



Anne Köker

Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern

Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften

KÖKER
BEDEUTUNGEN OBLIGATORISCHER
ZUSAMMENARBEIT VON
LEHRERINNEN UND LEHRERN

BEDEUTUNGEN OBLIGATORISCHER
ZUSAMMENARBEIT VON
LEHRERINNEN UND LEHRERN
Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften

von Anne Köker

VERLAG JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN 2012

k

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 2011 von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld als Dissertation angenommen (Verteidigung September 2011).

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2012.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Cover: © Anne Köker.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2012.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1894-0

Einleitung	10
A Theoretische und Empirische Grundlagen	
1 Kooperation – Eine Begriffsbestimmung	14
1.1 Kooperation im bildungspolitischen und erziehungs- wissenschaftlichen Diskurs.....	14
1.1.1 Ist Teamarbeit Kooperation und sind Kooperierende ein Team?.....	17
1.1.2 Teambildung und -entwicklung.....	18
1.2 Bewertung von Lehrerverkooperation.....	19
1.2.1 Horizontale und vertikale Aspekte – Die Kategorisierungsansätze von Rolff.....	20
1.2.2 Vom Geschichtenerzählen zur Arbeitsgruppe – Der Kategorisierungsansatz von Little.....	21
1.2.3 Zwischen Anpassung an und Überwindung von bestehenden Strukturen – Der Kategorisierungsansatz von Esslinger.....	22
1.2.4 Kooperationsqualität von Austausch bis Integration – Das Stufenmodell von Steinert u.a.....	23
1.2.5 Kooperationsqualität zwischen Austausch und Kokonstruktion – Der Kategorisierungsansatz von Gräsel u.a.....	24
1.3 Professionelle Lerngemeinschaften (PLG).....	28
1.3.1 Entstehung des Begriffs „Professionelle Lerngemeinschaft“.....	29
1.3.2 Merkmale einer Professionellen Lerngemeinschaft.....	31
1.3.3 Professionelle Lerngemeinschaften auf dem Prüfstand.....	34
1.4 Zusammenfassung.....	36
2 Relevanz von Lehrerverkooperation – Oder: Warum sollen ausgerechnet LehrerInnen kooperieren?	37
2.1 Schuleffektivität und Schulqualität.....	38
2.2 Schulentwicklung.....	43
2.2.1 Institutionelle Schulentwicklung.....	46
2.2.2 Unterrichtsentwicklung.....	48
2.2.3 Unterrichtsentwicklung in Netzwerken.....	52
2.2.4 Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung.....	52
2.3 Professionalisierung.....	53
2.4 Lehrerentlastung.....	60
2.4.1 Problemstellung.....	60
2.4.2 Ursachenforschung.....	60
2.4.3 Personenbezogene Faktoren.....	62
2.4.4 Arbeitsbezogene Faktoren.....	64
2.4.5 Rolle des Kollegiums als arbeitsbezogener Faktor.....	66
2.4.6 Problem der Methodenwahl in der Lehrerbelastungsforschung.....	69
2.5 Zusammenfassung.....	70

3	Faktoren für Kooperations(be-)hinderung	71
3.1	Vom Desiderat zur Realität: Kooperationsbereitschaft und -umsetzung innerhalb der Lehrerschaft.....	71
3.2	Institutionelle Faktoren.....	72
3.2.1	Hinderungsfaktor Institutionelle Struktur.....	72
3.2.2	Hinderungsfaktor Zeitmangel.....	72
3.2.3	Hinderungsfaktor Kosten.....	73
3.2.4	Hinderungsfaktor Transparenzmangel.....	74
3.3	Personelle Faktoren.....	74
3.3.1	Hinderungsfaktor Autonomie.....	74
3.3.2	Hinderungsfaktor Erfahrungsmangel.....	79
3.3.3	Hinderungsfaktor Geschlecht.....	80
3.3.4	Hinderungsfaktor Persönlichkeit.....	81
3.4	Zusammenfassung.....	81
4	Initiierung von Lehrerkooperation	82
4.1	Einsicht.....	82
4.2	Freiwilligkeit oder Druck?.....	83
4.3	Weiterbildung.....	86
4.4	Exkurs: Kooperatives Lernen.....	87
5	Zusammenfassung und Erkenntnisinteresse	90
B	Die Studie – Anlage und Verfahren	
6	Untersuchungsanlage	92
6.1	Die Fallanalyse.....	92
6.1.1	Fragestellungen.....	93
6.1.2	Ein Fall von obligatorischer Lehrerkooperation.....	94
6.2	Feldzugang der Forscherin.....	101
6.3	Qualitätssicherung.....	102
6.4	Datenerhebung.....	104
6.4.1	Erhebungsverfahren.....	104
6.4.2	Die Stichprobe.....	105
6.4.3	Ablauf der Datenerhebung.....	106
6.5	Datenaufbereitung.....	110
6.5.1	Protokolle.....	110
6.5.2	Transkriptionen.....	110
6.6	Datenauswertung.....	112
6.6.1	Qualitative Inhaltsanalyse.....	112
6.6.2	Erste Teilstudie: Interaktion in der <i>Obligatorischen Lehrgemeinschaft (OLG)</i> unter Kriterien der <i>Professionellen Lerngemeinschaft (PLG)</i>	115
6.6.3	Zweite Teilstudie: Autonomie und Parität in der OLG.....	126
6.6.4	Dritte Teilstudie: Belastung in der oder durch die OLG.....	126

C Ergebnisse

7 Ergebnisse der ersten Teilstudie:

Interaktion in der Obligatorischen Lehrgemeinschaft unter Kriterien der Professionellen Lerngemeinschaft..... 130

7.1	Geteilte Normen und Werte und gemeinsame Ziele.....	131
7.1.1	Geteilte Werte.....	132
7.1.2	Geteilte Normen.....	135
7.1.3	Gemeinsame Ziele.....	141
7.2	Fokus auf Schülerlernen.....	144
7.2.1	Gemeinsame Sicht auf den Lernerfolg der SchülerInnen.....	145
7.2.2	Gemeinsame Sicht auf die Befindlichkeit der SchülerInnen.....	145
7.2.3	Geteilte Ansprüche in Bezug auf Unterrichtsqualität.....	147
7.2.4	Geteilte Vorstellungen zur Entwicklung von Unterricht und Schule.....	148
7.3	Deprivatisierung der Unterrichtspraxis.....	149
7.3.1	Transparenz.....	150
7.3.2	Kollegiales Feedback.....	161
7.3.3	Hospitation.....	162
7.4	Reflexiver Dialog.....	164
7.4.1	Gemeinsame Schülerdiagnose.....	165
7.4.2	Gemeinsame Unterrichtsanalyse.....	173
7.4.3	Lernen im Team.....	177
7.5	Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit / Kooperation.....	181
7.5.1	Anregungen für Unterrichtsmaterial.....	182
7.5.2	Methodische Anregungen.....	183
7.5.3	Kooperative Anstrengungen.....	185
7.5.4	Koordination der Unterrichtsinhalte.....	187
7.5.5	Gemeinsame Unterrichtsplanung.....	189
7.6	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	190

8 Ergebnisse der zweiten Teilstudie:

Autonomie und Parität in der Obligatorischen Lehrgemeinschaft..... 200

8.1	Autonomie.....	201
8.1.1	Gestaltungsfreiheit.....	201
8.1.2	Transparenz der Arbeit der KollegInnen.....	208
8.2	Akzeptierte Heterogenität.....	208
8.2.1	Heterogenität der LehrerInnen als Vorteil.....	208
8.2.2	Konkurrenz.....	210
8.3	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	211

9	Ergebnisse der dritten Teilstudie: Be- und Entlastung in der und durch die Obligatorische Lehrgemeinschaft.....	214
9.1	Belastung durch die Lehrgemeinschaft.....	215
9.1.1	Zeitaufwand.....	215
9.1.2	Kognitiver und sozialer Arbeitsaufwand.....	216
9.2	Entlastung durch die Lehrgemeinschaft.....	216
9.2.1	Austausch über Probleme im Unterricht.....	216
9.2.2	Soziale Entlastung.....	217
9.2.3	Wirkung der Entlastung.....	219
9.3	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	220
10	Zusammenfassung.....	224
10.1	Zusammenführung der wichtigsten Ergebnisse der drei Teilstudien.....	226
10.1.1	Eine Obligatorische Lehrgemeinschaft (OLG) ist eine Professionelle Lerngemeinschaft (PLG).....	226
10.1.2	Modifizierte Sicht auf das Autonomie-Paritätsmuster.....	228
10.1.3	Geteilte Verantwortung und kollegiale Fürsorge als Kernfaktoren der OLG in Bezug auf die professionelle Belastungssituation.....	229
10.2	Strukturelle Voraussetzungen der Obligatorischen Lehrgemeinschaften...	230
10.2.1	Systemimmanenter Kooperationsbedarf.....	230
10.2.2	Kooperation und der ungeteilte gemeinsame Gegenstand.....	232
10.2.3	Zeitliche Nähe zum Gegenstand.....	235
11	Schlussfolgerungen für eine Theoriebildung und Ausblick.....	237
	Literaturverzeichnis.....	243
	Abbildungsverzeichnis.....	258
	Tabellenverzeichnis.....	259
	Abkürzungsverzeichnis.....	259
	Anhang.....	260

Danksagung

Bei allen, die mich während des Entstehungsprozesses der vorliegenden Arbeit unterstützt haben, möchte ich mich herzlich bedanken.

Mein ganz besonderer Dank gilt

den LehrerInnen und KollegInnen der hier im Fokus stehenden Schule, die mir so bereitwillig und selbstverständlich Rede und Antwort gestanden und unverstellte Einblicke in ihre kooperative Praxis gewährt haben,

meiner Doktormutter Barbara Koch-Priewe, die mich ermutigt hat, aus einem professionellen Erkenntnisinteresse ein wissenschaftliches Projekt zu machen, die mich immer wieder angespornt und in allen Phasen mit Anerkennung und kritischem Blick begleitet und enorm unterstützt hat, der Zweitgutachterin Susanne Miller für konstruktive Begegnungen und wertvolle fachliche Anregungen,

meinen (Ex-)KollegInnen der kooperativen erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten Dortmund und Bielefeld, insbesondere Kathrin Dederling, Anna Funger, Nicole Kastirke, Barbara Koch, Susanne Redeker, Sonja Romahn, Simone Rose, Annette Textor, Christina Thomas, Matthias Trautmann, die sich viel von mir haben anhören wollen und müssen und mich mit ihrer Expertise und Kollegialität immer wieder auf die Spur gebracht haben,

meiner Familie und meinen FreundInnen ob ihrer emotionalen Unterstützung, ihrer Geduld und ihres Verständnisses für eine selten präsente Tochter, Schwester und Freundin, vor allen aber meinem Mann Frank Collischan und meiner Tochter Lena, die von alldem am meisten haben aufbringen müssen und mir immer den Rücken gestärkt haben.

DANKE!

Einleitung

In der Erziehungswissenschaft und in der Schulforschung steht außer Frage, dass das Modell der LehrerIn¹ als EinzelkämpferIn theoretisch ausgedient hat. Seit mehr als vierzig Jahren belegen Forschungsergebnisse und Erfahrungsberichte die Schlüsselfunktion von Lehrerkooperationen für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse. Und auch die Lehrperson selbst soll von gut funktionierenden Kooperationen im Beruf in Bezug auf eigene Lernprozesse und die Entschärfung der Belastungssituation nur profitieren.

Die Veröffentlichungen, die sich mit Lehrerkooperation beschäftigen, dominiert zurzeit der Begriff *Professionelle Lerngemeinschaft*. Hat man noch in den 1960er Jahren von Zusammenarbeit von LehrerInnen gesprochen, wählte man schon wenige Jahre später den Begriff Kooperation, der rein sprachlich die Art der Zusammenarbeit konkretisieren, also ein *Miteinanderarbeiten* implizieren, und ein *Nebeneinanderherarbeiten* ausschließen sollte. In den 1980er und 90er Jahren gab es eine längere Phase, in der man – und das nicht nur im Hinblick auf die Arbeit von LehrerInnen – das Team als Handlungseinheit kooperativer Arbeit in den Fokus nahm. Auch dieser, im modernen Gebrauch aus der Sportwelt entlehnte und dann in die Wirtschaft eingezogene Begriff, umfasst in seiner Bedeutung wieder ein Stück mehr: Nämlich das gemeinsame Ziel, das die AkteurInnen zu verfolgen gedenken. Seit Mitte der 1990er Jahre ist nun die „Professionelle Lerngemeinschaft“ in aller Munde, und ihr Name ist symptomatisch für die Erwartungen, die man hiermit verbindet. Die Entwicklung des Sprachgebrauchs zur Benennung des Phänomens Kooperation spiegelt ein Kontinuum der gestiegenen Ansprüche an die Lehrerschaft: von der schlichten Forderung nach mehr Zusammenarbeit über die Erwartungshaltung gegenüber Lehrpersonen, Synergien als Team zu nutzen und die Effektivität des eigenen und institutionellen Tuns zu steigern, hin zum Desiderat, die Lehrerschaft einer Schule möge in kollegialen und transparent gemachten Lernprozessen die eigene Professionalität (weiter) entwickeln. Die Relevanz von solch anspruchsvoller Kooperation unter LehrerInnen scheint bei allen Beteiligten der Bildungslandschaft – von Bildungsforschern bis hin zu den LehrerInnen selbst – nicht bezweifelt zu werden.

Auf eine Umsetzung der Erkenntnisse aus Theorie und Forschung auf breiter Basis hingegen wartet man bis heute vergeblich und sucht inzwischen nach einer Erklärung für das Paradoxon, dass LehrerInnen Kooperation grundsätzlich als wichtig und wirkungsvoll erachten, sie aber kaum selbst praktizieren. Dies gilt vor allem für unterrichtsbezo-

¹ Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit durchgehend die weibliche Form mit dem Majuskel I verwendet, um die weiblichen und männlichen VertreterInnen der jeweiligen Bezugsgruppe gleichermaßen zu bezeichnen. Das Primat der Lesbarkeit gebietet es allerdings auch, dieses Prinzip hin und wieder zu durchbrechen, d.h., dass auch - insbesondere bei Komposita - auf die gängige ausschließlich männliche Form zurückgegriffen wird.

gene Kooperation, die als besonders erstrebenswert gilt, aber auch besonders selten empirisch nachzuweisen ist.

Das von Dan Lortie bereits 1964 (auf Deutsch 1972) im Rahmen einer soziologischen Studie herausgearbeitete Autonomie-Paritätsmuster wird auch heute noch als Grund für mangelnde Kooperationsbereitschaft angeführt: LehrerInnen agieren dementsprechend unter dem Anspruch der professionellen Selbstbestimmung einerseits und der Gleichberechtigung und Gleichbehandlung andererseits. Zwar finden die strukturellen Bedingungen in der Organisation Schule, die Lortie als Ursache für das Muster herausgearbeitet hat, im aktuellen Diskurs noch Erwähnung, doch wird der Schlüssel für Veränderungsprozesse in erster Linie in der Lehrerschaft gesucht. So legen aktuelle Untersuchungen und Interventionsstudien zum Thema (Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006) den Fokus vor allem auf die Frage, wie man LehrerInnen zu einer anspruchsvollen, d.h. unterrichtsbezogenen Kooperation ‚bewegen‘ kann. Eine „verordnete Kollegialität“ (Hargreaves 1991), also eine formal arrangierte und nicht freiwillig stattfindende Form der Interaktion gilt jedoch seit jeher als Tabu.

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, eben dieses Tabu und weitere anscheinend zwangsläufige Prämissen, die im Diskurs um Lehrerkooperation immer wieder geäußert werden, zunächst theoretisch zu hinterfragen und eine Form kooperativer Lehrerinteraktion, die diesen „Normen“ nicht zu entsprechen bzw. gar zu widersprechen scheint, empirisch zu untersuchen:

In Kapitel 1 sollen zunächst die Begriffe definiert werden, die im Rahmen der mittlerweile langen Diskussion um Lehrerkooperation zu einer Gemengelage geführt haben. Diese soll geordnet werden, indem die Entwicklung von Kooperation über den Begriff „Team“ hin zur „professionellen Lerngemeinschaft“ nachgezeichnet wird. Dazu gehört auch die Darstellung diverser Kategorisierungsansätze, die im Anschluss zusammenfassend präsentiert und um einen von mir als Arbeitsgrundlage entwickelten heuristischen Ansatz ergänzt werden.

Die Frage, warum LehrerInnen kooperieren sollen, scheint eine rhetorische zu sein, ich halte sie jedoch für ausgesprochen relevant. In der öffentlichen wie auch wissenschaftlichen Diskussion wird das Desiderat nach Lehrerkooperation kaum hinterfragt. Kooperation ist so positiv besetzt, dass die normative Forderung, auch LehrerInnen sollten im Team arbeiten, allerorten postuliert wird. Bei Durchblick der wissenschaftlichen wie populärwissenschaftlichen Literatur erscheint die Forderung nach mehr Zusammenarbeit unter LehrerInnen fast schon wie ein Mantra, das die Lösung der Bildungsprobleme, die durch die internationalen Vergleichsstudien erst richtig aufgedeckt wurden, zu offenbaren scheint. Ich werde deshalb in *Kapitel 2* dieses Selbstverständnis kritisch prüfen und einen Überblick über die verschiedenen Bereiche der Schulentwicklungs- und Professionsforschung geben, die die Relevanz von Lehrerkooperation besonders hervorheben und begründen. Darüber hinaus soll die Bedeutsamkeit von Kooperationsprozessen für die individuelle Lehrperson eruiert werden. Hier steht insbesondere die Frage im Zentrum, ob und unter welchen Umständen kollegiale Zusammenarbeit zu einer Be- oder Entlastung führt.

In *Kapitel 3* soll den Gründen nachgegangen werden, die Kooperation unter LehrerInnen behindern (können). Eine naheliegende und gängige Erklärung für die immer wieder diagnostizierte Abwehrhaltung von LehrerInnen gegenüber Kooperation ist deren Auto-

nomieanspruch. Dieser soll zunächst theoretisch hinterfragt bzw. spezifiziert werden. Dazu gehört, die Herkunft und Entwicklung der unterschiedlichen Aspekte von Autonomie im Diskurs der Erziehungswissenschaft zu umreißen und darzustellen, dass auch aus dieser historischen Perspektive unterschiedlich gewichtige Aspekte der Autonomie im Zusammenhang mit Kooperation zum Tragen kommen.

Kapitel 4 widmet sich den Antworten, die die Bildungsforschung auf die Frage gibt, wie Kooperationsprozesse trotz der widrigen Umstände zu initiieren sind. Hier existiert eine Reihe von Untersuchungen und Interventionsevaluationen, die zu ambivalenten Ergebnissen führen und somit die Hoffnung, den Schlüssel zu mehr integrativer Zusammenarbeit von LehrerInnen gefunden zu haben oder alsbald zu finden, schwinden lassen.

Die wichtigsten Ergebnisse der theoretischen und empirischen Grundlagen werden dann in *Kapitel 5* zusammengefasst und in ein Erkenntnisinteresse überführt. Dieses scheint zunächst einen recht widersprüchlichen und provokativen Gegenpol zu den Darstellungen im Vorfeld zu bilden. Denn im Vordergrund des Interesses steht die Frage, ob auch eine obligatorische Form unterrichtsbezogener Interaktion von LehrerInnen Kriterien einer anspruchsvollen Kooperation erfüllen kann.

Im Rahmen einer qualitativen Fallstudie, die in *Kapitel 6* in ihrer Anlage und in ihren Verfahren ausführlich dargestellt wird, soll eine spezifische Form von Lehrerinteraktion, die bislang weder Gegenstand einer theoretischen Auseinandersetzung noch einer empirischen Überprüfung war, untersucht werden. Es handelt sich dabei um eine institutionalisierte Form der Interaktion, die für die LehrerInnen deshalb verbindlich ist, weil mindestens zwei LehrerInnen dieselbe Lerngruppe in demselben Fach unterrichten. Konkret bedeutet dies: Mehrere LehrerInnen wechseln sich mit dem Fachunterricht in einer Lerngruppe ab. Die Interaktion vollzieht sich im Rahmen dieser alternierenden Unterrichtsstruktur in Form von sog. „Übergaben“, in denen die LehrerIn, die zuvor unterrichtet hat, die nachfolgende LehrerIn über Ablauf und Inhalt des eigenen Unterrichts in Kenntnis setzt, damit diese daran anschließen kann (s. Abb. 1).

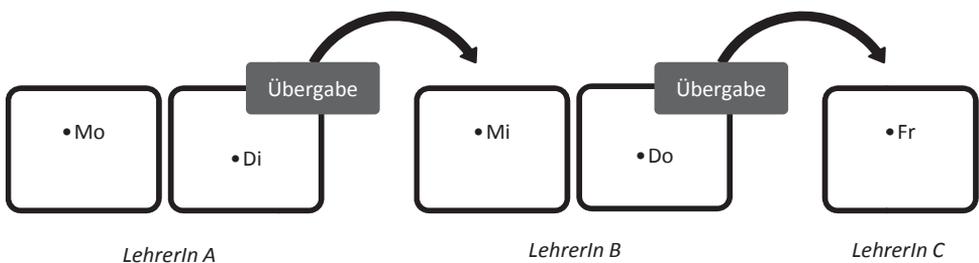


Abb. 1: Darstellung der alternierenden Unterrichtsstruktur

In Anlehnung an den Begriff der Professionellen Lerngemeinschaft (PLG) habe ich für diese Form der Interaktion zunächst als Arbeitsbegriff *Obligatorische Lehrgemeinschaft* (OLG)² konstruiert. In der vorliegenden Untersuchung wurden mehrere OLG einer nordrhein-westfälischen Schule des tertiären Sektors im Rahmen von drei Teilstudien unter den folgenden Fragestellungen untersucht:

- Kann die Interaktion von LehrerInnen in einer Obligatorischen Lehrgemeinschaft die Kriterien einer anspruchsvollen Kooperation erfüllen?
- Inwieweit bedeutet diese institutionalisierte unterrichtsbezogene Kooperation eine Einschränkung an Autonomie und welche Rolle spielt die Parität der Mitglieder in einer Obligatorischen Lehrgemeinschaft? Wie bewerten die LehrerInnen einer Obligatorischen Lehrgemeinschaft potentielle Einbußen an Autonomie und wie gehen sie damit um?
- Empfinden die LehrerInnen in einer Obligatorischen Lehrgemeinschaft die Interaktion als Belastung oder als Entlastung? Welche Faktoren der Interaktion führen zu Be- oder Entlastung?

Die Untersuchungsgrundlage bildeten Daten sowohl aus Audio-Aufnahmen von 59 Lehrerinteraktionen als auch von halbstandardisierten Interviews mit zehn LehrerInnen. Diese Daten wurden je nach Teilstudie gemäß einer strukturierten oder zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden in den Kapiteln 7 bis 9 präsentiert und in einer das jeweilige Kapitel abschließenden Zusammenfassung in Bezug auf die theoretischen Vorüberlegungen diskutiert. Kapitel 10 greift die wichtigsten Ergebnisse der drei Teilstudien noch einmal auf, zieht im Rückgriff auf den bisherigen theoretischen Diskurs und die wichtigsten Forschungsergebnisse Bilanz, weist auf zukünftige Schwerpunkte einer Anschlussforschung hin und liefert Umsetzungsmöglichkeiten für einen Transfer des Konzepts der Obligatorischen Lehrgemeinschaft in das Regelschulsystem.

² Solche Obligatorischen Lehrgemeinschaften finden sich im deutschsprachigen Raum nach meinem Kenntnisstand vorwiegend im tertiären Bildungsbereich und hier vor allem im Intensivsprachkursbereich der Domäne Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache.

A Theoretische und empirische Grundlagen

1 Kooperation – Eine Begriffsbestimmung

Der Begriff „Kooperation“ wird im bildungstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs oft wie selbstverständlich geführt, ohne dass die Notwendigkeit gesehen wird, ihn näher zu definieren. Dies impliziert zumeist eine positive Konnotation: Kooperation ist etwas, was erwünscht ist, was in der Regel nicht in ausreichendem Maß vorhanden ist, was als Voraussetzung für notwendige Veränderungsprozesse gesehen wird und von dem man eine positive Wirkung erwartet. Eine Definition dieses Begriffes zu Beginn zu geben, erscheint den meisten AutorInnen obsolet. Was dann unter Kooperation konkret verstanden wird, erschließt sich aus den Begriffen, die in den Ausführungen synonym verwendet werden: Zusammenarbeit (u.a. Terhart/Klieme 2006, Avenarius u.a. 2003), Teamarbeit (u.a. Bauer 2004b), Austausch, Teamteaching, gemeinsame Unterrichtsplanung, gegenseitige Unterrichtshospitationen etc.

Die Vielzahl der Synonyme verdeutlicht, dass der Begriff „Kooperation“ eben keine allgemeingültige Bedeutung transportiert, sondern für einen wissenschaftlichen Diskurs in seinen Grenzen abgesteckt werden muss, will man eine Verwässerung und eine Beliebigkeit seines Gebrauchs vermeiden. Sind die Begriffe „Zusammenarbeit“, „Kooperation“ und „Teamarbeit“ wirklich synonym zu gebrauchen? Ist der spontane und somit beliebige Austausch von Unterrichtsmaterialien schon als kooperative Interaktion zu verstehen? Kooperieren LehrerInnen miteinander, wenn sie sich in der Pause im Lehrerzimmer gegenseitig „ihr Herz“ über Probleme mit SchülerInnen „ausschütten“? Sind LehrerInnen, die gemeinsam Unterricht vorbereiten, automatisch ein Team?

In diesem Kapitel sollen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, mit diesen Begriffen im weiteren Verlauf dieser Arbeit trennscharf operieren zu können. Dabei soll es zunächst nur um die Begrifflichkeit gehen. Der Überblick über den Forschungsstand in den für diese Arbeit relevanten Referenzbereichen Schuleffektivitätsforschung, Schulentwicklungsforschung, Professionsforschung und Lehrerbelastungsforschung folgt in den entsprechenden Abschnitten (Kapitel 2.1 – 2.4).

1.1 Kooperation im bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Die Überschrift eines Absatzes in Terharts Aufsatz „Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession“ (1998) macht die Schwierigkeit, eine eindeutige Definition für die Kooperation unter LehrerInnen zu finden, mehr als deutlich: „Zwischen Isolation und

Teamwork. Kooperation im Kollegium“. Dieser Subtitel markiert – ob nun gewollt oder ungewollt – die Grenzen, zwischen denen sich Auffassungen verschiedener AutorInnen über Kooperation bewegen. Doch gibt es – vor allem in Publikationen der letzten Jahre – zunehmend das Bemühen, sich durch Definitionen zu positionieren und somit der Beliebtheit des Terminus entgegenzuwirken.

Gemeinsam ist allen bisher genannten Begriffsbestimmungen die Zielorientiertheit – „zielorientiertes Zusammenwirken“ (Bauer/Kopka/Brindt 1996: 143); „Erreichen gemeinsamer Ziele“ (Aurin 1992: 63); „Kooperation setzt gemeinsame Zielperspektiven voraus“ (Esslinger 2002: 62) – und der Interaktionscharakter – „Zusammenarbeit von zwei oder mehr Personen“ (Esslinger ebd.); „mindestens zwei Lehrpersonen“ (Bauer/Kopka/Brindt ebd.); „Form des (Lehrer-)Handelns, [...], die auf Kommunikation beruht“ (Jerger 1993: 49). Darüber hinaus setzen die AutorInnen durchaus unterschiedliche Schwerpunkte, vor allem in Bezug auf den Kooperationszweck. Während Bauer/Kopka/Brindt (ebd.) und Esslinger (ebd.) diesen in der Effizienzsteigerung und auch der Befriedigung der Akteure sehen, bescheidet sich Adamski 1983 noch mit „der gegenseitigen Nutzbarmachung von Erkenntnissen und der gemeinsamen Entwicklung oder Durchführung von Vorhaben“ (S. 49; zit. in Jerger 1993: 49).

Kelchtermans (2006) grenzt die in der anglo-amerikanischen Literatur gebräuchliche Übersetzung für Kooperation, „collaboration“, bewusst von dem im Englischen oft synonym benutzten Begriff „collegiality“ ab, indem er Ersterem eher die Funktionalität zuweist („collaboration is a descriptive term, referring to cooperative actions“) und Letzteren als Ausdruck der Beziehungsqualität sieht. Die Tatsache, dass in der englischsprachigen Literatur beide Begriffe oft in einem Atemzug genannt werden, erklärt Kelchtermans mit ihrer gegenseitigen Bedingung:

The actual actions of working together are determined by the quality of the relationships among staff members. They “reflect” collegiality. At the same time, however, the actual actions contribute to the meaning and value of the professional relationships. This mutual constitution and reflection is an ongoing process and therefore, both their appearance and meaning may develop and shift over time (2006: 221).

Die Betonung der Beziehungsebene und deren Qualität verschafft der Definition einen normativen Charakter, der in der neueren deutschsprachigen Literatur bewusst vermieden wird, im englischsprachigen Raum aber durchaus üblich ist, denn Kelchtermans sieht sich in der Tradition von auf diesem Gebiet durchaus namhaften AutorInnen (u.a. Little 1990, Rosenholtz 1991, Lieberman 1992, Hargreaves 1994). Bei kritischer Betrachtung stellt sich hier die Frage, ob nicht wiederum die „Qualität der Beziehungen“ definiert werden müsste. Dass sie eindeutig positiv besetzt ist, räumt Kelchtermans selbst ein, indem er mit dem Begriff häufig verbundene Konnotationen wie „unterstützend“, „stimulierend“, „lohnend“, „demokratisch“ anführt (ebd.). Auch wenn diese Attribute im deutschsprachigen Diskurs nicht explizit mit der Zusammenarbeit von LehrerInnen geführt werden, sind sie doch im übertragenen Sinn in den diskutierten erweiterten Effekten auf die Professionalität der AkteurInnen durchaus zu finden. Jedoch scheint hier die Frage nach der Rolle von Kooperation für die Befindlichkeit von LehrerInnen immer noch einen marginalen Stellenwert zu besitzen. In der vorliegenden Untersuchung wird sie eine prominentere Rolle einnehmen. Deshalb wird später noch auf die Position Kelchtermans zurückzukommen sein.

Eine vergleichsweise umfassende, in wesentlichen Punkten den gängigen Vorstellungen von Lehrerkooperation widersprechende und somit ‚konkurrenzlose‘ Definition legen Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006: 206) ihrer Untersuchung zu Grunde. Sie schließen sich der Begriffsbestimmung der Organisationspsychologin Spieß an, für die Kooperation vor allem gekennzeichnet ist „durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spieß 2004: 199).

Diese Definition fordert aus dem Blickwinkel der BetrachterIn, die vor allem die Interaktionsstrukturen innerhalb eines Lehrerkollegiums im Fokus hat, in mehrfacher Hinsicht zu Widerspruch heraus. So ist, wie oben gesehen, die Zielorientierung allen bisher zitierten Definitionen gemein, die Ergänzung durch Aufgaben in unserem Kontext aber bemerkenswert. Zwar bringt man LehrerInnen durchaus mit Aufgaben in Verbindung, aber weniger in der erfüllenden als in der erteilenden Funktion. Der Gedanke, dass LehrerInnen Aufgaben erhalten (oder sich stellen) und ausführen, ist nur dann geläufig, wenn auch Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986), als autonome und lernende Organisation betrachtet wird, in der Lehrende zu innovativen AkteurInnen, GestalterInnen von Entwicklungsprozessen und Lernenden werden (Näheres dazu in Kap. 2.2).

Geradezu revolutionär mutet die Übertragung der Spießschen Begriffsbestimmung auf das Umfeld von Lehrpersonal an, wenn man die hier gezogene Verbindung von Kooperation und Autonomie betrachtet. Denn gerade die Autonomie der Lehrperson und ihr Bestreben, diese zu verteidigen, galten bislang uneingeschränkt als der vorherrschende Hinderungsgrund für Kooperationsbestrebungen. Das „Autonomie-Paritätsmuster“ (Lortie 1972) gilt seit nunmehr 40 Jahren als unbestrittenes Charakteristikum für den Lehrberuf und seine Interaktionsformen, das die Lehrperson zu einer EinzelkämpferIn in einer auf Separation ausgerichteten Organisationskultur macht (Kapitel 3.2 geht ausführlicher darauf ein). So war bislang die gängige Meinung, dass die Voraussetzung für die Kooperation unter Lehrenden die Aufgabe dieser Autonomieansprüche sei. Die von Spieß postulierte Autonomie innerhalb der kooperierenden Gemeinschaft widerspricht dem jedoch nur teilweise: Spieß setzt zwar voraus, „dass jedes Gruppenmitglied einen gewissen Grad an Autonomie bei der Aufgabenerledigung und damit verbunden eine gewisse Handlungs- und Entscheidungsfreiheit haben soll“ (ebd.: 199). Ein ‚Zuviel‘ an Autonomie der Einzelpersonen gefährde aber die Gruppenkohäsion und die Übernahme von Verantwortung für Gruppenprozesse, ein ‚Zuwenig‘ die Motivation. Spieß schließt hiermit an Erkenntnisse aus der Forschung zum Kooperativen Lernen an, die in der Sichtbarkeit von Einzelbeiträgen eine wichtige Bedingung zur Vermeidung des „social loafing“ (Sozialen Bummelns, Trittbrettfahrens oder auch Ringelmann-Effekts) festmachen (vgl. Slavin 1993; Johnson/Johnson/Johnson Holubec 2005).

Für Gräsel, Fußangel und Pröbstel ist die Definition von Spieß insbesondere deshalb für die Anwendung auf das Arbeitsfeld Schule geeignet, weil sie eine strukturelle Offenheit beinhaltet, die weder eine gemeinsame Arbeit an einem Produktionsgegenstand noch eine dauerhaft zusammenarbeitende (Arbeits-)Gruppe mit Gruppennorm und ‚Wir-Gefühl‘ voraussetze. Das Interaktionsfeld Schule hebe sich durch seine „zelluläre“ Struktur (vgl. Lortie 1975, Altrichter 1996) von anderen Organisationsformen insofern ab, als dass

festen Arbeitsgruppen eher die Ausnahme seien (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006: 206f.). Mit dieser Begründung treten die AutorInnen in Opposition zu der unter Schulentwicklern verbreiteten Meinung, als unabdingbare Voraussetzung von Entwicklungsprozessen an Schulen beständige Teams bilden und diese in Entwicklungsprozessen stützen zu müssen, wie die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

1.1.1 Ist Teamarbeit Kooperation und sind Kooperierende ein Team?

In fast jeder Publikation, die sich mit dem Thema „Kooperation im Lehrerkollegium“ auseinandersetzt, fällt unweigerlich auch irgendwann der Begriff „Team“. In den seltensten Fällen wird er dann auch definiert, wie dies Gräsel/Fußangel/Pröbstel tun (s. o.) – wenn diese sich auch bewusst davon distanzieren. An dieser Stelle soll nun die eingangs gestellte Frage noch einmal aufgegriffen werden: Sind LehrerInnen, die kooperieren, automatisch ein Team? Kann man Lehrerkooperation synonym als Teamarbeit bezeichnen?

In der Alltagssprache taucht der Begriff „Team“ in den verschiedensten Bereichen (Sport, Politik, Wirtschaft) auf und transportiert somit auch die unterschiedlichsten Vorstellungen darüber, was das Bezeichnete ist, wie es zu sein hat und was es macht. Dementsprechend existieren auch diverse Definitionen, die unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Der Begriff stammt aus dem Altenglischen und bedeutet „Gespann“ (verwandt mit dem deutschen Wort „Zaum“), bezeichnet also Tiere, die gemeinsam vor einen Karren oder Pflug gespannt werden, um eine Arbeit zu verrichten (vgl. Hoad 2003). Schon diese ursprüngliche Bedeutung determiniert den Begriff in Bezug auf den Nachbarbegriff „Gruppe“, durch die Arbeit an einer gemeinsamen Sache, mit einem gemeinsamen Ziel. Über die gemeinsame Arbeit an einem gemeinsamen Ziel hinaus ist der Synergieeffekt in der Vielzahl von Definitionen ein Kriterium für eine Gruppe, die ein Team sein will (vgl. Katzenbach/Smith 1993, Kriz/Nöbauer 2002, Herwig-Lempp 2004).

Nach W. Schley ist der Teambegriff mit Bezug auf den Kontext Schule seit Beginn der 90er Jahre eng mit Schule als lernender Organisation und im Zusammenhang „mit dem Ziel der Leistungssteigerung und Qualitätssicherung“ (1998: 113), also mit dem Thema Schulentwicklung, verbunden. Wie für andere Schulentwicklungsforscher auch (vgl. Rolf 1995, 2004, Schratz/Steiner-Löffler 1998, Bauer 2004b) ist für Schley nicht das komplette Kollegium als Team zu betrachten; vielmehr gilt es, innerhalb der Organisation verschiedene Teams mit unterschiedlichen Funktionen zu bilden:

Klassenteams mit gemeinsamer Verantwortung für die Entwicklung der Schüler,

Jahrgangsteams zur Koordination der Inhalte und Leistungsanforderungen,

Fachteams zur Herausarbeitung gemeinsamer fachlicher Standards,

Projektteams mit begrenzter, auf die Arbeit an einem Thema ausgerichteter Aufgabenstellung und Lebensdauer

Leitungsteams zur Koordination der Schulleitungsaufgaben und Entwicklung der Schule als Ganzes

Steuerungsteams mit gemeinsamer Aufgabenstellung der Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Schulentwicklungsprozessen (W. Schley 1998: 114) [Hervorhebungen im Original].

Durch diese Funktionen wird die Bedeutung von Teams im Schulkontext noch weiter determiniert: Sie erhalten mit der Funktion und der gemeinsamen Aufgabe eine Rolle, die weit über diejenige der Kleingruppen, die sich informell in LehrerInnenkollegien bilden, hinausgeht. Die Mitglieder eines Teams sind stärker miteinander verbunden: „Ein Team umgibt eine unsichtbare Gruppenhaut, die ihre Mitglieder einschließt und innerhalb derer es ein ‚Wir‘ gibt“ (V. Schley 2004: 8). Das impliziert aber nicht nur eine Stärkung nach innen, sondern auch eine Abgrenzung nach außen und eine im Vergleich (zur Gruppe) geringe Durchlässigkeit.

Da im Gegensatz zum Thema ‚Kooperation zwischen LehrerInnen‘, zu dem es mittlerweile eine ganze Reihe empirischer Studien gibt (s. u.), kaum Untersuchungen existieren, „die speziell der Evaluation von Teamarbeit in Lehrerkollegien gewidmet wäre[n]“ (Bauer 2004b: 11), gründen sich Definitionen, Aufgabenbeschreibungen und Merkmalbenennungen in erster Linie auf die Erkenntnisse der Teamforschung in Organisationen. Francis und Young (vgl. 1996: 18f.) haben die Erfolgskriterien „guter Teams“ auf die vier Merkmale Ziele, Dynamik, Struktur und Klima festschreiben können, was W. Schley in einem Satz auf den Punkt bringt:

Teams haben [...] idealerweise zwischen fünf und sieben Mitglieder, die eine gemeinsame Leistung anstreben, ein Verständnis zum Ziel haben, eine Dynamik der Zusammenarbeit entwickeln, sich Struktur geben und ein Klima des konstruktiven Miteinanders entwickelt haben. Teams bauen enge Beziehungen auf, in denen der einzelne seine individuelle Leistungsfähigkeit steigern kann (W. Schley 1998: 116).

Diese Merkmale machen den hohen, normativen Anspruch an Teams deutlich und ebenso klar, dass zwar jedes Team eine Gruppe, aber nicht jede Gruppe automatisch ein Team ist. Sie lassen daher vermuten, dass gut funktionierende Teams „keine Selbstläufer sind, die nur gegründet werden müssen und dann schon herausragende Leistungen bringen“ (Stumpf/Thomas 2003: X).

Auf dem Weg zu einem guten Team bedarf es in den Augen der meisten AutorInnen spezifischer Teambildungsprozesse:

Mit dem Begriff der Teamentwicklung sind [...] systematische Interventionen gemeint, in deren Rahmen neugebildete oder bereits bestehende Arbeitsgruppen insbesondere unter qualifizierter Anleitung von Moderatoren daran arbeiten, ihre Leistungsfähigkeit sowie die Qualität des Arbeitens und Zusammenwirkens in der Gruppe zu optimieren (Stumpf/Thomas 2003: X).

1.1.2 Teambildung und -entwicklung

Nach Heymann gibt es keine „schlechten“ Teams, sondern gewissermaßen nur Gruppen, „die (noch) keine Teams sind“ (2007: 7). Es reicht offenbar auch nicht aus, dass die potenziellen Teammitglieder motiviert sind, in einer Gruppe zu arbeiten. Comelli (2003: 173) definiert als weitere wichtige Voraussetzungen für ein Team die geeignete Aufgabenstellung, die förderlichen situativen Rahmenbedingungen und die Kompetenz der Beteiligten zur Teamarbeit in Form von arbeitstechnischen und kommunikativen Eigenschaften. Dass diese Voraussetzungen erst in einem Prozess zu erwerben sind, wird von der Organisationspsychologie immer wieder betont: Der Weg, die Geschichte von einer Gruppe zu einem Team folgt gewissen Gesetzmäßigkeiten, die erstmals 1965 von

Tuckman³ entdeckt, beschrieben und bislang noch nicht widerlegt wurden. Sie tauchen zitiert oder modifiziert in jeder Abhandlung über Teamentwicklungsprozesse auf (vgl. Schley 1998, Philipp 1996, Comelli 2003, Bauer 2000), sollen hier aber nur kurz ange-rissen werden.

Nach Tuckman (1965) durchläuft jede Gruppe auf dem Weg zum Team, das heißt vom gegenseitigen Kennenlernen bis zum gemeinsamen Arbeiten, mehrere Phasen. Alle vier Phasen dieses Teambildungsprozesses treten ohne Ausnahme immer auf, können aber zeitlich sehr unterschiedlich verlaufen. Jede der Phasen wird also durchlaufen, keine kann ausgelassen oder übersprungen werden, weil jede für den gruppenspezifischen Prozess der Teambildung eine wichtige Funktion einnimmt. Die Phasen sind den Mit-gliedern der Gruppen nicht unbedingt bewusst, denn vordergründig beginnt die Arbeit gleich nach der Gruppenbildung. Eine effektive Zusammenarbeit setzt jedoch das konstruktive Durchleben der ersten drei Teamphasen voraus. Tuckman benennt die Phasen mit Forming (Orientierungsphase), Storming (Konfrontationsphase), Norming (Kooperationsphase) und Performing (Wachstumsphase).

In den neueren Konstrukten und Modellen zur Lehrerkooperation spielen die Überlegungen um Teambildungsprozesse kaum noch eine Rolle. Offensichtlich hat man die Hoff-nung, mit solchen Maßnahmen die verstärkte Zusammenarbeit von LehrerInnen langfris-tig fördern zu können, wieder aufgeben müssen. In der aktuellen Literatur geht es viel-mehr darum, bestehende Kooperationsformen unter LehrerInnen zu untersuchen, um daraus Rückschlüsse für Initiativen ihrer Institutionalisierung ziehen zu können.

1.2 Bewertung von Lehrerkooperation

Schaut man sich die Veröffentlichungen der letzten 40 Jahre an, die das Thema „Lehrer-kooperation“ berühren, so lässt sich bei der Mehrzahl der theoretischen wie der empiri-schen Arbeiten ein Tenor erkennen, der eindeutig negativ determiniert ist, insofern, als dass immer wieder ein Mangel an Kooperation unter LehrerInnen konstatiert wird. Die Diagnose, dass die Lehrerschaft unter dem Einzelkämpfertum und dementsprechend unter Isolation leide und dadurch Schulentwicklung behindere, wird gerne getroffen, genauso wie die Abhilfe in verstärkter Kooperation gesehen wird. Diese „Heilsverspre-chungen“ (Rothland 2007b: 90) gründen sich in erster Linie auf ältere Untersuchungen der Schuleffektivitäts- und Schulqualitätsuntersuchungen (Little 1990, Steffens/Bargel 1993, Fend 1998, Scheerens 2000), die einen Zusammenhang zwischen erfolgreichen Schulen (im Hinblick auf das SchülerInnenoutcome) und Lehrerkooperation und -kollegialität herstellen konnten. Eine Differenzierung im Hinblick auf die Beschaffenheit der Kooperation wurde bis vor wenigen Jahren lediglich in Bezug auf die Intensität vorgenommen, wobei oft nicht klar definiert wurde, was unter „intensiv“ zu verstehen ist:

³ Die Entwicklung seines Phasenmodells, beruht auf den Ergebnissen einzelner Experimente und Feldfor-schungen, die Tuckman zusammenstellte und aus denen er ein übergeordnetes Muster entwickeln konnte, das sich in den meisten der von ihm betrachteten Studien wiederfand (vgl. Tuckman 1965).

Sie [Steffens/Bargel 1993: 98-110] weisen darauf hin, daß sich Lehrer durch einen intensiven Erfahrungsaustausch bewußter über ihr jeweiliges pädagogisches Handeln werden. Dies führt langfristig zu einem sensibleren didaktischen und methodischen Vorgehen. Wichtig ist auch eine Verständigung der Lehrer untereinander über ihre grundlegenden pädagogischen Absichten. Eine so entstandene gemeinsame „Philosophie“ des Unterrichts kann die Basis für ein erfolgreiches kooperatives Handeln werden (Terhart 1998: 568).

Jenseits der normativen Schlussfolgerungen und Desiderate existiert jedoch auch eine Reihe von Versuchen, das komplexe Feld der Lehrerkooperation zu systematisieren und zu kategorisieren⁴. Ausgewählte, für die vorliegende Untersuchung relevante Kategorisierungsansätze sollen im Folgenden detaillierter dargestellt werden, darunter neuere Kriterienbestimmungen, die bislang nicht systematisch erfasst werden konnten⁵. Im Anschluss daran soll eine weitere, bislang noch nicht berücksichtigte Perspektive einbezogen, ein neuer Kategorisierungsansatz entwickelt und als Grundlage für die weitere Diskussion vorgeschlagen werden.

1.2.1 Horizontale und vertikale Aspekte – Die Kategorisierungsansätze von Rolff

Einer der frühesten Ansätze einer kriterienorientierten Skalierung (jenseits der über Häufigkeitsangaben festgestellten Intensität) liefert Rolff 1980 (113ff.). Er unterscheidet für eine Untersuchung zunächst zwischen „technischer“ und „pädagogischer“ Kooperation und skaliert diese wiederum vierfach nach Schwierigkeitsgraden im Sinne einer Guttman-Skala⁶. Mit technischer Kooperation wird dementsprechend differenziert „[1] vom Materialaustausch unter Lehrkräften, [2] dem Austausch von Unterrichtserfahrungen im gleichen Jahrgang und [3] einer gemeinsamen Erstellung von Stoffplänen bis [4] zur komplexen Unterrichtsplanung durch alle Lehrkräfte eines Fachs“ (Steinert u.a. 2006: 189). Die pädagogische Kooperation reicht bei Rolff von „[A] der einfachen fächerübergreifenden Unterrichtsplanung über [B] die fächerübergreifende Unterrichtsdurchführung und [C] Unterrichtsführung durch alle Lehrer eines Fachs bis [D] zur komplexen gemeinsamen Unterrichtsplanung und Unterrichtshospitation“ (Steinert u.a., ebd.). Diese Skalierung wurde auch noch Jahre später von anderen AutorInnen als Grundlage ihrer Untersuchungen verwendet (vgl. Eckert 1997, Jerger 1993) und diente auch Steinert u.a. als Vorbild für ihr Stufenmodell (s. u.), wird aber von Letzteren auch in ihrer Validität angezweifelt (Steinert u.a. 2006: 189f.)⁷. Auch für die vorliegende Arbeit dient sie als einer der Bezugspunkte, wie weiter unten noch erläutert werden wird. Rolff weicht später (1995) selbst auf eine andere Skalierung aus und kategorisiert Kooperationsformen zweidimensional zunächst nach horizontaler Kooperation zwischen

⁴ Einen Überblick über den Stand bis 2000 liefert Esslinger (2002: 71f.), die die Diskussion um Lehrerkooperation bis dahin aufarbeitet und die bestehenden Ansätze um ihren eigenen ergänzt.

⁵ Dabei wird in erster Linie auf solche Ansätze geblickt, die Unterrichtsentwicklung im Fokus haben. Ansätze, die sich vorwiegend der Organisationsentwicklung widmen, werden hier nicht einbezogen.

⁶ Bei der Guttman-Skala werden den Probanden Aussagen vorgelegt, die sie bejahen oder verneinen sollen. Diese sind so angeordnet, dass die wahrscheinlichste Aussage zuerst beantwortet werden muss, die am wenigsten wahrscheinliche am Schluss. Wer eine Aussage bejaht, tut dies im Normalfall ebenso bei allen vorangehenden Aussagen. Eine Guttman-Skala gilt dann als perfekt, wenn dies ausnahmslos geschieht.

⁷ So ist fragwürdig, ob die Sequenzierung als Voraussetzung gerechtfertigt ist: Kann man wirklich davon ausgehen, dass eine Lehrerin, die Unterrichtserfahrungen mit einer Kollegin austauscht, das selbstverständlich auch mit Materialien tut?

LehrerInnen und vertikaler Kooperation zwischen LehrerInnen und Schulleitung. Gleichzeitig sieht er aber – in Anlehnung an die Darstellungen des Industriesociologen Popitz aus dem Jahre 1964 – Bedingungen in der Organisation Schule, die entweder eine „gefügeartige“ oder aber eine „teamartige“ Kooperation ermöglichen. Während die „gefügeartige“ Kooperation – durch eine historisch gewachsene, bürokratisch organisierte Schule determiniert – sich durch wenig Spielraum, feste Strukturen und ein Nach- und Nebeneinander-Agieren der Beteiligten äußert, wird die „teamartige“ Kooperation durch Handlungsspielräume im „Arbeitsraum“ ermöglicht, was ein Miteinander-Agieren zur Folge hat (vgl. Rolff 1995: 130-133). Rolff sieht in der gefügeartigen Kooperation die Gefahr der Leertätigkeit in „Eizellen“, des Fachunterrichts als Selbstzweck, des fehlenden Blicks für das Ganze. Aufzulösen sei diese Gefahr nur durch teamartige Kooperation von Lehrern, durch die „der Gefahr entgegengewirkt werden kann, daß sich für die Schülerinnen und Schüler der schulische Erziehungs- und Bildungsprozeß aufzulösen beginnt in eine Reihe isolierter Veranstaltungen, die keinen Sinnzusammenhang erkennen lassen“ (ebd.: 133).

Das Konzept Rolffs kann insofern kritisiert werden, als er bis auf grobe Konstituenten weder eine Erläuterungshilfe gibt, was denn unter „teamartig“ genau zu verstehen sei, noch erklärt, wie eine Entwicklung von der einen (der schlechten) Kooperationsform zur anderen (der guten) zu vollziehen sei. Trotz der mangelnden Präzision dient dieses Konzept jedoch als Ausgangspunkt für diverse nachfolgende Kategorisierungsansätze. Bei einer weiteren Betrachtung muss unbedingt beachtet werden, dass die Begrifflichkeiten „horizontal“ und „vertikal“ von Rolff selbst und seinen Koautoren in späteren Veröffentlichungen nicht mehr im Sinne von Ordnungsebenen einer Hierarchie (horizontal = unter LehrerInnen, vertikal = LehrerIn mit SchulleiterIn) verstanden und gebraucht (vgl. auch Terhart 1987: 447), sondern im Hinblick auf die Zugehörigkeit der LehrerInnen nach Inhaltsbezügen (horizontal = Klassen-, Jahrgangsebene, vertikal = Fachebene) verwendet werden (vgl. Kempfert/Rolff 2005: 84). Da im Sinne einer autonomen und lernenden Schule die klassische Hierarchie im System Schule zumindest in kooperativer Hinsicht und im theoretischen Diskurs nicht mehr die tradierte Rolle spielen dürfte, halte ich die letztere Bedeutungszuweisung der beiden Adjektive für tragfähiger und schließe mich deshalb dieser Semantik beider Begriffe an. Sie werden unter dieser Bedeutung für die vorliegende Untersuchung (und schon in diesem Kapitel) wichtig werden.

1.2.2 Vom Geschichtenerzählen zur Arbeitsgruppe – Der Kategorisierungsansatz von Little

In der anglo-amerikanischen Literatur ist es Little, die 1990 auf der Grundlage des damaligen Forschungsstands kollegiale Beziehungen von LehrerInnen in vier verschiedene Kategorien einteilt und damit auch den deutschsprachigen Diskurs beeinflusst (u.a. Esslinger 2002, Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006):

(1) *story-telling and scanning for ideas*, (2) *aid and assistance*, (3) *sharing* und (4) *joint work*

Während die ersten drei Typen der Interaktion aus Littles Sicht nur schwach dazu beitragen, die professionellen Beziehungen produktiver zu machen und die Unabhängigkeit der LehrerInnen wahren, sorgt die vierte Kategorie „joint work“ dafür, dass kollegiale Beziehungen und Kooperation umfassend gefördert werden:

Das „*storytelling and scanning for ideas*“ dient LehrerInnen quasi als Ventil zur Bewältigung des Berufsalltags. Indem sie KollegInnen ‚Geschichten vom Unterricht erzählen‘, verschaffen sie sich zwar Luft, berühren dabei aber nicht die konkrete Unterrichtstätigkeit. Die GeschichtenempfängerInnen scannen die Erzählungen auf der Suche nach Ideen und Problemlösungen, aber auch nach Bestärkung ihrer eigenen Wahrnehmung. Little vermutet, dass das professionelle Handeln der Interakteure nicht berührt bzw. verändert wird, wenn der Austausch auf diesem Niveau verbleibt.

„*Aid and assistance*“ geschieht unter Wahrung der Nichteinmischungsnorm (vgl. Jerger 1993, Altrichter 1998, s.a. Kap. 3.2), d.h., dass Hilfe und Ratschläge nur auf Anfrage erteilt werden und auch die Grenze zum Einmischen in die Arbeit der/der anderen nicht überschritten werden darf. Hilfesuchende sind darauf bedacht, dass die eigene Kompetenz nicht in Frage gestellt wird, d.h., dass nur Fragen von AnfängerInnen in begrenztem Rahmen und Fragen von KollegInnen mit einem erweiterten Kompetenzbereich als legitim erscheinen. Diese Form der Unterstützung und dieser Ausdruck der Empathie halten nach Little die LehrerInnen davon ab, ihr eigenes Handeln analytisch zu hinterfragen (vgl. Little 1990: 517).

Durch „*sharing*“, also das Teilen bzw. den Austausch von Materialien, Methoden, Meinungen und Ideen, wird zwar der Unterricht der Beteiligten transparenter gemacht und es entsteht im besten Fall ein Pool von Materialien und Ideen, der für gemeinsame Entwicklungsprozesse (z.B. von Curricula) genutzt werden kann. In der Regel führt diese Art von Austausch jedoch nicht dazu, dass LehrerInnen effektiv zusammenarbeiten.

Ganz anders dagegen bei der vierten von Little (1990: 519f.) beschriebenen Kategorie, dem „*joint work*“. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass die Verantwortung für das Unterrichten in dem Bewusstsein geteilt wird, auf die Beiträge der anderen angewiesen zu sein, um erfolgreich sein zu können, und durch das Vertrauen in die Kompetenz und das Engagement der anderen. Es ist die Kooperationsform, die – unabhängig von den persönlichen Beziehungen – auf erfolgreiches professionelles Handeln ausgerichtet ist. Fullan and Hargreaves betonen:

Joint work implies and creates stronger interdependence, shared responsibility, collective commitment and improvement, and greater readiness to participate in the difficult business of review and critique of their colleagues' work (Fullan/Hargreaves 1996: 49).

Für Little (1982: 330) gehören zu dieser Art der Lehrerkooperation z.B. die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die Entwicklung von Curriculumeinheiten, gegenseitige Unterrichtsbesuche, gegenseitige Vereinbarungen zum Testen von Unterrichtsinnovationen, die gegenseitige Unterweisung, die gemeinsame Analyse bzw. Evaluation von Unterrichtspraktiken etc.

1.2.3 Zwischen Anpassung an und Überwindung von bestehenden Strukturen – Der Kategorisierungsansatz von Esslinger

Esslinger kommt auf der Basis von Interviews, die sie mit RealschullehrerInnen zu ihrer Kooperationsbereitschaft führte, zu der Unterscheidung zwischen struktureller und integrierender Kooperation und erweitert somit die vorangegangenen Ansätze um eine begründet qualitative Dimension, ohne jedoch der ‚minderwertigen‘ Kooperationsform die Relevanz und Legitimation abzuspochen. So ist Kooperation dann als *strukturell* zu

definieren, wenn „sie die vorhandenen, separierten Strukturen des Systems Schule“ stützt, aber gleichzeitig die Unsicherheiten, die durch dieses System erzeugt werden, überwinden hilft (Esslinger-Hinz 2003a: 15). Dies geschieht dadurch, dass z.B. zwischen LehrerInnen ein Austausch (von Informationen, Einschätzungen oder Materialien) stattfindet und somit Unsicherheiten über das eigene fachliche oder pädagogische Handeln verringert werden, gleichzeitig aber Entscheidungsfreiheit, Autonomie und die Rückzugsmöglichkeiten auf die separierten Strukturen bestehen bleiben. „Kooperationen, die dem Austauschprinzip folgen, mindern diese Unsicherheiten und stabilisieren damit zugleich vorhandene Strukturen“ (ebd.). Die Vorteile struktureller Kooperationsformen liegen für LehrerInnen darin, dass sie in ihrer individuellen Arbeit gestützt werden, ohne den strukturellen Standard der Schule verändern zu müssen, dass sie ihr Repertoire erweitern können, aber nicht müssen. Die Übernahme sowohl von Materialien als auch von Ideen und Ratschlägen bleibt der Entscheidung der/des Einzelnen überlassen.

Von *integrativer Kooperation* kann man nach Esslinger dann sprechen, wenn die KooperationspartnerInnen schöpferisch tätig werden (z.B. durch die Entwicklung gemeinsamer Materialien, Ideen, Profile und Konzepte) „und diesen Schaffensprozess und das Arbeitsergebnis miteinander teilen“ (Esslinger 2002: 73). Integrative Kooperation ist somit anspruchsvoller, weil die bestehenden, separierenden Strukturen überwunden werden müssen. Die Vorteile sieht Esslinger darin, dass LehrerInnen, die an der qualitativen Verbesserung ihrer Arbeit interessiert sind, während integrativer Kooperationsprozesse sowohl „andere Blickwinkel, Problemlösungsstrategien oder auch gedankliche Verhaftungen“ kennen lernen als auch ein Korrektiv erhalten. Dies führe zu einer Steigerung von Selbstreflexion (ebd.: 83) sowie zu mehr Sicherheit durch gemeinsam getroffene Entscheidungen und durch geteilte Verantwortung.

Auch wenn Esslinger betont, dass dieser Kategorisierung von Kooperation keine Bewertung innewohne und beide Formen in der Organisation Schule ihren eindeutigen Stellenwert hätten, so wird in der Darstellung doch anhand der von ihr beschriebenen Vorteile und der Tatsache, dass es sich um unterschiedlich anspruchsvolle Arten der Kooperation handelt, implizit eine Bewertung deutlich.

1.2.4 Kooperationsqualität von Austausch bis Integration – Das Stufenmodell von Steinert u.a.

Um eine „kriterienorientierte Erfassung der Lehrerkooperation“ auf der Grundlage von Daten einer Untersuchung an hessischen Sekundarschulen und Schweizer Gymnasien zu ermöglichen, legen Steinert u.a. (2006) das bislang differenzierteste Konzept vor. In Anlehnung an Kompetenzstufenmodelle (vgl. PISA, TIMSS) unterscheiden sie fünf verschiedene Niveaustufen der Kooperation, die sie anhand der Skalierung von 20 Items zur Lehrerkooperation eines schon bestehenden Instrumentes entwickelt haben.

Dabei stellt die unterste Stufe, die die AutorInnen als *Fragmentierung* bezeichnen, strenggenommen gar keine Kooperationsform dar: Kollegien, die sich dieser Stufe zuordnen lassen, zeichnen sich durch isoliertes Handeln ihrer Mitglieder aus, das so gut wie gar nicht aufeinander abgestimmt ist und auf keiner bzw. nur einer unklaren Zielkonzeption beruht, das heißt, dass z.B. kein Schulprofil vorhanden ist. Auch Fortbildungen werden – wenn überhaupt – nur individuell wahrgenommen und ein Austausch findet nur partiell und ausschließlich auf fachlicher Ebene statt.

Unterrichtsbezogene Kooperation von LehrerInnen stellt ein mehrfach theoretisch wie empirisch untermauertes Desiderat dar, gilt jedoch als äußerst rar, schwer zu initiieren und nicht zu forcieren. In der vorliegenden Arbeit werden wissenschaftliche Erkenntnisse, Normen und Tabuisierungen über Lehrerkooperation zunächst theoretisch hinterfragt, bevor eine spezifische Form systemimmanenter, obligatorischer Lehrerinteraktion empirisch im Rahmen einer Fallstudie untersucht wird. Es handelt sich dabei um eine institutionalisierte Interaktionsform, die für die LehrerInnen deshalb verbindlich ist, weil mindestens zwei Lehrkräfte dieselbe Lerngruppe in demselben Fach unterrichten. Die Interaktion vollzieht sich im Rahmen dieser alternierenden Unterrichtsstruktur in Form von sog. „Übergaben“. Im Fokus der Untersuchung stehen die Leitfragen, (1) ob diese Interaktion die Kriterien einer anspruchsvollen Kooperation resp. einer Professionellen Lerngemeinschaft erfüllt, (2) ob eine solche Kooperation die beteiligten LehrerInnen in ihrer Autonomie einschränkt und (3) wie be- oder entlastend sie für die beteiligten AkteurInnen ist. Die Untersuchungsgrundlage bilden transkribierte Daten von 59 Lehrerinteraktionen und halbstandardisierte Interviews mit zehn LehrerInnen, die inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Die Ergebnisse der drei Teilstudien liefern u.a. Anhaltspunkte für eine Erweiterung des Konstruktes Professionelle Lerngemeinschaft, für eine Revision der Bedeutung des Autonomiebedarfs von LehrerInnen und für die Berücksichtigung des Faktors Verantwortung in der Lehrerkooperations- und -belastungsforschung.



Die Autorin

Anne Köker arbeitet seit 2008 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld und im Sommer- und Wintersemester 2012/13 als Vertretungsprofessorin für Schulpädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock.

