchsten Entwicklungsgrad der „Kooperations- oder Problemlöseschule“ führt. Die höchstentwickelte Form wird als Realisierung des Modells einer lernenden Organisation betrachtet (vgl. Buchen 2006: 39).

Mit dem Beginn des 21. Jahrhunderts wurden die Themen der Qualitätssicherung, der Evidenzbasierung bzw. die Formen „Neuer Steuerung“ bedeutsam, sodass die innengeleitete, selbstorganisierte Steuerung der jeweiligen Schulen um eine kontrollierende Außenperspektive ergänzt wurde.⁴⁹

Während in den 1990er Jahren Abstand von einer Entwicklung der Schule über Systemreformen genommen und die Einzelschule als zentrale pädagogische Handlungs- und Gestaltungseinheit definiert wurde, zeichnete sich spätestens zu Beginn der 2000er Jahre eine erneute Erstarkung der bildungspolitischen Makroebene ab – allerdings in anderer Form. Analog internationaler Entwicklungen (Harris u. Chrispeels 2006; Teddlie u. Stringfield 2006) wird auch in den deutschsprachigen Ländern eine Strategie verfolgt, bei der dem internen Schulentwicklungsprozess, kombiniert mit einer erweiterten Gestaltungsfreiheit im Sinne von Schul(teil)autonomie, eine evaluierende Außensicht entgegengesetzt wird (EACEA/Eurydice 2009). (Emmerich/Maag Merki 2014: 6)

Die sukzessive Verminderung der inputorientierten Steuerung in den 1980er Jahren führte nicht automatisch zur gewünschten Selbsttätigkeit der Schule. Auch die in der schulpädagogischen Literatur propagierte „Lernende Schule“ führte nicht zu einer hohen Entwicklungstätig-

⁴⁹ Es wurden schon am Beginn des 20. Jahrhunderts Outputstandards für das Schulsystem entwickelt: „Der große Protagonist und Ideengeber der Social Efficiency-Bewegung war Frederick Winslow Taylor (1856–1915), der 1911 mit ‚Principles of Scientific Management‘ so etwas wie den ersten Bestseller der Managementliteratur vorlegte (Taylor 1911). Es dauerte gerade zwei Jahre, bis Taylors Ideen zu einer Blaupause für die Reform des pädagogischen Felds umgearbeitet wurden. 1913 erschien ein Buch mit dem Titel ‚Scientific Management in Education‘, in dem der Mediziner und spät berufene Schulleistungsforscher Joseph Mayer Rice Taylors Ideen aufgriff, um die Skizze einer an Outputstandards und zentralen Leistungstests orientierten Reform zu entwickeln (Rice 1913)“ (Bellmann 2014: 50).

keit in den jeweiligen Schulen. Der „Lockvogel Freiheit“ führte sozusagen oftmals nicht zu einer Aktivierung der Schule und der Lehrer*innen. Die Freisetzung der Schulen in einen autonomen Status war für eine Aktivierung der selbsttätigen Profilbildung trotz vielfältiger Programme nicht hinreichend.⁵⁰

Als ein wichtiger Aspekt der Entwicklungsräume von Schulen gilt das Verhältnis von Autonomie und externer Steuerung, das auf dem Weg zu einem „evaluationsbasierten Steuerungskonzept“ (Altrichter 2006: 7) seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts sein Schwergewicht auf der Seite der externen Steuerung hat. Für die sukzessive von Verantwortung entbundenen politischen Institutionen war ein Kontrollverlust die Folge, der mit dem Einfordern von evaluativen Instrumenten kompensiert werden konnte. Im Zuge der Schulautonomisierung wurde als erste strukturierende Maßnahme von den Schulen gefordert, sich innerhalb des Gesamtsystems Schule als einzelne Organisation mit Schwerpunkten zu profilieren und Schulprogramme zu erarbeiten. Im nächsten Schritt kamen evaluative Instrumente zum Einsatz, die eine Selbstevaluation zur innerschulischen Qualitätsentwicklung ebenso beinhalteten wie Fremdevaluationen, um den „Entwicklungsstand“ der Schule beurteilen zu können. In der sogenannten dritten Phase der Schulsteuerung nach Altrichter (2006) werden externe Steuerungszugriffe wieder relevanter.

Im deutschsprachigen Raum verteilte der viel zitierte PISA-Schock den nationalen Bildungssystemen schlechte Noten und legitimierte neben bereits laufenden evaluativen Maßnahmen zur Kontrolle von Entwicklungserfolgen und der Qualität von Schulen (vgl. Boller 2009; Jäger 2004) eine systematische Steuerung – eine „Neue Steuerung“, die wesentlich auf Prinzipien des Wettbewerbs und der Outputsteuerung basiert (vgl. Bellmann 2014). Die Lernleistungen der Schulen, aber auch die Leistungen von Lehrer*innen werden sichtbar gemacht und kontrollierbarer. Jedoch lässt sich der steuernde Zugriff durch eine Kontrolle der Outputs nicht einfach und leicht regulieren. Aktuell (seit dem beginnenden 21. Jahrhundert) verlagert sich die Debatte über Möglichkeiten und Formen der Steuerung von Schulen und ihrer Entwicklung auf den Sammelbegriff „Governance“ (Altrichter/Maag Merki 2016; Berkemeyer 2010). „Governance statt Steuerung“ (Dietrich 2014: 210) lautet die Losung vieler Studien zur Wirksamkeit von Schulinspektionen, in denen die Unmöglichkeit einer intentionalen Steuerung gemeinhin angenommen wird (Schmidt 2017: 12). Forschungen zur „Educational Governance“ (Maag Merki/Langer/Altrichter 2014; Altrichter/Maag Merki 2016) haben einen

⁵⁰ Es ist eine Vielzahl an Schulentwicklungsprogrammen entstanden, z. B. „IMST“ unter dem Slogan „Innovationen machen Schulen top“ (Altrichter 2000), eLSA (E-Learning im Schulalltag), Individualisierungsatelier (zur Einführung von offenen Unterrichtsformen – ein bundesweites Projekt), um nur einige zu nennen, die in den 2010er Jahren in Österreich aufgesetzt wurden.

wesentlichen Bezugspunkt in der empirischen Bildungsforschung und räumen der Frage, „wie denn eine Steuerung der weiteren Entwicklung des Schulwesens mit Bezug auf eine optimale Zielerreichung in ökonomischer Weise geleistet werden könnte“ (Altrichter/Maag Merki 2016: 1), einen zentralen Stellenwert ein.

Demgegenüber möchte ich mit einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive auf institutionalisierte neoliberal formierte Praktiken der Schulsystemsteuerung verweisen, die seit den 1980er Jahren die Konfiguration der Steuerung von Schule bzw. Schulen verändert haben. Mit dem Postulieren einer neoliberalen Gouvernementalität, die die Steuerungsform von Schulen orientiert, ist jedoch keine intentionale Steuerung gemeint. Es geht vielmehr um die Beobachtung von Veränderungen der Führung und im weitesten Sinne um Steuerung: Ein Beispiel dafür ist die Verlagerung der Verantwortung für den Erfolg und die Leistungen der Schulen auf Subjekte.

5.4 Diskussion der Kooperation der Lehrer*innen im Kontext der Schulentwicklung

In der Beobachtung der Veränderung des „Lehrerkooperationsimperativs“ in Bezug auf die Schulentwicklung konnte eine Verschiebung der Argumentation hin zu „mehr Lehrerkooperation“ nachgezeichnet werden. So führte die anglo-amerikanische Schuleffektivitätsforschung der 1980er Jahre zu der Annahme, dass die (kooperative) Arbeit innerhalb von einzelnen Schulen als eine wesentliche erfolgsversprechende Bedingung für gute Schülerleistungen zu betrachten ist. Die verstärkte Zusammenarbeit von Lehrkräften, so das Ergebnis der Schuleffektivitätsforschung, habe positive Wirkungen und sei wünschenswert (Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006: 205). Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) resümieren, dass „der Forschungsstand für die positive Wirkung von Lehrerkooperation“ (ebd., 206) spreche. Auch Rolff (1999) konstatiert, dass durch Lehrerkooperation die Schulen auf ihrem Weg zur Selbstständigkeit unterstützt werden können. Die Aktivierung der Schule durch entsprechende Imperative wird seit dem 21. Jahrhundert durch empirische „Evidenzen“ zunehmend abgelöst. Durch eine neue, nun output- und wettbewerbsorientierte Steuerung (vgl. Bellmann 2016) findet eine Aktivierung der Einzelschule statt – sie muss an ihrer Performanz arbeiten. Die langwierigen, mitunter konfliktreichen demokratischen Entscheidungsprozesse in Bezug auf die Steuerung des Bildungssystems werden dabei zurückdrängt.

Vor diesem Hintergrund wird auch deutlich, dass die im Rahmen Neuer Steuerung gepriesene Schulautonomie eine andere ist [...]. Autonomie meint jetzt vor allem die Freiheit und zugleich die Verantwortung hinsichtlich des Wie der Erfüllung extern gesetzter Ergebnisstandards (Bellmann 2014: 58 f.).

Es gibt zunehmend eine Daten- und Entscheidungsgrundlage für die Steuerung des Bildungssystems, die an der Optimierung der einzelnen Schulen ansetzt. Diese Steuerungsveränderung kann auch aus der Perspektive der „Gouvernementalität“ (Foucault 2004a, 2004b) in seinen Machtwirkungen analysiert werden. Die einzelne Schule wird individualisiert und bildet einen unternehmerischen Habitus aus. Mit den Worten Foucaults sind es Technologien des Selbst, die einen aktivierenden Charakter ausprägen. Diese Form der Selbststeuerung ist weit effektiver und produktiver, als es die Formen der Fremdsteuerung (z. B. die Gesamtschulsteuerung) sind. Die Institution Schule transformiert sich so zum Teil hin zu einer selbstverantwortlichen und sich selbst überprüfenden und optimierenden Organisation. Nicht nur Individuen übernehmen immer mehr Verantwortung für ihre finanzielle und soziale Sicherheit und sind dazu aufgefordert, sich erfolgreich selbst zu steuern (ihre Leistungen zu überprüfen und zu verbessern), auch öffentliche Einrichtungen wie die Schulen müssen nun Verantwortung für die Leistungserbringung übernehmen (Dzierzbicka 2006; Schedler/Proeller 2011; Dubs 1996: 24 ff.).

Eine Kritik, die Gomolla (2013, 2017) formuliert, geht dahin, dass durch eine technisch-wissenschaftliche Rationalisierung der Steuerung des Bildungssystems, in der die „Optimierung schulischer Angebotsstrukturen und die Verteilung von Ressourcen zu diesem Zweck“ (Gomolla 2017: 41) im Vordergrund stehen, „komplexere Fragen nach der Bedeutung sozialer Strukturen und Machtverhältnisse für das schulische Lernen und den Bildungserfolg nicht mehr gestellt werden“ (ebd.).

Biesta (2010) arbeitet ausgehend von unterschiedlichen Aspekten von Schuleffektivität als wissenschaftlicher Diskurs und als politische und pädagogische Praxis umfassend heraus, wie unter neuen Leitbegriffen wie Qualität, Effektivität, Effizienz oder Rechenschaft Fragen nach dem Zweck, den Zielen und der konkreten Beschaffenheit ‚guter Bildung‘ stillschweigend durch technische und betriebswirtschaftliche Belange ersetzt werden – mit dem Ergebnis, dass Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern und die interessierte Öffentlichkeit zunehmend von demokratischen Entscheidungen über den Zweck von Bildung ausgeschlossen würden. (Gomolla 2013: 255)

Der Einzug von betriebswirtschaftlichen, unternehmerischen Prinzipien in die Organisation Schule, um ihre Leistungen zu verbessern, substituiert zum Teil andere Entscheidungsformen über ihr Profil. D.h. dass beispielsweise beim Gewinnen von hohen Schülerzahlen für den eigenen Standort, jene Profilbildungen angestrebt werden, die für zukünftige Schüler*innen attraktiv sind. Diese Ausrichtung könnte dann einem möglichen demokratischen Entscheidungsprozess (z.B. im Kollegium oder Eltern- und Schülerrat) nicht entsprechen.

Die Analyse zu diskursiven Praktiken der Lehrerkooperation im Kontext der Schulentwicklung zeigte auf, dass diese erst durch den Einzug von Organisationstheorien in die Entwicklung von Einzelschulen ihre Wichtigkeit erlangt hat. Aus gouvernementalitätstheoretischer Sicht wird deutlich, dass es für eine Aktivierung einer Entwicklungsdynamik produktiv ist, die Schule als Subjekt anzusprechen: Sie soll sich entwickeln und verbessern und das Kollegium ist dafür verantwortlich. Mit der Rechenschaftslegung der Leistungen der jeweiligen Schule gegenüber politischen Instanzen im Zuge der „neuen Steuerung“, kam ein Kontrollmechanismus von außen hinzu, der aber nicht mehr primär auf verbeamtete Einzelpersonen, den Lehrer*innen wirkt, sondern die Schulen als „Subjekte“, die ihre Leistungsfähigkeit zeigen sollen, anspricht. Im Anschluss auf diesen holzschnittartig herausgearbeiteten Dimensionen der Schulentwicklung wird nun der Fokus auf die Professionsentwicklung gelegt. Denn die genannten Veränderungen des Diskursfeldes der Schulentwicklung bringen zum Teil andere Bedingungen für die Ausübung des Lehrberufs mit sich. Inwiefern die Professionsentwicklung von der veränderten Schulentwicklung, die sich im deutschsprachigen (bzw. auch europäischen Raum) ausbreitete, betroffen ist, wird im nächsten Kapitel näher beleuchtet. Jedoch geht es nicht nur um die „Interaktionen“, Verbindungen dieser beiden Diskursfelder, sondern auch darum die Logik der Lehrer*innenprofession – ihrer vor mehreren Jahrzehnten weitaus mehr individuell gestaltbaren Form – zu verstehen. Es wird auch ein Augenmerk darauf gelegt, dass der Einzug von gouvernementalen Prinzipien der Technologien des Selbst auch am Subjekt des Lehrers bzw. der Lehrerin nachzeichenbar ist – auch unabhängig davon, ob die Schule an der unterrichtet wird, eine subjektstituierende Profilierung vollzogen hat oder nicht. Die Aufforderung zur Kooperation ist nicht nur zur Schulentwicklung einsetzbar, sondern auch zur Professionsentwicklung.

6 Kooperierende Lehrer*innen und Professionsentwicklung

Terhart (2001)⁵¹ bezeichnet die Lehrerkooperation als „Königsweg zu Qualitätssteigerung und Professionalität“ (ebd.: 156). Es sei insofern unabhängig von der Konzeptualisierung der Lehrertätigkeit davon auszugehen, „dass Lehrerkooperation zur Ausprägung aller Facetten der Lehrerprofessionalität einen zentralen Beitrag leisten kann bzw. leisten muss“, so Kullmann (2009: 17). Kullmann behandelt denn auch Lehrerkooperation als einen „Allrounder“ in Bezug auf eine mögliche Steigerung von Lehrerprofessionalität.

Steinert et al. (2006) konstatieren, dass Lehrerkooperation hauptsächlich im Feld der Schulentwicklung und „vor allem im Kontext der Organisationsentwicklung“ (ebd.: 187) untersucht wurde, aber weniger im Hinblick auf die Professionalisierung oder die Unterrichtsentwicklung. Die Steuerungsverschiebung weg von einem Gesamtsystem hin zur einzelnen Schule hat jedoch auch Auswirkungen auf das professionelle Handeln der Lehrer*innen. Die diskursive Figur der lernenden Profession drängt sich als eine Alternative zur als veraltet erscheinenden Konzeption eines individualistisch ausgerichteten Lehrberufs auf. Lehrer*innen werden als lebenslang lernende, sich ständig professionalisierende Subjekte angesprochen (Richter/Pant 2016; Stommel et al. 2014: 1), die in diesem Zusammenhang wiederum die kooperativ zu entwickelnde Einzelschule stützen sollen.

Es kann insgesamt eine Bedeutungszunahme der „lernenden Profession“ beobachtet werden: Das eher statisch bzw. gesellschaftsstrukturell gedachte Konzept der Profession weicht dem dynamischeren der Professionalisierung. Es findet eine Aktivierung der Profession und der Schule statt. In diesem Zusammenhang lassen sich jedoch auch Deprofessionalisierungsgefahren beschreiben.

6.1 Die Organisation Schule und Professionalisierung als Spannungsfeld?

Die Schulentwicklung ist ein maßgeblicher Faktor dafür, dass der „Kooperationsimperativ“ spätestens in den 1990er Jahren brisant und dem weitverbreiteten „Einzelkämpfertum“ in einer zellulär strukturierten Schule im deutschsprachigen Raum der Kampf angesagt wurde – es folgten denn auch entsprechende Schulentwicklungsprojekte und Beratungen von Schulen. Die eigenständige und relativ unabhängige Berufsausübung von Lehrer*innen wurde in schulpädagogischen Publikationen negativ bewertet bzw. als eine Barriere für gelingende Schulentwicklung betrachtet (vgl. Rolff 1991, 1998; Schratz/Steiner-Löffler 1998). Vor der

⁵¹ Ewald Terhart hat seit den 1980er Jahren zum Diskursfeld der Professionalisierung 56 Schriften publiziert, die sich mit der Profession, dem professionellen Handeln oder der Professionalisierung auseinandersetzen und sie jeweils untersuchen. Dies ergab eine Sichtung seiner 323 Einträge umfassenden Publikationsliste (bis 2018).

Bedeutungszunahme von Schulentwicklung im Sinne einer Organisationsentwicklung der Schule wurde eine fehlende Zusammenarbeit kaum problematisiert. Die Professionsausübung der Lehrkräfte (soweit dem Lehrberuf ein Professionsstatus zugesprochen wurde) wurde primär in einem negativen Spannungsverhältnis zur bürokratisch strukturierten Organisationsumwelt gesehen (vgl. Terhart 1996; Oevermann 1996). Erst durch die wesentliche Steuerungsveränderung des Schulsystems, die auf den Erfolg von Einzelschulen setzte, trat die zentral, d. h. staatlich gesteuerte Bürokratie ihren Rückzug an. Die Professionalisierung von Lehrer*innen beinhaltet nun im 21. Jahrhundert zunehmend auch eine kooperative Verantwortungsübernahme in Bezug auf die Entwicklung und den Erfolg der Einzelschule. Ihr professionelles Handeln wird seit den 1990er Jahren zunehmend als mit dem Organisationskontext verzahnt betrachtet (zur pädagogischen Organisationsforschung vgl. Göhlich 2005). Damit entfaltet die Organisationskategorie eine zunehmende Relevanz für die Professionalisierung.

Kolbe und Reh (2008: 800) fordern in ihrem Artikel „Kooperation unter Pädagogen“, die Unterscheidung „zwischen der Sphäre der Organisation und Entscheidung einerseits und der professionellen Interaktionspraxis und ihrer Basis an Praktiken und Deutungen andererseits“ zu respektieren und analytisch nicht zu „amalgamieren“. Diese Forderung basiert darauf, dass beispielsweise die Entwicklung einer ökonomisch erfolgreichen Organisation Schule nicht mit professionsinhärenten Prinzipien zur Deckung gebracht werden kann. Hier müssen professionstheoretisch begründete Zielsetzungen der Ausübung des Lehrberufs im Kontext der Organisationsentwicklung der Schule reflektiert werden.

6.2 Professionstheoretische Perspektiven auf Profession und Organisation

Aus berufssoziologischer Perspektive ist es bedeutsam, dass Professionen über Autonomie in ihrer Berufsausübung verfügen (Helsper 2002; Oevermann 1996). Gleichzeitig haben sie eine Verantwortung gegenüber gesellschaftlichen Strukturbelangen (vgl. Parsons 1965). Professionsinhaber*innen (Ärzt*innen, Jurist*innen oder auch Lehrer*innen⁵²) haben die Funktion, Gesundheit zu erhalten, Rechte durchzusetzen bzw. zu vertreten oder Kinder und Jugendliche zu erziehen und ihnen Bildung zu ermöglichen. In der Übernahme der letztgenannten Aufgabe müssen unterschiedliche Ansprüche zwischen Individuum und Gesellschaft vermittelt werden. Die strukturtheoretische Professionstheorie identifiziert einen Strukturkern professionellen Handelns (Helsper 2002: 70–75), indem das Verhältnis des Professionellen zu seinem Adres-

⁵² Der Professionsstatus von Lehrer*innen steht bei strukturtheoretischen Positionen durch die Bezeichnung als „Semi-Profession“ in Frage (vgl. Oevermann 1996), wobei am Lehrberuf kritisiert wird, dass seine Akademisierung zu gering ausgeprägt sei und Standardisierungen aufgrund der beruflichen Arbeit kaum formuliert werden könnten.

saten als wesentlich benannt wird: Bezogen auf das Handlungsfeld der Schule wird das Erreichen einer lebenspraktischen Autonomie des Schülers oder der Schülerin als Ziel definiert, das in einem Arbeitsbündnis erreicht werden soll. Das Erreichen des Zieles wird als offener Prozess betrachtet, der Aushandlungsprozesse beinhaltet (Helsper 2002: 73).

Im pädagogischen Handeln stößt man laut strukturtheoretischem Ansatz unweigerlich auf widersprüchlichen Anforderungen (vgl. Helsper 1996: 530). Helsper siedelt diese Widersprüche (Antinomien) auf unterschiedlichen Ebenen an. Eine zentrale widerspruchsvolle Handlungskonstellation resultiert daraus, dass „Lehrerhandeln sowohl [einer] universalistisch-distanzierten, rollenförmigen als auch einer diffus-nahen, personenbezogenen Orientierung unterliegt“ (Helsper 2014: 223). Als weitere widersprüchliche Anforderung (Antinomie) wurde pädagogisch professionelles Handeln von Lehrpersonen im Organisationskontext genannt: Einerseits soll der Schüler oder die Schülerin mehr Autonomie durch Bildungsprozesse gewinnen, andererseits muss das in einer Organisation der Schule passieren, die Zwänge und abstrakte Regeln setzt (vgl. Helsper 2002: 85). Professionen haben im Laufe des 20. Jahrhunderts eigenlogische Wissensbezirke ausgebildet (Parsons 1968), die aus soziologischer Perspektive zu Rahmungen der Organisation oder auch des Staates – vermittelt durch die Bürokratie – in Widerspruch stehen können (vgl. Tacke 2005). Der Kontext der Organisation wurde nicht als Strukturkern professionellen Handelns erachtet, da es sich primär um ein Mandat zur „Stärkung der Autonomiepotentiale der Lebenspraxis anderer“ (ebd.) handelt. Die bürokratische Organisation wurde als Einschränkung professionellen Handelns diskutiert (Combe/Helsper 1996). Diese Perspektive hat sich jedoch durch die Bedeutungszunahme des individuell gestaltbaren Organisationsrahmens der Schule verändert. Denn die Organisation Schule wird zunehmend als pädagogische Organisation und nicht als ein bürokratisches System verstanden (Göhlich 2018, Helsper 2008⁵³).

Beim kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz werden von Expert*innen unter Berücksichtigung verschiedener wissenschaftlicher Studien Standards oder Kompetenzraster entwickelt, die eine Richtschnur für den guten Lehrer und die gute Lehrerin bieten wollen (vgl. Baumert/Kunter 2013). Klaus-Jürgen Tillmann fasst im „Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf“ Konzepte zum Persönlichkeits- und Expertenansatz zusammen, der auch die Erfassung von Kompetenzen beinhaltet.

⁵³ Schulen werden „nicht als vorab formal-geregelte Organisationen konzipiert, sondern als sinnvermittelte und sinnkonstituierte Institutionen begriffen, die durch das Handeln schulischer Akteure konstituiert werden, wobei die darin erzeugten schulkulturellen Strukturen und Regeln wiederum als Möglichkeits- aber auch Begrenzungsraum pädagogischen Handelns fungieren“ (Helsper 2008: 116).

Bei allen theoretischen Unterschieden zwischen Persönlichkeits- und Expertenansatz geht es in der Forschung darum, bestimmte Aspekte der Lehrer-Subjekte (Eigenschaften, Kompetenzen) zu definieren, zu operationalisieren und mit standardisierten Fragebögen und Tests zu erforschen. Von dort werden dann Bezüge zu den (ebenfalls quantitativ erhobenen) Merkmalen des Unterrichts und der Lehrertätigkeit hergestellt. (Tillmann 2014: 315)

Fritz Oser, ein weiterer Vertreter dieses Ansatzes, hat beispielsweise eine lange Liste von zwölf Gruppen mit 88 Standards zur Lehrerbildung gebildet (Oser 1997). Dabei wurden pädagogisch-psychologisch begründete Kompetenzprofile entwickelt, die durch die Beforschung der bestehenden Praxis entstanden. Lehrer*innen unterrichten, vermitteln Wissen oder organisieren Lernen in bestimmter Weise, und man nimmt an, dass das, was sie tun, Auswirkungen auf die Schüler*innen hat. Kompetenzorientierte Schulleistungserhebungen sehen eine sehr enge – wenn auch multifaktoriell bedingte – Kopplung der Handlungen von Lehrer*innen an das Lernen bzw. die messbaren oder zu messenden Leistungen der Schüler*innen (vgl. Herzog 2007: 235 f.). Die Lehrerkooperation wird im kompetenzbasierten Ansatz als relevante Dimension direkt erhoben (Oser 2001). Dabei wurde und wird kein Spannungsfeld zwischen der „Organisationsumwelt“ und dem professionellen Handeln der Lehrer*innen identifiziert: Die Entwicklung der Organisation Schule wird hier vielmehr als Dimension der Professionalität von Lehrer*innen inkludiert.

Der strukturtheoretische Zugang (vgl. Helsper 2002, 2014) macht Widersprüche und Spannungsfelder als sogenannte „Antinomien“ aus, die in der theoretischen Konzeption der kompetenztheoretischen Fassungen des professionellen Handelns nicht enthalten sind. Eine wesentliche Unterscheidung zwischen den beiden Ansätzen ist, dass sich der strukturtheoretische Ansatz an einem Idealtypus professionellen Handelns orientiert, während der kompetenztheoretische Ansatz aus einer Expertiseforschung die zu untersuchenden Kategorien gewinnt. Mit den daraus gewonnenen Kategorien wurde wiederum das professionelle Handeln von Lehrer*innen evaluiert bzw. untersucht.

Die Organisationsumwelt der Schule gerät in ein Spannungsverhältnis mit den pädagogischen Aufgaben, wenn sie die kommunikativ-pädagogische Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen in einen Rahmen verweist, der einschränkend ist. Über die Untersuchung der Schulkultur innerhalb des strukturtheoretisch-professionstheoretischen Zugangs lassen sich auch „Kooperations- und Anerkennungsstrukturen“ (Helsper 2014: 234) berücksichtigen. Der strukturtheoretische Ansatz hat sich denn auch in den vergangenen zwei Jahrzehnten verändert (vgl. Helsper 1996, 2014: 226).

6.3 Eine lernende Profession: Professionalisierung

Es gibt eine oft wiederkehrende diskursive Figur der Professionalisierung im Zusammenhang mit der Lehrerkooperation. Sie geht mit der Aktivierung eines als professionalisierungsbedürftig gefassten Lehrberufs einher (vgl. Oevermann 1996). Lehrer*innen sind seit den 1990er Jahren dazu aufgefordert, sich zunehmend als Lernende zu verstehen. Das knüpft an die Programmatik des lebenslangen Lernens an (vgl. Rothe 2011). Rothe beschreibt für die Erwachsenenbildung wie zunehmend lernende Subjekte formiert werden (ebd.: 339 ff.). Eine

professionelle Haltung besteht gerade darin, dass man sich eigentlich nie als ‚fertig‘ betrachtet, sondern ein Gespür für vergangene und zukünftig noch anstehende berufsbiographische Veränderungen und Veränderungsnotwendigkeiten hat. (Terhart 2002: 102)

Begründungen und Zieldimensionen der Professionalisierung von Lehrer*innen als ein auf Dauer gestellter Qualifizierungsprozess hängen mit Veränderungen der Berufe sowie der Einbettung in wissensbasierten Ökonomien zusammen (vgl. Schäfer/Thompson 2013: 9). In den 1990er Jahren wurde im Professionalisierungsdiskurs eine unzureichende Akademisierung des Berufsstandes problematisiert (vgl. zu den Stationen der Professionalisierungsdebatte Terhart 1996: 449ff.). Ein als defizitär definierter Professionsstatus des Lehrberufs ist der bedeutsamste Startpunkt von Professionalisierungsprozessen. Oevermann (1996) sowie Helsper und Combe (1996) formulieren für den Lehrberuf Professionalisierungsnotwendigkeiten bzw. eine Professionalisierungsfähigkeit.

Zuerst möchte ich auf allgemeine gesellschaftliche Bedingungen einer Dynamisierung der Konzeption von Professionalität eingehen, d. h. näher bestimmen, weswegen Professionelle zunehmend dazu aufgefordert sind, zu lernen. Danach gehe ich darauf ein, dass aktuell die Profession sogar als Auslaufmodell bezeichnet wird und thematisiere in einem dritten Punkt Deprofessionalisierungsgefahren.

In der Schrift „Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen“ (Wrana 2008) wird das Verhältnis einer Dynamisierung des Wissens in Verbindung mit der Veränderung von Subjektivierungsformen in einer Wissensgesellschaft, die mit einer sich verringernden „Halbwertszeit“ von Wissen einhergeht, aufgearbeitet (ebd.: 49 f.). Die zunehmende Beschleunigung und Transformation der Strukturen des gesellschaftlichen Wissens lässt sich mit einem häufig auftretenden Steigerungsmotiv in Verbindung bringen: exponentielle Steigerung des Wissens, rasches Altern und Ablösen gültigen und relevanten Wissens für die Beantwortung von gesellschaftlichen Fragen. Die Dynamisierung des Wissens vollzieht sich dadurch, dass Lehrer*innen ihre eigene professionelle Entwicklung vorantreiben sollen. Sie sind dazu aufgefor-

dert, ihre eigenen Kompetenzen zu evaluieren und weiterzuentwickeln (Kullmann 2009: 17). Die Kooperation und Lehrer*innen stellt ein Mittel für die Professionalisierung dar:

Lehrkräfte, die in Jahrgangs- oder Klassenteams eingebunden sind oder im Team-teaching arbeiten, berichten von Wirkungen bezüglich intensiverer Reflexion der pädagogischen Arbeit, einer Erweiterung des didaktisch-methodischen und erzieherischen Handlungsrepertoires, über intensiveren Austausch sowie über Arbeitserleichterungen und höhere Arbeitszufriedenheit durch Aufgaben- und Verantwortungsteilung und gemeinsame Entscheidungen. (Holtappels et al. 2011: 29)

Das ist die Zusammenfassung von empirischen Befunden der Studie von Holtappels und andere (ebd.). Reh (2008: 163) spricht im Zusammenhang mit der Professionalisierung davon, dass „Kooperation [...] gleichzeitig als Anreiz und Anforderung an die Weiterentwicklung der individuellen Selbstreflexionsfähigkeit der einzelnen Lehrkraft gesehen zu werden [scheint]“. Der kooperative Austausch und die vermehrte Zusammenarbeit versprechen Entlastung und eine professionelle Weiterentwicklung. Hier findet eine umfassende Aktivierung der Lehrerverberufung statt, die mit einer beständigen Arbeit an der eigenen Professionalität einhergeht und auch die Entwicklung der Organisation Schule betrifft. Die Qualität der Professionsentwicklung kann durch Kooperation gestärkt werden – wie Holtappels und andere (2011) und Reh (2008) betonen. Meine Untersuchungen fokussieren nicht nur die selbstaktivierende Figur der lernenden Lehrerin oder des lernenden Lehrers durch Lehrerverberufung, sondern beobachten die Verlinkung zwischen der Entwicklung der Schule als Organisation mit Professionalisierungszugängen. Es gibt auch Formen der auf Kooperation ausgerichteten Professions- und Schulentwicklung, die auch deprofessionalisierende Dynamiken anzeigen, was in der Auswertung der Interviews näher analysiert wird.

6.3.1 Profession – ein Auslaufmodell?

Was hat es zu bedeuten, wenn das Professionsmodell im 21. Jahrhundert sogar als überholt betrachtet wird? Tippelt (2016) bezeichnet das an den „freien Berufen“ orientierte Professionsmodell als „anachronistisch“ (ebd.: 5) und somit der Vergangenheit angehörig.

Es ist davon auszugehen, dass Profession ein Auslaufmodell ist, während Professionalisierung und Professionalität dagegen ein strukturelles Erfordernis in Prozessen des sozialen Wandels sind. (Tippelt 2016: 4)

Auch Terhart (2011: 210) spricht davon, dass die „alten Professionen“ zerfallen sind und Professionalität hinsichtlich von „tatsächlichen, feststellbaren Wandlungsprozessen“ erörtert wird (vgl. auch Helsper/Tippelt 2011: 268 f.). Der Status der Profession der Lehrer*innen wurde bereits von Oevermann (1996) – einem wichtigen Vertreter der strukturtheoretischen Profes-

sionstheorie – als professionalisierungsbedürftig eingestuft. Wenn also Tippelt (2016) in seinem Artikel zur Professionsforschung die klassische Konzeption der Profession verabschiedet, dann verweist dies auf Oevermanns (1996) Sicht auf eine hohe Professionalisierungsbedürftigkeit (ebd.: 178–182). Eine Verabschiedung des Professionsmodells steht hingegen mit Oevermanns Konzeption im Widerspruch. Er stellt in der „Theoretischen Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns“ (ebd.), das möglichst auf Freiwilligkeit beruhende Arbeitsbündnis zwischen Heranwachsenden und Pädagog*innen ins Zentrum. Die bürokratische Organisationsumwelt steht hierbei der Ausübung professionellen Handelns entgegen. Wie noch weiter auszuführen sein wird, findet genau an diesem Punkt eine Annäherung bzw. Überlappung statt: Während bis in die 1990er Jahre Professionen im deutschsprachigen Raum einen kaum hinterfragbaren autonomen Status qua ihres die Gesellschaft konstituierenden Auftrages hatten (vgl. hierzu die Ausführungen von Max Weber zu „Wirtschaft und Gesellschaft“ in Weber 1980), veränderte sich die Konzeption von Professionalität hin zu einer Dynamisierung, die u. a. mit einer sukzessiven Integration der Profession in die Organisation Schule einhergeht. Stichweh (2005) sieht ebenso die zukünftige Relevanz von Professionen schwinden und konstatiert die Bedeutungszunahme der Organisation (vgl. Helsper/Tippelt 2011: 269). Damit stellt sich die Frage, in welchen diskursiven Figuren eine dynamisierte Profession in Form von laufender Professionalisierung auftritt (siehe hierzu Abschnitt: 8.4 Diskursive Figur: Aktive und lernende Lehrer*innen).

6.3.2 Deprofessionalisierungsgefahren?

In diesem Abschnitt bringe ich beispielhaft Argumentationen ein, die einen Professionalisierungszugewinn durch neue Formen der Steuerung sehen (Terhart 2011; Altrichter et al. 2016). Danach gehe ich auf kritische Stimmen ein, die Deprofessionalisierungsgefahren konstatieren, z. B. durch die positiv pädagogisch aufgeladene Semantik der „lernenden Schule“ (vgl. Tacke 2005).

Terhart (2011) lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass durch die Veränderung der Organisation bzw. der Steuerung auch ein erweiterter Gestaltungsspielraum möglich sei: Der/die Professionelle – hier die Lehrer*innen – können „die neuen Instrumente“ und „breitere Informationsbasis“ aktiv nutzen. Hierzu stellt er unterschiedliche Ausprägungen eines professionalisierten Lehrerhandelns im Kontext der Neuen Steuerung vor. Dabei greift er auf ein von der OECD vorgelegtes Modell zu „Szenarien zur Zukunft des Lehrberufs“ (ebd.: 211) zurück. Hierbei wird auf die „aktivierte Profession“ verwiesen, wobei es sich um einen „vor Ort verantwortlichen, kompetenten Professionellen“ (ebd.: 212) handle. Dieser habe mehr System-

wissen, über das er durch das „Sammeln von Wissen“ durch Evaluation und wiederkehrende Leistungsüberprüfungen verfüge.

Auch Altrichter et al. (2016) betonen im Zusammenhang mit der Neuen Steuerung die Möglichkeit eines Autonomiegewinns für die Professionellen.

Der professional accountability liegt die Idee einer professionellen Selbststeuerung zugrunde: Lehrer/innen, als Teil einer Profession, welche über ein ‚Ethos‘, Standards etc. verfügt, sind daran interessiert, sich selbst und ihren Unterricht sowie die Lernerfahrungen und -leistungen ihrer Schüler/innen kontinuierlich zu verbessern. (Altrichter et al. 2016: 259)

Durch die vermehrten Rückmeldungen durch gemessene Kompetenzen können entsprechende Verbesserungen der eigenen professionellen Arbeit in Gang gesetzt werden. Gerade die feinmaschiger werdenden Rückmeldungen erlauben so Professionalisierungsprozesse. Das führt allerdings zu der Frage, wie die Lehrer*innen die Evaluationsdaten zum Unterrichten und auch zur Entwicklung der jeweiligen Schule nutzen. Wie subjektivieren sie sich, wenn sie mit Daten zur Qualität ihrer Unterrichtspraxis oder auch zu ihrem Engagement hinsichtlich einer kooperativ unterstützten Schulentwicklung konfrontiert werden?

Bellmann et al. (2016) nehmen die Veränderung der Steuerung des Bildungssystems in den Blick und stellen Ergebnisse des DGfE-Projekts „Nebenfolgen neuer Steuerung“ (Nefo) vor. Dabei wurden 101 Interviews in vier deutschen Bundesländern mit Schulleiter*innen und Lehrer*innen geführt, die rekonstruktiv ausgewertet wurden. Ein vorläufiges Ergebnis ist die Unterscheidung von sechs Reformrezeptionstypen, die beschreiben, wie Schulleiter*innen und Lehrer*innen mit Anforderungen der Neuen Steuerung (Output- und Wettbewerbssteuerung) umgehen. Ein Typus wurde als „Profession“ bezeichnet, bei dem die Nebenfolgen der Neuen Steuerung als gering eingestuft wurden – im Gegensatz zum Typus „Performanz“ der im maximalen Kontrast zu diesem steht:

Anders als im Typus der Profession gelingt es im Typus der Performanz nicht, auf Basis pädagogischen Handlungswissens zwischen den Anforderungen der pädagogischen Interaktion und jenen der Neuen Steuerung zu unterscheiden. Dies führt dazu, dass die Anreizstrukturen des Steuerungsmodells auch als Anreize zur Produktion von Nebenfolgen wirksam werden. (Bellmann et al. 2016: 396)

Die Erkenntnisse der vorläufigen Ergebnisse dieser Studie unterstützen den Entwurf von reflexiven Positionierungen professionspolitischer Haltungen bei Lehrer*innen. Es wird auch klar, dass pädagogisches Handlungswissen dabei unterstützen kann, zwischen Anforderungen der pädagogischen Interaktion und Anforderung der Neuen Steuerung zu unterscheiden.

Die Deprofessionalisierungsgefahr der Lehrerverberufung wird aktuell in der managerialen „Leitvorstellung der Schule als Lernende Organisation“ (Tacke 2005: 167) verortet. Tacke (2005) erklärt dabei, wie der psychologische Begriff des Lernens, der auch für die Erziehungswissenschaften zentral ist, zu einer positiv besetzten Semantik für die Entwicklung einer managerialen Form der Schule wird (vgl. ebd.: 175). Für Tacke (2005) gibt es eine Veränderung in der Grundkonstitution von Professionswissen, die sie wie auch andere Forscher*innen von einer Deprofessionalisierung sprechen lassen (vgl. auch Heinrich 2007; Kussau/Brüsemeister 2007; Langer 2008 oder für den englischsprachigen Raum Bottery 2009; Hargreaves 1997, 2005; Ball 2003): Eine Unterscheidung von organisatorischem und professionellem Wissen ist für sie aus systemtheoretischer Perspektive eine grundlegende Voraussetzung. Ist sie nicht mehr gegeben, dann spricht sie von Deprofessionalisierung.

Dennoch vermag die erziehungseigene Semantik des Lernens es offenbar, Lehrer für diese Reform – und die eigene Deprofessionalisierung – zu engagieren. Soweit die Fortexistenz der Profession die Unterscheidung von professionellem und organisatorischem Wissen voraussetzt, würde die Lernende Organisation mit ihrer Erziehungsanalogie also nicht nur zur Auflösung der Profession beitragen, sondern diesen Effekt zugleich mit semantischen Mitteln abfedern. (Tacke 2005: 168)

Das wichtige Moment, das Tacke dabei beschreibt, ist, dass durch den Einzug von pädagogischem Vokabular in die Organisationsentwicklung der professionslogische Gegenhorizont „mit semantischen Mitteln“ nicht nur abgefedert, sondern vielleicht sogar schmackhaft gemacht wird.

Die Diskussion von professionsbezogenen Maximen des pädagogischen Handelns, die abseits der Zielsetzungen von leistungsstarken, lernenden Einzelschulen liegen können, vermindert sich. Wenn nun im Bereich der Bildung – hier bei Schulen – die Vertretung durch Berufsverbände gegenüber einer Kooperation zugunsten einer ökonomisierten unternehmerisch funktionierenden Einzelschule zurücktritt, wird das Potential für Widerstreit reduziert. Die Forderung nach Lehrerverberufung findet sich dann im Kontext der „Neuen Steuerung“ wieder (vgl. Bellmann 2016), die der Ausrichtung an den Gesamtzielen der Organisation Schule gegenüber einer sich als eigenständig begreifenden Profession den Vorrang gibt.

6.4 Diskussion einer lernenden Profession im Kontext der Schulentwicklung

In welcher Form und in welchem Ausmaß sollte die Kategorie der Organisation (der Einzelschule) für das professionelle Handeln von Lehrer*innen eine Rolle spielen? Welche Konsequenzen werden aus der Beobachtung eines Rückzugs demokratisch bzw. politisch legitimierter Zielsetzungen des Systems Schule gezogen? Die Bedeutsamkeit der ökonomischen Ratio-

nalität steigt für die Einzelschule, was auch unmittelbar mit der Konzeption der Professionalität von Lehrer*innen in Verbindung steht. Die bürokratischen Fesseln der Institution Schule, die mit einer starken, staatlich gestützten Top-down-Steuerung verbunden waren, erodieren. Nun lässt sich vielerorts eine Aktivierung, eine (lang ersehnte) Entwicklungsdynamik der Einzelschulen und der Lehrerverberufung feststellen.

Der Wegfall der Differenz zwischen professionellen und organisationsbezogenen Handlungslogiken kann wie gezeigt zu einer Deprofessionalisierung führen. Denkt man die Entwicklung zu Ende, löst sich die Profession gewissermaßen im organisationalen Kontext auf. Es stellt sich nun die Frage, ob eine pädagogische Organisation (auf Einzelschulebene) wirklich die Funktionen erfüllen kann, die in geteilten Wissensbeständen von Professionsangehörigen artikuliert und durch ihre Organe (z. B. Lehrerverbände) vertreten und organisationsübergreifend diskutiert werden. Die Organisationsentwicklung greift im professionellen Handeln von Lehrer*innen Raum. Die sich dazu etablierende pädagogische Organisationsforschung (Göhlich 2018) fokussiert auf organisationales Lernen. Dabei sollten das kritische Befragen und die Reflexion dieser steuerungsmäßigen Veränderung der Professionsentwicklung weitergeführt werden. Es ist näher zu untersuchen, welche Formen von pädagogisch professionellem Handeln sich herausbilden, wenn die Arbeit von Lehrer*innen sich vom professionslogischen Arbeitsbündnis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen ein Stück weit entfernt und mehr auf die Leistungserreichung der Organisation hinsteuert.

6.5 Rekapitulation der Aktivierungspolitik

Für den Erfolg eines Schulsystems ist es von Bedeutung, Wissen über seine Wirksamkeit zu haben (siehe auch den Abschnitt zum Coleman-Report von 1966 in Kap. 5.1.1). Als gesellschaftliches Teilsystem des Staates hat das Bildungssystem eine Schlüsselposition, insofern es die Produktivkräfte des Gesellschaftskörpers ausbildet. Regierungen haben ein Interesse daran, dass das Schulsystem die Leistungsfähigkeit der Gesellschaft steigert. Jedenfalls ist dies das Ziel eines modernen Staates bzw. einer liberalen und neoliberalen Staatsform. Der Staat im Sinne einer politischen Steuerung erfuhr im Übergang vom liberalen zum neoliberalen Wirtschaftssystem einen Positionswechsel. Während im liberalen System eine möglichst freie Wirtschaft für die Agenden des Staates – für das Wohl der Bevölkerung zu sorgen – im Dienst stand, steht der Staat in einem neoliberalen System selbst vor einem ökonomischen Tribunal (Lemke 2001: 109). Die Freiheit der Ökonomie und ihr Ziel der Leistungssteigerung, der Vermehrung der Produktivkräfte, wird zum regierenden Prinzip.

In den USA wurden Schulen bereits früh gemanagt (Bellmann 2014: 56), während dies dem Schulsystem des europäischen Festlandes bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein eher fremd war. Vor allem im anglo-amerikanischen Raum gab es mit Beginn der 1960er Jahre eine Intensivierung der Studien zur Schuleffektivität, wobei der Kooperativität von Lehrer*innen als Dimension der Schulqualität ein positives Zeugnis ausgestellt wurde (Scheerens/Bosker 1997). Die Schuleffektivitätsstudien sind an der Identifikation von Merkmalen guter Schulen interessiert. Durch ihre Ergebnisse wird Steuerungswissen generiert. Mit der Wende des Steuerungssystems von einer Gesamtperspektive hin zur Einzelschule war im deutschsprachigen Raum zuerst die Förderung ihres selbsttätigen Entwicklungspotentials relevant. Die Evaluation ihrer Leistungen in Bezug auf Unterrichtsqualität und andere Faktoren wurde erst später bedeutsam. Evidenzbasierte Pädagogik wird in Bezug auf die Erforschung von (erfolgreicher) Lehrerkooperation angewendet (Stommel et al. 2014: 2).

In den 1990er Jahren sprach man im deutschsprachigen Raum noch davon, dass kein direkter Zusammenhang zwischen Lehrerkooperation und einer guten Schule hergestellt werden könne (Scheerens/Bosker 1997). Mittlerweile wird ihre direkte Wirkung für eine gute Schule nachgewiesen (Massenkeil/Rothland 2016). Die Kooperativität wird durch den Nachweis der Evidenz ihres Beitrags für eine gute Schule gefördert. Es werden auch vermehrt empirische Studien zur Professionalisierung der Lehrer*innen durch kooperative Arbeitsformen im Lehrberuf vorgelegt. Auch sie bescheinigen, dass es für eine auf Kompetenzen basierte Fassung von Professionalität bedeutsam ist, zu kooperieren.

Wichtig ist nun die Frage, welche Form der Kooperation für welche Form der schulischen Organisation aufgebaut wird. Welche Art der Aktivierung erfolgt durch eine evidenzbasierte Pädagogik, die Leistungen von Schüler*innen, Lehrer*innen und Schulen vermisst? Es ist so, dass nicht mehr in eine bestimmte Richtung aktiviert wird – wie es bei normativen Argumenten der Fall wäre –, sondern es steht das „Selbst“ im Zentrum. Sich selbst zu steuern, ist eine Aufforderung, die sowohl für Individuen als auch für Organisationen gilt – mit der Auflage, ständig an der eigenen Verbesserung zu arbeiten, die wiederum datengestützt kontrolliert werden soll.⁵⁴ Die ständig laufenden Überprüfungen und Testungen, die die jeweiligen Subjekte selbst durchführen, geben immer wieder ein Feedback über den eigenen Leistungsstand und fordern auf, etwas damit zu tun. Es ist die Praktik des Evaluierens, des Prüfens, des Testens an sich, die zu einer fortlaufenden Aktivierung führt. Diese Praktik wird nun nicht mehr

⁵⁴ Diese Steuerungsveränderung des Schulsystems kann dabei auch aus der Perspektive der „Gouvernementalität“ (Foucault 2004) in seinen Machtwirkungen analysiert werden. Die einzelne Schule wird individualisiert und bildet einen unternehmerischen Habitus aus. Mit den Worten Foucaults sind es Technologien des Selbst, die einen aktivierenden Charakter ausprägen. Diese Form der Selbststeuerung ist weit effektiver und produktiver als die Formen der Fremdsteuerung.

von staatlicher Seite organisiert, sondern verläuft von den jeweiligen Ebenen bis hinein in das Leben von Familien einzelner Schüler*innen, die ein Monitoring über ihre Leistungen selbst durchführen sollen. Ab dem 21. Jahrhundert übernimmt die Neue Steuerung durch Evidenzbasierung und das Wettbewerbsprinzip somit eine weitere Aktivierung der lange als veränderungsresistent erachteten Institution Schule.

7 Datenerhebung, Forschungsfeld und Interview

In der Analyse der Interviews wird der Frage nachgegangen, wie die Berufspraktiker*innen über die Lehrerkooperation in den Jahren 2009–2011 sprechen. Welche Kontexte sind für sie besonders relevant? Wie beziehen sich Lehrer*innen auf die „Diskurslandkarte“ zur Lehrerkooperation, die sich von den 1980ern bis ins 21. Jahrhundert im schulpädagogischen Diskursfeld ausdifferenziert hat? Welche weiteren inhaltlichen Kontexte und praxeologischen Formen der Diskursproduktion zeigen sich?

Durch die Analyse der wissenschaftlichen Literatur zur Lehrerkooperation wurde der Blick auf diskursive Figuren⁵⁵ im Forschungsfeld gerichtet, die dabei unterstützen, die Auswertung der Interviews über Lehrerkooperation mit Lehrer*innen und Schulleiter*innen differenzierter reflektieren zu können. Lehrer*innen machen ihre Aussagen zur Lehrerkooperation nicht unabhängig von laufenden wissenschaftlichen Debatten. Bei der Analyse der Interviews dienen begriffliche Konzepte der Kollegialität (ein professionsbezogenes Handeln der Lehrer*innen) und Kooperation (organisationsbezogenes Handeln) als Reflexion von unterschiedlichen Zugriffsweisen auf das Wissensfeld der Lehrerkooperation. Die Bezugnahmen werden mit Blick auf die Logik des jeweiligen beruflichen Praxisfeldes der jeweiligen Schule analysiert.

Die vorliegend analysierten Interviews wurden über zwei Jahre an zwei österreichischen Schulen der Sekundarstufe I und II erhoben. Die konkrete Schule, der Ort und ihr situativer Kontext werden in Bezug auf die „Diskursproduktion“ relevant. Als Forscherin habe ich durch das Eintreten in zwei verschiedene Schulen Daten generiert und war somit selbst an der Erzeugung der Sprechpraktik der durchgeführten „Forschungsinterviews“ beteiligt.

Die nachfolgenden Unterkapitel wenden sich zuerst der Datenerhebung zu und beschreibt den Feldzugang (7.1); es folgt die nähere Darstellung der zwei untersuchten Schulen (7.2), daraufhin wird die analysierte Datensorte „Interviews“ näher erläutert (7.3), mit dem Unterkapitel zur Anrufung und zu den diskursiven Figuren wird das theoretische Fundament zur Interviewanalyse näher gefasst (7.4).

7.1 Datenerhebung

Die ethnographischen Daten wurden über einen Zeitraum von zwei Jahren (2009 – 2011) erhoben, wobei das Sprechen über Kooperationsformen bei Lehrer*innen und den Schulleiter*innen von zwei Schulen intensiver beforscht wurde und die Datenerhebungen mit länge-

⁵⁵ „Unter Figuren verstehen wir Wissensformen, deren Elemente auf eine bestimmte iterative Weise angeordnet sind. Sie kehren in den Texten verschiedenster Autoren wieder, werden variiert, passen sich an, bilden Verbindungen zu anderen Figuren“ (Wrana et al. 2001: 3).

ren bzw. häufigeren Feldaufenthalten verbunden waren. In der vorliegenden Auswertung des ethnographischen Datenmaterials, das Beobachtungsdaten und Interviews umfasst, nehme ich eine Fokussierung auf die Interviewdaten vor. Die Beobachtungsdaten, die bei der Ethnographie meistens die Hauptrolle spielen, werden hier nicht analysiert.

7.1.1 Zum Feldzugang

Über den vermittelnden Kontakt zu einer Pädagogischen Hochschule konnte die Datenerhebung an der Hauptschule (HS) Nesrin eingefädelt werden, da persönliche Anfragen an Schulen per E-Mail oder durch informelle Gespräche in Bezug auf Datenerhebungen zum Thema der Lehrerkooperation erfolglos blieben. Zur Anbahnung der Möglichkeit einer Datenerhebung zählte dabei auch die Präsentation meines Promotionsvorhabens im Rahmen des bundesweiten Projekts „Werkstatt zum Offenen Lernen“⁵⁶, das von der Pädagogischen Hochschule organisiert wurde. Hier meldeten sich dann mehrere Schulen, wobei die HS Nesrin aufgrund der großen Offenheit, die durch die Schulleiterin vermittelt wurde, am geeignetsten erschien. Die Schule NMS/BG/BRG Funkenberg – eine kombinierte Form aus Neuer Mittelschule (NMS) & Gymnasium (BG/BRG) - konnte ich ebenfalls über eine Online-Recherche gewinnen. Frau Sacher, eine Lehrerin dieser Schule, war die Ansprechpartnerin eines Projekts zu einem Thema, das sich mit Natur und Ökologie befasst und eine rege Lehrerkooperation vermuten ließ. Das Interview mit ihr führte ich bereits im Sommer 2009, die weiteren Datenerhebungen an dieser Schule fanden erst im Schuljahr 2010/2011 statt.

7.1.2 Auswahl des Datenmaterials

Die Datenerhebungen zur Hauptschule Nesrin umfassen ein Interview mit der Schulleiterin sowie sechs Interviews mit Lehrer*innen. Bei der zweiten Schule, der Neuen Mittelschule (NMS), Bundesgymnasium (BG) und Bundesrealgymnasium (BRG) Funkenberg, wurden ebenfalls ein Schulleiterinterview und sechs Interviews mit Lehrer*innen in die Analyse diskursiver Praktiken aufgenommen. Die Protokolle zu den teilnehmenden Beobachtungen in den kooperativen Arbeitsformen – etwa dem Fachkoordinationstreffen in Deutsch in der HS Nesrin oder den Treffen des Naturwissenschaftlichen Teams (Nawi-Team) in der Schule Funkenberg sind vorhanden, werden aber nicht in die Analyse der Äußerungen der Lehrer*innen und Schulleiter*innen einbezogen. Auch die Teilnahmen an den Gesamtkonferenzen sind zwar für die Positionierung und Wahrnehmung der Forscherin im interviewbasierten Forschungsprozess relevant, aber nicht Teil des für die Auswertung definierten Analysematerials.

⁵⁶ Der ursprüngliche Name wurde verändert, um eine Identifikationsmöglichkeit der untersuchten Schulen zu reduzieren.

7.2 Zwei Schulen der Sekundarstufe I und II

Die Interviewdaten für die vorliegende Untersuchung wurden an zwei Schulen erhoben: zuerst an der Hauptschule (HS) Nesrin (Sekundarstufe I) und danach an der Neuen Mittelschule (NMS), Bundesgymnasium (BG) und Bundesrealgymnasium (BRG) Funkenberg, die die Sekundarstufe I und II umfasst.

7.2.1 Datenerhebung an der HS Nesrin

Im Folgenden werden die Datenerhebungen an der „Hauptschule Nesrin“⁵⁷ näher beschrieben. Der konkrete Ablauf sah folgendermaßen aus: An der HS Nesrin interviewte ich zuerst die Schulleiterin, daraufhin nahm ich an zwei Konferenzen teil, die mit dem gesamten Kollegium stattfanden, wobei ich bei der ersten Konferenz dem Gesamtkollegium mein Promotionsprojekt vorstellte. Danach folgte eine beobachtende Teilnahme an einem Fachkoordinationstreffen der Fachgruppe Deutsch, einer Kooperationsform von Fachlehrer*innen, und ich führte sechs Interviews mit Lehrer*innen durch. In der HS Nesrin lag der Fokus auf der Deutschgruppe: Ich führte mit drei Lehrer*innen inkl. dem Fachkoordinator für Deutsch ein Interview. Bei den anderen Fachgruppen (Englisch und Mathematik) führte ich lediglich mit den Fachkoordinator*innen Interviews.

Interview 1 (SL, Baier)	Barbara Baier	Schulleiterin
2 Konferenz-TN	Thema: Offenes Lernen	Gesamtes Lehrerkollegium
TN-Beob.	4 Lehrer*innen	Fachgruppe Deutsch
Interview 2 (LP Schuh)	Susanne Schuh	D-Lehrerin
Interview 3 (LP Ditton)	Dorothea Ditton	D-Lehrerin
Interview 4 (LP Neumann)	Brigitte Neumann	E-Lehrerin, E-Koordinatorin
Interview 5 (LP Haselsteiner)	Harald Haselsteiner	M-Lehrer, M-Koordinator
Interview 6 (LP Ludwig)	Leo Ludwig	D-Lehrer, D-Koordinator

Tabelle 1: Überblick zur Datenerhebung in der HS Nesrin, Erhebungszeitraum 2009–2010

Das Schwerpunktthema der Gesamtkonferenzen bildete das Ringen um die Einführung eines formal geregelten Konzeptes zur schulweiten Durchführung des „Offenen Lernens“ mit fest gewidmeten Unterrichtsstunden. Dieser Streitpunkt wird auch in der Interviewanalyse von der Schulleiterin thematisch.

⁵⁷ Erfundener Eigenname.

Das Interview mit der Fachgruppenkoordinatorin für Englisch konnte ich bald nach den Datenerhebungen zur Fachgruppe Deutsch anschließen, wobei es mir aber nicht gelang, an einem der Fachkoordinationstreffen in Englisch selbst teilzunehmen. Anfang März 2010 führte ich ein Gespräch mit dem Fachkoordinator für Mathematik und im Juni 2010 war ein Interview mit dem Fachkoordinator für Deutsch möglich.

Folgende Aspekte der Schule HS Nesrin sollen als Kontextinformationen für die weitere Analyse diskursiver Praktiken erwähnt werden:

- Kollegiumsgröße: Anzahl der Lehrer*innen (inklusive Integrationslehrer*innen und Administratorin): 23 und eine Schulleiterin
- Besondere Situation: Am selben Standort gibt es eine zweite Hauptschule (mit einer anderen schwerpunktmäßigen Ausrichtung).

Überblick zu den Kooperationsformen an der HS Nesrin

Als formal wichtigste regelmäßige Austauschplattform für die Hauptschule dienen die Konferenzen, die mit dem gesamten Kollegium unter der Moderation und Leitung der Direktorin stattfinden. Darüber hinaus gibt es im Kollegium auch Fachgruppen in den Hauptfächern mit je fünf bis sechs Lehrer*innen: Formal müssen Fachgruppentreffen laut der Direktorin zwei bis drei Mal pro Semester stattfinden, wobei sie eher anlassbezogen ausgehend von den Gesamtkonferenzen vereinbart werden. Projekte werden von der Schulleiterin oft als Anlass für Kooperationen unter Lehrer*innen konzipiert.

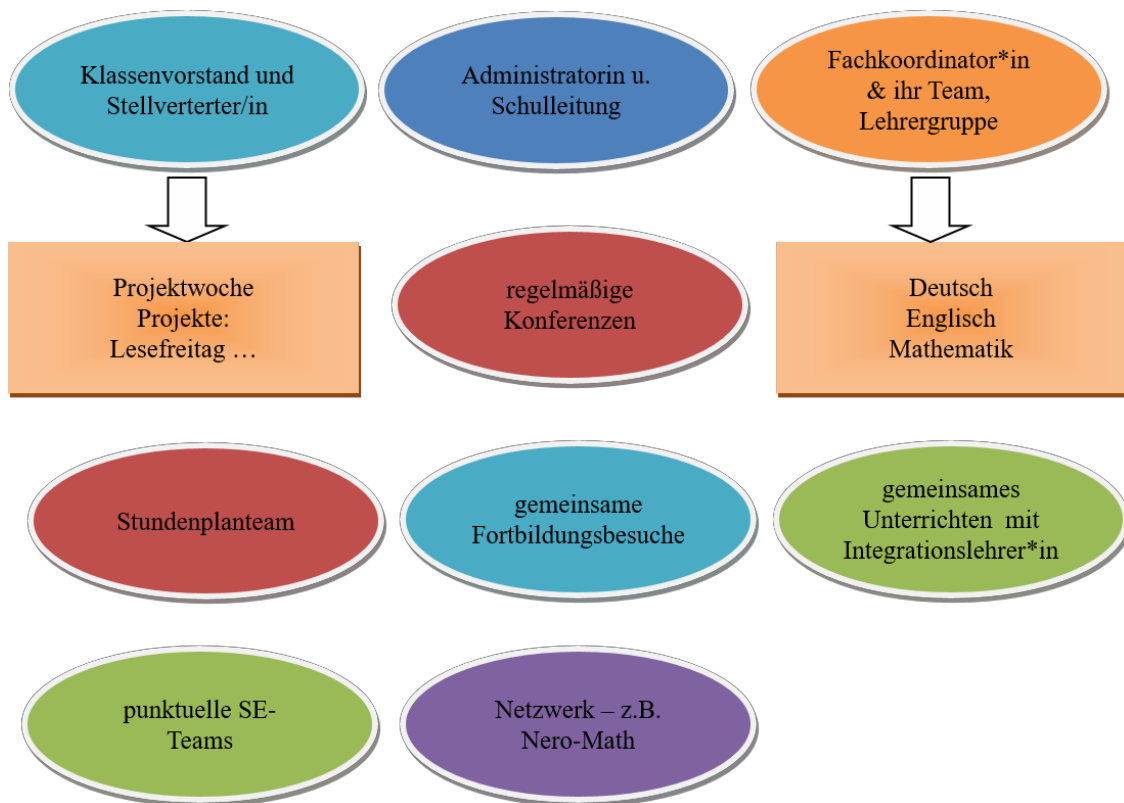


Abbildung 2: Kooperationsformen in der HS Nesrin – Übersicht

Neben offiziellen Kooperationsanlässen oder -aufforderungen gibt es weniger formal geregelte Zusammenarbeitsformen: Die Schulleiterin hat neben der Klassenvorstandsfunktion für die hauptverantwortliche Lehrerin bzw. den hauptverantwortlichen Lehrer einer Klasse auch die Funktion der Stellvertretung eingerichtet, die ebenfalls Verantwortung übernehmen und unterstützend tätig sein soll. Es gibt kein fest installiertes Schulentwicklungsteam, dem bestimmte Lehrer*innen zugeteilt wären. Mit dem Stundenteam verhält es sich ähnlich. Projekte und Fortbildungen bilden Anlässe, die Lehrerkooperation nach sich ziehen. Eine sich im Berufsalltag fix etablierende Kooperationsform entwickelte sich in der Zusammenarbeit mit Integrationslehrer*innen, wobei es zu Formen des Co-Teachings kommt, welche von den Lehrer*innen der HS Nesrin bevorzugt werden (vgl. LP Haselsteiner 2010 oder LP Neumann 2010).⁵⁸ Der Mathematikfachkoordinator spricht über die Beteiligung an einem Netzwerk für Mathematikfachunterricht, was eine weitere Kooperationsform darstellt, die über die Grenzen der eigenen Schule hinausgeht.

⁵⁸ Es gibt große Unterschiede hinsichtlich dessen, wie die interviewten Lehrer*innen über das Zusammenarbeiten mit der Integrationslehrerin sprechen: Die Englisch-Fachgruppen-Koordinatorin Brigitte Neumann beschreibt eine sehr enge Kooperation mit ihr. Sie begegnen sich als gleichrangige Partner*innen und planen und gestalten den Unterricht gemeinsam in Form einer Teamarbeit. Für den Mathematikfachkoordinator hingegen ist die Zusammenarbeit mit der Integrationslehrerin weitaus weniger ausgeprägt. Er erzählt von zwei verschiedenen Erfahrungsbeispielen der Zusammenarbeit mit Integrationslehrer*innen.

7.2.2 Datenerhebung an der Schule NMS/BG/BRG Funkenberg

Die Datenerhebungen zur Neuen Mittelschule (NMS), Bundesgymnasium (BG) und Bundesrealgymnasium (BRG) Funkenberg⁵⁹ fanden im darauffolgenden Schuljahr statt, lediglich ein erstes Interview wurde wie erwähnt bereits im Juli 2009 geführt. Danach erfolgte im September 2010 ein Interview mit dem Schulleiter, Manfred Mucha, die Teilnahme an einer Gesamtkonferenz sowie teilnehmende Beobachtungen beim naturwissenschaftlichen Team. Die teilnehmenden Beobachtungen sind auch hier nicht Teil der Datenauswertung, spielen aber für die Gespräche – die Bezugnahmen im Interview – eine Rolle. Danach erfolgte das Interview mit Beat Berg, einem Unterstufenlehrer aus dem Fachbereich Deutsch, der ursprünglich Hauptschullehrer war, sowie Interviews mit Fiona Frei und Daniela Donati: Sie sind beide Teil des naturwissenschaftlichen Schwerpunktteams, das in der Oberstufe angesiedelt ist. Sibylle Sacher ist die inoffizielle Leiterin dieses „Nawi-Teams“. Offiziell rotiert die Leitung bei den regelmäßig – einmal pro Woche – stattfindenden Treffen, wobei die Lehrer*innen auch Protokolle erstellen müssen. Abschließend führte ich ein Interview mit dem Administrator der Schule, Alwin Anderson.

Feldzugang	Kontaktaufnahme zu einer Lehrerin 2009	
Interview 1	Sibylle Sacher	Lehrerin (Nawi-Team)
Interview 2	Manfred Mucha	Schulleiter
Konferenzteilnahme	2010	Gesamtkollegium
Nawi-Team	Teilnehmende Beobachtung	Protokoll vorhanden
Interview 3	Beat Berg	D-Lehrer (HS, Berufsschule)
Interview 4	Daniela Donati	Chemielehrerin u. Bibliothek
Interview 5	Fiona Frei	Chemie- u. Englischlehrerin
Interview 6	Alwin Anderson	Administrator

Tabelle 2: Überblick zur Datenerhebung in der Schule NMS/BG/BRG Funkenberg, Erhebungszeitraum: 2010–2011

Die Schule NMS/BG/BRG Funkenberg hat eine Unterstufe für die 10- bis 14-jährigen Schüler*innen sowie eine Oberstufe für die 14- bis 18-Jährigen. Das Kollegium hat die vierfache

⁵⁹ Die Schule umfasst die Sekundarstufen I und II und beinhaltet die Schulform des Gymnasiums (BG) sowie die Wahlmöglichkeit realienbezogener Schwerpunktsetzungen eines Bundesrealgymnasiums (BRG). Sie ist auch eine „Neue Mittelschule“. In Österreich wurde dieser Schultyp 2015/2016 flächendeckend eingeführt, womit alle Hauptschulen in diese Schulform umgewandelt wurden. Die Form der NMS betrifft die Unterstufe: Hier arbeiten ehemalige Hauptschullehrer*innen mit AHS-Lehrer*innen (Lehrer*innen der Allgemein Bildenden Höheren Schulen) schon seit der Schulgründung in den 1990er Jahren zusammen.

Größe im Vergleich zur Hauptschule Nesrin. Es arbeiten dort rund 100 Lehrer*innen, trotzdem hat die Schule nur einen Schulleiter. Der Administrator Alwin Anderson übernimmt jedoch in einem starken Ausmaß auch organisationsstrukturierende Aufgaben. Insgesamt gibt es eineinhalb Stellen für die Administration der gesamten Schule (150 Stellenprozent). Die Administrator*innen und der Schulleiter selbst unterrichten zudem, der Letztgenannte Mathematik. Die Hauptschule Nesrin liegt außerhalb einer städtischen Agglomeration, die Schule NMS/BG/BRG Funkenberg hingegen innerhalb eines Stadtgebietes. Funkenberg muss nicht um Schülerzahlen kämpfen, sondern erhält eher mehr Anmeldungen, als Schüler*innen aufgenommen werden können.

Beide Schulen weisen eine hohe Innovationsausrichtung auf. In der NMS/BG/BRG Funkenberg wurden die Kooperationsstrukturen sehr früh (bereits in den 1990er Jahren) systematisch aufgebaut. Sie war eine Versuchsschule.

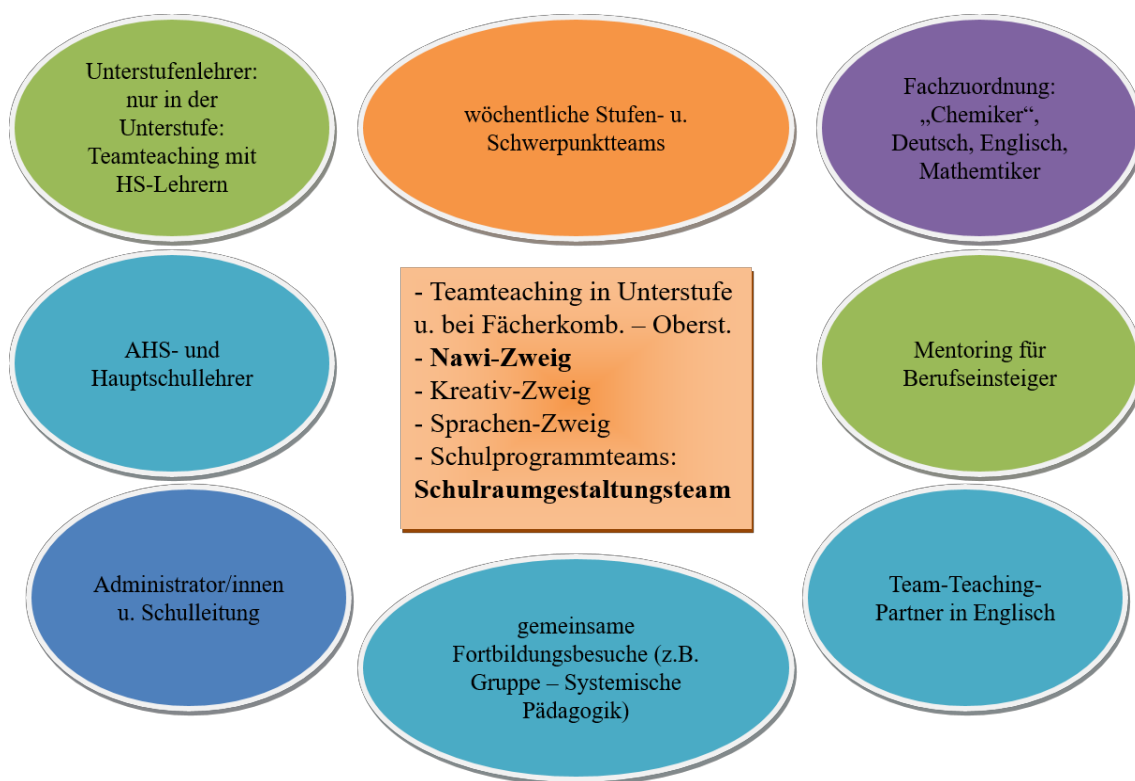


Abbildung 3: Kooperationsformen der NMS BG BRG Funkenberg

In der Schule Funkenberg finden wöchentlich Schwerpunktteam-Sitzungen für die Oberstufe statt: zum Nawi-Zweig sowie parallel auch zum Kreativ- und Sprachenzweig. Darüber hinaus gibt es zu ca. acht bis zehn Schulprogrammteams zu verschiedenen Themen, z. B. das Schul-

raumgestaltungsteam. In dieser Schule entsteht eine wesentliche Unterscheidung durch die Verortung der Lehrer*innen in der Ober- oder Unterstufe. Grundsätzlich können sie in beiden Stufen unterrichten, was beispielsweise bei Daniela Donati der Fall ist. Fiona Frei verortet sich hingegen klar als „Oberstufenlehrerin“. Beat Berg ist vor dem Hintergrund, dass er ursprünglich in einer Hauptschule unterrichtet hat, in der Unterstufe verortet. Die Form des Teamteachings wurde in dieser Schule schon früh eingeführt.

Die strukturierte Zusammenarbeit ist für den Schulleiter (SL) das Kennzeichen der Funkenberg-Schule – da sei sie schon „etwas weiter“ (SL, Mucha 2010, Z. 67). Als Versuchsschule wurde hier die Zusammenarbeit von AHS-Lehrer*innen (also Gymnasial-Lehrer*innen mit einem Abschluss an der Universität) und Hauptschullehrer*innen, die damals noch an der Pädagogischen Akademie (Lehrerbildungsinstitution, die keinen Hochschulstatus hatte) ausgebildet wurden, erprobt. Sie unterrichten bis heute in den Unterstufen im Teamteaching: Damit können sowohl Hauptschüler*innen als auch Schüler*innen, die eine gymnasiale Unterstufe besuchen wollen, in einer Klasse sein und die jeweiligen Qualifikationen anstreben. Damit wurde in dieser Schulform bereits vorzeitig das österreichische Modell der Gesamtschule – die Neue Mittelschule – umgesetzt. Dieser Hintergrund ist für das Sprechen des Schulleiters relevant, um genauer verstehen zu können, weshalb er seine Schule so positioniert, wie er dies tut, und in welcher Form er den Gegenstand der Lehrerkooperation hervorbringt. Nachfolgend wird genauer auf die Datensorte des Interviews eingegangen, da in dieser ethnographischen Forschung bzw. praxeologischen Diskursforschung nur die Interviews genauer analysiert werden.

7.3 Das Interview

Das Interview ist grundsätzlich dadurch gekennzeichnet, dass der/die Interviewende die machtvollere Position in Bezug auf die Themenkonstitution hat. Gleichzeitig wird in qualitativen Interviews der Sozialforschung versucht, diese Situation aufzuheben, so dass die Beforschten ihre bedeutungsmäßigen Relevanzstrukturen in Bezug auf das Thema entfalten können. Das Interview wird von Reh (2003) in ihrer Studie zu Berufsbiographien ostdeutscher Lehrer*innen als eine machtvolle Beziehungskonstellation beschrieben, in der/die Interviewende Initiator ist und durch die erste Frage sowie die folgenden Fragen das Gespräch strukturiert.

Die Interviewenden beginnen das Gespräch, adressieren und konstituieren das Thema im Fragen, in den gewählten Worten und Verknüpfungen. Sie nehmen durch das Beginnen eine dominierende Position ein, richtet das „Gesprächsterritorium“ ein, staffiert es mit Orientierun-

gen und Wortwerkzeugen aus. Daraufhin kommen die Interviewten ins Spiel und können ganz unterschiedlich die eingebrachten Begriffe verwenden, der Ausrichtung der Frage begegnen oder entgegen. Aber der Schauplatz des „Spiels“ von Rede und Widerrede, von Fragen und Antworten wird von den Interviewenden festgelegt.

Bei genauerer Analyse des Sprechens im Interview mit Schulleiter*innen und Lehrer*innen zeigt sich, dass neben den erwartbaren dialogisch-diskursiven Praktiken des Sprecherwechsels und den Formen der Adressierung auch weniger offensichtliche Praktiken stattfinden: Im Interview sind die gesprochenen Worte als Konnotationsketten eine wichtige Dimension, jedoch sind auch weitere Aspekte des Interviewgeschehens von Bedeutung (z. B. die zeitliche Taktung durch hörbare Pausenglocken, die Zugänglichkeit der Räume, in denen die Interviews stattfinden usw.).

7.3.1 Interviewsituationen

Die meisten Interviews wurden in der Schule während der Schulzeit - nur eines außerhalb der Schule geführt. Der Ort des Interviews gewann Bedeutung, indem dieser Raum ein durch Praktiken konstituierter ist: Am Schreibtisch der Schulleiterin werden bestimmte Tätigkeiten vollzogen, andere am Teambesprechungstisch, der wiederum ein spezielles „Territorium“ ihrer Arbeit darstellt (Schmidt 2017: 170–172). Der Raum hat auch einen oder mehrere Ein- und Ausgänge, die ein Hereintreten oder Anklopfen von anderen Personen möglich macht.

Auch der Zeitpunkt der Interviewführung ist bedeutsam. Es spielt eine Rolle, ob es beispielsweise einzuhaltende Zeitmarker wie eine Pausenglocke gibt oder nicht. So kann das Gespräch im Büro eines Schulleiters stattfinden, der durch ein vorgelagertes Sekretariat abgeschirmt ist. Nach einer bestimmten Zeit kann die Pausenglocke läuten, was ein unmissverständliches Zeichen dafür ist, wie weit die Gesprächszeit bereits fortgeschritten ist. Dadurch werden die schulisch getakteten Zeitverhältnisse auch in einer nicht spezifisch schulischen Praxis – nämlich dem Führen eines Interviews mit einer Forscherin – präsent.

Neben den örtlichen und zeitlichen Konstitutionsdimensionen kommen schließlich vor allem die zwei Menschen, die sich beim Interview gegenüber sitzen, ins Spiel. Sie haben sich, so könnte man es formulieren, als spezifische Personen „auf eine bestimmte Bühne begeben“ – an den Ort des Interviews. Sie treten in bestimmten Rollen auf: die Interviewerin und der/die Interviewte. Die Interviewerin ist Forscherin der Erziehungswissenschaften, die Interviewten sind Lehrer*innen oder Schulleiter*innen.

An dieser Stelle sei auf das erste Interview verwiesen, das mit der Lehrerin Sibylle Sacher (alle hier erwähnten Namen sind Pseudonyme) geführt wurde. Sie war die erste Lehrerin, die auf

eine per E-Mail gesendete Anfrage zur Datenerhebung zum Thema Lehrerkooperation geantwortet und sich für ein erstes Gespräch bereit erklärt hatte. Sie ist Lehrerin an der Schule NMS/BG/BRG Funkenberg (auch die Namen der Schulen sind Pseudonyme). Das Interview fand in den Ferien im Schulhaus statt:

Sacher: ... „Kreuzbach“?

Interviewerin: Nein, ich komm aus „Niederbach“ und bin im Bezirk „Frauental“ zur Schule gegangen. ((Lachen))

S: Frauental, Frauental, kenn ich da wen? Frau Siebenegger ((Name einer Lehrerin)) zum Beispiel von Frauental, ist kein Begriff, nein?

I: Nein, kenn ich nicht.

S: Nein, falsch, kenne ich nicht, das heißt, kann schon sein, da kenne ich welche, aber weiß nur den Vornamen und den Nachnamen nicht. ((gemeinsames Lachen)). Ja, aber bei Ihnen kann das noch nicht so lange her sein, dass sie maturiert haben.

(Sacher 2009, Z 1–11)

Der Intervieweinstieg erfolgt in Form eines gesprächsförmigen Austausches, in dem sich die interviewte Lehrerin für die Herkunft der Interviewerin interessiert. Sie versucht ihre Gesprächspartnerin regional zu verorten, wobei sie hier insbesondere der Bildungsweg ihrer Interviewpartnerin interessiert. Bei diesem Einstieg übernimmt die interviewte Person Aufgaben des Interviewens. Es findet ein Rollentausch statt. Sie ist diejenige, die Fragen stellt.

Die Lehrerin versucht die Herkunft zu erraten. Sie liegt falsch. Als „interviewte Interviewerin“ korrigiere ich sie und nenne einen Ort sowie einen Bezirk – damit steige ich in das dialogische Spiel ein. Frau Sacher nimmt diesen Faden auf. Sie überlegt, ob sie an diesem Ort jemanden kennt. Mit dieser an sie selbst gerichteten rhetorischen Frage macht sie die Suchbewegung nach einer möglichen persönlichen Beziehung mit der Interviewerin explizit. Hätte es eine gemeinsame vertraute Verbindungsperson gegeben, wäre mein Status als eine dem Forschungsfeld fremde Person relativiert worden. Diese Suchbewegung war jedoch nicht erfolgreich, denn die genannte Person war nicht an der von mir genannten Schule tätig. Im abschließenden Satz unternimmt sie den Versuch, eine altersmäßige Verortung ihrer Interviewerin vorzunehmen, indem sie sagt, dass es bei mir mit der „Matura“ doch noch nicht so lange her sein könne. Ich nenne die Zahl der Jahre, die seit der „Reifeprüfung“ vergangen sind. Das Auftreten, das physisch-altersbezogene Erscheinungsbild wird für die Konstitution des Gesprächs von ihr relevant gemacht.

Dieser Einstieg ist durch ein schnelles dialogisches Hin und Her gekennzeichnet und wird begleitet von abwechselndem oder gemeinschaftlichem Gelächter zweier Personen, die sich zuvor noch nicht begegnet sind. Dieser durchaus nicht-typische Intervieweinstieg ist für die

Veranschaulichung der performativen Relationierung der leiblich anwesenden Interviewerin in Bezug auf die Beforschte geeignet. Im mündlichen Sprechen sind weitaus mehr Dimension der Adressierung und auch Nicht-Adressierung möglich. Die Relationierung der semantischen Bedeutungsfelder erfolgt im abwechselnden Sprechinsatz. Durch die Adressierungsmöglichkeit eines körperlich präsenten Gegenübers wird dieses zur Projektionsfläche von imaginierten Subjektpositionierungen zwischen beispielsweise vertraut und fremd. Dies gilt nun nicht nur für Spekulationen zur geographischen Herkunft oder zu einer eventuell bestehenden gemeinsamen persönlichen Verbindung, sondern in weiterer Folge vielmehr auch mit Blick auf vorhandene Kooperationsformen unter Lehrer*innen sowie in den Schulen und dafür, wie Schulleiter*innen und Lehrer*innen darüber sprechen.

7.3.2 Analyse diskursiver Praktiken in Interviews

Die Frage, ob eine Lehrerkooperation stattfindet, erlaubt unterschiedliche Umgangsweisen: Für die Schulleiterin der Hauptschule war es relevant, ihre Schule als eine kooperierende darzustellen, sodass die Schule als ein positives und erfolgreiches Beispiel wahrgenommen wird. Beim zweiten interviewten Schulleiter einer besonderen Schulform, die die Sekundarstufe I und II umfasst (Gymnasiums mit Unter- und Oberstufe sowie Ausrichtung auf Realienfächer und Vorform der Neuen Mittelschule) führten die Forschungsaktivitäten zu keinen besonderen Bemühungen. Seine Schule wurde bereits stark beforscht und hatte den Status einer weit entwickelten Schule. Somit strebte er nicht danach, die Schule und ihre Arbeit positiv bewertet wissen zu wollen. Diese unterschiedlichen Umgangsweisen mit der Frage nach vorhandener Kooperation an den jeweiligen Schulen unter den Lehrpersonen zeigen bereits, dass Forscher*innen in einem Interview zu diesem Thema bei den Beforschten unterschiedliche Positionierungsbestrebungen auslösen können. Diese sozialen Praktiken, die sich im Sprechen über den Gegenstand der Kooperation von Lehrer*innen zeigen, stehen im Zusammenhang mit dem Ringen um einen möglichst positiven Status der Einzelschule. Für die weitere Analyse diskursiver Praktiken zur Kooperation der Lehrer*innen, war es wichtig, Kooperation zwischen zwei Formen des Zusammenarbeitens zu unterscheiden: Die erste ist die Kollegialität, die auf einem starken autonomen Status der Lehrer*innen in Schulen basiert und eine schwache Organisationsbindung aufweist, während die organisationsbezogene Kooperation – wie schon das Adjektiv anzeigt – die Zusammenarbeit oft auf Ziele der Einzelorganisation Schule abstimmt (Kap. 2.2.4).

Ich werde im Kapitel 8 die unterschiedlichen Praktiken des Sprechens über Lehrerkooperation herausarbeiten, indem ich sie entlang der Veränderung von diskursiven Figuren (Wrana 2006:

140) herausarbeite. Dabei stellen sich folgende Fragen: Inwiefern referieren die interviewten Lehrer*innen und Schulleiter*innen in welcher Weise wiederholt auf Kollegialität? Oder wird eher auf Kooperation als ein Aspekt der Organisationsentwicklung von Schule verwiesen? In welcher Weise verbinden die Lehrer*innen das Kooperieren mit der Konzeption ihrer eigenen Professionalität? Inwiefern tun sie das nicht? In meiner an Foucault (1981) orientierten, post-strukturalistischen Analyse des Textes bzw. des Gesprochenen fokussiere ich darauf, was der Äußerungsakt (Angermüller 2007) für das Subjekt bedeutet: Was passiert mit dem Subjekt durch den Sprechakt? Ich interessiere mich auch dafür, zu welchem Subjekt der/die Angesprochene werden kann, wenn „ich“ in bestimmter Weise nach Lehrerkooperation frage. Dieses Untersuchungsinteresse rekurriert auf die von Derrida (2004) und durch Butler (2006) weiterentwickelte Sprechakttheorie, die Daniel Wrana (2006) in der Analyse diskursiver Praktiken aufgegriffen hat: Dabei steht weniger das sprechend handelnde Subjekt als Autor*in im Interesse, sondern vielmehr die Frage, wie der/die Angesprochene sich subjektiviert.

7.4 Anrufung und diskursive Figuren in Interviews zur Lehrerkooperation

Unter „Anrufung“ versteht man allgemein eine Adressierung von Subjekten oder Kollektiven, bei der diese erst als solche konstituiert werden (Scholz 2012: 41). Das heißt, durch das sprechende „Aufgreifen“ oder „Nichtaufgreifen“ der „Adressierung“ verorten sich Subjekte im Diskurs und transformieren diesen dabei gleichsam. Die Subjektivierung vollzieht sich, indem das Subjekt die Wissensordnung anerkennt bzw. nicht anerkennt (vgl. Butler 2001: 101ff.). In meiner Forschungsarbeit erfolgt eine Adressierung seitens der Interviewerin, die eine Lehrperson so anspricht, dass sie sich als kooperierende bzw. nicht kooperierende positionieren muss.

Althusser (1977) arbeitete parallel zu Michel Foucault Praktiken heraus, die auf die Produktion eines Sprecherstatus abzielen (Scholz 2012: 43).

In der Urszene, mit der er diesen Begriff [Anm. CD: der Anrufung] einführt, ruft ein Polizist einem Passanten auf der Straße nach: „He, Sie da!“ Der so Angerufene dreht sich um „in dem Glauben, der Ahnung, dem Wissen, e[r] sei gemeint“, und wird durch diese physische Wendung zum Subjekt, weil er damit anerkennt, dass der Anruf genau ihm galt. Der Ruf des Polizisten evoziert ein spontanes Gefühl der Schuld, und er kann es nur evozieren, weil es immer schon da ist. Diese Schuld anzuerkennen und zum Subjekt zu werden ist ein und derselbe Vorgang. (Bröckling 2002: 1 f.)

In der Anrufungsfigur von Bröckling (2007) unter Rückgriff auf Althusser (1977) wird der Spielraum des „Antwortens“ auf die Anrufung nicht behandelt. Es wird eine bruchlose Kon-

stitution des Subjekts durch die Anrufung angenommen (vgl. Bröckling 2007). Jedoch gibt es auch methodologische Zugänge, die dem adressierten Subjekt mehr Handlungsmöglichkeiten zuschreiben, indem der Fokus darauf gerichtet ist, wie es die Adressierung umdeutet und kreative Wege findet, um mit den Anrufungen so umzugehen, dass gewisse Positionierungen vereitelt werden (vgl. Kleiner 2015). Bettina Kleiner (2015) hat hierzu ein Untersuchungsfeld der (Re-)Produktion von Heteronormativität gewählt, indem u. a. das Sprechen bzw. Nicht-Sprechen von Transgender-Jugendlichen untersucht wurde. In Bezug auf das Thema der Kooperation unter Lehrpersonen gibt es eine weitaus geringere Verletzlichkeit, die sich durch das Angesprochen-Werden und die Praktiken des Antwortens und Sich-Positionierens ergeben. Durch den Begriff der Iteration können Äußerungen so analysiert werden, sodass intendierte und nicht intendierte Umdeutungen in der Subjektivierung analysiert werden können.

7.4.1 Subjektivierung und Iteration

Die „Iteration“ beschreibt die Subjektivierungspraxis (Wrana 2006) im Modus des „Wiederholens“ (der Iteration – itera = anders),⁶⁰ des Referenzierens auf Wissensordnungen, die aufgerufen, aber niemals in der gleichen Weise reproduziert werden.

Die Wiederholung ist die Bedingung, unter der die Singularität des Äußerungsaktes immer schon überschritten bzw. unterlaufen ist. Der Äußerungsakt hat immer schon teil an einer Kette von Äußerungsakten, die er fortschreibt und wiederholt. (ebd., S. 131)

In den Interviews wird die Praxis des Sprechens anhand der Äußerungsakte der Lehrer*innen und Schulleiter*innen über Lehrerkooperation untersucht. Das heißt, ich kann niemals eine Äußerung als eine einzelne Aussage untersuchen, da die Bedeutungskonstitution immer in einer iterativen Praxis des Sprechens eingebunden ist. Somit wird der Äußerungsakt als Teil einer Kette von Äußerungen untersucht. Wie genau und hinsichtlich welcher Dimensionen, beschreibe ich in einem späteren Abschnitt genauer.

Die Bedeutung des sprechenden Handelns soll nun hinsichtlich seiner Praxis und der Konsequenzen für die Möglichkeit, ein bestimmtes Subjekt zu werden (Subjektivierung), näher ausgeführt werden.

⁶⁰ „Die Wiederholung aber, auch das wird sich im Folgenden zeigen, ist alles andere als eine identische Reduplikation – denn, nochmals: Iterabilität kommt von itera, anders. [...] Sie findet aber nicht auf der Ebene des Bewusstseins statt (ich habe etwas gehört und nun mache ich es auch, so oder so), das Bewusstsein kommt für die Wiederholung immer zu spät, die Wiederholung gehört zur Ordnung der Praxis“ (Wrana 2006: 131).

7.4.2 Ausarbeitung diskursiver Figuren in Interviews

Ich arbeite im Folgenden durch die Relationierung mit den bisher ausgearbeiteten Diskursfeldern (Wissensordnungen) aus den Kapiteln 5 und 6 einerseits heraus, wie sich Schulleiter*innen zur Lehrerkooperation in Bezug auf die Schule und die Schulentwicklung positionieren. Andererseits untersuche ich, wie sich Lehrer*innen bei der Lehrerkooperation mit Blick auf die Professionsentwicklung zwischen einer organisationsbezogenen Kooperation und einer eher professionsorientierten Kollegialität ausrichten. Das heißt jedoch, dass die Schulleiter*innen sowie auch die Lehrer*innen in ihren Äußerungen diese skizzierten Diskursfelder transformieren. Ich analysiere ihre Subjektivierungsweisen in den vollzogenen Äußerungsakten. Es werden Subjektfiguren in Bezug auf

1. die Konstitution des kollektiven Subjekts der Schule als Organisation sowie auf
2. die Äußerungen der Lehrer*innen, die sich zwischen Formen der Kollegialität und einer organisationsorientierten Kooperation bewegen,

herausgearbeitet. Für die Analyse der diskursiven Praktiken in den Interviews mit Lehrer*innen und Schulleiter*innen ist der Organisationswandel der Schule durch die Einführung der Lehrerkooperation und die Veränderung des Professionalisierungsverständnisses bedeutsam. Die Forderung nach einer Lehrerkooperation, die regelmäßig in der Schule stattfinden soll, wird oft an das Ziel einer Organisationsentwicklung der Einzelschule gekoppelt.

Ich versuche in den nachfolgenden Analysen der Interviews die Positionierungen von Lehrer*innen und Schulleiter*innen genauer zu erkunden: Zeigt sich ein durch Lehrerkooperation unterstütztes Vorantreiben der Organisationsentwicklung von Schule oder eher ein Verfolgen von eigenlogischen Professionalisierungsformen, die Kooperation in einer kollegialen Form inkludieren und durch Lehrerkooperation unterstützt werden? Folgende Fragen dienen dazu, die Äußerungsakte besser analysieren zu können: 1) Welche Kooperation (in Bezug worauf und mit wem) beschreiben die Lehrer*innen bzw. die Schulleiter*innen? 2) Wovon grenzen sie sich ab und was wird aufgewertet (Vollzug einer Sprecherpositionierung)? 3) Wie verorten sich Lehrer*innen und Schulleiter*innen, wenn sie über Zusammenarbeit sprechen? Beziehen sie sich eher auf das Referenzfeld (Wissensordnung) der Kollegialität oder der Kooperation (die Schule als Organisation unterstützt)?

1. Kooperieren wofür und mit wem? (-/+ Kooperation)	2. Sprecherbewegung (Was tut sie/er im Sprechen – Argumentation, ...)	3. Referenzfeld zwischen OE und Kollegialität
--	---	--

Tabelle 3: Unterstützung zur Analyse der Äußerungsakte: Fragen, Sprechvollzug und Wissensfeld-Relationierung

Ich gehe näher auf das wechselseitig sich beziehende Sprechen im Sinne eines Adressierungs- und Readressierungsgeschehens zwischen Forscherin und befragter Lehrperson oder Schulleiter*in ein: Wer spricht die andere wie an? Wie funktionieren die Adressierungen (vgl. Kuhlmann et al. 2017) in den Gesprächen zur Lehrerkooperation in Bezug auf eine Subjektivierung als kooperierende bzw. nicht-kooperierende Lehrerin? Wie können die interviewten Lehrer*innen sich im Rahmen der Gesprächsführung zur Lehrerkooperation positionieren? Diese Analyseebene verdeutlicht, dass die Begriffswahl – z. B. Kooperation als Austausch oder Kooperation in regelmäßiger Form – die Subjektivierung von Lehrer*innen und Schulleiter*innen mitbestimmt. Das heißt, dass durch die Adressierungsform eine Lehrerin als Kooperierende eher „glänzen“ oder eher eine defizitäre, nicht oder weniger gut kooperierenden Position einnehmen kann – wobei ein Unterlaufen möglich ist und Spielräume der „Anders-Verwendung“ oft groß sind. In den Interviews fragte ich meist nach Formen der Zusammenarbeit, was dazu führte, dass die interviewten Schulleiter*innen ihre Schule mit dem Kollegium und die interviewten Lehrer*innen sich selbst als Kooperierende bzw. Nicht-Kooperierende positionieren mussten.

Übersicht zur Analyse

Binäre Differenz – zwei Subjektivierungsformen bei Lehrer*innen:	
eine kooperierende Lehrperson sein	eine nicht-kooperierende Lehrperson sein
Binäre Differenz auf der Schulebene:	
Schule, in der kooperiert wird	Schule, in der nicht kooperiert wird

Tabelle 4: Differenzproduktion zur Lehrerkooperation in Äußerungsakten

Diese erste Differenz zwischen Kooperation und Nicht-Kooperation ist eine binäre Aufspaltung und der hier gewählte analytische Ausgangspunkt. In der Praxis gibt es sehr unterschiedliche Wege, über Kooperation (oder „Zusammenarbeit“) zu sprechen und beispielsweise sich als Lehrer*in als kooperierend bzw. nicht-kooperierend zu definieren. Eine Position zur „binären Differenz“ wird nicht gleich am Beginn des Interviews offensichtlich: Dieser Subjektivierung wird zum Teil ausgewichen oder die Sprechenden Lehrer*innen oder Schullei-

ter*innen versuchen die potentielle Festschreibung als kooperierend oder nicht-kooperierend (in Bezug auf sich selbst oder auf die Schule) zu umgehen. In der konkreten Analyse wird deutlich, dass befragte Lehrer*innen innerhalb eines Interviews manchmal in ihrer Positionierung zwischen kooperierend oder nicht-kooperierend schwanken. Zum Beispiel sagte eine Lehrerin, dass sie es nicht mehr hören könne, dass man ein Team bilden solle (Kap. 8.6.1), gleichzeitig spricht sie im selben Interview aber auch von einer wunderbaren Zusammenarbeit mit ihrem Kollegen bei den wiederholt stattfindenden Projektwochen und beschreibt die gemeinsame Unterrichtsentwicklung sehr positiv. Auf der Ebene der Schule, die insbesondere in Schulleiter*innen-Interviews hervortritt, zeigt sich eine organisationsbezogene Subjektivierung im Hinblick auf das Vorhandensein von Lehrerkooperation. Hierbei kommen zwei unterscheidbare Subjektivierungsfiguren zum Vorschein:

- Subjektivierung als eine Schule, in der Lehrerkooperation bereits zur Selbstverständlichkeit gehört - eine Schule, in der kooperiert wird (positive Wertung)
- Subjektivierung als eine Schule, in der Lehrerkooperation keine regelmäßige Struktur hat - eine Schule, in der nicht (richtig) kooperiert wird (negative Wertung)

Diese grobe Einteilung der Subjektivierung der Schulen zeigt die aktuellen von vielen Forscher*innen des Feldes als wünschenswert erachtete Schulentwicklungsrichtung, die auch durch mehr Kooperation von Lehrer*innen erzielt werden soll. Die Aussagen der interviewten Lehrer*innen im Berufsfeld schließen jedoch manchmal nur in geringem Ausmaß an die diskutierten Zielsetzungen der Lehrerkooperation für Schulentwicklung und Professionalisierung an.

8 Diskursive Figuren: Interviewauswertungen

Die diskursiven Figuren der organisationsbezogenen Kooperation und der kollegialen Zusammenarbeit (Kollegialität) befinden sich in beiden Schulen. Bei der Schule HS Nesrin könnte man die Einschätzung machen, dass die Schule als Organisation geringer entwickelt ist, da sie keine fixen Zeiten der Kooperation aufweist. Dennoch werden im Sprechen der Schulleiterin oft mehr und radikaler Figuren einer lernenden, sich entwickelnden Schule eingebracht. Auf die genauere Analyse der Konstitution der Referenzfelder der organisationsbezogenen Kooperation und der kollegialen Zusammenarbeit möchte ich nun weiter auf der Schulebene eingehen. Die nachfolgende Darstellung (Tabelle 5) gibt einen Ausblick auf Dimensionen der diskursiven Figuren zur Kooperation in den jeweiligen Schulen, die sich in einem Spannungsfeld zwischen Kollegialität und organisationsbezogener Kooperation bewegen. Die tabellarische Darstellung entspricht jedoch keiner Typisierung der hier beforschten Schulen, da beide Schulen sich der Dimensionen einer kollegial als auch kooperationsorientierten Schule bedienen.

Die Wissensordnung Kollegialität, die Bestandteil von beiden Schulen ist, zeichnet sich dadurch aus (siehe Tabelle 5), dass die dort arbeitenden Lehrer*innen eher unabhängig autonom arbeiten können, sie sich eher als gleichrangige Arbeitspartner*innen verstehen und primär zu einzelnen Projekten zusammenarbeiten. Eine Schule, die eine organisationsbezogene Kooperation aufbaut, weist personelle Zuständigkeitsstrukturen auf, hat unterschiedliche Teams, die regelmäßig zu einem Thema zusammenarbeiten und auch Dokumentationen als Ergebnissicherung anlegen.

Kollegialität und Kooperation in der Organisation Schule	
Wissensordnung: Kollegialität	Wissensordnung: Kooperation
<ul style="list-style-type: none"> – Fokus auf Personen – Lehrer*innen als Experten – einzelne Projekte – geringe Verbindlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> – Fokus auf Struktur – geregelte Kommunikation und Entscheidungen – strategische Entwicklungen der Organisation
Beiläufige, hauptsächlich informelle Kommunikation (hinsichtlich Zeit und Räume); hohe Autonomie der einzelnen Personen, punktuelle Projekte (Einmal-Projekte) – durch das Engagement von wenigen LPs getragen; geringe Diffusion in die Organisation	Geregelte Strukturen für Kooperation: für Unterrichts- und Schulentwicklung; trotz der „Brüchigkeit“ schulischer Organisationsstruktur Kontinuität herstellen; Kommunikationsstrukturen ermöglichen; Ergebnissicherung; effizienter Energieeinsatz

Tabelle 5: Wissensordnungen der Kollegialität und Kooperation auf Basis der Interviewdaten

Nachfolgend gehe ich näher auf genannte Aspekte aus den Interviews mit den Schulleiter*innen beider Schulen ein: Grundsätzlich stellt sich die Frage, in welcher Weise die Schulleiter*innen in ihren Äußerungen „ihre“ Schulen als kooperationsorientierte Schule positionieren und sie als solche in ihrem Sprechen performativ hervorbringen.

Bei der Schulleiterin der Hauptschule Nesrin hat das Thema der „Strukturen“ in Bezug auf die Kooperation eine geringe Bedeutung, da die Schulleiterin den Aufbau von regelmäßigen Zeiten der Zusammenarbeit als nicht notwendig ansieht. Sie äußert, dass es keine fixen Strukturen der Zusammenarbeit geben müsse. Damit knüpft sie eher an ein berufliches Selbstverständnis von Lehrer*innen an, welches dem Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie 1975) bei Lehrer*innen zugeordnet wird: Das ist ein Muster, bei dem Lehrer*innen relativ ungestört nebeneinanderher arbeiten können.

Gleichzeitig werden im Sprechen der Schulleiterin jedoch auch diskursive Praktiken deutlich, die eine Aktivierung der Schule auf unterschiedlichen Ebenen verfolgen, um eine organisationsbezogene Kooperation aufzubauen: Indem beispielsweise durch die schulweite Unterrichtsentwicklung des „Offenen Lernens“ eine schulentwicklerische Zielsetzung verfolgt wird, die in der Schule Strukturen einer geregelten Zusammenarbeit mit sich bringt.

Bei einem Vergleich zur Schule Funkenberg sollte berücksichtigt werden, dass in der Hauptschule Nesrin zum Interviewzeitpunkt 23 Lehrer*innen arbeiten und eine direkte, laufende Kommunikation im Gesamtkollegium ohne fixe Strukturen eher funktionieren kann als bei einem 100-köpfigen Kollegium. Zum Vergleich: So beschreibt der Schulleiter der Funkenberg-Schule, wie er Ideen aus dem Kollegium (für die Unterrichts- und Schulentwicklung) aufgreift:

Mucha: Ja, ja, das ist so weit, es braucht ja immer wieder Anregung, es kommen ja von vielen Ideen rein und die haben alle Platz. (Mhm). Und wie gesagt, es geht ja auch darum, die Ideen, die dann kommen, die müssen dann ja auch irgendwie implementiert werden im System (mhm). (SLMucha 2010, Z. 783–785)

Für ihn ist es wichtig, dass die Ideen keine Einmalprojekte sind, deshalb wird auch immer die Implementation ins Gesamtsystem mitbedacht. Die Ideen oder Projekte stehen dann nicht für sich, sondern sind in den Gesamtablauf eingepasst.

In den nachfolgenden Unterkapitel stelle ich zuerst die Analyseergebnisse zur diskursiven Figur der kooperationsorientierten Schule aus der Perspektive der Schulleiter*innen von beiden Schulen vor (Kap. 8.1 – 8.4). Danach gehe ich auf die diskursiven Figuren von kooperierenden und nicht kooperierenden Lehrer*innen sowie Fachkoordinator*innen ein (8.5, 8.6 und

8.8, 8.9). Das Kapitel 8.7 widmet sich der Analyse der kooperativen bzw. kollegialen Praxis der mehr oder minder gemeinsamen Erstellung von Unterrichtsmaterialien.

Ich beginne nun mit der Reflexion der unterschiedlichen Wissensordnungen der Forscherin und den beforschten Schulleiter*innen. Sie werden im Sprechen über das Kooperieren in der Schule durch Bezüge auf das wissenschaftliche Diskursfeld aufgerufen bzw. auch transformiert (8.1). Danach folgt der Intervieweinstieg der Schulleiterin, Barbara Baier, der HS Nesrin (8.2), sowie die Analyse von Intervieweinstiegen des Schulleiters und des Administrators der Schule Funkenberg (8.3). Im abschließenden Abschnitt werden Figuren von den Schulen als Subjekt in ihrer Unterschiedlichkeit sowie auch Anfälligkeit, ins Wanken zu geraten, näher beschrieben (8.4).

8.1 Wissensordnungen der Forscherin und der beforschten Schulleiter*innen

Wenn ich als Forscherin Daten zur Lehrerkooperation an Schulen erhebe, dann ist die Annahme naheliegend, dass es bei der Auswertung der Daten auch zu mehr oder minder explizit angestellten Bewertungen der viel zitierten „Qualität“ der beforschten Schule kommt – beispielsweise indem eine fest verankerte, regelmäßige Kooperation einen höheren Entwicklungsgrad der Schule anzeigt als wenig formalisierte Kooperationsstrukturen (vgl. hierzu Steinert et al. 2006: 190). Die Subjektivierungsmöglichkeiten der Schule entstehen im Interview in der Relationierung der Wissensordnungen der Forscherin und der Schulleiterin bzw. des Schulleiters in Bezug auf Lehrerkooperation.

Die Relevanz und auch die Häufigkeit von wissenschaftlichen Datenerhebungen und damit einhergehenden Bewertungen und Evaluationen – z. B. durch eine evidenzbasierte Steuerung – steigt. Somit kann gut nachvollzogen werden, dass die Schulleiterin wissen möchte, ob ihre Schule nun im Zuge des Preisgebens von Daten zur Lehrerkooperation als ein positives Beispiel eingeordnet wird oder eher nicht. Forschung zur Lehrerkooperation, Schulentwicklungsthemen oder hinsichtlich der Professionalisierung ist somit nicht nur primär am Thema, an einer sachlich neutralen Auseinandersetzung interessiert, sondern bedeutet für die Beforschten oft auch eine direkte oder indirekte Entwicklungsaufforderung. Es entstehen beispielsweise Positionierungsmöglichkeiten zwischen einer „Vorzeigeschule“ und einer, die hinsichtlich der Lehrerkooperation noch Aufholbedarf hat.

Die regelmäßig stattfindenden Treffen von definierten Lehrergruppen sind an der Hauptschule Nesrin gering ausgeprägt. Sie finden durch Fachkoordinationstreffen bei den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch bis zu maximal dreimal im Semester statt. In der Analyse diskursiver Figuren zur Kooperation der Lehrer*innen geht es nicht darum, die Schule einer

kategoriellen Einordnung zuzuführen, sondern genau zu analysieren, wie die Schulleiter*innen ihre Schule als Subjekt im Interview mit einer Forscherin hervorbringen: Inwiefern wird die jeweilige Schule von der Schulleiterin und vom interviewten Schulleiter als Organisation gefasst? Welche Merkmale schreibt sie/er der Schule zu? In welches Verhältnis bringt sie/er sich als Schulleiter/in zum Themenfeld der Schulentwicklung?

8.2 Schulleiterin Baier: „Wir sind eine gute kooperierende Schule“

Das Interview mit der Schulleiterin der HS Nesrin, Barbara Baier (SL Baier), fand im Dezember 2009 in ihrem Büro statt. Beim Intervieweinstieg sprach außer der Schulleiterin und mir auch eine andere Person. Sie kam in den Raum, um etwas an einem Computer einzutragen.

Interviewerin: Ja, meine grundsätzliche Frage ist ja einfach, ob's quasi so Gemeinschaftsformen, Zusammenarbeitsformen, hier an der Schule gibt, unter Lehrenden.

Frau Müller ((eine andere anwesende Lehrerin im Raum)): ... ((L2))⁶¹ gibt's des, dass der PC wieder nicht geht?

Baier (Schulleiterin): Ja, genau, die die Rita ((eine nicht anwesende Lehrerin)) hat mal was g'sagt. Kannst Du morgen anrufen? ...

Frau Müller: ... unter User, Einstellungen, wer ((starke stimmliche Überlagerungen durch gleichzeitiges Sprechen)) ...

Baier: ... da haben wir eh erst am Freitag so lang geredet. Ahm ((stockend)), Zusammenarbeitsformen: Die Frau Meixner ist meine Administratorin, Stellvertreterin für die Leitung, ah, die kann mir, kann da vielleicht natürlich genau so eine Antwort geben, also ich würd' sagen >ohne jetzt das, den Begriff< ((stockend)) Zusammenarbeit noch näher zu definieren, ah, da gibt's sicher viele, viele Varianten oder Ausformungen, ah, wird an unserer Schule, glaub ich, sehr, sehr gut kooperiert >und sehr gut zusammengearbeitet< ((Senken der Stimme))

(SL, Baier, 2009, Z. 1–13)

Als Interviewerin formuliere ich eine geschlossene Frage, die somit einen Scheideweg markiert zwischen Schulen, die Gemeinschafts- und Kooperationsformen haben, und solchen, die sie nicht haben. Diese Differenz wird von mir als Forscherin in der ersten Frage als Konstitutionsmoment des weiteren Sprechens bzw. Sprechen-Könnens (vor-)gegeben. Die Schulleiterin kommt in eine Situation der Entweder-oder-Positionierung: entweder eine Schule mit Zusammenarbeitsformen zu sein oder es nicht zu sein. Die Schulleiterin hätte in einer direkten Beantwortung die Schule auf der einen oder anderen Seite der Zuschreibung „kooperativ / nicht kooperativ“ positionieren müssen. Die Schulleiterin antwortet aber auf meine Frage

⁶¹ Unverständliche Gesprächspassage, Dauer: 2 sec.

nicht und unterläuft einstweilig eine solche Positionierung. Sie reagiert stattdessen auf ein anderes im Raum stattfindendes Sprechereignis einer Lehrerin, die sich über einen nicht funktionierenden PC ärgert. Die Schulleiterin verweist auf eine Lösung des Problems durch einen Anruf. Sie entscheidet sich für das Unterstützen dieser Lehrerin, was jedoch für die Interviewsituation gleichzeitig bedeutet, dass sie in Bezug auf die gemeinsame Interviewpraxis nicht mehr kooperiert und diese somit unterbricht. Die gestellte Frage bleibt vorerst unbeantwortet. Die Positionierung als Schule, die Zusammenarbeitsformen hat oder nicht hat, wird somit durch das Aufgreifen von anderen kooperativen Praktiken (der Hilfe gegenüber der Lehrerin) aufgeschoben.

Erst danach wendet sie sich mit einem stockenden Aufgreifen der Frage „ahm, Zusammenarbeitsformen“ des soeben gestarteten Interviews zu. Die Schulleiterin antwortet jedoch auch jetzt nicht auf die gestellte Frage: Sie verweist auf die Administratorin, ihre Stellvertreterin, an die meine Frage gerichtet werden könnte und die sie „vielleicht genauso“ beantworten könnte. Sie verlässt also zuerst den gemeinsam konstituierten Sprechraum der Interviewsituation, indem sie sich an die Lehrerin wendet, deren Computer nicht funktioniert.⁶² In einem zweiten Schritt verweist sie auf eine andere Person, die – zwar nicht jetzt, aber grundsätzlich auch genauso gut – Auskunft geben könnte. Mit ihren Sprechhandlungen verzögert sie die Beantwortung der gestellten Frage weiter.

Nach diesem Nichtannehmen der Adressierung als Informantin über Gemeinschafts- und Zusammenarbeitsformen an der Schule bzw. nach dem Verweis, dass auch stellvertretend jemand anderes antworten könnte, wendet sie sich in einem dritten Schritt der Konstitution der Frage selbst zu, deren Geltung sie relativiert, da der Begriff der Zusammenarbeit ja nicht näher von der Interviewerin definiert wurde und sie das auch nicht tun werde. Sie markiert mit diesem Hinweis einen Mangel an der Frage: Aus ihrer Sicht fehlt die Differenziertheit der Fassung von Lehrerkooperation. Die Schulleiterin nimmt nach der Kritik an meiner Frage unerwarteterweise eine Bestimmung der Qualität der Zusammenarbeit an ihrer Schule selbst vor. Ihr zufolge wird „an unserer Schule“ sehr gut kooperiert und sehr gut zusammengearbeitet. Sie verwendet den Begriff des Kooperierens, der in wissenschaftlichen Debatten gebräuchlich ist, und greift dann auch den von mir eingebrachten Begriff der Zusammenarbeit auf, indem sie die gleiche Aussage damit wiederholt.

Die Frage, ob es denn Zusammenarbeitsformen gebe, hat die Schulleiterin der HS Nesrin übersprungen und vorweg ein positives Urteil über den die Forscherin interessierenden Unter-

⁶² Das Büro der Schulleiterin war kein geschützter Gesprächsraum. Im analysierten Interviewanfang hebelt die Schulleiterin durch ihren Nichteintritt in das Frage-Antwort-Spiel die an sich machtvolle Präfiguration der Praxis des Interviewens aus.

suchungsbereich, die Zusammenarbeitsformen an der Schule, geliefert. Sie lässt sich nicht auf eine Positionierung auf die eine oder andere Seite ein. Folgende grob zu nennenden Differenzierungen zum Thema der Lehrerkooperation bilden den Hintergrund des eher normativ kodierten Untersuchungsgegenstandes.

Die Frage nach Lehrerkooperation kann bei Schulleiter*innen Unbehagen auslösen, sofern es Grund zu der Annahme gibt, dass sie eine Schule vertreten, die evtl. nicht richtig oder nicht gut genug kooperiert. Dieses Unbehagen kann sich im sprachlichen Handeln zum Beispiel im Aufweichen oder auch Umdefinieren der Fragestellung äußern (siehe obige Eingangssequenz). Die Gesprächsmanöver des Intervieweinstiegs bewirkten hier, dass sie eine mögliche negative Kategorisierung der Schule in Bezug auf das Fehlen von formalen Kooperationsformen vermeiden konnte, indem sie in einem ersten Schritt keine näheren Angaben zu den vorfindlichen Formen der Kooperation an ihrer Schule machte. Die Analyse dieser Eingangssequenz des Interviews mit der Schulleiterin zeigt, dass für sie die Beforschung der Schule zum Thema Lehrerkooperation nicht nur eine Datenbereitstellung ist. Es ist für sie relevant, wie die Schule in der Öffentlichkeit bzw. in der Wissenschaft, die durch die interviewende Forscherin präsentiert wird, aufscheint. Sie zeigt die Positionierungsrelevanz der Schule durch die Schulleiterin auf. Je nach dem wie die „gute Kooperation“ einer Schule definiert wird, kann die befragte Schulleiterin, ihre Schule in ein positives Licht rücken.

Baier: Also, s, ich glaub, da sieht man schon sehr viel, darum hab' ich auch gesagt, wie definieren Sie, was wollen Sie aus der Zusammenarbeit, aus dem Begriff ableiten?

I: Hmhm.

B: Denn die sind natürlich innerhalb ihrer besonderen Tätigkeiten immer im Gespräch, ohne dass es natürlich sehr viele formale Strukturen geben muss.

(SL, Baier, 2009, Z. 138–142)

Wie bereits zuvor in einer ersten Gesprächsführungsanalyse deutlich wurde, wird das Definieren der Zusammenarbeit zu einem wichtigen Drehpunkt für die Subjektivierungspraktiken der Schulleiterin, die sie stellvertretend für die Schule als eine gute und kooperierende übernimmt.

8.2.1 Bezug wissenschaftliches Diskursfeld: Von entwickelten und nicht richtig entwickelten Schulen

In diesem Abschnitt reflektiere ich den Intervieweinstieg der Schulleiterin in Bezug auf die Wissensordnung aus dem wissenschaftlichen Diskursfeld der Schulentwicklung, die oft zu einer positiven oder negativen Einordnung der Schule hinsichtlich der Ausprägung der Kooperativität der Lehrer*innen führt. Zeitintensive Kooperationsformen der Lehrer*innen würden

eine eher qualitätsvolle Schule nahelegen. Bei der daraus sich ergebenden impliziten Kooperationsaufforderung an Schulen, die in pädagogisch-praktischen Zeitschriften und auch in der wissenschaftlichen Literatur zur Lehrerkooperation transportiert wird, geht es primär um den Aufbau formaler bzw. geregelter Kooperationsformen (Steinert et al. 2006; Fußangel/Gräsel 2008).

Nachfolgend wird nun in einer Übersicht die Wissensordnung „Lehrerkooperation“ in Bezug auf die „Einordnung“ von entwickelten und weniger entwickelten Schulen auf der Basis der vorherrschenden Debatten in der wissenschaftlichen Literatur grob schematisch dargestellt:

+ LK (gute Schule)	– LK (Schule mit Entwicklungsbedarf)
Regelmäßige, strukturierte LK: schulentwicklungsbezogen, Professionalisierung	„Nur“ auf Austausch basierende LK ohne fixe Zeiten; Schule wird als wenig entwickelt betrachtet

Tabelle 6: Diskursive Figur „gut und schlecht kooperierende Schulen“: wissenschaftlicher Diskurs

Die Schulleiterin (SL Baier) beschreibt die Kooperationsformen, indem sie zwischen Kommunikation und Kooperation kaum unterscheidet („denn die sind natürlich innerhalb ihrer besonderen Tätigkeiten immer im Gespräch“, Z. 141–142). Die regelmäßigen, vereinbarten Treffen von definierten Lehrergruppen sind an dieser Schule gering ausgeprägt. In meinem Analysebeginn wird nun deutlich, dass ich Kategorisierungen einer Kooperation, die die Entwicklung der Organisation Schule befördert, reproduzieren kann, indem ich genau diese Aspekte an der Hauptschule Nesrin feststelle bzw. ihr Fehlen markiere. Ich habe es unterlassen, meine eigene Wissensordnung in das Interview einzubringen, indem ich nicht definiert habe, was ich als wünschenswerte Kooperation in einer Schule erachte. Die Schulleiterin forderte jedoch eine genauere Fassung des Begriffes der Kooperation ein, indem sie insistiert: „(W)ie definieren Sie, was wollen Sie aus der Zusammenarbeit, aus dem Begriff ableiten?“ (SL, Baier, Z. 138 – 139). Als Forscherin war es mir wichtig, zu erfahren, welche Formen der Kooperation in der jeweiligen Schule zur Anwendung kommen. Eine Kategorisierung der Schule kann das Sprechen der Schulleiterin erschweren, indem sie dann ihre Schule als eine nicht gut bzw. nicht richtig kooperierenden Schule aufgeschienen wäre.

8.2.2 Schule Nesrin: Eine aktive Schule – Projekte und ihre Teams

Feste Teams zu den in der Schule stattfindenden Projekten gibt es nicht. Sie werden anlassbezogen gebildet.

Baier: [...] wobei es also zu einzelnen Projekten ebensolche Teams gibt, so wie es bei der „Werkstatt für Offenes Lernen“ notwendig ist, und diese Teams versuchen dann auch zu

transportieren, ah, und die anderen zu informieren und eben auch für irgendwelche Veränderungen, ah, zu gewinnen. (mhm).

(SL, Baier 2009, Z. 13–17)

In dieser Interviewsequenz beschreibt die Schulleiterin Zusammenarbeitsformen, die an Projekte gebunden sind. Den ad hoc gebildeten Teams kommen über die Arbeit an dem jeweiligen Projekt noch andere Funktionen zu. „Und eben auch für irgendwelche Veränderungen, ah, zu gewinnen“ (Z. 16–17) – damit kommt diesen Teams eine schulentwicklerische Aufgabe zu, die jedoch durch „irgendwelche“ nicht genau benannt wird. Das konkrete Ziel, die inhaltliche Füllung erhält einen vagen, nicht definierten Bereich.

Die Schulleiterin beschreibt ihre Schule in dieser Interviewsequenz so, dass sie wenige fest installierte Zusammenarbeitsformen aufweist. Die Fachkoordinationstreffen finden zwei bis drei Mal pro Semester statt, wobei sich die jeweiligen Fachgruppen unabhängig voneinander organisieren. Zu dieser Interviewsequenz spiegle ich das Diskursfeld der Schulentwicklung, das wiederum eine Einordnung der Schule in eine Entwicklungsstufe erlauben würde. Ich habe diese Einordnung nicht aktiv im Interview gemacht und es geht mir auch nicht hier darum, die Schule einzuordnen. In einem ersten Schritt stelle ich dennoch den möglichen Referenzpunkt aus der wissenschaftlichen Literatur vor:

In der Forschungsliteratur gibt es eine von Rolff und Dalin (1990) nach Entwicklungsstufen geordnete hierarchisierte Differenzierung, die sich an der Problemlösekompetenz von Schulen als Entwicklungsaufgabe ausrichtet: die fragmentierte Schule (mit der niedrigsten Problemlösekompetenz), die Projektschule und die Problemlöseschule (vgl. Steinert et al. 2006: 190). Dabei wird die Projektschule (mit mittlerer Problemlösekompetenz) als eine beschrieben, die sich durch Erneuerungsaktivitäten kennzeichnet – durch Einzelprojekte und die Zusammenarbeit innerhalb von Projekten. Damit könnte die HS Nesrin nach diesem System als Projektschule eingeordnet werden, was die zweite Stufe wäre und nicht die höchste, sprich die der Problemlöseschule. An diesem Beispiel wird deutlich, dass in der schulpädagogischen Forschung produziertes Wissen zur Lehrerkooperation (Fußangel/Gräsel 2014) die Figur einer hierarchisierenden, zu höheren Stufen fortschreitenden Entwicklungslogik beinhaltet und somit auch die Möglichkeit konkret vorhanden ist, Entwicklungsnotwendigkeiten zu attestieren.

Die Schulleiterin hat im Interview mit mir als Forscherin zwar nicht erfahren, anhand welcher Kategorien ich die Qualität ihrer Schule bewerten könnte, nichtsdestotrotz versuchte sie zu zeigen, dass ihre Schule aktiv ist und hat gleich beim Interviewbeginn (siehe in 8.1 analysierte Interviewsequenz) vor einer fremden Bewertung, das eigene Urteil, dass in ihrer Schule sehr gut kooperiert wird, vorgeschlagen. Die Schulleiterin verfolgte eine aktive Schule – in Bezug

auf die Projektaktivitäten und der Weiterbildung des Lehrerkollegiums. Die Schulleiterin verbindet die Schulentwicklung mit einer notwendigen Zusammenarbeit von Lehrer*innen und performiert damit eine hohe Anschlussfähigkeit zu den schulpädagogischen Debatten: Die diskursive Praktik der Schulleiterin und des Diskursfeldes der Schulentwicklung gleichen sich im Votum für mehr Aktivität, um die Einzelschule zu gestalten.

Ausrichtung der Schulentwicklung: HS Nesrin (Interview, SL Baier)	
Zielsetzungen und Ideale	Abgrenzung / unerwünschte Entwicklung
Eine Schule mit viel Lehrerkooperation	Eine inaktive Schule mit geringer Kooperationsaktivität
Laufender Austausch, immer im Gespräch, aktive Lehrer*innen, aktive Schule mit vielen Projekten	Inaktivität, Zuschauen Sie kritisiert jene Kolleg*innen in ihrer Schule, die eher inaktiv sind

Tabelle 7: Diskursive Figur „aktive und inaktive Schule“ – Perspektive Schulleiterin Baier

Das Engagement für Projekte oder Zielsetzungen der Unterrichtsentwicklung sind Kriterien für den Entwurf von idealer Lehrerprofessionalität im Kontext einer auf Entwicklung und Profilierung ausgerichteten Schule. Die Schulleiterin bewertet im Gespräch über das Zusammenarbeiten ihre Lehrer*innen hinsichtlich deren Aktivität bzw. Inaktivität. Von der Einführung fester Zeiten für das Arbeiten im Team bzw. in den Fachgruppen hat sie Abstand genommen, obwohl sie es sich für die Einführung des „Offenen Lernens“ sehr wohl vorstellen kann.

8.2.3 Das Schulentwicklungsprojekt „Offenes Lernen“

Die Schulleiterin der HS Nesrin hat gemeinsam mit ihrem „Schulentwicklungsteam“ eine Pilotphase der schulweiten Einführung des „Offenen Lernens“ entwickelt. Alle Lehrer*innen der Schule sollten mehrere Stunden pro Woche das „Offene Lernen“ in den Klassen umsetzen. Das heißt, sie unterrichten nicht nur ihre Unterrichtsgegenstände, sondern begleiten Schüler*innen, wenn sie relativ selbstständig an fachfremden Unterrichtsmaterialien arbeiten. Hinsichtlich der Schulentwicklungsarbeit zum „Offenen Lernen“ verändert die Schulleiterin ihre Position mit Blick darauf, ob es regelmäßige Teamtreffen brauche. Grundsätzlich sprach sie sich dagegen aus. Hier aber kann sie sich vorstellen, eine regelmäßig stattfindende Kooperation aufzubauen, um das „schulautonome Modell zum Offenen Lernen“ zu installieren (SL, Baier 2009, Z. 155–156). Sie nimmt dabei allerdings keine klare Position ein, sondern sagt, es könne sein, „dass es vielleicht doch, ah, fixere Zeiten der Besprechung oder so geben müsste“ (ebd., Z. 157–158). Die Zielsetzung, konstante Strukturen der Zusammenarbeit einzuführen,

um eine Organisationsentwicklung zu ermöglichen, erachtete sie grundsätzlich nicht als notwendig. Mit der von einem bundesweiten Projekt angestoßenen Weiterbildung – einer „Werkstatt zum Offenen Lernen“, die über ein Jahr für Schulleiter*innen und ein bis zwei Lehrer*innen pro Schule stattfand – wurden schulstrukturelle Veränderungen der Schule in Bezug auf eine Unterrichtsentwicklung gesetzt, die offene Lernformen einführt.

8.3 Schulleiter Mucha: „Wir sind ein bisschen weiter“

Der Schulleiter der Funkenberg-Schule betont, dass es ohne das dort gegebene Minimum an fix installierter Kooperation an einer solch großen Schule gar nicht möglich wäre, zusammenzuarbeiten bzw. gemeinsame Entwicklungen voranzutreiben. Für „Manfred Mucha“ (Pseudonym des Schulleiters) erzeugte die Frage nach Formen der Zusammenarbeit kein – nach außen hin wahrnehmbares – Gefühl der Gefahr einer möglichen ungünstigen Positionierung der Schule gegenüber der Forscherin.

Mucha: Ich glaub wir sind ein bisschen weiter, weil wir auch einige strukturierte Zusammenarbeit haben. Also, wir haben einmal in der Woche diese Teamsitzungen, wo sich die Kolleginnen und Kollegen treffen können wenigstens. Wie gesagt, das wird unterschiedlich genutzt auch von, ah, mit unterschiedlicher Intensität. Von einigen wird das sehr begrüßt und es gibt auch welche, die sagen, wozu brauchen wir das, schade um die Zeit, die man, da, ah, vertut. Also, so ist die Bandbreite auch, auch in diesem Bereich, wobei, wie gesagt, die, die sagen, schad' um die Zeit, in der Minderheit sind, aber gibt's auch. (Z. 67–75)⁶³

Der Schulleiter kann seine Schule hinsichtlich des Themas der Lehrerkooperation in Relation zu anderen Schulen vorsichtig als Vorreiter („Ich glaub, wir sind ein bisschen weiter“) positionieren. Er blickt kritisch und differenziert auf die Situation des Zusammenarbeitens in der Schule, die trotz der fix installierten Struktur – jeden Donnerstagnachmittag – noch immer verhältnismäßig wenig Zeit für Kooperation und Schulentwicklung zulasse. Er sagt, dass sich die Kolleginnen und Kollegen (Z. 68–69) wenigstens einmal pro Woche treffen könnten. Er spricht nicht von den Lehrer*innen, sondern bei ihm dominiert der Terminus Kolleg*innen. Aber diese fest installierte Zusammenarbeit werde nicht von allen Kolleg*innen gleich genutzt. Er spricht somit von einer Möglichkeit, einen Rahmen, d. h. diese festen Zeitfenster, auch zu nutzen. Bei der Beschreibung der Lehrer*innen bleibt er auf einer nicht wertenden Ebene: Er ruft auch eine mögliche Subjektivierung von Lehrer*innen auf, die der fest installierten Kooperationszeit ablehnend gegenüberstehen. Sie gehören auch in die „Bandbreite“

⁶³ Diese Interviewsequenz ist ein Auszug aus einem rund siebenminütigen erzählenden Auftakt nach der Klärung der Eingangsfrage. Der Schulleiter spricht dabei von der Wichtigkeit von Strukturen.

der möglichen Positionierungen von einer Affirmation der Kooperationszeit bis hin zu einer deutlichen Ablehnung. Resümierend konstatiert er jedoch, dass diejenigen, die das Zusammenarbeiten ablehnen, in der Minderzahl seien.

In Bezug auf die Schule NMS/BG/BRG Funkenberg möchte ich noch eine weitere Stimme zu Wort kommen lassen. Es ist die Perspektive des Administrators, Alwin Anderson: Beim inhaltlichen Intervieweinstieg bitte ich ihn darum, mir zu erzählen, wie er die Zusammenarbeit von Lehrenden an der Schule sieht, wie er sie wahrnimmt. Er antwortet mit einer Selbstverortung seiner Sprecherposition: Er sei ein Teil der Schule seit 1996 und Administrator seit 2001. Er schreibt sich zu, einen gewissen Überblick zur Situation und zu den Abläufen der Schule zu haben. Er setzt sich also in die Sprecherposition, etwas Grundsätzliches zur Zusammenarbeit der Kollegen und Kolleginnen sagen zu können: Die Kooperation unter Lehrer*innen sei bei „unserer Schulform einfach notwendig“ (Anderson 2011, Z. 38). Er spricht für die Schule. Seine Positionierung ist, dass die Zusammenarbeit unter Kolleg*innen an der Schulform „notwendig“ sei, „ohne Wenn und Aber“ (ebd.). Das heißt, dass ein „Kooperationszwang“ besteht, der den Lehrer*innen keine Sonderwege erlaube. Der folgende Auszug aus dem Interviewbeginn mit dem Administrator Alwin Anderson konturiert die Subjektfigur einer Schule mit besonderem Profil, die mit dem Aufscheinen in der Öffentlichkeit eine gewisse Erfahrung hat.

Anderson: Gut.

I: Ah, was soll ich dazu sagen, ich werde es anonymisieren soweit, es werden wahrscheinlich Rückschlüsse teilweise möglich sein auf die Schule.

A: Soll möglich sein ...

I: ... Aber ...

A: ... soll möglich sein, wir haben nichts zu verbergen ((Lachen von Herrn Anderson))((Lachen der Interviewerin))

(Administrator, Anderson 2011, Z. 1–6)⁶⁴

Beim Versuch der Klärung der Anonymisierung entwickelt sich ein analysierenswerter Intervieweinstieg. Es ist nicht die direkte Aussage der Positionierung als eine Schule, die innovativ sei oder in der „sehr gut kooperiert“ werde, die hier aufscheint, sondern der Administrator bringt die Schule als eine „Vorzeigeschule“ performativ hervor, ganz im Sinne von: „Wir haben nichts zu verbergen.“ Trotz Anonymisierung könnten Rückschlüsse auf die Schule mög-

⁶⁴ Weiterer Interviewverlauf: „I: Ich interessiere mich für die Zusammenarbeit eben von Lehrenden untereinander und, ähm, (.) ich möchte, dass Sie mir erzählen, wie Sie die Arbeit hier von Lehrenden an der Schule sehen, wie Sie sie wahrnehmen (...); A: Ja, vielleicht ganz kurz, zu mir [...] und (..) hab daher oder glaube zumindest einen gewissen Überblick zu haben über gewisse Zusammenhänge, die es einfach gibt in so einer relativ großen Schule, (..) zur Zusammenarbeit der Kollegen und Kolleginnen ((Stocken)) kann man vielleicht grundsätzlich Folgendes sagen: Es ist (.) bei unserer Schulform einfach notwendig“ (Z. 1–34).

lich sein. Die prompte Antwort auf meine Bedenken, die ich hier am Interviewanfang äußere, lautet: „Soll möglich sein.“ Als Interviewerin versuche ich mich mit einem „Aber“ dazwischenschalten und will diesem für die ethischen Standards der Forschung heiklen Vorgehen etwas entgegensetzen. Der Administrator entgegnet, „wir“ hätten nichts zu verbergen. Die Phrase erinnert an einen Krimi, in dem der Tatverdächtige einem Inspektor gegenüber sagt, dass er nichts zu verbergen habe. Die betreffende Schule ist somit auf der Seite der „Guten“ – bei ihr ist alles in bester Ordnung. Sie ist eine viel beforschte Schule. An ihr gehört die Kooperation der Lehrer*innen zum Selbstverständnis der Schule.

8.3.1 Verpflichtende Teamsitzungen

Neben den wöchentlich stattfindenden Teamsitzungen zu den Schwerpunkten und in den Unterstufenteams finden auch Teamsitzungen zu Schulentwicklungsthemen statt. Diese sind nicht freiwillig. Es gibt bestimmte Themen, die über die Jahre hinweg kontinuierlich verfolgt werden, wie z. B. die Einführung der zentralen Maturaprüfung.

Interviewerin: Und das ist nicht so, das ist nicht freiwillig.

Mucha: Nein, nicht wirklich. Ich mein, die Freiwilligkeit entsteht, wenn jemand nicht engagiert dabei ist, dann wird, dann passiert nichts (mhm). Aber es ist einfach eine Aufgabe, sich auch um, um die Entwicklung der Schule zu kümmern, wenn man Lehrer und Lehrerin ist. Man kann nicht nur sagen, ich bin nur für meinen Unterricht zuständig, sondern, ah, (.) man ist ja für Kinder zuständig und nicht nur für den Unterricht (.). Und, ah, die Schule als Ganzes wirkt auch auf die Kinder ein und also muss man sich darum kümmern, weil sonst gibt es ja niemanden. Es gibt ja niemanden, der das übernehmen könnte in der Schule, also muss es die Lehrerin und der Lehrer machen. (.) Im vernünftigen Ausmaß, es muss natürlich auch, Arbeit muss immer noch in den Unterricht gehen und den direkten Kontakt mit den Kindern, aber da muss auch ein Teil der Energie auch in die Teamarbeit gehen, ein Teil der Energie, in die, ah, ah, Schulentwicklung als Ganzes. (SL, Mucha 2010, Z. 359–371).

Der Schulleiter differenziert zwischen der offiziellen Vorgabe der Teamarbeit in Bezug auf die Schulentwicklung und der Möglichkeit, diese Strukturen durch geringes Engagement zu unterlaufen. Gleichzeitig definiert er es als Aufgabe einer jeden Lehrperson, dass sie auch Schulentwicklungsaufgaben hat. Als Begründung dafür nimmt er das Wohl der Kinder in den Blick, da es die Schule als Ganzes sei, die auf sie wirke. Das Arbeitsprofil eines Lehrers bzw. einer Lehrerin wird abschließend nochmals konturiert, indem er den Appell macht, dass ein Teil der Energie in die Entwicklung der Organisation Schule in Form von Schulentwicklung gehen muss. Seit sechs Jahren finden regelmäßige Schulentwicklungsteamsitzungen und ein ganzer Schulentwicklungstag statt (Z. 357), an dem rund acht thematische Gruppen arbeiten.

„Es gibt Schulraum, es gibt Jahresablauf, Schülerinnenbeteiligung, ahm, Bildungsstandards, neue Reifeprüfung, großes Thema, ((L1)) Stärkenportfolio und Buddy-System“ (Z. 325–327). Die Arbeitsform des Schulentwicklungstages setzt sich aus der Berichterstattung der internen Schulentwicklungsgruppen und externen Inputs zusammen (Z. 350–353).

8.3.2 Strukturen halten und Energiebalance

Der Schulleiter der Funkenberg-Schule sieht sich in seinem „Haus“ als Verantwortlicher dafür, eine gewisse Energiebalance zu gewährleisten. Er verwendet den Begriff „Haus“ oft: Sieben Mal kommt er im Interview vor. Er sorgt sich im Sprechen um das Wohlergehen der Mitglieder des „Hauses“: Er möchte eine Energiebalance wahren. In der Schule herrscht nach wie vor formal das Kollegialitätsprinzip unter den Lehrkräften, was ihn als Schulleiter miteinschließt. Er ist auch Mathematiklehrer. Für ihn spielt die Sorge um einen effizienten und effektiven Zeiteinsatz der Lehrer*innen eine Rolle, sodass die Investition in die Zusammenarbeit auch mit einem entsprechenden Energierückfluss verbunden sein soll (SL Mucha 2010, Z. 561–564).

Der Schulleiter räumt ein, dass in der geringen Strukturierung der Schule auch spontane Dinge entstehen können, aber so eine gewisse Ineffizienz hinsichtlich nachhaltiger Lösungen generiert wird. Störend scheint, wenn es zu wiederholten Anläufen und fehlender Strukturbildung kommt, da möglicherweise entsprechende Strukturen nicht geschaffen oder genützt werden. Sein Urteil lautet, dass die Schule in ihrer Struktur „brüchig“ sei (SL Mucha 2010, Z. 39), und etwas später im Interviewverlauf beschreibt er sie als amorph (Z. 49–50): gestaltlos.

Mucha: [...] Das heißt, da ist, ah, auch sehr viel im informellen Bereich, wo dann Dinge besprochen werden, oft wenig strukturiert. (.) Das muss jetzt nicht unbedingt ein Nachteil sein, wo spontane Dinge entstehen können. Aber ah, dort wo es um, um, um Lösungen geht, manchmal sehr ineffizient sind. So immer wieder zu so einem Punkt zurückkommen, wo man, wo man eigentlich schon war und, und über gewisse Dinge nicht hinauskommt (SL, Mucha, 2010, Z. 44–50)

Der informelle Bereich wird vom Schulleiter in seinem Potential für die Entwicklung von spontanen Dingen geschätzt bzw. anerkannt, aber hinsichtlich von „Lösungen“ und einer Ergebnissicherung ist er aus seiner Sicht ineffizient. Das Abbrechen von kontinuierlicher Entwicklung bzw. ihr potentieller Verlust scheint die größte Herausforderung zu sein. Es sei die ewige Wiederholung des Gleichen ohne Zugewinn an Gestalt: Als Schulleiter ruft er hier eine Subjektfigur auf, die etwas von einer Sisyphos-Arbeit hat. Er entwirft als Schulleiter eine strukturell mangelhafte Subjektfigur der Schule, da hier die Entwicklungsfähigkeit der Orga-

nisation nicht gewährleistet werden kann. Als für diese Situation verantwortlich werden nicht die Lehrer*innen seiner Schule adressiert, sondern die institutionalisierte Praxis der Arbeitszeitregelung, der zufolge die Lehrer*innen nach dem Unterricht das Schulhaus nicht weiter als Arbeitsort nutzen, womit die Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen eher unwahrscheinlich ist. Er benennt die Herausforderungen seiner Arbeit hinsichtlich der Installation von Lehrerkoope-ration.

Mucha: [...] Es braucht also eine sehr hohe Eigenmotivation, ah, der Lehrer und Lehrerinnen, und das ist sehr energieraubend. (.) Und, ah, dieses Energieraubende führt auch dazu, dass man es in den ersten Jahren ..., also ein Großteil der Lehrer und Lehrerinnen sind sehr engagiert. Also, die machen das sehr gern und wollen viel weiterbringen, das heißt, in, in jungen Lehrerjahren, Lehrerinnenjahren lässt sich diese Energie leicht aufbringen. Je älter man wird, hängt dann auch von der familiären Situation ab, desto schwieriger wird es, ah, zu machen. Da wären, wären so Strukturen, wenn man sagt, ich muss nicht immer mit viel Energieaufwand diese, und hoher Eigenverantwortlichkeit arbeiten, wären hilfreich. Also, das ist so diese, die Schwierigkeit auch von, von Zusammenarbeit in Schule bei Lehrerinnen und Lehrern. (SL Mucha 2010, Z. 56–65)

Für die Kooperation gebe es nur begrenzt Ressourcen und Zeit. Es sei eine schwierige Aufgabe, eine Nachhaltigkeit von Schul- und Unterrichtsentwicklung herzustellen. Projekte hätten oft den Reiz des Neuen, des Ausprobierens – vielleicht den Unterricht zu verändern: Sie könnten wie Luftballone steigen oder auch nicht (vgl. SL Mucha 2010, Z. 78).

Der Schulleiter verankert die neuen Ideen und Projekte – wenn möglich – in der Struktur der Schule, wo sie auch wiederholt werden können. Er nennt dabei strukturelle Hürden der Organisation Schule: dass es einerseits die Bereitschaft und Motivation der Lehrer*innen dafür brauche und man andererseits aber nicht erwarten dürfe, dass es dann in jeder Gruppe gut laufe. Er benennt die Herausforderung, mit einem hundertköpfigen Kollegium Strukturen zu schaffen und eine Kontinuität der Bearbeitung von (Schulentwicklungs-)Themen aufrechtzuhalten. Es reiche nicht, Ablagesysteme anzulegen. Der Schulleiter spricht auch davon, dass er die „Strukturen“ den Lehrer*innen auch präsent machen müsse.

Mucha: Ja, zum Teil, und das wird, also wird, das geht alles verloren, wenn man, wenn man nicht immer wieder einfordert und sagt, ah, oder das immer wieder auf die Tagesordnung bringt und sagt, das, so weit sind wir schon und jetzt gehen wir weiter, kann's sicher sein, ah, selbst wenn Protokolle geschrieben werden, die liegen dann eh irgendwo drunten und liest ja dann niemand im Protokoll nach oder selten (mhm). Ahm, also, das ist die, die ganz große Herausforderung. (SL Mucha 2010, Z. 809–813)

8.4 Kollektive Subjekte: Die Schule Nesrin und Funkenberg

An dieser Stelle sollen die aus den Interviews mit den Schulleiter*innen analysierten Subjektivierungsformen gebündelt vorgestellt und diskutiert werden. Die Schulen werden von den Schulleiter*innen und weiteren Personen als Akteure mit Attributen vorgestellt, die auch Personen zukommen könnten (Schmidt, 2017 und siehe Kap. 3.2). Der Schulleiter der Schule Funkenberg, Manfred Mucha, brachte die Figur einer Schule hervor, die schon weiter ist, vermittelt aber auch, dass sie eine mit brüchigen Strukturen ist. Die Personifizierung der Schule Funkenberg ist weniger stark ausgeprägt. Die Schulleiterin der HS Nesrin bezeichnet ihre Schule als eine „gute und aktive“. Sie und die Englischfachkoordinatorin sprechen über den Profilierungsdruck der Schule. Die Schulleiterin berichtet über hohe Aktivität in Bezug auf Projekte an ihrer Schule und verfolgt die Weiterentwicklung des Personals bzw. der Lehrer*innen.

8.4.1 Die brüchige Struktur im „Haus“ Funkenberg

Der Schulleiter Mucha spricht einerseits davon, dass die Schule „etwas weiter sei“, was eine personifizierte Sprechweise über die Schule darstellt: Es ähnelt der Diagnose des Entwicklungsstandes eines Kindes. Andererseits spricht er an, dass die Strukturen an der Schule für die Kommunikation eher wenig vorteilhaft seien: dass Lehrer*innen entweder in den jeweiligen Klassen unterrichten oder bei Freistunden oder Unterrichtsende meist die Schule rasch verlassen. Das heißt, einerseits kreiert er eine Subjektfigur der Schule, die die Schule als fortschrittlich aufscheinen lässt, andererseits spricht er Dimensionen an, die zu einem Scheitern des Aufbaus einer kontinuierlichen Entwicklung der Einzelschule führen. Er problematisiert die „brüchige“ Struktur der Schule (SL Mucha 2010, Z. 39). Es gibt Strukturen - Teamsitzungen, bei denen sich Lehrer*innen regelmäßig treffen. Der Schulleiter betont, dass Strukturen für die regelmäßige Zusammenarbeit der Lehrer*innen vorhanden sind und sich die Lehrer*innen dort Problemen und Herausforderungen stellen können. Er spricht nicht davon, dass er sie installiert habe. Sie scheinen unabhängig von seiner Person im Haus, dem er angehört, zu bestehen. Sie werden jedoch trotz fix installierter Zeitfenster für eine wöchentlich stattfindende Kooperation der Lehrer*innen nicht von allen gleichermaßen wahrgenommen. Die Kommunikationsstruktur im Kollegium, die am Donnerstagnachmittag einen Fixpunkt erhält, erlaube dennoch eine bestimmte Kontinuität und Qualität des Zusammenarbeitens:

*Mucha: Wie gesagt, bei uns ist es a bisserl einfacher, weil wir die Teamsitzungen zur Verfügung haben und da zumindest sollten, ah, die Kolleg*innen, ah, nicht auf Seminar sein, krank sein oder auf Schulveranstaltungen, ah, zum Großteil anwesend sind, das heißt, da*

kann ich diese Kommunikation in dieser Form sicherstellen. (SL, Mucha 2010, Z. 101–104)

Er benennt nicht bestimmte Lehrer*innen oder sich selbst, die er für das erfolgreiche (gemeinsame) Arbeiten verantwortlich macht, sondern die Strukturen, die er schafft. Für die Zusammenarbeit unter Lehrer*innen Zeiten zu finden, ist sehr schwierig, deshalb findet sie in einer großen Schule ohne entsprechende Strukturen kaum statt. In der folgenden Interviewsequenz beschreibt der Schulleiter, dass Lehrer*innen-Treffen für eine Zusammenarbeit außerhalb der fixierten Termine schwierig zu organisieren seien.

I: Heißt das, dass sie sich auch öfter treffen können?

M: Sie können sich auch öfter treffen, einige machen das, aber ganz wenige. [...]. Also, ich habe es schon vorher beschrieben, es ist die Schwierigkeit, einen gemeinsamen Termin zu finden (..) ist (.) sehr groß. (Mhm). Selbst bei drei, viere ist es ein großer Zufall, dass man am Vormittag eine Stunde gemeinsam frei hat, und die Tendenz der Lehrer und Lehrerinnen ist dann, wenn die letzte Stunde gehalten wurde, das Gebäude zu verlassen (.), aus unterschiedlichen Gründen, verständlichen Gründen (.) zum Teil. (Mhm).

(SL, Mucha 2010, Z. 437–444)

Demnach ist es eine herausfordernde Situation, Zusammenarbeit zu organisieren. Der Schulleiter spricht so, dass er sich in die Lage der Lehrer*innen hineinversetzt und die Schwierigkeit sieht, die sie mit den Terminfindungen haben. Grob lässt sich die Herausforderung, Strukturen als Grundlage der Kooperation von Lehrer*innen zu schaffen, wie folgt skizzieren:

Lehrerkooperation & Organisation Ziel: Regelmäßige Kooperation, Kontinuität als Notwendigkeit	Lehrerkooperation & Organisation Ist-Zustand: Brüchigkeit der Strukturen, informelle Räume
Kooperation: jeden Donnerstagnachmittag; Dokumentation und Kontinuität gewährleisten durch den Schulleiter; alle sind innovativ	Zeitstrukturen durch Unterricht begrenzen mögliche Zeitfenster für Kooperation; Engagement allein reicht nicht aus

Tabelle 8: Diskursive Figur: Strukturen für Kooperation schaffen als Herausforderung

Die Strukturen bilden ein Angebot, das nicht von allen gleichermaßen wahrgenommen wird. In der Organisation gibt es somit Kommunikationskreisläufe, die auf der formalen Ebene organisiert sind, und sozusagen als „Parallelwelt“ gibt es noch die informelle Kommunikation. Diese ist wiederum dem Schulleiter weniger direkt zugänglich. Für eine gelingende bzw. nicht gelingende Zusammenarbeit macht er nicht die Personen, die Lehrer*innen bzw. einen Mangel an Engagement verantwortlich. Im Gegenteil: Er beruft sich auf die Komplexität der Organisation. Seine Sicht auf Abläufe im informellen Bereich ist eine gespaltene, da er ihr nicht grundsätzlich Nachteile zuschreibt.

8.4.2 Profilierung durch Konkurrenzsituation – HS Nesrin

Die Subjektfigur der „guten und aktiven Schule“ wird durch die Schulleiterin der HS Nesrin und eine weitere interviewte Lehrerin, Frau Neumann hergestellt. Die weiteren interviewten Lehrer*innen der HS Nesrin brachten das kollektive Subjekt einer guten und aktiven Schule nicht mithervor. Sie folgten in Bezug auf das Thema der Lehrerkooperation sehr heterogenen Positionierungen, die jedoch die Figur der Schule als Ganzes nicht beinhaltete. Nachfolgend bringe ich die Perspektive der Schulleiterin Baier und der Lehrerin Brigitte Neumann auf den Profilierungs- und Konkurrenzdruck in der HS Nesrin ein:

Interviewerin: Und, äh, wie ist das Verhältnis zur HS2 [Anm.: HS2 ist die zweite Schule im gleichen Gebäude].

Baier: Also, das Verhältnis ist, äh ...

(SL, Baier 2009, Z. 418–419)

Durch die Frage der Interviewerin wird eine Stellungnahme der Schulleiterin zur zweiten Hauptschule am selben Standort provoziert. Die Frage richtet sich nicht auf den Aspekt der Zusammenarbeit, sondern fragt nach dem „Verhältnis“ zur anderen Schule. Damit wird die Möglichkeit einer Zusammenarbeit nicht vorausgesetzt. Die Antwort der Schulleiterin ist durch ein Zögern gekennzeichnet. Trotz der Tatsache, dass sich die Schulen unter demselben Dach befinden, gibt es eine klare Trennung der Schulorganisation. Besonders im bestehenden Kampf um Schülerzahlen ist es nicht verwunderlich, dass sich ein konkurrenzorientiertes Verhältnis aufbaut.

Baier: Einige Zeit hindurch war es durchaus auch eine, eine Konkurrenzsituation, ...

I: Hmhm.

B: Ah, eine gewisse, ich sag einmal, es ist auch eine partnerschaftliche Konkurrenz, also ...

I: Hmhm.

B: [...] Weil es wichtig ist, ich glaube zu machen, wenn wir beide am Standort stark sind, dann sind wir ein starker Standort, würde ich sagen, das kann man sagen. Die haben den Schwerpunkt Musik, die haben einen zweiten Schwerpunkt mit Erlebnisklasse und, was uns nicht, wie soll man sagen, so ganz behagt hat, sie nennen sich auch Informatikhauptschule, weil sie da wieder die Sorge hatten, dass sie sonst uns gegenüber ins Hintertreffen geraten könnten, möglicherweise. Andererseits ist es eine Tatsache, dass sich keine Hauptschule mehr ohne Informatikunterricht, also, eigentlich gut, gut rauskommen kann ((gedehnt)).

I: ((Räuspern))

B: Ahm, ja, also, >so eine partnerschaftliche Konkurrenz ist das auf jeden Fall< ((immer leiser werdend)).

(SL, Baier 2009, Z. 429–442)

Neben der Konkurrenzsituation, die in der Vergangenheit liege, wird nun ein partnerschaftlicher Aspekt erwähnt, der einen Synergieeffekt für die Standortsicherung hat. Die betreffende Schule hat einen Musikschwerpunkt sowie eine andere Spezifität (die sogenannte „Erlebnisklasse“). Dass sie sich auch als Informatikhauptschule deklariert, behagt der Schulleiterin nicht, da die beforschte Hauptschule diesen Themenschwerpunkt zuvor für sich beansprucht hatte und damit auf dem „Schülermarkt“ punkten konnte. Die Schule „Nesrin“ befindet sich also zumindest in geografischer Konkurrenz mit einer zweiten Hauptschule am selben Standort (dazu auch LP Neumann 2010, Z. 201f.), und dies zudem in einem Umfeld rückläufiger Geburtenraten in der Region. Dennoch spricht die Schulleiterin von einer Situation der „partnerschaftlichen Konkurrenz“ (SL, Baier 2009, Z. 431).

Frau Neumann ist eine Lehrerin, die mit der Schulleiterin sehr verbunden ist und ihre Bestrebungen hinsichtlich der Notwendigkeit, Innovationen und neue Projekte in die Schule zu bringen, teilt. Bevor ich in einem späteren Abschnitt genauer auf ihre Arbeit als Englischfachkoordinatorin eingehen werde, bringe ich an dieser Stelle ihre Art, über die Konkurrenzsituation der Hauptschulen zu sprechen, ein. Als Interviewerin hatte ich sie gar nicht explizit danach gefragt. Ich interessierte mich vielmehr dafür, zu erfahren, welche Aufgaben das Schulentwicklungsteam übernimmt. An diesem Punkt lenkte sie das Gespräch jedoch selbst auf die Konkurrenzsituation zur zweiten Hauptschule.

I: [...] und dann würd' mich sehr interessieren auch die Arbeit vom Schulentwicklungsteam [...]

Neumann: >Ja, Schulentwicklungsteam< ((langgezogen)) (.), das versucht eben immer Neuerungen voranzutreiben, also, immer irgendwas in irgendeine Richtung, ah, wieder neue Impulse zu setzen, und das ist, glaube ich, vor allem bei unserer Schule, Sie haben schon bemerkt, wir sind zwei Schulen an einem Standort im selben Gebäude. ((N. holt tief Luft)) Und haben von dem heraus schon den Druck, dass wir den anderen etwas voraushaben müssen. Also, bei uns ist es immer so, dass eine Schule irgendeinen Schwerpunkt setzt, dann zieht die andere nach, dann zieht, dann macht die nächste wieder einen Schwerpunkt, dann zieht die andere wieder nach.

(LP Neumann 2010, Z. 192–205)

Frau Neumann beginnt mit einer allgemein gehaltenen Tätigkeitsbeschreibung des Schulentwicklungsteams, die inhaltsleer und richtungslos bleibt, da lediglich Neuerungen, neue Impulse, das Vorantreiben erwähnt, aber nicht konkretisiert werden. „Ja, Schulentwicklungsteam“ – sie wiederholt diesen von der Forscherin eingebrachten Begriff, ohne dem Team einen bestimmten Artikel zu geben. Es ist auch nicht klar, ob es dieses Schulentwicklungsteam offizi-

ell unter dieser Bezeichnung an der Schule gibt; die Bezeichnung wurde lediglich von der Englischfachkoordinatorin aufgegriffen, da ich sie als Interviewerin einbrachte.⁶⁵

Die beständige Innovation, das Setzen von neuen Impulsen wird von Frau Neumann durch die besondere Situation von zwei Schulen an einem Standort begründet. Sie beschreibt die Konkurrenzsituation dahingehend, dass sie einen Druck auf die Arbeit in der HS Nesrin ausübt. Die Schulleiterin spricht hingegen nicht von diesem Druck, sie betont gegenüber der Forscherin vielmehr eine partnerschaftliche Konstellation. Frau Neumann deutet demgegenüber eine hohe Kraftanstrengung an, die bei der Arbeit des Schulentwicklungsteams deutlich wird. „Es versucht eben immer Neuerungen voranzutreiben“ (Z. 192). Das Vorantreiben ist kein Selbstläufer. Es ist eine spezielle Situation „unserer Schule“. Sie zeigt in ihrem Sprechen eine hohe identifikationsmäßige Verbindung mit der Schule an.

Während die Schulleiterin diese spezielle Situation nicht problematisiert, geht Frau Neumann sehr detailliert auf die Konkurrenzsituation ein. Sie gehört zu dem Kreis der Lehrer*innen, die mit der Schulleiterin eng zusammenarbeiten. Es wird explizit der Druck genannt, dass man der anderen Schule etwas voraushaben muss. Zwischen den Schulen herrscht – aus dieser Perspektive betrachtet – eine Situation der wechselseitigen Beobachtung, wobei jeder Schritt, „jeder Zug“ (ebd.) zählt. Die Metapher erinnert an ein Schachspiel, aus dem nur eine Gewinnerin hervorgehen kann. Allerdings sind bei einer distanzierteren Reflexion auch andere Spielausgänge denkbar: eine Pattsituation, in der keine Seite mehr Fortschritte erzielen kann, oder ein friedlicher Ausgang durch ein Remis-Angebot der einen Seite, das von der anderen Seite akzeptiert wird.⁶⁶

(-/+ Kooperation)	Sprecherbewegung	Referenzfeld zwischen OE und Kollegialität
Schulentwicklungsteam ange- trieben durch Konkurrenzdruck	Richtungslosigkeit der Koope- ration im SE-Team	Kooperation Schulentwick- lung: Schulprofilierung

Tabelle 9: Schulentwicklungsteam und Innovationsdruck durch Konkurrenzsituation

In Bezug auf das Vorantreiben von Neuerungen bleiben Fragen in mehreren Richtungen offen: Welche Zielsetzungen haben die Neuerungen?

⁶⁵ Brigitte Neumann versucht nach einer späteren erneuten Nachfrage durch die Forscherin, „das Schulentwicklungsteam“ genauer zu fassen: „Ja, ich würde sagen, dass fünf, sechs Leute immer dabei sind und dann ist es je nach Thema offen (.). Also, es ist immer offen für alle. Und wenn’s Thema interessiert, kommen noch ein paar mehr dazu“ (LP Neumann 2010, Z. 229–231).

⁶⁶ Diese Betrachtung der Interviewsequenz verdanke ich Herwig Pilaj, einem passionierten und auch promovierten Schachspieler, der mich in den letzten Wochen vor der Dissertationsabgabe mit genauer und strategisch gut durchdachter Korrekturarbeit begleitete sowie Jahre zuvor mich dazu gezwungen hatte, erste Argumentationsstränge zu formulieren.

Neumann: Es ist ein ewiges Rittern um jeden Schüler (Aha), weil ma einfach, (.) je mehr Schüler wir haben, desto mehr Kontingent haben wir und desto mehr können wir anbieten, nicht. Die Lehrer müssen wir halten, die da am Standort sind. ((N. holt tief Luft)) Und aus dem Grund heraus wird bei uns sehr viel Schulentwicklung betrieben auch. Weil man immer versucht etwas Neues reinzubringen. (LP Neumann 2010, Z. 205–209)

In dieser Schule zeigt sich somit eine extreme Situation, die vielfach durch den demographischen Wandel – Rückgang der Geburtenrate verstärkt wurde. Denn es wäre ein geringeres Problem, wenn die beiden Schulen mit stabilen Schülerzahlen rechnen könnten. Die Situation stellt sich jedoch so dar, dass es zu einer Schließung einer der beiden Schulen kommen bzw. eine Zusammenlegung erfolge könnte. Jedenfalls geraten die Lehrer*innen in Bezug auf ihre Arbeitsplatzsituation unter Druck. Das „Rittern um jeden Schüler“ ist eine sehr kämpferische Metapher: Tatsächlich sind daran Aktivitäten gekoppelt wie diejenige, dass Lehrer*innen aus dem Kollegium die Volksschulen (Primarschulen) besuchen, um das Profil und das Angebot der Hauptschule vorzustellen.

Baier: [...] Und für alles, was bei uns ((gedehnt)) ((Telefonklingeln)) und dann geht es aber schon wieder ineinander, Schulbahnberatung ((Telefonklingeln)) von uns her, um neue Schüler zu kriegen. Da ist auch der Herr Xaver wieder einer, der an die Volksschulen fährt. (SL Baier 2009, Z. 275–278)

Es gibt zwei Personen, die in der Schulbahnberatung tätig sind. Die Schulbahnberatung hat eine klare Funktion: Sie ist dazu da, „neue Schüler zu kriegen“. Die Schulleiterin bezeichnet ihre Administratorin, Frau Marty, als eine „hohe Spezialistin“ in der Schulbahnberatung, die aber für die Laufbahnberatung der Schüler*innen im Hause zuständig ist. Eine Schullaufbahnberatung, in der es darum geht, neue Schüler*innen zu gewinnen, trägt zu einer Deprofessionalisierung des Lehrberufs bei: Ziele der Einzelorganisation Schule stehen dann über denen der pädagogischen Beziehung zu den Schüler*innen. In der beforschten Schule HS Nesrin stand im Vordergrund, die Schüler*innen für die Schule zu gewinnen, und nicht, eine für jeden Schüler oder jede Schülerin möglichst individuell gestaltete Laufbahnberatung anzubieten, die zur Empfehlung unterschiedlicher Schulen führt. Der „Überlebensdruck“ der eigenen Schule macht eine neutrale Schullaufbahnberatung unmöglich. Aus den Interviewsequenzen geht hervor, dass hierbei die Attraktivität der Hauptschule hervorgehoben wird. Das Ziel ist die Selbsterhaltung der Schule und somit die Erhaltung der Arbeitsplätze der Lehrer*innen. Viele Lehrer*innen standen an dieser Schule knapp vor der Pensionierung – ein Jobverlust wäre mit großer Unsicherheit einhergegangen. Durch diese spezifische Situation kam es zu einer besonderen Ausrichtung auf den „Markt“ bzw. konnten marktformige Prinzipien der Schulsteuerung, Schulentwicklung und Professionalisierung beobachtet werden. Von

den Schülerzahlen hängen indirekt die Arbeitsplätze der Lehrer*innen ab. Diese Situation erzeugt einen Druck, sich als Schule in der Öffentlichkeit profilieren zu müssen. Möglichst alle Lehrer*innen des Kollegiums sollen dazu ihren Beitrag leisten.

Baier: [...] Aber ich würde jetzt mal sagen, so im letzten Jahrzehnt ist eine sehr hohe Identifikation mit dem Wir-Gedanken, also alles, sie haben verstanden, dass es letzten Endes brutal gesagt um Arbeitsplätze geht und um Schüler geht. (SL, Baier 2009, Z. 315–317)

Ein Effekt der Konkurrenz unter den Schulen um Schülerzahlen ist, dass die Organisationsform der Schule rascher entwickelt wird. Durch die eigenständige Profilierung der Schule entsteht zumindest eine notwendige Identifikationsoberfläche mit dem Kollektiv des Kollegiums: Der sogenannte „Wir-Gedanke“ wird hervorgebracht. Es gibt eine gemeinsame „Not“ in Form des Erhalts der eigenen Arbeitsplätze durch den Kampf um Schülerzahlen. Das primäre Motiv der Zusammenarbeit scheint hier also nicht die pädagogische Arbeit zu sein, sondern die Abwehr einer gemeinsamen Bedrohung von außen. Die Wettbewerbsdynamik treibt zu einer Aktivierung der Lehrer*innen, die hier der Marktlogik folgen: Sie werben Schüler*innen ein. Diese Tätigkeit hat wenig mit einer pädagogisch ausgerichteten Professionalisierung zu tun, im Zentrum steht vielmehr der Aufbau einer marktlogischen Attraktivität der Schule.

Die Schulleiterin sieht die Schule im Konkurrenzkampf mit anderen Hauptschulen und betrachtet aufsehenerregende Projekte und Entwicklungen als bedeutend für die gesamte Schule. Wenn z. B. Projektwochen stattfinden, dann haben die Klassenvorstände die Hauptverantwortung und holen je nach Bedarf und Verfügbarkeit andere Kolleg*innen hinzu. Wenn es außerschulische Projekte gibt (z. B. IMST – „Innovationen machen Schulen top“ – oder OL – „Offenes Lernen“), dann müssen andere Kräfte für die Veränderungen gewonnen werden. Es wird eine gewisse Kraftanstrengung deutlich, um eine Kooperation zur Zielerreichung – der Umsetzung des offenen Lernens – zu erreichen.

8.4.3 Absprachen und Kollegialitätsprinzip – HS Nesrin

Im Gegensatz zu Kooperationsformen, die bewusst gefördert werden, finden in der HS Nesrin auch viele beiläufige Formen des Kooperierens statt. Sie dienen kaum dem Aufbau eines kollektiven Subjekts, das sich als eine Einzelschule mit personifizierten Eigenschaften versteht.

Schuh: Auch mit der Frau Ditton ((Deutschlehrerin)), mit dem Herrn Ludwig ((Name eines Deutschlehrers/Kollegen)) sowieso, also, dass, also, wir sprechen sowieso immer ab, welche Schularbeiten wir geben, auf was wir hinarbeiten. Das ist sowieso prinzipiell abgesprachen. (Z. 12–15)

Das Absprechen gehört zu einer Routine, die das Funktionieren der Organisation Schule in ihrer bürokratischen und unternehmerischen Ausformung erlaubt. Die Lehrerin, Susanne Schuh, betont die Selbstverständlichkeit, sich ständig untereinander abzusprechen. Ihrer Aussage nach ist die Zusammenarbeit durch den Austausch prinzipiell gegeben. Die affirmative Äußerungsform – „das mache ich sowieso schon“ – wird vor allem bei von außen kommenden Nachfragen zu einer wünschenswerten Praktik als Entgegnung verwendet (im Sinne von: „Das ist ja eine Selbstverständlichkeit für mich“). Damit entsteht die diskursive Figur einer positiven Positionierung zur Lehrerverkooperation.

Was aber bedeutet eine solche Absprache im Vergleich zu einem Austausch (vgl. Tab. 10)? Absprachen dienen dazu, etwas für eine Zielgruppe, in diesem Fall Schüler*innen, zu standardisieren, oder auch dazu, durch ein geschlossenes Auftreten einen Vorteil zu erlangen. Während der Austausch an sich weitaus weniger Verbindlichkeit hat, werden durch Absprachen Dinge vereinbart, an die die Einzelnen sich dann halten sollen. Diese Form umfasst u. a. das gemeinsame Vorgehen von Lehrer*innen, die bei einem leistungsdifferenzierten Unterricht („Leistungsgruppen“) gleiche Schularbeitsthemen vergeben, wobei unterschiedliche Schwierigkeitsgrade der Aufgabenbearbeitung festgelegt werden.⁶⁷ Sie vollziehen damit im Ansatz eine Standardisierung auf der Ebene der einzelnen Organisation Schule. Am Schluss wird noch einmal betont, dass „immer abgesprochen“ wird. Das heißt, meine Frage nach dem „Wo“ des Austausches wurde von ihr mit einer eher diffusen Zeitangabe beantwortet: „immer“.⁶⁸ Frau Schuh beschreibt die Lehrerverarbeit im Interview als eine, die von allgegenwärtiger kooperativer, sich austauschender und absprechender Berufspraxis gekennzeichnet ist.⁶⁹

(-/+ Kooperation)	Sprecherbewegung	Referenzfeld zwischen OE und Kollegialität
LK als Absprache – sie ist verbindlicher	Absprachen finden ständig statt	Kooperation (Kollegialität und OE) (+) trägt zu einer Standardisierung bei

Tabelle 10: Diskursive Figur: Kooperation als Absprache

⁶⁷ Susanne Schuh: „Denn die Schularbeitenthemen müssen in der Klasse, 3. Klasse, erste, zweite Leistungsgruppe, ident sein vom Thema her. Wie du es dann, welche Schwerpunkte du setzt und welche Schwierigkeitsgrade, das ist natürlich dann, hängt von der Leistungsgruppe ab, aber es muss ident sein“ (LP Schuh 2010, Z. 16–18).

⁶⁸ „Man bespricht entweder – es gibt diese Fach- ah, Fachkoordinatorenkonferenzen – wie letztes Mal, da setzt man sich zusammen und bespricht das, auf was arbeitest du hin. Und zusätzlich gibt es da noch, ahm, einfach die Gespräche in der Pause, am Gang oder so zwischendurch wenn’s geht, ja. Aber laufend, das ist laufend“ (LP Schuh 2010, Z. 25–29).

⁶⁹ Leo Ludwig, der Fachkoordinator des Faches Deutsch an der HS Nesrin, beschreibt die Entwicklung zu vermehrten Absprachen folgendermaßen: „[D]ie Entwicklung unter den Lehrern, es ist so, früher hat’s kaum Absprachen gegeben. Früher war’s eher, jeder macht das, was er (.) gewohnt ist, was er machen möchte. (LP Ludwig 2010, Z. 272–275)

8.4.4 Die Ambivalenz der Aktivierung: zwischen Projekteuphorie und Verausgabung

Die Ambivalenz der Aktivierung, die sich zwischen Projekteuphorie und einer Verausgabung von Energien der Lehrer*innen bewegt, zeigt sich in Analysen zu beiden Schulen. Während die Schulleiterin Baier dieses personifizierte Konstrukt einer aktiven Schule aufzubauen versucht, reflektiert der Schulleiter Mucha dieses Phänomen kritisch.

Das erste Beispiel wird von der Schulleiterin der HS Nesrin eingebracht:

Baier: ... Ahm, wir haben aber auch, ich glaub das ist auch so ein typisches Merkmal für unsere Schule, wir sind nicht nur in dieser „Werkstatt zum Offenen Lernen“, sondern, ahm, wir haben heuer großartigweise zum vierten Mal wieder ein IMST-Projekt, ah, ermöglicht bekommen. Und das ist auch die Stärke einer speziellen Kollegin⁷⁰, die sich immer sehr, sehr engagiert und die wieder irgendein Team um sich schart für ein Thema. Ich weiß nicht, inwieweit Sie IMST-Projekte kennen, ob Ihnen das etwas sagt? (SL, Barbara Baier 2009, Z. 17–23)

Die Schulleiterin charakterisiert ihre Schule, indem sie die Teilnahme an einem Projekt zur Schul- und Unterrichtsentwicklung benennt. Sie erwähnt bei den Projekten die „Werkstatt zum Offenen Lernen“⁷¹, ein bundesweites Projekt, in dessen Rahmen ich auch mein Dissertationsvorhaben vorgestellt habe, um Schulen für die Datenerhebung zu gewinnen.⁷² Die Schulleiterin verweist darauf, dass die Schule nicht nur an der „Werkstatt für Offenes Lernen“ beteiligt ist, sondern auch ein „IMST“-Projekt (Akronym für „Innovationen machen Schulen top“)⁷³ ermöglicht bekommen hat. Sie erwähnt die Teilnahme am „IMST-Projekt“ mit einer Erwartungshaltung, die sich durch ihre Nachfrage „Ich weiß nicht, inwieweit Sie IMST-Projekte kennen, ob Ihnen das etwas sagt?“ (Z. 22–23) ausdrückt. Im Zusammenhang mit diesem Aushängeschild von Unterrichts- und Schulentwicklung benennt sie eine „spezielle Kollegin“ (Z. 22), die von ihr hervorgehoben wird, da sie das Projekt eingeworben hat. Damit verweist sie auf die Einzelleistung einer Lehrerin, die dann die Teambildung übernimmt. Diese ist dann wiederum für den Aufbau eines Teams verantwortlich.

Das IMST-Projekt wird ausführlich behandelt: „Und, wie gesagt, da sind wir jetzt also das vierte Jahr in Folge dabei“ (Z. 29). Ein paar Zeilen weiter im Transkript erwähnt sie ein weiteres Projekt, dass dabei unterstützt, die Position der Schule hervorzuheben: „Wir stehen jetzt

⁷⁰ Die spezielle Kollegin ist Frau Neumann.

⁷¹ Der Projektname wurde verändert, um eine Rückführbarkeit zu vermeiden.

⁷² Die diskursive Figur der Schule, an der gut kooperiert wird, wird somit nicht unabhängig von meinem spezifischen Eintritt in das Forschungsfeld und den geteilten Erfahrungen, auf die die Schulleiterin beim Sprechen zurückgreifen kann, konstruiert.

⁷³ Dieser Projektname wurde nicht verändert, da sehr viele österreichische Schulen an dieser Form der vernetzten Unterrichtsentwicklung zu den „MINDT-Fächern“ (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Deutsch, Technik) teilnehmen: https://www.imst.ac.at/texte/index/bereich_id:2/seite_id:2.

auch gleichzeitig im, im sogenannten ELSA-Projekt.⁷⁴ Das ist, glaub ich, auch ein Begriff“ (Z. 32–33). Als Interviewerin gehe ich auf die Projekte, die sie zu Aushängeschildern der Schule macht, ein und rege die Erzählung der Schulleiterin weiter an. Für sie ist die möglichst umfassende Beschreibung der Aktivität der Schule ausschlaggebend, um das hohe Entwicklungsniveau der Schule zu betonen.

Tolle Einzelprojekte als Gefahr für die Schulstruktur – Schule Funkenberg

Das zweite Beispiel greift auf das Datenmaterial zur Schule Funkenberg zurück. Schulleiter „Mucha“ beschreibt das Engagement von Lehrer*innen bei Projekten. Er lehnt Einmalprojekte grundsätzlich ab: Der Energieaufwand sei zu hoch, sie seien wenig nachhaltig.

Mucha: [...] Die Gefahr, und da muss man wirklich viel Energie hineinsetzen, dass das nicht passiert, dass viele Projekte so Einmalprojekte sind. (.) Das heißt, mit viel Energie wird ein Luftballon aufgeblasen (.), ah, und dann steigt er manchmal, manchmal zerplatzt er, manchmal steigt er auch schön, dann ist er schön zu sehen, aber dann ist er irgendwie weg ((kurzes Geräusch von einem Luftballon, dem die Luft ausgeht)). (SL Mucha 2010, Z. 77–81)

Als Schulleiter eines hundertköpfigen Kollegiums würden seine Herausforderungen darin liegen, Kommunikationsstrukturen zu schaffen, eine Kontinuität herzustellen und dabei auf die Energiebalance der Kolleg*innen zu achten. Der Schulleiter Mucha verwendet die Metapher des Luftballons und gibt damit dem, was die Lehrer*innen in Einzelprojekten tun, was sie eigenständig auf die Beine stellen, wenig Gewicht. Die losgelösten Projekte werden von ihm als ein waghalsiges Unternehmen gefasst. Sie werden vom Schulleiter mit einer Narration eines existentiellen Risikos belegt. Einmalprojekte werden mit der Metapher des Luftballons als etwas sehr Fragiles gefasst: Sie können zerplatzen, zwar auch schön steigen, aber jedenfalls geht ihnen dann irgendwann die Luft aus. Der Schulleiter positioniert sich in dem Wissensfeld (Referenzfeld), in dem Schule als Organisation entwickelt werden soll. Er vertritt in dieser Hinsicht in seiner Funktion als Schulleiter nicht die Position eines „primus inter pares“, sondern beurteilt qua seiner Funktion als Schulleiter, dass Einmalprojekte keine gute Form innerhalb der Schule sind, dessen „Hausherr“ er ist.⁷⁵ Er führt dann nochmals weiter aus, weshalb die einmaligen Projektinitiativen herausfordernd sind:

⁷⁴ ELSA steht für „E-Learning im Schulalltag“ und „war ein Projekt, das die flächendeckende Einführung von eLearning bzw. Blended Learning an den Schulen der Sekundarstufe I forciert hat. Zeitraum: 2002–2016“ (Schule.at 2018: <https://www.schule.at/bildung/initiativen/e-learning-netzwerke.html>, Stand: 26.08.2018).

⁷⁵ Gleichzeitig spricht er auch oft von seinen Kollegen und Kolleginnen, was sehr wohl an eine Wissensordnung der Kollegialität anschließt, die mit einem sich auf Gleichrangigkeit berufenden Verständnis des wechselseitigen Bezugs einhergeht.

Mucha: Gut funktioniert's dort, ah, wenn's auf persönlicher Ebene Übereinstimmung gibt und die Ziele klar sind. Das ist, wenn sich so drei, vier Leute treffen und sagen, das wollen wir, (.) dann geht das bei einem einmaligen Projekt sehr gut. Ah, (.) hat aber auch die, ah, durchaus die Schwierigkeit, dass es sehr isoliert ist im Bereich zu anderen im Lehrkörper, also, es gibt wenig Koordination mit den anderen (.) Projekten, ah, die laufen. (..) Ja, das sind so die, die Herausforderungen, die ich sehe, wenn Lehrer und Lehrerinnen zusammenarbeiten. (SL Mucha 2010, Z. 81–88)

Einmalprojekte sind angewiesen auf die Sympathie bestimmter Personen bzw. entstehen aus dieser – jedoch fehlt ihnen dann die Verbindung zum gesamten Kollegium. Sie sind mit der Organisation nicht abgestimmt, sind eher isoliert und entschwinden leichter. Mucha legt dar, dass den Ideenproduktionen der Lehrer*innen durch die Kooperationsstrukturen Gefäße gegeben werden. Dafür ist dann die Koordination mit anderen Projekten und eine Kommunikation des Projekts im Gesamtkollegium wichtig. Für Projekte können entweder wie an der HS Nesrin einzelne Personen federführend sein oder auch Personengruppen. Der Schulleiter beschreibt die Aktivität einer besonderen, beispielsweise innovativen Lehrer*innengruppe als Schwierigkeit, wenn sie sich in Relation zu den anderen hervortut.

Mucha: [...] Ah, diese, diese Festschreibung einer Gruppe, die neue Ideen bringt, (.) das ist in einer großen Schule, führt das auch zu einer, zu einer eigenartigen Dynamik. (.) Also, ich habe da jemand, der sehr rührig ist und immer wieder etwas Neues bringt, und ich hab auf der anderen Seite so beharrende, äh, Elemente und ich bekomme noch auf lange Sicht einen sehr gespaltenen Lehrkörper. Ich meine, in einer kleinen Schule können die dann noch immer miteinander reden, in einer großen Schule hören die auf, miteinander zu reden, weil man eh nicht mit allen reden kann. Das heißt, die bleiben dann unter sich und, und ich habe dann eine, eine Trennung, wo man sagt, das sind die, die wollen schon wieder was Neues, und die anderen sind die, die wollen nie was. Und in dieser, dieser Form, und wenn ich das mal drinnen hab, dann, dann beginnt das Ganze zu erstarren. (SL Mucha 2010, Z. 756–765)

Hier scheint es so zu sein, dass man die Figur der Kollegialität wiederfindet, indem es im Kollegium zu keinen speziellen „Lehrergarnituren“⁷⁶ kommen soll. Der Schulleiter Mucha betreibt die Personalentwicklung nicht so, dass er durch unterschiedliche Aufgaben der Lehrer*innen eine Hierarchie in die Organisation der Schule reinbringt. Er unterstützt eher eine kollektive Entwicklungsbewegung und vertritt den Grundsatz, dass alle Lehrer*innen in Innovationen einbezogen werden sollten (siehe weiter unten die genaue Analyse der betreffenden Interviewpassage). Damit ist er in der Lage, eine Hierarchie bzw. eine funktionale Differenzierung innerhalb des Lehrkörpers zu vermeiden. Das kommt dem Kollegialitätsprinzip nahe,

⁷⁶ Die Schulleiterin der HS Nesrin, Barbara Baier, verwendet diesen Ausdruck im Interview, um auch die Bedeutsamkeit der Gleichwertigkeit der Lehrer*innen im Kollegium zu thematisieren.

das die meisten „Kolleg*innen“ des Lehrkörpers gewohnt sind. Genau an diesem Punkt kippt jedoch die diskursive Figur zwischen Kollegialität und Kooperation: Einerseits wünscht er sich die Möglichkeit, dass bestimmte Lehrer*innen anderen Lehrer*innen Weisungen geben können und – zumindest implizit – eine hierarchisch höhere Position einnehmen, denn dadurch könnten Verbindlichkeiten und die Strukturierung erhöht werden (SL Mucha 2010, Z. 50–54).⁷⁷ Andererseits argumentiert er aber gegen die Einführung einer innovativen Gruppe: Diese würde das Kollegialitätsprinzip verletzen. Damit postuliert er die Gefahr einer Spaltung des Lehrkörpers. Die Figur eines gespaltenen Körpers wiederum nimmt sich existentiell bedrohlich aus. Damit spricht er einerseits aus der Position eines Schulleiters heraus, der Entwicklungen etwas rascher und kontinuierlicher implementiert wissen möchte, andererseits spricht er aus dem Kollegialitätsprinzip heraus: Er gehört dem Kollegium selbst auch an.

Im Folgenden werden unterschiedliche Subjektivierungen von (nicht) kooperierenden Lehrer*innen vorgestellt. Eine davon ist die der aktiven lernenden, sich professionalisierenden Lehrer*innen.

8.5 Diskursive Figur: Aktive und lernende Lehrer*innen

In diesem Unterkapitel gehe ich darauf ein, wie die Schulleiterin der HS Nesrin, Barbara Bailer, Lehrer*innen als Professionelle mit Defiziten konstruiert und daran die Aufforderung knüpft, dass Lehrer*innen aktiviert werden müssen und lernen sollen. Sie bringt für die Konstruktion der Subjektfigur einer guten Schule ein, dass diese ein hervorragend zusammenarbeitendes Kollegium mit fantastischen Leuten hat, die die Qualität der Schule ausmachen, wobei es auch einen Teil der Lehrer*innen gibt, die mit und von den anderen Lehrer*innen lernen sollten. Trotz der leistungsmäßigen Differenzsetzung im Sprechen der Schulleiterin über ihr Kollegium entwirft sie auch die diskursive Figur der „Gleichwertigkeit des Kollegiums“, die ich in diesem Unterkapitel kontrastierend ergänze.

⁷⁷ Das Schaffen eines regelmäßigen Austausches und mehr Zeit für die gemeinsame (unterrichts- und schulbezogene) Entwicklungsarbeit wird als Kennzeichen einer weiterentwickelten Schule erachtet (vgl. Steinert et al. 2009).

8.5.1 Lernende Lehrer*innen als Top-Lehrer*innen

Das sprachliche Handeln der Schulleiterin Barbara Baier konstruiert eine Rangordnung in Bezug auf die Lehrpersonen: Ihre Arbeit, ihre Leistungen werden von ihr beobachtet und kategorisiert. Die Situation der Hauptschule Nesrin und die Bedrohung des Verlustes von Arbeitsplätzen der Lehrer*innen steigern die Bemühungen der Direktorin, die besonderen Merkmale der Schule bzw. der Kolleg*innen herauszustellen.

Baier: Ja, man ist einfach befasster ((betont)) und es ist auch wichtig, dass auf diese Weise, ich will sehr offen sein, möglicherweise Kollegen, die nicht so tüchtig sind, die nicht so, solche Zugpferde sind, dass die dann trotzdem also befasst werden,

I: Hmhm.

B: ... trotzdem einfach die Identifikation gegeben ist.

I: Hmhm.

B: Ah, ich hab' Gott sei Dank nur mehr ganz wenige, die so, so ein bisschen, sagen wir mal, von diesen Top-Leuten ((betont)) abfallen, ja, also.

(SL, Baier 2009, Z. 231–247)

Die Schulleiterin hebt das Tun der „Top-Leute“ im Kollegium hervor: Sie sollen sozusagen den schwer in Bewegung zu bringenden Karren der Einzelschule im Wettbewerb um Schülerzahlen kraftvoll vorwärtsziehen. Die „fantastischen Leute“ werden von der Direktorin lobend hervorgehoben und die Arbeit der anderen Lehrenden wird am idealisierten Maß des großen Einsatzes und Engagements dieser Lehrer*innen gemessen. Die „weniger tüchtigen Kollegen“ sollten durch die doppelte Klassenvorstandsfunktion auch „befasst“ sein. Die Teamkonstellationen werden sozusagen als eine „erzieherische Maßnahme“ von der Schulleiterin konzeptualisiert.⁷⁸ Die „Doppelbesetzungen“ sind als eine Zusammenarbeit geplant. Damit könnte diese Maßnahme dazu beitragen, kollegiales oder kooperatives Lernen bei den Lehrer*innen zu aktivieren. Die diskursive Figur dieser „Aktivierung des Personals“ funktioniert über eine Defizitzuschreibung (vgl. Kocyba 2004), die für bestimmte Lehrer*innen „in diesem oder jenem Bereich“ ausgemacht wird, die dann ihr mangelndes Können verbessern sollen. Die Schulleiterin unterscheidet entsprechend zwischen zwei Kategorien von Lehrer*innen: „Top-Leute“ und jene Lehrer*innen, die von den Top-Leuten abfallen bzw. nicht so befasst sind. Das ideale Lehrer*innen-Subjekt ist eine aktive Lehrerin. Sie soll „die Nase vorne haben“ (vgl. SL, Baier 2009, Z. 69), lernen, Projekte machen, Teams um sich scharen und andere Lehrer*innen für Veränderungen gewinnen.

⁷⁸ Frau Schuh (Lehrerin der HS Nesrin) thematisiert in ihrem Interview, dass sie als Klassenvorstand noch immer hauptverantwortlich sei und keine geteilte Verantwortung bzw. Unterstützung hinsichtlich ihrer Funktion erfahre.

Gute Lehrer*innen „Top-Leute“ aktiv, tüchtig, kompetitiv – „Zugpferd“	Weniger gute Lehrer*innen fallen von den „Top-Leuten“ ab „kein Zugpferd“, nicht so befasst → aktivieren („fermentförmig“)
orientiert an aktiver Schule	

Tabelle 11: Diskursive Figur: Differenz zwischen Top-Lehrer*innen und jenen, die abfallen

Wenn die Schulleiterin die kollektivierte Subjektfigur der Schule herstellt, differenziert sie hingegen nicht zwischen guten und schlechten Lehrer*innen:

Baier: Ich würde sagen, das ist ein, ein wichtiges Merkmal im Lehrkörper ((stockend)) und, ah, ich bin sehr stolz auf meinen Lehrkörper. Es gibt ganz, ganz fantastische Leute, und sehr ((gedehnt)) sehr gut qualifizierte. (SL, Baier 2009, Z. 59–61)

Hier macht sie das Kollegium als Ganzes zum Aushängeschild der anzupreisenden Schule. Sie hat nicht nur deren Leitung inne, sondern übernimmt gewissermaßen auch die Funktion des „Marketings der Schule“. Das kommt unter anderem auch im Modus des Präsentierens der vorzüglichen Leistungen der Schule gegenüber der Forscherin zum Ausdruck. Wenn es darum geht, die Schule nach innen hin zu entwickeln, werden beim fantastischen Lehrkörper auch nicht so fantastische Leute sichtbar, die noch „befasster“ sein sollen.

Frau Neumann ist im binären Beurteilungsraum auf der Seite der Top-Leute. Die Englisch-Fachkoordinatorin wirbt Projekte ein, hat zusätzlich zum Unterrichten unterschiedliche Funktionen übernommen und ist u. a. auch an der Pädagogischen Hochschule im Zuge von Fortbildungen tätig. Sie übernimmt im Sprechen ähnliche Praktiken wie die Schulleiterin und berichtet beispielsweise über die hervorragende Teamarbeit in ihrer Fachgruppe.

Eine diskursive Figur der Entwicklung der Professionalität ist damit einerseits, sich wechselseitig zu stützen und zu helfen und sich dabei zu entwickeln. Andererseits geht es um den eigentlichen Anreiz und die Zielsetzung, dass sich alle Lehrer*innen im Kollegium an bestimmten „Norm-Lehrer*innen“ orientieren, die von der Schulleiterin als „Zugpferde“ und Topleute angesehen werden.

8.5.2 Durch Kooperation das Lernen der Lehrer*innen herstellen

Bei den Ausführungen zum Projekt „eLSA“ (e-Learning im Schulalltag) spricht die Schulleiterin darüber, dass der Wissens- und Könnensstand der Lehrer*innen im Bereich des e-Learnings sehr unterschiedlich sei.

Baier: Ja, also, es ist wie gesagt, ah, der Wissens- und der Könnensstand in diesem Bereich ist sehr unterschiedlich noch im Lehrkörper, was also völlig normal ist. (.) Aber, ich denke, >was für mich immer< ((gedehnt)) wunderbar und großartig ist, ist eben die Bereitschaft, dass das Kollegium, also, da mitmacht und da mitzieht, wir haben da SCHILF-Veranstaltungen⁷⁹ gehabt, zum Thema Lernplattform, ah, schon drei, und können, werden >vielleicht, vermutlich< ((betont)) heuer noch einmal so einen Akzent setzen, vielleicht nur für die, die dann sagen, ich brauch das noch einmal oder ich brauche dieses oder jenes Level noch einmal, also, dass wir da ständig fortsetzen. >Und schon allein dadurch< ((betont)) ist ja Zusammenarbeit gegeben und notwendig, das heißt, also, ah, es ist >kein Problem< ((betont))(Baier 2010, Z. 42–51)

In der Beschreibung der Zusammenarbeitsformen wird von ihr zwischen Lehrpersonen, die das Können oder spezielle Fähigkeiten haben, und jenen, die (noch) nicht das „Level“ (Z. 49) haben, unterschieden. Diejenigen, die mehr Wissen haben, sollen den anderen helfen. „Und die Leute, die darauf das Können in dem Bereich haben, sind äußerst zuvorkommend, sind geduldig, ahm, sind jederzeit bereit, zu helfen“ (SL, Baier 2009, Z. 53–54). Hier wird weniger ein Voneinander-Lernen oder ein gemeinsames Entwickeln des Unterrichts beschrieben als vielmehr ein Vermitteln von fehlenden Kompetenzen.

Damit nimmt Frau Baier in ihrem Sprechen über den Könnensstand eine Hierarchisierung vor. Sie kategorisiert „ihre Kolleg*innen“ je nach Können. Somit positioniert sie sich keineswegs als eine Schulleiterin, die sich kollegial verortet, sondern vollzieht durch diese Praxis des Beurteilens ihres Kollegiums eine organisationsorientierte Subjektivierung als Schulleiterin: Sie betreibt aktiv Personalentwicklung. Für eine kollegial sich verortende Schulleiterin wären diese Praktiken der Personalentwicklung kaum relevant. Der Personalentwicklungszugang der Schulleiterin Baier sieht auch eine doppelte Klassenvorstandsverantwortung vor. Damit zielt sie darauf ab, das Lernen bei Lehrer*innen zu aktivieren: Die weniger „guten Kollegen“ sollten auch „befasst“ sein.

Baier: [...] Zuständigkeiten sind an unserer Schule, ich sage mal, fast generell, ah, doppelt belegt, doppelt besetzt. Das fängt an beim Klassenvorstandsstellvertreter, also das hab' ich z. B. eingeführt, wie ich Direktorin wurde. Und ich bin zutiefst überzeugt, dass all diese Doppelbelegungen, ah, ganz ein wesentlicher, ah, ja fermentförmig sind. Erstens einmal, man sich nicht alleine fühlt bei Zuständigkeiten und weil man auch eben Unterstützung hat.

I: Austausch.

B: Austausch und so weiter.

(SL Baier 2010, Z. 247–254)

⁷⁹ SCHILF = Schulinterne Lehrerfortbildung.

Die Schulleiterin beschreibt die mit der Doppelbelegung der Klassenvorstandsfunktion installierte Kooperation als Strategie zur Verbesserung der Leistungen von Lehrer*innen. Sie verwendet dabei die Bezeichnung „fermentförmig“, referiert also auf einen Gärungs- und damit Umwandlungsprozess wie beispielsweise beim Sauerteig. Was aber soll hier umgewandelt werden? Sind es die Personen selbst oder geht es um ihre berufliche Praxis – bei der eine Deprivatisierung, sozusagen eine Öffnung angestrebt wird? In dieser Interviewsequenz werden hierzu noch keine genauen Angaben gemacht. Frau Baier stellt die Doppelbelegungen jedenfalls in den Zusammenhang eines sich organisch umwandelnden Prozesses. Die Lehrer*innen sollen sich unterstützen. Es wird gewissermaßen ein Anreizen von Zusammenarbeit benannt. Durch die „doppelte Besetzung“ der Klassenvorstandsfunktion soll eine geteilte Hauptverantwortung entstehen. Die Schulleiterin bringt somit in ihren Aussagen eine Entwicklungsnotwendigkeit für einen Teil ihres Kollegiums vor.

8.5.3 Prinzip der Gleichwertigkeit: Es gibt „nicht bestimmte Lehrergarnituren“

Die Schulleiterin nimmt keine Kategorisierung ihrer Lehrer*innen vor, wenn es um die positive Darstellung der Schule nach außen geht. Entsprechend sagt sie, dass es keine speziellen „Lehrergarnituren“ gebe. Beide diskursiven Praktiken der Schulleiterin – einerseits die starken Differenzsetzungen, um Lehrer*innen als Lernende für eine innere Entwicklung der Organisation Schule zu aktivieren, andererseits das Bestreben, die Gleichwertigkeit innerhalb des Kollegiums der Schule zu betonen – bestehen nebeneinander. Sie haben unterschiedliche Funktionen: Einmal geht es um die Mobilisierung eines bestimmten Teils des Kollegiums durch Defizitzuschreibungen, das andere Mal um das Bewahren der Gleichwertigkeit des Lehrkörpers an der Schule, was einem kollegialen Verhältnis nahe kommt.

Als Interviewerin erwähnte ich im Gespräch vor dem nachfolgend angeführten Interviewausschnitt der Schulleiterin das Beispiel einer Musikhauptschule (HS Musikus), die in derselben Region liegt und an der es eine gute Kooperation unter den Musiklehrer*innen gibt. Ich spreche davon, dass diese Musikgruppe initiativ sei und viel entwickle. Hier hakt die Schulleiterin ein und verweist darauf, dass es den Schwerpunkt der „Informatik“ bei ihnen schon 15 Jahre gebe. Ich provoziere somit durch das Einbringen des Beispiels einen Vergleich mit einer anderen Schule, bei dem ihre Schule in den Schatten gerückt werden könnte, indem ich die Vorzüge einer anderen Schule hervorhebe. Das bewegt die interviewte Schulleiterin dazu, die vorteilhafte Schulkultur ihrer Schule hervorzukehren und gegenüber der erwähnten Musikhauptschule eine positivere Gewichtung zu erlangen. Daher hebt sie den eigenen Schwerpunkt hervor, stellt ihn aber gleich wieder in den Kontext der ganzen Schule:

Baier: Ahm, es hatten alle begriffen, dass z. B. der Schwerpunkt „Informatik“ für uns also unbezahlbar ist, ahm, ((stockend)) aber es ist nicht so, dass da eine Gruppe, das war, das ist mir und war ((gedehnt)) mir äußerst wichtig, das darf keine Gruppe, ah, ((Stocken)) so eine Art andere Wertigkeit deswegen bekommen, ja?

I: Hmhm.

B: Und da glaube ich, würde ich noch etwas erwähnen, was dem gut folgt und was gut stützt, ahm, wir haben >seit Jahren< ((betont)) keine bestimmten Klassen mit bestimmten Schülern, sondern, ah, bei uns sind alle Schüler aller Arten sozusagen in allen Klassen. (SL, Baier 2009, Z. 319–326)

Die Schulleiterin setzt daran an, dass es keine bestimmten Schülergruppen gebe und somit das Prinzip einer integrativen, äußerlich nicht differenzierenden Schule gelebt werde. Damit geht einher, dass es auch keine diesen Klassen zugewiesenen Lehrergruppen gibt, die eine „Art andere Wertigkeit“ erhalten würden. Eine Differenzsetzung im Lehrerkollegium durch eine Schwerpunktsetzung der Schule – im Vergleichsbeispiel der Bereich Musik – wird damit von der Schulleiterin problematisiert: Es dürfe keine speziellen „Lehrergarnituren“ geben. Auch sogenannte „Restklassen“ sollten nicht entstehen. Zwar betont sie den eigenen Informatikschwerpunkt, relativiert diesen aber und hebt sich so von der „konkurrierenden“ Musikhauptschule ab, der sie indirekt ankreidet, bestimmte „Lehrergarnituren“ zu haben. In Bezug auf ein formales Aufscheinen von Lehrergruppen nach außen wird die Gleichwertigkeit im Sinne eines gleichrangigen kollegialen Mit- oder Nebeneinanders argumentativ stark gemacht.

Baier: [...] schlimm wird's dann, wenn dadurch notgedrungen förmlich durch die Fächerorientierung, ah, manche Lehrer dann kaum mehr in diese besseren Klassen kommen oder wenig und eben mehr in diesen anderen Klassen verbleiben. Und das gibt's bei uns nicht. (SL, Baier 2009, Z. 355–358)

Die Schulleiterin beschreibt die andere Schule, indem sie eine Differenz durch die Schwerpunktsetzung Musik ausmacht: Es gebe so eine Unterscheidung zwischen den Musikklassen und den anderen Klassen, womit eine Degradierung stattfinde. Durch das Beschreiben des Defizits der Musikhauptschule hinsichtlich einer integrativen Beschulung erhält die entwicklungsfreudige Lehrergruppe der Musiker*innen, die von der Forscherin in ein positives Licht gehoben wurde, einen Makel, nämlich den, dadurch bei Schüler*innen und im Kollegium selbst Ausgrenzung und potentiell Abwertung zu produzieren. Frau Baiers Argumentation ist im Sinne einer Reflexion der Herausforderungen in der Organisationsentwicklung von Schulen bedeutsam, da z. B. auch bei der Schule Funkenberg die Unterteilung zwischen Oberstufen- und Unterstufenlehrer*innen problematisch ist. Die erwähnte Musikhauptschule wandelt sich somit in der von der Schulleiterin vorgebrachten Kritik von einem positiven Beispiel in eine nicht nachahmenswerte Form. Als positiven Gegenhorizont präsentiert sie stattdessen die

Regelung in ihrer Hauptschule: „[...] keine bestimmten Klassen mit bestimmten Schülern, sondern, ah, bei uns sind alle Schüler aller Arten sozusagen in allen Klassen“ (Z. 325–326).

Gleichwertigkeit bei der HS Nesrin (SL)	
Sprechen über die Schule – im Vergleich zu anderen Schulen	
HS Nesrin (+)	HS Musikus (-)
Keine bestimmten Lehrergarnituren = Gleichwertigkeit; auch Schüler*innen ohne fachbezogene Trennung (Musik)	Hat bestimmte Lehrergarnituren; keine Gleichwertigkeit; Schülergruppen mit besonderem Musikschwerpunkt
Setzung eines Ideals: Gleichwertige Anerkennung der Lehrer*innen im Lehrkörper	

Tabelle 12: Diskursive Figur: Postulat Gleichwertigkeit des Lehrkörpers im Vergleich mit anderer Schule

Damit wird analytisch fassbar, dass Differenzsetzungen im Sprechhandeln Funktionen erfüllen: Sie finden bei der Schulleiterin einen wichtigen Knotenpunkt in der Vermittlung einer aktiven, leistungsstarken Schule, die sich durch engagierte Lehrer*innen hervortut. In den weiteren Interviews analysiere ich, inwiefern für die Subjektivierung als kooperierende bzw. nicht-kooperierende Lehrerin die Kategorie der Organisation (bzw. der Organisations- und Schulentwicklung) relevant ist.

8.6 (Nicht) kooperierende Lehrer*innen im Diskurs

Es gibt keine einfache Positionierung hinsichtlich einer kooperativen bzw. nicht-kooperativen Lehrer*in. Das Einnehmen einer der Zusammenarbeit positiv gegenüberstehenden Haltung ist naheliegend und hoch wahrscheinlich, gerade in einem sozialen Kontext, in dem viele Menschen arbeitend aufeinandertreffen. Darüber hinaus gibt es auch schulstrukturelle Veränderungen, die auf eine Kooperativität der Lehrer*innen drängen, um die Schule als Organisation zu entwickeln oder aktuell beispielsweise Inklusion durch die multiprofessionelle Zusammenarbeit im Unterricht umzusetzen. Lehrer*innen an beiden beforschten Schulen konstituieren ihre Professionalität im Kontext des Zusammenarbeitens auf unterschiedliche Weise, z. B. hinsichtlich einer kollegialen Form oder in Relation zu einer Schule, die als eine Organisation betrachtet wird. Diese unterschiedlichen Konstruktionen können in ein und demselben Interview auftauchen.

Durch welche Sprechakte subjektivieren sich die Lehrer*innen wie als kooperierende und als nicht-kooperierende Pädagog*innen? Auch in diesem Abschnitt werden sehr unterschiedliche Formen des Sprechens über die Lehrerverbände und das, was es mit den Sprechenden macht, vorgelegt.

8.6.1 Frau Ditton – eine nicht-kooperierende Lehrerin?

Frau Ditton unterrichtet Deutsch, Biologie und Umweltkunde und ist Integrationslehrerin. Beim Interviewtermin entschwindet sie nach der Begrüßung ins Konferenzzimmer. Ich warte unterdessen auf dem Gang der Schule. Nach wenigen Minuten gehen Frau Ditton und ich in einen Musikraum in der Nähe der Bibliothek. Im kaum möblierten Raum ist lediglich an der Wand nahe der Tafel ein kleiner Tisch vorhanden, den ich benutze, um das Gespräch zu notieren. Die Audioaufzeichnung lehnt Frau Ditton ab. Sie sagt, dass sie so etwas nicht möge (vgl. Protokollnotizen-Ditton 2010, Z. 16–17). Mit der Ablehnung der Audioaufzeichnung erhält das von ihr Gesagte Flüchtigkeit. Der protokollierende Charakter eines Transkripts ist nicht möglich. Sie entzieht ihre Aussagen der an ihre aufgezeichnete Stimme gebundenen Evidenz. Ihre Autorinnenschaft ist nicht mehr unmittelbar durch eine Audiodatei festgehalten.⁸⁰

Frau Ditton wurde von mir gezielt aufgrund ihrer kritischen Position zum „Offenen Lernen“, um das Interview gebeten.⁸¹ Sie nimmt darauf explizit Bezug und relativiert in einem ersten Schritt ihre kritische Position. Sie sagt laut notierter direkter Rede: „Ich mache das schon seit 15 Jahren.“ Ungeachtet dessen, ob diese Aussage „stimmt“ und die Lehrerin „Offenes Lernen“ entsprechend der Zielsetzungen der Schule bzw. der Schulleiterin umsetzt, ist es ihr ein Anliegen, ihre anfänglich artikuliert Gegenpositionierung etwas zurückzunehmen. Sie sagt, dass sie zumindest als einzelne Lehrerin „Offenes Lernen“ umsetze. Damit positioniert sie sich so, dass sie sich nicht gegen die Neuerung stellt, die durch die Schule und durch die Schulleitung forciert wird. Im weiteren Fortgang des Interviews kritisiert sie die von der Schulleiterin geforderte Form der Umsetzung des „Offenes Lernens“ (OL), insbesondere den Aspekt, dass dieses vom gesamten Kollegium mit drei Stunden pro Woche umgesetzt werden muss. Sie plädiert für eine erweiterte Strukturauflösung der Stundenpläne, da aktuell das „OL“ nur als „Halbheit“ umgesetzt werde (vgl. Protokollnotizen-Ditton 2010, Z. 35–39).

Die Anordnung der Schulleiterin, den Unterricht in einer vorgegebenen Anzahl an Stunden gezielt auf das neue Pilotmodell des Offenen Lernens auszurichten, stößt bei der Lehrerin auf Widerstand. Formen der Standardisierung des Unterrichts werden durch das schulweite Unterrichtsmodell notwendig, da die Vermittlung nicht mehr durch die Lehrkraft in der jeweiligen Klassensituation direkt erfolgt, sondern vermittelt über die vorbereiteten Materialien. Frau Ditton kritisiert an der Durchführung des Modells, dass sich die Schüler*innen die Aufgaben

⁸⁰ Das Gesagte kann nur vermittelt durch meine Mitschriften analysiert werden. Damit sind auch die Analyse-möglichkeiten in Bezug auf die Nuancen der interaktiven Praktiken zwischen mir als Forscherin und ihr eingeschränkt.

⁸¹ Ich habe die Schule über ein durch eine Pädagogische Hochschule organisiertes Projekt zur Weiterbildung von Schulleiter*innen und Lehrer*innen aus 13 Schulen zum Offenen bzw. individualisierten Lernen kennengelernt.

nicht richtig aussuchen können. Was hinzu kommt und nicht expliziert wird, ist, dass sie als Lehrerin die Aufgaben auch nicht mehr direkt *ihrer Klasse* bereitstellen kann. Sie muss nun die Aufgabenformate so universalisieren, dass sie auch für andere Schüler*innen aus anderen Klassen passen, deren Lernstand sie nicht so genau kennt. Hiermit nimmt sie eine Haltung ein, die sich gegenüber der mit der Unterrichtsentwicklung zum offenen Lernen hin verbundenen Kooperationsaufforderung spürbar distanziert.

Sie ist mit dieser Positionierung im Kollegium nicht allein. Der Mathematikfachkoordinator, Haselsteiner kritisiert das offene Lernen, wie es als Schulentwicklung an der HS Nesrin umgesetzt wird, auch.

I: Okay wir waren gerade beim offenen Lernen, Zugang, im Kleinen ist es schon gemacht worden. Und ja, was ist mit diesem aktuellen System zum Beispiel, das halt in ...

Haselsteiner: Ja, es ist immer verbesserungsfähig, ff. ((tiefes Durchatmen von H.)) -fähig (mhm).

Und es sind, ah, Grundgedanken da, dass man das, ah, auf einen Tag reduziert und einfach wirklich fächerübergreifend macht. Dann ist es, dann wär's offenes Lernen, nicht.

(LP Haselsteiner 2010, Z. 339–344)

Harald Haselsteiner positioniert sich – in ähnlicher Weise wie Frau Ditton – kritisch zu dieser umstrittenen schulentwicklungsmäßigen Neuerung. Beide sagen, dass die aktuelle Umsetzung nicht weit genug gehe. Mit ein paar Stunden pro Woche könne man offenes Lernen nicht ernsthaft etablieren. Dabei räumt er jedoch ein, dass dies mehr Vorbereitungsarbeit bräuchte. Er sieht Hürden dahingehend, dass es auch thematisch nicht immer machbar sei. Darüber hinaus sind seine persönlichen Erfahrungen mit dem Modell des offenen Lernens eher negativ: Er sieht Probleme in der Umsetzung, da die Schüler*innen viel abgeschrieben haben. Damit gehört er zu jener Gruppe, die die Umsetzung des offenen Lernens in der Schule als verbesserungswürdig erachten. In anderen Analyseabschnitten wird deutlich, dass er das offene Lernen in seinen Unterricht zu integrieren versucht und durch seine Funktion als Fachkoordinator das Zusammenarbeiten unter den Fachkolleg*innen unterstützt.

Auf der Basis dieses Analyseabschnitts – mit einer relativ skeptischen Positionierungsform gegenüber der Umsetzung des schulweit einzuführenden „Offenen Lernens“ – könnte man versucht sein, Susanne Schuh als „Kooperationsgegnerin“ zu kategorisieren. In einer späteren Passage des Interviews kommt es jedoch zu einem ausgeprägt positiven Bezug auf das Zusammenarbeiten: Frau Ditton nennt als Klassenvorstandsstellvertreterin den Klassenvorstand⁸² (KV), Karl Karnitschnigg, als sehr guten und für sie wichtigen Kooperationspartner. Sie spricht aus der Position einer Stellvertreterin, die gerade bei der Projektwoche die Zu-

⁸² In der Schweiz in etwa mit der „Klassenlehrperson“ vergleichbar.

sammenarbeit mit ihrem KV sehr schätzt. Er unterrichtet andere Fächer als sie. Sie beschreibt die Qualitäten einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit anhand einer Projektwoche, in der sie den für sie wichtigen Tierethikgedanken einbringen kann.

Karnitschnigg liefert Ideen für die Umsetzung in den Unterrichtsfächern: Mathematik, Physik, GZ und Informatik, sie übernimmt den Deutschteil und ethischen Hintergrund. Die Ergänzung sei „einfach perfekt“. Sie arbeitet mit großer Freude und Begeisterung mit ihrem Kollegen zusammen, weil sie beide in der Zusammenarbeit harmonieren. (Protokollnotizen-Ditton 2010, Z 87–91)

In Bezug auf die Projektwoche spricht sie ein arbeitsteiliges Zusammenarbeiten an, das fächerübergreifend ineinandergreift. Mit dem „Harmonieren“ wird die Absenz von Reibungen angesprochen. Das Gelingen der Kooperation beschreibt die Lehrerin anhand des Kriteriums der Sympathie und der möglichst reibungslosen Zusammenarbeit. Sie lässt sich auf die Zusammenarbeit mit Karl Karnitschnigg ein, da sie diese aus ihrer eigenen professionellen Haltung heraus als zielführend erachtet.

(-/+ Lehrerkooperation)	Sprecherbewegung	Referenzfeld zwischen OE und Kollegialität
Projektbezogene Zusammenarbeit mit dem Klassenvorstand + Lehrerkooperation	Lehrerin spricht begeistert über die Zusammenarbeit: Sympathie und reibungsloses Zusammenarbeiten + Lehrerkooperation	LK in Bezug auf eine Projektwoche + Kollegialität

Tabelle 13: Diskursive Figur: positive kollegiale projektbezogene Zusammenarbeit

Somit wird – in ihrem von mir grob protokolliertem Sprechakt – eine professionelle Verortung innerhalb eines Professionsverständnisses deutlich, das eine relativ hohe Autonomie aufweist und vom Kollegialitätsprinzip geprägt ist. Gemäß dieser dokumentierten Interviewpassage grenzt sich Frau Ditton deutlich von expliziten Kooperationsaufforderungen der Schulleiterin ab: „„Wir bilden ein Team“ kann ich schon nicht mehr hören“ (ebd., Z. 104). Diese Aussage begründet sie damit, dass die Teamarbeit nicht effektiv sei. Sie spricht von Scheitern und von Frust und dass nur wenige Ergebnisse sichtbar würden. Dieser Umstand habe das Engagement gesenkt (Z. 108–113). Das zielgerichtete Arbeiten für die Umsetzung einer Projektwoche funktioniert mit dem aufgeführten Kollegen hingegen allem Anschein nach gut. Freude und Begeisterung sind hier die Merkmale der ebenfalls von der Schulleiterin schulweit installierten Projektwoche, die in Bezug auf Lehrerkooperation gefordert sind. In ihrem Sprechen über die gute Zusammenarbeit zur Projektwoche macht sie diese – an sich ebenso extern kommende – Kooperationsaufforderung nicht deutlich. Im scheinbaren Wider-

spruch dazu steht ihre Ablehnung der Aufforderung, ein Team zu bilden. Innerhalb weniger Gesprächsminuten treten somit zwei kontrastreiche Positionierungen zur Lehrerkooperation auf. Die Beziehungen der Äußerungen lassen sich hier wie folgt zusammenfassen:

(-/+ Lehrerkooperation)	Sprecherbewegung	Referenzfeld zwischen OE und Kollegialität
LK in Bezug auf OL – schulweite Unterrichtsentwicklung – Lehrerkooperation	Relativierung der negativen LK-Position gegenüber der Forscherin; als Einzelperson mache sie OL + Kooperation	Ablehnung von LK als Vollzug einer organisationsorientierten Vorgabe – Kooperation

Tabelle 14: Diskursive Figur: Ablehnung von organisationsorientierter Kooperation

Man sieht, dass die Lehrerin zur Lehrerkooperation ein positives Verhältnis einnimmt, solange sich die Maßnahmen nicht auf der Ebene einer Zielsetzung der Organisationsentwicklung bewegen. Das Kooperieren wird bejaht, wenn positive Erfahrungen mit einem Kollegen in der konkreten Zusammenarbeit gemacht werden. In ihrer Sprecherpositionierung – die allerdings nicht per Audioaufnahme festgehalten wurde – werden zwei Mal Gegenpositionierungen bzw. Kritik gegenüber organisationsstrukturellen Eingriffen geäußert: gegen die OL-Einführung mit drei Stunden pro Woche und gegen Teambildungen (vgl. Protokollnotizen-Ditton 2010, Z. 35–39).

8.6.2 Austauschfreude, belastende Projektarbeit und Unterrichten als Professionskern

Bei Frau Schuh frage ich am Beginn des Interviews nach dem Austausch als eine Form von Zusammenarbeit an der Schule.⁸³ Aus dem Interview mit ihr werde ich folgende diskursive Figuren der Lehrerkooperation herausgreifen: 1) die Hilfesuchende und Austausch als Lehrerkooperation, 2) Organisation der Projektwoche und 3) die Analyse der Positionierung: (organisationsentwicklungsbezogene) Kooperation als Bedrohung der Kernarbeit, des Unterrichtens?

I: So, ((ein Zumachen einer Tür ist hörbar und Schritte)) also, mir geht's jetzt darum, nicht nur ums offene Lernen, sondern einfach um diese Austauschkomponente unter Lehrern. Das kann unter Deutschlehrern, unter anderen Lehrern sein. Wo findet da Austausch statt, wo findet auch dadurch eine Zusammenarbeit statt? (LP Schuh 2010, Z. 1–4).

⁸³ Im Februar 2010 besuche ich die Schule zum fünften Mal nach einem Interviewtermin mit der Schulleiterin, zwei Konferenzbesuchen und einer beobachtenden Teilnahme am Fachkoordinationstreffen der Deutschgruppe. Ich treffe die gesuchte Lehrerin in der „Lehrerküche“ an. Frau Schuh (veränderter Eigenname) spricht mit einem Studenten. Der Termin mit mir ist ihr entfallen. Sie lässt mich jedoch nicht unverrichteter Dinge gehen und schlägt vor, das Gespräch parallel zu einer laufenden Unterrichtseinheit in Bildnerischer Erziehung zu führen.

Zum Auftakt dieses Interviews nehme ich eine Distanzierung zum umstrittenen Thema des Pilotmodells des „Offenen Lernens“ vor – mir gehe es „nicht nur ums offene Lernen“. Den Austausch bezeichne ich als Komponente. Ich gebe Beispiele, in welchen Zusammenhängen ich diesen Austausch vermute. Anschließend frage ich jedoch nochmals: „Wo findet da Austausch statt?“, und führe selbst mögliche Beispiele an: z. B. unter Deutschlehrern der Fachgruppe oder auch fachgruppenübergreifend. Durch die erneute Frage, wo Austausch stattfindet, wirkt es so, als würde ich dessen Vorhandensein bezweifeln. Daraufhin definiere ich selbst den Austausch als eine Form der Zusammenarbeit.

Anstatt direkt nach Zusammenarbeit oder Kooperation zu fragen, verwende ich hier also den Begriff „Austausch“. Austausch bezeichnet laut Little (1990:511ff.) eine Kooperationsform, die weiterhin einen hohen Grad an Autonomie erlaubt. Es ist auch jene Form, die, so Fußangel (2008), am häufigsten vorkomme, jedoch auch die geringste Investition an Zeit erfordere und beispielsweise keine gemeinsame Unterrichtsentwicklung ermögliche (Fußangel/Gräsel/Pröbstel 2006: 209).⁸⁴ Die Referenz auf den Begriff des Austausches als eine Form des Zusammenarbeitens erlaubt es der interviewten Lehrerin, sich mit größerer Wahrscheinlichkeit gegenüber der Forscherin als Kooperierende zu positionieren. Als Interviewerin nannte ich die Kategorisierungen von bestimmten Konzepten und Modellen der Lehrerverkooperation nicht, da es mir in diesem Interview um die möglichst von mir als Forscherin unabhängig hervorgebrachten Wissensordnungen zur Lehrerverkooperation ging.

Schuh: Ja, Austausch bei uns Deutschlehrern findet statt. (.) Ich habe besonders viel Austausch mit unserem (.) Herrn Siegfried, der für mich irgendwie so eine Hilfestellung ist, weil er schon sehr lange an der Schule ist. Wo ich auch zum Beispiel selber hingeh', ah, und ihn frag, ob er mir Ratschläge geben kann, was jetzt das für eine Schularbeit-, Schularbeitennote ist, ahm, was er geben würde (mhm) oder was seine Erfahrungen in diesem oder jenem Bereich sind. (LP Schuh 2010, Z. 6–11)

Der Austausch in der Fachgruppe Deutsch wird bejaht. Die oft postulierte Autonomie in der Professionalitätsfigur der Kollegialität, beschworen durch das viel zitierte „Autonomie-Paritäts-Muster“ (Lortie 1975), dem zufolge die Lehrer*innen dem gleichrangigen „Nebeneinanderher-Arbeiten“ und der Nichteinmischung folgen, erhält hier Risse. Frau Schuh positioniert sich durch die Betonung der Wichtigkeit der Hilfe von Herrn Siegfried als diejenige, die die Hilfe braucht. Ihre Äußerungsakte stellen auch Wirklichkeit her. Sie bringt sich im Bei-

⁸⁴ „Eine erste Form der Zusammenarbeit besteht darin, sich wechselseitig über berufliche Inhalte und Gegebenheiten zu informieren und mit Material zu versorgen. In der Arbeitspsychologie wird der Austausch als Form der Zusammenarbeit dann als erforderlich betrachtet, wenn unterschiedliche Aufgaben sukzessive am ‚gleichen Arbeitsgegenstand‘ verrichtet werden [...]. Austausch ist erforderlich, damit in einem Kollegium alle über relevante oder hilfreiche Informationen (beispielsweise über Schüler) und Materialien verfügen“ (Fußangel/Gräsel/Pröbstel 2006: 209).

sein von mir als Forscherin somit als eine Hilfesuchende hervor. Grundsätzlich geht sie auf die Frage nach dem stattfindenden Austausch bestätigend ein und führt auch seine konkreten Formen näher aus, wie zum Beispiel den Austausch von Unterrichtsmaterialien usw.

(-/+ Kooperation)	Sprecherbewegung	Referenzfeld zwischen OE und Kollegialität
LK als Austausch; mit D-Lehrer*innen + Kooperation	Affirmation – Austausch findet statt + Kooperation	Kollegialität (+) Informationsaustausch

Tabelle 15: Diskursive Figur: Kooperation als Austausch

Durch die Bezeichnung „unserem Herrn Siegfried“ wird dieser als ein geteilter Bezugspunkt der Deutschgruppe (evtl. sogar des gesamten Lehrkörpers) benannt. Sie formuliert jedoch „der für mich irgendwie so eine Hilfestellung ist“ – er ist also nicht notwendigerweise eine generelle Hilfestellung, für sie persönlich aber sehr wohl. Der von Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006: 10) beschriebene Gelegenheitscharakter des Austausches wird in der Konzeption von Frau Schuh erweitert. Sie fragt ihn, ob er ihr Ratschläge geben könne (Z. 9–10). Sie beschreibt eine relativ weitreichende kollegiale Zusammenarbeit: Sie gibt Herrn Siegfried in einem wesentlichen Aufgabenbereich einer Lehrerin – das Geben von Schularbeitsnoten – Einblick, hört sich sein Urteil an und entscheidet erst dann. Sie fragt ihn um Rat in unterschiedlichen Bereichen. Sie zeigt damit eine Deprivatisierung ihrer Arbeit an.

Herr Siegfried ist in bestimmter Hinsicht eine Hilfestellung – „weil er schon sehr lange an der Schule ist“ (Z. 9). Damit durchbricht sie in ihrer Sprechweise über ihr Verhältnis zu Herrn Siegfried die Form der Gleichrangigkeit und auch den zufälligen Charakter einer auf Austausch basierenden Kooperationsbeziehung. Frau Schuh gibt dem Umstand, wie lange man bereits an der Schule ist, besondere Bedeutung. Diese Figur der Hierarchisierung im Kollegium, in dem sie so gesehen eher eine untere Stufe einnimmt, spricht sie auch in einer anderen Interviewstelle explizit nochmals an: Sie erwähnt, dass sie erst fünf Jahre an der Schule sei und zuvor viele Jahre als „Springerin“ – als kurzfristig einspringende Aushilfslehrerin – gearbeitet habe (vgl. LP Schuh 2010, Z. 143–144). Als Kriterium nennt sie u. a. die geringe Anzahl an Berufsjahren, die sie an der Schule arbeitet.

Schuh: Also, ich bin noch nicht so lange da, das fünfte Jahr, aber sind wirklich total nette Kollegen, ja. Ahm, mit denen man tratschen kann, lustig sein kann, und über Gott und die Welt redet. (LP Schuh 2010, Z. 144–146)

Sie kann jedoch gleichsam auch als erfahrene Lehrerin betrachtet werden, die über zehn Jahre an vielen Schulen als Springerin gearbeitet hat – mit insgesamt 28 oder 29 Berufsjahren. Den-

noch scheint an dieser Stelle die längere Berufserfahrung an der Schule (HS Nesrin) ein bedeutsames Gewicht zu haben als ihre eigenen Erfahrungen, die sie an unterschiedlichen Schulen sammeln konnte. Es ist spannend zu sehen, dass beispielsweise der Mathematikfachkoordinator, der erst seit zwei Jahren an der Schule ist, das Problem einer eventuellen Rangunterordnung gegenüber seinen Kolleg*innen offenbar für sich nicht wahrnimmt (vgl. LP Haselsteiner 2010).

(-/+ Kooperation)	Sprecherbewegung	Referenzfeld zwischen OE und Kollegialität
LK mit Kollegen; Ansätze von gemeinsamer Unterrichtsentwicklung	Positionierung als Hilfesuchend, Reproduktion altersbedingter Hierarchie	Schwerpunkt: + Kollegialität und Anteile einer organisationsbezogenen Kooperation

Tabelle 16: Diskursive Figur: die Hilfesuchende

Das Sprechen als professionelle Lehrperson (die Subjektivierung als erfahrene Lehrerin) definiert Frau Schuh über die Berufspraxis, die konstant an der Schule erworben wurde, wo sie nun auch fest angestellt ist. Dort gilt sie oder betrachtet sich zumindest selbst als weniger erfahren.

Organisation der Projektwoche: Kooperation als Belastung

Nach dem Erfragen jener Bereiche, in denen sich Frau Schuh mit anderen Lehrer*innen austauscht, bringe ich als Interviewerin das Thema des projektbezogenen Austausches ein:

I: [...] und sonst, der Austausch projektmäßig, gibt's da noch was, also das ...

Schuh: ... ja, also, die Projekte, da ist meistens der Klassenvorstand die Hauptperson und auch der Hauptkoordinator. (...) Das ist das, das sind die Belastungen eines Klassenvorstandes, sag ich, weil ich muss mir einfallen lassen in der Projektwoche oder jetzt zum Lesefreitag, was ich mache. (LP Schuh 2010, Z 64–70)

Frau Schuh beschreibt, dass man in der Funktion des Klassenvorstands (KV) die alleinige Verantwortung für die Projekte habe. Der KV sei die „Hauptperson, der Hauptkoordinator“. Eine geteilte Verantwortung wird hier aus ihrer Perspektive nicht umgesetzt. Sie geht so weit, dass sie dieser Funktion eine besondere Belastung zuschreibt. Hier steht kein Team hinter ihr. Später beschreibt sie, wie sie die Inhalte und den Ablauf der Woche allein konzipiert und dann versucht habe, ein Team zu holen (Z. 72), um die Pläne zu realisieren. Diese Passage ist insofern interessant, als Frau Ditton eine geradezu gegensätzliche Erzählung zur Zusammenarbeit mit ihrem Klassenvorstand in Bezug auf die Projektwoche macht. „Sich etwas einfallen lassen“ wird in anderer Rollenverteilung von Frau Schuh hingegen als unwillkommener

Zwang bzw. als eine Belastung beschrieben. Die potentielle Teamarbeit selbst wird hierbei keineswegs als entlastend gefasst. Sie beschreibt lediglich den Austausch und die Unterstützung durch Herrn Siegfried als willkommene Form der Zusammenarbeit.

Schuh: Und kann mir natürlich mein Team bilden, aber die Hauptverantwortung (.) liegt beim Klassenvorstand (mhm). (LP Schuh 2010, Z. 70–71)

Sie kann sich „natürlich“ – etwa im Sinne von „selbstverständlich“ bzw. „es besteht die Möglichkeit“ – ein Team bilden. Das „kann“ drückt bereits aus, dass es nur eine Option ist und ein Zusammenarbeiten nicht konstitutiv für eine Ausarbeitung der Projektwoche ist. Ein Teambildungsprozess ist im Grunde aufwendig, wenn wirklich ein Team entstehen soll, das „gut“ bei einer gewissen Sache zusammenarbeitet. Der Teambildungsprozess geht bei der Projektwoche von Frau Schuh aus – sie hat die Aufgabe das Team zu bilden. Aber ist es wirklich ein Team, das dann bei der Projektwoche zusammenarbeitet?

Die Aussage, dass der Klassenvorstand das Team habe, wird wieder relativiert, indem sie sagt, dass sie es sich in erster Linie hole. Das heißt, für eine Zusammenarbeit muss bereits die Ideenentwicklung selbstständig abgeschlossen sein und es wird lediglich eine arbeitsteilige Zusammenarbeit angestrebt. Von gemeinsamer Entwicklungsarbeit an einer Projektkonzeption ist hier nicht die Rede. Es gibt vielmehr eine klare Zurechnungsadresse hinsichtlich der Verantwortlichkeit einer gelingenden Projektarbeit: Diese liegt eindeutig in der Hand der koordinierenden Stelle. In dieser Erzählung über die Organisation einer Projektwoche verlässt Frau Schuh somit das zuvor von ihr (positiv) bestätigte Kooperieren unter Lehrer*innen, das sie als Austausch und Absprechen beschrieben hat.

(-/+ Lehrerkooperation)	Sprecherbewegung	Referenzfeld zwischen OE und Kollegialität
Kooperation in Bezug auf die Projektwoche; Hauptverantwortung – Lehrerkooperation	Projektarbeit mit Ergebnisverantwortung als Klassenvorstand = – Kooperation – Belastung	LK in Bezug auf eine Projektwoche – Teamaufbau – Kooperation als OE

Tabelle 17: Diskursive Figur: Kooperation in der Projektwoche bei Frau Schuh

I: Ja, und wie funktioniert die Zusammenarbeit?

Schuh: Die funktioniert schon, weil dann, also man gibt einmal oder sagt einmal, das ist meine Idee. (.) Arbeitest du da mit?

(LP Schuh 2010, Z. 75–78)

Zuerst wird die Idee genannt und dann die Frage nach der Mitarbeit. Für die Projektarbeit gibt es keine Kooperationsgefäße, die eine kokonstruktive Unterrichtsentwicklung vorsehen. Eine

andere Perspektive auf die Projektarbeit kann durch die Aussage von Herrn Haselsteiner (Mathematikfachkoordinator von derselben Schule) eingebracht werden: „Die Projektwoche ist nur ein Viertel-Arbeit, wenn sie gut organisiert ist“ (LP Haselsteiner 2010). Das Interview mit dem Mathematikfachkoordinator fand nach dem Interview mit Frau Schuh statt. Auf diesem Hintergrund entstand die nachfolgende Interviewfrage:

I: Und wie ist das zum Beispiel bei der Organisation der Projektwoche? Ist doch was sehr Aufwendiges, hab' ich bereits mitbekommen, ja.

Haselsteiner: Wenn's eine neue ist, ja ((angedeutetes Lachen von H.)) (aha). Wenn's, wenn's schon bekannt ist oder man holt sich auch von Kollegen a Tipps, wo (.) was angenehm ist, wenn man jetzt, äh, die ersten Klassen, die (L1), oder die Projektwochen zum Schulschluss nimmt (.) da schaut man eben (.) wo was, wo was von, von von Quartier her angenehm, vom Programm her angenehm, dass man dorthin fährt ((dumpfes Klopfgeräusch von seiner Hand)) und sich nicht irgendwo neu reinstürzt.

(LP Haselsteiner 2010, Z. 161–169)

Der Mathematikfachkoordinator beschreibt seine Arbeitsweise in Bezug auf die Projektwoche, bei der er die Vorteile einer mehrjährigen Erfahrung an der Schule nutzt. Er widerspricht der Aussage der Interviewerin, dass die Projektwoche aufwändig sein könnte, nicht direkt, sondern relativiert, dass sie das nur sei, wenn es „eine neue“ sei. Er zeigt klar Wege auf, wie man den Aufwand reduzieren kann, sodass es dann auch keinen Grund mehr zur Klage gibt. In der weiteren Interviewpassage frage ich nach den Aspekten, die abzustimmen seien, und er beschreibt eine Zusammenarbeitssituation mit dem Klassenvorstand derselben Schulstufe: Mit diesem wird die Projektwoche gemeinsam organisiert. Das heißt, er organisiert nicht wie Frau Schuh die Projektwoche nur für seine Klasse, sondern er teilt sich die Arbeit mit dem zweiten Klassenvorstand sowie dessen Stellvertreterin. Die Zusammenarbeitsstruktur wurde über Sympathie aufgebaut. Haselsteiner beschreibt, dass die wichtigsten Informationen in der Lehrerküche ausgetauscht werden – also im informellen Bereich.

(-/+ Kooperation)	Sprecherbewegung	Referenzfeld zwischen OE und Kollegialität
LK – Arbeitsteilung in der Projektwoche; Zusammenarbeit von 4 Lehrer*innen (2 Klassen)	Erweiterte Kooperation ist für die Organisation der Projektwoche dienlich; bewährte Kooperationspartner*innen	Kooperation (zwischen Kollegialität und OE) (+) Zusammenarbeitsstruktur wurde selbst aufgebaut

Tabelle 18: Arbeitsteilung bei der Projektwoche „Viertelaufwand“

Frau Ditton, die zweite interviewte Deutschlehrerin, beschrieb eine tolle Zusammenarbeit mit ihrem Klassenvorstand. Frau Schuh konnte hingegen keine befriedigende Zusammenarbeit in

Bezug auf die Projektwoche herstellen bzw. konnte auf keine funktionierende Zusammenarbeit bauen.

8.6.3 Kooperieren als Bedrohung der eigentlichen Unterrichtsarbeit?

Formelle Treffen, in denen die Zusammenarbeit unter Lehrer*innen stattfinden soll (Besprechungen, Fachkoordinationstreffen) und die Zeit beanspruchen, werden von Frau Schuh (Z. 234–245) als Belastung bzw. Bedrohung der „eigentlichen“ Lehrerarbeit angeführt:

Schuh: [...] Dann gibt's so viel Fachkonferenzen und so viele andere Konferenzen und das sind Nachmittage, Nachmittage, Nachmittage. Und was ich das, wo ich das Problem habe oder bekomme, wo ich sag', eigentlich meine Hauptaufgabe wäre das Unterrichten, weil ich bin Lehrer. Ich will ihnen was beibringen, ich will, dass was rausschaut ((sehr emotional, sie holt nach diesem Satz schwer Luft)), aber das (.) wird in zunehmendem Masse (.) ähm, weniger, weil (.) ich komm' zum Beispiel zu keinen Korrekturarbeiten mehr. (LP Schuh 2010, Z. 234–240)

Die Lehrerin spricht in einer emotional aufgeladenen Weise über die zusätzliche Arbeit, die durch Konferenzen und Besprechungen anfällt. Die Bedrohung der „eigentlichen Arbeit“ als Lehrerin, nämlich „des Unterrichts“, wird deutlich gemacht. Hierin zeigt sich im Umkehrschluss, dass Frau Schuh Aufgaben wie Kooperieren, Evaluieren, Innovieren nicht als eigentliche Aufgabe ihrer eigenen Professionalität einbezieht. Gleichsam wurde im vorigen Abschnitt zur Projektarbeit deutlich, dass die Organisation von Projekten ohne vorhandene Kooperationsstrukturen ebenso zur Belastung werden kann. Es ergibt sich folgendes Paradoxon: Einerseits wird die Abwesenheit von Teams als eine Belastung empfunden, andererseits belastet aber auch das Mitwirken in Teams (z. B. in Fachkonferenzen). Wenn bei der obigen Sequenz nochmals die Analysefrage gestellt wird: „Kooperieren wofür?“, dann wird im Sprechakt deutlich, dass der Kooperationszweck nicht mehr genannt wird. Er verschwindet. Die Lehrerin reiht lediglich die unterschiedlichen Formate zur Kooperationsverpflichtung aneinander. Sie erscheinen tendenziell sinnentleert, das Was und das Wofür fehlen. Das Unterrichten wird als bedrohter Aufgabenbereich ihrer professionellen Tätigkeit inszeniert.

(-/+ Lehrerkooperation)	Sprecherbewegung	Referenzfeld zwischen OE und Kollegialität
Kooperation in Bezug auf Besprechungen, (Fach-)Konferenzen – Lehrerkooperation	LK als Bedrohung der eigentlichen Unterrichtsarbeit = – Kooperation – Belastung	Strukturierte Kooperation – Kooperation als OE

Tabelle 19: Diskursive Figur: Kooperation als Gefahr für die „eigentliche Arbeit“, das Unterrichten

Lehrerkooperation wird auch in der wissenschaftlichen Literatur nicht immer nur als unhinterfragt gut betrachtet, obwohl der Grundtenor vorherrscht, dass es mehr Lehrerkooperation geben müsse. Immerhin gibt es Publikationen, die bei der Erweiterung des professionellen Handelns von Lehrer*innen auch eine mögliche Belastung durch zusätzliche Aufgaben thematisieren (vgl. Idel/Ullrich/Baum 2012: 13).⁸⁵ Es könnte nun der Eindruck entstehen, dass Frau Schuh eine Lehrerin ist, die eindeutig in einem Professionsverständnis der Kollegialität zu verorten wäre, und dass sie organisationsentwicklungsbezogene Aspekte ablehnt. Eine solche Schlussfolgerung wäre jedoch zu oberflächlich, würde sie sich doch nicht nur für die Projekte eine strukturiertere, verlässlichere Zusammenarbeit wünschen, sondern auch in Bezug auf den Austausch von Unterrichtsmaterialien (vgl. dazu Kap. 8.7).

8.6.4 Herr Ludwig: „Mitunter bin ich eigene Wege gegangen“

Zum Interviewzeitpunkt bestritt Leo Ludwig nach mehr als 30-jähriger Tätigkeit an der Schule HS Nesrin sein letztes Berufsjahr als Lehrer. Sein Berufseinstieg liegt in den 1970er Jahren, womit auch Spuren der beruflichen Sozialisation aus dieser Zeit vorhanden sind. Als Schauplatz des Interviews wählte er einen Ort außerhalb der Schule, an einem Feiertag. Der Treffpunkt wurde in einem Park in der Nähe einer Kirche vereinbart. In der Erzählaufforderung fragte ich nicht direkt nach Lehrerkooperation, sondern bitte ihn, mir etwas über seine Arbeit als Lehrer an der Hauptschule Nesrin zu erzählen:

Ludwig: ... vor dreißig Jahren, da war alles ganz anders. (.) Dann hat's so Strömungen gegeben zwischendurch, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, so was Ähnliches, das ist immer ((tiefes Luftholen)) ich glaub vom Inspektor (L1) Inspektorin initiiert worden und das ist aber alles nicht sehr langlebig gewesen. Es ist nur zu hoffen, dass die jetzige Sache, die (.) die Sache mit dem offenen Lernen nachhaltiger ist (.), dass sich das wirklich durchsetzt (.) und (..) ich hab da verschiedene Sachen, Strömungen mitgemacht, verschiedene Direktoren (.) die einen haben auf das mehr Wert gelegt, die anderen auf das und eben die Frau Direktor Baier ((veränderter Eigennamen)), der ist das offene Lernen ein sehr großes Anliegen. (..) (Ludwig 2010, Z. 6–13)

Der Lehrer wählt die Zeitspanne vor 30 Jahren, um auf die Veränderungen in seiner Arbeit als Lehrer einzugehen. Seine zeitlichen Markierungen korrespondieren mit dem Einsetzen der schulentwicklerischen Bemühungen, die ab den 1980er Jahren in der Forschungsliteratur die Idee der Entwicklung der Einzelschulen im deutschsprachigen Raum stark machten. Diese

⁸⁵ „Kooperation ist – in welchem Ausmaß, in welcher Form und auf welcher Stufe auch immer – nicht per se schon qualitativ gut. Sie kann für verschiedenste Zwecke eingesetzt werden: Sie ermöglicht Lehrpersonen sowohl die positiven Erfahrungen der Steigerung von gemeinschaftlicher Verbundenheit und intrinsisch motivierter Kreativität als auch die negativen zunehmender Belastung durch Gruppenzwänge und externe Anforderungen der Organisation“ (Idel/Ullrich/Baum 2012: 13).

Bemühungen gelangten jedoch zeitverzögert und anfangs nur punktuell in die Alltagspraxis von Schulen. Wie die Interviewpassage deutlich macht, wurden die Neuerungen in Bezug auf Gruppenarbeit und Partnerarbeit von Inspektor*innen eingebracht, also von einer höheren hierarchischen Ebene. Die pädagogischen „Strömungen“ verbindet Ludwig mit den jeweiligen „Direktoren“ (Schulleiter*innen). Seine pädagogische Arbeit beschreibt er aber nicht im Zusammenhang mit den jeweiligen pädagogischen Konzepten, und die Zusammenarbeit mit anderen Lehrer*innen findet bei ihm folgendermaßen Erwähnung:

Ludwig: Ja, ich habe mich an der Schule immer sehr wohl gefühlt. Es war eigentlich immer so, dass ich mit keinem Lehrer irgendwie übers Kreuz gekommen wäre. (Ludwig 2010, Z. 41–42)

Das Wohlfühlen hat für ihn in der Arbeit als Lehrer an dieser Schule eine wichtige Bedeutung, was er auch damit ausführt, dass er Konflikte mit Lehrer*innen meiden konnte. Mit der Aussage „mit keinem Lehrer irgendwie übers Kreuz gekommen“ bringt er eine konfliktvermeidende Haltung zum Ausdruck. In einer weiteren Passage frage ich ihn konkret nach der Zusammenarbeit mit anderen Lehrer*innen, und er gibt hierbei nur zur Antwort, dass sie „immer eigentlich funktioniert“ (Z. 70) habe. Zusammenarbeit ist für ihn also etwas, das funktionieren soll, um z. B. die Arbeit als Lehrer ausüben zu können.

(-/+ Lehrerkooperation)	Sprecherbewegung	Referenzfeld zwischen OE und Kollegialität
Zusammenarbeit hat funktioniert + Lehrerkooperation	Begründet durch Absenz von Konflikten und wenig Kontakt „Kooperationsvermeidung“	+ Kollegialität (Nicht-Einmischung)

Tabelle 20: Funktionierende Lehrerkooperation durch Konfliktvermeidung

Ludwig: Ja, die Zusammenarbeit hat auch immer eigentlich funktioniert. Ich bin nur mitunter (.) eigene Wege gegangen insofern, als die in Deutsch speziell, dass da die Mit- oder Parallelklassen da ein bisserl was anders gemacht haben, dass ich auch bisserl (.), versucht hab' den Kindern (..) mehr zu geben, als was nur im im Lehrplan steht. (LP 2010, Z. 70–73)

Der Zusammenarbeit kommt hier etwas Beiläufiges zu. Das Zusammenarbeiten hat keine Störungen produziert. „Ich bin nur eigene Wege gegangen“ (ebd.). Mit „Ich bin nur“ leitet er bei der Beschreibung eine Besonderheit ein und macht eine entschuldigende Geste. Sie wird durch das „mitunter“ weiter relativiert. Er sei eigene Wege gegangen. Die bildungspolitischen Rahmensetzungen des Lehrplans überschreitet er, um nach eigenen pädagogischen Überlegungen zu handeln und die Förderung der Kinder über eine definierte Form hinaus zu betrei-

ben. Herr Ludwig arbeitet an einer Schule, die um Schülerzahlen kämpft. Für diesen Lehrer, der der Schulleiterin kollegial verbunden ist und ihre Arbeit sehr schätzt (LP Ludwig, 2010, Z. 83–96), wird die Aufforderung zur Kooperation so transformiert, dass er darauf achtet, dass sie zumindest funktioniert. Eine besondere pädagogische Bedeutsamkeit für die Unterrichtsentwicklung spricht er ihr hingegen nicht zu. Zur Kooperation wird ein affirmatives Verhältnis hergestellt, indem sie als unproblematische, beiläufige Selbstverständlichkeit beschrieben wird. Leo Ludwig greift zwar den von der Interviewerin eingeführten Begriff der Zusammenarbeit auf, konstituiert jedoch im Sprechen etwas, das vielmehr einer Praxis der Kollegialität als der Zusammenarbeit entspricht: Es wird die Regel der Nicht-Einmischung und des Nebeneinanderher-Arbeitens praktiziert. Diesen Modus des professionellen Handelns, der mitunter der Form des Einzelkämpfertums entspricht, beschreibt er als Erfolgsgeschichte, was in den nächsten Zeilen noch exemplarisch vorgeführt wird.

Ludwig: Dass ich ein bisserl (.), versucht hab den Kindern (..) mehr zu geben als was nur im Lehrplan steht. Und ich merk das auch immer wieder (.) es waren jetzt zum Beispiel, im vergangenen Schuljahr Kinder bei mir, die ich in der vierten Klasse unterrichtet hab in Deutsch voriges Jahr, die momentan oder im Halbjahreszeugnis in Deutsch einen Einsen gehabt haben und >des< ((betont)) baut mich natürlich auch auf, dass (L1) da weiß man dann, da ist man eigentlich aufm richtigen Weg. (LP3 – Leo Ludwig 2010, Z. 73–78)

Die hervorragenden Noten von Schüler*innen aus weiterführenden Klassen, die ihn besuchen kamen, haben den Erfolg, die Wirksamkeit seines Unterrichts bestätigt. Er argumentiert, dass ihm gerade sein eigener Weg erlaubt habe, die Leistungen der Schüler*innen zu erhöhen. Er macht damit die argumentative Figur, die in vielen wissenschaftlichen Studien vorkommt – nämlich die, dass erst durch vermehrte Lehrerkooperation eine effizientere und bessere Schule mit leistungsstärkeren Schüler*innen erreicht werden könne –, für eine autonome, weniger kooperative Professionsausübung stark. Herr Ludwig interpretiert die Aufforderung zu einer kooperativ angelegten Schulentwicklung denn auch eher als einen „Trend“ oder eine pädagogische „Strömung“ (ebd., Z. 6–13), die wieder „von oben“, vom Unterrichts- und Bildungsministerium ausgearbeitet worden sei. Der Lehrer sieht in diesen politischen Steuerungsmaßnahmen eine gewisse Volatilität. Sein Professionsverständnis definiert er relativ eigenständig in Bezug auf pädagogische Ansprüche (Förderung der Lernleistungen der Kinder). Er entwirft auch seine eigene Definition von Lehrerkooperation, die sich auf ein konfliktfreies nebeneinanderher-Arbeiten mit einem Minimum an Absprachen bezieht. Das, so versucht er es wohl zu vermitteln, hat während seiner gesamten Laufbahn als Lehrer gut funktioniert.

8.7 (Gemeinsame) Entwicklung von Unterrichtsmaterialien

Der Austausch und die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien sind eine jener Formen der kooperierenden Praxis von Lehrer*innen, die zur Öffnung des Unterrichts beitragen: Die Lehrerin bzw. der Lehrer ist dabei immer weniger allein für die Klasse zuständig. Wenn Lehrer*innen über den Austausch von Unterrichtsmaterialien sprechen, dann kommt es zu zwei Subjektivierungsvarianten: erstens zu einer eher an einer kollegialen Zusammenarbeitsform orientierte Subjektivierung pädagogischer Professionalität, zweitens zu einer eher organisationsentwicklungsorientierten Form der Subjektivierung. Leo Ludwig ist Deutsch-Fachkoordinator, daher gehe ich zuerst auf seinen Zugang zum Austausch von Unterrichtsmaterialien ein. Dem stelle ich den Zugang von Frau Schuh, einer Lehrerin aus der Fachgruppe Deutsch, gegenüber. Brigitte Neumann ist die Englisch-Fachkoordinatorin: Sie bringt eine kontrastierende Perspektive auf den Austausch zu Unterrichtsmaterialien ein. Es werden sehr unterschiedlich gelagerte Subjektivierungen in Bezug auf dieses Thema deutlich.

8.7.1 Herr Ludwig: „Wer hat meine Unterrichtsmaterialien kopiert?“

Herr Ludwig ist dafür, dass Unterrichtsmaterialien ausgetauscht werden, aber es sollte nicht ungefragt passieren. Unterrichtsmaterialien dürfen aus seiner Perspektive nicht ungefragt von einem Computer herunterkopiert werden: „Und ich kopier’ mir nicht das, was der eine da auf dem Computer hat, auf mein Stick und mache das Gleiche dann in der Parallelklasse“ (LP Ludwig 2010, Z. 469–470). Kurz davor sagt er im Interview:

L: Also, der Austausch untereinander mit Arbeitshilfen und so weiter ist vorhanden. Man muss allerdings auch sagen, dass es (.) jemanden gibt (..) der da eher (.) mitnascht mit den anderen. Dass man zum Beispiel eben dada schaut, was macht der da in dem Gegenstand in der Parallelklasse und dann irgendwie zu den gleichen Blättern und Ergebnissen kommt oder (.) Sachen kommt, wo man genau weiß, die hat man selber gemacht. (LP Ludwig 2010, Z. 458–463)

Er fügt noch hinzu, man dürfe nicht davon ausgehen, dass man mit allen Kollegen „zu hundert Prozent (.) ahm, (.) gut auskommt“ (Z. 472). In seinem letzten Jahr an der Schule müsse er sich über solche Dinge aber nicht mehr ärgern. Er positioniert sich somit als ein Lehrer, der mit einem ungefragten Austausch nicht einverstanden ist. Es suggeriert beinahe schon einen Kunstraub, wenn er erwähnt, wie er herausfindet, dass „Artefakte“ – wie die von ihm gearbeiteten Blätter und Ergebnisse – in der Parallelklasse auftauchen. Eine andere Subjektivierungsmöglichkeit ist, dass er darauf verweisen kann, dass seine Unterrichtsmaterialien begehrt sind. Die Würdigung des „Unterrichtsmaterialschaffenden“ fehlt ihm jedenfalls. Er möchte nicht, dass seine „Werke“ gestohlen und ungefragt vervielfältigt werden.

Im Kontext einer organisationsbezogenen Kooperation zur Unterrichtsentwicklung wird es zunehmend zur Selbstverständlichkeit, dass Unterrichtsmaterialien nicht nur mehr für die eigene Klasse erarbeitet, sondern dem gesamten Team oder der ganzen Schule zur Verfügung gestellt werden. Die Professionalitätsfigur einer Lehrerin oder eines Lehrers, der für seine Klasse zuständig ist und dort im besten Fall seine pädagogische Kunstfertigkeit umsetzt, tritt zurück. Nun könnte man bei Herrn Ludwig zu dem Schluss kommen, dass er ein Lehrer ist, der einem veralteten kollegialen Prinzip verhaftet ist, das Zusammenarbeit behindert und somit auch den Aufbau einer Organisation Schule hemmt. Aber das ist auch bei ihm eine Antwort, die den unterschiedlichen Subjektivierungspraktiken seiner Äußerungen im Interview nicht gerecht werden würde (vgl. Kap. 8.8.1). Zwar kann in Bezug auf eine Zusammenschau der jeweiligen Subjektivierungen der Deutschlehrer*innen gesagt werden, dass die Praxis eines distanzierten kollegialen Zusammenarbeitens überwiegt. Dabei betont Herr Ludwig, der auch Deutschfachkoordinator ist, dass ihm eine Wahrung der Urheberschaft des Unterrichtsmaterials wichtig ist. Das Beispiel von Frau Neumann, Lehrerin an derselben Schule, weist eine gegensätzliche Orientierung in der Konzeption der eigenen Professionalität im Kontext des Herstellens von Unterrichtsmaterialien auf (vgl. Kap. 8.7.3). Frau Schuh hingegen scheint die Täterin beim „Diebstahl“ von Unterrichtsmaterialien zu sein.

8.7.2 Frau Schuh: „Ich bin eine Ideenklauerin“

Frau Schuh beschreibt sich in einer Interviewpassage als „Ideenklauerin“ (LP Schuh 2010, Z. 105: „Also, ich bin sowieso eine Ideenklauerin“). Auch an weiteren Interviewstellen legt sie dar, wie sie sich Ideen von anderen Lehrer*innen bzw. auch Schulen holt:

Schuh: Und der Lesefreitag diesmal hat eben das Thema Glück und ich hab da was gelesen von einer anderen Schule, von einem Gymnasium, und ich hab mir da Ideen geholt. (ebd., Z. 83–85)

Das wäre somit ein „Austausch von Materialien“, der nicht direkt betrieben wird, sondern bei dem sie durchgeführte Ideen beobachtet und dann Ähnliches hervorbringt. Mit der Figur der „Ideenklauerin“ (Z. 105) wird ein illegitimes Übernehmen von Unterrichtsideen ausgesprochen. Sie selbst bezeichnet das Übernehmen von vorhandenen Unterrichtsideen als „Klauen“, als Diebstahl. Frau Schuh wäre wahrscheinlich für die „Legalisierung“ des „Ideenklauens“, der Deutschfachkoordinator Herr Ludwig wohl eher dagegen. Trotz der unterschiedlichen Positionen teilen sie die Wahrnehmung, dass das ungefragte Übernehmen von Unterrichtsblättern ein illegitimer Akt ist. Eine andere Praxis könnte jedoch darin bestehen, dass alle Lehrer*innen ihr Unterrichtsmaterial allen anderen Lehrer*innen zur Verfügung stellen - also ei-

nen Pool bilden, in den sie ihre Beiträge einbringen und aus dem sie sich im Gegenzug bedienen.⁸⁶

I: Mhm. Bezüglich Arbeitsmaterialien zum Beispiel, gibt's da einen regen, gibt's da einen Austausch?

Schuh: Arbeitsmaterialien gibt's auch einen Austausch, wenn jemand, äh (.)

I: Mhm, mh, ahm ...

S: ... man ist oft noch sicher Einzelkämpfer (L2), weil's einfach (.) weil's durch die Stunden und durch die Hektik und durch das viele Drumherum gar nicht zum Reden kommst.

(LP Schuh 2010, Z. 176–188)

Bei der Frage nach dem Austausch von Unterrichtsmaterialien – genauer gesagt einem „regen“ Austausch von Arbeitsmaterialien – gerät die Antwort von Frau Schuh ins Stocken. Sie wiederholt das Wort „Arbeitsmaterialien“ zuerst, was ihr u. a. einen Aufschub in der Positionierung zur Frage ermöglicht. Sie schließt dann eine positive Bestätigung an, dass der Austausch zu den Arbeitsmaterialien vorhanden sei. Bei der näheren Spezifizierung der Art und Weise des Austauschs unterbricht sie die Fortführung des Satzes und fügt unvermittelt an, dass „man oft sicher Einzelkämpfer (L2)“ sei. Diese Positionierung steht in einem Spannungsverhältnis zu den deutlich positiven Bestätigungen des Vorhandenseins von Zusammenarbeitsformen im Sinne eines Austauschs und Absprechens, die sie am Beginn des Interviews (LP Schuh 2010, Z. 6–15) formuliert hat. Der Austausch wurde am Beginn des Interviews jedoch mehr als ein Miteinander-Sprechen, Kommunizieren gefasst und war nicht auf Arbeits- oder Unterrichtsmaterialien bezogen.

(-/+ Lehrerkooperation)	Sprecherbewegung	Referenzfeld zwischen OE und Kollegialität
„Ideenklauen“ als nicht legitime Praxis im Kollegium (– Lehrerkooperation und Kollegialität)	Illegitimer Austausch; ungefragte Übernahme von Unterrichtsideen – Subjektivierung als „Einzelkämpferin“	„Man arbeitet für sich hinsichtlich der Entwicklung von Unterrichtsideen“

Tabelle 21: Diskursive Figur: „Ideenklau“ als illegitimer Austausch von Unterrichtsmaterialien

Frau Schuh wechselt bei der Thematisierung des Austausches von Unterrichtsmaterialien auf die im aktuellen Diskurs zur Lehrerkooperation abgewertete Position der „Einzelkämpferin“. Im Anschluss begründet sie auch, weshalb es überhaupt dazu kommen kann, dass man noch

⁸⁶ In den Analysen zur „Ideenklauerin“ tritt Frau Schuh als defizitäre Subjektfigur auf. Das ist sie in einer bestimmten Wissensordnung, die das Zur-Verfügung-Stellen von eigenen Unterrichtsmaterialien nicht vorsieht (vgl. Schröder/Wrana 2015). Schröder und Wrana arbeiten das Funktionieren von Wissensordnungen und das Herstellen von Normalität – von dem, was selbstverständlich ist – heraus und ziehen dabei Italo Calvinos Geschichte „Stadt der Diebe“ zur Analyse heran: Wenn es zur Normalität und Selbstverständlichkeit gehört, dass alle stehlen, ist keiner ein Dieb mehr.

Einzelkämpfer ist: infolge der „Stunden und durch die Hektik“. Darüber hinaus nennt sie noch das „Drumherum“ (LP Schuh 2010, Z. 188), das auf die Arbeit verweist, die über die klassischen Aufgaben des Unterrichtens hinausgeht. Frau Schuh spricht im oben diskutierten Abschnitt über die vielen zusätzlichen Aufgaben des Lehrberufs, die vor allem Treffen und Konferenzen umfassen; d. h., Orte der Zusammenarbeit von Lehrer*innen werden eher als Bedrohung für die Ausübung ihrer Kernaufgabe betrachtet (Kap. 8.6.2).

Es wird somit überwiegend die diskursive Figur der „Kollegialität“ deutlich, die von Nicht-einmischung und einem „Autonomie-Paritäts-Muster“ (Lortie 1975) geprägt ist. Hier ist der Austausch von Unterrichtsmaterialien nicht vorgesehen, da die Schule eher noch zellulär strukturiert ist und ein Zusammenarbeiten in Bezug auf eine gemeinsame Unterrichtsentwicklung keine geteilte professionelle Haltung ist. In aktuellen Schulentwicklungsbemühungen ist jedoch das Weitergeben und Teilen von Unterrichtskonzepten zentraler Bestandteil der Lehrerarbeit. In dieser Rahmung kann die Figur der „Ideenklauerin“ nicht mehr auftauchen. Die Wissensordnung zur Lehrerkooperation funktioniert bei Frau Schuh anders. Sie nimmt eher ein negatives Urteil ihrer Kolleg*innen an, sodass sie über sich als „Ideenklauerin“ spricht und beispielsweise nicht als „Ideensammlerin“, was der gleichen Tätigkeit einen wertschätzenden bzw. wertvollen Charakter geben würde.

8.7.3 Frau Neumann: „In Englisch sind wir wirklich ein gutes Team“

Die Englisch-Fachkoordinatorin Frau Neumann ist jene Lehrerin, die sich am stärksten an einem neuen Paradigma der schulischen Organisationsentwicklung orientiert. Die teambasierte Unterrichtsentwicklung ist dabei ein Teil dieser Zielsetzung. Für sie ist es selbstverständlich, dass hergestellte Unterrichtsmaterialien weitergegeben werden.

Neumann: Und in Englisch sind wir wirklich ein gutes Team, also da gibt es keinen, der für sich selber arbeitet, da sind alle Teamplayer, die Lehrer, die da dabei sind. Und wenn Unterrichtsmaterialien hergestellt werden, das ist ja immer mit sehr viel Aufwand und Arbeit verbunden, dann wird das selbstverständlich an die die Kollegen weitergegeben. Weil es ist ja eigentlich schade, wenn man dann für eine Unterrichtseinheit oder für eine Unit herstellt, und das braucht man dann in zwei, drei Stunden plus Wiederholung, und das ist dann ja nicht wirklich wert des Einsatzes, aber wenn ich das wirklich weitergebe an die nächste Leistungsgruppe, an die nächste, dann ist das wirklich super. Und einmal macht der das und einmal der das, das funktioniert so gut, da braucht man sich gar nicht viel absprechen, das ist herrlich. Und es wird auch bei den Schularbeiten so gemacht, dass dann zum Beispiel die Schularbeiten ausgetauscht werden. (LP Neumann 2010, Z. 91–105)

Frau Neumann beschreibt hier eine stark ausgeprägte Teamarbeitssituation mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung. Dies geht ihren Aussagen zufolge so weit, dass keiner für sich selber arbeitet. Damit attestiert sie ihrem Team und den Lehrer*innen, die Form des „Einzelkämpfertums“ hinter sich gelassen zu haben. Von einem Autonomie-Paritäts-Muster (vgl. Lortie 1975; Terhart 1996) fehlt hier jede Spur. Die Unterrichtsmaterialien werden weitergegeben, die Schularbeiten ausgetauscht und es wird besprochen, ob Schüler*innen ab- oder aufgestuft werden. Es findet soäumit in der Englisch-Fachgruppe eine starke Deprivatisierung (Öffnung) der Lehrerarbeit statt.

(-/+ Lehrerkooperation)	Sprecherbewegung	Referenzfeld zwischen OE und Kollegialität
Unterrichtsmaterialien werden gemeinsam entwickelt und zur Verfügung gestellt (+ Lehrerkooperation)	Wir sind wirklich ein gutes Team – Subjektivierung als „Teamplayer“	Zielorientierte Teamarbeit + organisationsbezogene Kooperation

Tabelle 23: Diskursive Figur: „Wir sind ein gutes Team“ – Entwicklung und Austausch von Unterrichtsmaterialien im Englisch-Team

Im Englisch-Team stellen die Lehrer*innen einander die Unterrichtsmaterialien zur Verfügung und entwickeln diese auch gemeinsam in ihren Teamtreffen. Das ist für das Englisch-Team eine Normalität. Es herrscht eine relativ zielorientierte Zusammenarbeit vor, die zumindest das Potential hat, auch eine organisationsbezogene Kooperation zu sein. Für den weiteren Aufbau einer organisationsbezogenen Kooperation wäre eine schulweite Einführung dieser Form der Teamarbeit notwendig. Im vorliegenden Fall ist diese „Kultur“ auf das Englisch-Team beschränkt. Die Deutsch-Fachgruppe hingegen kennzeichnet sich eher durch eine Ausrichtung an einer kollegialen Haltung aus, wobei bei beiden Deutschlehrer*innen (Frau Schuh und Frau Ditton) durchaus auch Erzählungen vorhanden sind, die eine gewisse Begeisterung für die Zusammenarbeit erkennen lassen.

8.7.4 Herr Haselsteiner: Weitergabe von Unterrichtsmaterial – „Niemand hortet für sich“

Mit dem Mathematikfachkoordinator führte ich das Interview in der Lehrerküche. Er zog es vor, keinen ruhigen Ort zu suchen. Er hat bereits 23 Jahre als Lehrer gearbeitet, davon anfangs in unterschiedlichen Hauptschulen und rund 15 Jahre an einem Polytechnikum. Er ist erst zwei Jahre an der Schule HS Nesrin. Im Gegensatz zu Frau Schuh (vgl. Kap. 8.6.2) spricht er nicht über Unsicherheiten, die ihn dazu bringen, bei einem anderen Lehrer Rat und Unterstützung einzuholen. Er wird als Mathematikfachkoordinator eingesetzt. Im Interview

zeigt er zum Teil Souveränität. Andererseits ist das Gespräch streckenweise auch von Unruhe und vielleicht Unbehagen gekennzeichnet. Die Befragungssituation fing mit einem holprigen Einstieg an, wurde aber im Verlauf des Gesprächs flüssiger.

I: ... ahm, das heißt einfach, wo arbeiten Sie zusammen, mit wem arbeiten Sie ((Haselsteiner atmet dabei hörbar schwer „woah“)) zusammen ...

Haselsteiner: ... eigentlich fast überall ...

(LP Haselsteiner 2010, Z. 12–15)

Als Forscherin stelle ich meine Frage als eine gewohnte dar, zeige an, dass ich sie schon oft gestellt habe. Dem befragten Lehrer wird damit suggeriert, dass es sich um eine relativ unproblematische Frage handle. Er kann die Frage, wo und mit wem er zusammenarbeite, mit „fast überall“ beantworten.

Haselsteiner: ... ah, natürlich als ((Lachen der Interviewerin)) Koordinator muss ich mit den Mathematikern (.) ah, zusammenarbeiten, das heißt, nicht nur in den Fachkonferenzen, auch die Wochenab-, ab (.) ah, -besprechungen. ((Husten von Haselsteiner – er ist Raucher)) Dann bin ich mit einer Integrationslehrerin in der ersten Klasse zusammen, das, das heißt genauso, dass ich da (..) ((tiefes Luftholen von H.)) die Absprache immer wieder auch unter der Stunde noch ändere oder unter der Stunde geändert wird und dadurch Absprache ständig stattfindet (mhm), ah, mit der Turnkollegin (.) sind natürlich Absprachen mit Skikursen, mit (.) ah (.) sportlichen Veranstaltungen, Laufbewerben, Leichtathletik, Schwimmbewerbe, was, was so übers Jahr halt kommt (.) (mhm). (LP Haselsteiner 2010, Z. 20–28)

Er beschreibt das Zusammenarbeiten mit den „Mathematikern“ als eine Verpflichtung in seiner Funktion als Koordinator, wobei die Fachkonferenzen (er verwendet hier nicht den Terminus der Fachkoordinationstreffen) nicht die einzigen Anlässe bilden, sondern es gibt auch die laufenden Absprachen für die jeweilige Woche. Zusammenarbeiten und Kooperieren läuft bei ihm unter dem Begriff „Absprachen“. Das Absprechen gehört für ihn zum zentralen Merkmal des Zusammenarbeitens. Auch mit der Integrationslehrerin ist das der Fall. Hier deutet sich an, dass auch er mit der Integrationslehrerin auf der Unterrichtsebene enger zusammenarbeitet und keine separate Beschulung der Schüler*innen mit Förderbedarf stattfindet. Die weiteren Absprachen mit der Turnkollegin gehen eher wieder in die Richtung von organisatorischen Belangen für sportbezogene Veranstaltungen.

Das Absprechen ist eher ein Kennzeichen für den Modus der Kollegialität, der das Funktionieren der schulischen Abläufe aufrechterhält. Bei der Orientierung auf die Organisation Schule kommen Aspekte wie Innovieren, aber auch Evaluieren und Entwickeln (vgl. Boller 2009) zum Tragen. Herr Haselsteiner bringt im Interview Beispiele, wo Schulentwicklungsar-

beit geleistet wird (z. B. das Netzwerk Nero-Math), sprachlich bleibt er aber bei der allgemeinen Nachfrage nach dem Zusammenarbeiten eher bei Termini, die einen kollegialen Modus kennzeichnen. An dieser Stelle erscheint es mir wichtig, den Begriff Absprache gegenüber dem Begriff Austausch zu schärfen. Haselsteiner deutet durch den Terminus Absprache etwas Verbindlicheres an als Austausch. Das heißt, Absprachen stellen einen Organisationskitt dar: Sie dienen dem Funktionieren einer eher lose gekoppelten Organisation sowie einer sich dynamisch und eigenständig entwickelnden Organisation Schule.

Als Interviewerin versuche ich den Erzählpfad darauf zu lenken, was in den Zusammenarbeitsformen (als Koordinator für die Mathematiker*innen usw.) passiert. Der Bezug zum Unterricht interessiert mich, weshalb ich wiederum auf die eher niederschwellige Form des Zusammenarbeitens, auf die des Austausches, eingehe.

I: Ja, jetzt hab' ich mal abgefragt, was, also, ahm, es geht auch darum, wie und was da passiert, zum Beispiel unterrichtsmäßig. Wo, ah, bekommen Sie Unterstützung für Unterricht, also, ob das jetzt Arbeitsblätter, was auch immer ist. Gibt's da zum Beispiel einen Austausch mit Mathematiklehrern, mit anderen ...

Haselsteiner: ... ohjo, ohjo ((auf Hochdeutsch: sicher doch)), wenn jemand was, was wirklich Gutes hat (.) ah, oder gefunden hat, ob das jetzt nur eine Webadresse ist, ob das ein Buch ist, das wird dann an und für sich weitergegeben und nicht darauf gehortet ((das Abstellen einer Kaffeetasse auf der Untertasse ist hörbar)), so wie ich's auch mach' und und das läuft eigentlich recht gut bei uns. (.) Also, es ist die Unterstützung sehr wohl davon oder untereinander, es ist da keiner (..) ((H. holt merklich Luft)), der sein Süppchen kocht und nicht weitergibt (mhm).

(LP Haselsteiner 2010, Z. 47–57)

Bei der Frage der Forscherin nach Austausch positioniert Haselsteiner sich mit deutlich zustimmender Geste. Damit spricht er den Mathematiker*innen diese Kooperationsform zu. Er spricht nicht von einem Team, sondern von Mathematikern im Plural. Er expliziert weiter, dass dann, „wenn jemand was, was wirklich Gutes hat“ (Z 52), es „an und für sich weitergegeben und nicht darauf gehortet“ wird. Diese Formulierung zum Weitergeben von Materialien enthält Hürden und Einschränkungen: Erstens muss man etwas besonders Gutes haben, um es weitergeben zu können. Zweitens passiert dies „an und für sich“ – also wohl recht häufig, es scheint aber auch davon abzuhängen, ob es in der jeweiligen Situation konkret möglich wird. Haselsteiner schreibt seiner Gruppe, den Mathematiker*innen, zu, dass es bei ihnen gut laufe, und grenzt „die Mathematiker“ klar von einer nicht-kooperierenden Position ab: „Es ist da keiner, der sein Süppchen kocht und nicht weitergibt“. Bei ihnen also scheint die Kooperation „in bester Ordnung“ zu sein.

Das Netzwerk Nero-Math⁸⁷

Die Schule ist an dem schulformübergreifenden Netzwerk Nero-Math beteiligt, das eine kontinuierliche Unterrichtsentwicklung innerhalb der Mathematikfachgruppe ermöglicht. Die Fortbildungen fanden vier bis fünf Mal im Jahr statt und die teilnehmenden Lehrer*innen sollten dann die „Informationen weitergeben“ (LP Haselsteiner 2010, Z. 244).

I: Mhm, bringt das viel für die Unterrichtsentwicklung, oder was bringt es für die Unterrichtsentwicklung?

H: Dass man sich einfach, ah, über über alte Strukturen hinweg traut und Neues probiert ((Klopfgeräusch unterstreicht das Gesagte)) zumindest hin und wieder und immer mehr vielleicht.

(LP Haselsteiner 2010, Z. 250–255)

An dieser Stelle frage ich weiter mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung. Das Überwinden von „alten Strukturen“ wird betont. Es solle Neues eingebracht werden. Aber der Mathematikfachkoordinator relativiert in einer späteren Passage, dass das sogenannte „Neue“ gar nicht so neu sei.

H: Nein, ich sag' ja, es heißt dann immer, neue Wege, nicht, es ist, es ist Altes ((schnelles rhythmisches Klopfgeräusch mit den Fingern/Hand)) wieder, ah, aufgefrischt, Altes wieder aktualisiert ((Klopfgeräusch)) würd' ich sagen, nicht. (LP Haselsteiner 2010, Z. 299–301).

Die Fortbildungen haben wenig neue Unterrichtsideen gebracht. Er bringt in einer späteren Passage ein, dass im Mathematikunterricht wieder verstärkt auf praxis- und erlebnisorientiertes Lernen gesetzt werde. Das habe er aber auch schon am Beginn seiner Berufskarriere angewendet. Er setzt sich mit dieser Sprechweise in die Position desjenigen, der nicht mehr zu lernen braucht, sondern schon weiß.

8.8 Subjektivierungsweisen von Fachkoordinator*innen und Teamleiter*innen

Mit Blick auf die Subjektivierungsweisen vergleiche ich im Folgenden die Äußerungen vom Fachkoordinator in Deutsch und der Fachkoordinatorin in Englisch in der Schule Nesrin.

⁸⁷ Der Projektname des Netzwerks wurde verändert. Es handelt sich um ein Mathematik-Netzwerk, das innerhalb einer Region eines Bundeslands erfolgreich umgesetzt werden konnte. Die Zielsetzung war, Fachbegriffe der Mathematik, Aufgabenkultur und eigenverantwortliches Forschen und Lernen innerhalb eines schulartenübergreifenden Austausches weiterzuentwickeln. Bei dem Projekt war die Schulleitung dazu aufgefordert, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, um „Innovationen“ im Mathematikunterricht zu ermöglichen, z. B. die Berücksichtigung einer 90-Minuten-Einheit für ein forschendes Lernen. Eine genaue Quelle dieser Hintergrundinformationen wird wiederum nicht angegeben, um eine Rückführbarkeit auf die geographische Lage der Schule zu verhindern.

8.8.1 Herr Ludwig

Als Deutsch-Fachkoordinator ist Herr Ludwig einer von drei Lehrkräften, die in einem Hauptfach für eine kooperationsbasierte Entwicklung von Unterricht und Schule zuständig sind. Im Interview wird an mehreren Stellen eine Ambivalenz deutlich: Als Deutsch-Koordinator ist er explizit aufgerufen, den Unterricht bzw. die Schule gemeinsam mit seinen Kolleg*innen zu entwickeln. Die Identifikation von Herrn Ludwig mit dem Team kommt jedoch an keiner Interviewstelle zum Vorschein: Er spricht nicht von seinem Deutschteam oder der Arbeit des Deutschteams allgemein. Im fortlaufenden Gespräch positioniert er sich an mehreren Stellen so, dass er eine eigenständige, individuelle Professionalität der Lehrer*innen stark macht. Einerseits stützt er durch seine Aussagen die Entwicklung von konstanter, fest geregelter Zusammenarbeit (LP Ludwig 2010, Z. 272–282), andererseits grenzt er sich von einer erweiterten Zusammenarbeit ab, wenn er dem Austausch von Unterrichtsmaterialien eher wenig offen gegenübersteht. Damit wird ein Schwanken deutlich, das sich zwischen den Wissensordnungen der Kollegialität und der organisationsorientierten Kooperation bewegt. Im Folgenden soll eine verdichtete Analyse durchgeführt werden, in der das abwechselnde Sich-Beziehen auf die „Wissensordnung Kollegialität“ und die „Wissensordnung Kooperation“ durch Leo Ludwig überblicksmäßig deutlich wird.

Wissensordnung Kollegialität	Wissensordnung Kooperation
Lehrer*innen gestalten den Unterricht autonom, unabhängig von Kolleg*innen; stolz auf Eigenleistungen; Austausch von Unterrichtsmaterialien wird auf Anfrage hin betrieben	Notwendigkeit der Schulentwicklung, Unterricht kann gemeinsam entwickelt werden, feste Zeiten für alle Fachteams (D, M, E) sinnvoll

Tabelle 24: Differenzielle Figur: Wissensordnungen „Kollegialität und Kooperation“ beim Deutsch-Fachkoordinator Leo Ludwig

Zusammenarbeit in der Fachgruppe Deutsch

Herr Ludwig spricht das Zusammenarbeiten mit anderen Lehrer*innen nicht von sich aus an. Ich frage nach, wie die Zusammenarbeit in der Fachgruppe konkret aussieht.

I.: Mmh, und ahm, wie soll man sagen (.) okay die zwei, drei Mal, wo man da zusammen kommt (.) ja, was passiert da so? [...]

Ludwig: Ja, das Übliche. Da wird abgesprochen, was (.) passiert momentan, wo müssen wir hinarbeiten, in welche Richtung, wie machen wir das. Das ist schon (.) einmal ein Fortschritt muss man sagen, nicht.

I.: Inwiefern ist das ein Fortschritt?

L.: Naja, früher ist ja, wie's das noch nicht gegeben hat (.) überhaupt nicht passiert, nicht. (LP Ludwig 2010, Z. 294–305)

Herr Ludwig zieht stark den Vergleich zu einem „Früher“, wo es eine Zusammenarbeit in der Schule nicht gegeben habe. Bei der Beschreibung der Arbeit der Fachkoordinationsgruppe sagt er lediglich, dass es das „Übliche“ sei. Es gibt also ihm zufolge keine spezifischen Zielsetzungen dieser Fachkoordinationsgruppe. Man spreche sich ab – so unterscheidet sich der Zusammenarbeitsmodus nicht von einem kollegialen Modus, der auch bei den informellen Gesprächen auf dem Gang oder in der Lehrerküche stattfindet. Das allein sei aber schon ein Fortschritt im Vergleich zu „früher“. Eine vage gemeinsame Zielabstimmung wird als Entwicklungsleistung der Einführung von Fachkoordinationstreffen benannt. Vergleicht man diese Sprechweise mit der von Frau Neumann über ihre Englisch-Fachgruppe, dann werden dort klare Unterrichtsentwicklungszielsetzungen bearbeitet, während der Deutsch-Fachkoordinator solche nicht konkret benennt. Durch Nachfragen versuche ich Details über die Koordinations-treffen zu erhalten. Eine Frage zielte darauf, ob man auch etwas aus den Treffen mitnimmt.

Ludwig: Es kann schon passieren, dass, ah, dass man selber draufkommt, hoppala, das hab ich falsch oder nicht so ganz gemacht, dass ich dada aufgezeigt bekomme, wo ich eigentlich da (...) wo ich eigentlich dada und wo ich vielleicht unter Umständen sein soll. (.) (Mhm) Das kann schon passieren. (LP Ludwig 2010, Z. 319–326)

Im Grunde werden hier Professionalisierungsprozesse beschrieben, die durch die Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis entstehen können. Herr Ludwig beobachtet sie an sich selbst. Er nennt zuerst die Möglichkeit der Einsicht in eigene Fehler und schreibt dann darüber hinaus auch der Situation des wechselseitigen Vergleichs insofern Erkenntnispotenzial, als dadurch ein wechselseitiger Bezug hinsichtlich des Unterrichtens entstehe. Man könne dann sehen, dass man eventuell woanders „unter Umständen sein soll“ (Z. 326).

Austausch von Unterrichtsmaterialien auf Anfrage

Die Organisation des Austauschs von Unterrichtsmaterialien ist in der Deutschgruppe eher eine Holschuld als eine Bringschuld und wird innerhalb des Teams nicht aktiv unterstützt.

Ludwig: Ich meine, wenn irgendwer was sagt, er bräuchte bei dem und dem eine gute Idee ((Glockenschläge klingen aus)), dann wird das [Anm. der Autorin: der Austausch von Unterrichtsmaterialien und -ideen] auch gemacht (mhm, mhm). Also, es ist nicht so, dass einer im Regen stehen gelassen wird (mhm). (.) (LP Ludwig 2010, Z. 563–566)

Die Grundposition ist, dass man sich zuerst einmal um sich selbst kümmert. Wenn man ansteht, holt man sich Hilfe oder Unterstützung. Es ist nicht etwa umgekehrt, dass man schon Ressourcen zur Verfügung hätte, indem z. B. automatisch selbst entwickelte Unterrichtsmaterialien in einem Ordner (wahrscheinlich einem digitalen Ordner, einer Art Datenbank) abgelegt und damit für das Kollegium zugänglich gemacht würden.

Entwicklung der Zusammenarbeit: Früher gab es keine Absprachen

Ludwig: [...] Aber optimal läuft's meiner Meinung nach auch nicht ganz. Weil einfach die Koordinationszusammenkünfte (.) ah, nicht regelmäßig sind. Es is für nächstes Jahr, glaub ich, geplant, dass dada a >Stunde< ((betont)) für, wo alle Deutschlehrer frei haben, wo alle Englischlehrer ((begleitendes Klopfgeräusch mit der Hand)), wo alle Mathematiklehrer, Zeit haben. Wenn ich heute sage, wir treffen uns, was weiß ich, in 14 Tag um die und die Uhrzeit ((Klack-Geräusch durch Stift/Kugelschreiber)), dann is es meisten so, dass es da Probleme gibt, dass dadada ((wiederholtes Klopfen mit Stift)) einige haben den Termin, die einen können nicht, dass das sehr mühsam ist. Und wie gesagt, geplant ist eben, dass man da gemeinsame Stunde ((rasches begleitendes Klopfen mit Gegenstand)) für jeden Gegenstand im nächsten Jahr (.), ob's verwirklicht wird, das sei dahingestellt. (.) Ob's machbar ist. Aber an und für sich müsste es machbar sein ((Luftholen)). (LP Ludwig 2010, Z. 272–287)

Dass der Deutschfachkoordinator in Bezug auf das Einfordern von festen Zusammenarbeitsstrukturen eine klare Position hat und er diese als notwendig ansieht, mag vor dem Hintergrund seiner ansonsten eher geringen Offenheit gegenüber der Zusammenarbeit mit Kolleg*innen erstaunen. Besonders die Forderung nach regelmäßigeren Kooperationszeiten ist spannend, da die Schulleiterin selbst zu diesem Punkt unentschieden bleibt. Sie ist progressiver hinsichtlich des Einforderns und Umsetzens von Innovationen, aber eher zurückhaltend beim Aufbau von kooperativen Arbeitsstrukturen. Der Deutsch-Fachkoordinator erfährt in seiner Funktion als Koordinator der Deutschgruppe eine Diskrepanz: Er ist angehalten, gemeinsam mit dieser Gruppe etwas zu entwickeln. Zugleich kann er aber dann doch nicht auf die verlässliche Anwesenheit der Deutschlehrer*innen bauen.

Leo Ludwig nimmt auch gegenüber dem Zusammenarbeiten eine eher zurückhaltende Position ein: Wenn er sagt, er „ist mit niemanden übers Kreuz gekommen“, bringt er zum Ausdruck, dass er Konflikte vermieden hat. Dies ist vielleicht noch eine klassisch erscheinende, aus der Literatur oft aufgerufene Figur des Autonomie-Paritäts-Musters (Lortie 1972). Er scheint das Prinzip der Nicht-Einmischung zu verfolgen. Damit ist Leo Ludwig eine „Zwitterfigur“ zwischen einer Professionalität, die sich in der kollegialen Form verortet, und einer kooperativ schulentwicklerischen Haltung, die eine Organisationsentwicklung der Schule stützt, wenn es um den Aufbau von vermehrter Lehrerverkooperation geht.

8.8.2 Frau Neumann

Frau Neumann definiert, dass die Lehrer*innen innerhalb der Schule – in ihrem Fachbereich Englisch – wirklich ein gutes Team seien. Sie stellt im Sprechen eine positive Identifikation

mit dem Team des Fachbereichs Englisch her. Darüber hinaus beurteilt sie auch gleichsam die Arbeit des Englisch-Teams, von dem sie ein Teil ist: „Das funktioniert so gut“. Sie spricht dabei nicht über ihre Funktion als Teamleiterin, sondern primär über die Leistungen des Teams. Es wird dabei ein kollektives Subjekt, das Team, innerhalb der Organisation Schule hervorgebracht. Die Fachkoordinatoren für Deutsch (Herr Ludwig) und Mathematik (Herr Haselsteiner) verbleiben eher auf der Ebene, ihre Arbeit in der Funktion eines Fachkoordinators auf Anfrage der Interviewerin hin zu beschreiben. Sie fassen aber ihre Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen ihres Faches nicht als Teamarbeit. Frau Neumann hingegen betont, ein gut funktionierendes Team zu haben.

Gegenüber dem Rest des Kollegiums nimmt sie eine Managementfunktion ein, indem sie durch die Schwerpunktprofilierungen der Schule, beispielsweise zu „Interessen und Berufsorientierung“, im Schulentwicklungsteam Veränderungen des Stundenplans mitausarbeitete, die auch mit Kürzungen von Stunden in anderen Fächern einhergingen. Das sind entscheidende Eingriffe, die auch Stellenplanungen betreffen (Verschiebungen in der Planung des jeweiligen Pensums, Anstellungsverhältnisse).

Neumann: Und da haben wir geschaut, welche Fächer lassen sich noch kürzen, damit sich unsere Ideen noch verwirklichen können mit den Schwerpunkten, weil das muss man ja alles autonom lösen, nicht. (LP Neumann 2010, Z. 216–218)

Hier ist die Frage bedeutsam, wer bei der Entscheidungsfindung der Kürzung von Stunden, die für die Schwerpunktsetzungen erforderlich ist, wie eingebunden wird. Wer entwickelt die Ideen?

Neumann: Wenn ich heute eine Schwerpunktgruppe in der Klasse habe und einen Schwerpunkt Informatik anbiete, dann muss ich irgendetwas anderes kürzen, weil ich krieg die Stunden nicht zusätzlich. (LP Neumann 2010, Z. 218–220)

Schulentwicklung bedeutet an der HS Nesrin, dass durch die stundenplantechnischen Veränderungen auch Ressourcen (Stunden, Lehrdeputat) anders verteilt werden.

Neumann: Und das wird im Schulentwicklungsteam alles vorüberlegt und wird dann in der großen Konferenz vorgestellt den Kollegen, dann wird diskutiert, und dann wird eben g'schaut, machen wir es oder machen wir es nicht. Und das letzte vom Schulentwicklungsteam war auch das mit dem offenen Lernen, nicht, wie wird das offene Lernen gesetzt. (..) (LP Neumann 2010, Z. 220–224)

Schulentwicklung und deren strukturverändernde Konsequenzen werden vom Schulentwicklungsteam detailliert „vorüberlegt“. Frau Neumann zufolge wird „alles vorüberlegt“ und dann erst den Kolleg*innen in der großen Konferenz vorgestellt. Die Entwicklungsarbeit erscheint

dann abgeschlossen und es geht nur noch darum, „machen wir es oder machen wir es nicht?“ Damit wird dem Rest des Kollegiums kein Mandat der Mitentwicklung gegeben.

(-/+ Kooperation)	Sprecherbewegung	Referenzfeld zwischen OE und Kollegialität
Schulentwicklungsteam legt der Gesamtkonferenz Neuerungen vor	Schulentwicklung als Strukturveränderung: Stunden und finanzielle Ressourcenzuteilung	Kooperation – Schulentwicklungsteam hat Handlungsmacht OE wird implementiert, wenn das Kollegium einwilligt

Tabelle 25: Diskursive Figur: Unterrichts- und Schulentwicklung durch das SE-Team

Im Grunde wird das Kollegium bei den Schulentwicklungsthemen eher auf die Rolle eines „Publikums“ (von Zuschauer*innen) zurückgedrängt, das bei Zustimmung die Neuerungen umsetzen soll. Das Unterrichtsentwicklungskonzept zum „offenen Lernen“ ist hierfür ein Beispiel. Hier kritisiert die Schulleiterin, die Kolleg*innen würden sich zu wenig engagieren und auf der Zuschauertribüne verbleiben.

8.9 Diskursive Figuren zur Kooperation der Lehrer*innen: Schule Funkenberg

Die NMS/BG/BRG Funkenberg wird von den Lehrer*innen als eine besondere Schule begriffen: Eine Lehrerin betont, dass es Fächer gebe, „die wir speziell in dieser Schule haben“ (LP Frei 2011, Z. 28). Eine weitere Besonderheit ist, dass das „Teamteaching“ als reguläre Unterrichtsform bereits in den 1990er Jahren an der Schule Funkenberg eingeführt wurde. Diese Kooperationsform macht ein Zusammenarbeiten der Lehrer*innen nicht erst in Teamsitzungen und anderen außerhalb des Unterrichts stattfindenden Formen notwendig, sondern betrifft die sogenannte „Kernarbeit“, das Unterrichten, der Lehrer*innen. Nichtsdestotrotz wandeln Lehrer*innen sogar im Rahmen dieser intensiven unterrichtsbezogenen Kooperation das Zusammenarbeiten in eine in kollegiale Form des Nebeneinander Arbeitens um.

Nach der Analyse der diskursiven Figur zum Teamteaching gehe ich auf die Zusammenarbeit in den Teams der Unter- und Oberstufe ein, die der Schul- und Unterrichtsentwicklung dienen und in der Schulstruktur an den jeweiligen Donnerstagnachmittagen fix verankert ist. Das „NAWI-Team“ (naturwissenschaftliche Fachteam) ist im Gespräch über das Zusammenarbeiten ein besonderer Bezugspunkt, da das „NAWI-Team“ oft als ideales Zusammenarbeitsteam beschrieben wird. Die Unterstufenteams sind in Jahrgangsteams organisiert, wobei hier eher über belastende Erfahrungen gesprochen wird. In einem dritten Punkt wird das Thema der Ungleichrangigkeit von Lehrer*innen im Kollegium Funkenberg aufgegriffen. Die Gleichran-

gigkeit von Lehrer*innen ist Teil des kollegialen Prinzips, das in einer differenzierten Organisation Schule zurückgedrängt wird.

Im Anschluss an die nähere Fassung der übergreifenden Figuren der diskursiven Praxis zur Kooperation unter Lehrer*innen werden personenbezogen spezifische Themen der Kooperation bezogen auf Schul- sowie Unterrichtsentwicklung aufgearbeitet: Sibylle Sacher arbeitet seit der Schulgründung an der Schule und ist eine zentrale Ansprechperson des naturwissenschaftlichen Teams (NAWI-Teams). Fiona Frei ist als Chemie- und Englischlehrerin an der Oberstufe tätig und spricht über die gemeinsame Vereinheitlichung der Leistungsüberprüfung. Beat Berg ist ursprünglich Hauptschullehrer und Teil des Lehrerkollegiums in der Unterstufe. Er sprach im Interview über die zurückliegende besondere Erfahrung, als Lehrer den Unterricht mit einer zweiten Lehrerin im Teamteaching durchzuführen. Daniela Donati ist als Chemie- und Deutschlehrerin ebenfalls im NAWI-Team tätig: Ihre Positionierung fällt aus dem Rahmen der sprechenden Positionierungen zur Kooperation der Lehrer*innen an der Schule Funkenberg, da sie davon überzeugt ist, dass sich die Zusammenarbeitsformen an ihrer Schule nicht wesentlich von anderen Schulen unterscheiden.

8.9.1 Teamteaching als reguläre Kooperationspraxis

Die Lehrer*innen der Schule Funkenberg arbeiteten bereits in den 1990er Jahren vorwiegend im Teamteaching, als diese unterrichtsbezogene Zusammenarbeit wenig verbreitet war. Zwar gab es bereits in den 1970er und 1980er Jahren in Österreich Schulversuche des Teamteachings, jedoch wurden diese in den Schulen nicht verstetigt. Sibylle Sacher, eine seit vielen Jahren im Beruf stehende Lehrerin der Schule, betonte im Interview, dass sie als mutig betrachtet wurde, indem sie die Schule Funkenberg wählte.

Sacher: [...] auch die ersten Versuche des Teamteaching, der Teamarbeit in den Unterstufen, das war ja früher bei uns nicht (.) das war ja wirklich, ah >verpönt< ((betont)), verpönt war das, dass ein Lehrer seinen Raum einem anderen zur Verfügung stellt, dass er einen zweiten drinnen lässt, der womöglich sagt, du, das hat mir jetzt überhaupt nicht gefallen, dass er sich Kritik anhören muss, das war verpönt. Und ich weiß ja, als ich hierherging, was, du bist ja wahnsinnig, ich war wahnsinnig, weil das, was auf meinen Schultern oben ist, ist, ist eigentlich nicht menschlich, aber es hat mir sehr viel gebracht ... (Z 30 – 37).

Teamteaching stellt die engste unterrichtsbezogene Zusammenarbeitsform dar, die das sogenannte Autonomie-Paritäts-Muster (vgl. Lortie 1972) nicht mehr möglich macht und anfangs für Lehrer*innen ungewohnt war: Teamteaching galt Anfang der 1990er Jahre in vielen Schulen noch als Innovation. Ein gemeinsames Unterrichten aufzubauen und zuzulassen war mit „Pionierarbeit“ verbunden. Das etablierte Team-Teaching führt dazu, sich Lehrer*innen des

Kollegiums der Schule Funkenberg als innovative positionieren zu konnten. In den 1990er Jahren ernteten Lehrer*innen wie Sibylle Sacher Verwunderung. Die Ausübung des Berufes an der Schule Funkenberg gab ihr einen Status, der außerhalb der beruflichen Normalität liegt. Sibylle Sacher hebt dies theatralisch hervor.

Eine andere Lehrerin, Fiona Frei, schwärmt von ihrer Arbeit im Teamteaching, dass sie die praktische Dimension – das Experimentieren – in naturwissenschaftlichen Fächern (Nawex) integrieren kann.

Interviewerin: Wie schaut Ihre Arbeit als Lehrerin aus, ganz allgemein?

Frei: [...] Und das ganz Tolle ist, dass wir diese, wirklich Praxis, anwendungsorientierten Fächer Nawex, das ist naturwissenschaftliches Experimentieren, in der Unterstufe haben. Wo wie eben, äh, wo zwei Lehrer in den Gruppen drinnen sind und in der Oberstufe sind zwei Lehrer zur selben Zeit in der Gruppe. (LP Frei 2011, Z. 24–37)

Das Teamteaching ist für die Umsetzung dieses speziellen Faches eine Voraussetzung. Die besonderen Unterrichtsangebote, wie etwa das Labor bei naturwissenschaftlichen Fächern in der Oberstufe, wird im Teamteaching ausgebracht. Die Praxisbezogenheit wird von der Lehrerin positiv herausgestellt: Schüler*innen der Unterstufe und der Oberstufe haben die Möglichkeit, einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt zu wählen. Die Wahlpflichtfächer beginnen in den 3. Klassen mit jeweils drei Stunden pro Woche. In der NMS/BG/BRG Funkenberg gibt es seit dem Schuljahr 2004/2005 auch in den Unterstufen einen im Teamteaching durchgeführten Unterricht in den Hauptfächern.

Beat Berg ist an der NMS/BG/BRG Funkenberg vom Ausbildungshintergrund her Hauptschullehrer bzw. Lehrer der Polytechnischen Schule. Er arbeitet in der Unterstufe mit einer Englischlehrerin zusammen. Er beschrieb im Interview, dass er am Anfang etwas nervös war, gemeinsam mit anderen Lehrer*innen in einer Klasse zu stehen. Jetzt kann er es sich gar nicht mehr anders vorstellen, und er möchte es auch nicht mehr anders. Mit vielen Teamkolleg*innen hat er sich schon eingespielt, Vorabsprachen sind hier kaum mehr nötig.

Fiona Frei, die neben Nawex (Naturwissenschaftliches Experimentieren) auch Englisch in der Unterstufe unterrichtet, nutzt dort die Kooperation so, dass sie das Teamteaching umgeht und die Klasse mit ihrer Kollegin aufteilt. Es handelt sich hier um eine Klassengröße von bis zu 32 Schüler*innen. Das sei „für die Schüler ein enormer Vorteil (mmh) in der Sprache (mmh)“ (LP Frei 2011, Z. 52–53). Diese Vorgehensweise zeigt wiederum, dass die Lehrer*innen in mancher Hinsicht autonom bestimmen, wie sie die strukturell vorgesehene Kooperation des Teamteachings in der Unterstufe letztendlich umsetzen.

Die diskursive Figur des Teamteachings an der Schule Funkenberg ist dadurch gekennzeichnet, dass hier das kooperative Arbeiten eine schulische Normalität bildet und gleichsam eine Differenz zu anderen Schulen darstellt. Die Lehrer*innen gehen im Sprechen damit unterschiedlich um: Sie positionieren sich als Besondere und/oder thematisieren damit einhergehenden Möglichkeiten des professionellen Arbeitens. Die Umstellung der professionellen Arbeit als Lehrer*in Richtung Teamteaching hat zum Teil auch verunsichernde Momente mit sich gebracht, die jedoch überwunden wurden.

Teamteaching muss jedoch nicht zwangsläufig zu einer intensiven Zusammenarbeit führen, wenn sich Lehrer*innen – wie das letzte Beispiel zeigt, sich für eine schülerbezogene Arbeitsteilung entscheiden (Kleingruppenbildung), was in der Schule Funkenberg im Fach Englisch in der Unterstufe praktiziert wird.

8.9.2 Zusammenarbeit in Teams: Zwischen Euphorie und Kritik

Wenn die Lehrer*innen der Schule Funkenberg nach guter Kooperationspraxis gefragt werden, dann scheint das „Nawi-Team“ als idealer „Ort“ des Zusammenarbeitens auf. Es ist ein Fachteam der Oberstufe, das Lehrer*innen aus dem naturwissenschaftlichen Fachbereichen versammelt. Dieses Team gilt vielen als Referenzpunkt wünschenswerter kooperativer Praxis. In den Unterstufenteams wird hingegen das Zusammenarbeiten oft als Zusatzbelastung beschrieben, insbesondere, wenn es zu zwischenmenschlichen Konflikten kommt oder das Arbeitstempo als zu langsam empfunden wird bzw. die Zielsetzungen nicht als stimmig erlebt werden.

Im rund 100-köpfigen Lehrer*innenkollegium gibt es jene, die eher in der Unter- oder Oberstufe⁸⁸ arbeiten bzw. auch welche, die in beiden vertreten sind. Die Zusammenarbeit in der Oberstufe wurde nur im naturwissenschaftlichen Zweig untersucht. Die Zusammenarbeit in den Unterstufenteams wurde punktuell ausgewertet. Sie sind nach Jahrgängen organisiert und nicht nach Fachverbindungen. In diesen Jahrgangsteams wird das Zusammenarbeiten nicht explizit positiv beschrieben. Das Thematisieren von Schwierigkeiten tritt eher in den Vordergrund.

⁸⁸ In Österreich dauert die Sekundarstufe I (Unterstufe) 4 Jahre und betrifft die Schüler*innen im Alter von 10 – 14 Jahren. Die Sekundarstufe II erstreckt sich meist auf 4 Jahre (in der allgemeinbildenden Form, 5 Jahre in den berufsbildenden höheren Schulen) für Schüler*innen von 14 bis 18 Jahren, wobei sie Sekundarstufe II mit der Reifeprüfung bzw. Matura abschließen. Die allgemeinbildenden höheren Schulen werden oft Gymnasien genannt und die berufsbildenden höheren Schulen haben andere Bezeichnungen.

Das Nawi-Team als Kooperationsideal

Donati: Zur Schule noch, was mir einfällt, ist, dass ich, muss ich sagen, das Glück habe, dass ich eben im Nawi-Team in der Oberstufe bin. Was ein sehr nettes Team ist und wo man wirklich gut zusammenarbeiten können. Ich glaube, dass diese Teamarbeit an der Schule auch sehr unterschiedlich sein können, je nachdem, in welchem Team man ist. Und also im Nawi-Team ist es wirklich so, es funktioniert super. (LP Donati 2011, Z. 105–109)

Die Lehrerin bezeichnet es als Glück, dass sie Teil des naturwissenschaftlichen Teams ist, da die Zusammenarbeit in anderen Teams auch weniger gut laufen kann. Das naturwissenschaftliche Team wird auch von anderen Lehrer*innen als ein besonderes bezeichnet. Die Umsetzung von praxisorientierten Realienfächern – wie der naturwissenschaftlichen Orientierung – gehört zur besonderen Profilbildung der Schule.

Donati: Das Nawi-Team ist eigentlich die letzten Jahre eigentlich fix, weil die gleichen naturwissenschaftlichen Lehrer sind einfach in der Oberstufe, da im Labor drin sind und die in dem Team sind. (LP Donati 2011, Z. 140–144)

Eingespielte Konstellationen werden als vorteilhaft beschrieben, wechselnde soziale Zusammensetzungen bilden für das Arbeiten im Team hingegen eine starke Herausforderung. Die Anbindung der Zusammenarbeit in der Oberstufe erfolgt über das Lehrangebot des Labors, wo unterschiedliche naturwissenschaftliche Fächer (Chemie, Physik, Biologie usw.) subsumiert sind.

Die Etablierung von Laborfächern ist von den Lehrer*innen selbst in Gang gesetzt worden, deren Weiterentwicklung in den wöchentlich stattfindenden Teamsitzungen erfolgt. Die Lehrerin, Sibylle Sacher, betont jedoch in diesem Zusammenhang den informellen Austausch.

Sacher: Also, wir haben Laborfächer. Und das ist schon eine Entwicklung, die vom Kollegium gekommen ist, dass wir praxisorientierte Fächer unterrichten, nicht (mhm), wir haben in der Oberstufe drei Unterrichtsstunden praxisorientiert (mhm) und die sind nach einem System, das von uns entwickelt worden ist, verteilt worden, und so haben wir also, so über den Daumen gepeilt, drei Praxisstunden in Biologie in der Woche, Physik in der anderen und Chemie in der nächsten ahm, da haben wir einen sehr, sehr guten informellen Austausch, wir treffen uns wöchentlich, wir besprechen Probleme, Inhalte, Weiterentwicklung. (LP Sacher 2009, Z 456–466)

Die Lehrer*innen des Nawi-Teams haben somit auch Veränderungen im Stundenplan eingeleitet, denn die Laborfächer sind als solche namentlich extra ausgewiesen und auch ihre zeitliche Platzierung wurde von den Lehrer*innen gesteuert. D.h. dass die Lehrer*innen aus der Arbeit des Fachteams heraus auch schulstrukturelle Veränderungen in die Wege geleitet ha-

ben: Die Fächer Biologie, Physik und Chemie werden als Labor nicht parallel unterrichtet, sondern erhalten nacheinander ihre Vertiefungen, die dann über mehrere Wochen im Unterricht behandelt werden. Interdisziplinäre Fachverbindungen werden aufgebaut und im Team entwickelt. Hier sei auf die Analyse des offenen Lernens als unterrichtsbezogene Innovation der HS Nesrin verwiesen, die auch als gesamthafte Schulentwicklung eingeführt wurde und wobei Lehrer*innen in unterschiedlicher Position und von verschiedenen Fächern Kritik üben: Sie können hier kaum schulstrukturelle Veränderungen für ihre Unterrichtsentwicklung vornehmen. Diese ist vielmehr top-down gesteuert.

Das Nawi-Team beschäftigt sich wesentlich mit Unterrichtsentwicklung, die durch die Kooperation der Lehrer*innen im Fachbereich vorangetrieben wird. Kooperation erfolgt nicht nur auf der Ebene der formalen Vorgabe wöchentlicher Teamsitzungen, sondern findet auch durch informelle Vereinbarungen statt. Die Arbeit im Nawi-Team beschreibt Sibylle Sacher am Beispiel der Vorbereitung der Projektwoche folgendermaßen:

Sacher: Manchmal sagen wir, wir haben gar keine Zeit [Anm. CD: für die Teamsitzungen], ich muss so viel richten, und dann sagt der und der, ich kenn da jemanden, der kann beim Finanziellen. Und verschriftlicht wird das Ganze in Form von Miniprotokollen bzw. natürlich alles, was an Material produziert wird, Arbeitsmaterialien, Adressen, für Exkursionen, Professoren, die man von der Universität einlädt, Materialbeschaffungen, das wird in eigenen Ordnern abgelegt. (LP Sacher 2009, Z. 20–26)

Der formelle Charakter zeigt sich auch im Dokumentieren der Arbeit in den Teams, die der Schulleiter auch einfordert. In der HS Nesrin werden die Ergebnisse der Teamarbeit bzw. der Fachkoordinationstreffen nicht dokumentiert. Die Autonomie der Lehrer*innen zeigt sich an, dass sie die Vorgabe der wöchentlich stattfindenden Sitzung bei Teamkonsens auch aufheben und sagen, dass sie keine Zeit haben. Es wird nicht erwähnt, dass eine Information des Schulleiters für diese eigenmächtige Veränderung des Ausfallens der Teamsitzung notwendig ist.

Kritische Stimmen zur Kooperationspraxis in den Unterstufenteams

Die Differenz zwischen Ober- und Unterstufe ist in dieser Schule bedeutsam, denn das Unterrichten unterscheidet sich hier relativ stark. Erstens ist man für eine andere Altersgruppe von Schüler*innen zuständig, zweitens sind in der Unter- und Oberstufe jeweils andere Formen der Kooperation gegeben. In der Unterstufe gibt es sogenannte Unterstufenteams, in der sich pro Jahrgang ca. 10–12 Lehrer*innen jeden Donnerstagnachmittag treffen. Sie haben eine geringere Kontinuität in der Zusammensetzung als die Teams in der Oberstufe.

Berg sieht die Teamzeit in den Unterstufenteams allerdings als oft nicht gut verwendet an und bezeichnete sie als ein zwanghaftes Absitzen. Das, was er besprechen möchte, kann er mit den

betreffenden Kolleg*innen dort nicht klären. In den Teamsitzungen komme es eher zu persönlichen Auseinandersetzungen, die sich dann alle Beteiligten anhören müssten. Die Rotation der Moderation findet er nicht ideal, da dies zu Schwierigkeiten führe. Selbst in der mit Kooperation sehr erfahrenen Schule Funkenberg, werden Stimmen laut, die die verordnete kooperativen Praxis in bestimmten Teams ablehnen. Die Vorgabe, dass die Kooperation stattfinden muss, trägt in dieser Situation tendenziell nicht zur Qualitätsverbesserung der Schule bei.

Im nachfolgenden Abschnitt soll am Beispiel der Lehrerin Sibylle Sacher die Qualität des organisationsbezogenen Kooperierens, das auch Anteile eines kollegialen Prinzips beinhaltet, näher beleuchtet werden.

8.9.3 Ungleichrangigkeit im Kollegium - eine Kooperationshürde?

Differenzen im Status der Kolleg*innen an der NMS/BRG/BG Funkenberg: Das Kollegium setzt sich aus Sekundarstufe 1 Lehrer*innen (die früher an Hauptschulen oder Polytechnische Schule⁸⁹ unterrichteten) und Gymnasiallehrer*innen zusammen. Darüber hinaus gibt es auch fachbezogen unterschiedliche Entlohnungen. Beat Berg ist ein ehemaliger Lehrer einer Polytechnischen Schule und erhält darüber hinaus für das Fach Werken eine geringere Bezahlung, da es mit „0,4 Einheiten weniger bewertet“ ist als die Leistungserbringung in anderen Fächern. Das bringt ihn beim Gehalt auf eine tiefere Stufe, was er mir im Interview als Forscherin mitteilt. Wenn der Schulleiter selbst oft von brüchigen Strukturen gesprochen hat, dann kann hier an dieser Stelle eine Brüchigkeit zugeschrieben werden – allerdings nicht in Bezug auf eine zu geringe Möglichkeit einer organisationsentwicklungsbezogenen Kooperation, sondern dass eine Störung des Kollegialitätsprinzips erfolgt, indem die Lehrer*innen nicht als gleichrangig in der Bezahlung behandelt werden. Es bleibt die Frage offen, inwiefern das kollegiale Prinzip ein wichtiger Aspekt des professionellen Handelns in der Schule und im Rahmen von Schulentwicklung bleiben soll, oder ob sich auch der Beruf der Lehrerin oder des Lehrers weiter hinsichtlich eines individuellen Profils und der Entlohnung ausdifferenzieren soll. Inwiefern sollen oder müssen Lehrer*innen durch funktionelle Ausdifferenzierung unterschiedlich bezahlt werden? Welchen Wert wird den jeweiligen offiziellen Funktionen beigegeben? Das nächste personenbezogene Interview zeigt, dass Unterschiede in den Zuständigkeiten und auch Hierarchien im Kollegium auch inoffiziell bestehen.

⁸⁹ Polytechnische Schule ist eine österreichische einjährige Schulform, die für das Absolvieren der 9. Schulstufe zur Verfügung steht. Danach beginnen die Schüler*innen nach 9 Jahren Pflichtschulzeit meistens eine Lehrausbildung in einem Betrieb.

8.9.4 Sibylle Sacher: Knotenpunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung

Das Interview mit Sibylle Sacher fand ein Jahr vor dem eigentlichen Start der Datenerhebungen an der Schule NMS/BG/BRG Funkenberg statt. Ich hatte Frau Sacher kontaktiert, da mir ihre Funktion als Projektleiterin eines Schulraumgestaltungsteams bei der Recherche auf Schul-Websites aufgefallen war. Sie führte mit mir das Erstinterview. Das Interview mit dem Schulleiter fand erst ein Jahr später statt. Bei der Hauptschule Nesrin wäre das Führen des Erstinterviews zu einem Forschungsprojekt mit einer Lehrerin vor der Schulleiterin nicht möglich gewesen.

Frau Sacher hat viele Aufgaben an der Schule Funkenberg übernommen und Projekte aufgegleist und resümiert nun, dass die Aufgabenlast „unmenschlich“ gewesen – also die ‚üblichen‘ Herausforderungen im Lehrberuf überstiegen hat. Dieses Aussprechen der unmenschlichen Last wirkt dramatisch aufgeladen als notwendiger Punkt einer Erfolgsgeschichte und nicht Teil einer Geschichte des Scheiterns oder des Schlitterns in ein Burnout. Im nächsten Atemzug wendet sie die besondere Belastung so, dass es ihr viel gebracht habe.

Frau Sacher reflektiert sich als eine Person, die einen besonderen Stellenwert im Kollegium hat:

Sacher: Ich genieße im Haus einen gewissen Status – keiner wird von vorneherein zu mir nein sagen. Er darf ja nein sagen, aber es soll sich's vorher mal überlegen ... (LP Sacher 2009, Z. 167–170)

Ihre Rolle beschreibt sie so, dass „ihr Wort schon etwas gilt“ – sie genießt Respekt in der Schule und hat auch eine gute Verbindung zur „Chefetage“. Ihre Position schildert sie folgendermaßen: „Manchmal frage ich mich selbst, ob wir das so machen können, und dann sage ich, ja, ja so können wir das machen“ (LP Sacher 2009, Z. 189). Frau Sacher nimmt eine Schlüsselposition in der Schule ein. Sie beschreibt sich selbst als eine Person, bei der die Fäden zusammenlaufen. Sie gilt als eine wichtige Ansprechperson und verdeutlicht das auch an einem Beispiel, dem zufolge sie anstatt des „Chefs“ entschieden habe, als dieser nicht im Haus gewesen sei. Zugleich betont sie damit, wie wichtig es sei, die Ressourcen der Kolleg*innen zu nutzen. Sie weist darauf hin, dass jeder der Lehrer*innen einen wertvollen praktischen Erfahrungshintergrund mitbringe – der nicht einmal im Unterrichtsfach liegen müsse, jedoch für die gemeinsame Arbeit in der Schule genutzt werden könne.

8.9.5 Fiona Frei: Leistungsbeurteilungen standardisieren

Im Interview mit der Chemie- und Englischlehrerin Fiona Frei erfolgt zuerst eine positive Identifikation mit dem speziellen Unterrichtsangebot der Schule Funkenberg. Ein Einsatzfeld

der Lehrervereinbarung ist die Vereinheitlichung der Leistungsüberprüfung. Diese Vereinheitlichung findet hauptsächlich in informellen Räumen durch Absprachen statt. Damit ist hier eine Ähnlichkeit zur HS Nesrin gegeben. Abschließend werden die Teambildungsprozesse in der Schule Funkenberg aus ihrer Perspektive reflektiert.

Frei: [...] Ähm, ja ansonsten ich hab immer sehr, sehr viele zur Matura, weil ich eigentlich in der Unterstufe sehr, sehr wenig drinnen bin. Ich bin mehr ((Lachen)) Oberstufen, die Oberstufenlehrerin. Bin das auch sehr gerne. Äh, und ich freue mich immer, wenn sie von mir rausgehen, wenn sie maturiert haben und was Naturwissenschaftliches studieren und ich bekomme dann die Rückmeldung, es geht ihnen sehr gut, sie schaffen alles. (LP Frei 2011, Z. 125–130)

Fiona Frei bezeichnet sich selbst primär als Oberstufenlehrerin. Sie sagt, dass sie gerne mit den Jugendlichen arbeite, und bestimmt somit ihre Präferenz über die altersmäßige Zielgruppe der Schüler*innen. Sie definiert zugleich ihre Professionalität über den Erfolg ihrer Schüler*innen.⁹⁰ Auch Herr Ludwig hat im Interview angeführt, dass für ihn der Erfolg der Schüler*innen eine der bedeutendsten Rückmeldungen ist, die ihm über (persönliche) Berichte zur weiteren Schullaufbahn der Schüler*innen zukommt (vgl. Kap. 8.6.44).

Durch Absprachen Leistungsbeurteilung standardisieren

Ein Feld des Kooperierens sind die Absprachen für die Schularbeiten, um eine möglichst große Fairness den Schüler*innen gegenüber zu ermöglichen und die Ansprüche auf demselben Level zu halten.

Frei: Und in der Oberstufe, was ganz wichtig ist, was jetzt wirklich eingehalten wird, wir geben die gleiche Schularbeit. Das war ja nicht üblich, das konnte man machen. Aber es hat zwar ja jeder ähnliche Stoffgebiete durchgenommen und hat dann jeder seine Schularbeit zusammengestellt oder Teile ähnlich gemacht. Jetzt haben wir die ganze Schularbeit ident. (LP Frei 2011, Z. 55–59)

Für die Leiter*innen der Gruppen ist das Absprechen von Schularbeiten wichtig. Bei der Überprüfung der Leistungen der Schüler*innen erstellen die Lehrer*innen gemeinsam eine Schularbeit. Darüber hinaus gilt diese einheitliche Leistungsüberprüfung auch in der Oberstufe. Einerseits werden – so Fiona Frei – dadurch die Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Schwerpunkten nicht unterschiedlich behandelt und es herrscht eine größere Vergleichbarkeit, andererseits müssen sich die Lehrer*innen über Aufbau und die Inhalte der Schularbeit einig werden.

⁹⁰ Frau Frei ist auch eine Lehrerin, die Empfehlungen über die Studientauglichkeit (in naturwissenschaftlichen Fächern) abgibt (Z. 143–147).

Interviewerin: Ist es so, dass sich fünf Lehrer, Lehrerinnen treffen, sprechen sich ab, nicht? Wahrscheinlich so Extratermine?

Frei: Das sind oft die Pausen oder, wenn es gar nicht geht, die Teamsitzungen, dass wir aus den üblichen Gruppen aus den Teamsitzungen kurz rausgehen und uns zusammensetzen und dann diese Schularbeiten besprechen.

(LP Frei 2011, Z. 75–80)

Für das gemeinsame Absprechen über die Schularbeitskonzeptionen sind keine definierten Zeitfenster vorgesehen – es wird „zwischendurch“ gemacht. Eine Lehrerin der Hauptschule Nesrin beschreibt die Koordination zur Abstimmung von Themen bei Schularbeiten ähnlich (vgl. LP Schuh 2010). Die Pausen werden für das Absprechen und Abstimmen genutzt. Die Zeiträume dafür sind sehr eng und durch die schulische Zeitstruktur begrenzt. Diese Absprachen finden daher im informellen Raum statt. Die regulären Teamsitzungen der Stufenteams werden für andere Agenden und Zuständigkeiten der Lehrerteams der jeweiligen Schulstufen genutzt.

*Frei: Und irgendwie bekommen sie [die Schüler*innen, Anm. der Verf.] das Feedback, wenn ich das Niveau erreicht habe, ist es völlig egal, welcher Lehrer die Schularbeit zusammenstellt, ich kann sie bewältigen. (Mmh) Und ich glaub, das ist das Positive. (mmh) Das es nicht mehr so fixierend auf den Lehrer ist, oh Gott, wenn jetzt ein anderer das zusammenstellt, kann ich nichts (mmh), sondern ich kann das einfach, ich kann das Stoffgebiet, ich bin auf dem Niveau, ich bewältige das. (LP Frei 2011, Z. 104–109)*

Wenn Kooperation das Ziel verfolgt, dass Leistungsüberprüfungen vereinheitlicht werden und die Leistungsüberprüfung relativ unabhängig von den jeweiligen Lehrer*innen erfolgt, dann ist das eine wesentliche Veränderung des Kerns der pädagogischen Tätigkeit, der pädagogischen Profession. Die pädagogische Tätigkeit der Lehrer*innen konstituiert sich über eine bestimmte Beziehungsform zwischen den Pädagog*innen und den Schüler*innen (siehe auch strukturtheoretische Professionstheorie, Kap. 6.2). Innerhalb dieses Rahmens sind die Vermittlung und das Beurteilen von Wissen und Fähigkeiten zentrale Aufgaben. Findet nun die Vermittlung relativ autonom im Rahmen einer gewissen pädagogischen Freiheit statt, dann gibt es, so das Argument, auch unterschiedliche Wege der Wissensvermittlung und des Fähigkeitsaufbaus. Daraus können sich auch unterschiedliche thematische Fokussierungen in der Leistungsbeurteilung ergeben. Durch die Vereinheitlichung der Schularbeiten kann sich die relativ autonome Bestimmung von Themenstellungen und Formen von Wissensvermittlung reduzieren. Das Argument der Fairness bzw. der gleichen Anforderungen bei der Leistungsüberprüfung schlägt das Argument der Beibehaltung einer vielfältigen Wissensvermittlung. Im Kontext des Aufbaus von Lehrerkooperation können so durch Absprachen in der

Leistungsbeurteilung professionsstützende Effekte erzeugt werden, es können aber auch de-professionalisierende Effekte entstehen.

8.9.6 Daniela Donati: Infragestellung formeller Kooperationsstrukturen

Donati: Ah, an und für sich ich glaube das Unterrichten da an der Schule ah sehr angenehm aber auch sehr schwieriges Unterrichten ist. Schwierig deswegen, weil man doch eben die, den, die NMS in der Unterstufe haben und dadurch ((ahm)) die Schüler sehr unterschiedlich in ihrem Leistungsstand sind. Auch in ihrem (.) was sie überhaupt erbringen können, glaube ich schon, dass es sich ein bisschen anders gestaltet als jetzt an einer normalen AHS. (LP Donati 2011, Z. 26–28)

An der Schule NMS/BG/BRG Funkenberg zu unterrichten stellt in mehrfacher Hinsicht eine Besonderheit dar. Als Lehrerin dieser Schule wird Daniela Donati zu einer besonderen Lehrerin: Die heterogene Schülerschaft mit ihren unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen stellt die Lehrer*innen nach ihrer Sprechweise vor größere Herausforderungen als in anderen Schulen. Sie kann sich als eine Lehrerin subjektivieren, die Besonderes leistet oder in Kauf nimmt – dadurch, dass sie an der Funkenberg-Schule Lehrerin ist. Andere AHS-Formen (Allgemeinbildende Höhere Schulen) haben eine homogenere Schülerschaft. Sie ist somit eine besondere Lehrerin, weil sie in einer besonderen Schule arbeitet. Auch bei der Schule HS Nesrin kreierte die Schulleiterin das Bild einer besonderen Schule, indem sie auf die Vielzahl von Projekten usw. hinwies. Die Lehrer*innen erhalten dort den Status einer positiven Herausgehobenheit, wenn sie am Herstellen eines besonderen Status der Schule mitwirken (z. B. durch besondere Projekteinwerbungen, die die Schule im Wettbewerb zu einer besonderen machen).

Donati: Also für mich selber sehe ich einfach, das ich zum Beispiel schon sehr oft jetzt bei den vielen Dingen an Projekten, die man machen kann und was, von außen kommt wahnsinnig viel rein, was überall angeboten wird, wo man mitmachen kann und wo man halt auch Förderungen bekommt und dergleichen, dass ich das sehr heruntergeschraubt hab, einfach weil ich gesagt hab, es geht einfach nicht, also da ich im Vorjahr ja dann wieder mit der Unterstufe wieder an einem Projektwettbewerb teilgenommen, wo ich auch wieder gesehen habe, das war eigentlich wieder zu viel, ich hätte es nicht machen sollen. (LP Donati 2011, Z. 45–52)

Donati beschreibt hier eine schwierige Balance zwischen dem Engagement, das bei zusätzlichen Projekten stattfinden kann, und dem, was schon läuft. Damit teilt sie eine ähnliche Haltung wie der Schulleiter. Es wird deutlich, dass sie grundsätzlich die Entscheidungsfreiheit hat, ob sie beim einen oder anderen Projekt mitmacht. Ein stabileres Engagement über die Arbeit des Unterrichtens hinaus ist im naturwissenschaftlichen Team möglich.

Donati: Ich meine, im Grunde genommen ist es nichts anderes, was wahrscheinlich in anderen Schulen einfach unter der Pause laufen muss. Dass man einfach mit Kollegen und Kolleginnen spricht und sie nach was fragt und was machst du denn in der Klasse gerade und ist da was Ähnliches, kann ich mich da irgendwie bei dem Thema anhängen, und bei uns ist halt wirklich die Möglichkeit, dass ich das in dieser Zeit mache. (LP Donati 2011, Z. 203–207)

Die Lehrerin relativiert an dieser Stelle die Besonderheit des Vorhandenseins von regelmäßig stattfindenden Teamtreffen: Im Grunde sei es nichts anderes als das, was in anderen Schulen im informellen Raum ablaufen müsse. Die fix installierten Kooperationsfenster geben eine zusätzliche Möglichkeit, Absprachen zu treffen und sich auszutauschen. Trotz ihrer zwölfjährigen Praxis, die sich auf die NMS/BG/BRG Funkenberg beschränkt, äußert sie hier indirekt, dass die installierte Lehrerkooperation keine Notwendigkeit sei. Denn sie sieht keinen allzu großen Unterschied gegenüber der Arbeit, die auch in anderen Schulen erfolgen muss. Sie nimmt damit eine andere Positionierung vor als der Administrator ihrer Schule, der die Notwendigkeit von Kooperation herausstellt. Auch der Schulleiter sagt, dass es ohne Kooperation nicht mehr gehen würde.

9 Diskussion und Fazit

Das Kooperieren ist eine Anforderung, die im Diskursfeld der Schulentwicklung als auch der Professionalisierung artikuliert wird und eine normative Wirkung auf die angesprochenen Subjekte hat. Weder die Schulleiter*innen noch die Lehrer*innen können sich ohne Rechtfertigungsdruck gegen das Kooperieren positionieren. Das Sprechen der Schulleiter*innen und Lehrer*innen über Kooperation findet im Kontext des diskursiv Möglichen statt.

Die diskursiven Praktiken in den Diskursfeldern der Lehrerverbundenheit, Schulentwicklung und Professionalisierung haben sich seit den 1980er Jahren im deutschsprachigen Raum verändert. Es stellte sich die heuristische Frage, weshalb Kooperation als Facette der Entwicklung von einzelnen Schulen und der Lehrer*innen so bedeutsam geworden ist. Ziele dieser Diskursanalyse waren, die Herkünfte der Bedeutungszunahme des Themas Kooperation in der Schulentwicklung und Professionalisierung im deutschsprachigen Raum zu verstehen und das aktuelle Wirken des Diskurses an zwei Schulen genauer zu analysieren.

In der vorliegenden Diskursanalyse wurde die Anordnung des Gegenstands der Kooperation bei Lehrer*innen, die Aussagen und Äußerungen von Lehrer*innen und Schulleiter*innen in Relation zu den Wissensfeldern der Schulentwicklung und Professionalisierung untersucht. Die Auswertung des „empirischen Materials“ folgte keiner standardisierten Vorgehensweise. Von Vertreter*innen der erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse wird dieser methodologisch herausfordernde Weg folgendermaßen beschrieben:

Alle, die eine Analyse machen, bauen auf den Erfahrungen des Forschungsstandes und der bisherigen Entwicklung der Methodologie auf, aber der Weg muss meines Erachtens nicht die Reproduktion standardisierter Methoden und deren technische Anwendung auf neue Gegenstände sein, sondern die Verflüssigung und Rekonstellation der Elemente in neuen Projekten und an anderen Gegenständen. (Fegter et al 2014: 486)

Diese Form der beständigen methodologischen Weiterentwicklung fordert bereits Foucault ein. Diesem Prinzip der methodologischen Entwicklung und Anpassung an den Gegenstand bin ich in der Entwicklung der Forschungsarbeit gefolgt. Aufgrund der hohen Normativität des Gegenstandes habe ich mich für eine Untersuchung der Anwendungsforschungen durch einen Zugriff orientiert an der Genealogie (Saar 2007, Foucault 2004a, 2004b, Ball 2012) entschieden. Das Interesse am Handeln der Subjekte im Horizont des diskursiv Möglichen, hat mich zur Analyse von diskursiven Figuren und den damit verbundenen Subjektivierungen (siehe Kap. 4.2) geführt. Das differenztheoretische Denken (Wrana 2014a) wurde zur analyti-

schen Grundoperation, um die Vorgehensweise der Analyse meines empirischen Materials zu entwickeln.

Die Aufforderung zu mehr Kooperation zeigte sich in Relation zu den Diskursfeldern der Schulentwicklung und Professionalisierung als eine diskursive Praktik der Aktivierung. Politiken der Aktivierung (Ott 2011) werden durch die Gouvernamentalitätstheorie verstehbar (siehe Kap. 3). Aktiviert werden Subjekte: In der vorliegenden Arbeit wurden sowohl die Lehrer*innen als auch die Schulen als Subjekte von Aktivierungspolitiken untersucht, wobei das Kooperieren ein zentrales Mittel darstellt. Die Aktivierung der Subjekte (ebd.) unterstützt eine Verlagerung der Steuerung des Schulsystems von außen nach innen. Aktivierung meint in dieser Forschungsarbeit, dass die machtvolle Steuerung des Schulsystems durch Kooperation in die Subjekte - nach innen - verlagert wurde. Die angesprochenen Subjekte erhalten damit weniger von außen Vorgaben zur Schulreform, sondern sollten ihre Ziele selbst setzen und kontrollieren.

Eine Steuerungsveränderung des Schulsystems durch Formen der Aktivierung der Subjekte ist eine produktive Form der Macht – keine repressive (siehe Kap. 3.1). D.h. die Steuerung von Schule und Profession wird effektiver, indem die Vorgaben für Reformen und Innovationen nicht mehr explizit von außen als Weisung kommen müssen, sondern von den schulischen Organisationen als selbst gesetzte Ziele (Dzierzbicka 2006a: 225 ff.) gemeinsam entwickelt werden. Das gleiche gilt auch für Lehrer*innen, die ihr professionelles Handeln durch eine innen geleitete Steuerung, die von der jeweiligen Organisation Schule unterstützt wird, „nachhaltiger“ entwickeln können sollten. Durch Kooperativität steigt die Verbindlichkeit der Zielsetzungen der eigenen professionellen Weiterentwicklung von Lehrer*innen. Ein weiteres Kennzeichen der Aktivierung ist, dass die Entwicklungsnotwendigkeit der Subjekte nie zu Ende ist und es sich somit um ein lebenslanges Lernen der Subjekte handelt (Rothe 2011).

Im für lange Zeit in Europa zentral organisierten Schulsystem, das von Ministerien klare Reformvorgaben erhalten hatte, bedurfte der Kooperation unter den Lehrer*innen in weitaus geringerem Ausmaß. Die Profilbildung von den einzelnen Schulen war in dieser Zeit nicht notwendig und pädagogische Konzepte mussten nicht gemeinsam ausgearbeitet werden. Erst die Anforderung, dass Schulleiter*innen ihre jeweilige Schule entwickeln sollen und sie nicht mehr als bürokratische Zwangsumgebung betrachten sollten, führte zur Bedeutungszunahme des Themas der Kooperation in Bezug auf Schulentwicklung und Professionalisierung. Eine Untersuchung des diskursiven Raumes zur Profilierung der Einzelschule als *Motor* von Schulentwicklung machte auf Forschungsergebnisse aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum aufmerksam. Die Schuleffektivitätsforschung (Sammons/Hillman/Mortimore 1995)

konnte als eine wesentliche Schaltstelle für die Stärkung einer an der Einzelschule orientierten Schulentwicklung identifiziert werden. Durch die Schuleffektivitätsforschung ereignete sich eine wesentliche Veränderung der Debatten im diskursiven Feld der Schulentwicklung bereits beginnend mit den 1960er Jahren im anglo-amerikanischen Diskursraum.

Im anglo-amerikanischen Raum hatte die Entwicklung der Einzelschule bereits seit den 1960er Jahren mit der Schuleffektivitätsforschung mehr Bedeutung erlangt. Die zunehmend wissenschaftlich abgesicherte Aussage, dass die einzelnen Schulen für den Leistungserfolg von Schüler*innen ausschlaggebend sind, stützte beispielsweise die US-amerikanische Ausrichtung der Investitionen in den Bildungssektor. Anfangs stellte sich jedoch noch die Frage, ob „effektive Schulen“ ungleiche sozio-ökonomische Voraussetzungen der Schüler*innen - mit empirisch fundierten Ergebnissen belegt - kompensieren können. Die gewünschte Antwort der damaligen US-amerikanischen Regierung war eine Zustimmung, um so den benachteiligten Bevölkerungsschichten Hoffnung auf Aufstieg durch die erhöhten Investitionen in Schulen geben zu können. Der Coleman-Report (Coleman et al. 1966) widersprach der Hoffnung, dass die Qualität der Schulen sozio-ökonomische Ungleichheiten kompensieren könne. Die genauere Analyse dieser Debatte entlang der Veröffentlichung des Coleman-Reports (ebd.) und die ein Jahrzehnt später veröffentlichte Rutter-Studie (Rutter et al. 1979) weisen darauf hin, dass politische Interessen in Bezug auf Rezeptionsmöglichkeiten von wissenschaftlichem Wissen auf Weichenstellungen bildungspolitischer Steuerung Einfluss nehmen (siehe Kap. 5.1.1). D.h. dass die Produktion von wissenschaftlichem Wissen nicht unbeeinflusst von politischen und institutionellen Interessen abläuft und eine starke Normativität von Debatten ein Anlass für kritische Auseinandersetzungen sein kann.

Die Bedeutsamkeit der einzelschulischen Entwicklung im deutschsprachigen Raum wurde von den Studienergebnissen der Schuleffektivitätsforschung (mit ihrem Motto „schools make a difference“ - Fend 1988) aus dem anglo-amerikanischen Raum gestärkt. Auf diesem Hintergrund hat im deutschsprachigen Raum seit den 1980er Jahren ein Einzug von Organisationstheorien in die Schulentwicklung stattgefunden, was das Thema der Kooperation beflügelt hat. Kooperation wird als ein Schlüssel der Organisationsentwicklung der Schule betrachtet. Gleichzeitig findet auch ein auf Dauer gestellter Qualifizierungsprozess (Schäfer/Thompson 2013) statt, der die Subjekte – Lehrer*innen sowie auch die Schulen als Einzelschulen – dazu auffordert beständig weiter zuzulernen und sich zu verbessern.

Die theoretische Perspektive der Gouvernamentalität ermöglicht eine kritische Reflexion des Forschungsgegenstandes Kooperation unter Lehrer*innen als eine Facette der Schulentwicklung und Steuerung von Schulen sowie auch den darin arbeitenden Professionellen. Kritisch

insofern, dass eine historische Perspektive auf die Genese des Gegenstandes in Form einer Genealogie (Foucault 2005b, Saar 2007, Casale 2004, Nietzsche 1999) eingenommen wird. Durch die in den Kapitel 5 und 6 angewendete Genealogie wurde die „fraglose Geltung“ (Schröder/Wrana 2017:62) von Kooperation als Stütze von Schul- und Professionsentwicklung dekonstruiert.⁹¹

Bei der Analyse diskursiver Praktiken aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive habe ich sowohl diskursive Figuren im Feld der Anwendungsforschungen zur Schulentwicklung und Professionalisierung untersucht sowie die Analysen anhand von zwei interviewbasierten Fallstudien an zwei Schulen fortgesetzt. Das Gegenlesen von wissenschaftlichen Diskursfeldern mit den Äußerungen der Lehrer*innen und Schulleiter*innen im praktischen Feld zeigte einen unterschiedlichen Umgang mit zentralen Figuren der diskursiven Praxis zur Schulentwicklung und Professionalisierung vermittelt durch die Kooperationsaufforderung.

Die Figur der Entwicklung der Einzelschule wurde zum Dreh- und Angelpunkt der ausgearbeiteten Analysen. Es ist für Lehrer*innen mittlerweile beinahe unausweichlich, die eigene Arbeit im Kontext des spezifischen Profils der Schule zu verorten bzw. die jeweiligen speziellen Strukturen und Abläufe der Schulen zu übernehmen – was z. B. auch regelmäßige Formen der Lehrerkoooperation einschließen kann, so etwa Teamsitzungen oder bestimmte pädagogische Konzepte (z. B. schulweit eingesetzte Formen des offenen Unterrichts). Somit löst sich das Unterrichten zum Teil in seiner zellulären Strukturiertheit (vgl. Weick 1982) auf. Lehrer*innen halten weniger als jemals zuvor ihren Unterricht allein in den Klassen.

Mit der Entwicklung der Einzelschule findet auf der Ebene der Schule und Profession eine Aktivierung durch vermehrte Kooperation statt, die jedoch nicht nur zu besseren Schulen und professionellerem Handeln der Lehrer*innen führt. Die organisationsbezogene Kooperation wurde in den Analysen der Interviews auch in ihren Schattenseiten sichtbar, wenn beispielsweise professionelle Handlungsmaxime von Lehrer*innen unter Druck geraten oder die Schule Züge einer unternehmerisch bzw. wirtschaftlich agierenden Organisation annimmt (siehe das Beispiel Kampf um Schülerzahlen).

Für die Analysen der Interviews war es wichtig, zwischen dem tradierten kollegialen Zusammenarbeiten von Lehrer*innen und dem organisationsbezogenen Kooperieren zu unterscheiden, um zu sehen, inwiefern ein organisationsbezogenes Kooperieren in der Einzelorganisati-

⁹¹ Bellmann et al. (2016) haben in ihrem Forschungsprojekt „Nebenfolgen neuer Steuerung“ die Reformrezep-tion von Schulleiter*innen untersucht, die auch problematische Effekte identifizierte, wobei dies nicht generalisiert wurde. Reh (2008) kritisierte die Vorstellung von Machbarkeit in Bezug auf das Thema Kooperation und Steinwand (2012) machte zur Lehrerkoooperation eine Diskursanalyse: Die genannten Studien waren wesentliche Ausgangspunkte für die Sensibilisierung eines kritischen Blicks, der zur vorliegenden Arbeit führte.

on angekommen ist und in welcher Weise, die Schule sowie die Lehrer*innen ein kollegiales Zusammenarbeiten fortführen. Es stellte sich die Frage, wie sich Lehrer*innen und Schulleiter*innen als Kooperierende bzw. Nicht-Kooperierende in Bezug auf diese unterschiedlichen Wissensfelder - der organisationsorientierten Schulentwicklung und dem Prinzip der Kollegialität, das mit einer höheren Autonomie der Profession einhergeht – subjektivieren.

Eine wichtige Erkenntnis in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Lehrerkooperation war, dass sich nicht nur Lehrer*innen im Sprechen über Kooperation sondern auch Schulleiter*innen als Subjekte konstituieren. Schulleiter*innen sprechen über ihre Schule, die sich weiterentwickeln soll oder aktiv sein muss (siehe Kap. 8.2.2). Auf diese Weise wird die Aktivierung der Schule unterstützt. Ähnlich wie die Lehrer*innen sollen auch die Schulen fortwährend lernen und sich weiterentwickeln. In den Anwendungsforschungen zur Schulentwicklung werden Schulen seit den 1990er Jahren zunehmend personifiziert dargestellt, beispielsweise als lernende Schule (Schratz & Steiner-Löffler 1998).

Bestimmte Formen der Zuschreibungen an Schulen sowie auch in Bezug auf die Lehrer*innen selbst führen zu Aktivierungen der Schule und Profession. Negativzuschreibungen in Bezug auf die Schule haben folgendermaßen einen aktivierenden Charakter: Der Schulleiter der Schule Funkenberg sieht viele Punkte – vor allem in der „Struktur“ der Schule – die noch verbessert werden sollten, um kontinuierliche Entwicklungen zu ermöglichen. Er zeigt eine hohe Reflexionsfähigkeit in Bezug auf seine Schule, obwohl er sie als eine einordnet, die schon etwas weiter ist (als andere Schulen). Das ständige Weiterarbeiten und Verbessern des Subjektes gehört zur Regierungsform der neoliberalen Gouvernementalität (Foucault 2004b, siehe Kap. 3.2). Der Schulleiter der Schule, die schon „etwas weiter ist“, artikuliert, dass die erreichte Entwicklung nicht der Endpunkt der Entwicklung ist, sondern noch weitergehen sollte.

Der Schulleiter von Funkenberg spricht weiters auch davon, dass es darum gehe, Strukturen zu halten, für Kontinuität bei Projekten und Zielsetzungen zu sorgen sowie die Energiebalance der Lehrer*innen im Blick zu haben. Er spricht für eine Überführung von Innovationen in die Schulstruktur aus, und setzt sich hier in die Position eines Steuermandanten, der somit auch wesentlich mitwirkt, welche Projektinitiativen längerfristig bestehen können oder nicht. Er bekennt sich im Sprechen zur Notwendigkeit der Organisationsförmigkeit der Schule, dabei hat für ihn aber das Thema der Energiebalance gegenüber einer ungezügelter Dynamisierung mehr Gewicht.

Die Schulleiterin der kleineren Schule (Sekundarstufe I, HS Nesrin) wendet im Gespräch mit der Forscherin folgende Strategie an: Sie subjektiviert ihre Schule als eine erfolgreiche, die

den Anforderungen, die in den aktuellen Schulentwicklungsdebatten zirkulieren, nachkommt: Ihre Schule sei aktiv und lerne. Während die größere Schule, NMS/BG/BRG Funkenberg bereits als erfolgreiche Versuchsschule eine besondere Position hat, bemüht sich die Schulleiterin dieser kleineren Schule darum, dass sie als besonders positiv zu erwähnende Schule aufscheint. Die Zuschreibung einer erfolgreichen Schule ist für sie selbst sowie für ihr Kollegium in Bezug auf die Gewinnung von neuen Schüler*innen im Konkurrenzkampf mit anderen Schulen relevant. In Bezug auf den Erhalt des Standortes ihrer Schule ist es ein Risiko, wenn die Schule in einem negativen Licht aufscheint.

Die diskursive Figur, die die Schulleiterin entwirft, verweist auf die vielfältigen Aktivitäten, die die Schule setzt, um sich zu entwickeln: Sie wirbt unterschiedliche Projekte ein, beteiligt sich an bundesweiten Fortbildungen, die Lehrer*innen sind auch außerschulisch engagiert, arbeiten beispielsweise zusätzlich auch noch an der Pädagogischen Hochschule usw. Die Schulleiterin stellt diese Projekte im Sprechen wie Trophäen aus: Sie performiert eine besondere und äußerst kooperations- und entwicklungsfreudige Schule. Während sie ein selbstevaluierendes Urteil einer gut kooperierenden Schule fällt, erfährt sie im Gespräch von mir als Forscherin nicht, ob ich sie nun auch so einordnen würde. Sie fragt: Was wollen Sie daraus ableiten? Damit ist es für sie und ihre Schule nicht nur relevant, wie sie in der Öffentlichkeit aufscheint, sondern es ist für sie auch von Bedeutung, wie sie von der Forscherin eingeordnet wird.

Eine Aktivierung findet durch die Konkurrenzsituation mit der zweiten Hauptschule am gleichen Standort sowie durch die Konkurrenz mit weiteren Hauptschulen statt. Die Notwendigkeit, neue Schüler*innen zu gewinnen („das Rittern um jeden Schüler“), veranlasst die Schulleiterin, aktiv für eine regelmäßige positive Berichterstattung über die Schule zu sorgen. Dabei werden auch die Lehrer*innen „eingespannt“, was dazu führt, dass viele der interviewten Lehrer*innen artikulieren, dass es zu viele Aktivitäten gebe. Jedoch können sie sich dieser Situation nur schwer entziehen. Es kann ihnen bei zu geringem positivem Image der Schule sogar der Verlust des Arbeitsplatzes drohen.

Die Schulleiterin aktiviert ihr Personal, zu lernenden Lehrer*innen zu werden. Um in der Konkurrenz mit anderen Schulen bestehen zu können, ist aus ihrer Sicht der Einsatz der Lehrer*innen gefragt. Im Sprechen mit mir als Forscherin zieht sie klar bewertende Kategorien ein zwischen den „Top-Leuten“ und „denjenigen, die etwas abfallen“. Eine „Personalentwicklungsstrategie“ von ihr ist, dass sie Klassenvorstandsteams bildet, sodass auch diejenigen „hochsteigen“, die bisher noch wenig durch Aktivität und Engagement aufgefallen sind.

Die Analysen der Sprechpraxis zeigen, dass es für die Schulleiterin der HS Nesrin prekäre Positionen im Diskursfeld zur Schulentwicklung gibt – beispielsweise eine Schule zu sein, die zu wenig oder nicht richtig kooperiert. Kooperation bzw. nicht richtig zu kooperieren ist für die Schule Funkenberg hingegen kein problematisches Thema. Die Analyse der Interviews mit den Lehrer*innen bringt Subjektivierungsfiguren hervor, die sich gegen eine Anforderung zu kooperieren aussprechen oder ein ganz anderes Bild vom Selbstverständnis der Lehrer*innen zeigen und z. B. in die Richtung weisen, dass unabhängige nebeneinander Arbeiten von Lehrer*innen noch immer die Regel sei. Diese Stimmen kommen vornehmlich in der HS Nesrin vor. In der Schule Funkenberg gibt es hingegen kaum die Möglichkeit, die Struktur des Kooperierens nicht wahrzunehmen, es kommt lediglich vor, dass sie manchmal in den informellen Raum abgedrängt wird. Es gibt jedoch sehr wohl die Möglichkeit, dass Lehrer*innen keinen Sinn in der Kooperation sehen und sie als „vertane Zeit“ wahrnehmen.

Die Positionierungen der Lehrer*innen als nicht kooperierende Lehrer*innen werden in ihrer Prekarität an der HS Nesrin deutlich, wenn jene Lehrerin, die sich explizit gegen die Kooperationsaufforderung stellt, eine Aufnahme des Interviews verweigert (siehe Kap. 8.6.1). Eine andere Strategie der interviewten Lehrer*innen mit der normativ aufgeladenen Frage nach Kooperation umzugehen ist es, dass man dem Kooperieren bejahend gegenübersteht. Erst eine genaue Analyse des Interviews von Herrn Ludwig beispielsweise brachte die Relativierungen seiner Position zum Vorschein. Frau Schuh relativierte ihre zuerst affirmierende Position zur Kooperation explizit, indem sie im Verlauf des Interviews konstatierte, dass man sicher noch Einzelkämpfer sei.

Die befragten Lehrer*innen wendeten unterschiedliche Strategien an, um nicht offen in Opposition zur Reformanforderung, mehr zu kooperieren, zu gehen. Jene Lehrer*innen, die eine Berufserfahrung über mehrere Jahrzehnte haben – wie z.B. Herr Ludwig, der auf unterschiedliche Trends in der Pädagogik verweist – hat Erfahrungen damit, pragmatische Antworten auf bildungspolitische Anforderungen zu finden. Als Referenzpunkt des pädagogischen Arbeitens sprechen einige Lehrer*innen beim Fall HS Nesrin nicht die Schule an, sondern ihre autonomen Einschätzungen und daraus abgeleitete Entscheidungen in Bezug auf das Lernen der Schüler*innen. Die Kooperationsaufforderung wird von einem Teil des Kollegiums eher als eine „Schulentwicklungsübung“ aufgenommen, die als ein temporäres Phänomen eingeschätzt wird.

In der genauen Analyse der Äußerungen der Lehrer*innen der HS Nesrin sind sowohl Anteile einer organisationsbezogenen Kooperation enthalten als auch Sequenzen, die dem kollegialen Prinzip entsprechen. In Bezug auf die Entwicklung von gemeinsamen Unterrichtsmaterialien

(siehe Kap. 8.7) subjektiviert sich Frau Schuh in der Fachgruppe Deutsch als „Ideenklauerin“, während die Weitergabe von Unterrichtsmaterialien in einer Schule, die sich als pädagogisch zusammenarbeitende Einheit versteht, das Kooperieren und gemeinsame Entwickeln von Unterrichtsmaterialien zur Normalität gehören würde. Die diskursive Figur der „Ideenklauerin“ zeigt deutlich, dass z. B. die in der Deutschfachgruppe lokalisierte Wissensordnung – die Kooperativität in Form des nicht-selbstverständlichen Zur-Verfügung-Stellens von Unterrichtsmaterialien – Frau Schuh dazu bringt, sich in dieser Hinsicht als eine Lehrerin zu subjektivieren, die sich am Rande des legitimen Handelns bewegt: Sie bezeichnet sich selbst – d. h. sie subjektiviert sich mit ihrem Sprechhandeln – als Unterrichtsideen-Diebin. Es gibt somit diskursive Figuren, die sich einem kollegialen Prinzip entsprechen und eher voneinander unabhängigen Arbeiten gekennzeichnet sind.

Frau Neumann legt in der HS Nesrin eine konträre Wissensordnung aus: In ihrem Englisch-Team seien alle Lehrer*innen Teamplayer*innen. Unterrichtsmaterialien werden selbstverständlich zur Verfügung gestellt. Um es im Vergleich deutlich zu machen: In einem solchen Umfeld könnte Frau Schuh gar nicht zur „Unterrichtsideendiebin“ werden. Gleichzeitig besteht im Englisch-Fachteam die Norm, den Unterricht gemeinsam zu entwickeln und es ist schwieriger im Sinne des Beispiels „Herr Ludwig“ eigene Wege zu gehen. Ob der kooperativ entwickelte Unterricht das Lernen von Schüler*innen der jeweiligen Schule nun besser oder weniger gut unterstützt, müsste wiederum im Einzelfall geklärt werden und ist nicht Teil dieser Forschungsarbeit.

Eine andere Umgangsweise mit der Kooperationsanforderung findet sich beim Mathematikfachkoordinator: Er bejaht, dass er sich mit den Mathematiker*innen austauscht und abspricht und dass niemand die Unterrichtsmaterialien nur für sich horten würde. In seinen Darstellungen kommt es jedoch weniger zu einer Identifikation mit dem Team und die Zielsetzungen der Zusammenarbeit in der Mathematikfachgruppe sind eher unklar. In diesem Kontext ist ein Austauschen der Unterrichtsmaterialien nicht strukturell eingeführt. Im Interview kann er sich bei der nachgefragten Schul- und Unterrichtsentwicklungsanforderung so positionieren, dass er ihr nachkommt.

Herr Ludwig, der Deutschfachkoordinator, definiert seine Professionalität darüber, dass er in Bezug auf seine Schüler*innen und seine Klasse gute Arbeit leistet. Das Kooperieren scheint aus seinem Sprechhandeln heraus kein Merkmal eines professionellen Lehrers bzw. einer professionellen Lehrerin zu sein. Gleichzeitig äußert er in seiner Position als Deutschfachkoordinator, dass zwei bis drei Treffen der Deutschfachgruppe zu wenig seien, um eine Unterrichtsentwicklung ernsthaft betreiben zu können. In dieser Hinsicht wird eine Ambivalenz seiner

Professionalität deutlich, die durch zwei simultan zu erfüllende Rollen bedingt ist: Herr Ludwig ist nicht nur Lehrer, sondern auch Deutschfachkoordinator. Die hohe Autonomie des Lehrerhandelns, die er für sich beansprucht, steht in einem gewissen Widerspruch zu seiner Forderung nach mehr und systematisierter Kooperation.

Die Analysen zur Englischfachkoordinatorin, Frau Neumann, zeigen, dass sie die Teamarbeit für gemeinsame Entwicklung des Unterrichts nutzt und die Möglichkeiten einer Professionalisierung durch Kooperation in ihrem Team ausschöpft (siehe Kap. 8.7.3). Diese Teamarbeit beinhaltet trotz der hohen Euphorie nur in kleinen Anteilen eine organisationsorientierte Kooperation, da die Teamarbeit nur in geringem Maße in die Gesamtstruktur der HS Nesrin eingebettet ist. Das Englischteam könnte zum Großteil genauso gut in einer anderen Schule beheimatet sein. Das Team wirkte viel mehr wie eine autonome Arbeitsgruppe. Das Deutschteam derselben Schule hat wiederum einen fragmentierten Charakter. Der Koordinator (Ludwig) bejaht die Kooperation eher im Sinne einer erwünschten Positionierung.

Neue pädagogische Zugänge – wie die schulweite Einführung des offenen Lernens an der HS Nesrin – werden von den meisten Lehrer*innen kritisch beurteilt und erscheinen somit einigen Lehrer*innen mehr als Störfaktor des professionellen Handelns als die angestrebte Weiterentwicklung. Die Schulleiterin hingegen preist die Umsetzung des schulweiten Pilotprojekts als Errungenschaft der kooperativen Schulentwicklung in ihrer Schule an. In Bezug auf eine von der Schulleitung gewollte kooperative Schulentwicklung hinsichtlich eines bestimmten pädagogischen Zugangs ist die Frage, inwiefern die Lehrer*innen auch Kritik in Bezug auf vorgeschlagene Vorgehensweisen einbringen können und diese aufgenommen und in eine Weiterentwicklung des Modells integriert wird. Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte können auch auf „Zwangskooperationen“ beruhen, die das Unterrichten aus der Sicht Lehrpersonen eher verschlechtert und ihre Mitsprache und Mitgestaltung von Unterricht marginalisiert. Solche Entwicklungen stellen eine Deprofessionalisierungsgefahr dar.

Das offene Lernen ist jedoch nur ein Pilotprojekt der Schul- und Unterrichtsentwicklung der HS Nesrin, was nicht den Regelfall darstellt. Die Lehrer*innen der HS Nesrin bringen viele Beispiele ein, die auf ein kollegiales Prinzip des Zusammenarbeitens verweist: Es sind eher bestimmte Kolleg*innen, die für das Gelingen der pädagogischen Arbeit relevant sind. Sie fungieren als Austauschpartner*innen und geben Hilfestellungen oder werden punktuell Zusammenarbeitspartner*innen für die Projektwoche.

Frau Neumann, die Englischfachkoordinatorin der Schule Nesrin, zeigt jedoch primär ein organisationsbezogenes Kooperieren. Sie übernimmt Schulentwicklungsaufgaben, wirbt Projekte ein, engagiert sich in der Teamarbeit und beteiligt sich auch an der Gewinnung von neuen

Schüler*innen, um den Standort der Schule zu sichern. Im Sprechen über diese Aktivitäten wird bei ihr die Schule zum Subjekt, das aktiv sein muss.

In der NMS, BG, BRG Funkenberg hat die Schule als Organisation für die Arbeit der Lehrer*innen mehr Bedeutung. Die fix installierte Form des Teamteachings führt dazu, dass die meisten Lehrer*innen mit einem Teampartner oder Teampartner die Klasse gemeinsam unterrichten. Somit sind autonome Konzeptionen des Unterrichts – wie es in der Schule Nesrin der Fall ist – kaum mehr möglich. Die Schule verfolgt vielfältige Schulentwicklungsziele, die von der Standardisierung der Leistungsbeurteilung reichen bis zur Entwicklung von neuen fachübergreifenden Unterrichtsformen (z.B. Laborfächer – „Naturwissenschaftliches Experimentieren“), die im untersuchten Fachteam „Naturwissenschaft“ bzw. Nawi-Team entwickelt wurden. Die Lehrer*innen von Funkenberg sprechen auf unterschiedliche Weise ihren Bezug zur Schule an: Es wird deutlich, dass sie sich als Teil der Schule Funkenberg verstehen, die ein besonderes Profil und Arbeitsweise aufweist. Die bereits fix installierte Zusammenarbeit im Teamteaching in den 1990er Jahren bildete einen starken Kontrast zu anderen Schulen, an denen der gemeinsam entwickelte und durchgeführte Unterricht noch nicht praktiziert wurde.

In der NMS/BG/BRG Funkenberg ist man nicht einfach „nur“ Lehrer*in, man ist vielmehr ein integraler Bestandteil dieser Pionier-Schule. In ihr gibt es aber auch kritische Stimmen mit Blick auf die Arbeitsqualität in den Unterstufenteams: Diese sei eher von Konflikten auf persönlicher Ebene blockiert und letztlich wenig produktiv. In der Schule Funkenberg gibt es keine Möglichkeit, sich der Teamarbeit zu entziehen. Das Kooperieren wird für das Funktionieren der Schule als unabdingbar beschrieben (vom Administrator). Die Schule zählt zu einer erfolgreichen Schule, bei der es hohe Anmeldezahlen der Schüler*innen gibt, an der gar nicht alle aufgenommen werden können. In bestimmten Teams (z.B. Nawi-Team) führt die Kooperation zu wertvollen Unterrichtsentwicklungen, aber in anderen, wird die Arbeit in den Teams auch in ihrer belastenden Seite beschrieben.

Fazit

Dass Schulen als Organisationen von der Bildungspolitik und auch von der Forschung (z. B. Göhlich/Weber/Schröer 2018) adressiert werden, ist eine Entwicklung jüngerer Datums. Schulen unterscheiden sich somit nicht nur dadurch, dass die Arbeit der Pädagog*innen vom jeweiligen lokalen, demographischen, sozio- ökonomischen und politischen Umfeld bestimmt ist. Sie unterscheiden sich auch dadurch, dass sie seit den 1990er Jahren zunehmend mit Entwicklungs- und Selbstevaluationsaufforderungen konfrontiert sind.

Die Schule wird von der Bildungspolitik immer weniger gesamthaft als Institution angesprochen, sondern als ein kollektives Subjekt (Alkemeyer/Bröckling 2018), das ein eigenständiges Profil entwickelt und für seine Leistung Verantwortung trägt. Die diskursive Figur der „lernenden Schule“ findet in den Anwendungsforschungen als diskursive Figur ihren Ausdruck als zentrale gouvernementale Veränderung des Schulsystems: Es wird dabei eine Aktivierung der Schule und Profession verfolgt. Eine Schule, die weiterlernen soll sowie die darin arbeitenden Lehrer*innen mit ihr.

In meiner Arbeit habe ich diskursanalytisch nachgezeichnet, wie die einzelnen Lehrer*innen und Schulleiter*innen mit diesen Entwicklungsanforderungen – insbesondere auch mit der Forderung nach vermehrter Lehrerkooperation – umgehen. Inwiefern subjektivieren sich Lehrer*innen als Mitentwickler*innen der „Organisation Schule“? In welcher Weise verändert sich ihre Fassung von Lehrerprofessionalität? Wie verändern sie sich durch die Sprechakte und zu welchen Subjekten werden sie?

Mein wesentliches Analyseergebnis zeigt auf, wie sich Lehrer*innen und auch Schulleiter*innen auf Kollegialität als ein Referenzfeld einer professionsbezogenen Wissensordnung beziehen. Ich arbeitete heraus, in welchen Äußerungen Lehrer*innen eine organisationsbezogene Kooperation als Referenz oder ein kollegiales Prinzip in ihrer Argumentation heranziehen. Beobachten konnte man u. a., dass in den Interviews meistens beide Referenzfelder zur Konstruktion der Lehrer*innen-Professionalität herangezogen werden, wenn auch mit unterschiedlich gewichteten Ausprägungen. Das kollegiale Prinzip hat einen hohen Stellenwert und verschwindet selbst in den Äußerungsakten der Lehrer*innen und des Schulleiters einer sehr „weit“ entwickelten Organisation wie der Schule Funkenberg nicht. Hiermit kann nicht der Schluss daraus gezogen werden, dass das kollegiale Prinzip oder die organisationsbezogene Kooperation zu präferieren wäre. Es ging darum, eine normativ aufgeladene Entwicklungsanforderung an die Schule kritisch zu beleuchten, ihre Herkünfte zu klären und die Effekte auf Subjektivierungen von Lehrer*innen sowie Schulen anhand von zwei Fallbeispielen differenziert darzustellen. Mit einer starken Kooperationsanforderung können Beschneidungen der professionellen Handlungsmöglichkeiten von Lehrer*innen und Schule einhergehen, aber gleichsam kann das Kooperieren auch zu einer Professionalisierung der Lehrer*innen führen.

Literaturverzeichnis

- Ahlgrimm, F. (2010): „Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert“. Untersuchungen zur Kooperation in Schulen. Dissertation. Online unter: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00026013/ahlgrimm.pdf [Stand: 23.02.2014].
- Arendt, H. (2003): Macht und Gewalt. München: Piper.
- Alkemeyer, T./Bröckling (2018): Jenseits des Individuums zur Subjektivierung kollektiver Subjekte. Ein Forschungsprogramm: Zur Subjektivierung von Kollektiven. In: Bröckling, U./Alkemeyer, T./Peter T. (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: Transcript, S. 17–31.
- Althusser, L. (2011): Widerspruch und Überdeterminierung. Anmerkungen für eine Untersuchung. In: ders.: Für Marx. Berlin: Suhrkamp, S. 105–144.
- Althusser, L. (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg: Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung.
- Altrichter, H. (2000): Fachdidaktische Kultur und Praktikerforschung. In: Krainer, K. et al. (Hrsg.): Lernen im Aufbruch. Mathematik und Naturwissenschaften. Pilotprojekt IMST2 2000/01. Innsbruck: Studienverlag, S. 127–138.
- Altrichter, H. (2006): Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen? Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. Pädagogik 58, 3, 6–10.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2016): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Angermüller, J. (2014a): Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In: Angermüller, J. et al. (Hrsg.), Diskursforschung. Ein Interdisziplinäres Handbuch. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Band 1. Bielefeld: Transcript, S. 16–37.
- Angermüller, J. (2014b): Diskursforschung in der Äußerungslinguistik. In: Angermüller, J. et al. (Hrsg.), Diskursforschung. Ein Interdisziplinäres Handbuch. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Band 1. Bielefeld: Transcript, S. 111–117.
- Angermüller, J./Wedl, J. (2014): Diskursforschung in der Soziologie. In: Angermüller, J. et al. (Hrsg.), Diskursforschung. Ein Interdisziplinäres Handbuch. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Band 1. Bielefeld: Transcript, S. 162–191.
- Angermüller, J. (2007): Diskurs als Aussage und Äußerung. Die enunziative Dimension in den Diskurstheorien Michel Foucaults und Jacques Lacans. In: Ingo, W. (Hrsg.): Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände. Berlin, New York: De Gruyter, S. 53–80.
- Angermüller, J. (2010): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung: Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. In: Angermüller,

- J./Van Dyk, S. (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Zur Einführung. Frankfurt/Main: Campus, S. 7–22.
- Argyris, C./Schön, D. (1978): Organizational Learning: A theory of action perspective. Reading.
- Austin, J. (1962): How to do things with words. Oxford: Clarendon.
- Ball, S. (2003): The teacher's soul and the terrors of performativity. In: Journal of educational policy, 18(2), p. 215-228.
- Ball, S. (2013): Foucault, Power, and Education. New York: Routledge.
- Bargel, T. (1996): Ergebnisse und Konsequenzen empirischer Forschungen zur Schulqualität und Schulstruktur. In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Strukturwandel und Debatten um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland. Wiesbaden: VS Verlag, S. 47–65.
- Bauer, K./Kopka, A. (1996): Wenn Individualisten kooperieren. Blicke in die Zukunft der Lehrarbeit. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, 9, S. 143–186.
- Baum, E. (2014): Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten. Wiesbaden: Springer.
- Baum, E./Idel, T./Ullrich, H. (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag.
- Baumert, J./Kunter, M. (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Gogolin, I./Krüger, H./Baumert, J. (Hrsg.), Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Springer, S. 277-338.
- Bellmann, J. (2014): Vom Taylorismus über Organisationsentwicklung zum New Public Management und darüber hinaus – Zur Rezeptionsgeschichte ökonomischen Qualitätsmanagements im pädagogischen Feld. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (Supplement) 17, S. 47–65.
- Bellmann, J. et al. (2016): Nebenfolgen Neuer Steuerung und die Rekonstruktion ihrer Genese. Differentielle Orientierungsmuster schulischer Akteure im Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/2016, S. 381–403.
- Berkemeyer, N. (2010): Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bernfeld, S. (1985): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bernstein, B. (1970): Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Amsterdam: de Munter.
- Bohl, T. et al. (2010): Einführung. In: Bohl, T. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–15.
- Boller, S. (2009): Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten. Wiesbaden: VS Research.

- Bondorf, N. (2013): Profession und Kooperation. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Lehrerverbände. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bonsen, M./Hübner-Schwartz, C./Mitas, O. (2013): Themaqualität in der Schule – Lehrerverbände als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Keller-Schneider, M./Albisser, S./Wissinger, J. (Hrsg.): Professionalität und Kooperation in Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 105–122.
- Breuer, A. (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden: VS Springer.
- Bröckling, U. (2002): Jeder könnte, aber nicht alle können. Konturen des unternehmerischen Selbst. In: Eurozine. Online unter: <https://probehuehneimgaengeviertel.files.wordpress.com/2011/11/jeder-ke3b6nnte-aber-nicht-alle-ke3b6nnen.pdf> [Stand: 13.07.2019]
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (2000) (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Brusotti, M. (2014): Lauter dunkle Machtbeziehungen. In: Dietzsch, S./Terne, C. (Hrsg.): Nietzsches Perspektiven. Boston: De Gruyter, S. 346–363.
- Buchen, H. (2006): Schulen managen – statt nur verwalten. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 12–101.
- Burgess, D. (1980): Review: Fifteen Thousand Hours and their Effects on Children von Michael Rutter et al. (1979). In: Oxford Review of Education, 6 (1), o. S.
- Butler, J. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2006): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Casale, R. (2004): Genealogie des Geschmacks. Ein Beitrag zur Geschichte der ästhetischen Erziehung. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 225–242.
- Coleman, J./Campbell, E. Q./U.S. Office of Education (1966): Equality of educational opportunity. Report. Online unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf> [Stand: 06.07.2019].
- Czejkowska, A./Dörler, T./Seyss-Inquart, J. (2017): Kritische Schulentwicklung. Im Dilemma einer verordneten Selbststeuerung. In: Czejkowska, A./Dörler, T./Seyss-Inquart, J. (Hrsg.): Schule entwickeln. Bildungsforschenden Spielräumen auf der Spur. Wien: Löcker, S. 11–28.
- Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Darmstadt: Luchterhand.
- Dalin, P./Rolff, H. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Per-

- spektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Landesinstitut.
- Dean, M. (1999): *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London: Sage.
- Dedering, K. (2012): *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorierperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Derrida, J. (2004): *Différance*. Stuttgart: Reclam.
- Diaz-Bone, R. (2003): *Entwicklungen im Feld der foucaultschen Diskursanalyse. Sammelbesprechung*. In: *Historical Social Research*, 28 (4), S. 60–102.
- Dietrich, F. (2014): *Objektiv-hermeneutische Governance-Analysen*. In: Maag Merki, K./Langer, R./Altrichter, H. (Hrsg.): *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze*. Wiesbaden: VS Springer, S. 209–236.
- Dietrich, F. (2017): *Kollegialität – Handlungskoordination „alter Schule“? Kooperation als Ende des Einzelkämpfertums?* In: *Journal für LehrerInnenbildung: (Multi-)Professionelle Kooperation*, 17 (1), S. 45–48.
- Dinsleder, C. (2012): *Herausbildung von professionellen Selbstverständnissen bei Hochschullehrenden. Fallstudien zur Entwicklung von Lehrdispositionen in der Berufsbiographie*. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–123.
- Dinsleder, C./Steinwand, J. (2018): *Kooperation als Allheilmittel? Darüber müssen reden*. In: *Friedrich Jahresheft*, 36, S. 20–21.
- Donzallaz Schnyder, D. (2017): *Qualität der Schule – Ein Reformprogramm. Eine historische Analyse des Konzepts Qualität der Schule seit der großen deutschen Bildungsreform*. Norderstedt: Books on Demand.
- Dosse, F. (1999): *Das Wuchern der Diskurse. Geschichte des Strukturalismus*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Dubs, R. (1996): *New Public Management und Schule*. In: *Schweizer Schule*, 83, S. 23–32.
- Dubs, R. (2000): *Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Schulentwicklung*. In: *Journal für Schulentwicklung. Theorie und Forschung in der Schulentwicklung*, 4/2000, S. 60–71.
- Dzierzbicka, A. (2006a): *Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernamentalität macht Schule*. Wien: Löcker.
- Dzierzbicka, A. (2006b): *Neoliberalismus light. Die Kunst des Regierens in wissensbasierten Wirtschaftsräumen*. In: Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.): *Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 101–120.
- Eigenmann, P./Gonon, P. (2018): *Berufs-/Wirtschaftspädagogik und Organisationspädagogik*. In: Göhlich, M./Schröer, A./Weber, S. M. (Hrsg.): *Handbuch Organisations-*

- onspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–81.
- Emmerich, R./Maag Merki, K. (2014): Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. In: Zeitschrift Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, S. 1–35.
- Esslinger, I. (2002): Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung schulentwicklungsrelevanter Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fausser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (2010): Von den Besten lernen. Was gute Schulen für ihre Entwicklung tun. In: OrganisationsEntwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management, 29 (1), S. 13–20.
- Fegter, S. et al. (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Fegter, S. et al. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer, S. 9–55.
- Fend, H. (1977): Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, 82 (3), S. 275–293.
- Fend, H. (1988): Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: Neue Sammlung, 28 (4), S. 537–547.
- Forneck, H. (2005): Selbstsorge und Lernen – Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Forneck, H./Klingovsky, U./Kossak, P. (Hrsg.): Selbstlernumgebungen. Zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis. Hohengehren: Schneider, S. 6–48.
- Foucault, M. (1976): Mikrophysik der Macht. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1977): Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1985): Freiheit und Selbstsorge. Gespräch mit Michel Foucault am 20. Januar 1984. In: Becker, H. et al. (Hrsg.): Freiheit und Selbstsorge. Frankfurt/Main: Materialis, S. 9–28.
- Foucault, M. (1991a): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/Main: Fischer.
- Foucault, M. (1991b): Remarks on Marx. Conversations with Duccio Trombadori. New York: Semiotext.
- Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori. Frankfurt/Main.
- Foucault, M. (2000): Die Gouvernementalität. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke,

- T. (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 41–67.
- Foucault, M. (2004a): *Geschichte der Gouvernementalität*. Band I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004b): *Geschichte der Gouvernementalität*. Band II. Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005a): *Analytik der Macht*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005b): *Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit*. In: Foucault, M. (Hrsg.): *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. Bd. 4, hrsg. v. Daniel Defert und François Ewald. Frankfurt/Main, S. 747–776.
- Frank, M. (1989): „Zum Diskurs-Begriff bei Foucault“. In: Fohrmann, J./Müller, H. (Hrsg.): *Diskurstheorien und Literaturwissenschaft*. Frankfurt/Main, S. 25–44.
- Fullan, M./Miles, M./Taylor, G. (1980): *Organization development in schools: the state of the art*. In: *Review of Educational Research*, 50, S. 121–183.
- Fußangel, K. (2008): *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation. Online unter: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1129/dg0802.pdf> [Stand: 06.01.2013].
- Fußangel, K./Gräsel, C. (2008): *Unterrichtsentwicklung in Lerngemeinschaften: das Beispiel „Chemie im Kontext“*. In: Berkemeyer, W./Bos, M./Müthing, K. (Hrsg.): *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 285–295.
- Fußangel, K./Gräsel, C. (2014): *Forschung zur Kooperation im Lehrberuf*. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. 2., überarb. Auflage. Münster: Waxmann, S. 846–864.
- Gairing, F. (1999): *Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. Zur Rekonstruktion eines Forschungs- und Beratungsansatzes und seiner metadidaktischen Relevanz*. 4., durchges. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Goffman, E. (1973): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Göhlich, M. (2005): *Pädagogische Organisationsforschung. Eine Einführung*. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hrsg.): *Pädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Göhlich, M. (2014): *Institution und Organisation*. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 62–75.
- Göhlich, M. (2018): *Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik*. In: Göhlich, M./Schröer, A./Weber, S. M. (Hrsg.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer, S. 1–15.

- Göhlich, M./Schröer, A./Weber, S. M. (Hrsg.) (2018): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer.
- Gomolla, M. (2013): Schuleffektivität und die Verschiebung von Gerechtigkeitsdiskursen im Bildungsbereich. In: Rosenmund, M. et al. (Hrsg.): Wandel und Reformen in Bildungssystemen und Bildungsorganisationen. Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 39 (2), S. 245–265.
- Gomolla, M. (2017): Gerechtigkeitsorientierte Schulentwicklung? Von der Dekonstruktion vorherrschender Ansätze zur Öffnung von Räumen für demokratische Teilhabe. In: Czejkowska, A./Dörler, T./Seyss-Inquart, J. (Hrsg.): Schule entwickeln. Bildungsforschenden Spielräumen auf der Spur. Wien: Löcker, S. 29–45.
- Gorard, S. (2010): Serious doubts about school effectiveness. In: British Educational Research Journal, 36, S. 745–766.
- Grabau, C. (2013): Leben machen. Pädagogik und Biomacht. München: Wilhelm Fink.
- Gräsel, C./Fußangel, K./Parchmann, I. (2006): Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 545–561.
- Gräsel, C./Fußangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), S. 205–219.
- Halbheer, U./Kunz, A. (2011): Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien. Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governancetheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag.
- Heath, A./Clifford, P. (1980): The Seventy Thousand Hours that Rutter Left Out. In: Oxford Review of Education, 6 (1), S. 3–19.
- Heckman, J./Neal, D. (1996): Coleman's Contributions to Education: Theory, Research Styles and Empirical Research. In: Clark, J./Coleman, J. S. (Hrsg.): James S. Coleman. London: Farmer Press, S. 81–102.
- Heinrich, M. (2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helmke, A. et al. (2002): Unterricht aus der Sicht der Beteiligten. In: Helmke, A./Jäger, S. (Hrsg.): Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext, Grundlagen und Perspektiven. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 325–411.
- Helsloot, N./Hak, T. (1995): Pecheux's contribution to discourse analysis. In: Hak, T./Helsloot, N. (Hrsg.): Michel Pêcheux. Automatic discourse analysis. Amsterdam: Rodopi, S. 3–20.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 521–

569.

- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schwepp, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102.
- Helsper, W. (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 115–145.
- Helsper, W. (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, S. 216–240.
- Helsper, W./Combe A. (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Helsper, W./Combe A. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 9–48.
- Helsper, W./Tippelt, R. (2011): Pädagogische Professionalität – Einleitung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, Oktober 2011, S. 7–8.
- Herzmann, P. (2001): Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen: Leske & Budrich.
- Herzog, W. (2007): Erziehung als Produktion. Von der anhaltenden Verführbarkeit des pädagogischen Denkens durch die Politik. In: Crotti, C./Gonon, P./Herzog, W. (Hrsg.): Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven. Bern: Haupt, S. 229–260.
- Holtappels, H./Rolf, H. (2004): Zum Stand von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: Popp, U./Reh, S. (Hrsg.): Schule forschend entwickeln. Weinheim & München: Juventa, S. 51–74.
- Holtappels, H. et al. (2011): Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagschulen – Konzeption und Entwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 42, S. 25–42.
- Huber, S./Ahlgrimm, F. (2012): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann.
- Idel, T. (2018): Voraussetzungen, Zumutungen und Grenzen kooperativen Handelns von Lehrkräften. In: Friedrich Jahresheft, 36, S. 48–49.
- Idel, T./Ullrich, H./Baum, E. (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In: Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9–28.

- Jäger, M. (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, S. (2001): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, R. et al. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Opladen: Leske & Budrich, S. 81–112.
- Jäger, S. (2004): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Duisburg: DISS.
- Jencks, C. (1972): Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America. New York: Basic Books.
- Jergus, K. (2011): Liebe ist ... Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe. Eine Diskursanalyse. Bielefeld: Transcript.
- Kelchtermanns, G. (2006): Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), S. 220–237.
- Keller, R. (1997): Diskursanalyse. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske & Budrich, S. 309–334.
- Kessl, F. (2005): Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität sozialer Arbeit. Weinheim: Juventa.
- Kessl, F. (2006): Aktivierungspädagogik statt wohlfahrtsstaatlicher Dienstleistung? Das aktivierungspolitische Re-Arrangement der bundesdeutschen Kinder und Jugendhilfe. In: Zeitschrift für Sozialreform, 52 (2), S. 217–232.
- Kessl, F./Otto, H. (2003): Aktivierende Soziale Arbeit. Anmerkungen zur neosozialen Programmierung Sozialer Arbeit. In: Dahme, H.-J. et al. (Hrsg.): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat. Wiesbaden: VS Verlag, S. 57–73.
- Kleiner, B. (2015): Subjekt, Bildung, Heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen: Budrich.
- Kocyba, H. (2004): Aktivierung. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 17–22.
- Kolbe, F./Reh, S. (2008): Kooperation unter Pädagogen. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag, S. 799–808.
- Koller, H. (2001): Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In: Fritsche, B. et al. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich, S. 35–48.
- Koller, H./Lüders, J. (2004): Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 57–79.
- Kollosche, D. (2012): Foucault und Mathematikdidaktik – eine fruchtbare Mischung? Vortrag, Universität Potsdam. Online unter: <http://www.mathematik.uni->

- dortmund.de/ieem/bzmu2012/files/BzMU12_0137_Kollosche.pdf.
- Kuhlmann, N. et al. (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivations-theoretischer Perspektive. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93, S. 234–235.
- Kullmann, H. (2009): Lehrerkooperation an Gymnasien – eine explorative Untersuchung zu Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Online unter: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-22359/Dissertation_Kullmann.pdf [Stand: 04.11.2012].
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Langer, A. (2008): Disziplinieren und Entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld: Transcript.
- Langer, A./Richter, S. (2015): Disziplin ohne Disziplinierung. Zur diskursanalytischen Ethnographie eines „Disziplinproblems“ von Schule und Pädagogik. In: Fegter, S. et al. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Beltz VS, S. 211–229.
- Langer, R. (2008): Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehmann-Rommel, R. (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 261–283.
- Lemke, T. (2000): Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die governmentality studies. In: Politische Vierteljahrsschrift, 41 (1), S. 31–47.
- Lemke, T. (2001): „Die Ungleichheit ist für alle gleich“ – Michel Foucaults Analyse der neoliberalen Gouvernementalität. In: Zeitschrift für Sozialgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts, 16, S. 99–115.
- Lengwiler, M. (2020): „Gesundheit als Investment. Die doppelte Geschichte der Gesundheitsökonomie“. In: Zeithistorische Forschungen / Studies in Contemporary History. 17(2), S. 335–348.
- Lévi-Strauss, C. (1967): Strukturelle Anthropologie I. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Little, J. (1982): Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions for school success. In: American Educational Research Journal, 19 (3), S. 325–340.
- Little, J. (1990): The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. In: Teachers College Record, 91 (4), S. 509–536.
- Lohre, W. (1998): Schule & Co. Projektreport 1. Gütersloh: Bertelmann Stiftung.

- Lortie, D. (1972): Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: H.-W. Dechert (Hrsg.): Teamteaching in der Schule. München: Piper, S. 37–76.
- Lütje-Klose, B./Neumann, P. (2018): Schulische Inklusion durch Kooperation. Die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken. In: Friedrich Jahresheft, 36, S. 53–54.
- Lyotard, J.-F. (1989): Der Widerstreit. München: Fink.
- Maag Merki, K. (2008): Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. In: Journal für Schulentwicklung, 12 (2), S. 22–30.
- Maag Merki, K. (2009): Kooperation und Netzwerkbildung. Eine Einführung.. In: Maag Merki K. (Hrsg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 7–13.
- Maag Merki, K./Langer, R./Altrichter, H. (Hrsg.) (2014): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. Wiesbaden: VS Springer.
- Maag Merki, K./Steinert, B. (2009): Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulen. Empirische Analysen und offene Forschungsfragen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 3 (27), S. 395–403.
- Massenkeil, J./Rothland, M. (2016): Kollegiale Kooperation im Lehrberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. In: Schulpädagogik, 7 (13), o. S.
- Messerschmidt, R./Saar, M. (2014): Diskurs und Philosophie. In: Angermüller, J. et al. (Hrsg.), Diskursforschung. Ein Interdisziplinäres Handbuch. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Band 1. Bielefeld: Transcript, S. 42–55.
- Mortimore, P. (1997): Can Effective Schools Compensate for Society? In: Halsey, A. H. et al. (Hrsg.): Education. Culture, Economy, Society. Oxford University Press, S. 476–487.
- Nietzsche, F. (1999): Genealogie der Moral. München: DTV.
- Oelkers, J. (1995): Schulreform und Schulkritik. Würzburg: Ergon.
- Oelkers, J. (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim: Juventa.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, H. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 2. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger, S. 215–341.
- Ott, M. (2011): Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie. Konstanz: UVK.
- Ott, M./Wrana, D. (2010): Gouvernamentalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie

- der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel einer Maßnahme zur Aktivierung von Erwerbslosen. In: Angermüller, J./van Dyk, S. (Hrsg.): *Gouvernementalität und Diskursanalyse*. Frankfurt/Main: Campus, S. 155–182.
- Parsons, T. (1965): Wertgebundenheit und Objektivität in den Sozialwissenschaften: eine Interpretation der Beiträge Max Webers. In: Stammer, O. (Hrsg.): *Max Weber und die Soziologie heute*. Verhandlungen des 15. Deutschen Soziologentages in Heidelberg 1964. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 39–64.
- Parsons, Talcott (1968): Professions. In: *International Encyclopaedia of the Social Sciences*. New York: The Macmillan Company & The Free Press, Bd. 12, S. 536–547.
- Pêcheux, M. (1995): Automatic discourse analysis. In: Hak, T./Helsloot, N. (Hrsg.): *Michel Pêcheux. Automatic discourse analysis*. Amsterdam: Rodopi, S. 123–186.
- Philipp, E./Rolff, H.-G. (1999): *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln*. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Pongratz, A. (1989): *Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Pühl, K. (2003): Der Bericht der Hartz-Kommission und die ‚Unternehmer ihrer Selbst‘. In: Pieper, M./Gutiérrez Rodríguez, E. (Hrsg.): *Gouvernementalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept in Anschluss an Foucault*. Frankfurt/Main: Campus, S. 155–181.
- Reh, S. (2008): ‚Reflexivität der Organisation‘ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In: Helsper, W. et al. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden, S. 163–183.
- Richter, D./Pant, H. (2016): *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften in der Sekundarstufe I*. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Online unter: <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerkooperation-in-deutschland/> [Stand: 10.01.2017].
- Ricken, N. (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ricken, N. (2008): *Bildung als Dispositiv. Systematische Anmerkungen zum Einsatz der ‚studies of governmentality‘ in den Erziehungswissenschaften*. In: Ricken, N./Liesner, A. (Hrsg.): *Die Macht der Bildung – Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006*. Bremen: Universität Bremen, S. 6–22.
- Rolff, H.-G. (1977): Schulreform als geplanten organisatorischer Wandel. *Die Deutsche Schule*, 69 (6), S. 357–373.
- Rolff, H.-G. (1980): *Soziologie der Schulreform*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (1991): *Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien*

- und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, S. 865–886.
- Rolff, H.-G. (1995): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff, H.-G./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 10. Weinheim: Juventa, S. 295–326.
- Rolff, H.-G. (2004): Zwei Linien der Steuerung der Qualität von Schulen? In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 13. Weinheim: Juventa, S. 87–123.
- Rolff, H.-G. (2018): Bildungsreform als Schulentwicklung. In: Barz, H. (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: VS Springer, S. 595–603.
- Rorty, R. (1967): The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method. Chicago: Chicago Press.
- Rosenholtz, S. (1991): Teachers' workplace: the social organization of schools. New York: Longman.
- Rothe, D. (2011): Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/New York: Campus.
- Rutter, M. et al. (1979): Fifteen Thousand Hours and their Effects on Children. Harvard: Harvard University Press.
- Rutter, M. et al. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim & Basel: Beltz.
- Saar, M. (2007): Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault. Frankfurt/Main: Campus.
- Sammons, P./Hillmann, J./Mortimore, P. (1995): Key Characteristics of Effective schools: A review of school effectiveness research. London: Office for Standards in Education [OFSTED].
- Saussure, F. (1967): Grundlagen der allgemeinen Sprachwissenschaft. 2. Auflage. Berlin: De Gruyter & Co.
- Schäfer, A. (2004): Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 145–164.
- Schäfer, A./Thompson, C. (2013): Pädagogisierung – eine Einleitung. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Pädagogisierung. Halle: Martin-Luther-Universität, S. 7–26.
- Schäffter, O. (1998): Das Selbst als Joker. Neue Literatur zum Thema: Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1,

S. 134–140.

- Scharl, K./Wrana, D. (2014b): Wahrheitspolitik(en) zu „Bologna“ in einer Podiumsdiskussion. Eine praxeologisch-poststrukturalistische Figurationsanalyse. In Angermüller, J. et al. (Hrsg.): Handbuch der interdisziplinären Diskursforschung. 2 Bände. Bielefeld: Transcript, S. 350–378.
- Scheerens, J./Bosker, R. (1997): The foundations of educational effectiveness. Oxford: Pergamon.
- Schmich, J./Burchert, A. (2010): Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern: Nur im Ausnahmefall? In: Schmich, J./Schreiner, C. (Hrsg.): BIFIE-Report 2/2010: TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive. Graz: Leykam, S. 63–78.
- Schmidt, M. (2017): Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit von Schulinspektionen. Eine Diskursanalyse der Praktiken des Sprechens über Schulinspektionen. Unveröffentlichte Dissertation, Frankfurt/Main.
- Schnack, J. (1997): Systemzwang und Schulentwicklung. Hamburg: Bergheim und Helbig.
- Schratz, M. (2007): Qualität sichern. Schulprogramme entwickeln. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Schratz, M. /Steiner-Löffler, U. (1998): Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim & Basel: Beltz.
- Schröder, S./Wrana, D. (2015): Normalisierungen – Eine Einleitung. In: Bühler, P. et al. (Hrsg.): Normalisierungen. Wittenberger Gespräche III. [URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-113301]. Halle & Wittenberg: Martin-Luther-Universität, S. 9–34.
- Schröder, S./Wrana, D. (2017): Zurück ins Problem. Über Problematisierung und Materialisierung in der Analyse des Pädagogischen. In: Thompson, C./Schenk, S. (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 61–76.
- Senge, P. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Senge, P. (1998): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 6. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Soltau, A./Berthe, S./Mienert, M. (2012): Das Autonomie-Paritäts-Muster. Der Lehrer im Spannungsfeld von kollegialer Norm und Entwicklungsanspruch. In: Huber, S. G./Ahlgrimm, F. (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann, S. 89–102.
- Stäheli, U. (2000): Poststrukturalistische Soziologien. Bielefeld: Transcript.
- Steinert, B. et al. (2006): Lehrerkooperation in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), S. 185–204.
- Steinwand, J. (2010): Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern. Diskursanalytische

- Untersuchung zur Programmatik in Zeitschriften für die pädagogische Praxis (2000–2010). Unveröffentlichte Masterarbeit, TU Berlin.
- Steinwand, J. (2012): Kooperierende Lehrerinnen und Lehrer. In: Huber, S. G./Ahlgrimm, F. (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann, S. 31–50.
- Stommel, S. et al. (2014): Einstellung von Schweizer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation. In: Schulpädagogik heute, 10 (5), S. 1–14.
- Tacke, V. (2005): Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–198.
- Teddlie, C./Reynolds, D. (2000): The International Handbook of School Effectiveness research. London: Falmer.
- Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A./Helsper, H. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 448–471.
- Terhart, E. (2002): Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: EVA.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 202–224.
- Terhart, E. (2018): Schulpädagogik und Organisationspädagogik. In: Göhlich, M./Schröer, A./Weber, S. M. (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–57.
- Terhart, E./Klieme, E. (2006): Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), S. 163–166.
- Tillmann, K. (2014): Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 308–318.
- Tippelt, R. (2016): Professionsforschung und Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 649–666.
- Tröhler, D. (2011): Erfolgreiche Schulentwicklung: Die Geschichte der Schule. In: Horlacher, R. (Hrsg.): Schulentwicklung. Eine theoretische und praktische Analyse. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 35–67.
- Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. 5. Auflage. Tübingen: Mohr Sierbeck.
- Weber, S. (2014): Zukunftspfade organisationspädagogischer Forschung und Gestaltung. Stakeholder-basierte Innovationsstrategien zwischen Forschung, Wirtschaft und Gesellschaft. In: Engel, N./Sausele-Bayer, I. (Hrsg.): Organisation. Ein pädagogischer Grundbegriff. Münster: Waxmann, S. 34–53.

- Weick, K. (1982): Management of organizational change among loosely coupled elements. In: Goodman, P. S. (Hrsg.): Change in Organizations. San Francisco: Jossey-Bass, S. 375–408.
- Wenzel, H. (2008): Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 423–447.
- Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wrana, D. (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen. In: Maier Reinhard, C./Wrana, D. (Hrsg.): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen: Budrich, S. 31–102.
- Wrana, D. (2012a): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Wrana, D./Maier Reinhard, C. (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Opladen: Budrich, S. 195–214.
- Wrana, D. (2012b): Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Budrich, S. 185–200.
- Wrana, D. (2014a): Praktiken des Differenzierens: Zu einem Instrumentarium der post-strukturalistischen Analyse von Praktiken der Differenzsetzung. In: Tervooren, A. et al. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: Transcript, S. 77–96.
- Wrana, D. (2014b): Zum Analysieren als diskursive Praxis. In Angermüller, J. et al. (Hrsg.), Diskursforschung. Ein Interdisziplinäres Handbuch. Theorien Methodologien und Kontroversen. Band 1. Bielefeld: Transcript, S. 634–644.
- Zenkel, S. (2015): Selbstevaluation und neue Autonomie der Schule. Kritische Anmerkungen zu vermeintlichen Selbstverständlichkeiten. Berlin & Münster: LIT.

Dank

Ich möchte all jenen danken, die dieses Dissertationsprojekt mitgetragen und möglich gemacht haben. Mein beruflicher Weg führte mich 2014 nach Basel und zur Betreuung meiner Promotion durch Daniel Wrana, der mein Forschungsinteresse unterstützte und förderte. Mein Interesse an einer kritischen Auseinandersetzung mit dem von mir gewählten Gegenstand, fand bei seinen Forschungsarbeiten eine lang gesuchte theoretische und methodologische Grundlage. Sein Denken und seine Haltung im wissenschaftlichen Arbeiten waren eine starke Inspiration. Die präzisen, kritischen und gleichsam anregenden Rückmeldungen haben ein leidenschaftliches Arbeiten an diesem Promotionsprojekt ermöglicht. Neben der Betreuung fand ich im Professur-Team der Pädagogischen Hochschule FHNW ein sehr offenes und motivierendes Umfeld: Dabei möchte ich Ulrich Kirchgässner, Victor Müller-Oppliger, Barbara Ryter-Krebs, Katharina Scharl, Undine Stabrey, Kevin van Loon und Martin Viehhauser danken.

Ohne das bestärkende und liebevolle Umfeld meiner Freund*innen würde es diese Dissertation nicht geben: Während der Schreibzeit haben mich Gespräche, Rückmeldungen und sorgfältige Korrekturarbeiten von Corinna Pummer und insbesondere Herwig Pilaj den Weg zum Abschluss ermöglicht. Mein Freundeskreis wurde nicht müde, während der langen Promotionszeit motivierende Worte zu finden: Adrienn Pászti-Császár, Franziska Mazi, Joachim Hirschfeld, Ismael Normand, Lena Schmid, Volker Sornig, Reinhard Steinbauer, Renate Buchgraber, Rosa Strasser und Suzanne Kunz. Zu danken habe ich auch meiner Familie, die mir trotz der großen Ungewissheit meines Weges immer volles Vertrauen und guten Zuspruch gegeben hat – Theresia, Rupert, Martin, Erwin sowie Maria Poglitsch. Ein großer Dank geht auch an meine Dissertationsschreibgruppe an der PH FHNW, organisiert von Sandra Grizelj, die sich durch meine ersten Textentwürfe gearbeitet hat, an meine erste Interpretationsgruppe zu den Interviews in Graz (Andrea Mayr, Katica Miniberger, Helga Moser und Bettina Watzl), sowie an die von Bettina Dausien, Paul Mecheril und Daniela Rothe geleiteten Forschungswerkstätten und die Verbindungen daraus, die bis heute bestehen. Mit Andrea Raggl entwickelte sich dabei u. a. eine wichtige freundschaftliche und auf dem Promotionsweg unterstützende Verbindung. Agnieszka Czejkowska möchte ich erwähnen, da ich durch sie an der Universität Graz eine theoretische Perspektive fand, an der ich meine Weiterarbeit orientieren konnte. Ich danke Martin Lengwiler für die Übernahme der Zweitbegutachtung und seine Rückmeldungen. Ich möchte aber auch den Schulen danken, die es mir ermöglichten, die Datenerhebungen im Rahmen von rund ein Jahr dauernden Besuchen, teilnehmenden Beobachtungen und Interviews durchzuführen. Außerdem wäre es mir ohne Gewährung der fi-

nanziellen Unterstützung der PH FHNW und der damit verbundenen Arbeitszeitentlastung nicht möglich gewesen, mein Promotionsstudium während der Arbeit zu verfolgen. Sehr wertvolle und spannende Begleiter*innen beim Entwickeln meiner Dissertation und in der konkreten Ausarbeitung der Kapitel waren u. a. Fabian Dietrich, Mark Freeman, Bettina Kleiner, Anna Moldenhauer, Graham Parr, Melanie Schmidt, Sabrina Schröder und Julia Steinwand.