

---

# **Kooperation in der Schule**

-

**Eine Untersuchung zu Orientierungs- und Handlungsmustern  
von Lehrern  
im institutionellen Kontext**

**Dissertation**

**zur**

**Erlangung des akademischen Grades**

**Doctor philosophiae (Dr. phil.)**

**der Philosophischen Fakultät**

**der Universität Rostock**

**vorgelegt von  
Sabine Schütt, geb. am 27.03.1975 in Rostock  
aus Rostock**

**Rostock, 09.02.2009**

---

Ort / Tag der Verteidigung: Rostock, 03.07.2009

Gutachter/-innen: Prof. Dr. Thomas Häcker, Universität Rostock  
Prof. Dr. Hans-Jürgen von Wensierski, Universität Rostock  
PD. Dr. Silke Pfeiffer, Universität Oldenburg

**Ich danke meinen Freunden, meiner Familie,  
meinen Kollegen und meinen Betreuern!**

**No se ve las cosas como son, sino como somos.**  
Wir sehen die Dinge nicht, wie sie sind, nur wie wir sind.  
(Graffiti an einer Hauswand in Granada, Spanien, 1999)

## Inhaltsverzeichnis

---

Einleitung.....	7
1 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand .....	8
1.1 Grundlagen zum Kooperationsbegriff .....	8
1.1.1 Anthropologische Grundannahmen .....	9
1.1.2 Kooperation vs. Teamarbeit? .....	10
1.1.3 Kooperation vs. Autonomie? .....	10
1.1.4 Kooperation vs. Kollegialität? .....	12
1.1.5 Kooperation zwischen Selbst- und Fremdbestimmung.....	15
1.2 Bedeutung von Kooperation im schulischen Kontext.....	17
1.3 Ergebnisse der empirischen Schulforschung zur Kooperation .....	20
1.3.1 Befunde zu Defiziten und Erklärungsansätze .....	20
1.3.2 Identifizierung verschiedener Kooperationsformen.....	24
1.4 Kooperation im Spannungsfeld individueller und institutioneller Faktoren .....	27
1.4.1 Kooperation in individuumsbezogener Perspektive.....	27
1.4.2 Kooperation im institutionellen Kontext .....	31
1.4.2.1 Theoretische Annäherung an den Begriff „kooperative Arbeitskultur“.....	32
1.4.2.2 Empirische Befunde zu institutionellen Ausprägungen von Kooperation .....	39
2 Fragestellungen .....	42
3 Methodisches Design der empirischen Untersuchung.....	43
3.1 Methodologische Grundlagen qualitativer Sozialforschung.....	43
3.2 Methoden der Datenerhebung.....	49
3.2.1 Das qualitative Leitfaden-Interview .....	49
3.2.2 Dokumentenanalyse, Schulleitergespräch und Kurzfragebogen .....	51
3.3 Methoden der Interviewauswertung .....	52
3.3.1 Konstruktion von Kategorienschemata und Themenanalyse .....	53
3.3.2 Die empirisch begründete Typenbildung (nach KELLE/KLUGE) .....	55
3.4 Auswahl der Schulen und Interviewpartner.....	58
3.5 Forschungspraktisches Vorgehen bei der Untersuchung .....	60
4 Ergebnisse der themenanalytischen Auswertung.....	66
4.1 Analysen der Lehrersicht zur Kooperation im Kollegium .....	66
4.1.1 Kooperationspraxis .....	66
4.1.1.1 Anlässe für Kooperation .....	66
4.1.1.2 Arbeitsweisen – formell vs. informell .....	75
4.1.1.3 Intensitätsgrad der Kooperationsformen .....	82
4.1.1.4 Zusammenfassung Kooperationspraxis Lehrerverkooperation .....	84
4.1.2 Einflussfaktoren auf die Kooperation im Kollegium .....	86
4.1.2.1 Systembedingte Rahmenbedingungen .....	86
4.1.2.2 Konzeptionelle, organisationsinterne Rahmenbedingungen .....	88
4.1.2.3 Rolle oder Einfluss der Schulleitung .....	90
4.1.2.4 Bedeutung der kollegialen Beziehungen im Kollegium.....	98
4.1.2.4.1 Charakteristika der Interaktionsmuster und sozialen Beziehungen .....	98
4.1.2.4.2 Struktur der sozialen Netzwerke.....	107
4.1.2.5 Zusammenfassung Einflussfaktoren Lehrerverkooperation.....	110
4.1.3 Begründungsmuster für die Kooperation mit Kollegen .....	111
4.1.3.1 Pragmatische Begründungsmuster.....	112
4.1.3.2 Unterstützung – Realisierung individueller Arbeitsaufgaben des Lehrers.....	115
4.1.3.3 Verknüpfung – Realisierung übergreifender Aufgabenbereiche.....	116
4.1.3.4 Einheitlichkeit – Abstimmung des Auftretens und Vorgehens .....	117
4.1.3.5 Innovation – Perspektiverweiterung und Weiterentwicklung der Arbeit.....	118

4.1.3.6	Zusammenfassung Begründungsmuster Lehrerverkooperation .....	120
4.1.4	Berufsbiografische Erfahrungen und Entwicklungsverläufe.....	121
4.1.4.1	Erwartungen und Wünsche in der Berufseinstiegsphase.....	121
4.1.4.2	Erfahrungen in der Berufseinstiegsphase .....	123
4.1.4.3	Kooperationserfahrungen im weiteren Berufsverlauf.....	128
4.1.4.4	Zusammenfassung Entwicklungsverläufe Lehrerverkooperation.....	135
4.2	Analysen der Lehrersicht zur Kooperation mit Eltern.....	136
4.2.1	Kooperationspraxis .....	136
4.2.1.1	Anlässe für Kooperation .....	136
4.2.1.2	Arbeitsweisen .....	141
4.2.1.3	Kooperationsformen .....	146
4.2.1.4	Zusammenfassung Kooperationspraxis Elternkooperation.....	148
4.2.2	Einflussfaktoren auf die Kooperation mit Eltern .....	149
4.2.2.1	Allgemeine Rahmenbedingungen .....	149
4.2.2.2	Konzeptionelle, organisationsinterne Bedingungen und Arbeitsweisen .....	151
4.2.2.2	Denk- und Handlungsmuster von Eltern aus Lehrersicht .....	152
4.2.2.4	Denk- und Handlungsmuster von Lehrern.....	161
4.2.2.6	Zusammenfassung Einflussfaktoren Elternkooperation .....	162
4.2.3	Begründungsmuster für die Kooperation mit Eltern .....	163
4.2.3.1	Pragmatische Begründungsmuster.....	164
4.2.3.2	Unterstützung – Beratung der Eltern.....	165
4.2.3.3	Unterstützung – Realisierung der schulischen Aufgaben .....	166
4.2.3.4	Verknüpfung – Ergänzung der unterschiedlichen Perspektiven .....	167
4.2.3.5	Einheitlichkeit – Erziehung in gemeinsamer Verantwortung .....	168
4.2.3.6	Handlungsansprüche: Kontinuität und Balance im Geben und Nehmen .....	170
4.2.3.7	Rollenverständnis von Lehrern gegenüber den Eltern.....	172
4.2.3.8	Zusammenfassung Begründungsmuster Elternkooperation.....	176
4.2.4	Berufsbiografische Erfahrungen und persönliche Entwicklungsverläufe .....	177
4.2.4.1	Erwartungen und Wünsche in der Berufseinstiegsphase.....	177
4.2.4.2	Kooperationserfahrungen im Laufe der Berufszeit .....	179
4.2.4.3	Zusammenfassung Entwicklungsverläufe Elternkooperation .....	184
4.3	Analysen der Lehrersicht zur Kooperation mit außerschulischen Partnern.....	185
4.3.1	Kooperationspraxis .....	185
4.3.1.1	Partner und Anlässe für Kooperation.....	185
4.3.1.2	Arbeitsweisen .....	191
4.3.1.3	Kooperationsformen .....	196
4.3.1.4	Zusammenfassung Kooperationspraxis Kooperation mit Externen.....	196
4.3.2	Einflussfaktoren auf die Kooperation mit außerschulischen Partnern.....	197
4.3.2.1	Systembedingte Rahmenbedingungen .....	197
4.3.2.2	Organisationsinterne, konzeptionelle Rahmenbedingungen.....	199
4.3.2.3	Einflüsse durch die Kooperationspartner aus Lehrersicht .....	201
4.3.2.4	Denk- und Handlungsmuster von Lehrern.....	203
4.3.2.5	Interessen von Schülern aus Lehrersicht.....	205
4.3.2.5	Zusammenfassung Einflussfaktoren Kooperation mit Externen .....	206
4.3.3	Begründungsmuster für die Kooperation mit außerschulischen Partnern.....	207
4.3.3.1	Pragmatische Begründungsmuster.....	207
4.3.3.2	Erweiterung des inhaltlichen Angebotes der Schule.....	208
4.3.3.3	Erweiterung der methodischen Vielfalt und Lernformen .....	209
4.3.3.4	Erhöhung der Transparenz und Akzeptanz der Schule.....	210
4.3.3.5	Zusammenfassung Begründungsmuster Kooperation mit Externen .....	211
4.3.4	Berufsbiografische Erfahrungen und persönliche Entwicklung.....	211
4.3.4.1	Erwartungen und Wünsche in der Berufseinstiegsphase.....	211
4.3.4.2	Erfahrungen im Laufe der Berufszeit.....	213
4.3.4.3	Zusammenfassung Entwicklungsverläufe Kooperation mit Externen.....	218

5	Ergebnisse der fallanalytischen Auswertung.....	220
5.1	Typologie der individuellen Kooperationshabitus von Lehrern.....	221
5.1.1	Erweiterter Kooperationshabitus.....	224
5.1.1.1	„Teambegründer“ – initiativer, erweiterter Kooperationshabitus.....	224
5.1.1.2	„Teamarbeiter“ – resonanter, erweiterter Kooperationshabitus .....	230
5.1.2	Basaler Kooperationshabitus.....	231
5.1.2.1	„Problemlöser“ – initiativer, basaler Kooperationshabitus .....	232
5.1.2.2	„Mitmacher“ – resonanter, basaler Kooperationshabitus.....	238
5.1.2.3	„Arrangierter“ – arrangierter, basaler Kooperationshabitus .....	244
5.1.3	Marginaler Kooperationshabitus.....	252
5.1.3.1	„Entkräfteter“ – reaktiver Autonomiehabitus .....	253
5.1.3.2	„Konformist“ – sicherheitsorientierter Konformitätshabitus.....	261
5.1.3.3	„Alleinarbeiter“ – entlastungsorientierter Autonomiehabitus.....	268
5.1.4	Vergleichende Analyse der Habitus Typen.....	272
5.1.5	Zusammenhang zwischen institutionellem Kontext und Kooperationshabitus.....	274
5.2	Schulportraits – Darstellung und Vergleich der fünf untersuchten Schulen.....	275
5.2.1	Schule 1 – „die Schulleitung fördert, indem Dinge angewiesen werden“ .....	276
5.2.2	Schule 2 – „das hier ist unsere Schule“ .....	280
5.2.3	Schule 3 – „die Einheit zwischen Schulleitung und Kollegium fehlt“.....	285
5.2.4	Schule 4 – „unglaublich, was sich hier in den letzten Jahren getan hat“ .....	291
5.2.5	Schule 5 – „manchmal wünschte ich mir mehr Konsequenz“ .....	297
5.2.6	Ausgewählte Ergebnisse der Kurzbefragung der Kollegien zur Kooperation .....	302
5.2.7	Vergleichende Analyse schulspezifischer Bedingungen für Kooperation.....	305
6	Diskussion <sup>1</sup> .....	308
6.1	Die Lehrer unterscheiden sich im subjektiv dargestellten Kooperationshabitus.....	309
6.2	Ausblick – Voraussetzungen für eine kooperative Arbeitskultur in der Schule.....	321
7	Literaturverzeichnis.....	328

---

<sup>1</sup> Obgleich diskussionswürdig, wurde sich für die traditionelle Handhabung des Sprachstils und damit für eine gender-unfreundliche Formulierungspraxis entschieden. Die männlichen und weiblichen Formen wurden in allen konkreten Einzelfällen deutlich gemacht, in den sonstigen Formulierungen sind selbstverständlich die weiblichen Personen mitgemeint. Ich bitte dies im Hinblick auf die Sicherung einer besseren Lesbarkeit zu entschuldigen.

## Abbildungsverzeichnis

---

Abb. 1: Kulturquadrat von SCHULZ VON THUN und Kooperations-Autonomie-Quadrat.....	12
Abb. 2: Wirkungsweisen von Kollegialität auf Kooperation und Autonomie.....	15
Abb. 3: Kooperation im Spannungsverhältnis zwischen Freiwilligkeit und Verordnung.....	16
Abb. 4: Rolle der Lehrerkoooperation im Kontext der Schulentwicklung (2008).....	18
Abb. 5: Modell der Handlungsmodalitäten.....	27
Abb. 6: Volitive Komponente im Handlungsmodell.....	28
Abb. 7: individueller Aspekt „Könnens“ im Handlungsmodell.....	31
Abb. 8: Einflussgrößen auf Kooperation auf Systemebene, Institutionsebene, Individuumsebene.....	32
Abb. 9: SCHEIN's 3-Ebenen-Modell.....	35
Abb. 10: Schulkulturmodell nach HOLTAPPELS (1995).....	38
Abb. 11: Übersicht zur Datenbasis der vorliegenden Untersuchung.....	59
Abb. 12: Kategoriensystem für Kodierung der Lehrerinterviews.....	62
Abb. 13: Matrix der Kooperationsanlässe mit Lehrern hinsichtlich der Handlungsfelder und Handlungsauslöser.....	66
Abb. 14: Strukturen kooperativen Arbeitens.....	75
Abb. 15: Modell der Kooperationsformen, in Weiterentwicklung nach GRÄSEL/U.A. (2006a).....	84
Abb. 16: Ordnungsdimensionen für Kooperation: Anlässe (m), Kooperationsformen (l), Arbeitsweisen (r).....	85
Abb. 17: Dimensionen der sozialen Interaktion im Kollegium.....	98
Abb. 18: Typenbestimmung hinsichtlich der Dimensionen Klima und Haltung.....	106
Abb. 19: Übersicht zu Begründungsmustern für die Kooperation mit Lehrern.....	112
Abb. 20: Matrix vermuteter Wirkungen von Konsistenz- und Diskrepanzerfahrung zwischen potentiellen Erwartungen und Erfahrungen mit Kooperation im Berufseinstieg.....	127
Abb. 21: Matrix der Kooperationsanlässe mit Eltern hinsichtlich der Handlungsfelder und -auslöser.....	136
Abb. 22: Übersicht zu Begründungsmustern für die Kooperation mit Eltern.....	164
Abb. 23: Matrix der Kooperationsanlässe mit Externen hinsichtlich der Handlungsfelder und -auslöser.....	185
Abb. 24: Übersicht zu Begründungsmustern für Kooperation mit externen Partnern.....	207
Abb. 25: Darstellung der Typologie der Kooperationshabitus von Lehrern anhand des Merkmalsraums.....	222
Abb. 26: Darstellung über wesentliche Charakteristika der Grundtypen und Typvarianten.....	223
Abb. 27: Verteilung der verschiedenen Habitus-Typen unter den interviewten Lehrern.....	274
Abb. 28: Matrix der Grunddaten der an der Untersuchung beteiligten Schulen.....	275
Abb. 29: Modell der Kooperationsformen.....	311

## Anhangsverzeichnis

---

A 1 – Abstract (mit Thesen)	
A 2 – Lebenslauf mit wissenschaftlichem Werdegang und Publikationsliste	
A 3 – Selbständigkeitserklärung	
A 4 – Erhebungsinstrumente	

## Einleitung

„Vom Einzelkämpfer zum Teamplayer“ – Kooperation rückt immer stärker in den Mittelpunkt von bildungstheoretischen als auch bildungspolitischen Diskussionen. Schule braucht Partner und Schule braucht ein kooperatives Kollegium, wenn Schulentwicklung möglich und Schule eine „Erfahrungsschule“ sein soll, die sich nicht abschottet von der Lebenswelt, sondern sich mit dieser in Beziehung setzt; in der problemorientierter Unterricht über die Enge der Fachgrenzen hinweg die Kinder und Jugendlichen auf das Leben vorbereitet, die über den reinen Unterricht hinaus am Nachmittag für die Schüler einen Ort des Lernens und Lebens darstellt. Themen der Debatten sind u.a. Schulentwicklungsprozesse, fächerübergreifender Unterricht, Ganztagschule, Übergang vom Kindergarten in die Schule, Vorbereitung auf das Berufsleben, Kooperation mit dem Elternhaus. Aber auch die Professionalisierung der Lehrerschaft ist ein Aspekt, der bei den Debatten um die Bedeutung von Kooperation immer wieder hervorgehoben wird.

Den Lehrern werden sowohl seitens der Wissenschaft als auch der Öffentlichkeit Kataloge von wünschenswerten bzw. auch verbindlichen Kooperationsaufträgen angetragen. So sollen sie mit den Kollegen, mit der Schulleitung, mit den Eltern, mit den Schülern und schließlich mit außerschulischen Partnern zusammenarbeiten. Gleichzeitig müssen die Lehrer sich aber noch immer die Zuschreibung der „Einzelkämpfer“-Mentalität gefallen lassen. Diese wird zum einen der Eigenart der pädagogischen Profession zugeschrieben. Andererseits scheint sie der administrativen Organisation des Schulwesens geschuldet zu sein. Gegenbeispiele innovativer pädagogischer Ansätze belegen sehr erfolgreiche Kooperationen, sowohl in interner als auch externer Ausrichtung. Die Spannweite der verschiedenen Formen verweist darauf, dass keine einheitlichen Qualitätsstandards und Konzepte bestehen. Die vorherrschende Diskrepanz zwischen wünschenswerten und bisher umgesetzten Kooperationsformen, in qualitativer und quantitativer Hinsicht, wirft somit die Frage auf, welches Bedingungsgefüge vorhanden sein muss, um erfolgreiche Kooperationen aufzubauen.

Dazu wurden in der vorliegenden qualitativen Untersuchung die Formen professioneller Handlungs- und Orientierungsmuster in Bezug auf kooperatives Arbeiten von Lehrern untersucht. Diese sind jedoch nicht losgelöst von institutionellen Bedingungen zu verstehen, da Kooperation per Definition ein soziales Phänomen beschreibt. Ein Verständnis für Kooperation entwickelt sich somit in der Untersuchung des Spannungsfeldes bzw. der Wechselbeziehung von einerseits individuellen und andererseits organisationsspezifischen Einflussparametern. Die praxis-relevante Frage lautet, ob und wodurch kooperatives Handeln von Lehrern förder- bzw. steuerbar ist. Die Arbeit endet mit der Ableitung grundlegender Voraussetzungen für die Initiierung einer kooperativen Arbeitskultur in Schulen sowie mit konkreten Entwicklungsideen für kooperatives Arbeiten in Schulen.

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich in 6 Kapitel. In Kapitel 1 werden die theoretischen Grundlagen der Untersuchung dargelegt. Dies erfolgt ausgehend von einer begrifflichen Bestimmung des Kooperationsbegriffes, über die Darstellung der bisherigen diesbezüglichen Ergebnisse der empirischen Schulforschung, die inhaltlich sowohl die der Kooperation zugeschriebene Bedeutung unterfüttern als auch auf die offenen Forschungsfragen verweisen, die den Ansatz für die vorliegende Untersuchung liefern.

Im Anschluss daran wird in Kapitel 2 die eigene Forschungsfragestellung hergeleitet und konkretisiert. In Kapitel 3 wird das methodische Design der qualitativ angelegten empirischen Untersuchung dargestellt. Dabei wird zunächst auf methodologische Grundlagen qualitativer Forschung eingegangen und im Anschluss das spezifische methodische Vorgehen beschrieben.

Kapitel 4 und 5 sind der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung gewidmet, die sich in eine themenanalytische und fallanalytische Auswertung untergliedert. Im Kapitel 6 schließlich erfolgt die Diskussion der Ergebnisse unter Rückbindung an die in Kapitel 1 dargelegten theoretischen Grundlagen.

# 1 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

## 1.1 Grundlagen zum Kooperationsbegriff

Ursprünglich wurde unter Kooperation Mitwirkung verstanden und der Begriff zunächst in der Theologie verwandt, wo er einerseits als „die Beteiligung an einem sündhaften Vergehen eines anderen, andererseits aber auch als das Zusammenwirken von menschlichem Willen und göttlicher Gnade in Heilsakten aufgefasst“ (RITTER, 2007, S. 1091) wurde. Später wurde er in die Ökonomie eingeführt, dort ursprünglich als „Gegensatzbegriff zum Konkurrenzprinzip des ökonomischen Liberalismus gemeint“ (ebd.). Während zunächst nur ein bestimmter Aspekt der Arbeitsteilung als Kooperation verstanden wurde, definiert J. S. MILL 1848 Kooperation als das „gemeinsame Handeln einer Anzahl für die Steigerung der Produktivität der Arbeit und damit der rationalen Gestaltung der Arbeitsorganisation“ (ebd.). Später folgen weitere Definitionen, etwa von MARX, der im Kapital schreibt: „planmäßig neben- und miteinander arbeiten heißt Kooperation“ (ebd.). In der Soziologie wurde der Begriff weiter spezifiziert und von POPITZ als „technisch bedingte Zusammenarbeit von Arbeitskräften“ definiert, bei der die Arbeit des Einzelnen „unmittelbar durch andere bedingt und auf diese ausgerichtet“ (ebd.) ist. Heute wird in wirtschaftswissenschaftlichen Zusammenhängen unter Kooperation vorwiegend die temporäre, zwischenbetriebliche Zusammenarbeit selbständiger Unternehmen verstanden. Der Kooperationsbegriff ist zunehmend auch auf andere Wissenschaftsdisziplinen und Anwendungsfelder übertragen und entsprechend spezifiziert worden.

Es lassen sich Definitionen mit einem sehr weiten, allgemeinen Begriffsverständnis, das eher einen deskriptiven Charakter hat, von engen, sehr spezifischen und oftmals normativen Definitionen unterscheiden. So wird im allgemeinen Sprachgebrauch unter Kooperation heute schlichtweg Zusammenarbeit (vgl. GRILL, 1994) verstanden. Deutlich wird, dass im Vergleich zur ursprünglichen Begriffsverwendung als „Mitwirkung“ damit eine Bedeutungsspezifizierung erfolgt ist, die bei einigen auch normativ expliziert bzw. untersetzt wird. So finden sich Definitionen, die die Gleichberechtigung der Partner sowie die Freiwilligkeit als Grundbestimmungsmerkmale von Kooperation benennen. (s. Kap. 1.1.4)

Im Zusammenhang mit Schule wird auch von „pädagogischer Kooperation“ (vgl. JERGER, 1995) gesprochen. Von ADAMSKI stammt eine sehr differenzierte, auf den pädagogischen Kontext bezogene Definition der Kooperation unter Lehrern:

„Der Begriff Kooperation meint in seiner Wortbedeutung soviel wie Zusammenarbeit von wenigstens zwei Personen, deren selbständige Handlungen zumindest teilweise aufeinander bezogen sind. Der Sinn der Kooperation liegt in der gegenseitigen Nutzbarmachung von Erkenntnissen und der gemeinsamen Entwicklung oder Durchführung von Vorhaben, die für einen allein nicht zu bewältigen sind ... Entscheidend für kooperative Vorgänge ist, dass die Kooperationspartner in Bezug auf den Gegenstand funktional gleichwertig sind und dass sie selbständig handeln.“ (ADAMSKI, 1983, S. 49; zitiert nach JERGER, 1995, S. 49)

Hier wird deutlich, dass ebenfalls die Gleichwertigkeit der Partner als Grundbedingung definiert wird. Darüber hinaus wird hier jedoch auch das Prinzip postuliert, dass die Selbstständigkeit der Handlungen der Partner auch innerhalb der Kooperation aufrechterhalten bleibt. Es erfolgt in diesem Sinne somit eine Spezifizierung des Begriffsverständnisses gegenüber dem allgemeinen Sprachgebrauch. Andere Vorstellungen von Kooperation gehen davon aus, dass gerade eine Verzahnung von Handlungssträngen, und damit das Aufgeben der ursprünglichen Handlungsautonomie, als ein Merkmal für Kooperation betrachtet werden muss. So identifiziert LITTLE (1990) als eine Form der Kooperation z.B. die „Joint work (gemeinsame direkte Zusammenarbeit)“ (BAUER, 2004, S. 820) (vgl. Kap. 1.3.2). Im Folgenden sollen nun zunächst einige anthropologische Grundannahmen dargestellt werden, die die Notwendigkeit des kooperativen Handelns von Menschen zu erklären suchen und



anschließend der Begriff in seinen zentralen Dimensionen bestimmt, verortet und gegenüber anderen Begriffen abgegrenzt werden.

### 1.1.1 Anthropologische Grundannahmen

Aus soziologischer Betrachtungsperspektive, die für den Kontext dieser Untersuchung relevant ist, wird der Mensch als ein soziales Wesen verstanden, das auf die Interaktion mit anderen und die Gemeinschaft angewiesen ist. Die anthropologische Grundannahme, die unter Soziologen weitgehend anerkannt ist, beschreibt z.B. GUKENBIEHL wie folgt:

„Menschen leben nicht isoliert und allein, obwohl jeder Mensch seinen eigenen Körper und sein eigenes Bewusstsein besitzt, die dann zusammen seine jeweils eigene Person und Identität ausmachen. Aber bei seinem Leben und Überleben ist der einzelne Mensch von Anfang an auf ein Zusammenleben mit anderen angewiesen und durch dieses Zusammenleben grundlegend beeinflusst (Mensch als soziales Wesen und Person).“ (GUKENBIEHL, 1995, S. 12)<sup>2</sup>

Der Mensch wird anthropologisch dabei mit Begriffen wie Mängel- und Kulturwesen (GEHLEN), Homo Compensator (MARQUARD), Homo Sociologicus (DAHRENDORF), Kulturmenschheit (LORENZ) gefasst, deren Implikationen allesamt darauf verweisen, dass der Mensch in seinem Überleben auf die Gemeinschaft angewiesen ist bzw. erst durch sie zum Menschen werden kann. Das soziale Handeln macht den Menschen zum Menschen. Es ist dadurch charakterisiert, dass Menschen ihr Handeln sinnhaft auf andere beziehen. Soziales Handeln ist jedoch noch nicht mit Kooperation gleichzusetzen, denn auch die Austragung von Konflikten lässt sich als sinnhaft aufeinander bezogenes und damit soziales Handeln definieren. Erst Handeln, das die Interessen aller Seiten würdigt und gemeinschaftlich aufeinander bezogen ist, erfüllt das Prinzip der Kooperation. WEBER nutzt dafür den Begriff des „Gemeinschaftshandelns“, BLUMER spricht von „gemeinschaftlichem Handeln“ als einer Grundform menschlichen Handelns. BLUMER legt seinen Ausführungen zum symbolischen Interaktionismus seine anthropologische Grundüberzeugung zugrunde, wonach „das menschliche Zusammenleben aus und in dem gegenseitigen Aufeinander-Abstimmen der Handlungslinien durch die Beteiligten“ (BLUMER, 1973, S. 96) besteht und dies die Grundlage für die Entstehung „gemeinschaftlichen Handelns“, und damit von Kooperation bildet.

Grundlegende Erkenntnisse zur anthropologischen Begründung kooperativen Handelns zwischen Menschen haben sich auch anhand spieltheoretischer Forschungsergebnisse beschreiben lassen. So zeigt AXELROD in seinem Buch „Die Evolution der Kooperation“ (1987) anhand des berühmten Gefangenendilemmas, dass kooperatives Handeln auch in einer Wettbewerbssituation die überlegene Handlungsstrategie ist. Anhand dieses Extrembeispiels geht er der Frage nach: „Unter welchen Bedingungen entsteht Kooperation in einer Welt von Egoisten ohne zentralen Herrschaftsstab?“ (AXELROD, 1987, S. 3). Er fragt nach den Bedingungen individueller und zwischenstaatlicher Kooperation und zeigt, dass von den Beteiligten eigene Interessen zumeist vorrangig verfolgt werden. Ausgangspunkt ist für ihn eine kritische Einschätzung der Natur des Menschen und die trotzdem auftretende Beobachtung der Tatsache, dass Kooperation als grundlegende Handlungsweise existiert:

„Wir wissen alle, dass Menschen keine Engel sind, und dass sie dazu neigen, in erster Linie für sich selbst und ihre eigenen Interessen zu sorgen. Wir wissen jedoch auch, dass Kooperation vorkommt und dass sie die Grundlage unserer Zivilisation bildet.“ (ebd.)

---

<sup>2</sup> Weitere Ausführungen zu Menschenbildern in wissenschaftlichen und gesellschaftsrelevanten Kontexten liefert OERTER in seinem Herausgeberwerk: „Menschenbilder in der modernen Gesellschaft. Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik“ (1999).

WILLKE definiert Kooperation, im Anschluss an AXELROD, als eine „kommunikative Verständigung auf wechselseitig anschlussfähige – nicht notwendigerweise übereinstimmende – Präferenzen“ (WILLKE, 1989, S. 99f.). Hier wird somit deutlich, dass nicht gleiche Ziele angestrebt werden müssen, sondern, dass sich die verfolgten Ziele lediglich nicht entgegenstehen dürfen. Ergebnis eines Experiments von AXELROD ist, dass das Handeln mehrerer Personen dann für alle am erfolgreichsten ist, wenn alle eine „tit for tat“ (AXELROD, 1987, S. 3)<sup>3</sup> Strategie verfolgen und dass darin die „Evolution der Kooperation“ begründet liegt. Er benennt verschiedene Bedingungen, an die das Durchsetzen dieser Strategie geknüpft ist, die hier jedoch nicht weiter ausgeführt werden müssen. Festzuhalten ist, dass Kooperation kein Selbstzweck ist, sondern die Notwendigkeit für kooperatives Handeln begründet sich immer aus zweckrationalen Gründen. Menschen sind soziale Wesen, deren Überleben sowohl vom Zusammenwirken innerhalb der Gemeinschaft als auch zwischen den verschiedenen Gruppen abhängig ist, bzw. im Umkehrschluss, deren Überleben durch die Abkehr vom kooperativen Handeln gefährdet ist. Kooperation dient der Sicherung bzw. Erhöhung der Wirksamkeit eigener Handlungen und wird dann zu einer möglichen Handlungsoption, wenn die eigene Handlungsfähigkeit nicht den Anforderungen einer konkreten Handlungssituation gerecht werden kann (vgl. ebd.).

### 1.1.2 Kooperation vs. Teamarbeit?

Kooperation ist ein handlungstheoretischer Begriff, er beschreibt eine Handlungsform. Er ist damit eindeutig vom Teambegriff abgrenzbar. Während Kooperation sich immer auf konkrete Handlungen bezieht, beschreibt der Teambegriff darüber hinaus die Arbeitsstrukturen bzw. die geschaffenen Organisationseinheiten, die zur Lösung einer gemeinsamen Aufgabe geschaffen werden. Teams sind nach Schley „interaktionsfähige, aufgabenbezogene, teilautonome Einheiten“ (SCHLEY, 1998, S. 115). Teamarbeit wiederum ist eine Handlungsform innerhalb von Teams und kann damit als ein organisatorisch strukturiertes Setting für Kooperation betrachtet werden. REH führt aus, dass die „zumeist als höchste Form der Kooperation bewertete Zusammenarbeit“ (REH, 2008, S. 166), die gemeinsame Teilnahme oder Durchführung von Unterricht, in Teams stattfindet.

Gleichwohl der Kooperationsbegriff lediglich die Handlung zwischen zwei unabhängigen Personen und Systemen beschreibt, so ist mit Kooperationshandlungen häufig implizit oder explizit Systembildung auf einer höheren Ebene verbunden. Explizit, indem durch die Schaffung von Strukturen (Teambildung) sich ein neues, übergeordnetes System manifestiert, implizit, indem ein gemeinsamer ideeller Bezugsrahmen entsteht, innerhalb dessen die Kooperation stattfindet und auf den diese sich bezieht.

### 1.1.3 Kooperation vs. Autonomie?

Ein unkritischer Umgang mit Kooperation läuft Gefahr, in eine normative Überhöhung bzw. in die Behauptung zu münden, Kooperation sei per se als positiv zu bewerten. Differenzierte Analysen versuchen daher zum einen die verschiedenen Formen von Kooperation und deren unterschiedlichen Nutzenserwartungen zu identifizieren (vgl. Kap. 1.3.2). Zum anderen liegt ein Fokus auf der differenzierten Betrachtung bzw. Klärung des Verhältnisses von Kooperation und Autonomie. So fasst KELCHTERMANS die Ausführungen verschiedener Autoren zu einem Plädoyer „towards a more balanced view on collaboration and autonomy“ (KELCHTERMANS, 2006, S. 226) zusammen. Demnach lassen sich verschiedene, von Lehrern bewusst gewählte Formen individualisierten Arbeitens identifizieren, denen positive

---

<sup>3</sup> (engl.): Wie du mir, so ich dir.

Wirkungen zugeschrieben werden – „ascribed autonomy“ and „elective individualism“ (ebd.). CLEMENT/VANDENBERGHE schreiben, so KELCHTERMANS, gerade der Balance zwischen Autonomie und Kollegialität eine positive Wirkung auf die professionelle Entwicklung zu. Er fasst deren Position wie folgt zusammen:

„If the relationship between autonomy and collegiality is „polar“ (one opposing the other) then the chances for professional learning experiences are much smaller than in schools where autonomy and collegiality are balanced in a more “circular” way (one influencing and allowing the other to occur)” (ebd.).

Die Bedeutung von Autonomie stellen FIRESTONE/PENNELL (1993) fest, die den Zusammenhang von Kooperation und Engagement („commitment“) der Lehrer untersucht haben. KELCHTERMANS fasst mit Blick auf diese Untersuchung zusammen:

„They conclude that commitment was influenced by both autonomy and collaboration. Autonomy as self-determination was central to intrinsic motivation: teachers' feeling personally responsible for their students' outcomes allows them to make internal causal attribution for pupils' results. Reducing this autonomy (teachers' control about the organization and content of their work) contributes to dissatisfaction and possibly burnout. Teacher collaboration – they argue – has both a socio-cognitive and an affective dimension. The first refers to learning opportunities or chances on feedback by working together. The latter refers to the feeling of collegiality, of shared responsibility for the educational endeavour in the school.” (ebd., S. 227)

Autonomie und Kooperation haben somit unterschiedliche Funktionen und Bedeutungen innerhalb der Tätigkeit der Lehrer. Der Nutzen des autonomen Handelns wird hier in der Selbstwirksamkeitserfahrung gesehen, die sich positiv auf das eigene Engagement auswirkt. Der Nutzen der Zusammenarbeit wird dagegen in zweierlei Hinsicht gesehen. Einerseits wird durch Kooperation das eigene Lernen angeregt. Andererseits ist die emotionale Dimension der Kollegialität von Bedeutung, die durch kooperatives Handeln erfahrbar wird. Interessant ist weiterhin, dass dem autonomen Handeln als Wirkung die Erhöhung des Verantwortungsgefühls gegenüber den Schülerleistungen zugesprochen wird, der Kooperation wiederum die Erhöhung des Verantwortungsgefühls für die pädagogische Arbeit der gesamten Schule. So beschließt KELCHTERMANS seine Ausführungen auch mit der Feststellung und dem Plädoyer: „Different forms of both teacher collegiality and autonomy, thus, are to be valued differently. For the goals of school improvement and teachers' professional development a proper balancing of both autonomy and collegiality seems to provide the most promising way ahead“ (ebd.), wobei er darauf verweist, dass die Inhalte kooperativen und autonomen Handelns entscheidend sind.

Wie gezeigt wurde, ist eine polarisierende Gegenüberstellung von Kooperation und Autonomie, wie sie zuweilen im öffentlichen Diskurs auch mit dem Figurenpaar vom negativ besetzten Bild des „Einzelkämpfers“ und positiv besetzten Bild des „Teamplayers“ karikiert wird, nicht zielführend. Die Vorstellung eines zirkulären bzw. ausbalancierten Verhältnisses von Kooperation und Autonomie soll im Folgenden noch einmal mit Hilfe eines Wertequadrates verdeutlicht werden. Das Denkmodell des Wertequadrates wurde 1967 von HELWIG entwickelt. Es baut auf der von Aristoteles vertretenen Vorstellung auf, dass jede Tugend als die rechte Mitte zwischen zwei extremen Negativpolen zu bestimmen ist. HELWIG hat in Weiterentwicklung des Modells die Vorstellung eines idealen Fixpunktes zugunsten der Vorstellung einer dynamischen Balance zweier positiver Werte aufgegeben. Dieses Wertequadrat wurde mittlerweile auf die unterschiedlichsten Zusammenhänge (vielfach in kommunikationstheoretischen Kontexten) und Begriffe angewandt. (vgl. SCHULZ VON THUN 1990, S. 39f.)

Von SCHULZ VON THUN stammt unter anderem auch das Kulturquadrat, welches als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Kooperationsquadrates dienen soll. Das

Kulturquadrat bezieht sich auf die Grundwerte „Kollektivismus“ und „Individualismus“. Als Zerfallsformen, sprich als die ins Negative gesteigerten Übertreibungen, definiert SCHULZ VON THUN für Kollektivismus den Totalitarismus und für Individualismus den Egozentrismus. Ausgehend vom Kulturquadrat lässt sich ein Kooperations-Autonomie-Quadrat entwickeln. Kooperation und Autonomie bilden die beiden Werte, die in einem positiven Spannungsverhältnis zueinander stehen. Kooperation als alleingültiges Ideal läuft Gefahr, in vollständige Abhängigkeit und Gleichschaltung zu münden, in der eigene Impulse und Stärken nicht mehr zur Geltung gebracht werden (können). Eine uneingeschränkte Autonomie dagegen zerfällt in vollständig isoliertes Agieren und einen radikalen Separatismus, in dem Kompromiss, Aushandlung und Gemeinschaft letztlich nicht vorkommen könnten.

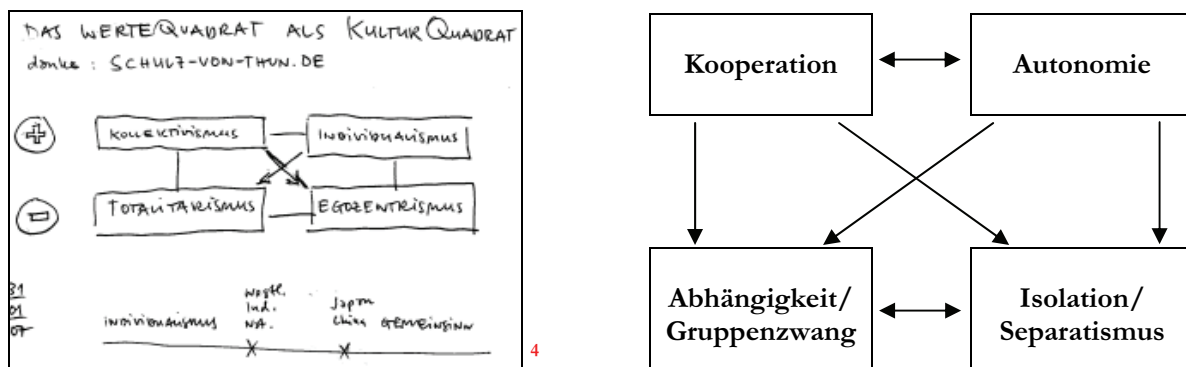


Abb. 1: Kulturquadrat von SCHULZ VON THUN und Kooperations-Autonomie-Quadrat

In diesem Zusammenhang wird auch ein grundlegendes Paradoxon von Kooperation deutlich. Während Kooperation einerseits von den Partnern eingegangen wird, um den Handlungsspielraum jedes Einzelnen zu erweitern, kann sie auf der anderen Seite gleichzeitig die Autonomie und damit den eigenen Handlungsspielraum einschränken. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Einschätzung, ob die Kooperation als Ent- oder Belastung erlebt wird, dabei u.a. von dem diesbezüglichen Fokus abhängig ist, den die Lehrer einnehmen. So beschreibt REH als Ergebnis einer empirischen Untersuchung, in der Lehrer u.a. nach Bewertungen der Zusammenarbeit in Teams gefragt wurden, dass die entlastende Wirkung von Kooperation vor allem damit begründet wird, dass durch das mehrperspektivische Arbeiten ein anderer Umgang mit Problemen möglich wird. Belastend wirkt hingegen, wenn eine Einschränkung der Autonomie und des individuellen Handlungsspielraums wahrgenommen wird. Das geschieht dann, wenn Kooperation verstanden wird als „Konsenszwang über eingestandene pädagogische Grundannahmen“, die der „Kern des professionellen Subjektes im Sinne der Identität sind und Authentizität sowohl einfordern, wie auch erst ermöglichen“ (REH, 2008, S. 172). Hier wird somit deutlich, dass durch intensive Formen der Kooperation, die auch eine Aushandlung von Zielen und Handlungsstrategien und -begründungen einschließt, die sensibelsten Bereiche der beruflichen Identität berührt werden können, womit sich u.a. auch die subjektive Scheu vor genau diesen Formen des Arbeitens verstehen lässt.

#### 1.1.4 Kooperation vs. Kollegialität?

Der Begriff „kollegial“ wird lexikalisch mit zwei Wortbedeutungen geführt: zum einen in der Bedeutung von freundschaftlich, hilfsbereit (wie ein guter Kollege) zum anderen in der Bedeutung von „durch ein Kollegium erfolgreich“ (vgl. GRILL, 1994). Als Synonyme tauchen

<sup>4</sup> Quelle des Kulturquadrats von SCHULZ VON THUN: (<http://print.rebell.tv/p28.html>; 13.04.2008)

kameradschaftlich, partnerschaftlich und gemeinschaftlich und mit letzterem indirekt auch kooperativ auf.

In der zweitgeführten Wortbedeutung „durch ein Kollegium erfolgend“ spiegelt sich die Entstehungsgeschichte des Begriffes. Das „Kollegialprinzip“ beschreibt die gemeinsame Beschlussfassung von gleichberechtigten Personen, das in Regierungen und Behörden zur Anwendung kommt. Das Kollegialprinzip geht zurück auf das katholische Kirchenrecht, auf ein auf dem 2. Vatikanischen Konzil formuliertes Prinzip der Kirchenverfassung, demnach die Bischofsversammlung dem Papst in der Entscheidungskompetenz gleichgestellt wurde. Heute beschreibt das Kollegialprinzip ein „Organisationsprinzip in der öffentlichen Verwaltung oder bei Gerichten, dem zufolge die Entscheidungskompetenzen bei mehrköpfigen, untereinander nicht weisungsgebundenen Gremien“ (BROCKHAUS-ENZYKLOPÄDIE, 1989) liegen, wie z.B. das Kollegialgericht in der Judikative.

Alltagssprachlich gebräuchlicher ist der Kollegialitätsbegriff sicherlich in seinen Konnotationen „freundschaftlich“, „hilfsbereit“, „kameradschaftlich“, „partnerschaftlich“, „fair“, womit auf ein Verhalten rekurriert wird, welches den Ansprüchen und Erwartungen an Kollegialität entspricht. Kollegialität ist demnach eine Haltung, die sich in bestimmten Verhaltens- und Handlungsweisen manifestiert. Während sich Kooperation somit auf eine spezifische Handlungsform bezieht, beschreibt Kollegialität eine spezifische Haltung bzw. Beziehung zwischen Kollegen. Zum Teil schwingt im Kooperationsbegriff die Kollegialität jedoch auch mit. So wird mit dem Begriff „kooperativ“ alltagssprachlich zum Teil auch schlichtweg eine Haltung und nicht zwingend eine Handlung zum Ausdruck gebracht und dabei wird er synonym zum Begriff „kollegial“ verwandt. Beide Begriffe sind aufeinander bezogen, sind in ihrer Wortbedeutung jedoch nicht identisch, ebenso wenig müssen beide Aspekte zwangsläufig gleichzeitig in einer Organisation vorkommen. In Bezug auf den schultheoretischen Kontext beschreibt KELCHTERMANS die Verwendungsweise beider Begriffe für den englischsprachigen Sprachraum in ähnlicher Weise und gibt eine klare Begriffsunterscheidung:

„In the literature teacher collaboration is often mentioned in the same breath together with (or even subsumed in) ‘collegiality’. Although indeed closely connected, both terms are not identical. Whereas collaboration is a descriptive term, referring to cooperative actions, collegiality refers to the quality of the relationships among staff members in a school. Often the term carries with it a positive value, referring to ‘good’ (supportive, stimulating, rewarding, equal/democratic) relationships among equals. As such collegiality implies a normative dimension that goes beyond mere description and refers to an aspect of the school’s organizational culture.” (KELCHTERMANS, 2006, S. 220f.)

Deutlich wird an seinen Ausführungen, dass Kooperation (im englischen Sprachraum als Kollaboration bezeichnet) als deskriptiver Begriff verwandt wird, während Kollegialität auch normativ geprägt ist und beinhaltet, dass ein gleichberechtigtes Verhältnis der Partner vorliegt. Mit dem Begriff Kollegialität ist somit eine bestimmte Qualität der Beziehungen im Kollegium gemeint und nicht lediglich das Vorhandensein von Beziehungen generell. KELCHTERMANS führt in einem zweiten Schritt aus, dass die beiden Aspekte „Kooperation“ und „Kollegialität“ in einem zirkulären Zusammenhang zueinander stehen, dass sie sich beeinflussen und in Abhängigkeit voneinander weiterentwickeln. So ist das kooperative Handeln abhängig von der Qualität der Beziehungen im Kollegium. Gleichzeitig wirkt das kooperative Handeln zurück auf die Art und die Intensität der Beziehungen. In einem dritten Schritt macht er darauf aufmerksam, dass beide Aspekte vom schulischen Kontext abhängig sind, gleichzeitig jedoch auch auf diesen zurückwirken, womit KELCHTERMANS die Bedeutung beider Aspekte für die Entwicklung der Schule als auch der Professionalität herausstellt: „Collaborative actions and collegial relations constitute important working conditions for teachers and school“ (ebd.). Damit begründet er auch die Bedeutung von einem „organisational and contextualised approach“ (ebd.) bei der Analyse von Kooperationsprozessen sowie Kollegialitätsbeziehungen.

Der Kollegialität wird jedoch nicht nur eine die Kooperation befördernde Wirkung zugeschrieben. Vielmehr gibt es Argumentationen, die gerade in der Kollegialität unter Lehrern eine mögliche Ursache für geringe tatsächliche Kooperation sehen. So stellt REH heraus, dass Kollegialität in der Tendenz „den Einzelnen vor ungeschützter Einflussnahme“ schütze und somit sichergestellt wird, dass nicht „in den Kompetenzbereich eines anderen Kollegen hinein geredet“ wird. Damit bleibt die „individuelle Verantwortung für den Unterricht und dem einzelnen Schüler gegenüber“ unangetastet (REH, 2008, S. 166). Eine derartig wirkende Kollegialität würde geradezu dazu beitragen, einseitig nur die Autonomie der einzelnen Lehrer zu fördern und widerspräche grundsätzlich den erklärten Prinzipien von Teamarbeit (vgl. dazu Kap. 1.3.1 – „Nichteinmischungsnorm“). Auch KELCHTERMANS weist unter Bezugnahme auf empirische Studien auf die ambivalente Wirkung von Kollegialität auf kooperatives Arbeiten hin. So wird deutlich, dass einerseits gute kollegiale Beziehungen Voraussetzung für Kooperation sind, dass aber andererseits die Effekte von Kollegialität nicht automatisch immer positiv sind. Gute Beziehungen unter Kollegen münden nicht notwendigerweise in wirkungsvolle professionsförderliche Kooperation, sondern können auch entwicklungsfördernde Initiativen abblocken. Diese Ambivalenz wird aus folgenden Zitaten deutlich, die sich auf Ergebnisse unterschiedlicher Studien beziehen:

- „Without a level of trust and safety, teachers will hardly be willing to engage in professional collaboration and exchange that might threaten their deeply held professional beliefs.“
- „close personal ties among members of a team often inhibited collaboration and professional learning. Friendship relations made it difficult to really consider different (possibly conflicting) perspectives on how to meet the students’ needs or to discuss improper professional conduct.“ (KELCHTERMANS, 2006, S. 228)

Wesentliche Schlagworte sind in diesem Zusammenhang „Konflikt“ und „Konsens“. So wird einem grundlegenden Konsens im Kollegium eine entscheidende Rolle für die Erziehungswirksamkeit und die „Realisierung des Schul- und Unterrichtsgeschehens“ zugesprochen (AURIN, 1993, S. 17). Ein gewisser Grad an Konsens wird als Ziel- und Ausgangspunkt erfolgreicher Kooperation angesehen. Gleichzeitig spielen jedoch auch Konflikte bei gleichzeitig vorhandener Konfliktfähigkeit der Mitglieder im Kollegium eine entscheidende Rolle für erfolgreiche Kooperation. So führt KELCHTERMANS aus, dass diejenigen Kooperationsformen, im Rahmen derer sich die Lehrer auch auf eine Diskussion von Werten und Grundüberzeugungen einlassen müssten, häufig gemieden werden, um nicht den bestehenden Konsens zu verlieren und dagegen Konflikte und Meinungsverschiedenheiten offen zu legen bzw. hervorzurufen. Als Folge kann es daher vorkommen, so belegt er mit Forschungsergebnissen, dass ein hohes Maß an Kollegialität damit einhergeht, konfliktträchtige Fragen und Themen auszuklammern, wodurch Kooperation dann letztlich eher zu Konformität, „groupthink“ und der Unterdrückung von Individualität führt. Deshalb fordert KELCHTERMANS, Konflikte als integralen Bestandteil von professionellen Gemeinschaften zu akzeptieren, da sie Ausdruck für eine professionelle Entwicklung sind. Die Herausforderung besteht demzufolge darin, eine Balance zu finden zwischen einerseits der Pflege der „interpersonal ties and connectedness in a caring community“ und andererseits der Aufrechterhaltung einer konstruktiven Kontroverse, in der Meinungs- und Auffassungsdifferenzen aufkommen können, da sie eine Voraussetzung für professionelles Lernen sind (vgl. ebd., S. 233).

Den kollegialen Beziehungen innerhalb der Organisation kommt damit eine zentrale Bedeutung zu. Einerseits sind sie im Sinne einer vertrauensvollen Atmosphäre im Kollegium Voraussetzung für Kooperation, andererseits können bestimmte Kollegialitätsnormen sowohl konstruktiv kooperativer als auch letztlich autonomer Arbeit im Wege stehen. In der folgenden Grafik sind die bisher zusammengetragenen Wirkungsweisen von Kollegialität auf Kooperation und Autonomie schematisch dargestellt.

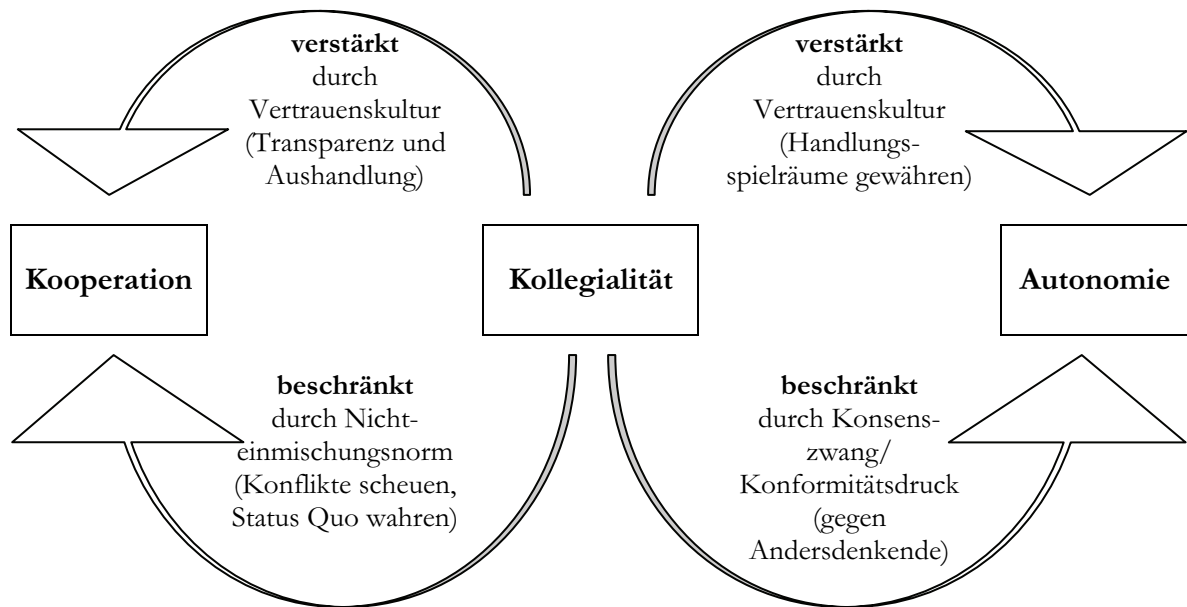


Abb. 2: Wirkungsweisen von Kollegialität auf Kooperation und Autonomie

### 1.1.5 Kooperation zwischen Selbst- und Fremdbestimmung

Die Frage der Spannung zwischen Kooperation und Autonomie stellt sich noch in einer weiteren, ganz anderen Perspektive. So weisen die schon genannten Aspekte der Gleichberechtigung der Partner und der Freiwilligkeit der Teilnahme auf die Frage nach der Machtkonstellation zwischen Kooperationspartnern hin. Argumente, die vor diesem Hintergrund gegen eine generelle Befürwortung kooperativen Arbeitens sprechen, identifiziert KELCHTERMANS bei HARGREAVES, der in vielfältigen Publikationen Ausführungen zu „Teachers work and culture“ (1994) und „Individualism and Individuality“ (1993) geliefert hat. Er prägt den Begriff der „contrived collegiality“, das ist gestellter Kollegialität, die nicht auf Freiwilligkeit beruht, sondern von außen angewiesen wird, und der er weder eine pädagogische noch eine professionsfördernde Wirkung zuspricht:

„‘contrived collegiality’, referring to the workplace conditions where teachers’ collaborative working relationships are not spontaneous, voluntary, development-oriented, pervasive across time and space and unpredictable but can be characterized on the contrary as administratively regulated and controlled, compulsory, implementation-oriented (putting into practice what others have decided and designed)” (ebd., S. 226f.).

Hier wird der Standpunkt vertreten, dass auch kooperatives Handeln, nicht nur autonomes Handeln auf die Selbstbestimmung des Einzelnen angewiesen ist, wenn sie zur Verbesserung der pädagogischen und damit professionellen Kompetenz beitragen soll. Allen anderen Formen wird diese Wirkung abgesprochen.

In diesem Sinne wäre zu prüfen, ob der von RIHM eingeführte Begriff des „Selbstbestimmungsvorbehalts“ (RIHM, 2009, S. 16)<sup>5</sup> auf den Kooperationskontext übertragbar ist. RIHM postuliert im Rahmen der Auseinandersetzung mit Lernhandlungen, unter Bezug auf das Lernverständnis aus subjektwissenschaftlicher Perspektive (vgl.

<sup>5</sup> Ich danke Thomas Rihm für die Bereitstellung der Vorabversion des Aufsatzes.

HOLZKAMP, 1995), den Vorrang der subjektiven Lern- und Lebensinteressen als Ausgangspunkt von Lernprozessen. Diese stehen damit unter einem Selbstbestimmungsvorbehalt, d.h. den Ausgang findet Lernen in den Initiativen der Lernenden, erst als Resonanz werden die Positionen der Mitmenschen (im Lernkontext speziell die Mitlernenden und die Lehrenden) zur kooperativen Selbstverständigung bedeutend. Die Lernenden bestimmen, was für sie bedeutsame und sinnvolle Handlungsmöglichkeiten sind, die durch Lernen erschlossen werden sollen. Lernen wird als ein „Spezifikum von Handeln“ (RIHM, 2009, S. 8) gesehen, das wie jedes Handeln subjektiv begründet erfolgt. Ebenso ist Kooperation ein Spezifikum von Handeln und erfolgt auf Grundlage von Sinnerleben und Begründungen des Subjektes. Kooperationen, die auf Anweisung erfolgen, laufen hingegen Gefahr, von den Beteiligten als nicht sinnvoll erlebt zu werden, nicht mit dem eigenen Selbstverständnis in Einklang zu sein und daher keinen Einfluss auf die eigene Entwicklung zu haben. Somit würde professionelles Lernen durch erzwungene Kooperationen, die in der Logik der Beteiligten keinen Sinn hat und damit nicht auf die begründete Akzeptanz der Beteiligten trifft, nicht gefördert werden. Folgt man der Analogie, so wären jedoch Anregungen und Impulse, analog zur Moderation von Lernprozessen, legitim und das entscheidende Steuerungselement, um mögliche Ansätze von Kooperation von außen zu anzuregen.

Zusammenfassend lassen sich im Kontext der Frage nach Gleichberechtigung und Selbstbestimmung der Partner zwei zentrale, sich ergänzende Dimensionen benennen, entlang derer Kooperationen beschrieben und eingeordnet werden können: der Grad der Freiwilligkeit der Teilnahme sowie der Grad der Selbstbestimmung bei der Entscheidung über Zwecke und Handlungswege.

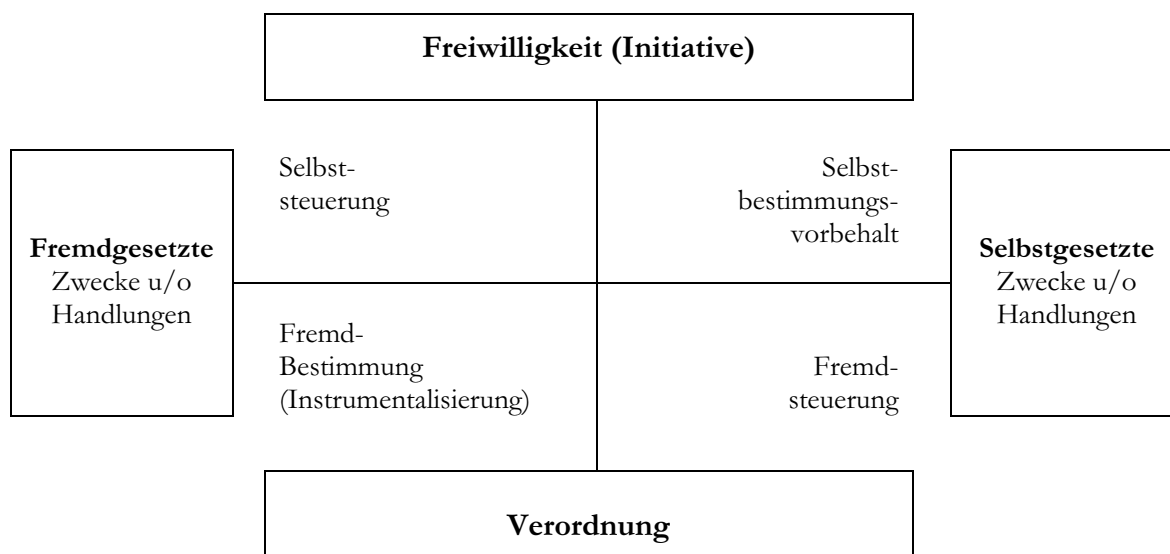


Abb. 3: Kooperation im Spannungsverhältnis zwischen Freiwilligkeit und Verordnung



## 1.2 Bedeutung von Kooperation im schulischen Kontext

Kooperation rückt insbesondere in der neueren Literatur ins allgemeine fachwissenschaftliche Interesse und ist als wünschenswerte Handlungsmodalität aus dem schultheoretischen und bildungstheoretischen Diskurs nicht mehr wegzudenken. Dies spiegelt sich auch in den Ausbildungs- und Berufsstandards zur Lehrerprofessionalität wider. OSER formuliert 88 Standards für die Lehrerbildung, davon beziehen sich acht explizit auf die „Zusammenarbeit in der Schule“, fünf weitere auf die Verzahnung von „Schule und Öffentlichkeit“ (vgl. OSER, 2001). TERHART formuliert in einer Expertise für die Kultusministerkonferenz 2002 Standards für alle Phasen der Lehrerbildung. Dabei stellt auch er die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Kollegen, Eltern und außerschulischen Partnern heraus. Insbesondere für die zweite Phase (Referendariat) benennt er die Bewältigung der Kooperationsanforderung als eine zentrale Aufgabe (vgl. TERHART, 2002, S. 30).

Der Nutzen von Kooperation und damit ihre Bedeutung für erfolgreiche Lehrarbeit ist dabei durch vielfältige Studien empirisch belegt: So steigt der Erfolg und die Zufriedenheit von Lehrern, wenn eine kooperative Arbeitskulturl im Kollegium besteht (vgl. BLOSSING/EKSHOLM, 2004; WEISS, 2002). Insbesondere Schulentwicklungsprozesse bedürfen dabei der Teamarbeit und Konsensorientierung in einem Kollegium. ESSLINGER-HINZ geht sogar soweit zu behaupten: „Personen, die nicht kooperieren, stellen in diesem Sinne keine neutrale Größe dar. Nicht zu kooperieren bedeutet ein Hemmnis für einen Schulentwicklungsprozess, weil die Mitarbeit, das Einvernehmen und der Konsens nicht gegeben sind“ (ESSLINGER-HINZ, 2004, S. 61). In gleicher Weise unterstreicht auch TERHART die Bedeutung von Kooperation, denn ihm zufolge ist es:

„auf Basis vorliegender nationaler und internationaler Ergebnisse eindeutig, dass die Verbesserung der Kooperation in Lehrerkollegien die Qualität der Arbeit an Schulen erhöht, dass Kooperation zu einem wichtigen Element bei der Bewältigung von beruflichen Belastungen wird und dass schließlich die kooperativ abgestimmte Profilierung der Einzelschule diese stärker als bisher mit bestimmten Zonen des außerschulischen Umfeldes verknüpft.“ (TERHART, 1999, S. 184).

ROLFF macht deutlich, dass für die Schul- und Organisationsentwicklung das Team, das miteinander kooperiert und untereinander vernetzt arbeitet, „als Motor jeder Entwicklung anzusehen ist“ (ROLFF, 1995, S. 20). In einem gemeinsamen Aufsatz mit BONSEN zu „professionellen Lerngemeinschaften“ (PLG) von Lehrern (BONSEN/ROLFF, 2006, S. 167) stellt er heraus, dass insbesondere die amerikanische Schulforschung zu dem Ergebnis findet, dass die „Professional Community“ von Lehrern untereinander als *die* „Schlüsselkapazität“ auf organisationaler Ebene und notwendige Bedingung für erfolgreiche Personal- und Unterrichtsentwicklung“ (ebd.) betrachtet werden muss. Die Gemeinschaft unter den Kollegen wird dabei wiederum als „Grundlage für Kooperation und gegenseitige Unterstützung, auch für emotionale Unterstützung“ (ebd.) gesehen. Damit verbunden ist die Vorstellung von Lehrern als Lerner, die in der Gemeinschaft voneinander lernen und damit zum Motor für Schulverbesserung werden. Fehler werden nicht als „zu tabuierendes Missgeschick, sondern als Chance zum Lernen“ (ebd.) betrachtet. REH führt aus, dass vor dem Hintergrund der Schulentwicklungsdebatten der Nutzen von Kooperation in zentraler Weise auch daran gemessen wird, inwieweit sie das Lernen und die professionelle Entwicklung des Einzelnen anzuregen vermag – „das ist in der gegenwärtigen Diskussion der Maßstab“ (REH, 2008, S. 167). So wird in den Schulentwicklungsdebatten „an entscheidender Stelle auf die ‚Professionalisierung‘ der Lehrtätigkeit gesetzt“ (ebd. S. 163). Zwei Kriterien werden als entscheidend für die Professionalisierung genannt: die Erhöhung der Reflexionsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit über sich nachzudenken und sich offen zu halten für die eigene Entwicklung und der „Ausbau der Kooperation unter Lehrern“ (ebd.). Die strukturelle Verankerung von Kooperation, durch Verlagerung von Entscheidungsbefugnissen in die unterrichtsnahe

Teamebene, erhöht die Wahrscheinlichkeit der Reflexion von Unterricht im Team. Reflexion ist also nicht auf die individuelle Selbstreflexion von Lehrer zu begrenzen (ebd.).

Die Bedeutung kooperativer Prozesse für die professionelle Entwicklung lässt sich auch subjekttheoretisch begründen. So spricht RIHM von „begriffender Reflexivität“ (RIHM, 2009, S. 11) als einer, auf soziale Interaktion angewiesene Komponente des Lernens. Lernen und Lehren wird als „kooperativer Selbstverständigungsprozess“ verstanden. Das heißt, erfolgreiches Lernen ist die individuelle Auseinandersetzung mit einer subjektiv bedeutsamen Lernproblematik vom eigenen Standpunkt aus, jedoch im Spiegel der „Gegenhorizonte“ der jeweils Anderen, als Erweiterung der eigenen Sicht und Verortung des eigenen Standpunktes in seinem gesellschaftlichen und sozialen Kontext. Professionelle Entwicklung, als eine Variante des Lernens, umfasst somit ebenfalls den Prozess kooperativer Selbstverständigung. Ein isoliertes Arbeiten bietet dabei wenig Möglichkeiten begriffender Reflexivität, die die eigenen Standpunkte und Fähigkeiten in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen bzw. professionsbezogenen Anforderungen zu entwickeln vermag (vgl. RIHM, 2009, 2006).

Die Bedeutung der Kooperation für eine erfolgreiche Schulentwicklung bezieht sich jedoch nicht nur auf den Aspekt der personalen Entwicklung. Für die beiden weiteren Säulen von Schulentwicklung, die Unterrichts- und Organisationsentwicklung, ist Kooperation ebenso relevant (vgl. ROLFF/BUHREN/LINDAU-BANK/MÜLLER, 1998, S. 16; MEYER/FEINDT/FICHTEN, 2007, S. 66). STEFFENS/BARGEL betonen ebenfalls, ausgehend von der vergleichenden Analyse der internationalen Studien zur Schulqualitätsdebatte, die Bedeutung, die der Kooperation im Kollegium zukommt. Für sie stellt Lehrerverkooperation das „Gelenkstück der innerschulischen Erneuerung“ (STEFFENS/BARGEL, 1993, S. 98ff.) dar bzw. eine entscheidende Voraussetzung für die Qualität und Gestaltung der Schule:

„Ausgehend von der Schulqualitätsforschung geht die Lehrerverkooperation als eine entscheidende Bedingung für den Schulerfolg hervor. „Gute“ und „schlechte“ Schulen unterscheiden sich gerade darin, wie intensiv die Kollegen miteinander zusammenarbeiten.“ (ebd., S. 106)

So kann unter Bezugnahme auf ROLFF/BUHREN/LINDAU-BANK/MÜLLER (1998) Schulentwicklung als ein systemischer Regelkreis beschrieben werden, in dem die einzelnen Teilbereiche – Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und personale Entwicklung – sich gegenseitig beeinflussen, wodurch die Wirkung von Kooperation sich auf alle Bereiche bezieht bzw. Kooperation an jedem Bereich ansetzen kann und das gesamte System beeinflusst. Der beschriebene Wirkungszusammenhang wird in folgender Grafik dargestellt.

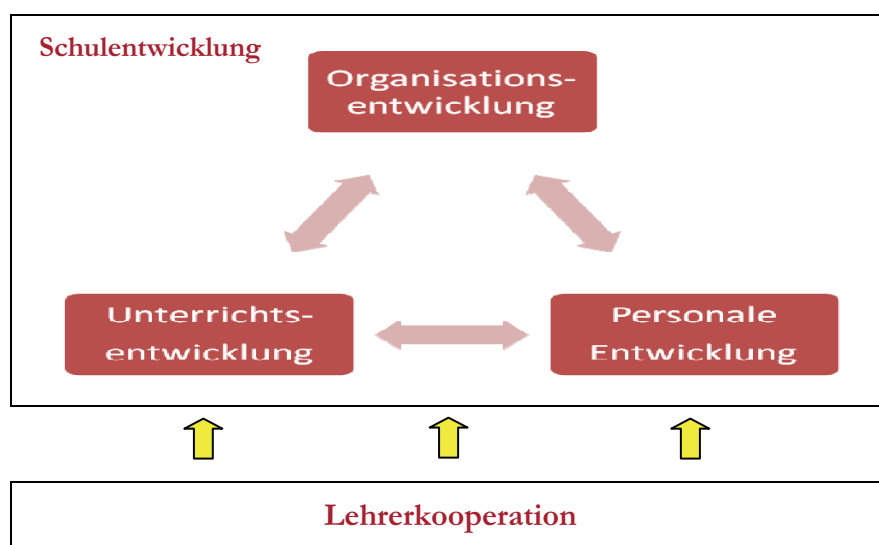


Abb. 4: Rolle der Lehrerverkooperation im Kontext der Schulentwicklung (2008)

TERHART/KLIEME weisen darauf hin, dass in sogenannten „guten Schulen“ nicht nur das Ausmaß der Kooperation höher ist, sondern vor allem „die Art der Kooperation zwischen den Lehrkräften anspruchsvoller ist als in weniger erfolgreichen Schulen“ (TERHART/KLIEME, 2006, S. 163). Sie beziehen sich dabei auf das Kompetenzstufenmodell der Lehrerkooperation von STEINERT/KLIEME/U.A. (2006), das verschiedene Niveaustufen der Kooperation an Schulen unterscheidet (vgl. ausführlichere Darstellung in Kap. 1.4.2.2). Gleichzeitig warnen sie vor voreiligen, monokausalen Erklärungsansätzen und hinterfragen kritisch, ob der deutliche Zusammenhang zwischen den Variablen Lehrerkooperation und Schulqualität tatsächlich auf einer Kausalität beruht oder womöglich die „Kovariation von einem dritten unbekanntem Faktor verursacht wird“ (ebd.). FLEISCHER argumentiert in seinem Plädoyer für Lehrerkooperation dagegen inhaltlich und benennt konkrete Auswirkungen eines Mangels an Kooperation innerhalb der Schule. So schreibt er:

„Der Mangel an professioneller, Unterricht, Erziehung und das konkrete Geschehen im Klassenraum thematisierender Kommunikation und Kooperation führt zu Aufgabenerledigungen auf qualitativer Minimalebene und kann sich im Extrem in der Erfüllung kustodialer Aufgaben erschöpfen. Die Problembearbeitungsfähigkeit des Systems insgesamt sinkt, weil bestehende materielle und immaterielle (Ideen, Erfahrungen, Konzepte) Ressourcen nicht genutzt werden.“ (FLEISCHER, 2000, S. 28)

Für die Lehrerkooperation lässt sich zusammenfassend feststellen: Der Kooperation wird eine zentrale Bedeutung für den Erfolg bzw. die Qualität von Schule zugeschrieben. So werden Aspekte wie die Schulentwicklung, die Unterrichtsentwicklung, die Entwicklung einer neuen Lernkultur, der pädagogische Konsens als Voraussetzung für Erziehungswirksamkeit und an zentraler Stelle die professionelle Weiterentwicklung der Lehrer als in maßgeblicher Weise von der Kooperation im Kollegium abhängig angesehen.

Die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern und mit externen Partnern lässt sich in analoger Weise ableiten. Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule sowie die Bedeutung der Familie für den Schulerfolg ist spätestens seit PISA unbestritten (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2004). Hier weisen sich für Deutschland überdurchschnittlich hohe Korrelationen zwischen familiärem Hintergrund und Schulerfolg aus. Vor diesem Hintergrund wird immer stärker der Aufbau einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Eltern und Lehrern gefordert, die einen aktiven Dialog gleichberechtigter Partner beschreibt in dessen Mittelpunkt die gemeinsame Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Kinder steht (vgl. SACHER, 2007a, 2007b; TEXTOR, 2004; KORTE, 2008). An dieser Stelle sei auf eine sehr umfassende Aufarbeitung des internationalen Forschungsstandes zur Elternarbeit von SACHER verwiesen, die zeigt, dass eine effektive Elternarbeit sich positiv auf alle Ebenen auswirkt: auf die Leistungen, den Schulerfolg sowie das Verhalten der Schüler, auf das Verhalten der Eltern und schließlich auch auf die Schulen und Lehrkräfte. Deutlich macht er dabei, dass nur die Ansätze von Elternarbeit, die sich um ein „partnerschaftliches Verhältnis“ mühen und auf die „Unterstützung der häuslichen Lernprozesse der Kinder“ sowie die Versorgung der Eltern mit „konkreten und wirklich handlungsanleitenden Informationen“ bezogen sind, positive Wirkungen zeigen (SACHER, 2007b, S. 13). Der Kooperation mit außerschulischen Partnern wird ebenso umfassend Bedeutung zugesprochen: im Rahmen der Öffnung der Schule und Ganztagschulentwicklung zur Erweiterung der Lernmöglichkeiten, Erfüllung zunehmender Betreuungsansprüche, der Sicherung horizontaler und vertikaler Systemübergänge sowie der Verknüpfung von Schule, Familie und außerschulischen Partnern (BMFSFJ, 2005; DEINET, 2001). Eine grundlegende Begründung für die Einführung von Ganztagsbildung liefert RICHTER: „Mit der Einführung ganztägiger schulischer Bildungssettings wird der bildungsreformerische Anspruch formuliert, eine systematische Zusammenführung von bislang weitgehend unabhängig voneinander agierenden gesellschaftlichen Bildungsarten vorzunehmen“ (RICHTER, 2008, S. 42).

Die Zusammenarbeit mit Kollegen, Eltern und auch außerschulischen Partnern (auf die sich der Fokus dieser Arbeit richtet) ermöglicht ein mehrperspektivisches Arbeiten innerhalb des grundsätzlich komplexen Arbeitszusammenhanges von Bildungs- und Erziehungsprozessen, da die verschiedenen Sichtweisen der beteiligten Lehrer und Partner und deren jeweiligen Handlungspotentiale einfließen und aufeinander bezogen werden können. Daher ist ein Einzelkämpferstatus im Bildungsbereich, insbesondere im Hinblick auf die Komplexität der Aufwuchsbedingungen für Kinder und Jugendliche in heutigen Gesellschaften, für keine der Parteien sinnvoll.

Aber auch in allgemeiner gesellschaftstheoretischer Perspektive wird die Bedeutung von Kooperation immer häufiger herausgestellt. So formuliert DIETRICHS den Anspruch, dass Partnerschaftlichkeit das Grundprinzip des Umgangs der verschiedenen Gesellschaftsgruppen in einer demokratischen, sozialen und arbeitsteiligen Gesellschaft sein müsse und dies bereits in der Schule gelebt und damit erlebbar werden können muss (vgl. DIETRICHS, 1989). Hier wird somit vor dem Hintergrund einer gesamtgesellschaftlichen Bedeutungszuschreibung ein qualitativ-normativer Anspruch an Kooperation gestellt.

### **1.3 Ergebnisse der empirischen Schulforschung zur Kooperation**

#### **1.3.1 Befunde zu Defiziten und Erklärungsansätze**

Die verschiedenen Vertreter der Lehrerforschung kommen in Analyse der empirischen Studien zur Lehrerverbundenheit immer wieder zu der gleichen Feststellung: Seit Jahren und bis heute besteht eine eklatante Diskrepanz zwischen einem hohen, normativ-fordernden Anspruch an Lehrerverbundenheit einerseits und einer diesbezüglich, bis auf Ausnahmen, unbefriedigenden Realität andererseits (vgl. auch REH, 2008; ROEDER, 1994; TERHART/KLIEME, 2006):

„Zwar wird vielfach und immer wieder mehr oder weniger normativ-fordernd auf die Notwendigkeit von Verbundenheit hingewiesen, und ebenso werden ihre Vorteile und positiven Wirkungen mit empirischen Mitteln durchaus eindrucksvoll demonstriert; die gelebte Erfahrung in Schulen, die internen Berichte aus der Schulverwaltung wie auch die früheren wie aktuellen empirischen Untersuchungen zeigen aber sehr deutlich, dass diese Verbundenheit entweder gar nicht oder nicht im notwendigen Maße bzw. nicht in anspruchsvollen und wirkungsvollen Formen stattfindet. Zwar hat man sich im Bildungs- und Schulbereich an das kontinuierliche Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit fast schon gewöhnt – beim Thema Lehrerverbundenheit scheint die Kluft jedoch besonders groß.“ (TERHART/KLIEME, 2006, S. 163)

Im Handbuch der Schulforschung (2004) gibt BAUER einen Überblick über den Stand der Forschung zur Lehrerverbundenheit. Ausgangspunkt der Darstellung ist die auch ansonsten in der Fachliteratur viel zitierte, schon 1989 durchgeführte Studie von ROSENHOLTZ „Teachers‘ Workplace“, in der erstmals untersucht wurde, „welche Zusammenhänge zwischen der überindividuellen Organisation der Lehrerverbundenheit und den Leistungen der Schule als ganzer bestehen“ (BAUER, 2004, S. 816). Ergebnis dieser Studie ist, dass die eigene Sicherheit und damit zusammenhängend das Engagement der Lehrkräfte abhängig sind von einer guten Verbundenheit der Kollegen untereinander. So schreibt sie über die Lehrer, „the best weapon they could wield against uncertainty lies in colleagues“ (ROSENHOLTZ, 1991, S. 69).<sup>6</sup> Als Schlüsselvariablen für erfolgreiche Verbundenheit an Schulen wurden von ihr dabei unter anderem eine gute, engagierte und unterstützende Führung (sowohl durch die Schulleitung als auch innerhalb von Arbeitsteams) sowie die eigene professionelle Lernbereitschaft herausgestellt. So ist entscheidend, „ob die Bitte um Unterstützung als Zeichen von

---

<sup>6</sup> Auch aus Belastungsstudien geht hervor, dass der Verbundenheit eine wichtige entlastende Funktion zugesprochen wird (vgl. SCHAARSCHMIDT, 2005).

Inkompetenz interpretiert wird oder als Bereitschaft zur professionellen Weiterentwicklung“ (BAUER, 2004, S. 817). Als zweites verweist BAUER auf die wesentlichen Ergebnisse der 1999 durchgeführten Studie von LEGTERS, der aufzeigt, dass Kooperation immer noch sehr stark auf den außerunterrichtlichen bzw. den nicht fachlichen Bereich des Unterrichts begrenzt bleibt, da der eigene Unterricht nach wie vor als „privater Bereich“ betrachtet wird (vgl. ebd.).<sup>7</sup> In Bezugnahme auf weitere Studien, die sich mit Aspekten der Kooperation beschäftigen (HARGREAVES, 1992; SCHÖNKNECHT; 1997 BAUER/KOPKA/BRINDT, 1996; ALTRICHTER, 2000; HOLTAPPELS, 1999; BAUER, 2000 – alle in BAUER, 2004) kommt BAUER zu folgenden zusammenfassenden Feststellungen zum empirischen Stand der Forschung:

- Zentrale Bedeutung kommt einem differenzierten Begriffsapparat zu, der es ermöglicht, sich professionell über Ziele, Formen und Methoden der Zusammenarbeit zu verständigen. Lehrkräfte verfügen derzeit nicht über eine entsprechende Berufssprache, wodurch Missverständnisse, Blockaden sowie Enttäuschungen auftreten. Als empirisch brauchbar schlägt BAUER eine „Unterscheidung zwischen informeller Kommunikation, gegenseitiger Hilfeleistung, regelmäßigem Austausch und direkter Zusammenarbeit“ (ebd., S. 825) vor.
- Als Indikatoren für wirksame Kooperation nennt BAUER: kompetente Leitung, Zeitersparnis, Aufgabenspezialisierung, fachliche und pädagogische Kompetenzen der Teammitglieder, gute Passung zwischen Team und Aufgabe bzw. Lerngruppe. Er erklärt sowohl das „technokratische“ als auch „gruppenromantische Missverständnis“ als wissenschaftlich widerlegt. So sind weder die Quantität der Sitzungen noch ein freundschaftliches Verhältnis unter Kollegen entscheidende Indikatoren für pädagogisch wirksame Kooperation.
- Als kooperationsfördernde strukturelle Bedingungen konnten empirisch bisher festgestellt werden: die Bildung intermediärer Strukturen (Teams), Planungshoheit über Lehr- und Lernzeiten und Teile des Curriculums, feste Öffnungszeiten für Schulen, Jahrgangsteams, Klassenleitertandems. Als weitere Bedingungen sind zu nennen: gemeinsame Ziele, eine das Lernen und die professionelle Entwicklung unterstützende Arbeitsumgebung sowie ein unterstützendes Schulleitungshandeln.
- BAUER kritisiert insgesamt, bis auf Ausnahmen, das theoretische und methodologische Niveau der Forschungen zur Lehrerkooperation in Deutschland. So werden seiner Ansicht nach normative und deskriptive Aussagen vermischt: so z.B. „Kooperation ist gut, Individualismus ist schlecht“ oder „Je mehr kooperiert wird, desto besser ist die Schule“. Die verwendeten Modelle sind dabei zumeist eindimensional und überholt: z.B. „Gegenseitige Hospitation ist höherwertige Kooperation“, „Beratung und Hilfe außerhalb des Unterrichts ist weniger wert“. Wichtige Variablen sind seiner Ansicht nach nicht „ausreichend expliziert und mangelhaft operationalisiert“ und das Messniveau entspricht nicht den Anforderungen der Gütekriterien.
- Als Forschungsauftrag für die Zukunft bleibt, so BAUER, diejenigen Formen der Kooperation zu identifizieren, die zur Verbesserung der pädagogischen Effektivität beitragen können; diejenigen Maßnahmen zu identifizieren, die zur Verbesserung der Kooperation beitragen (nicht alle Koordinationstätigkeiten sind effizient oder effektiv); und schließlich diejenigen Formen der Kooperation zu identifizieren, die ineffizient sind und eher kontraproduktiv wirken. (vgl. insgesamt BAUER, 2004, S. 823ff.)

---

<sup>7</sup> Vor den Hintergrund der beschriebenen Bedeutung von Kooperation für die Schulqualität gelangen sowohl SCHÖNKNECHT (1997) als auch BAUER/KOPKA/BRINDT (1996) zu ernüchternden Ergebnissen, demnach innovative Lehrer in ihren Kollegien vielfach mit Isolation und Unverständnis konfrontiert sind, Kollegialität auch als Verlust persönlicher Freiheit erlebt und die Zusammenarbeit mit Kollegen an der eigenen Schule als skeptisch beurteilt wird. Für diese innovativen Lehrer gilt dann: „Stützen des professionellen Selbst sind selbstorganisierte Fortbildungsgruppen, eigene Arbeitsumgebungen, ja sogar Kontakte zum Schulrat, kaum aber die Kollegen in der eigenen Schule“ (BAUER, 2004, S. 822).

Kritisch ist BAUER dort zu hinterfragen, wo er in Beharrung auf die Professionalität des Lehrers den sozialen Beziehungen zwischen den Kollegen, die die Grenzen des beruflichen Kontextes verlassen und auch privater Natur sind, prinzipiell eher belastende Wirkungen unterstellt. Zum einen ist diese These empirisch nicht haltbar. Zum anderen trägt er somit nicht zur letztlichen Aufklärung des Verständnisses von Kooperation bei, sondern bringt sich vielmehr selbst in die Nähe „ideologischer Verzerrung“, die er an anderer Stelle selbst kritisiert, wenn er schreibt: „Kooperation wird aus ideologischen Motiven so eng definiert, dass gerade wirkungsvolle Formen aus der Untersuchung ausgeschlossen werden“ (ebd., S. 827). An diesem Punkt stellt BAUER letztlich nur polemisch fest: „Pädagogische Kooperation hat mit Solidarität in gemütlichen Kuschelecken für gestresste Pädagogen genauso wenig zu tun wie Astronomie mit Astrologie“ (ebd., S. 829). Diese Ausführung verweist dabei trotzallem auf die oben genannte grundsätzliche Unterscheidung zwischen den Begriffen der Kollegialität einerseits und einer tatsächlich stattfindenden Kooperation andererseits (vgl. Kap. 1.1.4).

Ein weiteres zentrales Ziel der Forschung ist die Suche nach Erklärungsmustern für das Nichtzustandekommen der allgemein als wichtig angesehenen Kooperation. Wesentliche Anregungen dazu liefert unter anderem TERHART. Bereits 1987 prägte er den Begriff der „Nichteinmischungsnorm“ (TERHART, 1987, S. 445). In die gleiche Richtung geht der von LORTIE (1972) geprägte Begriff des „Autonomie-Paritätsmusters“ (vgl. ALTRICHTER/EDER, 2004, S. 195 f.). Mit diesen Begriffen wird sowohl ein Selbstverständnis als auch eine „Kollegialitätsaufforderung“ ausgedrückt, die beinhaltet, „dass man sich offiziell unter formell gleichen Kollegen auch als prinzipiell gleichwertig, gleichkompetent und gleichberechtigt behandelt und vor allem darauf achtet, nicht in den Arbeits- und Kompetenzbereich der Kollegen einzudringen“ (TERHART, 1987, S. 445). Da die Arbeit stark von der eigenen Persönlichkeit beeinflusst wird, würde eine Diskussion von beruflichen Problemen als Bedrohung erlebt. Unterricht erscheint fast als eine „Privatangelegenheit“, die keine Öffentlichkeit verträgt (vgl. TERHART/KLIEME, 2006, S. 164). Dies wird als ein Grund gesehen, weshalb pädagogische Arbeitsprobleme häufig im kollegialen Austausch ausgeklammert werden. In der prinzipiellen Gleichheit der Lehrer sieht auch BAUER eine Ursache für Nichtkooperation, die er kritisiert. Er führt aus: „Die Norm der Gleichheit aller Lehrkräfte behindert die Kooperation vermutlich eher, weil sie aufgabenspezifische Differenzierungen erschwert und die Übernahme von Koordinationsrollen problematisch macht“ (BAUER, 2004, S. 815). Während somit die Gleichwertigkeit der Partner (vgl. auch die Definition von ADAMSKI, Kap. 1.1.2) als Bestimmungs- und Bedingungsmerkmal von Kooperation herausgestellt wurde, wird die Gleichheit<sup>8</sup> als ein, die Kooperation eher behindernder Aspekt wahrgenommen. Auch aus empirischen Untersuchungen von REH zur Teamarbeit wird deutlich, dass kooperatives Arbeiten dort als besonders erfolgreich erlebt wird (Teamarbeit als „Steigerung“ erlebt wird), wo die folgenden Unterschiede spürbar sind und gewürdigt werden: „unterschiedliche Kompetenzen“, „unterschiedliche Phasen der Berufsgeschichte“ und „unterschiedliche Qualitäten der Partner“ (REH, 2008, S. 173). Ein mögliches Zwischenresümee an dieser Stelle kann heißen: Kooperation ist dann erfolgreich, wenn die Beziehungen symmetrisch, die Kompetenzen jedoch komplementär sind.

TERHART/KLIEME nennen zwei weitere, als zentral eingeschätzte Ursachen für die Diskrepanz zwischen der gewünschten Kooperation und der „unkooperativen“ Realität: Zum einen ist aus bildungs- und organisationssoziologischer Perspektive die „organisatorische Struktur der einzelnen Schule mit ihrem Fachlehrer/Klassenraum/Stundenplan-System verantwortlich“ (ebd.), in der die „zellulare“ Struktur der Schule zu einem „zerstückelten Arbeitsablauf“ führt und der einzelne Lehrer letztlich nur seinen individuellen Arbeitspflichten nachkommt. Dabei werde die Koordination und die Zusammenschau des Lernens und des Sinns nicht mehr als eigene Aufgabe gesehen (vgl. ebd.). Bereits 1975 wurde erstmals von

---

<sup>8</sup> Nur in älteren Publikationen werden auch der Gleichwertigkeit der Lehrer untereinander kooperationshemmende Wirkungen zugeschrieben (vgl. TERHART, 1987, S. 445).

LORTIE in seiner soziologischen Untersuchung des Lehrerberufs auf den Zusammenhang zwischen individualistischen Einstellungen von Lehrern und der fragmentierten, „egg-crate structure“ (LORTIE, 1975, S. 211f.) von Schulen aufmerksam gemacht.

Die zweite Ursache für nur geringe oder fehlende Kooperation sehen TERHART/KLIEME in der „personalen Disposition“ und der daraus resultierenden „Berufskultur der Lehrerschaft“. Bezugnehmend auf Motivationsstudien zur Berufswahl vermuten sie, dass die Gründe, sich für den Lehrerberuf zu entscheiden, gerade in der Aussicht auf die unmittelbare Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, verbunden mit der gleichzeitigen Autonomie gegenüber Kollegen und das Fehlen täglicher Abstimmungsnotwendigkeiten, was das eigene Berufshandeln betrifft, liegen. Die grundsätzliche Isolation wird somit einerseits als Autonomie geschätzt und andererseits als Belastungsfaktor erlebt. Resümierend fassen TERHART/KLIEME zusammen:

„Die organisatorischen Bedingungen begünstigen ein gezieltes Nebeneinanderherarbeiten, der zentrale Arbeitsplatz Klassenzimmer ist durch eine innere Prozessstruktur gekennzeichnet, die dem Unterricht ein Art von Privat-Charakter gibt, angesichts dessen jede Veröffentlichung als Bedrohung der Person erscheinen muss, und aufgrund personaler Dispositionen gehen viele Lehrkräfte nur zu gerne auf diese Rahmenbedingungen ein, bestätigen den Lehrerindividualismus und suchen Schutz in einem formalen Prinzip von Kollegialität, welches im Kern aus einem unausgesprochenen Tauschangebot steht: Lässt du mich in Ruhe, lass ich dich auch in Ruhe. Dieses Angebot auszuschlagen gilt als unkollegial, wird negativ sanktioniert und kann zu Ausschlussprozessen führen.“ (ebd. S. 164f.)

Die beschriebenen Erklärungsmuster für die Nichtkooperation sind gleichzeitig Ansatzpunkte für mögliche Entwicklungen: Sowohl die organisatorische Struktur der Schule als auch die Gestaltung und das Verständnis von Unterrichtsprozessen sind gestalt- und veränderbar, so dass kooperatives Lehrerhandeln möglich wird. TERHART/KLIEME weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es durchaus Beispiele von Schulen gibt, „an denen Lehrer nicht nur zusammenarbeiten, sondern in denen diese Zusammenarbeit auch ein bestimmtes, anspruchsvolles Niveau erreicht“ (ebd.). Die offene Frage, der sich die Forschung ihrer Ansicht nach zuwenden muss, ist für sie demzufolge: „Unter welchen organisatorischen, situativen, fachlichen und personenbezogenen Konstellationen kooperieren Lehrkräfte?“ (ebd.).

Von anderen Autoren werden weitere Erklärungsmuster für die Ausbildung unterschiedlicher Kooperationspraxen gegeben. Schwedische Schulforscher beschreiben, aus rollentheoretischer Perspektive, dass Lehrer innerhalb des Kollegiums unterschiedliche Rollen und Funktionen einnehmen (Ziel-Verfolger, Erfinder, Anwender, Visionäre, Antreiber, Kritiker) und mit dieser Rollenübernahme unterschiedlich stark ausgeprägte Kooperationsleistungen des Einzelnen verbunden sind (vgl. BLOSSING/EKSHOLM, 2004). Ebenfalls Einfluss auf das Kooperationsverhalten wird dem Geschlecht zugeschrieben. So belegen verschiedene Untersuchungen, dass Frauen eine kooperativere Grundhaltung besitzen (vgl. GÖTZ, 2005). Auch ESSLINGER-HINZ bescheinigt Frauen ein ausgeprägteres Kooperationsverständnis als ihren männlichen Kollegen, mit der Begründung, dass Kooperation der weiblichen Kultur verwandter ist als dem männlichen Selbstverständnis (vgl. ESSLINGER-HINZ, 2004, S. 64). Im Kontext der Debatte zur Öffnung der Schule gegenüber außerschulischen Partnern sind vor allem die Kooperation im Zusammenhang mit der Ganztagsschulentwicklung und dabei insbesondere die Kooperationsbeziehungen von Schule und Jugendhilfe sehr differenziert betrachtet worden (vgl. DEINET, 2001, PRÜB, 2001 BÖLLERT, 2008; THIMM, 2006). Auch zur Kooperation mit Eltern existieren viele praktische Erfahrungen, Erklärungen für Defizite als auch programmatische Vorschläge auf fachwissenschaftlicher sowie bildungspolitischer Ebene auf die an dieser Stelle lediglich verwiesen sei (TEXTOR, 2004; SACHER, 2004, 2007a; 2007b, 2008). Deutlich wird, dass insbesondere die gegenseitigen Rollenzuschreibungen bzw. die grundsätzlich ungeklärten

Rollen als immer wieder genannte problematische Aspekte in der Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Partnern erscheinen. So hat SZCYRBA beispielsweise die Bedeutung der Rollenkonstellationen und Rollenzuschreibungen auf die pädagogische Beziehungsarbeit anhand von Fallstudien zwischen Lehrern und Sozialpädagogen analysiert (vgl. SZCYRBA, 2003). Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern kommt SACHER in seiner Analyse der bestehenden Forschungsergebnisse zu dem Schluss, dass die Elternarbeit an deutschen Schulen im überwiegenden Maße als „konzeptlos, impressionistisch, erlebnispädagogisch, defizitorientiert und kolonialistisch“ (ebd., 2007b, S.14) bezeichnet werden muss und damit den Ansprüchen an eine effektive Gestaltung der Zusammenarbeit größtenteils nicht gerecht wird (vgl. auch KRUMM, 1996, S.269).

Zusammenfassend ist festzustellen: Als wesentliche Ursachen für die benannte Diskrepanz zwischen einerseits gewünschter Kooperation mit den verschiedenen Partnern und andererseits einer fehlenden Praxis werden genannt: die zelluläre Struktur der Schule, eine Berufskultur, in der Unterricht als Privatsache betrachtet wird, das eigene Rollenverständnis gegenüber Partnern, das Fehlen von Konzepten für die Zusammenarbeit sowie die personale Disposition von Lehrkräften, die eine Fragmentierung der Aufgabenbereiche und eine gleichzeitig geltende Nichteinmischungsnorm im Miteinander akzeptiert. Auf der anderen Seite liegen bereits Befunde vor, welche Faktoren eine erfolgreiche Kooperation unterstützen: So werden eine engagierte Führung innerhalb kooperativer Arbeitszusammenhänge, die professionelle Lernbereitschaft des einzelnen Lehrers, die Existenz symmetrischer Beziehungen und komplementärer Aufgaben, das Bestehen förderlicher, struktureller Bedingungen an Schulen sowie von Konzepten für partnerschaftliche Kooperation genannt. Diese Befunde liefern gleichsam Ansatzpunkte für Entwicklungsprozesse.

Insbesondere TERHART und BAUER benennen jedoch im Resümee bestehende, offene Forschungsfragen. So lassen sich aus ihren Äußerungen zwei zentrale offene Forschungsfragebereiche herauskristallisieren: 1. Welche Formen der Kooperation sind effektiv bzw. welche Kooperationsformen sind eher hinderlich für eine professionelle, pädagogische Arbeit? 2. Unter welchen organisatorischen, situativen, fachlichen und personenbezogenen Bedingungen kooperieren Lehrer bzw. welche Maßnahmen führen zur Verbesserung der Kooperation? Zur Frage der Identifizierung verschiedener Formen der Kooperation kann hinsichtlich der Lehrerkooperation bereits auf Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden, die im Folgenden dargestellt werden.

### **1.3.2 Identifizierung verschiedener Kooperationsformen**

Hinsichtlich der Frage der Qualität von Kooperation verweisen die Autoren auf unterschiedliche Qualitätsstufen der Kooperation bzw. schreiben verschiedenen Kooperationsformen unterschiedliche Wertigkeiten zu. So macht ESSLINGER-HINZ (2004) auf die Frage des Qualitätsanspruches aufmerksam, indem sie feststellt, dass das Kriterium „Zusammenarbeit mit den am Schulleben Beteiligten“ nicht zwangsläufig die Fähigkeit zu einer anspruchsvollen Teamarbeit beinhaltet: „Eine Lehrperson, die Arbeitsblätter an Kolleginnen und Kollegen weitergibt, mit Betrieben Kontakte knüpft und Eltern einbestellt, kooperiert in dem Sinne, dass sie koordiniert“ (ESSLINGER-HINZ, 2004, S. 63). Hier wird somit eine sehr basale Form der Kooperation beschrieben.

Ein zunehmend zentrales Anliegen der empirischen Forschung zur Kooperation – speziell der Lehrerkooperation – ist die Identifikation unterschiedlicher Formen bzw. Niveaustufen der Kooperation. So verweisen Autoren immer wieder darauf, dass zwischen „wirksamen und weniger wirksamen Formen“ (BAUER, 2004, S. 813) bzw. „anspruchsvollen Formen“ und weniger anspruchsvollen Formen (TERHART/KLIEME, 2006, S. 163) unterschieden werden sollte. Der Kooperation wird dabei, wie bereits beschrieben, nicht per se eine positive Wirkung



zugesprochen (vgl. Kap. 1.3.1). In den vorliegenden Systematiken werden die Kooperationshandlungen daher hinsichtlich verschiedener Merkmale bzw. Kriterien klassifiziert. Der Nutzen der Beschreibung und Bestimmung der unterschiedlichen Formen von Kooperation liegt für BAUER in der Entwicklung eines empirisch brauchbaren Begriffsapparats sowohl für zukünftige, weiterführende Forschungen als auch für die Lehrerbildung, um ein differenziertes Verständnis von professioneller Kooperation zu erlangen (vgl. BAUER, 2004, S. 825).

Eine differenzierte Systematik findet sich erstmals und seitdem viel zitiert bei LITTLE (1990). Sie unterscheidet mit Blick auf die Beziehungsintensität und das Kontinuum zwischen Unabhängigkeit und Abhängigkeit vier Formen der Kooperation: Unter (1) „Storytelling and scanning for ideas“ werden ein informeller Erfahrungs- und Informationsaustausch sowie das Pflegen der freundschaftlichen Beziehungen verstanden<sup>9</sup>, die jedoch nicht auf die unmittelbare Handlungspraxis bezogen sind. (2) „Aid and assistance“ meint die gegenseitige Unterstützung, wenn Kollegen um Rat oder Hilfe bitten. (3) „Sharing“ bezieht sich auf den Austausch von Ideen, Materialien und Methoden. Schließlich ist mit (4) „joint work“ eine gemeinsame Verantwortung und Unterstützung für Unterricht als professionelle Handlungsstrategie gemeint (vgl. LITTLE, 1990, S. 508ff.; KELCHTERMANS, 2006, S. 224).

ESSLINGER-HINZ (2003) unterscheidet hingegen zwei Grundtypen der Kooperation: die „strukturelle“ und die „integrative“. Unter „struktureller“ Kooperation versteht sie die verschiedenen Formen des Austausches – von Informationen, Einschätzungen und Materialien. Diese Form der Kooperation bewirkt zum einen eine Verminderung der Unsicherheiten im eigenen Handeln, die durch die isolierte bzw. separierte Arbeitssituation innerhalb der zellulären Struktur der Schule grundsätzlich bestehen. Gleichzeitig bleibt die Handlungsautonomie der Lehrer dabei bewahrt, so dass letztlich durch strukturelle Kooperation die bestehenden Strukturen stabilisiert werden (vgl. ESSLINGER-HINZ, 2003, S. 14f.). Von „integrativer“ Kooperation spricht sie hingegen dann, wenn Lehrer miteinander Vereinbarungen schließen und gemeinsam Dinge erarbeiten, d.h. „wenn die Handlungen einer Lehrperson auf die Entwicklung einer Gemeinsamkeit abzielen“ (ebd.). Diese Form der Kooperation ist zum einen substantiell notwendig für das Gelingen von Schulentwicklung, zum anderen widerspricht sie jedoch der bestehenden Logik der Organisationsstruktur von Schulen und z.T. auch den „Auffassungsvoraussetzungen“ von Lehrern, da die integrative Kooperation „in Konkurrenz zur freien und autonomen Berufsausübung steht“ (ebd.).<sup>10</sup>

In Weiterentwicklung von den oben genannten Systematiken von LITTLE und ESSLINGER-HINZ liefern GRÄSEL/U.A. einen Systematisierungsansatz für Lehrerkooperation, der auf der Grundlage von Interviews mit 39 Chemielehrkräften entwickelt wurde. Hinsichtlich der Kooperationsinhalte unterscheiden sie drei zentrale Formen der Lehrerkooperation: „Austausch“, „Arbeitsteilung“ sowie „Kokonstruktion“ (vgl. GRÄSEL/U.A., 2006a, S. 205). Diese Formen werden als graduelle Abstufungen hinsichtlich der als zentral benannten Unterscheidungsmerkmale (Aufgaben und Ziele, Vertrauen und Autonomie) beschrieben. Mit „Austausch“ wird ein Informations- und Materialaustausch bezeichnet. Dieser ist dadurch

---

<sup>9</sup> Dem Pflegen der Freundschaften wird von unterschiedlichen Autoren in unterschiedlichem Maße eine Funktion innerhalb des kooperativen Arbeitens eingeräumt. Während BAUER (ebd., 2004, S. 824ff.) dem Bestehen von freundschaftlichen Beziehungen keine positive Bedeutung beimisst, taucht dieser Aspekt in der Systematik von LITTLE explizit auf – „nourish their friendships“ (KELCHTERMANS, 2006, S. 224) – als eine wichtige Funktion im Rahmen des kooperativen und kollegialen Agierens.

<sup>10</sup> Diese Systematiken haben ihre Vorläufer z.T. in anderen Wissenschaftszusammenhängen. So wird in betriebswirtschaftlicher Perspektive zwischen „synergetischer“ (Neues entsteht durch Kooperation) und „additiver“ (Abläufe werden effizienzsteigernd optimiert) Kooperation unterschieden. Bereits 1957 haben POPITZ u.a. im Rahmen industriesoziologischer Betrachtungen zwischen „gefügeartiger“ und „teamartiger“ Kooperation (POPITZ U.A., 1976, S. 47) unterschieden, die auch auf pädagogische Kontexte angewandt wird (WENZEL, 2008, S. 33). In einer auf ROLFF zurückgehenden Systematik wird zwischen „technischer“ und „pädagogischer“ Kooperation unterschieden (ROLFF, 1993, S. 103). SCHRACKMANN ergänzt diese um eine dritte Form – die „metapädagogische“ Kooperation (SCHRACKMANN, 1998, S. 232f.).

gekennzeichnet, dass keine Zielinterdependenz besteht, jedoch eine Ressourceninterdependenz, d.h. Informationen und Materialien werden verteilt. Die Autonomie im Arbeiten wird nicht berührt und Vertrauen ist nur insofern wichtig, als begründet erwartet werden können muss, dass eine Balance im Geben und Nehmen eingehalten wird und ein geäußelter Bedarf an Informationen oder Materialien nicht als Inkompetenz ausgelegt wird. Der Austausch wird als eine „low cost“ Kooperation bezeichnet, da eher keine Konsequenzen (wie z.B. Zeitaufwand, Aushandlungsschwierigkeiten) mit ihr verbunden sind. Als zweite Form benennen GRÄSEL/U.A. die „arbeitsteilige Kooperation“, deren Gegenstand die Verständigung über Arbeitsverteilung und -zusammenführung nach vorheriger genauer Zielabstimmung ist. Die Autonomie bleibt bei dieser Form hinsichtlich der Ausführung der Arbeit bestehen. Vertrauen ist dahingehend notwendig, dass man sich auf die Erfüllung der Arbeitsaufträge durch die Partner verlassen können muss. Ziel der Arbeitsteilung ist die Erhöhung der Effizienz. Unter „Kokonstruktion“ schließlich wird die Entwicklung gemeinsamer Aufgaben- und Problemlösungen verstanden, wobei sowohl die Arbeitsziele als auch die -prozesse abgestimmt werden. Hier liegt die weitreichendste Form der Autonomiebegrenzung vor. Vertrauen ist wichtig, da sich jeder mit seinen Ansichten und Fähigkeiten einbringen muss. Diese Form wird als „high cost“ Kooperation bezeichnet, da sowohl der Aufwand als auch die Gefahr sachlicher und sozialer Konflikte im Zuge der Aushandlungsprozesse hoch sind. Aber auch die Nutzenserwartung ist höher, da sowohl die Steigerung der Qualität der eigenen Arbeit als auch der Kompetenzen erwartet werden. Für GRÄSEL/U.A. entspricht diese dritte Form der Kooperation der „integrativen“ Kooperation (ESSLINGER-HINZ) sowie der „joint work“ (LITTLE). Als offene Forschungsfragen formulieren sie die Identifizierung von Möglichkeiten der Anregung der einzelnen Kooperationsformen. Die vorläufigen Ergebnisse ihrer Forschungen lassen sie vermuten, dass insbesondere für die „Kokonstruktion“, als bisher nur selten anzutreffende Form, besondere Veränderungen des „Arbeitsplatzes Schule“ (ROSENHOLTZ, 1991) notwendig sein würden.

KELCHTERMANS weist unter Rückgriff auf verschiedene Studien darauf hin, dass sich die verschiedenen Kooperationshandlungen dahingehend unterscheiden lassen, inwieweit sie entweder eher zu einer „conservative“ oder einer „progressive“ Professionalisierung beitragen. So sind einige Kooperationsformen geeignet, eher den bestehenden Status Quo aufrecht zu erhalten, indem lediglich problembezogene „how to“-questions“ zum Gegenstand kooperativer Verständigung werden, statt eine Verbesserung oder Veränderung bestehender Praxis anzuregen. Zur professionellen Entwicklung und zum Lernen tragen dagegen erst Formen bei, in denen auch ein Austausch, eine Diskussion und Konfrontation mit eigenen Grundüberzeugungen stattfindet, die das eigene Reflektieren und Weiterentwickeln anzuregen vermögen:

„In order to see collaboration contribute to „progressive professionalism“ collaborative work had to go beyond the practical problemsolving and include also an explicit discussion of teachers' personal beliefs, on which their professional actions are based.“ (KELCHTERMANS, 2006, S. 228)

Zusammenfassend und in Weiterführung der im letzten Kapitel (vgl. Kap. 1.3.1) dargestellten Befunde und offenen Fragen lässt sich somit als offene Forschungsfrage formulieren: Welche möglichen Bedingungen, insbesondere auch strukturellen Voraussetzungen an der Schule, führen zur Ausbildung von welchen Kooperationsoptionen und -strategien? Die bestehenden und hier vorgestellten Systematiken unterschiedlicher Kooperationsformen beziehen sich dabei bisher alle auf die Kooperation unter (Fach-)Kollegen, d.h. die innerschulische Kooperation unter Lehrern. Offen bleibt somit die Frage, inwieweit diese Typisierungsfolien auch auf die Zusammenarbeit mit anderen Partnern im schulischen Kontext (Eltern und außerschulische Partner) anwendbar bzw. übertragbar sind.

## 1.4 Kooperation im Spannungsfeld individueller und institutioneller Faktoren

Um das Kooperationshandeln eines Lehrers bzw. einer Lehrerin ganzheitlich zu betrachten und die Einflussfaktoren in den Blick zu bekommen, wurde mit dem „Sollen-Wollen-Können“-Modell gearbeitet, das die grundlegenden Modalitäten menschlichen Handelns in den Blick nimmt (vgl. Heyse, 2007)<sup>11</sup>. Dafür werden „Wollen“, „Können“ und „Sollen“ als die das Handeln bestimmenden Größen gefasst. Das „Wollen“ repräsentiert dabei die subjektive, volitive Dimension des handelnden Subjektes, es spiegelt das Netz aus Ansprüchen, Zielen, Erfahrungen und Begründungen des Subjektes in Bezug auf den Handlungsgegenstand. Das Sollen verweist auf sozial bzw. institutionell bestehende Vorgaben, Anforderungen und Ziele, das „Können“ hingegen auf individuelle Kompetenzen und im Umfeld zur Verfügung stehenden Ressourcen. Alle drei Größen stehen in einer Spannungs- bzw. Wechselbeziehung zueinander. Handlungen können nicht eindimensional und nicht losgelöst von institutionellen bzw. systemischen Kontextfaktoren erklärt bzw. verstanden werden. Um kooperatives Handeln zu verstehen, ist somit eine systemische Betrachtungsperspektive notwendig. Auf diese Weise werden die individuelle und die organisational-institutionelle Ebene im Zusammenhang betrachtet und aufeinander bezogen.

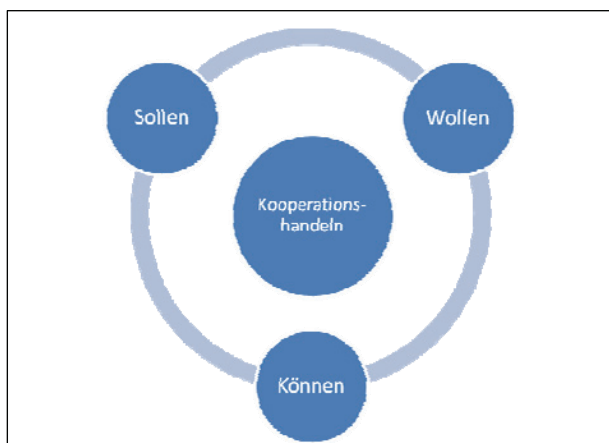


Abb. 5: Modell der Handlungsmodalitäten

Dieses Modell dient dabei als das heuristische, untersuchungsleitende Modell. Mit diesem systemischen Modell wird versucht, das kooperative Handeln der Lehrer in seiner individuellen und systemischen Vermitteltheit in den Blick zu nehmen. In Anwendung des Modells auf den Kooperationszusammenhang soll gefragt werden, welche Auswirkungen diskrepante bzw. gegensätzliche Ausprägungen der drei Handlungsmodalitäten auf die Funktions- bzw. Handlungsfähigkeit des Individuums haben.

### 1.4.1 Kooperation in individuumsbezogener Perspektive

Die volitive Komponente der handlungsleitenden Modalitäten, das „Wollen“, umfasst die Vorstellungen und Einstellungen eines Subjektes, die das Handeln (in diesem Fall das kooperative Handeln) einer Person leiten und begründen. Zentral sind somit die bewussten und unbewussten Orientierungsmuster<sup>12</sup>, die den Handlungen einer Person zu Grunde liegen, die die Intentionen, Ziele und Motive repräsentieren, die mit den Handlungen verfolgt werden und somit das eigene Handeln begründen.

<sup>11</sup> Das „Sollen-Wollen-Können“-Modell diente HEYSE (2007) beispielsweise als Grundmodell der Analyse von Lehrergesundheit und der Erklärung von Risikokonstellationen. So führen Diskrepanzen zwischen den einzelnen Aspekten zu Brüchen, die zu dauerhaften psychischen Belastungen führen.

<sup>12</sup> Während der Begriff in vielfältigen Zusammenhängen zur Beschreibung der Einstellungen und Handlungsorientierungen benutzt wird, finden sich keine klaren begrifflichen Grundlegungen in der Fachliteratur. Im Kontext der Gewalt- und Extremismusforschung wird der Begriff von HEITMEYER u.a. eingeführt, um deutlich zu machen, dass es im gewählten Analyseansatz um Muster von Einstellungen und Haltungen geht, die orientierend auf das Handeln wirken, nicht dagegen um „Eigenschaften“, die einer Person zugeschrieben werden könnten (vgl. ebd., 1992, S. 70).

Unter Orientierungsmustern werden Einstellungen verstanden, die das Denken und Handeln einer Person leiten. Dabei lassen sich manifeste und latente Orientierungsmuster unterscheiden.

So wirken auf der einen Seite bewusste, reflektierte Begründungen handlungsleitend, diese werden als Begründungsmuster bezeichnet. Darüber hinaus beeinflussen jedoch auch unbewusst wirkende, verinnerlichte und verwurzelte Annahmen und Orientierungen das konkrete Handeln. Diese individuellen Orientierungs- bzw. Begründungsmuster repräsentieren die subjektiven Einstellungen einer Person gegenüber einem Gegenstand und bestimmen dessen Handlungsziele und -intentionen bzw. die subjektiven Einschätzungen einer Handlungsnotwendigkeit. Die Orientierungs- und Handlungsmuster sind dabei nicht unbeeinflusst von den systemischen und sozialen Kontextbedingungen, sondern wie bereits beschrieben, durch diese geprägt.

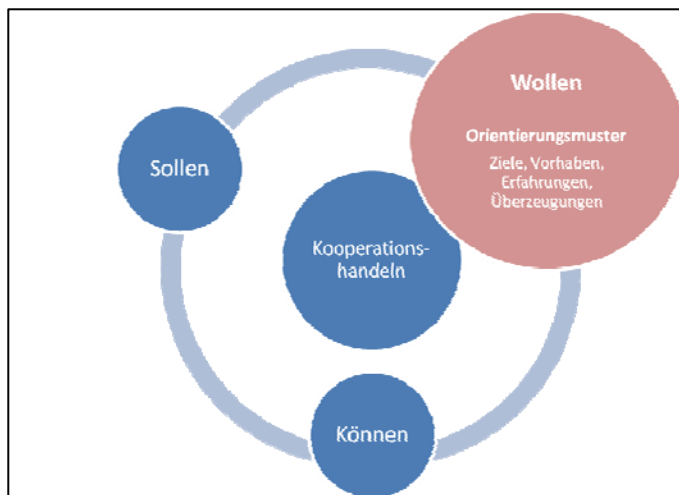


Abb. 6: Volitive Komponente im Handlungsmodell

Alltagssprachlich und auch in einigen Studien werden die, in Bezug auf Kooperation bestehenden Orientierungs- und Begründungsmuster auch als das „Kooperationsverständnis“ eines Subjektes bezeichnet. Der Begriff wird dabei jedoch zumeist nicht explizit definiert, sondern vielmehr in alltagssprachlicher Konnotation verwandt. AURIN hat in der Studie zu „Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens“ (1993) eine Definition geliefert, die auf die Vielschichtigkeit und Komplexität des Begriffes „Verständnis“ und gleichzeitig auf die Nähe zum Orientierungsmusterbegriff verweist:

„Wenn von „Verständnis“ oder auch von „Verständnisform“ gesprochen wird, so ist damit gegenüber dem Begriff „Auffassung“ eine differenziertere, komplexere, grundsätzliche Aspekte und Motive enthaltende Vorstellung über einen schulischen Gegenstand gemeint, wobei die einzelnen Elemente im inhaltlichen, mehr oder minder ausgeführtem argumentativen Zusammenhang stehen.“ (AURIN, 1993, S. 86)

Zwei Studien konnten gefunden werden, die sich in expliziter Weise auf eine Bestimmung des Kooperationsverständnisses beziehen. In beiden Studien werden mit dem Begriff Kooperationsverständnis jedoch letztlich die individuellen, interessengetriebenen Begründungsmuster gefasst, die die individuellen Motivlagen des Individuums in Bezug auf kooperatives Arbeiten widerspiegeln. JERGER (1995) hat – in einer Teilstudie der oben zitierten Studie von AURIN – auf Grundlage einer empirischen Untersuchung unterschiedliche Kooperationsverständnisse hinsichtlich der kollegialen Zusammenarbeit unter Fachlehrern identifiziert. Anhand der Ergebnisse qualitativer Lehrerinterviews an Gymnasien differenziert sie fünf verschiedene Ausrichtungen der Kooperation bei Lehrern, die sie als „Kooperationsverständnisse“ (JERGER, 1995, S. 91) bezeichnet:

- stärker an fachlicher Kooperation interessiert
- stärker an Erziehungsaufgaben ausgerichtete Kooperation
- Kooperation sowohl im fachunterrichtlichen als auch im Erziehungsbereich
- vorwiegend an den Bedürfnissen des Lehrers orientierte Kooperation

- an Kooperation wenig interessiert. (vgl. ebd., S. 92ff.)

Deutlich wird, dass es sich hierbei um eine Systematik handelt, die auf der Ebene der Klassifikation der unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtung der Kooperationsbemühungen verbleibt, diese hinsichtlich der Dimension des eigenen Interesses klassifiziert, ohne dabei Begründungszusammenhänge bzw. -kriterien in den Blick zu nehmen. Es ist somit fraglich, inwieweit sie damit der von AURIN beschriebenen Komplexität des „Verständnis“-Begriffes gerecht wird und tatsächlich grundlegende Vorstellungen in den Blick nimmt bzw. den Begriff nicht viel mehr in alltagssprachlicher Konnotation verwendet. Jedoch auch in dieser Hinsicht fasst sie unter dem Begriff „Kooperationsverständnis“ nicht, was der einzelne Lehrer unter Kooperation versteht (fasst man diese Definition als alltagssprachliche Begriffsverwendung), sondern sie verbleibt in der systematischen Darstellung auf der Ebene der Differenzierung konkreter Felder, für die ein Interesse an Kooperation bei den Befragten identifiziert werden konnte.

Einen anderen Ansatz verfolgt dagegen PÄTZOLD (1995), der eine differenzierte Systematik empirisch belegter Kooperationsverständnisse liefert. Diese Systematik beschreibt nicht nur die handlungsleitenden, inhaltlichen Interessen einer Person, sondern die unterschiedlichen Begründungsmuster, mit denen Lehrpersonen eigene Kooperationsaktivitäten erklären. So sind mit dem Begriff Kooperationsverständnis in diesem Zusammenhang letztlich auch die Begründungsmuster gefasst. Die von ihm entwickelte Systematik bezieht sich dabei jedoch auf einen spezifischen Ausschnitt des Bildungssystems – das Berufsbildungssystem. Vor dem Hintergrund des dualen Charakters des Ausbildungssystems hat die spezifische Form der Lernortkooperation dort eine zentrale Bedeutung, da die Verzahnung zwischen Berufspraxis im Ausbildungsbetrieb und der Berufstheorie an den Berufsschulen elementar auf ein kooperatives Verständnis der beteiligten Partner angewiesen ist. In diesem Zusammenhang unterscheidet PÄTZOLD (vgl. insgesamt PÄTZOLD, 1995, S. 6f., vgl. auch DÖRING, 1998) vier klar voneinander abgrenzbare und aufeinander aufbauende Ebenen des Kooperationsverständnisses:

- pragmatisch-formal begründetes Kooperationsverständnis
- pragmatisch-utilitaristisch begründetes Kooperationsverständnis
- didaktisch-methodisch begründetes Kooperationsverständnis
- bildungstheoretisch begründetes Kooperationsverständnis.

Beim Bestehen eines pragmatisch-formalen Kooperationsverständnisses gehen Kooperationsaktivitäten ausschließlich auf äußere formale Veranlassungen ohne Bezug auf berufspädagogische Intentionen zurück. Beim pragmatisch-utilitaristischen Kooperationsverständnis werden Aktivitäten dann gestartet, wenn subjektiv Problemen bei der rationalen und ökonomischen Erfüllung der Arbeitsplatzanforderungen und Leistungskriterien wahrgenommen werden. Beiden Formen liegt eine eindimensionale Problemwahrnehmung zugrunde: Der jeweilige Partner wird für eigene, situative Zwecke instrumentalisiert.

Liegt ein didaktisch-methodisches Kooperationsverständnis vor, stehen die Kooperationshandlungen in Bezug zu didaktisch-methodischen Konzepten beruflichen Lernens und zum Gesamtzusammenhang der beruflichen Ausbildung. Die Aktivitäten orientieren sich nun an den Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der Auszubildenden und nicht am subjektiven Bedarf der Auszubildenden. Zugleich orientieren sich die Aktivitäten nicht mehr an den bestehenden Bedingungen, sondern machen auch diese selbst zum Handlungsgegenstand. Ein bildungstheoretisch begründetes Kooperationsverständnis ist schließlich dadurch zu charakterisieren, dass die didaktisch-methodischen Entscheidungen durch eine umfassende Bildungstheorie begründet werden. Diese ist aus den Kenntnissen über Lebens-, Lern- und Handlungsnotwendigkeiten, psychologischen Grundlagen des Lernens und der individuellen Entwicklung sowie aus gesellschaftlichen Zielperspektiven abgeleitet ist.

Resümierend beschreibt PÄTZOLD die Bedeutung der unterschiedlichen Kooperationsverständnisse wie folgt:

„Welche Möglichkeiten mit lernortkooperativen Ausbildungskonzepten verbunden sind, hängt entscheidend von den in den jeweiligen Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen entwickelten und berufsbiographisch herausgebildeten, handlungsleitenden Kooperationsverständnissen ab.“ (PÄTZOLD, 1995, S. 6)

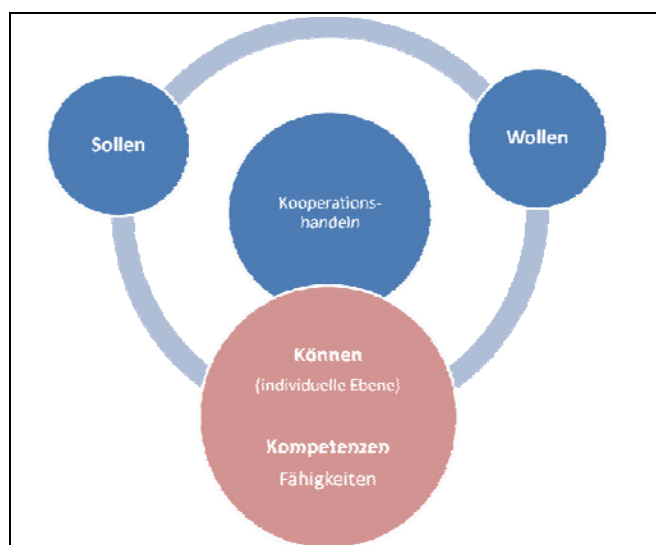
Aus seinen Äußerungen wird deutlich, dass er für das Feld der Lernortkooperation vier klar voneinander zu unterscheidende Kooperationsverständnisse definieren kann, die unterschiedliche Niveaus beschreiben, die sich aufgrund von spezifischen Arbeitsbedingungen sowie der eigenen berufsbiographischen Entwicklung herausbilden und sich als feste Einstellungen und Handlungsbegründungen einer Person beschreiben lassen und deren Handlungen leiten. Deutlich wird jedoch auch, dass er mit dem Begriff Verständnis ebenfalls versucht, Begründungsmuster für Kooperation in den Blick zu bekommen.

Fraglich ist nun, ob in Bezug auf die heterogenen, schulinternen Abläufe ebenfalls überhaupt sinnvoller Weise von verschiedenen, übergreifenden, klar voneinander abgrenzbaren Kooperationsverständnissen ausgegangen werden kann, da Kooperation sich auf sehr verschiedene Aufgabenfelder und Bereiche bezieht, in verschiedenen Gestaltungsformen praktiziert wird und die dahinterliegenden Begründungen, die eine Person liefert, ebenfalls heterogen und vor allem auch wechselnd sein können. Der Begriff „Verständnis“ suggeriert jedoch, dass es ein einheitliches Bild von Kooperation gäbe. So erscheint es sinnvoller, aufgrund der Vielschichtigkeit der Motive und Begründungen und der vermutlichen Situations- und Kontextbezogenheit das „Wollen“, als volitive Komponente des Handelns, durch die Rekonstruktion und Systematisierung der verschiedenen Orientierungs- und Begründungsmuster zu beschreiben, die Lehrer in Bezug auf Kooperation ausbilden. So lassen sich auch keine empirischen Studien finden, die sich dem individuellen Verständnis kooperativen Handelns in Bezug auf die verschiedenen Aufgabenbereiche des Lehrers insgesamt zuwenden. Die Zusammenhänge zwischen den Kooperationsbereitschaften in den einzelnen Kooperationsfeldern ist bislang ein Desiderat der Forschung. So bezieht sich die Systematik von JERGER auf die innerschulische Kooperation zwischen Fachkollegen und die Systematik von PÄTZOLD auf die Kooperation zwischen Vertretern verschiedener Systeme bzw. Organisationen innerhalb des Berufsbildungssystems.

Noch ein zweiter Grund legt eine Distanzierung vom Begriff des Kooperationsverständnisses nahe. So suggeriert der Begriff „Verständnis“, dass eine Person ein isoliert zu betrachtendes, dauerhaft bestehendes Verständnis von Kooperation ausbildet. Kooperation ist jedoch als eine Handlungsform definiert. Handlungsnotwendigkeiten leiten sich aus übergreifenden Handlungszielen und Handlungsmotiven ab, Kooperation ist somit immer nur ein Mittel zum Zweck. Der Begriff des „Verständnisses“ bleibt damit unkonkret und ungenau. So lassen sich vielmehr konkrete Begründungsmuster und dahinterliegenden Orientierungsmuster für Kooperation beschreiben, die die Ziele und Intentionen bzw. die Funktion eines kooperativen Arbeitens belegen und dargestellte Kooperationsnotwendigkeiten bzw. -ansprüche erklären.

Zu untersuchen sind somit drei Aspekte. Zum einen, inwieweit lassen sich in der vorliegenden Untersuchung Parallelen, Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zu der von Pätzold beschriebenen Systematik finden. Und zum anderen ist zu untersuchen, inwieweit die Kooperationsansprüche der interviewten Lehrer konsistent bzw. different in Bezug auf die unterschiedlichen untersuchten Kooperationskonstellationen mit Kollegen, Eltern und mit außerschulischen Partnern sind. Darüber hinaus ist zum dritten unklar, wodurch das Vorkommen bestimmter Begründungsmuster für Kooperation beeinflusst wird, ob deren Ausprägung situations- bzw. kontextbezogen oder personenbezogen erklärt werden kann.

Blickt man auf den Aspekt des „Könnens“, als eine zweite Komponente im oben genannten Handlungsmodell, so rückt aus individuumsbezogener Perspektive die Frage nach notwendigen Kompetenzen der Lehrer in den Mittelpunkt. Ganz allgemein beschreibt die „Kooperationskompetenz“ die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung von Kooperationsanforderungen, auch wenn der Begriff in den verschiedenen Modellen pädagogischer Handlungskompetenz nicht explizit auftaucht.



**Abb. 7: individueller Aspekt „Könnens“ im Handlungsmodell**

Die Kooperationskompetenz wird zumeist nur implizit als Teilaspekt der allgemeinen sozialen Kompetenz oder, in spezifizierenden Modellen, der „Organisationskompetenz“ (vgl. MILLER, 1993; ARNING, 2000) bzw. den „organisationalen und systemischen Kompetenzen“ (vgl. KRALER, 2005) zugeordnet. Bei MANDL und ALBRECHT findet sich eine Definition der Kooperationskompetenz in Bezug auf das Lernen. Dabei bezeichnen sie zunächst Lernen als „Enkulturation in eine community of practice“, das in der heutigen Gesellschaft mit immer komplexer werdenden Problemstellungen und einer massiven Zunahme von Wissen konfrontiert ist und damit ohne Kooperation nicht erfolgreich sein kann<sup>13</sup>. Im Weiteren nennen sie spezifische Fähigkeiten, die die Kooperationskompetenz beschreiben: „(1) kommunikative Strategien, (2) Fähigkeit zur Interaktion, (3) kooperationsförderliche Werthaltungen und (4) Strategien zum Konfliktmanagement“ (MANDL/ALBRECHT, 2001, S. 12f.), die auf die soziale Kompetenz verweisen. Zu untersuchen ist somit, inwieweit der Aspekt der Kompetenzen für Kooperationen von den Lehrern reflektiert wird bzw. ob aus den Äußerungen der Lehrer notwendige Kompetenzen identifiziert werden können.

## 1.4.2 Kooperation im institutionellen Kontext

Kooperation als eine Form sozialen Handelns lässt sich nicht nur aus individuumsbezogener Perspektive betrachten, sondern das allgemeine Handlungsmodell verweist bereits auf den Einfluss systemischer Aspekte. So lassen sich neben der Mikroebene, die den einzelnen Lehrer

<sup>13</sup> An anderem Ort (Kap. 1.1.5) wurde bereits ausgeführt, dass es andere Lernmodelle gibt, die davon ausgehen, dass Lernen generell, nicht nur aufgrund veränderter gesellschaftlicher Bedingungen, auf kooperative Verständigung angewiesen ist. Auf diesen Aspekt sei jedoch hier lediglich verwiesen, er soll nicht weiter diskutiert werden, er unterstreicht jedoch die Bedeutung, die einer Fähigkeit zum kooperativen Handeln zukommt.

in den Blick nimmt, d.h. die individuelle Ebene, zwei weitere Ebenen beschreiben und untersuchen: die Mesoebene und die Makroebene. Auf der Mesoebene wird Schule als Organisation in ihrem institutionellen Zusammenhang betrachtet, auf der Makroebene rückt das Schulsystem als Ganzes als gesellschaftliches Funktionssystem in den Blick. Bedingungen und Kontextfaktoren und deren Bedeutung im Zusammenhang mit Kooperation können auf allen Ebenen analysiert werden. Alle Ebenen sind dabei wechselseitig aufeinander bezogen. Im Folgenden rückt die institutionelle Ebene in den Mittelpunkt der Betrachtung.

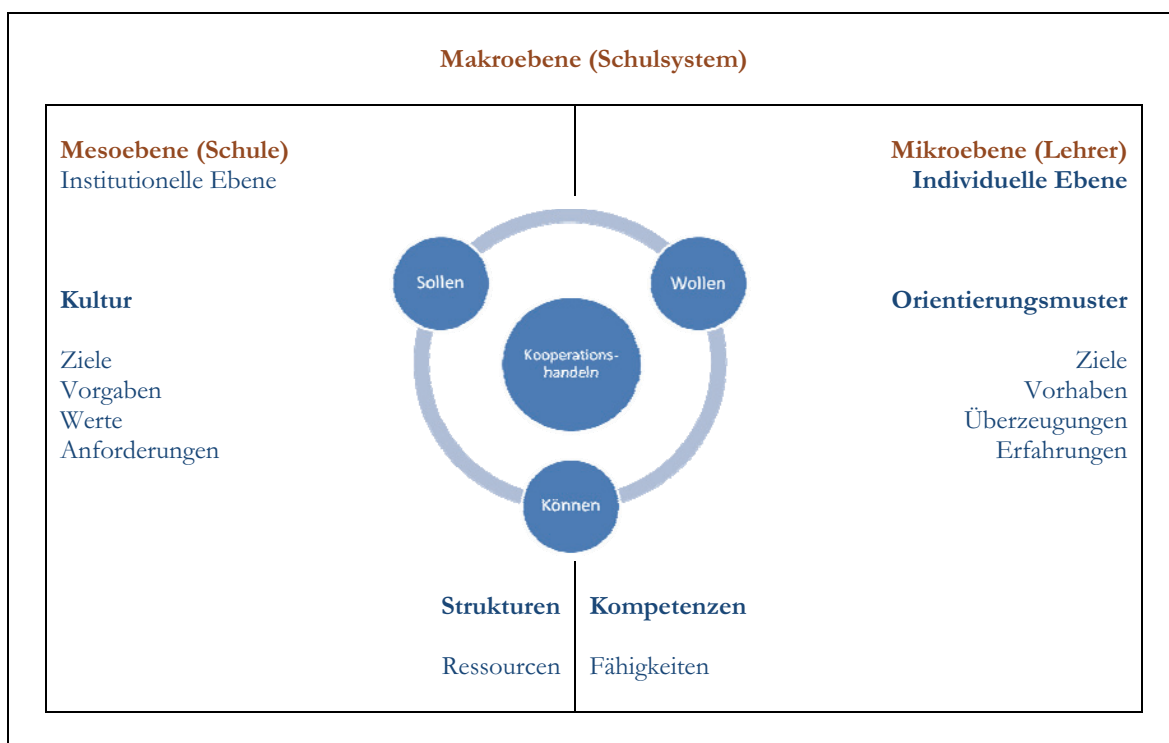


Abb. 8: Einflussgrößen auf Kooperation auf Systemebene, Institutionsebene, Individuumsebene

Die Bedeutung institutioneller Faktoren kann durch eine organisationstheoretische Perspektive in den Blick genommen werden. Diese sind dabei nicht lediglich durch die bestehenden strukturellen Bedingungen determiniert, vielmehr werden der bestehenden Kultur in der Schule entscheidende Wirkungen auf die Abläufe und Strukturen in einer Schule und somit auch die möglichen kooperativen Handlungsmuster zugeschrieben. So ist im Zuge der Schulqualitätsforschung, mit der Hinwendung zur Einzelschule als Orientierungspunkt der Qualitätsbestimmung und Qualitätsentwicklung, die „Schulkultur“ in den Mittelpunkt gerückt und deren Bedeutung für die Qualität und damit letztlich den Erfolg einer Schule deutlich hervorgehoben worden. Im Folgenden sollen, ausgehend von der Beschreibung des Kulturansatzes, institutionelle Bedingungen für Kooperation nachgezeichnet werden und damit eine organisationstheoretische Betrachtung erfolgen. Dazu ist zunächst die Herleitung des Kulturbegriffs und dessen Anwendung auf die Schule nachzuzeichnen und schließlich der Schulkulturansatz unter dem Blickwinkel der Bedeutung von Kooperation zu analysieren.

#### 1.4.2.1 Theoretische Annäherung an den Begriff „kooperative Arbeitskultur“

##### (1) Der Kulturbegriff

Das Wort Kultur hat sowohl in umgangssprachlichen als auch wissenschaftlichen Zusammenhängen Konjunktur (vgl. HAMMEL, 2003, S. 3). Der Kulturbegriff wurde im



wissenschaftlichen Kontext als zentraler Begriff zunächst in der Ethnologie, Anthropologie und den Sozialwissenschaften eingeführt und in vielfältiger Weise definiert (vgl. NEUBAUER, 2003). TYLOR, der als Begründer der Kulturanthropologie bezeichnet werden kann, definiert 1871 Kultur als Komplex von Kenntnissen, Glaubensvorstellungen, Kunst, Moralauffassung, Recht, Bräuchen und allen anderen Fähigkeiten und Sitten, die der Mensch als Mitglied einer Gesellschaft erworben hat: „that complex whole which includes knowledge, belief, art, law, morals, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society“ (TYLOR, 1871)<sup>14</sup>. KROEBER und KLUCKHOHN haben 1952 in einer seitdem vielfach zitierten Studie „Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions“ über 150 verschiedene Definitionen zusammengetragen und analysiert. Als Ergebnis haben sie folgende Definition vorgeschlagen:

„Kultur besteht aus expliziten und impliziten Mustern von und für Verhaltensweisen, die durch Symbole erworben und vermittelt werden, sie stellen eine unverwechselbare Leistung von menschlichen Gruppen dar, einschließlich ihrer Verkörperungen in Schöpfungen von Menschenhand; der wesentliche Kern von Kultur besteht aus traditionellen (d.h. historisch abgeleiteten und ausgewählten) Ideen und insbesondere aus den zugeordneten Werten; ein Kultursystem kann einerseits als Ergebnis von Handlungen, andererseits als bedingende Elemente von zukünftigen Handlungen aufgefasst werden.“ (KROEBER/KLUCKHOHN, 1952, S. 357; zitiert nach NEUBAUER, 2003, S. 16)

Kultur bezieht sich damit auf das soziale System einer Gesellschaft. Zum Teil wird die ideelle Kultur dabei in Abgrenzung von der materiellen Ausstattung der Gesellschaft definiert (vgl. GOODENOUGH, 1964, S. 36). Letztere ist bei KROEBER/KLUCKHOHN als „Verkörperungen in Schöpfungen aus Menschenhand“ gefasst. Neben dieser inhaltlichen Aufgliederung der Kultur in eine geistige und eine materielle Dimension, die sich in noch weiteren Systematisierungsvarianten zur Beschreibung von Kultur widerspiegelt (vgl. DORMAYER/KETTERN, 1987, S. 55), wird ein weiterer Aspekt in der Auseinandersetzung mit dem komplexen Begriff „Kultur“ deutlich: Individuum und Kultur stehen in einem dialektischen und dynamischen Spannungsverhältnis zueinander. Die Kultur übt einen prägenden Einfluss auf den Einzelnen aus, tradiert sich somit im Individuum, während andererseits der Einzelne die Kultur prägt, wodurch sie sich immer wieder wandelt und entwickelt.<sup>15</sup> Es geht aus der Definition auch hervor, dass sich auf der Ebene der Kultur die Ausbildung der Muster spiegelt, die auf der individuellen Ebene bereits als Handlungs-, Begründungs- und Orientierungsmuster benannt wurden.

Entscheidend für den Zusammenhang der vorliegenden Arbeit ist die Verwendung des Kulturbegriffes zur Analyse sozialer Organisationen im Allgemeinen und der Schule im Speziellen. In der Organisationspsychologie und Organisationstheorie wurde der Begriff der „Organisationskultur“ geprägt<sup>16</sup>, und die Schulpädagogik operiert mit dem Begriff der „Schulkultur“, womit jeweils die Beschreibung der Kultur bestimmter Teilsysteme in den Blickpunkt rückt.

---

<sup>14</sup> Zitiert nach: [www.nca.edu.pk/cultural/culturedemocracy/downloads/Culture%20Handout.doc](http://www.nca.edu.pk/cultural/culturedemocracy/downloads/Culture%20Handout.doc) (Stand: 9.1.08)

<sup>15</sup> Morgan nennt es die „proaktive Rolle, die wir unbewusst bei der Konstruktion unserer Welt spielen. Obwohl wir häufig davon ausgehen, dass wir in einer Welt mit objektiven Bezugsgrößen leben, fordert das Leben viel mehr von uns. Wir müssen eine aktive Rolle einnehmen, um unsere Realitäten durch verschiedene Interpretationsmuster zu erschaffen, auch wenn diese Realitäten sich uns dann als etwas aufdrängen, was nun einmal so ist“ (MORGAN, 2000, S. 185).

<sup>16</sup> In der Betriebswirtschaftslehre werden synonym sowohl der Begriff der „Unternehmenskultur“ als auch der Begriff der „Organisationskultur“ verwendet. So definiert DILL „Unternehmenskultur“ auch als „die Grundgesamtheit gemeinsamer Werte, Normen und Einstellungen ... welche die Entscheidungen, die Handlungen und das Verhalten der Organisationsmitglieder prägen. Die gemeinsamen Werte, Normen und Einstellungen stellen dabei die unternehmenskulturellen Basiselemente dar. Diese werden durch organisationale Handlungsweisen, Symbole und symbolistische Handlungen verkörpert und konkretisiert.“ (DILL, 1986, S. 100)

## (2) Organisationskultur

Im Konzept der Organisationskultur wird der Kulturbegriff der Anthropologie auf Organisationen übertragen. Organisationen bilden jeweils eine einzigartige Kultur heraus, die sich im Verhalten und Handeln der Organisationsmitglieder spiegelt. SCHEIN (1995) definiert Organisationskultur als:

„ein Muster gemeinsamer Grundprämissen, das die Gruppe bei der Bewältigung ihrer Probleme externer Anpassung und interner Integration erlernt hat, das sich bewährt hat und somit als bindend gilt; und das daher an neue Mitglieder als rational und emotional korrekter Ansatz für den Umgang mit Problemen weitergegeben wird.“ (SCHEIN, 1995, S. 25)

Der Begriff „Organisationskultur“ bezieht sich dabei vorrangig auf die geistige, ideelle Kultur. Es lassen sich zwei grundsätzlich unterschiedliche Ansätze unterscheiden (vgl. NEUBAUER, 2003, S. 19): Einmal wird Kultur als eine Variable, als ein Teil der Organisation (neben Struktur, Technik, Führung, etc.) gesehen. Kultur ist hier Ergebnis oder Ausgangspunkt organisationaler Aktivitäten (als unabhängige Bedingungsvariable, als abhängige Ergebnisvariable oder als Moderatorvariable). Dieser Ansatz wird als „Variablenansatz“ bezeichnet und geht davon aus, dass eine Organisation eine gewisse Kultur „hat“, die operationalisierbar und damit auch messbar und gestaltbar ist.

Auf der anderen Seite gibt es den „Metaphernansatz“, der Organisationen insgesamt als Kulturen begreifen. Organisation „ist“ Kultur und wird als Ideensystem bzw. Bedeutungssystem betrachtet, welches nur ganzheitlich und von innen heraus verstanden werden kann. Der wesentliche Unterschied zwischen beiden Ansätzen liegt im Anliegen, das mit dem Ansatz verfolgt wird: Während beim Metaphernansatz die Explikation der Bedeutung von Organisationen im Mittelpunkt steht, richtet sich beim Variablenansatz der Fokus auf die Deskription (Erklärung von Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Organisationsvariablen) und Gestaltung von Organisationen mit Hilfe des Kulturbegriffs. Der Erklärungsansatz ist beim ersten somit interpretativ und beim zweiten funktionalistisch. Allerdings zeigt sich jeweils für die Operationalisierung bzw. Definition verschiedener Ebenen des Begriffes, dass beide Ansätze nicht gegensätzlich sind, denn der empirische Zugang zu Grundannahmen, Orientierungsmustern, Bedeutungssystemen erfolgt bei beiden Ansätzen generell über ableitbare Manifestationen – die Verhaltensweisen. (vgl. NEUBAUER, 2003, S. 16ff.)

Als Quintessenz aus den verschiedenen Ansätzen kann folgende allgemeine Definition formuliert werden (vgl. MORGAN, 2000, S. 156ff.): Organisationskultur beschreibt das System der Grundannahmen, Werte, Normen, geteilten Überzeugungen, Wissensbestände, Handlungsorientierungen und Zielvorstellungen in einer Organisation, das sich manifestiert in Ritualen, Symbolen, Handlungsmustern, gemeinsamer Wahrnehmung von Bedeutung und Ethnozentrismus (in der Beantwortung der Frage, was ist fremd vs. was ist normal). Insbesondere Letztgenanntes führt MORGAN zu dem Ausspruch: „viele Merkmale von Kultur beruhen auf dem Selbstverständlichen“ (ebd., S. 157). Deshalb lässt sich Kultur nur erkennen, wenn man Handlungsweisen von Gruppen oder Organisationen beobachtet, als wäre man quasi ein Außenstehender (vgl. ebd., S. 170).

Die Frage nach der Sichtbarkeit bzw. Wahrnehmbarkeit von „Kultur“ spiegelt sich dabei zum einen in der Definition unterschiedlicher Konzepte von Kultur, zum anderen wird jedoch versucht, diesem Aspekt durch die Definition verschiedener Ebenen von Kultur gerecht zu werden. Das vielleicht bekannteste und meist zitierte Ebenenmodell stammt dabei von SCHEIN (1985, 1992). Ausgehend von einem zunächst 5-stufigem Modell<sup>17</sup> entwickelt er in späteren Publikationen ein weithin anerkanntes Modell von drei zentralen Ebenen:

---

<sup>17</sup> 1. Fundamental assumptions, 2. Values, 3. Behavioral Norms, 4. Patterns of Behavior, 5. Artifacts and Symbols (vgl. BAKER, 2002, S. 3)



Auf der ersten Ebene, der Oberfläche, liegen die sichtbaren Aspekte von Kultur. Zum einen die Artefakte, materiellen Gegenstände, und zum anderen die sozialen Verhaltensmuster, Rituale und Symbole. Diese sind leicht zu beobachten, jedoch für sich allein schwer zu erklären bzw. zu interpretieren. Auf der zweiten Ebene liegen die vermittelten Werte und Überzeugungen, Strategien, Zielvorstellungen. Diese sind zumindest teilweise wahrnehmbar und ins Bewusstsein zu heben. Auf der dritten Ebene, im Kern, liegen die unbewussten Grundannahmen und Glaubenssätze. Diese werden von den Mitgliedern der Organisation als selbstverständlich empfunden, nicht hinterfragt und nicht bewusst wahrgenommen. Hier wird eine Analogie zu den unterscheidbaren Handlungs-, Begründungs- und Orientierungsmustern, die das Handeln des Einzelnen versuchen in den Blick zu nehmen und zu erklären, sichtbar.

Abb. 9: SCHEIN's 3-Ebenen-Modell

OTT weist in „The Organizational Culture“ (1989) darauf hin, dass das Bilden von strukturalistischen Typologien nicht dazu führen darf, Kultur nur noch in ihrem strukturellen Wesen zu fassen. Kultur bleibt ebenso ein dynamischer Prozess: „a social construction that is undergoing continual reconstruction“ (OTT, 1989, S. 51). Den praktischen Nutzen einer Typologisierung im Sinne SCHEINs nennt er jedoch auch: „Consider, for example, the different implications the three levels of organizational culture have for managers who want to make fundamental organizational changes“ (ebd., S. 54). Er betont also, dass es mit diesem Modell möglich ist, eine Sensibilität dafür zu bekommen, auf welchem Level ein Wandel gewünscht ist und auf welchem Level demzufolge Veränderungsprozesse angesetzt werden müssen.<sup>18 19</sup>

<sup>18</sup> Auf der anderen Seite hat diese Typologisierung forschungstheoretischen Nutzen, da die unterschiedlichen Ebenen unterschiedliche Forschungs- und Analyseansätze erfordern bzw. rechtfertigen. Ott unterfüttert die SCHEIN-Typologie inhaltlich, indem er alle auffindbaren Schlüsselwörter und Phrasen aus sämtlichen existierenden Definitionen von Organisationskultur den einzelnen Ebenen zuordnet. Damit befördert er eine Integration und Einordnung der unterschiedlichen Ansätze und Konzepte unter einen gemeinsamen Bezugsrahmen, was auch seinem generellen Ansinnen entspricht: „the beginning of a badly needed movement toward general agreement on a conceptual definition of organizational culture“ (OTT, 1989, S. 61).

<sup>19</sup> Die Verwendung des Kulturbegriffes läuft vielfach in unklarer Abgrenzung zum Klimabegriff. Sehr unterschiedlich sind jedoch die Vorstellungen in welcher Beziehung die beiden Begriffe „Kultur“ und Klima“ stehen. NEUBAUER unterscheidet in Anlehnung an FANK (1997) drei Varianten: (1) die Begriffe werden synonym verwandt, (2) Organisationskultur ist als eine Variable zu betrachten, die das Organisationsklima beeinflusst und (3) das Organisationsklima ist als Manifestation der Organisationskultur zu verstehen. Letztere wird zunehmend allgemein favorisiert (vgl. DUBS, 2005). Während der „Kulturbegriff“ also die Gesamtheit der Verhaltenseinstellungen, Werte und Ausrichtungen eines Systems beschreibt, werden mit dem „Klimabegriff“ die Manifestationen dieser Grundannahmen bezeichnet. Kultur kann als Charakter einer Organisation verstanden werden, während mit dem Klima das überdauernde Muster der Wahrnehmung dieser Charakteristika bezeichnet wird. Der Klimabegriff ist somit konkreter und bezieht sich auf das wahrgenommene Verhalten. „Diese Kultur prägt also das Verhalten, das sich im Klima ausdrückt ... Klima und Kultur sind also nicht unabhängig voneinander, sondern sie entwickeln sich im Leben einer Organisation ... in einer ständigen Kette von gegenseitigen Beeinflussungen“ (DUBS, 2005, S. 108). Während jedoch die Merkmale des Organisationsklimas – „Wahrnehmung der Bedingungen und Prozeduren in einem Unternehmen“ – leicht erfasst werden können, weil sie persönliche Wahrnehmungen und Interpretationen betreffen, sind die Merkmale der Organisationskultur – dahinterliegende Werte und Grundannahmen – dahingegen nicht unmittelbar erfassbar, sondern nur durch qualitative Ansätze zu interpretieren und zu verstehen (vgl. NEUBAUER, 2003, S. 30).

MORGAN führt in seiner Studie „Bilder der Organisation“ (2000) das Phänomen der Subkulturen aus. Subkulturen entstehen dann, wenn Gruppen innerhalb einer Organisation sehr unterschiedliche Wertsysteme, Verhaltensmuster oder unterschiedliche Ziele für ihre Organisation entwickeln, was häufig der Fall ist. Subkulturen basieren dabei auf sehr unterschiedlichen Motiven: z.B. unterschiedliche Berufsgruppen innerhalb eines Unternehmens vertreten unterschiedliche Wertvorstellungen und verfolgen unterschiedliche Ziele. Erfolgreiche Unternehmen scheinen es dabei zu schaffen „diese funktionale Aufteilung zu durchbrechen, so dass Experten verschiedener Bereiche ihre Aktivitäten nach einem Bezugsrahmen gemeinsamer und einheitlicher Normengefüge und Prioritäten ausrichten können“ (ebd., S. 180). Subkulturen können aber auch dadurch entstehen, dass die Loyalität gegenüber der Organisation bei den Mitgliedern unterschiedlich ausgeprägt ist. Das Durchsetzen persönlicher, sinnstiftender Ziele wird von bestimmten Wertvorstellungen getragen, die zu Koalitionen unterhalb der Organisationsebene führen. Das kann im Extrem soweit gehen, dass sich Gegenkulturen meinungsbildender Gruppen herauskristallisieren können, die im Widerspruch zum Wertesystem der Organisation stehen. Die Entstehung von fragmentierten Gruppen bzw. Subkulturen in einer Organisation sind nach MORGAN darauf zurückzuführen, dass es nicht gelingt, gemeinsame Auffassungen von Organisationsrealität zu entwickeln:

„Gruppenbildung ... [hängt] letztendlich von der Fähigkeit ab, eine gemeinsame Auffassung von Realität zu entwickeln. Wir stellen fest, dass einheitliche Gruppen sich um ein gemeinsames Verständnis herum formieren, wogegen fragmentierte Gruppen meist durch aufgefächerte Realitäten gekennzeichnet sind.“ (MORGAN, 2000, S. 188)

Entscheidenden Einfluss auf die Ausbildung der spezifischen Kultur in einer Organisation hat der Führungsstil der Leitung: „Unweigerlich scheinen doch die Einstellungen und Visionen der Führungsspitze einen bedeutenden Einfluss auf das Ethos und das Bedeutungssystem zu haben, von dem die gesamte Organisation geprägt ist“ (MORGAN, 2000, S. 178). Die Führung hat dabei jedoch nicht das Monopol, sondern alle Beteiligten nehmen Einfluss: „Kultur ist keineswegs etwas, das sozialen Gegebenheiten aufoktroziert wird, sie entwickelt sich vielmehr während einer sozialen Interaktion“ (ebd., 179). Ziel jeder Organisation sollte es dabei sein, eine übergreifende „Organisationsrealität“ zu entwickeln, die getragen wird durch „gemeinsame Wahrnehmung von Bedeutung, gemeinsames Verständnis und gemeinsame Sinnggebung“ (ebd., S. 181). Entscheidend für MORGAN ist dabei, dass sich für die Identifikation von möglichen Entwicklungsschritten „unser Verständnis von Organisationen auf die Vorgänge stützt, durch die Systeme mit gemeinsamer Sinnggebung geschaffen werden“ (ebd. S. 186). Zugleich verweist er darauf, dass in jedem einzelnen, auch oberflächlichem Organisationsaspekt in gewisser Weise ein prägender Symbolcharakter mitschwingt, der „Hinweise auf das Vorhandensein sehr viel tieferliegender, allgegenwärtiger Bedeutungssysteme [liefert]. Wenn wir Organisationen als Kulturen betrachten, müssen wir verstehen, wie diese Systeme in ihren profanen und auch in ihren sehr viel auffälligeren Aspekten entwickelt und aufrechterhalten werden“ (ebd., S. 189).

Die in dem Aspekt der Subkultur enthaltene Frage nach Konsistenz spiegelt sich auch bei dem Versuch der Bestimmung der Kriterien von „starken Kulturen“ wider. Die Unterteilung in starke und schwache Kulturen wurde eingeführt, um zu bezeichnen, wodurch die Kultur den Erfolg einer Organisation beeinflusst. STEINMANN/SCHREYÖGG nennen vier zentrale Faktoren, die die Stärke (angemessener scheint die Verwendung des Begriffs „Qualität“, um den wertenden Charakter zu reduzieren) einer Kultur bestimmen: „Prägnanz“ (Existenz klarer Orientierungsmuster), „Verbreitungsgrad“ (hoher Bekanntheitsgrad der Kultur), „Verankerungstiefe“ (selbstverständliche Anwendung der Werte); „Persistenz“ (hohe zeitliche Stabilität der Kulturelemente) (vgl. STEINMANN/SCHREYÖGG, 2000). BAKER definiert: „a strong culture was conceptualized as a coherent set of beliefs, values, assumptions and

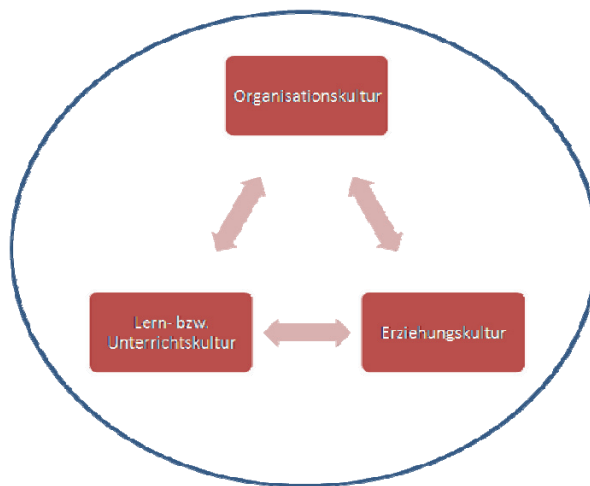
practices embraced by most members of the organization” (BAKER, 2002, S. 4). Eine starke Kultur wurde lange Zeit als genereller Vorteil für eine Organisation angesehen. Mittlerweile wurde jedoch erkannt, dass eine starke Kultur nicht immer vorteilhaft sein muss, weil durch zu feste Regelungen zum einen ein starker Druck auf die einzelnen Personen entstehen kann und zum anderen der konservative Charakter von Kultur zu einem entscheidenden Hindernis für Anpassung und Wandel werden kann: „Culture was initially seen as a means of enhancing internal integration and coordination, but the open system view of organizations recognized that culture is also important in mediating adaptation to the environment“ (BAKER, 2002, S. 4). Da Organisationen heute in viel größerem Maße einer sich ständig wandelnden Umwelt und einer internen Spezialisierung ausgesetzt sind, sollte sich eine Kultur heute dadurch auszeichnen, dass sie zum einen stark im Sinne der geteilten Grundauffassungen ist, zum anderen jedoch in den Normierungen begrenzt bleibt auf das Notwendigste und damit offen für Entwicklung.

### **(3) Schulkultur und Kooperationskultur**

Will man den Begriff „Schulkultur“ definieren, ist zu beachten, dass zum Teil Begriffe wie z.B. „Organisationskultur“, „Schulklima“, „pädagogische Kultur“ synonym gebraucht werden (vgl. FAUSER, 1989, S. 7; STEFFENS, 1995, S. 39). Zwei grundsätzlich verschiedene Definitionsansätze können unterscheiden werden: Einerseits wird unter Schulkultur im umgangssprachlichen oder praxisbezogenen Gebrauch der sozio-kulturelle Sektor, d.h. im Wesentlichen der nicht-unterrichtliche Bereich des Schullebens verstanden, unabhängig davon, ob es sich dabei um additive, kompensatorische oder gestaltende Komponenten der gesamten pädagogischen Arbeit handelt. Im Gegensatz dazu wird in einer zweiten Perspektive „Schulkultur“ als „schultheoretische Kategorie“ definiert, die sich auf die Schule als Ganze bezieht, womit sowohl curricular-didaktische als auch die sozio-kulturellen Sektoren ganzheitlich unter dem Fokus der Kultur betrachtet werden. Schulkultur lässt sich in dieser zweiten Perspektive mit HOLTAPPELS wie folgt definieren:

„Wenn gesellschaftliche Kultur als Gesamtheit aller Verhaltenskonfigurationen und Symbolgehalte, Ideen und Werte definiert wird, so bezieht sich analog dazu die Schulkultur auf die inhaltliche Ausrichtung, Qualität und Organisation der pädagogischen Ressourcen der Schule ... Schulkultur bezieht sich damit auf Bildungsinhalte und -anforderungen, erzieherische Werte und Normen ebenso wie auf die Ausprägungen der Interaktionsformen und Beziehungsstrukturen. Damit sind auch Führungsstil und Umgangsformen, Kooperationshandeln und Entscheidungsstrukturen, Engagement und emotionaler Bezug zur Schule sowie Berufsethos und erzieherische Einstellungen der Schulleitung und des Kollegiums Bestandteil von Schulkultur.“ (HOLTAPPELS, 1995, S. 12)

Das Kooperationshandeln wird hier als prägender Bestandteil der Schulkultur verortet. Holtappels ermöglicht jedoch noch eine präzisere Zuordnung bzw. differenziertere Analyse, indem er für den Begriff Schulkultur, entlang der, in seinem Verständnis, drei klassischen Felder der Schultheorie, drei Ebenen unterscheidet: 1. die Lernkultur, 2. die Erziehungskultur und 3. die Organisationskultur, die in Wechselwirkung zueinander stehen und in der Gesamtheit die Schulkultur bilden. Er macht deutlich, dass die Schulkultur auf Organisationsebene wesentlich durch die personellen Einstellungs-, Umgangs- und Beziehungsformen der Schulmitglieder bestimmt wird, die sich im Organisationsklima zeigen: z.B. Erziehungsauffassungen, Involvement, Offenheit, Engagement, Arbeitsverhalten, Gemeinschaftsdenken und Konfliktfähigkeit (vgl. HOLTAPPELS, 1995, S. 12). All dies sind Aspekte, die wesentlichen Einfluss auf das Kooperationshandeln haben bzw. die Art und Weise bestimmen, wie im Kollegium miteinander zusammengearbeitet wird und die wiederum auf die anderen Aspekte der Schulkultur – die Lern- und die Erziehungskultur zurückwirken. So könnte, wenn auch nicht explizit geschehen, im Modell von Holtappels, die Kooperationskultur als ein Aspekt der Organisationskultur verstanden und verortet werden.



**Abb. 10: Schulkulturmodell nach HOLTAPPELS (1995)**

Unter Kooperationskultur wäre, vollzieht man wie HOLTAPPELS einen Analogieschluss zum allgemeinen Kulturbegriff, die inhaltliche Ausrichtung, die Qualität sowie die spezifische Art der Organisation der Zusammenarbeit zu verstehen. In der schulpädagogischen Literatur erscheint er nicht als feststehender Begriff, sondern wird nur im allgemein sprachlichen Verständnis gebraucht, ohne definiert zu werden. Während der Begriff Kooperationskultur auch darüber hinaus in vielen Zusammenhängen und Bereichen zwar verwendet wird, finden sich explizite Definitionsansätze des Begriffes nur selten. So konnten entwickelte Modelle des Konstruktes Kooperationskultur nur im wirtschaftsbezogenen Kontext gefunden werden, und beziehen sich dabei auf die zwischenbetriebliche Zusammenarbeit mit Partnerunternehmen. Unter Kooperationskultur werden dabei die „Werte, Normen und Verhaltensweisen“<sup>20</sup> gefasst, die eine Zusammenarbeit zwischen Unternehmen unterstützen

Hingegen wird die Bedeutung des Aspektes der Kooperation als ein Einfluss auf die Schulkultur jedoch auch aus anderen Systematiken der Schulkultur deutlich. So beschreibt VERNOOIJ die Schulkultur als „Gesamtheit aller Lebensäußerungen, Aktivitäten und Produkte von Menschen im Zusammenhang mit Schule“ (VERNOOIJ, 1997, S. 50) und definiert davon ausgehend fünf Teilbereiche von Schule, die als Einzelelemente der Schulkultur beschreibbar sind: (1) formale Schulbedingungen, (2) Unterricht, (3) soziales Bedingungsgefüge, (4) außerunterrichtliche Aktivitäten und (5) außerschulische Aktivitäten. Unter dem Punkt (3) „soziales Bedingungsgefüge“ verortet sie den Aspekt „Interaktion/Kooperation“. Den Rahmen der genannten fünf Bereiche bildet die ideologisch-normative Basis. Alle Elemente stehen in einem Wechselverhältnis. Ausgehend von dieser Differenzierung in Teilaspekte kritisiert VERNOOIJ eine in den letzten Jahrzehnten zu beobachtende Begrenzung der Ausrichtung auf lediglich drei der genannten Elemente: ideologisch-normative Basis, Unterricht und Schulbedingungen, was ihrer Meinung nach zu einer „Unkultur“ führe, einer gewünschten Humanisierung von Schule entgegenstehe und letztlich den Mangel an Kooperation erklärt (vgl. VERNOOIJ, 1997, S. 52). Deutlich wird die Unterschiedlichkeit der Schulkulturansätze. Das Modell und die Kritik von VERNOOIJ verweisen jedoch darauf, dass auch hier, wie bei HOLTAPPELS, das kooperative Arbeiten der Kollegen als bedeutsamer Einfluss bzw. integraler Bestandteil von Schulkultur eingeschätzt wird und zum anderen darauf, dass er zu den vernachlässigten Aspekten von Schulkultur gezählt werden muss.

Insgesamt erscheint es als wenig sinnvoll bzw. zielführend, den Begriff der Kooperationskultur einzuführen und als isoliert zu betrachtenden Aspekt von Schulkultur darzustellen. So spielt die Zusammenarbeit auf allen Ebenen der Schulkultur eine bedeutende Rolle, folgt man insbesondere der Systematik von HOLTAPPELS. Letztlich geht es auch nicht

<sup>20</sup> [www.iml.fraunhofer.de/831.html](http://www.iml.fraunhofer.de/831.html) (Stand 07.03.2008)

um die Beschreibung der Kultur der Kooperation, sondern darum, die Arbeitskultur im Kollegium, die sich auf die Handlungsweisen der Kollegen in allen Bereichen von Schulen bezieht, hinsichtlich der Qualität und des Anteils an kooperativer Praxis zu bestimmen. Somit erscheint die Verwendung des Begriffes „kooperative Arbeitskultur“ sinnvoller, da der Bezugspunkt letztlich die Qualität der Arbeit, jedoch nicht lediglich die Qualität der Kooperation ist. Kooperation ist nur ein Mittel, jedoch nie der Zweck. Im folgenden Kapitel werden unterschiedliche schulspezifische Ausprägungen des kooperativen Handelns und dessen Folgen auf die jeweilige Schulkultur dargestellt.

#### **1.4.2.2 Empirische Befunde zu institutionellen Ausprägungen von Kooperation**

Während anfänglich die Bedeutung der Kooperation für die professionelle Entwicklung des Einzelnen gezeigt wurde, wird an den letzten Ausführungen deutlich, dass der offene Austausch und damit die Entwicklung einer offenen kooperativen Praxis als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung der Schulkultur betrachtet wird und sich Schulen hinsichtlich der Qualität der kooperativen Arbeitskultur unterscheiden lassen.

So weist FEND unter schulkultureller Perspektive in seiner systematischen Betrachtung der „Qualität im Bildungswesen“ (2001) auf die besondere Bedeutung der Beziehungsarbeit in der Schule hin und liefert unterschiedliche Betrachtungsdimensionen. Mit Verweis auf WELLENDORFS Kulturtypologie (1994) lassen sich, seiner Aussage nach, bei Lehrern hinsichtlich der Lehrerverkooperation zwei Bewältigungsansätze für schulische Aufgaben unterscheiden: der defensive und der offen-argumentative Ansatz. Aufschluss über gelungene Beziehungen liefert seiner Einschätzung nach dabei die in einem Kollegium bestehende Kontaktintensität.

Gleichzeitig macht er deutlich, dass die verschiedenen an Schule unmittelbar beteiligten Gruppen je eigene Kulturen herausbilden. Diese resultieren aus der spezifischen Interessenlage (Sorge-Interesse bei Eltern; Spaß-Interesse bei Schülern; Belastungsminimierungs-Interesse bei Lehrern). Zwischen den Kulturen können verschiedene Qualitäten der Interaktionsformen bestehen, im Spannungsfeld von komplementärer und symmetrischer Interaktion. Dabei besteht immer wieder die Gefahr der Spaltung (schismogene Prozesse) und damit der Nicht-Kooperation, sowohl zwischen den Gruppen als auch innerhalb einer Gruppe. Die Teilkulturen stehen darüber hinaus in unterschiedlich relationalem Bezug zueinander: Das Verhältnis von Eltern, Schülern und Lehrern kann seinen Ausführungen zufolge in drei verschiedenen Weisen charakterisiert sein: 1. durch klare Grenzziehung und damit durch die Abkehr von der anderen Kultur, 2. durch Aufhebung der Grenzen und damit dem Wunsch nach Verschmelzung und 3. durch ein Bestreben zur Flexibilisierung der Grenzen und damit durch einen professionellen Umgang mit Binnenstrukturen, Außenperspektiven und Grenzüberschreitungen (vgl. FEND, 2001, S. 193).

Als wesentlichen Faktor für eine gute Schulkultur benennt FEND die dritte Variante, in deren Mittelpunkt das „dissensoffene Gespräch“ steht und deren Kernindikator die „Aufrechterhaltung der Gesprächsfähigkeit ... für eine produktive Gesamtgestalt einer Schulkultur“ (ebd. S. 194) ist. Nicht absolute Harmonie noch völliger Konsens sind nötig, sondern ein Umgang, der durch Lernfähigkeit und Entwicklungsfähigkeit aller Beteiligten gekennzeichnet ist und über die Entwicklung anschlussfähiger Codes einen Austausch zwischen den Teilkulturen ermöglicht. Das Bestehen einer solchen Haltung bei Lehrern stellt sich als Voraussetzung für erfolgreiche Zusammenarbeit dar (vgl. ebd.), womit deutlich wird, dass die Kultur durch die Haltungen des Einzelnen geprägt werden und gleichzeitig auf diesen zurückwirken.

So erfolgt die Analyse der Kooperationsqualität auch in organisationstheoretischer Perspektive unter der Zielstellung, verschiedene Formen und mögliche Stufen der Konfiguration von Kooperation an einzelnen Schulen zu identifizieren und zu beschreiben.

ROLFF unterscheidet Schulen hinsichtlich der erreichten Stadien in der Schulentwicklung<sup>21</sup>, die sich auf die Lern- und Problemlösefähigkeit einer Schule als Organisation beziehen und insbesondere durch die Qualität der in ihr stattfindenden Austausch- und Verzahnungsprozesse innerhalb des Kollegiums beeinflusst werden (vgl. ROLFF, 1994, S. 105). So benennt er:

- a) - 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.
- b) - Die Projekt-Schule: Schule mit Erneuerungsaktivitäten in Form von Einzelprojekten; gute Arbeitsbeziehungen, Zusammenarbeit nur innerhalb von Projekten; kein koordiniertes Zielsystem; sporadische Außenbeziehungen.
- c) - Die Problemlöse-Schule: voll entwickelte und sich selbst erneuernde Schule, teamartige Kooperation auf allen Ebenen; regelmäßige Zielklärung; Vereinbarung und Umsetzung von Programmen; professionelle Personalentwicklung und Selbstkontrolle. (vgl. ROLFF, 1994, S. 105; STEINERT/KLIEME/U.A., 2006)

Mit den verschiedenen Typen werden verschiedene Entwicklungsstadien beschrieben, die durch ein gezieltes Organisations-Lernen durchschritten werden können. Dieses Organisations-Lernen zielt auf die Erhöhung des Selbstbewusstseins und die Stärkung von Problemlösungskapazitäten, sowohl beim Einzelnen als auch der Institution. Gleichwohl macht er deutlich, dass der Normalfall die fragmentierte Schule ist, in der Kooperation nur in einem sehr geringen Maße vorkommt und die u.a. in der vorherrschenden Perspektive der Lehrer begründet liegt, demnach diese sich eher durch ein „Ich und meine Klasse“ oder „Ich und mein Fach“ statt ein „Wir und unsere Schule“ definieren (ROLFF, 1994, S. 98). STEINERT/KLIEME/U.A. (2006) verweisen auf die Stärke dieses Stufenmodells für die Strukturierung von Maßnahmen der Organisationsentwicklung. Gleichzeitig kritisieren sie jedoch, dass das Modell empirisch zu wenig differenziert ist und die Abstufungen nicht ausreichend und trennscharf expliziert sind und sich damit nicht für empirische Untersuchungen zur Aufklärung der unterschiedlichen Niveaus der Lehrerverkooperation an einzelnen Schulen eignet. Sie favorisieren daher das von Mitgliedern der eigenen Arbeitsgruppe entwickelte Kompetenzstufenmodell für die Lehrerverkooperation in organisationstheoretischer Perspektive (vgl. SCHWEIZER/KLIEME, 2005). In Anlehnung an die Kompetenzstufenmodelle der internationalen Leistungsvergleichsforschung unterscheiden sie vier, aufeinander aufbauende Niveaustufen hinsichtlich der Kooperation eines Kollegiums (als vorgelagerte Stufe besteht die Fragmentierung, die durch ein isoliertes Arbeiten und nur vereinzelten Austausch charakterisiert ist und noch nicht als eine Niveaustufe bezeichnet wird). Stufe 1, die „Differenzierung“ ist charakterisiert durch eine auf die funktionale Differenzierung abgestimmte Lehrerverarbeit womit sich Kooperation auf ein Mindestmaß bzw. fachspezifische Zusammenarbeit innerhalb der Jahrgangsstufen begrenzt. Stufe 2 umfasst die „Koordination“, d.h. die gegenseitige Information und auch Koordination von Ressourcen, basierend auf einem groben Zielkonzept. Stufe 3, die „Interaktion“, bezieht sich auf eine bereichsübergreifende Zusammenarbeit, basierend auf einem detaillierten Zielkonzept. Stufe 4 wird als „Integration“ bezeichnet und basiert auf einem systematischen Zielkonzept und umfasst ein abgestimmtes Lehrerverhandeln. Das Kollegium wird als soziale Ressource gesehen und die Aufgaben sowie das Handeln wechselseitig aufeinander bezogen. Kooperation geht über den Unterricht hinaus und umfasst gegenseitige Unterrichtsbesuche (vgl. STEINERT/KLIEME/U.A., 2006, S.194f.).

Einen weiteren Ansatz der Differenzierung schulspezifischer Unterschiede von Kooperation, der direkt als kulturbezogener Ansatz zu bezeichnen ist, liefert HARGREAVES (1996), der die Schulen hinsichtlich der kooperativen Kultur bzw. der Schulkultur insgesamt unterscheidet. Demzufolge können Schulen vier unterschiedliche Kulturen ausbilden:

---

<sup>21</sup> Diese Systematik wurde von DALIN/ROLFF/BUCHEN im Rahmen der Entwicklung des „Institutionellen Schulentwicklungs-Programms“ (ISP) aufgestellt (vgl. ebd., 1990).



- (a) cultures of individualism,
- (b) balkanized cultures,
- (c) contrived collegiality cultures,
- (d) collaborative cultures. (vgl. KELCHTERMANS, 2006, S. 231)

Die „collaborative culture“ ist dadurch charakterisiert, dass die Lehrer spontan, freiwillig, entwicklungsorientiert sowie sehr häufig und zu verschiedensten Themen zusammenarbeiten und unterscheidet sich in fundamentaler Weise von den anderen Kulturen. Während die „balkanized culture“ insbesondere durch eine starke Fraktionierung des Kollegiums charakterisiert ist, stehen in der „contrived collegiality culture“, der künstlich gestellten Kollegialität, die bereits erwähnten Kollegialitätsanforderungen bzw. -bedürfnisse im Vordergrund (vgl. Kap. 1.1.4). Letztlich wird erst im Bestehen einer „collaborative culture“ eine erfolgreiche Gestaltung von Schule als möglich angesehen (vgl. Bauer/Kopka, 1996, S. 246)<sup>22</sup>. Allen Ansätzen ist somit gemein, dass zum einen Stufen der Qualität und des Niveaus der Zusammenarbeit definiert werden. Zum anderen wird von anderen Autoren deutlich gemacht, dass die unteren Stufen als der in den Schulen anzutreffende Normalfall zu bezeichnen ist, während gleichzeitig die jeweils höchste Stufe als die normativ anzustrebende Stufe angesehen wird.

Die mögliche Intensität bzw. Qualität der Zusammenarbeit ergibt sich dabei nicht lediglich aus der Kultur der Zusammenarbeit sondern spiegelt sich auch in den geschaffenen formellen Strukturen bzw. geht mit diesen einher. Das Fehlen von kooperationsförderlichen Strukturen hat dabei unterschiedliche Auswirkungen. Zum einen erschwert es kooperatives Arbeiten, zum anderen führt es darüber hinaus dazu, dass die einzelnen Kooperationsinitiativen nicht aufeinander abgestimmt sondern vielmehr individuell geprägt sind, wie WERNING/URBAN/SASSENHAUSEN in einer Untersuchung darlegen. Sie versuchen zu zeigen, dass die Vielfalt der Ansätze der Kooperation auch dadurch hervorgerufen wird, dass „kooperative Strukturen nicht auf der Systemebene ... entwickelt werden, sondern vorrangig auf der Ebene der direkten Interaktion“ (WERNING/URBAN/SASSENHAUSEN, 2001, S. 185). Mit System ist in ihrem Verständnis die Institution als System gefasst und so begründen sie die Notwendigkeit, die Entwicklung kooperativer Strukturen auf der Ebene der Institution anzugehen, da ansonsten die Gefahr besteht, dass Kooperation vollständig von der persönlichen Initiative und dem persönlichen Geschick abhängt. Gleichzeitig verweisen sie jedoch auch auf die Bedeutung der kommunikativen Konstruktion der Kooperationsbeziehungen als einem Bestandteil der Organisationsstruktur.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Einfluss auf das kooperative Handeln der Lehrer in einer Schule haben sowohl strukturell systemische (Systemstrukturen), institutionelle (Organisation) als auch individuelle, persönlichkeitsabhängige Aspekte. Auf individueller Ebene beeinflussen die subjektiven Einstellungen und Bereitschaften des einzelnen Lehrers das persönliche Kooperationsverhalten der Lehrer. Auf institutioneller Ebene wirken die schulintern geltenden Regelungen und formalen Kooperationsmodalitäten (z.B. Konferenzstrukturen, Teammodelle) sowie die innerhalb der Organisation bestehenden Werte und Zielvorstellungen und beeinflussen die Ausprägung der spezifischen Kooperationskultur an einer Schule. Auf der Systemebene schließlich wirken Struktur- und Zielvorgaben in Form von einzelschulunabhängigen, grundsätzlichen Rahmenbedingungen des Bildungssystems.

---

<sup>22</sup> BAUER/KOPKA/BRINDT (1994) liefern eine andere Interpretation der „contrived collegiality“, indem sie diese als einen möglichen Schritt auf dem Weg zur „collaborative culture“ ausweisen und deren erste Ansätze z.B. im Rahmen von (schulinternen) Fortbildungsveranstaltungen und Schulentwicklungsprozessen identifiziert haben (vgl. ebd., S.245). Im Gegensatz dazu hatte KELCHTERMANS (vgl. 1.1.4) in seinem englischsprachigen Artikel die „contrived collegiality“ so interpretiert, dass diese gerade im Gegensatz zu einer pädagogisch-orientierten Kooperation und einer dadurch möglichen persönlichen Entwicklung stehe.

## 2 Fragestellungen

Ausgangspunkt für die Untersuchung ist die festgestellte Diskrepanz zwischen einerseits gewünschter Kooperation und einem andererseits festgestellten Mangel von Kooperation (vgl. Kap. 1.2). Ein Desiderat bisheriger Forschung ist die Erklärung dieses Befundes. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung besteht darin herauszufinden, ob und, wenn ja, warum Lehrer in der Regel nur in einem sehr beschränkten Ausmaß kooperieren. Dafür wird zunächst untersucht, was Lehrer als ihr kooperatives Handeln benennen und demzufolge unter Kooperation verstehen. Darauf aufbauend wird untersucht, wie Lehrer ihr kooperatives Handeln begründen. In einem dritten Schritt wird aus den Aussagen herausgearbeitet, wodurch fehlende Kooperationsbereitschaften bzw. kooperatives Handeln verursacht werden. Kooperation wird dabei als das Zusammenarbeiten bzw. Zusammenwirken von Personen bzw. Systemen verstanden. Untersucht werden soll, welche Vorstellungen die Lehrer mit dem Begriff der Kooperation und Zusammenarbeit verbinden, welche Bestimmungsmerkmale sie definieren und welche Gelingensbedingungen sie davon ableiten.

Die Untersuchung zielt schwerpunktmäßig auf eine Analyse der subjektiven Sichtweisen und damit auf die Herausarbeitung individueller Begründungs- und Orientierungsmuster von Lehrern in Bezug auf das kooperative Handeln. Untersucht wird dies hinsichtlich der Kooperation mit Kollegen, Eltern und außerschulischen Partnern. Diese Betrachtungsperspektive wird ergänzend durch die Analyse der Kontextbedingungen der Schulen flankiert.

Es erfolgt eine Auseinandersetzung mit den persönlichen Konzepten von Lehrern vor dem Hintergrund der wahrgenommenen institutionellen Handlungskontexte (Strukturaspekt). Darüber hinaus wird die berufsbiografische Perspektive betrachtet (Prozessaspekt). Durch diese beiden Herangehensweisen können sowohl die Strukturbezogenheit als auch die Prozesshaftigkeit der Handlungs-, Begründungs- und Orientierungsmuster analysiert werden.

Durch die Verbindung der handlungstheoretischen und organisationstheoretischen Perspektive werden die Handlungsgründe, Zielvorstellungen und Handlungskonzepte nicht isoliert betrachtet, sondern rücken die institutionellen Modalitäten in den Blick. Mögliche Wechselwirkungen lassen sich anhand der Analyse des Umgangs der Akteure mit den institutionellen Vorgaben und Gegebenheiten rekonstruieren. Auf diese Weise kann untersucht werden, inwieweit sich die Lehrer an den bestehenden Handlungserwartungen ausrichten oder versuchen gestaltenden Einfluss darauf zu nehmen. Die berufsbiografische Perspektive ermöglicht zudem, individuelle Entwicklungsverläufe und die subjektiv wahrgenommenen Wirkungen berufsbiografischer Erfahrungen mit Kooperation auf die Ausbildung eines kooperativen Habitus nachzeichnen zu können.

Die Fragestellung der Untersuchung gliedert sich, diesen Überlegungen folgend, in drei zentrale Komplexe:

- Von welchen kooperativen Handlungen berichten die einzelnen Lehrer? Wie lassen sich diese systematisieren?  
**(Handlungsmuster)**
- Welche subjektiven Begründungen und Konzepte zur Kooperation mit Kollegen, Eltern sowie außerschulischen Partnern liefern Lehrer und auf welche grundsätzlichen handlungsleitenden Orientierungsmuster verweisen diese?  
**(Begründungsmuster und Orientierungsmuster)**
- In welcher Weise kommt systemischen, institutionellen sowie individuellen, berufsbiografischen Faktoren ein Einfluss auf das kooperative Handeln des Einzelnen zu?  
**(Kooperationshabitus)**

### 3 Methodisches Design der empirischen Untersuchung

#### 3.1 Methodologische Grundlagen qualitativer Sozialforschung

Die vorliegende empirische Untersuchung und die in ihr zur Anwendung kommenden Methoden beruhen schwerpunktmäßig auf einem qualitativen Forschungsparadigma.<sup>23</sup> Daher sollen im Folgenden die zentralen und untersuchungsleitenden Prinzipien und Grundlagen qualitativer Forschung ausgeführt werden.

Die zunehmende Betonung und Beachtung qualitativer Forschungsansätze, als „qualitative Wende“ (MAYRING, 1996, S. 1) in den Sozialwissenschaften bezeichnet, beruht auf der, gegenüber naturwissenschaftlich orientierten Forschungsansätzen geübten Kritik, dass menschliches Handeln nicht auf Gesetzmäßigkeiten zurückzuführen sei und daher auch nicht anhand von falsifizierbaren Gesetzen prognostisch vorhersagbar sei. Diese Kritik geht auf die Nachkantianer DILTHEY, WINDELBAND und RICKERT zurück, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts darauf verwiesen, dass „Geschichtswissenschaft beim Individuum zu beginnen habe“ (GRITLER, 1992, S. 16) und dem „Erklären“ der nomothetisch gesetzmäßigen Naturwissenschaften das „Verstehen“ der idiographisch individualisierenden Geisteswissenschaften gegenüber stellten.<sup>24</sup> DILTHEY benannte als zentrale Methode der Geisteswissenschaften die Hermeneutik, was im ursprünglichen Wortsinn das „Auslegen von Göttersprüchen“ (ebd.) bedeutet und womit das interpretierende Verstehen von jeweilig betrachteten Gesamtzusammenhängen und nicht das Auffinden von Gesetzmäßigkeiten gemeint ist.

Das Ziel qualitativer Forschung ist, menschliches Handeln rekonstruierend und interpretierend zu verstehen. Handeln soll dabei im Anschluss an WEBER, „ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden“ (WEBER, 1921, S. 1). GIRTLEER führt aus, dass durch dieses sinnhafte Sichverhalten zur Welt der Handelnde nicht passiv und einflusslos ist, sondern durch das Handeln die sozialen Strukturen, Schichten, Symbole etc. mit schafft (vgl. GIRTLEER, 1992, S. 17). Soziales Handeln beruht demnach nicht auf Gesetzmäßigkeiten, sondern ist gebunden an den subjektiven Sinn und die Bedeutungen, die die Subjekte den Handlungen und den Objekten im situativen und historischen Kontext zugrundelegen. In gleicher Weise formuliert auch BLUMER als Prämissen des symbolischen Interaktionismus, dass Menschen auf Grundlage von Bedeutungen handeln, die sie den Dingen zuschreiben und die in Interaktion mit Anderen und in individuellen Interpretationsprozessen entstehen und weiterentwickelt werden (vgl. BLUMER, 1973, S. 81). Sowohl Handlungen als auch Texte, als von Menschen Hervorgebrachtes, lassen sich daher nicht verstehen, „wenn man nicht den subjektiven Sinn interpretativ herauskristallisieren kann“ (MAYRING, 1996, S. 5). „Dieser Sinn [ist] daher auch in eine Erklärung von sozialen Phänomenen miteinzubeziehen“ (GRITLER, 1992, S. 18). Die Versuche der quantitativ orientierten Soziologie, Gesellschaft mit Hilfe von statistischen Untersuchungen zu beschreiben, vermag, so GIRTLEER, „vielleicht einen guten Aufschluss über die Alterstrukturen einer Gruppe“ zu geben, sagt „jedoch über die Handlungsstrategien der Individuen“ sehr wenig aus (ebd., S. 25).

---

<sup>23</sup> Zur Triangulation der erhobenen qualitativen Interviewdaten wurde ein quantitativer Fragebogen entwickelt.

<sup>24</sup> Die Wurzeln qualitativen Denkens werden bei ARISTOTELES (384-322 v. Chr.) gesehen. Sein Wissenschaftsverständnis basiert auf den Grundannahmen, dass die Gegenstände dem Werden und Vergehen unterworfen sind und daher die historischen und entwicklungsmäßigen Aspekte Bedeutung erhalten; dass die Gegenstände auch in ihren Intentionen, Zielen und Zwecken verstanden werden müssen, wodurch auch Werturteile im Rahmen wissenschaftlicher Analyse zuzulassen sind und dass schließlich nicht nur deduktive Ableitungen des Besonderen aus dem Allgemeinen mittels widerspruchsfreier Beweise, sondern auch induktives Vorgehen möglich und erlaubt ist. Die Erforschung des Menschen ist für ARISTOTELES die Krone der Wissenschaft, die jedoch einen eigenen wissenschaftlichen Zugang nötig macht. (ARISTOTELES, Werke, Bd. 13, 1959, zitiert nach MAYRING, 1996, S. 3f)

Er führt weiter aus, dass es Gesetzmäßigkeiten nur insofern gibt, dass Menschen sich in ihrem Handeln an Regeln ausrichten, womit aber keine Garantie verbunden ist, dass sie dies immer tun. Mit Verweis auf den Historiker DRAY sagt er: „die Bedingungen historischer oder sozialer Ereignisse sind insofern nicht ‚Ursachen‘, sondern ‚rationale Gründe‘ für das Handeln“ (ebd., S. 24). Demnach müssen die Gründe auch aus der Situation des Handelnden heraus verstanden werden. Für den Handelnden hat die soziale Realität, die er aufgrund der eigenen subjektiven Denk- und Interpretationsprozesse konstruiert, eine jeweils „spezifische Bedeutungs- und Relevanzstruktur“ (SCHÜTZ, 1954, S. 266, nach GRITLER, 1992, S. 25), die das Handeln mitbestimmt. In der Tradition des symbolischen Interaktionismus wird die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen zum Instrument der Analyse sozialer Welten. Der empirische Ausgangspunkt ist somit der subjektive Sinn, den Individuen mit ihren Handlungen und ihrer Umgebung verbinden (vgl. FLICK, 2002, S. 34f.).

Ziel qualitativer Forschung ist, im hier dargestellten Sinne, menschliches Handeln rekonstruierend zu verstehen. Voraussagen, wie Menschen sich tatsächlich in einer konkreten Situation verhalten werden, sind nicht möglich. Als Konsequenz daraus ergibt sich, dass mit qualitativen Forschungsansätzen eine Abkehr von standardisierten, hypothesenprüfenden, den Naturwissenschaften entlehnten Methoden erfolgt. Vielmehr wird versucht, die Komplexität des sozialen Handelns mit Hilfe qualitativer, offener Verfahren in den Blick zu nehmen.<sup>25</sup>

Während das Ziel quantitativer Forschungen primär das Erklären von Phänomenen in Form von gesetzesartigen Wenn-Dann-Beziehungen ist, die dann als zu falsifizierende Hypothesen den Ausgangspunkt von Forschungsprozessen bilden, steht für WEBER als Begründer der „verstehenden Soziologie“ das deutende Verstehen sozialen Handelns im Mittelpunkt, was „dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklärt“ werden kann. Nicht falsifizierbare Hypothesen, sondern die Beschreibung des Typischen wird zum Ziel qualitativer Forschung (vgl. LAMNEK, 2005, S. 186; KUCKARTZ, 2007, S. 98)<sup>26</sup>. So ist für WEBER die Beschreibung von „Idealtypen“ der Gegenstand und das Ziel der Forschung. SCHLUCHTER fasst das Idealtypen-Modell und das diesem zugrundeliegende Verhältnis von Verstehen und Erklären folgendermaßen zusammen:

„Idealtypen formulieren Handlungsmöglichkeiten, die ihren heuristischen Wert auch dann behalten, wenn ein Handelnder sie nicht ergreift. Nicht Falsifikation steht bei Idealtypen im Mittelpunkt, insofern sie sinnadäquat und kausaladäquat konstruiert sind, sondern die Abweichung des tatsächlichen Verlaufs vom konstruierten. Aber deshalb ist erklärendes Verstehen oder verstehendes Erklären keine mindere Form des Erklärens. Es ist ein Erklären mit Hilfe von „Bestimmungsgründen“, von Motiven, die den Handelnden leiten. Man kann auch sagen: Es ist ein Erklären nicht mittels nomologischer Hypothesen, sondern mittels Handlungsprinzipien.“ (SCHLUCHTER, 2000, S. 99)

Es sei an dieser Stelle grundsätzlich darauf verwiesen, dass mit der Orientierung am qualitativen Forschungsparadigma keine Infragestellung quantitativer Ansätze in den Sozialwissenschaften einhergeht. Ziel wäre letztlich die Verzahnung beider methodologischer Ansätze, wodurch die jeweiligen methodischen Vorteile für eine möglichst umfassende und

---

<sup>25</sup> Innerhalb des qualitativen Forschungsparadigmas lassen sich verschiedene Forschungsansätze hinsichtlich der gewählten Perspektiven und Ansatzpunkte unterscheiden – zu nennen Symbolischer Interaktionismus, Ethnomethodologie und Strukturalismus oder Psychoanalyse (vgl. FLICK, 2002, S. 51).

<sup>26</sup> In Anlehnung an WEBER und SCHÜTZ ist das Ziel sozialwissenschaftlicher Analyse, im Gegensatz zur psychologischen Analyse, das Verstehen des Typischen, während letztere auf das Verstehen des Einzelnen abzielt. Die Konstruktion von verständlichen Handlungstypen als zentrales Ziel empirischer Sozialforschung wird dabei zu einer „Art Bindeglied zwischen hermeneutischer Methodik, die auf das Verstehen des Einzelfalls abzielt und einer auf gesetzesartige Zusammenhänge fixierten sozialwissenschaftlichen Statistik“ (KUCKARTZ, 2007, S. 97). So beschreibt auch Gerhardt die Typenbildung als Zwischenschritt, neben fallkontrastierenden Vorstufen, die in legitimer Weise eine Verbindung zwischen dem Einzelfall und allgemeingültigen Aussagen herzustellen vermögen (vgl. GERHARDT, 1991, S. 435).

realitätsnahe Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit genutzt werden können. So stehen bei WEBER das Verstehen und Erklären nicht unvereinbar gegenüber, vielmehr rückt „das Verstehen in den Dienst des Erklärens“ (ebd.), beide Methoden ergänzen sich und bauen aufeinander auf (ebd.). Auch DILTHEY hatte bereits auf eine solche Verzahnung verwiesen. So ist das deskriptiv-hermeneutische Vorgehen die notwendige Grundlage der Geisteswissenschaften, darauf aufbauend können jedoch in einem zweiten Schritt auch erklärende Konstruktionen folgen, welche dann wiederum durch beschreibende Zusammenhänge verdeutlicht und kontrolliert werden können bzw. sollten (vgl. MAYRING, 1996, S. 5). Gegen eine dichotome Gegenüberstellung und eine Position der Unvereinbarkeit von qualitativen und quantitativen Ansätzen richtet sich die Kritik vieler Theoretiker beider Lager, was sich letztlich in den Triangulations-Modellen der Forschungspraxis spiegelt (vgl. ebd., 1996, S. 24).

In den methodologischen Lehrbüchern werden zentrale Prinzipien qualitativer Forschung bzw. die Forschungslogik (LAMNEK, 2005, S. 295) definiert. Eine Einheitlichkeit der Systematiken ist dabei zwar nicht gegeben (vgl. FLICK, 2002; LAMNEK, 2005; MAYRING, 1996), allerdings lassen sich einige grundlegende, konsensfähige Prinzipien benennen, die sich auch aus den bereits gemachten Ausführungen ableiten bzw. begründen lassen und die für die vorliegende Untersuchung relevant sind. Zu nennen sind:

- Holistischer Ansatz – Einzelfallbezogenheit
- Prinzip der Offenheit
- Vorverständnis – Theoretische Grundannahmen als Ausgangsbasis
- Abduktive Vorgehensweise
- Arbeiten mit Typisierungen.

Mit dem Postulat der **Einzelfallbezogenheit** wird darauf verwiesen, dass Ergebnisinterpretationen stets an die Einzelfälle zurückzubinden sind und an ihnen überprüft werden müssen, um keine verkürzten Aussagen zu formulieren, die an der Ganzheit des Falles und damit am Bedeutungshorizont der untersuchten Subjekte vorbeigehen. Der Grundgedanke einzelfallorientierten Vorgehens leitet sich aus der Betonung der Ganzheitlichkeit des Menschen ab, der die qualitative, subjektorientierte Forschung versucht Rechnung zu tragen. Die „analytische Trennungen in menschliche Funktions- bzw. Lebensbereiche müssen immer wieder zusammengeführt werden und in einer ganzheitlichen Betrachtung interpretiert und korrigiert werden“ (MAYRING, 1996, S. 21). So führt die isolierte Betrachtung einzelner Aspekte des Menschen ohne Rückbezug auf dessen Ganzheit mit seinen Bedeutungs- und Relevanzstrukturen zu Fehlerquellen in der Interpretation des Vorgefundenen. In der vorliegenden Studie wird die einzelfallanalytische Betrachtung mit einer vergleichenden themenanalytischen Betrachtungsperspektive gekoppelt, wodurch sich beide Perspektiven ergänzen und kritisch aufeinander beziehen lassen. Sowohl die Individuen als auch die Schulen werden als Einzelfälle behandelt und möglichst ganzheitlich betrachtet.

Mit dem **Prinzip der Offenheit** wird der Anspruch verfolgt, sich möglichst unvoreingenommen dem jeweiligen Gegenstand zu nähern, „d.h. der zu erforschende Gegenstand wird vor der Forschung theoretisch nicht oder nur wenig strukturiert“ (GIRTLE, 1992, S. 38). Nicht die Prüfung vorab aufgestellter Hypothesen ist das Ziel der Untersuchung, sondern vielmehr die im Verlaufe des Forschungsprozesses einsetzende Entwicklung und Modifikation von Hypothesen und theoretischen Abstrahierungen auf Grundlage der Auseinandersetzung mit den empirischen Daten. So führt GIRTLE weiter aus: „Um das menschliche Zusammenleben, welches aus dem gegenseitigen Aufeinanderabstimmen der Handlungsprogramme der Teilnehmer besteht, zu erforschen, bedarf es ... vor allem und notwendig der direkten Prüfung des tatsächlichen sozialen Handelns, womit einer Operationalisierung bzw. einer Hypothesenbildung ex ante zu widersprechen sei“ (ebd. S. 33). Das Plädoyer für eine offene, nicht vorstrukturierende Herangehensweise lässt sich mit GRITLER vor allen Dingen mit zwei Argumenten stützen:

1. Die sozialen Phänomene („Tatsachen“) existieren nicht außerhalb des Individuums, sondern beruhen auf den Interpretationen der Individuen einer sozialen Gruppe.
2. Soziale Phänomene sind nicht ohne weiteres „objektiv“ zu identifizieren. Viel eher sind sie als soziale Handlungen von ihrem Bedeutungsgehalt her bzw. je nach Situation anders zu interpretieren.“ (ebd. S. 26).

Die Wirklichkeitskonstruktionen und Sinn- und Bedeutungszuschreibungen der handelnden Subjekte können also nur durch möglichst offene Verfahren rekonstruiert werden. Die Offenheit bezieht sich auch auf Verfahrensschritte im Forschungsprozess, die jedoch in den unterschiedlichen Verfahren der qualitativen Forschung unterschiedlich weit gefasst ist.

Ein weiteres grundlegendes Prinzip ist der Umgang der Forscher mit dem subjektiven bzw. theoretischen **Vorverständnis** im Rahmen qualitativer Forschung. Einem Grundsatz der Hermeneutik folgend, sind Deutungen und Interpretationen nie voraussetzungslos möglich, sondern ist die Interpretation vielmehr durch das eigene Vorverständnis beeinflusst (vgl. MAYRING, 1996, S. 18). Der bewusste Umgang mit dem Vorverständnis ist daher ein zentrales Element im forschungslogischen Vorgehen, welches als „hermeneutische Spirale“<sup>27</sup> bezeichnet wird. Demnach ist zu Beginn der Analyse das Vorverständnis „offenzulegen, am Gegenstand weiterzuentwickeln und so der Einfluss des Vorverständnisses überprüfbar zu machen“ (ebd.). Das Vorverständnis muss dabei nicht als Gefahr oder Einengung der Betrachtungsperspektive für qualitative Untersuchungsvorhaben gesehen werden. Die Gefahr besteht jedoch bei Nicht-Offenlegung existierender Vorannahmen, weil dadurch „möglicherweise unreflektierte theoretische Konzepte die Analyse des Datenmaterials strukturieren“ (KELLE/KLUGE, 1999, S. 98). KELLE/KLUGE führen in ihrem Lehrwerk „Vom Einzelfall zum Typus“, in dem sie eine methodologische und methodische Grundlegung typenbildender Verfahren liefern, aus, dass die theoretischen Vorannahmen expliziert werden müssen und Voraussetzung für jede Form vergleichender Analysen sind:

„Theoretisches Vorwissen ist kein Hindernis für die Analyse qualitativer Daten, vielmehr stattet es den Forscher mit der notwendigen „Brille“ aus, durch welche die soziologischen Konturen empirischer Phänomene erst sichtbar werden, bzw. mit einem Raster, in welches Daten eingeordnet erst eine soziologische Bedeutung erhalten. Eine vergleichende Kontrastierung von Fällen erfordert grundsätzlich das Vorhandensein von Vergleichsdimensionen“ (ebd.)

Aus dem spezifischen, ganzheitlich orientierten Erkenntnisinteresse einerseits und aus der beschriebenen Dialektik zwischen der bestehenden Forderung nach einer prinzipiellen Offenheit im Vorgehen und einem bestimmten bestehenden theoretischen Vorverständnis andererseits leitet sich die für qualitative Forschung zu favorisierende **abduktive Vorgehensweise** ab. Weder das streng deduktive Schließen noch das rein induktive Abstrahieren können als isolierte Vorgehensweise den vorliegenden Ansprüchen gerecht werden, weshalb mit Verweis auf PEIRCE (1839-1914) die Abduktion als eine „adäquate Schlussweise qualitativen Vorgehens“ (LAMNEK, 2005, S. 79) immer stärker favorisiert wird<sup>28</sup>. Dabei macht REICHERTZ darauf aufmerksam, dass es sich hierbei weniger um eine exakte Methode, als vielmehr um eine Haltung gegenüber dem Auffinden von neuen Ordnungen

<sup>27</sup> „Hermeneutischer Zirkel“ als Begriff ist sicher gebräuchlicher, aber irreführend, da es sich um einen fortschreitenden Erkenntnisprozess handelt, wobei zwar ein ständig wiederkehrender Wechsel zwischen theoretischen und empirischen Analysen und Überlegungen erfolgt, jeder vorangegangene Schritt den nachfolgenden Schritt jedoch inhaltlich bestimmt und damit die Spiral-Metapher adäquater ist und auch zunehmend favorisiert wird.

<sup>28</sup> LAMNEK weist darauf hin, dass die Diskussionen um die Funktionen von Deduktion und Induktion und dass die bisher unkritische komplementäre Zuordnung zu einerseits quantitativ-prüfender und andererseits qualitativ-verstehender Sozialforschung fraglich ist. So resümiert er in seinem 2005 erschienenem Lehrbuch „Qualitative Sozialforschung“: „Da jedoch eine präzise Beschreibung und Unterscheidung der beiden Vorgehensweisen nach wie vor aussteht, im strengen Sinne wohl gar nicht geleistet werden kann, dürfte es müßig sein, sich auf eine nähere Diskussion zu diesem Punkt einzulassen“ (LAMNEK, 2005, S. 79).

handelt, welches eher einem kreativem Prozess gleicht, jedoch im Erkenntnisprozess einen legitimen Platz einnimmt, da das abduktive Schließen das einzige wirklich erkenntniserweiternde Schlussverfahren darstellt (vgl. REICHERTZ, 2000, S. 276). Abduktion ist demnach eine Haltung, man ist bereit, „alte Überzeugungen aufzugeben und neue zu suchen“ (ebd., S. 284).

„Abduktives Schließen ist also kein kenntnisliefernder Schlussmodus, also auch keine exakte Methode, mit deren Hilfe sich logisch geordnet (und damit operationalisierbar) Hypothesen oder gar eine Theorie generieren lässt, sondern abduktives Folgern ist eine Haltung gegenüber den Daten und gegenüber dem eigenen Wissen: Daten sind ernst zu nehmen, und die Gültigkeit des bislang erarbeiteten Wissens ist einzuklammern.“

Die Betonung liegt dabei darauf, dass der Prozess der Hypothesenbildung nicht logisch „geordnet“ erfolgt, während PEIRCE die Abduktion durchaus als eine logische Operation bezeichnet, was in unterschiedlich weiten Logikbegriffen begründet liegen könnte. In seinem Verständnis ist Abduktion ein „Prozeß, eine erklärende Hypothese zu bilden. Er ist die einzige logische Operation, die irgendeine neue Idee einführt“ (PEIRCE, CP 5.171, zitiert nach WIRTH, 1995, S. 405), und beschreibt damit den in der qualitativen Forschung angestrebten Prozess der Hypothesengenerierung. Das Charakteristische am abduktiven Vorgehen ist, dass die Hypothese durch die Auseinandersetzung mit den aufgefundenen empirischen Daten vor dem Hintergrund oder Spiegel der bestehenden Vorannahmen emergiert, somit weder ein theoriefreies Ableiten von Hypothesen und Theorien aus der Empirie erfolgt (Induktion), noch die untersuchten Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit von vornherein bereits bestehenden Theorien untergeordnet werden (Deduktion). Die Abduktion erhält ihre Legitimation und ihren Platz im Forschungsprozess nicht durch die Exaktheit der Methode, sondern durch die Plausibilität der gefundenen Hypothesen, die nachvollziehbar und zum Verstehen des beobachteten Phänomens beitragen müssen.

„Die Abduktion sucht angesichts überraschender Fakten nach einer sinnstiftenden Regel, nach einer möglicherweise gültigen bzw. passenden Erklärung, welche das überraschende an den Fakten beseitigt. Endpunkt dieser Suche ist eine (sprachliche) Hypothese. Ist diese gefunden, beginnt ein mehrstufiger Überprüfungsprozess.“ (REICHERTZ, 2000, S. 285)

PEIRCE hat eine dreistufige Erkenntnislogik entworfen, in der Abduktion, Deduktion und Induktion jeweils ihren Platz haben. REICHERTZ fasst das Wesen und die Funktion der drei Stufen wie folgt zusammen: die erste Stufe beinhaltet das Finden von Hypothesen mittels Abduktion, die zweite die Ableitung von Voraussagen aus der Hypothese und deren deduktive Prüfung und die dritte die Suche nach Fakten, die die Vorannahmen verifizieren (vgl. REICHERTZ, 2000, S. 285). Deduktion und Induktion dienen in diesem Verständnis also als Überprüfungsverfahren, während die Abduktion als das einzige Verfahren angesehen wird, das erkenntniserweiternd neue Sichtweisen und Erklärungen in Form von aufgestellten Hypothesen für soziale Phänomene zu liefern vermag. Diese Stufung des Erkenntnisprozesses wurde nicht durchgängig übernommen, vielmehr wird von den Vertretern der einzelnen Forschungsparadigmen – die zumeist als Grenze von qualitativer und quantitativer Logik gesehen wird – die Eigenständigkeit der jeweiligen Vorgehensweisen betont, weshalb nicht eine Stufung sondern eine ergänzende Nutzung der verschiedenen Verfahren in einem Forschungsprozess möglich wird (Triangulation). So wird beispielsweise der Induktion auch durchaus eine erkenntniserweiternde und hypothesenbildende Funktion zugeschrieben. REICHERTZ beschreibt die Induktion als ein Verfahren, in dem vom Üblichen (quantitative Induktion) oder Besonderen (qualitative Induktion) einzelner Fälle auf das Allgemeine, meist schon Bekannte, hypothetisch geschlossen wird, womit zwar nichts Neues jedoch erkenntniserweiternd insofern geschlossen wird, als dass von der Gültigkeit für eine begrenzte Auswahl auf eine größere Gesamtheit verallgemeinert wird (vgl. ebd. S. 280). Das deduktive

Vorgehen dagegen beschreibt ein Verfahren, bei dem die allgemeine Regel auf den Einzelfall angewendet wird und im Zuge dessen bestehende Hypothesen und Regeln geprüft und vorläufig bestätigt oder begründet widerlegt werden können. Alle Verfahren haben ihre Berechtigung und ihren Nutzen, Kritik am „naiv-empiristischen Vorgehen“ bzw. Induktivismus wird jedoch dahingehend geäußert, dass zum einen ein unvoreingenommenes Annähern an einen Untersuchungsgegenstand als für nicht möglich angesehen wird, wie die Ausführungen zum „Vorverständnis“ gezeigt haben. Zum anderen stellen Theorien nicht schlichtweg „Verallgemeinerungen“ dar, sondern „Erklärungen“ (vgl. KELLE/KLUGE, 1999, S. 21).<sup>29</sup> Das abduktive Schließen erscheint damit als adäquateste Vorgehensweise qualitativer Forschung.

Damit schließt sich die Frage nach den Möglichkeiten der Generalisierbarkeit bzw. Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen qualitativer Forschung an, die insbesondere von Vertretern eines quantitativen Forschungsparadigmas skeptisch formuliert wird. So erstreckt sich die Gültigkeit nicht-deduktiv gewonnener Untersuchungsergebnisse qualitativer Forschung zunächst lediglich immer auf den konkreten untersuchten Ausschnitt sozialer Wirklichkeit. Die qualitative Forschungslogik impliziert, dass die Verallgemeinerung nicht durch die in der quantitativen Forschung übliche Verwendung repräsentativer Stichproben erfolgen kann und auch nicht soll, sondern vielmehr argumentativ und theoretisch begründet (vgl. MAYRING, 1996, S. 23). Qualitativer Forschung geht es um das Typische, wodurch nicht eine zufällige Auswahl, sondern eine theoretisch-systematische Auswahl von Fällen für die Untersuchung impliziert ist. Ziel von typisierenden Beschreibungen bzw. rekonstruierender **Typenbildung** ist, das Allgemeine im Besonderen zu finden. Das angestrebte Resultat einer verallgemeinerungsfähigen Typisierung ist Repräsentanz, nicht Repräsentativität (vgl. LAMNEK, 2005, S. 186f.). Lamnek fasst Wesen und Ziel typenbildender qualitativen Verfahren und die daraus resultierenden Konsequenzen hinsichtlich der Generalisierbarkeit wie folgt zusammen:

- „- Typenbildung heißt nicht, komplexe Sachverhalte auf einzelne Variablen oder Variablenkonstellationen zu reduzieren; vielmehr wird eine eher ganzheitliche, weil realitätsgerechte Sicht gepflegt.
- Generalisierung soll durch typische Fälle und nicht durch viele zufällige Fälle ermöglicht werden. Dies führt zu einer Typenbildung im Sinne der Repräsentanz, nicht aber zu Repräsentativität im statistischen Sinne.
- Generalisierung im qualitativen Sinne meint, durch Abstraktion auf das Wesentliche zu kommen und nicht wie in statistisch-standardisierter Forschung von Teilen auf das Ganze zu schließen ...
- Generalisierungen können vor allem im Sinne von Existenzaussagen („Es gibt ...“) vorgenommen werden.“ (ebd.)

Zentral ist, dass die „statistisch abzusichernde Repräsentativität vom Begriff des Typischen abgelöst“ (ebd., S. 185) wird. Der Anspruch ist, mit Hilfe der Erhebungs- und Interpretationsverfahren die Deutungs- und Handlungsmuster zu rekonstruieren, die typisch sind für die Gruppen, der die untersuchten Personen angehören. Der Gültigkeitsanspruch der getroffenen Aussagen beschränkt sich damit zumeist auf einen lebensweltlich spezifischen Kontext. Ziel der Forschung ist somit die Repräsentanz der durch die Forschung rekonstruierten Muster und deren Beitrag zum Verständnis der beschriebenen sozialen Wirklichkeit und nicht die Repräsentativität im quantitativen Sinne.

---

<sup>29</sup> REICHENBACH, der die von PEIRCE eingeführte Unterscheidung zwischen Abduktion und Induktion nicht mitträgt, bezeichnet den abduktiven Schluss auch als „erklärende Induktion“ (RIEMER, 1988, S. 124).



## 3.2 Methoden der Datenerhebung

Im Zentrum der Untersuchung steht die Exploration der Erfahrungen und subjektiven Sichtweisen der einzelnen Lehrer, weshalb die qualitative Interviewmethode als zentrale Methode der Untersuchung gewählt wurde. Um die Darstellungen der Lehrer insbesondere vor dem Hintergrund des jeweiligen institutionellen Kontextes analysieren zu können, wurde dieser mittels weiterer Methoden untersucht. Insgesamt kamen in der Untersuchung folgende Methoden zum Einsatz:

- Leitfadeninterview mit Lehrern;
- Dokumentenanalyse der Unterlagen der Schulen;
- Experteninterview mit Schulleitern;
- quantitativer Kurzfragebogen für Lehrer.<sup>30</sup>

### 3.2.1 Das qualitative Leitfaden-Interview

Das qualitative Interview ist neben der Beobachtung und Dokumentenanalyse eine der zentralen Forschungsmethoden in der qualitativen Sozialforschung. Die Stärke der Interviewtechnik liegt darin, dass die Befragten direkt zu Wort kommen und Gelegenheit haben, ihre Sicht der Dinge darzustellen, seien es Aspekte ihrer Biographie, ihre Weltsicht, Erfahrungen oder das Wissen über bestimmte Kontexte. Die Anwendung der Interviewmethode eignet sich demnach besonders dann, wenn es um die subjektiven Sichtweisen der Befragten bezüglich einer bestimmten Frage bzw. eines bestimmten Themas geht, die über das beobachtbare Verhalten hinausgehen und die rekonstruiert werden sollen. Es lassen sich eine „Fülle von Varianten und methodischen Neuentwicklungen“ (FRIEBERTSHÄUSER, 1997, S. 371) finden, die sich vor allem hinsichtlich folgender Aspekte unterscheiden:

- Grad der Vorstrukturierung der Fragen und damit auch der Antworten durch das jeweilige Verfahren
- Forschungs- und Erkenntnisinteresse, das verfolgt wird
- konkretes, methodisches Vorgehen (vgl. FRIEBERTSHÄUSER, 1997, S. 373).

Verwirrend an den Darstellungen zur Methodik ist, dass zum Teil verschiedene Begrifflichkeiten für ähnliche Verfahren verwendet werden, z.B. wird das Leitfaden-Interview an anderen Stellen als halbstandardisiertes Interview bezeichnet. Darüber hinaus sind die Trennlinien zwischen den verschiedenen Verfahren zum Teil unscharf. So werden die Interviewtechniken entsprechend des Grades der Strukturiertheit der Fragen und Antworten in zwei Hauptgruppen unterschieden: „Leitfaden-Interviews“ und „erzählgenerierende Interviews“, obwohl diese Kategorisierung z.T. problematisch oder doch zumindest ungenau ist, da häufig auch in Leitfaden-Interviews intendiert wird, Erzählungen und Erfahrungsberichte anzuregen, so auch in der vorliegenden Untersuchung. Der entscheidende Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist hingegen, dass in erzählgenerierenden Interviews generell auf die Verwendung eines Leitfadens verzichtet wird, sondern die Interviewten durch einen Gesprächsstimulus angeregt werden, über die für sie relevanten Themen und Inhalte aus ihrem Leben zu berichten. In Leitfaden-Interviews richtet sich das Forschungs- und Erkenntnisinteresse dagegen auf definierte Themenbereiche, die aus den theoretischen Vorannahmen zum Forschungsgegenstand abgeleitet werden und sich im Leitfaden als Fragekomplexe niederschlagen. (vgl. ebd., S. 372)

Der Vorteil der verschiedenen offenen bzw. halbstandardisierten Erhebungsmethoden liegt darin, dass die selbstberichteten subjektiven Erfahrungen und Interpretationen erfasst werden

---

<sup>30</sup> Leitfäden und Fragebogen finden sich im Anhang.

können und damit ein unmittelbarer Einblick in die soziale Wirklichkeit in ihrer Komplexität erfolgen kann. Das Verfahren verfolgt damit den Anspruch, sich möglichst unverstellt dem untersuchten Feld und Gegenstand zu nähern, was durch Befragungen jedoch dadurch eingeschränkt ist, dass es sich nicht um eine Alltagssituation handelt. So müssen auch die Grenzen und Gefahren von Interviewverfahren benannt werden, die FRIEBERTSHÄUSER folgendermaßen zusammenfasst:

- „- der Einfluss des Interviewenden durch nonverbale und verbale Reaktionen auf die Äußerungen des Befragten,
- Missverständnisse, die unter anderem auch durch die Frageformulierung auftreten können,
- der Einfluss der sozialen Erwünschtheit auf die Antworten,
- bis hin zur möglichen Differenz zwischen verbalen Äußerungen und dem tatsächlichen Verhalten der Befragten“ (FRIEBERTSHÄUSER, 1997, S. 371; vgl. auch ATTESLANDER, 1995, S. 132ff.).

Die Interviewverfahren verlangen demnach eine gute Vorbereitung des Interviewers und – durch ausreichende Voruntersuchungen entwickelte – Frageformulierungen, deren Qualität darin liegt, möglichst nicht missverständlich formuliert zu sein, und möglichst reale Einblicke in die soziale Wirklichkeit des Befragten zu eröffnen, ohne sozial erwünschtes Antwortverhalten zu provozieren.

Das Forschungs- und Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie richtete sich auf die Ermittlung des Kooperationsverständnisses der einzelnen Lehrkräfte, welches ableitend aus der Beschreibung der Kooperationspraxis, der individuellen Begründungsmuster und berufsbiographischen Erfahrungen dargestellt werden sollte. Das Interesse fokussierte sich dabei auf die Kooperation mit den Kollegen, mit den Eltern und mit externen Partnern. Aufgrund des thematisch klar definierten Gegenstandsbereiches erschien die Durchführung eines Leitfadeninterviews als die geeignetste Methode der Datenerhebung. Durch dieses konnten die auf den theoretischen Vorannahmen beruhenden thematischen Schwerpunkte gezielt in einem Leitfaden aufbereitet werden und damit die Untersuchung fokussieren. Gleichzeitig wurde durch das Maß an Strukturiertheit in der Fragestellung eine Vergleichbarkeit zwischen den Interviews realisiert, die eine angestrebte themenbezogene Querschnittsanalyse erleichtern bzw. überhaupt erst ermöglichen sollte.

Die Forschungsfrage wurde in konkrete Untersuchungsfragen ausdifferenziert und für das Interview in zumeist erzählgenerierende Leitfragen „verpackt“, welche schließlich den Ablauf und die inhaltliche Ausrichtung des Interviews strukturieren und fokussieren sollten. So wurden die Lehrer im Interview anhand möglichst offener Fragen zu ihren persönlichen Handlungsmustern, Erfahrungen, Meinungen und Begründungen für kooperatives Arbeiten mit den drei genannten Partnergruppen befragt. Dabei wurden konkret folgende Themenschwerpunkte angesprochen, die Rückschlüsse auf die Forschungsfragen zu geben in der Lage sein sollten.

<b>Erhebungsschwerpunkte</b>
1. Die Interviewpartner werden hinsichtlich der Kooperation mit 1. Kollegen, 2. Eltern und 3. externen Partnern befragt. Die konkreten Fragen beziehen sich auf: Beispiele, Erwartungen, Erfahrungen, typische Anlässe, Idealbilder, Grenzen und Probleme, Zufriedenheit 2. Die Interviewpartner werden darüber hinaus nach ihrer Einschätzung der eigenen Kompetenzen und des eigenen Stils/Typs; nach ihrem Selbstverständnis als Lehrer und ihrem subjektiv gesehenen Fortbildungsbedarf gefragt.



Die Leitfragen wurden so gestaltet, dass den Interviewpartnern ein höchstmögliches Maß an Freiheit in der Darstellung ihrer Vorstellungen und Erfahrungen zum Thema der Kooperation gewährt werden konnte, um damit ihre Relevanz- und Bedeutungsstruktur zu rekonstruieren. Dies wurde unter Berücksichtigung folgender Prinzipien versucht:

- Art der Frageformulierung: grundsätzliche Bemühung um erzählgenerierende Stimuli, durch Aufforderung zu Erzählpassagen, z.B. Erlebnisberichten
- der Situation und dem Gesprächspartner angemessene Formulierung der Fragen
- Eingehen auf Extrathemen der Befragten bzw. vertiefendes Nachfragen.

Das Leitfadeninterview unterscheidet sich in den beschriebenen Charakteristika sowohl in inhaltlicher als auch formaler Perspektive von anderen typischen qualitativen Interviewformen. So sind im Leitfadeninterview wesentliche Elemente des Experteninterviews enthalten. Allerdings geht das Erkenntnisinteresse im Leitfadeninterview mit den Lehrern über die durch Experteninterviews bearbeitbare Fragestellungen hinaus, da die Lehrer gleichsam als Betroffene in ihrem Handlungsfeld befragt werden und die Analyse ebenfalls den berufsbiographischen Kontext des Einzelnen umschließt. Das Forschungsinteresse bezieht sich somit direkt auf die Untersuchungspersonen als Subjekte und nicht auf deren Funktion als Träger von Wissen über eine soziale Wirklichkeit. Dies trifft insbesondere für die Aspekte im Interview zu, die sich auf die Deutungen, Sichtweisen und Einstellungen der Lehrer beziehen. Dazu ist eine andere Herangehensweise nötig, weil die Interviewten dann nicht als Experten von etwas, sondern als betroffene Subjekte direkt befragt werden (vgl. Gläser, 2004, S11.). Das Erkenntnisinteresse richtet sich neben der sozialen Wirklichkeit auch auf die subjektive Wirklichkeit der Befragten. Im Unterschied dazu haben die Schulleitergespräche den Charakter von Experteninterviews, da die Schulleiter als Experten der spezifischen Praxis befragt werden.

Hinsichtlich der formalen Gestaltung des Leitfadens unterscheidet sich das halbstandardisierte Leitfadeninterview wiederum von anderen Interviewtechniken, so z.B. vom fokussierten oder auch problemzentrierten Interview, auch wenn diese zum Teil inhaltliche Parallelen aufweisen, insofern es auch hier um die qualitative Analyse subjektiver Sinnbezüge geht (vgl. WITZEL, 2000). Einer der Unterschiede zu diesen besteht jedoch darin, dass in Leitfadeninterviews mit einem stärker strukturierenden Leitfaden gearbeitet wird, da die Themenbereiche im Vorfeld klar definiert werden, die die Vergleichbarkeit der verschiedenen Interviews erhöhen und eine themenbezogene Querschnittsanalyse ermöglichen.

### **3.2.2 Dokumentenanalyse, Schulleitergespräch und Kurzfragebogen**

Um den institutionellen Kontext zu beschreiben, in dem die interviewten Lehrer agieren, wurde für jede Schule ein Profil erstellt, welches sowohl statistische Daten als auch Selbstdarstellungen über Ziele und Arbeitsweisen der Schule umfasst. Zur Erhebung dieser Merkmale kamen verschiedene Methoden zum Einsatz, die den unterschiedlichen Facetten und Aspekten des Untersuchungsgegenstandes gerecht werden sollten. Zugleich wurde auf diese Weise versucht, dem Anspruch an eine Methodentriangulation der Datenerhebung gerecht zu werden, die insbesondere für einzelfallbezogene Untersuchungen gefordert wird (vgl. LAMNEK, 2005, S. 299). Die folgenden Methoden kamen zur Erstellung der Schulportraits zum Einsatz:

- Dokumentenanalyse
- Schulleitergespräche
- quantitativer Lehrerkurzfragebogen zur Erhebung der Kooperationshäufigkeiten und Einstellungen zur Kooperation in Form von Einstellungsskalen.

Die Datenbasis für die Erstellung der Schulportraits bildeten zunächst die bereitgestellten, schriftlichen Unterlagen der einzelnen Schulen. Diese wurden im Verfahren der Dokumentenanalyse, anhand eines Kriterienrasters ausgewertet. Eingeflossene Dokumente waren dabei, z.T. zwischen den einzelnen Schulen variierend, Schulkonzept, Schulprogramm, schulinterne Lehrpläne, Selbstbeschreibungen, Selbstdarstellungsbroschüren, Internetauftritte, Statistiken und sonstige Unterlagen.

Zur Vertiefung der Datenbasis wurden Schulleitergespräche durchgeführt. Das Erkenntnisinteresse richtete sich bei diesen Interviews auf Daten, Fakten und interne Abläufe innerhalb einer Institution, womit sich die Durchführung eines Experteninterviews methodisch anbot. Dieses orientierte sich an einem ausgearbeiteten, das Gespräch strukturierenden Leitfaden, durch welchen die relevanten Themen in allen Schulen in gleicher Weise angesprochen werden konnten.

Mithilfe eines quantitativen schriftlichen Kurzfragebogens sollten sowohl die Aussagen der Lehrerinterviews flankiert, als auch Ausprägungsunterschiede zwischen den einzelnen Schulen als Institutionen untersucht werden. Das Erkenntnisinteresse richtete sich dabei auf zwei Aspekte. Erstens: Ausgehend von dem Fakt, dass Kooperation auf Kommunikation basiert bzw. in bestimmten Fällen in Kommunikation repräsentiert ist, sollte die Quantität der Kommunikationsprozesse der einzelnen Lehrer erfragt werden. Dafür wurden die Lehrer befragt, wie oft sie sich mit wem über bestimmte Themen austauschen. Für die Erhebung dieser Fragestellung wurde eine quantifizierende Matrix entwickelt (s. Anhang), die die möglichen Partner und Themen der Kooperation zusammenfasst. Dies sollte eine Analyse der individuellen Kommunikationsanteile sowie des Verhältnisses von informeller und formeller Kooperation ermöglichen. Zweitens: Neben der subjektiven Einschätzung der Häufigkeit der tatsächlich stattfindenden Kommunikationsprozesse waren die dahinterliegenden Einstellungen der Lehrer von Interesse. In standardisierter Form sollte erhoben werden, welche Bedeutung die Lehrer der Kooperation mit den verschiedenen Partnern beimessen und wie zufrieden sie mit dem derzeitigen Zustand der Kooperation an ihrer Schule sind. Auch für diese Fragestellung wurde eine Matrix erstellt, die beide Aspekte integrierte.

Durch diese Methodenkombination sollten die Schulen hinsichtlich folgender Kategorien beschrieben werden können:

- Schulform und Träger
- Größe und räumliche Bedingungen
- Schulprofil/Schulprogramm, Ganztagskonzept, Teilnahme an Modell-/Schulversuchen
- Team- und Kooperationsstrukturen
- Unterstützungsstrukturen: Schulsozialarbeiter, Förderverein
- Umfang der Kommunikation mit den verschiedenen Partnern
- Bedeutung von und Zufriedenheit mit Kooperation mit den einzelnen Partnern.

Ziel dieses Untersuchungsabschnittes ist es, die einzelnen Schulen entlang der benannten Kategorien beschreibend darzustellen. Die Beschreibung der Methoden und Vorgehensweisen zur Auswertung der Dokumentenanalyse, Schulleiterinterviews und Kurzfragebögen findet sich im Kapitel „Forschungspraktisches Vorgehen“ (3.5) Im Mittelpunkt des folgenden Kapitels steht die Explikation der Auswertung der Lehrerinterviews, die gleichsam das Kernstück der empirischen Untersuchung bilden, während die anderen Verfahren zur Beschreibung der Kontextfaktoren illustrierenden Charakter haben und nicht in gleicher differenzierter Weise einer Analyse unterzogen wurden. So beschränkt sich die Auswertung dieser Daten auf zusammenfassende Analysen. Zur genauen Nachvollziehbarkeit ist das konkrete Vorgehen im Kapitel 3.5 beschrieben.

### **3.3 Methoden der Interviewauswertung**

Ziel der Auswertung war sowohl eine themenbezogene als auch einzelfallorientierte Analyse der erhobenen Daten. Auf diese Weise sollten eine zusammenfassende kategoriengeleitete Beschreibung der empirisch vorgefundenen Realität sowie spezifische Fallinterpretationen vorgenommen werden. Darauf aufbauend sollte eine Typologie entwickelt werden, die sich auf die zentralen, die Forschungsfragen tangierenden Vergleichsdimensionen bezieht (Handlungs- und Orientierungsmuster). Daher kamen nur Verfahren in Betracht, in denen

Kategoriensysteme die Basis der Analyse darstellen. Gleichzeitig musste das Verfahren sowohl eine themenbezogene als auch fallbezogene Auswertung des Materials unterstützen. So konnte kein Verfahren gewählt werden, welches für die Analyse sehr offen erhobenen Materials konzipiert ist (z.B. Grounded Theory nach GLASER/STRAUSS). Vielmehr war zu berücksichtigen, dass in der vorliegenden Untersuchung mit einem strukturierten Leitfaden, der auf theoretische Vorannahmen aufbaute, gearbeitet worden war. Es musste daher ein Auswertungsverfahren gefunden werden, das sich komplementär auf diese Vorstrukturierung beziehen ließ und somit sicherstellen konnte, dass sich die Auswertungsmethoden in Übereinstimmung mit den Erhebungsmethoden befinden.<sup>31</sup>

Es wurde ein Verfahren entwickelt, das in der ersten Phase zunächst auf das „Thematische Kodieren“ von HOPF zurückgeht und sich in der zweiten Phase wesentlich am von KELLE/KLUGE beschriebenen Verfahren der „empirisch begründeten Typenbildung“ orientiert. Beide Verfahren wurden miteinander kombiniert und entsprechend des eigenen Gegenstandes und Datenerhebungsdesigns in modifizierter Weise angewandt. Diese Kombination der Verfahren findet sich auch bei KUCKARTZ, der das Verfahren der „typologischen Analyse“, unter Rückgriff auf die methodischen Grundschritte von Themenanalyse und Typenbildung, speziell für eine computerunterstützte Analyse konzipiert hat. So beschreibt er das „thematische Kodieren“ als Methode, die „sehr gut für Material geeignet [ist], das theoriebezogen mit einem Leitfaden erhoben wurde. Es ist also besonders adäquat für strukturierte Formen qualitativer Forschung“ (KUCKARTZ, 2007, S. 90). Im Folgenden sollen in zwei Schritten unter Bezugnahme auf die genannten Ansätze, zunächst das in der Untersuchung angewendete Vorgehen zur kategorienbasierten Themenanalyse und dann das Vorgehen zur Typenbildung näher beschrieben werden.<sup>32</sup>

### 3.3.1 Konstruktion von Kategorienschemata und Themenanalyse

Die Methodik des thematischen Kodierens wird, obwohl „bei sehr vielen qualitativen Projekten zur Datenauswertung eingesetzt“ (KUCKARTZ, 2007, S. 83), zumeist nicht explizit erklärt bzw. in ihrem Ablauf beschrieben und begründet. „Stillschweigend wird vorausgesetzt, dass jeder Wissenschaftler in der Lage ist, das zu bestimmten Themen Wichtige aus den Daten herauszuarbeiten“ (ebd.). Die Vorgehensweise gliedert sich jedoch in Einzelschritte, die einen kontrollierten und begründeten Analyseprozess gewährleisten und sich in der vorliegenden Untersuchung wie folgt darstellen:

- Einzelfallanalyse (Anfertigung von Fallbeschreibungen)
- Konstruktion eines Kategoriensystems und Codierung (*Was*-Codierung)
- Themenanalyse - Dimensionalisierung und Feincodierung (*Wie*-Codierung)
- Anfertigung dichter Beschreibungen entlang der Kategorien.<sup>33</sup>

Um eine subjekt- bzw. textnahe Auswertung der Interviews zu realisieren, die sich nicht lediglich an den aus Forschungs- und Untersuchungsfragen ableitbaren heuristischen Kategorien orientiert, sondern auch offen für Themen und Betrachtungsdimensionen ist, die von den Interviewten eingebracht werden, erfolgt in einem ersten Schritt eine Einzelfallanalyse, deren Ziel es ist, die Aussagen in ihrem spezifischen Kontext und ihrem subjektiv gemeinten

---

<sup>31</sup> Ebenfalls wurde nicht die qualitative Inhaltsanalyse (MAYRING) favorisiert, deren Stärken eher im Bereich der thematischen und letztlich auch quantifizierenden Analyse liegen

<sup>32</sup> KUCKARTZ gliedert das von ihm beschriebene Verfahren der „Typologischen Analyse“ in vier aufeinanderfolgende Phasen: A: Thematisches Codieren und Themenanalyse; B: Dimensionalisieren und Feincodierung; C: Typenbildung und Charakterisierung der Typologie; D: Typenbasierte Fallanalyse. Dabei beschreiben Phase A und B Elemente der kategorienbasierten Themenanalyse und die beiden folgenden Phasen beziehen sich auf die eigentliche Typenbildung (KUCKARTZ, 2007, S. 99).

<sup>33</sup> Zur Begriffsverwendung vgl. KUCKARTZ (2007), KELLE/KLUGE (1999).

Sinn zu analysieren, ohne bereits kategoriale Muster anzulegen. So erfolgt zunächst eine „Gesamtschau der Einzelfälle“ (ebd.), indem von allen Interviews Fallbeschreibungen angefertigt werden, die einen Überblick über die Substanz und Vielschichtigkeit des Datenmaterials liefern. Die zusammenfassenden Beschreibungen dienen dann der Prüfung und Ergänzung der Kategorien, die aus der Forschungsfrage abgeleitet sind, durch die textnahe Identifizierung von Themen, welche dann in das Kategoriensystem einfließen.

Nach Abschluss dieses Schrittes wird ein Kategoriensystem erstellt, welches zunächst nur aus formalen, inhaltlich offenen Kategorien besteht, die dazu dienen, das Datenmaterial zu strukturieren, sprich nach Themen zu ordnen. KELLE/KLUGE beschreiben als eine Form der Kategorienschematabildung eben dieses Vorgehen: Es werden „allgemeine, abstrakte und empirisch gehaltlose Kategorien“ als Heuristiken eingesetzt, sie bilden ein „theoretisches Raster, das durch empirische Beobachtungen zunehmend aufgefüllt wird“ (KELLE/KLUGE, 1999, S. 60). (In der vorliegenden Untersuchung dienten handlungstheoretische Kategorien als untersuchungsleitend und die demzufolge auch die auswertungsleitende Suchheuristik beeinflussten.) Die Kategorien und das Kategoriensystem müssen nicht vor der Codierung feststehen. Im Fortschreiten des Materialdurchlaufes werden vielmehr neue Kategorien gebildet, die aus dem Material und im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Material relevant erscheinen. Dieses Vorgehen führt zur schrittweisen Weiterentwicklung des Kodebaums, was wiederum einen wiederholten Materialdurchlauf erforderlich macht. So erfolgt in einem ersten Schritt eine Codierung des Materials entlang der formalen Kategorien, die KUCKARTZ auch treffend als *Was*-Codierung (vgl. ebd.) bezeichnet. KELLE/KLUGE beschreiben diesen zweiten Schritt der Codierung als „Konstruktion von Kategorien- bzw. Kodierschemata“, der sich auf folgender Logik der Abfolge begründet:

„In der Regel sollte also die Analyse qualitativen Datenmaterials mit empirisch nur wenig gehaltvollen, allgemeinen und abstrakten Konzepten beginnen, die im Laufe der Auswertung gewissermaßen ‚empirisch aufgefüllt‘ werden ... Kodierkategorien, die zur Systematisierung des Datenmaterials verwendet werden, sollten vielmehr zu Beginn möglichst ‚offen‘ sein, so dass mit ihrer Hilfe möglichst das gesamte Spektrum der relevanten Handlungsorientierungen und Deutungsmuster ... auf der Grundlage der Daten ermittelt werden kann.“ (KELLE/KLUGE, 1999, S. 66f.)

Im Anschluss an die *Was*-Codierung erfolgt eine Analyse der den einzelnen Kategorien zugeordneten Textsegmente, wodurch die Kategorien nochmals überprüft und dann dimensionalisiert werden. D.h. es erfolgt eine inhaltliche Bestimmung der einzelnen formalen Kategorien, eine Bestimmung der Merkmalsausprägungen in den unterschiedlichen Kategorien durch die Bildung von Subkategorien. KUCKARTZ nennt diese Codierung die *Wie*-Codierung, die „Dimensionalisierung und Feincodierung“ (ebd.), die einen Interpretations- und Klassifikationsvorgang darstellt. KELLE/KLUGE bezeichnen diesen dritten Schritt als die „Konstruktion von Subkategorien und Dimensionen“ (KELLE/KLUGE, 1999, S. 67):

„Die Suche nach Subkategorien und deren Dimensionen dient dazu, das empirische Spektrum zu erschließen, das von den anfangs festgelegten Kodierkategorien aufgespannt wird, um diese damit zu konkretisieren bzw. empirisch anzureichern ... Hierbei können prinzipiell zwei Wege gegangen werden: 1. Die Subkategorien bzw. Dimensionen können *vor* der Analyse des empirischen Materials, durch eine rein *begriffliche Explikation* des Vorwissens über bestimmte Kategorien entwickelt werden. 2. Das qualitative Datenmaterial kann für eine *empirisch begründete* Konstruktion von Subkategorien und Dimensionen herangezogen werden.“ (ebd., S. 68)

KUCKARTZ fügt an, dass sich die *Wie*- und *Was*-Codierung bei sehr umfangreichem Datenmaterial und bei einem fortgeschrittenen Forschungsprozess, in dem die Dimensionen bereits definiert sind, auch zu einem Schritt zusammenfassen lassen (vgl. KUCKARTZ, 2007, S. 101).

Im vierten Schritt werden die Ergebnisse der Themenanalyse in Form von zusammenfassenden Beschreibungen der Merkmalsausprägungen von jeder einzelnen Kategorie systematisiert. Damit ist die erste Phase der Auswertung des Interviewmaterials, die Querschnittsanalyse, abgeschlossen und zu den thematischen Schwerpunkten der gesamten Interviews liegen in strukturiert aufbereiteter Form Beschreibungen der typischen vorgefundenen Ausprägungsmuster vor.

### 3.3.2 Die empirisch begründete Typenbildung (nach KELLE/KLUGE)

Die Typenbildung bzw. die Erstellung einer Typologie ist das Resultat eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein bestimmter Gegenstandsbereich anhand ausgewählter Merkmale in Gruppen bzw. Typen unterteilt wird. Als Typ bzw. Typus werden die einzelnen Teilgruppen bezeichnet, die sich durch gemeinsame Eigenschaften definieren und anhand der jeweiligen Konstellation der Eigenschaften (Merkmale) charakterisieren lassen, d.h. eine Typologie basiert auf der Kombination von ausgewählten Merkmalen.

KELLE/KLUGE entwickeln ein Stufenmodell für die Typenbildung, welches vier Stufen umfasst, die logisch aufeinander aufbauen, jedoch nicht als ein starres und lineares Auswertungsschema zu verstehen sind, vielmehr können einzelne Phasen mehrmals wiederholt werden bzw. regen spätere Phasen zur Revision der Ergebnisse vorangegangener Phasen und damit deren Wiederholung an. Folgende Phasen werden unterschieden:<sup>34</sup>

- Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen
- Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten
- Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung
- Charakterisierung der gebildeten Typen. (vgl. KELLE/KLUGE, 1999, S. 82)

In der ersten Stufe wird bestimmt, auf welche Merkmale sich die Typologie beziehen soll. Dafür werden Kategorien und Merkmale erarbeitet, anhand derer die tatsächlich im Untersuchungsfeld bestehenden und relevanten Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Untersuchungselementen, seien es Personen, Organisationen, Verhaltensweisen, Normen, etc., erfasst und charakterisiert werden können. Der Auswahl der Vergleichsdimensionen kommt eine entscheidende Bedeutung im Typenbildungsverfahren zu, da die Plausibilität und Aussagekraft der gesamten Typologie davon abhängt, ob relevante Dimensionen bzw. Merkmale gefunden werden, da sich die Typologie in der Beschreibung der Varianzen zwischen den Typen auf eben diese bezieht. Aus der Kombination der Merkmale bzw. Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen ergibt sich ein Merkmalsraum, der schließlich der Gesamttypologie zugrundeliegt. Die Anzahl der Merkmale, die einbezogen werden kann, hängt dabei davon ab, welches Konstruktionsmodell der Typologie gewählt wird. Zu unterscheiden sind die monothetische, die reduktionistische sowie die polythetische Typenbildung. Bei der monothetischen Typologie verfügen alle Repräsentanten bzw. Elemente je eines Typs über identisch dieselben Merkmalsausprägungen. Die Basisvariante ist eine Vierer-Typologie aufgrund eines Merkmalsraumes, der aus zwei Merkmalen mit dichotomer Ausprägung besteht. Diese Konstruktionsvariante ist auf eine geringe Anzahl an Merkmalen

---

<sup>34</sup> Im Modell von KUCKARTZ (2007) setzt sich die eigentliche Typenbildung ebenfalls aus vier Elementen zusammen: (1) der Definition des der Typenbildung zugrunde liegenden Merkmalsraums, (2) der eigentlichen Konstruktion der Typologie, (3) der Beschreibung der einzelnen Typen der gebildeten Typologie, (4) der Zuordnung der Personen des Samples zu den gebildeten Typen. Deutlich wird, dass hier erst im letzten Schritt die tatsächlichen Fälle den Typen zugeordnet werden, wodurch das Vorgehen im Vergleich zu Kelle/Kluge in größerer Distanz zum Datenmaterial erfolgt. Es geht nicht um die „Gruppierung der Fälle“ in einem frühen Schritt sondern um die „Zuordnung von Personen“ wenn die Typologie ausformuliert ist. Damit geht die Gefahr einher, eine eingeschränktere Aufmerksamkeit für Nuancen und Varianten und damit polythetische Spielarten der einzelnen Typen zu haben. Daher wird das Vorgehen von Kelle/Kluge für diese Untersuchung vorgezogen.

und Merkmalsausprägungen angewiesen, da ansonsten die Typzahl zu groß wird und die Typologie damit an Übersichtlichkeit und Aussagekraft verliert. Durch das Verfahren der Reduktion lassen sich zu große monothetische Typologien verringern, indem man verschiedene Merkmalsausprägungen zusammenfassend betrachtet und damit den Merkmalsraum möglicher Ausprägungen reduziert.<sup>35</sup>

Polythetische Typenbildung ist im Unterschied zu den bisher beschriebenen Formen keine künstliche Typologie, die aufgrund systematischer Kategorien unabhängig davon gebildet wird, ob alle so generierten Typen in der Realität vorkommen, sondern eine natürliche Typologie, d.h. sie wird aus dem empirischen Material heraus entwickelt. Die Typen werden so gebildet, dass die Verortung im Merkmalsraum intern möglichst homogen und extern möglichst heterogen ist, gleichwohl die Elemente eines Typs nie wirklich identisch hinsichtlich der Merkmale des Merkmalsraumes und daher polythetisch sind. Dagegen birgt diese Form der Typenbildung den Vorteil, dass sie zum einen näher an der empirischen Wirklichkeit konstruiert wird und zum anderen mehrere Merkmale umfassen kann und damit einen mehrdimensionalen Merkmalsraum umschreibt. (vgl. insgesamt KUCKARTZ, 2007, S. 96ff.)

Auf der zweiten Stufe erfolgen die Gruppierung der Fälle und die Analyse der empirischen Regelmäßigkeiten. Das bedeutet, dass die konkreten Fälle anhand der zuvor definierten Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen sortiert werden. Die Gruppierung der Fälle bezeichnen KELLE/KLUGE dabei als den „eigentlichen Übergang von der Dimensionalisierung zur Typenbildung“ (KELLE/KLUGE, 1999, S. 86). Wird für die Zuordnung der Fälle das Konzept des Merkmalsraumes verwendet, so erhält man sowohl einen Überblick über alle möglichen Kombinationsmöglichkeiten als auch über die konkrete empirische Verteilung der Fälle auf die Merkmalskombinationen. Auf dieser Stufe sind ebenfalls Fallkontrastierungen durchzuführen, da Fälle eines Typs auf interne Homogenität zu prüfen sind und die Gruppen untereinander auf externe Heterogenität. Dabei geht es vor allem um die Frage, „ob die Typologie genügend Heterogenität bzw. Varianz im Datenmaterial abbildet“ (ebd. S. 81).

Als dritter Schritt folgt die Analyse der Sinnzusammenhänge. Das Ziel sozialwissenschaftlicher Typologien ist nicht lediglich die Bildung und Beschreibung der nach Ähnlichkeit und Differenz sortierten Gruppierungen von Untersuchungselementen. Vielmehr sollen soziale Phänomene verstanden und erklärt werden. Dazu müssen die inhaltlichen Sinnzusammenhänge analysiert werden:

„Die formale Einteilung von Fällen in Gruppen ist nur Mittel zum Zweck, um jene inhaltlichen Ordnungen bzw. „sozialen Strukturen“ zu beschreiben, die zur Gruppierung von Fällen in Typen geführt haben. Das Zusammentreffen bestimmter Merkmalskombinationen stellt also oft die Grundlage für die Suche nach „inneren“ oder „Sinnzusammenhängen“ dar.“ (KELLE/KLUGE, 1999, S. 80)

Bereits WEBER hat darauf verwiesen, dass neben der Analyse der empirischen Regelmäßigkeiten und Korrelationen eine Analyse der Sinnzusammenhänge erfolgen muss, um zu einer „richtigen kausalen Deutung typischen Handelns“ und zu „verständlichen Handlungstypen, also „soziologischen Regeln““ (WEBER, 1921/1972, S. 5f.) zu gelangen. Die Aufdeckung der bestehenden Sinnzusammenhänge ist dabei die Grundlage für eine datenbasierte Theoriebildung. So lassen sich für die typenbildenden Verfahren zwei Funktionen benennen: zum einen eine deskriptive Strukturierungs- und Ordnungsfunktion, zum anderen jedoch auch eine heuristische Funktion:

„Typologien regen zu Erkenntnissen und zur Formulierung von Forschungsproblemen an, sie verweisen auf inhaltliche Sinnzusammenhänge und tragen damit zur Hypothesengenerierung bei.

---

<sup>35</sup> Das Verfahren geht, wie das Konzept des Merkmalsraums auf BARTON und LAZARSELD zurück, und wird von ihnen als „typologische Operation der Reduktion“ (KLUGE, 1999, S. 214) bezeichnet.



Auf diese Weise schaffen Typologien eine Grundlage zur Theoriebildung.“ (KELLE/KLUGE, 1999, S. 81)<sup>36</sup>

Die Analyse der Sinnzusammenhänge erfordert wiederum den Vergleich und die Kontrastierung von Fällen sowohl innerhalb eines Typs als auch zwischen den Typen. Im Zuge dessen können Fälle nochmals anderen Gruppen zusortiert werden, wenn sie diesen ähnlicher sind, stark abweichende Fälle zunächst jenseits der Gruppierung analysiert werden, mehrere Gruppen zusammengefasst werden, wenn sie sich zu ähnlich sind, bzw. auch einzelne Gruppen weiter untergliedert werden, wenn zu starke Unterschiede identifiziert werden (vgl. ebd. S. 92). In dieser Phase wird der Merkmalsraum und damit die Anzahl der Typen reduziert. Gleichzeitig werden nun jedoch weitere Merkmale und Kategorien gesucht, die die Gruppen voneinander unterscheiden bzw. die die Elemente einer Gruppe gemeinsam haben (vgl. ebd.). Die einzelnen Typen werden mit weiteren Merkmalen beschrieben.

Auf der vierten Stufe schließlich erfolgt die Charakterisierung der gebildeten Typen anhand der relevanten Vergleichsdimensionen und Merkmalskombinationen sowie der rekonstruierten, inhaltlichen Sinnzusammenhänge. Aufgrund der gesetzten Prämissen bestimmt sich der erreichbare Abstraktionsgrad, die Zeit- und Raumgebundenheit, die Normativität und Komplexität der Typen. Für die Charakterisierung der Typen muss darüber hinaus entschieden werden, ob Idealtypen oder Realtypen konstruiert werden sollen (vgl. KLUGE, 1999, S. 23). Der auf WEBER zurückgehende „Idealtypus“ wird gewonnen, indem über die Realität der empirisch vorgefundenen Fälle hinaus eine idealtypische Zuspitzung der gewählten Charakteristika des zu beschreibenden Typs erfolgt. Durch die „Pointierung des Wesentlichen und Weglassen des Unwesentlichen“ (LAMNEK, 2005, S. 231) entstehen „reine“ Fälle, durch die der Untersuchungsbereich so beschrieben wird, wie er sich im Idealfall darstellen würde. Die konstruierten Idealtypen sind jedoch theoretische Konstruktionen und kein Abbild der empirischen Realität des untersuchten Feldes, sie haben heuristische und hypothesengenerierende Funktion. So lassen sich die empirisch gefundenen Einzelfälle anschließend mit dem konstruierten Idealtyp konfrontieren und in ihrer Nähe bzw. ihren Differenzen zu diesem charakterisieren und damit deren Eigenarten herausarbeiten. Die Verwendung von Idealtypen eignet sich besonders, wenn eher die Unterschiede bzw. Eigenarten der empirischen Fälle eines Typs herausgearbeitet werden sollen, da eine starke Zuspitzung des Ideals die Differenzen deutlich macht. Wenn es jedoch eher um die Gemeinsamkeiten innerhalb eines Typs geht und daher der charakterisierte Typ die Gruppe möglichst gut repräsentieren soll, kann es günstiger sein, keinen künstlichen Idealtyp zu entwerfen, sondern einen natürlichen Prototyp aus dem Material auszuwählen, der repräsentativen Charakter hat. Dadurch wird zugleich dem Vorwurf der Realitätsferne der Typen entgangen. Beim Prototyp ist jedoch zu beachten, dass dieser lediglich dem jeweiligen Typ entspricht, aber nicht mit diesem gleichzusetzen ist. Es ist daher wichtig, in der Darstellung des Prototyps genau zu kennzeichnen, was an dem konkreten Fall typisch für die gesamte Gruppe ist und welche Merkmale fallspezifisch sind (vgl. insgesamt KELLE/KLUGE,

---

<sup>36</sup> KELLE/KLUGE führen weiter aus, dass nur unter Umständen Typologien auch direkt theoretische Systeme darstellen: „Nur in seltenen Ausnahmefällen jedoch, nämlich dann, wenn Typologien so komplex formuliert und tiefgreifend analysiert werden, dass sie schließlich ein System miteinander verknüpfter Hypothesen darstellen, können sie selbst als „theoretische Systeme“ bezeichnet werden. Im Regelfall stellen Typologien lediglich einen notwendigen „Zwischenschritt der Theoriebildung“ dar, indem sie zur Hypothesenbildung anregen“ (KELLE/KLUGE, 1999, S. 81). In diesem Zusammenhang sei auf BOHNSACK (vgl. 2007, S. 226) verwiesen, der den Anspruch formuliert, dass nur eine mehrdimensional konstruierte Typologie, die nach den, im Rahmen der „dokumentarischen Methode“ entwickelten Prinzipien gebildet wurde, den Anspruch erfüllt, überhaupt generalisierungsfähig zu sein. Die von ihm formulierte Unterscheidung in sinngenetische und soziogenetische Typenbildung ist dabei plausibel, jedoch der Schluss und die Kritik, allen bisher existierenden Verfahren der Typenbildung fehle diese soziogenetische Komponente, kann nicht nachvollzogen werden, da auch in letzteren Verfahren der soziogenetische Bezug hergestellt wird, wodurch das fundamentale Unterscheidende nicht erkennbar wird. (vgl. dazu auch soziogenetische Analysebeispiele bei KELLE/KLUGE, 1999, S. 93)

1999, S. 94f.). Mit der Charakterisierung der Typen ist die Stufenfolge abgeschlossen und es liegt als Ergebnis eine Typologie zum untersuchten Gegenstandsbereich entsprechend der gewählten Dimensionen vor.

### 3.4 Auswahl der Schulen und Interviewpartner

Die Studie hat einen explorativen Charakter, im Sinne der Beschreibung und der Erschließung von Erklärungszusammenhängen für unterschiedliche Kooperationsleistungen und Kooperationsbereitschaften. Ziel dieser Arbeit war es nicht, repräsentative Aussagen im Sinne der Beschreibung der Merkmalsverteilung in der Grundgesamtheit (z.B. der deutschen Lehrerschaft) zu treffen. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte somit nicht unter statistischen Gesichtspunkten, sondern auf Basis der bestehenden theoretischen Vorannahmen. Ausgehend von der Annahme, dass das kooperative Handeln des Lehrers sowohl durch externe Faktoren (Systemebene und Institutionsebene) als auch persönliche Faktoren (individuelle Ebene) beeinflusst werden könnte, erfolgte die Auswahl der Untersuchungspersonen unter Berücksichtigung dieser Aspekte.

Eine Untersuchung der unterschiedlichen Systemeinflüsse in vergleichender Perspektive war nicht beabsichtigt (dies hätte den Umfang der Untersuchung erheblich vergrößert und die Kapazitätsgrenzen überstiegen), daher mussten die Strukturvariablen konstant gehalten werden. Die Stichprobe beschränkte sich auf Gesamt- und Regionalschulen des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern, da hier auf einer einheitlichen gesetzlichen Grundlage gearbeitet wird sowie die gleichen Lehrpläne zur Anwendung kommen.

Da keine vergleichende Untersuchung auf Systemebene hinsichtlich der verschiedenen Schulformen angestrebt wurde, war es umso wichtiger, eine begründete Vorauswahl auf dieser Ebene zu treffen. Diese richtete sich nach der Frage, an welchen Schulen davon auszugehen ist, eine gute Mischung aller Kooperationsausrichtungen zu finden, um dann unterschiedliche Ausprägungen feststellen zu können. Wenn das Kooperationsniveau insgesamt sehr gering ist, ist es schwer, qualifizierte Aussagen zu institutionsspezifischen bzw. personenspezifischen Unterschieden zu machen, da die potentielle Varianz geringer ist. Ausgewählt wurden daher Regionalschulen und integrierte Gesamtschulen.<sup>37</sup> Diesen Schulen fällt die gemeinsame Aufgabe zu, die Schüler (an den GS zumindest einen Großteil der Schüler) nach der 9. oder 10. Klasse in die Berufswelt zu entlassen. Sie haben demnach, neben der allgemein bildenden Funktion, eine starke allgemein berufsorientierende Funktion. Das Thema Berufsvorbereitung hat angesichts des nahen Schulabschlusses für die Schüler der 9. und 10. Klassen eine besondere Bedeutung, was zu der Vermutung Anlass gibt, dass sich für diese Thematik Kooperationsanlässe bieten, die unterschiedlich genutzt und ausgefüllt werden können. Eine weitere Konstante der ausgewählten Schulen war die Beteiligung am Ganztagschulprogramm Mecklenburg-Vorpommern. Auch hier stand zu vermuten, dass sich durch die Ausgestaltung der Schule als Ganztagschule im Vergleich mit der Halbtagschule verstärkt Kooperationsanlässe bieten, die in der Praxis unterschiedlich wahrgenommen und umgesetzt werden.

Die einzige Ausnahme mit Blick auf die Systemebene bildete die Aufnahme einer Privatschule in die Untersuchung. Diese Schule zeichnet sich durch einen expliziten Kooperationsansatz an, weshalb untersucht werden sollte, inwieweit die spezifischen Bedingungen auf Systemebene als Einflussfaktoren von Lehrern genannt werden.

---

<sup>37</sup> Ergebnisse der empirischen Schulforschung unterstützen die Vermutung, dass die erwartbare Kooperationsintensität und damit auch das Spektrum an Gesamtschulen und verbundenen Haupt- und Realschulen höher sind als an Gymnasien (vgl. ROLFF, 1994, S. 102).

Zur Untersuchung der Fragestellungen wurden Fallstudien an fünf Schulen durchgeführt. Diese sollten sich in ihrem Profil möglichst durch Unterschiedlichkeit auszeichnen, um hier die Einflüsse des institutionellen Rahmens kontrastierend erheben zu können. Daher wurden zwei Schulen ausgewählt, die im kooperativen Arbeiten einen expliziten Schwerpunkt ihres Konzeptes formulieren (Schule 2 dabei bezogen auf die schulinterne Zusammenarbeit, Schule 4 insbesondere bezogen auf die schulexterne Zusammenarbeit), und drei Schulen, die ohne diesen Schwerpunkt arbeiten. Desweiteren erfolgte die Auswahl hinsichtlich der Standortbedingungen. Zwei Schulstandorte befinden sich im ländlichen Raum, die anderen im städtischen. Von den städtischen Schulen befinden sich zwei in sozialen Brennpunktgebieten. Die Größe der Schülerschaft reicht von 200 bis 500 Schülern.

Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte ebenfalls begründet. So wurden jeweils die Klassenlehrer und AWT-Lehrer (Arbeit-Wirtschaft-Technik) der 9. und 10. Klassen in die Stichprobe aufgenommen. Damit wurde zum einen eine thesengeleitete Auswahl realisiert und zum anderen verhindert, dass eine willkürliche bzw. zufällige Auswahl seitens der Schule bzw. Schulleitung getroffen wurde. Die Klassenlehrer wurden gewählt, weil sich für sie durch die Aufgaben der Klassenführung per se ein höherer Kooperationsbedarf mit den Kollegen stellen könnte. Gleichzeitig sind diese auch die ersten Ansprechpartner für die Eltern. Der AWT-Lehrer ist dagegen als Fachlehrer hauptverantwortlich für die Berufsorientierung der Schüler, gleichzeitig ist dieses Thema eine Plattform für mögliche inner- und außerschulische Kooperationsanlässe.

Die Befragung mittels des quantitativen Kurzfragebogens beschränkte sich auf die Lehrer, die in den 9. und 10. Klassen Unterricht haben. Dies betraf durchschnittlich 15 bis 20 Lehrer pro Schule. Die Begrenzung auf Schulabgangsjahrgänge ist inhaltlich damit begründet, dass der Fokus der gesamten Untersuchung auf den Kooperationsleistungen der Lehrer hinsichtlich der Arbeit mit Schülern unmittelbar vor deren Beendigung der Schulzeit liegt, und damit erfasst wird, welche Intensität die Kooperation vor diesem Hintergrund hat. Gleichzeitig erfolgte die Begrenzung aus forschungspraktischen Gründen, um eine vertretbare Balance zwischen dem Aufwand für die Schulen und dem eigenen Forschungsinteresse zu wahren. Die Auswertung konnte sich somit auf folgende Datenbasis stützen:

	Schule 1	Schule 2	Schule 3	Schule 4	Schule 5
<b>Schulportrait</b>	Schulleiterinterviews, Schuldokumente, Internetauftritte				
<b>Kurzfragebögen</b>	insgesamt 71				
<b>Lehrerinterviews<sup>38</sup></b>	5 (-1) <sup>39</sup>	5	5 (-1)	6	5

**Abb. 11: Übersicht zur Datenbasis der vorliegenden Untersuchung**

<sup>38</sup> Insgesamt wurden 23 Lehrerinnen und 2 Lehrer interviewt, diese Verteilung hat sich aufgrund der Auswahlkriterien für die Interviewpartner so ergeben. Eine geschlechterspezifische Auswahl wurde nicht getroffen.

<sup>39</sup> Diese Interviews konnten in der Auswertung nicht berücksichtigt werden, da die Interviewpartner eine Aufnahme des Interviews ablehnten.

### 3.5 Forschungspraktisches Vorgehen bei der Untersuchung

Der Erhebung ging eine Voruntersuchung voraus, die Aufschluss über das Untersuchungsfeld geben und zu einer empirisch begründeten Auswahl der relevanten Untersuchungskriterien beitragen sollte. Mittels der Voruntersuchung wurde der Interviewleitfaden als Erhebungsinstrument sowohl in inhaltlicher als auch methodischer Hinsicht überprüft und weiterentwickelt. Die Voruntersuchung erfolgte in zwei Durchläufen. Aus dem 1. Testlauf mit einer Lehrerin resultierte eine umfassende methodische Weiterentwicklung des Leitfadens. Einerseits wurde eine störende Leitfadendbürokratie beseitigt und andererseits durch die gezielte Mischung von erzählgenerierenden und bewertungsgenerierenden Fragen gezielt unterschiedliche Textformen provoziert, die anschließend eine je spezifische Auswertung ermöglichten. In einer zweiten Testreihe mit drei Lehrern konnten diese Veränderungen erprobt und als erfolgreich bestätigt werden. Darüber hinaus erfolgte eine inhaltliche Weiterentwicklung des Leitfadens, indem einerseits eine inhaltliche Vertiefung sowie andererseits, durch die Aufnahme weiterer relevanter Fragenkomplexe, eine inhaltliche Ausweitung vorgenommen wurde (z.B. Statement zum Typologiekonzept).

Die Hauptuntersuchung fand in einem Zeitraum von vier Monaten statt (Oktober 2006 – Januar 2007). Die Terminabsprachen für die Interviews erfolgten auf sehr verschiedene Weise und erwiesen sich an den einzelnen Schulen als unterschiedlich kompliziert. Zumeist wurden die Termine durch die Schulleitung bestimmt und im Rahmen des Stundenplanes eingetaktet. So war es an einer Schule möglich, alle Lehrerinterviews an zwei Tagen durchzuführen, mit ausreichend zur Verfügung stehender Zeit. In einer anderen Schule wurden z.T. zeitlich sehr begrenzte Terminmöglichkeiten eingeräumt (z.B. lediglich eine Freistunde von 45 min), wodurch die Interviewführung im Einzelfall variiert bzw. gestrafft werden musste. In einem Fall sollte die Terminabsprache direkt mit den Lehrern vorgenommen werden, was einerseits zwar den Aufwand erhöhte, andererseits dadurch die Interviews zu Terminen stattfanden, die von den Lehrern als günstig empfunden wurden. Die Interviews fanden alle in der jeweiligen Schule der Interviewpartner, in von ihnen gewählten Räumen statt. Zum Teil waren diese Klassenräume, häufiger jedoch Vorbereitungs- oder Besprechungsräume. Alle Interviews wurden mit einem digitalen Diktiergerät aufgenommen. In zwei Fällen verweigerten Lehrer die Aufnahme, wodurch die Interviews leider nur in heuristischer Funktion in die Auswertung einfließen konnten. Die Interviews mit den Lehrern und den Schulleitern wurden ausschließlich von der Untersuchungsleiterin persönlich durchgeführt, die schriftliche Kurzbefragung wurde z.T. durch eine Hilfskraft organisiert und durchgeführt.

Die schriftlichen Kurzfragebögen wurden jeweils auf einer Sitzung der Lehrerkonferenz der einzelnen Schulen an die entsprechenden Lehrer verteilt und anschließend durch das Sekretariat der Schule wieder in Empfang genommen und zurückgesandt. In einem Falle wurden die Fragebögen direkt auf der Sitzung ausgefüllt und wieder abgegeben.

Die Interviews lagen als digitale Audiodateien vor und wurden wörtlich transkribiert, wobei auf eine Niederschrift extraverbaler Äußerungen und Nuancen fast vollständig verzichtet wurde, da keine linguistische, textanalytische Auswertung sondern eine inhaltsanalytische Auswertung angestrebt wurde.

Die Auswertung begann mit der Erstellung zusammenfassender, paraphrasierender Fallbeschreibungen der Lehrerinterviews, exemplarisch für zwei Schulen. Diese dienten dazu, einen Überblick über die zentralen Inhaltsspektren und Aussageschwerpunkte der Interviews zu gewinnen, sowohl fallbezogen als auch überblicksartig für das gesamte Datenmaterial. Die Fallbeschreibungen orientierten sich grundsätzlich in ihrer Struktur am Interviewleitfaden, wobei jeweils die entsprechenden Aussagen der Interviewpartner zusammengefasst dargestellt wurden. Gleichzeitig wurden die für die Fragestellung interessanten Schwerpunkte, die durch die Leitfragen indirekt provoziert werden sollten, in den Aussagen identifiziert und erste interpretierende Überlegungen dazu notiert. Diese Kombination war wichtig, da durch die

methodisch begründete Operationalisierung der Forschungsfrage in den Interviews einige relevante Themen (z.B. Fragen nach den Orientierungs- und Begründungsmustern) nicht direkt, sondern indirekt angesprochen werden sollten. Auf diese Weise sollten Verzerrungen und sozial erwünschtes Antwortverhalten vermieden werden. Zugleich war davon auszugehen, dass es sich zum Teil um implizite Theorien und Handlungskonzepte handelt, die von den Untersuchungspersonen nicht direkt abstrakt reflektiert werden können, sondern sich in den alltagspraktischen Beispielen als Hintergrundfolie abbilden und so identifiziert werden müssen. Resultat dieses Auswertungsschrittes war die Erstellung einer Auflistung der relevanten, in den Interviews auffindbaren Themenschwerpunkte, welche die Ausgangsbasis für ein Kategoriensystem darstellen konnte. Diese Auflistung setzte sich somit sowohl aus Themen direkt aus dem Leitfaden als auch aus dem in den Interviews vorgefundenen weiteren bzw. dahinterliegenden, identifizierbaren Themen zusammen, womit die zielgerichtete Orientierung auf die Forschungsfrage realisiert wurde.

Das Grundgerüst des Kategoriensystems bestand aus den die Untersuchung leitenden Forschungsfragen sowie aus induktiv aus dem Material abgeleiteten Hauptkategorien, die die in den Interviews identifizierten Themenschwerpunkte repräsentierten. Dieses Grobraster bildete den Ausgangspunkt für die Kodierung der Interviews. Im Gegensatz zum Interviewleitfaden repräsentiert das Kategoriensystem bereits die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten formalen Kategorien. Die Auswertung erfolgte computergestützt unter Einsatz von MaxQDA (s. Anhang-CD: Auswertungsdateien). Im Zuge des Materialdurchlaufes während der Kodierung wurde das Kategoriensystem fortlaufend ergänzt, indem induktiv aus dem Material Codes entwickelt wurden, die als Unter- bzw. Subkategorien die bestehenden formalen Hauptkategorien weiter ausdifferenzierten und die inhaltliche Merkmalsausprägungen der Hauptkategorien repräsentierten. Ziel war der Aufbau eines möglichst differenzierten und stark am konkreten Interviewmaterial orientierten Kategoriensystems, dass durch Haupt- und Unterkategorien hierarchisch strukturiert werden sollte. Es wurde somit die von KUCKARTZ vorgeschlagene Zusammenfassung der *Was-* und *Wie-*Codierung durchgeführt (vgl. KUCKARTZ, 2007, S. 101).

Dieses Verfahren der induktiven Kategorienbildung entlang des formalen Koderasters wurde bis zur Kodierung des elften Interviews praktiziert. Auf diese Weise entstand ein Kodebaum mit 352 Codes und sehr differenzierten Subkategorien bis in die 4. Ableitung. Dieser war damit nicht mehr überschaubar für die weitere Kodierung. Die Intrakodierreliabilität, als ein zur Anwendung kommendes Gütekriterium in dieser Untersuchung, war damit nicht mehr gewährleistet, d.h. die Sicherstellung, dass eine Textstelle tatsächlich zum einen hinsichtlich aller in der Passage angesprochenen Themen kodiert wurde und dass zum anderen bei gleicher Aussage die Textstelle tatsächlich mit demselben Subkode wie eine andere Interviewpassage belegt wurde. Diese Differenzierung des Kodebaums erwies sich an diesem Schritt der Auswertung als methodisch und forschungspraktisch höchst fragwürdig, weshalb das Verfahren geändert werden musste. Der Kodebaum wurde daher auf maximal drei Ableitungsebenen beschränkt. Durch diese Reduzierung auf vorrangig formale Kategorien wurde die Sicherheit in der Zuordnung erhöht. Die in den bereits ausgewerteten Interviews zugeordneten Codes konnten dabei übernommen werden. Die weitere Kodierung erfolgte anschließend entlang der Hauptkategorien auf den drei Ableitungsebenen. Dadurch erfolgte die Kodierung zwar auf einer abstrakteren Ebene, blieb dabei jedoch offener und weniger vorstrukturierend. Durch die damit verbundene stufenweise Klassifizierung konnten Fehlerquellen vermieden werden, die mit einer frühzeitigen Festlegung auf inhaltliche Kategorien mit einer höheren Wahrscheinlichkeit aufgetreten wären. Die Feindifferenzierung, und damit die genaue interpretative Bearbeitung des Materials, wurde auf einen späteren Auswertungsschritt verschoben, der Prozess der Reduktion der Komplexität somit in kleinere Schritte unterteilt. Die folgende Abbildung zeigt den Kodebaum in der Fassung nach Zurücknahme der Feindifferenzierung, wie er letztlich für alle Interviews angewandt wurde.

<p><b>1. Kooperation im Kollegium</b></p> <p>Beispiele Erfahrungen/Entwicklung</p> <p><b>Kooperationspraxis</b></p> <p>Anlässe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>lehrerbezogen</li> <li>unterrichtsbezogen</li> <li>schüler/klassenbezogen</li> <li>schulbezogen</li> <li>elternbezogen</li> </ul> <p>Kooperationsstrukturen/ Arbeitsweisen Einflussfaktoren auf Kooperationspraxis</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Rahmenbedingungen</li> <li>Kooperationskonzept der Schule</li> <li>Schulleitung</li> <li>Klima</li> <li>Befindlichkeiten/persönliche Haltung</li> </ul> <p>Zufriedenheit</p> <p><b>Begründungsmuster</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Zielstellungen/Nutzen/Intentionen</li> <li>Auffassungen</li> </ul> <p><b>Visionen/Idealbild</b></p>	<p><b>2. Kooperation mit Eltern</b></p> <p>Beispiele Erfahrungen/Entwicklung</p> <p><b>Kooperationspraxis</b></p> <p>Anlässe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>schülerbezogen</li> <li>klassen- und schulbezogen</li> </ul> <p>Kooperationsstrukturen/ Arbeitsweisen Einflussfaktoren auf Kooperationspraxis</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Rahmenbedingungen</li> <li>Kooperationskonzept</li> <li>Einfluss von Schulleitung/Kollegium</li> <li>Haltung/ Handlungskonzepte des Lehrers</li> <li>Haltung der Eltern/Beziehung/ familiäre Probleme</li> </ul> <p>Zufriedenheit</p> <p><b>Begründungsmuster</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Zielstellungen/Nutzen/Intentionen</li> <li>Auffassungen/ Rolle gegenüber den Eltern</li> </ul> <p><b>Visionen/Idealbild</b></p>
<p><b>3. Kooperation mit externen Partnern</b></p> <p>Erfahrungen/Entwicklung</p> <p><b>Kooperationspraxis</b></p> <p>Kooperationspartner</p> <p>Anlässe</p> <p>Koordination der Kontakte</p> <p>Einflussfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Rahmenbedingungen</li> <li>Partner</li> <li>Schüler</li> <li>Lehrer</li> </ul> <p>Zufriedenheit</p> <p><b>Begründungsmuster</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Zielstellungen/Nutzen/Intentionen</li> <li>Konzepte/ Auffassungen</li> </ul> <p><b>Visionen/Idealbild</b></p>	<p><b>4. Selbsteinschätzung</b></p> <p>Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Stärken</li> <li>Schwächen</li> </ul> <p>Lehrerrolle</p> <p>Typologie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ergänzende Interpretationen</li> <li>Selbstverortung in Typologie</li> <li>Tendenz Wichtigkeit der Partner</li> </ul> <p><b>5. Fortbildungsbedarf</b></p>

Abb. 12: Kategoriensystem für Kodierung der Lehrerinterviews

Im Zuge des weiteren Materialdurchlaufs wurde das Kategoriensystem nicht mehr geändert. Es erfolgte nun somit eine deduktive Anwendung des Kategoriensystems. Im Anschluss daran wurde ein nochmaliger Materialdurchgang der ersten elf Interviews vorgenommen, da erst nach deren Erstkodierung die Entwicklung des Kategoriensystems abgeschlossen war und bis dahin auch neue Hauptkategorien entstanden waren. Die gesamte Kodierung der Textsegmente erfolgte in semantischer, nicht syntaktischer Weise, d.h. die Sinnzusammenhänge dienten jeweils als kleinste Kodiereinheit, die sich zumeist in den von den Interviewten dargebotenen Absätzen der Erzählstruktur darboten. Parallel zur Kodierung wurden Memos bezüglich des gesamten Interviews, einzelner Codes oder auch einzelner Kodierungen vorgenommen. In diesen wurden Überlegungen zu Auffälligkeiten, Interpretationsansätzen und Auswertungsideen festgehalten.

Im Rahmen der anschließenden themenanalytischen Auswertung wurde jeder Kode bzw. jede Kategorie einzeln analysiert, dabei wurden die Aussagen der Lehrer (Kodings) zunächst paraphrasiert und anschließend generalisiert und reduziert. Jede Kategorie wurde auf diese Weise zusammengefasst und systematisch beschrieben. Die Darstellung in der Arbeit richtet sich dementsprechend formal an den Hauptkategorien und ist fokussiert auf die deskriptive Darstellung der gefundenen typischen Merkmalsausprägungen. Dies entspricht im Wesentlichen dem von KUCKARTZ als Phase B beschriebenen Auswertungsschritt der Dimensionalisierung und Feinkodierung. Allerdings erfolgte dieser Analyseschritt nicht computergestützt, sondern die Analyse des Materials stärker in Anlehnung an das Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von MAYRING – der Abfolge von Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion (vgl. MAYRING, 1995, S. 65ff.). Dabei wurden alle Textsegmente (Kodings) zu einer Kategorie paraphrasiert und dann klassifizierend reduziert. Die computergestützte Durchführung der Feinkodierung in MaxQDA war insofern nicht nötig, als dass nicht beabsichtigt war, die Subkategorien in Variablen umzuwandeln, da weder quantifizierende Aussagen intendiert waren noch eine clusterbasierte Typisierung durchgeführt werden sollte.

Die entwickelten Klassifizierungen wurden anschließend direkt in zusammenfassenden Beschreibungen systematisch dargestellt, d.h. der dritten. und vierten. Auswertungsschritt der Themenanalyse erfolgte in integrierter Weise. Die zunächst deskriptive Darstellung, die sich sehr stark an den Alltagstheorien der Lehrer orientierte, wurde ergänzt durch eine abstrahierende, interpretierende Reflexion der Aussagen, unter Einbeziehung theoretischer Perspektiven. Ergebnis der themenanalytischen Auswertung ist somit die deskriptive und interpretierende Beschreibung der Sichtweisen der Lehrer in Bezug auf die verschiedenen Analyseeinheiten, deren Darstellung das gesamte Kapitel 4 dieser Arbeit umfasst. So beschreibt AURIN, in Bezug auf eine von ihm durchgeführte Studie, in ähnlicher Weise als Ergebnis dieses Analyseschritts die Klassifizierung: „Die Aussagen der Interviewten, verstanden als Sinnelemente, wurden hinsichtlich unterschiedlicher objektbereichsspezifischer Aspekte klassifiziert“ (AURIN, 1993, S. 88).

Nach Abschluss der Themenanalyse folgte die fallanalytische Auswertung der Lehrerinterviews. Gegenstand dieses Analyseverfahren war die Auswertung der Aussagen der Lehrer in ihrem fallspezifischen Kontext und Zusammenhang. Nun ging es nicht mehr um die themenbezogene Auswertung einzelner Kriterien und Dimensionen, vielmehr sollten die Aussagen in ihrem Gesamtzusammenhang betrachtet und in dessen Kontext beschrieben werden. Dabei sollten die markanten Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Aussagen der einzelnen Lehrer herausgearbeitet und in einer sinnvollen Weise systematisiert werden. Ziel der fallanalytischen Auswertung war die Entwicklung einer Typologie der verschiedenen individuellen Kooperationshabitus, die sich aus den Selbstdarstellungen der Lehrer ableiten lassen. Der Kooperationshabitus – als die Art und Gewohnheit sich zu verhalten – besteht nicht unabhängig vom Umfeld, gerade weil Kooperation per se eine auf Sozialität verwiesene Handlungsform ist, die dadurch grundsätzlich vom Gegenüber mit definiert wird. Die Schwierigkeit bestand demzufolge darin, eine Typologie zu entwickeln, die Aussagen über individuelle Handlungsprämissen und -entscheidungen machen kann, gleichzeitig jedoch dem Fakt der sozialen Verwiesenheit der Handlungsentscheidungen Rechnung trägt. Auf diese Weise sollten die soziogenetischen Einflussfaktoren bzw. Dimensionen in der Typologie Berücksichtigung finden.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Für die fallanalytische Auswertung wurde zunächst eine Lehrerprofilmatrix erstellt. Diese umfasste sämtliche Hauptkategorien der themenanalytischen Auswertung. Dazu wurden die Aussagen jeder Lehrer in Bezug auf die Kategorien stichpunktartig zusammengefasst, um so eine erste Übersicht über die Merkmalsausprägungen zu erlangen. Somit wurde eine Basis für einen anschließenden differenzierten Einzelfall- und Schulvergleich entlang der einzelnen Kategorien gelegt.

Die Suche nach den relevanten Vergleichsdimensionen, als erster Schritt der empirisch begründeten Typenbildung, die die tatsächlich im Untersuchungsfeld bestehenden und relevanten Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Lehrern deutlich machen, erfolgte in einer Reihe von Etappen. Zunächst wurden durch kontrastierenden Fallvergleich die Dimensionen identifiziert, die die Fälle unterscheiden. Ausgangsbasis dafür waren zunächst die in der Themenanalyse herausgearbeiteten Dimensionen. Darüber hinaus wurden weitere Dimensionen identifiziert. Die Anzahl der zunächst benannten Dimensionen war ausgesprochen hoch<sup>41</sup>.

In einem zweiten Schritt des Typenbildungs-Verfahrens wurden die Fälle gruppiert innerhalb des Merkmalsraums. Dabei erwies sich der durch die Dimensionen aufgespannte Merkmalsraum zunächst als zu komplex bzw. die in diesem bestehenden Kombinationsmöglichkeiten als zu vielfältig, als dass die einzelnen empirischen Fälle sinnvoll gruppiert werden konnten. In einer Reihe von zirkulären Durchläufen dieser beiden ersten Schritte, die abduktiv erfolgten, wurden durch wiederholte Fallkontrastierungen die Zuordnung der Fälle zu den entstandenen Gruppen und die die Gruppen definierenden Dimensionen selbst immer wieder hinterfragt und überarbeitet. Hier setzte parallel auch der nächste Auswertungsschritt ein: die Suche nach Sinnzusammenhängen, denn die Sortierung von Fällen nach plausibel erscheinenden Dimensionen bricht sich erst an der Prüfung, ob sich innerhalb der gebildeten Gruppen tatsächlich empirisch relevante Sinnzusammenhänge abbilden. Dazu wurden wiederum Fallkontrastierungen durchgeführt, Fälle auf Ähnlichkeiten innerhalb der Gruppen und auf Differenzen zwischen den Gruppen hin geprüft. Ergebnis der einzelnen Schritte war eine Reduzierung auf drei zentrale Dimensionen, wodurch ein dreidimensionaler Merkmalsraum entstand, in dem alle Fälle verortet werden konnten. Weitere Merkmale oder Dimensionen wurden zur Charakteristik der einzelnen Fälle herangezogen, obgleich ihnen keine, die Fälle strukturierende Funktion zukam. Die Typenbildung war nun bis zu dem Punkt vorangeschritten, dass Typen und Varianten zu den einzelnen Typen entlang der relevanten Dimensionen definiert vorlagen. Als letzter Schritt erfolgte die Charakterisierung der gebildeten Typen anhand der relevanten Vergleichsdimensionen und Merkmalskombinationen sowie der rekonstruierten, inhaltlichen Sinnzusammenhänge. Dazu wurden Prototypen für jeden Typ ausgewählt, die das Typische des gesamten Typs in besonderer Weise repräsentieren.

Mit den aus dem Material gewonnenen Typen wurde keine universal gültige Typologie erstellt, sondern vielmehr wurde bei der Auswahl der Dimensionen Wert darauf gelegt, ein heuristisches Modell zu entwickeln, das einerseits die konkreten inhaltlichen Ausprägungen und andererseits die Kontextbezogenheit der Ausprägungen berücksichtigt, um die Aussagekraft für das konkrete untersuchte Feld zu erhöhen und um eine möglichst empirisch gehaltvolle Typologie zu erstellen.

Der letzte Analyseschritt zielte auf die Darstellung der jeweiligen institutionellen Kontexte, sprich auf die Darstellung der einzelnen Schulen und ihrer jeweiligen Rahmenbedingungen und Ausgestaltung. Dazu wurde zunächst die Dokumentenanalyse aller von den einzelnen Schulen zur Verfügung gestellten Dokumenten durchgeführt (Schulprogramm, Schulkonzept, Schulinterner Lehrplan, Selbstdarstellungen auf Flyern und im Internet, statistische Grundzahlen). In einem zweiten Schritt wurden die zentralen Aussagen aus den Schulleiterinterviews zusammenfassend ausgewertet, unter der Beachtung zweier wesentlicher Perspektiven bzw. Leitfragen: Zum einen, welche Erkenntnisse lassen sich aus den Aussagen der Schulleitungen über die Bedingungen an und die Gestaltung der Schule ableiten? Zum anderen, was wird aus den Aussagen der Schulleitungen über den jeweiligen Führungsstil und die Einstellungen des Schulleiters zum kooperativen Arbeiten des Kollegiums deutlich? Die

---

<sup>41</sup> So existierten als weitere Dimensionen: Grad der Freiwilligkeit der Kooperationshandlungen, partnerspezifische Ausprägung der Kooperationshandlungen, anlassbezogene Unterscheidungen zwischen den Lehrern



letztenannte Perspektive konnte anschließend an den Äußerungen der Lehrer zu ihrer jeweiligen Schulleitung rückgespiegelt werden. Die Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse, der Schulleiterinterviews sowie die relevanten Aussagen der Lehrer wurden in Form von Schulportraits zusammengefasst. Hierbei wurden die einzelnen Schulen als Fälle betrachtet, die jeweils anhand der gleichen Kriterien im Zusammenhang beschrieben wurden. Ziel dieses Auswertungsschrittes war somit die Darstellung der je spezifischen Kontextbedingungen für Kooperation an den einzelnen Schulen. Die fünf Fälle liefern damit exemplarische Beispiele für Konfigurationsmöglichkeiten von Kooperation an Schulen.

Die Schulportraits wurden in der anschließenden vergleichenden Analyse ergänzt um die Ergebnisse der quantitativen Kurzbefragung. Die Fragebögen wurden zunächst in SPSS kodiert. Anschließend wurden schulbezogenen Häufigkeitsanalysen zu den drei zentralen Fragekomplexen durchgeführt. Die Datenbasis erwies sich dabei jedoch als sehr inkonstant, so dass viele Leerstellen eine durchgängige Auswertung der Daten nicht möglich machte bzw. valide Aussagen anhand der Datenlage nicht für alle Items gesichert werden konnten. So sind nur begrenzt Ergebnisse der Kurzfragebögen in die vergleichende Analyse zwischen den Schulen eingeflossen.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Die Leerstellen sind zum Teil methodischen Mängeln in der Konstruktion des Instrumentes geschuldet, die sich im Zuge der Datenerhebung zeigten und sich insbesondere auf Fragen der Missverständlichkeit des Erhebungsinstrumentes, der grundsätzlichen Untersuchungsfrage sowie auf die Angemessenheit der Wertelabels der Skalen bezogen. Eine weiterführende methodenkritische Betrachtung erfolgt im Kapitel 6.

## 4 Ergebnisse der themenanalytischen Auswertung<sup>43</sup>

Gegenstand der folgenden Ausführungen ist die themenbezogene Querschnittsanalyse der qualitativen Lehrerinterviews entlang zentraler Kategorien. Die Auswertung erfolgt damit weitgehend dekontextualisiert, d.h. die alltagsweltlichen und auch biographischen Zusammenhänge und Hintergründe für die Äußerungen der Lehrer bleiben im Folgenden zunächst unberücksichtigt. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Beschreibung der vorgefundenen Ausprägungen und Merkmalsvariationen hinsichtlich einzelner Kategorien. Die Darstellung ist dabei so gegliedert, dass am Ende jedes Hauptkapitels die zentralen Aussagen zusammenfassend wiederholt werden, um nach der sehr ausführlichen Beschreibung sämtlicher Details den Fokus der Aussagen zu schärfen und damit letztlich auch die Lesbarkeit zu erhöhen.

### 4.1 Analysen der Lehrersicht zur Kooperation im Kollegium

#### 4.1.1 Kooperationspraxis

##### 4.1.1.1 Anlässe für Kooperation

Die Lehrer nennen eine Vielzahl von unterschiedlichsten Anlässen, bei denen sie mit Kollegen in Kontakt treten und zusammenarbeiten. Nach systematischer Zusammenfassung, Reduktion und Generalisierung lassen sich 6 Hauptfelder identifizieren, auf die sich die Zusammenarbeit bezieht – Kooperation in Bezug auf den Unterricht (1), schülerbezogene Kooperation (2), klassenbezogene Kooperation (3), schulbezogene Zusammenarbeit (4), elternbezogene Zusammenarbeit (5) und schließlich die auf die individuellen Bedürfnisse des einzelnen Lehrers bezogene Inanspruchnahme von Zusammenarbeit (6). Ausgangspunkt für die Zuordnung ist dabei immer die Frage, „was will ich lösen bzw. erreichen?“, denn viele Anlässe sind ansonsten verschiedenen Gruppen zuordenbar.

Felder	(1) Unterrichts- bezogen	(2) Schüler- bezogen	(3) Klassen- bezogen	(4) Schul- bezogen	(5) Eltern- bezogen	(6) Lehrer- bezogen
<b>problem- induziert</b>	z.B. fachliche Probleme	z.B. individuelle Leistungs- probleme	z.B. Disziplin- probleme	z.B. Konflikte	z.B. Konflikte mit Eltern	z.B. Alltags- probleme; Stabilität sichern
<b>gestaltungs- orientiert</b>	z.B. Stoff- verteilungs- plan	z.B. Förderpläne	z.B. Klassen- führung Aktivitäten	z.B. Schul- entwicklung	z.B. Vorbereitung von Eltern- gesprächen	z.B. Wohlbefinden fördern

**Abb. 13: Matrix der Kooperationsanlässe mit Lehrern hinsichtlich der Handlungsfelder und Handlungsauslöser**

In einem zweiten Schritt lassen sich die Anlässe aus den einzelnen Gruppen dahingehend unterscheiden, welche Ausgangssituation zur Zusammenarbeit motiviert. Erfordert ein

<sup>43</sup> Da im Rahmen der Themenanalyse alle Interviews hinsichtlich der zentralen Kategorien ausgewertet werden, kommt es in einigen Stellen vor, dass ein Zitat wiederholt in der Darstellung vorkommt, dann wenn es für verschiedene Kontexte relevante Aussagen beinhaltet.

konkretes Problem eine kooperative Interventionsstrategie (probleminduziert) oder wird die Zusammenarbeit als eine Möglichkeit der Bewältigung planbarer Aufgaben genutzt (gestaltungsorientiert). (siehe Abb. 16)

### **(1) Unterrichtsbezogene Anlässe für Kooperation**

Unter unterrichtsbezogener Zusammenarbeit sind alle Anlässe gefasst, welche sich auf die Lösung von Problemen bzw. die Bewältigung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Erfüllung der Unterrichtsfunktion der Schule beziehen. Zu unterscheiden sind hier zum einen die Kooperationsprozesse, die auf die Realisierung des Fachunterrichts bezogen sind und zum anderen die Kooperationsprozesse, die zur Realisierung fächerübergreifender Arbeit bzw. zur Verzahnung der Fächer untereinander initiiert werden. Bezüglich des Fachunterrichts bzw. der fachbezogenen Zusammenarbeit werden folgende Anlässe genannt:

- Jahres-/Stoffverteilungsplanung
- Leistungsmessung/Bewertungsmaßstäbe
- Austausch von Unterrichtsmaterialien
- gemeinsame Unterrichtsvorbereitung
- Teamteaching
- Austausch über fachliche Probleme/ Erfahrungsaustausch

Die Zusammenarbeit bezieht sich zu allererst auf die Erarbeitung der jahrgangsbezogenen Stoffverteilungspläne für die einzelnen Fachgruppen, in denen fixiert wird, in welchen Zeitabschnitten welche Inhalte und Themen in dem jeweiligen Fach innerhalb einer Jahrgangsstufe unterrichtet werden: „Also innerhalb der Fachkonferenz, ... dass man sich gegenseitig im Prinzip abspricht, welche Themen in welcher Reihenfolge ablaufen“ (04.03.3); „z.B. auch, um Stoffverteilungspläne auszuarbeiten, da sitzt man denn schon zusammen mit Kollegen, die das gleiche Fach und die gleiche Klassenstufe haben“ (01.02.24). Diese dienen der Vereinheitlichung im Vorgehen zwischen den einzelnen Klassen. Dadurch soll unter anderem sichergestellt werden, dass ein Lehrerwechsel oder auch die Vertretung unproblematischer erfolgen kann. „Wir sprechen also generell ab, was in den Klassen gleich gemacht wird ... dass wir Unterrichtsinhalte in den einzelnen Klassen gleich gestalten und dass damit eben auch ein Kollege sehr schnell mal für den anderen einspringen kann“ (05.01.4).

Ein wesentlicher Aspekt im Rahmen dieser gemeinsamen Planungen ist die Absprache bzw. gemeinsame Entwicklung der Verfahren der Leistungsmessung und der Maßstäbe für die Bewertung. Dies bezieht sich zum einen auf die Erarbeitung von Vergleichsarbeiten und Abgangsprüfungen: „typische Anlässe sind solche Dinge wie 10. Klasse Prüfungen Englisch oder Deutsch“ (03.01.21). Darüber hinaus wird die Abstimmung bei Klassenarbeiten genannt: „dass wir innerhalb dieser Fachschaften dann eben auch Benotung und so was, Klassenarbeiten, dann relativ vereinheitlicht auch abstimmen, und das dann die Arbeit insgesamt hier in der Schule 'nen bisschen erleichtert auf der Fachebene“ (05.02.3). Der Grad der Zusammenarbeit unterscheidet sich dabei. Während einige nur von einer relativen Vereinheitlichung berichten, werden an anderen Schulen Klassenarbeiten „grundsätzlich gemeinsam erarbeitet, d.h. da schwimmt nicht einer auf einer Linie, sondern da werden alle gefragt und da geben nachher natürlich auch alle ihre Erfahrungen weiter“ (04.06.8). Die Abstimmung erstreckt sich z.T. auch auf kleinere Kontrollen: „Geschichte beispielsweise auch, dass man sich über die Planung in bisschen abstimmt, dass man ähnliche Kontrollen schreibt vielleicht, oder in etwa zeitgleich, oder ähnliche Inhalte, gerade nachher auch bei den Themen die Gegenstand der Prüfung sind, dass man da so eine Linie fährt“ (04.02.197). Während aus einigen Nennungen der Eindruck entsteht, dass die Abstimmung der Leistungsabforderungen im Zentrum der Zusammenarbeit steht, ergibt sich aus anderen Interviews das Bild, dass sich die gemeinsame Erarbeitung eines Tests vielmehr als logische Folge aus einer gemeinsam geplanten Stoffeinheit ableitet: „was wollen wir im Test, in der Arbeit abfordern? Wollen wir überhaupt eine Arbeit schreiben, oder soll es was anderes sein? Ja oder zwischen den Fächern, wann schreiben die anderen Fächer ihre Klausuren in der Oberstufe, muss man sich abstimmen“ (02.02.31).

Ein weiterer sehr häufig genannter Kooperationsanlass ist die gemeinsame Nutzung von Unterrichtsmaterialien. Zum Teil berichten Kollegen von einem ausgebauten Materialfundus

an der Schule, aus dem alle schöpfen, „*wir haben ja inzwischen eine Fülle an Material, was die einzelnen Unterrichtslehrwerke ja nicht hergeben, immer, dass wir auswählen aus unserem Fundus gemeinsam und auch austauschen, der eine hat dies, der andere hat das. Und das nutzen, um irgendwie, was weiß ich, eine Stoffeinheit zu planen und nachher auch die Ergebnissicherung letztendlich planen. Das ist so die kleinste Form*“ (03.05.4). Andere berichten dagegen eher vom direkten Austausch zwischen einzelnen Kollegen: „*es gibt 'ne Deutschkollegin, mit der arbeite ich ganz eng zusammen, wir tauschen uns Material aus, und das, was ich von ihr bekommen habe, führt eben halt dazu, dass ich auch einen vernünftigen Unterricht machen kann, also. Das ist dann auch so, dass sie mir nicht nur das Material gibt, sondern dass wir in Pausen zwischendurch auch mal darüber sprechen können. Das find ich sehr positiv*“ (03.01.3). Ebenfalls abgestimmt wird sich hinsichtlich der Material- und Lehrmittelbeschaffung (03.02.100).

Die Frage, die sich stellt, ist, wie konkret Stoffeinheiten tatsächlich gemeinsam geplant bzw. konkrete Unterrichtseinheiten gemeinsam vorbereitet werden. Dazu lassen sich sehr unterschiedliche Aussagen finden. Auf die Frage, was ein Beispiel für gelungene Kooperation für sie ist, antwortet eine Lehrerin: „*Das ist allgemein Unterrichtsvorbereitung, mit Fachkollegen. Das funktioniert bei uns mit einigen Kollegen sehr gut. D.h. wenn ich mit einer Kollegin in einem Jahrgang unterrichte, sprechen wir uns ab, welche Themen wir wie angeben und tauschen Material aus*“ (02.05.5). Eine andere Lehrerin berichtet von einer sehr umfangreichen gemeinsamen Planung eines Stoffgebietes: „*Wenn ein neues Stoffgebiet ansteht ... dann möchte ich mich abstimmen, mit dem, der auch in der selben Klassenstufe arbeitet, welche Materialien, welches Buch, bis wohin wollen wir kommen, was sind so, die Ziele, was sollen die Schüler am Ende des Kapitels können. Und wenn das klar ist, dann ergibt sich hier und da weitere Zusammenarbeit, dass man inhaltlich noch was bastelt oder ähm, der eine findet was und bringt was mit, oder 'ne Idee, die man hat, gemeinsam denn umsetzt*“ (02.02.29). Hier wird somit von einer sehr engen Zusammenarbeit bei der Vorbereitung der konkreten Umsetzung der Stoffeinheit berichtet. Auf der anderen Seite gibt es sehr wohl aber auch Lehrer, die angeben, dass sie für ihren konkreten Fachunterricht nicht die Kooperation mit den Kollegen suchen bzw. gemeinsame Ideen entwickeln. Die Zusammenarbeit beschränkt sich dann auf die Grobplanung bzw. auf Projekte: „*Also Projekte, das sind so Anlässe, wo ich mit den Kollegen arbeiten würde, aber so einfache Stunden, Übungsstunden so, würd ich nicht, würd ich sagen, bastel ich mir da allein hin*“ (03.01.21). Eine andere Lehrerin in ähnlicher Weise: „*Die einzelnen Stundenvorbereitung weniger ... aber im Prinzip stimmen wir uns da schon ab, was in welchem Schuljahr gemacht wird*“ (04.01.60). Dass gemeinsame Unterrichtsvorbereitung keine Selbstverständlichkeit ist, berichtet auch eine andere Lehrerin, die ihre Erfahrungen an einer früheren Schule schildert: „*es gab einfach viel, viel weniger Berührungsfelder, es war einfach klar, jeder macht da seinen Unterricht und dann ist gut. Also wenig Kooperation, was jetzt so Unterrichtsvor- und nachbereitung betrifft*“ (02.03.155). So bleiben Nennungen der konkreten gemeinsamen Vorbereitung die Ausnahmen. Erwähnung finden spezielle Anlässe, wie z.B. die Vorbereitung von Experimenten: „*vor allen Dingen in Chemie ist es ganz wichtig für mich Experimente abzusprechen mit Kollegen*“ (01.03.19) bzw. auch Exkursionen: „*Exkursionen vorzubereiten ... dass man solche Dinge abspricht miteinander und dass man auch mal Ideen weitergibt, was man machen könnte*“ (01.03.21). Erwähnung finden auch fächerorientierte Projekttage „*z.B. in Kunst ... oder ein anderes Fach macht zum anderen Zeitpunkt ein anderes Projekt*“ (04.01.250).

Nur sehr selten finden Formen der gemeinsamen Durchführung von Unterricht Erwähnung. Abgesehen vom Sportunterricht, der als einzige Fachgruppe etablierte Formen des Teamteachings aufweist, die auch erwähnt werden, berichtet nur eine Französischlehrerin vom fachbezogenen Teamteaching: „*Ist in den Fremdsprachen aber auch, da machen wir gerade zwischen Klasse 11 und 12 Teamteaching in Französisch mit 'ner Kollegin*“ (02.01.3).

Neben den genannten Formen der gestaltungsorientierten Kooperation wird nur in geringem Umfang von problemindizierten fachbezogenen Anlässen für Kooperation berichtet, die eher als Erfahrungsaustausch zu verstehen sind: „*ich kann mit fachlichen Problemen jeder Zeit 'nen Fachkollegen fragen, umgekehrt genauso, ich denke mal, das ist schon 'ne ganz wichtige Sache*“ (04.01.54). Ein Ziel dabei ist auch sich abzusichern. So sagt eine Lehrerin: „*dass man sich auch Rückenstärkung holen möchte, von Kollegen. Dass man sie fragt nach Erfahrungen... Ganz klar, man will ja auch nichts falsch machen und deshalb tauscht man sich über fachliche Probleme aus*“ (01.02.48). Eine weitere Lehrerin berichtet, dass sie sich sowohl inhaltlich als auch methodisch Rat sucht, dies allerdings von ausgewählten Kollegen: „*bei Projekten, bei, ja wenn ich jetzt beispielsweise fachlich irgendwo etwas machen muss, was ich bis jetzt noch gar nicht*

*gemacht habe ... wenn ich jetzt so, ja mal Fragen zur Methodik hab oder auch, na manchmal hat man ja auch so inhaltliche Sachen, wo man sich dann doch noch mal absichert ... geh ich zu ausgewählten Kollegen“ (03.04.33,41).*

Hospitationen als Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches erwähnt lediglich eine Lehrerin: *„Ja, unsere Direktorin, hab ich ja schon gesagt, hospitiert auch regelmäßig eigentlich. Hier nicht jetzt gezielt bei dem Lehrer, sondern eigentlich allgemein. Guckt überall mal rein und dann wird ausgewertet, dann kann man sich ja bei der Gelegenheit dann auch austauschen“ (04.01.34).* Ein weiterer genannter Anlass ist die Absprache zum Besuch von Weiterbildungen: *„bei Weiterbildungen bspw., dass man sich da abstimmt, ‚was wäre von Interesse?, was ist wichtig?, fährst du hin?, fahren wir gemeinsam hin?‘“ (04.02.21).*

Aus den Äußerungen der Lehrer wird der herausragende Stellenwert der fachbezogenen Kooperation in ihrer Tätigkeit deutlich. Grundsätzlich gilt für viele Lehrer, dass die Fachkollegen für sie die primären Ansprechpartner in der Schule sind, weil im Kontext des eigenen Faches die meisten Anlässe gesehen werden, die eine Absprache und Koordination erfordern. Folgende Aussage spiegelt dieses Phänomen: *„mit einem Mathe-Physiklehrer komme ich nicht so ins Gespräch ehrlich gesagt, weil die Probleme ganz anders sind, ... was die Schule betrifft eher nicht.“ (01.02.10).*

Neben der fachbezogenen Zusammenarbeit schildern Lehrer auch Beispiele in denen sich die Zusammenarbeit auf überfachliche Fragen und Aufgaben bezieht. So werden folgende Anlässe von den Lehrern genannt:

- Abstimmung zwischen den Fächern
- Projektarbeit
- Austausch über Methoden.

Ein Aspekt ist die zunehmende Abstimmung zwischen den Fächern. Dies bezieht sich, ähnlich wie innerhalb der Fachgruppen, vor allem auf die gemeinsame Erarbeitung bzw. Abstimmung der grundlegenden Jahrgangsplanung. So wird die *„Erstellung der schulinternen Lehrpläne“ (05.03.6)* als ein wichtiger Anlass für Kooperation genannt. In ihnen sind jahrgangsbezogen alle Fachinhalte der verschiedenen Fächer aufeinander abgestimmt und zueinander in Beziehung gestellt. Dadurch sind Querverbindungen geschaffen, wodurch Themen für fachbezogene sowie fächerverbindende bzw. fächerübergreifende Unterrichtseinheiten ableitbar sind. Darin wird einer der Nutzen der schulinternen Lehrpläne gesehen: *„ja fachübergreifende Projekte machen wir ja öfter im Schuljahr, und damit wir die besser abstimmen können, kriegen wir jetzt unsere, oder erarbeiten wir unsere schulinternen Lehrpläne ... z.B. kommt jetzt in Klasse 7... im zweiten Schulhalbjahr mit Biologie, NaWi, dass wir mit Englisch bisschen kooperieren, da wollen wir so ein bisschen was, wohl eher fächerverbindend dann, dass wir das mal auf die Beine stellen“ (05.03.283).* Zum anderen hebt eine Lehrerin hervor, dass die schulinterne Planung auch auf die Entwicklung der methodischen Arbeit bezogen sei: *„Schulinterner Lehrplan, den wir jetzt erarbeitet haben, wo also die Fachbereiche zusammen arbeiten und auch bestimmte neue Lernmethoden ausprobieren“ (04.03.33).* Ein anderer Lehrer äußert die Kritik, dass die Abstimmung zwischen den einzelnen Fächern noch viel zu wenig erfolgt. Das Ideal für ihn wäre, *„dass z.B. die Stoffthemen so abgestimmt sind, dass das bereitgestellt ist, was bei den Schülern gebraucht wird. Nicht das alles doppelt und dreifach unterrichtet und vermittelt wird und man dann merkt, das hatten sie schon in Sozialkunde oder in Mathe hatten sie nichts. Oder sie wissen, sie brauchen in der 8. und 9. Klasse eine ganze Menge Voraussetzungen aus der Physik, die nicht da sind und dann Neuvermittlung, das ist erstens nicht mein Bereich, das kommt dann da viel später oder wie gesagt, ist rausgefallen, und diese Informationen, die fehlen einfach.“ (01.05.52).* Z.T. macht er dafür jedoch auch die fehlenden Voraussetzungen innerhalb der Rahmenrichtlinien verantwortlich, die eine Verzahnung und Abstimmung zusätzlich erschweren. Diese Abstimmung zwischen den Fächern erfolgt für andere Lehrer im spontanen direkten Austausch zwischen den Kollegen. So berichtet eine Lehrerin: *„z.B. kommt der Physiklehrer und sagt ‚ist bei dir jetzt in der Klassenstufe das und das und das Thema dran, wenn ja, dann brauch ich das ja nicht so ausführlich machen‘“ (04.01.54).* Ziel ist vor allem die Vermeidung von Dopplungen von Inhalten. Es stellt sich im Fall der spontanen Absprachen jedoch die Frage, inwieweit der bestehende schulinterne Lehrplan genutzt wird bzw. wie konkret in diesem die Parallelitäten tatsächlich aufgezeigt und daraus abgeleitete Schwerpunkte einzelner Fächer im Zusammenspiel mit dem Gesamtkanon geklärt sind.

Neben der entweder schriftlich fixierten jahrgangsbezogenen Planung oder der spontan abgesprochenen Planung wird als ein weiterer konkreter Kooperationsanlass die zeitliche Feinabstimmung fächerverbindender Inhalte in einzelnen Fächern genannt, wodurch den Schülern der Zusammenhang der Fächer und Inhalte bewusst gemacht werden kann: „*bei Brecht z.B. in der 10. Klasse mach ich das immer zusammen mit der Musiklehrerin, dass sie denn, dass es denn zum selben Zeitpunkt ist, dass die so ihr Aha-Erlebnis haben, um nur so eins zu nennen*“ (03.05.4). Als ein weiterer Anlass wird von einer Lehrerin die Organisation der Bearbeitung fachübergreifender Inhalte in einem Unterrichtsfach genannt. Hier findet demnach nicht eine klare Themenabgrenzung statt, sondern eine koordinierte Planung und Zuarbeit mehrerer Fachgruppen zur fachübergreifenden Aufbereitung eines Themas: „*z.B. das Thema EU ist in drei Fächern untergebracht, in Sozialkunde, in Geschichte, in Geographie. Und wenn sich jetzt jeder Lehrer hinstellt und anfängt, in der 9., 10. Klasse mit dem Thema, dann machen die irgendwann so [abwehrende Geste]. Und wir haben uns eben geeinigt und haben gesagt, müssen wir nicht haben, wir ziehen das in einem Fach durch und seitdem wir in Sozialkunde zwei Stunden zur Verfügung haben in der 10. Klasse, machen wir es so ... Für mich ist es relativ einfach, weil ich Geschichte und Sozialkundelehrer bin, 'ne Zuarbeit von den Geographen hab ich bekommen*“ (04.05.16).

Das zentrale Feld der möglichen Kooperation in fachübergreifender Hinsicht ist die Planung und Realisierung von Projekten. Diese sind an den verschiedenen Schulen allerdings ganz unterschiedlicher Art, reichen von einmalig im Jahr stattfindenden Tagesprojekten bis hin zu regelmäßigen, mehrmals im Jahr stattfindenden Projekten, die über mehrere Wochen laufen. Demzufolge variieren auch die Reichweite der Verzahnung der Fächer und die Intensität der Zusammenarbeit. So existieren Projekte unter Beteiligung zweier Fächer: „*wenn wir fächerübergreifend Projektarbeit in einer Klassenstufe machen. Wir machen z.B. seit paar Jahren zum Thema Ägypten 'ne Projektarbeit, gekoppelt Geschichte und Kunst und dann wird das also mit der Fachkollegin, die da Kunst unterrichtet gemeinsam vorbereitet, wir teilen uns das genau ein, wer bearbeitet welchen Bereich und ja, dann haben wir das bisher immer so gemacht, dass wir das dann an einem ganzen Tag haben ablaufen lassen*“ (04.05.4). Aus den Aussagen einiger Lehrer wird deutlich, dass Projekte häufig eine exotische Randstellung einnehmen und nicht als integraler Bestandteil in der Unterrichtsarbeit gesehen werden: „*Was wir für Projekte gemacht haben in diesem Jahr? Haben wir noch gar nicht soviel gemacht.*“ (04.04.32).

Sehr umfangreiche Projektarbeit wird in einer der Schulen in Form von mehrmals im Jahr stattfindenden mehrwöchigen Werkstätten realisiert, die eine intensive gemeinsame Vorbereitung erfordern: „*also erstmal jede Werkstatt, die entsteht, entsteht nur aus Kooperation mit Kollegen und Kolleginnen, sonst würde das gar nicht gehen, weil die Werkstätten fachübergreifend sind, weil einer allein gar nicht so viele Ideen hat, weil wir uns miteinander abstimmen müssen*“ (02.01.3). Die Kooperation bezieht sich dabei sowohl auf die Planung und Abstimmung der Inhalte als auch auf die Erstellung der Materialien, welche in Teamarbeit erfolgt. Auch für Unterrichtseinheiten werden gemeinsam Materialien erstellt: „*Jede Projektwoche aber auch Unterrichtseinheiten z.B. wie GeWi, also in unseren Geisteswissenschaften, weil wir da immer im Jahrgang konsequent am selben Thema arbeiten und auch viel Freiarbeit für die Kinder anbieten, so dass wir das Material im Vorfeld gemeinsam erstellen und überlegen, was wir da machen*“ (02.01.3). Die Mitarbeit bezieht sich nicht nur auf die Fertigstellung eigener Beiträge zur Werkstatt, sondern es wird auch Verantwortung für das Gesamtergebnis übernommen, was unter Umständen auch bedeutet, die Arbeit der anderen Fachkollegen zu hinterfragen: „*Also wenn wir 'ne Werkstatt bauen und ich mir andere Fachteile angucke und denke ‚Mensch, wenn ich mich jetzt in den Schüler rein versetze, das wird zu schwierig oder das ist vielleicht ein bisschen zu einfach‘, dann versuch ich den Kollegen das zu sagen, manchmal ist man ja betriebsblind. Und dann, dann versuchen wir das umzumodeln*“ (02.05.207).

Die Lehrerin einer anderen Schule berichtet, dass bisher zwar noch zu wenig Projektarbeit läuft, jedoch bereits Ideen für umfangreichere komplexe Projekte existieren: „*Wobei wir 'ne Idee entwickelt haben, die wir aber noch nicht umgesetzt haben, sondern die erstmal nur 'ne Idee ist, die wieder viel Arbeit erfordert, zu sagen, wir wollen mal so ein Projekt entwickeln, dass man über ein Schuljahr oder zumindest über ein halbes Jahr laufen lässt und wo man sagt, da können denn einzelne Fächer immer wieder mit einsteigen. Ich mein, wenn ich will, dann kann ich ein Projekt zum Wasser für alle Fächer machen, da kann ich Deutsch mit einbeziehen und Kunst, auch Mathe, die denn irgendwelche Berechnungen machen können.*“ (04.04.191). Es erscheint gerade der fächerübergreifende Unterricht z.T. als eine Besonderheit, die als Höhepunkt in den ansonsten fachbestimmten Alltag integriert wird. Aussagen wie „*wir wollten das dann auch gern jedes Jahr dann mal*

eine so'ne Stunde oder zwei oder überhaupt ein Projekt“ (03.01.3) verdeutlichen die Sonderstellung, die diese, über das eigentliche Fach hinausgehende, Unterrichtsform hat. So verweist eine Lehrerin auch darauf, dass sich für einige Fächer eine deutlich mehr Kooperationsanlässe bieten als für andere. So sagt sie: „*Geographie steckt überall drin, bei Mathe hält man sich doch eber zurück*“ (04.06.20).

Ein weiterer Anlass fachübergreifender Kooperation ist die Zusammenarbeit bei Fragen des methodischen Vorgehens. So schildert eine Lehrerin die derzeit erfolgende Absprache zwischen verschiedenen Fachgruppen zur Vereinheitlichung der Vorgehensweise im naturwissenschaftlichen Fachunterricht, um den Schülern die Zusammenhänge zwischen den Fächern zu demonstrieren: „*momentanes Beispiel ist, dass wir Chemiker und Physiker uns zusammen tun und Atommodelle besprechen, uns absprechen, wie wir was unterrichten... Dass wir das einheitlich machen, weil wir festgelegt haben, wir verwirren die Schüler, die Chemiker erzählen ihnen das und die Physiker erzählen ihnen das, weil die Physiker haben ein anderes Ziel mit dem Atommodell zu erklären als wir*“ (02.04.15). Ein weiteres Beispiel, in der ein Austausch stattfindet, um die methodische Arbeit an der Schule weiterzuentwickeln, bezieht sich auf den Einsatz neuer Lernmethoden: „*wir haben diese Lernmethoden auch mit den Kollegen gemacht, haben ihnen die also auch gezeigt, um wie und was es geht und haben sie auch gezwungen zu sagen, so ihr habt jetzt eine Auflage innerhalb von vier Wochen, mindestens eine davon ausprobiert zu haben*“ (04.04.184).

Schließlich wird auch die Einführung des längeren gemeinsamen Lernens in Klassenstufe 5 als Anlass für fachübergreifende Kooperation genannt, als Anregung zum Austausch zwischen den Fächern: „*ja wir haben ja dieses Programm jetzt mit den 5. Klassen, längeres gemeinsames Lernen. Da sitzen wir eigentlich regelmäßig und tauschen uns aus.*“ (04.01.28).

## **(2) Schülerbezogene Anlässe für Kooperation**

Unter schülerbezogener Zusammenarbeit sind alle Anlässe gefasst, welche sich auf die Lösung von individuellen Problemen von Schülern und mit Schülern beziehen bzw. die die Förderung des einzelnen Schülers intendieren. Im Zentrum der schülerbezogenen Kooperation steht als Anlass der Umgang mit Auffälligkeiten einzelner Schüler. Diese beziehen sich auf den Leistungsbereich sowie auf den Verhaltensbereich, sowohl negativer als auch positiver Art, die einer gemeinsamen Interventionsstrategie bedürfen. Die Kontaktierung des Klassenleiters ist dabei häufig zunächst der erste Schritt: „*Typische Anlässe sind natürlich immer Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten von Schülern, das ist natürlich das erste, wo man dann irgendwo sich an, vor allem natürlich an Klassenleiter wendet.*“ (04.04.3). Ziel ist einerseits das Bestreben, durch einheitliches Auftreten die Wirksamkeit des erzieherischen Handelns zu erhöhen: „*Und natürlich die Erziehungsarbeit ... dass wir versuchen jetzt einheitlich aufzutreten bei schwierigen Schülern, auch bei guten Schülern, dass wir denn versuchen sie hinzukriegen, sie gemeinsam zu handeln*“ (03.02.45). Andererseits nennt eine Lehrerin aber auch den Wunsch, für sich selbst einen guten Umgang mit Auffälligkeitssymptomen zu finden, indem sie durch den Austausch mit Kollegen von deren Erfahrungen und Kompetenzen profitiert: „*wenn es Problemschüler gibt, dann möchte man richtig reagieren, und eigentlich ist man ja gar nicht richtig ausgebildet dafür, so direkt auf Schüler einzugehen, die jetzt ein Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom haben und gleichzeitig LRS und denn noch den Unterricht stören, und solche Sachen, da will man den gerne wissen, wie packt der Andere das an, wie hat er ihn gekriegt, wie ermuntert er ihn, dass der Schüler eben einem zuhört ... Oder, ne, bestimmte Erziehungsmaßnahmen, was hast du gemacht, um den Schüler eben zum Lernen zu bewegen, oder zum Aufmerksamsein im Unterricht*“ (01.02.68).

Neben dem probleminduzierten Austausch wird auch die Bedeutung des grundsätzlich stattfindenden Austausches über die Schüler und deren Hintergründe benannt, um die individuellen Verhaltensweisen einordnen und angemessen reagieren zu können: „*Also je mehr man weiß über einen Schüler, umso besser kann man ja einordnen, was er also an Verhalten an den Tag legt. Und da denk ich mal, tauschen wir uns schon gut aus*“ (02.02.176). Jedoch nicht nur der einfache Austausch spielt eine Rolle, sondern auch das gemeinsame Vorgehen bei der individuellen Förderung einzelner Schüler: „*Na wir kooperieren natürlich auch, was Schüler betrifft, Schüler, wo wir wissen, die brauchen in besonderer Weise Unterstützung, entweder weil sie viel schneller sind als alle anderen, oder weil sie ganz anders lernen, oder weil sie emotional soziale Probleme auch haben, da kooperieren wir auch. Also, im Moment haben wir für zwei Kinder, die sehr auffällig sind und bei denen wir nicht genau wissen, ob wir die Betreuung wirklich leisten können, weil eigentlich sind das Kinder, die eber so in den Förderschulbereich gehören, sind wir gerade dabei Förderpläne zu schreiben, da müssen wir uns natürlich auch gemeinsam miteinander hinsetzen und uns das überlegen ... Und dann sprechen wir miteinander ab, was*

braucht der besonderes im Unterricht.“ (02.01.18). Eine andere Lehrerin berichtet von der Durchführung von Förderunterricht im regulärem Matheunterricht, dessen Nebeneffekt ist, dass sich die Möglichkeit bietet, sich auch über den Unterricht auszutauschen: „*Ich bin jetzt eigentlich fast regelmäßig im Matheunterricht Klasse 9 mit drin. Ich hab da 'ne Förderstunde pro Woche, nicht nur Mathe, sondern generell für 'ne Schülerin und guck mir das recht häufig im Unterricht mit an, natürlich guck ich mir dann möglicherweise auch vom Lehrer was ab, ist unterschiedlich. Man kann sich ja da auch fachlich bissel austauschen. Tja und arbeite natürlich dann auch mit 'nem Klassenleiter, eng zusammen. Frage wo es Probleme gibt, bei dieser Schülerin jetzt, wo kann ich sie fördern?*“ (04.01.32).

Als einen weiteren Anlass, bei dem zusammengearbeitet wird, nennt eine Lehrerin die Erstellung der Beurteilungen für Zeugnisse, die in Teamarbeit entstehen: „*Beurteilungen z.B. ist auch so ein Punkt, wie man Beurteilungen schreibt, ne, dass man sagt, man kann die also dann mal schon einem Fachkollegen geben, oder einem Kollegen, der in der Klasse Unterricht hat, dass man sagt, „guck dir dies mal an“, und der denn wirklich sagt „na, ich hab dir da mal noch ein paar Sachen drin geändert“ oder so, ne“* (04.04.40).

### **(3) Klassenbezogene Anlässe für Kooperation**

Unter klassenbezogener Zusammenarbeit sind alle Anlässe gefasst, welche sich im Zusammenhang mit der Führung einer Klasse ergeben. Zu unterscheiden sind hier wiederum gestaltungsorientierte von probleminduzierten Anlässen. Zum einen werden Kooperationsprozesse genannt, die sich auf die Lösung von auftretenden Problemen beziehen (Ordnungs-/Erziehungsfragen) und zum anderen die, die die generellen Belange einer Klasse betreffen, wie die Organisation oder Durchführung außerunterrichtlicher Veranstaltungen. Als mögliche auftretende Probleme nennt eine Lehrerin Disziplinprobleme (vgl. 04.01.28). Und auch hier ist das Ziel, durch den Austausch eine einheitliche Vorgehensweise zu erreichen, wie sie im weiteren Verlauf des Interviews aufführt: „*Klassenweise jetzt, in der Klasse klappt das nicht, was können wir tun, ne. Dass wir denn eben auch einheitlich handeln. Das wird denn schon besprochen.*“ (04.01.235). Ebenfalls in Bezug auf die Bewältigung von Problemen mit einer Klasse berichtet eine Lehrerin ein Beispiel für ein gemeinsames Vorgehen der Kollegen: „*Oder wenn es darum geht, dass es, weiß ich nicht, in einer Klasse oder in einem Kurs Schwierigkeiten gibt, muss nicht mein Fach sein, muss auch nicht meine Person sein, wenn dann jemand um Hilfe bittet ... Z.B. wenn, weiß nicht, wenn jemand das Gefühl hat, er kommt mit der Klasse nicht klar oder mit dem Kurs, der Kurs stemmt sich gegen den Lehrer, dann versuchen wir da mit reinzugehen und mal zu gucken, woran es liegt und dann versuchen wir Gespräche zu initiieren. Das machen wir halt mit den Kollegen zusammen.*“ (02.05.26).

Eine Variante der gestaltungsorientierten Zusammenarbeit ist der Austausch zwischen den Klassenleitern in der Jahrgangsstufe, weil sowohl Aufgaben als auch mögliche Problemfelder sich ähneln und man so voneinander profitieren kann. Ebenso ist für den Klassenleiter jedoch der Kontakt zu den Fachlehrern in der eigenen Klasse gegeben und wichtig. Auf die Frage, ob sie immer mit der Klassenlehrerin der Parallelklasse zusammenarbeitet, antwortet eine Lehrerin: „*meistens, weil die Probleme ähnlich gelagert sind. Oder es sind auch Kollegen, in deren Klassen man unterrichtet... wenn ich jetzt in der 10. Klasse Englisch unterrichte, dann komm ich natürlich mit der Kollegin ins Gespräch*“ (01.02.25). Inhalt der Zusammenarbeit ist zumeist die Organisation außerunterrichtlicher Aktivitäten wie Wandertage, Klassenfahrten sowie Freizeitangebote: „*Ja, also außerhalb des Unterrichts halt eben auch, was Freizeitgestaltung oder außerunterrichtliche Projekte ist natürlich, machen wir denn viel mal mit Theater oder Filmbesuche, dass wir das mit den anderen Klassenlehrern oder Fachlehrern je nachdem, aber meistens ist ja denn auf Klassenleiterebene, dass wir uns dann abstimmen*“ (03.05.18).

Ein weiterer Anlass für einen klassenbezogenen Austausch ergibt sich für eine Lehrerin auch bei der Übernahme einer Klasse als Klassenleiterin mit dem abgehenden Klassenlehrer. So sagt sie, dass sie einen Austausch nach Ablauf einiger Wochen als sehr hilfreich empfindet: „*Dann ist 'ne Kooperation, wenn man ... 'ne Klasse übernimmt, dass man sich schon mal mit dem Klassenlehrer, mit den anderen Kollegen, die da drin gearbeitet haben, sich doch schon mal zusammen setzt*“ (05.01.33).

### **(4) Schulbezogene Anlässe für Kooperation**

Unter schulbezogener Zusammenarbeit sind alle Anlässe gefasst, welche sich im Zusammenhang mit der Entwicklung und Gestaltung der Schule ergeben. So berichtet eine



Lehrerin, dass sie involviert ist in Arbeitszusammenhänge, die „schulinterne Abläufe betreffen, z.B. arbeite ich in der Konzeptgruppe mit, in der Schule, die also Schulprogramme ausarbeitet, und ähnliches“ (05.04.27). Eine andere Lehrerin berichtet, dass die Entwicklung der Schule insgesamt als gemeinsame Aufgabe von allen gelebt wird: „Ja, die ganze Entwicklung unserer Schule, wo soll das mal hingehen, das ist auch eine kooperative Geschichte, hier wird nicht von irgendjemandem entschieden, sondern wir entscheiden miteinander, d.h., da muss man ganz viel denken, und gemeinsam sprechen und überlegen, wo wollen wir eigentlich hin, weil ich denke, der überwiegende Teil der Kollegen schon den Eindruck hat, dass das hier unsere Schule ist. Das ist nicht irgendeine Schule an der ich arbeite, und das könnte auch eine x-beliebige sein, sondern das ist schon unsere gemeinsame Schule, das ist unsere“ (02.01.24). Eine Lehrerin berichtet, dass durch die Teilnahme an einem Modellversuch im Kollegium das Bewusstsein für die Bedeutung der Zusammenarbeit der Kollegen auch bei übergreifenden Fragen erfahren wurde: „Weil wir gemerkt haben, alleine schafft man es nicht. Durch diesen Modellversuch. Dieser Modellversuch „Demokratie Lernen und Leben“... hat nur funktioniert, wenn irgendwo die meisten sich da auch mit eingebracht haben, sonst hätte das nicht funktioniert“ (04.05.70).

Neben der Schulentwicklung wird als ein weiterer Anlass die Organisation von schulweiten Veranstaltungen, Festen und Höhepunkten, z.B. die „Organisation von Wettkämpfen“ (05.02.25), genannt. Deutlich machen die Lehrerinnen, dass diese Veranstaltungen ohne die Zusammenarbeit nicht möglich wären: „Ja, also sobald schulisch irgendwie 'ne größere Geschichte organisiert wird, ist es eigentlich unumgänglich zu kooperieren. Ne, also wir haben hier demnächst so einen großen Weihnachtsmarkt, da ist es ganz ganz wichtig, da laufen schon seit zwei Monaten die Vorbereitungen“ (03.04.33), oder: „wenn es darum geht, Höhepunkte für die Schüler der gesamten Schule zu schaffen, das funktioniert ohne Kooperation untereinander eben auch nicht. Das wir dann eben z.B. als wir unsere 30 Jahre Schule gefeiert haben, dass wir eben ein Festkomitee gegründet haben und dann innerhalb dieses Festkomitees die Aufgaben verteilt haben, wer ist wofür zuständig, was muss vorbereitet werden, und das funktioniert eben alleine auch nicht.“ (04.05.26).

Eine weitere Lehrerin berichtet, dass es ihr ganz wichtig ist, dass an ihrer Schule die umfassende Gestaltung des Schulalltages als gemeinsame Aufgabe angegangen wird, d.h. dass die Ausgestaltung in den Händen des Kollegiums liegt: „Also das wichtigste, glaub ich ... das wichtigste für mich ist, dass man tatsächlich mit Kollegen und Kolleginnen zusammen die Möglichkeit hat, aktiv Schulalltag zu gestalten und das heißt nicht nur Unterrichtsinhalte, sondern auch Unterrichtsdauer, Unterrichtsort, Unterrichtsorganisation, so und das können wir hier.“ (02.01.34).

Auf Schulebene ebenfalls als relevanter Anlass benannt ist die Auseinandersetzung über unterschiedliche Erziehungsauffassungen. So beschreibt eine Lehrerin die Notwendigkeit wie folgt: „Na der eine, die eine Gruppe, denkt vielleicht, man müsste mit Strenge da durch, um irgendein Problem zu lösen und der andere vielleicht, gutmütige Art und Weise zu zeigen. Es gibt ja so viele unterschiedliche Dinge, die einem da im Schulalltag manchmal Probleme bereiten. Und die einen sehen's eben so und die anderen so, und meistens finden die einen auch noch ein paar Mitstreiter und die anderen haben genau die gegensätzliche Meinung und teilen sie auch, das ist normal denke ich, dass unterschiedliche Meinungen da auch entstehen und auch ausgefochten werden müssen... manchmal löst sich das alles von allein in Luft auf... oder man setzt sich auch zusammen mal in 'ner kleineren Gruppe und diskutiert es aus und findet dann eine Lösung, denk ich mal.“ (01.02.34). Für eine Lehrerin ergeben sich des Weiteren Anlässe zur Zusammenarbeit mit Kollegen aus ihrer Funktion der Schlichtergruppenbetreuung: „Naja bei schulorganisatorischen Fragen. Bei Dingen, die ich z.B. in einer Schlichtergruppe da habe, denn kommen ja des öfteren Schüler die miteinander oder auch mit Lehrern Probleme haben, dann hab ich natürlich dann auch die Aufgabe, dann mal auf den einen oder anderen zuzugehen und das eine oder andere Gespräch zu suchen, ... mit Kollegen, ja. Denn, naja, das ist ja eigentlich ohne meine Beteiligung, aber da ich diese Gruppe betreue, können die ja auch zu mir kommen, die kommen auch, wenn es irgendwie Probleme gibt und Sachen sind, die sie alleine nicht lösen können“ (05.03.20).

## **(5) Elternbezogene Anlässe für Kooperation**

Unter elternbezogener Zusammenarbeit sind alle Anlässe gefasst, welche sich unter den Kollegen im Zusammenhang mit der Vorbereitung und Realisierung der Elternarbeit an der Schule ergeben. Dies bezieht sich zum einen auf die Vorbereitung von Elternabenden und Elterngesprächen: „dann tauscht man sich aus, wenn Elternabende angesagt sind, dass man ungefähr die gleichen Schwerpunkte setzt, oder man fragt welche Probleme dort aufgetaucht sind, in der anderen Klassen, um das mal mit den eigenen zu vergleichen“ (01.02.18), oder: „beispielsweise Elternversammlungen, wo man sich vorher abstimmt, was unbedingt mit reingenommen werden sollte, was angesprochen werden sollte“ (04.02.21). Die gemeinsame

Vorbereitung von Elterngesprächen wird ebenfalls als notwendig benannt, mit der Begründung, allein nicht auskunftsfähig über alle schulischen Belange eines Kindes zu sein und daher als Klassenlehrerin die Informationen der Fachkollegen benötigt: „viele Eltern kommen auch und wollen mit mir Dinge des Matbeunterrichts besprechen, weil ich eben Klassenlehrer bin, dann muss ich immer an Fachlehrer verweisen ... Und deshalb muss ich, bin ich ja gezwungen, mich auch mit den, zumindest mit den Fachlehrern, die in meiner Klasse tätig sind, auch regelmäßig irgendwie zu unterhalten“ (05.03.16).

Aus einer Schule wird berichtet, dass es für diesen Informationsaustausch ein Heft gibt, in welchem alle Fachlehrer dem Klassenlehrer die nötigen Informationen vor den Gesprächsterminen zuarbeiten: „so vor diesen Gesprächen legen wir auch Notizhefte raus, wo also zu jedem Schüler was eingetragen werden kann ... zu diesen Eltern-Lehrer-Kind-Gesprächen, die zweimal im Schuljahr stattfinden, also ich hab vorher dann die Informationen, oder die Bemerkungen vom Geschichtslehrer, Deutschlehrer und kann daraus dann so mein Gespräch aufbauen“ (02.02.176). Aus der gleichen Schule wird berichtet, dass die Elterngespräche zum Teil nicht durch beide Klassenleiter der Klasse (die Klassen werden durch Tandems geleitet) geführt werden und daher ein Austausch im Vorfeld unumgänglich notwendig ist: „unsere Eltern-Lehrer-Kind-Gespräche, die wir ja machen, zweimal im Jahr. Selbst da ist es wichtig, dass man kooperiert, weil wir sind immer zwei Stammgruppenbetreuer, oftmals auch in der Fachkombination genau Gegensätzliche. Einer arbeitet nur in der Stammgruppe, der andere nur im Kurs, Kurssystem, und selbst da ist es wichtig eben, sich mit seinem Partner abzusprechen, wenn man die Gespräche alleine führt, um die zweite Hälfte zu kennen. Ja und wir machen sie sogar gerne zusammen, weil sich das noch besser ergänzt? Jetzt eben zwei Lehrer, manchmal zwei Elternteile und ein Kind am Tisch“ (02.03.21).

Eine andere Lehrerin aus einer anderen Schule berichtet von einem anderen Fokus im Austausch im Vorfeld von Gesprächen. Ihr geht es weniger um das Zusammentragen von für die Eltern relevanten Informationen als vielmehr um das sich Informieren über die jeweilig eingeladenen Eltern: „Was fällt mir noch ein? Ja, auch wenn's beispielsweise darum geht, Elterngespräche, hast du schon mal mit den Eltern zu tun gehabt, wie sind die, was hab ich zu erwarten?“ (03.04.35).

## **(6) Lehrerbezogene Anlässe für Kooperation**

Unter lehrerbezogener Zusammenarbeit sind alle Anlässe gefasst, welche Lehrer sich suchen, um sich gegenseitig zu unterstützen bei der persönlichen Stabilisierung und Bewältigung von Krisensituationen bzw. die dazu dienen, ein gutes Arbeitsklima herzustellen. So wird die Bedeutung der Gespräche in den Pausen hervor gehoben, die eine Lehrerin als Rettungsinsel bezeichnet: „Nun ist ja eigentlich so die große Pause so der einzige Zeitpunkt, wo wir uns mal hinsetzen können, wo wir mal so ein bisschen Zeit für Privates haben, weil manchmal ist es auch so, dass man erstmal bisschen was aus der Stunde noch loswerden muss, manchmal wird auch geschimpft nur, aber das ist eigentlich so bisschen die kleine Rettungsinsel, so im Schultag.“ (03.04.59). Ziel ist es in dieser Hinsicht, die Probleme zu benennen und Lösungen zu finden, die die Arbeit für die Lehrerin auch emotional erleichtert: „ich nenn es mal persönliche Wehwehchen auch, wenn man eben sagt, also heute in der Klasse, das lief überhaupt nicht, und der und der Schüler, wie war's denn bei dir?, bin ich jetzt der auslösende Faktor, oder ist es doch eher, liegt's doch eher am Schüler, dass der zu Hause Probleme hat und jetzt doch überall ein bisschen versucht'. Also das sind auch Sachen, wo ich sage, da frage ich auch meine Kollegen und versuch da eben zusammen zu arbeiten, damit da der beste Weg gefunden wird, um dem Schüler zu helfen und mir natürlich auch, ne. Es muss ja beiden Seiten gut geben“ (04.06.14).

Gute private Kontakte unter den Kollegen werden dabei als wichtig angesehen, um dem Stress besser begegnen zu können: „Aber es sind auch für mich eigentlich gemeinsame Unternehmungen wichtig, die man außerhalb des schulischen Rahmens jetzt macht, um so'n bisschen auch Tuchfühlung zu behalten, nicht nur aneinander vorbeizulaufen in der Schule.“ (04.02.21). Oder eine andere Lehrerin sagt, dass der Austausch ihr wichtig ist, um einen Ruhepol zu schaffen und sich Dinge von der Seele zu reden: „Ansonsten ist es so, dass ich im Kollegium natürlich vor allen Dingen im gewissen Sinne Gespräche, wenn wir eben auch untereinander eben unzufrieden sind usw., das ist vor allen Dingen der Bereich, wo wir eben in der Schule immer weniger Akzeptanz und, von außen her haben, und um sich mal was, einfach mal, von der Seele zu reden, das brauch ich ganz dringend ... und die Kraft dann in solchen Mist zu opfern, um dann eben letztendlich man in keiner Weise dahinter stehen kann und nur mal mit den Schultern zucken kann, da muss man sich das irgendwo, ja?, und irgendwo Ruhepole schaffen und das macht man dann eben, indem man mit den Kollegen mal irgendwie was unternimmt, in kleineren Gruppen sich trifft oder was auch immer. Wo dann, aber auch, vor allem über anderes geredet wird“ (05.02.22). Von einem Fall mit ähnlicher Wirkung aber in einem anderen Kontext berichtet eine andere

Lehrerin. Sie schildert den positiven Nebeneffekt eines regelmäßigen Treffens einer Klassenkonferenz aufgrund grundlegender Probleme in der Klasse mit Sitzungstermin freitags nachmittags: „*hat, glaub ich, auch auf der anderen Seite irgendwo 'ne Nebenwirkung gehabt, dass man Freitag Mittag hier nicht so rausgestürmt ist, sondern einfach noch mal sich ausgetauscht hat über die Woche und jeder so ein bisschen runtergekommen ist, und sich das auch noch mal von der Seele reden konnte, was vielleicht so an Problemen in der Woche war... und dann konnte man eigentlich wesentlich entspannter in Wochenende geben (lacht).*“ (04.04.14).

#### 4.1.1.2 Arbeitsweisen – formell vs. informell

Die von den Lehrern beschriebene Kooperationspraxis lässt sich nicht nur hinsichtlich der jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte unterscheiden, sondern in einer anderen Perspektive auch hinsichtlich des Institutionalisierungsgrades der Arbeitsweise. So lassen sich die Fragen stellen: Existieren Team- bzw. Konferenzstrukturen, mit klaren Aufgaben und Arbeitszielen, oder wird die Zusammenarbeit der Kollegen eher als ein Produkt des Zufalls, der Sympathie oder des besonderen Engagements Einzelner erlebt. Inwieweit werden Zeiten zur Verfügung gestellt, in denen Zusammenkünfte erfolgen können und inwieweit sind auch Räumlichkeiten für gemeinsames Arbeiten vorhanden?

Der geschaffene Organisationsrahmen für gewünschte Kooperation erscheint dabei auch als Ausdruck des an einer Schule existierenden Kooperationskonzeptes. Dieses basiert auf der Definition der gemeinsamen Aufgaben und Zielstellungen und mündet in der Beantwortung der Fragen: was, wird von wem, mit wem, wann, wo bearbeitet? Als entscheidende Aspekte lassen sich demnach folgende benennen:

- Team- und Kooperationsstrukturen: Bestimmung der Arbeitsaufgaben, der beteiligten Lehrer bzw. verantwortlichen Ansprechpartner,
- Arbeitsmodus: die zur Verfügung stehenden Zeitfenster, die räumlichen Voraussetzungen.

So lassen sich die jeweilig beschriebenen Kooperationsaktivitäten der Lehrer in ihrem Grad der konzeptionellen Strukturiertheit unterscheiden, wobei sich die Aspekte auf einem Kontinuum zwischen einem formalisierten, konzeptionell begründetem Vorgehen und einem eher informellen, oft auch spontanen Agieren bewegen. In der folgenden Tabelle sind die unterschiedlichen Erscheinungsvarianten und deren Charakteristik, so wie sie sich aus den Interviewaussagen der Lehrer abzeichnen dargestellt. Zu unterscheiden sind formalisierte, strukturbildende sowie informelle Arbeitsweisen.

	<b>Erscheinungsvarianten</b>	<b>Charakteristik</b>
<b>(1) formalisiert/ institutionalisiert</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachschaft</li> <li>• Klassenkonferenz, Jahrgangsteam</li> <li>• Stammgruppenteam</li> <li>• Konzeptgruppen, Steuergruppen</li> <li>• Lehrerkonferenz, Schulkonferenz</li> </ul>	Beteiligte: funktionsbedingt Zeit: definierter Sitzungstonus
<b>(2) strukturbildend</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einberufung von Versammlungen &amp; Teams</li> </ul>	Beteiligte: aufgabenbedingt Zeit: spontan einberufen
<b>(3) informell</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• informelle Netze (Tandems, Grüppchen)</li> <li>• Lehrerzimmergespräche</li> <li>• „Tür und Angel-Gespräche“</li> </ul>	Beteiligte: situationsbedingt, zufällig, sympathiebedingt, Zeit: zufällig

Abb. 14: Strukturen kooperativen Arbeitens

Die tatsächlich in den Interviews von den Lehrern geschilderten Kooperationsformen weisen auf ein vielfach vorherrschendes informelles Arbeiten hin. Im Folgenden wird zunächst das Spektrum der von den Lehrern geschilderten Kooperationsstrukturen und Arbeitsweisen entlang des Kontinuums des Institutionalisierungsgrades dargestellt.

### **(1) Dauerhaft institutionalisierte Zusammenarbeit**

Als zentrales und am häufigsten von den Lehrern genanntes Gremium kooperativer Arbeitszusammenhänge innerhalb der Kollegien lassen sich die Fachschaften bzw. die Fachkonferenzen identifizieren. Sie dienen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit. Jede Lehrerin ist mit ihren Fächern jeweils Mitglied in den jeweiligen Fachschaften. Ziel der Fachschaften ist der fachbezogene Austausch und die Auseinandersetzung mit allen Belangen die das Fach betreffen. Die Fachschaft ist gleichsam das einzige, an allen Schulen existierende Gremium für die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit, womit deutlich wird, dass für die fachübergreifende Arbeit keine vergleichbaren festen Strukturen bestehen.

Das Fehlen von Strukturen für fachübergreifende Arbeit wird bewusst genannt, gerade in Abgrenzung zur erfolgreichen Arbeit innerhalb von Fachschaften: *„in der Fachschaft sind wir hier nur zu dritt in einer Fachschaft und da läuft die Zusammenarbeit eigentlich ganz gut, weil wir uns da nicht nur hinsetzen, wenn die Fachschaftszeiten anstehen, sondern weil wir uns dann auch hinsetzen, wenn Probleme auftreten. Naja, und bei drei Mann geht das. Da ist das also, da ist die Zusammenarbeit so, wie sie eigentlich sein müsste, aber wenn's jetzt fachübergreifend wird, dann wird's eben unwahrscheinlich schwer.“* (05.01.43). Gewünscht wäre dagegen, so die gleiche Lehrerin weiter, ein organisatorischer Rahmen: *„wo man wirklich auch 'ne Zeit einplanen könnte, und sagen würde so, also in der Zeit setzen sich mal, setzt sich die Gruppe zusammen. In diesen Teamsitzungen ist das eigentlich so angedacht, aber häufig geht es dann doch erstmal nur um organisatorische Absprachen innerhalb der Klasse, um eh, disziplinarische Absprachen, und da reicht dann die Zeit eigentlich nicht aus, um jetzt auch wirklich noch mal so fachübergreifende Sachen richtig doll zu besprechen. Teilweise wird's gemacht, zwischendurch wird's mal gemacht“* (05.01.41).

Nur von den Lehrerinnen einer Schule wird die institutionell verankerte, klar definierte Bildung fächerübergreifender Teams geschildert, die sich aus der dort auch konzeptionell verankerten fächerübergreifenden Unterrichtskultur in Form von Werkstattunterricht notwendig ergibt: *„Und, naja, hier war's eben anders, man war von vornherein in diesem Gremium drin, dass man eben Aufgaben verteilt, einer übernimmt die Leitung und sagt 'also, wir haben die und die Werkstatt, du machst das, du machst das, du machst das, dann fügen wir das zusammen, dann haben wir alle alles'.“* (02.03.17).

Ein zweites zentrales Gremium sind die Klassenkonferenzen. Sie dienen der Zusammenarbeit hinsichtlich der Fragen einer Klasse bzw. auch einzelner Schüler. So beschreibt eine Lehrerin: *„jede Klasse hat ein eigenes Team, wo die Kollegen also eng zusammenarbeiten und die Bestehen einmal aus den Kollegen die sowieso in der Klasse unterrichten, der Klassenkonferenz. Und aus dieser Klassenkonferenz werden dann, damit nicht immer alle gleichzeitig da sitzen müssen, drei oder vier Kollegen ausgewählt, die dann enger zusammenarbeiten, um bestimmte Sachen durchzusetzen.... wenn es größere Probleme gibt, also im Abstand von zwei Monaten. Wenn es nicht so gewaltig sind die Probleme, dann eben halt nur aller viertel Jahre oder aller vier Monate, je nach dem.“* (01.03.30). An einigen Schulen wurden die Klassenkonferenzen durch Jahrgangsteams bzw. Klassenstufenkonferenzen ergänzt bzw. auch vollständig abgelöst. Durch diese sollen die gemeinsamen Belange eines Jahrgangs stärker in den Blick genommen und einheitlicher bearbeitet werden. Angeschoben wird diese Entwicklung auch durch das Konzept zum längeren gemeinsamen Lernen, wodurch alle Schulen zumindest in den 5. Klassen LGL-Teams gebildet haben, die eine Form des Jahrgangsteams darstellen (vgl. 05.04.55). Diese Entwicklung wird dabei als sehr sinnvoll begrüßt, so schildert eine Lehrerin, die in höheren Klassen unterrichtet: *„ich höre das immer nur, dass diese Teams, die in der Klasse 5 arbeiten, dass das schon wirklich richtig was bringt. Also da bin ich ein bisschen neidisch drüber, weil's das bei uns halt nicht so gibt. ähm, und da kann ich aber mir kein Urteil drüber erlauben, aber jetzt in unserem Bereich gibt es diese übergreifenden, also Kooperationen mit allen Kollegen gibt es nicht, und dann gibt's auch keine Kultur dafür“* (03.01.35).

Gleichzeitig wird jedoch auch das Fehlen von regelmäßig stattfindenden Klassenkonferenzen entscheidend kritisiert, da Absprachen über Belange einer speziellen Klasse in der Jahrgangsteamkonferenz weniger Beachtung finden können: *„was meiner Meinung*

nach besser klappen müsste, was ich hier jetzt hier an der Schule so bemerkt habe, ist die Tatsache, dass, weil es eben 'ne Gesamtschule ist, es Teams und Fachschaften gibt, aber keine Klassen-, oder wenig Klassenkonferenzen, so gut wie gar nicht.“ (05.02.5) oder nur, so die Lehrerin weiter, wenn gravierende Probleme auftreten, „aber so bestimmte Dinge genauer abzustimmen, was Normen, was Herangehensweisen der Kollegen untereinander betrifft, das ist hier also bisschen schwerer möglich dadurch“ (ebd.). Außerdem wird die Zusammensetzung der Teams kritisiert, da nicht alle in einer Klassenstufe Tätigen dem jeweiligen Team angehören, weil sie auch in anderen Klassenstufen eingesetzt sind: „Bei diesen Teamsitzungen ist es aber häufig so, dass nicht immer alle Kollegen, die in dieser Klassenstufe arbeiten, zu diesem Team gehören, weil sie auch in anderen Klassenstufen arbeiten“ (05.01.41). So schildert eine andere Lehrerin, dass es zu Konstellationen kommt, dass z.T. auch Lehrer einem Team zugeteilt sind, die nur einen geringen Teil der Schüler überhaupt kennen, weil sie vielleicht nur eine Stunde in einer der Jahrgangsklassen Unterricht haben: „ich arbeite zur Zeit in dem Team 6, ich hab in der Klassenstufe 6 eine Stunde Kunst in einer Klasse, und bin da so wenig involviert in diese ganze Geschichte, was in den 6. Klassen passiert, dass ich eigentlich immer denke, könnt ich jetzt irgendwie sinnvoller nutzen. Zwei Drittel dieser Schüler kenn ich überhaupt nicht, über die da immer geredet wird, und das ist Quatsch.“ (05.05.24).

An einer der Schule existieren Klassenleiterteams, d.h. es sind grundsätzlich zwei Lehrer mit der Leitung einer Klasse betraut. Ziel dessen ist, dass durch ein Tandem eine umfänglichere und auch Gegensätze ausgleichende Lösung von Fragen der Klassenführung, aber z.B. auch der Elternarbeit und des Umgang mit Problemen von Schülern möglich wird: „wir sind immer zwei Stammgruppenbetreuer, oftmals auch in der Fachkombination genau gegensätzliche. Einer arbeitet nur in der Stammgruppe, der andere nur im Kurs, Kursystem“ (02.03.21).

Als Gremien auf der Ebene des Gesamtkollegiums existieren an den Schulen Lehrerkonferenzen bzw. Teamsitzungen. In diesen Gesamtteams werden an den Schulen in sehr unterschiedlicher Intensität und Intentionalität Fragen der allgemeinen Schulgestaltung und Schulentwicklung bearbeitet. So findet an einer Schule die „Teamsitzung einmal die Woche“ (02.01.40) statt, an anderen Schulen deutlich seltener bzw. nur bei Bedarf.

Während keine Kritik zum Bestehen und zur Häufigkeit der Konferenzen geäußert wird, richtet sich eine vielfach geäußerte Kritik gegen die inhaltliche Gestaltung sowohl der Gesamtteamkonferenzen als auch gegen Klassenkonferenzen, dann wenn nur Organisatorisches besprochen wird und grundsätzliche Fragen nicht thematisiert bzw. zu wenig Beachtung finden (vgl. 05.01.41; 05.02.33!<sup>44</sup>). Auf die Frage hin, ob sich auf den Konferenzen über allgemeine Erziehungsauffassungen unterhalten würde, antwortet eine Lehrerin einer Schule: „Selten. Selten. Das würd ich mir eigentlich auch wünschen, dass das dort breiter diskutiert wird. Das wird halt nur im, jetzt hier mit dem Mädchen, was ich da gesagt habe, da wird dann mal drüber diskutiert, oder ich hatte dann noch so einen Jungen auch. In der Zeugnis-Konferenz wird auch darüber diskutiert, aber das war es dann auch. Aber nur über Schwerpunktfälle, also nicht grundsätzlich.“ (03.01.172). An einer Schule finden regelmäßig in den Ferien Klausurtagungen statt, in denen gerade auch grundsätzliche Fragen der Schulgestaltung und Schulentwicklung thematisiert und bearbeitet werden.

Des Weiteren existieren an den Schulen Teams, die für spezielle Aufgaben innerhalb der Schule, zumeist zeitlich begrenzt, zuständig sind. So werden Konzept- bzw. Steuergruppen genannt, deren Ziel die Bearbeitung von Fragen der Schulentwicklung ist: „Wir haben 'ne Konzeptgruppe, die sich um schulische Belange kümmert, wo wir auch in einer Art Team zusammen sitzen, Belange diskutieren“ (05.04.55). Diese Gruppen existieren an einigen Schulen als permanente Gruppen, an anderen nur für einen begrenzten Zeitraum.

---

<sup>44</sup> „Idealbild wäre, dass man wesentlich mehr Spielraum hätte für nen Austausch (?) mit nicht Dienstberatungen sondern wo man sich im Pädagogenkollegium auch mal austauschen könnte. Wenn wir irgendeine Lehrerberatung haben, dann werden Termine durchgesprochen, wichtige Neuheiten, Info hier, Info da, Meinung, ja nein, nächster Punkt, zack, zack, zack. Aber die Tatsache der pädagogischen Beratung oder der Information über neue Dinge usw., das ist entweder, wenn du dich zur Weiterbildung natürlich anmeldest, oder was zusätzlich machst, aber diese pädagogischen Dinge, die man mal bespricht, welche Schwerpunkte sind hier und da aufgetreten, wie können wir die gemeinsam anpacken, das passiert zu wenig. Das soll zwar in den Teamsitzungen passieren, aber da hast du ja nie die Kollegen alle zusammen. Und das ist immer so ne Halbheit, wo wir ja dann auch nicht zufrieden sind, meiner Meinung nach. So, das ist, Idealvorstellung, wo man sich eben mehr und intensiver austauschen könnte, Kooperation.“ (05.02.33)

Als eine weitere Form institutionalisierter Zusammenarbeit werden die im Zuge von Modellversuchen gebildeten Projektgruppen genannt. So schildern einige Lehrer, dass sich Zusammenarbeit entwickelt, weil Teams gebildet wurden, so z.B. an einer Schule durch ein Projekt zur Förderung der Berufsfrühorientierung der Schüler der Vorabgangsklassen. Eine Lehrerin sagt, dass außerhalb dieses institutionalisierten Rahmens Kooperation in diesem Bereich ansonsten eigentlich nicht stattfindet: *„Mit Kollegen eigentlich relativ wenig. Das ist dann eher Sache des entsprechenden AWT-Unterrichts oder, mit der Klasse mach ich viel in Klassenleiterstunden, aber mit Kollegen, ne, nicht wirklich. Ja na gut, in der Runde hier im [Projekt], das war ja nun ein Anlass, da schon, aber sonst eigentlich weniger“* (01.04.26).

Neben den nun aufgelisteten Team- und Konferenzstrukturen lassen sich noch weitere Institutionalierungsformen benennen. So ist eine weitere Form der Institutionalisierung die klare Definition von Ansprechpartnern bzw. die Bestimmung von Funktionsträgern für verschiedene Problemlagen, z.B. Vertrauenslehrer, Beratungslehrer, Lernberater oder wie eine Lehrerin schildert, Ansprechpartner für Förderbedarf: *„Ich hab hier ganz klare Ansprechpartner, wir haben hier eine Sonderschullehrerin, die ganz klar sich mit verschiedenen Bereichen von Lernschwierigkeiten auskennt, die ich jeder Zeit ansprechen kann, die kommt zu meinem Unterricht und hospitiert bei mir.“* (02.01.82). Als ein anderer Ansatz zur Strukturierung von Zusammenarbeit kann auch das Pflegen von gemeinsamen Daten- und Materialsätzen genannt werden. In diesen Kontext sind zuerst die von Lehrern erwähnten, gemeinsam aufgebauten und gepflegten Materialpools zu nennen, die an einzelnen Schulen fachbezogene oder fachübergreifende Materialien speichern und allen zur Verfügung stehen. Dies ist eine institutionalisierte Form des Materialaustausches. An einer Schule gibt es auch für die Elternarbeit eine institutionalisierte Form des Informationsaustausches. So wird durch das verpflichtende Führen eines Elterngesprächsheftes gesichert, dass in Vorbereitung der Elterngespräche die Informationen und Anmerkungen der Fachlehrer systematisch erfasst werden: *„da gibt es dann so ein Heft, da ist für jedes Kind ein Blatt drin, für jedes Fach mehr oder weniger Platz, also so eine Spalte, und dann trägt jeder Fachlehrer ein, wie er das Kind einschätzt, Leistungsvermögen, Merkvermögen, Handlungszusammenhänge usw., das muss dann jeder eintragen und das ist dann unsere Grundlage für das Elterngespräch, wo wir uns dann drauf vorbereiten .... Und das ist eben so ein Heft, was dann vier Wochen vorher da drin liegt“* (02.04.19). Dass es dabei nicht vom guten Willen des Einzelnen abhängt, ob er Vermerke in diesem Heft macht, sondern sich um eine verbindliche Handlungsform handelt, macht eine andere Kollegin deutlich: *„Also diese Zuarbeit ist denk ich, die ist nicht irgendwie gut entwickelt, sondern das ist Norm irgendwie. Dazu ist jeder verpflichtet, das einzutragen, ob er nun will oder nicht“* (02.02.181).

Diese bestehenden Arbeitsstrukturen reichen jedoch nicht aus, um alle Anlässe, die eine Zusammenarbeit der Kollegen erfordern, abzudecken. Neben den fest institutionalisierten Formen gibt es daher offene Arbeitsweisen, die z.T. damit begründet werden, dass sie dem Kooperationsbedarf in besserer Weise zu entsprechen scheinen. Das Fehlen von Strukturen ist zum Teil jedoch auch Ausdruck davon, dass das kooperative Arbeiten konzeptionell nicht in der schulinternen Arbeitsorganisation verankert ist.

## **(2) Strukturbildende Zusammenarbeit/Anlassbezogen, geschaffene Strukturen**

Zum Teil wird Kooperation dadurch organisiert, dass aufgrund besonderer Anlässe spontan Versammlungen einberufen bzw. auch Teams gebildet werden. Dieses geschieht, wenn besondere Aufgaben anstehen bzw. wenn Probleme eine gemeinsame Problemlösung erfordern. So berichtet eine Lehrerin, dass das Erstellen von Förderplänen es notwendig macht, sich abzustimmen: *„sind wir gerade dabei Förderpläne zu schreiben, da müssen wir uns natürlich auch gemeinsam miteinander hinsetzen und uns das überlegen und ähm, ja, jeder hat die Chance mal so 'ne Konferenz zusammenzurufen, so ein Treffen aller Kollegen, die mit einem bestimmten Schüler zu tun haben“* (02.01.20). Auf die Frage hin, wie organisiert wird, dass man sich zusammenfindet, antwortet eine Lehrerin: *„Na da häng ich einen Zettel auf und sag 'wir Kollegen treffen uns bitte dann und dann oder ich sprech das mit den einzelnen Kollegen ab und wir versuchen Termine zu finden, um uns dann zu treffen, entweder in kleineren Grüppchen, ausgesucht die Leute, die damit zu tun haben wollen, oder halt in großen Gruppen, alle Sek.II-Lehrer z.B., um uns dann zu*

koordinieren.“ (02.05.35), wobei sie weiter anfügt, dass die Initiative jeweils von verschiedenen Kollegen kommen kann: „von demjenigen, der sich den Hut aufsetzt, einfach. Also wir haben nicht so ganz klare Hierarchien wie an öffentlichen Schulen bei uns. Das ist bei uns eher flacher, wir fühlen uns alle verantwortlich.“ (ebd.).

Eine andere Lehrerin berichtet von einem Problemfall, aufgrund dessen es zur vorübergehenden Bildung eines Teams und einer sehr eng geplanten und strukturierten Arbeitsweise kam, entstanden dadurch, dass sie „vor einigen Jahren, ‘ne Klasse hatte, die sehr, sehr schwierig war, ‘ne Hauptschulklasse, und dass dort ganz viel an Arbeit zu leisten war und auch dort eigentlich ‘ne sehr gute Zusammenarbeit war, mit allen Kollegen, und auch mit der Schulsozialarbeiterin, und ich irgendwo gesagt hab „ich kann hier nicht immer auf Zuruf in der Pause arbeiten“, das geht nicht. Ne und dann wirklich gesagt haben, dann müssen wir einen Termin finden, an dem immer ‘ne Information erfolgen kann und dann eben auch über Maßnahmen gesprochen werden kann und das war z.B. dann, weil es keinen anderen Termin mehr gab, Freitag nachmittag (lacht)“ (04.04.6).

Wieder eine andere Lehrerin berichtet von vorsichtigen Ansätze der Strukturierung im Arbeiten dahingehend, dass versucht wird, die Beteiligung der Mitarbeit bei übergreifenden Projekten nicht dem Zufall zu überlassen, sondern planvoll zu koordinieren: „Haben auch mal versucht, das bisschen gleichmäßig zu verteilen, dass eben auch nicht immer die gleichen Kollegen dabei sind, sondern dass es auch mal so ein bisschen rumgeht, dass jeder auch seine Erfahrungen sammeln kann“ (03.04.10).

### **(3) Informelle Zusammenarbeit**

Neben den institutionalisierten und strukturschaffenden Formen der Zusammenarbeit läuft ein bedeutender Teil der kooperativen Handlungen an den Schulen in informellen Zusammenhängen. So läuft auch auf der Fachebene ein Großteil des Austausches und der Zusammenarbeit außerhalb eines geschaffenen, organisatorischen Rahmens, bedingt durch persönliche Initiative und nicht durch explizite Aufgabenbeschreibungen bzw. formale Zwänge. Es lassen sich drei zentrale Varianten unterscheiden:

- Tandem-Beziehungen
- „Tür- und Angel-Gespräche“
- „Lehrerzimmergespräche“ oder „Kaffeerunden“

So könnte man sagen, dass Lehrer sehr häufig selbstgewählte und nicht offizielle, temporäre oder auch permanente Tandem-Beziehungen eingehen, im Rahmen derer ein Großteil des Austausches und der Zusammenarbeit stattfindet. Die Wahl der Kollegen wird dabei zum einen bestimmt durch die fachlichen Gründe (gleiches Fach oder Jahrgang), zum anderen ist jedoch Sympathie ein Auswahlkriterium für die Wahl der Partner. So ist ein genannter Weg z.B. die Zusammenarbeit mit vertrauten Fachkollegen: „also es gibt ‘ne Deutschkollegin, mit der arbeite ich ganz eng zusammen, wir tauschen unsere Materialien aus, und das, was ich von ihr bekommen hab, führt eben halt dazu, dass ich auch einen vernünftigen Unterricht machen kann, also. Das ist dann auch so, dass sie mir nicht nur das Material gibt, sondern dass wir in Pausen zwischendurch auch mal darüber sprechen können. Das find ich sehr positiv. Bloß das kann man auch nicht mit allen Kollegen. Das ist jetzt eine, mit der ich das so mache und in Englisch hab ich auch eine Kollegin, mit der ich auch schon mal so ein Projekt letztes Mal zusammen gemacht habe“ (03.01.5).

Ausgangspunkt sind vielfach Initiativen Einzelner, ausgelöst durch Probleme oder Ideen für die Arbeit: „da wird mal gesagt ‘Mensch du, ich hab da die Idee, könntest du mal helfen, ich hab das und das vor, Mensch du hast doch da die Möglichkeiten und so’. Ja und denn setzen wir uns hin und kaspern uns das aus und denn ziehen wir das Ding auch durch“ (03.02.48). Eine Lehrerin berichtet auch von gegenseitigen Hospitationen, um sich Tipps zu geben: „oder dass man denn eben auch beim Fachkollegen mal mithospitiert, mal mit reinguckt und dann den einen oder anderen Tipp gibt und sagt ‚also, vielleicht wäre es an der und der Stelle besser gewesen, du hättest das und das gemacht‘. Das kann man sich sagen, das ist schon mal ‘ne ganz gute Sache“ (04.05.58). So werden zum Teil längerfristige gemeinsame Projekte in Angriff genommen, vielfach handelt es sich aber auch um sehr kurzfristige Aktionen: „wenn mir irgendwas fehlt oder mir irgendeiner von irgendwo was mitbringen möchte oder soll, dann geht das also auch total unkompliziert, man ruft im Prinzip nur mal ganz kurz rein und fragt und es ist eigentlich immer die Bereitschaft da, dass irgendwo eingegriffen wird oder geholfen wird ... Mittlerweile kennt man sich so lange, dass man genau weiß, wer welche Vorlieben hat, wo man wahrscheinlich schneller Erfolg hat“ (04.03.3).

Eine Vielzahl von Absprachen läuft über die sogenannten „Tür-und-Angel-Gespräche“.

Eine Lehrerin berichtet: „das wird eben nicht bloß immer zu den Zeitpunkten, wo jetzt gesagt wird, es steht eine Beratung an, sondern da wird eben auch zwischendurch gefragt, oder man fragt in der großen Pause ‚was machst du eigentlich mit deiner Klasse?‘. Das ist ja eigentlich auch kooperieren, obwohl ich jetzt nicht sage ‚ich gebe da jetzt hin‘, sondern das ist so ganz nebenbei hier selbstverständlich“ (03.04.33). Zeit für die Gespräche nehmen sich die Lehrer nicht nur in den Pausen, sondern diese laufen auch in Freistunden oder nach Schulschluss: „also das passiert auch so in den Pausen, oder ganz oft stehen wir auch nach der 6. Stunde noch mit Kollegen zusammen, die halt noch da sind und dann ergibt sich das. Ja, im Gespräch und dann kann das auch sein, dass wir ‚ne Stunde da stehen und das diskutieren und dann erst nach Hause fahren, das passiert auch.“ (03.01.170).

Dabei wird das Tür-und-Angelgespräch gleichermaßen als Chance und als notwendiges Übel gesehen. Während zum Teil die Direktheit und Kurzfristigkeit von Absprachen als Vorteil gegenüber Konferenzstrukturen erwähnt wird, äußern andere Stimmen sich kritischer gegenüber der manchmal nicht zu vermeidenden Beschränkung auf diese flüchtigen Kontakte: „Was ich mir wünschen würde ist, dass man mehr Zeit hätte, auch in der Schule, um bestimmte Sachen mal zu besprechen, weil das oft zwischen Tür und Angel passieren muss, man in der Pause zum Beispiel drei Kollegen eigentlich sprechen müsste, weil was ganz wichtiges ist, aber nur einen davon sieht vielleicht in der Pause“ (04.02.31). Oder eine andere Lehrerin führt aus: „wenn Anweisungen so auf dem Flur gegeben werden. Also, ob das jetzt ‚ne Absprache ist unter Kollegen, bezüglich eines Schülers oder ‚ner Klasse oder ob das auch ‚ne Anweisung von der Schulleitung ist, man wird dann zufällig auf dem Flur getroffen, ‚ach und sag mal da und da Bescheid‘ und man sagt dann da Bescheid, aber es müssten vielleicht noch drei andere Lehrer wissen, die wissen das nicht“ (05.03.8).

Schließlich ist das Lehrerzimmer als Ort der Zusammenkunft von zentraler Bedeutung für alle Formen der Kooperation. Neben allen strukturierten Varianten sind die Gelegenheiten, die sich durch den schlichtweg bestehenden täglichen Kontakt automatisch ergeben wesentlich. So äußert sich eine Lehrerin: „und es ergibt sich, da wir immer alle irgendwo rumsitzen, haben Sie vielleicht auch mitgekriegt, im Lehrerzimmer, da unsere Kuschelecke, dass wir da immer irgendwie miteinander zusammen arbeiten“ (02.04.23). Auf die Frage hin, wo für sie der Schwerpunkt der Kooperation liege, in formellen oder informellen Runden, antwortet eine Lehrerin: „Tja, das ist eigentlich sehr unterschiedlich. Viele Dinge werden bei uns in der Kaffeerunde, sagen wir’s mal so, ausdiskutiert. Und wenn es dann ganz konkret wird und fachliche Probleme oder klassenspezifische Dinge, dann wird es dann eben in entsprechend dem Gremium besprochen. Aber wenn so allgemeine Probleme auftreten, die werden dann in der Kaffeerunde ausdiskutiert. Und das ist eigentlich auch gut so, weil das eine lockere Atmosphäre ist“ (01.03.63).

Das Lehrerzimmer bildet eine bewusst gewählte Plattform für Gespräche, zum einen erscheint es durch den informellen Charakter besonders die offene Diskussion von Problemlösungen zu ermöglichen, zum anderen ist es mehr als geplante Konferenzen geeignet, akute Fragen zu bearbeiten, weil dieses „Gremium“ immer erreichbar und verfügbar ist, wenn auch mit wechselnder Besetzung. Sehr deutlich macht dies eine Lehrerin, indem sie schildert, wie die Behandlung von Problemen an ihrer Schule läuft: „also der Raum dafür ist das Lehrerzimmer und alle die dann in dem Moment drin sind, wo das Problem auf den Tisch kommt, die sind da in dieser Diskussion... Also das, das läuft hier wirklich sehr gut und das läuft auch in ‚ner großen Gruppe. Also alle, die jetzt, es ist auch egal, wer jetzt dann da drin ist, also alle die dann in dem Moment im Lehrerzimmer sind, versuchen da irgendwie ranzukommen und ‚ne Lösung zu finden. Und das find ich halt gut, dass macht auch so dieses Gefühl, dass man sich, also ich für mich, fühl mich hier so aufgehoben auch. Also sie lassen mich da nicht hängen“ (03.01.166). Sie macht auch deutlich, dass sie dadurch, dass sie im laufenden Schuljahr aufgrund der Teilzeitbeschäftigung oftmals nicht morgens anwesend ist, viele Dinge verpasst. Die wesentlichen Abstimmungen des Kollegiums passieren nach Aussage dieser Lehrerin an dieser Schule im Lehrerzimmer.

Ein anderer Lehrer dieser Schule schildert in ähnlicher Weise, dass im Lehrerzimmer die Themen besprochen werden, die eigentlich in organisierten Dienstberatungen thematisiert werden sollten, was dort wiederum nicht geschieht: „Also da sehe ich, also was unter den Kollegen so läuft, dass, ich setz mich da hin und ‚du sag mal, ich hab das Problem, können wir das so und so machen?‘, ja, mach ich auch mit‘, kommt da eine dazu, hört das, ja das hab ich auch‘, so und denn geht das los. Und das sind aber Probleme, die eigentlich in der pädagogischen oder in der Dienstberatung mal angesprochen werden müssten. Das wär für mich ‚ne Dienstberatung“ (03.02.99). Die Bedeutung der Lehrerzimmergespräche macht auch eine andere Lehrerin deutlich, indem sie beschreibt, dass das Lehrerzimmergespräch eine lockere Atmosphäre bietet, in der neue Ideen und Impulse für Projekte entstehen. So schildert sie die



Entstehung eines fachübergreifenden Projektes: „Erstmal war das bloß ‘ne Spinnerei, dass jeder so seinen Senf dazu gegeben hat, und naja man sich eben locker im Lehrerzimmer darüber unterhalten hat, ohne dass da jetzt gleich Nägel mit Köpfen draus gemacht wurden. Das wurde dann von der Fachschaft aufgegriffen, wurde erstmal vorgestellt, wurde erstmal erfragt, sind nun wirklich alle Kollegen dafür, und dann haben wir im Prinzip als Fachschaft gleich so über die (lacht) Köpfe hinweg beschlossen“ (03.04.4). Die gleiche Lehrerin schildert auch, dass diese Gespräche noch in einer anderen Hinsicht bedeutend sind: Für den Austausch untereinander, der nicht unbedingt dienstlich bezogen ist, jedoch elementar zum Wohlbefinden der Kollegen beiträgt: „Nun ist ja eigentlich so die große Pause so der einzige Zeitpunkt, wo wir uns mal hinsetzen können, wo wir mal so ein bisschen Zeit für Privates haben, weil manchmal ist es auch so, dass man erstmal bisschen was aus der Stunde noch loswerden muss, manchmal wird auch geschimpft nur, aber das ist eigentlich so bisschen die kleine Rettungsinsel“ (03.04.59).

Das spontane ungezwungene Zusammensein der Lehrer im Schulalltag ist somit von entscheidender Bedeutung für die Zusammenarbeit. So werden die Pausen und Freistunden genutzt, weil sich die Möglichkeiten zur Kooperation damit von allein ergeben. So berichtet eine Kollegin z.B., dass die fachbezogene Zusammenarbeit hauptsächlich in den Pausen und Freistunden stattfindet: „also wir sitzen in der Pause oft zusammen, in der großen Pause, und eh, da finden sich ganz spontan die Gespräche so, dass man mit Fachkollegen zusammen redet, die in der gleichen Klassenstufe Unterricht haben, vielleicht den Gymnasialkurs unterrichten oder so, und dann arbeitet man einfach zusammen, spricht ab, was behandelt man im Deutschunterricht oder auf welche Schwerpunkte muss man achten im Verhalten bei den Schülern, also, eigentlich täglich. ... Das passiert vorwiegend in den Pausen, in den Freistunden oder auch nach dem Unterricht. Ja, ziemlich spontan und ungezwungen.“ (05.05.4). Während Pausen und Freistunden sich durchaus als günstige Gelegenheiten für den Austausch für die Lehrer darstellen, wird aus den Äußerungen auch deutlich, dass sich die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit in diesen frei verfügbaren Zeiten daraus ergibt, dass Kooperationsstrukturen fehlen. Damit werden jedoch die Pausen der Lehrer sehr stark belastet mit Aufgaben, was jedoch nicht kritisiert, sondern auffälligerweise als natürlich gegeben hingenommen wird. Die Möglichkeit der Nutzung der Pause zur Entspannung, Regeneration und Einstellung auf die nächste Stunde wird durch eine Funktionalisierung der Pausen systematisch unterlaufen. Vor diesem Hintergrund könnte der von einigen Lehrern bemerkte und z.T. auch kritisierte Rückzug von Kollegen in den Pausen auch als eine Reaktion auf diese Funktionalisierung und weniger ein Hinweis auf eine grundsätzlich mangelnde Kooperationsbereitschaft gedeutet werden. Eine zu prüfende These wäre, ob der zielgerichtete Aufbau von Kooperationsstrukturen zur Entlastung der Pausen und damit insgesamt zur Reduzierung von Stress und Belastungserleben beitragen könnte.

Betrachtet man nun die verschiedenen Anlässe, bei denen Lehrer angeben zu kooperieren, so wird deutlich, dass der Institutionalisierungsgrad zwischen diesen sehr stark variiert. Während die fachbezogene Zusammenarbeit durch die fest bestehenden Fachschaften sehr stark institutionalisiert ist, werden, mit Ausnahme einer Schule, für die fachübergreifende Arbeit hingegen keine festen Strukturen benannt. Die Abstimmung bzw. Entwicklung gemeinsamer Projekte erfolgt vielmehr auf Initiative einzelner Lehrer bzw. Fachgruppen, für deren Entwicklung dann gegebenenfalls Arbeitsgruppen zusammengestellt werden.

Für die Bearbeitung von Problemen mit einzelnen Schülern scheinen an den einzelnen Schulen, wenn auch in unterschiedlichem Maße, so aber doch die informellen Formen der Zusammenarbeit im Vordergrund zu stehen. Zumindest gibt es keinen generellen Ort, an dem über Leistungs- und Verhaltensfragen grundsätzlich gesprochen wird. Entweder werden Probleme in spontanen Lehrerzimmergesprächen oder Tür-und-Angel-Gesprächen geklärt. In anderen Fällen werden auch Strukturen (Kleinteam, Gesamtteam, Klassenkonferenz) genutzt oder auch geschaffen, mit den beteiligten zuständigen Lehrern. Je nach dem wie etabliert das System der spontanen Strukturschaffung an einer Schule ist, wird dies angewandt, oder werden Probleme unstrukturiert angegangen, durch zufällig beteiligte Lehrer „oder wenn wir auch planen, wie wir mit bestimmten Schülern umgehen.... Naja, das sieht dann so aus, dass ich mir z.B. als Klassenlehrer die Meinung einhole der Kollegen, dass wir auch z.B., naja festlegen, müssen wir jetzt die Eltern informieren, oder reicht erstmal ein

*Gespräch mit dem Schüler oder so. Es ist aber auch wie gesagt, 'ne relative spontane und unorganisierte Sache, die so in den Pausen stattfindet' (05.05.28).*

Eine von verschiedenen Klassenlehrern geäußerte Kritik macht deutlich: Vielfach wird der Klassenlehrer bei Problemen mit Schülern von Fachlehrern bestürmt, wird diesem die Zuständigkeit überlassen. So wird die mangelnde Übernahme der Verantwortung seitens der Fachlehrer von den Interviewten kritisiert: *„jeder Fachlehrer rennt mit seinem Problemchen gleich zum Klassenlehrer ... und sagt ‚der hat heute schon wieder‘ und und und“ (04.01.20)* und eine andere Lehrerin fügt an: *„du Klassenleiter, deine Schüler‘, das ist das, was ich total hasse, was soll ich denn machen? Also das ist so, was mich immer ärgert... dann sollen sie doch ganz einfach sagen, ‚also hör mal zu, hast mal einen Augenblick Zeit dann und dann‘. Dann geht das ja auch, dann kann man sich drauf einstellen. Also ich find diese ganze Hektik und diese ganze Unruhe manchmal nicht so sehr schön“ (04.03.47)*. Eine andere Lehrerin macht deutlich, dass sie sich als Klassenlehrerin nicht für die Lösung aller Probleme zuständig fühlt, sondern auch beim Fachlehrer Verantwortlichkeiten sieht: *„Aber ich find so manche Sachen kann man einfach als Fachlehrer auch einfach klären, ohne die Klassenleiter damit zu belasten“ (05.05.227)*.

Fragen der Schulentwicklung werden, wenn sie strukturiert angegangen werden, in den Konzept- und Steuergruppen bearbeitet. Die Teamsitzungen werden nach Ansicht einiger Lehrer dagegen noch zu wenig genutzt, um grundsätzliche Fragen zu diskutieren. So heben Lehrer immer wieder hervor, dass auch für dieses Thema das Lehrerzimmergespräch der Ort für die Weiterentwicklung der Arbeit, Entwicklung von Ideen, Lösung von Problemen und die Vereinbarung von Vorgehensweisen ist. Die Bearbeitung dieser Fragen ist damit zum einen inhaltlich maßgeblich dem Zufall und der unplanbaren Beteiligung und Nichtbeteiligung einzelner Kollegen ausgesetzt.

Die Vorbereitungen bzw. Absprachen für Elterngespräche und Elternabende laufen wenn, dann vielfach in spontaner ungeplanter Form, indem der Klassenlehrer sich seine Informationen zusammensuchen muss (05.05.231). Von einer Schule war die Führung eines Elterngesprächsheftes berichtet worden. Auch die Abstimmung, wer bei Problemen die Eltern kontaktiert, die Frage der Zuständigkeit, wird von einigen Lehrern immer wieder als eine Streitfrage benannt (siehe oben). Fachlehrer fühlen sich vielfach nicht zuständig und verschieben die Verantwortung auf den Klassenlehrer, der diese wiederum nicht in jedem Fall übernehmen will. *„Wenn ich mit einem Schüler Stress habe in der Stunde, kann ich hinterher nicht zum Klassenleiter gehen und den vollblabbern damit, was der alles so böses gemacht hat. Ja na klar, aber das muss er doch erstmal regulieren. Oder es kommt jemand, ‚ruf mal bei den Eltern an‘, ja ich werde ‚nen Teufel tun, die Telefonnummern sind da, dann soll er sich doch gefälligst als Fachlehrer da melden, bei den Eltern“ (04.03.54)*.

Für die Förderung bzw. Wiederherstellung des persönlichen Wohlbefindens der Lehrer finden nur in sehr geringem Umfang geplante Aktivitäten statt. Aktionen, wie gemeinsam organisierte Treffen, Unternehmungen und Fahrten werden von einigen Lehrern vermisst und in drei Schulen wird von gemeinsamen Aktionen dieser Art berichtet und deren Bedeutung für das Wohlbefinden der Lehrer an der Schule hervorgehoben. Die herausragende Rolle spielen jedoch die ungeplanten Gelegenheiten im Schulalltag, im Lehrerzimmer, in den Pausen, wo der Kontakt gesucht und oftmals als Zufluchtsort bzw. „Rettungsinsel“ empfunden wird.

#### **4.1.1.3 Intensitätsgrad der Kooperationsformen**

Die Kooperationspraxis lässt sich nicht nur hinsichtlich der genannten Kooperationsanlässe und des bestehenden Institutionalierungsgrades der Arbeitsweisen beschreiben, sondern sie lässt sich auch hinsichtlich der in ihnen stattfindenden Kooperationsformen definieren. Diese unterscheiden sich hinsichtlich der Intensität der stattfindenden Verzahnungsprozesse. Die leitenden Fragen sind dabei: Bleibt die Zielautonomie bestehen bzw. werden Ziele koordiniert? Bleibt die Handlungsautonomie unberührt bzw. erfolgt auch hinsichtlich der Handlungsprozesse eine Verzahnung und positive Abhängigkeit? Es lassen sich aus den

Aussagen der interviewten Lehrer drei zentrale „Kooperationsformen“ identifizieren (in Weiterentwicklung einer Systematik von GRÄSEL/U.A., 2006a; vgl. Kap. 1.3.2):

- Austauschprozesse (Informationsmanagement, Materialmanagement)
- Koordinationsprozesse (Abstimmung, Planung)
- Kokonstruktionsprozesse (Operationalisierung, Erarbeitung, Umsetzung).

Die Austauschprozesse finden in sehr vielfältiger Form bei den verschiedenen Anlässen statt. Bezogen auf den Unterricht ist der Materialaustausch vorherrschend. Daneben lassen sich noch der Informationsaustausch, der Erfahrungsaustausch und der Meinungsaustausch, z.B. über Erziehungsauffassungen oder Schulentwicklungsperspektiven, benennen. Bezüglich des fachinternen Austausches steht folgende Beschreibung stellvertretend für viele ähnliche Äußerungen: *„die Naturwissenschaftler, die haben sich ganz viele Ordner angelegt, für die einzelnen Jahrgänge, wo sie Themen drin sammeln, die sie im Unterricht behandeln. D.h. man geht an diesen Ordner, guckt sich das Thema an und hat dazu ganz viele, vorbereitete Arbeitsblätter“* (02.05.50).

Ob es sich bei Austauschprozessen bereits um Kooperation handelt, sehen die Lehrer sehr unterschiedlich. So macht die eben zitierte Lehrerin deutlich, dass der Materialaustausch für sie noch keine Zusammenarbeit ist. So sagt sie: *„Das [= Materialpool] wäre das einzige, was man verbessern könnte, dass wir schneller und mehr Zugriff auf Materialien haben, aber das hat mit der Zusammenarbeit wenig zu tun“* (ebd.). Dass Kooperation von anderen Lehrern vielfach mit Austausch gleichgesetzt wird, geht unter anderem aus folgender Äußerung hervor: *„als Referendar ist man natürlich nicht immer der Top-Ansprechpartner, ne, weil man wenig Erfahrungen hat, wenig Material hat und so weiter. Von daher hat man eigentlich immer mehr, ja so ein bisschen gebettelt ‚hilf mir mal, aber ich kann nicht viel zurückgeben‘, so ungefähr“* (02.03.18). Hier wird deutlich, dass Kooperation als Austausch bereits Bestehenden verstanden wird, und damit der Referendar grundsätzlich nicht in gleichberechtigter Weise mit den älteren Kollegen zusammen arbeiten kann. Wird Kooperation jedoch auch als ein gemeinsames Schaffen verstanden, dann können Referendare ebenso mitwirken. So wird in diesen Äußerungen deutlich, welche Vorstellung eine Lehrerin von Kooperation hat, bzw. was an einer Schule unter Kooperation verstanden wird.

Die Abstimmungsprozesse bezeichnen im Unterschied zu den Austauschprozessen die Absicht der Verzahnung der einzelnen Aufgaben und Abläufe in der Schule, des Unterrichts und sonstiger Aktivitäten (Fachunterricht, Fächerübergreifender Unterricht, Erziehung, Elternabende, Schulprojekte und Aktivitäten). Im Mittelpunkt stehen die Definition der Schnittstellen, die Koordination von Arbeitsteilung und die Vermeidung von Überlappungen durch klare Abgrenzungen und ein Inbeziehungsetzen. Konkret darunter zu fassen ist z.B. die Erarbeitung von schulinternen Lehrplänen, Stoffverteilungsplänen und sonstigen Globalplanungen, aber auch z.B. das koordinierte Führen eines Elterngesprächsheftes. Durch Abstimmungsprozesse wird das Ziel verfolgt, eigenverantwortlich zu bestimmende Arbeiten des Einzelnen zu synchronisieren und aufeinander abzustimmen. Die Zielautonomie wird dabei tangiert, jedoch die konkrete Handlungsautonomie bleibt erhalten.

Mit Kokonstruktionsprozessen sind alle Handlungsformen gemeint, in denen nicht nur vorhandene und eigene Aufgaben miteinander abgestimmt und koordiniert werden, sondern darüber hinaus Handlungsschritte gemeinsam vollzogen werden. Gemeint ist das direkte, gemeinsame Agieren, das sich in Bezug auf Unterricht, Klassenführung, Elternarbeit oder auch Schulgestaltung ergeben kann. Dabei lassen sich, insbesondere in Bezug auf Unterricht, die Handlungen in vorbereitende und durchführende Tätigkeiten unterscheiden. Unter gemeinsamer Vorbereitung sind sämtliche Tätigkeiten gefasst, in denen Ziele, Ideen und Arbeitspakete gemeinsam erarbeitet bzw. entwickelt werden, tatsächlich ko-konstruiert werden: z.B. gemeinsame Ideenentwicklungen, Zusammenführung von Unterrichtsbausteinen, Erarbeitung gemeinsamer Unterrichtsmodelle und Vorgehensweisen, gemeinsame Methodenentwicklung. Während mit den Abstimmungsprozessen das Ziel der Synchronisation eigenverantwortlich zu bestimmender Arbeit erreicht werden kann, führt die Stufe 3 zur Weiterentwicklung der eigenen Arbeit und es geht darum, diese Synergieeffekte zu nutzen.

Folgendes Beispiel mag diesen Effekt der Weiterentwicklung verdeutlichen: „Also wenn wir ‘ne Werkstatt bauen und ich mir andere Fachteile angucke und denke ‚Mensch, wenn ich mich jetzt in den Schüler reinversetze, das wird zu schwierig oder das ist vielleicht ein bisschen zu einfach’, dann versuch ich den Kollegen das zu sagen, manchmal ist man ja betriebsblind. Und dann, dann versuchen wir das umzumodeln“ (02.05.207).

Die weitreichendste Form der Kokonstruktion liegt in der gemeinsamen Durchführung von Unterricht bzw. fächerübergreifenden Projekten, von Elterngesprächen, von Klassenfahrten und Schulprojekten. Fraglich ist, wo interpretativ die Grenze zu ziehen ist, was als gemeinsame Durchführung bspw. verstanden wird: Das gemeinsame Erziehen eines Kindes in der Schule, zu dem jeder Lehrer im eigenen Unterricht beiträgt, oder nur die tatsächlichen Interaktionen in geschaffenen Kontexten wie Unterricht oder Projektarbeit, wo ein geschaffener Rahmen besteht und eine klare Aufgabe. Hier muss unterschieden werden, zwischen gemeinsamem Handeln und individuellem Handeln auf Grundlage vereinbarter Handlungsschritte bzw. -ziele. So wird vielfach auf die Gefahr des Bruches (gerade im Zusammenhang mit Erziehungsfragen) zwischen erfolgreicher gemeinsamer Planung und Vorbereitung von Handlungsabläufen und einer nicht darauf bezogenen Durchführung verwiesen. So bemängelt ein Lehrer, dass theoretisch besprochen wird, wie vorzugehen ist, aber dann die tatsächliche vereinbarte Umsetzung, das einheitliche Vorgehen nicht stattfindet: „theoretisch ist man sich ja einig, aber praktisch ist das ja so, dass es eben nicht so ist. Die Durchsetzungsphase, es wird Papier beschrieben, viele gute Worte aufgeschrieben, aber letztendlich, dass da auch mal eine Einheit zwischen Schule, ähm Schulleiter und Kollegium ist, das sehe ich nicht so richtig“ (03.02.44).

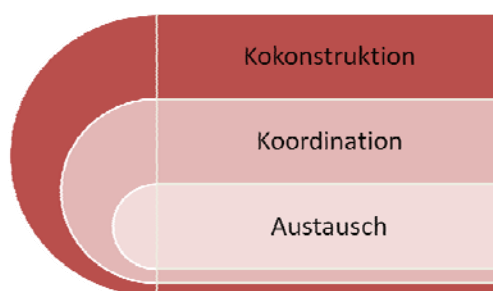


Abb. 15: Modell der Kooperationsformen, in Weiterentwicklung nach GRÄSEL/U.A. (2006a)

Deutlich wird: Die Lehrer reden von sehr unterschiedlichen Arbeitspaketen und benutzen den Begriff Kooperation für sehr unterschiedliche Tätigkeiten. Bei vielen bleibt Kooperation im Stadium des Austausches stehen, vielfach sind Koordinations- bzw. Abstimmungsprozesse genannt. Kokonstruktionsprozesse werden von einigen Lehrern sehr bewusst genannt, mit der Betonung, dass die gemeinsame Entwicklung als eine sehr wichtige Qualität in diesem Zusammenhang ist, bei anderen Lehrern spielen diese Formen der Zusammenarbeit dabei keine Rolle. In der folgenden Grafik sind die drei Formen dargestellt. Die Grafik macht deutlich, dass jede Form in der nächsthöheren Stufe enthalten ist.

#### 4.1.1.4 Zusammenfassung Kooperationspraxis Lehrerkooperation

Will man die Spezifik der von den Lehrern berichteten Kooperationspraxis systematisieren, so lassen sich nicht nur verschiedene Anlässe differenzieren. Darüber hinaus kann die Kooperation hinsichtlich der Arbeitsweisen, d.h. des Grades der Institutionalisierung bzw. Formalisierung des Vorgehens beschrieben werden, sowie hinsichtlich der jeweiligen Kooperationsformen, d.h. des Grades der Intensität der Zusammenarbeit. Diese drei Dimensionen lassen sich mit Hilfe des folgenden Modells darstellen:

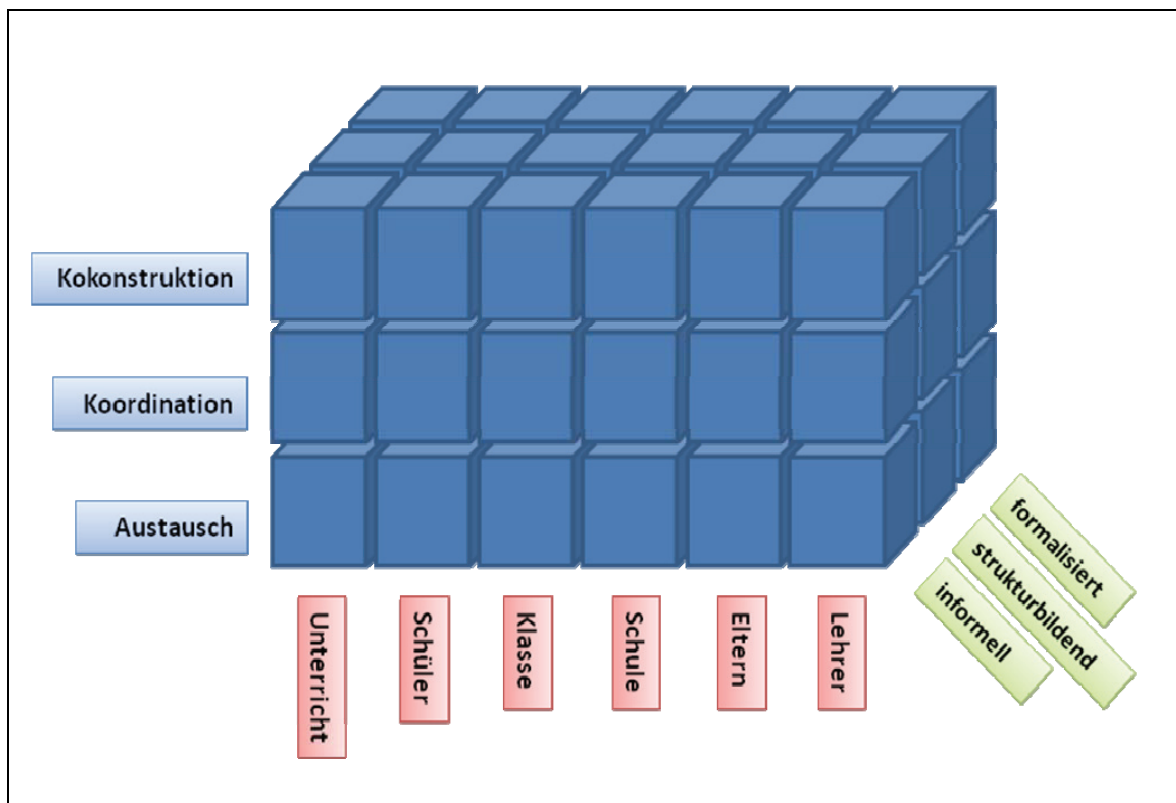


Abb. 16: Ordnungsdimensionen für Kooperation: Anlässe (m), Kooperationsformen (l), Arbeitsweisen (r)

Neben der Unterscheidung der Inhalte der Anlässe ist somit einerseits feststellbar, ob für diese gewählten Formen institutionalisierte Wege der Zusammenarbeit existieren oder diese informell bzw. zufällig stattfinden. Andererseits ist für eine differenzierte Betrachtung der Praxis relevant, ob es sich bei der beobachteten Zusammenarbeit um einfache Austauschprozesse, Koordinationsprozesse oder gemeinsame Entwicklungs- bzw. Umsetzungsprozesse, also Kokonstruktionsprozesse handelt. Jede Kooperationstätigkeit ist somit hinsichtlich dieser drei genannten Dimensionen beschreibbar.

Bezüglich der Arbeitsweisen wird aus den Aussagen der Lehrer deutlich, dass nicht alle Anlässe, die eine Kooperation erfordern, in strukturierter Form bearbeitet werden können, sondern vielmehr informelle Kooperationsformen eine bedeutende Rolle spielen, um den Anforderungen des Schulalltages gerecht zu werden. Gerade problemindizierte Aufgaben und Anlässe lassen sich nicht auf mittelfristig stattfindenden Sitzungen besprechen, sondern bedürfen spontaner Lösungen. Aus diesem Grund nehmen nicht-institutionalisierbare Formen der Zusammenarbeit einen großen Stellenwert ein. Dabei muss jedoch zwischen nicht-institutionalisierbaren, wie eben beschrieben, und nicht-institutionalisierten Formen unterschieden werden. Nicht-institutionalisierte Arbeitsweisen sind dabei schlichtweg dadurch charakterisiert, dass mögliche unterstützende Strukturen fehlen, während die Zusammenarbeit jedoch durch die Schaffung entsprechender Organisationsrahmen entscheidend gefördert werden könnte. Eine Einbettung der Arbeit in Teams und die Schaffung von Kooperationsstrukturen würde dabei dazu führen, dass die Arbeit nicht der Initiative des Einzelnen überlassen bleibt, sondern durch die Verankerung der kooperativen Arbeitsstrukturen die Erreichung institutioneller Ziele konzeptionell gesichert und die Plan- und Steuerbarkeit erhöht wird. Die nicht-institutionalisierbaren Arbeitsweisen wiederum, sind im ausschließlichen Maße von der herrschenden Arbeitskultur bzw. dem Klima abhängig, wodurch diesem eine hohe Bedeutung zukommt.

Die dritte Perspektive, hinsichtlich der die Kooperationspraxis der Lehrer beschrieben werden kann, bezieht sich auf die Kooperationsformen, die sich hinsichtlich der Intensität der Zusammenarbeit unterscheiden. Diese divergieren in den Aussagen der Lehrer sehr stark. So verweisen die Aussagen einiger Lehrer darauf, dass deren Kooperationshandlungen primär auf der Ebene des Austausches verbleiben, darüber hinausgehende Formen der Zusammenarbeit dagegen nicht zum eigenen Handlungsrepertoire zählen. Damit unterscheiden sie sich von Lehrern, die deutlich machen, dass die kooperativen Handlungen auch in Koordinationsprozessen bzw., in seltenen Fällen, in Kokonstruktionsprozessen bestehen. Die Unterschiedlichkeit der Handhabung der Zusammenarbeit der einzelnen Lehrer wirft dabei die Frage auf, inwieweit dies ein Indiz dafür ist, dass ein einheitliches Verständnis von Kooperation fehlt bzw. inwieweit überhaupt ein professionell fundiertes Konzept von Kooperation besteht, sowohl beim Einzelnen als folgerichtig innerhalb des Kollegiums als professionellem Bezugssystem der einzelnen Lehrer (vgl. Kap. 6: Diskussion).

#### 4.1.2 Einflussfaktoren auf die Kooperation im Kollegium

Die Lehrer wurden im Interview gefragt, welche Faktoren Einfluss auf die Zusammenarbeit im Kollegium haben<sup>45</sup>. Als wesentliche Einflussfaktoren lassen sich aus den Interviewaussagen vier Schwerpunkte ableiten: systembedingte Rahmenbedingungen, organisationsinterne Bedingungen, Einfluss der Schulleitung und Einfluss der sozialen Beziehungen.

##### 4.1.2.1 Systembedingte Rahmenbedingungen

Die Lehrer nennen eine Vielzahl von systembedingten Rahmenbedingungen, die nicht in ihrem Gestaltungsbereich liegen, welche ihrer Ansicht nach jedoch eine erfolgreiche Kooperation bzw. sogar verhindern:

- Arbeitszeiten der Lehrer
- Zeitliche Belastung im Alltag
- „Wanderlehrertum“
- Größe der Schule
- Altersstruktur des Kollegiums
- Finanzielle Ausstattung
- Räumliche Ausstattung
- Fachliche Rahmenrichtlinien

Einen wesentlichen Einfluss auf gelingende Kooperation hat nach Aussage der Interviewten der Zeitfaktor. Dabei werden zum einen die negativen Auswirkungen der Herabsetzung der wöchentlichen Arbeitszeit in Folge des Lehrerpersonalkonzeptes benannt: *„dadurch, dass wir jetzt alle auf 18 Stunden runtergesetzt sind, sehen wir uns teilweise nicht mehr und da klappt natürlich manches, was früher mal besser geklappt hat, nicht mehr so wirklich“* (01.04.12). So arbeiten Kollegen nur an bestimmten Tagen in der Woche bzw. nur eine geringe Anzahl von Stunden am Tag, und sind dadurch nicht erreichbar. Hinzu kommt, dass sich durch die Entwicklung der Schulen zu Ganztagschulen dieses Problem zusätzlich verschärft, weil die Anzahl der täglich abzudeckenden Stunden sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und sich damit die Zeit der überlappenden Anwesenheit zusätzlich verringert. Gewünscht wird sich mehr gemeinsame Zeit, um Dinge besprechen und sich austauschen zu können (vgl. 05.05.34).

---

<sup>45</sup> Die Frage wurde indirekt gestellt, indem sie gebeten wurden, die Diskrepanz zwischen der von ihnen dargestellten Kooperationspraxis und dem darüber hinaus existierenden Idealbild von Kooperation zu erklären.

Die Herabsetzung der Arbeitszeit wirkt sich jedoch nicht nur als organisatorisches Problem, sondern in vielen Fällen gleichsam als motivatorisches Problem aus, da die Bereitschaft sinkt, sich über die bezahlte Zeit hinaus zu engagieren: *„Weil wir auch nicht mehr einsehen, dass wir unsere Kraft investieren, das sag ich Ihnen ganz ehrlich so wie es ist, und wenn sie uns mit Stunden massenweise runterdrücken können und uns weniger bezahlen, wieso sollen wir uns dann noch zusätzlich engagieren? Und das ist die allgemeine Meinung. Und die ist auch berechtigt, ja wenn das so gewollt ist, vom Kultusministerium, entwicklungsmäßig, früher haben wir uns für alle möglichen Sachen engagiert, interessiert, mitgeholfen“* (05.02.31). So nehmen die Lehrer die Grenzen der Bereitschaft ihrer Kollegen mit Verständnis auf: *„ich kann es eben verstehen, dass Kollegen, die sonst für alles da waren, eben jetzt auch sagen ‚also wenn ich nur 18 Stunden bezahlt kriege‘“* (04.05.45). Und eine andere Kollegin schildert das Gefühl der begrenzten Bereitschaft, indem sie feststellt, dass das Kollegium *„zwar zu großen Stücken bereit ist zu geben, aber nicht unbegrenzt“* und führt für sich selbst weiter an: *„Ne, das ist auch für mich ‘ne Grenze, wo ich sag, das ist von den Rahmenbedingungen, die wir momentan haben, nicht gerade günstig“* (04.06.37).

Ein Lehrer nennt in dem Zusammenhang als Folge der Teilzeitarbeit, dass die Erfüllung des gemeinsamen Erziehungsauftrages nicht realisiert werden kann, wenn Kollegen nicht anwesend sind: *„Zum Teil ist es ja auch dadurch überhaupt nicht mehr möglich, hier eine einheitliche, oder ich sag mal so, dieses Prinzip der Pädagogik durchzusetzen, dass derjenige, der Erzieher ist, auch präsent ist“* (03.02.95).

Neben der Herabsetzung der Arbeitszeit als Hinderungsgrund, wird jedoch auch die unabhängig davon grundsätzlich bestehende zeitliche Belastung im Arbeitsalltag vielfach genannt. *„Stress spielt ‘ne Rolle“* (02.03.31), eine andere Lehrerin nennt in ähnlicher Weise *„die Frage der Überlastung und des Stresses von Kollegen“* (04.04.52). Die Auslastung verhindere die Realisierung möglicher kooperativer Projekte, die zunächst zeitliche Investitionen erfordern würden, aber auch die Möglichkeit, *„gemeinsame Probleme zu wälzen“* (01.02.66). Eine andere Lehrerin führt den Qualitätsaspekt an und wünscht sich vor diesem Hintergrund ein anderes zeitliches Verhältnis zwischen Unterrichtstätigkeit und Zeit zur kooperativen Arbeit: *„Also lieber weniger Unterricht und dafür mehr Zeit, gute Arbeit zu machen. Mehr Zeit um miteinander zu sprechen und zu koordinieren und zu kooperieren“* (02.01.36). Die zeitliche Auslastung wird zum Teil durch zusätzliche Aufgaben verschärft. So berichtet eine Lehrerin einer Schule im ländlichen Raum, dass die Beaufsichtigung der Fahrschüler als zusätzliche Aufgabe besteht: *„Wir schieben hier eben die Aufsichten, die nirgendwo zeitmäßig angerechnet werden, ne. Das ist natürlich irgendwo frustrierend“* (03.04.22).

Ein sehr negativer Einfluss auf die Entwicklung kooperativer Arbeit und qualitativ hochwertiger Arbeit insgesamt wird von den Lehrern immer wieder dem Phänomen des „Wanderlehrertums“ zugeschrieben, welches ebenfalls Folge des Lehrerpersonalkonzeptes ist. So äußert sich eine Lehrerin sehr deutlich: *„Also das halt ich für ganz großen Quatsch, dass es eben Lehrer gibt, die an mehreren Schulen arbeiten müssen, also kein dienstliches Zuhause haben irgendwo, das find ich auch überhaupt eigentlich keine gute Basis für ein vernünftig arbeitendes Kollegium und für vernünftige pädagogische Arbeit. Schon alleine, wenn so ein Lehrer dann auch noch irgendwo Klassenleiter ist, der dann vielleicht zwei, dreimal die Woche nicht mal da ist an der Schule und seine Schüler gar nicht sieht. Ich seh das auch immer in Bezug auf die Schüler, also da ist es ganz großer Unsinn, meiner Meinung nach“* (03.05.44). Aber auch der Aufbau guter kollegialer Beziehungen wird dadurch als gefährdet angesehen: *„Die Kollegen, die heute von Schule zu Schule fahren müssen, teilweise wegen zwei Stunden zwanzig, dreißig Kilometer fahren, jeden Tag an einer anderen Schule, da kann sich ‘ne Beziehung zwischen Lehrer und Schüler eigentlich gar nicht mehr herausbilden, und auch nicht zwischen Kollegen, nicht mehr in dem Maße. Ich find das furchtbar“* (04.01.223). Und eine Lehrerin fasst zusammen: *„Auf jeden Fall muss dieses Wanderlehrertum abgeschafft werden. Das ist ein Hemmschub für fast alles, was man macht, das kann man sich gar nicht vorstellen“* (05.04.201).

Der Größe der Schule wird ebenfalls ein Einfluss zugeschrieben, obgleich sowohl kleinen als auch großen Schulen Vor- und Nachteile zugeschrieben werden. Während kleine Schulen Vorteile für die Kooperationswahrscheinlichkeit des Gesamtkollegiums bieten, wird die fachbezogene Kooperation für Randfächer erschwert, da vielfach nur ein Lehrer für die Abdeckung des Faches an der Schule zuständig ist. So schildert eine Lehrerin, dass sie an ihrer Schule in ihren Jahrgangsstufen die einzige im Fach sei und damit nur wenig Möglichkeit zum ganz konkreten Fachaustausch bestehen, *„weil wir da Alleinkämpfer sind und es auch nicht soviel bringt, ... weil es fachlich doch Unterschiede gibt und dann machen wir meistens doch unsere eigenen Sachen“* (05.02.3). An

großen Schulen wird die Anonymität im Kollegium bemängelt, die den täglichen Kontakt und das schnelle Problemlösen verhindern. So begründet eine Lehrerin die von ihr als gut beschriebene Zusammenarbeit an der eigenen Schule damit, dass die Schule sehr klein ist, „weil es überschaubar ist, wir nicht so viele sind. Es gibt ja Schulen, wo die Lehrer sich kaum kennen untereinander, so riesig sind die ... Also ich brauch das, diesen täglichen Kontakt und auch wenn irgendwo was los ist in einer Klasse, dass man sofort den Klassenlehrer informieren kann ... also, dass stell ich mir unvorstellbar vor an so großen Einrichtungen“ (03.05.34). Eine andere Lehrerin kritisiert, dass sie an großen Schulen erlebt hat, dass es schon eine Schwierigkeit war, überhaupt mitzubekommen, wer für welche Aufgaben zuständig ist, weil der Personenkreis zu groß war (vgl. 05.05.243).

Von einigen Lehrern wird auch der Altersstruktur im Kollegium eine Rolle hinsichtlich der Kooperationspraxis zugeschrieben. Zum einen wird genannt, dass die Kraft und damit die Fähigkeit zum Umgang mit dem täglichen Stress zum Ende der Berufstätigkeit hin nachlässt: „man merkt, dass jetzt die Kraft einfach nicht mehr so da ist und dass insofern du deine Sachen machst und in Kooperation, wenn's eben erwartet wird von dir, dann arbeitet man zusammen, aber ansonsten machst du dein Ding“ (05.02.17). Zum anderen wird die Altersstreuung innerhalb eines Kollegiums als möglicher Einflussfaktor genannt, da von dieser eine Divergenz der Interessenlagen und Auffassungen erwartet wird, die sich hinderlich auf gute Beziehungen untereinander und damit die Zusammenarbeit auswirken können: „Also das Alter spielt normalerweise eine große Rolle, erstmal schon für die Grüppchenbildung, für die Interessen, nicht die einen haben kleine Kinder, die anderen haben Kinder, die schon verheiratet sind, usw.“ (01.02.44). Hier wird deutlich, dass in diesem Fall das gemeinsame Arbeiten in der Schule nur auf Basis gelungener privater Kontakte gedacht wird, die schon durch altersbedingte Diskrepanzen soweit gestört werden können, dass es einen Einfluss auf die Zusammenarbeit haben könnte.

Unterschiedliche Auffassungen bestehen dahingegen hinsichtlich der Auswirkungen einer mangelnden finanziellen Grundausstattung: „Viele Sachen stehen und fallen auch mit dem Rahmen, also mit dem ‚was kann ich‘, also mit der Ausstattung und mit diesen Kopien“ (02.04.164). Eine andere Lehrerin beklagt: „dass ich mich mit den Kollegen um das Papier streiten muss, in Anführungsstrichen sag ich mal. Ich mein, das sind doch unglaubliche Zustände“ (05.04.201). Kritisch gegenüber der Auffassung, dass mangelnde Ausstattung einen Einfluss habe, äußert sich jedoch auch eine Lehrerin: „Ich bin der Meinung, Materielles hatten wir früher viel weniger und kamen mit wesentlich weniger klar, aber letztendlich, obwohl viele schreien, ja Papiergeld kürzen, wie sollen wir da arbeiten?, das ist völliger Quatsch, entscheidend ist, dass uns die Zeit fehlt“ (05.02.181).

Ein Faktor, der als hinderlicher Einflussfaktor genannt wird, sind widrige räumliche Bedingungen: „großes Problem sind die Räumlichkeiten, denk ich. Uns fehlen Räumlichkeiten, bestimmte Sachen zu machen, weil wir sehr beengt sind“ (05.04.37). Dabei wird sich sowohl auf begrenzte Räumlichkeiten für die Arbeit mit den Schülern bezogen, als auch auf die Struktur des Schulgebäudes, die z.B. für Lehrer in den Pausen lange Wege produzieren und damit die Pausenkultur negativ beeinflussen.

Als eine inhaltlich systembedingte Rahmenbedingung kritisiert schließlich ein Lehrer auch die bestehenden Rahmenrichtlinien, die eine tatsächliche Verzahnung der einzelnen Fächer und das Aufeinanderbauen der Inhalte nicht wirklich ermöglichen: „man unterrichtet viel zu viel nebeneinander her. Weil z.B. die Rahmenrichtlinien überhaupt nicht ineinander greifen... Das sind bei uns, was AWT angeht, physikalische Voraussetzungen, es sind mathematische Voraussetzungen und solche Sachen, das passt alles nicht“ (01.05.23). So kritisiert er die mangelnde Kooperation auf der Ebene der Fach- und Lehrplanentwickler auf Landesebene, wodurch eine fachübergreifende, lehrplanbezogene Verzahnung auf Schulebene erschwert wird, weil Inhalte nicht aufeinander abgestimmt sind.

#### **4.1.2.2 Konzeptionelle, organisationsinterne Rahmenbedingungen**

Neben den systembedingten Rahmenbedingungen, die nicht durch die Einzelschule beeinflussbar sind, nennen die Lehrer Faktoren, die im Gestaltungsspielraum der eigenen



Schule liegen, denen ein Einfluss auf das kooperative Arbeiten im Kollegium zugeschrieben wird. Darunter fallen zum einen die grundlegenden Konzepte, auf denen die Arbeit der Schule beruht (gewählte Schulform, Entwicklung zur Ganztagschule), als auch konzeptionelle Entscheidungen, die im direkten Bezug zur Förderung der kollegialen Zusammenarbeit an der Schule stehen.

Die Umsetzung des Gesamtschulkonzeptes erfordert demnach, nach Aussagen einzelner Lehrer, automatisch ein höheres Maß an kooperativem Arbeiten unter den Kollegen, weil aufgrund des Kurssystems umfangreichere Absprachen und Verzahnungen unter den Kollegen erforderlich werden. So schildert eine Lehrerin, dass sich durch die Gesamtschulform „Anforderungen verändern. Also wir sind ja nun eine Gesamtschule geworden und diese Arbeit in diesen Teams, die gehört einfach dazu“ (05.05.260). Gleichzeitig wird das Kurssystem in der Gesamtschule auch als hinderlicher Einfluss benannt, weil dadurch schwerer gemeinsame Zeiten für Teambesprechungen zu finden sind: „es ist so diese ganze Schulorganisation, also dass man wirklich bei uns mit diesem Kurssystem ganz schwer Termine findet, zu denen wirklich alle, die da sein müssten, mal wirklich am Gespräch teilnehmen können ... Ich wüsste auch nicht, wie das anders zu organisieren sein soll“ (05.03.56).

Die Umsetzung des Ganztagschulkonzeptes bewirkt eine zeitliche Streckung des Tages und verursacht damit, nach Aussagen von Lehrern, ebenfalls Zeitprobleme, insbesondere dann, wenn Lehrer auch Ganztagsangebote übernehmen. So schildert eine Lehrerin: „Das wird hier immer schwieriger eigentlich so Termine abzugleichen, dadurch dass wir Ganztagschule sind, ist es schon ein echtes Problem mal 'ne freie Stelle zu finden, wo alle reinpassen“ (03.04.16).

Neben diesen allgemeinen Schulkonzepten wird die Zusammenarbeit der Kollegen nach Meinung der Lehrer jedoch entscheidend dadurch beeinflusst, inwieweit ein organisatorischer und konzeptioneller Rahmen für Kooperation geschaffen wurde. Immer wieder hervorgehoben wird die Bedeutung der Einplanung von Zeiträumen, in denen die Lehrer zusammenkommen können, um gemeinsame Arbeiten zu planen. Dies wird als eine wesentliche Aufgabe, die schulorganisatorisch zu realisieren ist, bezeichnet. Vielfach wird dies jedoch als ein noch nicht umgesetztes Ideal beschrieben. So benennt eine Lehrerin sehr zurückhaltend als Wunsch, dass „Kollegen Zeit eingeräumt kriegen könnten, wo sie zusammen auch wirklich arbeiten können“ (05.01.41) und eine dritte Lehrerin formuliert ebenfalls ihr Ideal: „Also Ideal, ich bräuchte vielleicht ein bisschen mehr Zeit, um kollegial mehr reden zu können, das verläuft im täglichen Alltag hier ganz oft hektisch und dadurch geht vielleicht auch ein bisschen was verloren, was ich nicht so möchte, ne“ (04.06.35). Die Bedeutung, die mit dem Reservieren von festen Zeiten für die Kooperation verbunden wird, bringt eine andere Lehrerin einer Schule, die sehr stark darum bemüht sind, eine kooperative Arbeitskultur durch entsprechende Arbeitsstrukturen zu unterstützen, sehr deutlich auf den Punkt: „wenn Raum geschaffen wird, dann wird auch kooperiert. Und es kann ja nicht die 8., 9. oder 10. Stunde am Tag sein, das geht ja schlecht“ (02.02.57). Und eine Kollegin diese Schule führt aus: „Kooperation braucht Zeit und einen Organisationsrahmen, also ich muss diese Zeit dafür organisieren, die muss auch generell so im schulischen Tagesablauf für alle ganz klar vorgesehen sein, sonst kann man nicht kooperieren,... sonst bleibt das so ein inselhaftes Kooperieren“ (02.01.16). Sie macht weiter deutlich, dass das „inselhafte Kooperieren“ aufgehoben wird, wenn Kooperation konzeptionell in der Schule verankert wird: „ich hatte auch im staatlichen Schulwesen Kollegen, mit denen man sich ausgetauscht hat, geredet hat und mal die Klassenarbeit geschrieben hat... aber hier ist Kooperation auf deutlich mehr angelegt und ist Konzept und Programm und nicht vereinzelt Initiative oder nur aus persönlichen Gründen hervorgerufen, aus Sympathie oder so was“ (ebd.).

Konzeptionelle Entscheidungen können sich dabei zum einen auf die Frage der Team- und Konferenzstrukturen beziehen, zum anderen auf die Frage der Definition der inhaltlichen Arbeitsbereiche und Zielstellungen, die kooperatives Arbeiten notwendig machen. Eine Lehrerin macht deutlich, dass die Kooperation durch die Bestimmung von Kernteams gefördert wird, denn so sagt sie, ohne diese Grundstrukturierung des Teams wird die Entscheidung, ob zusammengearbeitet wird, dem Selbstlauf überlassen und findet damit nicht in dem Umfang statt: „und das funktioniert nicht deshalb nicht, weil die Kollegen nicht wollen, sondern weil das an Strukturen hängt. Also, die Struktur ist einfach nicht dafür da, das ist nicht gegeben. Man versucht es jetzt im längeren gemeinsamen Lernen, solche Teamarbeit zu entwickeln, wirklich Kernteams zu bestimmen. Und wenn das alles so im Selbstlauf passieren soll, greift es irgendwo nicht, weil dann jeder doch denkt, ach ne, heute müsste ich noch dies und dies

*machen, ob die Stunde hab ich jetzt nicht'. Aber wenn die wirklich im Plan steht, ist es was anderes“ (03.01.17). Gleichzeitig fordert sie eine klare Zielbestimmung: „wenn man denn halt mal sagt, so ja wir müssten mal, und das könnte und das wär schon schön’, das wird nichts. Das muss schon wirklich ein Ziel sein, also ein echtes Ziel auch, was von ‘ner oberen Stelle kommt. Wenn man halt die Aufgabe bekommt, hier im Team und jetzt macht ihr das“ (03.01.19). Sie würde sich wünschen, dass eine Art Koordinierungsstunde für kooperative Aufgaben eingeführt würde: „dass es halt ‘ne Stunde gibt, die man sich in der Woche frei hält dafür, um mit Kollegen ins Gespräch zu kommen. Das könnte ja auch ganz locker gestaltet werden und ähm, dass man darüber dann fächerübergreifend Projekte plant, das wäre so mein Ding“ (03.01.29).*

Ein Aspekt, der in der Entscheidung der Schule liegt, ist das Arbeitszeitmodell hinsichtlich der Anwesenheitszeiten. Während an einer Schule, die allerdings auch nicht vom Lehrpersonalkonzept und damit einem hohen Maß an Teilzeitarbeit betroffen ist, eine tägliche Anwesenheitspflicht für alle Lehrer besteht, bestehen an anderen Schulen keinerlei Bestimmungen hinsichtlich der Anwesenheit in der Schule außerhalb des eigenen Unterrichtsstunden. Die Ideen für eine Umstrukturierung des Schulalltages kommen jedoch von Lehrern anderer Schulen. So entwirft eine Lehrerin als Ideal die Verlängerung der Anwesenheit der Lehrer in der Schule bei gleichzeitiger Schaffung von Zeitfenstern für eine kollegiale Zusammenarbeit: „Da müsste man vielleicht den ganzen Tag umstrukturieren, sag ich mal, dass man länger überhaupt in der Schule wäre, aber zwischendurch Zeiten hat, wo eben kein Unterricht stattfindet. Ja, das wäre eigentlich so, sag ich mal, schon ziemlicher Idealzustand“ (05.04.39).

Die Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen innerhalb der Schule umschließt auch das Raumkonzept. Die Bedeutung der Lehrerzimmertgespräche wurde bereits geschildert. Das ansprechende Ausgestaltung der vorhandenen Räumlichkeiten wirkt daher ebenfalls als beeinflussender Faktor, da er das Kollegium zusammenführen kann: „Und es ergibt sich, da wir immer alle irgendwo rumsitzen, haben Sie vielleicht auch mitgekriegt, im Lehrerzimmer, da unsere Kuschelecke, dass wir da immer irgendwie miteinander zusammen arbeiten“ (02.04.23).

Während also systembedingte Rahmenbedingungen von den Lehrern als nur begrenzt durch die Schule veränder- oder gestaltbar eingeschätzt werden, repräsentieren die organisationsinternen Rahmenbedingungen die potentiellen und genutzten Gestaltungsmöglichkeiten einer Schule, deren jeweilige Ausgestaltung von den Lehrern als förderlich bzw. hinderlich für die Kooperation des Kollegiums bezeichnet wird. Neben diesen Rahmenbedingungen heben die Lehrer in den Interviews immer wieder die Rolle der Schulleitung für die Ausgestaltung der kollegialen Kooperation an der Schule hervor.

#### **4.1.2.3 Rolle oder Einfluss der Schulleitung**

Der Schulleitung wird insgesamt eine sehr große Bedeutung für das Gelingen der Zusammenarbeit in einer Schule beigemessen. Dabei ergibt sich der Einfluss der Schulleitung über bestimmte Handlungsfelder und -formen. Als Handlungsfelder nennen die Lehrer einmal die Übernahme der Verantwortung für die gemeinsam zu verfolgenden Aufgaben und Ziele der Schule (1). Das zweite Handlungsfeld der Schulleitung, über die sie Einfluss auf die Kooperationspraxis an der Schule nimmt, ist die Entwicklung und Bereitstellung von Strukturen für kooperatives Arbeiten (2). Darüber hinaus wirkt sie jedoch, nach Aussagen der Lehrer, in entscheidendem Maße auch über die verschiedenen Steuerungsformen und Handlungsstile. Hier lassen sich wiederum direkt kooperationsfördernde (3) und indirekt kooperationsfördernde Steuerungsformen (4) unterscheiden.

##### **(1) Handlungsfeld: inhaltliche Gestaltung**

Einige Lehrer berichten, dass die Schulleitung die Kooperationen inhaltlich steuern, indem sie die großen gemeinsamen Ziele bzw. eine einheitliche Rahmenlinie definieren. Dadurch geben sie den Kollegen zum einen eine inhaltliche Orientierung und zum anderen leiten sich daraus gemeinsame Arbeitsaufgaben ab. So sagt eine Lehrerin über ihr Schulleitungsteam: „sie versuchen, bestimmte Sachen auch zu lenken.... naja, indem sie einen Blick drauf haben, wenn, als Beispiel, wenn

Schwierigkeiten auftauchen.... also das mein ich mit lenken, dass die gucken und den Blick drauf haben, dass das, was uns ausmacht als Schule, dass das erhalten bleibt“ (02.05.64) und eine andere Lehrerin führt aus, dass die Schulleitung die grundlegenden Fragen der Schule im Bewusstsein des Kollegiums hält: „*sie hat im Blick, wer gerade Bedarf hat, und es gibt manchmal methodischen und inhaltlichen Input.... Ist unser Ansatz eigentlich immer noch up to date oder müssen wir da noch mal nachbessern? Dass man einfach noch mal innehält und guckt, ob das, was wir jetzt in der Praxis machen, hat sich das bewährt, wollen wir das beibehalten, oder vielleicht aus bestimmten Gründen auch verwerfen? Also eigentlich so Entwicklungsprozesse zu initiieren, Evaluationsprozesse noch mal zu reflektieren, solche Sachen*“ (02.01.50). Die Schulleitung ist in ihrer Funktion als Richtungsgeber und Orientierung für die Arbeit des Kollegiums von Bedeutung: „*Ich brauch die auch, zum festhalten, zum orientieren usw.*“ (02.04.165). Ein Lehrer formuliert ihre Ansprüche an Schulleitung in idealer Form. So sieht er die Schulleitung idealerweise in einer „*Beratungsfunktion*“ (03.02.63).

Eine andere Lehrerin macht deutlich, dass eine rein formale Förderung der Kooperation nicht hilft, sondern entscheidend ist, dass die Schulleitung mit Visionen und Inhalten die Arbeit lenkt: „*wir hatten einen Schulleiter, der zwar Kooperation auch gefördert hat, das muss man so sagen, er hat das auch verlangt von uns, er hat auch immer wieder darauf geachtet, aber ansonsten, sag ich mal so, hat sich in diesen Jahren kaum etwas verändert*“ (04.05.68). Und eine andere Kollegin dieser Schule berichtet ebenfalls über diesen früheren Schulleiter: „*von ihm sind aber letztendlich auch keine Impulse ausgegangen und ... jeder hat so sein Ding gemacht, aber auch nicht unbedingt mehr als nötig, ... naja, es war die Zusammenarbeit unter den Kollegen schon da, was jetzt den Unterrichtsalltag angeht. Aber auf der anderen Seite gab es nicht so viele eigene Ideen und Umsetzungen dann von Sachen, die man machen könnte, um Unterrichtsarbeit zu verbessern, um einen interessanten und offenen Unterricht zu gestalten. Das war in dem Moment nicht da, weil einfach auch von der Schulleitung dort diese Impulse nicht kamen*“ (04.04.64). Als Gegenbeispiel nennt die Lehrerin ihre jetzige Schulleitung, die auf sehr erfolgreiche Weise die Zusammenarbeit der Lehrer durch inhaltliche Impulse anregt: „*Die Rolle, dass sie das in jedem Falle ständig anregt, ständig unterstützt, ständig fördert und letztendlich sich genauso mit einbringt, wie alle anderen Kollegen.... durch Vorschläge, durch Ideen, die mit eingebracht werden*“ (04.04.58) was dann, nach Angaben der Lehrerin, „*letztendlich dazu führt, dass die Arbeitsintensität sich verbessert*“ (ebd.). Die Schulleitung ist nach Aussagen einer Lehrerin auch dafür verantwortlich, darauf zu achten, dass Inhalte untereinander abgestimmt sind bzw. nicht zu viele Dinge auf einmal angeschoben werden: „*dass eben Projekte abgestimmt werden, dass dann also nicht zuviel innerhalb einer Klassenstufe ein Projekt nach dem anderen drin ist, und dann irgendwann „ob Gott, die Klasse 9, die macht nur noch Projekte“ oder so. Und da muss schon jemand da sein, der die ganze Koordination irgendwo so ein bisschen hat. Und das ist auf jeden Fall die Rolle, die bei uns der Schulleiter mitspielt, dass er einen Überblick dabei behält*“ (04.05.62).

## **(2) Handlungsfeld: strukturelle Gestaltung**

Neben der Schlüsselrolle, die die Schulleitung hinsichtlich der inhaltlichen Orientierung und Ausrichtung der Arbeit der gesamten Schule einnimmt, hat sie entscheidende Funktion bei der Sicherung bzw. Schaffung kooperationsfördernder, organisatorischer Rahmenbedingungen. Die Funktion der Schulleitung ist an dieser Stelle, Gelegenheiten für Kooperation zu schaffen, indem Strukturen und ein Organisationsrahmen aufgebaut werden: „*Sie initiiert, sie schafft den organisatorischen Rahmen für Kooperationsprozesse... Struktur geben*“ (02.01.50). Dies kann nach Aussagen der Lehrer auf verschiedene Weise geschehen, durch die Koordinierung der an der Schule bestehenden Arbeitsgruppen, durch die Festlegung der Sitzungstermine der verschiedenen Konferenzen: „*Naja, die Schulleitung versucht natürlich diese Kooperation zu organisieren. Also diesen organisierten Teil, uns Termine zu geben, wann wir uns denn nun zu versammeln haben*“ (05.05.76). Neben den Sitzungsterminen für Konferenzen nennt eine Lehrerin aber auch die Bedeutung, darüber hinaus Zeiten für die gemeinsame Arbeit bereitzustellen. So berichtet eine Lehrerin, dass zum Schulalltag an ihrer Schule fest eingeplante Zeiten gehören, die für die konkrete Bearbeitung gemeinsamer Projekte eingeplant werden: „*da die pädagogische Leitung selber kooperiert, ermöglicht sie es natürlich auch, macht also Zeiten frei dafür, sie gibt Anlässe, dass also solche Kooperationen stattfinden können, d.h. das ist ganz normales Tagesgeschäft hier*“ (02.02.55). Sie führt dazu weiter aus: „*also man kann Versammlungen machen und sicherlich an organisatorischen Dingen sich hochziehen, wochenlang, man kann aber auch einfach mal einen Nachmittag frei machen und für so etwas, also, dass man an einer Werkstatt arbeitet. Dass man Zeit findet, sich*

*zusammen zu setzen und über etwas zu sprechen. Oder etwas neu zu konzipieren. Dass das in den Augen der pädagogischen Leitung wichtig ist, sieht man daran, dass dafür Raum geschaffen wird. Und wenn Raum geschaffen wird, dann wird auch kooperiert“ (02.02.57).*

Dass die Schaffung eines organisatorischen Rahmens für Kooperation durch die Schulleitung notwendig ist, nennen auch Lehrer, die bisher dies nicht an ihrer Schule erleben. So äußert eine Lehrerin einer anderen Schule in ähnlicher Weise den Wunsch, dass feste Zeiten in der Woche bereitstünden, und sieht die Aufgabe der Schulleitung darin, einen Raum zu schaffen, damit Kooperation stattfinden kann: *„ich würd mir wünschen, dass er [Schulleitung] die führende Rolle spielt, dass er so praktisch dieser Leiter dieser Kooperation wäre und diese Aufgabe an uns herantragen würde. Und dass es dann eben durch den Stellvertreter, dass da Raum geschaffen wird, dass das passieren kann... Na dass die Struktur da ist, dass Kollegen sich dann auch wirklich, dass die das im Stundensoll, oder irgendwie in der Stundentafel haben, dass es in der Woche so ein, zwei Stunden gibt, wo sie halt Zeit haben, über bestimmte Dinge auch zu sprechen“ (03.01.39).* Damit sind Zeiten zum Arbeiten und zum Kommunizieren gemeint: *„das ganze Ding lebt mit der Kommunikation und dafür muss man Räume schaffen, für diese Kommunikation. Das muss auch jedem bewusst sein, dass ich in dem Moment über das zu reden habe und nicht über irgendwas anderes“ (03.01.178).*

Nicht nur die Möglichkeit zum Treffen muss gegeben werden, sondern als bedeutend wird auch das flexible Anpassen des Stundenplanes an Kooperationsprojekte, die eine Abweichung von der normalen Stundentafel zur Folge haben, genannt: *„wenn Projekte geplant werden usw., dann wird das in der Schule auch wirklich immer berücksichtigt soweit, weil das begrüßt wird. Und unser Stellvertreter ist auch ein Arbeitstier hoch zehn, der also wirklich versucht, das immer irgendwo mit in den Stundenplan einzubinden, wenn das alles rechtzeitig gemeldet wird. Insofern ist die Schulleitung hier sehr positiv interessiert an guter Kooperation“ (05.02.45).*

### **(3) Direkt kooperationsfördernde Steuerungsformen**

Die Rolle der Leitung beschränkt sich nach Aussagen der Lehrer jedoch nicht nur auf das Schaffen von Strukturen und der Bestimmung inhaltlicher Schwerpunkte. Von entscheidender Bedeutung zur Förderung von Kooperation ist auch, welches Führungsverhalten sie zeigt und welche Mittel sie wählt, um Kooperation zu befördern. Dies drückt sich in der Art und Weise der Wahrnehmung ihrer Koordinierungsfunktion aus. Damit sind sowohl die verschiedenen Varianten der Initiierung von kollegialer Zusammenarbeit als auch der begleitenden Steuerung gemeint. Aus den Interviewaussagen lassen sich folgende Aspekte als die zentralen Einflussmöglichkeiten (Steuerungsvarianten) benennen:

- Anweisungen und Zwang zur Kooperation
- Anregungen zur Kooperation und Beratung
- Begleitung und Kontrolle.

#### **Anweisung und Zwang**

Direkten Einfluss auf die Kooperation kann die Schulleitung nehmen, indem sie Kooperation anweist. Eine Lehrerin berichtet, dass sie Schulleitungen eigentlich immer so erlebt hat, dass einfach Anweisungen gegeben wurden: *„immer von oben, zack, Aufgabe und Erledigung bis dann und dann. Fertig“ (03.01.176).* Eine Lehrerin einer anderen Schule schildert ebenfalls, dass klare, direkte Vorgaben von der Schulleitung die Arbeit bestimmen: *„es werden Dinge angewiesen, dass man sowieso gezwungen ist, miteinander zu kooperieren, jetzt zum Beispiel, wenn es um bestimmte Pläne geht, um Termine, dass man sich dann einigen muss, auf einen bestimmten Termin, wann die Klassenarbeit geschrieben wird, da muss man zusammen sitzen und denn darüber verhandeln, also ne, dieser Druck der überall ganz logisch notwendig ist“ (01.02.56).* Eine andere Lehrerin formuliert es so, dass von der Schulleitung ein Zwang zur Kooperation ausgeht: *„die mischt sich gut ein in solche Sachen, das zu forcieren, uns auch zu zwingen, sich regelmäßig zu treffen“ (03.05.48).* Aus den Beispielen wird deutlich, dass in diesem Fall die Kooperation nicht als freiwillige Option gesehen wird, sondern von Seiten der Leitung bestimmte Pflichtaufgaben eingefordert werden. So berichtet eine Lehrerin vom Führungsverhalten der Schulleitung an einer ehemaligen Schule: *„da wurde Kooperation von oben angeordnet, in bestimmten Bereichen, also wir kooperieren jetzt, ja, es gibt jetzt ‘ne Arbeitsgruppe zur Projektwoche’ oder so“ (02.01.74).*

Die Einschätzung, ob die Anweisung von Zusammenarbeit als sinnvoll und förderlich angesehen wird, schwankt dabei unter den Lehrern. So gibt es sowohl befürwortende

Äußerungen als auch abwehrende Positionen. Eine Kollegin führt aus, dass gelingende Kooperation nicht auf Zwang beruhen kann. Sie begründet für sich den Erfolg der Kooperation an ihrer Schule damit, dass Arbeitsaufträge nicht als Weisungen an das Kollegium herangetragen werden: *„Ich glaub, das liegt daran, dass bei uns die Hierarchien sehr flach sind und dass es selten so etwas gibt wie Weisungen oder Zwang oder so was. Das gibt's an öffentlichen Schulen schon eher und ich glaube, das hemmt Kooperation, oder freiwillige Kooperation“* (02.05.229). In ähnlicher Weise schildert eine andere Lehrerin, dass Anweisungen die Kooperationsbereitschaft verringern: *„So kann's nicht sein, also immer dieses Überstülpen, das macht viel kaputt, auch an Bereitschaft zu kooperieren“* (03.01.41). Gleichzeitig vertritt diese Lehrerin jedoch auch die Meinung, dass Kooperation gerade klappt, wenn ein Auftrag bzw. ein Ziel von einer oberen Stelle gestellt wird.

Eine Lehrerin macht deutlich, dass Anweisungen, ihrer Meinung nach, nichts mit Kooperation zu tun haben: *„Ja Gott manchmal wird es direkt angewiesen,... also da kommen jetzt direkt Forderungen, dass es heißt, die und die und die arbeiten mit, bis dann und dann muss im Kollegium dies und das und jenes erfragt werden, das ist natürlich die eine Sache, was finde ich, wenig mit Kooperation zu tun hat, das geht ja ganz einfach darum, dass eben Weisungen befolgt werden müssen“* (03.04.52). Eine andere Lehrerin führt aus, dass Kooperation keiner steuernder Einflussnahme durch die Schulleitung bedarf, da diese grundsätzlich von allein läuft, lediglich ein angenehmes Klima müsse geschaffen werden: *„Wir haben zusammen gearbeitet, weil wir es eben wollten. Weil es aus der Situation raus nötig war, also ob das nun wirklich so sehr gesteuert werden muss, vielleicht das Klima, ja klar, aber ob nun die Zusammenarbeit so groß gesteuert werden muss von der Schulleitung, oder sollte, würde ich gar nicht mal sagen. Das ist wohl eher, die entscheidende Ebene ist wohl eher dann die Fachschaft, denk ich mal. Oder die Klassenstufenebene“* (01.04.48). Kritisch zu hinterfragen ist in diesem Fall, ob sich Kooperation bei dieser Lehrerin jedoch auf Fachschaftsarbeit und Klassenstufenfragen beschränken würde?

Auf der anderen Seite gibt es befürwortende Stimmen, die sich für Anweisungen und die Kontrolle derer Umsetzung aussprechen: *„es muss ja an der Schule 'ne gewisse Hierarchie geben und es gibt ja 'ne Schulleitung und dann die untergeordnete Ebene. Ich find das ist wichtig, weil gewisse Sachen einfach angewiesen werden müssen“* (05.03.42). Eine andere Lehrerin führt aus, dass Anweisungen ihre Berechtigung haben, weil Kooperation vielfach nur durch einen externen Druck entsteht: *„Dass einzelne Kollegen auch offen sind, zwar immer unter dem Druck, an mich wird ein Auftrag herangetragen, ich muss zum Beispiel die Prüfung 10. Klasse machen. Dann krieg ich das auch hin, da kann ich mit dem Kollegen auch arbeiten, weil der andere auch Interessen hat, das möglichst gut zu machen und auch nicht alleine davor stehen will... Dann bringt es auch was, aber man kann das Ganze nicht dem Selbstlauf überlassen,... Das muss schon wirklich ein Ziel sein, also ein echtes Ziel auch, was von 'ner oberen Stelle kommt. Wenn man halt die Aufgabe bekommt, hier am Team und jetzt macht ihr das“* (03.01.19). Hier wird scheinbar keine Eigenverantwortung übernommen, sondern vielmehr der Druck akzeptiert bzw. sogar als notwendig im bestimmten Zusammenhängen legitimiert.

Eine Lehrerin schildert, dass an ihrer Schule diese einfachen Anweisungen ihr manchmal fehlen, da sie sich effektiv auf die Arbeit auswirken würden: *„ich denk mal schon, dass die Schulleitung wert legt auf 'ne Kooperation unter den Kollegen. Ich würde mir manchmal wünschen, dass es klarere Vorgaben gibt bezüglich einiger Sachen, klarere Anweisungen, sagen wir mal so. Das ist manchmal etwas zögerlich. Das also bestimmte Sachen zu lange diskutiert werden, und dass nicht eindeutig gesagt wird, so Leute, jetzt ist mal Schluss, so und so machen wir das jetzt, weil, wie gesagt, wenn also 20 Erwachsene diskutieren, dann kann das manchmal ziemlich uferlos werden. Und da wären sicher manchmal klarere Sachen angebracht“* (05.04.51).

### **Anregung und Beratung**

Direkten Einfluss auf die Zusammenarbeit im Kollegium kann die Schulleitung auch dadurch nehmen, dass sie das kooperative Arbeiten direkt anregt. Dies erfolgt zumeist infolge aufgetretener Probleme. So berichtet eine Lehrerin von den Erfahrungen mit ihrer Schulleitung, die *„versucht, Lehrer zu,... naja, zu bewegen, mehr zu kooperieren. Gerade eben auch, dass auch das vorkommt, wenn ... im Kollegium solche Unruhe zu einer Klasse ist, dass eben auch von der Schulleitung vorgeschlagen wird, oder doch endlich 'ne Klassenkonferenz zu machen, oder sich doch noch mal zusammen zu setzen, mehrere Lehrer mit dem Schüler sich zusammensetzen, da wird also schon die Kooperation gefördert“* (05.01.65). Aufgrund ihres Überblickswissens über das gesamte Kollegium ist die Schulleitung darüber hinaus in der Lage immer wieder Anregungen für die Vernetzung von Kollegen zu machen, so eine Lehrerin: *„ist*

auch schon da gewesen, dass von der Schulleitung die Anregung kam, wenn ich jetzt irgendwo im Gespräch war, geh doch mal zu der und der Kollegin, guck dir das da mal an, wie die das macht, um einen jetzt persönlichen Rat zu geben“ (04.01.76). Eine andere Lehrerin führt an, dass die Schulleitung, aufgrund der Übersicht über sämtliche Aktivitäten, auch eine beratende bzw. unterstützende Funktion einnehmen kann: „Früher musste ich mir selber helfen, heute kann ich auch die Chefin ansprechen und sagen ‚du, mir ist das und das passiert‘ und dann krieg ich natürlich auch ‚ne Antwort, ‚da hat die und die auch schon mal Erfahrung mit gemacht, setzt euch doch mal zusammen‘. Ne, also das beeinflusst sie schon, wenn sie kann, aufgrund, dadurch, dass ja natürlich die Fäden bei ihr zusammenlaufen und dass sie natürlich ein größeres Wissen hat, auch um andere Kollegen herum, als man das selber hat.... Das versucht sie schon zu koordinieren und auch da zu vermitteln, dass man den Ansprechpartner direkt trifft und nicht erst lange rumsuchen muss. Das ist früher nicht so gewesen. Da hat man gesagt gekriegt ‚da müssen Sie zusehen, wie Sie, lassen Sie sich was einfallen‘. Das waren so früher die Worte, die ich gehört hab“ (04.06.53). In diesem Beispiel wird deutlich, dass der Schulleitung in ihrer zentralen Stellung im Kollegium auch eine Schlüsselrolle für die Initiierung von alltäglicher Zusammenarbeit zukommt.

### **Begleitende Koordinierung und Kontrolle**

Eine Lehrerin betont, Aufgaben können nicht nur übergestülpt werden, sondern müssen von der Schulleitung koordiniert werden, unter gerechter Einbeziehung aller: „Und da könnt ich mir gut vorstellen, dass die beiden Leiter doch mehr anschieben müssen und da auch flexibel sein müssen. Also nicht so wie es jetzt passiert, ja, das ist die Aufgabe, so und bis dahin da ist der Termin, Abgabe, so, dass von oben wieder so überstülpen, das funktioniert auch nicht, das muss schon irgendwie vorbereitet werden, denn ich muss ja als Teamleiter wirklich alle Zügel in der Hand behalten, ich muss ja alle irgendwie berücksichtigen. Ich kann nicht den einen, ja der macht das immer gut, den zieh ich mir gleich ran, der kriegt die meiste Arbeit und den anderen, der wird dann irgendwie mitgezogen“ (03.01.41). Mit der Steuerungsaufgabe verbinden die Lehrer zuallererst einmal, dass die Schulleitung sowohl den Überblick über sämtliche Aufgaben und Aktivitäten an der Schule hat als auch regulierend eingreift, wenn es nötig ist: „sie erinnert uns auch immer mal wieder dran, falls wir was vergessen haben“ (04.01.80). Dabei geht es den Lehrern nicht bzw. nicht vorrangig um Kontrolle, sondern um die Koordinierung der Prozesse. Die Aufgaben des Schulleiters hinsichtlich der Kooperation sind, so eine Lehrerin: „Zuhören können und auch mal hinterfragen und nicht alles laufen lassen. Bestimmte Dinge auch mal abfragen, ob das, naja ‚gemacht wurde‘ nicht, aber bloß einfach mal fragen, ‚gibt es irgendwelche Probleme‘ oder ‚müssen wir irgendwo einschreiten‘, oder so in dieser Art und Weise. Dass er also auch ‚nen Überblick über Abläufe, die eigentlich tagtäglich da sind, die vielleicht irgendwo auch eingeschliffen sind, vielleicht auch gar nicht so gut eingeschliffen sind, da mal nachbaken, mal ‚nen Auge drauf werfen. Also da ist schon die Möglichkeit gegeben für ‚nen Schulleiter, da Einfluss zu nehmen“ (04.03.77). Eine Lehrerin macht klar, dass die Schulleitung, auch wenn Aufgaben- und Verantwortungsbereiche an die nächste Ebene abgegeben werden, gleichzeitig trotzdem die Fäden in der Hand behält und „eigentlich schon immer den Blick drauf [hält]... ich würd's nicht Kontrolle nennen, sondern das Wissen um bestimmte Dinge, ist auf jeden Fall gewährleistet von der pädagogischen Leitung“ (02.03.35). In einem weiteren Beispiel berichtet eine Lehrerin von der inhaltlichen Unterstützung kooperativer Projekte, in die steuernd eingegriffen wird, so z.B. bei der Fehleranalyse bisher unerfolgreicher Projekte, um eine Weiterführung begründet entscheiden und sinnvoll planen zu können (vgl. 05.01.61).

Unzufriedenheit entsteht, wenn die Kontrolle über die Durchführung von gemeinsamen Aufgaben nicht mit der nötigen Konsequenz erfolgt, so eine Lehrerin: „ja mit der Hierarchie, wünschte ich mir ein bisschen mehr Konsequenz, muss ich ehrlich sagen, da kann ich auch die Schüler sehr gut verstehen, wenn sie so Gerechtigkeit wollen, dann sag ich mal, ich hab das jetzt gemacht und der andere hat es nicht gemacht und das ist auch egal. Also das passiert bei uns auch ganz oft... Solche Sachen sind eben ärgerlich“ (05.03.52). Eine Lehrerin dieser Schule berichtet, wie diese Kontrolle aussehen sollte: „Ich wünschte mir bloß manchmal eben bisschen strengere und konsequentere Kontrolle und vor allen Dingen bei den Kollegen, die da eben in der Weise Einen hängen lassen oder sich nicht pünktlich an Termine halten und dieses und jenes“ (05.02.41). Zu unterscheiden ist somit die begleitende Koordinierung von der abschließenden Kontrolle und es stellt sich jedes Mal die Frage: Beschränkt sich die Schulleitung in ihrem Steuern auf die Kontrolle dessen, ob Dinge eingehalten werden oder ist sie darauf bezogen, inhaltlich „ein Auge drauf zu haben“, im Sinne von inhaltlicher Verantwortung.

#### **(4) Indirekt kooperationsfördernde Handlungsweisen**

Neben den direkten Möglichkeiten das Kooperationshandeln steuernd zu beeinflussen, wirken nach Aussagen einiger Lehrer Schulleitungen in bedeutendem Maße auch durch verschiedene indirekt wirkende Handlungsweisen auf die Kooperation im Kollegium ein. Als Möglichkeiten der Schulleitung werden von den Lehrern dabei genannt:

- Vorbildfunktion hinsichtlich kooperativen Arbeitens
- Schaffung eines kooperativen Verhältnisses von Schulleitung und Kollegium
- Schaffung einer offenen Diskussions- und Kommunikationskultur.

#### **Vorbildfunktion hinsichtlich kooperativen Arbeitens**

Schulleitungen können die Kooperation im Kollegium maßgeblich dadurch beeinflussen, indem sie selbst kooperativ handeln bzw. eine kooperative Haltung vorleben. Dadurch machen sie zum einen deutlich, welche Bedeutung sie der Kooperation beimessen, und zum anderen liefern sie den Lehrern ein Vorbild, in welcher Weise ein Austausch gewünscht wird. So schildert eine Lehrerin, dass an ihrer Schule Kooperation von der Schulleitung vorgelebt wird, *„dadurch, dass die sich selbst ständig versammeln und kooperieren, wird das glaub ich, vorgelebt. Wir wissen, die sitzen einmal in der Woche zusammen und besprechen Dinge, die besprochen werden müssen in der Schule. Tja, sie sprechen auch ständig mit Kollegen, also sitzen nicht im Zimmer, am Telefon, sind nicht ansprechbar oder so, also haben auch immer ein offenes Ohr. Funktioniert, funktioniert gut“* (05.05.82). Eine Lehrerin einer anderen Schule formuliert noch deutlicher, dass ein Kollegium nur so gut zusammenarbeitet, wie es von der Leitung dies vorgelebt bekommt: *„so gut, wie die pädagogische Leitung zusammenarbeitet, so gut wird das Team mitziehen und sich auch anstecken lassen. Sie spielt eine sehr positive Rolle.... dadurch dass die Schulleitung eben auch kooperiert, wird es entsprechend vorgelebt, also man kann ja wirklich nur neuen Kollegen den Mut machen, indem man demonstriert was möglich ist, und das denke ich, klappt ganz gut“* (02.02.55).

Die Schulleitung kann auch wesentlichen Einfluss nehmen, indem sie als Vorbild hinsichtlich des Engagements wirkt und dadurch das Kollegium zu gemeinsamem Einsatz motiviert: *„unsere jetzige Schulleiterin ist also jemand, die unwahrscheinlich viel arbeitet, wirklich für ihre Schule lebt und sich da ganz stark für engagiert und auch eigentlich nichts verlangt von Kollegen, was sie nicht selber auch vorlebt und was sie nicht auch selber an Arbeit mit einbringt. Und insofern auch die Kollegen da mitreißen kann, und sie auch für bestimmte Dinge begeistern kann... Und wo man sich dann aber auch überzeugen lassen kann zu sagen, doch, im Interesse der Schule ist das schon 'ne gute Sache und mit vereinten Helfkräften kriegen wir es schon hin“* (04.04.64). Und in Bezug auf die Rolle, die sie hinsichtlich der Kooperation damit spielt, äußert die Lehrerin: *„Die Rolle, dass sie das in jedem Falle ständig anregt, ständig unterstützt, ständig fördert und letztendlich sich genauso mit einbringt, wie alle anderen Kollegen... durch Vorschläge, durch Ideen, die mit eingebracht werden. Durch Angebote, die mit eingebracht werden, durch Annahme von Hinweisen und Kritik, auch, wenn es denn irgendwann mal sein muss“* (04.04.58) was dann, nach Angaben der Lehrerin, *„letztendlich dazu führt, dass die Arbeitsintensität sich verbessert“* (ebd.). Aus diesen Aussagen wird auch deutlich, dass sich die Schulleitung als Teils des Teams präsentiert bzw. wahrgenommen wird. Die Bedeutung der Schulleitung als Vorbild wird auch an einem Negativbeispiel sehr deutlich. So schildert eine Lehrerin als Problem an ihrer Schule, *„dass die Schulleitung bei Kooperation 'nen bisschen außen vor ist. Eh, als Beispiel, wenn wir hier unsere Ganztagschule durchführen, naja da ist die Schulleitung nicht mit dabei, was ich eigentlich nicht richtig finde,... das sieht so ein bisschen aus, wie das Fußvolk muss das übernehmen und das tut eigentlich so dieser ganzen Kooperationsgeschichte nicht gut, ist mein Empfinden. Also da würd ich mir eigentlich schon mal wünschen, dass da auch ein bisschen zumindest gezeigt wird, wir sind auch mit von der Partie“* (03.04.55).

Neben der Wirkung, die das eigene Vorleben von Kooperation auf die Lehrer hat, nehmen die Lehrer sehr genau wahr, welche Bedeutung die Schulleitung der Zusammenarbeit im Kollegium beimessen: *„die Schulleitung selbst, ist eigentlich auch so für Zusammenarbeit, hat immer 'nen offenes Ohr, sie sind eigentlich, sie möchten das schon, dass viel zusammengearbeitet wird“* (05.01.61). Im Negativbeispiel schildern Lehrer Erfahrungen mit Schulleitungen, die eine sehr gleichgültige Haltung gegenüber den Kooperationsleistungen an der Schule eingenommen haben: *„Die fehlende Kooperation wurde nicht irgendwie negativ wahrgenommen, gar nicht. Wer zusammen gearbeitet hat, der durfte das, aber dass das nun besonders gewünscht war. Das war dein Ding, 'mach doch'. Die, die alleine machen, 'mach doch, ist egal“* (02.02.72). Eine andere Lehrerin berichtet ebenfalls von einem Schulleiter, *„der die ganze Sache*

immer sehr locker gegeben hat“ (04.06.51). In einem Fall berichtet ein Lehrer von ihrer derzeitigen Schulleitung, die seiner Meinung nach Kooperation nicht weiter fördert: „wenn man nicht selber ‘ne Kooperation sucht, es wird auch nicht von der Schulleitung darauf geachtet, dass ‘ne Kooperation ist“ (03.02.25). Hier fehlt somit scheinbar die positive Einstellung zur Kooperation als auch die Übernahme einer Vorbildfunktion, womit Einflussmöglichkeiten ungenutzt bleiben. Ob Kooperation gelingt oder nicht, hängt für diesen Lehrer „maßgeblich auch von der Schulleitung [ab], ... wenn ich jetzt als Schulleiter den Anspruch habe, ich habe eine Schule zu führen, und zu leiten, dann muss ich sie auch so führen und leiten, dass ich die Fähigkeiten und die Kräfte und die Möglichkeiten der Kollegen sammle, bündle und dann damit losgebe und sie dann ziehe. Und ihnen dann aber auch eine Unterstützung in Konfliktsituationen gebe. Und da denke ich, gibt es an dieser Schule, an diesem, nicht so seitens des Kollegiums, gar nicht mal, die sind sich eigentlich immer einig, aber es fehlt ja immer, aufgrund dieser übergeordneten Stelle immer diese Rückendeckung seitens der Schule. Das habe ich an anderen Schulen anders erlebt... die Stellung des Schulleiters oder auch das Auftreten und die Vorstellungen eines Schulleiters in einer Schule auch maßgeblich dafür verantwortlich sind, wie jetzt z.B. Kooperation, dass ist ja das Thema, dann entsprechend auch angepackt und umgesetzt werden... der Unterschied ist da drin, dass an den Schulen doch die Führungsposition des Schulleiters, oder der Schulleitung da stärker war, bezüglich dieser Sache. Diese Einbettlichkeit... dieses Auftreten oder diese Vorstellung, dieses Vermitteln der Vorstellung des Schulleiters und die Fähigkeit jetzt das mit den Kollegen durchzuziehen, ich muss ja Leute dafür begeistern können, und das, denk ich mal, ist ausbaufähig hier. Wenn das besser funktionieren würde, dann würden wir manche Probleme, die wir haben, nicht haben... ein roter Faden, der fehlt so ein bisschen hier“ (03.02.85). Hier wird somit in sehr umfassender Weise der Einfluss und die Bedeutung der Schulleitung für ein konzertiertes Vorgehen des Kollegiums beschrieben. Eine andere Lehrerin der Schule führt weiter aus, dass der Schulleitung idealerweise die Rolle der Keimzelle für das kooperative gemeinsame Handeln in der Schule zukommen müsste, die damit maßgeblich auch Verantwortung für dessen Gelingen trägt: „eigentlich müssten sie diejenigen sein, die das zu einem runden Ganzen bringen und nicht diejenigen, die nach vorne preschen, die Fabne hochhalten und ‚mir nach‘ ... denn sie haben die Verantwortung dafür, dass das ein Team wird ... Aber wenn sie das nicht rüberbringen, dass es wichtig ist für uns, dieses Schulprogramm zu machen, für alle wichtig ist, dann wird’s auch nichts... also diese Keimzelle muss die Schulleitung sein und da müssen wirklich fähige verantwortlich Köpfe sitzen, auch Leute, die extrem bereit sind, Kompromisse einzugeben auch. Und, nicht immer nur mit der Faust auf den Tisch hauen. Sicherlich ist das total schwer so, 20 Kollegen unter einen Hut zu bringen, glaub ich auch, aber die klare Linie muss erkennbar sein“ (03.01.31).

### **Schaffung eines kooperativen Verhältnisses von Schulleitung und Kollegium**

Die Arbeit des Schulleitungsteams dient nicht nur als Vorbild für die Lehrer, vielmehr liegt der Nutzen einer effektiven Leitungsteamstruktur und Zusammenarbeit dieses Teams auch in der Verzahnung von Leitung und Kollegium insgesamt, wie eine Lehrerin deutlich macht: „wenn ich das so sehe mit den einzelnen Koordinatoren, die hier an der Schule sind, die dann eben auch für bestimmte Sachen, wo sie sich die Arbeit eben auch teilen, das ist eben auch im Sinne von Zusammenarbeit relativ gut, die haben Abminderungsstunden in gewisser Weise und sind aber auch verantwortlich für wichtige Bereiche hier in der Schule und das läuft eigentlich ganz gut, weil sie dann dadurch auch Hinweise kriegt, was im Kollegium von den Kollegen kommt“ (05.02.35). Weiterhin als bedeutsam genannt wird der Aspekt, inwieweit Schulleitung und Kollegium direkt zusammenarbeiten, bzw. inwieweit die Schulleitung und das Kollegium eine Einheit bilden: „die Kooperation zwischen Schulleiter und Kollegium ist jetzt wesentlich besser, wobei ... der vorübergehende Schulleiter bequemer war (schmunzeln), aber ne, ich muss schon sagen, es ist wesentlich intensiver jetzt geworden, vorher, ich glaub nicht, dass ich mit irgendeinem wirklichen Problem zum Schulleiter damals gegangen wär, dass sieht jetzt ganz anders aus“ (04.01.78) und eine andere Lehrerin fügt an: „jetzt ist es doch so, dass wir ‘ne Schulleiterin haben, die wirklich mitten im Team steckt, die eigentlich ‘nen Baustein des Teams ist, die nicht irgendwo außenstehend ist, weil sie der Schulleiter ist, ne, und trotzdem hat sie den Respekt“ (04.06.51). Die Integration von Schulleitung und Kollegium schildert auch eine andere Lehrerin: „sie ist ganz normal dabei und unterrichtet mit und leitet uns und das ist für uns alle eine Ebene und ich bin froh, dass sie das machen, diese Leute“ (02.04.165). Und eine Kollegin führt weiter aus, dass die Schulleitung eher als integriert zu verstehen und somit immer ein Teil des Kollegiums ist, der ganz selbstverständlich an allen Sachen mitarbeitet: „sie sind nicht einfach nur Leitung, sie sind auch noch Kollegen, dadurch vermischt sich das alles ein bisschen. Also die arbeiten genauso an irgendwelchen vorbereitenden Sachen mit oder an irgendwelchen organisatorischen Sachen wie alle anderen auch. Und nebenbei haben sie einen Blick auf den Jahrgang. Also das ist



*schwer zu fassen. Schul-leit-ung, das ist halt nicht Schulleitung im klassischen Sinne, die einfach nur weisungsberechtigt sind und alle anderen machen dann irgendwas. Also Kooperation ist schon, das ist gegenseitig“ (02.05.61).*

Es werden allerdings auch Negativbeispiele hinsichtlich des Verhältnisses von Schulleitung und Kollegium genannt: *„bei uns sind es eigentlich so zwei getrennte Sachen, und das ist ja eigentlich nicht richtig, und dass denke ich ist das, was bei uns noch verbesserungswürdig wäre, so innerhalb der Kollegen läuft das gut“ (03.04.63)* und eine andere Lehrerin berichtet von einem sehr gespaltenem Verhältnis zwischen der Schulleitung und dem Kollegium an einer ehemaligen Schule und deren Folgen: *„Die Resultate des Einflusses der Schulleitung waren im Prinzip eigentlich nur, dass das Kollegium sich gegen die Schulleitung zusammengeslossen hat“ (02.05.74).* Eine andere Lehrerin schildert als ihre Idealvorstellung, die an ihrer Schule leider nicht verwirklicht ist: *„dass man von der Schulleitung nicht als funktionierende Maschine betrachtet wird, sondern als Mensch, der im Team arbeitet, also auf Augenhöhe sich begegnet. Das fehlt mir hier. Dass man sich wirklich auf Augenhöhe begegnet und sagt ‚ok, du leistest genau so eine gute Arbeit wie ich, es ist der eine nicht wichtiger als der andere, wir können nur im Team zusammen was machen‘ und ich denke, dann würde so eine Schule von innen her irgendwie, nicht leuchten, aber da würde was rüberschwappen auch zu den Eltern. Das würde man sofort spüren, wenn es da so eine Ebene gäbe“ (03.01.29).* Die Wirkung und damit die Bedeutung des Führungsstils der Schulleitung wird auch an einem anderen Beispiel deutlich, wo kein kooperatives Verhältnis bestand: *„Also ich hatte einen sehr autoritären Schulleiter dazwischen und egal was es war, wenn man morgens einen Anruf kriegte, dann und dann ist Gespräch, und man ist den ganzen Tag mit eingezogenem Schwanz umhergelaufen, weil man wusste, es wird unangenehm, also er hat alles reglementiert und er hat auch alles dann mit irgendwelchen Maßnahmen belegt, das war einfach furchtbar.... Naja, das hat so ein bisschen das Kollegium gespalten, in also Leute, die so, wie hieß dieser Mensch, der Untertan hier, Diederich Häßling. Und andere, die gesagt haben ‚hm‘ (abwehrende Geste)... Aber es war eine merkwürdige Atmosphäre dienstlich“ (05.03.268).* Aus diesen Äußerungen wird deutlich, dass die Schulleitung damit maßgeblich das Klima an einer Schule prägt.

### **Schaffung einer offenen Diskussions- und Kommunikationskultur**

Eine positive Wirkung auf die Kooperation im Kollegium hat die Schulleitung nach Ansicht mehrerer Lehrer, wenn sie eine offene Diskussionskultur befördert: *„Ich denke, dass die Schulleitung da so ein bisschen beispielgebend auch ist. Wenn von der Schulleitung viele Dinge auch mit angesprochen werden, offen gemacht werden, fördert das natürlich auch diese Offenheit bei den Kollegen, denke ich. Dass, dass man das Gefühl haben kann, ich kann alles sagen, ohne dass mir das irgendwo krumm genommen wird. Wenn also Nähe zur Schulleitung da ist, dann ist das sehr positiv fürs Klima“ (04.02.39).*

Das umschließt, nach Aussagen einer anderen Lehrerin, auch die Herstellung von Transparenz: *„z.B. werden, die Themen der Dienstberatung werden ja von der Schulleitung vorgegeben. Und da wird vorher ausgehängt, was besprochen werden soll und daraufhin hat jeder Kollege die Möglichkeit sich darauf einzustellen, sich darauf vorzubereiten“ (04.01.74).* Weiterhin wird das Zulassen von Diskussionen als positiv genannt: *„Einfluss in dem Sinne, dass sie auch Diskussionen zulässt, ne, über bestimmte Dinge. Und auch auf Probleme eingeht, die jetzt aus dem Kollegium herangetragen werden, wenn es irgendwo mitgeteilt wird. Ob das jetzt bei QM ist oder Steuergruppe oder irgendwo, dass man, wenn man das angebracht hat, oder Personalrat, dass das denn eben auch angesprochen wird“ (04.03.64),* sowie die konstruktive Formulierung von Kritik: *„die Schulleiterin konnte auch Kritik vor versammelter Mannschaft äußern, aber in einer Form, dass man sich nicht bloßgestellt fühlte. Find ich wichtig“ (05.03.274)* und die Pflege von Alltagskommunikation mit den Kollegen: *„Hab ich auch erlebt, und zwar war das ‚ne Schulleiterin, die also ganz oft auch in den Pausen bei den Kollegen saß und sich mit vielen Kollegen unterhalten hat. Das find ich übrigens ganz wichtig, dass die Schulleitung auch öfter mal Kontakt zum Fußvolk, sag ich jetzt mal, sucht“ (05.03.274).* Dass dies nicht die Regel ist, wird aus der Schilderung des Alltags einer Lehrerin aus einer anderen Schule deutlich: *„Also ich muss sagen, die Schulleitung zieht sich auch immer etwas zurück. Nun ist ja eigentlich so die große Pause so der einzige Zeitpunkt, wo wir uns mal hinsetzen können, wo wir mal so ein bisschen Zeit für Privates haben,... das ist eigentlich so bisschen die kleine Rettungsinsel, so im Schultag, und da ist die Schulleitung nicht mit dabei, was ich eigentlich ein bisschen schade finde, also wenn die denn dazu kommen, meistens um irgendeine Ansage zu machen, und das ist bisschen mager“ (03.04.59).*

Einflussmöglichkeit hat die Schulleitung auch durch das Führen demokratischer Entscheidungsprozesse an der Schule, da diese stark von der Beteiligung der Kollegen abhängig sind und die Eigenverantwortung stärken: *„Sie selber bringt sich überall ein. Ja wie läuft so was bei uns, es wird ein Problem angesprochen, was geklärt werden muss und dann wird auch gefragt, wer macht das? Und*

dann melden sich auch sofort welche, weil jeder weiß, da kann ich mich einbringen oder das ist 'ne Sache, die mag ich nicht so. Also, ich hab noch nie erlebt, dass wirklich per Befehl gesagt wurde ‚du machst das mit dem‘“ (04.06.47). Hier wird deutlich, dass durch die indirekte Förderung einer Kultur das Bewusstsein und die Bereitschaft zur Mitverantwortung und damit zur Mitarbeit gestärkt werden. Die Übernahme von Verantwortung für die gemeinsame Arbeit wird gefördert, indem demokratische Entscheidungsprozesse als Prinzip für das Arbeiten gelten.

#### 4.1.2.4 Bedeutung der kollegialen Beziehungen im Kollegium

Aus den Äußerungen der Lehrer geht immer wieder hervor, dass den sozialen Beziehungen im Kollegium, und damit verbunden der Art des Umgangs untereinander, eine zentrale Bedeutung für gelingende gemeinsame Arbeit in der Schule zugeschrieben wird: „Das Klima, also das Verhältnis der Kollegen untereinander, denke ich, ist das Entscheidende. Dann ergibt sich die engere Zusammenarbeit sowieso“ (01.04.50). Und eine andere Lehrerin nennt es das Miteinander: „Das Miteinander mit den Kollegen, das was ich überhaupt nicht kennen gelernt habe in der anderen Schule, also dass es möglich ist. .... ich hab hier die Möglichkeit mich so zu entfalten, deswegen. Ich denke mal, es liegt ganz viel am Umfeld.... Ich denke, nach den Erfahrungen, es steht und fällt immer mit dem Kollegium“ (02.04.159).

Im Folgenden sollen in einem ersten Schritt die Ausprägungsvarianten der sozialen Beziehungen innerhalb eines Kollegiums, die vielfach mit dem Klima gleichgesetzt werden bzw. dieses determinieren, beschrieben werden. Sie spiegeln bzw. manifestieren sich insbesondere in den Interaktionsmustern unter den Kollegen (Offenheit & Engagement). In einem zweiten Schritt sollen die Netzwerkstrukturen (Verinselung, Grüppchenbildung, Gemeinsam handelndes Kollegium) beschrieben werden. Darüber hinaus lassen sich verschiedene Kriterien identifizieren, die Ursache für die Ausbildung unterschiedlicher Beziehungsnetze innerhalb eines Kollegiums sind und damit die Einbindungsvarianten für Lehrer innerhalb eines Kollegiums bestimmen.

##### 4.1.2.4.1 Charakteristika der Interaktionsmuster und sozialen Beziehungen

Die sozialen Beziehungen, die die Lehrer beschreiben, stehen in einem Wechselverhältnis zu den Interaktions- und Handlungsmustern der einzelnen Lehrer. So beeinflussen die individuellen Handlungsmuster die sozialen Beziehungen, andererseits prägen die sozialen Strukturen bzw. das Klima, die Handlungs- und Interaktionsweisen des Einzelnen. Um dem Spannungsverhältnis zwischen diesem individuellen und sozialen Aspekt gerecht zu werden, werden in diesem Kapitel die beiden Facetten im Zusammenhang beschrieben. Die Spannbreite der möglichen Ausprägungen der als maßgeblich angesehenen geteilten bzw. individuellen Verhaltens- und Handlungsmuster lässt sich dabei hinsichtlich des Maßes an Offenheit sowie des Maßes an Engagement für Kooperation beschreiben.

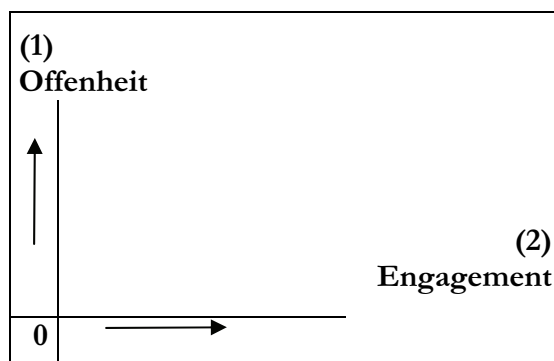


Abb. 17: Dimensionen der sozialen Interaktion im Kollegium

### **(1) Offenheit – „In die Karten gucken lassen“**

Die Lehrer äußern immer wieder die Bedeutung intakter Beziehungen im Kollegium, die geprägt sind von Vertrautheit und Offenheit im Umgang. Einige Lehrer machen darüber hinaus deutlich, dass gute Beziehungen sich auch darin ausdrücken, mit seinen privaten Themen Raum zu finden und diese untereinander thematisieren zu können. So beschreibt eine Lehrerin: *„dass man auch viel über private Sachen erzählt, soweit man mal ein paar Minuten hat, wo man mal zusammensitzen kann und das ist eigentlich das, muss ich sagen, was mich hier so ein bisschen auch aufrecht erhält, denn, naja man muss ja doch so im Laufe der Jahre allerhand wegstecken“* (03.04.24). Eine Lehrerin einer anderen Schule hebt in ähnlicher Weise die vertraute Atmosphäre hervor, die auch Platz für die persönlichen Nöte lässt, die für sie einer der entscheidenden Garantien für erfolgreiche Kooperation ist: *„Persönliche Probleme kann man mit eigentlich, ich wüsste jetzt keinen, mit wem ich da nicht sprechen könnte. ... Ja, gesundheitlich oder privat, wenn man sich mal ausbeulen muss, ich meine, eigentlich, wir sind über Jahre gewachsen, hier kann jeder, jeden, mit jedem Problem eigentlich kommen und ansprechen“* (04.01.54). Die Qualität der sozialen Beziehung wird somit von einigen Lehrern unter Bezug auf die Möglichkeit, auch private Aspekte thematisieren zu können, definiert und es wird eine Kommunikationskultur postuliert, die eine Vermengung von Privatem und Beruflichem gewährt. Die Schule ist für diese Lehrer ein Kommunikationsraum, wo sowohl über fachliche als auch private Dinge geredet werden kann, und diese Qualität des Austausches wird als Ressource beschrieben, um die belastenden Aspekte des Alltages „wegstecken“ zu können.

Von zentraler Bedeutung ist den Lehrern ein Umgang, der geprägt ist durch Offenheit, wie aus verschiedenen Äußerungen immer wieder hervorgeht. So berichtet eine Lehrerin von der Offenheit, die ihr begegnet ist, als sie neu an die Schule kam: *„ich aber sehr angenehm überrascht war, als ich hierher kam und gleich sehr offen empfangen wurde und nicht irgendwo ‚naja musst dich erstmal bewähren‘“* (04.02.17). Neben der Bedeutung, die einer Offenheit zugeschrieben wird, wird auf der anderen Seite ersichtlich, dass diese keineswegs als Selbstverständlichkeit empfunden wird, sondern die Erwartungshaltung eher das prinzipielle Gegenteil beinhaltet. Eine andere Lehrerin benennt in ähnlicher Weise diese beiden Aspekte hinsichtlich der Wichtigkeit des offenen Miteinanders für die Bewältigung von problematischen Situationen: *„Also ich kann immer nur hoffen, dass wir untereinander so weiter arbeiten können. Dass jeder so offen bleibt, wie er ist und seine Meinung sagt, oder auch bestimmte Dinge anspricht. Und nicht, dass irgendwann die Leute alle verstummen und das über sich ergehen lassen, wenn bestimmte Situationen eintreten, wenn jetzt irgendwo wirklich mal irgendwas nicht in Ordnung ist“* (04.03.56). Auch hier wird deutlich, dass die Offenheit nicht selbstverständlich ist, eher als ein fragiles Gut wahrgenommen wird. In der Äußerung der Lehrerin schwingt die Unsicherheit mit, ob man sich darauf verlassen kann, auch und gerade in schwierigen Situationen auf die Offenheit bauen zu können.

Eine andere Lehrerin berichtet, dass ihr der tatsächlich offene Umgang fehlt und dadurch die Arbeit leidet: *„mit dem ehrlichen miteinander Umgehen, damit meine ich, dass ich nicht immer das Gefühl hab, wenn wir über Schüler oder über Probleme, die wir mit Schülern haben, reden, dass wir da wirklich offen miteinander umgehen. ... vielleicht auch so ein bisschen Augenzwischerei, wenn wir auch so unsere Ansprüche definieren wollen ... dass man manchmal zuviel will, weil man den Fakt nicht benennt. Also Projekte oder Themen zu hoch ansetzt, aber diese gar nicht erfüllen kann die Ansprüche, weil naja, Schüler halt so sind wie sie sind, und die Ziele so nicht erreicht werden können.... ich hab so das Gefühl, bei einigen Kollegen ist das so ein bisschen so nach außen so vor sich her tragen, was man alles tolles macht, obwohl es dann eigentlich nicht funktionieren kann“* (05.05.38). Hier ist die soziale Interaktion eher durch eine Schein-Offenheit geprägt, die nicht dem fachlichen Interesse sondern eher dem Wettstreit um Anerkennung als erfolgreicher, kompetenter Lehrer zu dienen scheint. Eine andere Lehrerin schildert, dass ihr Ideal die tatsächliche Offenheit wäre: *„Tja, wie würde das bei mir aussehen!? Ich würde mir eigentlich wünschen ... tja ... (13 Sek.) Ja, dass man sich vielleicht öfter, nicht nur was weiß ich sporadisch am Kaffeetisch, sondern dass man öfter einfach auch mal zusammen setzt und auch mal Probleme auf den Tisch legt und sagt: ‚Du pass mal auf, mir ist das und das passiert. Ich wusste gar nicht wie ich darauf reagieren sollte‘ Das man also hier auch in bestimmten Dingen schneller, ehrlicher und offener miteinander umgeht, wenn es Probleme mit Schülern gibt, wenn es Probleme bei der Durchsetzung bestimmter Normen, Verhaltensregeln usw. geht“* (01.03.40).

Die Offenheit bezieht sich dabei nicht nur auf den Umgang mit Anderen sondern auch auf den Umgang mit der eigenen Arbeit. So wünscht sich eine Lehrerin: *„Dass diese Offenheit (weitergeht), und voneinander lernen und auch offen sein dafür, was der andere für Erfahrungen gemacht hat und nicht immer denken, meins, so wie ich das jetzt schon 22 Jahre mache ist toll, ich möchte das eigentlich jetzt gar nicht ändern. Und das ist so der ideale Fall, finde ich“ (02.02.45).*

Die zentrale Bedeutung von „Offenheit“ als Bedingungsgröße für erfolgreiche Kooperation wird auch dadurch deutlich, dass auf der anderen Seite „Reserviertheit“ als hemmender Faktor benannt wird. Die Lehrer beschreiben verschiedene Gründe, die das Maß an Offenheit bzw. Reserviertheit im Umgang mit den Kollegen beeinflussen und dazu führen, dass Kooperation gelingt bzw. nicht gelingt. Auffällig ist, dass hierbei die Ursachen ausschließlich in den Haltungen einzelner Personen, nicht dagegen in Aspekten der sozialen Beziehung gesehen werden. Diese identifizierten Haltungen spiegeln jedoch wiederum vielfach die Erwartungshaltungen, die innerhalb eines sozialen Systems gelten und beschreiben somit auch dieses. Von den Lehrern werden als Gründe für eigene bzw. beim Gegenüber festgestellte Reserviertheit folgende Dinge genannt:

- persönliche Art einzelner Lehrer
- Sympathie bzw. Antipathie
- Unsicherheit aus mangelnder Erfahrung,
- Fremdheit,
- Angst vor Kritik.

Eine Ursache für reserviertes Verhalten liegt nach Ansicht einiger Lehrer in der persönlichen Art der Lehrer. So unterscheidet eine Lehrerin aufgeschlossene und zurückhaltende Typen, was sich auf das Kooperationsverhalten auswirkt: *„das ist denn eben auch so menschentypenabhängig ... Naja, wie aufgeschlossen die halt sind. Manche sind, eh, gliedern sich ganz schnell ein und machen sofort alles mit und bringen sich ein von sich aus. Manche sind dann eher zurückhaltend, die muss man denn halt fragen, wenn man, und wenn sie gefragt werden, dann reagieren sie auch. Aber wenn sie nicht gefragt werden, dann kommt von der Seite auch nichts. Also, das ist eben, das ist glaub ich wie überall, wenn Menschen miteinander umgehen, ne“ (03.05.188).* Eine andere Lehrerin sieht „falsche“ bzw. hinderliche Zurückhaltung z.B. auch darin, wenn jemand andere nicht um Hilfe bittet: *„Also nicht klappen tut es dann, wenn man selber zu dumm ist, nach Hilfe zu fragen, muss ich mal sagen. Also, wenn man meint, man kann es alles alleine irgendwo bewerkstelligen, dann geht das meistens nach hinten los“ (04.03.4).* Als ein weiteres Problem wird genannt, dass die Pausen nicht von allen als Möglichkeit genutzt werden, zusammen zu kommen, weil einige Kollegen, nach Auffassung der Lehrer, lieber für sich bleiben: *„wir haben eigentlich von der Schulstruktur eine große Frühstückspause, aber leider nutzen die nicht alle Kollegen, also wir sind nicht mehr alle beieinander...., da Kollegen auch irgendwo im Schulhaus hier sitzen und weiß ich nicht, allein Frühstück machen“ (05.05.36).* Die bereits an anderer Stelle beschriebene Bedeutung, die den Pausen und darin den Lehrerzimmergesprächen als informeller Austauschplattform zugeschrieben wird, zeigt sich auch hier. Sehr deutlich wird durch diese Äußerung der Lehrerin allerdings auch, dass diese informelle Kommunikationsstruktur gleichzeitig mit einer sehr klaren Handlungserwartung verknüpft ist, die ein Fernbleiben von Gesprächsmöglichkeiten entsprechend bewertet. Die Pausen werden spezifisch funktionalisiert, dienen nicht mehr der frei gestaltbaren tatsächlichen Pause, sondern werden vielmehr funktional aufgeladen, wenn nicht überlastet. Sehr sensibel wird das Verhalten des Einzelnen betrachtet und persönlicher Rückzug als problematisch wahrgenommen. Zu fragen ist jedoch, ob sich hier nicht vielmehr das tatsächliche Fehlen offizieller formaler Rahmenstrukturen für Austausch zeigt, das erst zur Funktionalisierung der Pausen und deren Bedeutungsgewinn für die Kommunikationskultur an einer Schule geführt hat, die sich letztlich in klaren Handlungserwartungen spiegelt.

Ein weiterer von den Lehrern genannter Aspekt, dem eine zentrale Rolle zugeschrieben wird, ist bestehende Sympathie bzw. fehlende Sympathie zwischen den Kooperationspartnern. Eine Lehrerin räumt offen ein, dass ihr in dem Falle das Kooperieren schwer fällt: *„wenn ich einen Kollegen nicht leiden kann. Dann fällt es mir schwer auf den zuzugehen, aber das ist nur menschlich... das ist schon so,*

dass wenn ich mit jemandem persönliche Schwierigkeiten hab, dass ich dann erstmal 'ne Weile um den rumschleiche, bevor ich ihn anspreche. Also überleg ich mir schon ganz genau, wie ich das mache. Aber das passiert eher selten“ (02.05.55). Eine andere Lehrerin nennt ungeklärte persönliche Konflikte als Ursachen für ausbleibende Kooperation: „ich glaub das hat so persönliche Gründe. Ich hab mal einen falschen Satz gesagt, glaub ich, dass das so was eher Privates ist“ (03.01.13). Eine andere Lehrerin macht deutlich, dass sie erwarten oder zumindest sich wünschen würde, dass auch Kollegen, die man nicht leiden kann, sich öffnen: „trotzdem würde man sich halt wünschen, dass man auch mit den Kollegen, die man nicht so gut leiden kann, oder mit denen man nicht so'n enges Verhältnis hat, dass die auch,, sich manchmal mehr öffnen. Die sollen ja nicht irgendwelche intimen Sachen erzählen, sondern einfach auch mal ehrlich sind und sagen, „Mensch du bist doch in der Klasse auch im Unterricht, und wie sieht denn das bei dir aus, hast du das auch?“ oder „das und das ist mir aufgefallen“, ne, dass man eben auch sich mal so austauscht“ (01.03.165). Aus dieser Äußerung wird deutlich, dass durch fehlende Sympathie Kooperation entscheidend verhindert wird und dies sehr wohl als Defizit wahrgenommen wird, allerdings ohne dass von der Lehrerin Handlungsstrategien aufgezeigt würden, außer dass sie Erwartungen an ihr Gegenüber stellt.

Häufig wird als Ursache für nicht stattfindende Kooperation auch der Fakt genannt, dass die eigene Unsicherheit aufgrund mangelnder Erfahrung eher zur eigenen Zurückhaltung als zu einer stärkeren Öffnung für die Zusammenarbeit mit Anderen führt. Generell sprechen die Aussagen der Lehrer dafür, dass in ihrem Verständnis Kooperation dann als Handlungsoption verstanden wird, wenn die eigene Souveränität als Lehrer hergestellt ist, die Möglichkeit des Ausgleiches eigener fachlicher Unerfahrenheit wird dagegen nicht als Chance gesehen. Vielmehr ist es sehr bedeutend, zunächst die eigene Unsicherheit zu bewältigen, bevor man sich anderen gegenüber öffnet. So berichtet eine Lehrerin von ihrem Berufseinstieg: „ich war so klein mit Hut, ich hab da erstmal überhaupt gar nicht so wirklich von mir aus versucht mit anderen zusammen zu arbeiten“ (01.04.16). Eine andere Lehrerin berichtet davon, dass sie erstmal auch keinen Kontakt und damit Einfluss gewünscht hat und daher zurückhaltend war: „beim Berufseinstieg, da versucht man erstmal sich alleine durchzuarbeiten und versucht doch, seinen eigenen Stil zu finden, dass man mit den Schülern klar kommt, sich 'ne entsprechende Methode auch wählt, um mit den Schülern zu arbeiten, und dann fängt es nachher eigentlich an, wenn man sich 'nen bisschen gefestigt hat, dass man mehr auf andere zugeht, und seine eigenen Fehler ja auch findet und dann doch mal den einen oder anderen fragt“ (05.01.17). Hier schwingt die Konnotation mit, dass es zentral darum geht, ungestört den eigenen Weg zu finden, und erst dann, gefestigt in den eigenen Handlungsstrategien auf andere zuzugehen. So nennt eine andere Lehrerin als Grund für persönliche Offenheit im Umgang mit Anderen die durch die Erfahrung gestiegene eigene Souveränität: „Ja, wenn ich so an meine Anfangsjahre denke, muss ich sagen, hat sich da vieles gefestigt. Ich bin viel, na trete viel selbstbewusster auf in meinem ganzen Handeln, in meinem ganzen Tun und habe natürlich dadurch auch einen größeren Resonanzboden. Bin also nicht mehr so zurückhaltend, wie ich das die ersten Jahre sicherlich gewesen bin, auch aus Unsicherheit heraus, weil man ja erst mal anfängt, erst mal gucken muss, insofern hat sich da so eine Steigerung doch gezeigt“ (01.03.13). Oder eine andere Lehrerin fügt in ähnlicher Weise an: „im Zuge der Erfahrung, dass ich bei irgendwas Erfolg hatte, hatte ich auch Lust, Andere daran teil haben zu lassen, und hab natürlich dann auch gerne von Anderen was aufgenommen“ (03.05.14). Aus der Äußerung der letzten Lehrerin geht hervor, dass nicht Probleme zentrale Motivation für den Austausch sind, sondern sich dieser vielmehr auf erfolgreiche Aspekte der eigenen Arbeit beziehen kann.

Jedoch nicht nur die Situation des Berufseinstieges kann eine Zurückhaltung hervorrufen, sondern auch der Schulwechsel an eine andere Schule, wie eine Lehrerin aus ihrer Erfahrung berichtet: „dadurch bedingt, dass ich an der Schule eben noch recht neu war und auch erstmal mich vorgetastet hab und bisschen eher abwartend so war, wie das so gehandhabt wird und wie es so läuft“ (04.02.17). Hier zeigt sich, dass der Einzelne das Bestreben hat, sich an der bestehenden sozialen Ordnung zu orientieren und bei Unkenntnis zunächst versucht, die sozialen Regeln zu antizipieren. Fremdheit erschwert in dieser Hinsicht die Kooperation. Aber Fremdheit wird noch in einer zweiten Hinsicht als die Kooperation behindernd benannt: So wird die Anonymität zu großer Schulen beklagt, das Sich-nicht-Kennen im Kollegium führt nach Aussage einer Lehrerin demnach zwangsläufig dazu, dass Kooperation weniger gut gelingen kann (vgl. 03.05.34), wodurch noch einmal die zentrale Bedeutung der sozialen Beziehungen als Grundlage für kooperatives Arbeiten deutlich wird. Nicht die funktionalen Rollen sondern die Qualität der sozialen Beziehungen sind

ausschlaggebend dafür, ob Austausch und Zusammenarbeit funktioniert oder nicht. Eine Lehrerin macht deutlich, dass Kooperation, weil sie auf zwischenmenschlichem Kontakt beruht, erst auf Grundlage eines Vertrauensverhältnisses, das sich entwickeln muss, entstehen kann: „ne Kooperation ist ja nicht von jetzt auf gleich gegeben, das beruht ja auch irgendwie auf zwischenmenschlichen Sachen, weil man ja mit Menschen zu tun hat und das muss sich erstmal entwickeln“ (05.03.11) und beschreibt als Ziel: „sich dann auch irgendwann mal traut zu sagen, ob da läuft's nicht, wie ist es bei dir?“, dass man einfach mal so relativ unkompliziert Sachen bespricht, die man normalerweise nicht besprechen würde mit 'nem relativ Fremden. Ich glaub, da braucht's ein bisschen Zeit, bis man ein gewisses Vertrauensverhältnis hat“ (05.03.14).

Neben der Unsicherheit aufgrund vermeintlicher Unerfahrenheit bzw. dem Gefühl nicht vertraut miteinander zu sein, beschreiben die Lehrer immer wieder verschiedene Formen und Gründe für Angst, die zu reserviertem oder zumindest zurückhaltendem Verhalten führen. Da gibt es die große Angst davor, eigene Schwächen zu zeigen bzw. inkompetent zu erscheinen. So antwortet eine Lehrerin auf die Frage, warum sie sich nicht Hilfe von anderen geholt hat: „bin ich irgendwie nicht so auf die Idee, entweder hab ich gedacht, vielleicht wollte ich denn nicht so als inkompetent erscheinen, kann sein, ich weiß es nicht“ (03.05.16). Diese Ängstlichkeit wird zum Teil als ein Persönlichkeitsmerkmal beschrieben, was einige mehr als andere aufweisen: „Ja, im Grunde ist sicherlich einmal die entsprechende Lehrerpersönlichkeit [ausschlaggebend]. Der eine ist also, ja, wie soll ich sagen, daran interessiert mit vielen Kollegen ins Gespräch zu kommen, mit vielen Kollegen zusammen zuarbeiten und wie gesagt, andere Kollegen dann wieder sind so graue Mäuse, die kommen morgens, „Hallo“ und verschwinden in ihrem Klassenraum und werden den ganzen Tag über nicht gesehen, die wirklich jedem Einzelnen aus dem Weg geben, aus Angst vielleicht irgendwie zu sagen, ich hab da was falsch gemacht oder ich hab ein Problem ... Angst irgendwo Preis zu geben, dass sie auch Fehler machen. Die ja logisch auch in der Arbeit auftreten“ (01.03.44). Mit der Angst Fehler einzugestehen schwingt die Angst vor Kritik mit: „Ich glaub manche Kollegen wollen das nicht so gerne, weil das natürlich auch immer heißt, dass man offen legt, was man tut, und sich damit auch einer kritischen Überprüfung aussetzt. Und ich kann mir schon, ich hab bei manchen schon den Eindruck, dass sie ein Problem mit Kritik haben, oder Angst vor Kritik haben“ (02.01.58). Ein anderer Lehrer beschreibt die problematische Verknüpfung, wenn Kritik immer sofort als ein Angriff auf die Persönlichkeit verstanden wird, und daher Offenheit gemieden wird: „Auch durch mangelnde Kooperationsfähigkeit einiger Kollegen, weil Sie immer das als Angriff auf ihre Persönlichkeit sehen, wenn irgendwelche Dinge nicht funktionieren. Und das wird allzu oft auch vertuscht. Wird dann nicht offen drüber gesprochen“ (03.02.37). Deutlich wird, dass das Eingestehen von Fehlern ein weitverbreitetes Tabuthema im Selbstverständnis von Lehrern zu sein scheint. Dies schränkt die Offenheit, gerade auch in problematischen Fragen, auf Kollegen zuzugehen, mitunter extrem ein. Vielmehr ist der Rückzug die Lösung, um der vermeintlichen sozialen Kontrolle zu entgehen.

Um eine Offenheit im Umgang mit eigenen Problemen zu erlangen, bedarf es der tatsächlichen Entwicklung einer Fehlerkultur, in der Fehler als normaler Bestandteil von Arbeit akzeptiert und als Ausgangspunkt für Entwicklung gesehen werden. „Also ich hab da kein Problem mit, wenn ich zu dem Klassenlehrer gehe und sag ‚ich hab da bei dem überhaupt nichts erreicht, wie siehst's bei dir aus?‘. So, und wenn ich jetzt ‚nen guten kooperationsfähigen Kollegen finde, der sagt ‚bei mir ist das ähnlich, Mensch lass uns doch mal zusammen was machen und denn ziehen wir das durch‘“ (03.02.37). Hier zeigt sich also, dass das Eingestehen von Fehlern dann funktioniert, wenn dies als ein allgemein geltendes Handlungsmuster erfahren wird. Eine andere Lehrerin fügt an, dass es der Einstellung bedarf, dass Fehler zu machen dazu gehört: „also Kritik kann ich nur dann ab, wenn ich sage, ‚ok, Fehler machen kann jeder, Fehler machen gehört dazu und ich nehm das jetzt mal an, und will mich irgendwie weiterentwickeln, oder mal was Neues ausprobieren, und, für manche Menschen ist das schwierig, wenn sie selber unsicher sind oder so, dann kann das schon als Gefahr oder als Bedrohung gesehen werden. Das denke ich, ist der Punkt“ (02.01.58). Eine andere Lehrerin benennt die grundsätzlich vorhandene Angst, die erst abgebaut werden muss, um nicht den scheinbar einfacheren Weg zu gehen, eigene Probleme zu verschweigen: „Manche sind da glaub ich noch ein bisschen ängstlich und, ich denk mal, das ist schon, das ist ein Prozess... Also wenn's nun doch nicht so toll gelaufen ist, wer gibt schon gerne Fehler zu, bzw. Schwächen oder noch Brachen. Das kommt ja wieder ein neues Stoffgebiet und dann kann man von vorne anfangen und dann ist das auch vom Tisch, ne“ (02.02.45). Hier zeigt sich, dass die Entwicklung einer Fehlerkultur, die einen offenen Umgang mit Fehlern pflegt, auch dadurch erschwert werden kann, wenn die Spezifik der Lehrerarbeit nicht in der

zyklischen Struktur der Aufgaben gesehen wird, die ein fortlaufendes Verbessern und Weiterentwickeln der sich grundsätzlich wiederholenden Abschnitte (Stoffeinheiten, Themenkomplexe) möglich macht, sondern jede Einheit für sich gesehen wird, die abgeschlossen wird und damit nicht mehr relevant zu sein scheint. Hier liegt auch ein Hinweis auf ein nur gering ausgeprägtes Reflexions- bzw. Entwicklungsbewusstsein bei den Lehrern mit dieser Handlungsstruktur.

Neben der Angst seine eigene Schwäche einzugestehen, nennen Lehrer aber noch eine ganz andere Angst. Sie äußern in gleicher Weise ihr Misstrauen, dass ihr Gegenüber verlässlich arbeitet, und sind daher bei bestimmten Aspekten nicht bereit zu kooperieren, auch wenn dadurch für sie persönlich ein Mehraufwand entsteht. Auch hier besteht also ein mangelndes Vertrauen, diesmal in die Arbeitsleistung des Gegenübers und nicht in dessen Umgang mit Problemen des Kollegen. So kann eine Lehrerin eine ganze Palette von Arbeiten auflisten, die sie alleine ausführt, weil sie sich nicht auf Kollegen verlassen möchte: *„was so schulmäßig betrifft, was nicht unterrichtsmäßiges, sondern organisatorisch ist, und eh, was die einzelnen Schüler betrifft, was Zusammenarbeit mit Eltern betrifft und so weiter, das mach ich lieber alles alleine. Da verlass ich mich ungern auf andere“* (05.01.146). Oder wie eine andere Lehrerin es formuliert: *„Das klappt, wenn der Andere das zulässt. Manch einer ist ja so, was ich nicht selber mache, ist nicht exakt. Ist ja auch bei uns so. So sind die Typen halt, das ist eben so“* (02.04.33). Hier liegen Hinweise darauf, dass vielfach hinsichtlich der fachlichen Arbeit keine Vertrauenskultur besteht bzw. auch keine Qualitätsstandards für die Arbeit gemeinsam ausgehandelt werden, auf die man sich verlassen könnte, sondern diese lediglich im Selbstbezug auf die je eigene Arbeit und Herangehensweise definiert werden, und somit auch keine verlässliche Delegation bzw. Teilung von Aufgaben erwartet wird.

Die Ursachen für Reserviertheit werden von den Lehrern zu einem starken Maße in den individuellen Einstellungen und Haltungen des Einzelnen gesehen. Die beschriebenen Handlungsmuster verweisen jedoch auch auf die dahinter bestehende soziale Ordnung, die das Handeln des Einzelnen bestimmt. Die Schule wird von den Lehrern als ein Statussystem präsentiert, das Anerkennungschancen aber auch Desintegrationsgefahren bereithält. Um in der sozialen Struktur der Schule den Status als anerkannter Lehrer zu erlangen bzw. zu behalten, ist der einzelne Lehrer einer Reihe von Rollenerwartungen ausgesetzt, die Handlungsmuster und Verhaltensweisen bestimmen. Deutlich wird aus den Äußerungen der Lehrer, dass eine Offenheit im Umgang vielfach von der Angst begleitet wird, durch das Eingestehen von Unsicherheiten und „Fehlern“, an Status zu verlieren, und die Offenheit dadurch begrenzt wird. Einer der Auswege ist die Begrenzung des offenen Umgangs auf nichtfachliche Fragen. Entscheidende Bedeutung hat jedoch in jedem Falle die Qualität der sozialen Beziehungen untereinander. Sie sind nach Aussagen der Lehrer die Grundlage für Austausch überhaupt.

## **(2) Engagement – Balance vom „Geben und Nehmen“**

Neben der Offenheit, deren Ausprägung sich durch das vorhandene Maß an Vertrautheit, Angst, Sympathie und persönlicher Aufgeschlossenheit bestimmt, lässt sich das Kooperationsklima im Kollegium noch durch eine zweite Dimension bestimmen: das tatsächliche Engagement unter den Kollegen, sich zu beteiligen, einzubringen, d.h. kooperativ zu arbeiten. Während mit der Dimension „Offenheit“ somit eher der Beziehungsaspekt aufgegriffen wird, umschließt die Dimension „Engagement“ eher den Handlungsaspekt (motivational), der das kooperative Handeln bestimmt.

So berichten Lehrer davon, dass sie die tatsächliche Kooperationsbereitschaft unter den Kollegen in verschiedenen Situationen wahrnehmen. Eine Lehrerin berichtet vom Alltag im Lehrerzimmer, wo sie auf die Unterstützung ihrer Kollegen sicher zählen kann: *„wenn man wirklich aus so einer Stunde kommt, Probleme hat mit 'nem Schüler, irgendwas nicht gelaufen ist, dann kann man ins Lehrerzimmer gehen, egal wer da drin sitzt und kann das laut sagen und man wird immer auf ein Ohr, auf Gebör stoßen, auf Verständnis und oft auch auf Hilfe.... also ich für mich, fühl mich hier so aufgehoben auch, ne. Also sie lassen mich da nicht hängen“* (03.01.166). Eine andere Lehrerin berichtet, dass sie sich auch am

Nachmittag darauf verlassen kann, Hilfe von Kolleginnen zu bekommen: *„Wenn man nachmittags jemanden braucht, dann ist das auch kein Problem. Also die Unterstützung ist eigentlich immer da. Mittlerweile kennt man sich so lange, dass man genau weiß, wer welche Vorlieben hat, wo man wahrscheinlich schneller Erfolg hat, wenn man wirklich 'ne Hilfe gezielt braucht“* (04.03.3).

Die Bereitschaft, sich gegenseitig zu helfen, äußert sich auch darin, den Anderen mit im Blick zu haben, mitzudenken und gemeinsam zu planen: *„und dass man, was schon gut ist, dass wir uns gegenseitig was abnehmen, wenn es möglich ist. Also in der Zusammenarbeit, ‚wenn du das machst, das kann ich auch, das musst du nicht machen‘“* (02.04.31). Immer wieder taucht in den Äußerungen der Lehrer dabei der Begriff vom „Geben und Nehmen“ auf. Darin spiegelt sich die sehr bewusste Wahrnehmung und Sensibilität für die Bereitschaft beim Gegenüber seinen Anteil für die Zusammenarbeit zu leisten, als auch die Bedeutung, die dem Engagement generell zugeschrieben wird. Kooperation ist erfolgreich, wenn die Balance zwischen Geben und Nehmen besteht und Probleme treten auf, wenn eine Disbalance besteht. Man könnte fast meinen, Kooperation wird diesem Begriff synonym verwandt, so zentral ist den Lehrern die Balance. So berichtet eine Lehrerin z.B. von ihrer Erfahrung als Referendarin: *„mit dieser tollen Mentorin, dass es dann wirklich gut lief und ein Geben und Nehmen war, wenn man auf gleicher Basis arbeitete“* (02.01.24). während eine andere Lehrerin sehr bewusst gerade die Disbalance zwischen dem starkem Nehmen und geringen Geben in der Zeit des Referendariats erlebt hat (vgl. 02.03.17). Auf der anderen Seite wird eine Disbalance im Geben und Nehmen sehr sensibel und bewusst wahrgenommen: *„das Geben und Nehmen, das ist nicht immer gleich ausgeprägt bei allen Kollegen. Manchmal muss man auch um etwas bitten, von anderen bekommt man es automatisch“* (02.03.11). Als Ideal diese Lehrerin: *„Und das Idealbild wäre natürlich auch, dass immer alle gleichermaßen bereit sind, zu geben und zu nehmen, ne“* (02.03.29), und benennt als hinderlichen Grund die Auslastung der Kollegen und damit die sinkende Bereitschaft sich immer einzubringen.

Die wahrgenommene Bereitschaft bzw. das Engagement wird dabei nach Aussagen der Lehrer durch verschiedene Einstellungen und Haltungen beeinflusst:

- Persönliche Art: Egoismus versus Altruismus
- Zuverlässigkeit
- Interesse bzw. Desinteresse
- Umgang mit Belastung
- Unkollegialität, Kompromisslosigkeit, mangelnde Motivation,
- Aufgabenverständnis.

Als eine der Ursachen für das Engagement und die Bereitschaft, sich auch als „Gebender“ am Kooperationsgeschäft zu beteiligen, wird zum einen die persönliche Art genannt. So berichtet eine Lehrerin von sehr engagierten Kollegen: *„es gibt eben einige Kollegen bei uns, die immer für die anderen mitdenken und versuchen, das eben für die anderen auch mitzuregulieren und dass hat aber auch denke ich mal, was damit zu tun, wie jeder auch so von seiner Art und Weise her ist“* (04.05.12). Das Gegenmodell liefert eine andere Lehrerin: *„Das ist eben auch sehr unterschiedlich, wie die einen eben zur Hilfe bereit sind oder eben auch nicht.... Manche sind natürlich so'n bisschen mehr Egoist, machen ihr Ding, aus welchen Gründen eben auch immer, vielleicht, und bei anderen da läuft das eben“* (05.02.35).

Die Bereitschaft spiegelt sich darüber hinaus in der gezeigten Zuverlässigkeit bei der Erledigung von gemeinsamen Aufgaben: *„Kooperation und sowas kann nur auf der Basis der Zuverlässigkeit geben, dass ich mich auch auf alle anderen verlassen kann. Das ist eine Sache. Weshalb das auseinander klafft“* (05.02.37). Die gezeigte Zuverlässigkeit führt dann dazu, dass sich die Partner auf wechselseitig voneinander abhängige Arbeitszusammenhänge einlassen können und offen für weitere Kooperationen bleiben. Zuverlässigkeit ist somit eine Voraussetzung für Kooperation überhaupt: *„dass man denn wirklich sich untereinander aufeinander verlassen kann, also dass man, Aufgaben, da hängen ja oft eine mit der anderen zusammen oder eine von der anderen ab, dass man wirklich sich drauf verlassen kann, dass das auch klappt, nicht dass man dann wieder dazu kommt, ‚na wenn ich das selber mache, dann weiß wenigstens, dass ich es hab und dass es gut und richtig ist‘, das ist ja nicht Sinn und Zweck der Sache, sondern bei so einer Zusammenarbeit geht es ja darum, dass man sich gegenseitig bisschen Erleichterung schafft auch“* (05.03.44). Konflikte gibt es demnach auch genau dann, wenn Absprachen nicht eingehalten werden,



somit die Balance aus Geben und Nehmen verletzt wird: „Und na klar gibt's da manchmal Konflikte, wenn man so das Gefühl hat, es gibt Kollegen, die solche gemeinsamen Gespräche über bestimmte grundlegende Dinge als Zeitverschwendung sehen, oder die sich nicht an Absprachen halten, was man jahrgangsparell dann macht, klar gibt's da Auseinandersetzungen“ (02.01.58).

Einen weiteren zentralen Einfluss auf die Bereitschaft sich zu engagieren hat, nach Aussagen der Lehrer auch das jeweilige Interesse bzw. Desinteresse der einzelnen Lehrerin. So nennen Lehrer immer wieder den Fakt, dass es Kollegen gibt, die sich nicht für Zusammenarbeit interessieren und die man folglich auch nicht ansprechen würde: „Es gibt natürlich immer Kollegen, die sich wenig engagieren und kein Interesse haben. Aber das weiß man auch, und die würde man auch nicht ansprechen, wenn man irgendwie ein Projekt macht oder Zusammenarbeit braucht“ (05.04.15). So berichtet auch eine andere Lehrerin, dass bei gezeigtem Desinteresse weitere Bemühungen, Kooperationen anzuleiern, unterlassen werden: „Wenn die Chemie nicht stimmt und nicht wirklich beide interessiert sind, also wenn ich nur so als zusätzliche Belastung daherkomme und ich das so, irgendwie so merke, dann hab ich's auch nicht weiter versucht, glaub ich. Also hier und da mal eine Beule geholt oder mal 'ne Abfuhr, und dann hab ich's, mich wirklich nur noch einzeln...“ (02.02.27). Eine andere Lehrerin berichtet hinsichtlich der Zusammenarbeit mit ihrem Fachkollegen, dass sie dort auf nur geringes Interesse für eine inhaltliche differenzierte Zusammenarbeit trifft: „Es ist immer so, es wird gebilligt, was der andere macht, aber es wird keine Zeit geopfert, um jetzt zu sagen, die Fragestellung gefällt mir nicht, wollen wir nicht lieber so und so? Und letztendlich, ein Abgleichen ‚was machst du in der 10a, was mach ich in der 10b?‘, funktioniert nicht, ich hab, ich empfinde da ist zu wenig Bereitschaft von seiner Seite, vielleicht sagt er auch ‚was soll ich da großartig mit ihr das abstimmen...“ (03.04.37). Für einige Kollegen scheint es nicht wichtig zu sein zu kooperieren: „also Kooperationen mit allen Kollegen gibt es nicht, ... sich auch immer wieder Leute rausklinken, weil es für sie überhaupt nicht wichtig ist, da zu kooperieren. Das muss ja für mich auch persönlich wichtig sein, das zu tun, ansonsten, welche Veranlassung habe ich, dann fuhr ich um 2 nach Haus und dann war's das“ (03.01.35). Als Grund für geringes Interesse an Austausch vermutet eine Lehrerin in individuellem Bedürfnis nach Austausch, das unterschiedlich stark vorhanden ist: „vielleicht sind es auch die individuellen Ansprüche, die man so hat. Ich glaub es gibt Kollegen, die brauchen den Austausch nicht so, oder wünschen ihn glaub ich auch nicht so. Manche wünschen ihn mehr, da gibt's vielleicht so ein bisschen Unterschiede. Ja, ich hab ja schon angedeutet, wir haben ein paar Kollegen, die kommen fast gar nicht mehr ins Lehrerzimmer, verbringen die Pause lieber im Vorbereitungsraum, das ist ja eigentlich auch so ein Zeichen, dass man den Kontakt vielleicht nicht so haben will (lacht)“ (05.05.68).

Neben dem Interesse wirkt auch die Art und Weise des Umganges mit Belastung auf die Kooperationsbereitschaft. So beschreibt eine Lehrerin, dass die Fülle der Aufgaben manche verzweifeln lässt, während andere die Aufgaben annehmen und sich langsam voranarbeiten. So sagt sie: „das Empfinden ist ja auch anders, was den Wust an Arbeit angeht, und wie jeder mit diesem Pensum, was vor einem liegt, umgeht. Und dann können manche eben dann völlig verzweifeln, andere können das vor sich hinschieben, und trotzdem das schaffen, und wieder andere machen das *peux a peux*“ (02.04.36). Ein ähnlich gelagerter Grund für eine eingeschränkte Bereitschaft ist der Selbstschutz vor Überbelastung und demzufolge die Ablehnung von weiteren Aufgaben: „so aus persönlichen Einsichten heraus, wo man sagt, ‚nö das mach ich nicht und das seh ich nicht ein‘ ... das sind eber so Sachen wie ‚Wollen wir uns dann und dann zusammensetzen?‘, ‚ne, da hab ich, was weiß ich, was vor mit meinem Mann, mit meiner Frau, und nein, passt mir nicht und das ist mein freier Tag und da nicht‘, bisschen als Selbstschutz manchmal auch“ (03.04.14).

Als weitere, hinderliche Haltungen werden Kompromisslosigkeit, Unkollegialität, sowie mangelnde Motivation genannt. Kompromisslosigkeit nennt eine Lehrerin in dem Sinne, dass die Bereitschaft fehlt, in Aushandlung mit Kollegen zu gehen und von eigenen, jahrzehntelang praktizierten Handlungsmustern und Überzeugungen abzuweichen: „dass zum Teil, ah, wie soll ich das sagen, aufgrund von irgendwelchen, weiß ich, Besonderheiten sich an einigen Stellen Personen dazu berufen fühlten, Dinge anzuweisen, die sie einfach nicht anzuweisen hatten. Also ich bin jetzt seit, weiß ich, 30 Jahren Lehrer und ich sag das ist richtig und dann ist das richtig“ (05.03.262). Als wünschenswert nennt sie, „dass man seine eigenen Befindlichkeiten nicht zu sehr in den Vordergrund stellt ... man muss sich aneinander reiben, man muss auch mal 'ne andere Meinung hören und man muss auch mal seine Meinung gegenüber anderen vertreten können, ob man sie durchsetzen kann oder nicht. Und es muss Demokratie möglich sein“ (05.03.32). Ein Beispiel für eine erlebte unkollegiale Haltung berichtet eine Lehrerin aus ihrer Referendariatszeit: „in Bio hatte ich nur das Gefühl, sie hat gegen mich gearbeitet. Sie hat mich immer in Frage gestellt, also ich fühlte mich nicht unterstützt und mir geholfen“ (02.04.11). Die mangelnde Motivation sich zu engagieren, bedingt sich aus sehr

unterschiedlichen Ursachen, die bereits beschrieben wurden (s. Kap. 4.1.2.1), stellvertretend sei der Fakt der Arbeitszeitbegrenzung und damit geringen Verdienstmöglichkeit genannt: „das betrifft auch jüngere Kollegen, die sagen eben ‚gut, ich rei meine 18 Stunden ab oder so, das ist genug, wenn ich schon so wenig Geld kriege, warum soll ich dann noch mehr tun?‘“ (05.04.47).

Schließlich sei noch ein Grund benannt, der ebenfalls die Bereitschaft zur Kooperation beeinflusst: das individuell bzw. gemeinschaftlich vertretene Aufgabenverständnis. Erst die Benennung bestimmter Aufgaben als integralen Bestandteil der eigenen Arbeit führt dazu, dass Kooperation notwendig werden kann. Im Fall einer Lehrerin handelt es sich um das Bewusstsein für die Bedeutung fächerübergreifender Arbeit: „damals, muss ich auch ehrlich sagen, hab ich mich fächerübergreifend noch nicht so beschäftigt, wie ich das jetzt hier mache. Das war auch nicht so unbedingt nötig“ (05.04.231).

Das Klima der Kooperation wird somit durch zwei Dimensionen bestimmt, durch die Offenheit im Umgang und durch das bestehende Engagement für kooperatives Handeln. Beide Aspekte sind bedeutsam, da die Offenheit allein eher den Aspekt der Beziehung fokussiert, der noch nicht die tatsächliche Zusammenarbeit beschreibt, sondern lediglich ein Bedingungsfaktor für diese ist. Das Engagement dahingegen beschreibt, inwiefern tatsächlich eine Handlungsmotivation bzw. -bereitschaft innerhalb eines Kollegiums vorhanden ist. Das Klima wird geprägt durch die Haltungen der einzelnen Kollegen. Das Klima ist in diesem Sinne die Summe der im Kollegium bestehenden Haltungen und Handlungsmuster in Bezug auf Kooperation. Gleichzeitig wirkt das an einer Schule herrschende Klima zurück auf die Haltungen und Handlungsmuster des Einzelnen, so dass die individuelle und die soziale Ebene in einem Wechselwirkungsverhltnis stehen. Das Klima beeinflusst den Einzelnen, gleichzeitig prägt der Einzelne das Klima. Klima und Haltungen wirken somit handlungsleitend für den Einzelnen.

Auf der anderen Seite können das allgemein herrschende Klima und die persönlich vertretenen Handlungsmuster jedoch auch differieren, d.h. nicht immer korrelieren das an einer Schule herrschende Klima mit den Haltungen und Handlungsmustern der einzelnen Kollegen. Daraus ergeben sich vier verschiedene typische Rollen, die eine Person, in Abhängigkeit vom Umfeld einnehmen kann, die in folgender Grafik zunächst dargestellt sind:

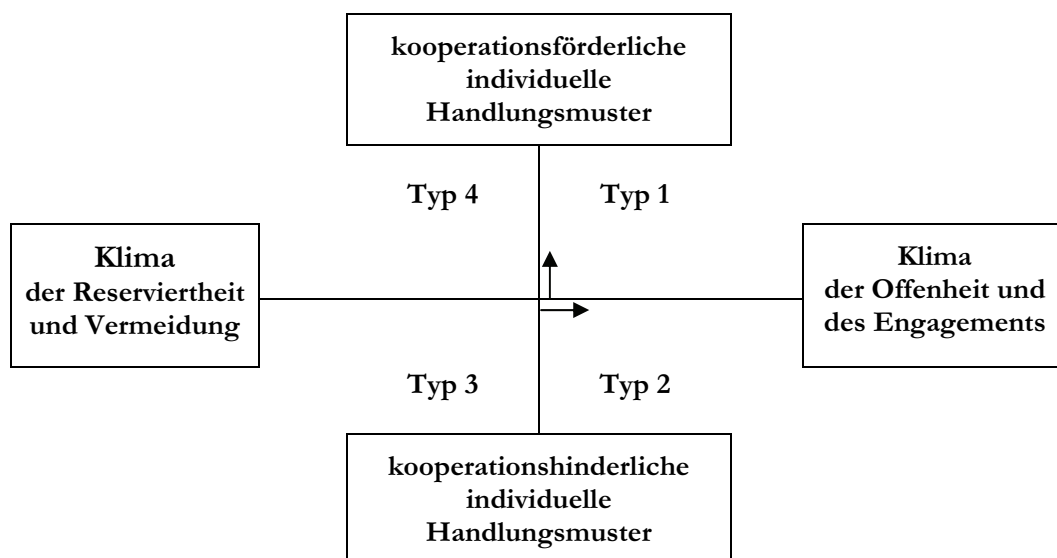


Abb. 18: Typenbestimmung hinsichtlich der Dimensionen Klima und Haltung

Entlang der beiden Dimensionen (Klima und Handlungsmuster) lassen sich demzufolge, je nach Maß der Übereinstimmung von individueller und sozialer Kooperationsausrichtung, vier verschiedene Varianten von Lehrertypen beschreiben: Der „integrierte Teamplayer“ (Typ 1) ist kooperativem Arbeit gegenüber persönlich sehr aufgeschlossen und arbeitet in einem Kollegium, das geprägt ist von Offenheit und Engagement. Der „desintegrierte Verweigerer“ (Typ 2) hat Gründe, weshalb er Kooperation zuweilen vermeidet, arbeitet jedoch in einem Umfeld, das auf Kooperation ausgerichtet ist, und befindet sich somit in der Rolle des Verweigerers. Der „akzeptierte Einzelkämpfer“ (Typ 3) bevorzugt das selbständige unabhängige Arbeiten und findet dafür ein Umfeld, das diese Arbeitsweise unterstützt bzw. akzeptiert. Der „alleingelassene Kooperationsuchende“ (Typ 4) ist kooperativem Arbeiten sehr aufgeschlossen gegenüber, findet aber in seinem Umfeld keine Bedingungen bzw. Unterstützung für gemeinsames Arbeiten.

#### 4.1.2.4.2 Struktur der sozialen Netzwerke

Das Kooperationsklima wird letztlich an den, an einer Schule bestehenden Beziehungsnetzwerkstrukturen deutlich. Im Wesentlichen werden von den Lehrern drei zentrale Varianten identifiziert, die den Grad zwischen Alleingelassenheit und Unterstützung im Kollegium repräsentieren:

- (1) „Jeder macht seins“
- (2) „das gemeinsam handelnde Kollegium“
- (3) „Grüppchenbildung“.

##### (1) „Jeder macht seins“

Aus einigen Äußerungen von Lehrern geht hervor, dass zuweilen das Gefühl besteht, im Kollegium grundsätzlich keine Unterstützung erwarten zu können bzw. auch tatsächlich nicht zu bekommen. Eine Lehrerin berichtet von der Erfahrung des grundsätzlichen Alleingelassenseins mit Problemen, die sie in einer Schule gemacht hat: *„wenn bei mir im Unterricht was nicht rundlief, hatte ich wahrscheinlich ein Problem... es gab kein gemeinsames Bestreben da, sondern das Problem wurde auf mich zurückgeworfen... das musste ich auch alleine lösen“* (02.01.80) und *„das war sofort mein Fehler und es war sofort meine Schwäche.... Das ist keine gleichberechtigte Kooperation, sondern das ist Macht, ... das Klima war für mich nicht so, dass ich solche Prozesse da initiiert hätte, da hätte ich eher das Gefühl gehabt, ich bin der Dödel da“* (ebd. 88). Eine andere Lehrerin berichtet, dass sie in der Kultur des „Jeder macht seins“ nicht nur die Erfahrung des Alleingelassenseins gemacht hat, sondern zudem die Erfahrung des Gegeneinander-Arbeitens: *„nicht zusammenarbeitend sondern sich gegenseitig irgendwie schädigen... dem anderen fast was kaputt machen. Kleinigkeiten im Alltag, aber die zermürben so, also man braucht nicht über Zusammenarbeit nachzudenken, wenn nicht mal so der rücksichtsvolle Umgang mit der Kraft des Anderen stattfindet“* (02.02.68). Und sie fügt weiter an, dass die Zusammenarbeit sporadisch war: *„nicht so, das war nicht die Kultur, leider, es war immer mal 'ne gute Phase, mit 'nem Kollegen und dann war's eben auch wieder, da ist man sich abhanden gekommen, weil der nicht auf Jahrgangsstufe war und dann lief da eber nichts“* (ebd.). Eine andere Lehrerin beschreibt das Alleingelassensein mit der Wendung, dass jeder sich selbst der Nächste ist: *„am Gymnasium, da hatte ich immer so das Gefühl, jeder ist sich erstmal selbst der Nächste und jeder weiß es irgendwie besser und da hatte ich als Referendarin auch irgendwie so das Gefühl, naja du Hubn, du musst erstmal was lernen hier“* (03.01.174). In diesen geschilderten Zusammenhängen können Lehrer nicht auf ein funktionierendes Netzwerk von Beziehungen zurückgreifen, innerhalb dessen sie Unterstützung und ein gemeinsames Vorgehen erwarten könnten, sondern sind auf sich allein zurückgeworfen bzw. finden sich in einem Umfeld wieder, in dem Macht- und Statusfragen die Beziehungen und den Umgang prägen.

## **(2) „Gemeinsam handelndes Kollegium“**

Im Gegensatz zur Erfahrung des primären Alleingelassenseins, dass einige Lehrer schildern, berichten andere Lehrer von der Erfahrung, ein Umfeld vorzufinden, in dem das gesamte Kollegium als Einheit und als gemeinsam handelndes Team wahrgenommen wird. So berichtet eine Lehrerin von der Verzahnung aller Lehrer miteinander, neben oder gerade auch im Unterschied zu der erlebten Fraktionierung des Teams an anderen Schulen: *„Wir arbeiten eigentlich ständig zusammen. Also es ist nicht so, wie ich das jetzt im Referendariat erlebt hab, dass sich die Raucherfraktion bildet und die, die gibt's ja bei uns sowieso nicht, und die Nichtraucherfraktion oder in einer anderen Schule war es so, dass sich die NaWi-Fraktion in einen Vorbereitungsraum zurückzog in der Pause immer. Wobei ich da immer sehr gerne mit war und bei den anderen war das auch so, also das war, ich hab das Gefühl, wir sind mehr 'ne Einheit als ich das sonst vorher erlebt habe“ (02.04.23).* Dass einheitliches Handeln jedoch keine Selbstverständlichkeit ist, geht z.B. auch aus der Äußerung einer Lehrerin hervor, die von einem Gespräch mit einer Lehrerin einer anderen Schule berichtet, in der jene über die Schwierigkeit klagte, zu einem gemeinsamen Handeln zu kommen: *„z.B. die Lehrer aus anderen Orten, die hier bei uns in die Schule kommen, dann ist das immer wieder so, dass die sagen, ‚also das ist ja beneidenswert ... wir schaffen das eben nicht, alle Kollegen dazu zu kriegen, dass die da mit an einem Strang ziehen und insofern haben wir da einen bisschen schwierigen Stand nun irgendwo natürlich die Unterstützung von allen zu kriegen“ (04.04.26).*

Eine andere Lehrerin fügt an, dass das gemeinsame Handeln im Kollegium darin begründet liegt, dass es konzeptionell verankert ist und nicht im Ermessen des Einzelnen liegt: *„unsere Arbeitsweise ist so, dass wir das immer wieder müssen und das tut auch jeder, das muss keiner anordnen, das machen einfach alle. Das ist unser Alltag. Anders kann man hier gar nicht arbeiten. Ich kann nur arbeiten hier, indem ich mich abspreche. Ich kann gar nicht alleine vor mich hinmühseln“ (02.01.76).* Und gleichzeitig berichten andere Lehrer dieser Schule, dass das gemeinsame Handeln gesichert wird, indem z.B. auch eingegriffen wird, wenn jemand nicht kooperieren will: *„Dass wir jemanden hier hätten, der ganz alleine macht, den gibt's hier eigentlich nicht. Und ich sag mal, diese Chance lassen wir auch nicht zu. Also da würden wir, da greifen wir dann auch ein. ... dass man dann eben Gespräche sucht, oder eben auch Aufgaben zuteilt oder solche Dinge. Jemand, der hier ganz alleine arbeitet, gibt's nicht. Geht nicht. Funktioniert nicht“ (02.03.135) und eine andere Kollegin berichtet: „Die versuchen wir immer wieder mit ins Boot zu nehmen. Und wenn das nicht funktioniert, dann ... Also so'ne klassische Trennung, oder was weiß ich, so'ne strikte Trennung gibt's glaub ich nicht, also die Einzelgänger, die mir eingefallen sind, sind Einzelgänger, die aber auch im Team mitarbeiten. Also die kriegen dann halt Aufgaben, die sie alleine machen können, die aber dem Team zugute kommen, so und damit funktioniert es ja auch wieder“ (02.05.233).*

Der Wunsch nach einem einheitlich handelnden Kollegium wird von anderen Lehrern mehrfach geäußert. Befragt nach dem Ideal der Zusammenarbeit äußert eine Lehrerin: *„auf alle Fälle, dass alle an einem Strang ziehen, dass man sich jeder Zeit austauschen kann und sich auf den anderen verlassen kann, und dass es keine Grüppchen-Wirtschaft gibt, vielleicht, sondern eben im Prinzip das, es teilen ja alle dasselbe Los, dass man eben gemeinsam die Suppe auslöffelt oder so, ja? Also, Grüppchen-Wirtschaft, sowas ist eigentlich in jedem Kollegium der Fall und das trägt nicht unbedingt so für den allgemeinen Fortschritt mit bei“ (01.02.27).* Eine andere Lehrerin spricht ebenfalls von diesem gemeinsamen Handeln: *„Wir haben jetzt an der Schule so bestimmte neue Verhaltensregeln aufgestellt und das ist also schwierig in so einem großen Kollegium das dann entsprechend durchzusetzen. Und ich würde mir wünschen, dass man da wirklich generell an einem Strang zieht und nicht der eine das lax sieht und sagt na gut, mir geht's am Arm vorbei und der andere dann mit dem Daumen drauf und mit aller Brachialgewalt das dann durchsetzen will. Ne, sondern dass das so ein ausgewogenes Verhältnis ist“ (01.03.40).* In ähnlicher Weise äußert sich auch eine andere Lehrerin: *„also das Idealbild wäre, wenn bestimmte Sachen angesagt, also wenn bestimmte Sachen besprochen sind, Termine raus gegeben sind, wir miteinander was festgelegt wären und sich alle dran halten, was immer noch nicht ist. Dann schießen manche übers Ziel hinaus, es war noch manches noch nicht ganz abgeklärt..., dass wir alle an einem Strang ziehen, dass wir die Schule als Ganzes sehen, dass nicht, dass man zwar seine Klasse natürlich als solches betrachtet, aber die Klasse nicht über alles hebt“ (02.04.29).*

## **(3) „Grüppchenbildung“**

Das am häufigsten geschilderte Modell ist, dass Lehrer in unterschiedliche Subnetze bzw. Gruppen innerhalb des Kollegiums integriert sind und sich im Rahmen dieser Netze Kooperation entwickelt. Eine Lehrerin formuliert es so: *„also es ist keiner, der da für sich wirtschaftet, ganz klar, jeder sich irgendwelche Leute sucht, mit denen er an einem Strang zieht“ (01.02.52).*

Als ein Problem an der Grüppchenbildung schildert eine Lehrerin, dass in den einzelnen Gruppen Themen diskutiert werden und Außenstehende davon nichts mitbekommen und von daher nicht beteiligt sind: *„die sitzen im Prinzip in jeder Pause bei jeder Gelegenheit zwischen Versammlungen usw. alle zusammen. Das sind vielleicht 10 Mann. Die anderen geben da niemals rein in diesen Raucherraum und erfahren dann auch nicht die Probleme die da eigentlich auch diskutiert werden. So lebt man im Prinzip teilweise auch aneinander vorbei, weil man eben nicht weiß, was bewegt die da? Oder die Leute, die eben im Frühstücksraum sitzen, haben wieder ganz andere Probleme zu wälzen ... Aber es ist jetzt nicht bösartig oder so gemeint, dass ist auch nicht alles schlecht, was diskutiert wird, aber man erfährt eben von einigen nicht so viel, wie von den anderen, je nachdem welcher Gruppe man sich nun angeschlossen hat“* (01.02.38). Ursache der Fraktionierung des Kollegiums ist hier das sehr häufig genannte Phänomen der Abspaltung der Rauchergruppe, die zur Bildung einer eigenen Subkultur führt. Deutlich wird, dass nicht nur Auswirkungen auf die persönlichen Beziehungsnetze innerhalb des Kollegiums festgestellt werden, sondern dass die inhaltliche Arbeit maßgeblich beeinflusst und, in der Schilderung dieser Lehrerin, auch behindert wird. Dies unterstreicht noch einmal die Bedeutung, die informellen Formen der Zusammenarbeit im Alltag zukommt.

Eine wesentliche Determinante für die Vernetzung der Kollegen an einer Schule sind zunächst die fachlichen und arbeitsbezogenen Zusammenhänge. So sind durch die formalen Team- und Konferenzstrukturen die grundlegenden Subnetze innerhalb einer Schule vorgegeben. Darüber hinaus existieren weitere informelle Netze, die durchaus auch aus arbeitslogischen Zusammenhängen entstehen, ohne direkt intendiert oder institutionalisiert zu sein. So berichtet eine Lehrerin, weshalb mit bestimmten Kollegen nähere Kontakte bestehen als mit anderen und daher auch leichter ein Austausch bzw. eine Zusammenarbeit stattfindet: *„Das liegt nicht unbedingt daran, dass der einen jetzt nicht mag oder so, sondern dass man vielleicht auf Klassenstufenbasis eher Kontakt zu anderen findet als wenn man nicht im gleichen Fach unterrichtet und da kommt man schon ins Gespräch über bestimmte Probleme schulischer Art“* (01.02.3). Eine andere Lehrerin berichtet ebenfalls von der Bedeutung der arbeitsbezogenen Vernetzung, macht aber gleichzeitig auf einen zweiten Grund aufmerksam – die Bedeutung der persönlichen Beziehungen: *„es gibt Kollegen, mit denen kooperiere ich äußerst selten, weil sie nicht meine Fächer haben, weil sie nicht in meinem Jahrgang sind, weil sie mir vielleicht als Typ auch nicht so liegen, und wir uns irgendwie nie so, ja, es gibt wenig Berührungspunkte“* (02.01.202). Diese Lehrerin macht deutlich, dass keineswegs zu allen Kollegen im Kollegium Kontakt besteht und die Zusammenarbeit sich auf jene bezieht bzw. beschränkt, mit denen eine Beziehung besteht, die sich nicht nur darauf bezieht, Lehrer an der gleichen Schule zu sein. Entweder besteht ein fachlicher Kontakt oder ein privater, ansonsten ist Zusammenarbeit unwahrscheinlich.

Die Vernetzung mit Kollegen aufgrund persönlicher und privater Beziehungen und der daraus sich ergebenden Zusammenarbeit wird immer wieder beschrieben: *„da bin ich auch privat im Prinzip befreundet und wir unternehmen auch ‘ne ganze Menge Dinge zusammen, also, das ergibt sich natürlich von selbst“* (01.02.26). Eine andere Lehrerin beschreibt sehr konkret, wie die Grüppchenbildung in zentraler Weise auf Gründen beruht, die rein privater und persönlicher Natur sind: *„Aber ansonsten denk ich mal ist das Alter bestimmt ‘ne entscheidende Rolle, erstmal schon für die Grüppchenbildung, für die Interessen, nicht, die einen haben kleine Kinder, die anderen haben Kinder, die sind schon verheiratet usw. ja... Auch die persönlichen Interessen, auch was man in der Freizeit unternimmt, oder ob man vielleicht persönlich befreundet ist. Na klar kommt man mit einem besser ins Gespräch, nicht nur über die Schüler, wenn man dieselben Hobbies zum Beispiel teilt, ne. Also mit einem Kollegen, der nun was ganz anderes anstrebt, auch in seiner Freizeit, mit dem man auch im Unterricht, was den Unterricht betrifft kaum Kontakt hat, kommt man natürlich, also ich jedenfalls nicht so gut ins Gespräch wie mit Leuten, mit denen man gemeinsame Interessen und vielleicht sogar noch die gleiche Klassenstufe und Fachrichtung teilt“* (01.02.46). Ein anderer Kollege beklagt, dass die privaten Gründe sogar dominant bei der Begründung von Zusammenarbeit bzw. einziger Anlass für Kontakt sind: *„Da kocht jeder seine Süppchen und solange das nicht ist, ist diese ganze Geschichte schwer. Und die Kontakte sind meistens nur private Kontakte, die mit der fachlichen Seite relativ wenig zu tun haben. Da wünschte ich viel mehr. Und an der Schule ist diese fachliche Geschichte nun mal die Basis für überhaupt eine Zusammenarbeit. Ob ich mit dem einen nun besser kann, mit dem anderen weniger kann usw., das sind rein private Sachen, die keine Auswirkungen haben und auch keine Rolle spielen“* (01.05.52). Hier wird noch einmal deutlich, dass die persönlichen Beziehungen nicht unbedingt dazu führen müssen, dass fachlich zusammengearbeitet wird,

sondern lediglich ein positives Arbeitsklima geschaffen wird, inhaltliche Kooperation dadurch jedoch noch nicht garantiert ist. Im Gegensatz dazu schildert jedoch eine andere Lehrerin, dass sie Fragen und Probleme nur innerhalb dieses gewählten Kreises anspricht: „*geh ich zu ausgewählten Kollegen. Man hat eben, ja man hat seine Leute, wo man weiß, na, die lachen jetzt nicht oder so, das hört sich albern an, aber die das als selbstverständlich ansieht, dass man fragt*“ (03.04.41). Ebenfalls im positiven Sinne beschreibt eine weitere Lehrerin, dass gerade die inhaltliche Zusammenarbeit besser klappt und daher auch häufiger stattfindet, wenn man die gleiche „Wellenlänge“ hat: „*Es gibt eben Kollegen, mit denen arbeitet man lieber zusammen als mit den anderen. Man kann mit den anderen, mit denen auch zusammen arbeiten, aber man schon lieber mit denen, mit denen man besser kann. Also das ist auch sicherlich 'nen Grund mit, dass man eben in der einen Richtung mal mehr 'nen Projekt macht, als in der anderen Richtung. Ich glaub, das ist vielleicht von meiner Sicht aus, von mir aus so mit, so mit 'nen Hauptgrund, ... mit Kollegen, mit denen man nicht so gut kann, braucht man eigentlich viel mehr Zeit, um sich das zu erarbeiten. Wenn zwei auf der gleichen Wellenlänge sind, die können schneller zusammen arbeiten ... Also, das ist wie so ein Teufelskreis*“ (05.01.49). Somit ist einer der zentralen Gründe für die, von den Lehrern als Grüppchenbildung bezeichnete, Vernetzung die persönliche Beziehungen. Gegenseitige Sympathie, gemeinsame Interessen und Wellenlänge sowie ähnliche Lebenszusammenhänge sind wichtige Faktoren, die zu einer engen Beziehung zwischen den Lehrern führen. Die auf Grund dieser persönlichen Beziehungen bestehende Vertrautheit zwischen den Kollegen bildet letztlich eine wesentliche Grundlage für die Zusammenarbeit.

Noch eine weitere und ganz andere Variante der Substrukturierung des Gesamtkollegiums wird in der Trennung zwischen den Hierarchieebenen gesehen. So schildern einige Lehrer, dass die Kooperation unter den Kollegen sehr gut und unkompliziert läuft, jedoch die Zusammenarbeit mit der Schulleitung problematisch ist und sich beide Ebenen als getrennte Welten darstellen: „*Also ich denke mal, dass die Kultur schon relativ persönlich ist, dass sie auch mitdenkend ist von den Kollegen und dass sie eigentlich auch alle willens sind das zu tun. Wo jetzt ein bisschen, denk ich mal wieder da so ein kleiner Haken ist, ist immer wieder zwischen der nächst übergeordneten Ebene*“ (03.02.97) und eine Kollegin dieser Schule fügt an: „*inwieweit ist die Schulleitung mit einbezogen, in das Lehrerkollektiv, ich muss sagen, bei uns sind es eigentlich so zwei getrennte Sachen, und das ist ja eigentlich nicht richtig, und dass denke ich ist das, was bei uns noch verbesserungswürdig wäre*“ (03.04.63).

#### **4.1.2.5 Zusammenfassung Einflussfaktoren Lehrerkooperation**

Die Lehrer nennen eine ganze Reihe von Faktoren, denen sie einen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg bzw. für das Zustandekommen von Kooperation zuschreiben. So werden allgemeine systemische Rahmenbedingungen benannt. Insbesondere die Teilzeitbeschäftigung in Folge des Lehrerpersonalkonzeptes wird dabei als hemmender Faktor für Kooperation und erfolgreiche Arbeit insgesamt angesehen. Daneben wird auf der Ebene der einzelnen Schule dem organisatorischen Rahmen eine große Bedeutung für die Sicherstellung einer konzeptionell begründeten Kooperation zugesprochen. Das Bestehen von förderlichen Team- und Arbeitsstrukturen für die Zusammenarbeit wird dabei als Grundvoraussetzung gesehen, um diese aus der Zufälligkeit bzw. Abhängigkeit von der Initiative einiger engagierter Lehrer zu heben. In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung der Schulleitung genannt. Diese wird zum Teil als Koordinator positiv erlebt oder in anderen Schulen in dieser Rolle gewünscht. Die Aussagen der Lehrer machen dabei deutlich, dass die Schulleitung auf sehr unterschiedliche Weise die Kooperation sowohl positiv als auch negativ zu beeinflussen vermag. So werden der Schulleitung als Handlungsfelder sowohl die inhaltliche Gestaltung als auch die Verantwortung für die Schaffung struktureller Voraussetzungen zugeschrieben. Darüber hinaus wird die Bedeutung der Steuerung der Arbeit genannt, die sich in unterschiedlichen Aspekten des Schulleitungsstils niederschlägt. Die Steuerungsvarianten schwanken dabei zwischen direkten Anweisungen und partizipativen Anregungsstrategien, indirekt beeinflussen Schulleitungen ebenfalls die Kooperationsaktivitäten im Team. Dies erfolgt dabei sowohl in negativer als auch positiver Hinsicht durch die eigene Vorbildwirkung,

Darüber hinaus können sie sehr positiv durch die Schaffung von Transparenz und Nähe zwischen Team und Leitung sowie einer offenen und diskursiven Kommunikationskultur auf die Kooperation im Kollegium wirken.

Ein maßgeblicher Einfluss wird des Weiteren den kollegialen Beziehungen sowie den Interaktionsmustern der einzelnen Lehrer im Umgang mit Kollegen zugeschrieben. So wird aus den vielfältigen Nennungen, die sich im Kern auf den Beziehungsaspekt bzw. die individuellen Einstellungen der Lehrer beziehen, die große Abhängigkeit des Erfolges bzw. überhaupt des Zustandekommens von Kooperation von der Qualität der Beziehungen zwischen den Partnern bzw. dem Klima im Kollegium deutlich. Insbesondere die Bedeutung der Offenheit wird hervorgehoben. Auf der anderen Seite wird das individuelle Engagement des einzelnen Lehrers als wesentlich betrachtet. Begründungen für fehlende Offenheit und Engagement werden dabei ausschließlich personalisierend erklärt, d.h. nicht auf Umfeldfaktoren zurückgeführt, sondern vielmehr an individuellen Aspekten, sowohl der eigenen Person als auch des Gegenübers festgemacht, wie z.B. Desinteresse.

Die sehr umfangreichen Aussagen der Lehrer zu dem Aspekt der Beziehungsstrukturen zeigen, dass intakte Beziehungsstrukturen als bedeutende Voraussetzung für die Zusammenarbeit empfunden werden. Gerade die informellen Formen der Kooperation sind besonders abhängig von der Qualität der Beziehungsstrukturen. Problematisch erscheinen Substrukturen, in denen Meinungsbildungsprozesse ablaufen, die zu Spaltungen innerhalb des Kollegiums führen oder zumindest doch ein einheitliches Vorgehen verhindern, weil Dinge getrennt diskutiert werden, die an anderer Stelle gemeinsam diskutiert werden müssten. Es bleibt zu vermuten, ob starke informelle Netze, deren Zustandekommen nicht inhaltsbegründet ist, u.U. die Ausprägung inhaltsbestimmter Netze verhindern könnten, ausgehend von der Überlegung, dass die Motivation, sich neuen Netzen gegenüber zu öffnen, geringer ist, wenn ein Lehrer schon fest integriert in einem als sicher empfundenen, sozialem Netzwerk ist.

#### **4.1.3 Begründungsmuster für die Kooperation mit Kollegen**

Ein zentrales Anliegen der Untersuchung ist die Beantwortung der Frage, aus welchen Gründen die Lehrer die Kooperation mit Kollegen für sinnvoll halten, d.h. welche verschiedenen Begründungsmuster dem kooperativen Handeln der Lehrer zugrunde liegen. Aus den Aussagen der interviewten Lehrer der unterschiedlichen Schulen geht dabei hervor, dass die Motivation, die Zusammenarbeit mit Kollegen zu suchen bzw. der erwartete Nutzen sehr unterschiedlich sind. Als die beiden Hauptmotive kristallisieren sich zum einen der Wunsch nach Arbeitserleichterung und zum anderen die verschiedenen Möglichkeiten der Arbeitsverbesserung heraus, die sich auch mit den Begriffen Effizienz und Effektivität fassen lassen. In ähnlicher Weise hat PÄTZOLD (1995) eine grundlegende Unterscheidung in pragmatische und inhaltlich begründete Kooperationsverständnisse vorgenommen. Seine vierstufige Unterteilung möglicher Kooperationsverständnisse (s. Kap. 1.4.1) hat sich jedoch nicht auf die Kooperation der Lehrer im Kollegium anwenden lassen. In der folgenden Übersicht sind die aus den Aussagen der Lehrer abgeleiteten Begründungsmuster für Kooperation, entsprechend der grundlegenden Unterscheidung in pragmatische und inhaltliche Begründungen, dargestellt:

<b>Ausrichtung der Begründungen</b>	pragmatisch		inhaltlich
<b>Grund-motivation</b>	Einhaltung von Vorgaben	Arbeits-erleichterung	Arbeits-verbesserung
<b>Ziel</b>	Abwehr von Sanktionen	Steigerung der Effizienz	Steigerung der Effektivität
<b>Begründungs-muster (aus Lehrerinterviews)</b>	<b>1. Pragmatische Begründungsmuster</b>		<b>2. Unterstützung</b> <b>3. Verknüpfung</b> <b>4. Einheitlichkeit</b> <b>5. Innovation</b>
	Variante A: defensiv formal	Variante B: offensiv utilitaristisch	

**Abb. 19: Übersicht zu Begründungsmustern für die Kooperation mit Lehrern**

Es lassen sich insgesamt fünf Begründungsmuster hinsichtlich der Kooperation mit Kollegen identifizieren: So wird neben dem pragmatischen Gründen (1) das Ziel bzw. der Sinn der Kooperation darin gesehen, sich gegenseitig bei den eigenen Aufgaben zu unterstützen, um die Realisierung der je eigenen Aufgaben sicherzustellen (2). Weitere Ziele sind darüber hinaus die inhaltlich sinnvolle Verknüpfung bzw. Verzahnung der isoliert stattfindenden Arbeiten durch Kooperation (3) bzw. darüber hinaus die Sicherstellung einer Einheitlichkeit im Vorgehen (4). Schließlich ist ein Begründungsmuster die Ermöglichung von Innovation bzw. gemeinsamer Weiterentwicklung der Arbeit (5). Nicht überraschend zeigt sich, dass die unterschiedlichen Begründungsmuster Paralleltäten zu den bereits beschriebenen unterschiedlichen Kooperationsformen (Austausch, Abstimmung, Kookonstruktion) aufweisen. So leiten sich aus den unterschiedlichen Zielstellungen, was durch die Zusammenarbeit mit Kollegen ermöglicht werden soll, die dazu notwendigen Formen bzw. die notwendige Intensität der Zusammenarbeitsprozesse ab. Andersherum spiegeln sich in den geschilderten Formen der Kooperation die dahinter liegende Motivation bzw. Zielstellung für eine Zusammenarbeit. Im Folgenden sollen die verschiedenen Begründungsmuster einzeln beschrieben werden.

#### 4.1.3.1 Pragmatische Begründungsmuster

Zunächst lassen sich aus den Äußerungen der Lehrer Begründungsmuster identifizieren, die sich nicht auf die Inhalte oder den Sinn der Arbeit bzw. Aufgaben beziehen, sondern auf extrinsische Handlungsmotivationen, d.h. auf ein von außen herangetragenenes Motiv. Diese Begründungsmuster lassen sich als pragmatisch-formal<sup>46</sup> bezeichnen und sind defensiv orientiert, d.h. Ziel der Zusammenarbeit ist die Abwehr von Sanktionen, die bei Nichterfüllung der Handlungserwartungen bestünden. So wird Kooperation zum Teil damit begründet, dass es schlichtweg dienstrechtlich notwendig ist, wenn z.B. eine Weisung kommt, in bestimmten

<sup>46</sup> Die hier vorgestellten pragmatischen Begründungsmuster sind angelehnt an das Modell von PÄTZOLD, der ein „pragmatisch-formales“ und pragmatisch-utilitaristisches Kooperationsverständnis“ unterscheidet. Seine Klassifizierung bezieht sich dabei auf die Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb im Rahmen der Berufsbildung (s. Kap. 1.4.1).



Fragen zusammenzuarbeiten. So nennt eine Lehrerin den Zwang als Grund für die Kooperation mit Kollegen: *„es werden Dinge angewiesen, dass man sowieso gezwungen ist, miteinander zu kooperieren, jetzt zum Beispiel, wenn es um bestimmte Pläne geht, um Termine, dass man sich dann einigen muss, auf einen bestimmten Termin“* (01.02.54). Eine ebenfalls externe Begründung für die Zusammenarbeit liefert eine andere Lehrerin. Sie beschreibt, dass sie nur kooperiert, wenn es von außen herangetragen bzw. erwartet wird: *„Kooperation, wenn's eben erwartet wird von dir, dann arbeitet man zusammen, aber ansonsten machst du dein Ding, du musst vor der Klasse klar kommen, du musst mit den Schülern klar kommen und so weiter. Dankbar über Anregungen bin ich immer, wenn wir irgendwie was uns austauschen, Material“* (05.02.17). Kooperation wird nur angegangen, wenn es eingefordert wird, ansonsten beschreibt diese Lehrerin, dass sie für weiterführende Aufgaben in der Schule keine Kräfte mehr zur Verfügung hat. Andere Lehrer erwähnen die gesetzlichen Vorgaben, die bestimmte Formen der Zusammenarbeit notwendig machen. Hier werden somit von den Lehrern Begründungsmuster geliefert, die deutlich machen, dass als das Ziel der Handlung die Vermeidung von Sanktionen im Mittelpunkt steht. Sie begründen damit defensive Handlungsmuster.

Neben diesen defensiv-formalen Begründungsmustern für kooperatives Handeln nennen Lehrer eine Vielzahl von Begründungsmustern, die darauf verweisen, dass Kooperation als Möglichkeit verstanden wird, die bestehenden Aufgaben mit geringerem Aufwand zu lösen. Die Entlastung bezieht sich dabei auf verschiedene Bereiche, so wird der Kooperation sowohl ein zeitlicher, ein organisatorischer, ein persönlicher und schließlich auch ein finanzieller Nutzen zugeschrieben. Die Nutzenserwartung bezieht sich in allen Fällen dabei auf den Aspekt, dass die bestehenden Anforderungen durch kooperatives Arbeiten leichter erfüllt werden können. Das Ziel ist somit eine Arbeitserleichterung. Diese Begründungsmuster lassen sich als pragmatisch-utilitaristisch bezeichnen und sind offensiv orientiert, d.h. die Lehrer suchen die Kooperation, weil sie mit dieser einen persönlichen Nutzen in Form von Entlastung verbinden. So berichtet eine Lehrerin von ihrer Erfahrung an einer früheren Schule: *„also da war Kooperation eben eher ein, ein sich nicht gemeinsam weiterentwickeln, sondern da war Kooperation eher sich gegenseitig Arbeitserleichterung schaffen“* (02.01.60). Der zeitliche Aspekt wird dabei am häufigsten genannt. So berichtet eine Lehrerin von ihrer Erwartung bereits zu Berufseinstieg: *„bei der Fülle der Stunden war mir eigentlich von vornherein klar, dass es ohne Zusammenarbeiten gar nicht geht in guter Qualität, weil man nicht alles selbst schaffen kann, rein zeitmäßig nicht. Und von daher leidet natürlich darunter die Qualität und hat sicherlich auch gelitten“* (02.02.24).

Eine andere Lehrerin beschreibt, wieso Kooperation für das Zeitmanagement bedeutsam ist: *„es wird mir immer wichtiger, weil man nur so sich Arbeit auch verteilen kann. Also, man hilft sich ja gegenseitig dann, wenn man es gerecht verteilt. Der Eine macht das, der Nächste macht das, der Nächste macht das und nicht alle machen das Gleiche. Das ist ja Zeiteinsparung. Und das ist das was wir hier bei uns als Zeitmanagement absolut wichtig ansehen“* (02.03.15). Ziel ist also, dass gleiche Aufgaben nicht von jedem extra gemacht werden, sondern aufgeteilt werden. Dazu ist natürlich das bereits beschriebene Vertrauen in die Qualität der Arbeit des Anderen notwendige Voraussetzung (vgl. 4.1.2.4.1). Eine andere Lehrerin berichtet in ähnlicher Weise z.B.: *„Erstellung der schulinternen Lehrpläne und damit da nicht jeder unnützlich, sag ich jetzt mal, alle Klassenstufen macht, haben wir uns also relativ unkompliziert zusammen gesetzt und haben uns geeinigt, wer welche Klassenstufe macht und man kann sich dann drauf verlassen, dass also entweder allein oder zu zweit dann die Kollegen für die entsprechende Klassenstufe das so ausarbeiten, dass man damit arbeiten kann, dass es dann auch abgabefähig ist. Das sehe ich jetzt mal für mich auch als Arbeitserleichterung an und das ging also problemlos. Wir haben das aufgeteilt und dann war es gut“* (05.03.6) und sie hebt hervor: *„bei so einer Zusammenarbeit geht es ja darum, dass man sich gegenseitig bisschen Erleichterung schafft auch“* (05.03.44).

Was als Problem benannt wird, ist der Aspekt, dass sich die Arbeitserleichterung vielfach erst nach einer Phase der Investition von Arbeit einstellt. Kooperation bedarf der Organisation, der Aushandlung, der Vorbereitung und Planung. *„Also, ich hab das eigentlich immer als erleichternde Sache wahrgenommen, dass wenn man sich wirklich die Zeit vorher mal genommen hat, dass man sehr viel Zeit dann innerhalb des Stoffgebietes gespart hat ... Also, zunächst mal muss man investieren. Man muss sich erstmal einen Nachmittag hinsetzen, meinetwegen neuen Experimentieraufbau, aber man profitiert so wahnsinnig davon ... Also*

es kommt, es ist doch sehr nachhaltig investiert. Ja aber die Investition als solche zunächst mal, wird gescheut, das ist schon so“ (02.02.74). Vielfach kommt also aus dem Grunde, dass keine frei zur Verfügung stehende Zeit und Kraft für die notwendigen Vorarbeiten gesehen wird, erst gar keine Kooperation zustande. Die zunächst notwendige Investition steht somit zum Teil dem Aufbau kooperativen Arbeitens entgegen. Voraussetzung wäre in diesem Zusammenhang eine Langfristigkeit in der Arbeitsplanung, so dass nicht aus kurzfristiger Perspektive Investitionen gescheut werden. Gleichzeitig bedarf es jedoch auch der Investitionsfähigkeit, d.h. kurzfristig zur Verfügung stehende, freie Kapazitäten. Die Frage ist somit, inwieweit ist die Bereitschaft und die Kapazität vorhanden, eine zusätzliche Arbeitsbelastung in Kauf zu nehmen. Gerade hinsichtlich der Bereitschaft entsteht das Paradox, dass die erwünschte Arbeitserleichterung durch eine vorgelagerte Arbeitsbelastung erkaufte werden muss. So berichtet eine Lehrerin, dass sie es an einer Schule nicht erlebt hat, dass die Bereitschaft zur Investition gegeben war: „Und das war, das hab ich an einer staatlichen Schule anders erfahren. Da ging es mehr um ‚Kooperation ist gleich Arbeitserleichterung‘ und dann brauch ich mir keinen Kopf mehr zu machen. Und Kooperation ist Zeitersparnis aber nicht; dass man sich gemeinsam Zeit nimmt, um zu kooperieren... Und eigentlich ist Kooperation ja erstmal was, was Zeit kostet. Wo ich ganz viel investieren muss, damit das gut klappt“ (02.01.11). Hier wird somit der Fakt benannt, dass Kooperation grundsätzlich erst im Anschluss an eine Investitionsphase einen Gewinn bringen kann und darüber hinaus, dass es nicht unbedingt immer so sein muss, dass Kooperation notwendigerweise eine Zeitersparnis bringt. In ähnlicher Weise äußert sich eine andere Lehrerin zu der Frage, ob Kooperation grundsätzlich eine Arbeitserleichterung bzw. eine Arbeitsbelastung sei. Sie fügt hinzu, dass es abhängig ist, vom Level bzw. der Intensität der Zusammenarbeit, ob sie primär be- oder entlastend ist: „auf jeden Fall ist es eine Arbeitserleichterung, aber ‘ne hohe Kooperation ist auch irgendwo ‘ne Belastung. Denk ich, ist Stress, für alle Beteiligten auch zum Teil, bei solchen Sachen. Und das muss man irgendwie dann kompensieren, und nicht jeder kann das“ (05.04.211). Im Falle der „hohen Kooperation“ erfolgt die Legitimation demnach eher nicht über das Argument der zeitlichen Entlastung, sondern definiert sich durch den sachlogischen Nutzen, der unter Umständen auch mit einem zusätzlichen Aufwand bezahlt werden muss. In jenem Falle liegen dem kooperativen Arbeiten inhaltliche Begründungsmuster zugrunde (s.u.).

Ein weiteres pragmatisches Begründungsmuster dagegen stellt die organisatorische Notwendigkeit der Zusammenarbeit in den Vordergrund. So berichtet eine Lehrerin z.B., dass die Zusammenarbeit auf Fachebene sich dadurch begründet, die andernfalls auftretenden organisatorischen Schwierigkeiten bei der Vertretung und Klassenübernahme zu verringern: „Wir sprechen also generell ab, was in den Klassen gleich gemacht wird. Wir haben in unterschiedlichen Klassenstufen. So dass wir gleiche Kontrollarbeiten schreiben, dass wir Unterrichtsinhalte in den einzelnen Klassen gleich gestalten, und dass damit eben auch ein Kollege sehr schnell mal für den anderen einspringen kann“ (05.01.4). In ähnlicher Hinsicht beschreibt eine Lehrerin einer anderen Schule die Zusammenarbeit auf Fachebene: „innerhalb der Fachkonferenz, erst einmal wenn es um die Vorbereitung der Schuljahre geht, dass man sich gegenseitig im Prinzip abspricht, welche Themen in welcher Reihenfolge ablaufen, dass jeder sein Beitrag leistet, um in allen Klassen und allen Parallelklassen dann auch, den gleichen Stand zu erarbeiten, und das also ständig auch kontrolliert wird, damit also dann am Ende einer Klasse eventuell ein Lehrerwechsel stattfinden kann, ohne dass irgendwelche Probleme auftauchen“ (04.03.3). Hier erfolgt keine inhaltliche pädagogische Begründung für die Abstimmung der Inhalte, sondern rein organisatorische Motive werden als ausschlaggebend für die Zusammenarbeit genannt.

Ein drittes Begründungsmuster bezieht sich auf die finanzielle Notwendigkeit für Kooperation. So nennt eine Lehrerin als entscheidenden Grund für Zusammenarbeit die finanzielle Entlastung, die durch den Austausch von Materialien erreicht wird: „Und jetzt ist es schon so, dass es sogar notwendig ist, weil gar nicht einer alles besitzen kann, was es alles so gibt oder was man eventuell braucht, dass man schon alleine aus finanziellen Gründen davon profitiert, dass man Material austauscht, Literatur austauscht, auch Fachliteratur austauscht, Fachzeitschriften, oder wie auch immer und dass das auch notwendiger geworden ist. Früher gab es eben das eine Lehrbuch, den einen Lehrplan, die eine Unterrichtshilfe dazu, die eine Auslegung und fertig war’s“ (03.05.14). Der Austausch wird auch hier nicht inhaltlich begründet, sondern rein pragmatisch, es geht um die finanzielle Entlastung des Einzelnen.

Ein viertes Motiv für Kooperation mit einem pragmatisch-utilitaristischen Charakter, ist die Suche nach Kontakt und Austausch mit den Kollegen, um persönliche bzw. emotionale Entlastung zu erfahren. Der Austausch mit Kollegen hat dabei Stabilisierungsfunktion, soll den Rücken stärken, um den Belastungen des Arbeitsalltages besser standhalten zu können, bzw. Krisensituationen besser zu bewältigen. So wird der Austausch als Möglichkeit gesehen, „*um sein Herz auszuschütten zum Beispiel, ne*“ (01.02.66) oder um „*selber was loswerden zu können*“ (01.04.36). Eine Lehrerin nennt als einen Belastungsfaktor auch die fehlende Akzeptanz der Arbeit von außen, was für sie immer wieder Anlass ist, das Gespräch mit Kollegen zu suchen, um dadurch emotionale Entlastung zu finden: „*Ansonsten ist es so, dass ich im Kollegium natürlich vor allen Dingen im gewissen Sinne Gespräche, wenn wir eben auch untereinander eben unzufrieden sind usw., das ist vor allen Dingen der Bereich, wo wir eben in der Schule immer weniger Akzeptanz und, von außen her haben, und um sich mal was, einfach mal, von der Seele zu reden, das brauch ich ganz dringend*“ (05.02.21). Eine Lehrerin einer anderen Schule berichtet von einem Beispiel, in dem eine zeitlang Kollegen einer Klasse regelmäßig zusammengekommen sind, um akute Probleme in der Klasse zu lösen, und dabei als Nebenwirkung die persönlich entlastende Funktion des generellen Austausches sehr deutlich spürbar wurde: „*und nachher haben die mir gesagt, das war 'ne gute Sache, das zu machen. Das hat, glaub ich, auch auf der anderen Seite irgendwo 'ne Nebenwirkung gehabt, dass man Freitagmittag hier nicht so rausgestürmt ist, sondern einfach noch mal sich ausgetauscht hat über die Woche und jeder so ein bisschen runtergekommen ist, und sich das auch noch mal von der Seele reden konnte, was vielleicht so an Problemen in der Woche war*“ (04.04.14).

Den bisher genannten Begründungsmustern ist gemeinsam, dass sie nicht die inhaltlichen Ziele der Kooperation zur Begründung des eigenen Handelns in den Blick nehmen, sondern explizit das pragmatische Lösen von Arbeitsbelastungen und formalen Arbeitsanforderungen als Handlungsmotivation benennen. Neben diesen Begründungsmustern benennen die Lehrer eine Vielzahl von Handlungsmotiven, die die Notwendigkeit zur Kooperation inhaltlich begründen. Diese lassen sich in vier Schwerpunkte differenzieren und sollen im Folgenden beschrieben werden.

#### 4.1.3.2 Unterstützung – Realisierung individueller Arbeitsaufgaben des Lehrers

Zum einen ist einigen Lehrern Kooperation in bestimmten Fragen wichtig, um die originären Aufgaben wie die eigene Unterrichtstätigkeit als auch die Klassenleitertätigkeit erfolgreich durchführen zu können. So ist Kooperation im Sinne von inhaltlicher Unterstützung hilfreich, sowohl um den Ablauf abzusichern, als auch Probleme zu bewältigen. Hier wird Kooperation weniger als Potential denn als notwendige Bedingung gesehen, um bestimmte Aufgaben bzw. Probleme lösen zu können. So schildert eine Lehrerin als eine Motivation für Kooperation, dass sie Unterstützung von Kollegen braucht, um auftretende Probleme mit Klassen bewältigen zu können: „*Naja zusammenarbeiten wenn es natürlich vor allem Dingen um Dinge geht, die man nicht bewältigt, wo man Hilfe braucht, eventuell... Disziplinschwierigkeiten oder was auch immer mit Klassen. Wo man sich denn schon mal hinsetzt und sagt, 'wie machst denn du das', usw.... dann muss ich das besprechen, dann kann ich das nicht, weil mich das fertig macht, weil ich das nicht kann und weil ich in so einer Situation nicht unterrichten kann*“ (05.02.19). Die durch Kooperation mögliche Unterstützung wird somit nicht damit begründet, Entlastung in der Arbeit zu erhalten, sondern um eine erfolgreiche Durchführung zu befördern. Es geht somit um die Steigerung der Effektivität der eigenen Arbeit, nicht um die Erhöhung der Effizienz.

Die Absicherung des Unterrichtsfortgangs ist auch in einem ganz anders gelagerten Beispiel einer anderen Lehrerin die Motivation für die Zusammenarbeit. Sie schildert die Notwendigkeit der Absprache und Planung, um sich bei auftretendem Unterrichtsausfall gegenseitig sinnvoll vertreten zu können und damit das Vorankommen im Unterricht zu sichern: „*wenn Vertretungsstunden anliegen, wo man selber kein Unterricht hat, in Klassen oder so, dass man 'ne Information kriegt, was für ein Thema da ansteht in der Klasse und eventuell Arbeitsmaterial zur Verfügung stellt ... ich find es aber nur manchmal sinnlos vertane Zeit da irgendwas zu machen oder mit 'nem Rätselspielchen kommt man*

*immer gut an in der Vertretungsstunde, aber ich wär schon dafür, dass was Sinnvolles gemacht wird ... dann guck ich, wer ist Vertreter ... dann schreib ich das auf, was da gemacht wird, und dann geht das im Stoff weiter und da haben die Schüler was von, dass sie a nicht raus sind, b 'ne weitere Übung haben und c ich auch was davon hab, dass mein Unterrichtsthema nicht unterbrochen ist“ (03.05.30).*

Ein anderes Begründungsmuster für Kooperation ist die Umsetzung des persönlichen Anspruchs, die Kinder bestmöglich zu fördern: *„Weil unser aller Ziel ist, dass die Kinder hier so optimal wie möglich lernen können und das wir hier so optimal wie möglich Input geben können. Das muss ich mit den anderen gemeinsam organisieren. Ich bin nie allein mit einem Kind mit dem ich ein Problem hab“ (01.02.82).* Ausgangspunkt für Zusammenarbeit ist in diesem Fall die Lösung von Problemen. In ähnlicher Weise schildert eine andere Lehrerin, dass die Zusammenarbeit mit Kollegen manchmal deshalb notwendig ist, um gemeinsam die bestmögliche Unterstützung für die Schüler gewährleisten zu können: *„da frage ich auch meine Kollegen und versuch da eben zusammen zu arbeiten, damit da der beste Weg gefunden wird, um dem Schüler zu helfen und mir natürlich auch, ne. Es muss ja beiden Seiten gut geben“ (04.06.14).*

Eine weitere Aufgabe, die Kooperation per se einfach sachlogisch notwendig macht, ist die Erfüllung bestimmter Klassenleiteraufgaben. So ist neben der bereits genannten direkten gegenseitigen Unterstützung in diesem Zusammenhang das Verfügen über die notwendigen Hintergrundinformationen unverzichtbar: *„Und deshalb muss ich, bin ich ja gezwungen, mich auch mit den, zumindest mit den Fachlehrern, die in meiner Klasse tätig sind, auch regelmäßig irgendwie zu unterhalten. Auseinandersetzen, auf die eine Art oder andere Art und Weise. Ob mir der jetzt persönlich gefällt, derjenige oder nicht, das muss ich denn hintenan stellen“ (05.03.16).* Eine andere Lehrerin schildert konkret das Beispiel der Vorbereitung der Elterngespräche, wo eine Abstimmung notwendig ist, damit der Klassenleiter die Gespräche kompetent führen kann (vgl. 02.04.15).

So machen bestimmte bestehende Aufgaben oder Probleme die Zusammenarbeit mit Kollegen per se notwendig, wenn man zu sinnvollen Lösungen kommen will. Kooperation wird in diesem Fall als Instrument und Arbeitsweise gesehen, um die Erfüllung basaler Aufgaben zu gewährleisten. Sie wird nicht als Handlungsoption sondern als Handlungsnotwendigkeit interpretiert. Zu unterscheiden ist dabei, ob die Kooperationsnotwendigkeit lediglich für die Problembewältigung gesehen wird oder sich auch auf Regelaufgaben bezieht. Dahinter steht das Verständnis, ob grundsätzlich allein gearbeitet wird und Hilfe nur im Falle des „Scheitern“ gesucht wird, oder ob die eigenen Aufgaben in einem gemeinsamen Handlungsrahmen und Arbeitszusammenhang gesehen werden, den es zu koordinieren und gestalten gilt. Die folgenden Begründungsmuster verweisen auf eine grundsätzlich gesehene Notwendigkeit zur Kooperation.

#### **4.1.3.3 Verknüpfung – Realisierung übergreifender Aufgabenbereiche**

Eine vielfach genannte Begründung für die Notwendigkeit von Kooperation besteht in der Gewährleistung des projekthaften und fachübergreifenden Arbeitens, das zunehmend in Schule Einzug hält. Dieses ist ohne eine gemeinsame Abstimmung und Planung nicht möglich. So berichten die Lehrer einer Schule von der dort stattfindenden Werkstattarbeit: *„Also erstmal jede Werkstatt, die entsteht, entsteht nur aus Kooperation mit den Kollegen und Kolleginnen, sonst würde das gar nicht geben, weil die Werkstätten fachübergreifend sind, weil einer alleine gar nicht so viele Ideen hat, weil wir uns miteinander abstimmen müssen“ (02.01.3).* Eine andere Lehrerin der Schule fügt an, dass durch die projekthafte Organisation der Unterrichtsthemen ein singuläres Vorgehen der Kollegen unmöglich und Kooperation damit schon zwingend zur Realisation der Unterrichtsarbeit notwendig ist: *„Also das ist ein ganz anderes Arbeiten, sehr bereitwillige Zusammenarbeit und anders geht's hier auch gar nicht, weil wir nun projekthaft arbeiten, an Themen, größeren Kapiteln“ (02.02.20).*

In anderen Schulen ist fächerübergreifendes Arbeiten zwar nicht als Prinzip etabliert, jedoch werden vermehrt Gelegenheiten gesucht, Projekte u.ä. zum Teil auch als Höhepunkt im Schuljahr zu entwickeln. So berichtet eine Lehrerin von den jährlich stattfindenden Projekten an ihrer Schule und die sich daraus begründende Notwendigkeit der Abstimmung: Die

Lehrerin führt dabei aus, weshalb die Entwicklung von Projekten und fächerverbindendem Arbeiten so wichtig ist: „weil die Schüler oftmals so in Schubfächern denken, die sagen, das ist jetzt Mathematik, ok, gut Mathe. Und dann geben sie in Geschichte und dann ist da Geschichte. Und ich versuch eigentlich auch immer sie aus diesem Fächerdenken rauszubringen, wenn ich dann eben auch ihnen sage, also, oder sie in Sozialkunde immer wieder auf Geschichte bringe, da ist es eben nicht sehr schwer, das zu machen, aber gerade durch solche Großprojekte werden die Schüler noch viel mehr dazu animiert, erstmal erleben sie es ganz anders, und sie werden von diesen Schubfächerdenken so ein bisschen abgebracht. Weil sie eben dann sehen, ab irgendwo gehört doch das da alles zusammen. Und das ist so eine der Visionen, die wir haben, meine eine Kollegin und ich, dass wir das irgendwann durchkriegen, auch vorbereitet kriegen, dass wir das machen können ... eben solche Projekte als Höhepunkte dann auch für ein Schuljahr irgendwo mitgestaltet. Und da müssen sich dann alle Kollegen einbringen, und deshalb ist da auch Kooperation gefragt“ (04.05.34). Das Verständnis für die Bedeutung der Verknüpfung und Verzahnung der Unterrichtsgegenstände, die letztlich ein erhöhtes Maß an Kooperation notwendig machen, hat sich bei vielen Lehrern bzw. an vielen Schulen erst im Laufe der Jahre entwickelt. So schildert eine Lehrerin, dass erst heute die fachübergreifende Arbeit als tatsächlich notwendig erkannt wird: „damals, muss ich auch ehrlich sagen, hab ich mich fächerübergreifend noch nicht so beschäftigt, wie ich das jetzt hier mache. Das war auch nicht so unbedingt nötig“ (05.04.231). Die oben zitierte Lehrerin führt allerdings an, dass „jeder irgendwo mehr über seinen, immer mehr über seinen Rand drüber gucken sollte, und nicht nur bis zu dem“ (04.05.42).

Die Verknüpfung der einzelnen Aufgabenbereiche der Lehrer bezieht sich jedoch nicht nur auf den Unterricht und die einzelnen Fächer, sondern auch auf die Klassenführung. Deren Optimierung ist daher ebenfalls eine Motivation für Zusammenarbeit. Ein genanntes Beispiel dabei sind die Klassenfahrten, die in gemeinsamer Durchführung sehr viel besser abgesichert werden können. So berichtet eine Lehrerin: „die Klassenstufenebene, da gibt's ja auch Zusammenarbeit, die ganz einfach nötig ist, wenn man allein gemeinsame Klassenfahrten unternehmen will, mit der Parallelklasse“ (01.04.48). Eine andere Lehrerin berichtet von einem Beispiel, wo genau das Fehlen der Zusammenarbeit dazu geführt hat, dass die gesamte Fahrt nicht stattfinden konnte, weil die Aufsicht nicht abgesichert werden konnte: „Und hätten wir es zusammen gemacht, mit der anderen Klasse, ja, dann hätte das alles nicht passieren können. So mussten wir die Sache dann abblasen“ (04.03.11). In ähnlicher Weise fügt sie an: „wenn in der Klasse irgendwas organisiert wird, dann sollte man vielleicht mit dem Klassenlehrer der Parallelklasse viel enger zusammenarbeiten, denn da sind meistens die gleichen Probleme, die auftauchen, die vielleicht besser zu lösen wären, wenn man zusammenarbeitet“ (04.03.7).

#### 4.1.3.4 Einheitlichkeit – Abstimmung des Auftretens und Vorgehens

In einem vierten Sinne wird Kooperation als Möglichkeit gesehen, um das einheitliche Vorgehen in der Schule zu gewährleisten. Dahinter steht das Ziel, die Wirksamkeit sowohl in der Unterrichts- als auch in der Erziehungsarbeit zu erhöhen. Kooperation ist in diesem Sinne ein Potential, um dieses Ziel anzugehen, denn einheitliches Handeln der Lehrer setzt ein gemeinsames Abstimmen und Planen voraus. Von daher begründen viele Lehrer die Kooperation an der Schule mit dem Ziel, einheitlich zu handeln. Dies begründet zum einen die Fachschaftsarbeit: „Es ist ja immer nötig gewesen in dieser so genannten Fachschaft zusammen zu arbeiten, weil an den Schulen größtenteils, ja eigentlich an allen Schulen, an denen ich gearbeitet hab, in den Fächern ja einheitlich vorgegangen werden sollte. Also nicht dass einer jetzt Punktesystem hat, das der andere Fachkollege völlig über den Haufen wirft, weil er meint, er könne damit nicht arbeiten“ (05.03.14). Wie weit eine Vereinheitlichung dabei reichen soll, das variiert in den Auffassungen der Lehrer. So wird von einer Lehrerin die Vereinheitlichung der Lerntests nur mit Einschränkung bejaht: „jetzt sind wir dabei auch im Sinne von Kontrollen, Lerntests, wobei ich der Meinung bin, zuviel Vereinheitlichung ist mir auch wieder ein bisschen, ne. Denn jeder hat auch 'ne gewisse Individualität, ob als Lehrer, oder 'ne Art und Weise, wie er was eben prüft. Aber es hat natürlich auch was für sich, wenn man das so ein bisschen vereinheitlicht. Weil die Schüler dann wissen, das und das ist die Norm und so machen es alle auf der Ebene und das und das muss rauskommen“ (05.02.15).

Eine Lehrerin einer anderen Schule berichtet dahingegen, dass das einheitliche Vorgehen sich nicht nur auf Grundsätzliches und Lerntests bezieht, sondern sehr umfassend verstanden wird: „wir wollen also schon sehen, dass wir immer das Gleiche machen. Dass nicht jeder da seinen Stremel irgendwie

durchzieht, bis auf Kleinigkeiten, die sicherlich anders laufen, ne. Aber eigentlich machen immer alle das Gleiche und wir versuchen auch alle zusammen das vor- und nachzubereiten“ (02.03.7). Hier spiegelt sich auch, dass durch die intendierte Reichweite auch die Intensität der Zusammenarbeit eine ganz andere ist. Während im ersten Fall die Absprache und Koordinierung im Vordergrund steht, wird im zweiten Fall die gesamte Vor- und Nachbereitung als gemeinsame Aufgabe definiert. Die Bedeutung der Abstimmung und Vereinheitlichung im Vorgehen verdeutlicht eine Kollegin der gleichen Schule anhand eines sehr konkreten Beispiels: „momentanes Beispiel ist, dass wir Chemiker und Physiker uns zusammen tun und Atommodelle besprechen, uns absprechen, wie wir was unterrichten. Das ist auch so eine, dass wir das einheitlich machen, weil wir festgestellt haben, wir verwirren die Schüler, die Chemiker erzählen ihnen das und die Physiker erzählen ihnen das, weil die Physiker haben ein anderes Ziel mit dem Atommodell zu erklären als wir“ (02.04.15).

Die Einheitlichkeit im Vorgehen wird jedoch noch stärker hervorgehoben im Zusammenhang mit der Erziehungsarbeit an der Schule. Dieser Wunsch nach Einheitlichkeit spiegelt sich in den vielfach gewählten Formulierungen, die als geflügelte Worte verwandt werden: „an einem Strang ziehen“, „einem roten Faden“ folgen bzw. eine „einheitliche Linie“ fahren. So begründet eine Lehrerin die Kooperationsnotwendigkeit wie folgt: „wir haben hier ‘ne einheitliche Linie, nach der wir, ja alle irgendwo zusammen arbeiten, über die wir uns auch sehr oft verständigt haben, weil wir einfach die Erfahrung gemacht haben, das funktioniert nicht, wenn der eine sagt, „ihr dürft Kaugummi kauen“ und der andere sagt „ihr dürft nicht“, oder der nächste sagt „ihr dürft die Mütze aufbehalten“ und der andere nicht. Insofern funktioniert Zusammenarbeit und guter Unterricht nur, wenn es diese Zusammenarbeit gibt“ (04.04.24). Und eine Kollegin benutzt den Begriff „Kollektiv“, um die Bedeutung des Aufeinanderbezogeneins zu beschreiben: „Man kann jetzt innerhalb der Schule nicht als Einzelner irgendwo agieren, das funktioniert nicht, man muss schon zusehen, dass man als, ach Kollektiv ist jetzt ein doofes Wort, aber es passt da nun mal hin, dass man als Kollektiv, da irgendwo als Team auftritt“ (04.03.25).

Die Einheitlichkeit ist dabei jedoch vielfach ein Wunsch und nicht Realität, so auch in der Äußerung der folgenden Lehrerin: „Das Ziel wäre, dass wir gemeinsam an einem Strang ziehen und dass am Ende eigentlich das rauskommt, dass sich die Schüler mit der Schule identifizieren, dass sie gerne hierher kommen, dass sie was mitnehmen, und ... dass sie befähigt werden ... zu bestehen“ (05.04.41). Ein anderer Lehrer formuliert als Ideal, dass es regelmäßig Absprachen zur Sicherung des einheitlichen Vorgehens geben würde: „mein Idealbild wäre ganz einfach, dass wir uns im Vorfeld des Schuljahres oder im Laufe des Schuljahres in so Dienstberatungen mal hinsetzen würden und mal z.B. einheitliche Richtlinien zur Durchsetzung von der Haus- und Schulordnung besprechen. Dass wir mal sagen, so machen wir das jetzt alle“ (03.02.63) und weiter als Ergebnis dann: „das Idealbild geht dann so weit, dass wir dann wieder das erreichen wollen, was wir eigentlich mal hatten, diese einheitlich handelnde Gruppe von Menschen, die dann sich, da können sich denn die Schüler und die Eltern dran reiben. Dass wir denn alle, auch gegenüber den Eltern, die gleichen Standpunkte vertreten“ (03.02.65). Dieser Lehrer macht dabei deutlich, dass er durchaus geprägt ist von den Erfahrungen der Arbeit aus Vorwendezeiten an einer ostdeutschen Schule, wo die Bedeutung der Kooperation im Hinblick auf die Durchsetzung gemeinsamer Erziehungsvorstellungen, seiner Ansicht nach, bewusster war: „das war so, dass es eine Kooperation gibt, dass sie auch sein muss und dass die Notwendigkeit besteht, wenn man erfolgreich in der Erziehungsarbeit sein will, auch, nicht nur Erziehungsarbeit, auch in der Bildungsarbeit. Dass man gemeinsame Standards sich setzt, dass man gemeinsame Vorstellungen hat, gemeinsame Wertvorstellungen auch vermittelt“ (03.02.356). Seine Wünsche und Vorstellungen zum einheitlichen Handeln sind dabei sehr grundsätzlich und umfassend. So benennt er auch die Verzahnung von Grund- und Regionalschule: „Ja die Zusammenarbeit, Grundschule, diese Einheit, dieser rote Faden zwischen Grundschule und. Und wir haben ja nun mal das große Glück, dass wir hier alles in einem Standort sind, dass wir ‘ne Grundschule haben und auch gleichzeitig hier die weiterführende. Und diese Potenz, ja, die wird meiner Meinung nach nicht so wirklich umgesetzt, da müsste noch ein bisschen mehr kommen“ (03.02.369).

#### 4.1.3.5 Innovation – Perspektiverweiterung und Weiterentwicklung der Arbeit

In einem fünften Sinne wird Kooperation als Möglichkeit gesehen, um die eigene Arbeit weiterzuentwickeln. Es geht nicht um die Absicherung der eigenen Arbeit, weder um die

bessere Verzahnung noch um die Vereinheitlichung des Bestehenden, sondern der Nutzen von Kooperation wird darin gesehen, Neues zu entwickeln, die eigene Arbeit und die Arbeit an der Schule insgesamt gemeinsam weiterzuentwickeln, indem Ideen entwickelt werden, neue Arbeitsformen ausprobiert werden können, bzw. auch einfach der Mut und Anstoß entsteht, neue Dinge auszuprobieren. In diesem Sinne geht es demnach nicht um den Austausch von bereits Bestehendem, sondern um die gemeinsame Entwicklung von neuen Ideen. So berichtet eine Lehrerin von ihrem Verständnis von Kooperation, dass sich an einer Schule, an der sie mal gearbeitet hat, nicht mit den Erwartungen der Kollegen gedeckt hat: *„Es gab vereinzelt Kollegen, die Sachen ausgetauscht haben, aber das Verständnis von Kooperation war bei mir ein anderes. Es ging auch um Arbeitserleichterung, aber nicht primär um Arbeitserleichterung, also ich wollte nichts Fertiges von Kollegen haben, um es dann einfach so zu übernehmen, sondern eigentlich war mein Verständnis von Kooperation, dass man tatsächlich gemeinsam denkt. Und auch mal was Neues denkt“* (02.01.11). Unter dem Aspekt des „Ausprobierens“ wird der Nutzen von Kooperation unter anderem auch darin gesehen, mal aus seiner Alleinkämpfer-Rolle heraus zu kommen und gemeinsam mit Kollegen eher den Mut zu haben, was Neues auszuprobieren, da durch die Zusammenarbeit auch die Verantwortung und das Risiko abgefedert werden: *„Naja, ist eben wahrscheinlich auch, dass Lehrer eben immer so ein bisschen Alleinkämpfer zu sein scheinen, weil sie ja vor der Klasse und so weiter immer auch alleine kämpfen und sich dann eben, im Sinne von Nutzen gegenseitig, eben auch was miteinander zu machen und auszuprobieren, dass ist eben das, was eben vielleicht auch noch öfter gemacht werden [sollte], der Mut eben auch mal Neues zu erproben“* (05.02.37). Kooperation wird hier als Anregung und Anstoß gesehen, alte Bahnen zu verlassen und Neues zu probieren.

In einer weiteren Facette wird der Nutzen der Kooperation darin gesehen, die Möglichkeit zu bieten, die eigenen Sichtweisen und Handlungsperspektiven zu erweitern und damit Anregungen zu bekommen, die eigene Arbeit weiterzuentwickeln. So führt eine Lehrerin in Bezug auf die schülerbezogene Zusammenarbeit als Motivation an, nicht einseitig zu bleiben mit ihrer Perspektive: *„Da hole mir ganz gerne so Informationen auch von anderen Kollegen, um nicht das alles einseitig zu betrachten. Also da leg ich schon sehr viel Wert auf ‘ne Zusammenarbeit, um keine einseitige Beurteilung irgendwo, oder ‘ne einseitige Einschätzung zu machen“* (05.01.151). In Bezug auf die Unterrichtsarbeit berichtet sie von der: *„Zusammenarbeit mit ‘ner Kollegin, weil wir, ja, die gleiche Fachrichtung haben und da hab ich’s auch ganz gerne, weil man andere Ideen kriegt. Wenn man da also mit sich alleine arbeitet, bleibt man immer auf seinem Level stehen, und macht eigentlich immer wieder das Gleiche, während wenn man da mit anderen zusammenarbeitet, kriegt man immer mal wieder einen Anschub zu sagen, ‘ach das musst aber noch mal überarbeiten, da musste noch mal sehen’. Also da ist es schon wichtig, für den Unterricht finde ich das sehr wichtig, die Zusammenarbeit, um diesen Anschub zu kriegen, um auch mal etwas nachzudenken, wo man sonst vielleicht gar nicht drüber nachdenken würde, weil man sagt, das ist in Ordnung, wie du es machst“* (05.01.154). Gleichzeitig sagt sie aber auch, dass sie nicht in Situationen zusammenarbeitet, wo sie sich von anderen abhängig machen könnte, also terminlich oder durch inhaltliche Zuarbeiten, da verlässt sie sich auf sich selbst. Kooperation versteht sie eher als Möglichkeit der eigenen Anregung und auch Verbesserung der Arbeit, nicht als gemeinsames Agieren. Es gibt jedoch auch Beispiele, wo gerade die gemeinsame Vorbereitung des Unterrichts als Möglichkeit der gegenseitigen Ergänzung und Bereicherung gesehen wird. So berichtet eine Lehrerin von der erfolgreichen Zusammenarbeit mit ihrer Fachkollegin in Bezug auf konkrete Vorbereitung: *„sie ist so ein ganz anderer Typ, geht anders ran an die Vorbereitung des Unterrichts und ich auf meine Art und so ergänzen wir uns da sehr schön und haben glaub ich, gerade im letzten Halbjahr, sehr gut hingekriegt“* (02.02.6).

Schließlich wird die Notwendigkeit zur Kooperation damit begründet, dass ansonsten Schulentwicklung nicht möglich ist. So wird in einem Beispiel davon berichtet, dass ein Modellversuch nur realisierbar ist, wenn das Kollegium gemeinsam daran arbeitet: *„weil wir gemerkt haben, alleine schafft man es nicht. Durch diesen Modellversuch... und das hat nur funktioniert, wenn irgendwo die meisten sich da auch mit eingebracht haben, sonst hätte das nicht funktioniert“* (04.05.69). In einem anderen Beispiel berichtet die Lehrerin von der Identifikation der Lehrer mit der Schule, die ein gemeinsames Gestalten einerseits fördert und andererseits jedoch auch erfordert: *„der überwiegende Teil der Kollegen [hat] schon den Eindruck, dass das hier unsere Schule ist... das ist schon unsere gemeinsame Schule, das ist unsere ... ja und die Hierarchien sind ganz andere, so dass alle mitentscheiden können, und*

*viele das ja auch wollen und ihre Vorstellungen einbringen wollen. D.h. alles, was Zukunft der Schule betrifft, jede Form von Organisation, gibt es Noten, gibt's 'ne Gehaltserhöhung, gibt es einen Neubau, müssen beredet werden. Also dieses ganze Schulleben ist kooperativ angelegt“ (02.01.24).*

#### **4.1.3.6 Zusammenfassung Begründungsmuster Lehrerkooperation**

Die Begründungen für Kooperation, die die Lehrer liefern, bewegen sich in der Spanne zwischen einem Bestreben nach Arbeitserleichterung und einem Bestreben nach Weiterentwicklung bzw. Verbesserung der Arbeit. So werden zum einen pragmatische Begründungsmuster genannt. Hier wird Kooperation nicht aus inhaltlichen Gründen vertreten und begründet, sondern rein aus pragmatisch-formalen bzw. pragmatisch-utilitaristischen Motiven. Daneben wird Kooperation mit sachlogischen Argumenten begründet, die sehr vielschichtig sind und sowohl das erfolgreiche Durchführen des Bestehenden als auch die gemeinsame Weiterentwicklung der eigenen Arbeit und die Eröffnung neuer Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten umschließen.

Eine der Kernfragen ist, ob Kooperation als eine zusätzliche zeitliche Belastung akzeptiert oder nur dann zugelassen wird, wenn sie eine direkte zeitliche Entlastung für die Arbeit darstellt. Je nachdem, welche Haltung ein Lehrer in dieser Frage einnimmt, wird sich die Bereitschaft, Kooperationsprojekte in Angriff zu nehmen, darstellen. Für viele Lehrer ist der Legitimationsgrund für Kooperation die angestrebte Arbeitserleichterung und eine weitere Arbeitsbelastung dagegen nicht tragbar. Die Positionierung in dieser Frage hängt jedoch von mehreren Aspekten ab. Zunächst scheint entscheidend, ob bereits die Anfangsinvestition als zu vermeidende Arbeitsbelastung eingestuft oder ob ein Kooperationsprojekt in seiner Gesamtheit gesehen wird, und damit die Arbeitsbe- bzw. -entlastung aus dem Verhältnis von Investition und Gewinn errechnet wird. Des Weiteren haben die zur Verfügung stehenden zeitlichen und organisatorischen Ressourcen und Rahmenbedingungen einen Einfluss auf die Entscheidung für jene Kooperationshandlungen, die zunächst eine zeitliche Investition erfordern.

Ob Kooperation nur in ihrem entlastenden Charakter befürwortet oder als zusätzlicher Arbeitsaufwand zumindest geduldet wird, hat Auswirkungen darauf, welche Formen bzw. Intensitätsstufen der Zusammenarbeit möglich werden. Wenn nur Arbeitserleichterung angestrebt wird, sind arbeitsintensivere Kooperationsprojekte nicht möglich. Die gemeinsame Weiterentwicklung der Arbeit, die gemeinsame Durchführung von Projekten oder das Teamteaching kann aus zeitlicher Perspektive nicht als Entlastung angesehen werden, damit in jedem Falle ein zeitlicher Mehraufwand einhergeht. Austauschprozesse dagegen ermöglichen vielfach eine direkte Zeitersparnis, da z.B. nicht jeder alles vorbereiten muss, sondern Materialien ausgetauscht werden können. Je langfristiger die Zeitspanne zwischen dem Aufwand und dem Nutzen und je unklarer der zu erwartende Zeiteinsparungsfaktor, desto geringer wird voraussichtlich die Bereitschaft für Vertreter pragmatischer Begründungsmuster, sich für kooperatives Arbeiten zu engagieren. Somit sind „high cost“-Kooperationen primär dort zu erwarten, wo die Motivationen und Zielstellungen von Kooperation über die unmittelbare Arbeitsentlastung hinausweisen.

In einem weiteren Sinne spiegeln sich in den unterschiedlichen Begründungsmustern letztlich auch unterschiedliche professionelle Selbstverständnisse. So verweist die eigene Position, ob Kooperation lediglich als pragmatische Möglichkeit der Organisation von Arbeitsteilung oder aber als integrale Ermöglichungsstruktur für fachlichen Diskurs und als Bedingungsfaktor für die eigene professionelle Weiterentwicklung verstanden wird, auf die eigene Vorstellung von der Profession: Wird das gemeinsame Entwickeln, das gemeinsame Denken und schließlich das gemeinsame Agieren als Teil der Lehrerverberufung angesehen oder gilt für den einzelnen Lehrer doch die Autonomie des Handelns weiterhin als das leitende Handlungsprinzip.



#### 4.1.4 Berufsbiografische Erfahrungen und Entwicklungsverläufe

In diesem Kapitel geht es darum, die von den Lehrern beschriebenen Entwicklungsverläufe ihres eigenen kooperativen Handelns zu systematisieren. Dies erfolgt in zwei Schritten, so werden zunächst die Erwartungen der Lehrer an Kooperation, die diese vor bzw. zu Beginn ihrer Berufslaufbahn hatten, dargestellt. Anschließend werden die Erfahrungen beschrieben, die die Lehrer während der Berufslaufbahn gemacht haben und die unterschiedliche Entwicklungsverläufe im kooperativen Habitus begründen.

##### 4.1.4.1 Erwartungen und Wünsche in der Berufseinstiegsphase

Ihren Aussagen zufolge, sind die Vorstellungen davon, was Kooperation sein würde, bei den Lehrern beim Berufseinstieg sehr unterschiedlich ausgeprägt. Die meisten Lehrer geben an, dass sie, bevor sie anfangen zu arbeiten, dazu keine konkreten Bilder hatten. Gleichwohl hatten die Lehrer jedoch recht unterschiedliche Vorstellungen davon, was sie sich beim Berufseinstieg erhofften bzw. erwünschten in Bezug auf Kooperation. So lassen sich im Wesentlichen drei Erwartungsgruppen unterscheiden:

- (1) Lehrer, mit hohen Erwartungen an Kooperation
- (2) Lehrer, mit Erwartung von Unterstützung und Hilfe
- (3) Lehrer, ohne Vorstellungen bzw. Erwartungen an Kooperation

##### (1) Hohe Erwartungen

Die Lehrer schildern sehr unterschiedliche Erwartungen und auch unterschiedliche Gründe, weshalb ihnen Kooperation schon vor dem bzw. während des Berufseinstiegs wichtig war. So berichtet eine Lehrerin, dass sie eine grundsätzlich andere Vorstellung des Lehrerberufs hatte, bevor sie anfang. Lehrersein definierte sich für sie als Arbeit in einem Team und nicht darin, ein Einzelkämpfer zu sein: *„Also ich hab gedacht, das ist ‘ne Teamarbeit. Also dass man wirklich so mit den Kollegen nachmittags noch mal ‘ne Stunde oder so zusammensitzt, dass man zusammen Projekte macht, dass man, fächerübergreifend kann man ja nur arbeiten, wenn man sich kontaktiert und ähm, das funktioniert einfach nicht. Und das funktioniert nicht deshalb nicht, weil die Kollegen nicht wollen, sondern weil das an Strukturen hängt. Also, die Struktur ist einfach nicht dafür da, das ist nicht gegeben... Und ich bin eigentlich so hergekommen, dass man im Team arbeitet und mir wurde ganz schnell bewusst, dass ich da so ein Einzelkämpfer bin vor der Klasse. Und auch im Kollegium, also dass ich da schon mich behaupten muss. Und das fiel mir am Anfang auch sehr, sehr schwer“* (03.01.17).

Andere Lehrer führen konkret inhaltliche Gründe auf, die Kooperation ihrer Ansicht nach grundsätzlich erforderlich machten und diese deshalb von vornherein erwartet wurde. So berichtet ein Lehrer, dass ihm bereits im Studium deutlich wurde, dass Kooperation ein notwendiges *„Instrument in der Erziehungs- und Bildungsarbeit“* (03.02.35) sein würde. Eine andere Lehrerin hatte die Vorstellung, dass insbesondere die Abstimmung des Unterrichts mit Kollegen Bestandteil der eigenen Arbeit sein würde, während wiederum der Materialaustausch in ihrem Selbstverständnis zunächst keine Bedeutung hatte: *„Ich hatte schon erwartet, dass man nicht jeder für sich sein Ding macht, sondern dass man in gewisser Weise sich abstimmt, gerade was den Unterrichtsinhalt auch betrifft. Da gab’s ja gerade zu DDR-Zeiten noch Lehrpläne, die übergreifend waren, fachübergreifend, und da war eigentlich ‘ne Zusammenarbeit schon vorbestimmt muss ich sagen. So was jetzt das Austauschen von anderen Sachen betrifft, hatte ich eigentlich überhaupt keine Erwartungen groß. Das hat sich im Laufe der Jahre herausgebildet“* (04.01.22).

Ein anderes Muster ist, dass Lehrer mit hohen Erwartungen kommen, da sie bereits positive Vorerfahrungen gesammelt haben: *„Also meine Erwartungen waren unheimlich hoch, als Berufseinsteigerin an Kooperation. Weil das Referendariat auch so war, dass man miteinander ganz viel gemacht hat und ja auch, ähm, ein Betreuer oder Betreuerin hat, mit der man relativ eng zusammenarbeitet. Von daher waren die Erwartungen sehr hoch an die Kooperation als ich eingestiegen bin und dann hat mich aber die Realität sehr schnell an der Regelschule eines Besseren belehrt“* (02.01.11). Eine andere Lehrerin ist davon ausgegangen, dass sich

die Art und Weise der Zusammenarbeit, sie im Studium üblich war, einfach fortsetzen würde: „das ich da mit wirklichen Erwartungen reingegangen bin, also wie die Zusammenarbeit klappen würde, das war eher so dieses studentische Denken ‚wir setzen uns zusammen und dann klappt das schon‘“ (01.04.16).

Die Äußerung einer anderen Lehrerin macht deutlich, dass Lehrer einerseits Kooperation als wichtig erachten, aber andererseits z.T. bereits im Vorfeld des beruflichen Einstiegs ein Problembewusstsein dafür haben, dass ihre Erwartungen nicht realistisch sein müssen: „Ja bei der Fülle der Stunden war mir eigentlich von vornherein klar, dass es ohne Zusammenarbeiten gar nicht geht in guter Qualität, weil man nicht alles selbst schaffen kann, rein zeitmäßig nicht. Und von daher leidet natürlich darunter die Qualität und hat sicherlich auch gelitten. Und natürlich hatte ich davor Angst, allein gelassen zu werden. Also die Erwartung war schon realistisch glaub ich, glaub schon, dass ich mir nicht sicher war, ob da Zusammenarbeit gewünscht und auch stattfinden wird. Das war mir schon ziemlich klar vorher und ich konnt mein Glück gar nicht fassen mit dieser tollen Mentorin“ (02.02.27).

## **(2) Erwartung von Hilfe**

Neben der Erwartung von Kooperation schildern andere Lehrer, dass sie beim Berufseinstieg schlichtweg gehofft haben, Hilfe zu erhalten. Sie unterscheiden dabei Hilfe von Kooperation. So beschreibt eine Lehrerin, dass sie vor Beginn ihrer Berufslaufbahn keine Vorstellung davon hatte, wie Kooperation aussehen würde, jedoch auf Unterstützung und Hilfe beim Berufseinstieg gehofft habe: „da hab ich mir nicht groß Gedanken zu gemacht, ich hatte nur die Hoffnung, dass ich einen Mentor kriege, mit dem ich dann das machen kann und kooperieren kann ... Aber ehrlich gesagt, auch wenn's blöd klingt, ich hab mir darüber nicht so die Gedanken gemacht, wie das dann laufen würde. Ich hatte mir eher die Gedanken, ob ich fachlich bestehen könnte, auch in den größeren Klassen und so, und hab gehofft, dass ich jemanden hab, den ich fragen kann“ (02.04.13).

Eine zweite Lehrerin berichtet, dass er sowohl auf Kooperation als auf zumindest Hilfe gehofft habe. So antwortet sie auf die Nachfrage, ob sie auf Kooperation gehofft habe: „Ich hatte gehofft, aber sie am Anfang nicht in dem Umfang erhalten ... ich hätte mir eigentlich erhofft, dass die älteren Kollegen gesagt hätten, ‚also pass mal auf, das ist das Stoffgebiet, das und das, so musst du das gliedern‘, nicht mal das war, also. Man hat wirklich alleine dann dagestanden“ (04.03.13).

## **(3) Keine Vorstellungen und keine Erwartungen**

Eine dritte Gruppe von Lehrern berichtet davon, dass sie hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Kollegen überhaupt keine Vorstellungen bzw. Erwartungen hatte. Zum einen wird dies damit begründet, dass die Eigenart des Berufes des Lehrers gerade darin gesehen wurde, keiner Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit anderen ausgesetzt zu sein. Das Alleinarbeiten wurde dabei als Potential gesehen: „Also ich hab eigentlich Lehrer immer als Beruf angesehen, wo ich so mehr oder weniger mein Ding machen kann. Und da hab ich als Studentin nicht drüber nachgedacht. Vielleicht hab ich's verdrängt, aber ich glaube nicht, das war für mich nicht wichtig. Ich hab mich gefreut, dass ich Kunst unterrichten kann, dass ich mit Kunst zu tun hab, aber inwieweit mir da die Kollegen ... waren mir da glaub ich nicht wichtig, ne“ (05.05.12). Ein zweiter Argumentationsstrang, der sich im Zitat zeigt, bezieht sich auf den Aspekt, dass die angehenden Lehrer sich im Vorfeld nur Gedanken zu den von ihnen als wesentlich eingestuftem Facetten des Berufes machen. Diese sind einerseits die persönliche Bewältigung der Fachlichkeit sowie der eigene Umgang mit den Schülern. Das eigene Selbstverständnis basiert somit auf dem Fachunterrichtsbezug bzw. auf dem Schülerbezug: „Ja gut, als ich als Lehrer eingestiegen bin, muss ich sagen, hab ich mir darüber überhaupt keine Gedanken gemacht, weil eigentlich so das Wesentliche für mich war, wie kommst du mit den Schülern klar, wie läuft das“ (03.04.24). Eine andere Lehrerin berichtet ganz konkret, dass die Fachlichkeit im Zentrum für sie stand: „ich hab das Studium gewählt, weil mich die Fächer interessiert haben, schon seit meiner Schulzeit. Und ich hatte, als ich studiert habe, keine Ahnung, wie das reale Schulleben aussieht, obwohl meine Mutter selber Lehrerin ist. Aber, und man da sicherlich auch ein bisschen Einblick hatte, aber wie Unterrichten in der Schule funktioniert, hab ich im Studium nicht gelernt. Nicht die praktischen Sachen ... Mit den Kollegen die Zusammenarbeit, ...da hab ich nie irgendwelche negativen Vorstellungen gehabt, also ich hab gedacht, das ergibt sich dann im Kollegenkreis“ (05.04.17).

Die zukünftigen Kollegen und die potentiellen Möglichkeiten von Zusammenarbeit spielen in der Antizipation der eigenen Berufstätigkeit keine Rolle, sie sind nicht Anlass für Überlegungen, vielmehr wird dieser Aspekt als nicht wichtig den anderen Fragen

untergeordnet: „Ich glaub, da hatte ich keine konkrete Vorstellung von Zusammenarbeit ... Ich glaub, das ist, also dadurch, dass Studium, Referendariat und Arbeit so eng aufeinander folgten, weil im Studium hast du ja mehr mit deinen Fächern selber zu tun als mit Methodik oder Didaktik oder so was, und dann kommst du ins Referendariat und lässt die Dinge einfach auf dich zurollen ... Von daher war das nicht irgendwie ein Ding, wo ich drüber nachgedacht hab. Kooperation“ (02.05.11). Eine andere Lehrerin schildert, dass sie überhaupt keine Vorstellungen hatte, wie die Zusammenarbeit aussehen würde, obgleich sie vermeintlich zu wissen meinte, wie Schule funktioniert: „Also als ich anfing, hatte ich überhaupt keine konkreten Vorstellungen davon wie das abläuft. Man meint zwar zu wissen, Schule läuft so und so, aber als Schüler ist man eben auf der anderen Seite und wenn man denn als Lehrer anfängt zu arbeiten, ist es 'ne völlig neue Sicht, obwohl man den Betrieb Schule ja eigentlich kennt“ (05.03.12). Aus den Äußerungen dieser Interviewpartner wird deutlich, dass keine konzeptionellen Vorstellungen über die Gestaltung des gemeinsamen Arbeitens vorliegen und auch nicht die Notwendigkeit dafür gesehen wird.

So wird deutlich, die Lehrer kommen mit sehr unterschiedlichen Erwartungen an Kooperation beim Berufseinstieg in die Schule. Deutlich wird, dass nur in Einzelfällen berichtet wird, dass bereits beim Einstieg eine konkrete, reflektierte Vorstellung von Kooperation, die einen Bezug zum eigenen professionellen Berufsverständnis hat und nicht lediglich aus studentischen Erfahrungen bzw. eigenen Schulerfahrungen abgeleitet ist, existiert. Ganz im Gegenteil dazu machen Lehrer sehr deutlich, dass Kooperation beim Berufseinstieg zunächst überhaupt keine Rolle gespielt hat, weder dass eine Vorstellung davon bestand, noch eine Erwartung, diese erfüllt zu bekommen. Das Potential des kooperativen Arbeitens spielt für diese Lehrer am Beginn ihrer Berufslaufbahn keine Rolle. Sie definieren sich selbst als Lehrer als unabhängig arbeitende Person, deren Fokus auf der Bewältigung des fachlichen und erzieherischen Anspruches liegt. Ein Verständnis für die Bedeutung von Kooperation für die Bewältigung der eigenen Aufgaben wird nicht gesehen. So kann resümiert werden, dass eine Vielzahl, zumindest der von mir befragten Lehrer, bewusst mit der Haltung des Einzelkämpfers in den Beruf einsteigt.

#### **4.1.4.2 Erfahrungen in der Berufseinstiegsphase**

Die von den Lehrern berichteten Erfahrungen, die sie in der Berufseinstiegsphase in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Kollegen gemacht haben, sind wiederum sehr unterschiedlich. So reicht die Spanne von einerseits einer von Anfang an stattfindenden Zusammenarbeit (1) bis hin zu der Erfahrung des Alleinarbeitens bzw. Alleingelassenwerdens (2). Entscheidende Faktoren, wie der Einstieg wahrgenommen wird, sind dabei die empfundene Offenheit des Kollegiums und die zur Verfügung gestellten Unterstützungsangebote, die vorrangig am Agieren des zugeteilten Mentors festgemacht werden.

##### **(1) Unterstützung und Hilfe/Zusammenarbeit**

Ein Beispiel für einen Berufseinstieg, der durch viel Hilfe und Unterstützung gekennzeichnet ist und dabei als sehr positiv erlebt wurde, schildert eine Lehrerin: „Also ich hatte Glück, als Einsteiger hatte ich 'ne sehr gute Mentorin, die auch auf Klassenstufenbasis mit mir unterrichtet hat, von der konnte ich mir wahnsinnig viel abgucken, und die hat auch sehr viel gegeben in der ersten Zeit, eigentlich viele Jahre hindurch, war sie immer noch in meiner Nähe...ich konnte mein Glück gar nicht fassen mit dieser tollen Mentorin, dass es dann wirklich gut lief und ein Geben und Nehmen war, wenn man auf gleicher Basis arbeitete. In Physik hatte ich dann niemanden, ne. Also da war keine Zusammenarbeit“ (02.02.20). Zwei Dinge werden an diesem Beispiel deutlich. Zum einen wird nicht selbstverständlich davon ausgegangen, dass eine umfassende Zusammenarbeit stattfindet. So bezeichnen es vielfach Lehrer als „Glück“ (vgl. auch 02.05.11), wenn sie eine Mentorin haben, die sich um sie kümmert und als fester Ansprechpartner für sie da ist. Dass davon nicht selbstverständlich ausgegangen werden kann, wird auch dadurch deutlich, dass die Lehrerin nur in einem Fach diese Unterstützung erfahren hat, im zweiten Fach dagegen nicht. Der zweite Aspekt der aus diesem Erfahrungsbericht deutlich wird, ist, dass diese Lehrerin

nicht nur Unterstützung und Hilfe erfahren hat, sondern einen Schritt weitergeht und bereits von Zusammenarbeit spricht, von einem wechselseitigen „Geben und Nehmen“. Damit ist sie eine Ausnahme, weil die Mehrzahl der Interviewten sich eher als Nehmender, als Hilfesuchender bzw. Lernender wahrnimmt in der Anfangszeit. So berichtet eine andere Lehrerin von ihrer Erfahrung, sehr viel Unterstützung von allen Seiten erhalten zu haben und in der Mentorin letztendlich ihren eigentlichen „Lehrmeister“ gehabt zu haben: *„diese Mentorin hat mich also wirklich sehr, sehr gut betreut in allen Bereichen und mir sehr, sehr viel gezeigt, so dass ich immer gesagt hab, die hat mir eigentlich wirklich unterrichten beigebracht und ja, wie man mit Schülern arbeitet. Dass man auch den jugendlichen Heißsporn, den man da noch hat, wo man dann noch der Meinung ist, man muss die Welt verbessern und allen Schülern die Chemie einpauken, vielleicht auch ein bisschen ablassen muss. Also da hab ich eine sehr, sehr gute Mentorin gehabt und insofern ‘ne sehr gute Zusammenarbeit, hab auch an der Schule die Erfahrung gemacht, dass vom Schulleiter bis hin zu allen anderen Kollegen, jeder jederzeit irgendwo ansprechbar war und gesagt hat, wenn irgendwas wollte oder was hatte, dass man mit denen reden konnte“ (04.04.20).*

Vorrangig in der Position des Bittstellers um Hilfe haben sich andere Lehrer während der Einstiegsphase erlebt: *„Ja, am Anfang hat man eigentlich Hilfe benötigt und sie auch bekommen, war so eher diese Sache, ne, ich mein, man hat etwas von den erfahreneren Kollegen wissen wollen und diese Hilfe hat man bekommen, inwieweit ich jetzt dazu beigetragen habe mit denen zu kooperieren, das ist eine ganz andere Geschichte, also, da ging das so, dass man die Hilfe eben erwartet und gebraucht hat, ne. Das war so eher ein Nehmen meinerseits“ (01.02.12)* oder eine andere Lehrerin berichtet: *„als Referendar ist man natürlich nicht immer der Top-Ansprechpartner, ne, weil man wenig Erfahrungen hat, wenig Material hat und so weiter. Von daher hat man eigentlich immer mehr, ja so ein bisschen gebettelt ‚helf mir mal, aber ich kann nicht viel zurückgeben‘, so ungefähr. Und, naja, hier war’s eben anders, man war von vornherein in diesem Gremium drin, dass man eben Aufgaben verteilt“ (02.03.18).* Zu fragen bleibt, ob es sich hier um die Sicht von außen handelt, dass man als Referendar kein Ansprechpartner ist, oder ob es auch das eigene Selbstverständnis der Lehrerin spiegelt, die sich zunächst mit der Rolle des Nehmens und des nicht geben-Könnens identifiziert hat und erst in einer späteren Schule gemerkt hat, dass andere Formen von Zusammenarbeit alle Partner gleichberechtigt beteiligen kann, es anders laufen kann und dieser Denkprozess somit von außen angestoßen wurde.

Eine andere Erfahrung, die Lehrer gemacht haben, ist, dass sie von Kollegen sehr offen aufgenommen wurden und ihnen somit auch die Türen für Zusammenarbeit geöffnet wurden, die sie sich selbst vielleicht nicht so schnell getraut hätten zu öffnen: *„Der Einstieg, wenn ich daran denke, man ist ja als Student, sind ja alle per Du und dann kam ich recht angegangen, altersmäßig angegangenes Kollegium. Oh Gott, das war das Erste, da erstmal überhaupt einen Zugang zu finden. Ich hab überhaupt gar keine, ich war so klein mit Hut, ich hab da erstmal überhaupt gar nicht so wirklich von mir aus versucht mit anderen zusammen zu arbeiten. Ich hab da eher, das war dann allerdings auch sehr kollegial und dann kamen Kollegen auf mich zu“ (01.04.16).*

Einige Lehrer vergleichen in diesem Zusammenhang die Situation des Berufseinstiegs vor und nach der Wende. So machen zwei Lehrer dabei explizit deutlich, dass, ihrer Ansicht nach, die Einstiegsphase zu DDR-Zeiten sehr viel umfassender betreut wurde, man als Absolvent sehr viel stärker auf die Unterstützung durch die älteren Kollegen bauen konnte: *„Ja beim Berufseinstieg war das so, dass die älteren Kollegen eigentlich für uns immer da waren. Und wenn was war oder so, man konnte hingehen, konnte fragen, man hat Sachen gekriegt, Informationen gekriegt. Diese Geschichte hat sich mit der Wende eigentlich grundlegend geändert“ (01.05.21).* Die andere Lehrerin berichtet von ihren Erfahrungen: *„Naja es ist so, dass du als Einsteiger, als junger Lehrer natürlich Kooperation dringend benötigen würdest und benötigst. Und zu DDR-Zeiten sah das eben auch noch anders aus. Da hast du eben entsprechend Lehrer an deiner Seite gehabt, die für dich zuständig waren, die ersten Jahre dich betreut haben und so weiter... wie gehst du da an die Schüler ran, das muss man eben im Alltag an Erfahrung sich erarbeiten und da ist eben Kooperation und Zusammenarbeit ganz wichtig“ (05.02.13).* Eine andere Lehrerin führt aus, dass das Heranführen an die Arbeit damals „sanft“ geschah: *„damals hieß es noch Absolvent, weiß gar nicht wie das jetzt heißt, ähm, wurde man ja sowieso so bisschen sanft heran geführt, sag ich mal, und kriegte so‘ne leichte Betreuung an die Seite, und das fand ich eigentlich ganz gut. Weil man wirklich am Anfang, man muss den Unterricht organisieren, man muss seine Zeiten neu einteilen, und man hat ja auch mit Eltern, mit Kollegen, es ist alles neu. Und da fand ich es ganz gut, dass man bisschen ‘nen Ansprechpartner hatte, den man auch mal fragen konnte“ (05.03.12).* Zu fragen ist bei diesem Beispiel, dass nicht lediglich ein Standpunkt bezogen wird, sondern offen bleibt, inwieweit das

geltende Konzept der Referendarsausbildung und Betreuung bekannt ist. Dass dieses Bild der besseren Referendarsbetreuung zu DDR-Zeiten nicht Konsens unter den Lehrern ist, wird deutlich, dass viele auch von negativen Einstiegserfahrungen berichten, die ebenfalls in diese Zeit fallen.

## (2) Allein arbeiten

Während ein Teil der Interviewpartner von der Erfahrung der Unterstützung und Hilfe während des Berufseinstiegs berichten konnte, gibt es eine zweite Gruppe von Lehrern, deren Erfahrungen genau gegensätzlich sind. Deren Einstiegsphase ist geprägt durch das Alleinarbeiten. Dabei lassen sich die Äußerungen der Lehrer unterscheiden in gewünschtes Alleinarbeiten und in unerwünschtes Alleinarbeiten bzw. das Gefühl des Alleingelassenseins. Letzteres überwiegt dabei bei den Interviewpartnern.

Ein Begründungsmuster für das bewusst gewählte Alleinarbeiten am Berufseinstieg liefert eine Lehrerin, indem sie berichtet: *„Ja beim Berufseinstieg, da versucht man erstmal sich alleine durchzuarbeiten und versucht doch, seinen eigenen Stil zu finden, dass man mit den Schülern klar kommt, sich 'ne entsprechende Methode auch wählt, um mit den Schülern zu arbeiten“* (05.01.17). Begründet wird der Wunsch, allein zu arbeiten, damit, dass das Finden des eigenen Stils, des eigenen Weges im Vordergrund steht. Deutlich wird an dieser Aussage auch, was für eine Vorstellung von Kooperation dahinter steht, bzw. welche Folgen letztlich von einer Kooperation befürchtet werden, so erscheint die Einschränkung der Handlungsautonomie und Selbstbestimmung als Lehrer befürchtet zu werden. Eine andere Lehrerin schildert, dass sie zu Beginn der Berufslaufbahn den Anspruch hatte, mit eigenen Problemen auch allein fertig zu werden: *„Ich war, glaub ich, in den ersten Berufsjahren oft so eingestellt, dass ich mit den Problemen, die ich hab, allein zurecht kommen muss. Und, oftmals auch so eingestellt, dass wenn ich Probleme habe, auch selbst dran Schuld bin und das hat sich aber geändert“* (05.05.20). Hier dominiert ebenfalls die Definition der eigenen Rolle als Einzelkämpfer das eigene Verhalten. Sie schildert nicht Angst, sich mit den Fehlern oder Problemen zu zeigen, sondern den für sich definierten Anspruch, man müsste mit Problemen grundsätzlich zunächst allein umgehen.

Eine andere Form des Alleinarbeitens schildern andere Lehrer, die davon berichten, beim Berufseinstieg ungewollt schlichtweg auf sich gestellt gewesen zu sein. Zum Teil waren die Bedingungen dabei zusätzlich erschwert, durch organisatorische bzw. strukturelle Entscheidungen innerhalb der Schule, die nicht im Sinne der Berufseinsteiger waren: *„Man wurde ins Wasser geschmissen so nach dem Motto und nun schwimm. Und dann gleich von 5. bis 10. Klasse. Ich war der einzige Russischlehrer in der Schule, hatte nur eine einzige Stunde Geschichte in meiner eigenen Klasse und damit hatte sich das. Das heißt also, ich hatte auch von dem anderen Kollegen keine Unterstützung, da ich der einzige Russischlehrer war, ne, und es gab nur ganz wenige Kollegen an der Schule..., die einem wirklich auch als junges Hubn unterstützt und anerkannt haben. Klar man muss sich seine Anerkennung erstmal erarbeiten, logisch. Aber da hätte ich mir schon gewünscht, das eine oder andere Mal, dass man da Unterstützung und Kooperation mit irgendjemand gehabt hätte, aber da war eben nicht drin, ne“* (04.05.16). Besonders beim Berufseinstieg stellt sich der Umstand, alles allein machen zu müssen, als Belastung und Handicap dar.<sup>47</sup> Gleichzeitig zeigt sich auch in dieser Äußerung, dass die Lehrerin in ihrem Selbstverständnis durchaus die Vorstellung verankert hat, sich erst Anerkennung erarbeiten zu müssen bevor man Ansprüche stellen könne.

---

<sup>47</sup> Ein sehr eindrückliches Beispiel für einen extrem belastenden Berufseinstieg schildert eine weitere Lehrerin, dass der damaligen gesamtgesellschaftlichen Lage zugeschrieben werden muss: *„Ich hab ja 1989/90, zur Wendezeit mein letztes Studienjahr gehabt, d.h. mein großes Schulpraktikum, wurde dort auch einer Schule in G. zugeordnet, ich war damals schon Mutti, hatte also da eigentlich ganz andere Sorgen mit so einem Säugling als dieses Schulpraktikum, und meine Mentorin, die kam nach zweieinhalb Wochen zu mir ins Studentenwohnheim und hat mir dann gesagt, ‚weist du, ab morgen stehst du in all meinen Klassen ganz alleine da. Hier ist alles, was ich an Vorbereitung schon mal gemacht habe, ab morgen bin ich nicht mehr da‘. Die ist dann damals über Ungarn über die Grenze in Richtung Westen gegangen und ich stand morgens wirklich in ihrer 10. Klasse mutterseelenallein und hatte von Tuten und Blasen, vom Mathematischen her schon, aber natürlich von der ganzen Aufbereitung des Unterrichtsstoffes keine Ahnung. Mit nem Säugling zu Hause, ich bin reingefallen, ich muss es so sagen, richtig reingefallen. Es hatte ganz viele Tränen gegeben, und mir hat der damalige Direktor der Schule auch nen bisschen auf die Sprünge geholfen und ich hab irgendwo wieder Fuß fassen können“* (04.06.12).

Eine zweite Lehrerin berichtet in ähnlicher Weise: „Also man hat mich dann in eine zehnte Klasse reingesteckt ohne da große Hilfe zu geben... Also, und ich hatte gedacht, naja vielleicht eine Klassenstufe, dass man die dann hochführt. Nein, von unten bis oben, überall einmal rein und dann doch schwimmen lassen und das fand ich nicht so sehr schön. Das hat natürlich einen auch irgendwo für die Zukunft geprägt, dass man dann gesagt hat ‚ok ich mach das Ding alleine‘, und man ist dann auch auf diesem Punkt gewesen, dass man das alleine macht. Mittlerweile muss ich sagen, bin ich davon wieder ein bisschen ab, also man muss nicht alleine alles machen. Man kann sich schon Partner holen, die einem dabei helfen, und jetzt nicht bloß in der Schule Kollegen, sondern auch von außerhalb Partner suchen“ (04.03.13). Hier findet sich einer der wenigen Fälle, in denen eine Lehrerin direkt eine Verbindung zwischen den Anfangserfahrungen und der weiteren Arbeit deutlich macht. Sie schildert, dass das Alleingelassensein am Anfang ihre weitere Arbeit beeinflusst hat und sie zunächst das gemeinsame Arbeiten mit anderen für sich nicht mehr als Handlungsoption in Betracht gezogen hat. Die anderen Lehrer berichten nicht von prägenden Einflüssen der Anfangserfahrungen, vielmehr werden durch neue Erfahrungen neue Handlungsmuster entwickelt, wie später gezeigt werden kann (vgl. Kap. 4.1.4.3).

Die Lehrer, die mit konkreten Erwartungen an Kooperation in den Beruf eingestiegen sind, berichten von ihrem Berufseinstieg als einer Phase sehr starker Enttäuschung, da die angetroffene Realität nicht den eigenen schon im Vorfeld bestehenden Vorstellungen und Erwartungen entsprachen: „Von daher waren die Erwartungen sehr hoch an die Kooperation als ich eingestiegen bin und dann hat mich aber die Realität sehr schnell an der Regelschule eines Besseren belehrt, nämlich dass jeder eigentlich 45 min lang alleine ist, und da auch Löwenbändiger ist und auch sonst seinen Unterricht alleine vorbereitet. Es gab vereinzelt Kollegen, die Sachen ausgetauscht haben, aber das Verständnis von Kooperation war bei mir ein anderes. Es ging auch um Arbeitserleichterung, aber nicht primär um Arbeitserleichterung, also ich wollte nichts Fertiges von Kollegen haben, ums dann einfach so zu übernehmen, sondern eigentlich war mein Verständnis von Kooperation, dass man tatsächlich gemeinsam denkt. Und auch mal was Neues denkt. Und das war, das hab ich an ‚ner staatlichen Schule anders erfahren“ (02.01.11). Während diese Lehrerin durch ihre Vergleichsmöglichkeit zwischen Regel- und Ersatzschule berichtet, schildert eine andere Lehrerin einer Regelschule von einer ähnlichen Desillusionierung zu Beginn der Berufslaufbahn: „Und ich bin eigentlich so hergekommen, dass man im Team arbeitet und mir wurde ganz schnell bewusst, dass ich da so ein Einzelkämpfer bin vor der Klasse. Und auch im Kollegium, also dass ich da schon mich behaupten muss. Und das fiel mir am Anfang auch sehr, sehr schwer“ (03.01.11). Die gleiche Lehrerin berichtet auch von negativen Erfahrungen im Referendariat, die sie an einer anderen Schule gesammelt hat: „richtig schwer gefallen ist mir das am Gymnasium, da hatte ich immer so das Gefühl, jeder ist sich erstmal selbst der Nächste und jeder weiß es irgendwie besser und da hatte ich als Referendarin auch irgendwie so das Gefühl, ‚naja du Hubn, du musst erstmal was lernen hier‘... Ja und denn eben halt, dass da nicht genügend, ähm, ja Sicherheit auch von dem Kollegen kam, dem ich da so an die Hand gegeben wurde, der mich dann halt auch hat da reinlaufen lassen. Ganz locker mal eben. Und ja, die gucken einen denn immer so an wie ‚na viel hast ja noch nicht drauf, aber wir werden dir das schon zeigen, wie das hier langläuft“ (03.01.174). Hier sind somit keine Hilfeangebote oder Kooperationsmöglichkeiten erfahren worden, sondern vielmehr Formen des Gegeneinanderarbeitens bzw. des Mobbing erlebt worden.

Die Aussagen der Lehrer machen deutlich, dass die Lehrer eine sehr hohe Sensibilität für die Balance vom „Geben und Nehmen“ haben. So wird von Kooperation nur dann gesprochen, wenn sich die Lehrer als gleichberechtigte Partner fühlen, und dies ist im Selbstverständnis vieler nicht von Beginn an gegeben. So sprechen viele von zunächst einseitiger Hilfe, die z.T. auch erwartet wird. Andere wiederum haben den Anspruch, zunächst allein zu arbeiten, um den eigenen Weg zu finden. Es lassen sich somit drei Status unterscheiden, die von den Lehrern als Erwartungen formuliert werden. Diese beziehen sich gleichzeitig auf in der Realität erfahrbare Stadien, die im Verlaufe des Berufseinstieges durchlaufen werden können, wobei nicht alle durchlaufen werden müssen und auch die Reihenfolge variieren kann:

- Helfestadium/status: Bedarf an Hilfe
- Alleinkämpferstadium/status: auf sich gestellt arbeiten
- Kooperationsstadium/status: Balance von Geben und Nehmen

Die Grenze, wann etwas als Hilfeleistung und wann bereits von einer Kooperation gesprochen wird, verläuft, entsprechend des eigenen Unterrichts- und Arbeitsverständnisses der Lehrer recht unterschiedlich. Entgegen der vorherrschenden Einschätzung der meisten Interviewten definieren einige Lehrer den Austausch mit der Mentorin im Referendariat bereits als Kooperation. Hinter diesen Äußerungen scheint zum einen ein Kooperationsverständnis zu stehen, dass nicht reduziert ist auf den Austausch von Unterrichtsmaterialien und Erfahrungen, an denen es Referendaren per se zu Beginn mangeln muss. Zum anderen scheint eine Arbeitsweise erfahren zu werden, die ein gemeinsames Überlegen und die Abstimmung der Planung für den Unterricht für die Klasse beinhaltet. Wenn es um die gemeinsame Entwicklung von etwas geht, dann kann natürlich auch ein Neuankömmling sofort integriert werden, dann entsteht etwas gemeinsames Neues. Aber wenn es darum geht, aus dem bestehenden Fundus auszutauschen oder Erfahrungen der Anderen zu hören, dann ist der Neuling natürlich erstmal in einer Nehmer-Position. So hängt die Definition dessen, ob bereits im Berufseinstieg kooperiert wurde oder nicht, zum einen von den konkreten Erfahrungsmöglichkeiten ab, zum anderen jedoch auch von der Bewertung dieser Erfahrungen vor dem Hintergrund des eigenen Kooperationsverständnisses.

Die kritisch zu stellende Frage ist somit, ob sich im Beispiel des Berufseinstiegs sehr deutlich das allgemein hin geltende Kooperationsverständnis bzw. die Kooperationspraxis spiegelt, nach der für einen Großteil der Lehrer das Austauschen von Materialien im Vordergrund steht und gerade nicht die gemeinsame Arbeit oder das gemeinsame Entwickeln von etwas Neuem. Verweist nicht auch die Bedeutung, die der Balance zwischen dem Geben und Nehmen zugeschrieben wird, auf diesen Aspekt, da gerade im Falle eines direkten Tauschgeschäftes sehr leicht eine Disbalance entstehen kann und auch bewusst wahrgenommen wird? Bemerkenswert ist weiterhin, dass das eigene Bittstellen als negativ empfunden wird. Die fehlende Balance wird sehr stark wahrgenommen.

Aus der Kombination der unterschiedlichen Erwartungstypen und Erfahrungsmuster beim Berufseinstieg ergeben sich verschiedene idealtypische Konstellationen, demnach entweder eine Bestätigung der Erwartungen eintreten könnte, eine Enttäuschung, weil die Realität nicht den Erwartungen entsprach oder im günstigsten Fall eine positive Überraschung, weil die eigenen Erwartungen übertroffen wurden.

<b>Erfahrungen Erwartungen</b>	<b>Allein arbeiten</b>	<b>Hilfe bekommen</b>	<b>Kooperation leben</b>
<b>keine Erwartung</b>	bestätigt	überrascht	überrascht
<b>Hilfe erhoffen</b>	enttäuscht	bestätigt <b>überrascht</b>	überrascht
<b>Kooperation erhoffen</b>	enttäuscht	enttäuscht	bestätigt <b>überrascht</b>

**Abb. 20: Matrix vermuteter Wirkungen von Konsistenz- und Diskrepanzerfahrung zwischen potentiellen Erwartungen und Erfahrungen mit Kooperation im Berufseinstieg**

Die Realität entspricht jedoch nicht dieser idealtypisch konstruierten Ausprägungsmatrix. Enttäuscht zeigen sich die Lehrer, die Unterstützung und Hilfe erhofft oder hohe Erwartungen an Kooperation hatten und dann die Erfahrung machen mussten, alleingelassen zu sein. Andere, die ersteinmal allein arbeiten wollten, störte es dagegen scheinbar nicht, wenn sie sich tatsächlich auf sich gestellt wiederfanden. Auffällig ist jedoch, dass auch die Lehrer, die auf Hilfe und Kooperation gehofft hatten und diese letztlich im Berufseinstieg tatsächlich bekamen, sich nicht nur bestätigt fühlten, sondern zumeist ihre damals empfundene Überraschung darüber ausdrücken. Vielfach wird dabei, wie bereits erwähnt, von „Glück“

gesprächen, dass man mit einem Kollegium bzw. mit der Mentorin hatte. Die Lehrer bringen damit zum Ausdruck, dass sie die geschilderten Wünsche und Erwartungen keinesfalls als Selbstverständlichkeiten ansehen. Das heißt, Hilfe und Kooperation wird durchaus nicht als selbstverständlich angesehen!

Durch diese Ausführungen wird auch nochmal dem Fakt der Unvorhersehbarkeit und gleichzeitigen Bedeutung der Qualität der sozialen Beziehungen für einen guten Austausch und gute Zusammenarbeit Ausdruck verliehen. Deutlich wird ebenfalls an den Aussagen der Lehrer, dass negative Erfahrungen der Berufseinstiegsphase größtenteils keine tatsächlichen, dauerhaften Auswirkungen auf die weitere Kooperation haben. Eher ist bei fast allen zu merken, dass in der Phase nach dem Berufseinstieg zunächst eine Phase der Zunahme des Bewusstseins von der Bedeutung der Kooperation eintritt. Die Schilderungen der Kooperationserfahrungen im weiteren Berufsverlauf stehen im nun folgenden Kapitel im Mittelpunkt.

#### 4.1.4.3 Kooperationserfahrungen im weiteren Berufsverlauf

Die Lehrer schildern ihre Kooperationserfahrungen ihres weiteren Berufsverlaufes zumeist als Entwicklungsgeschichten, die sich aus den konkreten, fortlaufenden Erfahrungen speisen und durch diese immer wieder Änderungen unterliegen. Dadurch wird deutlich, dass das kooperative Handeln sehr stark von den Umständen, in denen ein Lehrer arbeitet, mit geprägt wird. So gliedert sich die folgende Darstellung nicht in die Phasen der berufsbiographischen Entwicklung, wie z.B. HUBERMAN (1991) sie entwickelt hat (obgleich sich Aspekte dieses Modells in der Darstellung wiederfinden und deutlich gemacht werden), sondern die Darstellung gliedert sich in die Entwicklungstendenzen des kooperativen Habitus, sprich in eine grundlegende Unterteilung in Zunahme und Abnahme der eigenen Kooperationshandlungen. Zentrales Ziel ist die systematische Darstellung der Gründe und Erfahrungen, die zu einer Zunahme kooperativen Arbeitens geführt haben, als auch der Gründe für die Abnahme. Diese liegen zum Teil in der persönlichen beruflichen Entwicklung, zum anderen in den Erfahrungen und Entwicklungen des Umfeldes, sowohl auf Schulebene als auch auf Systemebene.

Die Variante der über die Jahre gleichbleibenden Kooperation, die nicht durch Entwicklungen in die eine oder andere Richtung geprägt ist, wird nur in einem Fall von einer Lehrerin geschildert. Sie beschreibt eine Gleichförmigkeit, sowohl der Erfahrungen mit Kooperation als auch der Bedeutung, die das kooperative Arbeiten im Laufe der Jahre hatte.<sup>48</sup> Ansonsten berichten alle interviewten Lehrer von Entwicklungsbewegungen in die eine oder andere Richtung, oder abwechselnden Phasen der Zu- und Abnahme, die sicher auch Phasen der gleichbleibenden Kooperation beinhalten, trotzdem jedoch keine generelle Gleichförmigkeit beschreiben. Von Interesse sind dabei genau die Punkte, an denen sich Veränderungen abzeichnen scheinen und die Gründe, die von den Lehrern als ausschlaggebend genannt werden.

So lassen sich jeweils drei Hauptgründe aus den Interviewaussagen ableiten, mit denen Lehrer Zunahmen bzw. Rückgänge im kooperativen Handeln erklären:

- (1) Zunahme durch Stabilisierung: „sich zeigen“
- (2) Zunahme durch persönliche Entwicklung im beruflichen Arbeitsverständnis

---

<sup>48</sup> „Also ich denke mal, Zusammenarbeit mit allen, die mit dem entsprechendem Schüler oder den Schülern zu tun haben, das habe ich schon immer sehr wichtig gefunden, und vorne weg die Eltern. Auf jeden Fall ist die Zusammenarbeit schon durch die Fachschaften gegeben, früher hieß es ja immer Fachzirkel, und da muss, da musste man sich ja ganz einfach austauschen, damit es auch alles klappt. Früher waren ja oft 4, 5, 6 Klassen auf der gleichen Klassenstufe, das ging gar nicht ohne Absprachen und ohne Zusammenarbeit. Ja das war eigentlich immer ganz normal und auch recht gut. Es gab immer mal welche die nicht so kooperativ waren, aber eigentlich klappte das ganz gut die ganzen Jahre. Vor allen Dingen, wie gesagt, in entsprechenden Fachzirkel oder in der Fachschaft dann eben, ne. Und vielleicht, auch wenn man privat mit jemandem gut kann, natürlich denn noch besser. Jo“ (01.04.18).



- (3) Zunahme durch Erfahrung der expansiven Entwicklung an einer Schule
- (4) Rückgang durch negative Erfahrungen: „kein gemeinsames Bestreben“
- (5) Rückgang durch rückläufige Entwicklungen: „früher mehr als heute“
- (6) Rückgang durch persönliches Desengagement: „Abgeklärtheit“

### **(1) Zunahme durch Stabilisierung: „sich zeigen“**

Viele Lehrer berichten von ersten Anfängen bzw. der Zunahme der Zusammenarbeit mit ihren Kollegen im Laufe der ersten Berufsjahre. Deutlich wird aus den Äußerungen, dass die Gründe dafür in der, nach den Jahren des Berufseinstiegs, zunehmenden eigenen Sicherheit und Stabilisierung in der eigenen Lehrerrolle gesehen werden. Ein vielfach genanntes Begründungsmuster ist dabei die durch die Erfahrungen gestiegene eigene Sicherheit als Lehrer. So berichtet eine Lehrerin, dass ihre Souveränität und Selbstsicherheit mit den Jahren zugenommen hat und sie aufgrund dessen nicht mehr so zurückhaltend im Kontakt mit den anderen Lehrern ist: *„Ja, wenn ich so an meine Anfangsjahre denke, muss ich sagen, hat sich da vieles gefestigt. Ich bin viel, na trete viel selbstbewusster auf – in meinem ganzen Handeln, in meinem ganzen Tun und habe natürlich dadurch auch einen größeren Resonanzboden. Bin also nicht mehr so zurückhaltend, wie ich das die ersten Jahre sicherlich gewesen bin, auch aus Unsicherheit heraus, weil man ja erst mal anfängt, erst mal gucken muss, aber äh tja, insofern hat sich da so eine Steigerung doch gezeigt“* (01.02.13). Die gestiegene Bereitschaft mit anderen Lehrern zusammenzuarbeiten wird also mit der gestiegenen Selbstsicherheit als Lehrerin begründet.

Ein zweites Begründungsmuster stellt stärker inhaltliche Aspekte als Gründe für die Zunahme von Kooperation in den Mittelpunkt. Die Zunahme wird dabei damit begründet, dass ein Grundstock eigener Erfahrungen erst kooperationsfähig bzw. -bereit macht: *„das ist im Laufe der Jahre viel, viel mehr geworden... tja erstens schon alleine so, dass man, ich war immer so drauf, es ist immer so, manchmal eher so im Austausch, mir fehlte die Erfahrung einfach, muss ich ganz ehrlich sagen, also, im Zuge der Erfahrung, dass ich bei irgendwas Erfolg hatte, hatte ich auch Lust, Andere daran teil haben zu lassen, und hab natürlich dann auch gerne von Anderen was aufgenommen, oder so. Also ich war dann doch eher schüchtern am Anfang, denk ich mal“* (03.05.14). Das dahinterliegende Verständnis von Kooperation, welches sich hier skizzieren lässt, impliziert einen Austausch auf Augenhöhe, dem die Lehrerin erst gewachsen sein muss. Die Erwartung der Balance des Gebens und Nehmens ist sehr bewusst wahrgenommen. Gleichzeitig wird der eigene Anspruch deutlich, mit einer Erfolgsgeschichte in den Austausch gehen zu wollen. Ziel ist der Austausch von Anregungen im positiven Sinne. Auch eine andere Lehrerin macht deutlich, dass sie erst mit zunehmender Erfahrung sich anderen geöffnet und ein Bewusstsein dafür entwickelt hat, dass der Austausch mit anderen die eigene Arbeit bereichert (vgl. 1.02.12).

Eine andere Variante einer inhaltlichen Begründung eigener Erfahrung als Voraussetzung für die Kooperationsfähigkeit liefert eine Lehrerin, die nicht Erfolge sondern im Gegensatz dazu eigene Fehler als Grund für die Kontaktaufnahme mit Kollegen nennt. Sie beschreibt, dass die eigene Festigung die Fähigkeit mitbringt, eigene Fehler identifizieren zu können: *„und dann fängt es nachher eigentlich an, wenn man sich ‘nen bisschen gefestigt hat, dass man mehr auf andere zugeht, und seine eigenen Fehler ja auch findet und dann doch mal den einen oder anderen fragt“* (05.01.17). Anregungen der Kollegen für die Verbesserung des eigenen Vorgehens sind in der Folge die Motivation in Kontakt mit Kollegen zu gehen.

Neben der Stabilität in der eigenen inhaltlichen Arbeit als Lehrer und der damit steigenden Sicherheit und Bereitschaft zum inhaltlichen Austausch wird ein zweiter Aspekt genannt – die Stabilität in den Beziehungen, die über die Jahre entsteht und nach Aussagen einiger Lehrer zu größerer Offenheit und Kooperationsbereitschaft führt. So schildert eine Lehrerin, dass der Rahmen der Zusammenarbeit von Beginn an da war, das Bewusstsein für die Bedeutung des Austausches über die Jahre gestiegen ist, aber der Schritt, Dinge anzusprechen, erst gegangen werden konnte, als das Vertrauensverhältnis stabil war: *„Ich glaub, da braucht’s ein bisschen Zeit, bis man ein gewisses Vertrauensverhältnis hat. Ich würde auch jetzt, das würde ich einfach nicht machen, zu meinen Fachkollegen, ja sofort, aber ich würde jetzt nicht jetzt dem Mathelehrer jetzt was vorjammern“* (05.03.16). Der Kreis der Vertrauten ist scheinbar eng und sehr klar definiert – nur auf diesen bezieht sich die

beschriebene Offenheit. Bei einer anderen Lehrerin ist die Bereitschaft, sich für den Austausch mit Kollegen zu öffnen unter anderem durch das Vorbild ihrer Kollegen gewachsen: *„Also ich bin da viel offener geworden, also ich kann da mittlerweile mit den meisten Kollegen relativ unverkrampft drüber sprechen. Ich glaub einfach durch Erfahrung, oder auch durch die Erfahrung, dass ich die Kollegen erlebt habe, dass sie auch sich öffnen müssen und das gemacht haben, offen geredet haben, also „das ist mir jetzt nicht geglückt, oder die Stunde war gar nichts, dass man einfach drüber redet und dass man dann erfährt, ja geht ja andern auch so, und dass man daraus auch seine Lehren zieht und auch ein bisschen unverkrampfter damit umgeht, dass ja auch nicht immer alles perfekt sein kann, das funktioniert ja nicht, dafür hat der Beruf ja zu viele unbekannte Größen, ne“ (05.05.17).*

Die genannten Begründungsmuster beschreiben verschiedene Facetten der Stabilisierung, die Lehrer in den ersten Jahren der Berufslaufbahn erreichen. Sie werden von den Lehrern als Grund für eine höhere Bereitschaft genannt, sich zu zeigen und den Kontakt mit Kollegen zu suchen.

## **(2) Zunahme durch persönliche Entwicklung im beruflichen Arbeitsverständnis**

Die Zunahme der Kooperation wird jedoch nicht nur mit einer gestiegenen Stabilität als Lehrer bzw. der Stabilität der Beziehungen innerhalb eines Kollegiums begründet. Es finden sich auch Äußerungen von Lehrern, die auf eine Entwicklung der Ansprüche und des Selbstverständnisses in der eigenen Arbeit hinweisen, welche einen höheren Grad an Kooperation notwendig gemacht bzw. befördert hat. Hier sind vielmehr Entwicklungen aufgrund von gesammelten Erfahrungen in der eigenen Arbeitsweise bzw. im Selbstverständnis der Lehrerrolle ausschlaggebend für Veränderungen des Kooperationsanspruchs.

So wird Kooperation z.B. damit begründet, dass die Erfahrung gemacht wird, nur durch die Verzahnung und Zusammenarbeit untereinander die Arbeit gut bewältigen zu können und sie daher einen immer höheren Stellenwert bekommt: *„es wird mir immer wichtiger, weil man so nur sich Arbeit auch verteilen kann. Also, man hilft sich ja gegenseitig dann, wenn man es gerecht verteilt. Der Eine macht das, der Nächste macht das, der Nächste macht das und nicht alle machen das Gleiche“ (02.03.15).* Eine andere Lehrerin berichtet, dass ihr die Jahre der Berufszeit gezeigt haben, dass die Verzahnung untereinander notwendig ist und sich vielfältige Möglichkeiten dazu bieten bzw. entwickelt werden können: *„Ich hab gelernt, dass man nicht damit auskommt, wenn man nur für sich allein arbeitet, dass man immer sich jemanden suchen muss, mit dem man zusammen arbeiten muss.... Und ich sag mal so, vor allen Dingen in den letzten vielleicht 7, 8 Jahren und ganz besonders in den letzten vier Jahren, da hat sich gerade auch dieses Kooperationsverständnis, dieses sich untereinander absprechen, untereinander Unterstützung geben, oder eben auch Absprechen dahingehend, wer macht was im Unterricht, ne? ... Ich hab dann erst 1991 wieder angefangen zu arbeiten und da hat sich dann eben nach und nach diese Zusammenarbeit mit den anderen Kollegen auch über die Fächer hinweg entwickelt. Und es ist immer noch in der Entwicklung, das ist klar, man findet immer wieder neue Ideen, wo man was machen kann und es wäre auch schlimm, wenn es nicht so wäre“ (04.05.14).*

Aus den Schilderungen einer anderen Lehrerin wird deutlich, dass über die Jahre eine unterschwellig stattfindende Konzeptionalisierung des Vorgehens aufgrund der gesammelten Erfahrungswerte erfolgt ist. So benennt sie die für sie wesentlichen Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit Kooperation erfolgreich gelingen kann: *„ich denke, wenn man selber offen auf andere zugeht, dann erfährt man auch meist das Gleiche, ist meine Erfahrung. Und man muss natürlich, man kann nicht unvorbereitet sein, man muss natürlich, das ist vielleicht die Erfahrung aus meinen Jahren, gut vorbereitet kommen, man muss konkrete Sachen mitbringen, man muss dann sagen ‚können wir das so und so zusammen machen‘. Ich kann mich nicht hinstellen und zu jemanden sagen ‚ach lass uns mal ‘nen Projekt zum Mittelalter machen, wenn ich selber keine Vorstellungen habe, das geht nicht‘“ (05.04.15).* Aus den Erfahrungen werden Handlungsstrategien abgeleitet, die die Umsetzung eigener Kooperationsbestrebungen gewährleisten können.

Eine andere Kollegin berichtet, dass sie ihre eigenen Verhaltensweisen überdacht und gewandelt hat, weil sie gemerkt hat, dass ansonsten Kooperation nicht funktionieren kann: *„Also ich glaube, dass meine Art zu kommunizieren mit Kollegen sich geändert hat im Laufe der Zeit, durch eher negative Erfahrungen an anderen Schulen. Dass man auf Menschen zugeht, um Dinge bittet, die man gerne möchte, was ich früher nicht gemacht hab“ (02.05.15).* So berichtet sie, dass sie früher nicht transparent genug ihre Kollegen in ihr Vorgehen einbezogen hat, z.B. bei der Veränderung von Raumgestaltung und

Sitzordnung eher im Alleingang Dinge entschieden und verändert hat, was dann auf Ablehnung stieß.

Das abschließende Beispiel für die eigene Entwicklung der Kooperationsbestrebungen schildert die bereits oben genannte Lehrerin, die beim Berufseinstieg die Erfahrung des Alleingelassenseins gemacht hatte, was zunächst prägend für einen autonomen Arbeitsstil wurde, und die jedoch durch die Erfahrung der positiven Wirkungen des kooperativen Arbeitens sich wieder geöffnet hat und eine eigene Hinwendung zu mehr Zusammenarbeit mit Anderen beschreibt: „Das hat natürlich einen auch irgendwo für die Zukunft geprägt, dass man dann gesagt hat, ok ich mach das Ding alleine, und man ist dann auch auf diesem Punkt gewesen, dass man das alleine macht. Mittlerweile muss ich sagen, bin ich davon wieder ein bisschen ab, also man muss nicht alleine alles machen. Man kann sich schon Partner holen, die einem dabei helfen, und jetzt nicht bloß in der Schule Kollegen, sondern auch von außerhalb Partner suchen, die auch unabhängig von Schule sind. Und ich hab festgestellt, dass Schüler darauf viel besser reagieren“ (04.03.13).

### **(3) Zunahme durch Erfahrung der expansiven Entwicklung an einer Schule**

Einige Lehrer berichten weniger von persönlichen Entwicklungen in Bezug auf Kooperation sondern vielmehr von Entwicklungsgeschichten der Schulen, die für sie einschneidend waren. So berichtet eine Lehrerin sehr eindrücklich vom sukzessiven Entstehen kooperativer Strukturen und Arbeitsweisen im Zuge der Entwicklung der Schule: „wenn ich jetzt so gucke, wie wir uns entwickelt haben, da ich ja nun von 98 bis jetzt hier bin... diese Strukturen, die wir jetzt haben, haben wir nicht so lange. Also wir... haben immer jede Woche im Team gesessen, und wir wurden ja immer größer und immer mehr Lehrer, bis wir dann gemerkt haben, das geht so nicht, man kann sich nicht von Stufe 5 bis Stufe 10 immer jede Woche treffen, man muss innerhalb der Stufen was machen, weil die Themen ja auch ganz verschieden sind. Und dann haben wir diese Jahrgangsstufen eingeführt und dann ein Jahr später haben wir dann diese FaKos, Fachkonferenzen auch zusammen eingeführt und seit dem ist die Kooperation gezielter... und seit dem ist es wesentlich strukturierter, übersichtlicher und man weiß ganz genau, wann womit ich wohin gehen kann, wenn ich mal ein Problem hab und umgedreht, dass jemand kommen kann“ (02.04.11).

Eine andere Lehrerin beschreibt die Diskrepanz zwischen zwei Schulen hinsichtlich der stattfindenden Kooperation im Kollegium und schildert damit den Sprung, den sie erlebt hat. Beginnend mit der ersten Schule beschreibt sie: „Das war damals 'ne relativ kleine Schule, die dann auch recht zeitig geschlossen hat, also die war schon irgendwie am Abbauen und das war ein Vorteil, den wir hatten, so dass das Kollegium eigentlich ein recht kooperatives war. Auch die Schulleiterin stand hinter ihren Lehrern, aber was Kooperation ansonsten, es gab einfach viel, viel weniger Berührungsfelder, es war einfach klar, jeder macht da seinen Unterricht und dann ist gut. Also wenig Kooperation, was jetzt so Unterrichtsvor- und -nachbereitung betrifft. Auch viel, viel weniger Schulaktivitäten außerhalb, das war einfach viel weniger da. Also, wenn ich das vergleichen sollte, dann war da fast nichts und hier ist ganz viel. Wo ich mal denke, an der Schule war es nicht mal, weil es nicht klappte oder keiner das konnte, sondern es ist ja auch schon ein bisschen her, 1992-93, da war, das ist ja jetzt mal gerade Einzug gehalten in Schulen, dass man überhaupt darüber spricht, Kooperationen zwischen Lehrern zu organisieren oder innerhalb einer Schule zu organisieren, also andere Wege zu geben. Das war damals nicht möglich und zu DDR-Zeiten auch nicht gewollt und ne“ (02.03.155). Die Ursachen für die Diskrepanz zwischen den beiden Schulen sieht sie in den schulischen Entwicklungen, z.T. in Folge der gesamtgesellschaftlichen Umbrüche. Ihrer Erfahrung nach erhielt das Thema Zusammenarbeit erst nach der Wiedervereinigung eine größere Bedeutung und wurde auch dann erst als wünschenswert angesehen und gefördert. Zu dieser Frage gehen die Meinungen der interviewten Lehrer sehr stark auseinander, vielfach schreiben Lehrer der Nachwendezeit eine Verschlechterung der Bedingungen für Kooperation zu und erklären damit einen Rückgang des kooperativen Handelns (s.u. in diesem Kapitel).

Eine Lehrerin einer anderen Schule berichtet von der Ausgangssituation und den dann folgenden sehr einschneidenden Entwicklungen an der eigenen Schule, die unter anderem durch Impulse von außen (Modellversuche) angeregt wurden und die auch das Miteinander Arbeiten betreffen: „Wir haben uns immer gut verstanden, es gab keinen Ärger oder so untereinander, wir sind ja jetzt als Kollegium immer noch zusammen. Aber es war eben auch nicht so dieses was verändern wollen in keinster Weise groß da... Aber in den letzten vier Jahren, Sie können sich nicht vorstellen, was sich in den letzten vier Jahren hier an dieser Schule getan hat. Das hat sich in den ganzen Jahren davor nicht verändert, es ist Wahnsinn... Und dazu gehört

eben auch, wie man zueinander steht, wie man miteinander umgeht, dass man sich was sagen kann, oder im letzten Jahr hat dann unsere Steuergruppe so was wie eine Selbstevaluation gemacht, also im Kollegium auch gefragt worden ist, zu wirklich ganz normalen Problemen, wie man bestimmte Sachen handhabt und so, dass das offen ausgesprochen worden ist, offen ausgewertet worden ist“ (04.05.68). Diese Art der Offenheit und Zusammenarbeit wird von der Lehrerin begrüßt, aber es haftet der Charakter des Besonderen und des Erstaunlichen an ihren Formulierungen. Angeregt wurde die stärkere Kooperation nach Aussage der Lehrerin „durch die Aufgaben, die wir hatten. Weil wir gemerkt haben, alleine schafft man es nicht. Durch diesen Modellversuch. Dieser Modellversuch „Demokratie Lernen und Leben“; wir haben eine ganze Reihe von Projekten, die über die Jahre hinweg wechselten zwar, aber auch einige von Anfang an geblieben sind und das hat nur funktioniert, wenn irgendwo die meisten sich da auch mit eingebracht haben, sonst hätte das nicht funktioniert“ (04.05.71). Eine andere Lehrerin der gleichen Schule berichtet, dass sich die Zusammenarbeit an der Schule entwickelt hat, aufgrund der gemeinsam gesammelten Erfahrungen der höheren Wirksamkeit durch einheitliches Vorgehen: „man kennt sich und jeder weiß, dass er sich auf den anderen verlassen kann, in der Beziehung sind wir schon ein ziemlich eingeschworenes Team auch. Wir sind auch ‘ne kleine Schule und in manchen Dingen weit weg von Gut und Böse, vor allen Dingen von Böse, denke ich,... wir haben hier ‘ne einheitliche Linie, nach der wir, ja alle irgendwo zusammen arbeiten, über die wir uns auch sehr oft verständigt haben, weil wir einfach die Erfahrung gemacht haben, das funktioniert nicht, wenn der eine sagt, „ihr dürft Kaugummi kauen“ und der andere sagt „ihr dürft nicht“, oder der nächste sagt „ihr dürft die Mütze aufbehalten“ und der andere nicht“ (04.04.24). Bemerkenswert ist, dass der Faktor des Entferntseins von „Böse“ thematisiert wird, womit die Einflussnahme und zu enge Kontrolle durch Schulaufsicht gemeint sein könnte. Hier wird somit der Handlungsspielraum hervorgehoben, der von der Lehrerin als wichtig eingeschätzt wird.

#### **(4) Rückgang durch negative Erfahrungen: „kein gemeinsames Bestreben“**

Die Erfahrung des Alleingelassenwerdens bzw. des „auf sich gestellt seins“ machen nicht nur Berufseinsteiger, sondern Äußerungen dieser Art finden sich immer wieder auch bei den Lehrern in Bezug auf den weiteren Berufsverlauf. So berichten Lehrer von erfolglosen Versuchen der Zusammenarbeit und dem anschließenden, resignativen Rückzug an den Schulen, in denen die gängige Praxis nicht den eigenen Ansprüchen entspricht: „In der anderen Schule konnte ich völlig ohne mit irgendjemandem zu kooperieren da wunderbar durch den Tag und durch die Woche und durch die Monate kommen, na klar. Da war Kooperation, na klar, also Kooperation bezogen auf große in der Schule anstehende Sachen wie jetzt ein Fremdsprachentag oder die Projektwoche oder so, aber der Unterricht an sich und der Alltag konnte wochenlang auch völlig ohne Kooperation laufen, weil das waren meine Französischstunden und wie ich die gemacht habe, hab ich entschieden. Ganz alleine. Und mit keinem anderen musste ich das in irgendeiner Weise absprechen. Hätte ich können, ja wenn ich das gewollt hätte, aber wozu, also. Und auch schwierige Kinder besprechen, ähm, war, ne. Also wenn bei mir im Unterricht irgendwas nicht rund lief, hatte ich wahrscheinlich ‘nen Problem. Da war mein Unterricht wahrscheinlich nicht gut. Also bei mir macht der gar keinen Ärger, das wundert mich jetzt aber, dass du ‘nen Problem mit dem bast’... es gab eigentlich dann kein gemeinsames Bestreben da, sondern das Problem wurde dann auf mich zurückgeworfen, wenn der bei mir im Unterricht schwierig war, dann hatte ich ein Problem, das musste ich auch alleine lösen“ (02.01.78). Die Frage ist, welche Schlüsse und welche zukünftigen Handlungsstrategien aus den negativen Erfahrungen gezogen werden. So antwortet eine Lehrerin auf die Frage, warum es an der Schule nicht gelungen ist, erfolgreiche Modelle der Zusammenarbeit zu initiieren: „Ja, ich denke mal, dass ich da so auch dem Bauchgefühl folge. Wenn die Chemie nicht stimmt und nicht wirklich beide interessiert sind, also wenn ich nur so als zusätzliche Belastung daherkomme und ich das so, irgendwie so merke, dann hab ich’s auch nicht weiter versucht, glaub ich. Also hier und da mal eine Beule gebolt oder mal ‘ne Abfuhr, und dann hab ich’s, mich wirklich nur noch einzeln, da wo ich sicher sein konnte, dass die gerne mal sich auch die Zeit nehmen, gemeinsam was zu entwickeln, oder einfach was auszuprobieren, ein Experiment, mal ein Nachmittags zusammen zu arbeiten“ (02.02.28). So entsteht der Eindruck, dass auch engagierte Lehrer, die für sich einen hohen Anspruch an kooperatives Arbeiten haben und diese sehr wichtig finden, durch die Erfahrung, bei ihrem Gegenüber nicht auf Interesse zu stoßen, ausgebremst werden bzw. sich ausbremsen lassen.

Ein weiteres Beispiel für den Rückgang eigener kooperativer Bemühungen schildert eine andere Lehrerin, für sie bestand die Konsequenz aus einer persönlichen Auseinandersetzung mit einer Kollegin in einer dauerhaften Störung bzw. Blockade der Zusammenarbeit: „Ich notier mir das, speicher das ab und es passiert nicht noch mal (lacht). Also da ist die Zusammenarbeit geblockt, das ist einfach

so“ (03.01.7). Hier spiegelt sich noch einmal die bereits beschriebene Bedeutung intakter, sozialer Beziehungen als Voraussetzung für die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Kollegen.

#### **(5) Rückgang durch rückläufige Entwicklungen: „früher besser als heute“**

Während sich die bereits geschilderten Beispiele auf bestimmte Situationen an konkreten Schulen bzw. mit bestimmten Kollegen bezogen, beschreiben eine ganze Reihe von Lehrern Entwicklungen im kooperativen Arbeiten, die mit den unterschiedlichen Bedingungen der Bildung vor und nach der Wiedervereinigung Deutschlands in Zusammenhang gebracht werden. So beschreibt ein Lehrer, dass der gewünschte „rote Faden“, das gemeinsame, einheitliche Vorgehen, zu DDR-Zeiten in sehr viel stärkerem Maße realisiert wurde als in den Jahren seit dem: *„das war in der Lehrerkonferenz, da wurd denn beschlossen, da wurd gesagt, so und so wird das gemacht und dann, naja gut, da gab es natürlich auch immer, hier der eine hatte das auslegungsmäßig ein bisschen anders durchgezogen, aber von der Sache her war ein roter Faden da. Und jetzt ist es zum Teil so, das ist denk ich mal in diesem System auch begründet, dieses Gewusel so, jeder wuselt so im Grunde genommen für sich. Und wenn man nicht selber ‘ne Kooperation sucht, es wird auch nicht davon von der Schulleitung darauf geachtet, dass ‘ne Kooperation ist“* (03.02.25). Ein zweiter Aspekt wird in diesem Zitat deutlich: Der Rückgang eines einheitlichen Vorgehens wird nicht nur systembedingt begründet, sondern auch die Schulleitung übernimmt nach Ansicht des Lehrers keine Verantwortung für die Schaffung eines übergreifenden Zusammenhanges für die Durchsetzung der Erziehungsziele. Und so resümiert der Lehrer für sich: *„Man verkommt hier mehr und mehr in dieser Bildungspolitik zum Einzelkämpfer“* (03.02.35).

Ein anderer Lehrer stellt fest, dass die Verzahnung unter den Lehrern zurückgegangen ist, die Offenheit im Umgang und auch die Intensität der Zusammenarbeit: *„Diese Geschichte hat sich mit der Wende eigentlich grundlegend geändert. Denn .. die älteren Kollegen weniger, aber was die jüngeren Kollegen angeht, da sind die Kontakte sehr sporadisch geworden und es wird relativ wenig über eigene Belange gesprochen. Über Schüler schon, aber ansonsten hält sich eben alles doch sehr bedeckt... z.B. Probleme in der Klassensituation. Oder was fachliche Sachen angeht. So, das Große und Ganze, das sieht nach außen immer richtig schön aus, die Fachkonferenzen und alles. Aber das ist aus meiner Sicht einfach zu flach und man unterrichtet viel zu viel nebeneinander her. Weil z.B. die Rahmenrichtlinien überhaupt nicht ineinander greifen“* (01.05.23). Auf Beziehungsebene konstatiert er, dass das Zusammengehörigkeitsgefühl nicht mehr in dem Maße vorhanden ist, durch viel mehr Unruhe und Kollegenwechsel. Er konstatiert, dass das Verantwortungsgefühl füreinander ebenfalls nicht mehr in der Weise vorhanden ist: *„Ja das Zusammengehörigkeitsgefühl war einfach mehr da. Es war A nicht soviel Unruhe, die Kollegen waren über längere Zeiträume an den Schulen, kannten sich also persönlich relativ gut. Ich bin da in die Schule reingewachsen, durch die älteren Kollegen. Und diese Geschichten sind nicht mehr. Da fühlte sich der ältere Kollege für den jüngeren noch verantwortlich und hat sich gekümmert“* (01.05.64).

Eine andere Lehrerin beschreibt, dass die Hektik im Schulalltag heutzutage zugenommen hat, wodurch sowohl ein Rückgang des privaten Kontaktes eingetreten ist als die Möglichkeiten des Austausches untereinander immer begrenzter werden: *„Früher hatte man mehr Zeit sich da auch mal privat auszutauschen. Wir haben damals gemeinsam gefeiert, sehr oft. Da gab’s regelmäßig eigentlich irgendwas, wo wir alle uns zusammengesetzt haben und denn mal, was weiß ich, ‘nen richtigen schönen Abend auch verbracht haben. Wir haben immer wieder versucht und haben’s ‘ne ganze Zeit lang auch regelmäßig durchgehalten..., im Moment ist es da zeitlich recht schwierig, wir würden’s gerne machen, aber durch die Ganztagschule, also, da ist die Zeit schon recht knapp. Und ich weiß nicht, ob Sie das heute mal mitkriegen im Laufe des Tages, wir rennen mehr oder weniger momentan alle aneinander vorbei, es sei denn mal ‘ne Freistunde, und es hat zufällig noch jemand ‘ne Freistunde, dann ist natürlich auch ein persönliches Gespräch drin, aber es ist recht hektisch geworden, muss ich sagen. Und wir haben nun dabei noch das Glück, dass wir nicht fahren müssen, noch von einer Schule zur anderen, denn da kann ich mir vorstellen, da ist nachher kaum noch Zusammenarbeit möglich. Also bei uns ist das noch relativ gut und entspannt, aber wie gesagt, das Private bleibt ein bisschen auf der Strecke“* (04.01.24). Beachtet man, welche Funktion und auch Bedeutung der Pflege der sozialen Beziehungen und damit dem Austausch über persönliche Anliegen, so wird hier ein Defizit beschrieben.

In Bezug auf die fachbezogene bzw. im weitesten Sinne inhaltlich orientierte Kooperation werden unterschiedliche Positionen vertreten. So gibt es Stimmen, die von einer Verschlechterung der Zusammenarbeit nach 1989 sprechen, insbesondere begründet durch fehlende zeitliche Ressourcen: *„wenn’s jetzt um Kooperation mit anderen geht, haben wir uns natürlich versucht*

eben abzustimmen, was Planung betrifft, was Zusammenarbeit in der Turnhalle betrifft usw., so weit es ging, aber auch früher besser als heute. So, heute so gut wie nur noch zwischen Tür und Angel“ (05.02.15). Eine andere Lehrerin hebt hingegen hervor, dass gerade die inhaltliche Zusammenarbeit intensiver geworden ist, im Gegensatz zum sonstigen persönlichen Zusammenhalt: „Die ist einerseits intensiver geworden und manchmal ist es auch, tja wie soll ich denn das nun formulieren, unnahbarer geworden, gibt's auch, solche Fälle,... intensiver ist der konkrete Austausch von Materialien und Gedanken zu einer Zielstellung, wenn es um gemeinsame Projekte oder Stoffe, stoffliche Sachen geht. Unnahbarer ist es bei manchen so, wenn es denn irgendwie ins Private geht oder so, mit anderer Hilfsbereitschaft oder wie auch immer, aber nur in Einzelfällen. Ne, wie gesagt, dass hängt auch damit zusammen, dass es denn eben Leute gibt, die man nicht so gut kennt“ (03.05.185).

So zeigt sich ein differenziertes, z.T. widersprüchliches Bild der Entwicklung der Kooperation im Vergleich von DDR-Zeiten und bundesrepublikanischen Zeiten. So weisen die Äußerungen der Lehrer darauf hin, dass zu DDR-Zeiten der persönliche Kontakt unter den Kollegen intensiver und verbindlicher war und gekennzeichnet war durch ein höheres Maß an Verantwortungsgefühl und Hilfsbereitschaft. Das einheitliche Vorgehen war in stärkerem Maße auch strukturell gesichert (mit allen ideologischen Überhöhungen, die kritisch von den Lehrern betrachtet werden), durch das Maß an zur Verfügung stehender Zeit sowie durch die stärker spürbare fachübergreifende Verzahnung im Lehrplan.

Aus den Äußerungen und der Kritik an der nachlassenden Verbundenheit im Kollegium geht nochmals die Bedeutung hervor, die die Lehrer der Pflege eines intakten sozialen Beziehungsnetzes beimessen. Auf der anderen Seite wird davon berichtet, dass die konkrete inhaltliche Zusammenarbeit nach der Wiedervereinigung intensiviert wurde, in Form von Austauschprozessen und der Entwicklung gemeinsamer Projekte. Abschließend festzustellen bleibt, dass hier unterschiedliche Wahrnehmungen der Entwicklungen vorliegen, die, so ist zu vermuten, zum einen in einem gewissen Grad mitbestimmt sind von generellen Positionen und Ansichten über die schulbezogenen Entwicklungen vor dem Hintergrund des gesamtgesellschaftlichen Wandels und zum anderen jedoch auch durch die spezifische Entwicklung an der eigenen Schule, die nicht unbedingt typisch für die Gesamtentwicklung sein muss.

## **(6) Rückgang durch persönliches Desengagement: „Abgeklärtheit“**

Ein drittes aufgefundenes Begründungsmuster für die Abnahme kooperativen Arbeitens unter Kollegen besteht darin, dass der eigene Rückzug aus der Kooperation mit anderen dem hohen Dienstalter zugeschrieben wird. So nennt eine Lehrerin sowohl die Abgeklärtheit in der Arbeit als auch die nachlassenden Kraftressourcen für weiterführendes Engagement als Gründe, (neben weiteren Gründen, die sich auf die schlechten Rahmenbedingungen beziehen), weshalb sie sich in den letzten Berufsjahren stärker von kooperativen Arbeitsweisen entfernt hat: „Ich bin da lockerer geworden jetzt über viele Jahre. Ich brauchte das vielleicht früher etwas mehr, aber man hat 'ne gewisse, jetzt über Jahre, Abgeklärtheit, man hat seine Unterlagen, die man, und man schmort, wenn ich ehrlich bin, eben auch so'n bisschen auch, man muss vorsichtig sein und aufpassen, dass diese Routine, wo ich vor Jahren als junger Lehrer noch gesagt hab, ‚ne, das wird mir nicht passieren‘, weil ich immer aufwendig alles betrieben babe und bis ins Kleinste und viel zu viel zum Teil, merkt man, dass jetzt einfach die Kraft nicht mehr so da ist und dass insofern du deine Sachen machst und in Kooperation, wenn's eben erwartet wird von dir, dann arbeitet man zusammen, aber ansonsten machst du dein Ding, du musst vor der Klasse klar kommen, du musst mit den Schülern klar kommen und so weiter. Dankbar über Anregungen bin ich immer, wenn wir irgendwie was uns austauschen, Material usw., das machen wir auch unter Kollegen“ (05.02.17).

Eine andere Lehrerin, die mitten in ihrer Berufslaufbahn steht, seit 13 Jahren im Dienst ist, berichtet, dass ihr Engagement nachgelassen hat, weil sie gemerkt hat, dass sie Kräfte schonen muss. So ist sie mit viel Elan eingestiegen und hat sich dann auf ein mittleres Level begeben: „Also ich bin auch zurückgefallen, das würd ich mal so sagen. Also ich hab so ein Level gefunden, ich hätte viel mehr Kraft oder wenn ich dieses Ideal da verfolgen würd, also mit aller Macht, würd ich viel mehr Kraft noch in die Schule stecken, aber ich hab inzwischen auch zwei Kinder, ich weiß dass Schule nicht alles ist im Leben, und dass ich mir noch ein paar andere Ziele gesetzt hab und Weichen gestellt und auch noch andere Dinge erreichen möchte, als nur erfolgreich zu sein in der Schule. Also ich bin nicht nur Lehrerin, und deswegen investiere ich nicht alles, was ich könnte“

(03.01.154). Hier zeigt sich somit auch eine gewisse Abgeklärtheit, die sehr bewusst mit eigenen Ressourcen umgeht. Gleichzeitig macht diese Lehrerin deutlich, dass sie die Bedingungen an der Schule als nicht ideal bezeichnet und sie daher nicht bereit ist, sich übermäßig zu engagieren.

#### **4.1.4.4 Zusammenfassung Entwicklungsverläufe Lehrerkooperation**

Die Aussagen der Lehrer verweisen darauf, dass die Bereitschaft zur Kooperation und die Kooperationspraxis sich im Laufe der beruflichen Karriere sowohl zum Positiven als auch rückläufig entwickeln kann. Die Lehrer nehmen dazu sehr klare Ursachenzuschreibungen vor.

Vergleicht man diese Begründungen mit den Entwicklungsphasen von HUBERMAN (1991), so finden sich Parallelen. Demnach lassen sich die im Zusammenhang mit den Kooperationserfahrungen geschilderten unterschiedlichen Handlungs- und Begründungsmuster z.T. auch mit den allgemeinen Mustern der verschiedenen berufsbiographischen Phasen in Verbindung bringen bzw. erklären. Huberman unterscheidet fünf Phasen des idealtypischen Berufsverlaufes: „Berufseinstiegsphase“, „Stabilisierungsphase“, „Entwicklungsphase“, „Gelassenheit vs. Konservatismus“ sowie „Desengagementphase“. Es zeichnen sich einige der Phasen im Verlaufe der Entwicklung des eigenen Kooperationshabitus ab, die den allgemeinen Phasen der Berufsbiographie entsprechen: So benennen die Lehrer spezifische Erfahrungen und Erwartungen in der Berufseinstiegsphase. Die Lehrer berichten von Stabilisierungstendenzen, die sich an die Jahre des Einstieges anschließen und spezifische Entwicklungen im Kooperationshabitus begründen. Sehr klare Bezüge liefert eine Lehrerin zur Desengagementphase, indem sie begründet, nicht mehr die Kraft zu haben sich weiter zu engagieren, sondern bemüht ist, in den verbleibenden Dienstjahren die Pflichtaufgaben zu erfüllen. Die anderen Parallelen sind weniger eindeutig. So gehen die Begründungen für die Entwicklung des eigenen kooperativen Habitus notgedrungen über das Berufsbiographiemodell von HUBERMAN (1991) hinaus, da nicht nur persönliche Entwicklungen als Ursache gesehen, sondern auch Entwicklungsschritte als Reaktion auf die Entwicklung des Umfeldes, sowohl in positiver als auch negativer Richtung, beschrieben werden. So eignet sich eine phasenweise Betrachtung durchaus zur Erklärung der individuellen Entwicklungstendenzen im kooperativen Habitus des einzelnen Lehrers, nicht jedoch für die Erklärung der umfeldbezogenen Entwicklungstendenzen.

Die Beschreibung der von den Lehrern dargestellten Entwicklungsverläufe der eigenen Kooperationspraxis und die Benennung der dafür als maßgeblich erachteten Gründe macht deutlich, dass die bereits im vorangegangenen Kapitel (vgl. Kap. 4.1.2) dargestellten Einflussfaktoren nicht nur hypothetisch genannt werden, sondern die Arbeit der Lehrer, ihren Aussagen zufolge, unmittelbar und nachhaltig beeinflussen. Als entscheidende Faktoren erscheinen auch im Kontext der geschilderten Erfahrungen die bereits in einem vorangegangenen Kapitel beschriebenen Einflussfaktoren: Zum einen die systemischen und schulbezogenen Rahmenbedingungen, als feste äußere Einflüsse, zum anderen die eigene, subjektiv wahrgenommene Sicherheit bzw. Souveränität, die wiederum auf die Bedeutung der sozialen Beziehungen verweist, sowie schließlich die persönlichen Ansprüche an die Arbeit bzw. die Vorstellungen von der eigenen beruflichen Tätigkeit und Rolle als Lehrer, aus denen die Notwendigkeit für kooperatives Arbeiten abgeleitet wird.

## 4.2 Analysen der Lehrersicht zur Kooperation mit Eltern

### 4.2.1 Kooperationspraxis

#### 4.2.1.1 Anlässe für Kooperation

Die Lehrer nennen eine Vielzahl von unterschiedlichsten Anlässen, bei denen sie mit Eltern in Kontakt treten bzw. zusammenarbeiten. Nach systematischer Zusammenfassung, Reduktion und Generalisierung der Aussagen der Lehrer lassen sich bezüglich der Anlässe vier Hauptfelder identifizieren, auf die sich die Zusammenarbeit bezieht: unterrichts- und themenbezogene Kooperation (1), schülerbezogene Kooperation (2), klassenbezogene Kooperation (3) und schulbezogene Kooperation (4).

Felder	(1) Unterrichts- bzw. themenbezogen	(2) Schülerbezogen	(3) Klassenbezogen	(4) Schulbezogen
<b>problem-induziert</b>		z.B. Leistungsprobleme, Auffälligkeiten	z.B. Problemschüler in der Klasse	z.B. Konflikte, Lehrermangel
<b>gestaltungsorientiert</b>	z.B. Berufsorientierung	z.B. Lernentwicklung, Schullaufbahn	z.B. Klassenfahrten, Veranstaltungen	z.B. Schulentwicklung, Veranstaltungen
<b>beziehungsorientiert</b>	<b>(5) Kontakt- und Beziehungspflege</b>			

Abb. 21: Matrix der Kooperationsanlässe mit Eltern hinsichtlich der Handlungsfelder und -auslöser

In einem zweiten Schritt lassen sich die Anlässe aus den einzelnen Feldern, wie schon bei der Kooperation im Kollegium, dahingehend unterscheiden, welche Ausgangssituation die Zusammenarbeit auslöst. Erfordert ein konkretes Problem eine kooperative Interventionsstrategie (probleminduziert) oder wird die Zusammenarbeit als eine reguläre Handlungsstrategie zur Bewältigung gemeinsamer, planbarer Aufgaben verstanden und genutzt (gestaltungsorientiert). Im ersten Fall wird Kooperation nur deshalb als erforderlich angesehen, weil eine Störung der Handlungsabfolge bzw. unabhängigen Handlungsfähigkeit eine Veränderung der Handlungsstrategie erforderlich macht.

Quer bzw. parallel zu diesen vier inhaltlichen Hauptfeldern wird ein weiterer Anlass erwähnt, der der Kontakt- bzw. Beziehungspflege dient – als sozialer Kit und Grundlage für die inhaltliche Zusammenarbeit (s. Abb. 24).

#### (1) Unterrichts- bzw. themenbezogene Anlässe für Kooperation

Zu diesem Anlass dominieren gestaltungsorientierte Kooperationsgelegenheiten. So berichten Eltern verschiedener Schulen, dass Eltern als Experten für bestimmte Thematiken eingeladen werden bzw. dies als Idee angedacht ist (vgl. 05.02.76) bzw. die Eltern ihre Mitarbeit selbst anbieten, z.B. um ihre Berufe vorzustellen: „als meine Klasse 9. Klasse war, da haben sich ganz viele Eltern zu diesem ich-stell-meinen-Beruf-vor gemeldet und das war toll, weil ich auch so viel über die Eltern erfahren hab“ (02.01.92). Ein anderes Beispiel des Engagements der Eltern schildert eine Lehrerin: „wir haben im letzten Schuljahr konkret da mit den Eltern auch richtig zusammengearbeitet, ich habe einen relativ aktiven Elternrat in der Klasse ziemlich aufgeschlossene und selbstbewusste Muttis, die sich da kümmern... Die eine Mutti arbeitet beim Studentenwerk und die hat mal so eine Veranstaltung mit der Klasse gemacht. Dass sie mal sich so Wünsche eingesammelt hat, was wollen sie werden, den Kindern Informationen gegeben hat, welche Voraussetzungen müssen sie



mitbringen usw. Und das ist auch sehr gut angenommen worden, also das fand ich richtig klasse“ (05.05.119). Als eine weitere Variante wird genannt, dass die Kontakte der Eltern zu Betrieben genutzt werden, einerseits um Exkursionen zu organisieren, andererseits für die Vermittlung von Praktika (vgl. 05.05.173; 05.04.95). Eine andere Lehrerin schildert ein Beispiel, bei dem Eltern in die allgemeine Planungs- und Konzeptionsarbeit einbezogen werden: „hab das mal probiert mit Eltern zusammen zu suchen, dass wir mal ausgeguckt haben, was könnten wir für Örtlichkeiten hier in der Stadt aufsuchen, mit interessierten Schülern. Und nun haben wir uns mal so eine Übersicht gemacht und mal versucht das zu planen. Das ist allerdings noch nicht ganz abgeschlossen“ (05.03.139).

Dass Eltern Vorschläge und Anregungen für Elemente des Unterrichts geben, davon berichtet nur eine Lehrerin und fügt an, dass dies auch nur selten der Fall ist. Im Beispiel handelt es sich um inhaltliche Anregungen zur Gestaltung einer Werkstatt: „Bei der DDR-Werkstatt, da war das so, dass da einige Hinweise von den Eltern kamen ‚Mensch, da gibt es eine gute Veranstaltung‘ ..., aber das ist eigentlich eher selten“ (02.01.127). Sie macht dabei deutlich, dass sie sich solche Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern durchaus auch häufiger wünschen würde, weil sie die Eltern als Ressource zur Bereicherung des Angebotes ansieht (vgl. Kap. 4.3).

## **(2) Schülerbezogene Anlässe für Kooperation**

Auf die Frage, was für sie typische Anlässe für die Zusammenarbeit bzw. den Kontakt mit Eltern sind, nennen die Lehrer eine ganze Vielzahl von Problemen mit einzelnen Schülern, die zu einer Kontaktaufnahme mit den Eltern führen. So finden sich viele Formulierungen wie: „wenn es irgendwie brennt beim Kind“ (02.05.101); „irgendwelche Probleme aufgetaucht sind“ (02.04.69); „wenn es extreme schulische Probleme gibt“ (04.03.113); „dem Kind was passiert ist“ (05.03.80); „wenn besondere Vorkommnisse sind, negativer Art“ (04.02.79); „wenn jemand völlig neben der Spur ist“ (02.04.69). Dabei werden die verschiedensten Problemkonstellationen genannt. Dazu zählen Leistungsprobleme bzw. auffällige negative Leistungsentwicklungen, Verhaltensauffälligkeiten und Regelverstöße, besondere Vorkommnisse; Krankheit und persönliche Probleme (vgl. 04.04.94). Ziele sind zum einen die Information der Eltern bzw. der Erhalt von Informationen über familiäre Besonderheiten, zum anderen aber auch die Abstimmung und die Entwicklung von Lösungsstrategien: „dass man nachfragt, ist denn zu Hause irgendwas passiert, also seit einer Woche kann derjenige gar nicht mitdenken, ist nur traurig in der Ecke oder was weiß ich, da stellt sich vielleicht raus, der Opa ist gestorben“ (02.04.69). Die Beteiligung der Eltern kann dabei in sehr unterschiedlicher Form erfolgen. So schildern zwei Lehrerinnen die Notwendigkeit, den Eltern Mitspracherechte einzuräumen und vertreten damit eher einen Beteiligungsansatz: „Dass man da die Eltern kontaktiert und ihnen das zunächst mal mitteilt, und ähm, ja, auch ihre Seite noch mal hört, die Eltern können auch mit dabei sein, wenn z.B. ‚ne Klassenkonferenz stattfindet und über den jeweiligen Schüler gesprochen wird. Dass man sie einlädt, wenn sie möchten“ (04.02.79) und eine andere Lehrerin führt aus, dass z.B. bei disziplinarischen Maßnahmen die Eltern kontaktiert werden: „dann müssen die Eltern natürlich mit dazu, das geht gar nicht anders, das sind ja ihre Kinder, kann ja nicht über der ihre Köpfe hinweg irgendwelche Maßnahmen ergreifen, das geht ja nicht“ (04.03.113). Eine Lehrerin berichtet dagegen sehr deutlich und scharf von dem Beispiel, dass sie Eltern mit sehr klaren Vorstellungen kontaktiert, wenn bestimmte erzieherische Probleme auftreten: „oder wenn ich in einer Respektlosigkeit angegriffen werde, wo ich denke, so, jetzt wehrst du dich erstmal. Wo ich dann auch den Eltern klipp und klar sage, ‚sehen Sie zu, dass Sie ein paar Normen anerzogen kriegen, so lass ich mit mir auch nicht umspringen, ich bin nicht der letzte Dreck‘. Und da red ich dann schon mit Eltern drüber“ (03.01.68). An diesen Anlässen wird somit auch deutlich, mit welcher unterschiedlichen Grundhaltung und welcher unterschiedlichen Rollenverständnissen die Lehrer an die Kontaktaufnahme mit Eltern herangehen (s. dazu Kap. 4.2.3.6).

Die Lehrer merken vielfach an, dass fast ausschließlich negative Ereignisse und Entwicklungen der Schüler den Anlass für die Kontaktaufnahme mit den Eltern liefern. Eine Lehrerin macht deutlich: „ich denke nicht, dass ich mir ein Elternteil in die Schule einlade, um diesem Elternteil zu sagen, ‚mit Ihrem Kind läuft alles prima‘. Also eigentlich tut man's, vielleicht ist das verkehrt, vielleicht sollte man drüber nachdenken, ne? Also man macht ja sicherlich, ja doch, man macht ja mit allen Eltern Elterngespräche, aber wenn ich jetzt außerhalb des normalen Elterngesprächs, das ich einmal im Jahr führe, jetzt Eltern einlade, dann ja immer, wenn es um negative Dinge geht“ (04.04.94). Im Wesentlichen wird somit in der Störung bzw. im

Abweichen vom reibungslosen Ablauf schulischer Prozesse der Anlass gesehen, wodurch eine Handlungsnotwendigkeit entsteht. Deutlich wird an den Ausführungen dieser Lehrerin, dass der Gedanke der positiv begründeten Kontaktaufnahme nicht gedanklich verankert ist, sondern sie sich erst im Reden diese Frage bewusst stellt.

Diese Einseitigkeit wird in der Praxis auch durchaus kritisch bewertet. So stellt eine Lehrerin fest: *„Ja, leider Gottes sind es leider immer nur die negativen Dinge, wo man dann auf die Eltern zugeht, ne. Wenn man Einzelgespräche mit Eltern führt, sind das meistens negative Geschichten, dass es irgendwelche Vorfälle gegeben hat mit den Schülern, dass es um Lernschwierigkeiten geht, um Zensuren, um Schulschwänzerei oder solche Dinge“* (01.03.79). Als Erklärung für diese einseitige negative Rückmeldungskultur wird erwähnt, dass das reibungslose Ablaufen und Funktionieren als die „Selbstverständlichkeit“ angesehen wird, obschon diese Einschränkung kritisiert wird: *„Das ist ja auch gerade ein Problem, dass man manchmal eher übers Negative redet, da muss man sich ja auch als Lehrer in die Pflicht nehmen und die positiven Sachen manchmal doch etwas vernachlässigt oder als selbstverständlich vielleicht auch hinnimmt, weil eben das, was das Problem ist, manchmal so raussticht, so dass dann vielleicht die positiven Seiten nicht immer so gewürdigt werden. Aber, naja, man bemüht sich, sagen wir mal so“* (05.04.109).

Einige Lehrer berichten von, als Ausnahmen wahrgenommenen, Anlässen, bei denen Eltern bewusst über positive Ereignisse informiert wurden: *„positive Dinge sind dann eben, wenn ‘nen Schüler an irgendwelchen Sachen teilgenommen hat, Mathematikolympiade oder Talentfest oder so, dass man dann die Eltern darüber informiert, dass sie dann gut abgeschnitten haben und ihnen dann halt auch mal sagt, Mensch tolles Ergebnis, tolles Kind, oder so, so in dieser Richtung“* (01.03.81). Hier müssen also sehr außergewöhnliche Leistungen vorliegen. Auch in einem nächsten Beispiel wird deutlich, dass positive Dinge dann berichtet werden, wenn es sich ergibt, d.h. sie sind kein Anlass, für den ein Kontakt mit den Eltern gesucht wird: *„Ja, also was ich merke, was ich nicht mache, ist wenn positive Dinge geschehen, da red ich halt mit Eltern nicht drüber, höchstens jetzt so, wir hatten ‘ne Klassenfahrt, da hab ich mit einigen Eltern drüber gesprochen, dass das wirklich super gelaufen ist, dass ich mich da auch drüber gefreut hab, aber es sind eher nicht die Anlässe, wo ich dann Eltern kontaktiere“* (03.01.70). Eine andere Lehrerin unterscheidet die eigenen Handlungsweisen in Bezug auf eigene und fremde Klassen: *„Die Eltern außerhalb meiner Klasse, die, ja, informier ich leider meistens nur dann, wenn etwas nicht so gut gelaufen ist, weil, dass was gut läuft, eigentlich ‘ne Selbstverständlichkeit ist und man da immer wieder versäumt, die Eltern auch über das zu informieren“* (05.01.94). Im Gegensatz dazu kümmert sie sich bei den Schülern ihrer Klasse darum, dass positive Ereignisse und Leistungen den Eltern (und auch den Schülern) rückgemeldet werden. So berichtet sie von einer institutionalisierten Form der positiven Rückmeldung, die nicht nur leistungsbezogen ist: *„Ja, ich mach’s so, dass ich also zum Halbjahr, zum Endjahr Urkunden ausgabe für besonders fleißige Schüler, für Schüler, die sich verbessert haben, für Schüler, die sich besonders eingesetzt haben für irgendwelche Sachen, die müssen also nicht immer leistungsmäßig gut sein, aber sie können sich ja auch für soziale Sachen engagieren. Da kriegen sie also Urkunden und eh, in vielen Fällen, nicht in allen Fällen, wo es also dann doch besonders zu bemerken ist, da ruf ich die Eltern dann auch an und geb ihnen ‘ne kurze telefonische Information“* (ebd.).

Ansätze und Bemühungen zur Überwindung dieser defizitorientierten Einseitigkeit in der Kooperation mit Eltern werden auch darauf zurückgeführt, dass die eigenen Erfahrungen als Elternteil ein Umdenken angestoßen haben. So berichtet eine Lehrerin, dass sie bisher positive Dinge nur sehr wenig kommuniziert, es jedoch ihr Wunsch wäre, oder sie es sinnvoll fände, weil sie dessen Bedeutung durch die persönliche Erfahrung als Elternteil nachfühlen kann: *„weil es ist ja so, wenn man immer nur so diese negativen Signale sendet, dann naja, geht einem ja auch so, wenn man ständig nur kritisiert wird. Ich hab ja auch selbst Kinder, ich weiß, dass, man hört ja lieber ‚das ist ja ‘ne tolle Schülerin‘, oder ‚hat sie ja toll gemacht‘, als wenn man immer nur hört, ‚na das ist ja wieder nach hinten losgegangen‘“* (05.05.114) und eine andere Lehrerin fügt an: *„ich sag mal, sehr gute Leistungen, dass find ich auch schön, wenn man das den Eltern sagt, da bin ich auch selber dankbar, wenn man mir sagt ‚also deine Tochter war heut super gut, lass sie daran anknüpfen‘, irgendwie, in der Art“* (04.06.79).

Jenseits der vorwiegend problemorientierten Information der Eltern, finden sich jedoch auch andere Äußerungen, in denen Lehrer schülerbezogene Anlässe für die Kontaktaufnahme nennen, die sich eher durch eine Entwicklungs- bzw. Gestaltungsorientierung charakterisieren lassen, in denen ein regelmäßiger Kontakt und Austausch mit den Eltern über die Entwicklung als Regelaufgabe verstanden und erwartet wird und der vor allem unabhängig davon ist, ob

gerade ein Problem besteht oder nicht. Als wichtig wird dabei von einer Lehrerin z.B. die vielseitige, kontinuierliche Information der Eltern über die Entwicklung des Kindes genannt, als eine Art Feedback: *„überhaupt das Feedback an die Eltern über ihr Kind, nicht nur über Noten sondern auch über viele andere Dinge, über Sozialverhalten, alles mögliche“* (02.01.114). Aus zwei Schulen berichten Lehrer von regelmäßigen Auswertungs- und Entwicklungsgesprächen mit den Eltern, ein bzw. zweimal im Jahr: *„die eigentlich typischsten Anlässe sind immer die Auswertungsgespräche zum Halbjahr. Es steht fest, dass mit jedem Elternhaus und Kind so ein Gespräch geführt wird, wie ist es gelaufen, was nehmen wir uns vor fürs nächste Halbjahr und das ist, ja, Pflicht“* (02.03.61). Eine andere Lehrerin berichtet von der regelmäßigen Information aller Eltern über den Zensurenstand: *„das sind Anlässe, über Zensuren, meine Eltern kriegen also von mir jeden Monat den Zensurenstand von mir, nicht, also nicht nur von ihren Kindern, sondern auch von mir, dass ich das also jeden Monat einmal überprüfe, ihre Zensurenliste. Dass also die Eltern über den Zensurenstand, wenn sie das denn wissen möchten, auch informiert werden“* (05.01.90). Methodenkritisch könnte hier, wie auch an anderen Stellen angemerkt werden, dass sicherlich nicht alle Lehrer davon berichten, welche Informationen sie alle rausgeben, denn eine Zensurenliste wird sehr selten genannt, ist jedoch ein sehr verbreitetes Informationsinstrument. Z.T. handelt es sich bei den Beispielen der Kontaktaufnahme und Information der Eltern auch um verpflichtend anstehende Informationen, die sich z.B. auf geplante Aktivitäten an der Schule beziehen, die der Zustimmung und Kenntnis der Eltern bedürfen: *„Bestimmte Vorhaben von der Schule bedingen immer einen Kontakt mit den Eltern, auch wenn er nur schriftlicher Natur ist, um Einverständnis einzufordern oder zu erlangen. Auch in der Frage der Absicherung, weil man ja ganz viele Dinge bedenken muss, im Vorfeld, dass man belehrt haben muss, dass man sie darauf hingewiesen haben muss, und dann wirklich die Unterschrift dann von den Eltern zu haben“* (04.02.79). Weitere Anlässe, die eher einer gestaltungsorientierten Logik folgen und nicht als Reaktion auf Störungen erfolgen, sind auch Gespräche über Fördermöglichkeiten oder Fragen der Berufsorientierung: *„manche Eltern fragen auch, was wir uns so vorstellen können für ihr Kind oder, ich denke, für viele Eltern sind auch die Hinweise wichtig, die wir geben, so zum Sozialverhalten, zu methodischen Kompetenzen, zu Eigenkompetenzen. Ich bilde mir ein, dass das ... dass die Eltern und Kinder das auch durchaus mit einbeziehen“* (02.01.123). Eine andere Lehrerin berichtet von der gezielten Kontaktaufnahme zu den Eltern neuer Schüler: *„typischer Anlass ist z.B. wenn neue Schüler in die Klasse kommen, dann guck ich mal so vier fünf Wochen und dann setz ich mich mit den Eltern und dem Schüler zusammen. Ganz einfach um die Eltern kennenzulernen, dass sie mich kennenlernen, und dass man mal auslotet, was ist so um den Schüler rum, was hat er vielleicht für Stärken, für Schwächen“* (01.04.78). Deutlich wird, dass die schülerbezogenen Anlässe in starkem Maße probleminduziert sind, die positiven bzw. gestaltungsorientierten Anlässe von den Lehrern selbst an üblich oder begrenzt bezeichnet werden. Deutlich wird auch und im Kapitel 4.2.1.3 näher zu beschreiben ist, dass ein Großteil des Kontaktes sich auf die gegenseitige Information bezieht.

### **(3) Klassenbezogene Anlässe für Kooperation**

Das dritte große Feld, das Lehrer nennen, welches als Anlass zur Kooperation mit den Eltern genannt wird, ist die auf die gesamte Klasse bezogene Zusammenarbeit mit Eltern. Hier jedoch stehen, anders als bei den genannten schülerbezogenen Anlässen, die gestaltungsorientierten Anlässe deutlich im Vordergrund, während nun die probleminduzierten Anlässe die Ausnahme darstellen. Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, dass Leistungs- und Verhaltensprobleme als individuelle Probleme auftreten bzw. verstanden werden, die demzufolge auch jeweils schülerbezogen mit den betreffenden Eltern bearbeitet werden. Ausnahmen sind Beispiele, bei denen sich die Eltern einer Klasse bzw. die Elternvertreter an der Lösung von Problemen mit Schülern beteiligt haben, indem sie entweder an Elterngesprächen teilnehmen (vgl. 05.02.71) oder sich als Elternvertretung um die Lösung von Problemen bemühen: *„da hat mein Elternrat mich sehr unterstützt, die haben sich also dafür stark gemacht, dass der Junge, um den es ging, versetzt wird. Das hätte ich alleine nie geschafft“* (05.04.87). Im Vordergrund der klassenbezogenen Zusammenarbeit stehen jedoch Gestaltungs- und Mitgestaltungsfragen und -aufgaben, bei denen die Eltern einbezogen werden. Zum einen werden die Eltern hinsichtlich organisatorischer Angelegenheiten informiert und zum anderen an Entscheidungsprozessen beteiligt: *„Und dann, wenn bestimmte Vorhaben auch mit der Klasse erstmal besprochen werden, wenn was geplant wird, um die Eltern mit einzu beziehen, sind*

die einverstanden, haben die vielleicht 'ne andere Idee, um abzustimmen, welchen Rahmen man wählen kann, wie die finanziellen Mittel geplant werden können“ (04.02.79).

Der Schwerpunkt der über das eigene Kind hinausgehenden Zusammenarbeit besteht nach Aussagen der Lehrer in Unterstützungsleistungen, die Eltern anbieten und mit denen sie sich in bestimmten Bereichen einbringen, die davon abhängig sind: „ob Eltern vielleicht bereit sind, auch mal nicht nur für das eigene Kind - sondern für die Klasse zu unternehmen“ (01.02.84). Diese Aufgaben umschließen beispielsweise Unterstützungsleistungen bei der Gestaltung der Schule, durch Hilfsarbeiten, z.B. an einem sogenannten „Elternaktionstag“ (02.02.94), an dem Unterrichtsmaterialien hergestellt bzw. Baumaßnahmen durchgeführt werden, alles „was man sonst immer nicht schafft“ (ebd.). Eine andere Lehrerin berichtet von einer für sie sehr eindrucksvollen Erfahrung: „als wir hier eingezogen sind, da war ich auf einer Reise, d.h. zum Einzugstermin nicht hier. Und Eltern hatten mir angeboten, das macht doch nichts, Sie kommen einfach und bringen uns einen Plan, wo was hin soll und das hab ich gemacht und als ich wieder kam von meiner Reise, war der Raum fix und fertig. Das haben die Eltern gemacht. Eingeräumt und alle Nägel in die Wand und alle Regale aufgebaut“ (02.02.76). Weitere Beispiele sind die „Klassenraumgestaltung“ (05.03.80), „Weihnachtsfeiern, Wandertage, Begleitung zur Klassenfahrt“ (01.02.84), „Bastelabend schon in Vorbereitung dieses Weihnachtsmarktes“ (03.04.103), „einen Theaterbesuch organisieren, solche Dinge, oder Bowlen geben, (?) also einfach so'ne Sachen, die hier mit dazu gehören“ (05.03.70), „segeln gehen“ (0.04.74), „in die Zooschule gehen“ (05.05.173), „bei Eltern im Garten gezeltet“ (02.01.102). Eine Lehrerin resümiert für sich, dass sie die Bemühungen der Zusammenarbeit auf sämtliche außerunterrichtliche Aufgaben bezieht: „Ich bemühe mich zu kooperieren, was so alle möglichen Extratermine angeht, d.h. Klassenfahrten, Stammgruppentage, Weihnachtsfeiern, all so was“ (02.01.114). Eine andere Lehrerin beschreibt, dass einzelne Aufgabenbereiche ganz in die Verantwortung von Eltern gelegt werden: „Jedes Jahr zum Schuljahresabschluss versuchen wir, mit unseren Kindern, was Schönes zu machen. So am letzten oder vorletzten Schultag. Und da legen wir das eigentlich in die Verantwortung der Eltern, diesen Tag zu organisieren“ (02.05.81). Die klassenbezogene Zusammenarbeit bezieht sich auf Aspekte, bei denen Eltern in die Schule kommen und ihre Hilfe und Unterstützung bereitstellen, sei es in Erziehungsfragen oder bei Gestaltungsaufgaben.

#### **(4) Schulbezogene Anlässe für Kooperation**

Einen marginalen Stellenwert nehmen in den Äußerungen der Lehrer Kooperationsanlässe ein, die primär durch einen Schulbezug gekennzeichnet sind. So berichtet eine Lehrerin von auch strukturellen Problemen, die mit Hilfe von Elternvertretern gelöst werden: „z.B. Sachen, wenn es interne Probleme in der Klasse gibt, wenn es Probleme in bestimmten Fächern gibt, mit anderen Kollegen. Da können manchmal Eltern ja doch ganz hilfreich sein. Wenn es Probleme gibt, z.B. was wir jetzt gerade hatten, dass für ein Fach kein Lehrer da war. Durch diese Wanderlehrergeschichte gab es in einem Kurs in meiner Klasse in Mathematik keinen Lehrer und aufgrund dann des Einspruches des Elternrates beim Schulamt usw. hat sich das dann geklärt. Da gab es ein Problem der Stellenbesetzung, das war irgendwie so 'ne Sache“ (05.04.85). Hier wird somit der Einfluss der Elternvertretung auf Entscheidungen und als Unterstützung bei der Lösung von Problemen, die schulweite Bedeutung haben, hervorgehoben. In einer anderen Hinsicht berichtet eine andere Lehrerin von Angeboten, die Eltern nicht nur für die Klasse des eigenen Kindes sondern schulweit machen: „Manchmal sind es aber auch Anlässe, die die ganze Schule betreffen, wenn ich jetzt so daran denke, dass wir auch Eltern haben, die Projekte mit unterstützen, also das sind jetzt zwar nicht unbedingt Eltern aus meiner Klasse, aber aus anderen Klassen, wo eben Eltern Projekte in der Schule mit unterstützen, sei es z.B., dass sie für's Schulfest Schüler unterstützen bei einer Tanzvorstellung oder so was“ (04.05.92).

#### **(5) Kontakt- und Beziehungspflege**

Neben diesen inhaltlich bestimmten Anlässen wird von einigen Lehrern berichtet, dass sie sich mit Eltern auch ohne einen der genannten konkreten Arbeitsanlässe treffen, um den Kontakt zu pflegen: „Also wir treffen uns auch mal so, also es ist nicht so, dass man immer nur sagt, Schule, sondern wir haben uns eben auch so zusammen getroffen und uns einfach auch mal so unterhalten. Das ist manchmal auch sehr schön, wenn man auch mal ganz ungezwungen sich mit den Eltern unterhalten kann“ (04.05.94). In diesem Zusammenhang dienen auch die Feste an der Schule neben der Information der Eltern z.B. durch Präsentationen der Schülerarbeit vor allem auch der Beziehungspflege, der die Lehrer

eine hohe Bedeutung beimessen, wie bereits aus der kritischen Einschätzung des Faktes, dass nur bei probleminduzierten Anlässen eine konkrete Kontaktaufnahme zu Eltern erfolgt, deutlich wurde. Als Problem wird dabei benannt, dass für eine erfolgreiche Zusammenarbeit eine Basis notwendig ist. So betont eine Lehrerin die Regelmäßigkeit der Kontakte mit den Eltern durch Schulveranstaltungen, die, im Unterschied zu den gezielten Elterngesprächen, keinen direkten Handlungsbezug haben, sondern vielmehr das Verhältnis von Eltern und Lehrern stärken sollen: *„und dann sehen wir uns ja auch noch, zu Werkstattpräsentationen, also noch mal zweimal im Jahr, plus Sommerfest, d.h. ganz, ganz viele Eltern nutzen eben auch diese Plattform, um immer in die Schule zu kommen. Wenn man dann Lust hat und Interesse hat sich noch mal hier und da zu unterhalten, also es ist auch eigentlich ein nettes Verhältnis zu uns, also zwischen Lehrern und Elternhaus. So soll's auch sein“* (02.03.61). Eine andere Lehrerin berichtet von gemeinsamen Bastelaktionen, die neben dem Ziel Produkte zu schaffen, explizit der Beziehungspflege dienen: *„Ich mache z.B. jetzt in dieser Woche ein Bastelabend schon in Vorbereitung dieses Weihnachtsmarktes, wo wir mit Eltern und Schülern zusammen sitzen und bisschen was vorbereiten und eigentlich so ein bisschen mit zwei Hintergedanken, einmal was zu schaffen und zum anderen, nettes Beieinander wo man eben sich kennenlernt und naja für die Eltern ist auch mal ganz wichtig, dass sie untereinander mal so ein bisschen sich austauschen können“* (03.04.103).

#### 4.2.1.2 Arbeitsweisen

Die Lehrer schildern ein sehr vielfältiges Spektrum verschiedener Arbeits- bzw. Vorgehensweisen in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Diese lassen sich dabei in ihrem Grad der konzeptionellen Strukturiertheit bzw. Vorbestimmtheit unterscheiden. So bewegen sich alle Aspekte, ebenfalls wie bei der Lehrerkooperation, auf einem Kontinuum zwischen dem formalisierten, konzeptionell begründetem Vorgehen und dem informellen, oft auch spontanen Agieren. Ziel des Kapitels ist die Auflistung der verschiedentlich aufgefundenen Varianten unter besonderer Berücksichtigung der von den Lehrern geschilderten, subjektiv wahrgenommenen Vor- oder auch Nachteile der einzelnen Kontaktformen und Arbeitsweisen. Genannt werden von den Lehrern folgende Arbeitsweisen:

- Elternvertretung/Elternrat
- Elternabende
- Elterngespräche
- Mitarbeit der Eltern
- Hospitationen/Konferenzteilnahme
- Informelle und zufällige Treffen

##### **(Elternvertretung/Elternrat)**

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist zunächst institutionell gesichert durch die Existenz der Elternvertretungen an den Schulen. So berichten einige Lehrer, dass die Elternvertretung der Klasse der Ausgangspunkt für Zusammenarbeit mit den Eltern insgesamt darstellt, bzw. dass zu bestimmten Anlässen speziell mit dem Elternrat zusammengearbeitet wird: *„wenn Dinge für die Klasse zu organisieren sind, dann natürlich über den Elternrat, aber das ist dann auch mal so eine Phase wo man den Kontakt sucht“* (05.03.80) und eine andere Lehrerin fügt an, dass der Elternrat bestimmte Aufgaben in eigener Verantwortung übernimmt: *„wir haben es auch schon gehabt, dass die Elternvertretung selbst mit Eltern zusammen gearbeitet hat, wo die Kinder Schwierigkeiten gemacht haben, d.h. also die Eltern sich dann mit den anderen Eltern und mit mir hingesetzt haben um da irgendwo am runden Tisch bestimmte Sachen zu klären. Oder einfach auch Hilfe zu geben, den anderen Eltern. Einfach mal, dass es eben nicht nur vom Lehrer kommt, sondern dass eben auch andere Eltern Hinweise geben, wie könnten sie es machen oder so“* (04.05.92). Der Elternrat wird dabei von den Lehrern auch in seinem Potential als Unterstützungselement bewusst wahrgenommen, wie im bereits beschriebenen Beispiel (s.o. schulbezogene Anlässe), wo der Elternrat beim Problem eines Fachlehrermangels seinen Einfluss in Form eines Einspruches beim Schulamt erfolgreich geltend gemacht hat (vgl. 05.04.85). Die Erfahrungen, die mit der

Arbeit des Elternrates dabei gemacht werden, sind sehr unterschiedlich. So werden sehr positive Erfahrungen geschildert: „als Klassenlehrer hat man ja in der Regel so einige Eltern aus der Klasse die diesen Elternrat bilden und da hab ich in den vergangenen Jahren schon erfolgreiche Kooperationserlebnisse gehabt. Also, man trifft sich dann regelmäßig in etwas kleinerem Kreis und bespricht dies und das und jenes und unter anderem eben auch Organisation von Dingen für die Klasse“ (05.03.68). Es finden sich allerdings auch sehr gegenteilige Erfahrungen. So bestehen an einigen Schulen zwar die Elternvertretungen, bleiben aber eher wirkungslos: „wir haben ja Elternvertreter, die gewählt werden, aber das scheint schwierig für die zu sein, sich zu organisieren, weil die häufig wechseln und dann ist es keine so ständig bleibende Gruppe, sondern die rotieren immer“ (02.01.112). Ebenfalls sehr unterschiedlich ist die Intensität der Kontakte bzw. verändert sich diese: „wir haben uns anfänglich fast monatlich getroffen... und dann haben wir uns beschränkt auf vierteljährlich bzw. jetzt machen wir das eigentlich nur noch halbjährlich, dass wir uns treffen“ (01.03.65). Nicht berichtet wird von den Lehrern die Mitarbeit der Eltern in Schulgremien.

### **(Elternabende)**

Die Elternabende finden an den Schulen in der Regel jedes Halbjahr einmal statt und dienen nach Aussagen der Lehrer der allgemeinen Information der Eltern einer Klasse. Als grundsätzliches und strukturelles Problem wird dabei von einigen Lehrern jedoch die geringe Beteiligungsbereitschaft vieler Eltern beklagt, die insbesondere mit steigendem Alter der Kinder sinkt. „Da kommen eben nicht alle Eltern und manche Eltern sieht man dann auch nicht zu diesen zwei Terminen“ (01.02.78). Oder eine andere Lehrerin: „Aber mit den Jahren nahm das immer mehr ab, immer mehr und es kommen ja immer die gleichen Eltern, es kommen nicht die, die man eigentlich sprechen müsste“ (03.01.92). So werden zu diesen Terminen vielfach nur die interessierten Eltern erreicht: „insgesamt nur 8 Leute an einen Elternabend erscheinen zur Vorbereitung der Prüfung, dann denk ich mal, kann man nicht groß von Kooperation im Allgemeinen sprechen mit den Eltern“ (03.02.107). Eine Lehrerin berichtet davon, dass sie in Reaktion auf dieses Problem die Elternabende in Anwesenheit der Schüler durchführt, wodurch sich indirekt die Teilnahme auch der Eltern insgesamt erhöht hat. Durch die Neugier der Schüler, was dort über sie gesagt werden könnte, haben sie ihre Eltern motiviert teilzunehmen. Sie sagt: „das hat ihnen dann so gut gefallen, weil sie einfach auch in dem Moment die Gelegenheit hatten, zu ein paar Sachen selber was zu sagen“ (04.04.108).

Eine Lehrerin äußert ihre grundsätzlich skeptische bzw. ablehnende Haltung gegenüber Elternabenden, indem sie sagt: „Ich bin überhaupt kein Fan von diesen Elternversammlungen, das liegt eigentlich ja auch schon so auf der Hand, wenn man da mit 25 meist ziemlich fremden Menschen in einem Raum zusammen ist... also diese Elternversammlungen, die liegen mir überhaupt nicht, ich würd's gern irgendwie anders organisieren wollen, oder am liebsten gar nicht mehr machen. Ja, ich würd's, ich hab schon gesagt, regelmäßiger würde ich sie gern sehen die Eltern, ich könnt mir vielleicht vorstellen, so eine Art regelmäßige Sprechzeiten“ (05.05.127). Eine Einschränkung macht sie, und benennt Anlässe, zu denen Elternabende als Informationsforum geeignet bleiben: „Ich denke in der 10. Klasse im Zusammenhang mit den Prüfungen ist eine Elternversammlung schon auch wichtig. Damit die Eltern Möglichkeiten haben zu fragen, wenn sie was nicht verstehen. Das ist vielleicht auch effektiver als wenn man sagt, sie können mich anrufen... sonst kann man viele Sachen schriftlich, so Informationsblätter. Es geht ja meistens darum, Organisatorisches, ne, diese Elternversammlungen“ (05.05.135).<sup>49</sup>

Als Wunsch formulieren einige Lehrer die Idee von Elternabenden zu pädagogischen Themen. So sagt eine Lehrerin: „dass man z.B. außer diesen angesetzten Elternabenden auch einmal - nicht erst in Klasse 9, sondern auch schon viel früher, solche Versammlungen selbst einberufen sollte, wo es um Erziehungsfragen geht. Dass die Eltern sich auch austauschen können, die ja alle Kinder desselben Alters in einer Klasse haben“ (01.02.94). Und auch eine andere Lehrerin berichtet von bisher nicht umgesetzten Plänen zur Gestaltung: *interessanter vielfältigerer Elternversammlungen, wo man sich vielleicht auch mal, wo man wirklich mal vielleicht nur einige Eltern einlädt und mal direkt ein Gespräch führt, über pädagogische Dinge oder so was. Das habe ich also immer mal vor gehabt aber einfach nicht konsequent mal umgesetzt. Ich hab da schon Gedanken und Ideen, und das ist ja der Vorteil wahrscheinlich in irgendwelchen Alternativ-Schulkonzepten, die machen da mehr und das ist*

---

<sup>49</sup> Aus der Literatur ist das Phänomen bekannt, dass Lehrer Elternabende kritisch sehen, Eltern dagegen die Elterngespräche, was auf die unterschiedlichen und jeweils ungewohnt und angenehmen sozialen Konstellationen dieser Gesprächssituationen zurückgeführt wird. Das Phänomen wird auch als die „Angst des Lehrers vor den Elternabenden“ bezeichnet (vgl. TEXTOR, 2004).

wahrscheinlich auch besser“ (05.02.101). Während somit die Institution des Elternabends grundsätzlich kritisiert wird, liefern einige Lehrer Gestaltungsideen für mögliche Modifikationen bzw. eine Redefinition der Funktion von Elternabenden als Plattform des inhaltlich strukturierten Austausches.

### **(Elterngespräche)**

Die zweite zentrale Form des direkten Kontaktes mit den Eltern sind die Elterngespräche, die es in sehr unterschiedlicher Form gibt: entweder an von der Schule festgelegten, alle Lehrer betreffenden Sprechtagen oder an individuell feststehenden Sprechstundenterminen eines Lehrers oder an individuell mit den Eltern vereinbarten Gesprächsterminen, entweder in der Schule oder in Form von Hausbesuchen. Unterschiedlich ist zudem die Praxis, ob die Elterngespräche im Beisein der Kinder oder ohne sie durchgeführt werden.

Bei den feststehenden Sprechtagen stehen alle Lehrer den Eltern in einem festgelegten Zeitraum, meist an einem bestimmten Nachmittag im Halbjahr zur Verfügung. Die Eltern können sich dann bei verschiedenen Lehrern anmelden, bzw. können auch von den Lehrern eingeladen werden. Diese Form der Elterngespräche wird vielfach kritisiert, da sie wirkliche, intensive bzw. klärende Gespräche kaum zulässt, da vielfach nur 15 min pro Gespräch eingeplant werden: *„Das geht dann alles so im Viertelstundentakt und dann sitzt der Lehrer nach dem Unterricht von 2 bis 6 im Prinzip und hat immer wieder andere Eltern vor sich. Aber das Problem ist, dass die Eltern sich dann zwar bereit erklären zu kommen und letztendlich sitzt man dann aber doch alleine da, weil sie doch was anderes gefunden haben oder nicht an den Termin denken oder was auch immer“* (01.02.78). Eine andere Lehrerin berichtet von ihren Erfahrungen mit dem Elternsprechtage und beurteilt, dass dies für sie nicht als Zusammenarbeit zu bezeichnen ist: *„Da haben wir uns halt über die Leistungen des Kindes unterhalten. Aber das war ja auch keine Zusammenarbeit“* (02.05.95). So richtet sich die Kritik einer Lehrerin auch gegen die Beibehaltung des Prinzips des Elternsprechtages und sie plädiert für die Einführung von Sprechzeiten jedes einzelnen Lehrers: *„Also ich würde Sprechzeiten als ‘ne gute Möglichkeit ansehen, mit Eltern zusammenzukommen. Regelmäßiger sich treffen... , dass die wissen, die Frau ist immer mittwochs ab 16 Uhr da und wenn wir was haben, denn können wir da hingehen“* (05.05.131).

Nur in einer Schule finden als Regelangebot, also unabhängig von auftretenden Problemen, und verpflichtend zweimal im Jahr individuell vereinbarte Elterngespräche mit allen Eltern statt *„Auswertungsgespräche zum Halbjahr. Es steht fest, dass mit jedem Elternhaus und Kind so ein Gespräch geführt wird, wie ist es gelaufen, was nehmen wir uns vor fürs nächste Halbjahr und das ist, ja, Pflicht. Das kann man auch nicht abwählen, also Schüler noch Eltern, das steht im Konzept, dass wir das tun“* (02.03.61). Diese werden von den Klassenleitern geführt, die wiederum von den Fachlehrern Informationen im Vorfeld zugearbeitet bekommt: *„da gibt es dann so ein Heft, da ist für jedes Kind ein Blatt drin, für jedes Fach und dann trägt jeder Fachlehrer ein, wie er das Kind einschätzt... und das ist unsere Grundlage für das Elterngespräch“* (02.04.19). (vgl. Kap. 4.1.1.1). Von einer anderen Schule wird das Angebot einer Lernsprechstunde beschrieben, als Institution der Elternarbeit, um Eltern zu informieren und zu beraten, wie sie das Lernen des eigenen Kindes unterstützen können. Dieses Angebot kann dabei sowohl bei aufgetretenen Problemen als entwicklungsorientiert genutzt werden (vgl. 04.04.112).

Von den anderen Schulen berichten sehr viele Lehrer von Gesprächen und Treffen, die anlassbezogen aufgrund auftretender Probleme stattfinden, wenn nötig auch mit einer sehr hohen Regelmäßigkeit: *„dann haben wir eben wirklich, jeden Monat kann man fast sagen, mit ihm gesessen und dann haben wir Rechenschaftslegung, danach musste er eben sagen, was hat er schon erreicht, wo brauch er noch Hilfe usw. Und dann haben wir eben wirklich, immer wieder, wir haben eben nicht locker gelassen, das ganze Jahr über“* (04.05.84) oder eine andere Lehrerin berichtet von Gesprächen mit einer Mutter, während der Entscheidungsfindung zur Umschulung eines Kindes an eine Förderschule: *„ich hab hier wirklich, drei Stunden hier mit der Mutter gesessen, ich hab mich in der Stadt mit ihr getroffen, auf ‘nen Kaffee und hab noch mal versucht, sie zu bewegen, dieses Kind nach G. zu bringen. Das ist diese Förderschule“* (03.01.49). Deutlich wird die hohe Intensität dieser Zusammenarbeitsformen, die sich in vielen Beispielen spiegelt (vgl. 05.01.73; 05.05.86).

Die Durchführung von Hausbesuchen als Form des Elterngesprächs wird von einigen Lehrern erwähnt, von anderen abgelehnt. Eine Lehrerin schildert die Gründe, weshalb sie für

sich beschlossen hat, diese nicht mehr zu machen: „also ich hab irgendwann mal aufgehört Hausbesuche zu machen, nachdem ich negative Erfahrungen gemacht habe, dass ich mich drei- oder viermal zum Hausbesuch angemeldet habe und die Eltern dann jeweils nicht zu Hause waren... auf der anderen Seite habe ich bei solchen Hausbesuchen manchmal ganz, ganz viel Elend erlebt, wo ich gesagt hab, das muss ich mir nicht noch mal antun. Also, wo dann wirklich das Zuhause katastrophal gewesen ist und wo ich mich eigentlich gefreut hab, dass das Kind in der Schule noch normal läuft... und ja, 'ne andere Sache war dann auch die Tatsache, dass Eltern versucht haben, mich mit materiellen Dingen zu bestechen, dass ich ihr Kind durch die Prüfung bringe und dann hab ich gesagt, ich mach keine Hausbesuche mehr“ (01.03.199). Auf der anderen Seite ist sie sich des Verlustes bewusst, den die Abschaffung von Hausbesuchen mit sich bringt: „es ist manchmal doch ganz angebracht zu sehen, wie die Kinder zu Hause leben, welche Arbeitsbedingungen sie zu Hause haben, wie die häuslichen Bedingungen generell sind... das erfährt man ja sonst nicht... und manchmal möchte man es schon wissen, warum das Kind halt so ist oder so reagiert und nicht anders“ (01.03.199). Aus den Äußerungen dieser Lehrerin wird klar, dass sie zum einen den Nutzen von Hausbesuchen sehr wohl benennen kann, sich jedoch aufgrund persönlicher, negativer Erfahrungen gegen diese Form des Elternkontaktes entschieden hat. Sie führt dabei das Unwohlsein in der Situation und mit den z.T. unangenehmen Erkenntnissen über die eigene Schülerschaft als Gründe an. Hier wird somit keine professionelle Begründung für die Handlungsstrategie geliefert, sondern vielmehr eine persönlich motivierte. Deutlich wird auch, dass die Entscheidung für oder gegen Hausbesuche beim Einzelnen liegen, also nicht konzeptionell an der Schule verankert sind, was wiederum den Schutz des einzelnen Lehrers erhöhen würde bzw. diese unterstützen könnte.

Zur Frage der Hausbesuche gibt es jedoch auch sehr klare gegenteilige Positionen. So bemüht sich eine andere Lehrerin der gleichen Schule sehr explizit darum, Hausbesuche durchzuführen: „ich halte eigentlich nach wie vor viel von Elternbesuchen, obwohl ich auch akzeptiere, wenn manche Eltern sagen ‚wir kommen lieber in die Schule‘. Ist neutrales Gebiet, hat man auch irgendwo seine Vorteile“ (01.04.80). Sie weiß dabei um die unterschiedlichen Positionen innerhalb des Kollegiums: „Also da sagen manche ‚du hast ‘nen Vogel, was gehst du überhaupt noch zu Eltern nach Hause, mach das in der Schule und denn ist gut‘. Nicht um es abzuwerten, sondern einfach, ist heut so“ (01.04.88). Andere Lehrer schildern ihre Bereitschaft und richten sich nach den diesbezüglichen Wünschen der Eltern. Eine Lehrerin macht deutlich, dass sie sich bei Bedarf auch in der Lage sieht, einen Hausbesuch durchzusetzen: „sehen sich zum Teil auch in der Situation diesen durchzusetzen: „Wenn's gewünscht wird, auf jeden Fall, wenn's nötig ist, bestehe dann auch manchmal drauf, aber ansonsten ist es wohl nicht mehr so üblich und gewünscht. Also, ich hab nichts dagegen“ (03.05.85). Eine Lehrerin hebt hervor, dass zu DDR-Zeiten die Offenheit und Möglichkeiten der Einblicke in die Familie sehr viel stärker gegeben waren: „Es kommt immer drauf an, wie das heute von den Eltern gewünscht ist... weil das heute so ist, dass die meisten Eltern in die Schule kommen oder so. Diese Privatsphäre, die war zu DDR-Zeiten wesentlich mehr geöffnet als sie das jetzt ist. Was manchmal für uns von Nachteil ist, weil man wirklich manchmal über familiäre Dinge nicht mehr informiert ist“ (04.04.95).

So wird die Frage der Hausbesuche als ein sehr kontroverser Punkt deutlich. Während einige Lehrer begrüßen, dass in den unteren Klassen sich die Tendenz zeigt, wieder verstärkt Hausbesuche zu machen (vgl. 05.02.57), schildert eine andere Lehrerin, dass sie nie gern Hausbesuche gemacht hat, weil sie sich immer wie ein Eindringling gefühlt hat, fügt darüber hinaus an: „Und man hat auch dann so'n bisschen den Heimvorteil, sag ich mal. Gut, den haben die Eltern dann nicht, aber, gut, das ist ja denn deren Problem, sozusagen (schüchternes lachen)“ (04.02.69). Mit dieser Äußerung deutet sich an, dass das Verhältnis von Schule und Elternhaus zumindest in gewissem Maße als prinzipiell problematisch eingeschätzt wird, weshalb ein „Heimvorteil“ explizit die eigene Position stärken bzw. Sicherheit schaffen soll. Das dahinterliegende Bild ist die Vorstellung des Kontaktes zweier gegnerischer Lager. Darin zeigt sich gleichzeitig ein defensives Muster der Organisation der Zusammenarbeit. Nicht die Bewältigung möglicher Spannungen wird genannt, sondern die Arbeit in die Schule verlegt, weil dadurch eine persönliche Sicherheit erhöht wird. Dabei wird bewusst eine negativ-vermutete Wirkung für das Gegenüber in Kauf genommen.

Eine weitere, häufig genannte Gesprächsweise sind Telefonate. Unterschiedlich ist dabei, inwieweit Lehrer für die Eltern direkt erreichbar sind. Das Rausgeben der eigenen



Telefonnummer an die Eltern wird dabei sehr unterschiedlich gehandhabt. Während einige beim ersten Elternabend die Nummer rausgeben, tun andere es „nur dann, wenn sie mich persönlich danach fragen“ (02.01.155), bzw. berichtet eine Lehrerin, dass sie ein „halbdienstliches Telefon zu Hause“ (05.05.148), an das sie nach einer bestimmten Uhrzeit nicht mehr rangeht. Eine Lehrerin schildert, dass sie ihre Nummer nicht mehr rausgibt, weil sie Streiche von Schülern vermeiden will, gleichwohl sie sagt, dieses noch nicht erlebt zu haben (vgl. 05.04.112). Die Annahme des Angebotes, sich bei den Lehrern zu melden, wird dabei von den Lehrern sehr unterschiedlich geschildert. Eine Lehrerin berichtet von gelegentlichen Anrufen: „die Eltern haben die Möglichkeit mich ständig anzurufen, einige nehmen es auch war. Also, sie haben 'ne Zeit von mir gekriegt, wo sie, ab wann sie mich erreichen können, telefonisch und machen das eigentlich auch“ (05.01.94). Eine andere berichtet von weniger als erwartet: „Und die könnten mich theoretisch auch zu Hause anrufen und mal nachfragen, wie es ihrem Kind ergeht, aber das macht keiner“ (01.03.95). Gleichzeitig berichtet kein Lehrer, dass Eltern zu viel anrufen würden. Eine Lehrerin berichtet, dass Klärungen am Telefon besonders dann gewählt werden, wenn ein guter Kontakt bereits besteht: „Ich glaub der allerwichtigste ist, wenn es irgendwie brennt beim Kind, dann ruft man schon mal zu Hause an. Und entweder man bittet um ein Gespräch oder je nach dem, wie eng man mit den Eltern schon in Kontakt ist oder wie lange man die schon kennt, klärt man Dinge am Telefon“ (02.05.101). Eine andere Lehrerin schildert, dass sie die meisten Absprachen mit den Eltern über das Telefon regelt, und sich daher schon Elterngespräche in der Schule vielfach erübrigen: „Diese Lehrersprechtage, ne? Da kommen aus meiner Klasse eigentlich nicht so viele, weil, ich ganz oft so diese, das wissen die Schüler auch, ich telefoniere sehr viel mit den Eltern. Wenn irgendwas ist, wenn's brennt, dann ruf ich halt an. Ja ich hab das mal ein ganzes Jahr extrem durchgezogen, und irgendwie ist es jetzt aber auch nicht mehr so. Also die wissen das, dass es dann wirklich sofort an die Eltern geht, und deswegen erübrigt sich das ganz oft“ (03.01.94). Die Äußerungen der Lehrer lassen erkennen, dass die Settings für die Gespräche mit den Eltern sehr heterogen sind und auch an ein und derselben Schule sehr unterschiedlich gehandhabt werden. Diese Äußerungen verweisen darauf, dass die Elternzusammenarbeit nicht konzeptionell verankert ist, sondern vielmehr von der Gestaltungskompetenz bzw. vom Gestaltungswillen des Einzelnen abhängig bleibt.

### **(Mitarbeit der Eltern)**

Neben diesen vielfältigen Kommunikationsformen treten die Eltern in der Schule als Akteure auf, wenn es um die Mitarbeit an Projekten, Veranstaltungen bzw. sonstigen Unterstützungsarbeiten in der Klasse oder Schule insgesamt geht: „dann hatten wir jetzt z.B. die Idee mit dem Klassenraum, wir haben den Klassenraum neu gestaltet mit Eltern und Schülern“ (05.03.80). Eine Lehrerin berichtet, dass für die Koordination und Planung der gemeinsamen Projekte und Aktionen ein Gremium gebildet wurde: „Und jetzt haben wir eben ein Gremium gebildet, aus entsprechenden Vertretern der Elternvertretung der drei Klassen, der drei 10., haben uns wirklich jetzt konstruktiv zusammen gesetzt mit den Klassenlehrern, und haben schon 'ne erste Beratung gehabt, wo wir genau abgestimmt haben, wer könnte was machen, Abschlussfest, letzten Schultag, Vorbereitung Basar,... Und das ist eben so ein Beispiel, wo wir jetzt die Eltern wesentlich intensiver einbinden, ... ansonsten sind sie mehr oder weniger passive Begleiter gewesen, die aber immer, wenn ich sie gebraucht hätte, da gewesen wären, mehr oder weniger“ (05.02.53). In vielfältigen Formen sind die Eltern bei der Unterstützung von Veranstaltungen, Feiern, Wanderfahrten etc. beteiligt, wie bereits im vorherigen Kapitel im Zuge der Vorstellung klassenbezogenen Anlässe deutlich wurde (vgl. Kap. 4.2.1.1).

### **(Hospitationen/Konferenzteilnahme)**

Von Hospitationen der Eltern im Unterricht, als Variante der Information der Eltern über den Unterricht bzw. das Agieren des eigenen Kindes, berichtet nur eine einzige Lehrerin: „Also, ich hatte schon Eltern, die im Unterricht hospitiert haben, so aus gewissen Anlässen, was weiß ich, Kind hatte ADS und die Mutter wollte nun gucken, ob das mit dem Unterricht so konform geht. Das ist in Ordnung“ (02.02.118). Zu fragen ist, ob dies nicht als Kooperationsform angesehen wird bzw. ob sie schlichtweg nicht stattfindet. Als ebenfalls einzelne Nennung wird die Einladung der Eltern zur Teilnahme an einer Klassenkonferenz von einer Lehrerin genannt, wenn dort Belange des eigenen Kindes besprochen werden: „Dass man da die Eltern kontaktiert und ihnen das zunächst mal mitteilt, und ähm, ja, auch

ihre Seite noch mal hört, die Eltern können auch mit dabei sein, wenn z.B. 'ne Klassenkonferenz stattfindet und über den jeweiligen Schüler gesprochen wird. Dass man sie einlädt, wenn sie möchten, oder auch nicht, das können sie dann entscheiden“ (04.02.79).

### **(Informelle und zufällige Treffen)**

Schließlich berichten einige Lehrer von informellen Zusammenkünften mit den Eltern. Diese dienen zum einen der oben genannten Beziehungspflege, als bewusst geschaffene Räume, in denen sich auch mal nicht über schulische Belange unterhalten werden muss, sondern auch für die Eltern Gelegenheiten geschaffen werden, sich untereinander kennenzulernen (vgl. 04.05.94). Von anderen Lehrern werden diese informellen Rahmen aber auch geschaffen, um in angenehmer Atmosphäre über Pläne für die Klasse zu sprechen: „wir treffen uns also regelmäßig einmal im Monat, oder alle zwei Monate, je nachdem was jetzt so ansteht, diskutieren über bestimmte Sachen, also Probleme in der Klasse, wird gefragt, wo sich da jemand einbringen kann, und das funktioniert eigentlich sehr gut“ (05.04.65). Die Lehrerin betont gleichzeitig, dass sie sehr wohl das Gefühl hat, „Glück“ dabei zu haben, dass ein solches, gewachsenes Verhältnis besteht und die Zusammenarbeit daher so gut funktioniert. Auch hier, wie bereits bei den positiven Erfahrungen während des Berufseinstieges berichtet eine Lehrerin wiederum von „Glück“, womit sich ausdrückt, dass die Lehrerin nicht für sich eine Gestaltungsmöglichkeit für die Art des Kontaktes sieht, sondern dieser als eine glückliche Fügung begriffen wird.

Neben diesen geschilderten informellen aber intendierten Treffen mit Eltern, berichten Lehrer auch von den zufälligen Treffen und Begegnungen mit den Eltern, bei denen sich Gespräche über das jeweilige Kind ergeben: „Da ich ja nun auch [hier] wohne und viele Eltern, trifft man auch einige Eltern so zufällig, dass man dann ins Gespräch kommt. Natürlich kommt man ins Gespräch über die Kinder“ (01.02.89). Besonders häufig tritt dies natürlich in kleinen Ortschaften auf, wo diese Form der Begegnung und Absprache daher als ein bedeutender Faktor die Gesprächskultur bestimmt: „Das ist eben so, wenn man Lehrer in so einem Dorf ist, da kann man nicht einfach abschalten, da trifft man die Leute auch auf der Straße und denn wird eben auch mal ein Gespräch geführt und dann sind das nicht nur die Eltern der Kinder, die ich in meiner Klasse habe, sondern eben auch Eltern der Kinder, die ich unterrichte. Und das Gespräch muss man genauso suchen, wenn man als Fachlehrer irgendwo ist“ (04.05.88). Die Verbindungen, die man durch nachbarschaftliche bzw. auch freundschaftliche Verhältnisse hat, lassen die informellen Gespräche zu einer wichtigen Instanz werden. So berichtet ein Lehrer, dass er bisher durch persönliche Kontakte ganz andere Wege der Kontaktaufnahme und Gesprächskultur pflegen konnte: „in den letzten Jahren war es nur, dass die Eltern zum größten Teil meine ehemaligen Schüler waren, und da hat man natürlich einen ganz anderen Kontakt und 'ne ganz andere Basis, auch was private Bereiche angeht, wenn es Probleme gab usw., die waren ratz batz da, haben nicht auf einen Elternsprechtag gewartet. Oder du bist dann da zu Hause vorbeigefahren (01.05.80). Folgerichtig waren für ihn die formellen Wege der Informationsübermittlung weniger bedeutend: „ich hab von diesen Einträgen im Klassenbuch so gut wie nichts gehalten, oder im Hausaufgabenheft“ (01.05.86).

#### **4.2.1.3 Kooperationsformen**

Untersucht man die genannten Kooperationshandlungen hinsichtlich der konkret stattfindenden Formen der Verzahnung der Handlungen von Lehrern und Eltern, so zeichnet sich, analog zur Lehrerkooperation, wiederum das dreistufige Modell zentraler „Kooperationsformen“ ab, die sich hinsichtlich der Intensität der stattfindenden Verzahnungsprozesse unterscheiden:

- Austauschprozesse (Informationsmanagement)
- Koordinationsprozesse (Abstimmung, Planung)
- Kokonstruktionsprozesse (Mitbestimmung).

Beim Großteil der von den Lehrern geschilderten Kooperationsformen handelt es sich um Austauschprozesse, denen zentrale Bedeutung beigemessen werden. An erster Stelle steht zunächst der Informationsaustausch. Ein funktionierender, regelmäßiger und gegenseitiger

Informationsfluss wird dabei als Basis für die erfolgreiche Zusammenarbeit und z.T. auch als Basis der erfolgreichen Arbeit generell gesehen. Die getrennten Funktionsbereiche von Schule und Familie sind in diesem Sinne in der Erfüllung ihrer je eigenen Aufgaben abhängig von der Versorgung mit Informationen über das je andere System. Der Kooperation wird auf dieser Ebene eine große Bedeutung beigemessen. So informieren Lehrer die Eltern über Probleme und Entwicklungen in der Schule und erhoffen sich Informationen der Eltern über relevante Ereignisse aus den familiären Zusammenhängen (vgl. Kap. 4.2.3.4).

Der Austausch umfasst in zweiter Hinsicht, neben dem Informationsaustausch einen Meinungs- und Erfahrungsaustausch. Dieser wird vielfach auch als eine Art Beratung der Eltern wahrgenommen. Dabei geht es nicht unbedingt darum, dass konkrete Dinge vereinbart und verabredet werden, sondern dass die notwendigen Informationen ausgetauscht werden, um anschließend zu eigenen Lösungen und Handlungsinitiativen zu gelangen. Vielfach haben die Lehrer, ihren Angaben zufolge, auch das Gefühl, dass Eltern Ratschläge von ihnen erwarten bzw. begrüßen (vgl. 02.01.123). Eine Lehrerin berichtet von einem Hausbesuch, auf dem nichts ausgehandelt wurde, aber viele Dinge angesprochen werden konnten, was letztendlich hilfreich war: *„Ne, wir haben über Schwierigkeiten in diesem Alter gesprochen, was die so für Probleme haben, womit sie vielleicht nicht klar kommt, oder, also das mit der Schwester hab ich angesprochen, dass so der Eindruck ist, ja die geht ja nun aufs Gymnasium und sie ist nur hier und warum könnte das denn so sein, dass sie so schwierig auch zu Hause ist, ne und so, auf der Schiene so ein bisschen über das Mädchen geredet, und warum ist die so, das fand ich eigentlich im Nachhinein dann richtig, dass wir das so gemacht haben“* (04.01.114).

Neben den reinen Austauschprozessen, bei denen tatsächlich das Informieren, das ‚ins Bild setzen‘ des jeweils Anderen sowie der Meinungs- und Erfahrungsaustausch im Vordergrund stehen, werden eine ganze Reihe von Anlässen genannt, in denen darüber hinaus die Abstimmung bzw. Koordination von Zielen und Vorgehensweisen im Mittelpunkt stehen, wie z.B. die Entscheidung über Klassenfahrtziele (vgl. 02.04.69). Gegenstand der Zusammenarbeit ist dabei also nicht lediglich die Information, sondern Eltern sind beteiligt an Entscheidungsprozessen verschiedenster Art. Aspekte sind die Koordination von Handlungsabläufen bzw. das Schließen von Handlungsvereinbarungen z.B. in Elterngesprächen (vgl. 02.03.61). So schildert beispielsweise eine Lehrerin: *„bei den Elterngesprächen mit den Kindern zusammen ergibt sich dann auch ganz viel, ‚was können die Eltern tun?, was können wir tun?, wie schließen wir uns kurz?‘, da gibt’s dann Regeln, dass wir bei manchen dann jede Woche anrufen oder wir ‘ne Mail kriegen und dann zurück mailen ‚so und so sieht’s aus momentan, leistungsstandmäßig‘“* (02.04.59). Oder eine andere Lehrerin berichtet: *„das war im Prinzip, dass die Eltern zu Hause das Hausaufgabenheft kontrollieren und ich hab dafür gesorgt, dass er alle Hausaufgaben einträgt, indem ich eben, naja, jeden Fachlehrer gebeten hab, noch mal extra nachzugucken, dass durch ‘ne Unterschrift zu bestätigen und dass ist natürlich was, was man nicht ständig machen kann, sonst ist man eben nur noch am Hausaufgabenhefte angucken und, das schafft man zeitlich nicht. Und das nervt schon irgendwo, das ist schon ‘ne zusätzliche Belastung. Für die Eltern natürlich auch“* (03.04.70). Hier handelt es sich nicht um eine einseitige Beratung der Eltern, die sich im Informieren und Meinungs- und Erfahrungsaustausch erschöpft, sondern vielmehr um eine Abstimmung von Handlungsplänen, die damit eher den Charakter eines gemeinsamen sich Beratens hat. Im Mittelpunkt steht die Koordination des jeweiligen Handelns der Eltern und der Lehrer. Von einem sehr intensivem Austausch und gemeinsamen Beraten berichtet auch eine andere Lehrerin. So wurde in einem Fall über einen sehr langen Zeitraum von Lehrer- und Elternseite eine enge Kooperation durchgehalten und auch als notwendig in dieser Form angesehen, um dem Schüler zu einem erfolgreichem Abschluss der Schule zu befähigen (vgl. 01.04.62). Aber nicht nur in den Problemfällen werden Handlungsvereinbarungen aufgestellt bzw. wird das Vorgehen abgestimmt. Auch hinsichtlich gestaltungsorientierter Anlässe berichten die Lehrer von Formen der Beteiligung der Eltern, bei denen die Zusammenarbeit als eine Koordination der Einzelhandlungen bezeichnet werden kann. Eine Lehrerin berichtet, wie eine Mutter nach Absprache in Eigenregie einen gesamten Wandertag organisiert hat (vgl. 04.04.74).

Als eine dritte Form neben den Austausch- und Abstimmungsprozessen lassen sich aus den Äußerungen der interviewten Lehrer auch Kokonstruktionsprozesse identifizieren. Von Kokonstruktionsprozessen kann immer dann gesprochen werden, wenn Eltern und Lehrer

gemeinsam für bestimmte Aufgaben (sowohl probleminduziert als auch gestaltungsorientiert) Ziele definieren und Handlungsschritte entwickeln bzw. durchführen. Bei Anlässen, die probleminduziert sind, steht die gemeinsame Suche nach Problemlösungen im Mittelpunkt: „Also so Informationen, aber auch Ursachenforschung und gemeinsam gucken, wie kann man es besser machen“ (02.02.94). Ausführlicher schildert eine Lehrerin: „Ja, dass man mit solchen Eltern dann versucht, wenn man's jetzt mitkriegt, was die falsch machen, kriegt man ja oft nicht mit, dass man denen versucht da zur Seite zu stehen und da 'ne Lösung zu finden. Vor allen Dingen, wenn sie sagen, ja zu Hause ist der aber genauso'. Ich sage ‚in der Schule, der geht über Tische und Bänke‘, ja zu Hause macht der das genauso'. Ja, da muss man versuchen, irgendwo 'ne Lösung zu finden, wäre jetzt zu hochtrabend, aber Abhilfe zu schaffen, gemeinsam mit den Eltern, wär schön“ (04.01.132). Einige Lehrer berichten auch von der Mithilfe bzw. Übernahme von Aufgaben durch Eltern anderer Kinder, bei Problemfällen, die nicht das eigene Kind betreffen, in denen gemeinsam überlegt wird, wie vorzugehen ist und auch gemeinsame Handlungsschritte vollzogen wurden (vgl. 05.03.70; 05.02.71).

Neben diesen probleminduzierten Anlässen, bei denen kokonstruktive Formen der Zusammenarbeit initiiert werden, handelt es sich bei den geschilderten Beispielen der Zusammenarbeit vielfach auch um die gestaltungsorientierte Mitarbeit der Eltern an Projekten der Schule. So werden Eltern zur Vorstellung ihrer Berufe in den Unterricht einbezogen (vgl. 02.01.28). Neben diesem Unterrichtsbeispiel bezieht sich die Unterstützung durch die Eltern jedoch im vorwiegenden Maße auf außerunterrichtliche Veranstaltungen und Vorhaben. Den Eltern werden dabei Aufgaben und z.T. auch Verantwortungen übertragen. Fraglich bleibt, in welchem Umfang in diesen Fällen jeweils eine tatsächliche Kokonstruktion von Zielen und Handlungsschritten erfolgt oder ob Eltern sich vielmehr in bestehende Handlungspläne integrieren und lediglich die Aufgaben koordiniert werden. Vielfach sind die Handlungsfolgen klar und die Aufgaben werden lediglich übertragen. Dabei entstehen nicht zwangsläufig Kokonstruktionen gleichberechtigter Partner, sondern zum Teil schlichtweg Beteiligungsprozesse nach klaren Vorgaben.

Schließlich lassen sich auch Beispiele finden, wo Eltern ihrerseits die Lehrer bitten, sie bei bestimmten Aufgaben zu unterstützen und wo daraufhin eine Zusammenarbeit bzw. Zuarbeit entsteht: „irgendwie 'ne Mutti sagte, ja, wir haben die Bewerbung schon fertig, aber wir sind uns auch so unsicher' und da hab ich denn gesagt ‚naja Gott, denn geben Sie dem Kind das doch mit und ich guck rein und schreib dann so mit Bleistift meine Bemerkungen dazu'. Also das ist kein Thema, das mach ich denn“ (03.04.99).

#### **4.2.1.4 Zusammenfassung Kooperationspraxis Elternkooperation**

Aus den Äußerungen der Lehrer zur Kooperationspraxis mit den Eltern ist deutlich geworden, dass die probleminduzierten, schülerbezogenen Anlässe im Mittelpunkt der Zusammenarbeit mit den Eltern stehen. Gestaltungsorientierte Ansätze werden auch genannt, bilden jedoch eher die Ausnahme, was von den Lehrern selbstkritisch konstatiert wird. Die beschriebenen gestaltungsorientierten Ansätze beziehen sich stärker auf die klassenbezogenen Anlässe, für die die Eltern vielfach als Unterstützung in die Schule geholt werden. Für die Lehrer stehen dabei probleminduzierte Anlässe im Mittelpunkt, auf die sich ihre Handlungsstrategien begrenzen. Die Kommunikations- und Arbeitsweisen zwischen Lehrern und Eltern sind dabei vielfältig und werden sehr uneinheitlich gehandhabt, was darauf verweist, dass über die gesetzlichen Vorgaben hinaus die Zusammenarbeit mit den Eltern nur in geringem Maße bzw. nicht an allen Schulen einem ausgewiesenen Konzept folgt, womit die Handlungsweisen jeweils in der Hand und im Geschick des einzelnen Lehrers liegen.

Für einige Lehrer stellt sich die institutionalisierte Klassenelternvertretung als ein Standbein im Kontakt mit den Eltern bzw. bei der Absicherung von Unterstützungsleistungen dar, die von den Eltern benötigt werden. Die Schulelternvertretung spielt dagegen in den Äußerungen der Lehrer keine Rolle, ebenso wenig die Funktion der Elternvertretung als Interessensvertretung der Eltern bzw. als Partner zur Aushandlung der Interessen von Eltern

und Lehrern. Die Effektivität des Elternabends als Arbeitsweise wird insgesamt kritisch bewertet. Dabei wird die mangelnde Teilnahmebereitschaft der Eltern jedoch vielfach in deren Motivlagen gesucht (vgl. Kap. 4.2.2.2), statt dass sie in ein kritisches Hinterfragen der Konzeption von Elternabenden münden würde. Als ein Ansatz zur Erhöhung der Teilnahmebereitschaft wird die Durchführung der Elternabende gemeinsam mit den Schülern genannt. In einem Fall wird jedoch auch offen die generelle Sinnhaftigkeit von Elternabenden als Organisationsform hinterfragt, dabei jedoch unter Rückgriff auf eher persönliche Motive.

Die verschiedenen Varianten des Elterngesprächs lassen sich demgegenüber als das zentrale Instrument des Elternkontaktes identifizieren. Sehr unterschiedlich sind die bestehenden Formen und die Einschätzung ihrer jeweiligen Funktionalität. Während Elternsprechtage und Hausbesuche sehr ambivalent beurteilt werden, finden die intensiven Gespräche mit Eltern eine durchgehend positive Beurteilung.

Die Formen der Zusammenarbeit der Lehrer mit Eltern lassen sich unterscheiden in Austausch-, Koordinations- und Kookonstruktionsprozesse. Deutlich wird, dass die Austauschprozesse – im Sinne des gegenseitigen Informierens – im Vordergrund stehen. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass, anders als bei der Kooperation mit Kollegen, die Reziprozität des Gebens und Nehmens nicht in dem Maße vorhanden ist, sondern sich in sehr viel stärkerem Maße temporäre bzw. auch prinzipielle Einseitigkeiten abzeichnen: Während Lehrer die Unterstützung der Eltern bei verschiedenen Anlässen erhoffen bzw. erwarten und dabei, insbesondere bei den genannten gestaltungsorientierten Ansätzen, als „Nehmende“ in der Interaktion auftreten, sind sie auf der anderen Seite schon qua Gesetz in der Informationspflicht gegenüber den Eltern und dadurch in der Position des „Gebenden“, während hier die Eltern vielfach in der passiven Position erlebt werden, die Rat und Information erwarten bzw. erhoffen.

Insgesamt geht aus den Äußerungen der Lehrer hervor, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern vielfach als problematisches Arbeitsfeld empfunden wird. Dies spiegelt sich insbesondere in der Beschreibung der Arbeitsweisen und der Zufriedenheit damit. Sehr heterogen sind die Erklärungen, mit denen versucht wird die Einflussfaktoren auf die Zusammenarbeit zu definieren. Gleichsam heterogen sind die Vorstellungen und Erwartungen, die an die Elternzusammenarbeit gestellt werden, und das Rollenverständnis, welches sich in den Äußerungen spiegelt. Die Darstellung der verschiedenen diesbezüglichen Positionen und Auffassungen ist Gegenstand der folgenden Kapitel.

## **4.2.2 Einflussfaktoren auf die Kooperation mit Eltern**

Die Lehrer wurden im Interview gefragt, welchen Faktoren sie einen Einfluss auf die Zusammenarbeit mit den Eltern zuschreiben<sup>50</sup>. Als wesentliche Einflussfaktoren lassen sich aus den Interviewaussagen der Lehrer vier Schwerpunkte ableiten:

- allgemeine Rahmenbedingungen,
- konzeptionelle, organisationsinterne Bedingungen,
- Denk- und Handlungsmuster von Eltern aus Lehrersicht,
- Denk- und Handlungsmuster von Lehrern.

### **4.2.2.1 Allgemeine Rahmenbedingungen**

Die Lehrer nennen eine Reihe von Bedingungen, die als Gründe gesehen werden, dass die Zusammenarbeit behindert wird bzw. nicht so funktioniert, wie es gewünscht wäre, die jedoch

---

<sup>50</sup> Die Frage wurde indirekt gestellt, indem sie gebeten wurden, die Diskrepanz zwischen der von ihnen dargestellten Kooperationspraxis und dem darüber hinaus existierenden Idealbild von Kooperation zu erklären.

nicht von der Schule bzw. den Lehrern beeinflusst bzw. verändert werden können. So werden begrenzte zeitliche Ressourcen, die Gemeindegröße, die Schulgröße sowie grundsätzliche bildungspolitische Rahmenbedingungen bzw. Richtlinien genannt.

Als ein zentraler Aspekt der sich direkt negativ auf die Zusammenarbeit auswirkt, wird immer wieder ein genereller Zeitmangel genannt, sowohl seitens der Lehrer als auch seitens der Eltern, der die Umsetzung gewünschter Vorhaben verhindert: *„einmal ist es eine Zeitfrage, dass man sich etliches vornimmt und das nicht auf die Reihe kriegt“ (05.02.100)*. Eine andere Lehrerin konstatiert, dass aufgrund sinkender Zeitressourcen ein Rückgang im Austausch mit den Eltern zu verzeichnen ist: *„Ich denke mal schon, dass ist ein bisschen auf der Strecke geblieben, das Gespräch mit den Eltern. Dadurch dass man eben sehr, auch diese Zeit gar nicht mehr hat, sich mit ihnen zu unterhalten“ (01.02.78)*. Eine Lehrerin macht darauf aufmerksam, dass gerade intensivere und durchaus gewünschte Kontaktformen dadurch verhindert werden, dass sie ebenfalls nicht ins Zeitkorsett der Arbeit passen: *„einmal im Monat würd ich nicht schlecht finden mit jedem Elternhaus einmal zu sprechen, aber ich schaff es zeitlich gar nicht, und die Eltern auch nicht“ (04.06.97)*. Eine andere Lehrerin illustriert sehr anschaulich, wie sich an manchen Tagen die Anforderungen überschlagen: *„Ja, manchmal ist es auch so bei mir, dass sich so Sachen auch einfach so ein bisschen überschlagen. Also, wenn ich so den heutigen Tag nehme, ich hab nachher um 15 Uhr ein Elterngespräch mit 'ner Mutti und 'nem Schüler, ich hab vorhin die Information bekommen, dass 'ne Schülerin in der großen Pause geklaut hat, im Einkaufsmarkt. Ein Schüler war heut nur da, um 'ne Kurzkontrolle zu schreiben, so es setzt sich so fort, ne, also ich müsste eigentlich heute noch zweimal Kontakt aufnehmen. So dann fällt mir ein, ich muss auch noch da 'ne Mutti anrufen, weil die 'ne Zensur noch wusste, also es ist bei den 27 Schülern, es ist manchmal wirklich auch ein bisschen schwierig, das so im Auge zu behalten, „wo war der Kontakt und wo muss ich noch“, naja“ (05.05.141)*.

Aber auch die zeitliche Eingebundenheit der Eltern wird in der Zusammenarbeit einschränkend wahrgenommen. So wird immer wieder hervorgehoben, dass die Eltern, die einen Job haben, heute stärker zeitlich belastet sind und gerade in den ländlichen Schulen wird in diesem Zusammenhang der Fakt des Pendelns hervorgehoben: *„Heutzutage ist es eher weniger möglich, weil, wer Arbeit hat, der kann sich nicht loseisen und ist auch nicht flexibel, das war früher irgendwie auch anders“ (03.05.68)*. Die Lehrer nehmen somit die Eltern sehr deutlich als durch ihren Alltag belastet wahr, neben dem Job werden dabei auch weitere Verpflichtungen gesehen: *„Die Eltern sind belastet... Die sind beruflich sehr eingebunden, vielleicht durch noch andere Geschwisterkinder eingebunden“ (02.02.110)*.

Als weitere mögliche Einflussgrößen werden ferner die Größe des Ortes und die Größe der Klasse genannt. Demnach ist in kleineren Orten eine bessere Zusammenarbeit zu erwarten, da dort die Anonymität (*vgl. 04.05.114*) geringer ist und auch in kleineren Klassen besteht nach Aussagen einiger Lehrer tendenziell ein engerer Verbund zwischen den Lehrern und Eltern (*vgl. 02.04.59*).

Viele Lehrer benennen auch die veränderten systemischen Bedingungen im Zuge des gesellschaftlichen Wandels als eine Ursache für rückläufige Entwicklungen in der Zusammenarbeit mit Eltern. So macht eine Lehrerin deutlich, dass während früher Hausbesuche obligatorisch durchzuführen waren, heute dazu die Handlungsverfügung fehlt. *„Aber es wird eben nicht mehr verlangt von den gesetzlichen Bestimmungen her usw.“ (05.02.57)*. Ein Lehrer beklagt in diesem Zusammenhang die, seiner Meinung nach, bestehende Einschränkung der Handlungskompetenz der Lehrer im jetzigen System. So nennt er als Wunsch: *„zunächst erst mal die Handlungsfähigkeit der Lehrer wieder herstellen. Handlungsfähigkeit dahingehend, dass sie auch mal Möglichkeiten haben, was gegen die Eltern durchzusetzen, was natürlich im pädagogischen Sinne ist. Natürlich nicht in der alleinigen Verantwortung eines Kollegen, sondern immer in diesem Lehrerkollegium... Und das ist das Problem und das funktioniert nicht in diesem System hier“ (03.02.75)*. Er beklagt damit die Veränderung der Rolle bzw. des Status der Lehrer gegenüber den Eltern und den damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten. Die allgemeinen Rahmenbedingungen werden dabei als gesetzt und nicht beeinflussbar beschrieben und so werden keine Handlungsalternativen abgeleitet.

#### 4.2.2.2 Konzeptionelle, organisationsinterne Bedingungen und Arbeitsweisen

Neben den Rahmenbedingungen, die als systembedingt gelten müssen, nennen die Lehrer Aspekte, die auf konzeptionelle, organisationsinterne Regelungen verweisen, die die Zusammenarbeit mit den Eltern beeinflussen. So wird sehr klar benannt, dass die an der Schule üblichen Formen und Strategien der Kontaktaufnahme, Information und Elternbeteiligung den Erfolg der Zusammenarbeit maßgeblich beeinflussen. Im Wesentlichen beschreiben Lehrer an dieser Stelle die Auswirkungen der verschiedenen, bereits beschriebenen „Arbeitsweisen“ der Zusammenarbeit (s. Kap. 4.2.1.2).

So unterscheiden sich nach Einschätzung einer Lehrerin die einzelnen Schulen dahingehend, wieviele Beteiligungsmöglichkeiten für die Eltern bereitgestellt werden, die eine Voraussetzung sind, um Eltern in die Lage zu versetzen, selbst aktiv zu werden: *„Und hier ist das ein bisschen anders, also hier bringen sich glaub ich Eltern generell mehr ein. Es gibt auch mehr Möglichkeiten das zu tun“* (02.01.110). Sie beschreibt genauer ausführend, dass es mehr Kontaktmöglichkeiten gibt, die auch auf das an der Schule bestehende Arbeitszeitmodell für die Lehrer zurückzuführen sind: *„ich hab das Gefühl, es gibt mehr Anlässe, also dadurch, dass wir z.B. nach so einer Werkstattphase mit anschließender Projektwoche ‘ne Präsentation machen, da kommen die Eltern auch. Also ich hab irgendwie das Gefühl, ich seh Eltern hier häufiger. Ich bin auch mehr in der Schule, ich bin jederzeit erreichbar. Ich hab hier ‘ne Email-Adresse die können mir also mailen, die können mich hier von morgens um bis nachmittags um erreichen, ähm, ich glaub dadurch, dass ich mehr in der Schule bin als an der staatlichen Schule, sehe ich die Eltern irgendwie mehr“* (02.01.120).

Eine andere Lehrerin verweist darauf, dass die von ihr vorgenommene Veränderung des Konzeptes der Elternabende dazu geführt hat, den Kontakt mit den Eltern zu erhöhen. Sie berichtet von den bereits in Kap. 4.2.1.2 erwähnten Elternabenden, die im Beisein der Kinder stattfinden: *„Das ist bei Schülern so, die denken, bei ‘ner Elternversammlung erzähle ich den Eltern alle bösen Sachen und das stimmt alles gar nicht. Und jetzt wollen die Schüler mit hin und gucken, was erzählt sie denn da nun und sind tief enttäuscht, wenn es genau das Gleiche ist, was ich ihnen auch erzähle. Aber sie sind dann eben mit da und das ist dieses Zugmittel, das dann da ist“* (04.03.135).

Ein weiterer Aspekt, der die Zusammenarbeit beeinflusst bzw. die Grundlage bildet, ist die Art der Organisation des Informationsflusses. So antwortet eine Lehrerin auf die Frage, wodurch das von ihr geschilderte ‚an einem Strang ziehen‘ mit den Eltern gefördert wird: *„durch einen guten Informationsfluss, lückenlos. Dass also die Eltern sich informiert fühlen,... dass keine Phase entsteht, nach der man so nach ‘ner gewissen Zeit aufwacht und sagt ‚was ist denn da eigentlich los in der Schule, wir hören gar nichts mehr‘... und dann vielleicht noch schlechte Noten, ‚na toll, wer weiß, was da los ist“* (02.02.115). Dahinter steht die Annahme, dass erst durch die Sicherung einer guten und kontinuierlichen Informiertheit der Eltern, die Basis für eine mögliche, weitere Zusammenarbeit geschaffen ist. So werden einer Unterversorgung mit Informationen negative oder hinderliche Konsequenzen für den Erfolg von Zusammenarbeit zugeschrieben: *„Ein Grund, denk ich mal, ist, dass, warum auch immer, viele Eltern nicht ausreichend informiert sind über diese Organisation Schule hier, wie sie abläuft, also was ihre Kinder hier jeden Tag so erleben, wie das für die Kinder so aussieht... z.B. Sachen wie Dinge der Hausordnung z.B.. Also dass viele Eltern sich, glaube ich, auch nicht vorstellen können, dass es störend sein kann, wenn ‘ne ganze Klasse mit 1 Liter Colaflaschen da sitzt. Also es geht ja z.B. um das Problem Trinken im Unterricht, das bei uns nicht gestattet ist, dass da Eltern oft nachfragen oder ganz böse sind ‚warum nicht?‘. Einfach solche Sachen, dass man sie darüber rechtzeitig informiert, ‚so und so ist das bei uns‘ und wenn sie möchten, kann man ihnen die Gründe ja auch erklären. Und ich glaube, das passiert zu wenig, oder zum Teil auch gar nicht... Die Schüler werden ja informiert über die Hausordnung, das könnte man bei den Eltern genauso tun. Warum nicht“* (05.03.101). Hier wird deutlich, dass elementare Informationen nicht zu den Eltern gelangen, und dies, weil von Seiten der Schule diese Informationen nicht an die Eltern herangetragen werden. Gleichzeitig sind sich Lehrer bewusst, dass ein fehlender grundsätzlicher Kontakt und Informationsfluss als hemmender Faktor zu betrachten ist, weil sich dann die Zusammenarbeit auf die negativen Aspekte begrenzt und viel leichter spannungsgeladen abläuft, wie eine Lehrerin schildert. Sie beklagt, dass der grundsätzliche Kontakt zu den Eltern zu gering ist und daher negative Botschaften zusätzlich problematisch sind: *„Also die Veranstaltung, die wir ja nun haben, also diese zwei Elternversammlungen und zwei Elternsprechtage, besuchen ja bei weitem nicht alle Eltern, und dass, ja, viele Kontakte*

halt nur übers Telefon oder 'ne schriftliche Information zustande kommen und diese Kontakte ja dann meist negativ behaftet sind. Ja und ..., ich denke, das schafft einfach so Spannungen, ne, wenn man so zu Hause als Eltern erfährt, naja das läuft da wieder nicht und jetzt wird man als Mutter oder Vater auch noch unter Druck gesetzt, dass das laufen muss, und ja, und wenn man dann nicht miteinander redet, sondern nur so durchs Telefon meckert, oder halt den blauen Brief schickt zum Halbjahr oder zum Schuljahresende, denk ich mal, hat man da zwar 'ne Information geschickt, aber so ein Miteinander ist das ja noch lange nicht. Das kommt dann ja erst zustande, wenn die Eltern reagieren und denn sagen ‚naja, aber was kann ich denn machen?‘, tun ja auch noch einige“ (05.05.139). Hier wird somit deutlich, dass die eigenen Verfahrensweisen als inadäquat und unzureichend eingeschätzt werden. Gleichzeitig wird dies jedoch in diesem Fall von der Lehrerin nicht bewusst selbstkritisch angemerkt, vielmehr liegt ihre Lösung darin, dass die Eltern ein Gesprächsangebot machen sollten.

Eine andere Lehrerin äußert in diesem Zusammenhang, dass ein guter Kontakt vielfach davon abhängt, ob gesichert ist, dass seitens der Schule immer wieder die Initiative ergriffen wird, wenn die Eltern dies nicht tun. Sie macht dabei deutlich, dass sie sich bewusst ist und akzeptiert, dass es von ihrer Handlungsinitiative abhängt, die Zusammenarbeit am Laufen zu halten: „was soll ich sonst machen, ich kann doch nur öfter versuchen, mich mit den Eltern in Verbindung zu setzen, um irgendwas zu erreichen, 'ne andere Möglichkeit gibt's doch nicht. Wenn von den Eltern nichts kommt. Wie soll ich's dann versuchen, dann muss ich wieder aktiv, noch aktiver werden wieder“ (04.03.133). Auf der anderen Seite wird die mangelnde Handlungsinitiative seitens der Eltern als ein wesentlicher negativer Einflussfaktor von den Eltern benannt, wie im folgenden Kapitel (4.2.2.2) noch ausgeführt wird.

Auf die Bedeutung der Pflege eines guten Kontaktes mit den Eltern verweist ein Lehrer in sehr ausführlicher Weise. So zählt er eine Reihe von Anlässen zur Kooperation auf, deren Erfolg davon mitgeprägt ist, inwieweit eine Beziehung zum Elternhaus besteht, um überhaupt in der Lage zu sein, realistische Handlungsoptionen mit den Eltern entwickeln zu können: „Gründe und Themen sind Lerneinstellungen der Kinder, oder der Jugendlichen. Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit, diese Dinge, dann aber auch, welche Möglichkeiten gibt es bei Problemen Hilfestellungen zu geben. Das hängt, dann muss man die Situation im Elternhaus ein bisschen kennen, um zu sehen, gibt es da Ansätze. Man müsste das freizeitliche Umfeld der Jugendlichen kennen, und in der Schule siebt man ihn ja und da hat man's im Normalfall mit zwei Unbekannten zu tun. Nämlich das Freizeitumfeld des Jugendlichen und das Elternhaus ... Aber da muss man Kontakt zum Elternhaus haben und wenn man's nicht hat, dann ist das Holz in Wald tragen. Man muss die Eltern auch ein bisschen kennen“ (01.05.112).

Deutlich wird aus den Äußerungen der Lehrer, dass sie der Art und Weise des Kontaktes und des Informationsflusses bzw. der Existenz eines festen Netzes an Kontaktformen einen großen Einfluss auf das Gelingen von Kooperationsbemühungen zuschreiben. Sie nennen dabei Vor- und Nachteile der schulintern bestehenden bzw. auch individuell entwickelten Handlungsstrategien, z.T. jedoch ohne Handlungsalternativen für sich selbst abzuleiten.

#### **4.2.2.2 Denk- und Handlungsmuster von Eltern aus Lehrersicht**

Auf die Frage, worin sie Ursachen für die Diskrepanz zwischen einer als ideal zu bezeichnenden Zusammenarbeit und der bestehenden Realität sehen, nennen die Lehrer neben dem wahrgenommenen Einfluss der systemischen Rahmenbedingungen und der konzeptionellen Regelungen an der Schule Denk- und Handlungsmuster, die sie bei den Eltern wahrnehmen. Es handelt sich bei den folgenden Ausführungen somit um Zuschreibungen und Attribuierungen der Lehrer, wie diese die Eltern im Kontakt wahrnehmen. Da die Frage sich auf die Benennung hinderlicher bzw. als problematisch betrachteter Einflüsse auf die Kooperation fokussierte, um mögliche Risiken bzw. Schwachstellen zu identifizieren, wurden von den Lehrern auch nur solche Denk- und Handlungsmuster aufgeführt, die sie als die Kooperation negativ beeinflussend einschätzen. Die positiven Einschätzungen der Rolle der



Eltern bei der Zusammenarbeit finden sich immer wieder an verschiedenen Stellen in den Interviews, standen jedoch nicht im Fokus der Erhebung und Auswertung.<sup>51</sup>

Eine Lehrerin macht deutlich, dass das grundsätzliche Problem der Zusammenarbeit für sie darin besteht, dass die Erwartungen, die beide Seiten jeweils aneinander haben, ungeklärt sind, und daher eine Basis für eine erfolgreiche Kooperation grundsätzlich fehlt: „Ja, und so allgemein, glaub ich, müsste man irgendwie auch mal wieder so ein Level finden mit Eltern, ja, wie geht man miteinander um und was erwarten wir von den Eltern und was erwarten die Eltern auch von uns. Also wir sind da manchmal so weit voneinander entfernt mit unseren Ansprüchen, ja, das ist 'nen schwieriges Thema“ (05.05.127). Deutlich macht sie, dass die Erwartungen aneinander unklar sind, gleichzeitig sie jedoch grundsätzlich das Gefühl hat, dass sie prinzipiell sehr weit voneinander entfernt sind. Deutlich wird, erst klare Grundsatzklärungen können in klare Formen der Zusammenarbeit münden.

Aus den Aussagen der Interviews wird deutlich, dass die Lehrer bei den Eltern verschiedene Haltungen wahrnehmen, die einer erfolgreichen Kooperation ihrer Meinung nach entgegen stehen. Als die wesentlichen, von ihnen genannten Aspekte lassen sich die folgenden 5 Punkte nennen:

- (1) Desinteresse und Desengagement
- (2) Delegation der Handlungsinitiative an Lehrer
- (3) Eingeschränkte Handlungsfähigkeit bzw. Überforderung der Eltern
- (4) Zieldifferenzen
- (5) Mangelndes Vertrauen und Anerkennung

### **(1) Desinteresse und Desengagement**

Als die Kooperation hindernd bzw. negativ beeinflussend wird von den Lehrern ein mangelndes Engagement für bzw. mangelndes Interesse an der Zusammenarbeit mit der Schule wahrgenommen. So äußern sich Lehrer z.B. wie folgt: „bei 25 Prozent erreicht man nichts. Weil eben auch kein Kooperationswille denn auch da ist, oder sie auch gar nicht erst kommen. Es ist ja auch so, dass nicht alle Gesprächsbereit sind, dann kann ich auch nichts machen, ne“ (03.05.108); oder eine andere Lehrern beklagt das abnehmende Interesse: „das Interesse an der Zusammenarbeit, das ist eher schlechter geworden“ (04.01.124).

Die Lehrer beklagen dabei insbesondere auch die fehlende Initiative seitens der Eltern. „Die Eltern kommen natürlich meistens nicht von alleine, sind sehr wenige dabei. ähm, es ist doch denke ich, nach wie vor etwas falsch noch in den Köpfen der Eltern. Das hört man immer wieder, dass Eltern eben sagen, „naja, die Schule kann mich ja informieren, wenn es irgendwas gibt. Doch, doch, die Schule kann mir auch gerne mal die Zensuren mitschicken, also da hab ich schon Interesse mal die schon zu sehen“. Aber es ist ganz selten, dass jetzt wirklich mal Eltern mal von alleine kommen“ (04.04.110). Eine andere Lehrerin klagt ebenfalls über die mangelnde Initiative: „aber nicht irgendwo mal der Schritt gemacht wird, selber zu fragen ‚wann kann ich mal kommen?‘ oder ‚können wir einen anderen Termin?‘... Also das finde ich schon unbefriedigend und, ja, kräftezehrend“ (04.02.65). Sie wünscht sich eine höhere Bereitschaft der Eltern, die sich für sie schon einfach darin zeigen würde, an den Elternversammlungen teilzunehmen: „ein bisschen mehr Bereitschaft von den Eltern würd ich mir wünschen. Beispiel Elternversammlung, 18 Schüler in der Klasse, die Hälfte war da“ (04.02.99). Deutlich wird, dass die Klage der Lehrer damit verbunden ist, selbst keine Handlungsstrategien für eine Änderung der Situation vorweisen zu können. So formulieren sie einen Veränderungswunsch, dessen Realisierung jedoch nicht in ihrer Verfügung liegt und sind somit in einem Spannungsverhältnis gefangen, auf dessen Auflösung sie ihrer Meinung nach keinerlei Einfluss zu nehmen können scheinen. Es bleibt als Handlungsmöglichkeit nur das Klagen bzw. das Einfordern von Aktionen des Gegenübers. Es werden jedoch keine konkreten Handlungsalternativen bzw. -strategien entwickelt noch werden systematische Ansätze der

---

<sup>51</sup> „Die meisten Eltern kann man sagen, die sind daran interessiert“ (04.05.86); „Ja die Eltern sind eigentlich immer auf unserer Seite. Es ist ja nicht so, dass die Eltern das nicht selber auch wollen und insofern sind die Eltern dann genauso zufrieden wie wir, wenn die Kinder das umsetzen, was wir uns gerne wünschen für sie.“ (04.05.102); „also die Eltern, die ihre Kinder hier unterbringen, sind zum großen Teil, die Mehrheit der Eltern sehr bemüht, dass es dem Kind gut geht, schließlich bezahlen sie ja auch was dafür, und wenn man da auf die Eltern zugeht, ist es in der Regel auch so, dass man da auf offene Ohren stößt. Dass die Eltern schon versuchen, mit dem Lehrer an einem Strang zu ziehen, zum Wohle des Kindes.“ (02.05.95)

Analyse und Reflexion möglicher Gründe für die als unbefriedigend erlebte Situation der Zusammenarbeit sichtbar, die über eine einseitige Ursachensuche auf Seiten der Eltern hinausgeht.

Ein anderer Lehrer macht deutlich, dass seine Erwartung an die Eltern darin besteht, dass diese ein generelles Interesse an einem Kontakt mit der Schule haben und zeigen sollten. Er nennt dies eine Grundvoraussetzung jedes Elternteils eines schulpflichtigen Kindes: „Das wär für mich eigentlich die Grundvoraussetzung, dass, wenn ich jetzt mein Kind in die Schule schicke, dass ich am Elternabend da erstmal hingehbe und dass ich mich dann auch individuell und die Sprechstage und die Sprechzeiten nutze“ (03.02.137). Die Erwartung richtet sich somit ebenfalls auf Handlungsoptionen seitens der Eltern. Die Gründe für ein mangelndes Interesse bzw. Engagement für eine Zusammenarbeit, die die Lehrer bei den Eltern vermuten, sind sehr unterschiedlich und lassen sich zu folgenden Bereichen zusammenfassen:

- Verantwortungsabgabe an Schule
- Mangelndes bzw. nachlassendes Interesse an der Entwicklung des Kindes/an Bildung
- Handlungsnotwendigkeit erst bei Problemen

Ein Grund für fehlendes Engagement seitens der Eltern wird, nach Aussagen der Lehrer, in der Verantwortungsabgabe an die Schule gesehen, d.h. im Abweisen eigener Verantwortung bzw. Zuständigkeit für ein gemeinsames Agieren bzw. ein Engagieren für Fragen im Zusammenhang mit Schule: „sie sagen ‚ich bin hier und Sie sind da‘, so nach dem Motto ‚das Kind geht hier in die Schule, wird hier beschult und das ist Ihr Ding, ich hab mit Schule nichts zu tun‘. Auch wenn man dann so miteinander spricht und das nicht eingesehen wird“ (02.04.63). In diesem Fall einer Privatschule fügt die Lehrerin hinzu, dass das Zahlen von Schulgeld in wenigen Fällen auch schon mal als Argument benutzt wurde, um ein darüber hinausgehendes Engagement abzulehnen: „manche Eltern lehnen es ab. Die sagen denn nur ‚ich bezahle hier Geld, und mein Kind hat diese Gruppen zu bestehen‘, das mussten wir uns auch schon anhören“ (02.04.59). Ihr Wunsch wäre, dass sich die Eltern mitverantwortlich fühlen und unterstützend bei Problemen aktiv werden, wie im geschilderten Beispiel der Leistungsmotivationsprobleme einer Klasse, wo die Lehrerin sich ein engagiertes Auftreten der Elternschaft wünschen würde: „dass sie [Schüler] mal mitkriegen, nicht nur wir reden so und sie hören das von ihren Eltern, sondern dass sie das mitkriegen, dass alle Eltern das wollen, dass da mal was passiert. Und so ein extremer Fall, dass ein Elterngespräch läuft und genau das wird angemahnt und es wird Besserung gelobt und nächsten Tag läuft’s genauso wie vorher. Wo ich dann sag, ab. Und dann werden die Eltern gefragt ‚und haben Sie noch was? Und vorzuschlagen?‘, es kommt kein Ton in diesem Elterngespräch außer ‚Guten Tag‘ und ‚Auf Wiedersehen‘. Das Kind wird nur angeguckt, das wird nicht mal reagiert darauf, ‚was hast du dazu zu sagen, wenn das und das so läuft?, wieso ist das so?‘. Das versteh ich dann nicht. Das ist dann, dann ist das so, ‚Sie machen Ihrs, seben Sie zu und ich mach meins zu Hause‘. Da ist nichts, dass man das Kind so unterstützen könnte. Das ist doof. Also da bin ich so unzufrieden“ (02.04.89). In ähnlicher Weise berichtet auch eine Lehrerin einer anderen Schule vom Abblocken einiger Eltern unter Verweis auf die voneinander als getrennt wahrgenommenen Systeme Schule und Familie: „Aber es gibt eben auch Eltern, die total abblocken, die dann sagen, ‚wir machen das hier und Sie in der Schule, jetzt lass uns gefälligst in Ruhe, dass was wir hier zu Hause machen, interessiert Sie nicht‘. Also das ist auch, geht beides. Leider“ (04.03.93).

Eine andere Facette ist das Abblocken von Verantwortung, wenn Probleme auftauchen: „Also die Tatsache, dass Eltern uns auch oft was vormachen, ja, um letztendlich den schwarzen Peter, ja, wie man das ja wahrscheinlich immer, erstmal sich rechtfertigen selber, um dann irgendeinem anderen den schwarzen Peter zuzuschieben, das ist eben keine gute Basis für Zusammenarbeit“ (05.02.85).

Ein weiterer Erklärungsansatz der Lehrer zum wahrgenommenen Desinteresse der Eltern an der Zusammenarbeit mit Schule ist die Feststellung eines scheinbar mangelnden Interesses an der schulischen Entwicklung ihres Kindes bzw. an schulischer Bildung generell. So unterscheidet eine Lehrerin die Eltern hinsichtlich der Bereitschaft, sich um die schulischen Belange des Kindes zu kümmern, in drei Gruppen: „von Seite der Eltern hat die Bereitschaft für meine Begriffe bisschen nachgelassen, sich wirklich um die schulischen Probleme ihrer Kinder intensiv zu bemühen. Es gibt Eltern, die bemühen sich sehr stark, die sind auch immer da, merkt man dann auch an den Kindern, wo die Zusammenarbeit sehr gut klappt, und es gibt dann Eltern, die zwar informiert werden möchten, aber auf die Information

nicht immer reagieren, und dann gibt es noch die Eltern, die also jede Information eigentlich ignorieren. Und da klappt die Zusammenarbeit eben nicht so gut“ (05.01.89). Eine andere Lehrerin beschreibt Ausnahmefälle, wo Eltern eine scheinbar grundsätzliche „Gleichgültigkeit“ dem Vorankommen des Kindes gegenüber haben: „bei einigen Eltern, wobei man das wieder nicht generalisieren kann, bei einigen Eltern, glaube ich, ist es Gleichgültigkeit, dass es ihnen eigentlich egal ist, was mit ihrem Kind passiert oder, eh, wie das Kind sich in der Schule verhält. Aber das ist glaub ich, das ist nicht die Masse der Eltern“ (01.03.103).

Immer wieder Erwähnung findet, das von den Lehrern wahrgenommene Phänomen, dass insbesondere die Eltern von Schülern höherer Klassen mit ihrem Interesse an der schulischen Entwicklung und Erfahrung ihres Kindes nachlassen: „Je älter die Kinder werden, desto schwieriger wird das“ (02.02.96). Und eine andere Lehrerin beschreibt: „Schön würd ich es finden, wenn das Interesse der Eltern an der Schule von der 5. bis zur 10. gleich bleiben würde. Wir haben jetzt gerade dieses Beispiel gehabt mit Halloween, die 5. Klassen, die Eltern waren alle da, oder viele Eltern da, die haben mitgemacht, haben organisiert und dann fragen Sie mal ‘nen Klassenleiter in der 9. Klasse, was da die Eltern machen, die kommen ja noch nicht mal zur Elternversammlung. Also da ist das Interesse, ich weiß nicht warum nachher gleich null“ (04.03.123). Während einige es damit zu erklären versuchen, dass es „vielleicht in der Natur der Sache liegt, weil die Kinder eben größer werden“ (02.01.110) und die Kinder selbst nicht mehr wollen, dass die Eltern sich in der Schule engagieren, kritisieren andere diesen Rückzug sehr deutlich und verweisen dabei auf die Verantwortung der Eltern für ihre Kinder: „In der Grundschule funktioniert das alles noch, da glauben [sie], ja die Hände schützend über ihr Kind halten zu müssen und über alles informiert sein zu müssen. Ab Klasse 5 reißt das abrupt ab. Da sind die Kinder alt genug, können ihr Ding da alleine durchziehen, und ganz oft lehnen sich Eltern in Klasse 10 nachher zurück und sagen ‚das macht er ganz alleine‘. Also das find ich dann irgendwie, gerade in dem Alter find ich das dann nicht mehr fair. Weil es ist wichtig, dass Eltern zumindest zu Hause auch die Haltung einnehmen, ‚mich interessiert, was du heute gemacht hast‘“ (03.01.76).

Als eine andere Ursache für das fehlende Engagement und Interesse, nennen Lehrer das in der heutigen Zeit grundsätzlich nachgelassene Interesse an Bildung. So sieht ein Lehrer die Ursache für das Desinteresse „in der gesellschaftlichen Stellung des Lernens, der Schule, der Lehrer und der gesellschaftlichen Werte. Es ist heut nicht mehr ‚in‘ etwas zu wissen. Der Anspruch, etwas wissen zu wollen, ist sehr schwach ausgeprägt... Naja, und dadurch ergibt sich natürlich ein Desinteresse seitens der Eltern. Und ohne die Eltern, wenn die Eltern nicht zu Hause Druck machen, gegen die Eltern können wir nichts machen“ (03.02.151). Oder eine andere Lehrerin berichtet von einigen Eltern, bei denen sie ein grundsätzliches Desinteresse festgestellt hat: „hatte ich auch immer mal den einen oder anderen Elternteil, die sich dafür nicht oder für Schule nicht interessiert haben, die man zu den Elternversammlungen kaum gesehen hat“ (04.05.106). Hier wird ein Desinteresse der Eltern als Ursache für das Fernbleiben von Elternabenden gesehen. Eine andere Lehrerin formuliert: „ich würd mir einfach wünschen, überlegen, dass die Eltern im Beisein Ihrer Kinder nach Möglichkeit nicht eine negative Einstellung zur Schule deutlich werden lassen“ (05.03.90). Die Formulierung dieses Wunsches verweist auf eine Realität, die in der Wahrnehmung der Lehrerin sehr weit von dem eigentlichen Ideal entfernt sein muss. Die Defensivität in der Formulierung – „nach Möglichkeit“ – verweist zudem auf die Einschätzung einer nur geringen Realisierungschance dieses Wunsches.

Ein weiterer Aspekt, der genannt wird, mit dem Lehrer das als gering kritisierte Engagement der Eltern erklären, ist, dass ihrer Meinung nach Eltern eine Handlungsnotwendigkeit erst bei Problemen sehen. So beklagen Lehrer das wahrgenommene Selbstverständnis vieler Eltern, erst bei Problemen einen Handlungsanlass zu sehen: „Häufig ist es der Job der Eltern oder eben auch, ja doch, ein Zeitproblem denk ich mal für die Eltern, und in dem Moment, wo das Kind gute Leistungen in der Schule bringt und es keine Auffälligkeiten hat, geht ein Elternteil nicht zur Schule, dann hat man familiäre Sachen, die dann doch wichtiger sind und sagt ‚läuft doch alles, bei dir muss ich nicht bin, sie hat mich auch nicht eingeladen, ist also alles in Ordnung‘“ (04.06.101). Eine andere Lehrerin beklagt das gleiche Phänomen. Sie berichtet von Eltern, die sich nur bei schwerwiegenden Probleme melden, obwohl sie sich wünschte, dass sie sich auch ohne einen besonderen Anlass Kontakt zur Schule halten: „und man meint, ja wenn die Eltern, ne, denn können sie sich auch melden, aber das ist eben leider so, dass Eltern sich selber in der Regel kaum melden, es sei denn, sie haben Ärger, weil ihrem Kind was zu Leide getan wurde oder es, die Kacke ist am dampfen auf gut Deutsch, und dann fragen sie nach und dann geben sie möglichst der Schule noch die Schuld, aber letztendlich mal wirklich sich auch mal beim Lehrer zu melden, anzufragen, wenn man ihn

nicht, das Elternteil noch einläd, das ist eben gar nicht der Fall“ (05.02.57). Eine andere Lehrerin berichtet, dass z.T. sehr unterschiedliche Auffassungen zwischen Eltern und Lehrer dahingehend bestehen, wann ein Handeln bzw. die Kontaktaufnahme mit den Eltern erforderlich ist. So schildert sie das Beispiel der Reaktion auf einen Anruf bei den Eltern, als das Kind nicht zur Schule gekommen war: *„die Resonanz war wirklich nur, dass die sich die Eltern vielleicht kontrolliert fühlten, also wenn man da morgens anrief, ‚der und der ist nicht zur Schule gekommen‘, ja, der ist ja auch krank‘, also gleich so (Geste des Schießens). Was eigentlich gut gemeint war, oder wenn Mädchen, kleinere, jüngere Kinder nicht zur Schule kommen, das ist ja besorgniserregend, man möchte doch einfach nur vorbeugen, dass erst abends mitgeschnitten wird, das Kind ist weg. Und das war eigentlich immer sehr wichtig für mich, und kam aber irgendwie nie so wirklich als Hilfe an, wurde also immer sehr, entweder als selbstverständlich hingenommen oder eher als Kontrolle“* (02.02.92). Aus diesen Äußerungen wird somit deutlich, dass die Lehrer das von ihnen so empfundene Desinteresse und fehlende Engagement seitens der Eltern auf sehr vielfältige Weise deuten und erklären und damit ein Scheitern der Kooperation begründen.

## **(2) Delegation der Handlungsinitiative an Lehrer**

Ein zweites zentrales Erklärungsmuster der Lehrer für Probleme in der Zusammenarbeit mit Eltern, die den Eltern zugeschrieben werden, liegt in der Delegation der Handlungsinitiative an die Lehrer. Die Eltern verbleiben nach Ansicht der Lehrer zu sehr in der passiven Haltung. Die Lehrer nehmen wahr, dass die Eltern die Initiative für Kontakt nicht als ihre Aufgabe ansehen. So wird im nächsten Zitat deutlich, dass die Lehrerin eine Erwartungshaltung der Eltern wahrnimmt, dass die Initiative für die Kontakte Aufgabe der Lehrer ist: *„Viele denken, das wird schon irgendwo laufen, und die sind ja in der Schule gut aufgehoben und wenn’s Probleme gibt, wird der Lehrer sich schon bei mir melden. So, wie gesagt, dieser Grundtenor glaub ich, ist da so drin“* (01.03.103).

Eine andere Lehrerin berichtet über ihre derzeitige Klasse: *„Da ist Elterngarbeit zurzeit noch mangelhaft. Liegt wahrscheinlich auch ein bisschen an mir aber. Ich hatte den Eltern sämtliche Termine mitgeteilt, meine Telefonnummer, es ruft gar keiner an, die wollen gar nichts wissen. Die sind so gleichgültig und, ich weiß auch nicht, woran das liegt, kann ich mir nicht erklären... Weiß ich nicht, ob die alle denken, die kriegen alles vorgelegt. Nachbar fallen Sie wieder aus allen Wolken“* (04.03.105). Die Lehrerin drückt ihr Erstaunen über die Untätigkeit der Eltern aus, die sie als Desinteresse interpretiert. Sie drückt damit indirekt auch ihre Erwartung aus, dass Eltern sich von allein melden und die Initiative nicht allein von den Lehrern ausgehen muss, sondern im Gegenteil Eltern regelmäßig sich über den Stand des Kindes informieren sollten. Andererseits äußert die Lehrerin, dass Desinteresse eigentlich nicht Ursache des mangelnden Engagements sein könne, und kommt für sich zur Lösung, dass ihr Einsatz wieder steigen müsste: *„dass alles das, was mit Arbeit zu tun hat, irgendwo erstmal im Vordergrund steht, seh ich ein. Aber, dieses Öffnen für Probleme ihrer Kinder, das hat irgendwie nachgelassen, aber woran, Desinteresse kann das ja eigentlich nicht sein, das sind ja die Kinder. Tja ... wahrscheinlich muss ich wieder hartnäckiger werden“* (04.03.133).

Eine mögliche Ursache für die fehlende Handlungsinitiative seitens der Lehrerin sieht eine Lehrerin auch darin, dass schlichtweg Zurückhaltung und Unwissenheit die Eltern davon abhält, den Kontakt mit der Schule zu suchen: *„vielleicht, dass manche Eltern nicht unbedingt stören wollen, könnt ich mir vorstellen, dass manche Eltern vielleicht auch gar nicht ahnen, dass es irgendwelche Probleme geben könnten, die sie vielleicht erfragen könnten“* (01.04.86).

Eine andere Lehrerin berichtet, dass sich mit Wegfall der Verpflichtung zum Kontakt, im Zuge des gesellschaftlichen Wandels, zeigt, dass seitens der Eltern nicht in dem Maße eine eigene Motivation vorhanden ist, den Kontakt in den gegebenen Formen zu suchen: *„Aber letztendlich ändert sich ja auch im Laufe der Jahre vieles. Aber es gibt auch viele Situationen, von Familien, die das gar nicht mehr wollen. Die weder privat noch dienstlich angerufen werden wollen, sich das verbitten, dieses übertriebene Freiheitsgedusel... nach eben, da in der Firma nicht anrufen, wo wir aber auch Schwierigkeiten haben, die Eltern zu erreichen, und wo sie sich das denn massiv verbitten und du musst dich denn abends hinsetzen und musst denn irgendwie die Eltern denn abends anrufen, oder so. Oder manche Elternhäuser, die eben aus Scham oder aus welchen Gründen auch immer es einfach nicht wollen, dass man zu ihnen nach Hause kommt. Und das war ja bei uns zu DDR-Zeiten überhaupt kein Diskussionspunkt, ne“* (05.02.91).

Befragt nach der als Ideal angesehenen Zusammenarbeit äußern Lehrer somit auch immer wieder den Wunsch, dass das Engagement stärker auch von den Eltern ausgeht und diese nicht

nur passiv auf die Kontaktgesuche der Lehrer reagieren: „Idealzustand wäre auch für mich, wenn es wirklich so sein würde, wie es sein soll, dass die Eltern in die Schule kommen und sich informieren“ (04.04.110). Oder eine andere Lehrerin schildert mit dem Wunsch auch den Frust, der durch die Passivität der Eltern bei ihr entsteht: „Ja ich würde mir wünschen, aber das ist halt eben nur ein Wunsch, dass die Eltern öfter auf mich zukommen, sei es telefonisch, sei es persönlich, wie auch immer ... manchmal ist man es leid, ihnen immer hinterher zu laufen“ (01.03.89). Eine andere Lehrerin macht deutlich, dass die Zusammenarbeit ein anderes Gleichgewicht bekommen würde, wenn sich auch die Eltern um den Kontakt bemühen würden, und somit die Lehrer nicht in die Rolle rutschen, stets der Verkünder negativer Botschaften zu sein, sondern diese von allein nachgefragt werden: „Ja, ich würde mir eigentlich auch wünschen, dass die Eltern auch mal von alleine kommen und anrufen, ist es besser geworden, wie läuft's jetzt?'. Das ist eigentlich eher wenig da, eigentlich ist es immer so, die Lehrer rufen an, wenn sie die Nase voll haben und das ist nicht unbedingt förderlich, was jetzt die Zusammenarbeit anbelangt. Ich kann das auch verstehen, dass die Eltern dann genervt sind, so nach dem Motto ‚oh Gott, nu hat die schon wieder angerufen, ich kann's nicht mehr hören, was soll ich denn dabei machen?‘ und eh, insofern wär es für uns auch mal hilfreich, um uns jetzt hier so dieses Bubmann-Denken da so ein bisschen abzunehmen, wenn die Eltern das mal machen würden“ (03.04.121)

Beklagt werden somit insgesamt ein geringes eigenes Engagement der Eltern und ein lediglich probleminduzierter Impulse für die Kontaktaufnahme. Gleichwohl muss angefügt werden, dass auch aus den Äußerungen der Lehrer zu den von ihnen wahrgenommenen Kontaktanlässen immer wieder hervor geht, dass die probleminduzierten dort ebenfalls sehr im Vordergrund stehen. Die Frage der Zuständigkeit für die Kontaktaufnahme ist ein grundlegendes Problem in der Zusammenarbeit mit den Eltern, dass in verschiedensten Kontexten aus den Äußerungen der Lehrer deutlich wird. Dabei wird jedoch seitens der Lehrer zumeist in einem Dilemma verharret, indem auf der einen Seite die mangelnde Initiative seitens der Eltern beklagt wird, gleichzeitig jedoch an der Erwartung festgehalten wird, diese müssten einsichtig werden und auf die Schule zugehen. So entsteht aus der Interpretation des Mangels weder eine Akzeptanz für die Situation noch eine darauf aufbauende Entwicklung von Handlungsstrategien (bis auf Ausnahmen), sondern das Problem wird als chronische Problematik mitgeführt.

### **(3) Eingeschränkte Handlungsfähigkeit bzw. Überforderung der Eltern**

Fehlendes Engagement von Eltern wird des Weiteren von den Lehrern auf Ursachen zurückgeführt, die nicht mit einer mangelnden Handlungsbereitschaft in Verbindung gebracht werden, sondern die darin bestehen, dass Eltern z.T. gravierende eigene Probleme zu bewältigen haben, woraus wiederum resultiert, dass schulischen Fragen nur wenig oder keine Aufmerksamkeit geschenkt wird: „Dazu kommen sicher auch eigene Probleme, im eigenen Haus, was weiß ich, zwischen Vater und Mutter, Arbeitslosigkeit, oder sonst irgendwelche Dinge, das also das Problem Schule immer so'n bisschen in den Hintergrund gerät bei den meisten der Eltern, zumindest hier an der Schule. Ne, das hängt sicher auch mit dem Klientel zusammen“ (01.03.103). Oder eine andere Lehrerin berichtet: „wir haben aber auch viele Eltern, die sagen, ‚erstmal ich bin nicht in der Lage dazu‘, was man auch verstehen kann und die auch sagen ‚ich bin total genervt, das steh ich nicht durch‘. Oder die eben sagen ‚mir ist sowieso alles egal, ich häng hier schon jahrelang zu Hause ab, mit meinem Kind wird das auch nicht anders werden, wozu, was soll das?‘“ (03.04.85). So berichten eine ganze Reihe der interviewten Lehrer von verschiedenen Problemen im familiären Umfeld, die ihrer Ansicht erklären, weshalb Eltern nicht in der Lage sind, sich um die schulischen Belange der Kinder zu kümmern bzw. die Kontaktformen einzuhalten. Insbesondere Arbeitslosigkeit wird dabei als ein Problem benannt, da die scheinbar zur Verfügung stehende Zeit vielfach nicht genutzt werden kann, die die persönlichen Probleme überwiegen. So schildert eine Lehrerin sehr ausführlich: „Ja die Gründe sind, auch in meiner Klasse haben, hab ich sehr viele Eltern, die keine Arbeit haben, d.h. die dann auch, denk ich mal, von ihrem ganzen, ja, wie soll ich sagen, von ihrem Tagesablauf her, nicht mehr, ja, wie soll man das jetzt sagen, irgendwie nicht mehr im realen Leben stehen und deswegen bestimmte Sachen gar nicht mehr auf die Reihe kriegen, muss man einfach so sagen. Ne, die Probleme haben, früh aufstehen z.B. und so was, und dass sich denn auch bei den Kindern widerspiegelt irgendwo, und wo zu Hause kein Halt gegeben ist, wo kein Interesse da ist, wo keine Gespräche zu Hause stattfinden, wo Eltern überfordert sind, aus verschiedenen Gründen, manche weil sie zuviel arbeiten, manche weil sie gar nicht arbeiten, manche weil es familiäre

Probleme gibt mit Scheidung und solche Geschichten eben. Das sind alles so Sachen, die dem also entgegen stehen, wo Eltern also keine Hilfe suchen, wo Eltern keine Einmischung wollen, oder Angst haben vor Einmischung durch die Schule auch, tjä, das sind so Gründe“ (05.04.105).

Andere Lehrer berichten von „Unvermögen“ (04.01.120) und Überforderung der Eltern: „dass einige Eltern schon mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert sind und dann diesen Schritt Richtung Schule nicht geben. Also solche Beispiele haben wir ja auch, dass ähm, dass man um die häuslichen Probleme weiß, zum Beispiel, und dass das Kind so ziemlich auf sich gestellt ist und froh sein kann, wenn es was im Kühlschrank findet, zu essen. Ja, alles andere eben an Fürsorge und so weiter vielleicht gerade das nötigste ist und dass dann natürlich dieser Schritt Richtung Schule, oder auch auf Einladung hin in die Schule zu kommen, manchmal auch nicht erfolgt. Das sind aber Einzelfälle, wirklich, aber das gibt's eben auch“ (04.02.93). Oder eine andere Lehrerin schildert: „Ich hatte da so einen Fall, da hat ein Schüler also kurz hintereinander zwei Verweise bekommen und da hat die Mutti denn gesagt, also eigentlich will sie das gar nicht mehr wissen. Gut, das ist dann, ich sag ‚Ja, meine Pflicht ist es, Sie zu informieren darüber‘, bin ja nun mal Klassenlehrerin und man muss dann für alles gerade stehen, auch wenn man's jetzt nicht, also wenn's einen selber nicht so betrifft aber, ob das nun ein Beispiel für Kooperation ist, weiß ich nicht. Aber das ist eben einfach ein Beispiel dafür, dass Eltern manchmal überfordert sind und mit bestimmten Sachen dann auch nicht klarkommen“ (05.04.69).

Als einen weiteren Aspekt, der weniger einem fehlenden Interesse oder Engagement zugerechnet werden kann, benennen Lehrer kritische Handlungsstrategien bzw. fehlende Handlungskompetenzen der Eltern. So wird als ein Risikofaktor genannt, dass Eltern sich nicht immer konsequent an die Umsetzung von gemeinsam getroffenen Handlungsvereinbarungen halten: „Dass die Eltern sich nicht an die Absprachen halten, die wir getätigt haben. Dass die Eltern sich von ihren Kindern irgendwelche Geschichten erzählen lassen, die nicht stimmen, obwohl sie dann von uns anders informiert sind, mehrheitlich“ (03.02.113). Ein andere Lehrerin berichtet von einem Beispiel der Hausaufgabenkontrolle, wo das Vereinbaren von Handlungsplänen erfolgreich war, jedoch diese nicht über den notwendigen Zeitraum durchgehalten wurden: „die Mutter hat's nicht weitergemacht, das war ihr denn irgendwie zuviel. Denn kam es halt wieder vor, dass Hausaufgaben vergessen wurden, dann war auch nicht mehr ihrerseits unterschrieben, also hat man schon gemerkt, sie hat das Interesse verloren oder hat gedacht, ‚naja, nun nach zwei Wochen muss es laufen, jetzt will ich nicht mehr‘“ (03.05.62). Auch im Beispiel einer anderen Lehrerin wird deutlich, dass die Verbindlichkeit bei der Durchsetzung von Maßnahmen z.T. vermisst wird: „Und da ist es aber so, dass es zum Teil Eltern gibt, jetzt nicht aus meiner Klasse, das betrifft 'ne andere Klasse, dass die dann zwar auch zur Klassenkonferenz kommen, und sagen, was sie alles machen werden und was sie kontrollieren werden, und wie die Zusammenarbeit sein soll, aber letztendlich das nur 'ne Luftnummer ist und nichts passiert. Das gibt es also auch und das ist sehr unbefriedigend, dass man denn so das Gefühl hat, man strampelt sich so ab und denkt und macht und von der anderen Seite kommt aber nichts dazu, sondern das sind nur Luftblasen und das ist, auch für das Kind nicht gut“ (04.02.61).

So erwarten die Lehrer von den Eltern, dass diese konsequent die vereinbarten Erziehungsmaßnahmen durchsetzen (vgl. 03.05.99), schildern jedoch, dass sie vielfach erleben, dass dies nicht geschieht. Dabei macht eine Lehrerin deutlich, dass dies bei einigen Eltern „nicht in böser Absicht, sondern eher denke ich, in, ja, wirklich Unfähigkeit“ (04.04.80) geschieht. Hier wird deutlich, dass die Lehrer sich in der Rolle der Erziehungsexperten sehen, die sehr deutlich machen, dass sie Seitens der Eltern Unfähigkeiten ausmachen. Somit besteht in dieser Konstellation kein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern. Deutlich wird aus den Ausführungen der Lehrer jedoch nicht, dass sie ebenfalls bewusst reflektieren, inwieweit das Verhältnis zu den Eltern durch komplementäre Rollenzuschreibungen bestimmt ist und welche Auswirkungen dies auf die Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit haben könnte. Zum Beispiel, dass eine notwendige Aufgabe der Lehrer darin besteht, die Verantwortung für die Initiative und die Gestaltung angemessener Bedingungen für einen Kontakt zu übernehmen.

#### **(4) Zieldifferenzen**

Als vierter Aspekt, der sich belastend auf die Kooperation auswirkt, werden Differenzen hinsichtlich von Maßnahmen und auch Erziehungsauffassungen genannt. Dieser Belastungsfaktor zeigt sich in Äußerungen von Lehrern, in denen sie ihr Unverständnis für verschiedene Vorgehensweisen von Eltern deutlich machen: „viele Eltern heutzutage, die ermahnen mehr und sind nicht konse., weiß ich nicht, ob sie nicht konsequent sind, oder ob sie kein Interesse haben, dass ihre

*Kinder sich vernünftig bewegen, hat man häufig. Klar gibt's auch die Anderen“ (04.01.130). So beklagen mehrere Lehrer die Erziehungsauffassungen der heutigen Eltern, denen sie nicht zustimmen, bzw. bei denen sie das nötige Maß an Konsequenz bzw. die Einhaltung von Normen vermissen (vgl. 01.02.92). Als mögliche Handlungsstrategie zur Lösung dieses Problems schlägt diese Lehrerin themenbezogene Elternabende vor, in denen Erziehungsfragen thematisiert werden könnten.*

Eine andere Lehrerin beklagt, dass ihre Maßnahmen und Vorschläge bei den Eltern nicht auf Zustimmung, sondern vielmehr auf Ablehnung stoßen: *„als ich angefangen habe, hab ich eigentlich immer gedacht, so jedes Elternteil will das Beste für sein Kind und ähm, ich wäre schon in der Lage, Eltern davon zu überzeugen, was das Beste für ihr Kind sein könnte. Ich hab nicht damit gerechnet, dass man auf sehr vehemente Ablehnung stoßen könnte. Das ist mir schon mehrmals passiert. Wo ich eigentlich was Gutes wollte, also für das Kind, was Gutes wollte, die Eltern das aber überhaupt nicht gesehen haben, sondern das als den absoluten Angriff betrachtet haben. Zum Beispiel, wenn man versucht, ein Kind zurückzustellen ein Jahr...die häufigsten Gespräche laufen halt so ab, dass 'ne Forderung da ist, die ich nicht erfüllen kann und 'ne Haltung da ist, mit der ich nicht einverstanden sein kann. Also, das passiert mir schon sehr oft. Ich hab aber auch Elternhäuser, wo es also wirklich perfekt auch läuft. Die dann auch sagen ,ok, machen wir es so, probieren wir es mal'. Nicht 50/50, es gibt wenige Eltern, die so auf der, also wo man wirklich merkt, die stehen auf der Seite der Schule“ (03.01.62). Deutlich wird an diesem Zitat, dass die Lehrerin sich in der Rolle gegenüber den Eltern sieht, zu bestimmen, was „das Beste für ihr Kind“ sein könnte und scheinbar nicht zulässt, dass Eltern andere Vorstellungen haben bzw. dass die von ihr geschilderten, durchaus drastischen Maßnahmen nicht zu deren Interessen passen. So erscheint ihr Ideal, dass Eltern auf der Seite der Schule stehen, eingefärbt durch die scheinbar ungleichgewichtig verteilten Rollen im Kontakt mit den Eltern.*

Ein anderer Lehrer äußert, dass Kooperation praktisch unmöglich ist, wenn Eltern sich gegen die Ziele der Schule sträuben. So schildert er das Beispiel eines Jungen, der nicht mit an einem Nachmittagskurs teilnehmen konnte, weil die Eltern das nicht unterstützten (vgl. 03.02.143). An späterer Stelle macht der Lehrer deutlich, dass das Problem darin besteht, dass die Vorstellungen von Schule auf beiden Seiten differieren. Für ihn besteht genau an dieser Stelle ein primärer Handlungsbedarf: *„um überhaupt mal das Verständnis von Schule für die mal klar zu machen. Was das eigentlich bedeutet, ihr Kind in die Schule zu schicken. Nochmal wieder so Grundwerte, was es eigentlich bedeutet, dass die Schule nicht nur umsonst sondern auch kostenlos ist“ (03.02.349). Auch in dieser Äußerung spiegelt sich ein Frust mit der bestehenden Situation, der in diesem Fall in einen bevormundenden Gestus mündet, indem der Lehrer in die Position rückt, den Eltern die Grundmaximen vermitteln zu wollen.*

Ein weiterer Aspekt, den eine Lehrerin der privaten Reformschule erwähnt, ist die Perspektivbegrenzung der Eltern auf das eigene Kind, wodurch die Aspekte der gesamten Schule nicht in den Blick geraten: *„Es ist auch oft noch nicht so, dass Eltern sich einbringen und die Schule im Blick haben. Also die Gesamtheit, sondern es ist auch hier oft so, dass Eltern sich einbringen weil ihr Kind ein spezielles Problem hat. Und dann haben sie auch nur dieses spezielle Problem im Blick“ (02.01.110).*

## **(5) Mangelndes Vertrauen und Anerkennung**

Das fünfte und letzte Feld im Zusammenhang mit Denk- und Handlungsmustern von Eltern, das Lehrer als ein Problemfeld für die Zusammenarbeit ausmachen, ist das wahrgenommene Misstrauen und die fehlende Anerkennung seitens der Eltern hinsichtlich der Arbeit der Lehrer. Die Lehrer wünschen sich ein stärkeres Maß an Vertrauen seitens der Eltern ihrer Arbeit gegenüber und erleben gleichzeitig Situationen, wo dieses fehlt und damit die Arbeit und die Zusammenarbeit empfindlich gestört wird. So berichtet eine Lehrerin von dem Fall, wo eine Mutter heftig gegen die Prüfungsregelungen an der Schule protestiert hat, die die Lehrerin als deutliches Zeichen von Misstrauen in die eigene Arbeit verstanden hat: *„[sie] hat uns da eigentlich pädagogisch nicht vertraut. Hat uns nicht vertraut, dass wir das einschätzen können, und das fand ich sehr schade ... dass sie mir so den Eindruck vermittelt hat, dass wir ihrem Sohn übel wollen. Da hatt' ich das Gefühl, die Zusammenarbeit hat nicht so gut geklappt“ (02.01.104). Ein anderer Lehrer konstatiert: „heute ist das ja kein Vertrauensverhältnis mehr zwischen Schule und Eltern, nicht großteils. Ich sag mal, vielleicht noch 20%. 80% sehen das ja nur noch als notwendiges Übel an, Schule, Bildung“ (03.02.119).*

Eine andere Lehrerin bedauert, dass den Lehrern zunächst eine grundsätzlich misstrauische Haltung begegnet: „vielleicht das fehlende, oder bei manchen nicht voll ausgeprägte Urvertrauen. Schule, wird doch immer irgendwie vielleicht gewittert, der Lehrer will was Böses. Dabei wollen wir das ja gar nicht. Also man könnte sich viele Sorgen auch sparen, wenn man erstmal davon ausgeht, die Schule will ja für das Kind arbeiten und nicht dagegen. Und nicht gegen die Familie sondern für die Familie. Das wär schon, glaub ich, ganz gut“ (02.02.110). Ursache für das fehlende Vertrauen sieht die Lehrerin in der schlechten öffentlichen Darstellung der Lehrer: „da ist natürlich auch ein klein wenig öffentliche Meinung schuld. Es wird ja immer wieder so das Lehrerbild ein bisschen verzerrt. Und das ist wenig hilfreich, was da so von alten Paukern in der Zeitung steht und, damit verunsichert man natürlich Lehrer, ja Lehrer und Eltern. Und ich glaub da, aus diesem Negativimage, was Lehrer haben, resultiert das ein wenig“ (02.02.112). Zurückgeführt wird das Klischee oder negative Lehrerbild auch auf die Bilder, die durch Medien und Öffentlichkeit erzeugt sind: „Eltern immer eine vorgefasste Meinung haben und die wird auch durch die Medien geprägt. Besonders durch dieses private Fernsehen und ähm, also hab ich so den Eindruck, Lehrer sind nichts wert, ne. Das schlägt mir halt ganz oft entgegen“ (03.01.62). So betont eine andere Lehrerin im Gegensatz dazu, dass sie aufgrund der Wohnsituation und Verwurzelung im Ort einen „Bonus“ an Vertrauen genießt: „Ich hab immer noch so einen kleinen Bonus, auch ein bisschen, ich kann, ich hab angefangen, da waren die jüngeren Geschwister meiner Klassenkameraden meine Schüler... und teilweise, es geht nachher schon langsam mit Enkeln los. Also dass ich, ähm doch, schon immer hier gewohnt habe und dass ich von früher her, oder langjährig Leute kenne und dass dadurch auch einen gewissen Stand hab, oder ein gewisses Vertrauen da ist, vielleicht“ (03.05.150). Sie verweist damit auf ebenso auf den Fakt, dass ein Vertrauensverhältnis nicht die Regel darstellt. Eine andere Lehrerin wünscht sich ein grundsätzlich anderes Verhältnis von Schule und Elternhaus: „ich würde mir z.B. auch wünschen, dass das Verhältnis der gesamten Schule und der gesamten Eltern, sag ich mal, anders wär. Das könnte man auf so viele Art und Weise, dass sich Eltern auch noch mehr der Schule verbunden fühlen als nur zu den Elternversammlungen zu kommen“ (01.04.98).

Neben dem Misstrauen oder mit diesem verbunden, beklagt eine Lehrerin die mangelnde Anerkennung der eigenen Arbeit durch die Eltern. Sie berichtet von belastenden Erfahrungen an einer ersten Schule: „man kriegt nichts zurück, aber es ist so, man möchte ja nichts materielles, aber man möchte ja eine gewisse Anerkennung und eine gewisse ja Wahrnehmung wenigstens dessen, was man tut und leistet. Wenn alles immer nur falsch ist, bzw. nicht genug“ (02.02.90). Eine andere Lehrerin berichtet, dass Eltern aus Frust der Schule gegenüber Zusammenarbeit abblocken: „also bei manchen hab ich so im Hinterstübchen, ja die Zusammenarbeit ist problembeladen einfach, weil so Frust auf Schule da ist, bei den Eltern. Manchmal ist es schwierig überhaupt an Eltern ranzukommen, also, das gibt's auch ab und an, dass man ewig anruft und anruft und keine Reaktion, Zettel mitgibt, keine Reaktion. Also dass sich Eltern teilweise auch sperren, sich mit den schulischen Belangen auseinander zu setzen. Sehr unerfreuliche Sachen“ (05.05.141).

In ähnlicher Weise konstatieren Lehrer, dass Eltern ihnen statt mit Vertrauen mit Schuldzuschreibungen begegnen. Eine Lehrerin macht deutlich, dass die Schuldzuweisungen jedoch letztlich nur eine Zusammenarbeit verhindern, da keine Offenheit für die Suche nach Lösungswegen und Maßnahmen besteht, sondern in der Phase der Schuldabwehr verharrt wird: „man hat eben manchmal auch so Eltern, die gar nicht groß gewillt sind, mit der Schule zusammenzuarbeiten, die ständig, sag ich jetzt mal so, ihr Kind verteidigen und immer nur die Schuld bei der Schule suchen. Die hat ich im Verlauf der letzten Jahre bestimmt auch ein zweimal. Obwohl das wirklich relativ selten ist, dass also die Eltern ihr Kind ständig in Schutz nehmen. Das ist dann meistens in den Bereichen, wenn es wirklich um Verhalten und so was geht, und wo die Eltern sich auch nichts sagen lassen, sie auch dann teilweise gar nicht daran interessiert sind, mit dem Lehrer zusammen zu arbeiten und dann eben schon von oben herab dann eben auch sagen, ‚Sie können hier erzählen was sie wollen, mein Kind ist zu Hause nicht so und das kenn ich überhaupt nicht‘“ (04.05.86). Eine andere Lehrerin berichtet von einem unerfolgreich verlaufenden Austausch mit Eltern, in dem sie ebenfalls mit der Schuldzuweisung durch die Eltern konfrontiert war: „Der war miserabel, weil sie der Schule dauernd unterstellt haben, man würde ihr Kind drangsalieren und man würde sich nicht kümmern und im Grunde sind es aber Probleme, die im Elternhaus, die wirklich im Elternhaus liegen, wo die Schule überhaupt nichts regeln kann. Und ja, Vorwürfe sind halt immer nur die Leichen. Na, man muss auch dazu wissen, es ist ein sehr, sehr einfaches Elternhaus und Gespräche, die man mit diesen Menschen führt, enden immer in einer Konfrontation und im Anbrüllen und in Vorwürfen, in Beleidigungen und Ähnlichem“ (03.01.56). In diesem Fall wird jedoch deutlich, dass die Lehrerin selbst zwar gegenseitige Schuldzuweisungen ablehnt, gleichzeitig jedoch ihrerseits die Verantwortung für die Probleme den Eltern zuschreibt und damit widersprüchlich in ihren



Aussagen erscheint. Gleichzeitig hat sie ein festes Bild vom Kontakt mit diesem Elternhaus, das nicht von einer Entwicklungsmöglichkeit ausgeht, sondern das Scheitern als die einzig zu erwartende Folge eines Kontaktversuches zulässt.

Aus der Fülle der Beispiele und Varianten wird deutlich, dass die Lehrer einen Großteil der Einflussfaktoren und damit der Verantwortung für ein Gelingen bzw. Scheitern der Zusammenarbeit auf Seiten der Eltern, in deren Denk- und Handlungsmustern, verorten. Aus den Äußerungen wird ebenfalls deutlich, dass die Misserfolge mit der Elternzusammenarbeit dabei vielfach als frustrierend erlebt werden und Handlungsalternativen fehlen.

#### 4.2.2.4 Denk- und Handlungsmuster von Lehrern

Einige Lehrer führen aus, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern auch durch Faktoren beeinflusst wird, die auf Seiten der Lehrer liegen und sich in unterschiedlichen Handlungsbereitschaften niederschlagen. Zum einen benennen einige Lehrer mit kritischem Blick die Differenz der Kooperationsbereitschaft innerhalb des Kollegiums zwischen Klassen- und Fachlehrern. So sagt eine Lehrerin über sich selbst: *„solange ich kein Klassenlehrer war, hab ich einige Sachen eben doch, naja bisschen anders betrachtet und hab gedacht, das kriegst du über die Schüler geregelt. Ein Teil ging auch, aber dann hab ich's noch eber über den Klassenlehrer geregelt als über die Eltern. Muss ich so sagen, wie's ist. Und habe jetzt festgestellt, dass also die Arbeit mit den Eltern doch wie an Wichtigkeit zugenommen hat, zumindest von Seite der Schule“* (05.01.89). Eine andere Lehrerin beschreibt in gleicher Weise die Unterschiedlichkeit der Sichtweisen, indem sie sagt, die Bedeutung der Elternarbeit sehen *„eber die, die Klassenleiter sind, als die paar, die keine Klasse haben, das ist sicher“* (01.04.88). Eine dritte Lehrerin schließlich formuliert als Forderung von den Fachlehrern eine offenere Haltung: *„das Gespräch muss man genauso suchen, wenn man als Fachlehrer irgendwo ist. Und wenn ich als Fachlehrer Probleme mit Schülern habe, brauch ich nicht erst zum Klassenlehrer rennen, manchmal regelt sich das ganz leicht, wenn man auch da mal die Eltern irgendwo sich einläd und mit den Eltern spricht“* (04.05.88).

Als zweiter Aspekt, der die Kooperation mit Eltern beeinflusst, werden negative Erfahrungen mit Eltern genannt, die die Bereitschaft verringern, sich für eine weitere Zusammenarbeit mit diesen Eltern zu engagieren. Eine Lehrerin berichtet von einem Beispiel: *„die Eltern verstehen dich gar nicht, die wissen doch nicht, was du willst, oder die sind gar nicht in der Lage, das Kind zu unterstützen, ich sag jetzt mal, wenn es so sozial alles am Boden liegt, muss ich ganz ehrlich sagen, verkneif ich mir das manchmal oder mach eben nur das, dass ich sag ‚ich hab informiert‘, und warte dann aber auf kein Echo. Weil ich weiß, da hab ich keins zu erwarten. Ist selten, aber das gibt es“* (03.04.123). Sie berichtet von einer Auseinandersetzung, bei der sie sich von einem Elternteil sehr scharf angegriffen gefühlt hat, und die Konsequenz für sie darin besteht, dass sie die Zusammenarbeit mit diesen Eltern meidet: *„Ich muss sagen, ich bin da bisschen fertig so mit der Familie“* (03.04.77). Eine andere Lehrerin berichtet ebenfalls von frustrierter Resignation: *„bei dem einen oder dem anderen [spielt] mal die Frustration des Lehrers 'ne Rolle... dass er selbst frustriert ist, weil diese Zusammenarbeit nicht so abläuft, wie er es erwartet hat, und wie er es sich eigentlich erwünscht. Dass das Elternbaus also da nicht so reagiert, und dass da 'ne bestimmte Frustration doch auftritt und er sagt ‚na wozu eigentlich‘... hab ich auch schon gehabt, bei dem einen oder anderen Schüler. Wo ich dann sage, was willst du eigentlich noch, wenn das Elternhaus nicht will, was willst du damit machen?“* (05.01.112). Eine andere Lehrerin berichtet, dass im Falle wiederkehrender negativer Erfahrungen das eigene Engagement erstirbt, wie sie an einem Beispiel deutlich macht, wo auch finanzielle Fragen betroffen waren: *„da sagt man sich dann auch, wenn man das viermal erlebt hat, man ist dem Geld hinterher gerannt, man hat da angerufen, Eltern bezahlen nicht, man muss Regressforderungen erfüllen und so weiter, ist doch normal, dass man denn sagt ‚so also jetzt hab ich das hier 10-mal gemacht, und jetzt kann mal hier ein anderer ran, der das machen will“* (05.04.205).

Eine andere Lehrerin positioniert sich, indem sie sich vom Engagement in „hoffnungslosen“ Fällen distanziert. Sie beschreibt, dass die Zusammenarbeit zum einen dadurch behindert wird, dass die Meinungen der Eltern und Lehrer jeweils voneinander von negativen Klischees beeinflusst sind: *„ich denke mal, das liegt daran, dass man so eingeschlifene Muster hat.*

*Also, Eltern denken Lehrer sind faul, und Lehrer denken Eltern kümmern sich nicht um die Schule. Und da muss man erstmal sich gegenseitig kennenlernen, um abzugleichen, ist es nu einer, der in dieses Klischee passt oder nicht, also das versuch ich eigentlich immer. Zu gucken, sind Eltern eher nachlässig oder nicht. Und wenn sie das sind, dann belass ich das auch dabei, da kämpf ich nicht drum, dass die da sich irgendwie noch großartig einsetzen. Ich sag zwar, sie müssten das und das und wir könnten das und das, alles was man so verlangt von mir, und Lehrersprechabend, das ich dann als Maßnahme anbiete, aber mehr passiert dann auch nicht. Also ich bin dann nicht so diejenige, die Überzeugungsarbeit leistet und sagt, ‚also es ist jetzt wirklich ganz wichtig‘, außer in solchen Fällen, wenn Eltern mir signalisieren, jetzt brauch ich ihre Hilfe, wir müssen hier an einem Strang ziehen, dazu bin ich immer bereit. Aber sobald sie signalisieren, ‚ach passen sie mal auf‘, dann ist bei mir der Riemen auch runter“ (03.01.78). Aus ihren Äußerungen wird deutlich, dass sie in den „eingeschliffenen Mustern“, die sie kritisiert, selbst funktioniert. Sie ist bereit, die Eltern in gleicher Weise in Schubladen einzuordnen, die mit klaren Handlungsstrategien verbunden sind. Aus den Äußerungen geht auch hervor, dass sie den Rückzug als eigenen Schutz beschreibt, den sie einsetzt, sobald sie merkt, dass ihr Angebot der Zusammenarbeit nicht auf „Gegenliebe“ stößt. An anderer Stelle fügt sie an: „Und mit solchen Eltern kontaktiere ich nicht mehr als nötig, weil ich nicht meine Kraft dafür herbeigebe, irgendwelche Meinungsbilder da wieder umzustoßen, weil es eh., ich bin kein Don Quichotte. Da hab ich keine Lust zu, dann lass ich das auf dem Level, wo es jetzt ist und gut. Und da versuch ich auch nicht zu kooperieren, schon so, dass es gerade die Gesetzesgrundlage bedient, aber mehr nicht“ (03.01.62). Sie grenzt sich damit auch bewusst von Kollegen ab, die an diesem Punkt andere Handlungsstrategien entwickeln: „Es sind ganz viele Kollegen, die sich da noch mal extra reinhängen, noch mal extra sich mit den Eltern treffen, noch mal und noch mal und noch mal ein Gespräch führen und ich seh da so eine Kollegin, vor meinem inneren Auge, der man das auch ansieht, dass diese Kraft, die sie da investiert, wirklich an ihre körperliche Substanz geht. Wir müssen auch irgendwo auf dem Teppich bleiben, wir können nicht alle mitziehen, wir erreichen auch nicht alle. Das muss man irgendwann, irgendwann muss man das schnallen. Dass man sich für Dinge einsetzen kann, wo man auch weiß, dass es sich dafür lohnen könnte“ (03.01.78).*

Ebenfalls als Einfluss wird von Lehrern Sympathie bzw. die Qualität der persönlichen Beziehung genannt. Eine Lehrerin berichtet, dass die Intensität der Zusammenarbeit auch davon abhängig ist, wie gut man „miteinander kann“: *„Also zu manchen baut man ja ein sehr persönliches Verhältnis auf, wenn man sich halt oft sieht und spricht und trifft, oder man einfach merkt, funktioniert irgendwie, man kann gut miteinander sich unterhalten. Und mit manchen kann man eben gar nicht, und dann beschränkt sich das auf das Nötigste“ (05.03.78). Eine andere Lehrerin antwortet auf die Frage, welche Aspekte die Zusammenarbeit beeinflussen, sehr direkt: „Die Personen denk ich mal. Ersteinmal die Personen, an Eltern und meine Person, und es gibt ja nun sowas, diese Beziehung kann dem entgegenstehen“ (02.04.47). Hier spiegeln sich somit insgesamt Aspekte, die Lehrer auf Seiten der Lehrerschaft ausmachen, denen ein Einfluss auf das Gelingen der Kooperation zugeschrieben werden. Deutlich wird, dass diese Aspekte, ausgenommen die beschriebene Zurückhaltung aufgrund ungeklärter Zuständigkeiten zwischen Fach- und Klassenlehrern, jeweils als Reaktionen auf problematische Haltungen und Handlungsweisen der Eltern dargestellt werden und nicht als grundsätzliche Abwehrhaltungen. So lassen sich keine Aussagen finden, in denen Lehrer von einer grundlegenden Ablehnung bzw. Distanz zur Elternzusammenarbeit berichten, obgleich aus den Äußerungen zur Kooperationspraxis durchaus hervorgeht, dass die Zusammenarbeit zuweilen sich auf das gesetzlich vorgegebene Informationspflichten begrenzt. Die Untersuchung dieser Fragestellungen erfordern andere Forschungsdesigns, in der insbesondere die Positionen der Eltern Berücksichtigung finden (vgl. dazu Kap. 6.1: u.a. offene Forschungsfragen).*

#### **4.2.2.6 Zusammenfassung Einflussfaktoren Elternkooperation**

Die Kooperation mit den Eltern erscheint in den Aussagen der Lehrer als problematisches, bzw. durch vielfältige Faktoren gefährdetes Feld der Zusammenarbeit. Die Erklärungsversuche für das Nichtzustandekommen von Kooperation machen deutlich, dass die Hinderungsgründe externalisiert werden und ein Großteil kritischer Aspekte dabei auf Seiten der Eltern gesehen wird. Deren mangelndes Interesse, Engagement, Vertrauen und Kompetenz erscheinen in den Äußerungen der interviewten Lehrer als die dominierenden Faktoren. Eigene Haltungen, die

sich ihrer Meinung nach ungünstig auf die Kooperation auswirken, werden zumeist als reaktive Positionen auf Scheiternserfahrungen dargestellt.

Aus den Äußerungen wird deutlich, dass die Lehrer die Zusammenarbeit mit den Eltern als durch diese Faktoren erheblich belastend wahrnehmen bzw. resignierend auf die Bedingungen reagieren. Dabei vermitteln sie auch den Eindruck, selbst keine Einflussmöglichkeit auf die Gestaltung bzw. Verbesserung der Kooperation zu haben, vielmehr drücken sich die Veränderungswünsche in Handlungsansprüchen an die Eltern aus. Dagegen entwickeln die Lehrer für sich nur sehr eingeschränkt Gestaltungsstrategien. Neben diesen personenbezogenen Faktoren wird den schulintern bestehenden Arbeitsweisen ein großer Einfluss auf den Erfolg der Zusammenarbeit mit den Eltern zugeschrieben. So werden die schulintern bestehenden Kontakt- und Informationsformen kritisch hinterfragt.

Insgesamt muss festgestellt werden, dass von einem hohen Maß negativ wirkender Einflüsse auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern berichtet wird und sich diese damit als ein problematisches Handlungsfeld darstellt. Diese Problematik kann u.a. damit begründet werden, dass die Lehrer neben konstruktiven Handlungsstrategien ein hohes Maß an resignativen Handlungsstrategien darstellen aufweisen, die das Problem lediglich zu forcieren imstande sind. Unklar bleibt hier, inwieweit sich sowohl die eigenen Handlungsstrategien der Lehrer als auch die als problematisch eingeschätzten Handlungsmuster der Eltern aus einem von den Lehrern selbst ungeklärten bzw. auch problematischen Rollenverständnis ableiten (s. Kap. 4.2.3.6).

#### **4.2.3 Begründungsmuster für die Kooperation mit Eltern**

Auch in Bezug auf die Kooperation mit Eltern stellt sich die Frage, aus welchen Gründen die Lehrer die Kooperation mit den Eltern für sinnvoll halten, d.h. welche verschiedenen Begründungsmuster dem kooperativen Handeln der Lehrer zugrunde liegen. Aus den Aussagen der Lehrer geht dabei hervor, dass die Motivation, die Zusammenarbeit mit Eltern zu suchen bzw. der erwartete Nutzen dabei sehr unterschiedlich ist. Die Lehrer nennen verschiedene Begründungsmuster, die die Zusammenarbeit mit den Eltern erklären bzw. aus Sicht der Lehrer notwendig machen. So lassen sich wiederum, wie schon bei der Kooperation mit Kollegen, pragmatische Begründungsmuster, die Kooperation in ihrer Funktion der Ermöglichung von Arbeitserleichterung sehen, und inhaltliche Begründungsmuster, die der inhaltlichen Erweiterung bzw. Verbesserung der Angebote und damit der Erhöhung der Effektivität der Arbeit dienen, unterscheiden.

Neben den pragmatischen Begründungsmustern lassen sich vier weitere Begründungsmuster identifizieren, die inhaltlicher Art sind: Zum einen zielt die Kooperation auf die Unterstützung der Eltern bei Fragen und Themen, die ursprünglich in deren Verantwortung liegen. Einem zweiten Begründungsmuster zufolge wird die Funktion von Kooperation darin gesehen, dass eine inhaltliche Unterstützung und Erweiterung der Arbeit der Lehrer bzw. der Schule durch die Eltern erreicht wird. Die dritte Funktion von Kooperation wird in der Verknüpfung und Ergänzung der jeweiligen Perspektiven gesehen, die helfen, die Arbeit effektiver zu gestalten. Das letzte Begründungsmuster bezieht sich auf die Intention, die Arbeit zwischen Eltern und Lehrern zu vereinheitlichen, die Funktion wird in einer gemeinsamen und damit effektiveren Erfüllung der sich überschneidenden Erziehungsaufgaben gesehen. Folgende Übersicht soll die grundlegende Unterscheidung der von den Lehrern formulierten Begründungsmuster deutlich machen:

<b>Ausrichtung der Begründungen</b>	pragmatisch		inhaltlich
<b>Grund-motivation</b>	Einhaltung von Vorgaben	Arbeits-erleichterung	Arbeits-verbesserung
<b>Ziel</b>	Abwehr von Sanktionen	Steigerung der Effizienz	Steigerung der Effektivität
<b>Begründungs-muster (aus Lehrerinterviews)</b>	<b>1. Pragmatische Begründungsmuster</b>		<b>2. Unterstützung der Eltern</b>  <b>3. Unterstützung bei schulischen Aufgaben</b>  <b>4. Verknüpfung – Ergänzung der Perspektiven</b>  <b>5. Einheitlichkeit – Erziehung in gemeinsamer Verantwortung</b>
	Variante A: defensiv formal	Variante B: offensiv utilitaristisch	

**Abb. 22: Übersicht zu Begründungsmustern für die Kooperation mit Eltern**

Im Folgenden werden die verschiedenen Begründungsmuster einzeln konkret beschrieben. Das Kapitel ist darüber hinaus um zwei Unterkapitel ergänzt, die sich nicht als Begründungsmuster für Kooperation bezeichnen lassen, jedoch grundlegende Zielstellungen und Einstellungen zur Zusammenarbeit mit den Eltern deutlich machen. So formulieren die Lehrer neben den inhaltlichen Begründungen für eine Kooperationsnotwendigkeit spezifische Handlungserwartungen bzw. Handlungsansprüche bezüglich der Ausgestaltung der Zusammenarbeit. So werden zum einen die Kontinuität der Zusammenarbeit und zum anderen die Bedeutung der Balance im Geben und Nehmen zwischen Eltern und Lehrern immer wieder als Handlungsansprüche formuliert, die auch das eigene Handeln leiten sollen (s. Kap. 4.2.3.6). Im anschließenden Kapitel schließlich geht es um eine systematische Darstellung der sehr verschiedenen Rollenverständnisse im Kontakt zwischen Eltern und Lehrern. So geht aus den Äußerungen der Lehrer hervor, dass die Art und die Formen der Kooperation mit den Eltern stark durch die Vorstellungen geprägt sind, die hinsichtlich des spezifischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Eltern bestehen (s. Kap. 4.2.3.7).

#### **4.2.3.1 Pragmatische Begründungsmuster**

Eine einzige Lehrerin benennt die Situation, dass sie in Bezug auf manche Eltern lediglich die gesetzliche Verpflichtung dazu anhält, Zusammenarbeit und Kontakt aufzunehmen. Bei Eltern, bei denen sie auf Ablehnung stößt und die sich selbst sehr unkooperativ der Schule gegenüber zeigen, zieht sie sich zurück und begrenzt die Zusammenarbeit auf das gesetzlich geforderte Mindestmaß: „Und mit solchen Eltern kontaktiere ich nicht mehr als nötig ... Und da versuch ich auch nicht zu kooperieren, schon so, dass es gerade die Gesetzesgrundlage bedient, aber mehr nicht“ (03.01.62). Dieses Begründungsmuster lässt sich als pragmatisch-formal bezeichnen.

Ebenfalls pragmatisch argumentieren Lehrer, die aus Gründen der Arbeitsentlastung die Zusammenarbeit mit den Eltern suchen. Die gesuchte Unterstützung durch die Eltern wird dabei nicht inhaltlich begründet, sondern damit, dass die Erfüllung der Aufgaben allein, ohne Hilfe, aufgrund der Arbeitsbelastung nur schwer oder gar nicht möglich wäre, die Eltern damit eine Arbeitserleichterung bzw. eine Entlastung bewirken. Es handelt sich damit um ein pragmatisch-utilitaristisches Begründungsmuster. So beschreibt eine Lehrerin als Grund für einen der Anlässe, bei denen sie den Einsatz von Eltern braucht: *„wenn's Dinge zu organisieren gibt, für die wir uns außer Stande sehen. Also z.B. wie letzte Schultage oder so, wenn wir sowieso gestresst sind mit den Gesprächen oder Zeugnissen, dann lassen wir die Eltern. Die machen das gerne“* (02.05.101). Und an einer anderen Stelle sagt sie, dass Eltern an speziellen Elternaktionstagen in die Schule kommen, um Arbeiten zu unterstützen, die ansonsten nicht erledigt werden: *„wenn wir Aktionstage machen, Elternaktionstage, da kommen halt ganz viele Eltern hierher und helfen uns bei Dingen, für die wir im eigentlichen normalen Geschehen keine Zeit haben. Was weiß ich, Regale zusammenbauen oder Turnhalle streichen oder irgendwie sowas“* (02.05.95). In ähnlicher Weise argumentiert eine andere Lehrerin dieser Schule. So entspricht die Mitarbeit der Eltern an diesen Elternaktionstagen ihren Vorstellungen: *„Einen Sonnabend und die Eltern, die dann kommen, erledigen irgendetwas hier für die Schule, was man sonst immer nicht schafft, ... also so was stell ich mir schon vor“* (02.02.96). Eine andere Lehrerin beschreibt, dass die Organisation von Aktionen für die Klasse an Eltern delegiert werden, wobei der Nutzen für sie darin besteht, dass sie sich dann rausziehen kann: *„Organisation von Dingen für die Klasse, die eben in Elternhand für mich als Lehrer dann wunderbar liegt, weil ich mich dann bisschen zurückziehen kann und da hat's also viele Beispiele gegeben, dass die Eltern schöne Sachen gemacht haben“* (05.03.68). In den genannten Fällen nennen Lehrer Gründe und Intentionen für die Zusammenarbeit mit Eltern, die nicht inhaltlicher Art sind, sondern sich auf die pragmatische Erledigung anstehender Aufgaben beziehen, die ansonsten von den Lehrern selbst, durch einen persönlichen Mehraufwand erledigt werden müssten.

#### 4.2.3.2 Unterstützung – Beratung der Eltern

Einer der Gründe den Lehrern nennen, weshalb sie mit Eltern zusammenarbeiten, ist die Unterstützung der Eltern bei Fragen der Erziehung, wo diese sich allein als hilflos einschätzen bzw. direkt an die Lehrer herantreten: *„Sie wissen, dass die Schüler Probleme haben, Probleme machen, aber wissen nicht, wie sie das ändern können, weil sie zu Hause selber Probleme haben. Ja, da kann man als Lehrer versuchen, einen Ratschlag zu geben, obwohl man eigentlich schon weiß, das wird nicht viel nützen. Hat man oft, nicht immer. Manchmal sind die Eltern auch recht dankbar, wenn man ihnen da ein bisschen was erzählt“* (04.01.120). Eine andere Lehrerin beschreibt, dass gerade bei Fragen der Berufswahl Eltern oft sehr unsicher sind: *„in Sachen Berufsorientierung ist eben viel nötig, haben auch Eltern viel Unterstützung nötig, dass man viel mit denen spricht. Auch was so den weiteren Werdegang betrifft, weil die Eltern oft genauso hilflos sind wie die Kinder, und orientierungslos“* (03.05.76). Lehrer sehen sich in der Rolle, die Eltern zu beraten bei Erziehungsfragen: *„Man kann ja nur beratend sagen und ich kann jetzt auch keinem sagen ‚jetzt ist mal ‘ne Tracht Prügel fällig‘ oder so was (lacht), das kann man ja schwer tun, aber zumindest kann man auch mal auffordern, Sanktionen zu verhängen“* (03.04.98). Oder eine andere Lehrerin berichtet vom gemeinsamen Aufstellen von Handlungsplänen für die häuslichen Aufgaben: *„Wie man ihnen also, ja, wie man ihnen auch Hilfestellungen geben kann, was sie mit ihrem Kind anders, besser machen können ... Ja, z.B. sind ja manche Eltern hilflos, ich weiß nicht, wie bring ich den dazu, dass er denn Hausaufgaben macht‘ und was weiß ich. Da haben wir es manchmal versucht, dass der entsprechende Schüler sich einfach nur einen Plan für seinen Nachmittag machen musste“* (01.04.76). Die Zusammenarbeit zielt in den geschilderten Beispielen darauf ab, die Eltern bei der Erfüllung ihrer Erziehungsaufgaben unterstützen. Damit einher geht die Rollenverteilung, dass Eltern in der Rolle der Ratsuchenden auf die Lehrer zutreten, die sich selbst komplementär dazu in der Rolle des Experten bzw. Beraters sehen bzw. diese Rolle für sich einnehmen.

### 4.2.3.3 Unterstützung – Realisierung der schulischen Aufgaben

Während einerseits die Lehrer die Unterstützung der Eltern als Grund für Zusammenarbeit nennen, wird andererseits die Unterstützung bei der Erfüllung schulischer Aufgaben als zentrales Motiv genannt. Die Mitarbeit der Eltern wird dabei einerseits von den Lehrern angestrebt, weil Eltern in bestimmten Bereichen als Experten das Angebot der Schule mit Aspekten bereichern können, die die Schule selbst inhaltlich nicht in der Weise abdecken könnte. Die Eltern werden in diesem Zusammenhang von den Lehrern als Experten wahrgenommen, als Ressource für die Schule und die Schüler. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei der Expertenstatus der Eltern hinsichtlich der von ihnen ausgeübten Berufe. Die Vorstellung der Berufe durch die Eltern im Rahmen der schulischen Berufsorientierung wird daher von den Lehrern als Bereicherung wahrgenommen. So berichtet eine Lehrerin von der Werkstatt: *„wo wir Eltern einladen und sie darum bitten, ihren Beruf und ihre Erfahrungen aus ihrem Beruf vorzustellen, wie bin ich in meinen Beruf gekommen?, was ist das für ein Alltag?, was wartet da für eine Belastung, für 'ne Freude auf mich?, was hab ich da für Verdienstmöglichkeiten?, was muss ich für Qualifikationen in meinem Job mitbringen?'. Da holen wir uns gern die Eltern ran“* (02.01.28). Auch eine andere Lehrerin (dieser Schule) beschreibt, dass Eltern ihrer Berufe wegen eingeladen werden: *„Hhm, auch in dieser Werkstatt. Diese Projektstage werden von Eltern gestaltet. Die haben ja alle einen Beruf. Die kommen dann in die Schule und stellen ihre Berufe vor“* (02.02.98).

In anderer Hinsicht wird den Eltern zugeschrieben, durch ihren Status eines Außenstehenden in bestimmten Angelegenheiten einen positiven Einfluss bei Interventionen zu haben. So wünscht sich eine Lehrerin die Unterstützung der Eltern auch bei Problemen innerhalb der Klasse, um mit der gesamten Elternschaft den Schülern problematische Verhaltensweisen und deren Konsequenzen besser und auch mal aus einer anderen Quelle deutlich machen zu können: *„Da unsere Klasse sehr schwierig ist, würd ich mir eigentlich von den Eltern her noch mehr Unterstützung so als geballte Ladung als Elternschaft für die ganze Truppe wünschen. Und die sind aber, sowohl die Kinder als auch die Eltern sind so verschieden, die sind ganz schwer zusammen zu bringen“* (02.04.83). Eine andere Lehrerin begründet das Hinzuziehen von Eltern damit, dass es für die Schüler gut ist zu merken, dass auch andere Bezugspersonen als die Lehrer sich um die Probleme kümmern und eingreifen: *„Na, es ist Vorbereitung, wenn's um Elternversammlung, bestimmte Sachen geht, Schwerpunkte geht, wo sie eventuell mit eingreifen können. Wenn's um Probleme in der Klasse geht, Problemschüler, wo sie eventuell mal dann ein Einzelgespräch oder was weiß ich, sich denn mal mit einzelnen Schülern hinsetzen, wenn sich das eine Elternteil mal unterhält mit den Schülern und darüber redet, als wenn da immer nur der Lehrer der Mittler ist“* (05.02.71).

Eine Lehrerin führt aus, dass sie nicht will, dass sich Eltern in alles einmischen bzw. „nörgeln“. Ihre Vorstellung ist eher, dass Eltern unterstützend wirken sollten: *„Ja der Lehrer, denk ich, ist inzwischen ja ein doll angegriffenes Objekt, ob nun zu Recht oder zu Unrecht, aber ich muss sagen, das ist eigentlich so das, was uns hier das Leben zur Hölle macht, dass eben die Eltern ja der Meinung sind, Sie können sich überall einmischen, können uns vorschreiben, wie wir den Unterricht zu gestalten haben, ich bemühe mich immer, das nicht als Angriff zu sehen, aber es fällt einem manchmal schwer ... ich mein eigentlich die Nörgler, von denen selber wenig Initiative ausgeht. Das ist das was nervt. So Eltern, die jetzt sagen, ich komm gerne mit, ich setz mich auch mit rein oder ich begleite 'ne Klassenfahrt', das find ich eigentlich in Ordnung“* (03.04.212). Hier wird die konstruktive Initiative von Eltern begrüßt, wobei in diesem Beispiel unklar bleibt, inwieweit dabei die Aufgaben und Handlungsnotwendigkeiten allein von der Schule definiert werden. Im Gegensatz dazu liegt für eine andere Lehrerin die Funktion der Kooperation mit Eltern gerade auch darin, dass Eltern von ihrem Hintergrund aus die Arbeit der Schule inhaltlich mit Ideen bereichern. So wünscht sie sich: *„Ich fänd's unglaublich toll, wenn, also am Schuljahresanfang machen wir immer so 'ne Übersicht, was dieses Jahr alles auf uns wartet ... wenn Eltern dann zwischendrin einfach mal anrufen und sagen ‚Mensch also, bei der Werkstatt soundso und soundso da hab ich noch 'ne tolle Idee, da würd ich mich gerne einbringen. Also nicht nur, wenn einem was nicht rund läuft, sondern mal mitmachen, mal, so. Das fänd ich total schön“* (02.01.125).

Einige Lehrer machen auch auf die Grenzen der möglichen Zusammenarbeit aufmerksam, mit dem Argument, dass leicht die Gefahr besteht, Eltern mit Ansprüchen zu überfordern, mit Ansprüchen, die die Schule an sie stellt. Eine Lehrerin macht deutlich, dass ihrer Ansicht nach

die Erwartungen, die an Eltern gestellt werden, die Arbeit der Schule zu unterstützen, zu hoch sind: *„jetzt läuft das ja eigentlich auf einer völlig anderen Schiene, jetzt ist es ja eigentlich eher so, naja, dass man doll auf die Hilfe der Eltern angewiesen ist, ich finde, die Eltern sind auch mehr gefordert in ihrer Rolle, weil vieles, ich finde man bürdet auch den Eltern zu viel Arbeit auf. Wenn ich das manchmal so auch von meinen eigenen Kindern sehe, was alles gelernt werden muss, was zu Hause die Eltern machen sollen, finde ich das manchmal nicht richtig. Vieles, was eigentlich in der Schule passieren soll, wird manchmal nach Hause geschickt. Man muss ja auch davon ausgehen, dass auch die Eltern überfordert sind“* (03.04.83). Gleichzeitig wird deutlich, dass sie ebenfalls Forderungen an die Eltern hat: *„Also ich versuche eigentlich nur in dem Teil zu fordern, was auch wirklich die Eltern betrifft. Was wie, ‚gucken Sie mal in die Schultasche rein, lassen Sie sich das Hausaufgabenheft zeigen‘, das eigentlich. Ich verlange von den Eltern eigentlich nicht, dass sie die Hausaufgaben abfragen, oder... Was ich von den Eltern verlange, ist, dass sie eben, naja so, meine Ansprüche unterstützen, was jetzt so seelischen Beistand anbelangt, also so, dieses auch mal Klartext zu reden,... für die Schüler. Ja, also dass sie auch mal loben... solche Sachen eben auch, da erwarte ich Unterstützung von den Eltern, aber was jetzt so die eigentlichen Schülertätigkeiten anbelangt, das finde ich, ist nicht richtig, dass den Eltern noch mit in die Schuhe zu schieben“* (03.04.87). Eine andere Lehrerin verweist auf ihre eigenen Erfahrungen als Mutter, die ihre Sicht darauf, was sie von den Schülern und auch den Eltern fordert, verändert hat: *„Also, als ich angefangen hab, war ich sehr auf Leistungen geprägt. Die Leistungen mussten gebracht werden. Die standen für mich total im Vordergrund, gute Leistungen sind das A und O, sind es heute auch noch, aber heute spielen persönliche Befindlichkeiten auch ‚ne ganz große Rolle. Und geändert hat sich das eigentlich, als mein eigenes Kind zur Schule kam, das war so für mich dieser ganz große Wendepunkt, als das Kind eben zu Hause gesessen hat, teilweise auch mit Hausaufgaben nicht klar kam, wo ich denn als Mutter gesagt hab, ‚oh, jetzt musst du dich einmischen‘ und dann überlegt hab, welche Mutter kann sich eigentlich einmischen“* (04.06.69).

Aus diesen Schilderungen wird deutlich, dass die Eltern als eine Ressource für die Unterstützung der Arbeit der Schule wahrgenommen werden. Dabei ist durchaus kontrovers in den Positionen der Lehrer, inwieweit eine Inanspruchnahme dieser Ressource legitim ist. Dies ist gerade vor dem Hintergrund relevant, dass eine grundsätzliche Verlagerung von Teilaspekten der schulischen Arbeit in den familiären Bereich, wie im Beispiel der Hausaufgabenunterstützung, ein Ungleichgewicht in der Chancenverteilung aufgrund der Unterschiedlichkeit der familiären Backgrounds verstärkt.

#### 4.2.3.4 Verknüpfung – Ergänzung der unterschiedlichen Perspektiven

Eine weitere Begründung für die Notwendigkeit zur Kooperation ist, dass zur Erfüllung der Erziehungsaufgaben eine Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus aus Sicht der Lehrer wichtig ist, damit sich beide Seiten in ihren unterschiedlichen Perspektiven und Wissensbeständen ergänzen können. So hat die Schule spezielles Wissen über das Kind, ebenso wie die Eltern, und nur durch einen Austausch kann dieses sinnhaft aufeinander bezogen werden und damit dazu beitragen, die Wirksamkeit der Arbeit zu erhöhen (Effektivitätssteigerung). So macht eine Lehrerin darauf aufmerksam, dass eine gegenseitige Information notwendig ist, um eine Ganzheitlichkeit im Umgang mit dem Kind zu erreichen, da sich beide Seiten – Elternhaus und Schule – in ihren Einflüssen und auch Einblicken in die Entwicklung des Kindes ergänzen: *„inzwischen ist es aber so, dass ich das absolut gut finde, dass es ganz wichtig ist, sich mit den Eltern auszutauschen, weil die Kinder hier oft ganz anders sind als zu Hause, oder andere Seiten doch mal zeigen. Und wir sehen sie auch die längere Zeit des Tages eigentlich. Wir sehen sie viel intensiver in ihren sozialen Beziehungen als die Eltern das zu Hause können. Und insofern passt das zusammen und ist ganz wichtig“* (02.03.59). Eine andere Lehrerin erklärt, dass gerade die Lösung von Problemen oder Schwierigkeiten von bestimmten Schülern erleichtert bzw. erst möglich wird, wenn die verschiedenen Perspektiven und Hintergründe eines Problems allen Beteiligten am Prozess bekannt sind: *„Ja, Ziel der Kooperation wäre eigentlich, dass man frühzeitig, wenn irgendwo Schwierigkeiten auftreten, dass man da eingreifen kann, indem man mit den Eltern eng zusammenarbeitet, die erfahren ja zu Hause auch ein Ganzteil, manchmal mehr, manchmal aber auch weniger, als wir hier erfahren. Das ist immer abhängig. Und, ja, das denke ich, das Normale ist eigentlich ja, dass ich auch wissen möchte, was mein Kind hier macht. Manche Eltern wissen davon gar nichts“* (05.04.103). Eine Lehrerin führt an, dass das gegenseitige Informieren

grundsätzlich wichtig ist, da ansonsten Verzerrungen auftreten, die nur zu Problemen oder Missverständnissen führen können: *„es ist immer gut mit Eltern zu reden, sicherlich nicht wegen jeder Kleinigkeit, aber weil ich doch immer wieder festgestellt habe, dass Schüler einen anderen Blickwinkel auf viele Dinge haben, als wir. Und wenn man dann manchmal hört, wie so bestimmte Dinge zu Hause ankommen, dann ist man darüber erstaunt, dass es sicher nicht immer in böser Absicht der Schüler, Tatsachen jetzt verdrehen oder dass zu Hause etwas beschönigt darstellen, sondern dass die wirklich bestimmte Dinge anders sehen, als ich das in dem Moment als Erwachsener und als Lehrer sehe“* (04.04.90). Anhand eines positiven Beispiels erklärt eine Lehrerin, dass sie sich durch einen gut funktionierenden Informationsfluss zwischen den Parteien zum einen Transparenz und Feedback erhofft, im positiven wie im negativen Falle, um die Wirkungen der eigenen Arbeit realistisch einschätzen zu können: *„Also ein schneller Informationsaustausch, dass nicht irgendwas rumquerkelt, von unserer Seite natürlich auch ... und dass ich ein schnelles Feedback kriege, wenn irgendwas anderes ist. Also auch wenn jetzt irgendwas im Unterricht gelaufen ist und ist was angekommen, was ich vielleicht gesagt habe, oder so, und dass das irgendwie so gravierende Folgen hat, dass jemand da zu Hause zusammenbricht, ‚die hat gesagt‘ oder ‚die hat das gemacht‘, und ich hab das gar nicht so gemeint, dass sich ein Schüler bloßgestellt fühlt oder irgendwie sowas, dann hätte ich gern das Feedback, oder. Eins hat ich auch schon, das war allerdings in der 5-6, dass eine Mutti gesagt hat ‚ich fand das alles schön, aber sie hat das alles auswendig gelernt, aber sie hat's nicht verstanden‘. Dieses Feedback würde ich mir öfter mal wünschen, dass war mir nicht bewusst, also ich hab das nicht als solches ausgefasst, dass sie das zwar auswendig gelernt hatte, aber dass sie es nicht verstanden hatte und das fand ich total gut. Und sie war erst ganz vorsichtig und war dann völlig baff, dass ich das so, als ich mich dafür noch bedankt hab. Sagt sie, damit hätt sie jetzt nicht gerechnet“* (02.04.79). Gleichzeitig macht die deutlich, dass die Lehrer sich bemühen müssten, Eltern auch bei positiven Anlässen Feedback zu geben.

Ein weiteres Motiv nennt eine andere Lehrerin, die sagt, dass gemeinsam an dem Ziel gearbeitet wird, den Kindern eine gute Schulzeit zu ermöglichen, zu der jeder seinen Beitrag leistet. Auf die Frage, wie für sie das Ideal der Zusammenarbeit aussähe, antwortet sie: *„wie es jetzt ist, dass man da so nett irgendwie Probleme angeht und gemeinsam an einem Strang zieht, und den Kindern eben ‚ne schöne Schulzeit ermöglicht, jeder so nach seinen Möglichkeiten. Ich geb das, was ich kann und die Eltern das, was sie können. Und da halt ich eigentlich dran fest“* (02.02.88). Oder eine Kollegin führt in ähnlicher Weise aus: *„wir ergänzen uns, wir tuteln ja beide an ihren Kindern rum (lacht). So ungefähr. Naja, wir verbringen ganz viel Zeit mit ihnen, wir erziehen und bilden und die Eltern tun das letztlich auch. Und eigentlich gehören wir schon zusammen, damit das ein vernünftiges Menschlein wird“* (02.03.78). Ebenfalls den Anspruch der gegenseitigen Ergänzung mit Informationen artikuliert eine andere Lehrerin: *„Also, wenn es um schulische Dinge geht, in der Rolle, dass ich als, dass ich ihnen das mitteile, was los ist. Und wenn es um das Kind geht, würd ich gerne hören wollen, was los ist. Also, wie es zu Hause ist, welche Probleme da sind und ich ihnen dann vielleicht erzählen kann, wie das Kind hier in der Schule ist, und wir eventuell rausfinden, woran es an welchen Stellen liegen könnte. Dann natürlich immer mit der Zielgabe, das Kind soll irgendwann als Erwachsener hier aus der Schule gehen, oder fast Erwachsener, der das Leben meistern kann. Das ist das Wesentliche“* (04.03.127).

#### 4.2.3.5 Einheitlichkeit – Erziehung in gemeinsamer Verantwortung

Ein entscheidendes Motiv für die Zusammenarbeit ist der Wunsch nach Einheitlichkeit im Vorgehen gegenüber den Schülern. Immer wieder nennen Lehrer, wie schon in Bezug auf die Kooperation im Kollegium, die Wichtigkeit „an einem Strang zu ziehen“, „Hand in Hand“ zu agieren, eine „Einheit“ zu bilden. Dies sind Motive, weshalb sie mit Eltern in Kontakt treten und zusammenarbeiten, um diese Einheit zu fördern. Dahinter steht die Überzeugung, dass durch einheitliches und aufeinander abgestimmtes Agieren die bestmögliche Förderung der Kinder bzw. Schüler möglich ist. Ziel der Zusammenarbeit ist somit eine durch einheitliches Auftreten zu erhöhende Erziehungswirksamkeit. So macht eine Lehrerin mit Bezug auf ein Negativbeispiel, in der sie das gemeinsame Vorgehen vermisste, deutlich, worin für sie der Sinn von Kooperation liegen würde: *„So und jetzt fordere ich etwas und die Eltern sagen, du musst es nicht, also so Inkonsequenz zwischen mehreren, ähm, schöner wäre, alle würden am gleichen Strang ziehen und die Eltern würden sagen, ‚pass mal auf, du musst auch deinen Beitrag leisten, wenn Frau L. das so verfügt, dass alle, dann musst du da auch mitmachen‘ und nicht dagegen agieren, denn das ist wenig hilfreich“* (02.02.82). Und später sagt sie: *„Also das Ideal ist wirklich dieses einheitliche Handeln, ne. Dass man sich also nicht gegenseitig die Beine weghaut, dass also*



nicht Entschuldigungszettel geschrieben werden und gedeckt wird, dass das Kind keine Lust hatte, also 'ne offene reale Zusammenarbeit, eins zu eins, die alle Beteiligten sieht, das Bemühen des Kindes, genauso wie das Bemühen des Lehrers' (02.02.106). Die Bedeutung der Einheitlichkeit für die Effektivität der eigenen Arbeit benennt auch eine andere Lehrerin: „wir legen hier auch viel Wert auf soziales Miteinander, d.h. sie lernen hier auch 'ne bestimmte Art von Umgangsformen, von Konfliktlösung, von daher glaube ich, dass unser Erziehungsanteil schon recht groß ist. Wobei das nur Hand in Hand mit den Eltern geben kann, also wenn die auf bestimmte Dinge, die wir hier vermitteln, keinen Wert legen, dann ist es ganz schwer für uns, sie zu vermitteln. Dann können wir sie nur einfordern und vielleicht auch erzwingen an mancher Stelle, aber die Kinder werden sie natürlich nie verinnerlichen, denke ich“ (02.01.139). Ein Lehrer kritisiert aus gleichem Grund, dass die „Einheit zwischen Schule und Elternhaus“ (03.02.77) heute nicht mehr gegeben ist, die jedoch die Voraussetzung dafür wäre, dass die Erziehungsarbeit klappt. Und so sagt auch eine andere Lehrerin: „aber es ist eben, man muss eben immer wieder den Schülern zeigen, dass man mit den Eltern an einem Strang zieht. Also, ob das nun in diesem leistungsmäßigen Bereich ist, oder ob sich das im Verhaltensbereich widerspiegelt, das sind dann unterschiedliche Sachen“ (04.04.84). Die Demonstration des abgestimmten, gemeinsamen Vorgehens ist dabei den Lehrern wichtig, um den Schülern zu zeigen, dass Lehrer und Eltern sich einig sind.

In den Aussagen der Lehrer zur gewünschten und benötigten Einheitlichkeit im Vorgehen, schwingt immer wieder auch mit, dass die Erwartung dahingeht, dass die Eltern die Ziele und Maßnahmen der Lehrer mittragen bzw. sich diesen anpassen. So wird sich von den Eltern z.T. „Rückhalt“ bzw. „Rückendeckung“ gewünscht: „Und insofern denk ich, da hat man schon immer ein kleines bisschen, am Anfang so seine Sorge, wie wird das wohl werden, hat man da Rückhalt oder hat man keinen? Wenn man keinen hat, ist natürlich sehr schwer, weil man bestimmte Sachen dann gar nicht machen kann, man keinen Ansprechpartner hat und kein Interesse von Seiten der Eltern da ist, ist es schwierig“ (05.04.77). Oder eine andere Lehrerin beklagt die zunehmende Diskrepanz zwischen den Zielen von Schule und Elternhaus und damit der nachlassenden Rückendeckung, ohne jedoch die Ziele der Eltern zu benennen: „ich denke, man selbst ist bestrebt, jeden Schüler im Prinzip durch die Schule so gut wie möglich zu bringen, dass er einen ordentlichen Abschluss am Ende hat und dann ins Berufsleben gehen kann. Und da hat man eigentlich auch bisher lange Jahre die Eltern hinter sich gehabt. Aber ich denke mal, heutzutage ist es immer weniger geworden, dass man diese Rückendeckung hat, dass die Eltern dasselbe wollen wie man selbst“ (01.02.80).

Die Frage, was man zum gemeinsamen Auftrag macht, setzt die Beantwortung der Frage voraus, was überhaupt als eigene Aufgabe angesehen wird. Die Lehrer haben dabei sehr unterschiedliche Auffassungen, was in ihren Zuständigkeitsbereich fällt bzw. inwieweit die Erziehungsaufgabe zum originären Auftrag der Lehrer gehört. So lehnen es einige Lehrer ab, in die Erziehungsverantwortung gerufen zu werden: „Und das lassen die Eltern dann auch manchmal spüren, 'das ist doch eigentlich ihre Aufgabe', ne ne, die Erziehung ist nicht unsere Aufgabe. Zwar mit, aber wir müssen nicht den Kindern die grundlegendsten Dinge beibringen, das ist Aufgabe der Eltern, ne, dass sich das also so'n bisschen gekippt hat, auch in der ganzen Situation jetzt... dass ich den Kindern erst einmal beibringen muss, wie man mit Messer und Gabel isst, was ja nicht meine Aufgabe ist“ (01.03.71). Eine andere Lehrerin plädiert ebenfalls für eine gewisse Distanz und Wahrung der getrennten Aufgabenbereiche. So möchte sie nicht, dass Eltern Kommentare zu ihrem Unterricht geben, andererseits ist sie auch sehr zurückhaltend sich gegenüber den Erziehungspraktiken der Eltern zu äußern: „Also ich halte mich damit immer eher zurück und wünsche das eigentlich auch von Seiten der Eltern...“ (02.02.118). Nur bei Handlungen, die direkt in den Tätigkeitsbereich der Schule hineinlangen, wird sie aktiv: „Tja, was denn nun direkt mit der Schule kollidiert, da muss ich dann, was weiß ich, Anwesenheit bei der Weihnachtsfeier, die nun Pflicht ist, da muss ich das durchziehen“ (ebd.). Eine andere Lehrerin sieht es dagegen als ihre Aufgabe an mitzuerziehen, und hat dabei sehr klare Vorstellungen, an welchen Prämissen sie sich orientiert, und hat das Selbstverständnis, dort einzuspringen, wo Eltern in ihrer Erziehungsfunktion nicht den gleichen Prinzipien folgen: „dass ich auch ihr Kind miterziehe. Und das ist glaub ich auch so ein bisschen ein Knackpunkt, dass Erziehungsvorstellungen oft da nicht übereinstimmen, aber da bin ich halt ziemlich straight, ich hab das so bestimmte Sachen, ganz bestimmte Normen, die eingehalten werden, freundlicher Umgangston und ein nettes Auftreten und wenn mich einer anblubbert, geh ich dagegen an. Das sind so Sachen, die zu Hause oft nicht anerzogen werden, wo ich dann hier in der Schule Mühe hab. Aber ich versteh mich als Lehrerin so als Erzieherin, dass ich ihnen Dinge mit auf dem Weg gebe, die die Eltern ihnen nicht mitgeben. Auf der anderen Seite gibt's

*Eltern, die eben auf der gleichen Wellenlänge schwimmen, ähnliche Vorstellungen haben, wo ich denn sagen würde, dass ich das in der Schule noch mal unterstützen kann, dass die Kinder genau wissen, ok, da geht es lang“ (03.01.96).*

So wird von einigen Lehrern klar genannt, dass eine gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung und auch Erziehung des Kindes gesehen wird, die sich in Kooperationsnotwendigkeiten niederschlägt. Andere lehnen diese Funktion für sich ab und erheben demzufolge auch nur geringere Ansprüche an die Kooperation. Zu hinterfragen ist darüber hinaus, inwieweit Lehrer mit einem Erziehungsanspruch die eigenen Wertvorstellungen hinsichtlich der Erziehung bzw. des Bildungsverlaufes als gesetzt betrachten und dementsprechend den Eltern als gesetzt antragen oder tatsächlich bereit sind in einen partizipativen Austausch zu treten. So geht aus verschiedenen Äußerungen hervor, dass die Lehrer beklagen, dass die Eltern nicht ihren Vorstellungen folgen. Auch dieser Aspekt verweist auf das spezifische Rollenverhältnis zwischen Lehrern und Eltern.

#### **4.2.3.6 Handlungsansprüche: Kontinuität und Balance im Geben und Nehmen**

Neben den Begründungsmustern formulieren die Lehrer Handlungsansprüche, die sie in ihrer Arbeit mit den Eltern leiten. So wird das Problem der Realisierung einer kontinuierlichen, alltagsbegleitenden Zusammenarbeit in unterschiedlichen Zusammenhängen genannt. Einerseits besteht der Anspruch, diesem Prinzip zu folgen, andererseits wird die Schwierigkeit benannt seitens der Lehrer diesem Ideal zu entsprechen. Ziel und Anspruch ist die Sicherstellung einer gegenseitigen, grundsätzlich erfolgenden, regelmäßigen Information über relevante Aspekte des je eigenen Handlungsbereichs und anschließend die Abstimmung des Handelns. Eine Lehrerin macht deutlich, dass ihr Grundverständnis ist, dass eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Eltern Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Arbeit in der Schule ist (*vgl. 04.05.88*). Erwähnung findet dieser Anspruch insbesondere darum, weil die Erfüllung vielfach nur unzufrieden stellend gelingt. So bilden Äußerungen von Lehrern, die sich als zufrieden über den Austausch mit den Eltern äußern, die Ausnahme (*vgl. 02.03.70*). So schildern Lehrer vielfach von sich, dass der Anlass zur Kontaktaufnahme im Wesentlichen negative Auslöser sind. Eine Lehrerin äußert selbstkritisch, dass sie dem eigenen Ideal einer kontinuierlichen, dauerhaften Zusammenarbeit nicht gerecht wird: *„also ideal wäre natürlich eine ständige Zusammenarbeit, die auf Gegenseitigkeit beruht, ich glaub aber, dass die nicht wirklich umsetzbar ist, weil es für einen Klassenlehrer zeitlich nicht machbar wäre, dann, wenn er ne Klasse mit 20, 25 Schülern hat, wirklich so einen Idealfzustand zu haben. Und leider Gottes sind wir ja immer in der Situation, dass wir sagen, bei den Schülern, wo alles in Ordnung ist und wo alles klappt, die bleiben dabei immer so ein bisschen außen vor“ (04.04.110)*. Auf der anderen Seite stellen Lehrer immer wieder fest, dass Eltern ebenfalls nur dann kommen, wenn es bereits zu spät ist: *„Ja was immer ganz schlecht ist, ist Aktionismus, also monate-, jahrelang sich gar nicht kümmern und dann mit einmal Hauruck taucht dann hier so ein Vater auf oder, will dann die Noten wissen und will dann genau wissen, warum ist das jetzt hier so und so und so und warum ist das nicht so und so und so ... Um dann wieder, nachdem man Maßnahmen sich in einem Nachmittagsgespräch überlegt hat, in der Versenkung zu verschwinden. Das war es dann wieder. Also eine kontinuierliche Zusammenarbeit auf Augenhöhe, die alle Komponenten auch im Auge hat, das wär's“ (02.02.106)*. Nur eingeschränkt zufrieden mit der derzeitigen Situation, aber einen gleichen Anspruch an Elternzusammenarbeit formulierend, äußert sich eine andere Lehrerin: *„Also das Wichtigste ist, dass man eben sich regelmäßig über alles Mögliche informiert und das läuft auch im Moment gerade wieder ziemlich gut. Da erwarte ich oft manchmal noch ein bisschen mehr Offenheit auch seitens der Eltern, dass man eben auch so gewisse Hintergründe kennt, wo man vielleicht auch was berücksichtigen kann oder sollte, oder noch eher helfen kann oder so. Das ist so eigentlich das A und O, dass es also vorwärts geht für die Schüler“ (03.05.76)*.

Eine andere Lehrerin formuliert den Anspruch der gegenseitigen Information auch explizit aus dem Interesse der Eltern heraus. So sagt sie, dass die Einflussmöglichkeiten der Eltern größer werden, je größer das Wissen über die schulischen Handlungsabläufe und Handlungsziele ist: *„Das Ziel wäre für mich, dass sich die Eltern mehr über die schulischen Belange ihrer Kinder kümmern, dass sie einfach auch mehr verstehen, was machen wir hier mit den Kindern, was erwarten wir von den*

Kindern. *Es ist oft so komisch auch, sie haben immer noch so ihre Vorstellungen von dem im Kopf, was sie selbst in der Schule gemacht haben, und wie sie es gemacht haben und naja, da liegen ja oftmals 20, 25, weiß ich, wie viel Jahre dazwischen, es hat sich ja viel verändert. Also dass sie da wirklich mehr Einblick gewinnen und demzufolge auch mehr Einfluss nehmen können, außer sich zu Hause hinzustellen und zu sagen, „du musst aber mehr lernen“. Das ist ja oftmals nicht der Fakt, ne. Ja, dass sie einfach besser Bescheid wissen und auch gezielter Einfluss nehmen können. Das ist so meine Vorstellung“ (05.05.137).* Hier zeigt sich somit deutlich, dass im Sinne der Effektivitätssteigerung die Bedeutung der Verzahnung beider Systeme nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

Neben dem Wunsch und Anspruch, eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Eltern realisieren zu wollen, lässt sich ein zweites grundsätzliches Kooperationsideal aus den Äußerungen der Lehrer identifizieren – die Balance im Geben und Nehmen. Das Gefühl, ständig und grundsätzlich der aktivere Partner in der Zusammenarbeit zu sein, schildern bzw. beklagen Lehrer in mehrerer Hinsicht. So wird von einigen Lehrern der Eindruck geschildert, dass die Eltern nicht genügend Engagement für die Beteiligung und Mitarbeit haben und auf der anderen Seite auch die Kontaktinitiativen primär von den Lehrern ausgehen müssen. Hier äußern Lehrer eindeutig eine grundsätzlich andere Vorstellung von einer diesbezüglichen Grundkonstellation der Zusammenarbeit. So schildert eine Lehrerin: *„Es wäre manchmal wünschenswert, wenn es nicht so einseitig wäre, sondern von beiden Seiten gleichermaßen ein Austausch da wäre. Ich hab manchmal das Gefühl, dass die Eltern noch so ein bisschen, naja, zurückschrecken davor, vor Schule, das so als Institution sehen und da so ein bisschen ja Berührungsängste vielleicht haben“ (04.02.89).* Eine weitere Lehrerin schildert: *„Zum Idealbild gehört auch für mich, dass nicht nur ich die Aktive bin, sondern dass die Eltern eben auch fragen, und das machen sehr wenige Elternhäuser. Die freuen sich zwar immer über ‘ne Information von mir, aber selber finden sie denn den Weg hier in die Schule eben nicht“ (04.06.99).*

Eine Lehrerin äußert ganz deutlich, dass sie von den Eltern einen eigenen Beitrag bzw. eine Mitarbeit erwartet: *„vielleicht könnten manche da noch ein bisschen mehr beitragen, nicht nur nehmen, denn die Schule tut ziemlich viel hier, das wissen die nicht so genau ... Ne, ich glaub das ist selbstverständlich oft in den Augen der Eltern, was alles hier läuft, und im Nachmittagsbereich usw.. Ich denk mal, man könnte dann auch mal was tun“ (02.02.122).* Eine andere Lehrerin ist ebenfalls sehr klar, worin für sie ein ausbalanciertes Verhältnis von Eltern und Lehrerinitiative bestehen würde: *„dass auf das, was ich den Eltern mitteile, reagiert wird, dass die Eltern nicht nur Elternsprechtag in Anspruch nehmen, sondern, dass die Eltern, wenn sie merken, dass Probleme auftreten, sich eigentlich sofort an die Lehrer, oder an die Lehrer wenden sollten, dass sie Kontrollen, die angesetzt sind, besser durchführen würden, wie beispielsweise Hausaufgabenkontrollen, Hausaufgabenheft kontrollieren, Zettel, die man den Schülern mitgibt, zum Unterschreiben vernünftig ausfüllen, nicht nur halb ausfüllen sondern vernünftig ausfüllen, zur rechten Zeit wieder zurück, den Kindern zur Zeit mitgeben. Ihre Kinder darauf hinweisen, dass bestimmte Sachen einfach gemacht werden müssen, und dann natürlich auch mal zwischendurch Nachfragen beim Lehrer haben. Denn ich sag immer, die Eltern haben ein Kind, zwei Kinder, vielleicht drei Kinder zu betreuen und der Lehrer hat seine Klasse und hat noch so und so viele andere Kinder zu betreuen und da wäre es also schon für ‘ne ideale Zusammenarbeit günstig, wenn auch von der Elternschaft dort mehr an die Schule herangetreten wird, an den Lehrer herangetreten wird und nicht immer erst gewartet wird, bis der Lehrer an sie herantritt“ (05.01.110).* In diesem Beispiel wird deutlich, dass die Handlungserwartung an die Eltern darin besteht, die Arbeit und die Forderungen der Schule zu unterstützen. Dabei entsteht der Eindruck, dass die Regeln und Aufgaben in der Entscheidungshoheit der Schule bzw. Lehrer liegen, die Eltern in der Funktion des unterstützenden Systems gesehen werden. Dabei scheint weder hinterfragt zu werden, ob diese angetragenen Aufträge für die Eltern praktikabel bzw. sinnvoll sind, noch stellt sich die Frage der Mitbestimmungsmöglichkeiten durch die Eltern. Die Aufträge sind gesetzt und die Eltern werden als Erfüllungsgehilfen für die Zwecke der Schule instrumentalisiert.

Eine Lehrerin wünscht sich auch für die Erfüllung der gegenseitigen Ergänzung, dass die Eltern von sich aus auf die Schule zutreten und informieren, weil die Lehrer ansonsten einige Dinge nicht erfahren und demzufolge auch nicht lösen können: *„Ideale Zusammenarbeit wäre, wenn alle Eltern an ihren Kindern interessiert wären, wenn sie wissen möchten, was ihre Kinder hier tun, welche Probleme es gibt, dass Eltern nicht erst kommen, wenn das Kind schon in den Brunnen gefallen ist, sprich also kurz vor den Halbjahreszeugnissen z.B. oder kurz vor den Endjahreszeugnissen, wenn alles schon vorbei ist. Dass Eltern, wenn die Kinder zu Hause mit Problemen kommen, die schulische Sachen betreffen, wir hatten also in der Klasse Probleme was*

Diebstahl z.B. betrifft, wir hatten Probleme auch mit Mobbing schon, in den vergangenen Jahren. Dass die Eltern vielleicht eher mal den Mund auch aufmachen und uns hier informieren. Dass wäre sicherlich manchmal wünschenswert, das würde helfen frühzeitig in Sachen einzugreifen, weil man auch nicht alles erfährt“ (05.04.99). Der Aspekt, wer für die Initiative des Kontaktes zuständig ist, wird von Lehrern durchaus unterschiedlich eingeschätzt. So lehnt eine Lehrerin für sich die Zuständigkeit für die Kontaktaufnahme ab: „Ansonsten, wenn ich eigentlich in der Mehrheit mich bei Eltern melde, aber das ist eigentlich auch nur in dringenden Fällen meine Aufgabe, hier und auch von der Schule aus, privat kostet das mein Telefongeld, oder was, ist das eigentlich in der Weise nicht meine Aufgabe“ (05.02.85). Eine andere Lehrerin wiederum nimmt für sich die Aufgabe an. Ihr ist weniger wichtig, dass die Eltern sich melden und aktiv sind, allerdings sehr wichtig, dass sie gesprächsbereit sind und offen, um gemeinsam konstruktiv nach Problemlösungen suchen zu können und nicht nur die Verantwortung abzuschieben (vgl. 05.03.90).

So zeigen sich an den recht unterschiedlichen Positionen und geäußerten Ansichten der Lehrer, dass der Wunsch nach der Balance des Gebens und Nehmens vorwiegend aus einem Gefühl der real bestehenden Disbalance ableitet wird. Die Lehrer empfinden sich dabei grundsätzlich in der Position des Initiativen, Aktiven, des Gebenden und formulieren aus dieser Position heraus Handlungserwartungen. Einige Äußerungen verweisen jedoch auch auf ein Verständnis von Kooperation, demnach den Eltern klare Handlungsaufträge präsentiert werden, die sich aus den Bedürfnissen der Schule ableiten und deren Erfüllung implizit verbindlich eingefordert wird, ohne dabei den Eltern eine Mitentscheidungsmöglichkeit einzuräumen. Deutlich wird an dieser Stelle, dass die Positionen der Lehrer in dieser Frage der Handlungsinitiative sehr heterogen sind. Zu fragen bleibt somit, wodurch die Unterschiedlichkeit der Positionen und Auffassungen von Kooperation erklärt werden können. Vermutet werden muss, dass diese Heterogenität als ein Verweis auf eine mangelnde, konzeptionelle Fundierung der Elternarbeit zu verstehen ist und die Zusammenarbeit auf gegenseitigen Aufgabenzuschreibungen und Handlungserwartungen basiert, nicht jedoch auf tatsächlichen Handlungsvereinbarungen.

#### 4.2.3.7 Rollenverständnis von Lehrern gegenüber den Eltern

Die unterschiedlichen Begründungsmuster korrespondieren z.T. auch mit den verschiedenen Rollenvorstellungen, die Lehrer von sich und den Eltern haben. Dabei sehen sich Lehrer gegenüber den Eltern in verschiedenen Rollen. Diese werden einerseits explizit genannt, andererseits gehen sie implizit aus den Äußerungen der Lehrer hervor. Lehrer sehen sich zum einen in der Rolle eines Beraters, denen die Eltern als Klienten bzw. Hilfesuchende entgegentreten. Zum anderen sehen sie sich als Partner der Eltern, weil beide gemeinsame Ziele und Handlungsstrategien verfolgen. Dann wiederum sehen die Lehrer die Eltern z.T. auch als Laien, wenn es um pädagogische Fragen und Entscheidungen geht, in denen sie diesen nicht die gleiche Kompetenz zusprechen. In wieder anderen Situationen schreiben sie Eltern einen Expertenstatus zu, wenn diese mit ihrer jeweiligen besonderen Expertise Angebote zur Verfügung stellen. Die Definition der Rollenverhältnisse erfolgt dabei einerseits situationsbezogen, andererseits lassen sich jedoch auch grundsätzliche Positionen erkennen. Eine Lehrerin zählt ein ganzes Spektrum von Rollen auf, die sie gegenüber den Eltern einnimmt: „Als Partner, als Berater, als Unterstützer, als Vermittler manchmal, zwischen Eltern und Schülern, in seltenen Fällen auch als derjenige, der die Erziehung übernimmt, für die Eltern gleich mit. Auch das gibt es. Aber in erster Linie eben wie gesagt doch als Begleitperson über die Jahre der Schulzeit des Kindes hinweg, Begleiter in dem Sinne, dass er also 'ne Hilfestellung gibt und 'ne Information natürlich auch, Informationspflicht dann... man ist ganz oft in der Vermittlerrolle, wenn es irgendwo Probleme mit Kindern gibt“ (04.04.112). Im Folgenden werden die genannten, unterschiedlichen Rollenkonstellationen systematisch vorgestellt.

### **(1) Lehrer als Berater und Experten – Eltern als Klienten und Laien**

Verschiedene Lehrer formulieren als ihr Selbstverständnis, dass sie sich gegenüber den Eltern in der Beraterrolle sehen. So schildert eine Lehrerin, dass sie sich u.a. als „Berater“ (04.04.110) sieht und wahrnimmt, dass die Eltern „für Hilfe und Unterstützung dankbar sind“ (04.04.93). Mit der Definition der Beraterposition ist folgerichtig prinzipiell eine Problemzuschreibung verbunden, sprich die Beantwortung der Frage, wer das Problem hat. Schwierigkeiten oder Gegenstände der Auseinandersetzung werden nicht als gemeinsame Herausforderungen oder auch Probleme angesehen, sondern eindeutig auf Seiten der Eltern verortet. Die Lehrer sehen sich an dieser Stelle als Außenstehende, nicht als Beteiligte oder Betroffene. Untersucht man, in welchen Bereichen und Fragen die Lehrer sich als Berater wahrnehmen, wird sowohl das Selbstverständnis der Lehrer hinsichtlich ihrer Zuständigkeiten als auch ihr Beratungsverständnis deutlich.

Eine Lehrerin schildert, dass sie sich vielfach in der Beratungsrolle wiederfindet, obwohl sie mit diesem Anspruch z.T. überlastet ist bzw. sich nicht zuständig fühlt: „Ich hab eigentlich hauptsächlich, glaub ich, 'ne beratende Rolle. Viele Eltern erhoffen sich auch Lösungen für Probleme, die sie mit ihren Kindern haben, die ich als Lehrerin glaub ich nicht geben kann. Ich bin für viele dazu da, ihnen einen Rat zu geben, wie sie mit einer gewissen Sache umgehen können, ja“ (05.03.95). Hier wird deutlich, dass ein Beratungsverständnis vorliegt, welches den Berater in der Rolle des Problemlösers sieht und damit nicht überraschend ein Gefühl der Überforderung hervorruft. Ein ganz anderes Beratungsverständnis schildert dagegen eine andere Lehrerin. Sie berichtet von einer sehr klaren Beratungsstrategie, um Eltern zu eigenen Problemlösungen und Sichtweisen zu führen: „Und, ja, ich versuch dann auch immer von meinen Kindern zu erzählen oder wie ich was gemacht hab, dass auch nicht immer alles glatt gelaufen ist, mit Beispielen zu arbeiten oder so. Damit lockert man die Atmosphäre oft auch ein bisschen, dass die denn, man darf sich nicht als Frau Doktor Allwissend dahin stellen. Das ist dann immer ganz schlecht, und nur kluge Ratschläge verteilen. Oder man muss sie vielleicht auch ein bisschen auch selber herausfordern, dass sie selber Ideen entwickeln, dass ist manchmal auch so, wenn man sie nur auf die Problematik stößt, dann kommen sie von ganz alleine drauf“ (03.05.102). An einer Schule wird von den Lehrern eine regelmäßige Lernsprechstunde für Schüler und auch Eltern angeboten, wodurch die Beratungssituation bewusst geschaffen und institutionell verankert ist. So schildert eine Lehrerin die Arbeit in dieser Lernsprechstunde, in der sie die Rolle der Beraterin einnimmt: „Ich denke schon, dass es so ist, das Eltern also wirklich dann oft kommen, gerade in der Lernsprechstunde auch und wirklich dann sagen, was können wir machen, oder fragen. Oder dass ich was vorschlage und dann eben anbiete, „was halten Sie davon..., davon...?“ und dann eben auch in dem Moment die Führung übernehme zu sagen, „und wir treffen uns in 4 Wochen oder in 8 Wochen noch mal und gucken. So, ich hab letztes Jahr einen Schüler gehabt, mit den Eltern hab ich mich alle vierzehn Tage getroffen. Wir haben das ausgewertet und da ist das wirklich so gewesen, dass die Eltern teilweise sehr hilflos waren“ (04.04.118).

Schließlich definiert eine Lehrerin für sich als Wunsch, dass das sich Beraten und Helfen einen wechselseitigen Prozess darstellt und damit einer Partnerschaft entspricht: „Ja, ich möchte mich eigentlich ganz gerne als Berater sehen, als Hilfestellung vielleicht, wenn die Eltern 'nen Problem haben, wenn die Schüler 'nen Problem haben. Allerdings umgekehrt natürlich genauso, dass die Eltern natürlich auch mir helfen können, bzw. bei der Ursachenforschung. Partner, ja, wäre schön“ (04.01.116).

Aus einigen Interviewpassagen geht hervor, dass sich Lehrer neben der Beraterrolle sehr stark mit einer Expertenrolle identifizieren, aus der heraus sie nicht nur beratend und unterstützend den Eltern gegenüber treten, sondern die Entscheidungskompetenz bei sich verorten. Zum Teil wird dabei auch von einem gemeinsamen Vorgehen gesprochen, jedoch wird deutlich, dass die Fach- und Entscheidungskompetenz seitens der Lehrerschaft in Anspruch genommen wird. So berichtet eine Lehrerin über das Beispiel eines Konfliktes im Zusammenhang mit der Schullaufbahneempfehlung, bei der die Lehrerin von den Eltern sehr klar die Annahme der Entscheidung der Schule erwartet hat, aufgrund der Expertenrolle der Lehrer: „Und zwar ging dort die Erkenntnis der Lehrer über den Stand des Kindes mit der Wunschvorstellung der Eltern von wegen Schullaufbahneempfehlung völlig auseinander.... Und das [Kind] also eigentlich gegen unsere Empfehlung auf ein Gymnasium gesteckt haben. Das ist, eh, ein Negativbeispiel, dass die Eltern letztendlich kein Vertrauen haben. Oder ein völlig falschen Blick, aber sie sind ja eigentlich keine Pädagogen, also wenn, sollten wir das

*schon glaub ich besser wissen“ (02.03.47)<sup>52</sup>. Auch in einem anderen Fall wird das Scheitern einer Zusammenarbeit darin gesehen, dass Eltern sich nicht der Meinung und Linie der Schule anpassen: „wo man versucht mit den Eltern Hand in Hand zu geben und zusammen zu arbeiten, wo es aber nicht funktioniert hat, überhaupt nicht. Weil die Mutter sich nicht von uns hat überzeugen lassen“ (02.05.91). Hier wird deutlich, dass die Expertenrolle für die Lehrer in Anspruch genommen wird, von der auch nicht abgewichen wird. Die Erwartung an die Eltern ist in diesem Falle dann, sich den Handlungsentscheidungen der Lehrer anzupassen und mitzuziehen. Während die Beraterrolle in gewisser Hinsicht eine größere Offenheit für die Mitgestaltung der Eltern suggeriert, liegt in der Einnahme der Expertenrolle eine einseitige Kompetenzzuschreibung auf Lehrerseite.*

Ein Lehrer plädiert in diesem Zusammenhang dafür, dass Lehrern wieder mehr Handlungsmöglichkeiten gegenüber den Eltern eingeräumt werden müssten, um ihre Position zu stärken: *„zunächst erstmal die Handlungsfähigkeit der Lehrer wieder herstellen. Handlungsfähigkeit dahingehend, dass sie auch mal Möglichkeiten haben, was gegen die Eltern durchzusetzen, was natürlich im pädagogischen Sinne ist. Natürlich nicht in der alleinigen Verantwortung eines Kollegen, sondern immer in diesem Lehrerkollegium. Wenn alle Lehrer der Meinung sind, dass das bei diesem Schüler zu der und der Maßnahme kommen soll, dass muss das auch durchgesetzt werden können, gegen den Widerstand der Eltern, denn die haben ja schließlich ihre Erziehungsarbeiten in diesem Falle nicht richtig, oder sind der nicht nachgekommen, was eigentlich sein sollte“ (03.02.75). Damit verbunden ist der Wunsch, stärkere Einflussmöglichkeiten zu erhalten: „Das ist so, das ist ein richtig, ‘nen großes Problem, und wir haben keine Möglichkeit die Eltern hierher zu zitieren. Und gerade diejenigen, die es betrifft, das wissen Sie ja sicherlich auch, kommen meist immer nicht. Das ist ja die Schwierigkeit an der ganzen Angelegenheit“ (ebd.113). Das Verhältnis ist für ihn eines zwischen Laien und Experten, dessen Rolle er bereit ist einzunehmen: „Es geht darum, den Eltern auch ‘ne Hilfe anzubieten... die Erwartung, dass auch Hilfestellungen geben, denn schließlich sind wir dafür ausgebildet worden, vier Jahre lang, Pädagogik, Psychologie, alles haben wir gehabt, und ich erwarte eigentlich nicht, von den Eltern, dass sie das alles richtig machen“ (ebd. 117). Gleichzeitig macht er deutlich, dass sein Verständnis ist: „dass wir uns als Partner gegenüber stehen, und nicht als Gegner gegenüber stehen“ (03.02.136) und er sich als sowohl der Sachkundige als auch als Dienstleister, der den Anspruch hat „die Erwartungsbaltungen der Eltern zu erfüllen“ (03.02.119), die letztlich ihre Kinder zu ihm schicken.*

## **(2) Lehrer als Partner - Eltern als Partner**

Einige Lehrer sehen sich in einem partnerschaftlichen, gleichberechtigten Rollenverhältnis zu den Eltern. Die Rolle als Partner erscheint dabei in verschiedenen Varianten und bezogen auf verschiedene Inhalte. So schildert eine Lehrerin ganz global, wie sie sich sieht: *„Ich hoffe als Partner... ich mein, ich hab das Gefühl, aber es mag ja natürlich auch bei dem einen oder anderen anders ankommen, aber ich denke mal als Partner“ (04.06.90). Eine Lehrerin berichtet konkreter werdend, dass sie sich als Partner sieht, der zur Verfügung steht für Aspekte, in denen er Kompetenz einbringt. Während einige Lehrer damit eine Beratungsrolle verbinden, ist für diese Lehrerin dies ein Ausdruck von Partnerschaft: „eigentlich als Partner. Würd ich mal so sagen. Also so seh ich mich. Nicht so als schullehrerhaft sondern als Partner, der zur Verfügung steht, wenn bestimmte Fragen sind, pädagogischer Art, Leistungsart oder sowas“ (02.04.75).*

Eine Lehrerin antwortet auf die Frage, in welcher Rolle sie sich gegenüber den Eltern sieht, dass sie die Rolle einer zweiten „Mutti“ gegenüber den Kindern inne hat und sich so versteht, dass sie mit den Eltern gemeinsam das Kind erzieht: *„so als zweite Mutti, ne. (lacht) Naja, es ist komisch zu beschreiben, also es ist, also ich möchte mit den Eltern zusammen das Kind erziehen, meistens klappt das auch. Naja, deswegen. Also so ganz nebenbei bring ich ihnen auch noch bisschen fachliches bei, aber, ich glaub, es ist schon so, dass man noch bisschen die zweite Mutti ist, weil die sind dreiviertel ihres Tages bei uns. Da muss man zuhören, streicheln, schimpfen, alles was man zu Hause auch macht.... Also die Zusammenarbeit mit den Eltern ist so, dass wir gemeinsam das Kind auf den richtigen Weg bringen“ (02.05.104). Eine andere Lehrerin äußert die Partnerschaft eher als einen Wunsch denn als Realität, begrenzt jedoch die eigenen Erziehungsauftrag in gewissem*

---

<sup>52</sup> Die Regelung an dieser Schule sieht dabei vor, dass Schullaufbahnentscheidungen für den weiteren Bildungsweg an der eigenen Gesamtschule von den Lehrern getroffen werden: *„letztendlich haben wir gesagt, an unserer Schule entscheidet das Lehrerteam und nicht die Eltern. Das heißt, die Eltern haben dort kein Mitspracherecht sozusagen, wenn wir das ablehnen, dann können Sie sich fügen oder geben, ne. Das hört sich jetzt schlimm an, aber letztendlich ist es so“ (02.03.68).*

Maße: „Ja, wünschenswert wäre, dass ich mich so fühle, dass ich Partner bin für die Eltern, ihren Kindern hier Wissen vermitteln und versuche, ihnen auch Normen zu vermitteln, oder bestimmte Werte mitzugeben, was ja zu Hause gleichermaßen erfolgen soll, aber in erster Linie ja auch im Elternhaus erfolgen sollte. ... Aber ich denke, dass das nicht viele Eltern so sehen. Dass die, das nicht so wirklich als Partnerschaft so ansehen. Dass man das gemeinsam besser packen könnte“ (04.02.100). Und auf die Frage, wie sie die Realität wahrnimmt, fügt sie an: „Vielleicht bedingt dadurch, dass ich so ein bisschen gefrustet bin, von den Eltern, die sich eben nicht rühren, ne, so ein bisschen ‚na mach du mal da dein Ding, und wir machen hier unser‘, dass es also nicht Hand in Hand läuft“ (ebd.). Sie nimmt sich im Kontakt mit den Eltern als auf die Rolle des Wissensvermittlers reduziert wahr, was sie beklagt. Eine Distanz zu den Eltern ergibt sich damit zwangsläufig, da keine Überschneidungen durch einen gemeinsamen Erziehungsauftrag auftreten: „da die Eltern ja dabei nicht so eine große Rolle spielen, deswegen ist vielleicht so eine Trennung da. ‚Ich erziehe mein Kind zu Hause und da wird das Wissen vermittelt‘. Speziell aber jetzt auf meine Klasse bezogen“ (ebd.). Hier ist also ein Wunsch nach Partnerschaft vorhanden, die Realität sieht jedoch eher ein unverbundenes, singuläres Agieren beider Seiten. Das Gefühl der Partnerschaft ist somit davon abhängig, ob ein gemeinsamer Auftrag definiert wird. Die Lehrerin beschreibt an anderer Stelle eine konkrete Zusammenarbeit, wo sie die Lehrer und Eltern als Partner auf gleicher Augenhöhe erlebt hat, formuliert aber auch, dass nicht alle Eltern sich in der Weise einbringen und die Lehrer nicht als Partner wahrnehmen, sondern sie eher das Gefühl hat, dass auf die Lehrer hinabgeschaut wird: „Und die, die kommen und wirklich auch zusammenarbeiten, davon gibt’s ja auch viele, beispielsweise jetzt die 5. Klassen haben Halloween gefeiert, und die Eltern haben so toll vorbereitet und sich Spiele ausgedacht und Kuchen gebacken und richtig Klasse und das find ich gleiche Augenhöhe, dass also jeder mitzieht und alles Hand in Hand geht und sich hier auch gegenseitig mal sagt, dass war ‘ne tolle Veranstaltung, dass war ‘ne gute Idee, oder das war schön, dass man das also zusammen macht für die Kinder. Und das aber von den Eltern auch was kommt. Es sind letztendlich ihre Kinder, und kann man sich einbringen oder auch nicht. Und das ist für mich gleiche Augenhöhe, aber von denen die nicht kommen, da ist es, ja, nix. Da hab ich manchmal das Gefühl, dass die Eltern sich, oder dass die Eltern runtergucken auf die Lehrerschaft“ (04.02.218). Die tatsächliche Erfüllung eines partnerschaftlichen Verhältnisses erscheint in den Äußerungen der Lehrer somit insgesamt als Ausnahme, gleichwohl ein diesbezüglicher Wunsch sehr stark geäußert wird.

#### **(4) Eltern als Experten/Unterstützer – Lehrer als Facilitator**

Zum Teil wird jedoch auch den Eltern eine Expertenrolle zuerkannt. Dies erfolgt immer dann, wenn es um Kompetenzen geht, die Eltern der Schule zur Verfügung stellen können, z.B. durch spezielle Angebote: „Naja, das läuft auch wieder so ein bisschen über den Elternrat, dass die denn halt sagen, ich arbeite im KKW, oder ich arbeite bei der Uni, und ich kann euch das und das bieten. Als Klasse war, fällt mir gerade noch so ein, dass wir z.B. in die Zooschule gehen und sagen, wir machen die Zeugnisausgabe nicht hier, sondern machen das in der Zooschule, ja. Aber das ergibt sich dann eher durch die Eltern“ (05.05.173). Insbesondere hinsichtlich ihrer Berufe werden die Eltern dabei als Experten betrachtet und in dieser Rolle in die Schule eingeladen. Eltern werden dort in der Rolle des Experten wahrgenommen, wo sie für die Schule nötige Kompetenzen und Ressourcen bereitstellen können und damit die Arbeit der Schule unterstützen können. Nicht explizit genannt wird von Lehrern, dass Eltern als Experten für die Erziehung der Kinder wahrgenommen werden, sondern die Erziehung wird nur in problematischen Aspekten genannt, die eher dazu führt, dass die Lehrer sich in der Berater- bzw. Expertenrolle sehen.

#### **(5) Abhängigkeit der Lehrer von den Eltern**

Schließlich findet sich noch ein Aspekt in den Äußerungen, der auf die fragile Position der Lehrer gegenüber den Eltern hinweist. Die Lehrer nehmen sehr bewusst wahr, dass ihre Arbeit zentral von der Unterstützung durch die Eltern abhängig ist. Wenn diese sich einer grundsätzlichen Zusammenarbeit entziehen, gerade in Problemsituationen, ist die Handlungsfähigkeit und -wirksamkeit der Lehrer und der Schule empfindlich betroffen. So stellt ein Lehrer realistisch fest: „Und ohne die Eltern, wenn die Eltern nicht zu Hause Druck machen, gegen die Eltern können wir nichts machen. So, ich kann einen Schüler hier bekneien und bekneten, wenn er sagt ‚Ja Herr S. ist schön‘, dann läuft da nichts, wenn die sagen ‚nein‘“ (03.02.153). Hier zeigt sich somit, dass neben allen

Rollenkonstellationen die Lehrer auf die Mitarbeit der Eltern in vielen ihrer Handlungsbezüge angewiesen sind, sie in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen und sie um dieses wissen.

#### **4.2.3.8 Zusammenfassung Begründungsmuster Elternkooperation**

Die zentrale Frage dieses Kapitels ist, ob die Zusammenarbeit mit den Eltern auf dem Verständnis einer gleichberechtigten Partnerschaft basiert oder sich vielmehr asymmetrische Konstellationen ausmachen lassen. Damit verbunden ist die Frage, ob die Kritik der Lehrer an der mangelnden Bereitschaft zur Beteiligung und zum Engagement seitens der Eltern in dieser Form berechtigt ist oder auf falschen Prämissen gründet und eine Zurückhaltung vieler Eltern nur die zwingende Folge grundsätzlich unterschiedlicher Handlungs- und Rollenerwartungen ist.

Die von den Lehrern gelieferten Begründungsmuster verweisen darauf, dass ein zentrales Motiv für die Zusammenarbeit mit den Eltern der Wunsch ist, Unterstützung bei der Bewältigung schuleigener Aufgaben zu erhalten. Darüber hinaus wird als Bedürfnis genannt, die Perspektiven von Schule und Elternhaus zu verknüpfen und zu ergänzen sowie schließlich ein einheitliches Vorgehen in Erziehungsfragen zu erreichen.

Als Ideal wird von einigen Lehrern dabei sehr wohl Erziehung als in gemeinsamer Verantwortung liegend gesehen und die Arbeit als gegenseitige partnerschaftliche Ergänzung verstanden, die auch in entsprechenden Rollenerwartungen ausgedrückt wird. Vielfach wird jedoch deutlich, dass die Lehrer die eigene Arbeit und die eigenen Ziele als apriorisch gesetzt betrachten. Den Eltern kommt in der Folge die Aufgabe zu, sich an die herrschenden Regeln anzupassen und die Erfüllung der institutionellen Aufgaben, durch unterstützende Maßnahmen und die Übernahme der elterlichen Erziehungsaufgaben zu gewährleisten. Die Frage ist somit, inwieweit die Eltern tatsächlich in die Entscheidungsprozesse und Zielbestimmung einbezogen werden. Wenn Eltern nicht gefragt werden, ob bestimmte Arbeitsweisen und Handlungserwartungen praktikabel bzw. sinnvoll sind und ihnen auch keine Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt werden, sondern Aufträge und Erwartungen an sie formuliert werden, werden Eltern als Erfüllungsgehilfen für die Zwecke der Schule instrumentalisiert. Hier zeigt sich, dass die Lehrer ein sehr weites Verständnis von Kooperation haben, indem Freiwilligkeit und Mitbestimmung der Partner nicht als definitionsimmanent begriffen werden.

Folgt man den Ausführungen der Lehrer zu den Begründungsmustern, Handlungsansprüchen und zum Rollenverständnis, so scheint das Verhältnis nicht durchgängig partnerschaftlich zu sein. Die Darstellung der Rollenkonstellationen macht deutlich, dass Lehrer sich vielfach in der Rolle des Experten und Beraters gegenüber den Eltern sehen. Sie stehen bereit, Eltern bei Problemen zu beraten und ihnen Hinweise zur Erfüllung der Erziehungsfunktion zu geben. Nicht akzeptabel ist für sie dagegen, wenn Eltern ihrerseits Hinweise geben wollen, die sich auf Handlungszusammenhänge der Lehrer beziehen. Es zeigt sich jedoch auch, dass einige Lehrer sehr wohl um eine partnerschaftliche Arbeit bemüht sind, und die gemeinsame Erziehung und die Sicherstellung bestmöglicher Aufwuchsprozesse als das verbindende Element zwischen Elternhaus und Schule definieren. Diese scheitern an den Eltern, die sich einer gemeinsamen Bearbeitung dieser Herausforderung entziehen. Zudem wird deutlich, dass die Lehrer die Zusammenarbeit mit den Eltern zur Steigerung der Effektivität ihrer eigenen Arbeit benötigen, insbesondere was die Übereinstimmung in erzieherischen Fragen betrifft.

Unabhängig davon, wie das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern definiert wird, lässt sich feststellen, dass sich die Lehrer einer Abhängigkeit der Schule von den Eltern bewusst sind. Viele Lehrer verharren dabei in Handlungserwartungen gegenüber den Eltern (vgl. Kap. 4.2.2.5), die wiederum notwendigerweise enttäuscht werden müssen, da sich viele Eltern ob der Freiwilligkeit gegen eine Erfüllung der Erwartungen bzw. Aufgaben entscheiden. Gleichzeitig



haben die Lehrer keine Durchsetzungsmöglichkeiten, womit das hohe Frustrationsniveau bezüglich der Elternzusammenarbeit erklärt werden könnte.

Zudem ist zu fragen, ob die derzeitige Gestaltung der Zusammenarbeit nicht auf einem grundsätzlichen und strukturellen Missverständnis beruht. Eine gleichberechtigte Beteiligung der Eltern erfolgt im seltensten Fall und ein Austausch über Erwartungen, der tatsächlich den Eltern Entscheidungsspielräume zugestehen könnte, ist weder eingeplant noch im Bewusstsein überhaupt vorhanden. Der Austausch erfolgt nur über konkrete inhaltliche Fragen, aber nicht über die Zusammenarbeit an sich bzw. Ziele und Wünsche im Kontakt.

#### 4.2.4 Berufsbiografische Erfahrungen und persönliche Entwicklungsverläufe

In diesem Kapitel geht es darum, die von den Lehrern beschriebenen Entwicklungsverläufe ihres eigenen kooperativen Handelns in Bezug auf die Eltern zu systematisieren. Dies erfolgt in zwei Schritten, so werden zunächst die Erwartungen der Lehrer an Kooperation, die diese vor bzw. zu Beginn ihrer Berufslaufbahn hatten, dargestellt. Anschließend werden die Erfahrungen beschrieben, die die Lehrer im Laufe der Berufszeit gesammelt haben und die unterschiedliche Entwicklungsverläufe im kooperativen Habitus begründen.

##### 4.2.4.1 Erwartungen und Wünsche in der Berufseinstiegsphase

Die Vorstellungen davon, was Kooperation sein würde, sind bei den Lehrern, ihren Aussagen zufolge, beim Berufseinstieg sehr unterschiedlich ausgeprägt. Die meisten Lehrer geben an, dass sie, bevor sie anfangen zu arbeiten, dazu keine konkreten Bilder hatten. Gleichwohl hatten die Lehrer jedoch recht unterschiedliche Vorstellungen davon, was sie sich beim Berufseinstieg erhofften bzw. erwünschten in Bezug auf Kooperation. So lassen sich im Wesentlichen zwei Erwartungsgruppen unterscheiden:

- (1) Lehrer, mit konkreten Vorstellungen und Erwartungen an Kooperation
- (2) Lehrer, ohne Vorstellungen bzw. Erwartungen an Kooperation.

##### (1) Konkrete Vorstellungen und Erwartungen an Kooperation

Einige Lehrer berichten, dass sie mit hohen Erwartungen in den Beruf eingestiegen sind: „*Und meine Erwartungen waren die so, wie es angefangen hatte und wie es jetzt ist, dass man da so nett irgendwie Probleme angeht und gemeinsam an einem Strang zieht, und den Kindern eben 'ne schöne Schulzeit ermöglicht, jeder so nach seinen Möglichkeiten. Ich geb das, was ich kann und die Eltern das, was sie können*“ (02.02.88). Eine Lehrerin berichtet ebenfalls von ihren anfangs sehr hohen Erwartungen und fügt an, dass sie selbst diese im Nachhinein als unrealistisch einschätzt: „*Na ich habe natürlich auch erwartet, dass nur in Zusammenarbeit mit Eltern, die Eltern sind die ersten und wichtigsten Kooperationspartner überhaupt für 'ne Schule, und dass da eben wesentlich mehr auch Eltern natürlich auf die Schule zugehen. Aber aus eigener Erfahrung im Umgang mit Kindern, mit eigenen Kindern, weiß ich natürlich, dass das Illusion ist und dass Eltern froh sind, wenn sie von der Schule nichts hören*“ (05.02.65). Eine andere Lehrerin begründet ihre hohen Erwartungen damit, dass sie in einem Dorf angefangen hatte zu arbeiten, und sich ihre Erwartungen dort bestätigten (vgl. 05.01.87). Eine andere Lehrerin schildert, dass sie die Erwartung hatte, dass es wie in der eigenen Schulzeit sein würde: „*Ich meine, man kannte das ja selber aus DDR-Zeiten, als man zur Schule gegangen ist, dass da die Zusammenarbeit recht intensiv war, bei allem was die Klasse gemacht hat, waren ja immer Eltern dabei und diese Vorstellung hatt' ich eigentlich auch und ich muss sagen, dass das eigentlich auch so gewesen ist*“ (04.01.105).

In inhaltlicher Hinsicht taucht in den Äußerungen der Lehrer immer wieder auf, dass beim Berufseinstieg viele Lehrer von einer offenen Unterstützung seitens der Eltern ausgegangen sind: „*als ich so ganz jung als Lehrer angefangen hab, hab ich immer gedacht, ja gut, die Eltern müssten ja hinter dem Lehrer immer dabinter stehen und müssten immer ein offenes Ohr für den Lehrer haben, wenn der Probleme hat mit ihren*

Kindern“ (01.03.71). Oder eine andere Lehrerin: „Ich glaube, die Vorstellung war schon mehr, oder ganz doll in die Richtung, zu sagen, in dem Moment, wo man an die Eltern herantritt, kriegt man da auch im Normalfall die Unterstützung und dann funktioniert auch in der Schule, dass was vielleicht in dem Moment vorher nicht funktioniert hat“ (04.04.89). Konkrete Vorstellungen von der Unterstützung schildert eine weitere Lehrerin: „Naja, dass die alles so mitmachen. (schmunzelt) ... dass Vorschläge kommen und Ideen kommen, dass ich unterstützt werde, manchmal auch bei, früher haben wir ja noch mehr Nachmittagsveranstaltungen gehabt vor der Wende usw., und das Organisieren von Weihnachtsfeiern oder was weiß ich“ (03.05.82). Eine Lehrerin beschreibt in dem Zusammenhang das Bild, was sie von ihrer Rolle und vom Verhältnis zu den Eltern hatte: „als ich angefangen habe, hab ich eigentlich immer gedacht, so jedes Elternteil will das Beste für sein Kind und ähm, ich wäre schon in der Lage, Eltern davon zu überzeugen, was das Beste für ihr Kind sein könnte. Ich hab nicht damit gerechnet, dass man auf sehr vehemente Ablehnung stoßen könnte“ (03.01.62). Hier zeigt sich wiederum die Vorstellung, dass der Lehrer der Experte ist und generell die Regeln vorgibt, verbunden mit der Erwartungshaltung, dass die Eltern ihn in dieser Rolle akzeptieren und wertschätzen.

Eine Lehrerin schildert, dass sie zwar keine sehr klaren Vorstellungen, aber den Anspruch hatte, sich verständigen zu können: „Vorstellungen an sich, also ich hab immer erstmal die Kinder gesehen in der Vorstellung, weil das ja mein Job war, die zu unterrichten. Und mit den Eltern, so richtig, wie das laufen könnte, weil ich im Referendariat dann nicht damit z.B. in Kontakt gekommen bin, hatte ich in dem Sinne noch nicht gehabt, und ich hab aber gehofft, dass wenn Probleme sind, ich mit Eltern darüber reden kann und das mit ihnen klären kann, ohne weiteres. Dass sie mich verstehen und davon bin ich ausgegangen, dass sie mich so sehen, dass ich dem Kind helfen will und nicht gegen das Kind arbeite“ (02.04.67). In ähnlicher Weise beschreibt auch ein anderer Lehrer seine Erwartungen: „Na, jetzt so groß gesteckte Erwartungen hatte ich eigentlich nicht, ich hatte die Erwartung, dass, wenn es Probleme gibt, dass wir uns vernünftig auf der Augenhöhe unterhalten und das Ziel immer im Auge haben, es geht ja um die Entwicklung des Kindes. Und es geht darum, Möglichkeiten und den Eltern auch 'ne Hilfe anzubieten. Es geht ja nicht darum, zu reglementieren“ (03.02.114). Eine Lehrerin schildert, dass sich ihre Erwartungen eher auf die formale Gestaltung der Zusammenarbeit bezog, wie die Einrichtung von Sprechzeiten: „dass man sich mal anruft und (lacht) ähm, auf Wunsch der Eltern solche Elternsprechzeiten hat, ne, und beispielsweise bestimmte Dinge mal klärt, oder auch wenn's mal Unstimmigkeiten gibt bei irgendwelchen Ergebnissen oder so, aber mehr eigentlich nicht“ (02.03.59).

Schließlich gibt ein Lehrer an, mit sehr konkreten und realistischen Erwartungen in den Beruf gestartet zu sein, da er aus einer Lehrerfamilie kommt: „Sagen wir mal so, ich komme aus einer Lehrerfamilie ... ich bin eigentlich mit relativ wenig Illusionen in diesen Beruf eingestiegen. Ich wusste genau was auf mich zukam und diese ganze Geschichte hat sich eigentlich bestätigt ... dass die Eltern ihre eigenen Ansichten haben, was die Darstellung ihres Kindes angeht und dass man dann als Lehrer ... erstmal mit den Eltern einen gemeinsamen Nenner finden muss ... Die zweite Sache ist, die ganze Geschichte, Maßnahmen die man bespricht, dass die Eltern dann auch mitziehen“ (01.05.102).

## **(2) Keine Erwartungen und Vorstellungen an Kooperation**

Auf der anderen Seite finden sich auch Äußerungen, die zeigen, dass andere Lehrer ohne Erwartungen und Vorstellungen einer Zusammenarbeit mit Eltern in den Beruf eingestiegen sind. So schildert eine Lehrerin, dass sie kein Interesse an dieser Frage hatte, da in ihrer Vorstellung nur die direkte Arbeit mit den Kindern Bedeutung hatte: „Hat mich nicht interessiert. Ich hab ja nur die Kinder. Das war so mein Bild. Eltern standen nie zur Debatte“ (02.05.97). Eine Lehrerin schildert in ähnlicher Weise: „im Studium hab ich mir darüber eigentlich auch noch nicht so viele Gedanken gemacht, das war auch eher so ausgeblendet fast“ (05.05.104). Eine andere Lehrerin erinnert sich, dass sie die Vorstellung hatte, dass es für eine Zusammenarbeit seitens der Lehrer kein eigenständiges Interesse bzw. kein Motiv gäbe: „Am Anfang war mein Bild, ich bin Lehrer, ich bin für die Schüler da und wenn die Eltern was wollen, dann sollen sie mal kommen (schmunzelt). Ja, das war so. Ich war unerfahren, das war einfach so“ (04.06.77).

Eine andere Lehrerin ist mit den negativen Erfahrungen aus dem Referendariat in die Berufstätigkeit eingestiegen und hatte von daher keine Vorstellungen von einer konstruktiven Zusammenarbeit mit Eltern: „ich hatte beim Berufseinstieg ganz wenig Erwartung an Kooperation mit Eltern, weil ich im Referendariat immer nur erlebt hab, dass Eltern, ja mal diesen Elternsprechtag oder Lehrersprechtag, wie immer der auch an verschiedenen Schulen heißt, dass sie den eben mal nutzen, und dass Eltern eigentlich immer nur kommen und über Noten reden wollen und überwiegend immer dann, wenn das Kind in den Brunnen gefallen ist“

(02.01.110). Eine Lehrerin schließlich berichtet, dass sie ebenfalls mit negativen Erfahrungen aus dem Referendariat und von daher mit einem sehr skeptischem Grundgefühl zur Elternzusammenarbeit gestartet ist, welches nach wie vor von hoher Ambivalenz ist: *„ich sag mal, Kontakt mit den Eltern kann ja sehr schwierig sein. Ich hab eigentlich immer gedacht, dass ist vielleicht der schwierigste Punkt, weil ... Weil, ich hab ja auch als Referendar, klar an Elternversammlungen und so teilgenommen, und da war eigentlich, naja, ich sag mal, man weiß ja nicht, was einen erwartet, wenn man irgendwo anfängt mit 'ner Klasse, man kennt die Eltern ja nicht. Und so die ersten Elternversammlungen sind schon immer so ein kleines Vabanque-Spiel, weil man nicht richtig weiß, möchten die mit der Schule kooperieren, oder möchten sie es nicht. Wir haben ja auch Kollegen, die große Probleme haben, wo in den Klassen gar keiner kooperieren möchte, wo kein Elternrat existiert, wo die Eltern wenig Interesse haben. Das kann einem ja auch passieren, das weiß man ja vorher nicht, ne. Und insofern denk ich, da hat man schon immer ein kleines bisschen, am Anfang so seine Sorge, wie wird das wohl werden, hat man da Rückhalt oder hat man keinen?“* (05.04.75). Diese Lehrerin äußert sich somit sehr zurückhaltend zur Kooperation mit Eltern, ihre Erwartungen sind dabei beim Berufseinstieg und scheinbar auch heute noch, sehr stark von Unsicherheiten geprägt, obwohl sie an anderer Stelle berichtet, selbst keine negativen Erfahrungen gemacht zu haben.

#### 4.2.4.2 Kooperationserfahrungen im Laufe der Berufszeit

Die Lehrer schildern ihre Kooperationserfahrungen im Berufsverlauf, wie bereits schon zur Kooperation im Kollegium, zumeist als Entwicklungsgeschichten, die sich aus den konkreten, fortlaufenden Erfahrungen speisen und durch diese immer wieder Änderungen unterliegen. Die Darstellung gliedert sich daher, analog zur Darstellung im Kapitel zur Lehrerkooperation, in die Entwicklungstendenzen des kooperativen Habitus, sprich in eine grundlegende Unterteilung in Zunahme und Abnahme der eigenen Kooperationshandlungen. Zentrales Ziel ist die systematische Darstellung der Gründe und Erfahrungen, die zu einer Zunahme kooperativen Arbeitens geführt haben, als auch der Gründe für die Abnahme. Sie bieten Hinweise auf die Einflussgrößen auf die Zusammenarbeit. Die Gründe liegen dabei zum Teil in der persönlichen beruflichen Entwicklung, zum anderen in den Erfahrungen und Entwicklungen des Umfeldes, sowohl auf Schulebene als auch auf Systemebene.

Die Variante der über die Jahre gleichbleibenden Kooperation, die nicht durch Entwicklungen in die eine oder andere Richtung geprägt ist, wird wiederum nur als Ausnahme von zwei Lehrern beschrieben. So berichtet eine Lehrerin, dass ihr die Zusammenarbeit mit den Eltern schon immer wichtig gewesen ist, dass sich nur das Wissen, wie man bestimmte Dinge anregen oder handhaben sollte, entwickelt haben: *„Also ich denke mal, Zusammenarbeit mit allen, die mit dem entsprechendem Schüler oder den Schülern zu tun haben, das habe ich schon immer sehr wichtig gefunden, und vorne weg die Eltern“* (01.04.16) und führt weiter aus: *„Ich hab schon immer gedacht, die Schule kann es nicht alleine mit dem Kind schaffen. Man kann nur, wir können nur alle an einem Strang ziehen. Und das Kind mit, oder der Schüler, oder was immer man nun sagt, dazu, sonst kommt dabei nichts raus. Und das hab ich eigentlich von Anfang an gemacht, aber mit ganz anderen, naja, die Erfahrung die man hatte aus Gutem und Schlechtem, spielt dabei natürlich auch 'ne Rolle ... man weiß jetzt eher vielleicht auch, worauf man dann den Schwerpunkt legen müsste und wie man manches auch verkaufen muss, manchen Eltern. Wie man ihnen also, ja, wie man ihnen auch Hilfestellungen geben kann, was sie mit ihrem Kind anders, besser machen können“* (01.04.72). Eine andere Lehrerin schildert, dass sie ebenfalls von Anfang an als Klassenlehrer mit sehr klaren Ansagen und viel Zug auf die Eltern zugegangen ist. Wenn es Probleme gab, hat sie die Eltern sehr zeitnah und den Ernst unmissverständlich klarstellend in die Schule bestellt: *„morgen abend 18 Uhr in der Schule“* (04.03.105), was ihrer Ansicht nach gut funktioniert.

Abgesehen von den Berichten dieser beiden Lehrerinnen, berichten alle anderen interviewten Lehrer von Entwicklungsbewegungen in die eine oder andere Richtung, oder abwechselnden Phasen der Zu- und Abnahme, die sicher auch Phasen der gleichbleibenden Kooperation beinhalten, trotzdem jedoch keine grundsätzliche Gleichförmigkeit beschreiben. Von Interesse sind die Punkte, an denen sich Veränderungen abzuzeichnen scheinen und die Gründe, die von den Lehrern als ausschlaggebend genannt werden. So lassen sich aus den

Interviewaussagen hinsichtlich der Kooperation mit Eltern drei Hauptgründe für Zunahmen und zwei Hauptgründe für einen Rückgang im kooperativen Handeln ableiten:

- (1) Zunahme durch persönliche Entwicklung
- (2) Zunahme nach Erfahrungsbruch Staatliche Schule – Alternativschule
- (3) Zunahme durch positive Entwicklungen seit 1989
- (4) Rückgang nach Erfahrungsbruch DDR – BRD
- (5) Rückgang durch persönliches Desengagement.

### **(1) Zunahme durch persönliche Entwicklung**

Eine Lehrerin schildert, dass sich durch die Wandlung und Veränderung der eigenen Haltung eine größere Bereitschaft zu eigenem Engagement hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Eltern entwickelt hat: *„jetzt bin ich doch der Meinung, dass ein Elternteil auch dankbar ist, wenn es einen Hinweis bekommt, dass es dem Kind in dem einen oder anderen Fach nicht gut geht ... da ist man als Elternteil, als Mutter oder Vater eben ganz doll dankbar, wenn man darüber Bescheid weiß“* (04.06.77). Eine andere Lehrerin schildert, dass mit der eigenen Klassenlehrertätigkeit das eigene Bewusstsein für die Bedeutung der Zusammenarbeit zugenommen hat und die Zusammenarbeit konkreter geworden ist: *„ich muss dazu sagen, meine Zusammenarbeit seitdem ich Klassenlehrer bin, mit den Eltern ist konkreter geworden, ist auch häufiger geworden, solange wie ich kein Klassenlehrer war, hab ich einige Sachen eben doch, naja bisschen anders betrachtet und hab gedacht, das kriegst du über die Schüler geregelt. ‘Nen Teil ging auch, aber dann hab ich’s noch eber über den Klassenlehrer geregelt als über die Eltern. Muss ich so sagen, wie’s ist. Und habe jetzt festgestellt, dass also die Arbeit mit den Eltern doch an Wichtigkeit zugenommen hat, zumindestens von Seite der Schule, von Seite der Eltern hat die Bereitschaft für meine Begriffe bisschen nachgelassen“* (05.01.88). Auch eine andere Lehrerin berichtet, dass erst mit Beginn der Klassenlehrertätigkeit die Vorstellungen und Aktivitäten der Zusammenarbeit konkreter wurden, während sie vorher lediglich ihrer allgemeinen Informationspflicht nachgekommen ist (vgl. 05.03.78).

Als einen anderen Aspekt nennt eine Lehrerin die eigene Sicherheit. So sagt sie über sich, dass sie sicherer im Umgang mit den Eltern geworden ist und auch dadurch die Zusammenarbeit intensiver geworden ist: *„Ich hab das Gefühl, die sind häufiger diese Kontakte, vielleicht haben wir auch nur mehr Problemschüler, kann auch sein, dass ich das Gefühl hab, es ist intensiver geworden und mehr geworden. Ich hatte wahrscheinlich zu Beginn auch immer so ein bisschen Berührungängste oder Kontaktschwierigkeiten, dass ich immer dachte ‚naja, die Eltern trifft’s mal und denn ist ok und denn machst wieder dein Ding in der Schule“* (04.02.73). So wird der eigenen Haltung eine Bedeutung zugesprochen, dass sich die Kooperation mit den Eltern intensiviert hat. Dabei spielt sowohl die eigene Routine und Sicherheit aufgrund der Berufserfahrung eine Rolle als auch die Übernahme der Klassenleiterrolle.

### **(2) Zunahme nach Erfahrungsbruch Staatliche Schule - Alternativschule**

Lehrer, die einen Wechsel von einer Staatsschule zu der an der Untersuchung beteiligten Reformschule in privater Trägerschaft erlebt haben, schildern ihre Erfahrungen vor dem Hintergrund des Vergleiches dieser beiden Institutionen und Systeme. Sie führen ihre Entwicklungsschritte auch auf die Erfahrungsunterschiede in den unterschiedlichen Systemen zurück. Eine Lehrerin berichtet, dass insbesondere die negativen Erfahrungen mit der Elternzusammenarbeit an einer staatlichen Schule mit ausschlaggebend für den persönlichen Wechsel an eine Reformschule waren. Ihre Erwartungen und ihre positiven Erfahrungen aus DDR-Zeiten, bestätigen sich an dieser Schule nun wieder: *„dass man da so nett irgendwie Probleme angeht und gemeinsam an einem Strang zieht, und den Kindern eben ‘ne schöne Schulzeit ermöglicht, jeder so nach seinen Möglichkeiten. Ich geb das, was ich kann und die Eltern das, was sie können. Und da halt ich eigentlich dran fest, also im Grunde genommen erfüllt sich jetzt das wieder, was ich erwartet habe, mit diesen Eltern. Es war zwischenzeitlich abbanden gekommen. War auch mit ein Hauptgrund fürs Wechseln“* (02.02.89).

Eine Lehrerin schildert, dass beim Wechsel von der öffentlichen zur Reformschule, eine große Umstellung erfolgte: *„Und hier war’s ja, von vornherein hatte es ‘nen viel, viel größeren Stellenwert gehabt, das wusste ich dann oder merkte ich dann ganz schnell ... Wenn man da so anfängt, dann weiß man erstmal nicht, wie*

das so läuft. Und inzwischen ist es aber so, dass ich das absolut gut finde, dass es ganz wichtig ist, sich mit den Eltern auszutauschen, weil die Kinder hier oft ganz anders sind als zu Hause, oder andere Seiten doch mal zeigen. Und wir sehen sie auch die längere Zeit des Tages eigentlich. Wir sehen sie viel intensiver in ihren sozialen Beziehungen als die Eltern das zu Hause können. Und insofern passt das zusammen und ist ganz wichtig, und ähm, es ist schön und es klappt auch in den meisten Fällen gut bis, Ausnahmen bestätigen die Regel. Aber, jetzt ist das Routine geworden so. Und ganz, ganz wichtig“ (02.03.59). Sie schildert dabei auch, dass sie persönlich beim Einstieg zunächst unsicher war, was die Intensität der Elternarbeit betraf, da die Zusammenarbeit an der staatlichen Schule einen sehr marginalen Stellenwert hatte. So sagt sie, hatte sie „schon ‘nen bisschen Respekt davor, die Eltern so oft zu sehen. Also, mehrere Elternabende und dann diese halbjährlichen Gespräche immer mit allen Elternhäusern und das war schon ungewohnt“ (ebd.).

Und auch eine andere Lehrerin berichtet davon, wie sehr sie sich selbst zunächst umstellen musste, als sie die Schule wechselte: „Kooperation mit Eltern vorher, an den öffentlichen Schulen, war ja gleich null. Es gab sowas wie einen Elternsprechtag ... da war ich nur Fachlehrer, da konnten sich die Eltern eintragen, für einen bestimmten Tag, wenn sie mich sprechen wollten. Das erinnere ich nur, da hatte ich einmal einen Tag, an dem sieben Eltern kommen wollten und zwei waren da. Und da haben wir uns halt über die Leistungen des Kindes unterhalten. Aber das war ja auch keine Zusammenarbeit. So, dann kam ich hierher und da wurde mir gesagt, dass man mit den Eltern ganz eng zusammen arbeitet, da kriegte ich natürlich erstmal Schiss und hatte Angst, dass die sich jetzt einmischen hier, überall. Und das ist aber gar nicht so. Und das ist schon so, dass man, also die Eltern, die ihre Kinder hier unterbringen, sind zum großen Teil, die Mehrheit der Eltern sehr bemüht, dass es dem Kind gut geht, schließlich bezahlen sie ja auch was dafür, und wenn man da auf die Eltern zugeht, ist es in der Regel auch so, dass man da auf offene Ohren stößt. Dass die Eltern schon versuchen, mit dem Lehrer an einem Strang zu ziehen, zum Wohle des Kindes. Und das ist aber, es ist auch nicht wirklich ein Entwicklungsprozess gewesen, das war, der einzige Lernprozess war der, dass mir die Angst genommen wurde und zwar im ersten halben Jahr schon“ (02.05.94).

Sehr deutlich wird, insbesondere aus der Äußerung der letzten Lehrerin, dass zum einen mit dem Eintritt in die neue Schule völlig neue Erfahrungen beschrieben werden. Zum anderen wird deutlich, dass das eigene kooperative Handeln sehr stark durch die Rahmenbedingungen der Schule beeinflusst erscheinen, denn die Lehrer berichten, dass sie an den ersten Schulen ebenfalls nur in geringem Maße kooperiert hätten. So bestätigen diese Aussagen auch den maßgeblichen Einfluss der Umfeld- und Kontextbedingungen auf das kooperative Handeln des Einzelnen.

### **(3) Zunahme durch positive Entwicklungen seit 1989**

Eine Lehrerin berichtet, dass sie insgesamt die Zusammenarbeit mit den Eltern heutzutage, im Vergleich zu DDR-Zeiten als intensiver erlebt. Zwar wurden die Hausbesuche abgeschafft, von diesen sagt sie jedoch, dass sie diese nicht gern durchgeführt hat, weil sie sich dabei häufig wie ein Eindringling vorkam. So sagt sie, dass sie mit der Verpflichtung zur Durchführung von Hausbesuchen früher sehr unzufrieden war: „Ich finde, dass ich heute einen intensiveren Austausch mit den Eltern habe. Als ich angefangen habe, war noch DDR-Zeit und da war das, ja, so ein Hausbesuch, ja schon, aber da war das irgendwie anders von der Wertigkeit. Da hieß es immer so, naja Schule und die muss denn auch mit erziehen und wie auch immer, und naja gut die Eltern, die informiert man denn, wenn irgendwas ist, aber so ein reger Austausch war eigentlich nicht da. Und das finde ich heute, ist intensiver geworden“ (04.02.69). Gleichwohl berichtet sie von einem zwischenzeitlichen Knick in der Wendezeit: „Wobei es zwischendurch auch so eine Phase gab, gerade Wendezeit, dass man da das Gefühl hatte, bloß nix mehr erziehen bei den Schülern, man macht Wissensvermittler und ansonsten hält man sich raus, bitteschön. Da hatte ich auch das Gefühl, als wenn das so von den Eltern gefordert wird, die Schule hat sich nicht mehr einzumischen, die will ja nur in ihrem Sinne hier, im Sinne des Staates und alles rot und so weiter ... Und das ist aber, hat sich wieder gewandelt, was ich auch sehr richtig finde und sehr angenehm finde, dass man wirklich von beiden Seiten versuchen muss, dem Schüler was zu geben oder was zu erreichen und dass man da möglichst ‘ne ähnliche Linie, die gleiche wird’s vielleicht nicht sein, aber ‘ne ähnliche Linie fährt und nicht sich gegenseitig in den Rücken fällt irgendwo“ (04.02.73). Von dieser positiven Entwicklung nach der Wende berichtet auch eine weitere Lehrerin in ähnlicher Weise, die für sie dadurch geprägt ist, dass die bisher verordneten Elternbesuche durch eine wirkliche Form der Zusammenarbeit abgelöst wurde: „also zur DDR-Zeit war es so, dass wir als Klassenleiter einer Klasse, zwei Elternbesuche pro Elternteil innerhalb eines Schuljahres machen mussten, und es wurde ganz genau abgerechnet. Man musste das genau eintragen ins Klassenbuch und der Direktor hat dann irgendwann kontrolliert und hat dann irgendwann gesagt, ja also hören Sie mal zu, ja da fehlen

noch, und den haben Sie noch nicht besucht“, ohne zu hinterfragen warum ... und für mich eigentlich hat sich gezeigt, dass Elternarbeit nicht dadurch funktioniert, dass ich verordnet sie zweimal im Jahr besuche und sie dann ansonsten in Ruhe lasse, sondern dass ich eben regelmäßig mit den Eltern zusammenarbeite ... Ohne Zusammenarbeit mit den Eltern kann ich auch mit den Schülern nicht arbeiten“ (04.05.88). Diese beiden Positionen seien hier besonders erwähnt, weil in den folgenden Ausführungen von Lehrern von einer gegenteiligen Entwicklung berichtet wird.

#### **(4) Rückgang nach Erfahrungsbruch DDR – BRD**

Eine Lehrerin berichtet sehr positiv von der Kultur der zu DDR-Zeiten stattfindenden Hausbesuche. Sie vertritt die Meinung, dass früher mehr Gespräche durch regelmäßige Hausbesuche und Kontakte, auch ohne Problemanlass, stattfanden, wodurch auch das Vertrauensverhältnis besser war: „1980, da war ja zum Beispiel die Zeit angesagt, wo man noch Elternbesuche ganz normal durchgeführt hat. Und ich denke mal, dass das eigentlich mehr dazu beigetragen hat, mit den Eltern ins Gespräch zu kommen als heutzutage. Das war einfach dieses Flair, dass man hatte, wenn man zu einem nach Hause gegangen ist, da hat man sich eigentlich ungezwungen über bestimmte Probleme viel intensiver unterhalten können, als wenn man jetzt die Eltern in die Schule zitiert, per Brief und sie haben jetzt hier zu erscheinen ... das hat eigentlich sehr viel Vertrauensverhältnis geschaffen, was eigentlich da sein muss zu den Eltern ... Heute versucht man natürlich den Kontakt auch aufrecht zu erhalten, aber entweder geht's mal schnell per Telefon und ganz kurz in 5 Minuten ... Das ist einerseits gut, weil man nicht mehr so viel Zeit ans Bein bindet damit, aber andererseits für die Kooperation bisschen hinderlich“ (01.02.76). Weiter führt sie aus, dass sich das Verhältnis der Eltern gegenüber den Lehrern verschlechtert hat, was sie damit charakterisiert, dass die Eltern nicht mehr hinter den Lehrern stehen würden: „Aber ich denke mal, heutzutage ist es immer weniger geworden, dass man diese Rückendeckung hat, dass die Eltern dasselbe wollen wie man selbst“ (01.02.76).

Eine andere Lehrerin hebt hervor, dass die Eltern mit der gesellschaftlichen Veränderung vielfach die Verantwortung für Erziehungsaufgaben an die Schule abgegeben haben: „Und im Laufe der Jahre hat sich da sicherlich 'ne andere Meinung gebildet, oder andere Meinung vielleicht auch gar nicht mal, sondern 'ne andere Erfahrung. Dass die Eltern zwar bereit sind, sich bestimmte Dinge anzuhören, aber durch den ganzen Prozess der Veränderung auch in der Gesellschaft mehr und mehr die Verantwortung der Eltern aus dem Elternhaus herausgenommen wird und mehr der Schule zugeschoben wird, bis hin also auch zu Erziehungsfragen ... Und das lassen die Eltern dann auch manchmal spüren, 'das ist doch eigentlich ihre Aufgabe', ne ne, die Erziehung ist nicht unsere Aufgabe. Zwar mit, aber wir müssen nicht den Kindern die grundlegendsten Dinge beibringen, das ist Aufgabe der Eltern, ne, dass sich das also so'n bisschen gekippt hat“ (01.03.71). Was sich ihrer Meinung nach dabei nicht verändert hat, ist, dass die Initiative für den Kontakt immer von den Lehrern ausgehen muss.

Als eine gravierende Veränderung im Zuge des gesellschaftlichen Umbruchs nennt ein Lehrer den Wandel der Einstellungen und Handlungsbereitschaften der Eltern in Bezug auf die Schule, den er auch darauf zurückführt, dass die Kontakte zu den Eltern zurückgingen und Elternbesuche nicht mehr durchgeführt wurden: „dadurch dass mit der Wende, oder nach der Wende diese Elternkontakte eigentlich weniger wurden, Elternbesuche eigentlich gar nicht mehr wichtig waren, änderte sich die Einstellungen der Eltern auch zu dieser Geschichte, d.h. es konnte auch passieren, dass das eben abgelehnt wurde, dass die gesagt haben, 'nun also hören Sie mal zu, bei mir haben Sie nichts zu suchen'. Auch nicht zu Elternsprechtagen kamen, so dass man denn überhaupt keinen Kontakt hat, es gibt Eltern, die hab ich nie gesehen ... Sie sind froh, wenn die Kinder zu Hause keine Probleme machen und was in der Schule läuft, das interessiert sie nicht. Aber wenn du als Lehrer jetzt kommst und sagst, 'hört mal zu, da und da und da müsst ihr nachfassen', das bedeutet für die Eltern immer zusätzlichen Zeitaufwand und Auseinandersetzung mit den Kindern und die umgeben sie, und von daher kommt diese ganze Geschichte 'die Schule ist schuld'. (01.05.104). Im Vergleich dazu sagt er, dass zu DDR-Zeiten die Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten größer waren: „das ist 'ne zweite Geschichte, dieser ganze Umgang Jugendliche, Jugendamt, also die Jugendhilfe war früher ja anders, du konntest als Lehrer dich früher mit der Jugendhilfe in Verbindung setzen und die haben sich das denn angeguckt, haben sich das angehört, Möglichkeiten mit dir als Lehrer auch besprochen und sind dann in die Familie gegangen und haben versucht, da was zu machen und dann stand immer dieses Dreieck Eltern, Jugendamt und Schule und der Lehrer. Und da hat man denn manchmal Wege gefunden, um die Eltern zu bewegen, sich wenigstens etwas um die Belange zu kümmern“ (01.05.94). Als Konsequenz für sich, macht dieser Lehrer deutlich, dass das eigene Bereitschaft sich zu engagieren aufgrund der Umstände irgendwann nachgelassen hat: „Ja, sie ist immer weniger geworden ... Ja, man gibt auf. Und sagt, wenn die Eltern nicht wollen, das ist ihr Kind, sie haben die Verantwortung, dann lass sie doch“ (01.05.109).

Eine Lehrerin berichtet von dem Aspekt, dass sie zu DDR-Zeiten positive Erfahrungen mit Elternaktiven (Elternvertretungen) gesammelt hat, mit der Wende jedoch einen Einbruch erlebte, der sich darin ausdrückte, dass die Lehrer von den Eltern eher als Gegner empfunden wurden und Zusammenarbeit stoppte: *„Also mit der Wende ging das alles den Bach runter. Da war der Lehrer eigentlich eher der Gegner und mit Zusammenarbeit war da gar nichts. Und wenn Leistungsversagen war, war der Lehrer schuld. Und auch böse, also es war oft auch wie so ein Kampf irgendwie, zwischenzeitlich, also gerade so nach der Wende dann“* (02.02.89). Diese Lehrerin macht deutlich, dass diese Erfahrungen mit ein Grund für das Wechseln an die freie Schule waren.

Eine Lehrerin berichtet von Erfahrungen, die sie in der Nachwendezeit gemacht hat, die sie resümieren lassen, dass das Ansehen der Lehrer mittlerweile sehr gering ist: *„also hab ich so den Eindruck, Lehrer sind nichts wert, ne. Das schlägt mir halt ganz oft entgegen“* (03.01.62). Auch ein anderer Lehrer führt aus, dass er sich eigentlich immer als Helfer und auch Experte gesehen hat, und Einfluss in der Arbeit mit den Eltern hatte, und mit der Wende sich dies jedoch einschneidend verändert hat und die Erziehungs- und Bildungsarbeit insgesamt unbefriedigender geworden ist: *„dann kam der Knick nachher, ne. 1990, nach der Wende war das. Na ein Jahr danach ging es eigentlich noch ganz gut, aber es hat sich ja immer weiter entfernt davon. Bis, naja, gucken wir uns jetzt an, hier was in diesem Land los ist, dann wissen wir doch, was läuft. Und in Bildung und Erziehungsarbeit der Schüler“* (03.02.117).

Der Rückgang des Engagements der Eltern wird von einigen Lehrern ebenfalls als eine Veränderung gesehen, die mit dem Systembruch in Verbindung steht. Eine Lehrerin schildert, dass die Eigeninitiative der Eltern zwar nachgelassen hat. Dabei erwähnt sie jedoch, dass die Zusammenarbeit trotzdem vielfach geschätzt wird und die Eltern dankbar sind für Hilfe: *„Meine Erfahrung ist, dass die meisten Eltern dankbar dafür sind, wenn man, ja, Kontakt zu ihnen aufnimmt, und auch jeder Zeit entgegenkommend sind und bereit sind für 'ne Zusammenarbeit und für Hilfe und Unterstützung dankbar sind. Auf der anderen Seite sehe ich aber auch, dass bei vielen Eltern eine Eigeninitiative immer mehr nachgelassen hat. Sicherlich der heutigen Zeit geschuldet, sicherlich der knappen Zeit gemessen und dessen was so noch alles auf uns einströmt“* (04.04.93). Eine andere Lehrerin stellt ebenfalls fest, dass die Bereitschaft der Eltern sich einzubringen, früher größer war, dass das Mitmachen heute aber schon noch funktioniert, wenn man als Lehrer die Initiative ergreift. Weiterhin fügt sie an, dass heute die Stellung des Lehrers schlechter ist, und dass sie, insbesondere auch unsachlicher, Kritik ausgesetzt sind: *„dass der Lehrer nicht mehr so die Persönlichkeit ist, also dass Eltern doch eher, na ich nenn's mal jetzt, meckern, oder irgendwie also meinen, Kritik äußern zu können und irgendwas einschätzen zu können. Also es ist, es ist immer so, also setzt mich immer in Erstaunen, wie jemand mit einer Dreistigkeit versucht, die Arbeit von uns einzuschätzen“* (03.05.197).

Nicht nur das nachlassende Engagement wird beklagt, sondern eine andere Lehrerin führt aus, dass sie der Meinung ist, dass auch die Intensität und Qualität der Zusammenarbeit aus DDR-Zeiten heute nicht mehr so gegeben ist: *„Wenn Wandertag war, wenn Klassenfahrt war, wenn wir Kegeln waren, oder was auch immer, hab ich immer die Eltern angesprochen und waren auch immer welche bereit da mitzuziehen, damit sich zu beteiligen und bei Problemen mit dem Schüler bin ich nach Hause gegangen, hab da auch immer offene Türen gefunden, und Gesprächsbereitschaft, auch wenn's mal bisschen problematisch war, also da kann ich eigentlich nur Gutes sagen. Ich glaube, dass das inzwischen bisschen anders ist“* (04.01.105). Eine andere Lehrerin berichtet von einer engen Verzahnung der Interventionen der Lehrer und der Eltern, die eine hohe Wirksamkeit gewährleisteten und führt dies sehr unkonkret auf die damals anderen Zeiten zurück: *„die Eltern haben auch, aber das war eben 'ne andere Zeit, die Eltern haben auch auf ihre Kinder sofort eingewirkt, ja, also man merkte sofort, dass da ein Rücklauf kam, auch bei den Schülern merkte man das dann, und die Eltern hatten eigentlich auch den Anlaufpunkt Schule als zentralen Anlaufpunkt im Dorf akzeptiert, so dass sie also nicht nur so wie heute zu Elternsprechtagen gekommen sind, oder wenn irgendwas besonderes war, sondern sie haben sich eigentlich ständig erkundigt“* (05.01.87).

##### **(5) Rückgang durch persönliches Desengagement**

Schließlich gibt es die Äußerung einer Lehrerin, die darauf verweist, dass die Zusammenarbeit im Laufe der Jahre, aufgrund nachlassender eigener Kräfte für die Aufrechterhaltung des eigenen Engagement, abgenommen hat und aufgrund des generell geringen bzw. auch nachlassenden Engagements der Eltern, die froh sind, wenn die Schule sich nicht meldet:

„Naja, das ist so, dass du ja auf jeden Fall als junger Lehrer, ich ganz viel Engagement hatte und Ideen und was auch immer, und dass eben in früheren Jahren die Zusammenarbeit mit Eltern eben auch mehr da war ... Aber das hat im Laufe der Jahre immer mehr abgenommen ... weil das Engagement von Eltern nicht in allen Klassen ja gleich ist, je nachdem wie das aufgebaut wurde von der Grundschule her ... Aber das hängt eben auch davon ab, was du für ein Material an Eltern mitunter hast und es hängt aber auch von einem selber ab, weil man vielleicht auch jetzt im Laufe der Jahre nicht mehr so die Kraft da ist, also wie soll ich sagen, und auch die Lust abgenommen hat, weil man nicht mehr so den Erfolg im Umgang mit einzelnen Schülern so merkt“ (05.02.65). Diese Lehrerin führt ihr nachlassendes Engagement für die Zusammenarbeit mit Eltern auch darauf zurück, dass sie insgesamt ihr Engagement für die Arbeit mit den Kindern kritisch betrachtet, indem sie darauf verweist, dass die Lust an der Arbeit nachlässt, weil die Erfolge im Umgang mit den Schülern für sie nachgelassen haben.

#### 4.2.4.3 Zusammenfassung Entwicklungsverläufe Elternkooperation

Die Aussagen der Lehrer zur Entwicklungen der Kooperation mit den Eltern verweisen, analog zur Kooperation mit Kollegen, darauf, dass die Bereitschaft zur Kooperation und die Kooperationspraxis sich im Laufe der beruflichen Karriere sehr wohl zum Positiven als auch rückläufig entwickeln können. Die Lehrer benennen diesbezüglich sehr klare Ursachen und Gründe. Als entscheidende Einflussfaktoren auf die beschriebenen Entwicklungstendenzen erscheinen die Kontextbedingungen bzw. der gesamtgesellschaftliche Wandel nach 1989.

Die Einflüsse im Zuge des Systemwandels werden dabei als positiv als auch als negativ beeinflussend beschrieben. So konstatieren einige Lehrer für sich eine Zunahme der Kooperation seit 1990, die unmittelbar auf die veränderten systemischen Bedingungen im Zuge des gesamtgesellschaftlichen Umbruchs zurückgeführt wird und sich in einer Intensivierung der tatsächlichen Zusammenarbeit ausdrückt. Demgegenüber stehen die Meinungen anderer Lehrer, die eher den alten Verfahrensweisen und Bedingungen „nachtrauern“ und feststellen, dass insbesondere das Verhältnis zwischen den Eltern und den Lehrern seit der Wende sich verschlechtert hat, womit zumeist darauf verwiesen wird, dass das Ansehen des Lehrers und die Handlungsmöglichkeiten zu DDR-Zeiten besser waren. Mit Verweis auf den gesamtgesellschaftlichen Wandel wird die Verschlechterung des Engagements und der Unterstützung der Arbeit des Lehrers durch die Eltern beklagt. Von einem Erfahrungsbruch berichten auch die Lehrerinnen, die einen Wechsel von einer Regelschule auf die, an der Untersuchung beteiligte Reformschule erlebt haben. Für sie ist mit dem Wechsel eine sofortige und sehr intensive Zunahme der Elternzusammenarbeit verbunden gewesen.<sup>53</sup>

Schließlich haben jedoch auch die individuellen Faktoren nach Ansicht einiger Lehrer einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der Zusammenarbeit. So wirkt sich die zunehmende Sicherheit positiv auf die angestrebte bzw. zugelassene Intensität der Zusammenarbeit aus. Zudem wird jedoch auch von einer abnehmenden Bereitschaft zum Engagement zur Zusammenarbeit mit Eltern berichtet, die auf nachlassende eigene Kräfte für die Arbeit insgesamt zurückgeführt wird.

Die individuellen Einflüsse und Entwicklungen spielen in den Äußerungen der interviewten Lehrer jedoch insgesamt nur eine randständige Rolle. Sehr betont werden die systemischen Veränderungen (sowohl die gesamtgesellschaftlichen als auch die beim Wechsel des Schulträgers). Dies verweist darauf, dass die Gründe für die Ausgestaltung der Elternzusammenarbeit und damit auch deren Erfolg bzw. Misserfolg sehr stark in äußeren Faktoren gesucht werden. Auch hier zeigt sich, dass die Lehrer sich den bestehenden Zuständen ausgesetzt fühlen bzw. die Selbstwirksamkeitserfahrung hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten als gering einschätzen.

---

<sup>53</sup> Diese Schule ist aus einer Elterninitiative entstanden.



### 4.3 Analysen der Lehrersicht zur Kooperation mit außerschulischen Partnern

#### 4.3.1 Kooperationspraxis

##### 4.3.1.1 Partner und Anlässe für Kooperation

Die Lehrer nennen die unterschiedlichsten Partner, mit denen sie in sehr vielfältiger Form und zu den verschiedensten Anlässen in der Schule zusammenarbeiten. Folgenden Gruppen von Einrichtungen und Partnern lassen sich die Nennungen zuordnen:

- Vereine, soziale Einrichtungen und Institutionen (Kinder- und Jugendhilfe)
- Gemeindevertretung, Ämter
- Arbeitskreise (Stadtteil, Schule-Wirtschaft)
- Betriebe, Arbeitsamt (Berufsberatung)
- Kulturelle Einrichtungen (Kino, Theater, Museen)
- kulturfördernde Einrichtungen (Musikschulen)
- Universität, Bibliotheken
- Partnerschulen
- Fortbildungseinrichtungen
- Professionelle und ehrenamtliche Experten auf bestimmten Gebieten
- Partner für besonderen Förderbedarf/Hilfebedarf (Schulpsychologen)
- Presse (PR).

Die Anlässe, zu denen die Lehrer mit den externen Partnern in Kontakt treten und zusammenarbeiten, variieren ebenfalls sehr stark. Kategorisieren lassen sich sechs Hauptfelder, auf die sich die Zusammenarbeit bezieht: unterrichtsbezogene Kooperation (1), außerunterrichtliche Kooperation (2), schülerbezogene Kooperation (3), klassenbezogene Kooperation (4), Kooperation in Bezug auf Veranstaltungen an der Schule (5) und lehrerbezogene Zusammenarbeit (6). In einer zweiten Hinsicht können die Anlässe dahingehend unterschieden, wodurch eine Kooperation ausgelöst wird, erfolgt sie aufgrund eines Problems oder ist der Anlass gestaltungsorientiert.

Felder	(1) Unterrichts- bezogen	(2) außer- unterrichtlich	(3) Schüler- bezogen	(4) Klassen- bezogen	(5) Schul- bezogen	(6) Lehrer- bezogen
problem- induziert			z.B. Probleme, Förderbedarf			
gestaltungs- orientiert	z.B. Projekte Themen	z.B. AGs, Kurse, Schülerfirmen		z.B. Gruppen- bildung	z.B. Projekte, Feste; PR	z.B. Fortbildung, Austausch

Abb. 23: Matrix der Kooperationsanlässe mit Externen hinsichtlich der Handlungsfelder und -auslöser

##### (1) Unterrichtsbezogene Kooperation

Zum einen berichten Lehrer davon, dass direkt für den Unterricht fachbezogen Experten herangezogen bzw. aufgesucht werden. So nennen Lehrer Beispiele für verschiedene Fachrichtungen: „In Deutsch ist jemand da, die machen da ein Theaterstück“ (04.01.174). Eine andere Lehrerin berichtet von einer sehr erprobten Zusammenarbeit: „Mit dem Literatursalon arbeiten wir von Zeit zu Zeit zusammen ... zum Thema Märchen gebe ich z.B. immer da hin“ (05.04.131). Eine andere Lehrerin schildert ebenfalls für Deutsch: „Das gibt's nicht jeden Tag und das gibt's auch nicht in jeder Klasse, aber ich hatte es in meiner Klasse schon, dass 'ne Oma aus ihrem Leben erzählt hat. Da ging's um Kochrezepte, einfach nur, im

*Deutschunterricht Kochrezepte, die müssen geschrieben werden“ (04.06.135). Eine Geschichtslehrerin äußert sich sehr zufrieden mit ihrem Partner: „Also fachbezogen kann ich sagen, hab ich den idealen Partner. Museum“ (04.05.144). Sehr konkret beschreiben folgende Lehrer ihre Zusammenarbeit mit Partnern von außerhalb, die sie entweder aufsuchen oder aber in die Schule einladen. So berichtet ein AWT-Lehrer: „zu bestimmten Themen bin ich entweder mit den Schülern in die geeigneten Betriebe gegangen oder hab mir die Leute aus den Betrieben in die Schule geholt, die dann z.B. über das Rechnungswesen, über die ökonomische Seite eines Betriebes, ein Buchhalter oder so was, dann hat der dann eine Stunde dazu gemacht“ (01.05.140) oder ein anderer AWT-Lehrer: „Dann haben wir einen Kooperationspartner gefunden, der auch Unterrichtsabschnitte gestaltet, von der Barmer, von der Krankenkasse. Der macht dann auch so Informationsveranstaltungen, keine Werbeveranstaltungen, hinsichtlich der Sozialversicherung, die gesetzlichen Grundlagen, Möglichkeiten“ (03.02.169). Wieder eine andere Lehrerin, die für den eigenen Unterricht zwar niemanden nennen kann, den sie von außerhalb hinzuzieht, weiß Beispiele von Kollegen zu berichten: „ansonsten fallen mir für andere Unterrichtsfächer Leute ein, die gekommen sind. Da war z.B. in GeWi, also in den Geisteswissenschaften, kam jemand vom Institut für Ostseeforschung und hat den Kindern ‘nen Vortrag gehalten ... Oder für Physik werden manchmal Leute von der Uni geholt“ (02.05.149). Und schließlich berichten zwei Lehrer in pragmatischer Variante: „für den Unterricht. Na da ist es auf jeden Fall so, dass ich, wenn ich für Philosophie oder so, dass ich mir da einzelne Leute hole, oder dass ich die Stadtbibliothek usw. nutze, bei bestimmten Sachen“ (05.02.111) und eine andere Lehrkraft sagt: „ja wenn man einfach im Rahmen des Unterrichts auch mal ‘ne andere Seite mit heranziehen möchte, seien das jetzt afrikanische Trommler oder ‘ne Information zum Austauschjahr in USA oder in Australien, das kommt nun ganz drauf an, was ich gerade brauche und dann, entweder weiß ich oder such ich oder frag ich und dann klappt das oder klappt das nicht“ (05.03.134). Die geschilderten Beispiele beziehen sich somit immer auf punktuelle Anlässe, die sich aus der Logik bzw. Thematik der Unterrichtsfächer ergeben.*

Neben diesen Angeboten, die im regulären fachbezogenen Unterricht stattfinden, spielen außerschulische Partner, nach Angaben der Lehrer, insbesondere bei projektbezogenem, überfachlichem Lernen eine entscheidende Rolle. So findet an einer Schule Unterricht regelmäßig in Form von fachübergreifenden Werkstätten statt: *„Wir haben ja immer diese Werkstätten und die schließen mit Projektwochen ab und dann ist es sehr schön, wenn man mit großen Schülern in die Uni geht. Wir waren jetzt bei der Roboter-Werkstatt bei Firma W, in der Lektion, und haben da einen Roboter bauen können“* und weiter führt sie aus: *„Wir hatten jetzt mit Firma X auch einen Projekttag, die machen so Programme, was weiß ich, Raps auskreuzen und so was. Das ist wohl Stochastik, auch für die 12. Also wir sind einfach gezwungen, uns solche Anwendungsfelder jetzt zu suchen, weil es so anspruchsvoll inzwischen ist, die Mathematik und die Technik“* (02.02.128). Oder andere Lehrer berichten von den jährlich stattfindenden Projektwochen an ihrer Schule: *„Naja beispielsweise, was wir hatten auch mal in Projektwochen eben mal Leute mit dazu zu bekommen, hatten wir jemanden der Buddelschiffe gebaut hat. Eine Woche lang mit Schülern“* (02.03.89) und wieder eine andere Lehrerin: *„Ja, wir haben ja einmal im Schuljahr diese Projektwoche, wo also der ganze normale Unterrichtsbetrieb also auf Projekt eingestellt ist, und dann bietet also jeder Lehrer Projekte an, und die Schüler wählen dann aus, wo sie teilnehmen könnten und dann sucht man sich also in der Regel auch jemanden, der da bisschen mithilft ... Ich hatte letztes Jahr Sport und Fitness. Mit Wassersport und Kanu“* (05.03.164). An einer Schule wählen sich alle Schüler ab einer bestimmten Klassenstufe für zwei Stunden die Woche in Kurse projektorientierten Lernens ein, die ebenfalls mit Hilfe externer Partner realisiert werden: *„beispielsweise haben wir ja über, ja verschiedene Bereiche, was jetzt projektorientiertes Lernen anbetrifft, externe Anbieter, die zu unseren unterrichtsnahen Angeboten eben solche externen wie Mediengestaltung oder ähm Trickfilm und DRK-Kurs“* (02.03.81).

Externe Partner werden des Weiteren vielfach zu Angeboten herangezogen, die stark an Alltagsthemen orientiert sind und damit einen hohen unmittelbaren Lebensweltbezug aufweisen: *„Ja, bei den Gesundheitstagen in den 5. und 6. Klassen ist das auch immer mit im Programm, dass Leute von, die nichts mit Schule erstrangig zu tun haben, in die Schule kommen, weiß ich was, von der Uni, die den Kindern zeigen, wie man sich ordentlich die Zähne putzt. Und, ja die Polizei, pipapo, also ja“* (05.05.175). Dabei sind die Probleme aus der Alltagswelt der Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der Thematik: *„was ich noch immer wieder machen würde, wäre das mit der AOK, diese Drogengeschichte da. Die würd ich mir auch immer ranziehen. Und dann hab ich noch einen Anwalt so privat jetzt kennengelernt, der mir angeboten hat, eben halt auch in die Schule zu kommen und die Schüler über solche Dinge wie Strafgesetzgebung..., ja, dass der da*

*halt Aufklärungsarbeit leisten wollen würde“ (03.01.120). Und in gleicher Weise berichtet eine Lehrerin von einer festen Kooperation mit dem Gericht: „das ist aber auch im schulinternen Lehrplan festgeschrieben jetzt, Gerichtsverhandlungen zu besuchen, das find ich auch immer wichtig, Jugendstrafsachen“ (01.04.116).*

Dann gibt es eine weitere Reihe von Anlässen und Themen, die in bestimmten Altersgruppen generell angeboten werden und die z.T. auch im Lehrplan fixiert sind: *„Es gibt ja bestimmte Veranstaltungen, die macht man einfach ... z.B. über Liebe und Sex zu sprechen mit Schülern, je nachdem wie weit sie in ihrem Entwicklungsstand sind. Das ist ganz klar, dass man so etwas organisiert ... Oder auch Verkehrserziehung, je nachdem wie alt die Schüler sind“ (01.02.118).* Während der Eindruck entsteht, dass es sich bei den geschilderten Anlässen vielfach um Veranstaltungen handelt, die für sich stehen, werden an einer anderen Schule diese Themen in bestimmte fachübergreifende Werkstätten integriert: *„was auch gut läuft, dass wir so werkstattmäßig uns immer Leute ranholen können ... Das läuft ganz gut. Also ... dieser Mädchennotruf, die Frau kommt schon vom ersten oder zweiten Jahr an“ (02.04.107).* Während somit an einigen Schulen diese Angebote als mehr oder weniger isolierte Projektangebote behandelt werden, die z.T. als solche im schulinternen Lehrplan verankert sind, integriert man sie an anderen Schulen als einen Bestandteil der themenbezogenen, fachübergreifenden Unterrichtsgestaltung in übergreifende Projekte/Werkstätten. Diese Unterschiedlichkeit in der Handhabung entspricht der Spezifik des Umgangs mit fachübergreifenden Inhalten an den einzelnen Schulen, worin sich gleichsam auch das Unterrichtsverständnis der Lehrer bzw. der jeweiligen Schule spiegelt.

Ein weiterer zentraler Anlass für die Kooperation mit verschiedensten externen Partnern ist die Berufsorientierung. Auch hier gehen die Ansichten der Lehrer, ob es sich dabei um unterrichtliche bzw. außerunterrichtliche Angebote handelt, z.T. auseinander. Die Lehrer berichten von sehr unterschiedlichen Facetten der Zusammenarbeit im Hinblick auf die Unterstützung der Berufswahl bzw. Orientierung der Schüler, angefangen von den Betrieben, mit denen in verschiedenster Weise zusammengearbeitet wird, bis zu professionellen Berufsberatern, die besucht werden oder auch in die Schule kommen. So zählt eine Lehrerin mehrere relevante Partner auf: *„ein wichtiger Kooperationspartner außerhalb sind eben Leute, die man braucht, um diese Berufsorientierung durchzuführen. Seien es Mitarbeiter aus dem Berufsinformationszentrum oder von der Agentur für Arbeit, also Leute, die dafür bezahlt werden, sag ich jetzt mal, aber auch über Eltern, Bekannte oder Leute, die in Betrieben arbeiten“ (03.05.114).* Eine andere Lehrerin berichtet von einem Infomobil: *„In der 8. Klasse hatten wir dann ‘nen Infomobil hier, wo ich dann mit der Klasse auch hingegangen bin ... oder eben auch, dass Lehrer von Berufsschulen hierher kamen und dann mal ihre einzelnen Berufe vorgestellt haben, das haben wir auch schon gehabt“ (01.03.118).* Eine andere wiederum nennt die IHK sowie andere Bildungsträger als feste Partner und Ansprechpartner (vgl. 03.02.169). Eine andere Lehrerin nennt ebenfalls eine ganze Reihe von Partnern für die Unterstützung bei bzw. die Durchführung von berufsorientierenden Angeboten: *„Berufsberater, ja eh Krankenkasse beziehen wir manchmal mit ein, weil die eben doch so berufsvoor-, berufsorientierend ja eigentlich so ein bisschen auch hilfreich sind. Beim Thema Bewerbungen machen wir das eigentlich sehr, sehr gern ... Ich hab ‘ne Betriebsbesichtigung mit meiner Klasse organisiert, im Rahmen des AWT-Unterrichtes mit Betrieben arbeiten wir insofern zusammen, dass wir ja eben das Praktikum der Schüler betreuen und die Schüler dort besuchen“ (03.04.141).* Eine Lehrerin von einer Schule macht auf das Problem aufmerksam, dass es z.T. schwierig ist, richtige Produktionsfirmen zu finden und nicht nur mit überbetrieblichen Ausbildungsbetrieben zu kooperieren: *„schwierig insofern, richtige Produktionsfirmen zu kriegen. Diese Leute, die uns jetzt ansprechen, das sind ja meist alles Ausbildungsfirmen. Das ist nicht so schwierig. Aber die jetzt mal so rein Produktionsfirmen zu finden, ist schwierig“ (03.02.289).*

## **(2) Außerunterrichtliche Angebote**

Ein weiterer genannter Aspekt sind die Angebote seitens der Schule, die im Zuge der Ganztagschulentwicklung entstehen. Erwähnt werden die verschiedensten Angebote von Sport bis Kultur, so z.B. Anbieter von künstlerischen Neigungskursen, die gewöhnlich unabhängig von der Schule ihre Angebote im Nachmittagsbereich machten: *„Dann die Musikschule, die ja jetzt hier ganz viel bei uns übernommen hat und macht. Nutzt eben auch unsere Räumlichkeiten, so dass die Schüler nicht mehr dahin fahren müssen, sondern die hier herkommen. Ist also auch ‘ne sehr gute Partnerschaft geworden“ (02.03.89).* Schule Plus, als speziell für die Unterstützung der Entwicklung von

Ganztagschulen konzipiertes Landesprogramm in Mecklenburg-Vorpommern, das besonders durch den Einsatz externer Partner erfolgreich durchführbar ist, findet ebenfalls Erwähnung: „es gibt ein Projekt, Schule Plus nennt sich das, so dass zusätzliche Stunden angeboten werden für Schüler, zusätzlich zu ihrem regulärem Stundenumfang ... z.B. läuft ein Umweltprojekt“ (04.02.111). Eine Lehrerin berichtet vom Schulgarten, welcher von einem externen Partner betreut wird, in diesem Falle ist es auch ein Elternteil: „Schulgarten, beispielsweise wird durch ‘nen Elternteil angeboten“ (02.03.85). Neben punktuellen Anlässen werden also gerade im außerunterrichtlichen Bereich kontinuierliche Angebote bzw. zusätzlich stattfindende Kurse mit Hilfe externer Partner realisiert.

Eine weitere Form von Ganztagsangeboten, für die nach Aussagen der Lehrer externe Kooperationspartner sich als unerlässlich erweisen, sind Schülerfirmen: „denn hätten wir ja hier unsere Schülerfirmen, Kaufleute und Köche, da klappt ja die Zusammenarbeit mit der Firma X, das ist dieser Fruchtbandel, und die unterstützen auch mit Personal“ (04.01.152). Daneben finden aber auch andere Formen der Projektarbeit im Nachmittags- und Freizeitbereich Erwähnung, bei denen ebenfalls sehr eng mit außerschulischen Partnern zusammengearbeitet wird. Eine Lehrerin berichtet von einer Kollegin, die ein Projekt mit Schülern und Senioren organisiert: „die, hat mehrere, solche außerschulischen Kooperationspartner, mit alten Leuten, mit denen sie sich mit einzelnen Schülern dann trifft und so, aber das läuft hier über den Freizeitbereich, weil die schon von der 5. Klasse an sehr aktiv waren und die treffen sich dann mit irgendwelchen alten Leuten, basteln mit denen, unterhalten sich mit denen, geben hin zu ihnen usw., im Wohngebiet“ (05.02.119).

Neben Projekten, Berufsorientierungs- und Ganztagsangeboten werden schließlich auch Studienfahrten als ein Anlass erwähnt, bei dem Lehrer sich die Unterstützung von außerschulischen Partnern suchen. So wird in diesem Zusammenhang zum einen von einer Partnerschaft mit einer anderen Schulen berichtet: „dadurch dass die 11. Klassen immer so einen Projektkurs hatten und eine Studienfahrt machten, hatte man da, also wir hatten eine Partnerschule in Schweden, wo sehr guter Kontakt war“ (02.02.140). Für andere wiederum ist in diesem Fall der Reiseveranstalter ein entscheidender Partner. Dass die Reisen letztendlich den Erwartungen und besonderen Bedürfnissen der Schule gerecht werden, ist von einer guten Abstimmung und Kooperation mit dem Veranstalter abhängig: „z.B. fällt mir noch ein, unsere Studienfahrt nach England. Da haben wir dann also auch so einen Kooperationspartner, diesen Reiseveranstalter, den wir immer dann in Anspruch nehmen, weil wir dann einfach wissen, das funktioniert“ (05.03.162).

Einige Lehrer schildern als ihre Idealvorstellungen Kooperationen mit weiteren externen Partnern, so wird von ihnen als noch nicht realisiert aber als sehr wünschenswert die Zusammenarbeit mit Vertretern des öffentlichen Lebens genannt. Eine Lehrerin macht dabei deutlich, dass sie sich durch die Zusammenarbeit mit der Stadtpolitik erhofft, dass für die Schüler Demokratie praktisch erfahrbar wird: „Ich würd mir die Stadt, den Stadtteil, die Stadtvertreter, die Politik würd ich mir hier noch gerne sehr stark drin wünschen. Und zwar nicht im Sinne von Werbung machen für eine Partei, sondern im Sinne von Stadtteilarbeit, wie kann man Jugendliche, die hier zur Schule gehen und Leute, die hier wohnen, und Stadtvertreter gemeinsam an einen Tisch bringen, damit die Stadtteilpolitik machen. Damit das lebensnah ist, damit Kinder sehen, was macht ‘nen Politiker eigentlich, wofür ist der zuständig, wie sind da Entscheidungsprozesse und wie kann ich daran teilhaben, weil Demokratie kann ich nur erfahren, wenn ich sie lebe. Und das, das tun wir natürlich in der Schule in so'm Untereinander mit uns, aber mit diesen Externen, dass die Kinder mal eingebunden werden in Entscheidungsprozesse, das fehlt mir extrem. Dass die das Gefühl haben, jemand ist an meinen Ideen interessiert. Und dass die auch in die Schule kommen und mal gucken, wo die Kinder hier sind. Wo man die eigentlich abholen muss“ (02.01.180). Und ein anderer Lehrer wünscht sich gesellschaftliche Vertreter, um die Werteerziehung zu fördern: „Naja als Klassenlehrer würd ich mir natürlich mal wünschen, dass wir auch mal über die gesellschaftlichen Aspekte sprechen, dass ich mir denn mal einen Partner auch von, von gesellschaftlichen Vertretern [hole]. Das ist ja zum Teil ja auch ziemlich unterentwickelt, diese Kontakte zu den gesellschaftlichen Trägern, ne. Kirchenvertreter mal herkommen, die sollen ja hier keine Religion machen, sondern sie sollen einfach mal über ihr Menschenverständnis reden und was die als Anspruch erheben, was soll eigentlich eine Schule vermitteln, für gesellschaftliche Werte. Ich selber bin nicht religiös ... aber ich denke mal, dass das ein großer, wichtiger Bestandteil ist, dass mal gesellschaftliche Werte vermittelt werden, von außen nach innen getragen werden in Schule“ (03.02.201). Und eine andere Lehrerin führt aus: „Naja, es wäre schon auch der Umgang mit älteren Menschen meiner Meinung nach mit der älteren Generation, weil die Achtung, im Sinne von Werten gegenüber älteren, behinderten, Umgang mit behinderten Menschen. Das ist hier ziemlich, total abgeschottet, ne, unsere Schulen. Und insofern sind diese integrativen

*Schulen ... finde ich viel vom Konzept her, finde ich das wesentlich besser ... oder Umgang mit dem Tod, solche Sachen, was so'ne Tabusachen sind, weil sie unangenehm oder anstrengend sind, dass man da Partner eben sich auf jeden Fall herholt, mitunter mach ich das in Philosophie dann. So ein Bestattungsunternehmen mal holen, die dann wesentlich mehr Einblick haben“ (05.02.135).*

### **(3) Schülerbezogene Kooperation**

Ein anderer zentraler Grund, der nach Angaben der Lehrer immer wieder die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern nötig macht, sind spezifische Probleme einzelner Schüler, deren Bearbeitung bzw. Lösung durch die Zuhilfenahme externer Partner angestrebt wird. So berichtet eine Lehrerin von der Einschaltung des Jugendamtes und der Schulpsychologin: *„Na eins war das Jugendamt, dass sie das mal mit eingeschaltet hatten ... Aber das ist halt nur in diesem Fall gewesen. Dann habe ich mit der Schulpsychologin in dem Zusammenhang viel zu tun gehabt“ (03.01.105).* Die Unterstützung durch die Schulpsychologin hat sich eine andere Lehrerin für einen Elternabend organisiert, wo diese den Eltern allgemeine Informationen zu erziehungsrelevanten Fragen geben sollte und konnte: *„Rangholt haben wir uns auch schon mal für eine Elternversammlung die Schulpsychologin, die dann eben so auf Themen Pubertät, wie geben die Eltern damit um usw. eingegangen ist“ (03.04.141).*

Von zwei Lehrern einer Schule werden in diesem Zusammenhang die Schulsozialarbeiter und Freizeitpädagogen als externe Partner genannt, mit denen gerade im Hinblick auf Probleme oder Bedürfnisse einzelner Schüler eng zusammengearbeitet wird. So sagt eine Lehrerin: *„das sind allerdings nicht außerschulisch, das sind die Sozialpädagogen, die hier diese Betreuung mitmachen für einzelne Schüler, sind also auch für mich Ansprechpartner, wichtige Ansprechpartner“ (05.01.166).* Eine andere Lehrerin berichtet in ähnlicher Weise von den Freizeitpädagogen: *„Naja, die Freizeitleute, die Freizeitpädagogen, die wir unten haben, die dann entsprechend im pädagogischen Sinne als Sozialpädagoge doch immer mal eingreift, wenn es um Einzelgespräche geht mit Schülern“ (05.02.109).* Sehr ausführlich beschreibt eine Lehrerin die Notwendigkeit und Bedeutung der Zusammenarbeit mit Unterstützungsdiensten im Förderbereich: *„Also zum einen habe ich Kooperationspartner, die mich bei der Arbeit mit Schülern unterstützen, die wo, weiß ich so wie Sonderpädagogischen Förderbedarf und so was haben, ich hab ja auch solche Schüler. Also so was wie Schulsozialarbeiter oder Mitarbeiter von so'm Pflegedienst ... Ja oder so'ne therapeutische Wohngruppe, also das ist mir wichtig, dass ich zu denen auch einen guten Kontakt hab, weil die in der Regel direkt erreichbar sein müssen für mich. Also ich hab jetzt z.B. einen Schüler, ganz komplizierter Fall, der jetzt im Moment auch nicht da ist, weil er in einer depressiven Phase steckt und da ist es also ganz wichtig, dass ich also nicht nur die Mutter erreichen kann, sondern eben auch diesen Betreuer. Also das wäre jetzt eine Sache, diese Schiene“ (05.03.134).*

### **(4) Klassenbezogene Kooperation**

Eine Lehrerin schildert einen Fall, bei dem die Klasse Gegenstand bzw. Anlass für die Zusammenarbeit mit externen Partnern war. Es handelte sich dabei um Probleme hinsichtlich des Gruppengefüges und Zusammenhalts innerhalb der Klasse. Daraufhin hat die Lehrerin Kontakt zu einem Anbieter von Erlebnispädagogik aufgenommen und eine längerfristige Zusammenarbeit initiiert: *„die [Schüler der Klasse] verstehen sich überhaupt nicht untereinander und dann gab es ja hier die Möglichkeit „Outward Bound“ mit einzuschalten, die machen so Erlebnispädagogik hier und die kamen auch mal, ein dreiviertel Jahr haben sie es wirklich mitgezogen, mitgetragen, und haben sich sehr viel Mühe gegeben, aber sind auch an ihre Grenzen gestoßen“ (03.01.106).* Während die Zusammenarbeit gut funktionierte, resümiert die Lehrerin jedoch, dass der Erfolg trotzdem nicht zufriedenstellend war und auch der Partner an die Grenzen seiner Einflussmöglichkeit gestoßen ist und als Konsequenz für sich zukünftige Projekte dieser Art abgelehnt hat. Eine andere Lehrerin schildert als Ideal, dass sie sich für Themen, die sich auf Fragen des Umgangs und Konflikten innerhalb der Klasse beziehen, weitere Partner wünschen würde: *„also z.B. Ansprechpartner, wenn es um solche Sachen geht, Zusammenleben in der Klasse. Wir haben jetzt so Probleme, die in fast jeder Klasse irgendwann auftreten, Mobbing, Gewaltbereitschaft, Gewalt, auch häusliche Gewalt, wenn wir so was, so einen Verdacht haben“ (05.03.172).*

### **(5) Schulbezogene Kooperation**

Die Lehrer nennen eine Reihe von Anlässen, die schulweite Bedeutung haben, für die die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern angestrebt wird. So z.B. die Vorbereitung und

Durchführung von Schulveranstaltungen, die in den Ort bzw. ins Wohngebiet ausstrahlen. Eine Lehrerin berichtet von der gemeinsamen Vorbereitung des alljährlichen Weihnachtsmarktes: *„Im Moment sind meine wichtigsten Partner die Feuerwehr und die Gemeinde und alles was mit mir zusammen den Weihnachtsmarkt vorbereitet, dafür bin ich verantwortlich, und auch aus der Umgebung Leute, mit denen ich dann abspreche, zusammen komme, überlege, Termine klar mache und überlege, wie und wo was hier aufgebaut werden kann“* (03.05.112). Als ein anderer Anlass wird die Zusammenarbeit der Schule mit einem Bildungsträger genannt, die den Aufbau einer Frühstücksversorgung zum Ziel hat: *„Also zur Zeit läuft hier so eine Frühstücksversorgung an, die hier vom Bildungsträger angeboten wird, das find ich total in Ordnung, auch für die Schule, also dass die herkommen können und sagen, wir gucken mal, dass wir unsere Brötchen nicht bloß für unsere Leute da schmieren, sondern dass wir auch ein bisschen raus geben und gucken, ob das ankommt, bei den jungen Menschen“* (05.05.181).

Die Zusammenarbeit mit Einrichtungen im Wohngebiet wird von einigen Lehrern jedoch auch als ein noch nicht erfüllter Wunsch geäußert: *„Oh, man könnte doch gemeinsame Unternehmungen machen, und die ins Wohngebiet ausstrahlen, was weiß ich, ich könnte mir da vieles vorstellen. Veranstaltungen und was weiß ich, um die Schule mehr zum Teil des Wohngebietes zu machen, oder wie immer man das nun nennen soll ... Vielleicht auch, beispielsweise welche, die so drum rum wohnen, oder Einrichtungen, mit kleineren Klassen hab ich das manchmal gemacht, so zu Senioreneinrichtungen und so was, aber es ist heutzutage nicht mehr so ganz einfach, so was zu machen“* (01.04.100).

Ebenfalls Erwähnung findet die Zusammenarbeit mit der Presse im Sinne der Öffentlichkeitsarbeit für die Schule: *„Was ist noch wichtig, Presse, manchmal, um was mitzuteilen oder um sich mitzuteilen als Kooperationspartner oder nachher Bericht zu erstatten, um uns ein bisschen interessant zu machen hier“* (03.05.114).

## **(6) Lehrerbezogene Kooperation**

Schließlich finden sich aus Aussagen, die sich auf lehrerbezogene Anlässe der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern beziehen. Dabei geht es den Lehrern um die Unterstützung der eigenen beruflichen Weiterentwicklung. So nennt eine Lehrerin: *„auch Fortbildungseinrichtungen und Kollegen anderer Schulen, um sich wieder weiter auszutauschen und vorwärts zu kommen. Muss man ja dabei auch nennen. Ist ja auch 'ne Art der Kooperation“* (05.03.114). Auch eine andere Lehrerin berichtet von dem Austausch mit Lehrern anderer Kollegien im Rahmen eines Modellversuches, das dem Vorankommen in der eigenen Arbeit diene: *„Das ist durch dieses Set-Treffen, das hab ich auch drei Jahre mal geleitet, habe ich ganz viele Kollegen und ganz viele Partner auch an anderen Schulen kennengelernt, wo ich sage, das ist für mich auch Zusammenarbeit, da kann ich einfach fragen, und da kann ich auch einfach, und werde auch gefragt. ‚Was macht ihr, wie macht ihr das?‘, ‚versuch mal so, das geht besser‘, ne“* (04.06.109).

Zwei Lehrerinnen formulieren als Wunsch den Aufbau von Partnerschaften mit anderen Schulen, wobei dabei für sie nicht nur Schüleraustausch, sondern insbesondere der Austausch der Lehrer untereinander und die eigene Weiterentwicklung im Mittelpunkt stehen: *„die Kooperation zwischen verschiedenen Schulen. Das ist etwas, was ich jetzt bald anfangen wollte zu machen und zwar mit der Schule M ... Also Schulen untereinander. Da könnte es ja auch Kooperationen geben, zwischen Gymnasien und ja hier Regionalschulen, oder zwischen Grundschule und Regionaler Schule. Das würde sich hier ja anbieten ... Erstmal erwart' ich da auch so einen Erfahrungsaustausch und das Ziel für mich wäre eigentlich, dass wir das irgendwie schaffen, dass es nicht mehr solche, solche Niveauunterschiede gibt ... Ja, dass da eine Linie gefahren wird, also dass man sich da schon sehr einig ist, welchen Anspruch man hat und welches Niveau man anstrebt“* (03.01.180). Auch eine andere Lehrerin berichtet von den Plänen, eine Partnerschaft mit einer anderen Schule aufzubauen, die explizit auch den Austausch der Lehrer beinhaltet: *„Was wirklich auch noch wünschenswert wäre, was hier eigentlich im Aufbau noch begriffen ist, wäre eben vielleicht irgend'ne Partnerschule, wenn man das jetzt als extern betrachten könnte. Dass da eben ein Austausch, sowohl Schüler-Schüler als auch Lehrer-Lehrer funktionieren könnte, weil das wäre wirklich 'ne Sache, die ganz spannend ist ... dass man vielleicht auch mehr zum Hospitieren vielleicht über bestimmte Zeiträume vielleicht dann mal dort ist“* (02.03.101).

### 4.3.1.2 Arbeitsweisen

#### (1) Kontinuität der Kooperationsbeziehungen und -angebote

Einige Lehrer beschreiben langjährige Kontakte und Partnerschaften. Eine Lehrerin berichtet z.B. wie sich die Zusammenarbeit mit dem Museum über die Jahre entwickelt und intensiviert hat, so dass sie erst heute von einer richtigen Zusammenarbeit spricht: *„ich fahre seit 2002 regelmäßig mit meinen Kindern ins Museum. Das Museum war schon vorher da. Ich bin vorher auch schon mit den Schülern ins Museum gefahren, aber wir haben vorher keine solche Zusammenarbeit gehabt, wie wir sie jetzt haben. Die Schüler arbeiten im Museum, Schüler machen sogar ihre Praktika, weil ihnen das dort gefällt, weil sie dort Anerkennung finden im Museum. Wir haben dort ‘ne Ausstellung im Museum gemacht, die steht dort immer noch usw. usf.“* (04.05.136). Nicht nur von einem festen Partner, sondern von der Entwicklung eines Netzwerkes von Partnern berichtet ein anderer Lehrer. Über die Jahre hat er als AWT-Lehrer eine Vielzahl von Kontakten aufgebaut, die ein immer gezielteres Arbeiten ermöglichen: *„Diese Geschichte hat eigentlich immer mehr zugenommen, weil man im Laufe der Jahre immer mehr Leute kennenlernte, immer mehr Kontakte knüpfte und dann eine ganz andere Auswahlmöglichkeit hat. Man konnte viel differenzierter an einzelne Sachen rangehen und es gab eigentlich eine unwahrscheinlich breite Palette“* (01.05.142). Auch eine Lehrerin berichtet, dass die Schule wiederkehrend mit den gleichen Partnern zusammen arbeitet, sie sagt: *„in der Regel machen die das gern, wer es einmal mit uns gemacht hat, kommt auch irgendwie gern wieder, also das funktioniert eigentlich ganz gut“* (02.03.85). Aus den Äußerungen einer anderen Lehrerin wird auch deutlich, dass ein Netz an Betrieben besteht, mit denen regelmäßig und auch sehr erfolgreich kooperiert wird: *„Könnten wir eigentlich sagen, alle Betriebe, die wir hier so haben fast, wenn’s ums Betriebspraktikum geht, da ist ‘ne unwahrscheinliche Bereitschaft da, also ich glaube, ‘ne Ablehnung ist da ganz selten“* (04.01.144). Die Bedeutung fester Partner wird auch deutlich aus den Äußerungen einiger Lehrer, die berichten, dass das Finden neuer Partner oftmals schwierig ist. Als eine erfolgreiche, dauerhafte Partnerschaft beschreibt eine Lehrerin die Zusammenarbeit mit der Musikschule, die in beiderseitigem Interesse gestaltet ist und zu einer festen Größe im Angebot der Schule geworden ist: *„Dann die Musikschule, die ja jetzt hier ganz viel bei uns übernommen hat und macht. Nutzt eben auch unsere Räumlichkeiten, so dass die Schüler nicht mehr dahin fahren müssen, sondern die hierher kommen. Ist also auch ‘ne sehr gute Partnerschaft geworden“* (02.03.89).

Neben langjährigen Kontakten, die z.T. den Charakter fester Partnerschaften haben, berichten Lehrer aber immer wieder auch von der kurzfristigen Zusammenarbeit mit oftmals spontan gesuchten Partnern. So berichtet eine Lehrerin, dass sie sich jeweils spontan, wenn sie für eine Thematik Hilfe benötigt, die entsprechenden Kontakte sucht: *„Ich such mir dann so hier und da so Hilfe, für Morgenkreise, also für gewisse Sachen, dass wir mal mit ‘ner Pastorin reden, die also auch verkehrt im Hause, dass man einfach sich mal Rat und Hilfe holt. Ich hatte jetzt so einen Morgenkreis zu Diskorasern, und das ist ja nun nicht so einfach, so was aufzubereiten ... Also ich such mir dann spontan eigentlich entweder Kollegen im Haus oder Leute, die in der Nähe damit irgendwas zu tun haben. Also es passiert wirklich spontan“* (02.02.144). Eine andere Lehrerin schildert: *„Ich hab zum Beispiel mal über Kredite zu sprechen, welche es gibt, das geht ja noch alles. Aber wenn das dann losgeht mit irgendwelchen Berechnungen, da hab ich gedacht, jetzt ist Schluss’. Bin ich zur Sparkasse und hab den einen da gebeten, dass er mal herkommt, das ging wunderbar“* (04.03.151).

Für einige Lehrer fungiert die aus DDR-Zeiten stammende Erfahrungen mit dem Modell der Patenbetriebe und damit festen Partnerschaften als Folie für ein Zukunftsmodell wünschenswerter Formen der Zusammenarbeit. So beschreibt eine Lehrerin, befragt nach ihrer Idealvorstellung für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern: *„Ich würde mir so’n Betrieb zum Beispiel wünschen, der auch ein bisschen Geld zur Verfügung stellen könnte, dass man mit den Kindern... ähm, was weiß ich, ganz tolle Wandertage gestalten kann, mit denen auch ‘ne tolle Klassenfahrt machen kann, die Geld auch zur Verfügung stellt, dass man, was weiß ich, den Klassenraum verschönern kann, oder so was in der Richtung. Ich würde mir wünschen, ‘nen Betrieb zu haben, wo Mitarbeiter bereit sind, an der Schule beispielsweise im außer..., ne, nicht im außerunterrichtlichen, im Ganztagsbereich Arbeitsgemeinschaften zu leiten“* (01.03.133) und weiter später führt sie aus: *„ich denke mal, dass ‘nen Großteil der Lehrer das befürworten würde, wenn dann solche Möglichkeiten bestehen würden, ne, dass man denn halt ‘nen Patenbetrieb hat oder was“* (01.03.145). Andere Lehrer haben eher negative Erfahrungen gemacht und sind demzufolge skeptischer. So zweifelt eine andere Lehrerin zwar nicht an der Dauerhaftigkeit der damaligen Beziehungen zu den Patenbetrieben,

macht aber deutlich, dass die tatsächlich stattfindende Zusammenarbeit eher sporadischer Natur war: „Ja, ich sag ja, es war in Ansätzen da, aber immer eben mehr sporadisch. Immer zu bestimmten Anlässen nur, wenn es notwendig war. Und das ist eben nicht mehr der Fall. Die Zusammenarbeit, die jetzt funktioniert, das ist Zusammenarbeit, die eben über einen längeren Zeitraum [geht]“ (04.05.134). (zu berufsbiographischen Erfahrungen und Entwicklungen s. Kap. 4.3.4.2)

Zu den Formen der Institutionalisierung der bestehenden Kooperationen liefert das Material nicht genügend differenzierte Aussagen, um zu einer systematisierenden Beschreibung zu gelangen. So wurden beispielsweise keine Äußerungen gemacht, inwieweit Kooperationen vertraglich fixiert und damit formalisiert wurden, ausgenommen einiger Kursangebote, die z.T. schon aufgrund von Förderstrukturen vertraglich geregelt sein müssen. Die Frage der Institutionalisierung war nicht expliziter Gegenstand der Untersuchung. Hinweise tauchen jedoch auf, dass ein Großteil der Kontakte informeller Natur ist und von persönlichen Beziehungen bzw. Freundschaften getragen werden: „Und wir haben eigentlich, oder auch die Firmen die wir hier im Ort haben, zu den Firmenleitern eigentlich auch, kenn ich zum Teil ja auch deswegen, weil die hier auch die Kinder hier hatten, und da ist eigentlich, wenn ich da frage ‚so wie siehst das aus, könnten wir denn mal und so‘, also das funktioniert eigentlich auch ganz gut“ (03.02.183). Eine andere Lehrerin beschreibt: „Die Firma H. kenn ich persönlich, ist also im Ort ein guter Freund von uns, von meinem Mann und mir, aber er betreut eben auch unsere Schülerfirmen. Und ich sag mal, dadurch kommen natürlich auch ein paar Kontakte, dass ich sagen kann ‚du, die brauchen noch mal Hilfe‘, ‚achja, na gut‘. Ohne dass die das machen, das kommt eigentlich durch ‚ne persönliche Schiene zustande“ (04.06.109).

Der Wunsch nach Dauerhaftigkeit bezieht sich nicht nur auf die grundsätzliche, über einen längeren Zeitraum währende Verbindung mit einem Partner, sondern auch auf die konkret stattfindenden Angebote, für die sich zum Teil eine stärkere Kontinuität gewünscht wird. Während viele Angebote externer Partner bereits kontinuierlich stattfinden, wie z.B. Kurse im Ganztagsbereich, Angebote am Museum oder der Musikschule, beklagen Lehrer an anderer Stelle den punktuellen Charakter einiger Angebote. So klagt eine Lehrerin, dass einige Kontakte nur sporadisch laufen, obwohl sie in größerer Kontinuität und damit Intensität anstrebenswert wären: „damals sind wir zur Gerichtsverhandlung gegangen usw. ... bloß das sind immer nur Momentaufnahmen, und das müsste eigentlich über das ganze Jahr, über den ganzen Jahrgang einer Klasse mal durchgezogen werden“ (03.02.207). Die Kontinuität der Angebote ist dabei auch unmittelbar an dauerhafte Beziehungen mit den entsprechenden Partnern gebunden, wie aus den Äußerungen einer Lehrerin deutlich wird: „Tja, ideal wäre natürlich, wenn man Partner hätte, sag ich mal, die die Schüler über die Jahre, die sie hier sind, langfristig begleiten könnten, das wäre sicherlich ganz wichtig. Das betrifft z.B. auch Sachen der Berufsvorbereitung, das denke ich, ist noch nicht so optimal, weil es schwierig ist, eben Firmen und Betriebe zu finden, die sich da engagieren. Das ist ganz einfach so, ja wahrscheinlich ein wirtschaftliches Problem auch. Da denke ich, tun wir noch zu wenig, fangen zu spät an, in Klasse 8, das ist einfach zu spät, weil, oder Klasse 9 ja erst“ (05.04.151). Aber auch für andere Bereiche wünscht sie sich selbst noch langfristige Formen der Zusammenarbeit, damit Schüler nicht nur punktuell zu bestimmten Themen Angebote erhalten, sondern eine kontinuierliche Begleitung erfahren. So sagt sie auf die Frage, ob es denn keine Angebote zu Liebe und Sexualität gäbe: „Es gibt sicherlich welche, ja, aber wie gesagt, das sind dann punktuelle Veranstaltungen. Ich kann da hingehen und kann sagen, wir wollen jetzt so was machen, meine Schüler haben da Interesse oder Schüler gehen hin und machen das, aber dann bleibt es bei der einen Sache. Aber dass so eine kontinuierliche Begleitung jetzt über die Jahre, ist ja was anderes, ob ich mit ‚nem Fünftklässler darüber rede oder ob ich mit Achtklässlern was mache, ne?“ (05.04.154). Sie wünscht sich somit aufeinander aufbauende altersspezifische Angebote, die eine wiederholte Beschäftigung mit der Thematik in den jeweiligen Jahrgangsstufen möglich machen würde. Fraglich ist hier, ob eine Absprache mit den Partnern nicht Klärung und weitere Angebote möglich machen würden.

## **(2) Schulinterne Koordination der Zusammenarbeit**

Es lassen sich unterschiedliche Muster der Koordination der Kontakte mit den außerschulischen Partnern anhand der Aussagen der Lehrer skizzieren. Dabei ist zu unterscheiden, inwieweit die Kollegen einen Überblick über die mit der Schule in Kontakt stehenden außerschulischen Partner vermittelt bekommen und inwieweit es Ansprechpartner



für die einzelnen Partner in der Schule gibt und eine schulinterne Koordination der Kontakte nach außen erfolgt.

Ein Konzept, wie allen Lehrern ein Überblick verschafft werden kann, zu welchen Partnern und für welche Thematiken an der Schule bereits Kontakte bestehen bzw. Erfahrungen mit der jeweiligen Zusammenarbeit vorliegen, existiert an den untersuchten Schulen wenn überwiegend nicht. Auf die Frage, ob die Lehrer an der Schule einen Überblick über die verschiedenen bestehenden Kontakte und Partner haben, antwortet eine Lehrerin: *„Ich denke mal schon auf Jahrgangsbasis ist da ein Überblick ... und das wird auch immer wieder genutzt, also diese Ressourcen sind dann da und auf die kann man zurückgreifen und Neues wird auch öffentlich gemacht, da hat's mir gut gefallen, da musst du auch mal mit deinen hingeben“* (02.02.156). Während die Lehrerin auf Jahrgangsbasis diesen Überblick hat, verneint sie, dass es eine schulweite Stelle für die Koordination der außerschulischen Kontakte gibt: *„Ne, das glaube ich nicht. Ne“* (ebd.). Eine Kollegin beschreibt jedoch, dass es für die Partner rund um das Thema der Berufsorientierung eine Übersicht gibt: *„Also das läuft ganz gut und wir sind jetzt auch dabei, jedes Mal für die 9., jedes Mal, wenn sie so'n Beruf vorgestellt bekommen, haben wir schon Adressen, an die wir uns jetzt immer wenden können, und der Mensch vom Bund war ja schon das zweite Mal da. Der ist auch völlig begeistert immer von unseren Schülern. Er hatte eine Stunde und saß dann zweieinhalb, weil sie ihn so gelöchert haben. Und da haben wir jetzt so eine Liste, die wir so, das weiter so aufbauen wollen“* (02.04.109). Während für den Bereich der Berufsorientierung eine Adressenliste existiert, läuft ansonsten die Koordination über das „Hörensagen“, wie die Lehrerin weiter ausführt: *„Ich denke mal, dass wir das wissen, aber nur mehr vom Hörensagen und nicht so direkt. Also die Kontakte, die mit diesem Berufsorientierung, das ist festgehalten, das ist richtig. Aber das ist auch immer jahrgangsabhängig. Wenn bestimmte Sachen sind, hat man den Kontakt. Aber im Großen und Ganzen weiß man, an wen man sich wenden will, wenn man jemanden kontaktieren muss oder möchte. Also man weiß, wer da den engeren Kontakt hat und 'ne Nummer haben möchte, oder so. Im Großen und Ganzen weiß man das“* (02.04.113). Dieses Wissen ist jedoch nicht in irgendeiner Weise systematisiert und schriftlich fixiert. Auf die Nachfrage, ob es diesbezüglich Ordner oder Listen gibt, antwortet die Lehrerin dann auch: *„Nö. Also soweit sind wir noch nicht. Ne. Wäre vielleicht nochmal 'ne Idee, aber ich glaub da gucken wir sowieso nicht rein, weil man schneller ist mit von Mund zu Mund“* (02.04.113).

Auch eine andere Lehrerin schildert, dass die Informationen auf Teamsitzungen mündlich weitergegeben werden, indem man sich gegenseitig seine Arbeit vorstellt: *„naja, jeder ist mal in jeder Jahrgangsstufe dran, oder es ist gut, wenn man weiß, was weiß ich, dass man für die Liebewerkstatt eben die und die Ansprechpartner bei der und der Krankenkasse hat ... Das wird einfach gesammelt. Also, ja. Und das, das weiß ich, weil wir davon erzählen, wir stellen uns gegenseitig vor, was wir in welchem Jahrgang gerade machen und mit wem“* (02.01.181).

Eine Lehrerin wünscht explizit, dass es einen Übersichtsordner an der eigenen Schule geben sollte, der ihrer Meinung nach die Koordination und Suche nach spezifischen Partnern maßgeblich erleichtern würde: *„also es wäre mir wichtig, dass man vielleicht irgendwo mal so, könnte man untereinander auch sammeln, im Kollegium, dass man mal so einen Ordner erstellt, da gibt's den und den, der ist da und da zu erreichen, dass man einfach mal auch 'ne Auflistung hat, wo man denn relativ leicht rankommt, wenn man jetzt feststellt, ob, ich brauchte mal was zu diesem und jenem Thema'. Dass man dann einfach nicht erst lange rumsuchen muss und fragen, sondern dass man einfach vielleicht sich auch, könnte man wirklich untereinander mal machen, was zusammenstellt, da ist die Hilfe möglich und da ist das und dort gibt's jenes“* (05.03.174). Sie sieht diesen Ordner auch als eine Möglichkeit an, um sich davor zu schützen, wiederholt negative Erfahrungen mit Partnern an der Schule machen zu müssen (vgl. 05.03.182). Dass eine Übersicht über die laufenden Angebote nicht existiert, macht auch die Äußerung einer Lehrerin einer anderen Schule deutlich, die anmerkt, dass sie kaum einen Überblick hat, wer von den Kollegen in welchem Kontext mit externen Partnern zusammenarbeitet: *„Weil das immer so unterschiedlich ist, bei einigen ist das Wahlpflicht, bei einigen ist es Ganztagsangebot, bei anderen läuft das wieder als SchulePlus, also das ist bisschen unübersichtlich sag ich mal, für mich jetzt“* (04.02.112).

Umfassende Auflistungen der an der Schule bestehenden Kontakte zu außerschulischen Partnern bestehen nach Aussagen der Interviewten nicht. Es lassen sich wiederholt Aussagen dazu finden, dass für bestimmte Themen bzw. Querschnittsaufgaben an den Schulen Lehrer als feste Ansprechpartner existieren und die zumeist Vertreter der jeweils verwandten Fachkombinationen sind. An einer Schule beispielsweise gibt es eine Gesundheitsbeauftragte

seit Beginn des dort laufenden Gesundheitsprojektes: „na z.B. also bei dem Projekt mit der Beratungsstelle, da sind wir schon seit Klasse 5 drinne, da bin ich natürlich Ansprechpartner. ähm, ja bei uns werden eigentlich diejenigen Kollegen, die für bestimmte Sachen verantwortlich sind, wie, ja weiß ich, Gesundheitsbeauftragte und all so was, die sind festgelegt. Und wenn man denn bestimmte Sachen hat, kann man sich sicherlich an die wenden, wie bei ‚Gesunde Schule‘, was wir jetzt angeschoben haben“ (05.04.161). Eine gewisse Unsicherheit kommt in einer folgenden Äußerung dieser Lehrerin dahingehend auf, ob alle Kollegen dies auch so verstehen bzw. überhaupt wissen: „Ja, es haben verschiedene Kollegen verschiedene Bereiche für die sie verantwortlich sind, also ich bin zum Beispiel die Koordinatorin für die Stadtbibliothek. So wenn jemand da ein Problem hat, er möchte ‘ne Veranstaltung machen oder mit seinen Schülern da ein Projekt machen oder was, dann kann er mich ansprechen ... das wissen die Kollegen, das ist festgelegt, ja das wissen die Kollegen denke ich“ (ebd.). Für den Bereich Berufsorientierung sind zumeist die AWT-Lehrer die Ansprechpartner sowohl für die außerschulischen Kooperationspartner als auch für die innerschulischen Kollegen: „das sind eigentlich die Kollegin und ich, wir sind eigentlich so die Ansprechpartner hier in der Schule für, was so Berufsorientierung und so betrifft und auch die Partner so betrifft. Also da haben wir, der eine hat zu dem Kontakt, und ich hab zu dem Kontakt, also wir teilen uns das so ein bisschen auf, also das ist Erfahrung gewesen, oder Zufall gewesen. Naja, und denn nutzen wir die Kontakte dann aber auch untereinander“ (03.02.172). So berichten einige Lehrer, dass die Kontakte zur Berufsberatung zumeist auch durch die AWT-Lehrer laufen (vgl. 04.04.132; 04.06.110). Eine Lehrerin schildert, dass sie persönlich nicht mit externen Partnern korrespondiert, sondern dass das bestehende Angebot der Berufsorientierung über die Jahrgangskoordinatorin organisiert wird (02.05.129f.).

Eine wesentliche Rolle zur Koordination der Kontakte mit außerschulischen Partnern spielen an einigen Schulen die Schulsozialarbeiter. So berichtet eine Lehrerin, dass zwei Mitarbeiterinnen der Schule, als (sozial)pädagogische Fachkräfte angestellt, sehr eingebunden sind in die Organisation außerschulischer Kontakte: „Na da wir ja zwei Mitarbeiterinnen jetzt haben, die sich eben auch viel um diesen außerunterrichtlichen Kram, sag ich mal, (lacht), nein nicht Kram, die einfach Zeit dafür haben, das zu machen. Es ist, also ‘ne ganz große Erleichterung für uns geworden, weil sie das in den Händen halten ... Die sind angestellt beispielsweise zur Unterstützung, gerade außerunterrichtlicher Geschichten und auch die Bibliothek mit aufzubauen, und mit sozialpädagogischem Hintergrund. Also Schülerarbeit auch, aber außerunterrichtlich ... und die suchen eben gerade solche Kontakte viel“ (02.03.91). Eine andere Lehrerin schildert, dass die Sozialpädagogin für sie als Lehrerin zunächst immer die erste Ansprechperson wäre und schildert ein Beispiel: „Na, wenn ich jemanden brauche, für irgendetwas, würde ich mich wahrscheinlich erstmal an unsere Sozialarbeiterin wenden, um zu fragen, ob die jemanden kennt. Ich hatte da mal im vorletzten Jahr einen Fall, da hatt' ich ein verhaltensauffälliges Kind bei mir in der Stammgruppe. Und da bin ich zu ihr gegangen und hab ihr den Fall geschildert und sie hat sich um solche Dinge wie psychologische Betreuung gekümmert. D.h. es läuft über jemanden, ich gucke erstmal ob ich hier in der Schule jemanden finde, der mir da weiterhelfen kann“ (02.05.139).

In einer anderen Schule spielt die Schulsozialarbeiterin auch insofern eine Rolle, dass sie dadurch, dass sie über einen freien Träger eingestellt ist, umfangreichere Möglichkeiten und die entsprechende materielle Ausstattung hat, um selbst mit externen Partnern im Sinne der Berufsorientierung zusammenzuarbeiten: „wir haben die Schulsozialarbeiterin im Haus hier, die ja ihren Arbeitsvertrag, ihren Hauptarbeitsvertrag über das CJD hat und dadurch auch ein paar andere Möglichkeiten, und die bietet bei uns z.B. ein Projekt Berufsfrühorientierung an, fährt so einen kleinen CJD-Bus, wo so neun Mann reinpassen, den kann sie selber fahren, und die fährt alle umliegenden Betriebe ab, wo die Schüler sich wirklich eintragen können und sagen können ‚ach Gärtner, da fahr ich mal mit‘“ (04.06.110). In dieser Schule laufen viele Projekte über den Schulverein im Rahmen des Programms „SchulePlus“. Und auch da berichtet die Lehrerin, dass sie in der Koordination der Partner und Projekte von der Schulsozialarbeiterin unterstützt und entlastet wird: „unsere Schulsozialarbeiterin [hat] sich in die ganze Sache reingekniet und gesagt, sie nimmt mir diesen Teil ab und guckt, dass sie diese Projektarbeit also macht und die Verträge dementsprechend vorbereitet, ‘nen Auge drauf hat, dass die einzelnen Abschnitte, die dann zur Tätigkeitsbeschreibung usw. da sind, eingehalten werden, und letztendlich auch die Endabrechnung und die Rechenschaftslegung mit den Trägern, den außerschulischen Trägern vorbereitet“ (04.04.3).

Neben festen Zuständigkeiten findet die Koordination der Kontakte vielfach entsprechend der Anlässe durch die direkte Absprache aller Beteiligten statt. Eine Lehrerin berichtet, dass insbesondere innerhalb der Teams die Kommunikation gut läuft: „Ja, na das funktioniert z.B. durch die Teams, 5, 6, 7. Da wird viel koordiniert. Weil, wenn wir diese festen Veranstaltungen haben im Schuljahr, wie z.B.

*die Gesundheitstage oder diese Projektwochen oder so, da setzen wir uns denn schon zusammen und sprechen darüber, wer geht woin, wer geht zur Uni, Rudern, oder ja, das wird durch die Teams oder auch durch die Klassenkonferenz, ist jetzt zu hochgegriffen, ja durch die Lehrer, die da so in der Klassenstufe, Klassenlehrer wird das besprochen“ (05.05.182).*

### **(3) Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Partnern**

Eine Lehrerin schildert die Bedeutung guter Absprachen mit den Partnern, damit letztlich für die Kinder auch ein Angebot entstehen kann, dass ihren Bedürfnissen entspricht, und damit sich Partner darauf einstellen können, was es heißt, mit Schülern zu arbeiten: *„dass man engen Kontakt zu den Partnern pflegt. Das ist ganz wichtig. Das sieht man auch hier in diesen, an dieser Schülerfirma, die wir haben, die eine, Heine-Köche, da ist 'ne ganz professionelle Betreuung von einem Koch, der irgend so ein Superhotel da bekocht, der also wirklich regelmäßig da ist, den Kindern Tipps gibt, sich austauscht mit der Kollegin, also vieles mit ihr gemeinsam auch plant. Das ist dann wichtig, dass man also diese Planung dann auch gemeinsam macht. Um das so ein bisschen steuern zu können“ (04.02.136).* Eine andere Lehrerin beschreibt ebenfalls, wie wichtig genaue Absprachen für den Erfolg der Zusammenarbeit sind: *„die Behinderungen treten dann auf, wenn man 'nen Kooperationspartner sich organisiert, und sie dann alleine agieren lässt. Das wird dann zu groß und das Interesse der Schüler lässt dann auch nach ... Also man muss da schon mit Plan rangehen. Bestimmte Eckpunkte vorgeben“ (04.03.160).* Und sie ergänzt, dass die Absprache und Einigung über die von beiden Seiten verfolgten Ziele Bestandteil der Absprachen sein müssen: *„Und bei den Kooperationspartnern, dass man, ja wie soll ich das sagen, dass man auch zulässt, dass er bestimmte Ziele erreichen möchte. Diese Ziele aber immer mit Schule in Verbindung bringen muss, wie das jetzt mit der Firma X ist. Natürlich ist das für ihn Marketing irgendwo, aber wir haben bestimmte schulische Dinge, die eben auch einzuhalten sind. Und da haben wir uns eben geeinigt, dass wenn ich denn sag ‚halt stopp, geht nicht weiter‘, ja ok, machen wir‘. Ne also, dass man also auch irgendwo 'nen Mitspracherecht hat, wenn es um die äußeren Kooperationspartner geht“ (04.03.166)*

Folgt man den Äußerungen der Lehrer, so wird an den verschiedenen Schulen die Praktikumsbetreuung, d.h. auch die Absprachen und die inhaltliche Zusammenarbeit mit den Betrieben, sehr unterschiedlich gehandhabt. Eine Lehrerin berichtet, dass eine Vor- und Nachbesprechung der Praktika mit den Betrieben z.B. an ihrer Schule nicht die Regel ist: *„Was wir allerdings nicht machen, dass wir vorbereitend dort schon aufkreuzen, und auch nicht nachbereitend. Ganz einfach weil der Betrieb ja eigentlich nicht bloß für die Praktikanten da ist, sondern andere Aufgaben zu machen hat und zum anderen, weil das auch wieder zeitlich einen ja dann doch irgendwo erschlägt. Also es ist schon irgendwo wichtig, dass man jetzt merkt, das läuft mit dem Praktikum“ (03.04.143).* Auf der anderen Seite schildert eine Lehrerin, dass an ihrer Schule sehr bewusst ein Austausch mit dem Praktikumsbetrieben angestrebt wird und sie diesen als notwendig und auch erfolgreich einschätzt: *„wenn's Klärungsbedarf gibt, geh ich im Vorfeld schon mal hin, wenn die jetzt wissen wollen, was ist das für einer ... und dann lass ich mich natürlich auch mindestens im Praktikum seben pro Woche. Und rede auch denn mit den Betreuern Und führe dann auch längere Gespräche, ich glaub, das zahlt sich auch aus, wenn da sich keiner seben lassen würde, würden die auch sagen, na hey, was denkt sich die Schule, ne. Und wenn da ein Problem ist, dann haben die 'ne Nummer, da können die anrufen, da bin ich auch sofort da. Ich denk mal, das haben sie gemerkt“ (04.01.146).* An einer anderen Schule wiederum wird die Praktikumsbetreuung nicht konsequent konzeptionell definiert. So liegt die persönliche Betreuung im Ermessen des Einzelnen – auch in finanzieller Hinsicht: *„Man kriegt keinen Dienstauftrag und als Antwort kriegt man denn „naja, wenn du denn nicht hinkannst, musst du das eben telefonisch machen“. Und das sind so alles so Art und Weisen, die das denn sehr schwierig machen“ (01.05.88).*

Für die Zusammenarbeit mit dem Berufsberater gibt es an den Schulen ebenfalls sehr unterschiedliche Verfahrensweisen. Beispielhaft sei ein Modell erwähnt. Eine Lehrerin berichtet, dass an ihrer Schule nach Jahren unzufriedenstellend laufender Arbeit eine Regelung gefunden wurde, die beiden Seiten eine effektive Arbeit ermöglicht: *„Die kommt in die Klassen, das organisier ich für die Elternversammlung in der 9. Klasse, einmal im Jahr, oder in der ersten im Jahr, nicht einmal im Jahr. Und dann kommt sie selbstständig hier in die Schule und lädt jedes Kind persönlich ein, d.h. also jedem Kind wird ein Zeitraum von 15 bis 30 min zugestanden, wo es nicht nach W. fahren muss und wieder zurück und 'nen ganzen Tag Schule versäumt hat, sondern sie sitzt momentan eine Etage unter uns und macht, führt diese Gespräche, so dass die Kinder eben aus dem Unterricht rausgehen und dann auch wieder, ohne was zu sagen, reinkommen“ (04.06.134).*

### 4.3.1.3 Kooperationsformen

Die verschiedenen geschilderten Kooperationshandlungen lassen sich ebenfalls hinsichtlich der jeweils stattfindenden Form der Verzahnung der Handlungen unterscheiden, und sinnvoll erscheint wiederum, wie bereits hinsichtlich der Kooperation mit Kollegen und Eltern, die Unterteilung in Austausch-, Koordinations- und Kokonstruktionsprozesse.

Deutlich wird, dass die Austauschprozesse im Fall der Kooperation mit Externen nur eine geringe Bedeutung als Form der Zusammenarbeit einnehmen. Das sich gegenseitige Informieren bzw. der Meinungs-, Erfahrungs- bzw. Materialaustausch spielt im Kontakt mit externen Partnern keine wesentliche Rolle bzw. sind diese Formen Bestandteil von Koordinationsprozessen.

Beim Großteil der Arbeit mit den externen Partnern handelt es sich um diese Koordinationsprozesse, folgt man den Darstellungen der Lehrer. So bezieht sich die Zusammenarbeit im Großteil der von den Lehrern genannten Beispiele auf die Abstimmung, im Sinne von Koordination und Organisation, von Angeboten externer Partner, was sich bereits im Kapitel zu den Arbeitsweisen gezeigt hat (vgl. Kap. 4.3.1.2). So werden sich entsprechend des jeweiligen Bedarfes eines Schülers, einer Klasse bzw. der Schule bestimmte externe Partner mit ihren spezifischen Angeboten in die Schule geholt und werden die Angebote mit diesen Partnern abgestimmt.

Darüber hinaus lassen sich jedoch auch Beispiele für Kooperationshandlungen finden, die sich als Kokonstruktionsprozesse beschreiben lassen. So beschreiben einzelne Lehrer Beispiele, in denen gemeinsame Angebote entwickelt und durchgeführt werden, sprich die Arbeit der Lehrer und Externen in einem gemeinsamen Prozess so miteinander verzahnt werden, dass ein gemeinsames Ganzes entsteht und nicht isolierte Einzelangebote, ohne Bezug zueinander, das Ergebnis sind. Diese Form der Kooperation bildet jedoch in den Ausführungen der interviewten Lehrer eher die Ausnahme.

So stehen im Mittelpunkt der Arbeit mit externen Partnern die Koordination und Vernetzung der unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten und die Integration der Angebote der Partner in die Arbeit der Schule, nur einen geringen Stellenwert nehmen dagegen die gemeinsame inhaltliche Entwicklung und Durchführung von Projekten und Angeboten ein.

### 4.3.1.4 Zusammenfassung Kooperationspraxis Kooperation mit Externen

Aus den Äußerungen der Lehrer zur Kooperationspraxis mit den außerschulischen Partnern ist deutlich geworden, dass die gestaltungsorientierten Anlässe im Mittelpunkt der Zusammenarbeit stehen. Inhaltlich bezieht sich die Zusammenarbeit zumeist themenbezogen sowohl auf unterrichtliche als auch außerunterrichtliche Bereiche. Im Mittelpunkt steht der Bedarf an Kooperationen zur Öffnung der Schule und Gestaltung der Ganztagschule. Als weitere Felder finden die schüler- und klassenbezogenen, sowie die schul- und lehrerbezogenen Anlässe Erwähnung.

Deutlich wird, dass die unterrichtsbezogenen Gestaltungsvarianten der Zusammenarbeit sehr unterschiedlich sind. Während die Angebote externer Partner in einigen Schulen als isolierte Angebote neben dem normalen Unterricht bestehen bzw. als Höhepunkte in diesen integriert sind, werden demgegenüber an einer Schule kontinuierlich Angebote außerschulischer Partner in den Unterrichtsalltag eingebunden. Letzteres verweist auf ein Unterrichtsverständnis, dass durch einen weiten Lernbegriff geprägt ist und der vielfältige Formen des Lernens zu integrieren sucht. Hinsichtlich der Arbeitsweisen in der Zusammenarbeit lässt sich feststellen, dass vielfach sehr punktuelle bzw. kurzfristige Kontakte zu Partnern bestehen, auf der anderen Seite in unterschiedlichem Ausmaß dauerhafte Partnerschaften, die kontinuierlichere Angebote ermöglichen.

Desweiteren zielt die Analyse auf die Frage, inwieweit die Zusammenarbeit mit den außerschulischen Partnern schulintern koordiniert wird bzw. Ansprechpartner zur Verfügung stehen. Deutlich wird, dass konzeptionell verankerte Festlegungen bzw. schriftliche Fixierungen von Verantwortlichkeiten und Ansprechpartnern in dem Sinne die Ausnahme darstellen. Die Absprachen laufen vielmehr im unmittelbaren Miteinander, gleichwohl der Wunsch geäußert wird, die bestehenden Kontakte zu katalogisieren, um sowohl die Partnersuche als auch die Qualitätssicherung zu erleichtern. Eine zentrale Rolle für die Koordination der Kontakte spielen in zwei Schulen die Schulsozialarbeiter. Die direkte Gestaltung der Zusammenarbeit mit verschiedenen Partnern gestaltet sich in den Schulen sehr unterschiedlich. So ist z.B. die Zusammenarbeit mit den Praktikumsbetrieben sehr unterschiedlich organisiert. Während an einigen Schulen der Austausch grundsätzlich, in hoher Frequenz und in einem persönlichen Kontakt stattfindet, wird an anderen Schulen von etwaigen Telefonaten bei Problemfällen berichtet.

Auch in Bezug auf die Kooperation mit außerschulischen Partnern lassen sich die Formen in Austausch-, Koordinations- und Kokonstruktionsprozesse unterteilen. Reine Austauschprozesse nehmen jedoch nur einen marginalen Stellenwert ein, denn zumeist zielt der Kontakt mit Externen auf konkrete gemeinsame Projekte bzw. Angebote. Die Hauptform der Zusammenarbeit ist, nach Analyse der Aussagen der Lehrer, jedoch die Koordination der Arbeit. Seltener können tatsächliche Kokonstruktionsprozesse identifiziert werden. Diese sind vor allem dann anzutreffen, wenn die Angebote der externen Partner nicht als isolierte Angebote behandelt, sondern sehr eng auf den Unterricht bzw. das Schulprogramm bezogen werden.

### **4.3.2 Einflussfaktoren auf die Kooperation mit außerschulischen Partnern**

In Bezug auf die Kooperation mit externen Partnern äußern Lehrer verschiedene Faktoren, die ihrer Ansicht nach die Zusammenarbeit beeinflussen. Dabei lassen sich systembedingte Rahmenbedingungen, organisationsinterne Bedingungen an der eigenen Schule und schließlich Einflüsse, die von Partnerseite, Lehrerseite und auch Schülerseite hervorrufen werden, unterscheiden.

#### **4.3.2.1 Systembedingte Rahmenbedingungen**

Als systembedingte Rahmenbedingungen, denen ein Einfluss auf die Kooperation zugeschrieben wird, nennen die Lehrer:

- Stundenpensum im Lehrplan
- Bürokratische Anforderungen in Genehmigungsverfahren
- Finanzierung
- Räumliche Lage und Ausstattung
- Rückgang der Schülerzahl.

Eine Lehrerin würde sich wünschen, dass die Schüler längere Phasen in Betrieben verbringen könnten, um praktische Erfahrungen zu sammeln, sieht dies jedoch an den bestehenden Reglements scheitern, da diese Ideen mit dem bestehenden Stundenpensum des Lehrplans unvereinbar sind: „*Ich weiß, dass das organisatorisch ganz schwierig ist. Da spricht die Organisation und das Stundenpensum total dagegen*“ (02.04.107). Eine andere Lehrerin formuliert ebenfalls das Problem, dass sie nicht wüsste, wie sie die gewünschten extraunterrichtlichen Angebote, z.B. zur Berufsorientierung, im eng bemessenen Zeitrahmen der Schule unterbringen könnte: „*Und dann ist es ja auch, wann macht man das? Gibt es Schüler, die bereit sind, am Nachmittag das zu machen? Denn immerzu Projekte zu machen, ist eigentlich nicht möglich, und wenn ich jetzt so an die 10. Klassen denke, die haben eigentlich*

*strammes Programm im letzten Schuljahr und wenn man da noch Projekte reindrückt, das geht fast nicht, also zeitlich dann, da fehlt ihnen nachher irgendwo ein Stück für die Prüfung“ (03.04.171).*

In verschiedenen Formen beklagen Lehrer, dass die Organisation und letztlich Durchführung von Projekten mit außerschulischen Partnern, die ja oft auch mit Exkursionen und Lerneinheiten außerhalb der Schule verbunden sind, durch die bürokratischen Anforderungen in den Genehmigungsverfahren erschwert wird. So schildert eine Lehrerin sehr ausführlich, dass der „Papierkrieg“ der verschiedensten Anträge sowie die vielfältigen versicherungsrechtlichen Aspekte für sie ernsthafte Gründe sind, nicht weitere Initiativen für außerschulische Unternehmungen zu starten: *„Und zum anderen ist es auch diese Bürokratie, die man dann über sich ergehen lassen muss. Dann muss man das beantragen, dann muss man da 3-mal hinterher telefonieren, das nervt mich alles total an und ich find, das nimmt mir einfach viel zu viel Kraft. Das ist eine kleine Sache, die ich da machen soll und dann muss ich so ein Brimborium zu schreiben. Da hab ich keine Lust zu. Ganz einfach ... Ich könnt mir vorstellen, dass vieles einfacher wäre, wenn es halt diesen Papierkrieg nicht gäbe und diese Anmeldefristen und wie auch immer. Dann würde man sicher schon paar mehr Sachen machen. Wenn man nicht auch in diesem rechtlichen Korsett hängen würde, wo es da um versicherungstechnische Fragen geht, das ist ja wirklich, das ist nicht mehr auszuhalten hier. Wo man sich dann wirklich überlegen muss, beweg ich mich jetzt halt von der Schule weg?, tue ich das nicht?, mit wem mache ich das? Oh, ne, und von daher denk ich, ist das ein ausgewogenes Verhältnis, und wir machen genug für das, was wir da nebenbei zu bewältigen haben. Das steht ja in keinem Verhältnis zueinander. Man macht da so eine kleine Sache am Theater und hat einen riesen Berg an Vorbereitung, an Papierkrieg“ (03.01.122).* Eine andere Lehrerin nennt konkrete Bereiche, in denen sie sich rechtlichen und bürokratischen Anforderungen besonders ausgesetzt sieht: *„In manchen Fällen ist es die viele Antragstellung, dass man hier ‘nen Antrag und da ‘nen Antrag stellt, also dieser ganze Papierkram, der manchmal zu erledigen ist ... Das ist also beispielsweise bei Bereichen, wenn ich jetzt also nehme zum Beispiel die Schülerfirma, die jetzt gegründet wurde. Dann habe ich ‘nen paar Schüler, die ihren Wahlpflichtbereich außerhalb der Schule machen, da müssen also erstmal wieder ‘nen paar Anträge ausgefüllt werden, damit das überhaupt genehmigt ist. Wenn ich an das Betriebspraktikum denke, der eine Antrag ist in Ordnung, aber wenn der Schüler jetzt nach außerhalb möchte, da müssen also erstmal noch wieder ‘nen paar Dinge durchlaufen werden, weil also das Schulgesetz das nicht bergibt. Das sind also solche Dinge, die ja, die das auch mit beeinträchtigen“ (05.01.187).*

Ein weiterer, in verschiedenen Zusammenhängen geäußelter, Aspekt betrifft die Frage der Finanzierung der gewünschten Zusammenarbeit. So stehen nach Aussage der Lehrer vielfach nicht die nötigen finanziellen Mittel zur Verfügung. Ein Lehrer, der für die Praktikumsbetreuung zuständig ist, schildert, dass z.B. die Fahrtkosten zu den Betrieben nicht erstattet würden: *„bei den Praktika wird von einem erwartet, dass man die Firmen aufsucht, aber z.B. die Benzinkosten usw. alles selber trägt. Man kriegt keinen Dienstauftrag und als Antwort kriegt man denn ,naja, wenn du denn nicht hinkannst, musst du das eben telefonisch machen“ (01.05.88).* Auch eine andere Lehrerin beklagt das Problem der Finanzierung von Fahrtkosten. Da die Schule im ländlichen Raum liegt, sind dort außerschulische Unternehmungen sehr schnell mit längeren Fahrten verbunden: *„Das ist eben auch störend, dass es immer, viele gute einfache Sachen doch mit erheblichen Kosten, und wenn’s eben einfach nur Fahrkosten sind, um da hin zu kommen, verbunden sind“ (03.05.68).* Ebenfalls von Finanzierungsschwierigkeiten berichtet eine Lehrerin, die mit der Klasse durch ein Theateranrecht regelmäßige Besuche im Theater realisieren wollte, welche letztendlich an der Finanzierung gescheitert sind, die elternabhängig war: *„Das hab ich nicht umgesetzt. Das kostet A viel Geld, wenn man halt Eltern immer wieder überreden muss, das auch zu zahlen und dann ja, und Klassenfahrt und Projekttag’ und laberrabarber, ja dass tragen die dann irgendwo nicht mit. Das war bei uns früher ja anders, das hat ja auch nicht soviel Geld gekostet“ (03.01.110).*

Unterschiedlich sind die Handlungskonsequenzen, die sich für die Lehrer aus den finanziellen Problemen ergeben. Während einige zu der Einschätzung gelangen, dass eine finanziell begründete Handlungsunfähigkeit vorliegt, wie im gerade geschilderten Fall, benennen andere die finanziellen Probleme als Herausforderung zur Entwicklung alternativer Handlungsstrategien. So schildert eine Lehrerin, dass man durch die Begrenztheit der finanziellen Mittel letztlich auf die Kooperativität der Partner verwiesen ist bzw. im Negativschluss man auf die Partner begrenzt bleibt, die ursprünglich kostenintensive Angebote zu anderen Konditionen anzubieten bereit sind, insbesondere z.B. im Ehrenamt: *„Teilweise finanzielle Probleme, dass man also natürlich immer wieder sagen muss, es gibt nicht viele Leute, die bereit sind, so etwas*

umsonst zu machen heutzutage mehr, was ich auch verstehen kann. Dass natürlich in dem Moment auch finanzielle Grenzen da sind, wenn man solche Angebote irgendwo machen will, wie Schiffsmodellbau oder von mir aus Segeln, was natürlich dann kostenintensiv ist“ (04.04.146). Eine andere Lehrerin schildert, dass die Finanzierungsfrage dadurch geklärt werden muss, Fördermöglichkeiten zu erschließen: „Das ist nicht immer ganz leicht, solche Partner zu finden, ist immer ‘ne Frage des Geldes am Ende, wie so was bezahlt wird ... Aber in der Regel gibt es ja viele öffentliche Fördertöpfe, die so was beispielsweise mit abdecken“ (02.03.85). Eine Lehrerin spricht ganz deutlich von einer Finanzkrise, die verhindert, dass die Schule sich in ihrer Öffnung nach außen tatsächlich so entwickeln kann, wie es gewollt wäre: „Für die Schule an sich, wünsch ich mir, dass noch mehr in die Schule reinkommt. Also dass wir uns mehr nach außen öffnen in dem Falle, dass also mehr Partnern noch die Möglichkeit gegeben wird, in die Schule reinzukommen. Es ist auch mit den Rahmenbedingungen wieder verbunden, nicht jeder gibt sein Wissen freiwillig ab und sagt ‚ich mach hier alles umsonst, nur weil ihr ‘ne gute Schule sein wollt, komm ich hier jede Woche her‘, das geht natürlich auch nicht. Und dann stecken wir in ‘ner Finanzkrise, weil wir die Leute nicht bezahlen können“ (04.06.145).

Ein weiterer Aspekt, dem ein Einfluss auf die Kooperation zugeschrieben wird, ist die räumliche Lage und die Ausstattung der Schule. So schildern Lehrer einer Schule im ländlichen Raum, dass sowohl die Situation des Transportes zu den Partnern ein Problem darstellt als auch die Abhängigkeit der Fahrschüler von den Buszeiten. Ein Lehrer illustriert die Schwierigkeit der Erreichbarkeit der Partner durch einen Vergleich mit der Situation in Schweden: „denn ist immer die Frage, wie kriegen wir die Schüler nachher von da nach da und so weiter. Das ist ein riesengroßer Krampf und das ist in Schweden nämlich schon wieder ganz anders, da hat die Schule einen Bus und der Hausmeister ist der Busfahrer und wenn die irgendwie ein Problem haben, dann fahren die dahin und denn ist gut. Das gibt’s in Deutschland ja nicht. Und daher ist es, denk ich mal, ziemlich begrenzt mit den Partnern“ (03.02.231). In einer anderen Hinsicht weist er jedoch auch auf die Vorteile der ländlichen Lage für die Zusammenarbeit hin, da die persönlichen Kontakte auf dem Land eher gegeben sind als in der Stadt: „das wird wahrscheinlich im dörflichen Bereich ein bisschen persönlicher sein, als in ‘ner Großstadt, ne ist klar. Und das wär, seh ich ja auch als Chance, als Potenz, dass man hier im ländlichen Bereich das viel persönlicher handeln kann als in ‘ner Großstadt“ (03.02.183). Eine andere Lehrerin beschreibt jedoch auch das Problem der Fahrschüler, welches sie als einen Nachteil in der Organisation von Angeboten im Nachmittagsbereich mit außerschulischen Partnern sieht: „der größere Punkt ist wirklich die bustechnische Organisation für die Schüler, dass sie es auch wahrnehmen können“ (03.05.135) und sie führt an anderer Stelle aus: „wir haben ja immer das Problem, dass wir sehr viele Fahrschüler haben und dass die eben mehr Möglichkeiten haben, so was zu nutzen. Weil das oft, einige sind denn doch immer bisschen benachteiligt, deren Busse nun ausgesprochen ungünstig fahren, für irgendwelche Veranstaltungszeiten ... es sind genug Leute [externe Partner] hier, und die sind auch nachmittags da, aber es sind manchmal nicht genug Schüler da, oder vielmehr nicht die Schüler, die gerne da sein wollen oder sollten, weil sie eben die Gelegenheit nicht haben“ (03.05.124). Ein weiteres Problem in diesem Zusammenhang sieht die Lehrerin in dem Fakt, dass auch die derzeitige Qualität der Mittagsversorgung einer Ausdehnung des Angebotes in den Nachmittagsbereich hinein entgegen steht, die jedoch wichtig wäre, wenn die Kinder den ganzen Tag in der Schule verbringen: „Beziehungsweise haben wir auch keine so‘ne besonders tolle Mittagsversorgung hier. Das wär natürlich auch wichtig dafür“ (03.05.135).

Eine andere Rahmenbedingung, die Einfluss auf die Realisierung von Angeboten mit Externen hat, die jedoch auch von keinem der Partner beeinflusst werden kann, ist der Rückgang der Schülerzahl, die nach Äußerung einer Lehrerin an der Schule dazu führt, dass einige Angebote nicht realisiert werden können, da die Mindestteilnehmerzahl für manche Angebote nicht erreicht werden kann: „Volleyball gab es, aber im Moment sind weniger Schüler und dadurch existieren manche Gruppen zur Zeit nicht. Volleyball zum Beispiel, das findet im Moment nicht statt, weil so wenig Kinder sind“ (04.02.183).

#### 4.3.2.2 Organisationsinterne, konzeptionelle Rahmenbedingungen

Als positiv wirkende konzeptionelle Einflussfaktoren nennen einige Lehrer die bestehenden kooperationsförderlichen Regelungen bzw. die Entwicklungstendenzen und

Reformbemühungen an der eigenen Schule, die zu einer Verbesserung der Zusammenarbeit mit externen Partnern führen. So schildert eine Lehrerin, dass sie durch den Wechsel an eine andere Schule, an der der Zusammenarbeit mit externen Partnern im Kontext eines auf fächerübergreifender Arbeit basierenden Unterrichtskonzeptes ein hoher Stellenwert beigemessen wird, erst damit begonnen hat, intensiv mit externen Partnern zusammenzuarbeiten bzw. die eigene Haltung dazu beeinflusst hat (s.u. in diesem Kap.: Denk- und Handlungsmuster von Lehrer). Eine andere Lehrerin beschreibt in ähnlicher Weise die Einflüsse durch die Entwicklungen an der eigenen Schule. So sagt sie, dass die Anregungen durch die Modellversuche, dazu geführt haben, dass die Kooperation mit Externen gestiegen ist und im Gegensatz dazu vorher kein großes Engagement ihrerseits bestand, sich um außerschulische Partner zu kümmern: *„Durch die Modellversuche. Es ist insgesamt Schule, dieser Anspruch an Schule immer mehr verstärkt worden, dieses Öffnen nach außen, wurde zwar in den 90er Jahren schon angestrebt, aber hatte da irgendwo noch nicht überall den Widerhall und auch bei uns hier nicht. Muss ich so sagen ... es war in Ansätzen da, aber immer eben mehr sporadisch. Immer zu bestimmten Anlässen nur, wenn es notwendig war“* (04.05.132) und weiter: *„es war diese Vorstellung, na klar, irgendwo hatte man die schon, aber irgendwo hat man sich nicht dazu bemüht gefühlt, denn es ist ja, das sag ich ihnen gleich, das ist mit viel mehr Arbeit verbunden ... wir befanden uns irgendwo in einer Lethargie, in so einer Phase, die sehr, ja sehr seltsam für uns war. Und dieser Anspruch durch diesen Modellversuch Demokratie Lernen und Leben, der hat uns irgendwo wirklich in eine vollkommen neue andere Entwicklungsphase gebracht, wir haben jetzt über 30 Kooperationspartner, und davon sind sag ich mal 10, 15 mit denen wir wirklich regelmäßig zusammenarbeiten“* (04.05.138).

An organisationsinternen und in der Schule existierenden, konzeptionellen Rahmenbedingungen, denen ein negativer Einfluss auf die Kooperation zugeschrieben wird, nennen die Lehrer folgende Aspekte:

- Taktung der Unterrichtseinheiten
- Zusätzliche Koordinierungsschwierigkeiten durch Terminverschiebungen
- Lerngruppengröße
- Unterrichtsverpflichtungen im Nachmittagsbereich
- Fehlende Koordination der Kontakte.

Ungünstig für die Realisierung von Projekten und Angeboten mit externen Partnern ist nach Einschätzung verschiedener Lehrer eine strenge Taktung der Unterrichtseinheiten in 45 Minuten Intervalle. Die Unternehmungen mit außerschulischen Partnern lassen sich oftmals nur schlecht diesem Zeittonus anpassen. Eine Lehrerin beklagt: *„das ist immer so eine organisatorische Frage, und ja, das hängt an den Strukturen. Dann hat man so einen festen Stundenplan, diese 45 Minuten immer, das ist einfach dieses Korsett in dem wir stecken“* (03.01.122). Entsprechend berichtet eine andere Lehrerin von negativen Erfahrungen an einer alten Schule, dass festgesteckte Zeitfenster von 45min den Bedürfnissen der Situation nicht gerecht wurden. Erst an der neuen Schule erlebt sie dahingehend eine größere Flexibilität. So berichtet sie: *„das ist hier viel einfacher möglich mit außerschulischen Kooperationspartnern zu arbeiten ... Den zeitlichen Rahmen dafür zu kriegen. Wenn ich was mit 'nem außerschulischen Partner mache, dann kann ich das nicht in 45 min abbaken, dann brauch ich vielleicht mal länger. So dass man Stunden tauschen muss, oder umlegen muss, und das war nicht so einfach. Das bedeutet immer, dass ... ja das war eber schwierig, weil es denn hieß ‚wann krieg ich die Stunde wieder‘, ja, das ist hier einfacher“* (02.01.173). Von einer konkreten Negativerfahrung in diesem Zusammenhang berichtet eine andere Lehrerin. So ist ein Kooperationspartner abgesprungen, weil die Taktung des Angebotes auf 45 Minuten pro Einheit den Aufwand, den der externe Partner mit dem Angebot hatte, nicht rechtfertigen konnte. Die Lehrerin sieht jedoch nicht die Möglichkeit, dass die Strukturen änderbar sein könnten, sondern ergibt sich in der Feststellung, dass man die Beendigung der Zusammenarbeit dann verstehen müsse: *„wir haben den Kunstverein, diese Organisation ‚Erlebnistage‘ heißt das, die haben 'ne zeitlang auch mal was gemacht und sind wirklich jede Woche einmal auch an die Schule gekommen, haben ihren ganzen Kram dann mit bergeschleppt usw.. Aber wie gesagt, die haben's dann auch aufgegeben, weil die Beteiligung denn zwar da war, aber weil die Zeit, die sie zur Verfügung hatten mit den Kindern, doch recht kurz war. Also, wenn ich schon soviel Zeit brauche, was aufzubauen und abzubauen für 45 Minuten oder maximal 'ne Stunde oder so, ist es dann doch zu wenig, es lohnt der Aufwand nicht und das muss man auch verstehen, ne“* (03.05.130).



Eine Lehrerin benennt als ein anderes Problem die zusätzlich auftretenden Koordinierungsschwierigkeiten, die in der Kurzfristigkeit und Flexibilität der Organisation des Schulalltags begründet liegen. Durch schulinterne Terminveränderungen, die im Alltag immer wieder vorkommen, weil versucht wird, flexibel den Bedürfnissen und Lernmöglichkeiten zu entsprechen, erhöht sich gerade in Zusammenarbeit mit externen Partnern mitunter der Organisationsaufwand, da die Abstimmungen dort deutlich schwieriger zu koordinieren sind als schulintern: *„Manchmal ist es ‘nen bisschen schwierig gerade mit Externen viel abzusprechen, was terminliche Dinge betrifft oder, weil man sich halt nicht so oft sieht. Man läuft sich nicht beim Mittagessen einfach mal üben Weg. Es muss also viel nachtelefoniert werden beispielsweise, abgesprochen werden, wenn wir unsere externen Touren drehen hier mit Unterrichtsveränderungszeiten, Werkstätten, Präsentationen, da fällt was aus und nicht, ne. Das ist ‘nen bisschen anstrengender, aber da sind wir ja selber Schuld, weil wir eben so viel verändern manchmal“* (02.03.107). Zeitliche Probleme nennt eine andere Lehrerin auch in dem Zusammenhang, dass ihrer Meinung nach manchmal schlichtweg die Zeit fehlt, um Kontakte zu knüpfen: *„Das ist manchmal einfach ein Zeitfaktor. Ein Zeitproblem. Dass man also aus zeitlichen Gründen irgendwo nicht zueinander kommt, dass das manchmal zu lange dauert, bis man dann einen Termin gefunden hat, wo man miteinander arbeiten kann ... wenn der eine kann, kann der andere gerade nicht. Das ist also, das ist schon ‘ne Schwierigkeit“* (05.01.182).

Ein weiteres Problem, das genannt wird, ist der Umstand, dass die Lerngruppengröße oftmals nicht angemessen ist, um Exkursionen durchführen zu können: *„Aber das Problem ist eben auch, da stoß ich eben auch immer wieder an Grenzen, weil du ja die Klassen dermaßen stark hast und du kannst nicht mit allen möglichen in Philosophie mit 30 Schülern da irgendwo, mal aufn Friedhof oder was auch immer. Das ist einfach bei unserem Schülermaterial, von der Emotion her, ne, das müssten kleinere Gruppen sein“* (05.02.135). Eine andere Lehrerin berichtet in gleicher Weise vom Problem zu großer Gruppen bei Exkursionen, die sich deutlich auf die Effektivität des Angebotes für die Schüler auswirkt: *„Na ich find, immer wenn man so aus der Schule rausgeht, mit Schülern, ich find’s manchmal ein bisschen kompliziert, wenn man so mit ‘ner ganzen Klasse irgendwo hinziehen muss. Weil der Rahmen bisschen zu groß ist, und denn auch so unpersönlich wird, da sind so Probleme manchmal so ein bisschen vorprogrammiert, dass das dann nicht so angenommen wird“* (05.05.189).

Ein Problem was ebenfalls genannt wird, ist die Situation, dass zunehmend mehr Unterrichtsstunden im Nachmittagsbereich liegen, wodurch es schwierig ist, allen interessierten Schüler die Teilnahmen an Angeboten zu ermöglichen: *„Es gibt, es gab oder es gibt auch ein paar gute Sachen, die ich mit meinen Schülern mache, da versuchen wir auch das beizubehalten, das wird allerdings auch immer schwieriger aufgrund der komplizierten Zeitsituation, die auch die Schüler haben, viele Nachmittagsunterrichte, das war in den früheren Klassen viel einfacher, da Sachen zu machen“* (05.04.169). Hier stellt sich somit die Herausforderung der schulinternen Koordination der Studentafel, die den besonderen Bedarf und die Interessen der Schüler versucht zu berücksichtigen.

#### 4.3.2.3 Einflüsse durch die Kooperationspartner aus Lehrersicht

Die Lehrer nennen neben bestehenden Rahmenbedingungen der Schule auch Faktoren, die auf Seiten der externen Partner die Zusammenarbeit beeinflussen. Genannt werden insbesondere Aspekte, denen ein negativer Einfluss auf die Kooperation zugeschrieben wird:

- Fehlende Kapazitäten für zusätzliche Aufgaben
- Inhaltliche Ansprüche an die Firmen
- Geltende Sicherheitsbestimmungen in den Firmen
- Bereitschaft der Betriebe
- Misstrauen der Partner.

Zum einen benennen die Lehrer, dass nicht nur die Schulen, sondern auch die Firmen oftmals keine Kapazitäten für zusätzliche Aufgaben haben, um beispielsweise in der Schule Angebote zu betreuen: *„die Betriebe kommen nicht an die Schulen und machen hier irgendwelche Spielerchen, die haben selbst zu tun, irgendwo über die Runden zu kommen und können da nicht noch großartig die Schulen unterstützen, ne ... die Betriebe haben eigene Probleme, so wurde uns zumindestens gesagt, und hätten jetzt nicht noch Zeit, die Probleme von der Schule zu lösen, oder da zu unterstützen“* (01.03.137). Ein anderer Lehrer äußert in ähnlicher Weise die

Ansicht, dass die Firmen keine Zeit für zusätzliches Engagement haben: „Und es ist zum Teil auch so, dass der Zeitfaktor eine große Rolle spielt. Wenn Sie jetzt einen aus der Firma herschicken wollen, der ist natürlich ganz stark eingebunden. Das ist schwierig, sehr schwierig. Insofern bin ich heilfroh, dass wir immer die, den Herrn von der Krankenkasse haben, der uns da mal so ein bisschen, der nimmt sich dafür ja auch Zeit, der hat ja auch die Zeit dafür“ (03.02.215). Aber nicht nur die begrenzt zur Verfügung stehende Zeit wirkt sich hinderlich aus, sondern als erschwerend werden zudem die besonderen zeitlichen Bedingungen der Schule angesehen, die in ihrer Begrenzung auf den Vormittagsbereich für unterrichtsbezogene Angebote wenig Spielraum für die Terminwünsche der Partner lässt: „Aber wie gesagt, das ist ja auch schwierig immer Partner zu finden, die jetzt Zeit für die Schule haben, ne. Weil wir ja meist, meist ja nur immer am Vormittag können, und für die Nachmittage ist es bei uns immer schwierig“ (03.02.231)

Ein anderer Aspekt wird erwähnt: Nicht jede Firma erfüllt die inhaltlichen Ansprüche bzw. Bedingungen, die an ein von ihr erwartetes Angebot gestellt werden. Gerade für die oberen Klassen, so eine Lehrerin, ist es deshalb z.T. schwer, überhaupt Partner zu finden, die eine nutzbringende Zusammenarbeit anbieten könnten: „Und so für große Schüler, da ist es schon schwierig, also da muss man schon 'ne Weile recherchieren, um da das richtige rauszufinden ... Weil man sehr tief in die Materie eindringen muss. Es gibt  $\times$  Firmen, die sich mit, also wo Mathematiker eingesetzt sind, die sicherlich alle auch irgendwie was mit Stochastik machen, aber das es nun wirklich auch ein Projekt ist, dass die Schüler machen können, also selber ein Programm schreiben, um da irgendwelchen Raps auszukreuzen, das ist ein Glücksfall, dass die Schüler der Firma zuarbeiten. Und da muss man ziemlich suchen, um solche Partner zu finden, die bereit sind, sich auf so was einzulassen, die auch mal einen Mann abstellen, einen Vormittag, der das denn erklärt den Schülern, geduldig und sich auf das Niveau herab begibt, das aufzubereiten, also das ist schon, nicht oft, aber wenn es gelingt, total schön“ (02.02.136).

Eine andere Lehrerin schildert der Schwierigkeit, zu den gesuchten bzw. den Erwartungen entsprechenden Betrieben mit Schulklassen überhaupt einen Zugang zu erhalten, weil die in den Betrieben geltenden Sicherheitsbestimmungen immer strenger werden: „welche Betriebe gibt's denn überhaupt noch hier so, die wirklich was produzieren und welche lassen auch Leute rein. Früher war es doch bei der Zeitung, die machen das nicht mehr, früher konnte man auch noch nach Upabl fahren, da in diese Milchverarbeitung, da darf das aus hygienischen Gründen nicht sein, und das sind eben viele, bei Großbäckereien und so, alles was mit Lebensmitteln zu tun hat, ist es eben auch alles auf Grund irgendwelcher Vorschriften immer schwieriger“ (03.05.115).

Sehr divergent sind die Meinungen, wie die Bereitschaft der Betriebe hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Schule einzuschätzen ist. Eine Lehrerin, die den Vergleich zu DDR-Zeiten anstellt, ist der Ansicht, dass es den Betrieben heute eher an Bereitschaft zur Zusammenarbeit fehlt: „Es war einfacher, heute ist es eben halt schwieriger Partner zu finden, die sich bereit erklären, was zu machen, das denke ich, war früher einfacher“ (03.05.118). Im Gegensatz dazu jedoch beschreiben andere Lehrerinnen, dass es ihrer Meinung nach heutzutage einfacher wird, Betriebe zu finden, weil diese mittlerweile die Bedeutung erkannt haben, dass durch einen frühzeitigen Kontakt mit Schülern spätere Probleme mit Auszubildenden z.B. verhindert werden können. So beschreibt eine Lehrerin ein konkretes Beispiel für die Entwicklung einer neuen Haltung von Betrieben gegenüber der Schule: „Also, die externen Kooperationspartner haben in den letzten Jahren ein anderes Verhältnis zur Schule bekommen, zur Schule allgemein. Sie haben festgestellt, dass man mit Schule auch ganz gut arbeiten kann, um bestimmte Probleme, die sie dann später in ihren Firmen haben, schon mal abzubauen. Das ist zum Beispiel jetzt passiert, dass Kooperationspartner zu uns kamen und sagten, ‚also, wir hatten von euch Praktikanten, also in dem und dem Bereich könnte man doch vielleicht mal ihnen andere Informationen geben‘. Der war im Architektenbüro ... ‚Ihr habt doch da in der 8. Klasse Bauzeichnen, können wir da nicht mal zusammenarbeiten?‘. Naja, ist ok, sie haben einen anderen Einblick dann auch mal bekommen“ (04.03.149). Oder eine weitere Lehrerin schildert in ähnlicher Weise: „Also das hat sich, das hat sich eigentlich nicht verschlechtert, weil die Firmen ja eigentlich so langsam auch begriffen haben, wiedermal, dass der Kontakt da sein muss und dass sie dann eben auch aus der Schule ihren Nachwuchs rekrutieren“ (03.02.183). Eine andere Lehrerin äußert, dass sie die Bereitschaft der Partner zur Zusammenarbeit mit der Schule als sehr hoch einschätzt: „Ich denke mal nicht, dass die externen Partner abgeneigt sind, bei uns zu arbeiten, überhaupt nicht, im Gegenteil, die würden sich vielleicht freuen, noch mehr in die Schulen mit eingebunden zu werden. Ich denke mal an die Museen und so weiter“ (04.06.141). Insofern werden von diesen Lehrern positive Bedingungen seitens der Firmen für eine Zusammenarbeit beschrieben.

Keinen durchgehend positiven Eindruck äußert eine andere Lehrerin, die die Erfahrung gemacht hat, dass einige potentielle Partner sehr vorsichtig reagieren, wenn sie Schule hören:

„Unterschiedlich, die Bereitschaft ist nicht immer gleich groß. Manche hören Schülergruppen, damit sind sie sehr vorsichtig“ (02.03.97). In eine ähnliche Richtung geht die Äußerung einer Kollegin, die bedauert, dass vielfach potentielle Partner nicht den Weg in die Schule finden, weil sie Angst haben, vor den Jugendlichen und davor, dass das, was ihre Kompetenz ausmacht, nicht gefragt sein könnte: „Ich wünsch mir sogar noch bisschen stärker die alten Menschen, die Senioren ... dass die hier mal Fähigkeiten einbringen, die sie nämlich haben, die vielleicht auch verschütt geben ... Aber die trauen sich, glaub ich, nicht. Die haben Angst vor den Jugendlichen und haben auch wie viele Eltern das Gefühl, ‚ach das was ich kann, das wollen die jungen Leute doch gar nicht mehr wissen‘. Ist alles quatsch. Klar, wollen die das wissen. Also, die würd ich mir noch viel mehr als auch Input bringend wünschen“ (02.01.180).

Von einem anderen, die Kooperation behindernden, Aspekt berichtet eine Lehrerin. Sie schildert die negative Erfahrung im Kontakt mit dem Jugendamt, wo sie mit dem klaren Misstrauen der Partner ihrer Arbeit gegenüber konfrontiert wurde, woraus sie ihrerseits für sich die Konsequenz gezogen hat, diese Zusammenarbeit nicht mehr zu suchen. So schildert sie den Fall eines jungen Mädchens, bei dem sie Drogenkonsum festgestellt hatte. Daraus entstand ein Konflikt, auch mit den Eltern, zu dessen Lösung sie ihrer Ansicht nach jedoch sämtliche mögliche Schritte (Jugendhilfe, Elterngespräche) unternommen hatte, die jedoch unerfolgreich blieben: „Und dann, im nächsten Schuljahr sanken auch die Leistungen ab, ich hab dann auch das Jugendamt eingeschaltet. Von da bekam ich dann als Rückmeldung, ich müsse mich ja wohl mal ein bisschen mehr um dieses Kind kümmern, ich würde ja gar nicht mit diesem Kind reden. Und, ähm, ja es wurden halt diverse Vorwürfe gemacht, die man mal eben so locker aus dem Ärmel schüttelt, was halt typisch ist für Lehrer, dass die sich nicht kümmern, dass die alles dem Selbstlauf überlassen und wie auch immer, und ich hab wirklich, also würd ich jetzt nicht von mir sagen, dass ich sie hab dem Selbstlauf überlassen ... Aber erstmal dem Kind und den Eltern alles zu glauben und dem Lehrer Unverantwortlichkeit unterzuschieben. Also, das Ding ist für mich jetzt auch gegessen. Also, die Leute können mir mal ruhig von der Pelle bleiben, also. Zumindest diese Frau, von der ich den Namen weiß. Mit der nehm ich auch keinen Kontakt wieder auf“ (03.01.50). Hier finden sich Verweise auf ein Handlungsmuster, das nicht professionell begründet ist. Sie empfindet Konflikte mit Partnern als persönliche Enttäuschung und präsentiert keine Konfliktlösungsstrategien, sondern ein auf einem ungelösten Problem beruhende Vermeidung weiteren Kontaktes. Dabei wird scheinbar stillschweigend in Kauf genommen, dass u.U. die zukünftige Qualität der eigenen Arbeit negativ beeinflusst werden könnte.

#### 4.3.2.4 Denk- und Handlungsmuster von Lehrern

Neben bestehenden Rahmenbedingungen und Faktoren, die auf Seiten der externen Partner zu Beeinträchtigungen in der Zusammenarbeit führen, wird eine Reihe von Aspekten genannt, die sich auf eigene Denk- und Handlungsmuster bzw. die von Kollegen beziehen, denen ein negativer Einfluss auf die Kooperation zugeschrieben wird:

- Bedeutung der Zusammenarbeit mit externen Partnern
- Kurzfristigkeit und Bequemlichkeit in der eigenen Arbeitsplanung
- Mangelnde Bereitschaft den Planungsaufwand anzugehen
- Unsicherheit oder fehlende Erfahrung im Umgang mit externen Partnern.

Zunächst wird die persönliche Einschätzung der Bedeutung der Zusammenarbeit mit externen Partnern als ein Grund genannt, der die Art und die Häufigkeit des Kontaktes notwendigerweise beeinflusst. Für einige Lehrer hat die Arbeit mit außerschulischen Partnern, nach eigenen Angaben, grundsätzlich keinen großen Stellenwert. So schildert eine Lehrerin: „finde ich, ist nicht so ne ganz dolle Sache, die ich so wahnsinnig doll ausbaue. Also ich geb z.B. mit der 8. Klasse immer in die Bibliothek, damit die lernen, sich da mit diesem Katalog zu beschäftigen und Bücher zu finden, aber das nimmt nicht so einen wahnsinnig großen Platz ein, aber man macht es“ (05.05.171). Eine Lehrerin führt an, dass sie zwar Zeitgründe nennt, weshalb sie die Kooperation mit Externen nicht anstrebt, gleichzeitig macht sie jedoch deutlich, dass das durchaus auch ein Zeichen dafür sei, dass ihr eine Umsetzung der von ihr dargestellten Ideen für die Kooperation mit außerschulischen Partnern

wiederum nicht so uneingeschränkt wichtig sei und deshalb die Zeitfrage erst als Argument zur Geltung kommen könne: *„Ich glaub, das ist eine Zeitfrage. Und vielleicht auch ‘ne Frage, dass es noch nie so richtig, also es ist ja ein Wunsch von mir, aber es ist nicht wirklich ein Problem, was ich habe. Also wenn ich einen Leidensdruck hätte, würde ich mich wahrscheinlich kümmern. Da ich keinen habe, habe ich andere Probleme, um die ich mich kümmere. Die dringender sind, so. Deswegen sage ich, ist ‘ne Zeitfrage vielleicht, dass es nicht passiert“* (02.05.154). Andere Lehrer berichten in einer Rückschau, dass ihnen die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern nicht immer wichtig und daher in der Vergangenheit auch nicht sehr ausgeprägt war bzw. angestrebt wurde. Eine Lehrerin berichtet, dass sie erst mit dem Wechsel an die neue Schule, an der das projekthafte Arbeiten einen zentralen Stellenwert einnimmt, der Arbeit mit Partnern eine hohe Nützlichkeit und Wichtigkeit beimisst: *„Ne, also da hatte ich nun auch noch nicht so den Blick für dieses Projekthafte, das hat sich ja hier erst entwickelt, in dem Moment sucht man natürlich nach Partnern, die das ganze mit Leben ausfüllen und illustrieren, das hat sich hier tatsächlich erst wirklich (?), das hab ich noch nicht im Auge gehabt für meinen Unterricht jetzt“* (02.02.134). Hier erfolgt somit nochmals ein Verweis auf die Rolle der organisationsinternen, konzeptionellen Bedingungen als Einflussfaktor (s. vorangegangenes Kapitel). Diese werden explizit als Auslöser für die Entwicklung der eigenen Haltung und Einstellungen benannt.

Eine andere Lehrerin schildert, dass sie erst ihr eigenes Verständnis von ihrer Rolle als Lehrerin verändern musste, um zulassen zu können, dass externe Partner Aufgaben übernehmen und sie Verantwortung für Lernprozesse aus der Hand geben konnte. Vorher war ihr dies nur schwer möglich, womit sie begründet, weshalb die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern nicht diesen Stellenwert einnehmen konnte: *„Ich kann mich zunehmend von der Idee verabschieden, dass ich immer alles wissen muss... Es gibt Leute, die wissen Sachen viel besser als ich und ich muss auch nicht immer im Klassenraum sitzen und lernen. Lernen, der Begriff des Lernens hat sich für mich unglaublich ausgedehnt. Ich kann auch ganz woanders lernen. Und alles Mögliche ist lernen, was ich mir als Berufseinsteigerin nie so vorgestellt hätte. Da waren die Lernformen für mich immer sehr klassisch ... und ich hatte auch immer das Gefühl, ich bin für ganz viele Sachen zuständig und da liegt die Verantwortung bei mir und das muss in meiner Hand bleiben und das kann ich gar nicht aus der Hand geben und so, das hab ich nicht mehr“* (02.01.169).

Ein anderer Aspekt, der einer Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern entgegen stehen kann, findet sich ausführlich in der Beschreibung einer Lehrerin. Ihrer Ansicht nach sind die Gründe, weshalb Kooperation mit Externen an bestimmten Punkten nicht stattfindet, zunächst einmal bei den Lehrern zu suchen. Konkret meint sie die Kurzfristigkeit und Bequemlichkeit in der eigenen Arbeitsplanung, wodurch die Einbeziehung von Dritten erschwert bzw. nahezu unmöglich wird: *„Ich denk mal, der erste Grund ist der Lehrer selber. Erstmal muss ich’s wollen, so und dann, ich sag mal, wie es bei mir ist. Ich bereite meine Stunden maximal zwei Tage vorher vor ... Und wenn ich zwei Tage vor der Angst irgendjemand anruf und sag ‚komm Sie doch mal hierher‘ oder ‚Sie wären ganz gut, könnten wir nicht was zusammen machen?‘, ich muss es ja auch mit demjenigen vorbereiten, dann geht das schon rein zeitlich nicht mehr. Also ist der Lehrer erstmal der erste Hemmschub selber, ich denk mal, es geht nicht nur mir so. Wenn man größere Sachen vor hat und im Kopf hat, dann plant man das natürlich auch langfristiger, aber so Kleinigkeiten, wo das auch laufen könnte, die werden dadurch ausgelöscht. Bin ich der Meinung“* (04.06.136). Als zweiten Punkt nennt sie den manchmal fehlenden Mut, sich auf das Experiment des Ausstieges aus der gewohnten Routine einzulassen. Sie sieht für sich selbst dabei die Gefahr der eigenen Bequemlichkeit: *„Ja und ansonsten ist es vielleicht, die zweite Sache auch wieder der Lehrer, die Bequemlichkeit, danach zu suchen, welche Möglichkeiten man noch hat, außer das Lehrbuch und außer, ne, welche Möglichkeiten man sich von außen ranziehen kann. Man hat ‘ne gewisse Routine drin. Also es ist sehr schwer da auszuweichen. Und ich sag mal, auch mit einem Schritt Mut verbunden, denn so eine Stunde durchgeplant, da weiß ich wie sie läuft, da weiß ich, wie die Klasse reagiert, das andere ist immer ein Experiment teilweise, weil ich auch nicht weiß, der Andere ist kein Lehrer, der ist kein Pädagoge, lässt der sich provozieren von bestimmten Bemerkungen ... man muss denjenigen darauf vorbereiten, dass ist nicht ohne“* (04.06.136) und sie resümiert selbstkritisch: *„Also ich seh mich momentan selber als diejenige an, die das mehr nutzen könnte, wenn sie es denn wirklich mehr planen würde oder vorbereiten würde, wie auch immer“* (04.06.140). Sie macht deutlich, dass der Grund für nicht weiterführende Kooperation dagegen keinesfalls in der mangelnden Bereitschaft der Partner liegt.

Ein weiterer Aspekt, der von Lehrern genannt wird, der einer Zusammenarbeit mit Partnern entgegen steht, ist die mangelnde Bereitschaft den Planungs- und Koordinierungsaufwand zu bewältigen. Eine Lehrerin beklagt, dass einige Kollegen

Exkursionen aus der Schule hinaus wegen des Stresses scheuen: „*Ich bedaure das immer, dass es auch viele Kollegen gibt, die sagen, sie gehen nicht so gerne weg, weil es ist ihnen viel zu stressig. Klar ist das Stress wenn ich mit 27 Schülern im Bus sitze, ist es Stress. Oder wenn ich da mit 27 Fünft-Klässlern durch die Stadt ziehe ist es anstrengend, geb ich zu. Und vielleicht sieht man das, wenn man 60 ist auch anders, mag sein, aber trotzdem*“ (05.04.143). Eine andere Lehrerin wünscht sich zwar intensivere Praktika für die Schüler, allerdings nennt sie als einen der Gründe, diese nicht in Angriff zu nehmen, die Angst vor dem Organisationsaufwand: „*Naja und überhaupt, also, ich hätte auch Angst davor, vor diesem Wahnsinnsaufwand, das zu organisieren*“ (03.04.171). Eine andere Lehrerin schildert in ähnlicher Weise, dass sie die Bedeutung der Kooperation zwar durchaus sieht, aber für sich die Rechnung von Aufwand und Nutzen aufmacht und in letzter Zeit immer weniger die Kooperation sucht: „*Es ist sicher vom theoretischen Gehalt her wichtig und wäre auch gut, so außerschulisch Kooperationspartner sich an Land zu ziehen aber es ist eben immer 'ne Frage des Aufwandes, den man betreiben müsste, du musst sie dir ja erstmal heranziehen und holen usw. ne? Und so 'ne Zusammenarbeit eben auch organisieren und planen usw.. Und das ist eben das, was ich eben im Laufe der Zeit weniger gemacht hab, früher noch mehr, weil wir da eben auch im Sport usw. Partner uns öfter gesucht haben und ... mit Berufsberatungszentrum usw. ... Aber jetzt in den letzten Jahren hab ich mich da nicht mehr so ins Zeug geworfen ... weil ich mir die Frage immer stelle, ob Aufwand und Nutzen in jeder Weise in Einklang stehen diesbezüglich*“ (05.02.129). Und sie erklärt, dass ihre Kapazitäten für einen weiteren Aufwand nicht ausreichen: „*Aber ich hab durch Philosophie auch immer soviel Belastung gehabt jetzt in den letzten Jahren, weil ich da alle Klassen und soviel an Korrekturen hatte, dass ich wirklich knochenbrechend voll war mit der vollen Stundenzahl, das sag ich Ihnen ganz eindeutig wie es war ... dann ist die Kraft und die Zeit einfach nicht da. Deswegen eiere ich da jetzt auch rum*“ (05.02.133).

Schließlich kann sich auch das fehlende Wissen bzw. Unsicherheit im Umgang mit externen Partnern hemmend auf die Zusammenarbeit auswirken. Eine Lehrerin äußert, dass Zusammenarbeit manchmal dadurch erschwert wird, wenn noch nicht genügend Erfahrungen darin gesammelt wurden, zum einen, welche Partner man ansprechen sollte und zum anderen, auf welche Weise man diese gewinnen könnte: „*Erstmal, eh, müsste so 'ne Kooperationspartnerschaft ja entwickelt werden, es müsste jemand da sein, sprich ich oder Schulleitung oder wer auch immer, der erstmal so einen Betrieb findet. Denn der Betrieb würde nicht zu uns kommen und sagen, hurra hier bin ich, ich mach das, sondern man müsste diesen Betrieb finden und da fehlt uns sicher auch die Erfahrung*“ (01.03.135) und weiter: „*es sind sicher auch noch nicht die entsprechenden Leute angesprochen worden, weil man gar nicht weiß, wo man hingehen soll. Wir versuchen es jetzt, das muss ich dazu sagen, wir haben's jetzt versucht, über die Betriebe, die wir jetzt über den Praxislerntag haben, dann mal so'n bisschen anzukratzen, nur mal so ganz vorsichtig anzufragen, ob sie denn an so was interessiert sind, aber die Betriebe haben eigene Probleme, so wurde uns zumindestens gesagt, und hätten jetzt nicht noch Zeit, die Probleme von der Schule zu lösen, oder da zu unterstützen*“ (01.03.137).

#### 4.3.2.5 Interessen von Schülern aus Lehrersicht

Einflüsse auf den Erfolg der Zusammenarbeit mit externen Partner haben nach Aussagen der Lehrer jedoch nicht nur die Rahmenbedingungen und konzeptionellen Regelungen an der Schule, die Kapazitäten und Handlungsmuster der beteiligten Partner, sondern die Lehrer stellen des Weiteren fest, dass vielfach die Interessen bzw. die nach Ansicht der Lehrer fehlenden Interessen der Schüler den Erfolg der Zusammenarbeit beeinträchtigen bzw. Kooperationen ad absurdum führen. So berichtet eine Lehrerin: „*auch das Interesse der Schüler ist ein Grund, z.B. auch wenn man jetzt Tanzschule mit einbeziehen wollte, da sind auch gute Angebote und die Schüler hören sich das auch an, aber letztendlich scheitert es wieder am Interesse*“ (01.02.122). Eine andere Lehrerin beschreibt, dass einige Schüler nicht an Angeboten am Nachmittag interessiert sind: „*Einmal liegt es, wenn jetzt solche Angebote gemacht werden, an der Bereitschaft einiger Schüler, diese Angebote anzunehmen*“ (05.01.181). Wiederum eine andere Lehrerin führt aus, dass die Attraktivität der Angebote mittlerweile unwahrscheinlich hoch sein muss, um Jugendliche überhaupt dafür begeistern zu können: „*Also für manche ist, also dass was am Nachmittag läuft, nach der Schule muss schon richtig Action sein, sonst reißt man damit keinen Schüler mehr vom Sockel*“ (01.04.104).

In etwas anderer Nuance beschreibt ein Lehrer, dass auch die Auswahl der Inhalte sehr riskant sein kann. So scheut er sich davor zurück, Themen, die er eigentlich für sehr wichtig

hält, anzubieten, um nicht gegenüber den Partnern in die peinliche Situation zu geraten, mit einigen Schülern blamabel aufzufallen: *„Von der Kirche hatten wir bisher ehrlich gesagt, noch gar keine Anstalt gemacht, jedenfalls ich auch nicht. Weil ich mich da eigentlich auch scheue, weil das immer peinlich ist, wenn die sich hier derart, weil die alle, ‘nen gestörtes Verhältnis dazu haben ... zu diesen gesellschaftlichen Vertretern, Kirchen und, was meinen Sie, was hier wohl passieren würde, wenn ich sagen würde, ich würd hier mal irgendwie ein Projekt machen zu ausländischen Mitbürgern, oder was weiß ich was. Ich weiß, dass das Thema hochofsensibel ist, und, aber, gerade da mal so ein Ding mal anzuleiern, weiß ich nicht, ob das so, ob das so der Hit wäre ... bei den Schülern“ (03.02.215).* Eine Konsequenz, die eine Lehrerin für sich aus der Veränderung des Interesses bei den Schülern geschlossen hat, ist, dass sie nur noch Unternehmungen mit interessierten Schülern als freiwilliges Angebot am Nachmittag durchführt. Ansonsten, so sagt sie, würde es ihrer Meinung nach nicht mehr funktionieren: *„Jetzt ist es doch eben so, dass man ja da irgendwie hinkommt, dass man viele Sachen nur noch mit Schülern macht, die interessiert sind. Das muss man ganz einfach so sagen. Also, außerschulische Sachen, sag ich jetzt mal. Dass man nicht mehr mit allen alles machen kann, das funktioniert nicht mehr“ (05.04.169).* Diese Meinung, der nachlassenden Interessen der Schüler wird jedoch nicht von allen Lehrern vertreten, so machen andere Lehrer durchaus deutlich, dass sich gerade externe Partner mehr in die Schule trauen sollten, da die Schüler das, was diese ihnen zu vermitteln hätten, sehr wohl interessieren würde, jedoch das Selbstverständnis und Selbstbewusstsein dazu bei manchen Partnern fehlt: *„also ich glaub eber, dass alte Leute dann Angst haben und denken, dass die jungen Leute das nicht interessiert, die würden nie von, hier würde nie ein Rentner aus dem Wohngebiet von alleine hierher kommen, ins Sekretariat marschieren und sagen ‚wissen Sie also ich bin Imker ja und ich würd total gern mal hier mit jemanden über meine Bienen reden‘“ (02.01.186).*

#### **4.3.2.5 Zusammenfassung Einflussfaktoren Kooperation mit Externen**

Deutlich wird aus den verschiedenen Aussagen der Lehrer, dass zunächst den bestehenden Rahmenbedingungen – systemischen und organisationsinternen – eine große Bedeutung beigemessen wird. So wird das Nichtzustandekommen von Kooperationen vielfach mit schlechten Rahmenbedingungen begründet. Daneben wird den Haltungen aller Beteiligten – Partnern, Lehrern und Schülern – eine große Rolle für das Gelingen von Kooperation zwischen Lehrern und externen Partnern zugeschrieben. So werden viele Ursachen für ein Nichtgelingen auf Seiten der potentiellen Kooperationspartner gesehen: in deren begrenzten Kapazitäten und inhaltlichen Möglichkeiten, in bestehenden Regularien sowie in der Bereitschaft sich für Schule zu öffnen. Insbesondere zum letzten Aspekt wird dabei jedoch von sehr unterschiedlichen Wahrnehmungen hinsichtlich der Einstellungen gegenüber der Zusammenarbeit mit Schule berichtet. Während einige eine sehr große Bereitschaft wahrnehmen, beklagen andere Lehrer die nachlassende Bereitschaft, insbesondere von Betrieben, die einer Kooperation grundsätzlich entgegen steht. Ebenfalls uneinheitlich ist die Einschätzung der Haltung der Schüler. Während einige Lehrer deutlich machen, dass Projekte mit externen Partnern am fehlenden Interesse der Schüler scheitern, machen andere Lehrer deutlich, dass die Interessen der Schüler zum Teil unterschätzt werden und sich vielfältige Möglichkeiten für die Einbeziehung Externer bieten würden.

Sehr deutlich machen die Lehrer, dass die eigene Haltung zur Kooperation als ein maßgeblicher Einfluss auf die Zusammenarbeit betrachtet wird. So sehen die Lehrer die eigenen Denk- und Handlungsmuster als entscheidende Aspekte, die die Kooperation mit außerschulischen Partnern behindern können. Hier werden, anders als hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern, die Einflüsse weniger externalisierend verortet, sondern die Lehrer geben sehr freimütig an, dass ihre eigenen Planungsstrategien, der gescheute Aufwand sowie z.T. auch eine nicht gesehene Notwendigkeit bzw. Kompetenz sie von einem Engagement für die Zusammenarbeit mit externen Partnern abhalten können. In den Äußerungen wird dabei deutlich, dass die Lehrer für sich sehr wohl die Entscheidungsfreiheit sehen, ob und inwieweit sie mit externen Partnern kooperieren, so dass ein Engagement letztlich als von der eigenen Motivation und der Überzeugung abhängig gesehen wird.

Welche Ziele und Funktionen die Lehrer mit der Kooperation mit Externen verbinden, wird im folgenden Kapitel durch die Darstellung der unterschiedlichen Begründungsmuster deutlich gemacht.

### 4.3.3 Begründungsmuster für die Kooperation mit außerschulischen Partnern

Auch in Bezug auf die Kooperation mit Externen stellt sich die Frage, aus welchen Gründen die Lehrer die Kooperation mit den außerschulischen Partnern für sinnvoll halten, d.h. welche verschiedenen Begründungsmuster dem kooperativen Handeln der Lehrer zugrunde liegen. Aus ihren Aussagen geht hervor, dass sich verschiedene Motive und Erwartungen, den Nutzen betreffend, unterscheiden lassen. Zunächst sind, wie im Zusammenhang mit der Lehrer- und der Elternkooperation, in diesem Kontext pragmatische und inhaltliche Begründungsmuster unterscheidbar. Als inhaltliche Begründungsmuster, die Aspekte der Erweiterung bzw. Verbesserung der Angebote und damit der Erhöhung der Effektivität der Arbeit in den Blick nehmen, werden die Erweiterung des inhaltlichen Angebotes der Schule, die Erweiterung der methodischen Vielfalt und Lernformen sowie die Erhöhung der Transparenz und Akzeptanz für die Arbeit der Schule genannt. Folgende Übersicht soll die grundlegende Unterscheidung der von den Lehrern formulierten Begründungsmuster deutlich machen:

Ausrichtung der Begründungen	pragmatisch	inhaltlich
Grund-motivation	Arbeits erleichterung	Arbeitsverbesserung
Ziel	Steigerung der Effizienz	Steigerung der Effektivität
Begründungs-muster (aus Lehrerinterviews)	<p><b>1. Pragmatische Begründungsmuster</b></p>	<p><b>2. Erweiterung des inhaltlichen Angebotes</b></p> <p><b>3. Erweiterung der methodischen Vielfalt und Lernformen</b></p> <p><b>4. Erhöhung der Transparenz und Akzeptanz der Schule</b></p>

Abb. 24: Übersicht zu Begründungsmustern für Kooperation mit externen Partnern

#### 4.3.3.1 Pragmatische Begründungsmuster

Es lassen sich Begründungsmuster für Kooperationsprojekte identifizieren, die eher auf einen Pragmatismus verweisen als auf inhaltliche Motive. So wird die Nutzung von Partnerangeboten in einem Fall damit begründet, dass die eigenen zeitlichen Kapazitäten nicht ausreichen: *„jetzt ist es eigentlich sehr positiv, dass man viele Partner hat, um eben den Kindern mehr anbieten zu können, weil man auch die Stunden gar nicht mehr hat“* (04.02.125). Ein anderer Aspekt ist die Inanspruchnahme finanzieller und organisatorischer Unterstützung von den Partnern: *„Zum anderen auch natürlich um finanzielle*

Unterstützung zu kriegen bzw. organisatorische Unterstützung zu kriegen“ (04.04.134). Eine andere Lehrerin schildert die Möglichkeit der Kostenersparnis durch die ehrenamtliche Übernahme von Leistungen durch den Kooperationspartner, die ansonsten die Schule vor finanzielle Schwierigkeiten stellen würde: „aber wenn der Computer nicht mehr hochfährt, dann ist das dann schon so eine Sache, wo ich sag, na ich probier mal und wenn's dann nicht klappt, dann kann ich eben das Telefon nehmen und kann sagen ‚M., kannst du kommen?‘ und dann tut er das. Und das ist für mich ‚ne ganz, ganz wichtige Partnerschaft, denn so was wird ganz teuer bezahlt in der freien Wirtschaft‘“ (04.06.107).

Die pragmatischen Motive zur Kooperation spielen in den Aussagen der interviewten Lehrer eher eine nebensächliche Bedeutung. Während der Nutzen und die Hoffnung auf Unterstützungsleistungen vielfach mitschwingen, äußern die Lehrer vorwiegend inhaltliche Gründe, die die Zusammenarbeit mit den Partnern notwendig machen. Im Folgenden werden die drei genannten Begründungsmuster anhand der konkreten Interviewpassagen beschrieben.

#### 4.3.3.2 Erweiterung des inhaltlichen Angebotes der Schule

Eine von vielen Lehrern genannte Begründung für die Zusammenarbeit mit externen Partnern ist die Erhöhung der Vielfalt der Angebote in der Schule. Ziel der Zusammenarbeit ist es, „die Breite der Palette zusätzlich zur Arbeit noch größer zu haben“ (02.03.85), „ganz neuartige Sachen“ (04.02.125) anbieten zu können, „das Blickfeld für die Schüler mal ein bisschen weiter aufzufächern“ (03.02.231), „unser Angebot, unser Unterrichtsangebot, unser Ganztagsangebot, unser Freizeitangebot für die Schüler eben interessant und vielfältig zu gestalten“ (04.04.134). Die zuletzt zitierte Lehrerin hebt besonders die Gestaltung eines sinnvollen Ganztagsangebotes hervor: „dass wir dann auch irgendwo alle wieder gucken, dass wir ein rundes Bild haben, eine runde Sache haben, Schülern hier Möglichkeiten zu geben, wie sie also die Zeit hier sinnvoll nutzen können und sicherlich auch interessant hier nutzen können und ja teilweise den Part übernommen haben, den früher Arbeitsgemeinschaften eröffnet haben“ (04.04.136). Oder eine andere Lehrerin erklärt: „[ich] finde es sehr wichtig, dass solche Partner mit einbezogen werden, schon hinsichtlich der Vielfalt, die man dann anbieten kann, in der Schule ... da laufen jedenfalls einige Projekte und das wäre nicht möglich nur über die Stunden der Kollegen abzusichern, da würde das sehr, sehr viel farbloser sein, denk ich mal, das Angebot“ (04.02.111).

Sehr deutlich macht eine Lehrerin in Bezug auf einen gelungenen Unterricht, dass nicht nur eine Option zur Kooperation besteht, sondern geradezu eine Notwendigkeit: „Also wir sind einfach gezwungen, uns solche Anwendungsfelder jetzt zu suchen, weil es so anspruchsvoll inzwischen ist, die Mathematik und die Technik. Dass wir das hier in der Schule nicht wirklich authentisch bieten können und da sind das eben auch Firmen“ (02.02.130). Der Anspruch an die Qualität des eigenen Unterrichts begründet somit eine Notwendigkeit zur Kooperation. Ein immer wieder genannter Aspekt ist die gewünschte „Lebensnähe“. Schule wird zum Teil eine Ferne unterstellt, die durch die Einbindung externer, im Leben, in der Gesellschaft stehender Partner aufgebrochen werden soll. Ein Lehrer erklärt: „Also ich nutz sie eigentlich immer recht gern, weil dort mal ein Einblick gegeben wird in die praktische, oder in das praktische Leben, wie dann Berufsleben so aussieht, das sieht ja völlig anders aus als der Schulalltag hier aussieht“ (03.02.171). Eine weitere Lehrerin begründet sehr ausführlich die Wichtigkeit der Aufnahme scheinbar schulferner alltagspraktischer Themen und Lernfelder in den Unterricht: „den Schülern entgeht da was, also wenn sie auch nicht mal an andere Sachen rangeführt werden. Man muss ja ganz einfach so sagen, dass Elternhäuser heute auch nicht mehr bereit sind, mit Kindern Sachen zu machen, die ‚ne andere Art von Bildung vermitteln. Da gibt's eben, manche waren noch nie in einer Bibliothek, wenn ich mit ihnen da nicht hingehbe, kommen sie da auch nicht hin. Oder manch einer geht nie ins Theater, der würde sein ganzes Leben da nicht hingehen, wenn wir nicht von der Schule mal geben. Das ist ja auch die andere Geschichte. Da, denk ich, hat man auch irgendwie ‚ne Verpflichtung mehr zu machen, als dass wir hier sitzen und Stoff aus ‚nem Lehrbuch vermitteln‘“ (05.04.143). Hier begründet sich aus der Übernahme von Verantwortung für die Schaffung von Lerngelegenheiten, die ursprünglich in der Verantwortung der Eltern gesehen wird, eine Notwendigkeit der Kooperation mit außerschulischen Partnern, die diese Lernfelder vertreten.

Nicht nur die Breite des Angebotes wird genannt, auch die Tiefe der Auseinandersetzung mit einer Thematik ist ein Argument für die Kooperation mit außerschulischen Partnern. Für eine Lehrerin liegt der Sinn der Angebote somit auch darin, eine vertiefende Beschäftigung mit



einer Thematik anbieten zu können, die im Rahmen des regulären Unterrichts so nicht möglich wäre. Sie berichtet von einer AG zum Modellbau, in der handwerkliche Fertigkeiten auf eine Weise eingeübt werden, die ein regulärer Werkunterricht nicht leisten kann: „das ist für mich eigentlich immer so ein Aha-Erlebnis, meistens wenn die kommen, in der 5. oder 6. Klasse, mehr oder weniger zwei linke Hände, weil Werken ist ja so minimal, wir schaffen ja man gerade noch ein Werkstück pro Klassenstufe, und da werden natürlich die Fertigkeiten noch nicht so herausgebildet und Ausdauer ist ja für unsere Schüler auch ein Problem, für viele. Und wenn die da ein Jahr mitmachen, dann haben die schon unwahrscheinlich an Fertigkeiten gewonnen und auch an Ausdauer“ (04.01.142).

Die Erweiterung der Vielfalt des Angebotes wird dadurch erreicht, dass die externen Partner Kompetenzen einbringen, die die Lehrer nicht haben. So beschreibt eine Lehrerin als einen Grund für die Zusammenarbeit, „dass eben meinen Schülern auch gebolfen wird bei der Berufsfindung, wenn es eben ausgebildete Leute von der Agentur für Arbeit sind“ (03.05.122). Die eigenen fachlichen Grenzen führen beim Wunsch nach einer Vergrößerung der Vielfalt der Lerngelegenheiten für Schüler automatisch zur Suche nach externen Experten. So beschreibt eine Lehrerin, dass ihre Rolle nicht die der Allwissenden sein kann, woraus sich für sie die Zusammenarbeit mit Partnern begründet: „Es gibt viele Dinge, die ich als Lehrer entweder gar nicht oder nur zu einem gewissen Bruchteil leisten kann, weil mir ja zum einen das Wissen fehlt, zum anderen der Überblick, oder was auch immer fehlt. Ich bin ja hier nun nicht der Mensch, der nun alles kann und alles weiß, sondern ich brauch die Leute einfach, weil ich gewisse Dinge nicht alleine leisten kann, das ist das Eine“ (05.03.184).

#### 4.3.3.3 Erweiterung der methodischen Vielfalt und Lernformen

Eine Lehrerin schildert an einem Beispiel, dass die spezifische Art und Weise der Auseinandersetzung mit Thematiken der jeweiligen außerschulischen Kooperationspartner der Grund ist, diese hinzuziehen: „Auch solche Sachen wie Aids, Sexualität, überhaupt so was in der Richtung. Wird zwar alles sicherlich gemacht im Unterricht, aber jetzt nicht immer so, wie sich's Schüler vielleicht wünschen, ne. Ja, das sind so Sachen, die eigentlich ein bisschen fehlen, so seh ich das. Das was auch Schüler sagen“ (05.04.151). Eine andere Lehrerin berichtet von einem Beispiel, wo Partner von außen andere Lernwege für ein bestimmtes Thema eingebracht haben, die auf die Arbeit in der Schule zurückwirkten: „dass man mit anderen Mitteln solche Sachen auch mal machen kann. Ne also, es war nicht schlecht, was wir gemacht haben, es war schon ok, aber man kann mit relativ einfachen Mitteln viel mehr erreichen und das, was wir hier in kleinkleinklein erarbeitet haben, mit bestimmten Dingen viel erklären und abarbeiten, als wir das hier versucht haben. Na ok, dann nehm ich doch gerne dieses Angebot an. Und die Schüler haben festgestellt, wenn es ein anderer erzählt, hört sich das ja ganz anders an, als wenn das ein Lehrer macht, außerdem ist das ja ganz anders. Ja, gut, dann sollen sie es vom Außenstehenden auch erfahren“ (04.03.151).

Die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit bzw. deren Nutzen wird auch darin gesehen, Schülern die Gelegenheit zu geben, auch von anderen als von ihren Lehrern gezielte Lernangebote zu erhalten: „das ist auch wichtig, dass es eben mal andere Leute sind und nicht immer die Lehreraugen“ (02.03.83) oder eine andere Lehrerin: „Und zum anderen find ich es wichtig, dass die Schüler auch mit anderen Personen in Kontakt kommen und sehen, das ist nicht immer nur ein Lehrer, der euch hier was erzählt, es sind auch noch andere Leute in der Gesellschaft“ (05.03.184). Eine Lehrerin nennt als Wunsch: „jetzt könnt ich mir schon vorstellen, andere Leute, verschiedene Leute mit einzubinden, in den Unterricht, weil es einfach näher am Leben ist, wenn man so was macht. Und die sollen ja fürs Leben lernen“ (03.01.110). Dabei verweisen die von den Lehrern genannten Beispiele darauf, dass die Einbeziehung sehr unterschiedlicher Partner für sinnvoll gehalten wird. Als konkretes Beispiel nennt eine Lehrerin die Einbeziehung von Absolventen der eigenen Schule: „ich hab z.B. vor, einen ehemaligen Schüler hier von der Schule, wenn ich mal einen zu greifen kriege, oder was, dass der z.B. in meiner 10. Mal über seine Entwicklung spricht und nicht immer nur der Lehrer sagt ‚du musst die Voraussetzung, du musst das‘, sondern ein Betroffener, also einer, der es durchhat“ (01.04.102).

Die Erklärungen, weshalb das Lernen mit anderen Partnern dabei als sinnvoll und bedeutungsvoll erlebt wird, reichen dabei von dem einfachen Grund, dem Schüler Abwechslung zu bieten, über die Erhöhung der Lebensnähe bis hin, dass es als wichtig

angesehen wird, in einer sehr vielschichtigen Gesellschaft mit vielen widerstreitenden Einflüssen schon früh an viele verschiedene Bezugspersonen herangeführt zu werden, die den Weg ins Erwachsenwerden begleiten, wie eine Lehrerin sehr ausführlich schildert: „Es ist heute wichtig, dass man ganz viele Partner hat. Weil die Schüler auch sehr viele Einflüsse von außen haben. Sie haben nicht mehr so, sie haben nicht die Haupteinflüsse durch Schule und Elternhaus, sondern sie haben 'ne ganze Menge an Einflüssen, die von außen her kommen. Und um mit diesen Einflüssen umgehen zu können, brauchen Sie auch Partner die nicht unbedingt Schule und Eltern sind, sondern man muss schon andere Partner auch suchen, die ihnen mit beihilflich sind auf diesem Weg des Erwachsenseins. Die ihnen also auch mal aus anderen Bereichen was schildern können, weil das was die Schule ihnen schildert und das was die Eltern ihnen schildern, das sind immer die gleichen Sachen und die kennen sie mittlerweile. Die akzeptieren sie oder akzeptieren sie nicht, aber wenn jetzt Partner von außerhalb kommen, dann spielt das schon 'ne große Rolle, und ich hab das jetzt wieder im Betriebspraktikum gesehen, also dass was ihnen dort gesagt wurde, nehmen sie ganz anders auf als das was, das Gleiche, was der Lehrer ihnen sagt“ (05.01.173).

Ein weiteres Begründungsmuster mit methodischem Hintergrund ist die Realisierung offenen Unterrichts, wobei sich die Ziele der Zusammenarbeit sowohl auf die Einbeziehung externer Partner in den Unterricht als auch auf die Erschließung neuer Lernräume beziehen: „offener Unterricht eben dann nach den heutigen, moderneren Lernmethoden, dass man also auch sagt, man holt sich Kooperationspartner rein. Wir haben also 'ne ganze Menge Kooperationspartner, d.h. das ist nicht immer nur der Lehrer, der da vorne steht und insofern, oder dass man eben auch sagt, Unterricht muss nicht immer im Klassenraum stattfinden, da gibt's auch andere Möglichkeiten“ (04.04.68). Eine andere Lehrerin schildert die Hinwendung zu nicht frontalen Unterrichtsmethoden als Anlass und Grund zur Suche nach Partnern auch außerhalb der Schule: „Frontalunterricht ist nicht mehr das Nonplusultra, das ist zwar wichtig, aber nicht in jeder Stunde. Irgendwo löst es ja auch 'ne Art Schulfrust dann aus, gerade bei denen, die vielleicht nicht frontal immer die Hand oben haben und immer 'ne 1 kriegen. Ja und dann kam das eben, dass ich mich auch bemüht hab, Räumlichkeiten außerhalb der Schule zu finden, dass man mal sagt, 'man muss Schüler auch mal rausbringen' ... So und dann natürlich auch zu suchen, es ist anders, wenn der Lehrer was erzählt, ist es ein Fakt, der hat das aus Büchern etc., wenn ich aber jemanden hol aus der Praxis, der damit gearbeitet hat, der damit jeden Tag umgeht, der erzählt es anders, der bringt es anders rüber“ (04.06.119).

Die Erschließung neuer Lernumgebungen, das Lernen außerhalb des Klassenzimmers und der Schule ist für die Lehrer dabei wichtig, um die Abgeschottetheit der Schule und Lehrer und damit letztlich auch der Schüler vom Leben aufzubrechen. So beschreibt eine Lehrerin: „Manchmal ist das ja so, gerade wir als Lehrer sind ja so ein bisschen ... na man war in der Schule, man hat studiert und ist wieder in der Schule. Aber wie es wirklich im Leben draußen so ist, so Marktwirtschaft sowieso und so weiter ... Und dadurch, dass diese Öffnung eigentlich erfolgt, ist es doch ein bisschen lebensnaher, dass man die Schule so ein bisschen mehr in die Gesellschaft integriert“ (04.02.125). Oder eine andere Lehrerin erklärt: „diese Kooperation ist für mich wichtig, dass die Schule, naja, nicht nur dieses schulische Umfeld immer erleben, also das was sie hier in der Schule haben, und das was sie zu Hause haben, sondern auch einfach andere Orte kennenlernen, an denen man auch irgendwie lernen kann, auf anderen Wegen, vielleicht auch auf viel besseren Wegen, als das hier möglich ist. Ja, wenn ich so an die Bibliothek denke, ich hab auch das Gefühl, da fruchtet das auch. Also ich bin da immer so überrascht, wenn ich da mal so privat hingeh, wer da immer so sitzt“ (05.05.177).

Als Wunsch formulieren Lehrer noch einen weiteren Aspekt. So schildert eine Lehrerin, dass für sie eine erfolgreiche Kooperation auch darin bestünde, Vereine räumlich an der Schule anzusiedeln, um die Schule zu öffnen, um aber auch die Erreichbarkeit der Angebote für Schüler zu erhöhen: „Dann wenn wir nun schon öffnen, dass z.B. innerhalb der Räume so Vereine vielleicht auch ihre Berechtigung finden, dass mehr vor Ort ist, dass die Schüler Wege sparen. Und wir haben ja immer das Problem, dass wir sehr viele Fabrschüler haben und dass die eben mehr Möglichkeiten haben, so was zu nutzen. Weil das oft, einige sind denn doch immer bisschen benachteiligt, deren Busse nun ausgesprochen ungünstig fahren, für irgendwelche Veranstaltungszeiten“ (03.05.124).

#### 4.3.3.4 Erhöhung der Transparenz und Akzeptanz der Schule

Ein dritter Grund der für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern herangeführt wird, ist die Darstellung der Schule nach außen. Dies geschieht einerseits als gewünschter Nebeneffekt bei der inhaltlichen Arbeit mit Partnern, wie eine Lehrerin deutlich macht: „Und

*auch dadurch, dass diese Partner dann Kontakt zur Schule haben, auch ein bisschen mehr nach außen dringt, wie es in der Schule läuft, oder was diese Schule speziell will, oder welches Profil sie hat oder wie das an der Schule da so läuft“ (04.02.125). Zum anderen wird die Darstellung der Schule direkt im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit initiiert und in diesem Zusammenhang die Presse als Kooperationspartner angesehen. Ziel ist die Information über die Ziele und die Arbeit der Schule und die Erhöhung der Akzeptanz für die Arbeit der Schule. Eine Lehrerin nennt ganz konkret als Ziel des Kontaktes mit der Presse, „dass dann wohlwollend hier in der Presse über uns berichtet wird, natürlich“ (03.05.122).*

#### **4.3.3.5 Zusammenfassung Begründungsmuster Kooperation mit Externen**

Die pragmatischen Motive zur Kooperation spielen in den Aussagen der interviewten Lehrer eher eine nebensächliche Rolle. Während der Nutzen und die Hoffnung auf Unterstützungsleistungen vielfach mitschwingen, äußern die Lehrer vorwiegend inhaltliche Gründe, die die Zusammenarbeit mit den Partnern notwendig machen. Die Lehrer liefern dazu eine Vielzahl von Begründungsmustern, die sich im Wesentlichen auf zwei Aspekte beziehen. Zum einen wird die Kooperation mit externen Partnern von den Lehrern als wichtig angesehen, um die eigene Arbeit inhaltlich zu bereichern. Zum anderen werden methodische Aspekte genannt. So sehen die Lehrer die Öffnung der Schule für externe Partner als einen Schritt, durch die das Lernen der Schüler entscheidend sowohl inhaltlich als auch methodisch verbessert werden kann. In den Argumentationen der Lehrer schwingen somit sehr stark die Entwicklungsbestrebungen für die Verbesserung der Lernkultur mit. So wird die Öffnung gegenüber außerschulischen Partnern als „Notwendigkeit“ betitelt, um einen lebensnahen Unterricht bzw. Gestaltung von Schule im Ganztagsbereich zu ermöglichen.

Schließlich lässt sich noch ein weiteres Begründungsmuster identifizieren, auch wenn es bei den hier befragten Lehrern eher einen marginalen Stellenwert einnimmt. So ist die Lobbyarbeit ein Motiv für die Zusammenarbeit mit externen Partnern.

#### **4.3.4 Berufsbiografische Erfahrungen und persönliche Entwicklung**

In diesem Kapitel geht es darum, die von den Lehrern beschriebenen Erfahrungen und Entwicklungsverläufe ihres eigenen kooperativen Handelns in Bezug auf die außerschulischen Partner zu systematisieren. Dies erfolgt in zwei Schritten, so werden zunächst die Erwartungen der Lehrer an Kooperation, die diese vor bzw. zu Beginn ihrer Berufslaufbahn hatten, dargestellt. Anschließend werden die Erfahrungen beschrieben, die die Lehrer während der Berufslaufbahn gemacht haben und die unterschiedliche Entwicklungsverläufe im kooperativen Habitus begründen.

##### **4.3.4.1 Erwartungen und Wünsche in der Berufseinstiegsphase**

Ihren Aussagen zufolge, sind die Vorstellungen davon, was Kooperation sein würde, wie schon hinsichtlich der Kooperation im Kollegium und mit Eltern, bei den Lehrern beim Berufseinstieg sehr unterschiedlich ausgeprägt. So schildern einige Lehrer, dass sie bereits mit sehr konkreten Erwartungen und Vorstellungen in den Beruf eingestiegen sind, während andere deutlich machen, dass die Zusammenarbeit mit externen Partnern kein Thema war, an das sie gedacht bzw. Erwartungen gestellt hätten. Es lassen sich verschiedene Varianten unterscheiden.

Eine Reihe von Lehrern schildert, dass sie konkrete Erwartungen hatten, wie die Zusammenarbeit mit den externen Partnern aussehen sollte bzw. dass sie eine wichtige Rolle

spielen würde. So schildert eine Lehrerin: „Ja, die Vorstellung, dass externe Partner wichtig sind, die hatte ich schon von Anfang an, weil ich denke, man sollte seinen Blick auch über den Tellerrand hinaus schweifen lassen und nicht nur im eigenen Saft schmoren“ (05.03.158). Ebenfalls konkrete Ziele für die Zusammenarbeit mit Partnern äußert eine andere Lehrerin: „da hat ich die Erwartung, dass wir jetzt, dass die mal einen Einblick den Schülern vermitteln, wie das in der Wirklichkeit aussieht“ (03.02.176).

Viele Lehrer führen an, dass ihre Erwartungen das widerspiegelten, was sie selbst in der eigenen Schulzeit erlebt hatten. So schildert eine Lehrerin, dass ihre Erwartungen auch genau darauf begrenzt waren: „Also das hat sich bei mir ganz eng begrenzt nur auf, z.B. was ich selber in meiner Schulzeit erlebt hab, Theaterbesuche, das wollt ich immer mal machen ... und dann ja, und Klassenfahrt und Projekttag' und laberrabbarber. Und gut, dann mach ich das mal. Aber, mehr hatte ich mir da eigentlich auch nicht vorgestellt, jetzt an außerschulischen“ (03.01.110). Für eine andere Lehrerin waren die Patenbrigaden als zentraler Partner in Erinnerung geblieben: „Als ich angefangen hab, hatt' so ich immer im Hinterkopf na wie ich selber zur Schule gegangen bin, und dass wir eben 'ne Patenbrigade hatten und da man ab und zu mal Kontakte hatte und die auch mal 'ne Veranstaltung organisiert haben und wir den Betrieb besichtigt haben und gut“ (04.02.121). Auch eine andere Lehrerin beschreibt, dass sie mit geringen Erwartungen an außerschulische Partnerschaften in den Beruf eingestiegen ist, die sich auf ihre eigenen, positiven Schulerfahrungen bezogen: „genau diese. Also das hab ich einfach selbst als Schüler als angenehm empfunden, wenn man mal sich 'ne Ausstellung angucken durfte, oder Bibliotheksbesuche gemacht hat, ja, hab ich als selbstverständlich angesehen ... also ich hab schon mich gefreut, dass ich in 'ner Stadt arbeiten darf, dass es da 'ne Bibliothek gibt und 'nen Museum, dass man dahin gehen kann als Schüler mit der Schule. Aber sonst war das doch eher nebensächlich“ (05.05.167).

Entgegen der Gruppe der Lehrer, die mit konkreten Erwartungen an die Kooperation mit außerschulischen Partnern in den Beruf eingestiegen sind, berichten andere Lehrer, dass sie keine Erwartungen bzw. Vorstellungen bezüglich der Zusammenarbeit mit externen Partnern zu dieser Zeit hatten. Einige Lehrer schildern, dass der Fokus zunächst auf den Unterricht und die Schule intern gerichtet war: „Ich hatte am Anfang als Berufseinsteiger überhaupt keine Vorstellungen von außerschulischer Kooperation, das war für mich ganz weit weg, weil ich ja in die Schule reingehen wollte und erstmal mir wichtig war, dass ich da alles packe und schaffe und kann. Das war für mich erstmal weit weg“ (02.01.167). Eine Lehrerin äußert, dass sie, aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen als Schülerin, sich anfänglich eine intensive außerschulische Kooperation nicht vorstellen konnte: „Da hat ich gar keine, weil mir das nicht klar war, dass es sowas geben kann, aus meiner eigenen Schulerfahrung. Hier hat ich gar nicht die Vorstellung, dass so wie das jetzt bei uns möglich ist, dass es sowas gibt, außer vielleicht die Berufsberatung, ok. Aber sonst, dass es so diese Kontakte so geben kann, und diese Zusammenarbeit, dass die was von uns übernehmen oder sowas, hat ich überhaupt keine Vorstellung, dass sowas geht“ (02.04.92). Eine andere Lehrerin schildert in ähnlicher Weise: „Ich hatte nicht die Vorstellung, dass wir das so viel nutzen. Also ich hatte eigentlich gedacht, dass es weniger ist. Weil es natürlich, es ist aufwendig zu machen“ (02.03.98).

Eine andere Lehrerin wusste um die bestehenden Formen und hatte an die jedoch weiter keine Erwartungen, außer dass sie verpflichtend durchzuführen waren: „Tja, das waren ja die Patenbrigaden, ne. Die Kooperationspartner, und ja da hatte ich eigentlich gar keine Erwartungen, das war etwas, was man nun haben musste, und irgendwie abbaken musste. Und ansonsten, Kooperationspartner, also UTP-Betriebe<sup>54</sup>, aber da hatte ich keine Erwartungen. Man ist mal ins „Haus der Pioniere“ oder so gegangen, so was waren eventuell Partner“ (02.02.134). Eine andere Lehrerin schildert in ähnlicher Weise, dass es gewisse Formen gab, aber das Bewusstsein einer bewussten Gestaltung existierte nicht, oder war nicht wichtig, denn im Zentrum stand die eigene Unterrichtsgestaltung: „Ich glaub zu Anfang hat man da so gar nicht viele Vorstellungen von gehabt und, oder ich sag mal, da hat man das ja eigentlich gar nicht so bezeichnet. Da hat man dann eben auch gesagt, man hat 'ne Patenbrigade und man hat irgendwelche Wandertage und Exkursionen gemacht und hat vielleicht auch mal irgendwo, weiß ich, 'ne Unterrichtsstunde im Tierpark gemacht oder so etwas, da hab ich aber nicht den Blick auf Kooperationspartner gehabt, sondern eber auf meine eigene Unterrichtsgestaltung“ (04.04.134). Eine andere Lehrerin berichtet ebenfalls, dass keine Notwendigkeit gesehen wurde, neben dem Unterricht noch viele weitere Aktivitäten zu starten: „Also am Anfang hatte ich mit externen Partnern überhaupt nichts zu tun, gar nichts. Hab ich auch nicht mal drüber nachgedacht, weil ich hatte meinen Unterricht, das war Mathe und Geographie und ich hab mich nebenbei wirklich im informatischen Bereich ein bisschen engagiert und

---

<sup>54</sup> UTP – Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion

dann hatte sich das auch für mich (schmunzelt). Ich hatte auch keinen weiteren Kontakt und auch überhaupt gar keine Notwendigkeit gesehen, das zu tun“ (04.06.117). Auch einer weiteren Lehrerin fällt es nicht schwer einzugestehen, dass die externen Partner zu Beginn der Berufslaufbahn keine Rolle spielten, weil der Unterricht die komplette Aufmerksamkeit erforderte: „Darüber, sag ich ganz ehrlich, hatte ich keine Erwartungen. Also, der Berufseinstieg den ich hatte, da gab's ganz andere Probleme, denk ich (lacht), aber nicht in Zusammenhang mit externen Partnern. Da war man froh, dass man seinen Unterricht geschafft hat, erstmal am Anfang, als Referendar, das weiß ich noch ganz gut, wie lange man da gesessen hat, also da ging es weniger um Kooperation als erstmal ein Gefühl zu bekommen, wie mach ich eigentlich Unterricht, guten Unterricht. Und darum hab ich mir keine Gedanken gemacht. Das kam erst später, peux a peux“ (05.04.141).

Eine Lehrerin führt aus, dass sie schlichtweg keine Vorstellungen hatte, insbesondere was die berufsorientierende Zusammenarbeit anging, da sie als angehende Gymnasiallehrerin diese Thematik als irrelevant für sich einstufte: „Also ich denke, dass ich die Vorstellung hatte, das spielte keine Rolle für mich, weil an einem Gymnasium unterrichtest du deine Fächer und dann geben die Kinder in aller Regel studieren“ (02.05.144). Eine andere Lehrerin hatte die Vorstellung, dass man externe Partner nicht braucht, denn entscheidend sind die Schule und die Eltern: „Anfangs hab ich gedacht, dass diese Partner von alleine kommen, wenn sie gebraucht werden. (lacht) Das war damals meine Einstellung. Ich hatt' auch nicht gedacht, dass man so viele Partner eigentlich braucht, ich dachte, bei der ganzen Bildungs- und Erziehungsarbeit wäre also von Wichtigkeit Eltern, Schule und die Schüler, mit den Lehrern zusammen. Das hat sich natürlich nachher ein bisschen verändert“ (05.01.167).

Auffällig ist, dass gerade auch bei Lehrern, die im späteren Berufsverlauf von sehr intensiven Kooperationserfahrungen berichten, eine Diskrepanz zu ursprünglich nicht vorhandenen Erfahrungen besteht. Zu vermuten wäre, dass ihnen vor dem Hintergrund der im Laufe der Berufskarriere gesammelten Erfahrungen bewusst wird, dass alle Vorstellungen zuvor so gar nichts mit dem, was man dann gelernt hat, was außerschulische Partner sein können, zu tun hat, dass man sich auch auf andere Erwartungen nicht mehr beziehen kann. Diese hätten nichts mehr mit dem zu tun, was heute das Verständnis und die Erwartung an externe Partner wäre.

#### 4.3.4.2 Erfahrungen im Laufe der Berufszeit

Die Lehrer schildern ihre Kooperationserfahrungen im Berufsverlauf, wie bereits schon zur Kooperation im Kollegium, zumeist als Entwicklungsgeschichten, die sich aus den konkreten, fortlaufenden Erfahrungen speisen und durch diese immer wieder Änderungen unterliegen. Im Unterschied zu den Kapiteln zur Lehrerverbundenheit und Kooperation mit Eltern berichten im Kontext der Kooperation mit Externen eine Reihe von Lehrern von einer über die Jahre gleichbleibenden Form und Bedeutung der diesbezüglichen kooperativen Aktivitäten. Ziel des Kapitels ist die systematische Darstellung der Gründe und Erfahrungen, die zu einer Zunahme kooperativen Arbeitens geführt haben, als auch der Gründe für die Abnahme oder die gleichbleibende Kooperation, um die potentiellen Einflüsse auf die Kooperationsaktivitäten der Lehrer deutlich zu machen. Die Darstellung gliedert sich daher in fünf Schwerpunkte.

- (1) Gleichbleibende Kooperation
- (2) Zunahme der Kooperation durch Entwicklung an der Schule
- (3) Zunahme der Kooperation durch verändertes Selbst- und Unterrichtsverständnis
- (4) Zunahme der Kooperation durch dauerhafte Beziehungen
- (5) Rückgang der Kooperation

##### (1) Gleichbleibende Kooperation

Ein Lehrer bezieht die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern auf die Kooperation mit Betrieben und berufsorientierenden Einrichtungen und konstatiert, dass über die Jahre keine Veränderung im Selbstverständnis bei ihm und auch bei den Betrieben zu verzeichnen ist, sondern immer noch das klare Ziel verfolgt wird, den Schülern die Wirklichkeit des

Arbeitsalltages zu vermitteln: „Na ich denke mal, das hat sich gar nicht so verändert diese Einstellung, ich war ja damals, waren wir ja auch schon immer zugeordnet zu den Betrieben und mussten auch immer den Kontakt zu den Betrieben halten und da haben die Schüler ja auch gearbeitet ... und das immer so den Hintergrund hatte, die sollen lernen, wie man auch arbeitet. Den Arbeitsalltag mal kennen lernen. Und dieses hat sich eigentlich bis heute so erhalten ... Also das hat sich, das hat sich eigentlich nicht verschlechtert, weil die Firmen ja eigentlich so langsam auch begriffen haben, wiederum, dass der Kontakt da sein muss und dass sie dann eben auch aus der Schule ihren Nachwuchs rekrutieren“ (03.02.180).

Eine andere Lehrerin berichtet, dass die Veränderung, die sich eingestellt hat, ist, dass es schwieriger geworden ist, Firmen zu finden, was bei ihr jedoch nicht dazu führt, so sagt sie, dass sie sich entmutigen lässt, sondern sie sich weiter bemüht Partner zu finden. Ihre Erwartungen und Ansprüche an Kooperation sind gleich geblieben: „Es war einfacher, heute ist es eben halt schwieriger Partner zu finden, die sich bereit erklären was zu machen, das denke ich, war früher einfacher. Aber so meine Erwartungen haben sich dann halt nicht geändert. Ich versuch denn.., ja einfach mal drauf loszugehen, freundlich anzufragen und hoffe auf Unterstützung bzw. auf Bejahung meines Anliegens, letztendlich ... Ja, inzwischen muss man halt öfter mal Verständnis haben, dass was nicht geht, aber letztendlich hat sich das eigentlich nicht großartig verändert“ (03.05.118) Aus ihren Äußerungen wird deutlich, dass sie sehr pragmatisch und verständnisvoll mit Rückschlägen und der Ablehnung von Kooperation durch potentielle Partner umgeht, was bei ihr nicht zu einem Rückgang der eigenen Bemühungen führt (vgl. 05.03.158). Sie erwartet von der Zusammenarbeit: „Na dass ich in meiner Arbeit unterstützt werde, oder dass ich dann mein Ziel erreiche, was ich gerade verfolge. Entweder hier attraktive Sachen anzubieten, wenn wir beim Beispiel Weihnachtsmarkt bleiben, oder dass meine Schüler eben einen tollen Einblick in einen Betrieb haben, um bei 'ner Betriebsbesichtigung zu bleiben“ (ebd.). Die Lehrerin beschreibt also Anliegen, die sich ebenfalls wie beim Lehrer zuvor auf außerunterrichtliche Aktivitäten beziehen, eine Form der Zusammenarbeit, die sich in ihrer Wahrnehmung in den Jahren ihrer Berufszeit nicht signifikant verändert hat.

Eine Lehrerin, die für sich selbst sagt, dass ihr die außerschulische Arbeit nicht so wichtig ist, stellt ebenfalls fest, dass es dabei keine großen Veränderungen bzw. Entwicklungen in der Zusammenarbeit gegeben hat, außer, dass Partner gewechselt haben: „ich denke, das war 'ne relativ gleichbleibende Sache. Die Partner haben natürlich geändert, also dadurch dass sich in der Stadt selbst Sachen geändert haben, also diese Kunstschule gibt's ja noch nicht so lange, aber, ich mach's eigentlich ganz gern, ich überleg aber sehr gut, mit welchen Klassen ich mich außer Haus bewege. Also da guck ich schon, das hinterher nicht gesagt wird, 'na mit denen brauchen Sie mir hier nicht mehr ankommen', oder so (lacht), aber finde ich, ist nicht so 'ne ganz doller Sache, die ich so wahnsinnig doll ausbaue“ (05.05.171). So lässt die Lehrerin immer wieder erkennen, dass für sie die Zusammenarbeit mit externen Partnern keinen besonderen Stellenwert einnimmt und dauerhaft auf einem geringen Niveau steht.

## **(2) Zunahme der Kooperation durch Entwicklungen an der Schule**

Eine Lehrerin führt die günstigen Bedingungen an der eigenen Schule an, die bei ihr dazu geführt haben, dass die Zusammenarbeit mit externen Partnern mittlerweile einen größeren Stellenwert einnimmt: „Ob die Schule beispielsweise das auch gestattet oder fördert, dass man so was tut. Eigentlich, das ist auch was Neues bei uns, dass so was eben gefördert wird. Und gewünscht wird. Das hab ich hier gelernt oder hier kennengelernt, dass man soviel Externes nutzt. Ich denke an einer normalen Schule ist es nicht die Regel, ständig zu versuchen, außer Haus zu gehen oder auch ins Theater oder so“ (02.03.98).

Lehrer einer anderen Schule berichten in ähnlicher Weise, dass sich, ausgelöst durch Entwicklungsprozesse an der Schule, die Zusammenarbeit mit externen Partnern extrem intensiviert hat. Eine Lehrerin beschreibt ausführlich die Entwicklung, ausgehend von den Erfahrungen der DDR-Zeit, über den Einbruch nach der Wende bis zu den heutigen Entwicklungen: „Zu DDR-Zeiten waren außerschulische Partner die Patenbrigade, ... hier war es eben die Armee, die dann eben auch die Unterstützung mitgab und die Zusammenarbeit, gut, die hat wirklich funktioniert. Sie haben viele Sachen mit den Schülern gemacht, ob das nun das Manöver Schneeflocke war, oder dass sie uns bei bestimmten Höhepunkten in der Schule unterstützt haben, das war schon zu DDR-Zeiten da. Aber es war eben von beiden Seiten etwas, was aufgedrückt war, was eben nicht auf Freiwilligkeit bestand ... und nach der Wende, also in den ersten Jahren nach der Wende begann das erst recht zögerlich, dass man sich auch nach außen öffnete und sich Partner mit ins Boot holte. Und ich kann wirklich wieder hier sagen, sind die letzten vier Jahre eigentlich die gewesen, wo wir ganz viele Kooperationspartner insgesamt in die Schule, ins Boot geholt haben, und wo die sich die Zusammenarbeit in den letzten

Jahren immer weiter ausgebaut hat“ (04.05.122). Als Grund für die drastische Entwicklung der letzten Jahre nennt sie eine durch Modellversuche angeregte Öffnung der Schule: „Durch die Modellversuche. Es ist insgesamt dieser Anspruch an Schule immer mehr verstärkt worden, dieses Öffnen nach außen, wurde zwar in den 90er Jahren schon angestrebt, aber hatte da irgendwo noch nicht überall den Widerball und auch bei uns hier nicht“ (ebd.). Und so beschreibt sie, dass sich das Verständnis gewandelt hat: „ich sag ja, es war in Ansätzen da, aber immer eben mehr sporadisch. Immer zu bestimmten Anlässen nur, wenn es notwendig war. Und das ist eben nicht mehr der Fall. Die Zusammenarbeit, die jetzt funktioniert, das ist Zusammenarbeit, die eben über längeren Zeitraum ... man hat gemerkt, dass man sehr viel mehr Möglichkeiten hat, wenn man sich Partner von außen dazu holt“ (ebd.).

Eine Kollegin dieser Schule beschreibt die Entwicklung in gleicher Weise: „Heute hat sich das unwahrscheinlich entwickelt, bei uns, wie gesagt, in den letzten zwei Jahren ganz extrem, dadurch, dass wir eine selbständige Schule sind und 'ne Ganztagschule, dass wir uns also unwahrscheinlich viele Kooperationspartner ins Boot geholt haben, einmal um unser Angebot, unser Unterrichtsangebot, unser Ganztagsangebot, unser Freizeitangebot für die Schüler eben interessant und vielfältig zu gestalten. Zum anderen auch natürlich um finanzielle Unterstützung zu kriegen bzw. organisatorische Unterstützung zu kriegen“ (04.04.134). Und auf die Frage, welche Erfahrungen sie vorher gemacht hat, sagt sie: „Ich denke, da war das immer mehr fächerspezifisch ausgerichtet, was weiß ich, der Biologielehrer hat sich dann eben mal die AOK geholt und hat mal ein Projekt gesunde Ernährung gemacht ... und jetzt ist es eben so, dadurch dass wir selbständige Schule sind, dass wir das ganze so gestaltet haben, dass wir sagen, wir wollen da versuchen, für die Schüler, oder eigentlich in erster Linie auf Ganztagsangebote ausgerichtet, dass die Schule vier Tage in der Woche bis 16 Uhr geöffnet ist und dass wir dann auch irgendwo alle wieder gucken, dass wir ein rundes Bild haben, eine runde Sache haben, Schülern hier Möglichkeiten zu geben, wie sie also die Zeit hier sinnvoll nutzen können und sicherlich auch interessant hier nutzen können und ja teilweise den Part übernommen haben, den früher Arbeitsgemeinschaften eröffnet haben“ (ebd.). Und auch eine dritte Lehrerin dieser Schule berichtet von den Entwicklungen an der Schule in gleicher Weise, die alle unter dem Ziel stehen eine Öffnung der Schule zu erreichen (vgl. 04.02.121). Ihre eigene Einstellung zur Kooperation hat sich nach ihren Angaben dabei ebenfalls verändert, nachdem sie anfänglich den Entwicklungen skeptisch gegenüberstand: „Ich hab erst gedacht, dass bringt ganz viel Unruhe rein und zerpfückt alles so ein bisschen“ (ebd.), denn zuvor „war es nicht so ein intensiver und nicht so ein regelmäßiger Kontakt“ (ebd.) zu den externen Partnern. Damit wird an dieser Stelle bestätigt, dass die Entwicklungen auf Schulebene, nach Meinung der Lehrer, Veränderungen in den individuellen Haltungen auslösen und diese letztlich auf die Kooperationspraxis zurückwirken (s. Kap. 4.3.2: Einflussfaktoren). Dass die Entwicklung der eigenen Haltungen gegenüber der Schule und dem Unterricht letztlich maßgeblich eine Zunahme der Kooperation bewirken kann, wird im nächsten Abschnitt noch einmal gesondert herausgearbeitet. Dabei wird deutlich, dass die Entwicklung der eigenen Haltungen mit den Bedingungen an der Schule z.T. verwoben sind, andere Lehrer jedoch von Entwicklungen gegen den Widerstand des Umfeldes berichten.

### **(3) Zunahme der Kooperation durch verändertes Selbst- und Unterrichtsverständnis**

So beschreiben eine Reihe von Lehrern, dass sich die Bereitschaft und das Engagement zur Kooperation mit externen Partnern dadurch erhöht hat, dass sich die eigenen Vorstellungen von und Ansprüche an Unterricht gewandelt haben. So beschreibt eine Lehrerin sehr ausführlich, wie sich bei ihr im Laufe der Berufsjahre ein verändertes Verständnis vom Lernen und der eigenen Rolle im Lernprozess entwickelt hat, die dazu führten, die eigene Arbeit zunehmend mit Kooperationspartnern von außen zu verzahnen. Sie schildert: „mit zunehmender Berufsdauer wird das immer interessanter. Muss ich ganz ehrlich sagen. Nutz ich das zunehmend auch mehr. Und empfinde das zunehmend als gut. ... Ich kann mich zunehmend von der Idee verabschieden, dass ich immer alles wissen muss. ... Es gibt Leute, die wissen Sachen viel besser als ich und ich muss auch nicht immer im Klassenraum sitzen und lernen. Lernen, der Begriff des Lernens hat sich für mich unglaublich ausgedehnt. Ich kann auch ganz woanders lernen. Und alles Mögliche ist lernen, was ich mir als Berufseinsteigerin nie so vorgestellt hätte. Da waren die Lernformen für mich immer sehr klassisch. Und das wird für mich immer breiter und immer größer. Und da werd ich einfach immer mutiger und ich find's immer wichtiger, außerschulische Lernpartner einzubeziehen, weil das ist das Leben und das Leben lernen heißt im Leben stehen und lernen und heißt nicht immer nur hier sitzen und lernen. Lernen findet auch praktisch und ganz woanders statt und das kann ich einfach immer mehr machen“ (02.01.167). Am Beginn der Berufszeit hatte sie dagegen noch ein ganz anderes Selbstverständnis: „ich hatte auch immer das Gefühl, ich bin für

ganz viele Sachen zuständig und da liegt die Verantwortung bei mir und das muss in meiner Hand bleiben und das kann ich gar nicht aus der Hand geben und so, das hab ich nicht mehr“ (ebd.). Die Entwicklung dieses neuen Selbstverständnisses wiederum ist nach Aussagen der Lehrerin durch zwei Dinge hervorgerufen worden, einmal die positiven Erfahrungen mit außerschulischen Partnern und die Bedingungen an der neuen Schule, die die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern weiter unterstützt: „Also eigentlich dadurch, glaub ich, dass ich außerschulische Zusammenarbeit immer als positiv erfahren hab und immer auch von Kindern positives Feedback gekriegt hab und selbst wenn jemand irgendwas ganz schlecht gemacht hat und das ganz langweilig war, kann man das immer noch nutzen als ‚gut, was hätte der oder was hätte sie anders machen müssen, damit es nicht so langweilig ist, und das macht ihr eben dann nicht, beim nächsten Vortrag oder bei der nächsten Exkursion oder wenn ihr mal was...‘. Dann hat sich das dadurch verändert, dass ich einfach jetzt an eine andere Schule gekommen bin, das ist hier viel einfacher möglich mit außerschulischen Kooperationspartnern zu arbeiten. Und mein eigenes Bild von meiner Rolle hat sich auch verändert. Warum?, vielleicht einfach nur die Erfahrung?, denk ich mal, ich glaub einfach nur die Erfahrung“ (ebd.).

Eine andere Lehrerin schildert ebenfalls, dass sich ihre eigene Sichtweise im Zuge der Erfahrungen an der Schule entwickelt hat. So hat die konzeptionelle Vorgabe des projektorientierten Unterrichts seitens der Schule bei ihr die Veränderung des eigenen Unterrichtsverständnisses ausgelöst und in dessen Folge letztlich zu einer Ausweitung und Intensivierung der Zusammenarbeit mit diesen Partnern geführt: „Ne, also da hatte ich nun auch noch nicht so den Blick für dieses Projekthafte, das hat sich ja hier erst entwickelt, in dem Moment sucht man natürlich nach Partnern, die das ganze mit Leben ausfüllen und illustrieren, das hat sich hier tatsächlich erst wirklich (?), das hab ich noch nicht im Auge gehabt für meinen Unterricht jetzt“ (02.02.134). Auch diese Lehrerin führt die Entwicklung des „Blickes für dieses Projekthafte“ somit auf die Bedingungen an der Schule zurück.

Eine weitere Lehrerin äußert, dass sich ihre Bereitschaft zur Einbeziehung externer Partner erhöht hat, weil sie mittlerweile sieht, dass dies dazu beiträgt, den Unterricht lebensnäher zu gestalten: „Jetzt hab ich eigentlich, naja, es hängt auch mit dieser Kooperation zusammen, ne, jetzt könnt ich mir schon vorstellen, andere Leute, verschiedene Leute mit einzubinden, in den Unterricht, weil es einfach näher am Leben ist, wenn man so was macht. Und die sollen ja fürs Leben lernen“ (03.01.110). Sie schildert daneben, dass viele negative Rahmenbedingungen sie davon abhalten mehr zu machen. So wird in diesem Beispiel deutlich, dass die Entwicklung ihrer Einstellung nicht von schulischen Entwicklungen ausgelöst wurde, sondern sie diese vielmehr daran hindern, die eigenen Vorstellungen umzusetzen. Auch eine andere Lehrerin schildert, dass die Entwicklung des eigenen kooperativen Habitus nicht durch die Bedingungen an der Schule befördert wurde, sondern dass sie im Gegenteil einen sehr individuellen Entwicklungsweg beschritten hat und gezwungen war, sich die Modelle für die Zusammenarbeit mit den außerschulischen Partnern allein zu erarbeiten. „man wurde ja im Prinzip da reingestoßen, ‚du bist AWT-Lehrer, du hast dich damit zu beschäftigen‘ ... es ist für mich da wirklich schwierig gewesen, wen zieh ich mir da ins Boot, mit wem arbeitet sich das günstig?, und ich muss sagen, ich hab eben angefangen mit ‚nem Arbeitsamt zusammen zu arbeiten“ (03.04.152). Gleichzeitig macht sie deutlich, dass sie bestrebt ist, immer wieder neue Dinge auszuprobieren, obwohl sie selbstkritisch, auch stellvertretend für die Kollegen deutlich macht, dass dies noch häufiger passieren müsste.

Die Bedeutung, die das eigene Unterrichtsverständnis für die Bereitschaft und Notwendigkeit der Zusammenarbeit hat, wird auch aus der Äußerungen einer anderen Lehrerin sehr deutlich: „So und dann gab es ja auch ein bisschen durch Weiterbildung und auch durch, ich sag mal, durch eigenes Empfinden diesen Umschwung, das man gesagt hat, es kann nicht nur alles frontal im Klassenraum laufen, das ist vorbei an der Praxis“ (04.06.117). Wodurch der Umschwung ausgelöst wurde, kann sie nicht direkt sagen, erwähnt aber zweimal Weiterbildungen: „Kann ich nicht mehr sagen. Kann ich momentan nicht mal ausdrücken, wie das kam. Ich weiß aber, dass ich früher da überhaupt nicht drüber nachgedacht habe und dass ich gedacht hab, 45 Minuten, das ist mein Unterricht, den mach ich von vorne, frontal, und fertig. Viel auch durch Weiterbildung, dass man doch gehört hat, Frontalunterricht ist nicht mehr das Nonplusultra, das ist zwar wichtig, aber nicht in jeder Stunde. Irgendwo löst es ja auch ‚ne Art Schulfrust dann aus, gerade bei denen, die vielleicht nicht frontal immer die Hand oben haben und immer ‚ne 1 kriegen. Ja und dann kam das eben, dass ich mich auch bemüht hab, Räumlichkeiten außerhalb der Schule zu finden, dass man mal sagt, ‚man muss Schüler auch mal rausbringen““ (ebd.).



Weiter sagt sie, dass sie inspiriert durch andere angefangen hat, Dinge zu übernehmen, die diese ausprobiert hatten: *„So und dann natürlich auch zu suchen, es ist anders, wenn der Lehrer was erzählt, ist es ein Fakt, der hat das aus Büchern etc., wenn ich aber jemanden hol aus der Praxis, der damit gearbeitet hat, der damit jeden Tag umgeht, der erzählt es anders, der bringt es anders rüber. Also haben wir versucht, solche Leute in die Schule zu holen und da wo es eben möglich war, mit einzubinden. Und das fand ich ganz toll und das hab ich natürlich dann auch aufgegriffen“* (ebd.). Eine andere Lehrerin schildert, dass ihr Unterrichtsverständnis sich dahin entwickelt hat, dass es ihr immer wichtiger wird, so oft wie möglich aus der Schule zu gehen. Gleichzeitig ist ihre Bereitschaft, sich außerschulischen Partnern zuzuwenden, dadurch gestiegen, dass sie Aufgaben, die ursprünglich den Eltern zukommen würden, kompensatorisch übernimmt (vgl. 05.04.143). In ähnlicher Weise begründet auch eine andere Lehrerin die zunehmende Einbeziehung externer Partner. Für sie ist die Zusammenarbeit mit externen Partnern daher wichtig geworden, weil Schule und Elternhaus allein nicht mehr den Lernbedürfnissen und Erfordernissen der heutigen Zeit gerecht werden können: *„Es ist heute wichtig, dass man ganz viele Partner hat. Weil die Schüler auch sehr viele Einflüsse von außen haben. Sie haben nicht mehr so, sie haben nicht die Haupteinflüsse durch Schule und Elternhaus, sondern sie haben ‘ne ganze Menge an Einflüssen, die von außen her kommen. Und um mit diesen Einflüssen umgehen zu können, brauchen Sie auch Partner die nicht unbedingt Schule und Eltern sind“* (05.01.167).

#### **(4) Zunahme der Kooperation durch dauerhafte Beziehungen**

Ein Lehrer berichtet von der Zunahme an Kooperation, die darauf zurückzuführen ist, dass sich das eigene Netzwerk und die Kontakte zu den Partnern immer weiter ausgebaut haben: *„Diese Geschichte hat eigentlich immer mehr zugenommen, weil man im Laufe der Jahre immer mehr Leute kennenlernte, immer mehr Kontakte knüpfte und dann eine ganz andere Auswahlmöglichkeit hat. Man konnte viel differenzierter an einzelne Sachen rangehen und es gab eigentlich eine unwahrscheinlich breite Palette, da hab ich immer drüber gestaunt, die bereit waren auch was zu tun. Mit den Schülern oder so, wenn du angerufen hast z.B. und da ging's denn um Fahrzeugtechnik oder um Reifen oder so. Dann hast dann so einen Reifenservice angerufen, der hat einen langgeschickt und hat gesagt „weißt was, komm mit der Bande her, wir machen das hier“. Und da hab ich im Großen und Ganzen dann immer, ja eigentlich immer offene Ohren gefunden, ich hab's eigentlich nie erlebt, dass da einer gesagt hat ‚ne‘. Auch nach der Wende. Ja, bis ich dann da weggekommen bin, ich mein nun hab ich nun nichts mehr, was diese Geschichten angeht“* (01.05.142).

#### **(5) Rückgang der Kooperation**

Äußerungen, die einen Rückgang der Zusammenarbeit mit externen Partnern beschreiben, lassen sich ebenfalls identifizieren. So beschreibt eine Lehrerin sehr ausführlich die intensive Zusammenarbeit mit Patenbrigaden zu DDR-Zeiten, die nach der Wende nicht weitergeführt wurde. Auf die Frage, wie sich die Zusammenarbeit im Laufe der Berufszeit entwickelt habe, antwortet die Lehrerin: *„Nach hinten (lacht). Da ist ‘ne Entwicklung nach hinten, ja muss ich sagen ... so die ersten Jahre, als ich als Lehrer gearbeitet habe, gab es, muss dazu sagen, in der DDR, für jede Schule einen Patenbetrieb. Der Patenbetrieb war bei uns damals die Neptunwerft, mit denen haben wir ganz, ganz eng zusammengearbeitet, da sind also die Kollegen ..., die haben bei uns Arbeitsgemeinschaften an der Schule gestaltet, ne. Ich kann mich dunkel an ‘ne Arbeitsgemeinschaft Foto erinnern. Da ist also jede Woche wirklich was gelaufen, wo die Schüler richtig Spaß auch dabei hatten ... und das ist natürlich mittlerweile nicht mehr da, die Betriebe kommen nicht an die Schulen und machen hier irgendwelche Spielerchen, die haben selbst zu tun, irgendwo über die Runden zu kommen und können da nicht noch großartig die Schulen unterstützen, ne. Das sind also so Dinge, die da so ein bisschen fehlen. Die ich mir auch wünsch, dass es mal so was wieder geben würde (lacht)“* (01.03.128). Der Rückgang wird mit dem Wegfall der fest institutionalisierten Patenschaften erklärt und begründet sich im Folgenden für diese Lehrerin damit, dass die Bereitschaft der Partner heutzutage fehlt. Eine andere Lehrerin führt ebenfalls aus, dass im Vergleich zur DDR-Zeit bezüglich der Zusammenarbeit mit Externen ein Rückgang festzustellen ist, den sie allerdings darauf zurückführt, dass der verpflichtende Charakter der Unternehmungen mit Partnern weggefallen ist und gleichzeitig die individuellen Ansprüche seitens der Schüler, aufgrund vielfältigerer Möglichkeiten, gestiegen sind. Dadurch ist es heute schwieriger, passende Angebote zu entwickeln: *„Na, ein bisschen hat es sich vielleicht sogar rückentwickelt, eben durch veränderte Situationen und die Kinder haben heute nebenbei so viele Möglichkeiten am Nachmittag ihre Freizeit zu verbringen, dass wie gesagt, was von der Schule Gemachtes nicht unbedingt jetzt das ist, was*

*sie wollen ... [früher] war es eben angeordnet, da gab es eben Pioniernachmittag, der musste durchgeführt werden ... und da war man dann eben auch, ja letztendlich auch gezwungen, was Schönes zu machen mit den Kindern, und das fand ich auch für viele verdammt wichtig. Da haben manche z.B. Veranstaltungen erlebt, Einrichtungen erlebt, die sie mit ihren Eltern vielleicht nicht erlebt hätten. Was weiß ich, ins Theater zu gehen, könnte nicht unbedingt aus jedem Haushalt kommen, denk ich mal“ (01.04.108). Auf die Frage, ob solche Angebote heute nicht mehr möglich seien, antwortet sie: „nicht mehr möglich will ich ja auch nicht sagen, aber ich denke mal, es müssen andere Sachen sein, die man nachmittags macht, um Kinder zu begeistern, dass sie da auch hinkommen. Ja, es müssen einfach andere Sachen sein, die müssen sie wirklich vom Sockel reißen, es muss immer gleich ein Event sein“ (ebd.).*

Eine Lehrerin erklärt den Rückgang ihres Engagements damit, dass sie aufgrund des Gefühls der begrenzten Ressourcen an eigener Kraft immer öfter Abstriche bei der Zusammenarbeit mit Partnern macht. So schätzt sie die Kooperation schon als sehr bedeutend ein, stellt aber für sich zunehmend die Nutzen-Aufwand-Rechnung auf und entscheidet sich daraufhin immer seltener für Kooperation: *„Es ist sicher vom theoretischen Gehalt her wichtig und wäre auch gut, so außerschulisch Kooperationspartner sich an Land zu ziehen, aber es ist eben immer ‘ne Frage des Aufwandes, den man betreiben müsste, du musst sie dir ja erstmal heranziehen und holen usw. ne? Und so ‘ne Zusammenarbeit eben auch organisieren und planen usw.. Und das ist eben das, was ich eben im Laufe der Zeit weniger gemacht hab, früher noch mehr, weil wir da eben auch im Sport usw. Partner uns öfter gesucht haben und da war das noch häufiger der Fall im Zusammenhang mit Berufsberatungszentrum usw. ... Aber jetzt in den letzten Jahren hab ich mich da nicht mehr so ins Zeug geworfen, weil ich mir die Frage immer stelle, ob Aufwand und Nutzen in jeder Weise in Einklang stehen diesbezüglich. Aber es wäre schon sicher wichtig, es wäre schon gut, ich bezweifle es ja nicht“ (05.02.128).*

#### **4.3.4.3 Zusammenfassung Entwicklungsverläufe Kooperation mit Externen**

Insgesamt wird aus den Lehrerinterviews deutlich, dass die Lehrer hinsichtlich der Zusammenarbeit mit externen Partnern sehr unterschiedliche individuelle Erfahrungen gesammelt und Entwicklungen durchlaufen haben. Während einige Lehrer deutlich machen, dass sich für sie keine Entwicklungen ergeben haben, weil sie der Zusammenarbeit entweder von Beginn an oder noch nie eine besondere Bedeutung beimaßen und entsprechend dieser Einstellungen ihre Handlungsstrategien beibehalten, berichten andere Lehrer von klaren Entwicklungstendenzen. So wird sowohl von einer grundsätzlichen Zunahme als auch von einem Rückgang der Kooperation mit außerschulischen Partnern im Schulbetrieb berichtet. Gestartet sind die Lehrer zumeist entweder ohne Vorstellungen und Erwartungen an Kooperation in den Beruf oder sie berichten, dass lediglich ihre Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit als Folie dienen.

Die Zunahme der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern wird zum einen mit den Entwicklungen an der eigenen Schule und zum anderen mit der Entwicklung des eigenen Unterrichts- und Schulverständnisses begründet. Dabei wird deutlich, dass in einigen Fällen die persönliche Entwicklung angeregt wird durch die schulinternen Entwicklungen, in einzelnen anderen Fällen jedoch die persönliche Entwicklung auch unabhängig von konkreten positiven Erfahrungen an der Schule stattfinden kann. Daneben lässt sich feststellen, dass die berufsbiographischen Erfahrungen als Auslöser für die Entwicklung der eigenen Kooperationsansprüche beschrieben werden (s. Kap. 4.3.3: Begründungsmuster), indem entweder die Notwendigkeit oder die positiven Wirkungen von Kooperation erfahren wurden.

Auf der anderen Seite verweisen die Schilderungen des Rückgangs der Kooperation und die Bewertung der Entwicklungsverläufe gleichsam auf die dahinterliegenden Kooperationsansprüche. So finden sich Nennungen von Lehrern, die den Rückgang der Kooperation mit dem Wegfall der festen „Patenschaften“ nach 1989 begründen, indem sie deutlich machen, dass die Bedingungen für eine Zusammenarbeit heute in der Weise nicht mehr gegeben ist. Hier zeigen sich keine Überlegungen zu Handlungsstrategien, die über eine gedankliche Rückkehr zu den altbekannten Formen hinausgehen würden.

Das entscheidende Ergebnis ist somit, dass die Entwicklung des eigenen Berufs- und Unterrichtsverständnis maßgeblich die Bereitschaft zur Kooperation mit Externen beeinflusst.

Die Zunahme von Kooperation wird fast immer darauf zurückgeführt, dass eine Öffnung der Schule, insbesondere im Zuge der Ganztagschulentwicklung, bzw. eine konkrete Öffnung des Unterrichts und somit projektorientiertes Arbeiten als Unterrichtsprinzip angestrebt wird (wobei das Maß der Unterrichtsöffnung dabei sehr unterschiedlich ist). Aus vielen Ausführungen geht dabei hervor, dass dieses Unterrichtsverständnis wiederum im erheblichen Maße durch Erfahrungen mit den Arbeitskonzepten und Entwicklungen an der eigenen Schule geprägt ist. Die Lehrer berichten dabei von sehr tiefgreifenden Entwicklungslinien. Damit verweisen diese Äußerungen auch auf mögliche Ansätze zur Beeinflussung des kooperativen Habitus von Lehrern, im dem Sinne, dass durch reformorientierte Veränderungen an einer Schule sehr starke Einflüsse auf die Entwicklung der persönlichen Vorstellungen und Haltungen erwartet werden können (s. Kapitel 6: Diskussion).

## 5 Ergebnisse der fallanalytischen Auswertung

Gegenstand der bisherigen Analyse war die themenbezogene Querschnittsanalyse der qualitativen Lehrerinterviews entlang zentraler Kategorien. Die Auswertung erfolgte damit bisher weitgehend dekontextualisiert, d.h. die alltagsweltlichen und auch biographischen Zusammenhänge und Hintergründe wurden bislang nicht im Zusammenhang eines Falles betrachtet bzw. blieben die individuellen Zusammenhänge bislang unberücksichtigt. So sind die Ausprägungen und Merkmalsvariationen hinsichtlich einzelner Kategorien beschrieben, aber noch nicht in ihrem jeweiligen Kontext und Sinnzusammenhang analysiert und zu verstehen. An diesem Punkt setzt die folgende Analyse an.

Mit Hilfe der fallbezogenen Auswertung werden die Handlungs- und Begründungsmuster der Lehrer in ihrem jeweiligen institutionellen und biographischen Bezug beschrieben. Gegenstand der Analyse ist die Herausarbeitung der unterschiedlichen Varianten der Kooperationshabitus von Lehrern. Der Begriff Habitus wird in diesem Zusammenhang verstanden als die erworbene Art und Gewohnheit zu handeln bzw. sich zu verhalten. Er repräsentiert damit die eine Person leitenden Orientierungs- und Handlungsmuster in Bezug auf Kooperation<sup>55</sup>. Der Kooperationshabitus besteht nicht unabhängig vom Umfeld, gerade weil Kooperation per se eine auf Sozialität verwiesene Handlungsform ist, die dadurch grundsätzlich auf ein Gegenüber bezogen ist und gleichsam von diesem beeinflusst wird. Ausgehend von dieser handlungstheoretischen Prämisse, dass das kooperative Handeln und die diesem zugrundeliegenden Begründungsmuster des Einzelnen nicht losgelöst von individuellen, interaktiven und institutionellen Einflussfaktoren zu verstehen ist (vgl. Kap. 1.4), werden die Aussagen der einzelnen Lehrer in ihrem Gesamtzusammenhang interpretiert. Um das Konstrukt des Kooperationshabitus umfassend zu beschreiben und zu verstehen, rückt damit der einzelne Lehrer als Fall in den Mittelpunkt der Betrachtung.

In einem zweiten Schritt werden die einzelnen Schulen als Fälle beschrieben. Ziel ist die Darstellung der je spezifischen Kontextbedingungen für Kooperation an den einzelnen Schulen. Die fünf Fälle liefern damit jeweils ein Beispiel für Konfigurationsmöglichkeiten des kooperativen Arbeitens an einer Schule.

---

<sup>55</sup> Mit dem Begriff Habitus (lat.) wird die erworbene Haltung bzw. das „Gehabe“ einer Person ausgedrückt (vgl. BROCKHAUS-ENZYKLOPÄDIE, 1989, S. 332). In den soziologischen Habituskonzepten im Anschluss an BOURDIEU (1976) wird der Begriff zur Beschreibung verinnerlichter, kollektiver Dispositionen verwandt, die zu Ähnlichkeiten im Handeln der Mitglieder einer Gruppe führen. Er wird in diesem Kontext auch als sozialer Habitus bezeichnet und dient insbesondere der Beschreibung der typischen Gewohnheiten von Mitgliedern gleicher Schichten und Statusgruppen bzw. der Beschreibung der Unterschiede zwischen diesen Gruppen. Habitus ist mit BOURDIEU zu definieren als: „Systeme dauerhafter Dispositionen, ... als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen“ (BOURDIEU, 1976, S. 165; zitiert nach SCHWINGEL, 1998, S. 55). Der Begriff des Habitus wird somit vielfach genutzt, um die kollektiv bestimmten Gewohnheiten des Denkens, Fühlens und Handelns zu beschreiben. JUHNKE benennt diese als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die aus wiederholten Erfahrungen entstehen (vgl. JUHNKE, 2008), die als Äquivalente der Orientierungs- und Handlungsmuster betrachtet werden können. In dieser Studie wird der Begriff im Fokus für die Beschreibung individueller Ausprägungen von Verhaltens- und Handlungsgewohnheiten genutzt. Der Begriff wird dabei im Bezug auf den Einzelnen verwandt und Habitus verstanden als die, im Laufe der Berufsbiografie erworbenen Gewohnheiten eines Einzelnen, sich zu verhalten. So geht es mit der Beschreibung unterschiedlicher Kooperationshabitus gerade nicht darum, die Ähnlichkeiten innerhalb der Gruppe der Lehrer zu beschreiben und einen kollektiven schulspezifischen Kooperationshabitus zu rekonstruieren, der für die Lehrer dieser Schule typisch ist, sondern die Unterschiede hinsichtlich des individuellen Kooperationshandelns eines Lehrers innerhalb einer Gruppe von Lehrern in Abgrenzung zu anderen zu beschreiben, ohne außer Acht zu lassen, dass diese Dispositionen und Gewohnheiten, sich zu verhalten, sozial geprägt sind. In dieser Weise wird der Aspekt der individuellen Entscheidungskompetenz des Subjektes Rechnung getragen, demnach der Einzelne nicht durch die Bedingungen und Verhältnisse determiniert ist, sondern sich zu diesen verhält (vgl. HOLZKAMP, 1995).

## 5.1 Typologie der individuellen Kooperationshabitus von Lehrern

Die Herausforderung bestand darin, eine Typologie zu entwickeln, die Aussagen über individuelle Handlungsprämissen und -entscheidungen machen kann, gleichzeitig jedoch deren spezifische Umsetzung in der Praxis in den Blick zu nehmen in der Lage ist, wodurch unter Umständen auch der Fakt der sozialen Vermitteltheit der Handlungsentscheidungen in den Blick geraten konnte. Unter Beachtung dieser Prämissen wurden als die zentralen Vergleichsdimensionen für eine typologische Systematisierung der unterschiedlichen Kooperationshabitus von Lehrern folgende Merkmale herausgearbeitet (vgl. Kap. 3.3.1), die damit den Merkmalsraum der Typologie (vgl. Kap. 3.3.2) definieren:

- (1) Subjektiv wahrgenommene Kooperationsnotwendigkeit
- (2) Subjektive Darstellung der eigenen Kooperationsaktivitäten
- (3) Subjektive Beschreibung der eigenen Handlungsinitiative zur Kooperation.

### **(1) Subjektiv wahrgenommene Kooperationsnotwendigkeit**

Die subjektiv wahrgenommene Kooperationsnotwendigkeit leitet sich aus dem wahrgenommenen gemeinsamen Handlungsrahmen, mit einem potentiellen Partner, ab. Dieser hängt von der subjektiven Definition der eigenen Aufgaben und Zuständigkeiten ab. Erst bei Bestehen eines wahrgenommenen gemeinsamen Handlungsrahmens leiten sich entsprechende Kooperationsnotwendigkeiten ab. Diese äußern sich in Kooperationsansprüchen.

So spiegeln sich in den formulierten Kooperationsansprüchen das subjektive Berufs- und Aufgabenverständnis des einzelnen Lehrers sowie sein Rollenverständnis. Für einen Lehrer, der seine Aufgaben als auf die Erteilung eines anspruchsvollen Fachunterrichts begrenzt definiert und sich selbst dabei als die entscheidende Instanz der inhaltlichen Bestimmung und Gestaltung sowie in der Rolle des Experten und Wissensvermittlers begreift, leiten sich andere Kooperationsnotwendigkeiten ab als für einen Lehrer, der seine Rolle als Moderator eines möglichst offenen, lebensnahen, an übergreifenden Schlüsselfragen und Themen orientierten, fachübergreifenden Unterrichts sieht, und darüber hinaus die Erziehungsverantwortung als integralen Bestandteil seines eigenen Aufgabenspektrums betrachtet. Der subjektive Anspruch an Kooperation leitet sich somit aus dem eigenen Professionsverständnis ab, auch hinsichtlich des Aspektes, inwieweit ein Lehrer einen Professionalisierungs- und Entwicklungsanspruch für sich selbst formuliert.

### **(2) Subjektive Darstellung der eigenen Kooperationsaktivitäten**

Diese Dimension bezieht sich auf die von den Lehrern beschriebene Kooperationspraxis, deren mögliches Spektrum und unterschiedliche Spezifik aus den Ausführungen der Lehrer deutlich wird. Sie lässt sich hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung der beschriebenen Kooperationsanlässe, hinsichtlich der dabei angestrebten Kooperationsformen sowie dem Grad an konzeptioneller Strukturierung der eigenen kooperativen Arbeitsweisen beschreiben und zwischen den Lehrern unterscheiden. Für deren Beschreibung sind auch die Frage der individuellen Entwicklungsverläufe und die Benennung der jeweiligen Einflussfaktoren auf die Praxis relevant, die als Hintergrundfolie für die Analyse dienen. So haben Lehrer unter Umständen „gute Gründe“, sich gegen eine Zusammenarbeit zu entscheiden, wenn zum Beispiel die bestehenden Bedingungen und Voraussetzungen ein eigenes Engagement sinnlos erscheinen lassen.

### **(3) Subjektive Darstellung der eigenen Handlungsinitiative**

Diese Dimension schließlich bezieht sich auf die Unterscheidung verschiedener persönlicher Grundtypen unter den Lehrern, die hinsichtlich der eigenen Bereitschaft oder Fähigkeit zur Übernahme der Handlungsinitiative in Kooperationsaktivitäten vorgenommen werden kann. Sie zielt auf die Integration der Aspekte der Persönlichkeitsstruktur, die maßgeblich das eigene Handeln, und somit auch das kooperative, mitbestimmen. Die Unterscheidung erfolgt dabei im

Wesentlichen entlang der Spanne zwischen Initiative und Resonanz als Handlungsausrichtung, die auf dahinterliegende Persönlichkeitsmerkmale verweist.<sup>56</sup>

Auf Grundlage dieser Dimensionen konnte eine Typologie des kooperativen Habitus von Lehrern entwickelt werden. Diese teilt die Lehrer in drei Grundtypen kooperativen Handelns ein, die sich in weitere Varianten differenzieren, so dass sich insgesamt 8 Typen beschreiben lassen. Diese sind im Folgenden in verschiedener Weise dargestellt. Zunächst sind die Typen in der Matrix, die den Merkmalsraum darstellt, verortet. In der anschließenden Tabelle sind die einzelnen Typen in ihren Grundcharakteristika übersichtsartig, vergleichend dargestellt. Im Anschluss daran erfolgt eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Typen anhand von Prototypen durch ausführliche Fallbeschreibungen.<sup>57</sup> Die Auswertung wird durch eine anschließende, vergleichende Analyse der Habitus Typen vervollständigt.

A umfassendes kooperatives Handeln			<b>„Teambegründer“</b> (Initiativtyp)
			<b>„Teamarbeiter“</b> (Resonanztyp)
B basales kooperatives Handeln	<b>„Problemlöser“</b> (Initiativtyp)		<b>„Arrangierter“</b>
	<b>„Mitmacher“</b> (Resonanztyp)		
C geringes kooperatives Handeln	<b>„Konformist“</b>		<b>„Entkräfteter“</b>
	<b>„Alleinarbeiter“</b>		

Abb. 25: Darstellung der Typologie der Kooperationshabitus von Lehrern anhand des Merkmalsraums

<sup>56</sup> Dieser Aspekt wurde u.a. durch eine konkrete Frage im Interview untersucht. Zu diesem Aspekt wurden die Lehrer und Lehrerinnen speziell danach gefragt, inwieweit sie einer Unterteilung verschiedener Handlungstypen zustimmen und welchem Grundtyp sie sich zuordnen würden. So wurden sie im Interview mit der Frage konfrontiert, inwieweit sie die grundlegende Unterteilung der Kollegen in „Zugpferde“, „Mitmacher“ und „Alleinarbeiter“ plausibel und zutreffend finden bzw. welche Unterscheidung sie vornehmen würden und anschließend, welchem Typ sie sich selbst zuordnen würden.

<sup>57</sup> Für die Beschreibung der Prototypen konnten lediglich Frauen ausgewählt werden, da insgesamt lediglich zwei Männer an der Untersuchung teilgenommen haben, und diese nicht als Prototypen für einen der Typen in Betracht kamen.

Typ	Varianten	Beschreibung
<b>A</b> erweiterter Kooperations- habitus	<b>A-1</b> <b>«Teambegründer»</b> initiativer, erweiterter Kooperationshabitus	<b>„man kann Schule nur gemeinsam gestalten“</b> 1) sieht umfassenden gemeinsamen Handlungsrahmen 2) umfassende Aktivitäten, gestaltungsorientierte Ansätze 3) Handlungsinitiative: sucht sich initiativ Kollegen und wartet nicht ab, braucht die Strukturen, die es ermöglichen loszulegen
	<b>A-2</b> <b>«Teamarbeiter»</b> resonanter, erweiterter Kooperationshabitus	<b>„ich bin ein Teamviech“</b> 1) sieht umfassenden gemeinsamen Handlungsrahmen 2) umfassende Aktivitäten, gestaltungsorientierte Ansätze 3) ist nicht der Typ, der initiativ Entwicklungen anregt, sondern lässt sich eher auf Initiativen anderer ein; braucht die Strukturen und die Akteure
<b>B</b> basaler Kooperations- habitus	<b>B-1</b> <b>«Problemlöser»</b> initiativer, basaler Kooperationshabitus	<b>„ich engagiere mich, aber mein Unterricht ist meine Sache“</b> 1) sieht für ausgewählte Bereiche und punktuelle Aspekte gemeinsamen Handlungsrahmen 2) entscheidet sich nur begrenzt für kooperative Arbeitsweisen, Kooperation nicht durchgängiges Handlungsprinzip 3) ergreift Handlungsinitiative, braucht die Strukturen
	<b>B-2</b> <b>«Mitmacher»</b> resonanter, basaler Kooperationshabitus	<b>„ich mach gern mit“</b> 1) sieht für ausgewählte Bereiche gemeinsamen Handlungsrahmen 2) kooperative Aktivitäten durchschnittlich, auf punktuelle Aspekte und Hilfeangebote begrenzt 3) ist selbst höchstens bei problembezogenen Aspekten initiativ, ist nicht der Typ, der initiativ Entwicklungen anregt, wird angeregt durch die Entwicklungen an der Schule, braucht die Strukturen und die Akteure und Ideengeber
	<b>B-3</b> <b>«Arrangierter»</b> arrangierter, basaler Kooperationshabitus	<b>„ich bin kein Don Quichotte“</b> 1) sieht umfassenden gemeinsamen Handlungsrahmen, jedoch nicht die Bedingungen, diesen in dem Maße umzusetzen 2) kooperative Aktivitäten durchschnittlich 3) ergreift nur begrenzt die Handlungsinitiative
<b>C</b> marginaler Kooperations- habitus	<b>C-1</b> <b>«Konformist»</b> sicherheits- orientierter Konformitätshabitus	<b>„manchmal möchte man sich ein bisschen absichern“</b> 1) sieht keinen großen gemeinsamen Handlungsrahmen, Sicherung der Konformität begründet Handlungsnotwendigkeit, nicht als Aushandlung sondern Anpassung 2) autoritäres, konservatives Muster – verhindert Autonomie, Freiwilligkeit und Aushandlung und letztlich Entwicklung
	<b>C-2</b> <b>«Alleinarbeiter»</b> entlastungs- orientierter Autonomiehabitus	<b>„ich arbeite gern allein“</b> 1) sieht keinen großen gemeinsamen Handlungsrahmen, sieht nur Schüler und eigenen Unterricht als eigene Verantwortlichkeit 2) macht die vorgegebenen verpflichtenden Sachen und die Dinge mit, die die eigene Arbeit tatsächlich unmittelbar erleichtern
	<b>C-3</b> <b>«Entkräfteter»</b> reaktiver Autonomiehabitus	<b>„ich kann nicht mehr und will nicht mehr“</b> 1) sieht großen gemeinsamen Handlungsrahmen!, jedoch nicht die Bedingungen, dies durchzusetzen, sondern ist resigniert aus Kraftmangel oder Frust 2) nur begrenzte Kooperationsaktivitäten, früher mehr gemacht 3) nicht (mehr) initiativ

Abb. 26: Übersicht über wesentliche Charakteristika der Grundtypen und Typvarianten

### 5.1.1 Erweiterter Kooperationshabitus

Vertreter dieses Grundtyps zeichnen sich durch einen umfassenden Kooperationshabitus aus. Dieser zeigt sich sowohl in einem umfassenden Anspruch an die Zusammenarbeit als auch in einer intensiven Verzahnung der Arbeitsbereiche und intensiven Zusammenarbeit mit den verschiedenen Partnern. Vertreter dieses Typs definieren für sich ihre Aufgabe als Lehrer sehr umfassend, sehen einen sehr großen Handlungsrahmen, der neben der Unterrichtsarbeit sehr bewusst eine Erziehungsverantwortung umschließt. Dabei trägt insbesondere das spezifische Unterrichtsverständnis zu einem veränderten Aufgaben- und Selbstverständnis als Lehrer bei, der die Zusammenarbeit mit Partnern in sehr umfassender Weise notwendig macht. Unterricht wird nicht auf die Fachlogik begrenzt, sondern zunehmend in übergreifenden Themen und Fragestellungen gedacht. Gleichsam zeigt sich das gewandelte Unterrichtsverständnis auch in einer Umdefinition der eigenen Rolle als Lehrer. So rückt die Funktion des Wissensvermittlers zugunsten der Definition als „Moderator von Lernprozessen“ in den Hintergrund. Durch die Verzahnung und Öffnung des Unterrichts wird kooperatives Arbeiten notwendigerweise zu einem grundlegenden Handlungsprinzip. Kooperation erscheint bei Vertretern dieses Typs somit als integraler Bestandteil der eigenen Arbeitskultur. Über den Unterricht hinaus wird die Schule insgesamt als ein Haus des Lernens und Lebens verstanden, wodurch die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit Eltern und externen Partnern für sehr vielfältige Bereiche gesehen wird.

Es lassen sich hinsichtlich der Handlungsinitiative zwei Varianten unterscheiden, welche sich auf die Rolle im kooperativen Verhältnis bzw. Team beziehen. So beschreiben sich manche Lehrer in ihrem kooperativen Habitus als initiative Akteure. Demgegenüber sehen sich andere eher als resonante Mitspieler, die auf die Handlungsinitiativen ihrer Gegenüber reagieren bzw. auch angewiesen sind. Erstere wirken damit als „Teambegründer“, indem sie Ideen entwickeln und entsprechend die Zusammenarbeit anregen. Die zweiten lassen sich als die Gruppe der „Teamarbeiter“ bezeichnen. Das sie unterscheidende Kriterium ist dabei lediglich, dass Vertreter der zweiten Gruppe weniger die Vorreiterrolle einnehmen, sondern ihre Rolle darin sehen, an der Realisierung von Projekten, Ideen und Initiativen mitzuarbeiten.

Im Folgenden soll ein Vertreter der „Teambegründer“ ausführlich anhand eines Falles portraitiert werden. In besonders prototypischer Weise repräsentiert der Fall von Frau Kiefer diesen Typ. Die Variante des „Teamarbeiters“ wird im Anschluss anhand des Falles von Frau Schenk dargestellt, allerdings wird aufgrund der grundsätzlichen Nähe beider Varianten und dem Anspruch, Doppelungen in der Darstellung zu vermeiden, der Fall lediglich für die Beschreibung der markanten Unterschiede zwischen den Typvarianten herangezogen.

#### 5.1.1.1 „Teambegründer“ – initiativer, erweiterter Kooperationshabitus

##### **Frau Kiefer: „man kann Schule nur gemeinsam gestalten“<sup>58</sup>**

Frau Kiefer ist seit 8 Jahren im Dienst und unterrichtet Sprachen und Geographie. Nach dem Referendariat hat sie zunächst an einer staatlichen Schule gearbeitet, mittlerweile arbeitet sie seit 5 Jahren an einer privaten Gesamtschule mit reformpädagogischem Konzept in einer größeren Stadt in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Kap. 5.2.2: Schule 2). Zusammen mit einer Kollegin ist sie als Tandem Klassenleiterin einer 11. Klasse. In zusätzlicher Funktion ist sie die Koordinatorin für bilingualen Unterricht.

Frau Kiefer ist mit hohen Erwartungen an die Kooperation mit Kollegen in den Beruf eingestiegen, weil sie bereits im Referendariat positive Erfahrungen mit der Zusammenarbeit gesammelt hat. Sie wurde dann, nach ihren Aussagen, von der Realität an der staatlichen Schule eingeholt, und hat festgestellt, dass sie selbst ein grundsätzlich anderes Verständnis von

---

<sup>58</sup> Lehrerin 02.01, Namen geändert



Kooperation hatte als das dort vorherrschende und musste die Erfahrung machen, dass man bis auf Ausnahmen grundsätzlich allein ist. So sagt sie, dass für sie Kooperation nicht einfach Arbeitserleichterung und Zeitersparnis durch das Übernehmen von bereits Fertigen bedeutet, sondern gerade auch eine Investition von Zeit, damit es klappt. Und sie fügt an, Kooperation bedeutet auch und vor allem, dass man gemeinsam denkt und Neues denkt.

Frau Kiefer nennt in Bezug auf die Kooperation mit Kollegen eine ganze Reihe unterrichtsbezogener Anlässe wie die Erstellung von Werkstätten und Projektwochen, die arbeitslogisch nur in Kooperation realisiert werden können und begründet dies damit: *„weil die Werkstätten fachübergreifend sind, weil einer allein gar nicht so viele Ideen hat, weil wir uns miteinander abstimmen müssen“*. Als Beispiel für eine nicht erfolgreiche Zusammenarbeit nennt sie Probleme in der Kommunikation, was für sie *„kein grundsätzliches Problem“* ist, sondern eher ein Durchführungsproblem bzw. Verfahrensfehler. Weitere Anlässe für Kooperation sind für sie neben den unterrichtsbezogenen die schülerbezogenen, z.B. besondere Lernbedürfnisse oder Problemlagen einzelner Schüler. Wenn solch ein Fall eintritt, so berichtet sie, werden Konferenzen einberufen, alle in Kenntnis gesetzt und ein gemeinsames Vorgehen entschieden. Als einen weiteren Anlass nennt sie die *„ganze Entwicklung unserer Schule“* und beschreibt, dass die Schule insgesamt *„kooperativ angelegt“* und die Hierarchien sehr flach sind, so dass bei den grundsätzlichen und konzeptionellen Entscheidungen alle involviert sind. Sie denkt, dass beim überwiegenden Teil des Kollegiums eine sehr starke Identifikation mit der Schule vorhanden und das Gefühl sehr stark ist, *„dass das hier unsere Schule ist“*.

Das Idealbild von Kooperation, welches sie an ihrer Schule schon in vielem verwirklicht sieht, ist für Frau Kiefer, dass man *„tatsächlich mit den Kolleginnen zusammen aktiv Schulalltag gestaltet“*, also neben Unterrichtsinhalten auch die organisatorischen Rahmenbedingungen definiert, Unterrichtsmaterialien austauscht und gemeinsam entwickelt und sich über die Kinder und auch Eltern austauscht. Wünschen würde sie sich noch ein bisschen mehr Zeit, und meint damit *„Zeit in meinem Kopf“*, um die Arbeit noch besser machen zu können. So hätte sie gern weniger Unterricht und mehr Zeit, *„gute Arbeit zu machen, mehr Zeit, um miteinander zu sprechen, zu koordinieren, zu kooperieren“*. Das Einzige, was ihr manchmal noch fehlt, sind mehr Möglichkeiten zum Teamteaching. Sie fügt jedoch an, dass die Forderung nach mehr Teamteaching auch *„schierer Luxus ist“* und es den Lehrern in ihrer Schule sehr gut geht in Bezug auf den Arbeitsalltag und die Gruppengrößen. Teamteaching sieht sie jedoch als Bereicherung, als Möglichkeit zur Verbesserung der Arbeit, da sie sich so zum einen gegenseitig korrigieren und zum anderen die Kinder besser fördern können. Hier wird somit ein persönlicher Entwicklungsanspruch deutlich.

Sie sagt, dass Kooperation an der jetzigen Schule *„Konzept und Programm“* ist und führt aus, dass Kooperation klare Organisationsrahmen und Zeit braucht, die im schulischen Tagesablauf dafür geschaffen sind, denn *„sonst bleibt das so ein inselhaftes Kooperieren“*, dass auf vereinzelter Initiative basiert oder abhängig ist von persönlichen Motiven oder Sympathie. Die Leitung schafft ihrer Meinung nach den organisatorischen Rahmen und wirkt unterstützend, gibt methodischen und inhaltlichen Input, als Anreize zur gemeinsamen Auseinandersetzung mit Themen und schafft Strukturen. Das Verständnis, welches Frau Kiefer vom *„organisatorischen Rahmen“* für Kooperation dabei hat, wird auch deutlich, wenn man ihre Aussagen zur Anordnung von Arbeitsgruppen und Einberufung von Notenkonferenzen durch den Schulleiter an der ersten Schule liest: *„wenn man Notenkonferenz als Kooperation ansehen will, dann wurde auch ein organisatorischer Rahmen irgendwie für Kooperation geschaffen“*. Hier wird deutlich, ihr Verständnis von Organisationsrahmen geht weit über diese Konferenzstruktur hinaus. An der jetzigen Schule wird Kooperation nicht angeordnet, zum einen, weil die Hierarchien nicht so ausgerichtet sind, und zum anderen, weil sich die Notwendigkeit zur Kooperation aus dem Arbeitsverständnis selbst ergibt: *„Ich kann hier nur arbeiten, indem ich mich abspreche. Die ganze Schulkultur ist so ausgelegt, das schon allein die Kinder das komisch fänden, wenn einer was Losgelöstes vom Jahrgang machen würde“*. So beschreibt sie die Kooperationskultur als *„ausgesprochen hoch“* und *„selbstverständlich“*. Das Zusammenarbeiten ist ihrer Ansicht nach dabei nicht nur zwingend notwendig für die Art der

Arbeit an ihrer Schule, sondern wird vom Großteil des Kollegiums auch als positiv und bereichernd wahrgenommen. Sie schätzt, dass 5 bis 10 % des Kollegiums der Kooperation skeptisch gegenüber stehen bzw. weniger kooperieren wollen. Da Kooperation immer auch heißt, „*dass man sich offen legt*“, „*einer kritischen Überprüfung aussetzt*“, vermutet sie, dass einige Kollegen das nicht wollen, aus Angst vor oder Problemen mit Kritik, z.B. Kollegen, die als Typ eher unsicher sind und Angst vor Fehlern haben. Konflikte entstehen auch dann, so sagt sie, wenn das Gefühl entsteht, dass von einigen z.B. gemeinsame Gespräche über Grundsatzfragen als Zeitverschwendung angesehen werden.

Die institutionell wirkenden Unterschiede auf Kooperation macht sie deutlich, indem sie beschreibt, dass an einer anderen Schule Kooperation „*eben ein sich nicht gemeinsam entwickeln, sondern da war Kooperation eben sich gegenseitig Arbeitserleichterung schaffen*“. Frau Kiefer unterscheidet hiermit somit Funktionen von Kooperation, indem sie feststellt, dass in der ersten Schule kein Synergieeffekt oder Anspruch auf Verbesserung der Arbeit durch Kooperation gelegt wurde, sondern nur das Entlastungsmoment galt. Des Weiteren benennt sie, dass Kooperation noch ganz andere, machtmotivierte Funktionen hatte, so war sie auch „*Mittel zum Zweck, um bestimmte Leute eben außen vor zu lassen*“. Sie beschreibt, dass es Kollegen gab, die Kooperation auch dazu nutzten, um einen Wissensvorsprung gegenüber anderen zu bekommen und selbst im guten Licht zu stehen. Hier deutet sich ein Motiv an, das eher Parallelen zu politischer Fraktions- oder Lobbyarbeit aufweist, als zur Kooperation unter Gleichen, woraus die Vermutung abgeleitet werden kann, dass in jener Schule eine Fraktionierung in unterschiedliche Interessensgruppen sehr stark ausgeprägt war und die Machtfrage damit eine bedeutende Rolle spielte. Frau Kiefer berichtet über ihre erste Schule des Weiteren, dass dort der gesamte Unterricht im Alleingang bewältigt werden konnte, nur große schulbezogene Sachen, wie Projektwochen mussten abgesprochen werden. Sie sagt, man hätte sich absprechen können über den Unterricht, „*aber wozu?*“. Auch Absprachen über schwierige Schüler waren selten. Sie schildert, dass es keine gemeinsamen Überlegungen und Bestrebungen gab, Probleme zu lösen, sondern ein Problem vielmehr auf den einzelnen Lehrer zurückgeführt wurde, das dieser auch allein lösen sollte. Hier zeigt sich eine völlig andere Struktur in der Arbeit, der Offenheit und Problembetrachtung, es ist kein gemeinsames Ganzes im Blick und es wird nicht die Bedeutung des Zusammenspiels und Zusammenwirkens aller gesehen, was dieser Lehrerin negativ aufgefallen ist und wovon sie sich distanziert. Sie selbst hat an der staatlichen Schule keine kooperativen Prozesse initiiert, weil sie sich als Berufsanfängerin nicht stark genug gefühlt hat, so sagt sie, und ein Klima herrschte, in dem eigene Probleme als persönliche Schwäche betrachtet worden wären. Es ging ihrer Schilderung nach nicht um gemeinsame Problemlösungen, sondern, so sagt sie, man bekam eher das Gefühl man ist der „*Dödel*“. Sie resümiert: „*Das ist keine gleichberechtigte Kooperation, sondern das ist Macht*“. Hier schildert sie somit, dass es gute Gründe dafür gibt, sich gegen eine Transparenz zu entscheiden, und zwar dann, wenn der Boden für einen offenen Umgang nicht vorhanden ist, und eine gemeinsame Problemlösung nicht erwartet werden kann.

An der jetzigen Schule erlebt sie, dass Probleme gemeinsam gelöst werden, weil das gemeinsame Ziel die bestmögliche Förderung jedes einzelnen Kindes ist und das gemeinsam organisiert werden muss. „*Unser aller Ziel ist, dass die Kinder hier so optimal wie möglich lernen können ... und das können wir nur gemeinsam organisieren*“. Bei Problemen, die nur sie als Lehrerin und einen Schüler betrafen, sagt sie, würde sie sich eine Kollegin zur Hospitation holen, um zu gucken, was gerade falsch läuft. Sie schildert, dass man nicht allein mit Problemen dasteht, auch wenn man vielleicht auf den ersten Blick nur allein das Problem hat: „*Ich bin nie allein mit einem Kind mit dem ich ein Problem hab. Nie, überhaupt gar nicht*“. Hier spiegelt sich somit eine Haltung oder ein Grundverständnis, dass ein gemeinsamer Handlungsrahmen besteht und Probleme nicht isoliert zu betrachten und lösen sind. Das Problem eines Einzelnen wird zum Problem aller, um die bestmögliche Förderung des einzelnen Kindes zu gewährleisten. Hier spiegelt sich auch, dass die Verantwortungsübernahme nicht nur für den eigenen Unterricht, sondern für die Schule erfolgt. Gleichzeitig wird deutlich, dass es sich hierbei, nach Aussagen von Frau

Kiefer, nicht lediglich um ihre individuelle Handlungsstrategie handelt, sondern diese vielmehr als in der Schule grundsätzlich geltend angesehen wird.

Hinsichtlich der Kooperation mit den Eltern hatte Frau Kiefer beim Berufseinstieg keine Erwartungen. Im Referendariat hatte sie die Erfahrung gemacht, dass die Eltern nur kommen, wenn es Probleme gibt und über das Interesse an guten Noten hinaus kein weiteres haben. In der jetzigen Schule ist das Interesse der Eltern größer, es gibt auch mehr Beteiligungsmöglichkeiten. Zur Kooperation mit den Eltern fallen Frau Kiefer spontan fünf konkrete Beispiele und Anlässe ein, bei denen sie mit Eltern zusammengearbeitet hat: die Vorstellung der Berufe durch die Eltern im Rahmen berufsorientierender Unterrichtseinheiten, die Zusammenarbeit mit einer Mutter bei Problemen des Kindes nach der Trennung der Eltern, die Durchführung von Klassenfahrten zusammen mit Eltern, die Organisation einer Weihnachtsfeier und die Gestaltung eines thematischen Elternabends durch eine Mutter. Als ein Beispiel für nicht erfolgreiche Kooperation nennt Frau Kiefer die Auseinandersetzung mit einer Mutter zur Frage der Rücksichtnahme auf die Hörschädigung des Sohnes bei der Gestaltung der mündlichen Abschlussprüfungen. Dabei bestand für die Lehrerin das Problem darin, dass die Mutter den pädagogischen Überlegungen und Entscheidungen des Kollegiums misstraut hatte. Nach einem Auseinandersetzungsprozess, unter Einbeziehung des Schulrates, wurde die Prüfung letztlich in der, von den Lehrern konzipierten Weise durchgeführt und lief sehr erfolgreich für den Schüler ab.

Obwohl sie sagt, dass sich die Eltern an der jetzigen Schule schon stark einbringen, ist es ihr „*eigentlich noch nicht doll genug*“. Insbesondere würde sie sich wünschen, dass die Eltern nicht nur das eigene Kind, sondern die Schule als Ganze „*im Blick haben*“. Das fehlt ihr, denn oftmals kommen die Eltern und vertreten nur die Interessen ihres Kindes. Hier erhebt sie einen Anspruch an die Eltern, den sie selbst auch an die Kollegen stellt, dass alle die Schule als Ganze im Blick haben, die Lehrer nicht nur ihren Unterricht und die Eltern auch nicht nur ihr Kind. Das Ideal der Zusammenarbeit wäre für Frau Kiefer, wenn alle Infos von ihr ankommen und wenn andersrum die Eltern auch ein Engagement zeigen, sowohl zu informieren als auch sich zu beteiligen. Die Infos der Eltern sind dabei wichtig, um dem einzelnen Schüler gerecht werden zu können, wenn dieser z.B. gerade „*mit Trauern beschäftigt*“ ist. Hier spiegelt sich somit auch der Wunsch nach bestmöglicher Förderung jedes Kindes, bei der alle Beteiligten mit ihrem Beitrag mitwirken. Schule ist für Frau Kiefer ein öffentlicher Raum, in dem nicht nur Schüler sondern auch die Eltern willkommen sind, was die Kollegen, so sagt sie, immer wieder versuchen zu initiieren. Auf der anderen Seite wünscht sie sich, dass Eltern sich nicht nur am Schulleben, sondern auch noch stärker bei der Werkstattarbeit mit Ideen einbringen: „*Da kann und soll und darf durchaus mitgearbeitet und mitgedacht werden*“. Hier eröffnet sie sozusagen die Schule als einen gemeinsamen Handlungsraum und steckt einen weiten Rahmen für mögliche gemeinsame Handlungsfelder. Auf der anderen Seite hat sie jedoch auch ein Bewusstsein für Grenzen der eigenen Zuständigkeit im Umgang mit den Eltern. So beschreibt sie die Zusammenarbeit mit einer Mutter nach deren Trennung, die auch für das Kind problematisch war, als einen Sonderfall, der „*über das normale Maß hinaus*“ ging. Erwarten würde sie nur, dass sie informiert wird, damit sie in der Schule adäquat auf das Mädchen reagieren kann, in diesem Fall hat die Mutter sie jedoch auch sehr stark als Berater und Ansprechpartner für ihre privaten Sorgen mit der Tochter in Anspruch genommen. Soweit geht die Erwartung der Lehrerin nicht. Generell gibt es für Frau Kiefer jedoch ganz klar eine Art der Erziehungsteilhabe, was sie damit begründet, dass die Schüler einen wesentlichen Anteil des Tages in der Schule verbringen, die Kollegen Vorbilder sind, egal ob gute oder schlechte, und in der Schule sehr viel Wert auf das soziale Miteinander gelegt wird, wie z.B. Umgangsformen und Konfliktlösungen. Gleichzeitig macht sie deutlich, dass eine gelingende Erziehung nur „*Hand in Hand mit den Eltern*“ gehen kann, und wenn diese andere Dinge vertreten, es sehr schwer ist, die eigenen zu vermitteln bzw. zu erreichen, dass die Kinder diese verinnerlichen, sondern dann können diese Dinge lediglich eingefordert werden. Hier wird deutlich, dass Frau Kiefer eine Erziehungsverantwortung annimmt und für sich die Rolle der Miterzieherin definiert.

Optimierungsmöglichkeiten für die Kooperation mit den Eltern sieht Frau Kiefer darin, Rundmails zu schicken, also ihren Anteil am Informationsfluss zu verbessern. Gründe für fehlendes, weiteres Engagement seitens der Eltern sieht sie in deren Zeitmangel. Hier scheint sie also einen äußeren Grund wahrzunehmen, der nicht zu verändern ist und den sie akzeptiert. Mit der Zusammenarbeit mit den Eltern ist sie insgesamt weniger zufrieden als mit den Kollegen und sagt, sie würde sich zum einen mehr Eigenengagement seitens der Eltern wünschen und zum anderen, dass diese nicht nur ihre eigenen Kinder im Blick haben. Hier spiegelt sich also eine Vorstellung von einer sehr umfassenden, vielseitigen Beteiligung der Eltern. Zur Verbesserung würde sie auch eine andere Organisationsstruktur der Elternvertretung vorschlagen, da die Elternvertreter bisher sehr häufig wechseln und daher Kontinuität und Wissen, z.B. über Schulstrukturen, fehlen. Generell sieht sie jedoch, dass an der Schule mehr Kontakt zu den Eltern besteht, schon durch die Organisations- und Unterrichtsformen, z.B. durch Abschlusspräsentationen, die tägliche Anwesenheitsdauer und damit der Erreichbarkeit der Lehrer in der Schule.

Die Beispiele, die Frau Kiefer zur Kooperation mit externen Partnern schildert, sind weniger unterrichtsbezogen, sondern vielmehr damit begründet, den Kindern einen Einblick zu ermöglichen und deren Auseinandersetzung mit Frage anzuregen, wie der eigene berufliche Weg weitergehen könnte und welche Kompetenzen dazu nötig sind, die auch außerhalb der Unterrichtsfächer liegen, z.B. im Umgang mit Senioren. So berichtet sie zum einen von Besichtigungen und Erkundungen in Betrieben, als auch von der Zusammenarbeit mit Partnern in der Schule. So schildert sie die Zusammenarbeit mit Senioren, denen die Schüler Computerkenntnisse beibringen. Als Berufseinsteigerin hatte Frau Kiefer keine Vorstellungen von einer Zusammenarbeit mit Externen. Außerschulische Kooperation war ihr nicht wichtig, weil sie *„in die Schule reingehen wollte“* und erstmal dort mit allem zurechtkommen wollte. Dann aber fügt sie an: *„mit zunehmender Berufsdauer wird das immer interessanter“* und sie führt aus, dass sie sich in ihrem Unterrichtsverständnis immer stärker von der Idee verabschieden kann, immer alles wissen zu müssen und sich der Lernbegriff für sie immer stärker ausdehnt, hinsichtlich der Frage, was Lernen ist und wo Lernen stattfinden kann. Und damit werden für sie, so sagt sie, die außerschulischen Lernpartner immer wichtiger und sie wird immer mutiger. Hier zeigt sich also, dass sich ihr Selbstverständnis von ihrer Rolle als Lehrerin sehr stark gewandelt hat. Früher, so sagt sie, hatte sie *„immer das Gefühl, ich bin für ganz viele Sachen zuständig und da liegt die Verantwortung bei mir und das muss in meiner Hand bleiben ... und das hab ich nicht mehr“*. Auch hier zeigt sich somit die Definition der eigenen Zuständigkeiten und damit auch der möglichen Zuständigkeiten des Gegenübers, wodurch sich die Frage von Kooperationsanlässen neu und anders stellt. Verändert hat sich ihre Sicht durch die positiven Erfahrungen mit außerschulischen Partnern, durch ihre eigene Einstellung, auch den erlebten Flops noch positive Erfahrungen abzugewinnen, und letztlich auch dadurch, dass es an der jetzigen Schule einfacher ist, mit außerschulischen Partnern zu arbeiten, weil man im organisatorischen Rahmen der Stundentaktung flexibler ist.

Als Ideal, so sagt sie, würde sie sich *„die Stadt, den Stadtteil, die Stadtvertreter, die Politik“* in der Schule wünschen, dass die Schüler Stadtteilarbeit erleben, Demokratie erleben und beteiligt werden, und das nicht nur schulintern. Dabei sieht sie nicht nur die Seite der Schüler, sondern formuliert auch den Anspruch und Nutzen für die Stadtvertreter, dass diese auch Schule als Ort wahrnehmen und sehen, wo man die Schüler *„eigentlich abholen muss“*. Zum zweiten wünscht sie sich noch mehr Kontakt mit den Senioren, dass diese sich nicht nur *„berieseln“* lassen, sondern sich auch ihrerseits mit ihren Fähigkeiten *„einbringen, die sie nämlich haben, die vielleicht auch verschütt geben“* und glaubt dabei sehr an das Interesse der Schüler. Sie sieht, dass sich viele Menschen meinen, dass ihre Kenntnisse nicht von Interesse wären, aber dazu bezieht sie sehr vehement Position: *„Das ist aber totaler Quatsch“*. Hier zeigt sich somit ein Verständnis, dass die Schule als ein möglichst offener Lebensraum im Stadtteil gesehen wird, in dem ein offenes Lernen durch verschiedenste Ressourcen und in verschiedensten Settings möglich ist.

Frau Kiefer benennt als ihre persönlichen Stärken, die für kooperatives Arbeiten förderlich sind, ihr Organisationstalent, das sie damit charakterisiert, dass sie nicht chaotisch und unstrukturiert arbeitet. Darüber hinaus nennt sie ihre Verlässlichkeit und Authentizität, die sie gerade auch im Umgang mit Eltern und Kindern hat. Als Schwäche sieht sie, dass sie oft zu direkt ist, da sie weiß, dass es Menschen gibt, die mit direkter Kritik nicht so gut umgehen können. Und als eine Schwierigkeit für die Kooperation mit Kollegen sieht sie auch, dass sie ein sehr bestimmter und gleichzeitig kämpferischer Mensch ist, der für seine Überzeugungen streitet, was sie selbst zwar nicht, aber andere z.T. als negativ empfinden und sich dann, so sagt sie, zurückziehen bzw. was Auseinandersetzungen hervorruft, weil Missverständnisse entstehen. Sie selbst zählt sie zu den Initiatoren von Kooperation, obwohl sie auch gut allein arbeiten kann. So sagt sie z.B., *„ich initiiere sie [Kooperation] grundsätzlich, wenn ich das Gefühl habe, die Schule als solches hat irgendwo ‘ne Grundsatzdebatte zu führen“*. Einschränkend räumt sie ein, dass sie mit manchen Kollegen, mit denen sie keine Fächer oder keinen Jahrgang teilt und die ihr *„vielleicht als Typ auch nicht so liegen“* weniger Berührungsfelder hat. Da ist sie eher zurückhaltend. Zum anderen benennt sie, dass sie, anders als manch anderer Kollege, nicht immer mitkriegt, wenn jemand Hilfe bräuchte, sondern da z.T. nur selektiv wahrnimmt. So sagt sie, *„wir haben so ein paar Kollegen, die unglaublich große Lauscher haben und die immer sofort merken und wissen und hören, wenn bei anderen irgendwas nicht klappt“* und dann reagieren.

Ihre Rolle als Lehrerin beschreibt Frau Kiefer als *„Moderatorin in einem Lernprozess“*, den sie initiiert, wo sie sowohl Impulse gibt als auch aufnimmt. Dabei versucht sie, *„so gut wie möglich zu fördern und zu fordern“*, *„Neugier zu wecken oder am Leben zu halten“*. Sie sieht sich als Vorbild und als diejenige, die Sachen auch vormachen muss. So muss sie sich z.B. trauen, was Neues auszuprobieren und auch Fehler zu machen, wenn sie das den Kindern beibringen will und es zum Lernen dazu gehört. Darüber hinaus ist ihr nachvollziehbare Konsequenz und das Aufzeigen von Grenzen wichtig. Und abschließend fügt sie an, was ihr am Beruf wichtig ist: *„Emotionale Hinwendung. Spaß am Beruf, man muss ihn mögen“*.

Fortbildungsbedarf sieht sie in Bezug auf Kommunikation, die für sie ein Mittel zum Zweck darstellt, aber durchaus optimiert werden kann, gerade in Bezug auf die Kommunikation mit den Eltern. Für sie ist die Frage, wie man die Eltern, aber auch die Rentner und die Stadtteilpolitiker, mehr ins Boot holen kann, ein Kommunikationsproblem.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Frau Kiefer repräsentiert den Typ des „Teambegründers“, der eine Variante des erweiterten Kooperationshabitus darstellt. Sie präsentiert sich als eine engagierte Lehrerin, die für die Arbeit eines Lehrers einen sehr weiten Handlungsrahmen definiert und ihren Handlungsanspruch aus einem Aufgabenverständnis als Lehrerin ableitet, welches sowohl eine Bildungs- als auch Erziehungsverantwortung für die Schüler umschließt. Darüber hinaus benennt sie die Entwicklung der Schule als eine Aufgabe in gemeinsamer Verantwortung. Ihre Rolle als Lehrerin sieht sie als *„Moderatorin von Lernprozessen“*, womit sie ihr Unterrichtsverständnis ausdrückt. Im Mittelpunkt steht für sie die Lernaktivität des Schülers. Der Unterricht wird dabei nicht als *„Privatsache“* betrachtet, sondern die Beispiele für Kooperation mit Lehrern, Eltern und externen Partnern beziehen sich insbesondere auch auf die gemeinsame Gestaltung des Unterrichts. Die Kollegen, Eltern und die externen Partner sind für sie notwendige und wünschenswerte Partner im Prozess. Eine wesentliche Rolle spielt die fachübergreifende Arbeit mit Kollegen. Deutlich wird darüber hinaus, dass ihr Anspruch an die konkrete Gestaltung der Zusammenarbeit davon getragen ist, die Kooperation nicht lediglich als Möglichkeit der Arbeitserleichterung zu begreifen, sondern vielmehr als Möglichkeit der Weiterentwicklung der eigenen Arbeit. Damit rücken für sie insbesondere Prozesse des *„gemeinsamen Denkens“* in den Mittelpunkt, die als Kookonstruktionsprozesse bezeichnet werden können. Ziel ist die inhaltliche Verzahnung der Arbeit sowohl in der Unterrichtsarbeit als auch in der Gestaltung des Schullebens. Sie erscheint somit als Lehrerin, die Kooperation als ein leitendes Handlungsprinzip der eigenen professionellen Lehrertätigkeit sieht.

Darüber hinaus entsteht aus den Äußerungen von Frau Kiefer das Bild einer Lehrerin, die aktiv und initiativ die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Partnern sucht und gestaltet und die die verschiedenen Partner dabei als gleichberechtigt, insbesondere jedoch auch als gleichverantwortlich betrachtet. Die Notwendigkeit zur Kooperation mit den Eltern sieht sie zum einen in der gemeinsamen Erziehungsverantwortung, darüber hinaus formuliert sie jedoch auch den Anspruch, dass Eltern für die Entwicklung der Schule mitverantwortlich sind und sich daher auch diesbezüglich ein gemeinsamer Handlungsrahmen ableitet. Die Lösung von Problemen sucht sie dabei jedoch nicht lediglich in der Formulierung von Handlungserwartungen bzw. -forderungen gegenüber den Partnern, sondern entwickelt und benennt Möglichkeiten eigener Handlungsstrategien zur Entwicklung erfolgreicher Formen von Zusammenarbeit. Sie weiß dabei um die Notwendigkeit förderlicher Rahmenbedingungen für Kooperation und betont die Bedeutung des an der Schule bestehenden, konzeptionell begründeten und verankerten „Organisationsrahmens“ für die kooperative Arbeit.

### 5.1.1.2 „Teamarbeiter“ – resonanter, erweiterter Kooperationshabitus

#### Frau Schenk „ich bin ein Teamviech“<sup>59</sup>

Frau Schenk arbeitet an der gleichen Schule wie Frau Kiefer, sie ist seit 6 Jahren im Dienst und unterrichtet Fremdsprachen. Sie ist Klassenleiterin einer 8. Klasse und Koordinatorin für Fremdsprachen. Frau Schenk verkörpert in sehr ähnlicher Weise wie Frau Kiefer ein weites und umfassendes Verständnis von ihrer Rolle als Lehrerin und für sie ist die Zusammenarbeit mit Kollegen ebenfalls eine notwendige und selbstverständliche Arbeitsform, gerade im Bezug auf den Unterricht. Ihre Vorstellung vom gemeinsamen Handlungsrahmen geht dabei auch bei ihr sehr deutlich über den eigenen Unterricht hinaus und umschließt die gemeinsame Verantwortung für das Gelingen der gesamten Schule. Sie hebt dabei die flachen Hierarchien hervor, die auch die Leitung als einen Teil des Teams erscheinen lassen und die eigene Selbstverantwortung stärken. Gegenüber den Eltern sieht sie sich in der komplementären, ergänzenden Rolle der „zweiten Mutti“, was mit ihrem weiten Rollenverständnis als Lehrerin korrespondiert. So benennt auch sie für sich eine Erziehungsverantwortung.

Neben den Parallelitäten zum Fall von Frau Kiefer, die als Charakteristika des „erweiterten Kooperationshabitus“ gelten können, zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Initiativ-Resonanz-Frage, und dies in zwei Aspekten. Während Frau Kiefer sich sehr klar als „Initiatorin“ positioniert hatte, sind Frau Schenks Äußerungen zu ihrem diesbezüglichen Selbstverständnis sehr viel ambivalenter. So sagt sie: *„Also manchmal bin ich diejenige, die initiiert und die zieht. Ich bin aber auch gern ein Teamviech (lacht). Ich überlass auch gern jemand anderem die Führung und arbeite mit und lass mich ... sich ziehen lassen ist immer eher passiv, das stimmt ja nicht ... aber dass jemand anders die Führung übernimmt und ich arbeite einer Gruppe dann zu. Aber so alleine vor mich hinmuscheln ist nicht mein Ding. Das mach ich nicht gern“*. Initiativ ist sie dabei bei Sachen, die sie wirklich interessieren oder in Situationen, wo sie das Gefühl hat, jemand anderes ist mit der Situation überfordert, ansonsten, *„bei allem anderen“* ist sie eher die, die mitmacht. Deutlich werden aus dieser Passage mehrere Aspekte. So grenzt sich Frau Schenk zum einen unmissverständlich von einer Befürwortung des Alleinarbeitens ab. Alleine vor sich hinzuarbeiten ist für sie nicht der Weg, den sie freiwillig wählt. Darin liegt bereits eine grundlegende Vorstellung von ihrer Arbeit als Lehrerin, die sie als eine gemeinsame Aufgabe definiert. Zum anderen macht sie deutlich, dass sie gerne in der Position ist, in einem Team zu arbeiten und dabei jemand anderem die Führung bzw. die Rolle des Zugpferds zu überlassen. Dabei hebt sie jedoch hervor, dass damit nicht eine Passivität ihrerseits gemeint ist, sondern dass sie eine konkrete Aufgabe hat und sich in der Rolle der Zu- bzw. Mitarbeitenden sieht. Hier wird somit bereits auf der Ebene der Teamrollen argumentiert und nicht auf der Ebene, ob kooperiert wird oder nicht. Diese Frage stellt sich nicht.

---

<sup>59</sup> Lehrerin 02.05, Namen geändert

Als zweiter Aspekt wird aus ihren Äußerungen deutlich, dass Frau Schenk vielfach institutionelle Regelungen beschreibt, die sie zur Entwicklung ihrer eigenen Handlungsweisen angeregt haben, z.B. die Vorgabe bestimmter Arbeitsweisen an der Schule. So beschreibt sie ihren Einstieg an der jetzigen Schule, wo von Beginn an sehr viel Wert auf die Zusammenarbeit mit Eltern gelegt wurde, die sie vorher weder kannte noch praktiziert hat: *„Dann kam ich hierher und da wurde mir gesagt, dass man mit den Eltern ganz eng zusammenarbeitet, da kriegte ich natürlich erstmal Schiss und hatte Angst, dass sie sich jetzt einmischen hier, überall. Aber das ist aber gar nicht so“*. Und so beschreibt sie die weitere Entwicklung: *„es ist auch nicht wirklich ein Entwicklungsprozess gewesen, das war, der einzige Lernprozess war der, dass mir die Angst genommen wurde und zwar im ersten halben Jahr schon“*. Hier werden somit die institutionellen Einflüsse auf die eigenen Handlungsmuster sehr deutlich. Bevor sie angefangen hatte zu arbeiten, war ihr die Zusammenarbeit mit Eltern nie wichtig gewesen: *„Hat mich nicht interessiert. Ich hab ja nur die Kinder. Das war so mein Bild. Eltern standen nie zur Debatte“*. Hier zeigt sich, dass erst mit der Konfrontation mit den konzeptionellen Ansprüchen einer Schule eine Lehrerin dahin kommt, bestimmte Partner überhaupt als diese wahrzunehmen. Hier zeigt sich somit auch, dass ein resonantes Handlungsmuster auch in Bezug auf die vorgegebenen Strukturen existiert und nicht nur in Bezug auf initiative Einzelpersonen. Frau Schenk hat sich die vorgegebenen Handlungsmaximen angenommen, die vorher nicht ihre eigenen waren. So hatte sie anders als Frau Kiefer z.B. vor ihrem Berufseinstieg auch keinerlei Erwartungen an die Kooperation mit den Kollegen. Die Änderungen in den Erwartungen und den Handlungsansprüchen lassen sich einerseits auf die gemachten Erfahrungen zurückführen, andererseits wird aus den Aussagen deutlich, dass diese Entwicklungen auf die Rahmungen an der Schule zurückgehen. Zu vermuten ist, dass insbesondere Personen, die stärker resonante Handlungsmuster aufweisen, d.h. sich stärker in ihrem Handeln auf ihr Umfeld beziehen, eher auf die Qualität der institutionellen Rahmungen angewiesen sind.

### 5.1.2 Basaler Kooperationshabitus

Vertreter des basalen Kooperationshabitus sind dadurch zu charakterisieren, dass sie kooperativem Arbeiten aufgeschlossen gegenüberstehen. Die Bereiche und Anlässe, auf die sich die Kooperation dabei jeweils bezieht, sowie die praktizierten Kooperationsformen sind dabei jedoch grundsätzlich begrenzter als bei Vertretern eines erweiterten Kooperationshabitus. Innerhalb des basalen Kooperationshabitus lassen sich dabei drei Varianten unterscheiden, deren Vertreter ihr Handeln sehr unterschiedlich begründen.

Die **„Problemlöser“** als auch die sogenannten **„Mitmacher“** sind Lehrer, die die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit nur für ausgewählte Bereiche ihrer Arbeit sehen, während sie andere klar als individuelle Aufgabenbereiche definieren. Der gemeinsame Handlungsrahmen, als Grundlage für kooperatives Handeln mit den verschiedenen Partnern, ist dabei sehr viel enger definiert bzw. begrenzter als bei Lehrern mit einem erweiterten Kooperationshabitus. Während jene die Kooperation als grundsätzliche Arbeitsform insbesondere auch für das Kerngeschäft „Unterricht“ definieren, distanzieren sich Vertreter dieser beiden Varianten des basalen Kooperationshabitus insbesondere von einem umfassenden Austausch bzw. einer Zusammenarbeit in Bezug auf Unterricht. Dahinter steht ein Unterrichtsverständnis, demnach Unterricht zum einen als primär selbständig zu erfüllende Aufgabe angesehen wird und zum anderen als grundsätzlich der Fächerlogik folgend gedacht und aufgebaut ist. Die Kernaufgabe des Unterrichts wird als nicht in gemeinsamer Verantwortung liegend dargestellt, wodurch sich bestimmte Kooperationsnotwendigkeiten gar nicht stellen, sondern die unterrichtsbezogene Kooperation vielfach auf Hilfe- und Austauschangebote und grundlegende organisatorische Abstimmungen begrenzt bleibt. Die inhaltliche Verknüpfung und fächerübergreifende Weiterentwicklung des Unterrichtes spielt in den Aussagen von Vertretern eines basalen Kooperationshabitus dagegen keine Rolle.

Die Notwendigkeit einer intensiven Zusammenarbeit mit den Eltern steht dabei für die Vertreter des basalen Kooperationshabitus nicht in Frage. Die gemeinsame Erziehungsverantwortung wird gesehen, woraus sich für die Lehrer bestimmte Handlungsstrategien für eine Zusammenarbeit mit den Eltern ableiten. Auch in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Externen besteht eine große Offenheit, deren Angebote insbesondere für die Ergänzung des Unterrichtsangebotes im Projekt- und Nachmittagsbereich versucht wird zu integrieren. Die Öffnung der Schule und der Einbau von Projekten wird begrüßt und durch kooperative Arbeitszusammenhänge versucht zu unterstützen. Gleichzeitig entsteht jedoch der Eindruck, dass die Öffnung der Schule nicht mit einer grundsätzlichen Öffnung des Unterrichts einhergeht, sondern primär der Ganztagschulgestaltung dient.

Der Unterschied zwischen den Typen der „Problemlöser“ und „Mitmacher“ liegt wiederum (ähnlich wie zwischen „Teambegründer“ und „Teamarbeiter“) im Aspekt der Handlungsinitiative, die Vertreter dieser Typen in Bezug auf kooperative Arbeitszusammenhänge zeigen. Während die „Problemlöser“ als initiative Akteure erscheinen, sind die „Mitmacher“ dadurch charakterisiert, dass sie eher resonant handeln, d.h. auf die Handlungsinitiativen ihrer Gegenüber reagieren bzw. sogar angewiesen sind. Sie wirken insgesamt weniger engagiert.

Die Vertreter der dritten Variante des basalen Kooperationshabitus, die „Arrangierten“, bringen dagegen zum Ausdruck, sehr wohl einen Anspruch an eine intensive Zusammenarbeit zu haben. Sie formulieren einen umfassenden Kooperationsanspruch, der sich auch auf zentrale Aspekte des Unterrichts bezieht und ein weites Unterrichtsverständnis repräsentiert. Gleichzeitig ist das entscheidende Merkmal der Vertreter dieses Typs jedoch, dass sie sich selbst, unter den bestehenden Rahmenbedingungen nicht in der Lage sehen, dem eigenen Anspruch in der Praxis gerecht zu werden. So bleiben die Schilderungen der tatsächlichen Kooperationsaktivitäten hinter den eigenen formulierten Ansprüchen und gesehenen Notwendigkeiten zurück. Dabei wird deutlich, dass Lehrer dieses Typs sich mit den bestehenden Kontextbedingungen arrangiert haben und sich in ihren Handlungen auf die im Umfeld als machbar eingestuften Kooperationsgelegenheiten begrenzen.

#### 5.1.2.1 „Problemlöser“ – initiativer, basaler Kooperationshabitus

##### **Frau Albrecht: „ich engagiere mich, aber meinen Unterricht mach ich allein“<sup>60</sup>**

Frau Albrecht ist seit 20 Jahren im Dienst und unterrichtet Arbeit-Wirtschaft-Technik, Informatik und Hauswirtschaft an einer Regionalschule im ländlichen Raum (vgl. Kap. 5.2.4: Schule 4). Vom Berufseinstieg bis zur Wende hat sie an einem polytechnischen Zentrum gearbeitet.

Frau Albrecht ist hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Kollegen mit der Erwartung gestartet, dass sie beim Berufseinstieg sowohl Unterstützung bekommen würde, was die konkrete Unterrichtsgestaltung angeht, als auch dahingehend, nicht in allen Klassenstufen eingesetzt zu werden. Beides hat sich nicht erfüllt, so sagt sie, hat sie weder Hilfe erhalten noch wurde bei der Klassenzuweisung Rücksicht auf sie genommen: *„man hat mich dann in eine 10. Klasse gesteckt, ohne da große Hilfe zu geben ... und ich hatte auch gedacht, naja vielleicht eine Klassenstufe, dass man die dann hochführt, nein von unten bis oben, überall einmal rein und dann doch schwimmen lassen“*. So berichtet sie, dass sie seitens der älteren Kollegen keine Hilfe und Unterstützung bekommen hat und sich damit sehr allein gefühlt hat. Rückblickend resümiert sie: *„Das hat natürlich einen auch irgendwo für die Zukunft geprägt, dass man dann gesagt hat, ok ich mach das Ding alleine“*, so dass sie erst im Laufe der Jahre von diesem Standpunkt wieder abgerückt ist. Auf der anderen Seite sagt sie, war diese Einstiegserfahrung eine *„gute Schule, also was man sich da erarbeitet hat, davon kann man heut und diesen Tag noch zehren“*, auch wenn sie niemandem diese Erfahrung wünscht und sagt, mit jungen Kollegen

---

<sup>60</sup> Lehrerin 04.03, Namen geändert



selbst heute anders umzugehen. Mittlerweile ist sie der Ansicht, dass man *„nicht alles alleine machen muss“*, sondern *„man kann sich schon Partner holen, die einem dabei helfen“*, und bezieht dies sowohl auf schulinterne als auch externe Partner. Im Laufe der Jahre, so begründet sie diese Entwicklung, hat sie gemerkt, dass es *„nicht funktioniert“*, wenn man in der Schule allein arbeitet, sondern man muss als Team auftreten und es bieten sich immer Ansatzpunkte für andere, um mitzumachen. So sagt sie zwar, vor der Klasse *„stirbt jeder allein“* und da kann keiner helfen, fügt jedoch an, dass man sich bei der Vorbereitung sehr wohl gegenseitig helfen kann. So wird von dieser Lehrerin eine positive Entwicklung nach einer anfänglichen Enttäuschung mit der Zusammenarbeit geschildert. Deutlich wird jedoch aus ihren Aussagen, dass ihr Verständnis von Kooperation sehr stark auf dem Prinzip der gegenseitigen Hilfe beruht.

Als Beispiel erfolgreicher Kooperation nennt Frau Albrecht zum einen die Jahresplanung in der Fachschaft, wo sich abgestimmt wird, welcher Stand erreicht werden soll, damit am Ende einer Klasse auch ein Lehrerwechsel stattfinden könnte. Als zweites Beispiel nennt sie die Unterstützung bei außerunterrichtlichen Anlässen, wo man die Hilfe von Kollegen braucht und sich auf eine große Hilfsbereitschaft untereinander verlassen kann. Weitere typische Anlässe sind für Frau Albrecht im Bereich AWT die Vorbereitung von Praktika und die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin bei der berufsvorbereitenden Betreuung der Abgangsklasse. Die Fachlehrer erinnert sie daran, bestimmte fachspezifische Berufsbilder vorzustellen. Ansonsten nennt sie den schulinternen Lehrplan, für den die Fachbereiche zusammenarbeiten und neue Lernmethoden ausprobieren. Sie sagt, *„da kommt man nicht drum rum mit anderen zu arbeiten“*. Hier begründet sie die Notwendigkeit der Zusammenarbeit somit aus dem fachlichen Anspruch. Gleichzeitig wird hier konzeptionell an Entwicklungszielen gearbeitet. Kooperation klappt nach Ansicht von Frau Albrecht dann nicht, wenn man *„zu dumm ist, nach Hilfe zu fragen“*, wenn man meint, alles allein bewerkstelligen zu müssen. So berichtet sie von einer geplatzten Klassenfahrt, die hätte stattfinden können, wenn sie mit der Parallelklasse zusammen die Reise geplant hätte.

Das Idealbild der Zusammenarbeit wäre für Frau Albrecht, wenn es *„keine Hektik“* und *„keinen Stress“* gäbe, und führt erklärend aus: *„Vielleicht auch mal Ruhe, nur um vielleicht irgendwo zu zweit mal zu sitzen, oder zu dritt. Um bestimmte Dinge zu besprechen“*. So beklagt sie, dass Lehrer aus dem Unterricht kommen und sofort zum Klassenlehrer *„rennen“* und *„lospoltern“*, wenn mit den Schülern was vorgefallen ist. Dabei stört sie zum einen das ungefilterte Lospoltern, weil sie dies manchmal in Situationen trifft, wo sie kein Ohr hat und selbst gestört wird. Zum anderen stört sie die Verantwortungs- und Aufgabenabgabe an den Klassenleiter, z.B. auch, wenn es um den Elternkontakt geht. Sie sieht sich nicht in der Rolle, die *„Überglucke“* zu machen, damit die Fachlehrer ungestört den Unterricht machen können, vielmehr ist sie der Ansicht, dass auch die Fachlehrer ihre Probleme zunächst selbst lösen sollten. Die Delegation von Aufgaben findet sie noch aus einem weiteren, rein organisatorischem Grund ungünstig, so sagt sie: *„Ich bin so eine, die das denn irgendwann vergisst und dann krieg ich natürlich einen drüber“*. Weitere Probleme sieht sie nicht, sondern sie äußert vielmehr die Hoffnung, dass die Zusammenarbeit der Kollegen untereinander so bleibt, *„dass jeder so offen bleibt, wie er ist und seine Meinung sagt oder auch bestimmte Dinge anspricht“* und keiner verstummt und Dinge über sich ergehen lässt, wenn wirklich mal was nicht in Ordnung ist. Sie erwähnt, dass es in der Vergangenheit ein Beispiel gab, wo Sachen ausgesprochen werden mussten, die schwierig aber wichtig waren, wo diese Offenheit entscheidend war. Gleichzeitig erinnert sie Zeiten, unter einer anderen Schulleitung, in denen *„man gar nichts mehr gesagt hat, (lacht), jeder wirklich sein Ding gemacht hat und alles andere so an sich vorbeirauschen lassen“* hat, was als negative Erfahrung die Sorge um die Offenheit begründet. Die Kultur der Offenheit steht für Frau Albrecht in ihrer jetzigen Schule nicht in Gefahr, aber sie ist durch die schlechten Erfahrungen sensibilisiert: *„es ist doch gut, wenn man ‘nen Ohr dafür hat, ob sowas passiert“*. Die Rolle der Schulleitung benennt sie wie folgt: *„zuhören können und auch mal hinterfragen und nicht alles laufen lassen“*. Weitergehend führt sie aus, dass sie damit nicht eine schlichte Kontrolle meint, sondern dass die Schulleitung einen Überblick über die Abläufe und auch etwaige Probleme hat und Eingeschliffenes auch mal hinterfragt. Frau Albrecht berichtet, dass sie sehr

unterschiedliche Schulleitungen erlebt hat. Die jetzige Schulleitung nimmt in dem Sinne Einfluss auf die Kooperationskultur, dass sie Diskussionen zulässt, auf Probleme eingeht und dass dann gemeinsam Festlegungen getroffen werden. Mit dem Status Quo der Zusammenarbeit im Kollegium ist Frau Albrecht zufrieden. Als verbesserungswürdig benennt sie, dass manche Entscheidungen in einem sehr langwierigen Prozess getroffen werden. So gibt es ein Quali-Handbuch, wo viele Verfahrensweisen feststehen, aber gerade bei neuen Entscheidungen wünscht sie sich, dass diese kurzfristig und ohne lange Diskussionen getroffen werden, weil das ansonsten die Arbeit unnötig aufhält. An dieser Stelle zeigt sie somit einen großen Pragmatismus, sie befürwortet eine diskursbereite Schulleitung, jedoch wünscht sie sich für die Arbeit einen handhabbaren Rahmen und unterscheidet sehr stark, wann Diskussionen grundsätzlich notwendig sind und wann pragmatische Entscheidungen angebrachter sind.

Hinsichtlich der Kooperation mit den Eltern schildert Frau Albrecht, dass sie zu DDR-Zeiten in das Schulsystem hineingewachsen ist und die Zusammenarbeit mit den Eltern dort eine „*ganz andere*“ war, ohne dies weiter auszuführen. Sie hat zunächst keine eigenen Erfahrungen gesammelt, da sie als Techniklehrer am polytechnischen Zentrum Schüler von unterschiedlichsten Schulen hatte, für jeweils vier Stunden vierzehntägig. Ihr Kontakt bestand, wenn, dann zum jeweiligen Klassenlehrer. Nach der Wende ist Frau Albrecht an die jetzige Schule gewechselt und hatte 1991 ihre erste eigene Klasse. Mit dieser begann die Zusammenarbeit mit den Eltern gleich sehr intensiv, weil, so sagt sie, diese Klasse recht schwierig war: „*Hauptschulklasse, naja, und da ging das ja dann gleich richtig zur Sache*“. Als Vorteil sieht sie, dass sie durch die dörfliche Umgebung viele Eltern kannte, wodurch die Zusammenarbeit unkompliziert funktionierte. Aus den Beispielen, die Frau Albrecht schildert, wird jedoch auch deutlich, dass sie auf der einen Seite viel Engagement und Zeit in die Zusammenarbeit investiert und auf der anderen Seite sehr klare Forderungen stellt: „*Die hab ich dann aber wirklich angerufen, in den nächsten zwei Tagen möchte ich Sie sprechen, wann können sie hier sein?*“. Sie berichtet, dass die Zusammenarbeit immer gut funktioniert hat. So erscheint die Mischung aus einerseits einem gegenseitigen Sich-Kennen aus dem dörflichen Umfeld und einer sehr direkten Art, auf die Eltern zuzugehen sich im Fall von Frau Albrecht für sie als erfolgreich herauszustellen. Die mögliche Hypothese, dass sich das Investieren in die Zusammenarbeit positiv auswirkt, wird auch durch die weiteren Äußerungen von Frau Albrecht gestärkt. So schildert sie, dass sie zum Zeitpunkt des Interviews zum ersten Mal eine Klasse hat, wo die Zusammenarbeit „*zur Zeit noch mangelhaft*“ ist. Zum einen, sagt sie, fehlt ihr „*so ein bisschen die Zeit irgendwo*“, um mit den Eltern zusammenzuarbeiten. Gleichzeitig nennt sie seitens der Eltern weitere ungünstige Faktoren, wie Schichtarbeit der Eltern, alleinerziehende Eltern, und sie erlebt die Eltern als uninteressierter. Zu fragen ist in Ableitung aus dem zuvor von ihr geschilderten Engagement, ob nicht der Rückgang ihres eigenen Engagements auch eine andere Haltung und Einstellung bei den Eltern hervorruft, da sie zuvor die Eltern in einem viel verbindlicheren Kontakt eingebunden hatte, und so der Kontakt maßgeblich durch ihre Initiative erfolgreich war, da ein Kontakt dieser Art von den Eltern nicht geschaffen wird.

Als typische Anlässe für die Zusammenarbeit mit den Eltern nennt Frau Albrecht „*extreme schulische Probleme*“. Wenn kleinere Probleme vorliegen, dann versucht sie die Dinge eher mit den Schülern selbst zu regeln, was sich ihrer Ansicht nach auch positiv auf das Verhältnis zu den Schülern auswirkt. Bei schwerwiegenden Dingen, wo seitens der Schule konkrete Maßnahmen ergriffen werden, kontaktiert sie die Eltern: „*das geht ja gar nicht anders, das sind ja ihre Kinder, kann ja nicht über deren Köpfe hinweg irgendwelche Maßnahmen ergreifen*“. Weitere Anlässe sind organisatorische Absprachen und Informationsveranstaltungen. Die Frage der Berufswahl ist zum einen in Elterngesprächen der Abgangsklassen Thema, so kontaktiert sie alle Eltern von Abgängern „*erstmal müssen die untergebracht werden*“. Zum anderen sind die Eltern gebeten, die Lehrerin über mögliche Stellen in ihrem Umfeld zu informieren, damit diese Informationen an die Klasse weitergegeben werden können. Hier zeigt sich, dass sie Verantwortung übernimmt und die Sicherung des Übergangs nach der Schule als eine gemeinsame Aufgabe von Schule und Familie definiert. Hier besteht für sie somit ein gemeinsamer Handlungsrahmen. Insgesamt

entsteht der Eindruck, dass sie sehr an der Verzahnung von Elternhaus und Schule interessiert ist.

Als ein konkretes Beispiel, wo die Zusammenarbeit mit den Eltern sehr erfolgreich war, schildert sie sehr bildhaft das Beispiel eines Jungen, der zu Beginn ein „richtiger Querstreiber“ war und den sie zum Hauptschulabschluss „hingebogen“ hat, durch einen intensiven eigenen Einsatz, den sie ebenfalls sehr drastisch beschreibt: „*der ist früh nicht aus dem Bett, denn bin ich hingegangen, hab den aus'm Bett geschmissen und hab den in die Schule gezerrt*“ (in Situationen, wenn die Mutter arbeiten musste). In diesem Fall, so sagt sie, sind sowohl die Eltern als auch der Junge mittlerweile zu Freunden geworden. Von anderen Fällen berichtet sie, wo auch die Eltern miterzogen werden mussten. Sie resümiert, dass viele Eltern mitmachen, „*wenn es sehr arg wird*“. Sie berichtet jedoch auch von Erfahrungen mit anderen Eltern, „*die total abblocken, die dann sagen ‚wir machen das hier, sie in der Schule‘*“, so im Fall eines Jungen, der zunächst geschwänzt hat, von den Eltern keine Unterstützung kam, der randaliert hat, von der Schule geflogen ist und letztlich auch zu Hause rausgeworfen wurde. In diesem Fall, so sagt Frau Albrecht, „*ist man eben auch ohnmächtig und das einzusehen, dass man da nicht helfen kann, das ist schwer*“.

Die Vorstellung einer Erziehungspartnerschaft ist für Frau Albrecht eine „schöne Sache“. Dazu gehört jedoch für sie die Bereitschaft, dass jeder jedem zuhört, was nur geht, wenn alle da sind. Ihr Verständnis der Zusammenarbeit besteht dabei für sie darin, dass sie die Eltern informiert über die schulischen Dinge und die Eltern sie über Dinge und Probleme des Kindes informieren und sie gemeinsam bei Problemen so „*eventuell rausfinden, woran es an welchen Stellen liegen könnte*“. Das verbindende Ziel ist für Frau Albrecht dabei, dass das Kind als Erwachsener aus der Schule geht und das Leben meistern kann: „*Das ist das Wesentliche*“. Sie beklagt dabei das mangelnde Interesse der Eltern aus höheren Klassen, denn sie ist der Meinung, dass die Eltern die direkten Informationen von der Schule brauchen, nicht nur von den Kindern: „*Das sind doch Kinder, meine Güter, und ich kann die doch nicht einfach so laufen lassen*“. Sie entwirft dabei ein Verständnis von sich ergänzenden Rollen, die aufeinander verwiesen und voneinander abhängig sind. Dabei erhebt Frau Albrecht an dieser Stelle den Anspruch eines ausgewogenen, gleichberechtigten jedoch auch gleichverantwortlichen Verhältnisses, woraus sie das eigene Engagement und die Forderung nach dem Engagement der Eltern ableitet. Erziehung liegt bei ihr in gemeinsamer Verantwortung, woraus sich für sie Kooperationsnotwendigkeiten ableiten.

Erklärungen bzw. Gründe, weshalb die Zusammenarbeit derzeit nicht zu ihrer Zufriedenheit läuft bzw. nicht dem Ideal entspricht, weiß Frau Albrecht nicht zu nennen, sie fügt jedoch an: „*wenn ich das wüsste, würde ich das ändern*“. Hier zeigt sich somit der Wille, die Situation nicht einfach hinzunehmen, sondern die Bereitschaft, auch die Initiative zu ergreifen, um Dinge zu ändern, jedoch fehlen ihr die Handlungsstrategien. Auf Nachfrage nennt sie als mögliche Ursachen für das z.T. fehlende Engagement die Arbeitsbelastung der Eltern. Zum anderen jedoch äußert sie als Eindruck, „*dieses Öffnen für die Probleme ihrer Kinder, das hat irgendwie nachgelassen*“ und ist jedoch ratlos, woher dies rühren könnte, denn Desinteresse kann sie sich nicht vorstellen: „*Desinteresse kann das ja eigentlich nicht sein, das sind ja die Kinder*“. Hier wird somit deutlich, dass Frau Albrecht sehr stark von ihrem persönlichen Erwartungs- und Vorstellungshorizont ausgehend versucht, das Verhalten der Eltern zu verstehen. Sie verfällt dabei nicht in Pauschalisierungen und Stereotypisierungen, jedoch hat sie wenig Ansatzpunkte, um über eine Beschreibung des Wahrgenommenen hinauszugehen, wodurch auch keine Handlungsstrategien abgeleitet werden können, die sich aus fundierten Erklärungen ableiten. Gleichzeitig delegiert sie jedoch auch nicht die Verantwortung für die Veränderung der Zusammenarbeit an die Eltern, sondern sucht nach Ideen für eigene Handlungsstrategien. So überlegt sie, „*wahrscheinlich muss ich wieder hartnäckiger werden*“ und fügt an: „*ja, was soll ich sonst machen, ich kann doch nur öfter versuchen, mich mit den Eltern in Verbindung zu setzen, um irgendwas zu erreichen, ‚ne andere Möglichkeit gibt's doch nicht*“. Als Idee nennt sie die Einladung der Schüler zu den Elternabenden, die auch in einer vorherigen Klasse bereits einmal gute Erfolge gezeigt hat, wobei es ihr im damaligen Fall eher darum ging, die Beteiligung und Transparenz für die Schüler zu erhöhen. Hier wird zweierlei deutlich, zum einen bleibt sie bei ihrem Anspruch, dass ein intensiver

Austausch mit den Eltern nicht entbehrlich ist. Zum anderen sucht sie nach Handlungswegen. Gemeinsame Elternabende mit Schülern sind dabei zudem ein verständigungsorientiertes Handlungsinstrument, das darauf ausgerichtet ist, alle mit einzubeziehen, Transparenz herzustellen und gemeinsame Aufgaben anzugehen, auch wenn dessen Einsatz in diesem Fall primär dadurch begründet wird, die Beteiligung der Eltern zu erhöhen. Es bleibt somit zu fragen, ob nicht genau darin auch der Erfolgsgrund liegt, auch wenn Frau Albrecht diesen nicht bewusst reflektiert. Die Motivation zur Teilnahme an einem solchen Elternabend wird für die Eltern nicht lediglich durch den Druck des eigenen Kindes erhöht, sondern durch die Erfahrung, dass dieser Elternabend tatsächlich als wirksamer Modus der Zusammenarbeit mit der Schule erfahren wird, weil den Prinzipien der Transparenz und Kommunikation mit allen Beteiligten Rechnung getragen wird.

Die Kooperation mit externen Partnern hat sich in Frau Albrechts Augen in den letzten Jahren sehr positiv entwickelt, weil die Partner *„ein anderes Verhältnis zur Schule allgemein bekommen“* haben. So sagt sie: *„Sie haben festgestellt, dass man mit Schule auch ganz gut arbeiten kann, um bestimmte Probleme, die sie dann später in ihren Firmen haben, schon mal abzubauen“*. So beschreibt sie das Beispiel eines Praktikumsbetriebes, der sich angeboten hat, einen Unterrichtsteil zu übernehmen. Sie resümiert für sich, dass es den Schülern wiederum nutzt: *„Naja, ist ok, sie haben einen anderen Einblick dann auch bekommen“* und fügt an *„na ok, dann nehm ich doch gerne dieses Angebot an“*. Deutlich wird, dass bei Frau Albrecht durch die Erfahrung und Rückmeldung von Schülern und Partnern zum einen die Überzeugung wächst, dass eine Einbindung von Partnern sinnvoll ist und zum anderen ein Verständnis dafür wächst, dass sie als Lehrerin nicht alles wissen muss, sondern auch andere Wege offen stehen.

Auf Partner, so sagt sie, geht sie dann zu, wenn sie Hilfe braucht, z.B. für Dinge, die sie selbst nicht abdecken kann, z.B. eine Bank für Kreditberechnungen. So kann sie auch nicht pauschal sagen, welche Partner sie sich für eine ideale Arbeit noch wünschte: *„das ist jetzt schwierig, solche Prognosen zu stellen, es kommt immer darauf an, welches Problemfeld man lösen will, oder wo man, wenn man meint, dass man da nicht weiterkommt, dass man da vielleicht sucht“*. Hier wird also deutlich, dass die Begründung für die Zusammenarbeit mit externen Partnern zwar inhaltlich erfolgt, jedoch nicht mit der Begründung, dass die Schüler grundsätzlich eine Vielfalt erfahren können sollen, die man gestalten könnte, sondern der Ausgangspunkt ist stets ein Problem im eigenen Handeln, für das sie sich als Lösung einen externen Partner vorstellen kann. Zufrieden ist Frau Albrecht mit der Zusammenarbeit dann, wenn sichergestellt wird, dass die Ergebnisse den Erwartungen entsprechen. So ist es ihr wichtig, dass *„man das ordentlich vorbereitet“* und nicht die Partner einfach nur machen lässt, weil es dann passieren kann, dass das Angebot der Partner nicht auf die Interessen der Schüler bzw. den Rahmen der Schule passt. Hier berichtet sie somit aus Erfahrungen, die zu einer Bewusstheit für die Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit mit externen Partnern und zu Strategien zur Initiierung von Zusammenarbeit geführt haben, die das Handeln dieser Lehrerin systematisch und begründet leiten.

Frau Albrecht benennt verschiedene Aspekte, die sie bei sich als persönliche Stärken für Kooperation sieht. So sagt sie, dass sie *„relativ ruhig“* und *„kein Hektiker“* ist, sie *„zuhören kann“* und *„eigentlich immer dem Schüler helfen möchte“*. Mit letzterem meint sie z.B., dass sie ihn nicht bloßstellen bzw. schlecht machen möchte vor den Eltern. Gegenüber den externen Partnern beschreibt sie sich als aushandelnd, so sagt sie, lässt sie dessen Ziele innerhalb der, von der Schule gesetzten, Grenzen zu und räumt beiden Seiten ein *„Mitspracherecht“* bei der Gestaltung der Zusammenarbeit ein. Die Partner dienen somit nicht nur als Lieferanten von Unterstützungsleistungen, sondern ihr ist wichtig, *„dass man auch zulässt, dass er bestimmte Ziele erreichen möchte“*. Von ihren Kollegen bekommt Frau Albrecht die Rückmeldung, *„bleib bloß so ruhig wie du bist“* und ihre Stärke sieht sie darin, dass sie auch ausgleichend arbeitet. Hier zeichnet sich somit das Bild einer sehr verständigungsorientierten Lehrerin ab, die zwar sehr engagiert ihre Vorstellungen vortragen kann, wie z.B. gegenüber den Eltern geschildert, jedoch dabei sehr ruhig um eine gute Lösung für den Schüler bemüht ist und nicht die Durchsetzung ihrer Vorstellungen in den Mittelpunkt rückt.

Sich selbst ordnet sie bezogen auf die Typologie zur Kooperationsinitiative allen drei Gruppen zu. So sagt sie, *„es kommt immer darauf an, wenn es ein Gebiet ist, was mich interessiert, da bin ich auch gerne bereit, Kooperationspartner anzusprechen, vielleicht auch andere mit irgendwo reinzuziehen“*. Interesse hat sie dabei vor allem bei Dingen im technischen Bereich, die ihr Fach betreffen. Das Mitmachen definiert sie für sich als *„Zuarbeiten machen“*, und dies würde sie dort tun, wo sie Kollegen helfen kann, *„dass er sich da weiter profilieren kann und er braucht meine Hilfe, ok, dann hab ich da kein Problem damit“*. Aus diesen Äußerungen wird deutlich, dass zum einen Kooperation als eine Verzahnung atomisierter Arbeiten verstanden wird und zum anderen, dass es in diesem Beispiel nicht bewusst um gemeinsame Ziele geht, sondern um die gegenseitige Hilfe bei der Erreichung je individueller Ziele. Hier lassen sich eher Parallelen zu einer Vorstellung von *„Freundschaftsdiensten“* aufzeigen, die Kooperation auf eine Balance des Gebens und Nehmens reduzieren, bei der die Arbeitsleistungen weder organisatorisch miteinander verknüpft noch inhaltlich auf einander bezogen sind. Der Eindruck erhärtet sich, wenn man die Aussagen von Frau Albrecht zum fächerübergreifenden Arbeiten analysiert. So führt sie aus, dass sie fächerübergreifende Zusammenarbeit dann unterstützt *„wenn das notwendig ist, ja ok“*. Insgesamt spiegelt sich in ihren Aussagen eine Defensivität gegenüber fächerübergreifender Arbeit. Indem Frau Albrecht nicht in der Weise von einer Notwendigkeit spricht, als wenn sie von dieser selbst überzeugt wäre. Auf Nachfrage sagt sie, dass es letztes Jahr ein fächerübergreifendes Projekt gab, welches sie mit *„angeleiert“* hat, ebenso wie den Aufbau einer Schülerfirma.

Sehr deutlich macht sie, dass sie bezogen auf ihren Unterricht lieber allein arbeitet. Als ihre Begründung sagt sie dabei: *„Also, da bin ich schon der Meinung, durch den Unterricht muss ich alleine durch, also muss ich ihn auch entsprechend vorbereiten alleine. Nicht jetzt so die grobe Planung, das machen wir schon zusammen, aber das generell im Unterricht, das ist meine Sache“*. Die Ausnahme ist für sie, wenn sie Hilfe braucht: *„dann hole ich mir den“*. Auch hier wird deutlich, Kooperation ist dann und nur dann erforderlich, wenn die eigene Handlungsfähigkeit an Grenzen stößt, wenn sie für ihre Arbeit, die ihr selbstbestimmtes Feld bleibt, Hilfe braucht, die sie definiert. Das gemeinsame Schaffen von etwas Neuem, eine generelle Verzahnung der Aktivitäten des Einzelnen spielt insbesondere für das Kerngeschäft, den Unterricht, bei dieser Lehrerin keine Rolle. Es geht ihr um die Gewährung gegenseitiger Unterstützung, um letztlich autonom handlungsfähig zu bleiben und um die individuelle Aufgabe zu erfüllen. Es wird dabei kein gemeinsamer Handlungsrahmen präsentiert, der sich aus einem Unterrichtsverständnis ableiten würde, das die Unterrichtsarbeit der ganzen Schule in einen Gesamtzusammenhang stellen würde. So berichtet die Lehrerin von vielfältigen kooperativen Handlungsformen, jedoch in Bezug auf den Unterricht bleiben diese marginal und vielfach reduziert auf Hilfeangebote. Einen Fortbildungsbedarf sieht Frau Albrecht in Bezug auf Gesprächsführung und die Elternarbeit. Dort sagt sie, *„ist man nie perfekt“*, auch wenn sie an der Schule dazu schon Fortbildungen gemacht haben.

Ihr Selbstverständnis von ihrer Rolle als Lehrerin beschreibt Frau Albrecht wie folgt: *„An erster Stelle, meine Arbeit als Lehrer umfassend und ordentlich zu machen, also das Lehren. Und wenn man es dann schafft vom Lehrer wegzukommen, und als Partner mit Schülern zu arbeiten, dann hat man es eigentlich geschafft auch als Lehrer bestanden zu haben irgendwo“*. Erklärend fügt sie hinzu, dass es wichtig ist, die *„Kurve zu den Schülern“* zu kriegen, und erst dann ist das Lehrersein ein schöner Beruf. Ihr Selbstverständnis dahingehend hat sich mit der Erfahrung der Jahre gewandelt, weil sie gemerkt hat, dass man mit den Schülern anders arbeiten kann, wenn das Verhältnis stimmt. Wichtig ist ihr auch, dass man sich bemühen sollte, nicht die *„typischen Macken, die unsere alten Lehrer hatten“* zu wiederholen. Als Beispiele nennt sie *„das von oben herab sprechen und von oben herab festlegen“*. So hat sich ihrer Ansicht nach das Zusammenarbeiten mit den Schülern in den letzten Jahren geändert. Wichtig ist ihr dabei zu bemerken, dass sie nicht der generellen Meinung folgt, dass die Kinder *„immer böser geworden“* sind, sondern vielmehr die Einflüsse vielfältiger geworden sind und die Kinder, so sagt sie, eigentlich *„ärmere Würstchen als wir damals sind, weil sie nämlich gar nicht mehr wissen, wo sie sich eigentlich selbst befinden“*. So ist ihr Anspruch, den Kindern *„wenigstens in der Schule so eine Art roten Faden zu geben“*.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Frau Albrecht repräsentiert die Variante des „Problemlösers“ des basalen Kooperationshabitus. Sie präsentiert sich als eine engagierte Lehrerin, die ihren Handlungsanspruch aus einem Rollenverständnis als Lehrerin ableitet, welches sowohl eine Bildungs- als auch Erziehungsverantwortung für die Schüler umschließt. Sie sieht ihre Aufgabe darin, die Schüler bestmöglich auf das spätere Leben vorzubereiten. Sowohl die Eltern als die externen Partner sieht sie dabei als notwendige Partner im Prozess an. Sie erkennt deren Bedeutung in deren komplementären Rollenfunktionen gegenüber ihrer Rolle als Lehrerin. In Bezug auf die schulinterne Kooperation wird deutlich, dass außerunterrichtliche und auch problembezogene Anlässe im Vordergrund stehen und sich die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit auf basale Formen des fachbezogenen Austausches begrenzt. Ihr Unterrichtsverständnis drückt sie sehr deutlich mit der Formulierung aus, dass der Unterricht „ihre Sache“ sei, womit sie sich prinzipiell von den Vertretern des erweiterten Kooperationshabitus unterscheidet. So spielt scheinbar die fachübergreifende Arbeit mit Kollegen keine Rolle, gleichwohl deutlich wird, dass sie für außerunterrichtliche Angebote im Nachmittagsbereich sehr eng mit Kollegen zusammenarbeitet. Deutlich wird an ihren Beispielen und Aussagen, dass ihre kooperativen Handlungen sehr stark auf das Prinzip der gegenseitigen Hilfe für die individuellen Aufgaben der jeweils beteiligten Partner begrenzt sind und ein inhaltliches Verzahnen weniger erfolgt. Es entsteht das Bild einer Lehrerin, die selbst aktiv, das heißt handelnd und gestaltend die Initiative ergreift, und sowohl verständigungsorientiert als auch pragmatisch bei problembezogenen Anlässen nach Lösungswegen sucht. Dabei wird deutlich, dass ihr ein enger und unkomplizierter Kontakt mit den Partnern wichtig sind. Sie betrachtet die verschiedenen Partner dabei als sowohl gleichverantwortlich als auch gleichberechtigt, weshalb ihr die Beachtung und Aushandlung der unterschiedlichen Interessen der Partner wichtig ist. Sie ist zu einem hohen Engagement bereit und fordert vom Gegenüber das Gleiche.

#### 5.1.2.2 „Mitmacher“ – resonanter, basaler Kooperationshabitus

##### **Frau Kramer: „ich mach gern mit“<sup>61</sup>**

Frau Kramer ist seit 18 Jahren im Dienst und unterrichtet Sport und Geschichte. Nach dem Referendariat hat sie zunächst 4 Jahre an anderen Schulen gearbeitet und ist nun seit 13 Jahren an einer Regionalschule im ländlichen Raum beschäftigt (vgl. Kap. 5.2.4: Schule 4). Die Schule ist dadurch charakterisiert, dass sie an verschiedenen landes- und bundesweiten Modellprojekten und -versuchen teilnimmt, u.a. zur Demokratieerziehung und zur Selbstständigkeit von Schule. Frau Kramer ist im Vorstand des Schulvereins, Fachschaftsleiterin für Sport und Mitglied der Steuergruppe.

Frau Kramer berichtet, dass sie mit der Erwartung gestartet ist, *„dass es vom Kontakt her unter den Kollegen gut läuft“* und ein Austausch stattfindet. An der ersten Schule haben sich diese Erwartungen bestätigt, es konnten Themen offen angesprochen werden und es bestanden auch privat Kontakte. Sie führt dann aus, dass sich der Austausch unter den Kollegen an der neuen Schule noch mal gesteigert hat, was, wie sie vermutet, daran liegen könnte, dass sie anfangs noch neu und daher *„eher abwartend“* war. An der jetzigen Schule wurde sie *„gleich sehr offen empfangen“* und integriert und hatte nicht das Gefühl, sich erst einmal bewähren zu müssen.

Typische Anlässe sind für sie unterrichtsbezogene Abstimmungen, der Austausch über Schüler und Klassen, Schulveranstaltungen, Abstimmungen für Elternabende, Abstimmung, wer zu welchen Weiterbildungen fährt und schließlich auch gemeinsame Unternehmungen um *„Tuchfühlung“* zu behalten. Unter den Fachkollegen beziehen sich ihre Kooperationsbemühungen auf die Abstimmung von Arbeiten und Inhalten, um ungefähr eine Linie zu fahren, oder auch den Austausch von Unterrichtsmaterialien, wie z.B. Filme. Frau

---

<sup>61</sup> Lehrerin 04.02, Namen geändert

Kramer nennt auch ein Beispiel für eine fächerübergreifende Zusammenarbeit. So findet jedes Jahr für einen Tag ein Projekt statt, in Zusammenarbeit von Geschichte und Kunst, zu dem sich die beteiligten Fachlehrer dahingehend abstimmen, wer welche Aspekte übernehmen kann und sie sich diese dann aufteilen, damit es keine Doppelungen und keinen Zeitverlust gibt. Hinsichtlich der Zusammenarbeit in Bezug auf Schüler und Klassen beschreibt sie, dass Probleme offen angesprochen werden und für diese gemeinsam nach Lösungen gesucht wird. Dabei ist die Arbeitsweise so, „*dass man das gemeinsam anpackt*“ und nicht gedacht wird „*soll keiner wissen, dass ich vielleicht mit irgendwem ein Problem hab*“. Als negativ nennt sie die manchmal auftretende Schwierigkeit, sich zu einigen, wie Normen durchgesetzt werden, weil es dort z.T. sehr unterschiedliche Vorstellungen gibt und es dadurch manchmal schwierig ist, auf einen „*Nenner zu kommen*“. Insgesamt wird an den Äußerungen von Frau Kramer deutlich, dass in Bezug auf die inhaltliche und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit eher Formen des Austausches und der Abstimmung vorherrschen, das Gewicht der Zusammenarbeit jedoch im außerunterrichtlichen Bereich liegt. Fächerübergreifende Arbeit findet lediglich im Rahmen eines Projektes an einem Tag im Jahr für eine feststehende Fachkombination statt. So schildert Frau Kramer eine Vielzahl von Abstimmungsanlässen, die Intensität der Verknüpfung zwischen den Fächern ist jedoch begrenzt.

Das Ideal von Kooperation, das Frau Kramer in weiten Teilen an der Schule bereits als verwirklicht ansieht – „*eigentlich läuft das so schon ganz gut*“ – bestünde für sie noch darin, dass es mehr Zeit gäbe, um sich zu besprechen. Momentan, so sagt sie, müsse sehr viel „*zwischen Tür und Angel*“ geklärt werden und schildert, dass man in der Pause manchmal drei Lehrer sprechen müsse, wodurch alles sehr hektisch abgearbeitet wird. Erschwert wird der Austausch dabei zusätzlich durch die Teilzeitbeschäftigung der Kollegen, weil man, so sagt sie, einige Kollegen an manchen Tagen gar nicht sprechen kann. Problematisch könnte sich ihrer Meinung nach ab dem nächsten Jahr wieder das „*Wanderlehrertum*“ auswirken (nach Ablauf des Modellversuches), was ebenfalls zu einer Verringerung der Anwesenheitszeit und damit auch Erreichbarkeit der Kollegen sowohl für Lehrer als auch für Schüler führen würde und ihrer Meinung nach auch das Klima an der Schule verschlechtern würde: „*Das ist dem guten Klima an der Schule, sag ich mal, sehr abträglich*“. Die Kooperationskultur sieht sie aufgrund der Zeitproblematik in bestimmten Punkten als beeinträchtigt an. So wird der Informationsfluss auch dadurch erschwert, dass auch in großen Pausen nur wenige Lehrer zu erreichen sind und dadurch manchmal nur über die Infotafel kommuniziert werden kann, wodurch sich der eine oder andere bei Terminansagen „*überrannt fühlt*“, so Frau Kramer. Hier zeigt sie eine hohe Sensibilität für die Formen des Umgangs miteinander und die Wirkungen verschiedener Kommunikationswege.

Die Schulleitung hat in ihren Augen eine Vorbildwirkung. So sagt sie: „*Wenn von der Schulleitung viele Dinge auch mit angesprochen werden, offen gemacht werden, fördert das natürlich auch diese Offenheit bei den Kollegen*“, weil eine Atmosphäre entsteht, in der man alles sagen kann. Die Nähe zur Schulleitung ist Frau Kramer zufolge sehr wichtig für das Klima und beeinflusst die Kooperation. So empfindet sie das Kollegium insgesamt als offener unter der jetzigen Schulleitung, sagt aber gleichzeitig, dass sie auch mit den anderen Schulleitungen nur gute Erfahrungen gemacht hat. Einschränkend fügt sie an, dass der Eindruck der Offenheit bei der Problembearbeitung für sie auch daher rühren kann, dass sie in der Steuergruppe mitarbeitet, und sie nicht weiß, ob andere Kollegen vielleicht einen anderen Eindruck haben, sagt aber auch, dass alle Probleme, die dort beredet werden, auch in das Kollegium getragen werden. Sie beschreibt die Schulleiterin als sehr engagiert, die unheimlich viel bewegt und bewirkt, und sehr viele Extras „*ranorganisiert*“, die wiederum viel Arbeit für alle mit sich bringen, was bei den Kollegen einerseits mit einem Stöhnen aufgenommen wird, andererseits, auch vor dem Hintergrund drohender Schulschließungen, als notwendig angesehen wird: „*Andererseits war das sicher für den Überlebenskampf sehr wichtig, denk ich*“. Hier lässt sich die Vermutung äußern, inwieweit die Akzeptanz für soviel Bewegung und Extraengagement an der eigenen Schule durch die eigene Existenzangst erhöht bzw. überhaupt erst hergestellt wurde. Insgesamt ist Frau Kramer

mit dem Status Quo der Zusammenarbeit unter den Kollegen an der Schule zufrieden, so bleibt als einzige Einschränkung die fehlende Zeit.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern hat Frau Kramer zu Beginn ihrer Berufsjahre eher als belastend empfunden. So beschreibt sie, dass sie anfangs „Berührungängste“ und „Kontaktschwierigkeiten“ hatte und lediglich die offiziellen Kontakte eingehalten hat: „*naja, die Eltern triffst du und denn ist ok und denn machst wieder dein Ding in der Schule*“. Am Anfang hat sie Hausbesuche gemacht, bei denen sie sich jedoch wie ein „Eindringling“ gefühlt hat, gerade weil die Eltern sie so bewirten haben. So beschreibt sie es als positive Entwicklung, dass die Elterngespräche nun in der Schule ablaufen, wodurch sie jetzt den „Heimvorteil“ hat und nicht die Eltern, was sie vorsichtig als „*deren Problem*“ bezeichnet. Sie fügt an, dass viele Eltern nicht wünschen, dass man zu ihnen nach Hause kommt. Bezogen auf die Entwicklung der Zusammenarbeit mit den Eltern, ist sie der Ansicht, dass heute ein intensiverer Austausch mit den Eltern stattfindet. Zu DDR-Zeiten wurden die Eltern lediglich informiert, wenn irgendwas war, aber so ein „*reger Austausch*“ wie heute war nicht da. Nach dem „*Einbruch*“ nach der Wende, im Zuge dessen Schule nur noch die Wissensvermittlung übernehmen und sich ansonsten nicht einmischen sollte, begrüßt es Frau Kramer, dass nun wieder davon abgerückt wird und findet es sehr wichtig: „*dass man von beiden Seiten versuchen muss, dem Schüler was zu geben*“, wofür man ihrer Meinung nach eine „*möglichst ähnliche Linie*“ fahren muss. Hier präsentiert sie somit auch ihr Verständnis von ihrer Rolle als Lehrerin, die für sie zum einen die Zuständigkeit für die Wissensvermittlung, andererseits jedoch auch die Übernahme einer Erziehungsverantwortung beinhaltet. Aus dieser heraus begründet sich eine Kooperationsnotwendigkeit, um sicher zu stellen, dass man eine ähnliche Linie fährt. So hat sie das Gefühl, die Kontakte sind häufiger geworden, räumt aber auch ein, dass es daran liegen könnte, dass es mehr Problemschüler gibt. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit ist für sie, dass die Intensität durch ihre eigene größere Offenheit zugenommen hat. So hat sie früher bereits Anrufe bei den Eltern gescheut. Diese Zurückhaltung hat sich letztlich, ihrer Ansicht nach, durch die Erfahrung und Routine über die Jahre gelegt.

Als ein positives Beispiel für die Zusammenarbeit schildert sie das Engagement der Eltern bei Problemen im Unterricht in einer Klasse, wo die Eltern das Gespräch gesucht und die Angelegenheit nicht dem Selbstlauf überlassen haben, sondern offen nach einer Lösung gesucht haben. Auch bei Problemen mit Schülern erlebt Frau Kramer immer wieder, dass die Eltern oft dankbar sind, wenn sie informiert werden, ein reger Austausch stattfindet und sie merken, dass man zusammen wirklich was lösen kann. So ist sie mit den Arbeitsweisen an der Schule zufrieden, dass bei Problemen sehr kurzfristige und häufige Treffen stattfinden oder eine Klassenkonferenz einberufen wird. Als Problem benennt sie jedoch, dass es immer wieder auch Eltern gibt, die sich an die mit ihnen getroffenen Absprachen nicht halten, was Frau Kramer als nicht gut für das Kind und für sich selbst als sehr „unbefriedigend“ empfindet. Unzufrieden ist sie dann, wenn die Eltern nicht reagieren, entweder Unterschriften fehlen oder sie sich nicht kümmern, verpasste Elternabendtermine nachzuholen. Typische Anlässe, bei denen Frau Kramer die Zusammenarbeit mit den Eltern sucht, sind Vorhaben mit der Klasse, für die das Einverständnis der Eltern und Unterschriften nötig bzw. auch ihre Ideen gefragt sind. Als einen weiteren Anlass nennt sie negative Ereignisse, wo Ordnungsmaßnahmen eingeleitet werden müssen und sie sich bemüht, auch die Sicht der Eltern zu hören und sie zur Klassenkonferenz einläd oder auch gesundheitliche Probleme einzelner Schüler, wenn es z.B. jemandem nicht gut geht, dass Eltern informiert werden, wenn Kinder nach Hause geschickt werden.

Das Idealbild der Zusammenarbeit mit den Eltern wäre für Frau Kramer, „*wenn es nicht so einseitig wäre, sondern von beiden Seiten gleichermaßen ein Austausch da wäre*“. Sie schildert dabei den Eindruck, dass Eltern ein bisschen „*zurückschrecken vor Schule, das so als Institution sehen und da so ein bisschen ja Berührungängste vielleicht haben*“. Sie würde sich wünschen, dass wesentliche Informationen bei ihr ankommen, damit sie in der Arbeit in der Schule darauf reagieren kann. Als weitere Gründe sieht sie bei einigen Gleichgültigkeit, bei anderen auch Überforderung mit der



Erziehung ihrer Kinder, was ihrer Meinung nach dazu führt, dass der Schritt in die Schule erst recht nicht mehr gegangen wird. Den Status Quo der Zusammenarbeit schätzt Frau Kramer als verbesserungswürdig ein, obgleich sie nicht sieht, was sie dafür tun kann. So sagt sie: *„das Telefon hab ich oft genug schon in der Hand ... ich versuch halt, also den Kontakt auch zu halten und schnell ‘ne Information, wenn denn eine da ist, rüberzubringen, aber ein bisschen mehr Bereitschaft von den Eltern würd ich mir wünschen“*. Deprimierend ist für sie, dass zum Elternabend, wo wichtige Informationen über die Abschlussprüfungen gegeben werden sollten, nur die Hälfte gekommen ist und die andere sich nicht kümmert, die Informationen zu bekommen. So liegt auch für sie in der Kooperation mit Eltern ein Frustrationspotential, gerade auch dadurch hervorgerufen, dass sie die Situation als unzufriedenstellend bezeichnet gleichzeitig jedoch keine Handlungsstrategien zu einer Veränderung der Situation zu nennen weiß.

Frau Kramer schildert, dass sie gern Partner wäre für die Eltern: *„wünschenswert wäre, dass ich mich so fühle, dass ich Partner bin für die Eltern“*, dass sie diejenige ist, die den Kindern Wissen aber auch Normen vermittelt und Werte mitgibt, die jedoch gleichermaßen bzw. zu primär zu Hause vermittelt werden. Sie nimmt allerdings für sich wahr, dass viele Eltern *„das nicht so wirklich als Partnerschaft ansehen, dass man das gemeinsam besser packen könnte“*. Aus dieser Schilderung wird deutlich, dass die Lehrerin in sehr viel stärkerem Maß einen Anspruch an Kooperation für sich wahrnimmt, als sie es von den Eltern bestätigt bekommt, die Eltern letztlich in diesem Sinne keine Handlungsnotwendigkeit sehen. Frau Kramer hat den Eindruck, dass viele Eltern eine klare Trennung zwischen Elternhaus und Schule machen: *„Ich erziehe mein Kind zu Haus und da wird das Wissen vermittelt“*. Und da die Eltern in der Wissensvermittlung wiederum keine große Rolle spielen, ist die Trennung mit dieser Einstellung dann sehr stark. Hier wird somit deutlich, dass die Lehrerin den Eindruck hat, dass die Zuständigkeiten seitens der Eltern anders definiert werden, sie selbst ganz andere Rollenvorstellungen und daher Erwartungen hat, die sie enttäuscht sieht. Hier zeigt sich, dass die Definition von Zuständigkeiten erst die Grundlage für die Anknüpfung und Definition von Kooperationsmöglichkeiten darstellt. Wenn es keine überschneidenden Zuständigkeiten gibt, dann gibt es auch keine Kooperationsgelegenheiten.

Sie beklagt, dass das Ansehen des Lehrers gesunken ist und nimmt wahr, dass manche Eltern ein schlechtes Bild vom Lehrer haben und auch die Medien das Bild eines Lehrers schaffen, der *„dickes Geld“* verdient und mittags nach Hause geht und das ist, so sagt sie: *„weit, weit, weit entfernt von der Realität. Und das tut schon manchmal ein bisschen weh, dass man als Lehrer nicht mehr das Ansehen hat, dass man hatte“*. Sie macht jedoch keinen resignierten Eindruck, sondern nimmt das als einen Fakt hin. Als positiv konstatiert sie, dass sie heute mehr das Gefühl gleicher Augenhöhe hat. So sagt sie, dass viele zwar nicht mehr kommen, die früher gezwungenermaßen da waren, dafür jedoch die, die jetzt da sind, aufgeschlossener sind. Gleiche Augenhöhe mit den Eltern ist für sie, *„dass also jeder mitzieht und alles Hand in Hand geht ... dass man das also zusammen macht für die Kinder“*. Bei den Eltern, die sich nicht einbringen, hat sie manchmal das Gefühl, dass die *„runtergucken auf die Lehrerschaft“*. Hier entsteht nicht der Eindruck, dass sich die Lehrerin über die Elternschaft erhebt bzw. den Anspruch der Expertenschaft gegenüber den Eltern erhebt, sondern sich selbst als gleichberechtigten Partner wünscht, wobei sie schildert, im Extremfall eher das Gefühl zu bekommen, dass die Eltern sich über die Lehrer erheben.

Frau Kramer hatte zu Beginn ihrer Berufstätigkeit die Erwartung, dass die Zusammenarbeit mit externen Partnern so läuft, wie zu ihrer eigenen Schulzeit – dass es Patenbetriebe gibt, zu denen man ab und zu Kontakt hat, bei Veranstaltungen und Betriebsbesichtigungen und dass darüber hinaus an der Schule Arbeitsgemeinschaften bestehen. Die Erwartungen hatten sich dann zunächst bei ihrem Berufseinstieg bestätigt, mit der Wende erlebte sie jedoch dahingehend einen Einbruch, *„war das auf einmal so bisschen tot“*. Mittlerweile gibt es, ihrer Ansicht nach, sehr viele Partner, was sie als sehr positiv bewertet, weil man den Kindern so viel anbieten kann, was die Lehrer vom dafür notwendigen Stundenumfang allein nicht bewerkstelligen könnten. Sie beschreibt, dass sich ihre Einstellung zur Kooperation mit externen Partnern durch die gesammelten Erfahrung zum Positiven entwickelt hat, denn zuerst

dachte sie, dass die Öffnung ganz viel Unruhe bringt und hatte große Unsicherheit hinsichtlich der Fragen, *„wie wird das laufen, macht das Sinn?“*. Mittlerweile ist sie der Ansicht, dass die Zusammenarbeit vor der Wende nicht so intensiv und regelmäßig war, wie sie jetzt ist. Die Kooperation ist Frau Kramer wichtig, um den Kindern ein breiteres und lebensnäheres Angebot machen zu können. So sagt sie: *„dadurch, dass die Öffnung eigentlich erfolgt, ist es doch ein bisschen lebensnäher, dass man die Schule so ein bisschen mehr in die Gesellschaft integriert und da ein engerer Austausch stattfindet“*. Ein Grund für die Zusammenarbeit mit externen Partnern liegt für sie dabei auch darin, dass man über die Kontakte zu festen Partnern *„Wege aus der Schule findet“*; denn die Lehrer, so sagt sie, sind manchmal ein bisschen fern der Gesellschaft, wenn sie nach dem Studium direkt wieder an die Schule gehen, wodurch sie ihrer Meinung nach manchmal wenig Wissen davon haben, *„wie es wirklich im Leben draußen ist, so Marktwirtschaft sowieso“*.

Frau Kramer nennt eine ganze Reihe von Beispielen für die Kooperation mit externen Partnern. Sie selbst hat dabei weniger direkte Partner, aber über den Schulverein, in dessen Vorstand sie tätig ist, laufen viele Kontakte zu den Partnern. Es scheint, dass sie einen guten Überblick über die Angebote und Kontakte in der Schule hat, obwohl sie selbst sagt, dass sie nicht alles überblickt. Das lässt zum einen vermuten, dass innerhalb der Schule eine hohe Transparenz über die Verbindungen zu außerschulischen Partnern besteht und zum anderen, dass an der Schule ein hohes Niveau der Zusammenarbeit mit Externen erreicht ist. Mit dem derzeitigen Status Quo der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Partnern ist sie sehr zufrieden und hat keine Verbesserungswünsche: *„wüsste ich jetzt nicht, was anders sein müsste“*. Wünschen würde sich Frau Kramer jedoch immer solche Partner, die zum einen das Interesse der Schüler wecken und zum anderen ein Interesse an Schule haben, also nicht eine *„Pflichtnummer“* ableisten, sondern es, wie sie sagt, *„wirklich so ein bisschen mit Herz machen“*. Wichtig ist ihr dabei, dass die Partner in der Lage sind, ihre Angebote schülergerecht aufzubereiten, woraus sie auch einen Anspruch für sich selbst ableitet, die Partner gut vorzubereiten. Dafür sieht sie einen engen Kontakt und eine gemeinsame Planung als sehr wichtig an, um *„ein bisschen steuern zu können“*. Hier wird somit mit einem großen Anspruch und genauen Vorstellungen am Aufbau fester Partnerschaften gearbeitet, die nicht allein von der Initiative einzelner Lehrer abhängen, sondern auch über die Institution des Schulvereins koordiniert werden. Die Lehrerin kann somit sehr ausführlich sowohl Begründungen für die inhaltlichen Motive als auch konkrete, konzeptionell begründete Verfahrensweisen in der Arbeit mit Externen liefern.

Frau Kramer benennt als ihr Stärken, die sie für kooperatives Arbeiten mitbringt, ihre Kooperations- und Einsatzbereitschaft, d.h. die Bereitschaft, eigene Zeit und Kraft dafür zu geben, um an gemeinsamen Sachen zu arbeiten und damit verbunden, Verständnis zu haben für Andere und andere Problematiken. Als Schwäche sieht sie, dass sie ungeduldig ist und ihr nicht immer alles schnell genug geht. Wenn Dinge nicht funktionieren, fällt es ihr schwer, immer freundlich zu bleiben, sondern wird sie leicht *„unwirsch“*; so sagt sie. Als eine weitere Schwäche sieht sie, dass sie gegenüber den Eltern manchmal nicht fordernd genug ist.

Sich selbst sieht sie nicht in der Position des *„Zugpferds“*, sondern eher als die, die mitmacht: *„ich bin nicht die, die losgeht und hier was Neues organisiert und energisch und kreativ ist und weiß ich was, aber ich mach gerne mit bei solchen Sachen“*. Auch in ihrer Funktion als Fachschaftsleiterin sieht sie sich nicht in der Rolle des Impulsgebers, sondern ihre Aufgabe ist eher, den Überblick zu behalten und *„so ein bisschen Arbeit verteilen manchmal“*. So wird deutlich, dass diese Lehrerin eher auf die Initiativen ihrer Partner angewiesen ist. Gegenüber den Eltern hatte sie von einer grundsätzlichen Defensivität in der Kontaktsuche berichtet und auch gegenüber den Kollegen sieht sie sich in der Position der Mitmachenden. Sie stellt keinen Anspruch auf Führung, und auch dies bezieht sich sowohl auf die Zusammenarbeit mit Eltern und mit Kollegen. Auch ihre Äußerungen bezüglich der externen Partner verweisen auf einen partnerschaftlichen Umgang.

Frau Kramer ist der Ansicht, dass hinsichtlich der Kooperationsthematik durchaus ein Fortbildungsbedarf besteht. Ein Aspekt ist dabei für sie, mehr Know How für den Abschluss von Verträgen zu erhalten, zum einen was rechtliche Fragen betrifft, zum anderen Fragen der Vergütung mit Honoraren. Hier zeigt sich somit ein Professionalisierungsanspruch in der

Arbeit mit Externen, verbunden mit einer eigenen Weiterqualifikation: „also ein bisschen Nachhilfe, weil es ja doch mehr rechtliche Sachen dann doch sind, wovon man nicht soviel Ahnung hat“. Hier ist nicht das Bild, dass Kooperation einfach passiert oder der Privatinitiative überlassen wird, sondern vielmehr soll sie professionell gestaltet und verankert werden, wofür seitens der Lehrer Kompetenzen benötigt werden. Als ein weiteres Fortbildungsthema nennt Frau Kramer das Führen von Elterngesprächen, was bereits in Planung ist. Dieser Aspekt ist in ihrer Ausbildung nicht vorgekommen, sondern hatte eher den Status von „ja mach mal, irgendwie“; was sie bedauert.

Ihr Selbstverständnis von ihrer Rolle als Lehrerin ist, Partner für ihre Schüler zu sein, so dass diese Vertrauen haben und mit Problemen kommen, sie gleichzeitig zu fordern, damit sie nicht nur ihre Zeit in der Schule absitzen. So erhebt sie auch hier einen partnerschaftlichen Anspruch. Dabei bezeichnet sie verschiedene Verhaltensweisen als bedeutsam. So betrachtet sie die Partnerschaft als eine Wechselwirkung, weshalb wichtig ist, wie sie auf die Schüler zugeht. Ein bisschen sieht sie sie wie ihre Kinder, meint aber, dass es auch wichtig ist, Distanz zu wahren: „weil es sind eben nicht meine Kinder, und so ein bisschen Distanz ist auch für beide ganz gut, dass man nicht sich zu sehr darin verliert“. Die Nähe und der Umgang auf Augenhöhe sind ihr jedoch wichtig, weil die Kinder soviel Zeit in der Schule verbringen. Als ihre Aufgabe sieht sie, Wissen entsprechend der Gegenstände ihrer Fächer mitzugeben und Werte, gerade im Sport. Als weiteres, dass sich die Schüler selbst realistisch in ihrem Leistungsvermögen einschätzen können. Ihre Aufgabe ist dabei, „Wertschätzung für die Leistung eines Jeden“ zu zeigen und unterschiedliche Leistungspotentiale differenziert zu betrachten und nicht eine Norm für alle anzulegen. Eine weitere Aufgabe ist, auf Probleme in der Klasse einzugehen, z.B. bei Problemen wie Mobbing. Als weitere Rollen, in denen sie sich sieht, nennt sie „Animateur“, manchmal „Physiotherapeut“ und manchmal „Psychotherapeut“, ihnen auf ihrem Weg helfend, sich selbst zu finden und ihre Interessen kennenzulernen. Im Vergleich zum Beginn ihrer Berufslaufbahn hat Frau Kramer das Gefühl, dass sie „irgendwie jetzt näher dran“ ist an den Schülern. Zu Beginn musste sie mit den Schülern „Politgespräche“ führen, was sie als furchtbar und aufgesetzt empfand. Jetzt kann sie authentischer auf Sachen Bezug nehmen und situationsangemessen reagieren auf gesellschaftliche Ereignisse. Ihr Anspruch ist, aktuelle Bezüge herzustellen, für die Planabweichungen für sie in Ordnung sind. Zu DDR-Zeiten hat sie sich noch nicht auf „Augenhöhe“ gesehen und nicht so einen guten Kontakt zu den Schülern. Gleichzeitig hat sie heute das Gefühl, sich mehr mit dem Lehrersein zu identifizieren, während sie vorher das Gefühl hatte, „vielleicht nicht ganz so richtig zu sein. Also dass es nicht mein Ding ist eigentlich“. Sie macht dabei deutlich, dass sie unsicher ist, wodurch die Veränderung eingetreten ist: „Ob dass jetzt mit Ost-West zu tun hat oder einfach mit der Zeit der Berufsahre gekommen ist, weiß ich nicht“.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Frau Kramer repräsentiert eine Variante des basalen Kooperationshabitus: den Typ des „Mitmachers“. Sie beschreibt sich selbst als eine Lehrerin, die sich für Kooperation begeistern lässt und gerne mitmacht, selbst jedoch kein Zugpferd ist; als eine Lehrerin, die eher zurückhaltend und daher auf die Angebote des Umfeldes angewiesen ist. Die von ihr geschilderten Anlässe unterrichtsbezogener Zusammenarbeit verweisen auf ein basales Niveau der Kooperation, was begründet liegt in einem traditionellen Unterrichtsverständnis, dass die Fächerlogik als grundlegendes strukturgebendes Moment begreift. So bleiben die Austausch- und Abstimmungsprozesse beschränkt auf die fachbezogene Arbeit. Der fachübergreifenden Arbeit wird keine Bedeutung beigemessen. Bestätigt wird dies durch den Fakt, dass sie den erreichten Status Quo der Zusammenarbeit an der Schule, in der die fachübergreifende Unterrichtsgestaltung nur einen marginalen Stellenwert einnimmt, als „dem Ideal nahe“ beschreibt. Aus den Äußerungen geht des Weiteren hervor, dass Frau Kramer für sich eine sehr klare Erziehungsverantwortung definiert, die sowohl die Zusammenarbeit mit Kollegen als auch mit den Eltern prägt. So basiert die Zusammenarbeit mit den Eltern auf der Definition von Erziehung als einer Aufgabe in gemeinsamer Verantwortung und sie schildert ihre dementsprechende Unzufriedenheit, dass

Eltern andere Vorstellungen haben. Die Reflexion über die Zusammenarbeit mit externen Partnern zeigt ein hohes Maß an Konzeption und professionellem Anspruch.

Aus den Äußerungen von Frau Kramer entsteht das Bild einer verständigungsorientierten Person, der es nicht darum geht, in Arbeitszusammenhängen die Führung zu übernehmen, sondern der ein partnerschaftlicher Umgang auf Augenhöhe sehr wichtig sind, mit allen Partnern und auch den Schülern. Neben den geschilderten Gemeinsamkeiten mit dem Typ des „Problemlösers“ liegt der zentrale Unterschied in der Übernahme der Handlungsinitiative. Während der „Problemlöser“ aktiv handelt, ist Frau Kramer stärker auf die Initiativen des Umfeldes angewiesen. Findet sie sich in einem kooperativen Umfeld, ist sie sehr offen und bereit, die geplanten Aktivitäten zu unterstützen. In einem Umfeld, indem das Zusammenarbeiten nicht etabliert ist, würde sie sich vermutlich dem laufenden Arbeitsmodus anpassen.

### 5.1.2.3 „Arrangierter“ – arrangierter, basaler Kooperationshabitus

#### **Frau Lorenz: „ich bin kein Don Quichotte“<sup>62</sup>**

Frau Lorenz ist seit 12 Jahren im Dienst und unterrichtet Sprachen und Darstellendes Spiel. An der jetzigen Schule, einer staatlichen Regionalschule im ländlichen Raum, arbeitet sie seit 8 Jahren (vgl. Kap. 5.2.3: Schule 3). Sie ist Klassenleiterin einer 9. Klasse und Fachschaftsleiterin für das Fach Englisch. Zusätzlich macht sie ein Angebot im Ganztagsbereich.

Frau Lorenz ist mit der Erwartung gestartet, dass die Kooperation mit den Kollegen so umfangreich ist, dass es *„ne Teamarbeit ist“*, man mit Kollegen am Nachmittag zusammensitzt und Projekte plant, ausgehend von der von ihr formulierten Prämisse, fächerübergreifend nur arbeiten zu können, wenn man sich kontaktiert. Dann hat sie die Erfahrung gemacht, dass es nicht funktioniert, jedoch ihrer Ansicht nach nicht deshalb, weil die Kollegen nicht wollen, *„sondern weil das an den Strukturen hängt“*. Ihrer Meinung nach fehlen die Strukturen und *„wenn das alles so im Selbstlauf passieren soll“*, dann funktioniert es nicht, weil dann, so sagt sie, immer sehr schnell etwas anderes wichtig ist. Ihrer Meinung nach müssten Stunden im Plan für Kooperation unter den Kollegen vorgesehen sein. Erste Ansätze für Strukturen, die sie für sinnvoll hält und auf die sie *„neidisch“* ist, und durch die ihrer Ansicht nach Teamarbeit entwickelt werden kann, sieht sie in der beginnenden Bildung von Kernteams für die 5. Klassen im Zuge des längeren gemeinsamen Lernens.

Ihre bisherige Erfahrung ist, dass Kooperation immer mit einzelnen Kollegen funktioniert, dies jedoch vor allem dann, wenn ein Druck besteht, z.B. ein Auftrag erfüllt werden muss, vor dem beide nicht allein stehen wollen, wie z.B. die Erarbeitung von Prüfungen. Sie vergleicht die Kooperation untereinander mit dem Prinzip des kooperativen Lernens im Unterricht, das man auch nicht dem Selbstlauf überlassen kann. Motivationen wie *„wir müssten mal, und das könnte und das wär schon schön“* führen ihrer Ansicht nach nicht zum Erfolg, sondern vielmehr braucht es ein echtes Ziel, *„was von einer oberen Stelle kommt“*. So nennt sie ihre Mitarbeit in der Schulprogrammgruppe als eine freiwillige Reaktion auf die gestellte Anforderung durch die Schulleitung. Hier wird deutlich, dass Frau Lorenz Kooperation zunächst nicht inhaltlich begründet, sondern eine Handlungsnotwendigkeit aus einem Druck oder Führung heraus begründet. Sie nennt jedoch noch weitere Anlässe. So sind typische Anlässe für Kooperation der Austausch mit einzelnen Fachkollegen, sowohl mit schulexternen Kollegen auf Fortbildungen als auch innerhalb der Schule. Ziele sind z.B. die Erarbeitung von Projekten und intern die Erstellung von Abschlussprüfungen. Besonders hebt sie die enge Zusammenarbeit mit einer Fachkollegin hervor. Mit dieser tauscht sie Materialien aus und erklärt, *„das, was ich von ihr bekommen habe, führt eben halt dazu, dass ich auch einen vernünftigen Unterricht machen kann“*. Sie ergänzt zudem, dass sie nicht nur das Material tauschen, sondern *„in Pausen zwischendurch auch mal drüber*

---

<sup>62</sup> Lehrerin 03.01, Namen geändert

sprechen können“, was sie sehr positiv findet. Als weiteres Beispiel nennt sie ein Projekt zur Verzahnung von Grund- und Leistungskursen eines Faches in einer Klassenstufe, das sie einmal mit einer anderen Fachkollegin durchgeführt hat, was über zwei Stunden lief, sehr gut angekommen ist und nun in jedem Jahr wiederholt werden soll. Einschränkend fügt sie an, dass so eine Zusammenarbeit nicht mit allen Kollegen möglich ist und dass sie die einfachen Unterrichtsstunden nicht als Anlass für die Zusammenarbeit sieht, *„das bastel ich mir da alleine hin“*. Hier zeigt sich zum einen die Exklusivität der Zusammenarbeit hinsichtlich der Partnerwahl und zum anderen hinsichtlich der Themenwahl.

Als ein negatives Beispiel von Kooperation nennt sie die Art des Umgangs einer Kollegin mit einer von ihr entworfenen Prüfung, welche die Kollegin anschließend als eigene Arbeit ausgegeben hat: *„Das notier ich mir“* und die Kooperation ist dann *„geblockt“*. Die Probleme mit der Kollegin gehen dabei auf einen privaten Konflikt zurück, für den Frau Lorenz zwar ihre Verantwortung sieht, diese aber gegenüber der Kollegin nie offen übernommen hat. Die Fachschaftsarbeit läuft mit dieser Kollegin seitdem nach dem Prinzip der demokratischen Mehrheit, wobei sie deutlich macht, dass sie sich der Stimmenmehrheit sicher ist: *„es sind halt demokratische Vorgänge, da wird abgestimmt und gut ist“*. Hier wird somit deutlich, dass Frau Lorenz in Konflikten durchaus durchsetzungsorientiert und nicht verständigungsorientiert zu agieren scheint und eine große Zurückhaltung gegenüber einer konstruktiven Konfliktlösung zeigt. Vielmehr arrangiert sie sich mit dem ungelösten Konflikt und dessen Auswirkungen auf die weitere Zusammenarbeit.

Ihr Anspruch an Kooperation wird aus einem anderen Beispiel deutlich, dass sie als besonders positiv hervorhebt: So nennt sie eine gemeinsame Projektfahrt einiger Kollegen, deren besonderen Nutzen für sie einmal in der fachlichen Fortbildung bestand, zum anderen in der Ermöglichung eines grundsätzlichen Austausches über Fragen der Schule, wofür ansonsten die Gelegenheiten bzw. Rahmen fehlen. Sie kritisiert, dass die verschiedenen Konferenzen keine Möglichkeiten eines grundlegenden Austausches bieten. Die Zusammenarbeit läuft ihrer Einschätzung nach vorwiegend in informellen Bahnen an der Schule, so auch die Zusammenarbeit bei schülerbezogenen Problemen. Sie stellt klar heraus, dass dies vor allem in Gesprächen im Lehrerzimmer diskutiert wird: *„also der Raum dafür ist das Lehrerzimmer und alle die dann in dem Moment drin sind, wo das Problem auf den Tisch kommt, die sind da in dieser Diskussion, nicht an der Problembewältigung an sich, aber die sind daran beteiligt, dem Kollegen den Rücken zu stärken und zu sagen ‚pass auf, sieh das nicht so eng, versuch das und das‘, also das funktioniert an unserer Schule extrem gut“*. So resümiert sie an dieser Stelle, dass sie sich gut aufgehoben fühlt. Insgesamt beschreibt sie das Lehrerzimmer als den Ort, in dem die wesentlichen Dinge besprochen und diskutiert werden. So bemerkt sie, dass sie im Moment wenig mitkriegt, schlicht aus dem Grunde, da sie morgens nicht zur ersten Stunde Unterricht hat. Gespräche über grundsätzliche Fragen laufen im Alltag ebenfalls in informellen Kontexten: *„ganz oft stehen wir auch nach der 6. Stunde noch mit Kollegen zusammen ... und dann kann das passieren, dass wir ‘ne Stunde da stehen und das diskutieren und dann erst nach Hause fahren“*. An den Äußerungen zeigt sich zum einen, welche Bedeutung Frau Lorenz den informellen Strukturen an der Schule zuschreibt und zum anderen, welche Bedeutung sie einem Austausch über grundlegende Fragen der Arbeit beimisst. So würde sie sich wünschen, dass auch in formellen Kontexten (Konferenzen) Raum für grundsätzliche Fragen ist, dort wird jedoch maximal über *„Schwerpunktfälle“* diskutiert. Es entsteht das Bild, dass die Politik und die pädagogischen Entscheidungen im Tagesgeschäft in den informellen, zufälligen Kreisen in den Pausen oder im Lehrerzimmer ohne die Schulleitung, die dort nicht anwesend ist, gemacht werden. Diese Räume dienen dabei sowohl als Raum für persönliche Entlastung und Rückenstärkung als auch als Ort der Entscheidungen, Planungen und Ideenentwicklung. Die formellen Strukturen scheinen dagegen, nach Aussagen von Frau Lorenz, an der Schule nicht gut zu funktionieren bzw. nicht in dem Maße eine Bedeutung zu haben. Deutlich wird, dass sich die Lehrerin mit diesen Bedingungen arrangiert hat, sich aufgehoben fühlt, und sich die Orte schafft, an denen sie den Austausch mit anderen pflegen kann. Trotzdem wird deutlich, dass sie sich mehr Formen der Zusammenarbeit, auch offizieller Art durchaus wünschen würde.

Für die Beschreibung ihres Idealbildes zählt Frau Lorenz sehr konkrete Vorschläge und Vorstellungen auf, die sie als noch nicht verwirklicht ansieht. So würde sie sich als erstes eine Stunde in der Woche wünschen, die dafür freigehalten wird, um mit Kollegen ins Gespräch zu kommen und einen engeren Kontakt und auch fächerübergreifende Zusammenarbeit zu initiieren. Als zweites nennt sie die Gestaltung der Dienstberatungen, die sie sich anders wünscht. So beschreibt sie, dass diese bisher nur dazu genutzt werden, um Termine auszugeben bzw. die Termineinhaltung zu kontrollieren. Als drittes wünscht sie sich ein anderes Verhältnis zwischen Schulleitung und Kollegen und sagt: *„was ich noch wichtig finde, dass man von der Schulleitung nicht als funktionierende Maschine betrachtet wird, sondern als Mensch, der im Team arbeitet, also auf Augenhöhe sich begegnet“*. So sagt sie, wenn sich Schulleitung und Kollegium tatsächlich als Team begreifen würden und die Haltung einnehmen würden: *„wir können nur im Team zusammen was machen“*; dann würde man das der Schule anmerken und auch *„rüberschwappen zu den Eltern“*. Gründe dafür, dass ihr Ideal nicht umgesetzt ist, sieht sie u.a. darin, dass immer auch individuelle Befindlichkeiten eine Rolle spielen, die schwer *„unter einen Hut zu bringen sind“*. Sie misst in diesem Zusammenhang der Arbeit der Schulleitung eine große Bedeutung bei. Die Rolle der Schulleitung beschreibt sie als sehr entscheidend. Ihrer Ansicht nach müssten Schulleiter zu Managern *„trainiert“* werden. Die Schulleitung ist für sie dafür verantwortlich, die Arbeit an der Schule *„zu einem runden Ganzen zu bringen und nicht diejenigen, die nach vorne preschen, die Fabne hochhalten und ‚mir nach‘, also das find ich irgendwie so ein bisschen antiquiert“*. Die Schulleitung trägt für sie *„Verantwortung dafür, dass das ein Team wird“*. Sie stellt dabei wiederum den Vergleich zum kooperativen Lernen an und leitet daraus ihr Konzept von Kooperation ab: Die Leitung der Gruppe muss dafür sorgen, dass es für alle wichtig ist, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, denn ansonsten wird es nichts und zieht dann die Parallele zur Schulprogrammarbeit. Sie bezeichnet die Schulleitung als die *„Keimzelle“* für die Anregung des Teams und fügt an, dafür braucht es *„wirklich fähige, verantwortliche Köpfe, die extrem bereit sind, auch Kompromisse zu schließen ... und nicht immer nur mit der Faust auf den Tisch hauen“*. Aus den Ausführungen wird deutlich, dass sie ein klares Konzept davon hat, welche Bedingungen eine erfolgreiche Zusammenarbeit ermöglichen würden. Sie sieht dabei die Führung als sehr wichtig an, auch für die gemeinsame Arbeit. Die Rolle der Führung sieht sie dabei jedoch nicht in der autoritären Durchsetzung qua Amt sondern wünscht sie als diskurs- und verständigungsorientierte Instanz, die es schafft, alle Beteiligten auch mitzureißen und zu überzeugen. Sie würde sich wünschen, dass die Schulleitung *„die führende Rolle spielt, also praktisch dieser Leiter dieser Kooperation wäre und die Aufgabe an uns herantragen würde ... und dass da Raum geschaffen wird, dass das passieren kann“*. Frau Lorenz macht dabei deutlich, dass die Bereitschaft zur Kooperation nicht per se gegeben ist. So beschreibt sie, dass sich immer wieder auch Kollegen ausklinken und erklärt das damit, dass für sie diese Wichtigkeit der Kooperation nicht klar ist: *„Das muss ja für mich persönlich auch wichtig sein, das zu tun, ansonsten welche Veranlassung habe ich, dann fahr ich um zwei nach Hause und dann war's das“*. Hier wird deutlich, dass sie sich bewusst ist, dass die Bedingungen für erfolgreiche Kooperation auch im Einzelnen liegen, obwohl sie auch an dieser Stelle die Verantwortung an die Führung abgibt und deutlich macht, dass sie diese in der Verantwortung sieht, den Kollegen deutlich zu machen, dass eine bestimmte Aufgabe bedeutsam ist.

Mit Schulleitungen hat sie an allen Schulen, an denen sie gearbeitet hat, ähnliche Erfahrungen gemacht: *„immer von oben herab, zack, Aufgabe und Erledigung“*. Ein *„Überstülpen“* von Arbeit macht ihrer Meinung nach jedoch die Bereitschaft zur Kooperation eher kaputt. Aus ihren Ausführungen wird deutlich, dass die negativen Erfahrungen, denen sie scheinbar durchweg begegnet ist, sehr genaue Vorstellungen ableiten kann, wie eine kompetente Führung arbeiten müsste. So schreibt sie der Schulleitung insbesondere eine koordinierende Funktion zu, die sich darin zeigt, Aufgaben sinnvoll zu verteilen und Projekte anzuschieben. Die Kritik an den fehlenden Rahmenbedingungen und Führungsbedingungen für die Kooperation im Kollegium spiegelt sich auch in den Aussagen von Frau Lorenz zur Kooperationskultur. So sieht sie die Zusammenarbeit in den informellen Zusammenhängen auf einem *„hohen Niveau“*; fügt allerdings an, dass Kooperation sehr von den sozialen Beziehungsstrukturen abhängig ist:

„aufgrund von Sympathien gibt es Kooperationen“. Für die Schule insgesamt gibt es ihrer Ansicht nach dagegen keine Kultur der Zusammenarbeit, weil es keine grundsätzlich gesicherte Zusammenarbeit untereinander gibt. So geht vieles wegen mangelnder Kommunikation aneinander vorbei und es fehlen zeitliche Räume und eine gute Koordination. So nennt sie immer wieder, dass sie sich Raum für fächerübergreifende Arbeit wünscht, um langfristig Projekte planen und damit noch besser gewährleisten zu können, dass die Schüler für das Leben lernen. Hier zeigt sich somit, dass sie ihr Unterrichtsverständnis nicht lediglich aus ihrem Fachunterricht ableitet, sondern gerade in der fachübergreifenden Arbeit eine adäquate Form der Unterrichtsarbeit sieht, um dem eigenen Ziel der Vorbereitung der Kinder auf das Leben gerecht werden zu können. Gleichwohl wird aus ihrem Bericht deutlich, dass sie bisher selbst keine wirklichen Anstrengungen unternimmt, weder um an den Strukturen was zu verändern noch um sich in Eigeninitiative der Bearbeitung von Projekten zu zuwenden. Vielmehr benennt sie viele Ideen, die bisher unverwirklicht geblieben sind und macht dabei den Eindruck, sich mit den Umständen und dem Status Quo arrangiert zu haben.

Während sie sich also in den einzelnen Punkten sehr kritisch äußert und viele Optionen für Veränderungen klar benennen kann, macht sie im Abschluss doch deutlich, dass sie mit der Gesamtsituation durchaus zufrieden ist, weil sie damit, wie es unter bestehenden Bedingungen läuft, „schon sehr zufrieden“ ist. Sie sagt: „Mir fehlt da nicht großartig was, es ist immer so dieser Tick, es könnte besser sein. Immer dieser Anspruch, es könnte mehr Spaß machen, du könntest zufriedener nach Hause gehen, du könntest Spuren hinterlassen bei den Schülern, viel tiefere Spuren. Ich hab so ein paar Highlights, die ich mir dann organisieren kann, durch diese Kooperation und dann bin ich erstmal zufrieden“. Frau Lorenz versteht es somit, sich mit der Situation zu „arrangieren“. So kritisiert sie auf der einen Seite das Bestehende, benennt jedoch auf der anderen Seite für sich keine Handlungs- bzw. Gestaltungsoptionen, sondern externalisiert vielmehr die Verantwortung für die fehlende Realisierung der von ihr gewünschten Kooperationsprojekte mit Verweis auf mangelhafte Strukturen und Rahmenbedingungen und das Fehlen einer engagierten Führung.

Als wichtige Anlässe für die Kooperation mit Eltern nennt Frau Lorenz zum einen schulische Leistungsprobleme und zum anderen soziale Verhaltensauffälligkeiten. Sie bemerkt selbst, dass sie Eltern nicht kontaktiert, wenn positive Dinge geschehen, kann jedoch nicht erklären, warum dies nicht geschieht: „Tja, ich hab keine Ahnung“. Als ein positives Beispiel für die Zusammenarbeit nennt sie das Beispiel eines Jungen, der in Zusammenarbeit mit der Mutter an die Förderschule vermittelt wurde. Nach sehr zahlreichen und intensiven Gesprächen ist die Mutter dem Rat von Frau Lorenz gefolgt und hat den Sohn in der anderen Schule vorgestellt und letztlich hat sich die Maßnahme des Schulwechsels als erfolgreich herausgestellt und die Mutter hält nach wie vor Kontakt zur Schule und berichtet. Als ein negatives Beispiel schildert Frau Lorenz die Auseinandersetzung mit den Eltern eines Mädchens, nachdem sie die Eltern über den Drogenkonsum ihrer Tochter unterrichtet hat. Dabei schildert sie letztlich negative Erfahrungen sowohl mit den Eltern als auch mit dem von ihr eingeschalteten Jugendamt. Sie bezeichnet diesen Verlauf im kämpferischen Jargon als „Niederlage“, die sie jedoch „wegstecken“ kann. Die Zusammenarbeit mit beiden Parteien hat sich für sie „gegessen“ und sie lehnt jeden weiteren Kontakt auch mit der Jugendamtsmitarbeiterin vehement ab: „Also die Leute können mir mal ruhig von der Pelle bleiben. Zumindest diese Frau, von der ich den Namen weiß. Mit der nehm ich auch keinen Kontakt wieder auf“. Sie ist enttäuscht, weil ihr nicht geglaubt wurde, sondern vielmehr unterstellt wurde, sie würde sich nicht kümmern. Hier zeigt sie somit ähnlich wie bei Konflikten mit Kollegen eine recht resolute und unversöhnliche Haltung, die konstruktive Konflikterklärungen bzw. -lösungen nicht erkennbar werden lassen.

Frau Lorenz schildert, sie ist mit der Erwartung eingestiegen, „jedes Elternteil will das Beste für sein Kind und ich wäre schon in der Lage, Eltern davon zu überzeugen, was das Beste für das Kind sein könnte. Ich hab nicht damit gerechnet, dass man auf sehr vehemente Ablehnung stoßen könnte“. So berichtet sie, dass es ihr mehrfach passiert ist, dass sie „was Gutes wollte“ und die Eltern das nicht so, sondern vielmehr als „absoluten Angriff“ betrachtet haben. Sie nennt dabei Beispiele wie die Rückstufung eines Kindes bzw. die Entlassung mit einem Hauptschulabschluss. Als Erklärungsmuster für diese

Diskrepanzen liefert sie ihre Einschätzung, dass „*Eltern immer eine vorgefasste Meinung haben*“ und denken, dass Lehrer nichts wert sind, was vor allem durch die Medien geprägt ist. In ihrer Argumentation zeigt sich jedoch, dass sie nicht reflektiert, dass gerade die von ihr genannten Beispiele bei den Eltern durchaus auf elementare Ängste stoßen oder zumindest Interessenskonflikte auslösen. So entsteht der Eindruck, dass der Erfolg einer Kooperation vor allem davon abhängt, inwieweit die Eltern bereit sind, ihren Auffassungen zu folgen. So wird deutlich, dass sie die Erziehung als in gemeinsamer Verantwortung sieht, für sich dabei jedoch die Rolle der Expertin beansprucht, der sich die Eltern unterordnen sollen. Sie nimmt für sich in Anspruch zu definieren, was das „*Gute*“ bzw. das „*Beste*“ ist. Es wird nicht deutlich, dass sie reflektiert, welche Zuständigkeiten beide Seiten haben bzw. dass sie die Eltern als gleichberechtigte Diskussionspartner annimmt, die durchaus andere Standpunkte vertreten können.

So beschreibt sie sich als diskussionsbereit, macht jedoch gleichzeitig deutlich, dass in den häufigsten Gesprächen von den Eltern Forderungen und Haltungen geäußert werden, mit denen sie „*nicht einverstanden sein kann*“. Sie sagt sie, dass sie nicht ihre Kraft für Fälle hergibt, wo Eltern ein schlechtes Bild von ihr haben, was sie letztlich auch an der Haltung der Kinder ihr gegenüber merkt. Von diesen Eltern distanziert sie sich und kooperiert nur gerade soviel, dass es die Gesetzesgrundlage erfüllt, mit der Bemerkung: „*Ich bin kein Don Quichotte*“. Hier zeigt sich, dass Frau Lorenz zwar einen deutlichen Anspruch an die Zusammenarbeit mit den Eltern formuliert, jedoch auch sehr bewusst ist im Umgang mit ihren Ressourcen. Sie liefert hier ein Beispiel für einen sehr konflikthaften Kontakt mit den Eltern, der, so lässt sich vermuten, auch mit ihrer persönlichen Weise, mit Konflikten umzugehen, zusammen hängen mag. So entsteht aus den von ihr geschilderten Beispielen der Eindruck, dass sie keine professionellen Handlungsmuster für die Zusammenarbeit mit den Eltern hat und ebenfalls keinen professionellen Umgang mit Konfliktsituationen, der sich u.a. darin spiegeln könnte, dass sie die Erklärungsmuster und Positionen des Gegenüber reflektieren und in die eigene Argumentation integrieren kann.

Das Ideal einer Erziehungspartnerschaft bestünde für Frau Lorenz darin, dass die Eltern zu den Terminen der Schule erscheinen würden, Interesse daran zeigen, was ihre Kinder tun sowie sich inhaltlich engagieren würden, indem sie sich durch Vorschläge und Themen einbringen. Dabei betont sie besonders, dass sie von den Eltern erwartet, dass sie sich auch in der 10. Klasse noch verantwortlich fühlen und sich für die Aktivitäten ihrer Kinder interessieren. Sie geht in ihrer Argumentation dabei sehr stark von sich selbst aus, indem sie die eigenen Ansprüche an die Teilhabe an der schulischen Arbeit ihres eigenen Kindes überträgt. Hier zeigt Frau Lorenz eine sehr klare und sehr umfassende Erwartungshaltung gegenüber den Eltern. Dabei gibt die Schule sehr klar die Regeln vor und erwartet von den Eltern, dass sie sich hineinfügen. Ein gleichberechtigtes Verhältnis wird hier nicht deutlich, wohl aber ein hoher Anspruch an die Verzahnung von Schule und Elternhaus unter der Direktive der Schule. Anders als in Aussagen anderer Lehrerinnen findet hier keine Reflexion einer möglichen Überforderung der Eltern statt. So wird auch der Grund für die Nichtumsetzung des Ideals nicht in objektiven Begrenzungen gesehen, sondern vielmehr darin, dass beide Seiten „*eingeschliffene Muster*“ und Vorstellungen voneinander haben: „*Eltern denken, Lehrer sind faul, und Lehrer denken, Eltern kümmern sich nicht um die Schule*“. Als Lösungsmuster nennt sie, dass sie zunächst versucht rauszufinden, ob ein Elternteil diesem Klischee entspricht. Wenn sie jedoch feststellt, dass die Eltern nachlässig sind, dann beginnt sie nicht „*Überzeugungsarbeit*“ zu leisten, sondern reduziert vielmehr ihrerseits ihr Engagement auf die verpflichtend vorgegebenen Maßnahmen, im Unterschied auch zu anderen Kollegen, die sich dann „*nochmal extra reinhängen*“, was sie mit dem Argument der Schonung der eigenen Kraftreserven ablehnt. Sie ist der Meinung, man sollte unterscheiden, wo es sich lohnt sich zu engagieren, und zu akzeptieren, dass man nicht alle erreichen kann. Sie ist bereit sich zu engagieren, wenn Eltern signalisieren, dass sie ihre Hilfe brauchen und wollen. Deutlich wird, dass sie damit genau in dem oben beschriebenen Muster funktioniert und das Bild der Eltern aufrecht erhält. Deutlich wird auch, dass sie gut



auf sich und ihre Ressourcen aufpasst und sich abgrenzt. Sie scheint somit für sich eine sehr umfassende Zuständigkeit zu definieren, allerdings unter der Prämisse, dass die Eltern diese Zusammenarbeit wollen und ihre Rolle akzeptieren. Sie selbst sieht sich gegenüber den Eltern in der Rolle, deren Kindern Wissen zu vermitteln, was die Eltern nicht können, die Kinder zu begleiten und mitzuerziehen. Ein Problem sieht sie darin, dass die Erziehungsvorstellungen oft auseinander gehen, sie selbst jedoch sehr „straight“ ist und klare Vorstellungen hat, welche Sachen und Normen sie eingehalten sehen will. Sie versteht sich als Erzieherin und sie tauscht sich mit den Eltern über die Vorstellungen aus und berät auch, allerdings wiederum nur bei Eltern, wo sie weiß, dass es auch „was bringt“.

Insgesamt resümiert Frau Lorenz, dass sie mit der Elternzusammenarbeit derzeit ganz zufrieden ist, was sie damit erklärt, dass die „Schlimmen“ raus sind und sie mit dem jetzigen „Elternklientel“ „gut arbeiten kann“, sich viele für die Klasse einsetzen würden. Durch ihre Sprachwahl vermittelt sie dabei nicht den Eindruck einer klaren Vorstellung eines kooperativen Verständnisses auf Augenhöhe. Die Beteiligung bei den Elternabenden und -sprechtagen beschreibt sie als sehr gering, womit sie jedoch nicht unzufrieden ist und was sie darauf zurückführt, dass sie viele Absprachen schon auf dem kurzen Weg telefonisch erledigt. An dieser Stelle vermittelt sie einen sehr geringen Anspruch, jedoch lässt sich an dieser Stelle nur als Vermutung äußern, dass sie die Elternarbeit gern darauf begrenzt, sich gegenseitig nur mit konkreten Anfragen zu begegnen und dass darüber hinaus das Interesse an einem generellen Kontakt geringer ausfällt.

Zur Kooperation mit außerschulischen Partnern äußert sie zunächst: „also ich arbeite nicht mit irgendjemandem außerhalb der Schule zusammen“. Dann fallen ihr jedoch auf Nachfrage eine ganze Reihe von Partnern ein. So schildert sie zum Beispiel auch eine Zusammenarbeit mit einem erlebnispädagogischen Träger, zu dem sie den Kontakt gesucht hat, um die sozialen Beziehungen in der Klasse und den Gruppenzusammenhalt zu stärken. Hier hat sie somit, aus einer Problemanalyse heraus, ein sehr umfassendes und aufwendiges Projekt initiiert und zeigt Engagement für eine konstruktive Problemlösung.

Ihre Erwartungen und Vorstellungen in Bezug auf die Kooperation mit Externen waren am Berufseinstieg, ihren Äußerungen nach, sehr auf das begrenzt, was sie aus ihrer eigenen Schulzeit kannte. So hatte sie außer dem Wunsch, regelmäßige Theaterbesuche mit den Schülern realisieren zu können, keine Erwartungen. Allerdings kann sie diese heute nicht in dem Maße durchführen, weil die Kosten zu hoch sind und sie daher bei den Eltern nicht in dem Maße auf Anklang stoßen. Mittlerweile, sagt sie, kann sie sich immer besser vorstellen, „andere Leute, verschiedene Leute mit einzubinden, in den Unterricht“ und begründet es damit, „weil es einfach näher am Leben ist, wenn man so was macht. Und die sollen ja fürs Leben lernen“ und benutzt das Bild der Furchen, die bei den Kindern „ingeschliffen“ werden sollen, die ihnen später im Leben Halt geben, an denen sie sich festhalten können. Sie sagt selbst, dass sie bisher mit den Partnern, die sie hat, nur gute Erfahrungen gemacht hat, jedoch frustrieren sie der organisatorische Aufwand und der „Papierkrieg“ im Beantragungs- und Genehmigungsverfahren, der sie davon abhält, mehr zu organisieren.

Als weitere Partner in einer offenen Schule kann sie sich vorstellen, noch häufiger fächerspezifisch Partner zu suchen und einzubinden. So nennt sie konkrete Ideen für die Zusammenarbeit mit Menschen aus ihrem Umfeld, wie die Einbindung eines Muttersprachlers in den Englischunterricht oder eines Anwaltes zur Aufklärung über die Strafgesetzgebung. Darüber hinaus nennt sie noch weitere Möglichkeiten, wie die Einbeziehung von Drogenberatern. Deutlich wird, dass bei ihr zwei verschiedene Zielstellungen eine Rolle spielen, zum einen die Unterstützung der fachbezogenen Arbeit und zum anderen die Unterstützung bei überfachlichen Themen bzw. Fragen von allgemeiner Erziehungsrelevanz. Als weitere Ideen für Zusammenarbeit nennt sie die Entwicklung von Partnerschulprojekten, die insbesondere auch den Austausch der Lehrer ermöglichen sollten, sowie die Zusammenarbeit mit der angeschlossenen Grundschule, die dazu dienen sollte, Niveauunterschiede abzubauen.

Auch für die Kooperation mit externen Partnern nennt sie eine ganze Reihe von Gründen, die eine Zusammenarbeit behindern. So nennt sie neben dem schon erwähnten organisatorischen, bürokratischen Aufwand die Organisationsstruktur der 45-min-Unterrichtstaktung. So resümiert sie, *„das ist einfach dieses Korsett, in dem wir stecken“*. Von daher reicht ihr das, was sie unter den Bedingungen leisten und sie ist zufrieden mit dem Status Quo, weil sie bei dem Aufwand und auch dem rechtlichen Korsett nicht mehr Kraft in die Initiierung weiterer Aktivitäten stecken möchte. So sagt sie, *„wir machen genug für das, was wir nebenbei zu bewältigen haben“*. Unklar bleibt, ob Frau Lorenz die außerunterrichtlichen Aktivitäten selbst bereits als einen Extrajob versteht oder ob sich das nebenbei zu Bewältigende auf den damit verbundenden bürokratischen Aufwand bezieht. Zumindest dient der Verweis auf die schlechten Bedingungen für Frau Lorenz als Erklärung, keine umfangreichen Verbindungen zu außerschulischen Partnern aufzubauen. Die Kontakte, die sich Frau Lorenz perspektivisch vorstellen kann, sind vielleicht auch von daher sehr stark getragen von persönlichen Kontakten und beziehen sich auf Formen, für die kein hoher bürokratischer Aufwand zu erwarten sein dürfte.

Frau Lorenz benennt als ihre persönlichen Stärken, die für Kooperation förderlich sind, ihre Kompromissbereitschaft. So schätzt sie sich als *„ziemlich kompromissbereit“* ein. Als ihre größte Stärke sieht sie jedoch, dass sie sich *„ganz leicht auch für Dinge begeistern“* lässt, offen für Neues ist, nicht gern alte Wege gehen mag bzw. an Altem festhalten muss, sondern vielmehr Spass daran hat, Neues auszuprobieren. Sie nimmt wahr, dass andere Kollegen eher entgegengesetzte Mentalitäten aufweisen und erklärt es damit, dass es auch einfach ist, seine *„Karteikarte“* zu ziehen. Als Schwäche benennt sie ihre *„straighte“* Art. So führt sie aus: *„Bevor ich einen Kompromiss eingebe, möchte ich aber auch wissen, dass ich nicht recht hatte“*. Zunächst würde sie immer erst für ihre Überzeugung kämpfen, so dass es durchaus dauern kann, sie von einer anderen Sicht zu überzeugen. So entsteht aus dieser und den vorangegangenen Äußerungen vielmehr der Eindruck, dass die Kompromissbereitschaft sehr eng mit einer kämpferischen Diskursbereitschaft einhergeht und es durchaus wahrscheinlich ist, dass Frau Lorenz von den Partnern vielmehr als durchsetzungsorientiert wahrgenommen wird.

Die Unterscheidung der Kollegen in Zugpferde, Mitmacher und Einzelgänger stimmt sie zu und fügt an, dass sie der Meinung ist, dass jeder in seiner festen Rolle bleibt. Als Ausnahme nennt sie Lehrer, die sich aufgrund von Erschöpfung einfach nicht mehr *„mitziehen lassen“*, die ausgebrannt sind. So berichtet sie von der Erfahrung auf Fortbildungen, wo sie oft Kollegen sieht, die sie als *„Monster“* beschreibt, an die man, so sagt sie, nicht mehr rankommt. Als Ursache für die Erschöpfung benennt sie zum einen ungünstige Rahmenbedingungen, zum anderen jedoch auch die Einstellung, *„die Welt verändern zu müssen und nicht an sich zu denken“*. So wird an diesen Ausführungen auch ihr eigener Handlungsanspruch deutlich. Von sich sagt sie, dass sie versucht, den *„Mittelweg zu finden“* und erklärt: *„Ich setze mich für Dinge ein, wo ich weiß, da könnte was kommen und ich lass es, wenn ich genau weiß, passiert nichts. Dann ist es eben so“*. Sich selbst ordnet sie zu den Mitmachern. Dies würde mit erklären, weshalb sie von vielen Ideen und Vorstellungen redet, diese allerdings noch nicht umgesetzt hat. Sie sagt aber auch, dass sie manchmal Zugpferd ist, bezieht das allerdings darauf, dass sie in Situationen die Führung übernimmt und z.B. in Sitzungen effiziente Arbeitsweisen vorschlägt. Hier steckt somit auch ein Plädoyer für effiziente Formen der Zusammenarbeit und für eine Professionalisierung der Sitzungskultur darin. Als Fachschaftsleiterin versteht sie sich ebenfalls als Zugpferd, so sagt sie, kämpft sie um bestimmte Dinge und versucht die Kollegen zu überzeugen, bestimmte Sachen auszuprobieren. So sagt sie *„Da würd ich schon sagen, dass ich da vorne weg laufe, einfach weil ich das auch muss, das wird ja auch von mir verlangt“*. So hat sie die Anschaffung eines neuen Lehrwerkes durchgesetzt und fügt an, dass die Kollegen den *„Erfolg ja auch spüren nachher“*. Hier entsteht der Eindruck, dass sie ihre straighte Art auch nutzt, um Dinge durchzusetzen und ihre Vorstellung eines Zugpferdes immer auch damit verbunden ist, Dinge vorzugeben und sich durchzusetzen. So wie sie von der Schulleitung eine klare Führung verlangt, sieht sie ihre Rolle als Fachschaftsleiterin als klare Führungsrolle, weniger jedoch im Sinne einer koordinierenden

Instanz. Damit lösen sich Vorstellungen von gleichberechtigter Zusammenarbeit auf und sie präsentiert vielmehr ein sehr ausgeprägtes Hierarchiebewusstsein, was sie zuvor kritisiert hatte.

Hinsichtlich der Entwicklung ihrer persönlichen Bereitschaft zur Kooperation konstatiert sie für sich eine rückläufige Entwicklung. So stellt sie fest, dass sie vielmehr Kraft in die Arbeit stecken müsste, wenn sie alle gesteckten Ideale erreichen wollen würde, und dazu fehlt ihr mittlerweile die Bereitschaft. So sagt sie: „*ich bin nicht nur Lehrerin*“ und „*ich weiß, dass Schule nicht alles ist im Leben*“. Deutlich wird dabei, dass sie ein hohes Bewusstsein für den Umgang mit eigenen Kraftressourcen hat und so wirkt sie in ihren Äußerungen eher bewusst als resigniert.

Einen Professionalisierungsanspruch macht Frau Lorenz schließlich in der Benennung eines Fortbildungsbedarfes deutlich. So wäre ihr die Auseinandersetzung mit der Frage, wie Kooperation an der Schule insgesamt und gerade auch fächerübergreifend verankert werden kann, wichtig, um zu befördern, dass das ganze Kollegium zum Team wird, was für sie den „*Dreh- und Angelpunkt*“ jeder Entwicklung ausmachen würde.

Ihre Rolle als Lehrerin sieht sie darin, „*kleine Persönlichkeiten*“, die ihr anvertraut sind, zu stärken, ihnen eine Sicherheit zu vermitteln und zu vermitteln, dass das, was sie lernen, wichtig und richtig ist. Sie sagt, sie versteht sich eher als Partnerin, auch wenn sie einräumt, dass die Schüler sie wohl eher als autoritär erleben, weil sie sehr konsequent Regeln aufstellt. So bezeichnet sie sich „*als den Partner, der sagt, wo es langgeht*“, und fügt an, dass man mit ihr reden könne. Sie erweckt dabei den Eindruck, dass sie ähnlich, wie im Kontakt mit den Kollegen oder Eltern, sehr wohl bereit ist, nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen und dabei auch keinen Aufwand scheut, allerdings unter der Prämisse, dass man an sie herantritt und ihr loyal gegenübersteht und sie tatsächlich von gegenteiligen Positionen zu überzeugen im Stande ist.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Frau Lorenz repräsentiert den Typ des „*Arrangierten*“, als eine Variante des basalen Kooperationshabitus. Sie erscheint aus ihren Aussagen als eine Lehrerin, die zum Teil sehr klare Ideen und Vorstellungen davon hat, wie Zusammenarbeit aussehen könnte. Sie beschreibt sich dabei als offen für Neues und kommuniziert hohe Ansprüche an die Partner. Während sie die bestehenden Verhältnisse sehr kritisiert, leitet sie daraus jedoch keine Handlungsalternativen ab, sondern vermittelt viel stärker den Eindruck, dass sie sich mit dem bestehenden Verhältnissen sehr gut arrangiert hat. So fühlt sie sich, trotz schwerer Kritik an den Bedingungen an der eigenen Schule dort wohl und aufgehoben. Im Zweifel liegt ihre Handlungsstrategie darin, sich mit dem eigenen Engagement zurückzuhalten, um sich nicht unnötig zu überlasten.

Aus ihren Äußerungen wird deutlich, dass Frau Lorenz ein sehr umfassendes Verständnis von ihrer Rolle als Lehrerin hat und ihr Unterrichtsverständnis sich nicht in der klassischen Fächergliederung erschöpft. Vielmehr fordert sie wiederholt den Ausbau der fachübergreifenden Strukturen, um eine Zusammenarbeit über die Fächer hinweg zu ermöglichen. In gleicher Weise kritisiert sie auch die klassische Stundentaktung, die die fachübergreifende Arbeit, insbesondere mit Externen, blockiert. Neben dem Unterrichtsverständnis präsentiert sie ein klares Erziehungsverständnis. So sieht sie sich in gemeinsamer Erziehungsverantwortung mit den Eltern, wobei es ihr schwerfällt, die Eltern als gleichberechtigte Partner zu definieren, sondern sie ein Rollenverständnis deutlich macht, demnach sie sich gegenüber den Eltern in der Expertenrolle, auch in Bezug auf die Erziehungsfragen, sieht. So formuliert sie auf der einen Seite zwar hohe Kooperationsansprüche, auf der anderen Seite werden diese jedoch vielfach nicht umgesetzt, so dass sich insgesamt ihre tatsächlichen Kooperationshandlungen auf dem Level des basalen Kooperationshabitus einstufen lassen.

Sie unterscheidet sich von den beiden anderen Varianten des basalen Kooperationshabitus durch den eigenen, formulierten Anspruch, der über die derzeitigen Aktivitäten hinausweist. Während der „*Problemlöser*“ und der „*Mitmacher*“ mit dem Status Quo sehr zufrieden sind, die eigenen Ansprüche sich auf dem Niveau basaler Kooperation befinden, benennt der „*Arrangierte*“ klare Entwicklungsansprüche, ohne diese jedoch anzugehen. Individuell

unterschiedlich sind die Kompensationsstrategien. Während Frau Lorenz zwar auf Enttäuschungen verweist, wirkt sie insgesamt als mit der Situation arrangiert. Resignative Anteile in ihren Äußerungen sind dabei gering. Es lassen sich jedoch auch andere Fälle dieses Typs benennen, in denen der resignative Anteil höher ist (vgl. 03.02.).

### 5.1.3 Marginaler Kooperationshabitus

Mit dem Grundtyp „marginaler Kooperationshabitus“ ist die Gruppe von Lehrern bezeichnet, deren kooperative Aktivitäten sich auf ein Minimum an Kooperationshandlungen bzw. auf die durch die Gesetzesgrundlage vorgeschriebenen Mindeststandards begrenzen. Dabei lassen sich innerhalb dieses Typs drei Varianten identifizieren. Diese unterscheiden sich zum einen hinsichtlich der wahrgenommenen Kooperationsnotwendigkeit sowie hinsichtlich der Funktion, die in einem grundlegenden Austausch gesehen wird.

Die erste Variante des marginalen Kooperationshabitus beschreibt die Gruppe von Lehrern, die als „**Entkräftete**“ bzw. als Vertreter eines „reaktiven Autonomiehabitus“ bezeichnet werden können. Vertreter dieses Typs haben für sich einen hohen Anspruch an Kooperation, die sich aus dem eigenen Selbst- und Aufgabenverständnis ableiten. So wird die Erziehungs- und Bildungsaufgabe als eine übergreifende, viele Partner involvierende gemeinsame Aufgabe definiert. So wird durchaus die Notwendigkeit für intensive Zusammenarbeit gesehen, jedoch werden zum einen die Bedingungen als hindernd erlebt und zum anderen die eigenen Kraftreserven als nicht ausreichend für zusätzliches Engagement angesehen. Sie ähneln damit in dieser Hinsicht dem Typ des „Arrangierten“, unterscheiden sich von diesem jedoch grundsätzlich in Bezug auf die Kooperationsaktivität, die bei jenem sehr viel umfangreicher sind.

Den Vertretern der beiden anderen Varianten des marginalen Kooperationshabitus ist gemein, dass diese nur in einem sehr rudimentären Umfang überhaupt einen gemeinsamen Handlungsrahmen sehen. Dies lässt sich dabei auf das Unterrichts- und Selbstverständnis und die Vorstellung von der eigenen Rolle als Lehrer zurückführen. „Konformisten“ und „Alleinarbeitern“ ist gemeinsam, dass sie ihre wesentliche Aufgabe als Lehrer in ihrem Fachunterricht sehen. Zum zweiten sehen sie sich in der Rolle des Wissensvermittlers. Gleichwohl grundlegende Formen der Zusammenarbeit auch von diesen Lehrern geschildert werden, spiegelt sich in ihren Aussagen, dass der Kooperation nur marginale Bedeutung beigemessen wird. So wird der Großteil der Aufgaben sehr klar als individuelle Aufgaben definiert. Mögliche gemeinsame Handlungsrahmen, als Grundlage für das kooperative Handeln mit den verschiedenen Partnern, sind dabei sehr eng und vielfach nur unscharf definiert, da die Zusammenarbeit mit anderen nicht als ein Handlungsprinzip, sondern vielfach nur als Möglichkeit der Problemintervention angesehen wird. Nicht immer erscheinen dabei die Zuständigkeiten als geklärt. Indem die Rolle des Lehrers im Wesentlichen auf die Funktion des Wissensvermittlers begrenzt bleibt, wird eine Erziehungsfunktion nicht angenommen, sondern eine, etwaig an sie gerichtete, Erwartung der Übernahme von Erziehungsaufgaben vielmehr kritisiert.

Der „**Konformist**“ zeichnet sich dadurch aus, dass er zunächst den Eindruck erweckt, sehr umfangreich mit Kollegen und auch Eltern in Kontakt zu stehen, während bei genauerer Betrachtung deutlich wird, dass es sich dabei um ein Kooperationsmissverständnis handelt, da es nicht um die Aushandlung, Vereinbarung und Bewältigung von Handlungsanforderungen in gemeinsamer Verantwortung geht, sondern das Ziel vielmehr darin besteht, konformistische Handlungsverläufe sicherzustellen, indem sich alle Beteiligten dem bestehenden herrschenden Modell der Handlungspraxis anpassen und unterordnen. Vertreter diesen Typs unterstützen ein, durch heteronome Strukturen geprägtes Arbeitsumfeld und hierarchisch durchgesetzte Arbeitsanforderungen. Aufgrund der hierarchischen Strukturen kommt ein Großteil der tatsächlichen Kooperationsbemühungen auf Grundlage von Anweisungen zustande. Die

Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und Aufnahme eigenständiger Handlungsinitiative sinkt dabei. Darüber hinaus dienen viele der als anstrebenswert genannten, scheinbaren Kooperationsbemühungen eher einem Geselligkeitsmotiv als einem inhaltlich begründeten Kooperationsmotiv. Dahinter steht die Vorstellung der Konformitätsorientierung innerhalb eines sozialen Systems zur Sicherung der Stabilität dieses Systems, die sich darin spiegelt, dass dem Gleichtakt eine übergeordnete Rolle beigemessen wird und Kollegen daran gemessen werden, inwieweit sie feststehenden Handlungsnormierungen nachkommen.

Die „**Alleinarbeiter**“ schließlich zeichnen sich dadurch aus, dass sie sehr klar für sich die Notwendigkeit kooperativen Arbeitens weitestgehend verneinen. In ihrem Selbstverständnis ist der Lehrerberuf nach wie vor vorrangig dadurch gekennzeichnet, dass dessen alleiniger Inhalt die Sicherstellung des eigenen Fachunterrichts ist. Dieses wird dabei als eine eigenständig zu bewältigende Aufgabe betrachtet. Dahinter steht ein Unterrichtsverständnis, demzufolge der Unterricht zum einen als selbständig zu erfüllbare Aufgabe angesehen wird und zum anderen als grundsätzlich der Fächerlogik folgend gedacht und aufgebaut ist. Die Zusammenarbeit erfolgt nur in den Bereichen, wo sie angewiesen oder gesetzlich vorgeschrieben ist bzw. wenn tatsächliche Probleme den Ablauf behindern. Darüber hinaus gibt es keine eigenständigen Initiativen für kooperative Handlungen, da kein Anlass dazu gesehen wird.

### 5.1.3.1 „Entkräfteter“ – reaktiver Autonomiehabitus

#### **Frau Bertram: „ich kann nicht mehr und will nicht mehr“<sup>63</sup>**

Frau Bertram ist seit 32 Jahren im Dienst und unterrichtet Sport, Geschichte und Philosophie an einer Gesamtschule in einem sozialen Brennpunktviertel einer größeren Stadt (vgl. Kap. 5.2.5: Schule 5). Sie ist Klassenleiterin einer 10. Klasse.

Frau Bertram ist mit der Vorstellung in ihren Beruf gestartet, dass man *„als junger Lehrer natürlich Kooperation dringend benötigen“* würde und beschreibt verallgemeinernd, dass es zu DDR-Zeiten *„auch noch anders aussah“* und man einen Lehrer *„an seiner Seite“* hatte, der einen die ersten Jahre betreute. Einfügend, dass das heutige Referendariat doch ähnlich ist, benennt sie als einen weiteren Unterschied, dass die Didaktik- und Methodikausbildung damals besser war, was jedoch nicht davor schützte, sich *„reingeworfen“* zu fühlen. Der Umgang mit den Schülern blieb trotzdem im Zuge der eigenen Erfahrungen zu erlernen, wodurch sie der Zusammenarbeit mit Kollegen eine bedeutende Rolle zuschrieb, wie sie berichtet. Zu ihrer Entwicklung sagt sie, dass ihre Sicht bzw. ihre Offenheit für Kooperation über die Jahre abgenommen hat. So beschreibt sie: *„Ich bin da lockerer geworden über die Jahre. Ich brauchte das vielleicht früher etwas mehr, aber man hat ‘ne gewisse, jetzt über die Jahre, Abgeklärtheit, man hat seine Unterlagen ... und man schmort, wenn ich ehrlich bin, so ein bisschen auch“* und sie fügt an, dass sie früher immer dachte, ihr würde dies nie passieren, und sie immer alles sehr aufwendig betrieben hat, aber nun feststellen muss, *„dass jetzt einfach die Kraft nicht mehr so da ist und dass du insofern deine Sachen machst und in Kooperation, wenn’s eben erwartet wird von dir, dann arbeitet man zusammen, aber ansonsten machst du dein Ding“*. Frau Bertram beschreibt somit einen Rückgang ihrer Kooperationsaktivitäten mit Kollegen. Deutlich wird, dass sie dafür zwei unterschiedliche Begründungen liefert. Zum einen macht sie deutlich, dass die Bedeutung von Kooperation sinkt, wenn die Berufserfahrung steigt. Hierin spiegelt sich gleichsam eine Funktionszuschreibung von Kooperation, die darin besteht, den Einzelnen bei der Einstiegsphase zur eigenen Berufsausübung zu unterstützen und in diesem Verständnis somit nicht erst einsetzt, wenn der einzelne sich eine eigene feste Position und Souveränität erarbeitet hat. Auf der anderen Seite könnte jedoch auch vermutet werden, dass die Zielperspektive die eigenständige autonome Berufsausübung das Ziel ist. Dagegen spricht jedoch, dass Frau Bertram auf der anderen Seite den Rückgang der Kooperation viel mehr damit erklärt, dass dieser in der geringer werdenden Kraft und damit der sinkenden Fähigkeit,

---

<sup>63</sup> Lehrerin 05.02, Namen geändert

den eigenen Beruf zu bewältigen, begründet liegt. Sie beschreibt einen Wandel in der beruflichen Orientierung, den sie im Vorfeld als Phänomen bei Anderen kannte, für sich selbst aber als nicht für möglich erachtet hat. So waren ihr eine sehr umfassende Gestaltung des Unterrichts und vielfältiger, darüber hinausgehender Angebote und eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern immer sehr wichtig. Gleichzeitig beschreibt sie, dass sie immer viel Kraft und Ideen in eine anspruchsvolle Unterrichtsgestaltung gesteckt hat. Dadurch waren sowohl die von ihr gesehene Notwendigkeit für als auch das tatsächliche Ausmaß an Kooperation mit den verschiedenen Partnern sehr viel höher, sagt sie. Heute beschreibt sie ihre Situation so, dass es ihr wichtig ist, mit den Schülern klarzukommen und sie durchaus dankbar ist für Anregungen, z.B. durch den Austausch von Materialien. Kooperation findet jedoch nur statt, wenn sie entweder eingefordert wird oder wenn mit ihr ein direkter Nutzen im Sinne von Arbeitserleichterung erwartet werden kann. Alle darüber hinausgehenden Motivationen, wie Arbeitsverbesserung bzw. -entwicklung, scheinen für Frau Bertram nicht mehr von nennenswerter Relevanz.

Typische Anlässe für Kooperation sind für Frau Bertram somit die Unterstützung bei Problemen in der Klasse, von denen sie zum einen sagt, sie selten zu erleben, zum anderen aber einräumt: *„keiner ist davor frei und gewappnet“*. In dem Falle jedoch ist es ihr wichtig, sich Hilfe zu suchen und das *„zu besprechen“*, weil sie über bestimmte Dinge nicht hinwegsehen kann, wie manch andere und jüngere, sondern mit dem Anspruch arbeitet, *„dass die Masse was lernt“* und es ihr daher nicht egal ist, wenn einige Schüler nicht zuhören. Ein weiterer Anlass sind Gespräche im Kollegium, um mit eigenen Unzufriedenheiten umzugehen und sich mal was von der Seele zu reden, dazu sagt sie *„das brauch ich ganz dringend“*. Die Unzufriedenheit rührt für sie aus den ständigen Veränderungen in der Schulpolitik, die dazu führen, dass sie die Lust verliert: *„das, was man eigentlich gerne gemacht hat, nie was anderes wollte, dass einem das eben mit den Jahren leider ein bisschen abhanden gekommen ist“*, neben dem Fakt, dass die eigene Kraft abgenommen hat. Daher, sagt sie, braucht sie Ruhepole bei den Kollegen. Weitere Anlässe sind fachbezogene Abstimmungen und Planungen, wie z.B. unter Sportlehrern die Organisation von Sportveranstaltungen oder die Turnhallennutzung. Frau Bertram macht jedoch deutlich, dass dies *„früher besser als heute“* geklappt hat, da heute vieles *„nur noch zwischen Tür und Angel“* stattfindet. Als ein positives Beispiel für Kooperation nennt sie die Erarbeitung der Prüfungsfragen in einer Fachschaft, die immer wieder genutzt werden. Auch Kontrolltests werden vereinheitlicht, obwohl sie gegen zuviel Vereinheitlichung wiederum Einwände hätte. In ihrer anderen Fachschaft empfindet sie sich eher als *„Alleinkämpfer“*, weil sie und die Kollegen in unterschiedlichen Klassenstufen arbeiten. Damit ergeben sich für sie keine Kooperationsmöglichkeiten, weil diese nicht der unmittelbaren Unterstützung dienen würden. Als grundsätzlich positives Beispiel für Kooperation nennt Frau Bertram die Zusammenarbeit der Kollegen in den entsprechenden Jahrgangsteams, wo Schwerpunkte abgesprochen werden, wie Lehrpläne, Rahmenpläne und Projekte, die in dem Jahrgang laufen. Wöchentlich alternierend dazu finden Teamsitzungen und Fachschaftssitzungen statt. Als negativ sieht sie, dass es aufgrund der Teamstrukturen keine Klassenkonferenzen mehr bzw. nur noch in Extremfällen gibt, gleichzeitig jedoch in den Teams nicht alle Kollegen einer Klasse vertreten sind und es dadurch schwerer ist, z.B. Herangehensweisen und Normen für eine bestimmte Klasse abzustimmen. Hier formuliert sie somit einen klaren gemeinsamen Handlungsrahmen.

Auf der anderen Seite macht die deutlich, dass ihr z.T. zu viele Dinge und Projekte an der Schule stattfinden, durch die die Ruhe und Beständigkeit gestört wird, die ihrer Ansicht nach für das, von ihr so bezeichnete, *„schwächer“* gewordene *„Schülermaterial“* an der Gesamtschule jedoch wichtig wäre. So bezweifelt sie, dass die Projekte alle das Erwünschte bringen, es stört sie vielmehr, dass Schüler immer für Projekte aus dem normalen Rhythmus herausgerissen werden, während man in den regulären Stunden sowieso schon zu wenig schafft. Sie weiß, dass sie damit als *„gegen den progressiven Fortschritt“* einzuordnen ist, vertritt jedoch trotzdem ihren Standpunkt. Hier wird die ambivalente Haltung von Frau Bertram zu dieser Frage deutlich. Während sie grundsätzlich die Idee der Projekte für sinnvoll hält, sieht sie durch diese jedoch

primär die Erfüllung des geforderten Stoffpensums gefährdet. Die Lehrplanvorgaben wirken dabei für sie sowohl orientierend als auch Druck setzend. So findet sie auf der einen Seite das Engagement und die neuen Ideen der jüngeren Kollegen gut, auf der anderen Seite ist es für sie ein Konflikt, wenn durch Aktivitäten und Projekte immer wieder Stunden von Kollegen wegfallen, gerade bei „Ein-Stunden-Fächern“ ist sie „*einfach vehement mehr dagegen*“. So kritisiert sie die an der Schule gängige Praxis der Projekteinbindung, die strukturell immer zur Folge hat, dass regulärer Unterricht wegfällt. Sie löst ihre ambivalente Haltung dabei nicht durch die Entwicklung von integrativen Modellen, einer stärkeren Verzahnung von Unterricht und Projekten, sondern verbleibt auf einer kritischen Position gegenüber dem Status Quo.

Sie begründet ihr geringes Engagement für übergreifende Fragen und zusätzliche Dinge mit der eigenen nachlassenden Kraft und den bestehenden Bedingungen: „*weil wir auch nicht mehr so einsehen, dass wir unsere Kraft investieren, das sag ich Ihnen ganz ehrlich, so wie es ist, und wenn sie uns mit Stunden massenweise runterdrücken können und uns weniger bezahlen, wieso sollen wir uns dann noch zusätzlich engagieren?*“. So vergleicht sie, dass früher für den außerunterrichtlichen Teil der Arbeit Stunden abgemindert wurden, und auch wenn sie kritisch betrachtet, was dort z.T. fremdbestimmt und „*übergepfropft*“ wurde, so merkt sie an, dass die Anerkennung für das Engagement des Lehrers größer war.

Das Ideal bestünde für Frau Bertram darin, mehr zeitlichen „*Spielraum*“ für pädagogischen Austausch und pädagogische Beratung mit allen zu haben, was zwar in den Teamsitzungen passieren soll, wo jedoch zumeist nur Organisatorisches und Informatives Platz findet. Dann wünscht sie sich, dass man sich bei allen Fachkollegen darauf verlassen könnte, z.B. bei Vertretungsstunden, Unterstützung zu bekommen, denn derzeit sind die Kollegen sehr unterschiedlich bereit, Hilfe zu geben. Als Gründe für die genannte Diskrepanz zwischen Ideal und Realität nennt sie neben dem „*Zeitfaktor*“ die Bereitschaft, sich tatsächlich verlässlich einzubringen. So ist Kooperation abhängig von der „*Basis der Zuverlässigkeit*“ und um diese zu garantieren, braucht es ihrer Ansicht nach auch Kontrolle: „*Das ist auch 'ne Frage des Kontrollmechanismus, wie glashart eben ausgewertet wird*“. Diese Haltung spiegelt sich auch in ihrer Einschätzung der Kooperationskultur: „*Es ist das Bemühen auf jeden Fall da, innerhalb des Kollegiums da zusammen zu arbeiten auf vielfältigen Ebenen*“ und fügt an, dass es sicher „*Reserven*“ gibt. Gleichzeitig würde sie sich jedoch „*manchmal eben bisschen strengere und konsequentere Kontrollen wünschen*“ vor allem bei den Kollegen, die „*einen hängen lassen und sich nicht pünktlich an Termine halten*“. Diese wiederholten Äußerungen zur Einforderung von Kontrollen lassen vermuten, dass sie sich zu den Zuverlässigen rechnet, was den von ihr formulierten Ansprüchen entsprechen würde und eine Unzufriedenheit mit zu großer Toleranz gegenüber Versäumnissen Anderer erklären würde. Zu vermuten ist, dass das Nachlassen der eigenen Kräfte verstärkend wirkt, da insbesondere dann eigenes Engagement gegen das der anderen aufgerechnet wird und besonders deutlich auffällt, wenn andere nicht „*mitziehen*“. Die Schulleitung schätzt Frau Bertram dabei als sehr interessiert an Kooperation ein, so wird zum einen in den Lehrerkonferenzen die Arbeit der Fachschaften und Teams ausgewertet und werden Protokolle und Planungsunterlagen abgegeben. Zum anderen werden die Kooperationsaktivitäten der Kollegen unterstützt, „*weil das begrüßt wird*“. So beschreibt sie, dass der Stellvertreter, den sie als „*Arbeitstier hoch zehn*“ bezeichnet, sehr engagiert ist, Projekte und andere Aktivitäten stundenplantechnisch zu ermöglichen. Die Schulleiterin sieht sie als ruhige, nette, auf die Kollegen und Schüler zugehende Leiterin, zu der man mit allen Dingen gehen kann. Das Schulleitungsteam insgesamt nimmt Frau Bertram als kooperativ wahr, so übernehmen Koordinatoren wichtige Funktionen in der Schule und nehmen auch eine Rückmeldungsfunktion gegenüber der Schulleitung ein. Mit dem Status Quo der Zusammenarbeit unter den Kollegen ist sie „*eigentlich zufrieden*“, auch wenn sie klare Reserven benennen kann, die sie für sich aber damit erklärt und akzeptiert, „*dass man auch manchmal 'nen bisschen seine Ruhe braucht und seine eigenen Dinge und so machen muss*“. Sie bezieht sich dabei auf ihre Unterrichtsfächer und beschreibt, dass sie sich mit allen benötigten Materialien gut eingerichtet hat. Hier spiegelt sich noch einmal der Gesamteindruck, dass sich Frau Bertram sehr stark auf die Frage der Realisierung ihres Unterrichts fokussiert und begrenzt. Alles darüber

Hinausgehende an Aktivitäten ist ihr mittlerweile suspekt, aufgrund der Unsicherheit der Nutzenserwartung, und persönlich zuviel, aufgrund des dafür erforderlichen Kraftaufwandes. Daher präsentiert sie sich als zufrieden, wenn zum einen die Unterrichtsmaterialien gut sind und sie zum anderen möglichst ihre Ruhe hat.

Schließlich äußert sie jedoch noch einen Wunsch in ganz anderer Ausrichtung. So wünscht sie ein größeres Engagement von Personalrat und ähnlichen Gremien, was auf eine grundsätzliche Unzufriedenheit mit den bestehenden systemischen Rahmenbedingungen für Schule und Unterricht verweist. So beklagt sie, *„dass Lehrer sich überhaupt nicht im Sinne von politischem Kampf geeinigt kriegen, weil sie eben alle im Sinne von Angst gegenüber dem Arbeitgeber usw. aufzufallen, den Fehler machen, wir uns alles aufbucken lassen und jeder schimpft über Zustände und Situationen, aber keiner bereit, oder wenige nur bereit sein werden, wenn überhaupt, wenn massiv, mit zu protestieren und da dann wirksam eventuell was ändern zu können“*. Sie kritisiert dabei zum einen die bereits erwähnte Stundenreduzierung sowie die häufigen Änderungen in der Schulpolitik.

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern hatte Frau Bertram am Beginn ihrer Berufskarriere sehr klare Erwartungen: *„die Eltern sind die ersten und wichtigsten Partner überhaupt für eine Schule, und dass da eben wesentlich mehr auch Eltern natürlich auf die Schule zugehen“*. Mittlerweile weiß sie, auch aus eigener Erfahrung mit den eigenen Kindern, dass das *„Illusion“* ist, *„Eltern froh sind, wenn sie von Schule nichts hören“* und einfach hoffen, dass es läuft. So beschreibt sie, dass sie in den Anfangsjahren ganz viel Engagement und Ideen in die Zusammenarbeit mit den Eltern investiert hat und die Kooperation umfangreicher war. Anfangs hatte sie gerade zu den Elternvertretungen einen sehr engen Kontakt, der auch über das schulische Maß hinaus ging, und schildert, dass dies über die Jahre abgenommen hat. Dafür hat sie verschiedene Erklärungen: Die Intensität der Zusammenarbeit hängt für sie zum einen davon ab, wie lange man die Eltern kennt und eine Zusammenarbeit beispielsweise bereits seit der Grundschule gewachsen ist. Ihrer Meinung nach sollte der Kontakt auf der anderen Seite jedoch in den oberen Klassen grundsätzlich auch ein bisschen abnehmen, weil die Schüler *„auch eigenständig Verantwortung tragen müssen“*. Des Weiteren führt sie das abnehmende Engagement auf die Unterschiedlichkeit der Eltern zurück: *„Das hängt eben auch davon ab, was du für ein Material an Eltern hast“* und schließlich jedoch auch auf ihre eigene Einstellung: *„Es hängt aber auch von einem selber ab, weil man vielleicht auch jetzt im Laufe der Jahre nicht mehr so die Kraft hat, also wie soll ich sagen, und auch die Lust abgenommen hat, weil man nicht mehr so den Erfolg im Umgang mit einzelnen Schülern so merkt“*. So hat sie zum einen gesundheitliche Einbrüche in den letzten Jahren erlebt. Zum anderen aber beklagt sie, dass der Draht zu den Schülern und deren Dankbarkeit, wenn man Sachen für sie organisiert, immer weiter abnehmen, *„was mich so wurmt, was mich innerlich, weil ich ein ganz anderer Typ bin, so unzufrieden macht“*. Sie hat für sich die Erfahrung gemacht, dass von den Schülern *„sogar mehr zurückkommt, wenn man sparsamer, strenger, konsequenter mit Schülern umgeht, weil sie sich dann mehr über die einzelnen Sachen freuen“*. So sagt sie selbst, dass es *„widersinnig“* klingen mag. Fraglich bleibt, inwieweit an dieser Stelle diese Argumentation auch gewählt wird, um die eigene Zurückhaltung hinsichtlich des Engagements für die Organisation von Aktivitäten, seien es Projekte, Events mit Eltern oder außerschulischen Partnern, in ein vermeintlich weniger kritisches Licht zu rücken, sondern durch scheinbare, pädagogische Begründungen zu untermauern. Deutlich wird, Frau Bertram hat in der Arbeit mit den Kindern über die Jahre eine grundlegende Unzufriedenheit entwickelt, die letztlich zu einer Abnahme der Bereitschaft für weiterführendes Engagement, das über die eigene Unterrichtstätigkeit hinausgeht, geführt hat.

Typische Anlässe für die Zusammenarbeit mit der Elternvertretung sind für Frau Bertram die Vorbereitung von Elternabenden, die Organisation von Veranstaltungen sowie bei Problemen die Teilnahme bzw. auch das selbstständige Führen von Gesprächen mit Schülern durch Elternvertreter. So berichtet sie von einem Mobbingfall, bei dem die Zusammenarbeit gut geklappt hat. Gleichzeitig berichtet sie, dass das Problem nicht gelöst werden konnte, wodurch sie die Grenzen der eigenen Wirksamkeit kennengelernt und sich *„machtlos“* gefühlt hat. Ein positives Beispiel für die Zusammenarbeit mit der Elternvertretung ist die



Vorbereitung des bevorstehenden Abschlussfestes Klasse 10, für das sich die Zusammenarbeit noch einmal intensiviert, nachdem sie in den letzten Jahren insgesamt gering war. Frau Bertram bezieht die Fragen nach der Zusammenarbeit mit den Eltern primär auf die Zusammenarbeit mit der Elternvertretung.

Negative Erfahrungen mit Eltern, sagt Frau Bertram, hat sie selten. So beschreibt sie den Fall eines sehr unfreundlichen Telefonates mit einem Vater als „*Ausnahmesituation*“, da der Kontakt mit den Eltern ansonsten ihrer Ansicht nach gut funktioniert, wenn man den Eltern ruhig und sachlich begegnet. Sie beklagt, dass keine Hausbesuche mehr gemacht werden, vermerkt dabei als positiv, dass in Klasse 5 diese nun „*Gott sei Dank*“ wieder eingeführt werden. Dann merkt sie an, dass es „*leider*“ so ist, dass die Eltern sich nicht von allein melden, höchstens dann, wenn es bereits schwerwiegende Probleme gibt, und „*dann geben sie möglichst der Schule noch die Schuld*“. Das Ideal der Zusammenarbeit mit den Eltern ist für sie dementsprechend auch, wenn „*das 'ne beidseitige Sache ist*“, sich auch die Eltern mehr kümmern und bestimmte Dinge konsequenter bei den Kindern kontrollieren würden. Die Tatsache, dass „*Eltern uns oft was vormachen*“, um „*anderen den schwarzen Peter zuzuschieben*“, sieht sie dabei als „*keine gute Basis für Zusammenarbeit*“. Sie generalisiert diesen Eindruck jedoch nicht, sondern schildert vielmehr, dass sie mit der Mehrheit der Eltern gut auskommt, wenn sie sich meldet und Dinge bespricht. Sie macht jedoch auch deutlich, dass es nicht ihre Aufgabe ist, ständig die Eltern zu kontaktieren: „*Das ist eigentlich nur in dringenden Fällen meine Aufgabe*“. Andererseits wiederum schildert sie, dass sie es sich vorgenommen hatte, jedes Kind ihrer Klasse einmal zu Hause zu besuchen, was sie wichtig fänd, was sie jedoch nicht geschafft hat und was auch von vielen Eltern nicht gewünscht wird. So beklagt sie das „*übertriebene Freiheitsgedusel*“ von einigen Eltern, die weder privat noch dienstlich angerufen werden wollen. Die meisten Gespräche mit den Eltern finden im Beisein der Schüler statt, weil sie es als deren Recht ansieht, dabei zu sein in den höheren Klassen. Aus ihren Äußerungen wird deutlich, dass sich ihre Arbeit durch eine grundsätzlich starke Schülerorientierung auszeichnet, sie die Schüler als verantwortlich wahrnimmt und sie in dieser Verantwortung fordert.

Ein weiterer Grund für die Nichtumsetzung eines Ideals der Zusammenarbeit mit den Eltern ist für sie, neben ihrer eigenen Einstellung und der teilweise mangelnden Bereitschaft der Eltern, der Zeitfaktor. So führt sie an, dass „*man sich Etlliches vornimmt und das nicht auf die Reihe kriegt*“. Sie schildert damit eine Diskrepanz zwischen den eigenen formulierten Ansprüchen und der Umsetzung dieser, die frustrierend wirkt. So äußert sie hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem Status Quo: „*Da würd ich mir garantiert mehr wünschen. Bei Elternversammlungen, Elternberatungen gibt's garantiert Reserven, auch bei mir, was die Organisation, die Planung und das Durchdenken interessanter vielfältigerer Elternversammlungen*“ angeht, die sie sich z.B. auch als Gespräche über „*pädagogische Dinge*“ vorstellen könnte. So sagt sie deutlich, dass sie „*Gedanken und Ideen*“ hat, diese aber „*einfach nicht konsequent mal umgesetzt*“ werden. Hier vermutet sie einen Vorteil bei „*Alternativ-Schulkonzepten*“, „*die machen da mehr und das wahrscheinlich auch besser*“. Frau Bertram ist sich somit sehr bewusst über ihre Grenzen und die Aspekte, die auch sie beiträgt, die dazu führen, dass Elternarbeit nicht intensiver stattfindet. Sie hat auf der einen Seite Ideen und Ansprüche, auf der anderen Seite formuliert sie immer wieder die Grenzen ihrer eigenen Bereitschaft zur Handlungsinitiative und begründet diese mit mangelnder Kraft, Zeit und letztlich auch dem Gefühl der Nichtzuständigkeit, z.B. für die einseitige Kontaktaufnahme seitens der Schule. Eine Idee, die sie hat, die jedoch nicht umgesetzt wurde, ist die Einbeziehung der Eltern in berufsorientierende Veranstaltungen. So berichtet sie, dass es den Plan gab, Eltern ihre Berufe vorstellen zu lassen bzw. sie mit interessierten Schülern in ihren Betrieben zu besuchen, was jedoch an den unterschiedlichen Unterrichtszeiten der Klasse gescheitert ist.

Mit der Frage, welches derzeit ihre wichtigsten externen Kooperationspartner sind, kann Frau Bertram zunächst nichts anfangen. Sie arbeitet mit den Freizeit- und Sozialpädagogen im Haus zusammen, „*aber extern, so also, das ist ja nun direkt von außen, von außerhalb, niemanden. Wüsste ich nicht, wen sollte ich mir da ins Boot holen*“. Aus dem weiteren Gesprächsverlauf wird deutlich, dass ihr zunächst daher keine Partner einfallen, weil sie damit kontinuierliche Partnerschaften

verbindet, die sie persönlich pflegt. Erst beim Stichwort Unterricht fallen ihr somit eine Reihe von Kontaktpartnern ein, mit denen sie allerdings eher kurzfristig arbeitet. So nennt sie die Stadtbibliothek und das Museum, bzw. dass sie sich einzelne Leute für Philosophie holt bzw. für Sportprojekte Partner dazuholt. Partnerschaften sieht sie dagegen eher auf Schulebene bzw. klassenübergreifend, im Freizeitbereich, z.B. mit einem Altenheim, Sportvereinen, die dann von einzelnen Kollegen koordiniert werden.<sup>64</sup>

Frau Bertram sieht, dass die Arbeit mit externen Partnern theoretisch wichtig ist, benennt jedoch für sich sehr klar die einschränkenden bzw. verhindernden Faktoren, sich selbst Partner zu suchen: *„Es ist sicher vom theoretischen Gehalt her wichtig und wäre auch gut, so außerschulisch Kooperationspartner sich an Land zu ziehen, aber es ist eben immer eine Frage des Aufwandes, den man betreiben müsste, du musst sie dir ja erstmal heranziehen und holen usw., ne? Und so eine Zusammenarbeit eben auch organisieren und planen usw. Und das ist eben das, was ich eben im Laufe der Zeit weniger gemacht hab, früher noch mehr“*. Auch hier beschreibt sie somit einen Rückgang der kooperativen Aktivitäten, den sie ebenfalls mit der damit verbundenen Anstrengung begründet, die sie nicht zu leisten bereit ist. Wichtig findet sie die Zusammenarbeit allerdings nach wie vor, und beschreibt, dass von der Schule verschiedene Angebote organisiert werden, die sie sehr begrüßt, z.B. die Zusammenarbeit mit Klubs im Wohngebiet zur Freizeitgestaltung. So wird hier deutlich: Frau Bertram sieht zwar die Bedeutung für die Zusammenarbeit mit externen Partnern, betrachtet diese aber als eine zusätzliche Aufgabe, die nicht zu ihrem Kerngeschäft gehört und somit auch abgewählt werden kann. Ein weiterer und wesentlicher Aspekt, der die Kooperation mit Partnern behindert, sind für sie jedoch neben eigenen Haltungen die Rahmenbedingungen und Regelungen im System, die es nicht *„unbedingt leichter machen vom Organisieren her“*.

Befragt nach dem Ideal sagt Frau Bertram, dass *„im Sinne von Ganztags- und Gesamtschule“* mehr *„im Sinne von Betreuung“* laufen müsste, fügt aber direkt an, *„das ist ‘ne Theorie, in der Praxis klappt das wieder auseinander, weil die Schüler eben wirklich nachmittags nach Hause wollen“*. Gerade unter den größeren Schülern schätzt sie das Interesse an Angeboten im Nachmittagsbereich als sehr gering ein. An anderer Stelle konstatiert sie, dass die Schüler insgesamt zu stark eingebunden sind bis in den Nachmittag, und das nicht aufgrund von Ganztagsangeboten sondern durch den Wahlpflichtunterricht. Das wiederum führt ihrer Meinung nach dazu, dass die Schüler, wenn es nichts Verpflichtendes gibt, einfach nur noch *„raus“* wollen. So wird aus den Ausführungen deutlich, dass sie den konzeptionellen, strukturellen Rahmenbedingungen kritisch gegenüber steht, wobei unklar bleibt, ob sie damit grundsätzliche Vorbehalte gegenüber dem Konzept der Ganztagschule oder vielmehr gegenüber dessen derzeitige Umsetzung an der eigenen Schule ausdrückt. Deutlich wird, dass für Frau Bertram der Betreuungsaspekt eine wesentliche Rolle einnehmen sollte, diese Betreuungsangebote jedoch von den Schülern nicht angenommen werden. So zählt sie Angebote auf, die angenommen werden, die jedoch eher einmaligen Charakter haben, wie ein Fußballturnier, Sportwettkämpfe oder Projektangebote am Schuljahresende bzw. -beginn. Sie selbst macht bzw. organisiert keine Angebote, weil sie bisher immer mit vollem Stundenumfang ausgelastet war und selbst außerhalb wohnt, so dass sie resümiert *„dann ist die Kraft und die Zeit einfach nicht da“*. Als weitere Partner für die Schule würde sie sich den Kontakt mit Alten und Behinderten wünschen, weil ihrer Meinung nach die Schulen *„ziemlich, total abgeschottet“* sind und ihr die Vermittlung von Werten wie Achtung wichtig sind. So findet sie integrative Konzepte, wie z.B. einer evangelischen Schule, *„wesentlich besser“*. Z.T. lädt sie sich Partner in den eigenen Unterricht. So berichtet sie von einem Bestattungsunternehmen, das sie in den Philosophieunterricht eingeladen hat. Für Aktivitäten außerhalb der Schule benennt sie jedoch mehrere problematische Rahmenbedingungen, die diesen entgegen stehen. So nennt sie zum einen die Klassenstärke und führt aus, dass sie nicht mit 30 Schülern z.B. auf einen Friedhof gehen kann, und zum anderen die Stundentafel, dass sie nicht immer über die nötigen Randstunden verfügt: *„Das sind alles diese organisatorischen Hemmnisse, die mich dann immer bei bestimmten Sachen abschrecken“*. Mit dem Status Quo der

---

<sup>64</sup> Sie wirkt in diesem Teil des Interviews unkonzentriert und sagt das auch zwischendurch.

Zusammenarbeit mit externen Partnern ist sie nicht zufrieden, und bezieht das dabei auf sich: „*Da bin ich nicht zufrieden bei mir, bei mir so nicht*“.

Frau Bertram benennt als ihre Stärken, die sie für Kooperation mitbringt, ihre Freundlichkeit und Aufgeschlossenheit. Des Weiteren sieht sie ihre Kreativität, die jedoch nachgelassen hat und ihre Art, dass sie „*eigentlich*“ auf Leute zugeht, und auch mit den einfachsten Menschen gut reden kann. Nicht umgehen kann sie, ihrer Aussage nach, dagegen mit Arroganz, dann regt sie sich auf und kann nicht ruhig bleiben. Als weitere Aspekte beschreibt sie: „*ich hatte eigentlich ein recht gutes Organisationstalent, aber das ist mit den Jahren eben einfach auch weniger geworden, ja das hängt an den Kräften, die ich nicht mehr so hab, merk ich*“. Des Weiteren beschreibt sie, dass sie ursprünglich mit sehr viel Enthusiasmus gearbeitet hat, der ganz lange da war „*und der kaputt gemacht wurde im Laufe der Jahre*“, weshalb sie jetzt auch ihre Prioritäten verschiebt und sich sagt, „*das sind jetzt meine letzten Jahre und ich muss mit meinen Kräften haushalten, ansonsten ist das schwer durchzubalten. Der Alltag wird ja nicht einfacher, bei uns, Schulalltag, und insofern, was ich früher gemacht hätte locker und so, das sag ich mir einfach jetzt mal, ich lass die eben ... Das macht mich nicht unbedingt zufriedener, im Gegenteil, es ist nur für meine persönliche Gesundheit jetzt eben einfach förderlicher*“. Als weniger förderliche Eigenschaften sieht sie ihre „*mitunter mangelnde Selbstbeherrschung*“ und ihre Ehrlichkeit, zu benennen, wenn ihr was nicht passt. Hier zeigt sich somit deutlich, dass Frau Bertram, das Gefühl der Be- und Überlastung mit den Anforderungen des Berufsalltages als Argument für den Rückgang der Zusammenarbeit hinsichtlich aller Partner sieht. Deutlich wird daran zum einen, dass für sie Kooperation eine zusätzliche Belastung impliziert, da Kooperation für sie zumeist im Zusammenhang mit der Organisation zusätzlicher Angebote und Projekte entsteht. Diese Belastung ist sie nicht mehr bereit auf sich zu nehmen. Zum anderen wird daran deutlich, dass sie ihre grundlegende Unterrichtstätigkeit als im Wesentlichen unabhängige Arbeit definiert, auf die sie sich zurückziehen kann. Deutlich wird darüber hinaus auch, dass Frau Bertram mit der Situation nicht zufrieden ist, sich demnach nicht damit positiv arrangiert hat, sondern vielmehr resigniert, da sie keine Möglichkeiten sieht, um den empfundenen Belastungen zu begegnen.

Frau Bertram benennt hinsichtlich der Typologie der Handlungsinitiative für Kooperation für sich einen deutlichen Wandel hinsichtlich ihres eigenen Engagements im Verlaufe der Berufszeit. So beschreibt sie ihre Zuordnung zu den genannten Typen: „*Früher zu den Zugpferden, und jetzt eher zu den Mitmachern, und eventuell sogar noch in die Richtung der dritten Ebene*“. So beschreibt sie, dass die heute dort mitmacht, wo sie meint, dass es sich lohnt und ist der Meinung, dass vielfach Engagement nur um des Engagements Willen geschieht, „*dass es gefordert wird, irgendeine Initiative zu entwickeln, irgendjemand ins Boot holen, weil Boote ja modern oder in sind. Und wenn ich da keinen Sinn und was auch immer drin sehe, dann mach ich's alleine*“. Hier äußert sie somit noch eine grundlegend kritische Haltung gegenüber der Sinnhaftigkeit der einzelnen Aktivitäten an der Schule. So beschreibt sie, dass die Initiative für immer neue Projekte auf Schulebene auch sehr stark von der Schulleitung unterstützt wird, in deren Interesse es liegt, dass die Schule sich profiliert, Frau Bertram ist jedoch kritisch und vertritt den Standpunkt „*weniger wäre mehr*“,<sup>65</sup> weil sie auch die Resultate und Erfolge der Projekte nicht in dem Maße sieht. Während dies Aspekte sind, von denen sie sich distanziert, weil ihr deren Sinnhaftigkeit nicht einleuchtet, nennt sie weitere Aspekte, bei denen sie grundsätzlich lieber allein arbeitet. So arbeitet sie im Wesentlichen in Fragen ihrer Unterrichtsgestaltung „*relativ allein*“. Lediglich der Austausch von Materialien ist ihr wichtig und „*in seltenen Fällen*“ holt sie sich Partner von außen, aber das nur „*sparsam*“, weil der organisatorische Aufwand zu groß ist.

Ihr Selbstverständnis als Lehrer ist von dem Anspruch getragen, auch Erziehungsaufgaben zu übernehmen. In der Realität sieht sie sich jedoch „*überwiegend als Vermittler von Lehrstoff, viel zu wenig als Erzieher, was hier eigentlich viel wichtiger noch sein müsste*“. So sieht sie für sich auf der einen Seite

---

<sup>65</sup> Aus den Äußerungen der Schulleitung wird deutlich, dass diese die Haltung vertritt, wenige Projekt in guter Qualität einer Fülle an Projekten vorzuziehen. Jedoch bezieht sich dies in deren Aussagen auf die Teilnahme an schulweiten Projekten und Programmen, während Frau Bertram stärker auf die schülerbezogenen Angebote rekurriert (vgl. Kap. 5.2.5).

eine zunehmende Erziehungsverantwortung, als eine „Ersatzrolle, weil sie sich ja ganztätig hier aufhalten sollen“ – auch hier macht sie wieder ihre kritische Haltung gegenüber dem Konzept der Ganztagschule deutlich, indem sie hinzufügt – „was ich nicht begrüße, denn nichts ersetzt das Elternhaus und die freie Bewegung der Kinder auch außerhalb“. Auf der anderen Seite sieht sie, dass sie immer weniger Zeit hat, um auf die Schüler einzugehen. Sie beschreibt, dass sich ihr Selbstverständnis geändert hat, sie „Lehrer mit Leib und Seele war“, sich dabei zu gleichem Maße, wenn nicht sogar primär, als Erzieher gesehen hat und sich nun jedoch nicht mehr „so knochenhart ins Zeug“ legt. Gleichzeitig macht sie jedoch deutlich, dass ihr die Arbeit heute weniger Spaß macht, „nicht der Schüler wegen, sondern der ganzen Umstände wegen“. Es fehlt ihr die Zeit, „mit den Schülern zu arbeiten, weil die Schüler ja, von der Masse her, mehr Wärme und Zuwendung bräuchten“. Sie findet es jedoch schwer, sich damit zu arrangieren, dass das Leistungsniveau immer geringer wird. So sagt sie, dass sie diese Entwicklung „traurig“ stimmt. Hier wird deutlich, dass die Lehrerin ihre Wirksamkeit der Arbeit bzw. die Möglichkeit, so zu arbeiten, dass sich ihre Wirksamkeit erhöhen könnte, als sehr gering einschätzt. Unhinterfragt ist dabei ihr Selbstverständnis von ihrer Rolle als Lehrerin: So sieht sie sich in der Rolle des „Vermittlers von Lehrstoff“. In dieser Formulierung spiegelt sich eine traditionelle Lehrauffassung, in der der Unterrichtsprozess vom Lehrer aus gedacht wird, und die von der Vorstellung getragen ist, dass Lernen darauf begrenzt sei, einen feststehenden Stoff zu vermitteln bzw. gelehrt zu bekommen.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Frau Bertram repräsentiert eine Variante des marginalen Kooperationshabitus: den Typ des „Entkräfteten“. Sie präsentiert sich als eine Lehrerin, die ihren ursprünglichen Handlungsanspruch aus einem Rollenverständnis als Lehrerin ableitet, welches sowohl eine Bildungs- als auch eine Erziehungsverantwortung gegenüber den Schülern umschließt. Ihre individuelle Entwicklung im Laufe der Berufskarriere beschreibt sie als eine Geschichte des Rückgangs des eigenen Engagements. So ist sie mit hohen Erwartungen und Ansprüchen gestartet und hat für sich ein umfassendes Verständnis von ihrer Rolle als Lehrerin, die sie ausgehend von einem klaren Erziehungsanspruch definiert. Mittlerweile steht Frau Bertram kurz vor der Rente und berichtet, dass sie enttäuscht ist über die Entwicklungen und Rahmenbedingungen, die ein Arbeiten in ihrem Sinne nicht mehr ermöglichen. Als sehr dominanten Einbruch in ihre Arbeit erlebt sie zudem ihre nachlassende Kraft, womit sie einen Großteil ihres sinkenden Engagements erklärt. So wird deutlich, dass sie in einem deutlichen Spannungsverhältnis lebt, zwischen formulierten und realisierbaren Ansprüchen, was sie als belastend erlebt.

Ihre Kooperationsbemühungen haben gegenüber allen Partnern nachgelassen. So beschränkt sich die Zusammenarbeit mit Kollegen auf Hilfe- und Unterstützungsangebote, die einer unmittelbaren Arbeitserleichterung dienen. Der Kontakt zu den Eltern ist ebenfalls geringer geworden und mit den außerschulischen Partnern arbeitet sie nur vereinzelt im Rahmen ihres Unterrichts, wenn der Aufwand für die Organisation gering ist. Sie konzentriert sich auf den Unterricht und die Arbeit mit ihren Schülern, erlebt jedoch, das eigene Arbeiten in dieser Weise als unbefriedigend. Sie sieht sich grundsätzlich als freundlichen, früher kreativen Menschen, der ehrlich im Umgang mit anderen ist. Sie wirkt dabei verständigungsorientiert und als interessiert und orientiert an sachlichen Problemlösungen. Jetzt, aus der von ihr geäußerten Not der Überlastung, setzt sie eher ihre Interessen bzw. gesundheitlichen Prioritäten durch und zieht sich aus allen ihr möglichen Bereichen zurück. Frau Bertram erscheint unter diesen Perspektiven als eine Lehrerin, die ausgebrannt ist. Sie vermittelt den Eindruck, die eigene Tätigkeit nur noch unter der Perspektive der Belastungsbegrenzung und des eigenen Standhaltens in Überlastungssituationen definieren zu können.

### 5.1.3.2 „Konformist“ – sicherheitsorientierter Konformitätshabitus

#### Frau Zink „manchmal möchte man sich auch ein bisschen absichern“<sup>66</sup>

Die Lehrerin ist seit 26 Jahren im Dienst und unterrichtet Chemie und Geographie an einer regionalen Schule in einer größeren Stadt (vgl. Kap. 5.2.1: Schule 1). Sie ist Klassenleiterin einer 10. Klasse. In zusätzlicher Funktion ist sie die Koordinatorin für den Wahlpflichtunterricht und sie macht ein Ganztagsangebot.

Frau Zink ist als Lehrerin mit der Erwartung gestartet, dass man sich mit den Kollegen offen und ehrlich begegnet und sich gegenseitig auch sagt, wenn einem etwas nicht passt, so wie sie das tut. Da sie sich selbst als „*ehrlichen Typ Mensch*“ sieht, erwartet sie auch von den Anderen, dass sie ihr ehrlich gegenüber treten. Sie beschreibt, dass sie in den ersten 10 Jahren in einem sehr jungen Kollegium gearbeitet hat und da „*ganz offen und ehrlich miteinander*“ umgegangen wurde. An der jetzigen Schule erfüllt sich diese Erwartung ebenfalls, bis auf wenige Ausnahmen. Ihre Entwicklung hinsichtlich des eigenen kooperativen Handelns bezeichnet sie als eine Steigerung, so tritt sie im Unterschied zum Berufseinstieg heute viel selbstbewusster auf, „*hat sich da vieles gefestigt*“, und sie ist nicht mehr so zurückhaltend, wie sie es zu Beginn aus Unsicherheit heraus war, weil „*man erstmal gucken muss*“. Die Ausnahmen sind für sie Kollegen, mit denen ihrer Meinung nach kein offener Umgang möglich ist, was sie auf deren jeweilige Persönlichkeit zurückführt. Diese Kollegen sind ihrer Erfahrung nach generell verschlossen, bekommen dadurch keine Anerkennung, gehen nicht auf andere zu und bitten auch nicht um Hilfe. Deutlich wird an ihren Ausführungen, dass Frau Zink Schwierigkeiten im Umgang mit Kollegen externalisierend und personalisierend erklärt. In dieser Weise berichtet sie auch von einem Beispiel, in dem es um Probleme in der Zusammenarbeit mit einer Kollegin geht. Diese entzieht sich, Frau Zinks Darstellung zufolge, jeglichen Gesprächen und vermittelt immer das Gefühl, „*überfordert zu sein oder dass man ihr was Böses will*“. Frau Zink stellt mit ihren Äußerungen zwei Dinge heraus, zum einen sieht sie sich als offen und allen ihre Meinung sagend, zum anderen liegt mangelnder Kooperationswille ihrer Ansicht nach immer in der Person des Gegenübers begründet.

Frau Zink zählt zunächst eine ganze Reihe typischer Anlässe für Kooperation auf. So nennt sie innerhalb ihrer Fächer die Absprache von Experimenten und Klassenarbeiten, bei Unterricht in gleichen Jahrgängen die Erstellung von Arbeitsplänen und Abstimmung der zeitlichen Etappen bei der Erfüllung des Rahmenplanes, „*dass man sich da gegenseitig hilft und unterstützt*“. Dann nennt sie die Vorbereitung von Exkursionen und den Austausch über Ideen, auch für Projektarbeit, wo man eng zusammenarbeiten muss, weil es sonst nicht funktioniert. Diese Zusammenarbeit mit den Fachkollegen klappt ihrer Meinung nach sehr gut. Als ein weiteres Beispiel erfolgreicher Kooperation nennt sie die Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin der Parallelklasse, mit der sie im außerunterrichtlichen Bereich kooperiert, z.B. bei der Durchführung von Wandertagen und Schulfahrten sowie der Gestaltung des Abschlussfestes. Frau Zink befürwortet sowohl die informellen als auch die formellen Formen des Austausches innerhalb des Kollegiums. So werden in „*Kaffeerunden*“ allgemeine Probleme ausdiskutiert, was sie als gut empfindet, weil dort eine „*lockere Atmosphäre*“ ist. Fachliche bzw. klassenspezifische Themen oder formelle Dinge, die Schüler und Zensuren betreffen, werden in formellen Gremien bearbeitet. Die Aufzählungen zur Kooperationspraxis bleiben jedoch insgesamt zumeist sehr unkonkret und pauschal. Deutlich wird auch, dass Frau Zink ihre Aussagen in einem sehr distanzierenden Sprachstil, durch die Verwendung der dritten Person mit dem unpersönlichen „*man*“, formuliert. Dadurch entsteht auf sprachlicher Ebene der Eindruck einer persönlichen Distanz zu dem Gesagten.

Das Idealbild der Zusammenarbeit wäre für Frau Zink, wenn öfter und „*nicht nur was, weiß ich, sporadisch am Kaffeetisch, sondern dass man öfter einfach auch mal zusammen sitzt und auch mal Probleme auf den Tisch legt*“ und diese bespricht. Und sie führt weiter aus, „*dass man also hier auch in bestimmten Dingen*

---

<sup>66</sup> Lehrerin 01.03, Namen geändert

*schneller, ehrlicher, offener miteinander umgeht, wenn es Probleme mit Schülern gibt“ und die „Zusammenarbeit schneller funktioniert“. So beschreibt sie, dass an der Schule neue Verhaltensregeln aufgestellt wurden und sie die Schwierigkeit sieht, diese in diesem großen Kollegium durchzusetzen. So würde sie sich wünschen, „dass man da wirklich generell an einem Strang zieht und nicht der eine das lax siebt ... und der andere dann ... mit aller Brachialgewalt das dann durchsetzen will“. Deutlich wird, dass zum einen die bereits erwähnte Offenheit nicht in dem Maße, wie oben beschrieben, vorhanden zu sein scheint, das heißt, Frau Zink beschreibt die Atmosphäre als nicht so offen wie gewünscht. Und zum anderen vermisst sie die gemeinsame Vorgehensweise bei der Durchsetzung von Verhaltensregelungen. Als Grund für diese Diskrepanz zwischen ihrer Idealvorstellung und der Realität nennt sie wiederum die entsprechenden Lehrerpersönlichkeiten. So beschreibt sie einige als „graue Mäuse, die kommen morgens, ‚hallo‘ und verschwinden in ihrem Klassenraum und werden den ganzen Tag über nicht gesehen, die wirklich jedem Einzelnen aus dem Weg geben, aus Angst vielleicht irgendwie zu sagen, ich hab da was falsch gemacht oder ich hab da ein Problem“. Sowohl die Verantwortung für die Haltung der Kollegin als auch für eine Veränderung der Situation, die als unbefriedigend erlebt wird, liegt für Frau Zink beim Gegenüber, so sagt sie: „Ich würd mir wünschen, dass die auch mehr auf jemanden zu geht ... Dass man da wirklich also auch merkt, sie versucht auch mit anderen Kontakt aufzunehmen“. Hier werden mehrere Aspekte deutlich, zum einen dass Frau Zink in einem von ihr so beschriebenen Klima der Verslossenheit eine Offenheit erwartet, die sich primär auf das Offenlegen eigener Probleme bezieht, also eine sehr starke Defizitorientierung aufweist. Kooperation wird nicht an positiven Themen festgemacht, sondern an der Auseinandersetzung mit den Problemen der jeweils Anderen. Zum zweiten schließt sich die Frage an, welcher Art das Klima im Kollegium ist, wenn Frau Zink selbst als erste Vermutung äußert, dass diese Lehrer sich aus Angst komplett zurückziehen. So wird auch von anderen Lehrern immer wieder mal der Aspekt der Angst genannt, jedoch dient er als mögliche Erklärung für eine gewisse Zurückhaltung, Frau Zink jedoch beschreibt eine völlige Blockade und Verweigerung.*

Abschließend fasst sie zusammen, dass zum einen eine vollständige Übereinstimmung unter den Kollegen nicht möglich ist, da diese zu verschieden sind und dass zum anderen sie genau bei drei Kollegen die Verweigerung erlebt, „aber das Gro des Kollegium ist deswegen noch sehr kooperativ“ und fügt an: „Und es ist auch gewillt, bestimmte Dinge anzunehmen und umzusetzen“. Frau Zink vermittelt durch die Wahl ihrer Worte den Eindruck, dass auch mit „kooperativ“ in ihrem Verständnis eher die Bereitschaft eines Einzelnen gemeint sein könnte, sich der Linie des Kollegiums bzw. den Vorgaben anzupassen bzw. diese „anzunehmen“. Die vehemente Personalisierung von Schwierigkeiten innerhalb sozialer Strukturen führt zu der Frage, weshalb nicht die Qualität der Beziehungen bzw. eigene Handlungsstrategien zur Lösung der geschilderten Konflikte reflektiert werden. Es entsteht ein Bild einer stark konformitätsorientierten Vorstellung sozialer Beziehungen, die sich darin abbildet, dass dem Gleichtakt eine übergeordnete Rolle beigemessen wird und Kollegen daran gemessen werden, inwieweit sie bestimmte „Dinge anzunehmen“ bereit sind. In ihr spiegelt sich gleichsam die Vorstellung einer hierarchischen Strukturierung der sozialen Beziehungen.

Die Rolle der Schulleitung sieht sie darin, dass diese bestimmte Dinge durchsetzen muss, durch Termindruck und Beschlüsse: „Na die Schulleitung ist insofern ja diejenige, die ja bestimmte Dinge durchsetzen muss. Das wird eben durch Beschlüsse ... dann halt fest gemacht oder eben durch bestimmten Termindruck dann eben auch durchgesetzt“. Sie fügt an, dass der Schulleiter eine ehrliche Atmosphäre verbreitet und charakterisiert ihn als einen, der, „wenn’s mal brennt unter den Nägeln, das auch offen ausspricht und nicht mit den Gedanken 100 Jahre schwanger lebt, sondern der geht auch offen und ehrlich ins Kollegium und sagt ‚das und das gefällt mir nicht, das muss geändert werden‘. Und er versucht das dann auch durchzusetzen, was natürlich sehr, sehr schwer ist, weil nicht immer jeder hinter dem steht, was gesagt wird“. Hier zeigt sich eine stark autoritäre Rolleninterpretation des Schulleiters, die von Frau Zink in Gänze akzeptiert wird und die die Vermutung ihrer Befürwortung eines hierarchisch-strukturierten, konformistisch-orientierten Umgangs im Kollegium unterstreicht.

Auf Nachfrage zu Unterschieden in der Kooperationskultur an den verschiedenen Schulen, an denen sie im Laufe ihrer Berufszeit tätig war, äußert sie, dass der Vergleich schwierig ist, da

es zum einen zu DDR-Zeiten generell anders lief und zum anderen die Altersstruktur anders, das Kollegium an der vorherigen Schule sehr viel jünger war. So sagt sie, *„das Miteinander und das Füreinander-Dasein war natürlich in der damaligen Zeit ein ganz anderes“*. So berichtet sie, dass damals viel mehr gemeinsam unternommen wurde im Kollegium im Freizeitbereich. Den Rückgang erklärt sie zum einen mit der Veränderung der Gesellschaft, *„dass jeder sich selbst irgendwo der Nächste ist, dass jeder also erst einmal an sich denkt und auch kein Interesse mehr hat, über seinen eigenen Horizont hinaus nochmal zu gucken“*. Zum anderen sieht sie die Teilzeitbeschäftigung aller Kollegen als einen Hinderungsgrund. Schulinterne Besonderheiten sieht sie dagegen nicht als Ursache, sondern denkt vielmehr, dass an allen Schulen mittlerweile ein Rückgang zu verzeichnen ist. Wünschen würde sie sich einen Kontakt, der dem damaligen mehr entspricht, *„denn Schule ist ja nicht nur arbeiten, man möchte ja auch bisschen über den Horizont hinaus“*. Hier wird deutlich, dass sich der geäußerte Wunsch nicht auf eine durch Kooperation zu verbessernde Praxis, sondern auf eine Kultur des Umgangs und der Gesellung im Kollegium bezieht. Dem Gesellungswunsch wird dabei kein Zweck bzw. keine Funktion hinsichtlich der inhaltlichen Zusammenarbeit zugeschrieben, sondern vielmehr steht er in seiner Qualität für sich, in dem Sinne, dass Schule nicht nur als Arbeit definiert wird. So hat Frau Zink einen hohen Anspruch an den Austausch mit Kollegen, nur liegt darin nicht unmittelbar ein Verweis auf eine primäre bzw. intensive inhaltliche Motivation, sondern eher scheint sowohl die Schaffung eines Gemeinschaftsgefühls als auch die Förderung sicherheitsschaffender Konformität gewünscht.

An die Zusammenarbeit mit den Eltern hatte Frau Zink zu Beginn ihrer Berufslaufbahn die Erwartung, dass die Eltern immer hinter dem Lehrer stehen. Ihre Erfahrung der Jahre, die sie auf die gesellschaftlichen Veränderungen zurückführt, ist allerdings, dass die Eltern sich zunehmend aus der Verantwortung nehmen und der Schule Erziehungsaufgaben zuschreiben. Frau Zink sieht jedoch die grundlegenden Erziehungsaufgaben nicht als ihre Aufgabe an, *„die Erziehung ist nicht unsere Aufgabe, zwar mit, aber wir müssen nicht den Kindern die grundlegendsten Dinge beibringen, das ist Aufgabe der Eltern“*. So beschreibt sie, *„dass wir manchmal auch dastehen und anfangen die Kinder bei Kleinigkeiten erstmal zu erziehen“*. Als Beispiel nennt sie höfliches Benehmen: *„dass wir eben den Kindern oftmals sagen müssen, du das heißt ‚Guten Tag‘, oder ‚Danke‘ oder ‚Bitte‘“* oder auch *„formale Kleinigkeiten“* wie den Umgang mit Messer und Gabel. Die Lehrerin lehnt eine Erziehungsfunktion für die Lehrer jedoch kategorisch ab, was dazu führt, dass an dieser Stelle demzufolge auch kein gemeinsamer Handlungsrahmen definiert bzw. eine Kooperationsnotwendigkeit gesehen wird.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern hat sich im Laufe der Jahre ihrer Ansicht nach nicht geändert. So beschreibt sie, dass die Eltern in den seltensten Fällen und nur wenn es massive Probleme gibt, auf die Schule zugehen: *„Eigentlich ist es immer so, dass der Lehrer auf die Eltern zugehen muss“*. Geändert hat sich dabei lediglich, dass nun nicht mehr Hausbesuche stattfinden, sondern die Eltern in die Schule kommen. Als typische Anlässe für die Kontaktaufnahme mit den Eltern nennt Frau Zink die negativen Anlässe: *„Ja leider Gottes sind es immer nur die negativen Dinge, wo man auf die Eltern zugeht“* und die Anlass für Elterngespräche sind. Als Beispiele nennt sie Lernschwierigkeiten, Zensuren, Schulschwänzerei und *„Ordnungsmaßnahmen wegen disziplinärer Geschichten“*. Als positive Dinge, die erwähnt werden, nennt sie z.B. das gute Abschneiden bei einer Mathematikolympiade oder einem Talentefest. Hierbei handelt es sich lediglich um sehr exklusive Aspekte, dagegen scheinen positive Leistungsentwicklungen als Pendant zu Leistungsproblemen keine Rolle zu spielen. Auf Elternabenden werden die Schulhalbjahre ausgewertet und *„die entsprechenden Eltern, wo es dann brennt, gesondert eingeladen“*. Elterngespräche sind somit keine feste Institution für die Elternzusammenarbeit sondern eine Instanz für das Krisenmanagement.

Trotz der kritischen Aspekte beschreibt sie die Zusammenarbeit mit den Eltern der jetzigen Klasse als sehr erfolgreich. So hat sie die Klasse seit der 6. Klasse und arbeitet insbesondere mit dem Elternrat eng zusammen. Anfangs gab es monatliche, inzwischen halbjährliche Treffen und der Elternrat hat sie, als die Kinder kleiner waren, außerunterrichtlich sehr stark unterstützt. Das hat mittlerweile nachgelassen, was sie darauf zurückführt, dass es heute schwieriger ist und *„die Wünsche der Kinder auch andere geworden sind“*. Sie

beschreibt, dass sie sich auf die Eltern verlassen kann, auch zu neu hinzugekommenen Eltern ein offenes Verhältnis besteht, und wenn sie den Elternrat um Hilfe bittet, dieser bereit sind, bestimmte Dinge zu organisieren, auch wenn direkt von ihnen weniger das Engagement ausgeht. Als ein negatives Beispiel der Zusammenarbeit schildert Frau Zink, dass sie zu einer Familie zwei Jahre lang keinen Kontakt hat aufbauen können, alle Terminverabredungen immer wieder abgesagt wurden und am Ende erst über das Jugendamt ein Kontakt hergestellt werden konnte.

Das Idealbild der Zusammenarbeit wäre für Frau Zink, *„dass die Eltern öfter auf mich zukommen, sei es telefonisch, sei es persönlich und sich nach dem Werdegang ihres Kindes erkundigen“*. So bekommen die Eltern regelmäßig Zensurenkarten und so würde sie sich in diesem Zusammenhang wünschen, dass die Eltern diesbezüglich auch mal um ein Gespräch bitten. Sie wünscht sich darüber hinaus, dass Eltern mit Ideen oder Wünschen auf die Schule zukommen und sich auch für Unterstützungsleistungen zur Verfügung stellen. So erwartet sie von den Eltern, dass sie *„fragen, Mensch wie können wir hier noch weiter verfahren, können sie nicht mal helfen“*. So sagt sie: *„manchmal ist man es leid, ihnen immer hinterher zu laufen“*. Eine Idee, wie diese Einseitigkeit aufgelöst werden könnte, hat sie dabei nicht, sie nennt jedoch als Möglichkeit, dass man den Eltern schon ab der Klasse 5 noch deutlicher als bisher sagen müsste, dass sie zum einen die Möglichkeit haben, mit allen Problemen auf die Lehrer zuzugehen, und zum anderen auch eine Pflicht haben, sich zu erkundigen. Deutlich wird, dass hier keine Idee und keine konzeptionelle Vorstellungen für die Institutionalisierung des Kontaktes mit den Eltern entwickelt werden, vielmehr wird die Verantwortung und die Handlungserwartungen auf die Eltern übertragen, deren Aufgabe es wäre, mehr auf die Lehrer zuzugehen.

Als Erklärung für die auf Seiten der Eltern festgestellte mangelnde Bereitschaft, sich zu engagieren bzw. informieren, vermutet Frau Zink bei einigen Eltern Gleichgültigkeit, *„dass es ihnen egal ist, was mit ihrem Kind passiert, oder wie das Kind sich in der Schule verhält“*. Bei der Masse der Eltern erlebt sie des Weiteren den „Grundtenor“, *„die sind ja in der Schule gut aufgehoben und wenn es Probleme gibt, wird der Lehrer sich schon melden“*. Ebenso nennt sie Probleme im familiären und beruflichen Bereich, wodurch *„das Problem Schule immer so ein bisschen in den Hintergrund gerät“*, zumindest, so sagt sie, bei den Eltern an dieser Schule, was sie auf die besondere Klientel zurückführt. Auf der anderen Seite führt Frau Zink an, dass die Eltern ihr sehr dankbar sind, wenn sie Infos und Hinweise bekommen, fügt jedoch gleich an: *„dann wird auch Besserung gelobt, das hält ein paar Wochen vor und dann tritt wieder das Gleiche ein“*. Hier werden mehrere Aspekte deutlich. Zum einen berichtet Frau Zink nicht von der Erfahrung, dass Eltern sich kontrolliert bzw. gegängelt fühlen durch die Hinweise der Lehrerin, vielmehr erlebt sie Dankbarkeit. Zum anderen wird aus ihren Formulierungen, dass Eltern *„Besserung versprechen“*, eine komplementäre Rollenverteilung ersichtlich, demnach Frau Zink nicht von einem gleichberechtigten Verhältnis zwischen sich und den Eltern ausgeht, sondern sich selbst in der Position der Expertin sieht, der zukommt zu definieren, was gutes und schlechtes Handeln ist. Die Handlungsnotwendigkeit wird dabei jedoch wiederum externalisiert und dem Gegenüber übertragen. So finden sich keine Aussagen zu gemeinsamen Handlungsstrategien, bzw. was jeder der Beteiligten beitragen könnte, sondern ihr Anteil erschöpft sich in Handlungserwartungen an die Eltern, denen eine Bringschuld zugeschrieben wird.

Hausbesuche macht sie nicht mehr, obwohl sie zunächst nicht sagen kann, warum es sich dahin entwickelt hat: *„Das weiß ich nicht. Das weiß ich wirklich nicht“*. Sie beschreibt dann jedoch, dass sie *„irgendwann mal aufgehört hat“*; einerseits weil oft Eltern trotz Termin nicht zu Hause waren und *„auf der anderen Seite“*, sagt sie, *„habe ich bei solchen Hausbesuchen manchmal ganz viel Elend erlebt, wo ich gesagt hab, das muss ich mir nicht nochmal antun“*. Folge dieser Besuche war, dass sie sich anschließend gefreut hat, dass der Schüler in der Schule *„noch normal läuft“*. Ein weiterer Grund, weshalb sie Hausbesuche als belastend empfunden hat, ist, dass Eltern sie mit materiellen Dingen versucht haben zu bestechen, um, so sagt sie, persönliche Vorteile für das Kind zu erzielen. Sie resümiert, dass sie den Wegfall der Hausbesuche einerseits bedauert, weil Hintergrundinformationen fehlen, andererseits jedoch für sie bequemer ist: *„weil ich sagen kann, du*



*kommst, wenn ich was von dir will“.* Hier zeigt sich, dass grundsätzlich kein professioneller Umgang mit der Frage der Elterngespräche dahingehend vorliegt, welche Funktionen ein Austausch haben soll und welche Handlungsanforderungen für beide Seiten bestehen. So werden persönliche Motive und Problemen in der Umsetzung als Gründe genannt, weshalb eine Gestaltungsform für den Kontakt mit Eltern eingestellt wird, zumindest werden keine inhaltlich sachlichen Gründe, die eine Verlagerung der Gespräche an die Schule, erklären, genannt. So erscheinen die Handlungsstrategien nicht durch professionelle Reflexion und Begründung abgesichert, sondern eher persönlichen Motiven folgend. Als Motiv erscheint dabei, potentiell unsichere Handlungssituationen zu vermeiden. Ähnliche Ansätze finden sich in den Aussagen von Frau Zink zur Freigabe der Telefonnummer. Bisher hat sie ihre private Telefonnummer immer an alle Eltern herausgegeben, und auch noch nie negative Erfahrungen diesbezüglich gemacht. Allerdings fügt sie an, dass sie noch unsicher ist, ob sie dies bei der nächsten Klasse wieder so handhaben wird: *„ich weiß nicht, ob ich das dann noch weitermache. Das hängt sicherlich von der Situation ab, wenn man denn die Eltern kennengelernt hat, ob man das machen kann oder nicht machen kann“.* So wird deutlich, dass ihre Haltung gegenüber den Eltern (die sie noch nicht kennt), von einem grundsätzlichen Misstrauen bzw. zumindest einer Skepsis geprägt ist, die jedoch im Widerspruch zu ihren bisherigen Erfahrungen steht.

Hinsichtlich der Kooperation mit externen Partnern beschreibt Frau Zink die Entwicklung der letzten Jahre als rückläufig. So empfand sie die Zusammenarbeit mit dem Patenbetrieb zu DDR-Zeiten als sehr eng, da diese Arbeitsgemeinschaften angeboten haben: *„Da ist also jede Woche wirklich was gelaufen, wo die Schüler richtig Spaß auch dabei hatten“* und viel Unterstützung gegeben haben bei der Realisierung von Veranstaltungen sowie der Versorgung mit Materialien. So sagt sie: *„Das sind also so Dinge, die da so ein bisschen fehlen“*, denn die Betriebe heute *„haben selbst zu tun, irgendwo über die Runden zu kommen und können da nicht noch großartig die Schulen unterstützen“.* Wünschen würde sie sich jedoch, *„dass es sowas mal wieder geben würde“*, dass Betriebe wieder finanzielle Unterstützung geben und Mitarbeiter auch Angebote im Ganztagsbereich übernehmen würden. Hier wird deutlich, dass sie die Betriebe in der Funktion als selbständig arbeitende Unterstützer bzw. Dienstleister für die Arbeit der Schule sieht. Hinsichtlich der derzeitigen Situation der Zusammenarbeit mit externen Partnern beschreibt Frau Zink jedoch, dass sie lediglich sporadische Kontakte hat, jedoch keine richtigen Partner: *„Dann ist das immer sehr sporadisch, dass ich mir dann jemanden suche, reinhole“* für Projekte oder Klassenleiterstunden, z.B. ein Team zur sexuellen Aufklärung, den BGS zur Gewaltprävention und für die Berufsorientierung der Besuch eines Infomobil, von BIZ-Mitarbeitern und Lehrern von Berufsschulen. Kontakt zu Betrieben besteht vorrangig im Zusammenhang mit dem Praktikum zur Berufsorientierung.

Den Grund dafür, dass es keine festen Kooperationspartnerschaften mit Betrieben gibt, obwohl sie gewünscht wären, sieht Frau Zink darin, dass niemand die Partnerschaft seitens der Schule aufbaut und vom Betrieb ebenfalls keine Initiative zu erwarten ist. So erklärt sie, dass ihr bzw. dem Kollegium für ein eigenes Engagement die Erfahrungen fehlen, wie der Aufbau einer Partnerschaft funktionieren könnte. Auf der anderen Seite ist sie der Meinung, fehlen die entsprechenden Betriebe, die die Mittel und Mitarbeiter hätten und *„so etwas überhaupt machen könnten“.* So ist die Suche von Partnern an der Schule zwar gewollt, weil, so begründet Frau Zink, *„wir hier bei der Gestaltung des Ganztagesbetriebes immer große Probleme haben, interessante Angebote mit hinzubringen“.* Sie erklärt jedoch: *„Es sind sicher auch noch nicht die richtigen Leute angesprochen worden, weil man gar nicht weiß, wo man hingehen soll“.* Bisher wurden die Praktikumsbetriebe vorsichtig angesprochen, die jedoch vielfach damit reagiert haben, so Frau Zink, sie *„hätten jetzt nicht noch die Zeit, die Probleme der Schule zu lösen“*, sondern vielmehr eigene Probleme haben. Zum einen stellt sich hier die Frage, mit welchem formulierten Anspruch und genauen Vorstellung bereits an die Betriebe herantreten wird. Die Formulierungen, wie z.B. *„Probleme der Schule zu lösen“*, verweisen auf einen, seitens der Betriebe auch wahrgenommenen Defizitansatz für die gewünschte Partnerschaft. Den Betrieben wird eine klare Position als Erfüllungsgehilfe der Schule zugeschrieben. Eine gemeinsame Entwicklung von Ideen und Vorstellungen, welcher Art eine

Partnerschaft sein könnte und welche Rollen die Partner dabei einnehmen, scheinen dabei jedoch nicht im Mittelpunkt zu stehen. Damit verbunden ist die Frage, inwieweit eine Flexibilität und Bereitschaft vorhanden ist, auch andere Modelle von Zusammenarbeit zu denken und zu entwickeln. Zum anderen machen die Äußerungen von Frau Zink deutlich, dass das Fehlen von Kompetenz und Professionalität im Umgang mit externen Partnern von ihr bewusst wahrgenommen wird, sich jedoch daraus keine Entwicklungsnotwendigkeiten ableiten.

So ist Frau Zink insgesamt mit der Kooperation mit externen Partnern nicht zufrieden. Sie ist der Ansicht, dass die Mehrheit der Kollegen es befürworten würde, einen „Patentbetrieb“ zu haben, von dem man als Lehrer auch profitieren könnte, weil Angebote gemacht werden oder auch Materialien bereit gestellt werden. Sie hat jedoch spontan keine Idee, wie man das aufbauen könnte. Hier besteht somit nur als Wunsch die Vorstellung der Wiederherstellung des Patenschaftsmodells, jedoch wird dieser nicht professionell bearbeitet und in Handlungsstrategien bzw. neue Modelle transformiert, sondern bleibt lediglich als Ideal bestehen.

Frau Zink benennt als ihre persönlichen Stärken, die für Kooperation förderlich sind, ihre Offenheit und Ehrlichkeit und ihre Bereitschaft, Hilfe zu geben: *„ich bin so ein Mensch, der nicht Nein sagen kann, auch wenn es um Arbeit geht nicht“*. Dabei beschreibt sie sich als eine Person, die sagt, was sie denkt, *„was nicht immer jedem passt“* und sie schätzt sich als bereit ein, *„Kritik zu ertragen, Kritik anzunehmen und auch entsprechend dann, wenn sie berechtigt ist, dann auch zu akzeptieren und Dinge zu ändern“*. Als hinderlich würde sie manchmal ihren *„übertriebenen Gerechtigkeitsinn“* bezeichnen, womit sie meint, *„dass ich also immer, oder fast immer ausspreche, was ich denke und demjenigen das auch knallhart sage, was vielleicht nicht immer förderlich ist“*.

In der Typologie zur eigenen Handlungsinitiative sieht sich Frau Zink nicht nur als diejenige, die mitmacht, sondern sie hat auch *„eigene Ideen und Initiativen“*, die sie *„durchsetzt“*. Gleichzeitig sieht sie sich aber nicht als jemanden, *„der immer gleich bei allen Sachen hurra schreit“*. Des Weiteren beschreibt sie, dass sie sich manchmal Hilfe von Anderen holt, dabei ihr jedoch wichtig ist, von wem diese kommt: *„Ich möchte mir dann auch ganz gerne den Partner aussuchen können“* und fügt an, dass sie es nicht gern hat, wenn man ihr jemanden vorsetzt. Im Kollegium hat sie eine gute Stellung, so sieht sie sich als *„Vertrauensperson“*, und führt aus: *„ja, ja, ich muss es mal so sagen, ich bin auch so'n Typ, also wenn jemand 'nen Problem hat, 'nen größeres Problem, die kommen dann schon an und ‚kann ich mit dir mal reden?‘, also ich hab hier schon einen festen Stand im Kollegium“*. So würde sie noch wünschen, dass alle zu ihr kämen, auch die, zu denen sie keinen *„heißen Draht“* hat. Sie würde sich *„wünschen, dass man auch mit den Kollegen, die man nicht so gut leiden kann, oder mit denen man nicht so ein enges Verhältnis hat, dass die auch sich manchmal mehr öffnen“*. Auch hier wiederum ist die Erwartung, dass das Gegenüber sich öffnet, während sie für sich selbst in Anspruch nimmt, mit Anfragen um Hilfe stets nur zu von ihr ausgesuchten Kollegen gehen zu wollen. Sie entwickelt dabei kein Verständnis für emotionale Befindlichkeiten auf der Seite des Gegenübers. Es entsteht der Eindruck, dass Frau Zink sehr klare Vorstellungen von der Arbeit und ihrer Position im Kollegium hat. Sie ist bereit, sehr viel zu leisten, wenn es nach ihren Vorstellungen läuft und sie anerkannt ist. Deutlich wird, dass sie distanzierte Beziehungen ihr gegenüber als Bedrohung erlebt, und dementsprechend Sicherheiten im schulischen, sozialen Umfeld einfordert und dafür auch klare hierarchisch fundierte Handlungsnormierungen akzeptiert.

Ihre Rolle als Lehrerin sieht sie darin, die *„Gebende“* zu sein, *„dass ich also im Prinzip im Unterricht da stehe, und meinen Schülern versuche, auf unterschiedlichste Art und Weise etwas beizubringen und freue mich natürlich auch, wenn sie dann mal endlich was geschmollt haben“* und sie freut sich darüber hinaus, wenn sie gesagt bekommt, dass es toll war. Sie sieht sich auch als Vertrauensperson für die Schüler ihrer Klasse, die zu ihr kommen, wenn es Probleme gibt, und sie fügt an: *„Tja, manchmal auch so ein bisschen als Erziehender, der ihnen denn auch mal beibringt, wie man sich zu benehmen hat (lacht)“*. Wichtig ist ihr in ihrem Beruf, anerkannt zu werden, nicht unbedingt als Autorität oder Lehrerpersönlichkeit, sondern, dass sie als Mensch akzeptiert wird, was sie damit umschreibt, *„dass wenn ich in eine Klasse reinkomme, dass der Schüler merkt, da kommt Frau Z. und ich weiß jetzt, wie ich mich zu benehmen habe, dass ich also*

*nicht unentwegt immer nur wie so'n Dompteur da vorne stehe und kämpfen muss*“. Sie ist für sich dahingehend mit der Situation zufrieden, und ist der Ansicht, dass die Akzeptanz vom eigenen Stand in der Schule abhängt und davon, wie viele Jahre man in der Schule arbeitet. So erwähnt sie wieder die „*grauen Mäuse*“, die „*zwar lieb und nett sind, und immer nur das Beste bei den Schülern wollen, die dann aber nicht diese Akzeptanz haben*“, wobei sie die Zurückhaltung gegenüber den Kollegen mit einer Zurückhaltung gegenüber den Schülern als parallel setzt.

Einen Fortbildungsbedarf hinsichtlich der Kooperation sieht sie zunächst grundsätzlich, äußert dann allerdings, dass sie schon Fortbildungen hatten zur gemeinsamen Erarbeitung von Projekten, Lehr- und Fachplänen, womit die Kooperation schon umgesetzt ist. Einen weiteren Bedarf nennt sie nicht. Ein Bewusstsein für den Bedarf einer weitergehenden Professionalisierung z.B. in der Arbeit mit den Eltern bzw. gerade auch den externen Partnern, mit deren Zustand sie eine Unzufriedenheit geäußert hat, besteht somit nicht.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Frau Zink repräsentiert eine Variante des marginalen Kooperationshabitus: den Typ des „Konformisten“. Sie beschreibt sich selbst als offenen und ehrlichen Menschen, der sehr direkt im Umgang ist, und dies in gleichem Maße von seinem Gegenüber erwartet. Sie wirkt gleichzeitig jedoch sehr resolut, in dem, was sie von ihrem Gegenüber erwartet und ist frei von selbstkritischen Überlegungen bzw. Perspektiven für die eigene professionelle Weiterentwicklung. So werden Probleme zumeist externalisierend und im Falle der Zusammenarbeit mit Kollegen auch personalisierend erklärt. Handlungserwartungen richtet sie dabei grundsätzlich an andere: So müssten Kollegen offener sein, Eltern mehr Engagement zeigen und externe Partner mehr leisten. Die eigenen benannten Kompetenzdefizite in der Arbeit mit Externen münden nicht in Handlungsbereitschaften bzw. -ideen.

Die genannten inhaltlichen Beispiele der Kooperation mit Kollegen beschränken sich weitgehend auf komplementäre Austausch- und Unterstützungsprozesse, die die Bewältigung der individuellen Aufgaben als Lehrer gewährleisten sollen. Dahinter steht ein traditionelles Unterrichtsverständnis, demnach die Zuständigkeit des Lehrers auf den eigenen Unterricht begrenzt ist und die Gestaltung eines erweiterten pädagogischen Feldes bzw. einer schulischen Lebenswelt nicht in den eigenen Aufgabenbereich gezählt werden. So wird sowohl eine Erziehungsverantwortung als auch die Zuständigkeit für die Bewältigung unterrichtsergänzender Aktivitäten abgelehnt. Diese werden externalisierend den Eltern und externen Partnern übertragen, in dessen Konsequenz diese in einer Zuliefererfunktion gesehen werden, um eine erfolgreiche Umsetzung des eigenen Unterrichtskonzeptes störungsfrei erreichen zu können. So werden keine gemeinsamen Handlungsrahmen, sondern isolierte Zuständigkeiten definiert. Frau Zink erscheint somit als eine Expertin für fachlichen Unterricht, die die, für diesen notwendigen pädagogischen Voraussetzungen und Ergänzungen nicht selbständig entwickeln und gestalten kann. Sie erscheint als überfordert, inhaltlich fundierte Kooperationsbeziehungen und -strukturen zu schaffen.

Das Kooperationskonzept in Bezug auf die Lehrerkooperation ist maßgeblich durch die Zielstellung der Schaffung eines auf Konformität basierenden, sicheren sozialen Gefüges geprägt. Die Einheit und Gemeinschaft unter den Kollegen erscheint dabei als ein Wert für sich, was in diesem Fall jedoch damit verbunden wird, dass Aushandlungsprozesse und Konfliktlösungsstrategien vermieden werden bzw. nur einen marginalen Stellenwert einnehmen. Meinungs- und Handlungsdifferenzen mit Anderen werden als Störungen bzw. Bedrohung erlebt. Dabei unterstützt Frau Zink die bestehenden heteronomen Strukturen, aus denen sie Handlungssicherheiten ableitet. Kooperation wird dabei nicht als Möglichkeit der gemeinsamen Entwicklung bzw. gleichberechtigten Aushandlung von Interessen betrachtet. So handelt es sich bei den von ihr geschilderten Beispielen insgesamt eher um durchsetzungsorientierte Zuständigkeitszuschreibungen als um verständigungsorientierte, auf der Gleichberechtigung der Partner beruhende, Gestaltungsprozesse.

Im Unterschied zum Typ des „Entkräfteten“, der sich durch einen hohen Anspruch an Kooperation charakterisieren lässt, welcher sich aus einem weitgesteckten Berufs- und Unterrichtsverständnis ableitet und inhaltlich begründet ist, definiert der „Konformist“ keine klaren gemeinsamen Handlungsrahmen mit Partnern und definiert daher auch keine inhaltlich begründete Kooperationsnotwendigkeit. Gemein ist beiden Typen, dass sich die tatsächlichen Kooperationsaktivitäten auf die unhintergehbaren Standards begrenzen.

### 5.1.3.3 „Alleinarbeiter“ – entlastungsorientierter Autonomiehabitus

In den Aussagen der Lehrer finden sich immer wieder Andeutungen, die auf eine dritte Variante des „marginalen Kooperationshabitus“ hinweisen, obgleich unter den Interviewten kein repräsentierender Prototyp identifiziert werden konnte.<sup>67</sup> Lediglich Affinitäten zu diesem Habitus spiegeln sich in den Äußerungen einzelner Lehrer. Im Folgenden wird somit kein Prototyp zur Beschreibung des Typs herangezogen, sondern es erfolgt eine methodische Variation im Vorgehen. Es wird versucht, mithilfe der Verknüpfung von Aussagen, die Lehrer über Dritte machen, den Typ des „Alleinarbeiters“ in seiner Grundcharakteristik idealtypisch zu konstruieren und zu beschreiben (vgl. Kap. 2.3.2: Typenbildung). Ergänzt wird die Darstellung durch den Fall von Frau Heinrich, deren Aussagen auf eine Nähe zu diesem Grundtyp verweisen.

Die stärksten Hinweise auf die Existenz von primär isoliert arbeitenden Lehrern finden sich in den Interviewaussagen zur Frage nach den Grundtypen kooperativen Handelns. Dazu wurden sie im Interview mit der Frage konfrontiert, inwieweit sie die grundlegende Unterteilung der Kollegen in „Zugpferde“, „Mitmacher“ und „Alleinarbeiter“ plausibel und zutreffend finden bzw. welche Unterscheidung sie vornehmen würden. Grundsätzlich wird diese Einteilung von den Lehrern in den Interviews zunächst bestätigt. Eine Lehrerin ist dabei sehr klar in ihrer Äußerung: *„das ist genau das, was ich immer, also was ich hier auch jeden Tag erlebe. Und das verändert sich auch nicht. Also, wenn jemand das Zugpferd ist, dann bleibt er das auch. Und wenn jemand sich mitziehen lässt, dann wird er das auch so weiter machen. Und wenn jemand überhaupt nie was mitmacht, ist das auch so. Das erlebe ich hier auch immer“* (03.01.137). Somit stellt sie heraus, dass es durchaus Lehrer in ihrem Umfeld gibt, die einem kooperativen Arbeiten gegenüber grundsätzlich verschlossen sind und sich der Zusammenarbeit mit anderen bestehend zu entziehen suchen. Einschränkend fügt sie lediglich hinzu, dass es für die Gruppe der Alleinarbeiter auch den Fall gibt, dass diese Tendenz bei einer Person nicht von Beginn an bestand, sondern sich vielmehr erst im Laufe der Jahre ausgebildet hat, weil die eigene Kraft nachgelassen hat: *„obwohl es gibt ... da würd ich vielleicht doch noch unterscheiden, es gibt dann im Laufe der Zeit auch Kollegen, die sich einfach auch nicht mehr mitziehen lassen. Die dann irgendwann wirklich völlig ausgebrannt sind“* (ebd.). Hier bestätigt sie somit gleichsam den Typ des „Entkräfteten“ (vgl. Kap. 5.1.3.1).

Die Schwierigkeit im Umgang mit Einzelgängern ist den Lehrern bewusst. So sagt eine Lehrerin: *„sowas ist schwierig, das sind dann so diese Einzelkämpferpersonen, das ist mein Baby, und da lass ich mir nicht reinreden, das mach ich alleine“. Und dann werden immer nur Ergebnisse vorgelegt und andere sind dann, da ist man dann irgendwie vor'n Kopf gestoßen. Das ist dann auch sowas, was die Zusammenarbeit hemmt“* (02.04.133). Die Einschätzung, inwieweit diese Einzelgänger gelassen werden und sich raushalten können, ist jedoch unterschiedlich. So sagt eine Lehrerin: *„also die Einzelgänger, die mir eingefallen sind, sind Einzelgänger, die aber auch im Team mitarbeiten. Also die kriegen dann halt Aufgaben, die sie alleine machen können,*

---

<sup>67</sup> Als Grund muss vermutet werden, dass das methodische Design in dieser Hinsicht grundsätzlich an seine Grenzen stößt und fast notwendigerweise blinde Flecken produziert, da Interviewte möglicherweise ein sozial-erwünschten Antwortverhalten zu produzieren suchen. Aussagen zur selbstverantworteten Verweigerung kooperativer Handlungsbereitschaften lassen sich nur schwerlich in einem Interview erwarten, welches genau diesen Aspekt in das Zentrum stellt und dadurch nicht ausschließen kann, dass seitens der Interviewten in gewisser Tendenz normative Handlungserwartungen in Bezug auf Kooperation vermutet werden.

die aber dem Team zugute kommen, so und damit funktioniert es ja auch wieder“ (02.05.231). Hier deutet sich somit an, dass zwar bei den einzelnen Lehrerpersonen unterschiedliche Grundhaltungen der eigenen Arbeit bestehen, jedoch liegt ein entscheidender Fakt, inwieweit diese Haltung sich auf die Arbeit aller auswirkt, darin, wie mit dieser umgegangen wird. Wird der „Alleinarbeiter“ auch allein gelassen oder bestehen an der Schule Strukturen, um ihn in der gewünschten Weise einbinden zu können und einen Modus zu finden, um von seinen individuellen Potentialen profitieren zu können.

Neben der Bestätigung der Existenz des „Alleinarbeiter“-Typs nehmen einige Lehrer eine Identifizierung eines vierten Typs vor, die ihnen sehr wichtig ist, der sich dadurch auszeichnet, sich in noch drastischerer Weise den gemeinsamen Aufgaben an der Schule zu versperren. So wird neben dem Einzelgänger, der zwar die Kooperation ablehnt, jedoch für sich engagiert arbeitet, der Typ des „Verweigerers“ konstruiert, der dadurch charakterisiert wird, dass er versucht, mit möglichst wenig eigenem Engagement seinen Arbeitsalltag zu gestalten: „also ich würd auch noch eine Gruppe dazunehmen, es gibt immer Leute, die sich gern aus allem raushalten ... Die versuchen nach Möglichkeiten nicht mehr zu machen als unbedingt notwendig, ja die gibt's auch“ (04.04.162). Diese Ergänzung wird auch von einer weiteren Lehrerin unterstützt: „Achso, ja dann gibt's noch die, die sich raushalten“ (05.03.199). In dieser Unterscheidung zwischen Einzelgängern und Unengagierten spiegelt sich gleichsam, dass durchaus eine Akzeptanz für Kollegen besteht, die lieber für sich allein arbeiten. Als problematisch jedoch werden die Kollegen eingeschätzt, die sich grundsätzlich wenig engagieren, wie aus dem folgenden Zitat deutlich wird: „Einzelgänger, das ist jemand, der so für sich, das ist ja nichts, nicht immer was Negatives. Das ist vielleicht jemand, der nicht so gerne mit anderen zusammenarbeitet, der aber durchaus als Einzelperson auch seinen Beitrag leistet. Es gibt aber auch Kollegen, die gar kein Interesse haben ... Die nur unter Zwang, sag ich mal jetzt, arbeiten oder Druck von oben. Ja das ist so, die gibt's auch. Sind wenige, aber gibt's“ (05.04.189). D.h. bei diesen Kollegen stellt sich nicht die Frage, inwieweit Engagement oder eine Bereitschaft für kooperatives Handeln zu erwarten ist, sondern viel basaler, inwieweit überhaupt ein Engagement für die eigene individuelle Arbeit von den Anderen wahrgenommen wird. Zusammenfassend lässt sich aus den allgemeinen, nicht die eigene Person betreffenden Aussagen der Lehrer resümieren, dass Lehrer sehr wohl die Tendenz bei einigen Kollegen sehen, sich den kooperativen Arbeitsansätzen im Kollegium grundsätzlich zu entziehen.

Neben der Erweiterung der Typologie um einen vierten Typ wird aus einigen Interviews deutlich, dass noch in einer anderen Hinsicht eine Variation der Typologie gedacht wird. Diese bezieht sich auf die Dynamik zwischen den Gruppen, die stärker aus der Einschätzung des eigenen persönlichen Habitus erklärt wird. So bestätigen einige Lehrer zwar die Existenz aller drei Typen, sehen jedoch dabei eine stärkere Flexibilität und Möglichkeit des Wechsels zwischen den Rollen, in die man schlüpfen kann. So unterscheidet eine Lehrerin die Zuordnung hinsichtlich der verschiedenen Partner: „Die drei Typen gibt's mit Sicherheit so, ne. Aber man kann auch noch, man könnte auch noch unterteilen zwischen, in Richtung der Kooperationspartner. Also es gibt ja auch Leute, die nicht mit Eltern kooperieren, aber mit Schülern und Lehrern, und dann gibt's auch Leute, die überwiegend nur mit den Schülern und nicht mit den Kollegen und nicht mit den Eltern, also da gibt's ja noch ganz viele verschiedene Varianten“ (02.01.198). Eine andere Lehrerin fügt an, dass diese Unterteilung mitunter auch themenbezogen schwankt: „Also die drei, denke ich, sind es schon. Das stimmt. Aber ich würde noch 'ne Unterscheidung treffen, ähm, z.B. was den normalen Unterrichtsalltag betrifft und was z.B. mal darüber hinaus Schulorganisation und solche Dinge betrifft“ (02.03.129). Eine andere Lehrerin fasst es für sich zusammen: „Das gibt's bestimmt. Also ich gehöre da wahrscheinlich überall mal rein“ (04.03.174) und meint damit die verschiedenen Typen, vom Zuggpferd bis zum Alleinarbeiter.

Die Tatsache, dass keiner der interviewten Lehrer aufgrund der Selbstdarstellung in den Interviews zur Gruppe der Alleinarbeitenden geordnet werden konnte, könnte damit, neben der Sozialerwünschtheit im Antwortverhalten, auch darauf zurückzuführen sein, dass Lehrer in Bezug auf sich selbst das Alleinarbeiten nicht als eine grundsätzliche Zurückhaltung definieren, die sich auf alle Bereiche und alle Situationen beziehen ließe, sondern diese differenziert auf die einzelnen Bereiche wahrnehmen und beschreiben. So äußern einige Lehrer die Ansicht, dass

eine strikte Trennung, insbesondere zwischen den Gruppen der „Mitmacher“ und „Einzelgänger“ nicht möglich ist, sondern sich dies vielmehr mischt: *„Weiß ich nicht, ob das Sinn macht. Äh, es gibt, ja so richtige Zugpferde gibt es, ja, aber ich glaub das andere beide, das überschneidet sich so ein bisschen, ich weiß nicht, ob man das so teilen kann. Es gibt welche, die machen vieles alleine, sie sind aber auch bereit, mit so einem Zugpferd mitzugehen“ (05.01.138)*. Und eine andere Lehrerin macht in ähnlicher Weise deutlich: *„vielleicht gibt's da noch so Mischgruppen ... ich denke, es gibt nicht nur die, die die Zugpferde sind, es gibt sicherlich auch welche, die sich sagen, also ich mach schon meistens alleine, aber wenn jemand eine Idee hat, warum nicht, ja. Also ich würd's nicht so ganz starr voneinander trennen wollen“ (05.05.205)*.

Auffallend ist, dass die Lehrer, die die Typologie um diese gerade genannten „Mischformen“ ergänzen, genau die sind, denen aufgrund ihrer Selbstaussagen eine Präferenz isolierten Arbeitens zugeschrieben werden kann. Festgestellt werden kann im Kontext dieser Untersuchung, mit dem verwendeten methodischen Instrumentarium, dabei nicht, inwieweit diese Kollegen dieses Interpretations- und Erklärungsmuster wählen, um ihrem Gefühl der sozialen Erwünschtheit in ihrem Antwortverhalten gerecht zu werden oder ob sie die Typologie ergänzen, weil es ihnen nur dann möglich ist, sich selbst in ihr zu verorten. Plausibel erscheint jedoch, dass die Lehrer, die für kooperatives Arbeiten weniger aufgeschlossen sind, für sich selbst bewusst und differenziert wahrnehmen, wann sie grundsätzlich Zusammenarbeit ablehnen bzw. meiden, und wann sie bereit sind, sich für andere zu öffnen. Plausibel erscheint zudem, dass grundsätzlich ein Mindestmaß an Kontakt und Abstimmung bei jedem Lehrer vorhanden ist, da er in das System Schule eingebunden ist, in ein Kollegium integriert ist, für dessen formales Funktionieren ein Sockel an Koordination bestehen muss. Die Unterscheidung zwischen den Typen kann somit erst an der unterschiedlichen Nutzung der bestehenden Gestaltungsspielräume innerhalb des Systems sichtbar werden bzw. daran, inwieweit die bestehenden oder auch fehlende Gestaltungsspielräume kritisiert werden.

### **Frau Heinrich „ich arbeite gern allein“<sup>68</sup>**

So finden sich in den Aussagen einzelner Lehrer Hinweise auf die Tendenz, das eigene Handeln als grundsätzlich bzw. primär isoliertes Arbeiten zu definieren. Im Folgenden werden Passagen aus dem Fall „Frau Heinrich“<sup>69</sup> vorgestellt, obgleich dieser nicht als Prototyp für den Typ gelten kann, da er ebenfalls sehr große Nähe zum Typ „Mitmacher“ aufweist. Obwohl Frau Heinrich einige Aspekte aufzählt, bei denen sie mit Kollegen zusammenarbeitet, resümiert sie für sich: *„ansonsten Kooperationen, ja, wird eigentlich von meiner Seite, äh, nicht so sehr betrieben“*. Sie führt aus, dass sie *„nicht so unbedingt zu Kollegen“* geht, sondern beschreibt sich selbst wortwörtlich als *„Einzelgänger“*. Sie sagt: *„Aber ich bin da mehr ein Einzelgänger. Also ich versuche schon erstmal alleine alles so zu regeln, so gut wie ich's kann und wenn's eben die Schüler betrifft, dann im Kollektiv zusammen. Aber privat eben auch nicht. Da suche ich mir auch einen anderen Freundeskreis“*. Hier werden mehrere Dinge deutlich: Zum einen hat Frau Heinrich für sich den Typ „Einzelgänger“ als Bewertungsfolie im Hinterkopf und unternimmt eine klare Identifikation. Dabei bleibt unklar, worauf sich dieses Einzelgängertum bezieht. So macht sie deutlich, dass sie bei schülerbezogenen Fragen kooperiert. Gleichsam ist es ihr wichtig herauszustellen, dass sie versucht, allein klar zu kommen. Sie will ihre Aufgaben allein *„regeln“*, das Alleinarbeiten wird dabei von ihr nicht als eine Last sondern als ein Wunsch deklariert. Jedoch äußert sie in dieser Passage nicht nur den Anspruch, allein zurecht zu kommen, sondern macht deutlich, dass sie neben der Arbeit keine weiteren Gesellungsabsichten verfolgt. Sie grenzt sich damit klar von den Bestrebungen der „Konformisten“ ab, die insbesondere die Einheit und Gemeinschaft unter den Kollegen als einen Wert für sich beschreiben. Auch aus anderen Äußerungen wird deutlich, dass sie die Nähe zu den Kollegen nicht prinzipiell sucht. So nennt sie als eine ihrer Stärken, dass sie meist gut gelaunt ist und lachend räumt sie ein, dass man ihr das zum einen nicht immer ansieht und zum anderen von der Situation abhängt: *„zumindest, wenn ich in die Klasse*

---

<sup>68</sup> Lehrerin 05.01, Namen geändert

<sup>69</sup> Frau Heinrich ist seit 33 Jahren im Dienst und unterrichtet AWT an einer Gesamtschule in einem sozialen Brennpunktviertel einer größeren Stadt (vgl. Kap. 5.2.5: Schule 5). Sie ist Klassenleiterin einer 10. Klasse.

*gebe, bin ich gut gelaunt, manchmal im Lehrerzimmer nicht so gut, aber ansonsten ja doch, bin ich eigentlich vom Grund auf, ja, auch gerne Lehrer, vielleicht hat das damit zu tun*“. Der Typologie stimmt sie nur begrenzt zu. So sagt sie, gibt es „so richtige Zugferde“, aber die Typen der „Mitmacher“ und „Alleinarbeiter“ sieht sie eher als sich überschneidend. Sich selbst ordnet sie sowohl der Gruppe der Mitmacher als auch der Alleinarbeiter zu. Wenn sie eine klare Aufgabenstellung hat oder „Organisatorisches“ anliegt oder die Zusammenarbeit mit den Eltern betroffen ist, dann arbeitet sie lieber allein, denn so fügt sie an: „da verlass ich mich ungern auf Andere“. So arbeitet sie da, wo pünktliche Zuarbeit ganz wichtig wäre, lieber allein. Hier zeigt sich, dass Frau Heinrich Zusammenarbeit genau dann scheut, wenn sie sich dadurch von Anderen abhängig machen würde. Unterrichts- und schülerbezogene Zusammenarbeit ist für sie auf einer Basis möglich, wo sie unabhängig und selbstständig handlungsfähig bleibt und wenn sie mit einer zusätzlichen Bereicherung, Ergänzung bzw. Absicherung verbunden ist. Kooperation scheut sie jedoch dort, wo sie durch diese in ihrem individuellen Handlungsvollzug von anderen abhängig wird und z.B. in organisatorischen Aspekten auf Zuarbeiten verbindlich angewiesen ist, um überhaupt arbeitsfähig zu werden. Die Aufrechterhaltung der eigenen Handlungsautonomie ist für sie somit ein entscheidendes Kriterium für eine Bereitschaft für Austausch.

Zusammenfassend ist der Typ „Alleinarbeiter“ dadurch charakterisiert, dass bei diesem die eigene Tätigkeit als prinzipiell abgeschlossene und eigenständig zu bewältigende Arbeitsaufgabe definiert wird. Die Zusammenarbeit mit Anderen bezieht sich auf das grundlegend Vorgegebene oder die Lösung schwerwiegender und akuter Probleme. Die Arbeit wird als grundlegend atomisiert betrachtet, die Verantwortung liegt jeweils beim Einzelnen. Ein gemeinsamer Handlungsrahmen wird nicht bewusst definiert, so dass kein gemeinsamer, zu koordinierender Handlungsauftrag abgeleitet werden kann. Es erfolgt vielmehr ein Beharren auf der traditionellen Lehrerrolle, die Verantwortung wird primär nur für den eigenen Fachunterricht und die Sorge für die eigene Klasse übernommen. Erziehungsaufgaben werden als zusätzliche Belastungen erlebt, für die sich die Lehrer dieses Typs prinzipiell jedoch nicht zuständig fühlen. Die Schule als Ganze rückt damit nicht in den Blick und wird auch nicht als eigener Mit-Verantwortungsbereich definiert.

Hinzu kommt, dass z.T. keine Vorstellungen bestehen, welchen Prinzipien und Gestaltungsbedingungen erfolgreiche Zusammenarbeit unterliegt, wodurch auch eine Unzufriedenheit mit den bestehenden Kontakten besteht. Gleichzeitig berichten die Lehrer nicht von Erfahrungen mit alternativen Arbeits- und Kooperationsformen bzw. alternativen Möglichkeiten der Definition der eigenen Rolle als Lehrer. Diese Aspekte erscheinen somit insbesondere bei Vertretern dieses Typs als weitere Ursachen, weshalb der Weg aus der eigenen Isolation nicht gegangen wird: Es fehlt an Konzepten und Gestaltungs Kompetenzen für erfolgreiches kooperatives Arbeiten.

Der „Alleinarbeiter“ zeichnet sich somit durch einen ebenso geringen Umfang an kooperativem Handeln aus wie Vertreter der „Entkräfteten“ und „Konformisten“. Im Unterschied zu den „Entkräfteten“ ist der „Alleinarbeiter“ dabei mit diesem Zustand sehr zufrieden und macht wie der „Konformist“ deutlich, dass ein gemeinsamer Handlungsrahmen, der zwingend zu Kooperationsnotwendigkeiten führt, nicht gesehen wird. Die Lehrerarbeit wird vielmehr als grundsätzlich allein zu bewältigende Aufgabe definiert, die sehr stark auf den eigenen Unterricht begrenzt wird. Im Unterschied zum „Konformisten“ ist dem „Alleinarbeiter“ dabei die kollektive Verzahnung zum Zwecke der Gesellung und damit Pflege sicherer, kontrollierbarer sozialer Strukturen nicht wichtig. Deutlich wird aus den Aussagen verschiedener Lehrer, dass vom Typen des „Alleinarbeiters“ noch ein Typ des „Verweigerers“ zu unterscheiden ist, der durch grundsätzlich, auch für die individuellen Aufgaben, fehlendes Engagement charakterisiert wird. Dieser Typ sei an dieser Stelle nur genannt, unter der Fragestellung zum kooperativen Habitus ist er dem Typ des „Alleinarbeiters“ als Variante zuordenbar.

### 5.1.4 Vergleichende Analyse der Habitustypen

Die Typologie verweist darauf, dass sich die Lehrer sehr stark hinsichtlich des eigenen Kooperationshabitus unterscheiden lassen. Die Spanne reicht dabei von einem erweiterten, umfassenden Kooperationshabitus, über einen basalen Kooperationshabitus bis hin zu einem marginalen Kooperationshabitus, welcher auch als Autonomiehabitus bezeichnet werden kann.

Der basale Habitustyp, als zentraler Typ, ist dadurch charakterisiert, dass in vielfältigen Bereichen der Arbeit zusammengearbeitet wird und dafür Partner gesucht werden. Dabei wird jedoch deutlich, dass sich die Zusammenarbeit nicht auf sämtliche Bereiche der Arbeit bezieht und insbesondere der Unterricht als prinzipiell individuell zu gestaltende Aufgabe beschrieben wird. Die Kooperation beschränkt sich vielfach auf probleminduzierte Anlässe und auf gegenseitige Hilfeangebote, wodurch die generelle Verantwortung nicht geteilt, sondern beim Einzelnen belassen wird.

Der erweiterte Kooperationshabitus ist hingegen dadurch charakterisiert, dass Kooperation als grundlegendes Handlungsprinzip der professionellen Lehrarbeit aufgefasst wird und sich dementsprechend auf sämtliche Bereiche, insbesondere auch auf den Unterricht bezieht. Die Lehrarbeit wird nicht als individuell zu verantwortende Arbeit, sondern die Aufgaben werden vielmehr als in gemeinsamer Verantwortung liegend definiert. Dadurch ergeben sich gestaltungsorientierte Anlässe, die sich notwendigerweise auch auf eine Zielabstimmung und zuweilen auch eine Handlungsabstimmung beziehen. D.h. die eigenen Aktivitäten und Planungen werden prinzipiell miteinander verzahnt bzw. gemeinsam entwickelt.

Dementgegen präsentieren Vertreter eines marginalen Kooperationshabitus ein ganz anderes Bild von Lehrarbeit. Sie zeigen nur ein Mindestmaß bzw. das gesetzlich vorgegebene Maß an Kooperation, das zur rudimentären Einbindung des Lehrers in das System Schule und für deren formales Funktionieren bei jedem Lehrer vorhanden sein muss. Die eigene Aufgabe wird als prinzipiell unabhängig zu erledigend und als individuell zu verantwortend betrachtet. Das Spektrum der Aufgaben beschränkt sich dabei zumeist auf die Erfüllung des eigenen Fachunterrichts und die Führung der eigenen Klasse.

Der eigene, beschriebene Habitus wird dabei von den Lehrern durch unterschiedliche Begründungsansätze zu erklären versucht bzw. wird aus den Äußerungen deutlich, dass dieser auf bestimmte Orientierungsmuster des Einzelnen zurückzuführen ist, die sich in den Aussagen der Lehrer spiegeln. Insbesondere die verschiedenen Varianten der jeweiligen Grundtypen verweisen auf die verschiedenen möglichen Hintergründe für die Ausbildung des spezifischen, eigenen Habitus. So zeigt sich an den Typen des „Entkräfteten“ (Variante des marginalen Kooperationshabitus) und des „Arrangierten“ (Variante des basalen Kooperationshabitus), dass die institutionellen Einflüsse als wesentliche Faktoren bei der Ausbildung des eigenen Habitus angesehen bzw. bewusst reflektiert werden. Beiden Typen ist gemein, dass deren Vertreter eine Diskrepanz zwischen dem unter den bestehenden Bedingungen als möglich erachteten bzw. real gezeigten Kooperationshandeln einerseits und dem eigentlich gewünschten Kooperationshandeln andererseits deutlich machen. Diese Diskrepanz wird dabei u.a. auf die bestehenden Verhältnisse und Bedingungen an den Schulen und im System zurückgeführt.

Diese beiden Diskrepanztypen dienen im Folgenden als gute Folie, um die anderen Vertreter des jeweiligen Grundtyps zu charakterisieren. So wird deutlich, dass in der Gruppe des marginalen Kooperationshabitus nur der „Entkräftete“ eine Diskrepanz zwischen dem Wünschen und dem Können benennt und damit sein Kooperationshandeln begründet. Dagegen sind sowohl der „Alleinarbeiter“ als auch der „Konformist“ mit dem geringen Maß an Kooperation, das sie zeigen, zufrieden. Hier werden somit nicht externe Umstände zur Erklärung des eigenen Handelns herangezogen, sondern vielmehr wird mit Verweis auf eigene Grundüberzeugungen die eigene Kooperationspraxis begründet und für angemessen befunden. Das gleiche zeigt sich für die alternativen Varianten zum Typ des „Arrangierten“ in der



Gruppe des basalen Kooperationshabitus. Somit verweisen die Einschätzungen und Bewertungen der eigenen Praxis auf die dahinterliegenden Orientierungsmuster. Diese beziehen sich im Wesentlichen auf die Vorstellungen von der eigenen Rolle als Lehrer, die in der jeweiligen Schule dabei als umsetzbar angesehen werden. Die Kritik an den bestehenden Umständen ist nicht in einem fundamentalen Ausmaß vorhanden. Dies verweist darauf, dass die Umsetzung der eigenen Ansprüche als nicht grundsätzlich beeinträchtigt angesehen wird. Die Diskrepanz zwischen den Vertreter der genannten Varianten innerhalb der Gruppen hinsichtlich der geäußerten Kritik gegenüber den Bedingungen an den Schulen verweist auf die Unterschiedlichkeit der eigenen Ansprüche. Im Falle des marginalen Kooperationshabitus wird aus den Äußerungen der Vertreter deutlich, dass die Rolle des Lehrers sehr eng definiert ist und sich auf die Funktion des Wissensvermittlers im Hinblick auf das spezifische Fach begrenzt. Im Falle des basalen Kooperationshabitus erstreckt sich der definierte eigene Aufgabenbereich und damit verbunden die eigene Rolle auf weitere Bereiche, umfasst auch die Erziehungsfunktion und die Gestaltung der Schule, jedoch besteht das leitende Grundprinzip immer noch in der je individuellen Verantwortung für die eigenen Aufgabenbereiche, so dass Kooperation als Option jedoch nicht Notwendigkeit definiert wird. Erst die Vertreter des erweiterten Kooperationshabitus leiten aus dem eigenen Verständnis von ihrer Rolle und Aufgabe als Lehrer eine Notwendigkeit zur Kooperation ab, da das eigene Arbeiten als in gemeinsamer Verantwortung und in einem Verbund mit anderen definiert wird. Sie präsentieren gleichzeitig ein reformiertes Unterrichtsverständnis, das sich durch eine Hinwendung zur fachübergreifenden Arbeit definiert, in der die Aktivität und die Lernbedürfnisse der Schüler in den Mittelpunkt rücken und die Aufgabe des Lehrers in der Moderation der individuellen Lernprozesse der Schüler gesehen wird.

Deutlich wird, dass bis auf die Typen des „Arrangierten“ und „Entkräfteten“ die Lehrer einen Einklang zwischen dem eigenen Willen und dem eigenen Handeln deutlich machen. Damit stellt sich die Frage, ob sich bestimmte Typen nur an Schulen finden lassen, die einen Handlungsspielraum entsprechend der spezifischen Vorstellungen eröffnen oder ob an jeder Schule prinzipiell jeder Typus zu finden ist. Ersteres würde auf den Einfluss der Institution auf das eigene berufliche Selbstverständnis verweisen, den die Lehrer immer wieder im Zuge der Beschreibung der Einflussfaktoren und der berufsbiografischen Entwicklung deutlich machen.

Daran anknüpfend stellt sich die Frage, inwieweit die Zuordnung des Einzelnen zu einem Typ dynamisch sind, d.h. wodurch und in welcher Weise Veränderungen und Wechsel zwischen den Typen möglich bzw. erwartbar sind. Aus den Darstellungen der berufsbiografischen Erfahrungen der Lehrer ist hervorgegangen, dass die Lehrer sowohl von positiven als auch negativen Entwicklungen hinsichtlich der Kooperationsbemühungen berichten. Der eigene Kooperationshabitus ist somit nicht als statischer Zustand zu betrachten, sondern als im Laufe der Berufszeit veränderbar.

Die Typologie verweist somit auf zwei Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Entwicklung des kooperativen Habitus. Zum einen sind die Kontextbedingungen so zu gestalten, dass der Einzelne nicht in das Gefühl kommt, an der Umsetzung der eigenen Kooperationsbemühungen gehindert zu sein. So steht zu vermuten, dass ein „Arrangierter“, der eine sehr umfassende Notwendigkeit zur Zusammenarbeit bereits sieht, an einer reformorientierten Schule in den Habitus des „Teamarbeiters“ oder „Teambegründers“ wechseln würde, da die Bedingungen zur Umsetzung der formulierten Kooperationsansprüche und -ideen in größerem Maße gegeben wären und das eigene Arbeitsverständnis als realisierbar erscheinen würde.

Zum anderen liegt die Einflussmöglichkeit in einer Beförderung der subjektiven Ansprüche an die Kooperation, denn die Zufriedenheit mit dem Status Quo der Kooperation verweist sowohl beim marginalen als auch basalen Kooperationshabitus auf bestehende Entwicklungspotentiale, die angeregt werden müssten.

### 5.1.5 Zusammenhang zwischen institutionellem Kontext und Kooperationshabitus

In der folgenden Tabelle ist die Verteilung der verschiedenen Habitus-Typen unter den im Rahmen der Untersuchung interviewten Lehrern dargestellt (n=25). Hier zeigt sich, dass jeder Typ mindestens durch zwei Fälle repräsentiert wird. Die Ausnahme bildet der Typ des „Alleinarbeiters“, wie bereits beschrieben, dieser konnte lediglich aus Aussagen der Lehrer über Kollegen konstruiert werden. In der Tabelle ist darüber hinaus die Verteilung der einzelnen Lehrer an den einzelnen Schulen hinsichtlich der Zugehörigkeit zu den verschiedenen Typen dargestellt.

Typ	Gesamt	Schule 1	Schule 2	Schule 3	Schule 4	Schule 5
<b>Teambegründer</b>	4		<b>2</b>		<b>2</b>	
<b>Teamarbeiter</b>	3		<b>3</b>			
<b>Problemlöser</b>	3			<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Mitmacher</b>	8	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Arrangierer</b>	2			<b>2</b>		
<b>Entkräfteter</b>	3	<b>2</b>				<b>1</b>
<b>Alleinarbeiter</b>	0					
<b>Konformist</b>	2	<b>2</b>				

Abb. 27: Verteilung der verschiedenen Habitus-Typen unter den interviewten Lehrern

Aus der Tabelle wird deutlich, dass die verschiedenen Lehrertypen nicht in allen Schulen im gleichen Maße vorkommen, sondern es zeigen sich vielmehr Schwerpunkte in der Verteilung. Das methodische Design verbietet das Schließen auf kausale Zusammenhänge zu diesen abgebildeten Tendenzen, aufgrund der begrenzten Anzahl an Interviews an den einzelnen Schulen.

Es lässt sich jedoch aufgrund der in der Themenanalyse herausgearbeiteten Bedingungsfaktoren für Kooperation und der im Zuge der vergleichenden Analyse der Habitus Typen angestellten Überlegungen die Hypothese aufstellen, dass die spezifische Verteilung der Typen in den einzelnen Schulen nicht zufällig ist, sondern auch auf Spezifika der einzelnen Schulen zurückzuführen ist, die das Vorkommen bestimmter Kooperationshabitus bei Lehrern begünstigt bzw. erschwert oder gar verhindert.

Im folgenden Kapitel sollen daher anhand von Schulportraits die jeweiligen Charakteristika der einzelnen Schulen und die Ausprägungen der in der Themenanalyse beschriebenen systemischen und institutionellen Einflussfaktoren dargestellt und damit Erklärungsansätze für die Begünstigung des Vorkommens bestimmter Kooperationshabitus geliefert werden.

## 5.2 Schulpotraits – Darstellung und Vergleich der fünf untersuchten Schulen

Im Folgenden sind die fünf untersuchten Schulen beschrieben. Die Darstellung orientiert sich dabei insbesondere an den, von den Lehrern als wichtig für das Gelingen von Kooperation erachteten Kriterien, soweit die Datenlage dies zulässt. In diesem Schritt der Auswertung kann auf eine heterogene Datenbasis zurückgegriffen werden. So basiert die Darstellung zum einen auf den von den Schulen bereitgestellten Dokumenten (Konzept und Programmpapiere, Selbstdarstellungen und Internetseiten). Als wesentliche Quelle dient jeweils das Experteninterview mit dem Schulleiter der einzelnen Schule. Im Mittelpunkt des Schulpotraits steht die Darstellung seiner Einschätzungen zur kooperativen Praxis an der Schule sowie die Darstellung seiner Auffassungen von Kooperation, da bereits in der Themenanalyse die Bedeutung des Einflusses der Schulleitung auf die Kooperation herausgearbeitet wurde. Diese Darstellung wird ergänzt um bzw. rückgespiegelt an den Aussagen der Lehrer, insbesondere im Falle diskrepanter Aussagen zwischen Schulleitung und Lehrern.

Für einen Überblick sind zunächst für alle Schulen die Grunddaten tabellarisch zusammengestellt. Daraus wird ersichtlich, dass die Größe der Schulen insgesamt zwischen 200 und 500 Schülern schwankt, die beiden kleineren Schulen dabei im ländlichen Raum und die größeren im städtischen Raum verortet sind. Deutlich wird auch, dass Schule 2, die in privater Trägerschaft ist, sich von den anderen sowohl erheblich hinsichtlich der durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit der Lehrer als auch hinsichtlich der durchschnittlichen Anzahl der Dienstjahre der Lehrer unterscheidet, was unmittelbar auf das Nichtgreifen des Lehrpersonalkonzeptes für diese Schule zurückzuführen sein dürfte, welches sich bei den staatlichen Schulen in einem hohen Durchschnitt in den Dienstjahren und niedrigen Wochenstundenumfang für den einzelnen Lehrer auswirkt.

	Schule 1	Schule 2	Schule 3	Schule 4	Schule 5
<b>Schulform</b>	Regional	Gesamt	Regional	Regional	Gesamt
<b>Schülerzahl</b>	300	500	200	240	400
<b>Klassenzahl</b>	13	14	9	9	18
<b>Lehrerzahl</b>	28	30	18	21	37
<b>Lage</b>	Stadt	Stadt	Land	Land	Stadt
<b>Träger</b>	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Öffentlich	Öffentlich
<b>Arbeitszeit h/Woche</b>	19,7	25,6	22,5	20,8	22,3
<b>Dienstjahre der Lehrer</b>	22,3	9,7	25,5	25,3	20,9

Abb. 28: Matrix der Grunddaten der an der Untersuchung beteiligten Schulen

Die Portraits der Schulen basieren im Wesentlichen auf einer Beschreibung hinsichtlich folgender Kriterien auf Basis der Unterlagen der Schule und der Interviewaussagen der Schulleitungen:

- allgemeine und systembedingte Rahmenbedingungen
  - räumliche Bedingungen, Auswirkungen Lehrpersonalkonzept
- konzeptionelle, organisationsinterne Rahmenbedingungen

- Konzeption: Schulprofil/Schulprogramm/Schulinterner Lehrplan
- Ganztagsangebote/Teilnahme an Modell-/Schulversuchen
- Kooperations- und Teamstrukturen und -aktivitäten
- Zentrale Aussagen der Schulleitung zur Kooperation an der Schule.
- Zusammenfassende Einschätzung der Schulleitungskultur, aus den Aussagen der Schulleitung sowie in Spiegelung der Interviewaussagen der Lehrer

Im Anschluss an die Portraits werden ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Kurzbefragung der Kollegien im Vergleich zwischen den Schulen dargestellt. Diese beziehen sich auf die jeweiligen Einschätzungen der Bedeutung von und der Zufriedenheit mit der Kooperation mit Kollegen, mit Eltern und mit der Schulleitung. Das Kapitel endet mit einer vergleichenden Analyse der Bedingungen der einzelnen Schulen unter dem Fokus der Frage der in ihnen bestehenden Bedingungen für Kooperation.

### 5.2.1 Schule 1 – „die Schulleitung fördert, indem Dinge angewiesen werden“<sup>70</sup>

#### Rahmenbedingungen

Schule 1 ist eine Regionalschule in staatlicher Trägerschaft in einer größeren Stadt in Mecklenburg-Vorpommern. Sie liegt in einer Plattenbausiedlung, die der Schulleiter selbst als sozial „*problematisches Einzugsgebiet*“ (1.487) beschreibt. Das Schulgebäude ist ein Plattenbau, der in den letzten Jahren vollständig saniert wurde. In insgesamt 13 Klassen lernen 300 Schüler. Das Kollegium besteht aus 28 Lehrern, die mit Ausnahme des Schulleiters alle in Teilzeit arbeiten (durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit der schriftlich befragten Lehrer liegt bei 19,7 h/Woche) bzw. als Gastlehrer aus anderen Schulen nur stundenweise an der Schule unterrichten. An der Schule arbeitet eine Schulsozialarbeiterin, die über einen freien Träger angestellt ist.

#### Konzeptionelle Grundlagen

Das besondere Profil der Schule liegt in der Vorbereitung der Schüler auf die Berufswelt durch ausgedehnte Praktikumsphasen sowie in der Integration und Förderung von Schülern mit besonderem Förderbedarf. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der sportlichen Förderung. Neben einem dreijährigen Modellprojekt zur Berufsorientierung nimmt die Schule derzeit an keinen weiteren Projekten, Modell- bzw. Schulversuchen teil. Die Schule ist als eine teilweise gebundene Ganztagschule konzipiert. Am Nachmittag finden Ganztagsangebote (insbesondere Sport) und Förderunterricht statt. Die Ganztagsangebote werden ausschließlich von Lehrern und der Schulsozialarbeiterin durchgeführt. An der Schule besteht ein Schulverein, der Schulleiter macht im Interview jedoch deutlich, dass in diesem vorrangig Lehrer engagiert sind und Eltern derzeit noch fehlen (vgl. 1.206).

Im Schulprogramm, das seit 2004 existiert und insgesamt sehr kurz gefasst ist, finden sich keine Anmerkungen zur Zusammenarbeit der Kollegen untereinander. Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule wird in Form von Erwartungen an beide Seiten erwähnt, sowie die Zusammenarbeit mit drei externen Partnern. Im Schulinternen Lehrplan, der Grundsätze und eine tabellarische Jahresstoffplanung aller Fächer für jede Klassenstufe enthält, ist als ein Grundsatz die Durchführung eines fächerübergreifenden Projektes in jeder Klassenstufe vorgesehen, wobei diese für zwei Klassenstufen inhaltlich und organisatorisch konkret feststehen (2 Projektstage im Jahr) und ansonsten in der Hand eines Fachlehrers liegen, der in Zusammenarbeit mit externen Partnern ein Angebot durchführen kann.

---

<sup>70</sup> vgl. 01.02.58 – Aussage einer Lehrerin über den Einfluss der Schulleitung auf Kooperation

### **Team- und Kooperationsstrukturen und -aktivitäten**

An der Schule bestehen die grundsätzlich üblichen und gesetzlich geregelten Organisationsstrukturen der Zusammenarbeit. So gibt es die Schulkonferenz, die Lehrerkonferenz (alle 6 Wochen) und Fachkonferenzen. Darüber hinaus gibt es in Jahrgangsstufe 5 das LGL-Team zur Abstimmung über neue Unterrichtsmethoden sowie eine Steuergruppe zur Fortschreibung des Schulprogramms und für die Evaluation. Eine weitere Projektgruppe besteht für das Berufsorientierungsprojekt. Für die Zusammenarbeit mit Eltern finden halbjährlich Elternabende statt und werden halbjährlich Elternsprechtage angeboten. Diese sind nicht verpflichtend.

### **Zentrale Aussagen des Schulleiters**

Der Schulleiter ist seit vier Jahren an der Schule als Schulleiter tätig, hat zuvor eine andere Gesamtschule geleitet, die geschlossen wurde. Der Schulleiter macht deutlich, dass er die Kooperation unter den Kollegen sehr wichtig findet. Gleichzeitig geht aus seinen Aussagen hervor, dass er das Bild vom Lehrer als Einzelkämpfer als Hintergrundfolie aufrechterhält. Er geht dabei sehr stark von seinen eigenen Erfahrungen als Lehrer aus: *„Mir hat niemand geholfen und auch keinem anderen Lehrer wird geholfen, vor der Klasse zurecht zu kommen. Das muss er alleine schaffen“* (1.659). Er hinterfragt dabei nicht das Modell des Einzelkämpfers, sondern nennt vielmehr die Schwierigkeit, die diese Grundhaltung für kooperative Arbeiten mit sich bringt. So sieht er Probleme, die einzelne Lehrer im Unterricht haben, nennt jedoch keine Ansätze, wie man diese von außen lösen könnte (vgl. 1.806). So sagt er: *„Es geben Lehrer in Rente, die 40 Jahre Disziplinprobleme hatten. Das ist schon unvorstellbar, aber das gibt es. Und da ich ja mit solchen Kollegen extrem viel arbeite, merke ich natürlich auch, dass manches sozusagen auch an der Persönlichkeit liegt. Das ist in Grenzen veränderbar, aber nicht grundsätzlich“* (1.664).

Gleichzeitig sieht er durch diese grundsätzliche Einzelkämpfersituation die Kooperationsbereitschaft der Lehrer als zunächst sehr eingeschränkt, woraus er eine Aufgabe der Schulleitung ableitet, die Kooperation zu befördern: *„Also, wir [Schulleitung] finden, dass Lehrerkooperation äußerst wichtig ist, und wir wissen auch, dass Lehrer dazu neigen, nicht von alleine zu kooperieren. Das ist auch ganz typisch ... Also wer auch als Lehrer anfängt, und wenn ich an meine erste Zeit denke, wird merken, Lehrer ist auch Einzelkämpfer. Den Unterricht machen sie alleine und dann wird die Tür zugemacht und dann stehen sie 30 Schülern gegenüber und kämpfen alleine. Und das führt oft dazu, dass die gesamte Arbeit so gemacht wird ... Und das ist natürlich nicht korrekt. Und das sehen wir dann schon als Aufgabe der Schulleitung, Lehrer zur Kooperation zu bringen“* (1.263). In seinen Äußerungen ist der Schulleiter jedoch widersprüchlich. So erwähnt er an anderer Stelle, dass er dem Lehrer per se ein hohes Maß an Kooperationsfähigkeit zuspricht, allein aufgrund seiner Tätigkeit, in deren Zentrum der Umgang mit Menschen steht: *„Ich würde dem Lehrer jetzt nicht unterstellen, dass er von vornherein nicht kooperationsfähig ist, weil das kann eigentlich gar nicht sein, weil ich muss ja mit Menschen arbeiten können, sonst kann ich kein Lehrer sein. Und wenn ich mit Schülern arbeite, dann muss ich also auch mit Berufskollegen zusammenarbeiten können. Also muss ein Lehrer gerade prädestiniert für Kooperation sein, weil er das ja den Schülern auch beibringt ... Also, sage ich von vornherein einfach mal, ihr seid als Lehrer für Kooperation absolut top geeignet und auch dafür ausgebildet“* (1.646). Hier entwirft der Schulleiter ein sehr idealisiertes Bild vom Lehrer, indem er verkürzend von einer Tätigkeitsanforderung auf das Vorhandensein der dazu notwendigen Kompetenz schließt. In seinem Verständnis bezieht sich die Möglichkeit der Zusammenarbeit für den Schulleiter grundsätzlich auf die Zeit außerhalb des Unterrichts: *„Im gewissen Teil ist ein Lehrer ein Einzelkämpfer. Er muss sich also bei den Schülern durchsetzen. Und da kann man ihn beraten, aber kann ihm dabei nicht helfen ... wenn der Unterricht zu Ende ist, müssen wir zusammenarbeiten, wir müssen eine gemeinsame pädagogische Linie haben“* (1.664).

Neben den grundsätzlich bestehenden Kooperationsstrukturen hebt der Schulleiter die im Zuge der Einführung der Orientierungsstufe aufgebauten LGL-Teams hervor (vgl. 1.230). Hier wird deutlich, dass für das längere gemeinsame Lernen eine Notwendigkeit der Zusammenarbeit gesehen wird, die mit der Heterogenität der Schülerschaft begründet wird. Für andere Klassen wird diese Notwendigkeit der Abstimmung und Teamarbeit nicht genannt, bzw. gibt es keine entsprechenden Strukturen, so dass der Eindruck entsteht, dass seitens der

Leitung die Kooperation auf Jahrgangsebene ansonsten eher als eine Handlungsstrategie für besondere Lagen wahrgenommen wird.

Der Schulleiter macht deutlich, dass ihm eine pädagogische Linie wichtig ist, jedoch ohne auszuführen, was er darunter versteht. Und er macht des Weiteren deutlich, dass er es auch als seine Aufgabe ansieht, diese Linie vorzugeben: „Dann wünscht sich natürlich jeder Schulleiter, dass an seiner Schule eine Linie ist. Die kann ich natürlich vorgeben und ich gebe auch eine vor“ (1.668). Die Kooperation der Lehrer wiederum ist seiner Meinung nach wichtig, damit diese Linie bei den Schülern und auch Eltern spürbar wird: „Also ich denke mir, dass wenn die Lehrer kooperieren, eine gewisse pädagogische Linie bei den Schülern erkennbar ankommt, welches ganz wesentlich ist. Natürlich auch bei den Eltern“ (1.696). Als weitere Notwendigkeit für Kooperation nennt er die Entlastung der Lehrer: „Der zweite Gedanke ist, wenn sie kooperieren, wenn sie sich gegenseitig von ihren Problemen erzählen, dann fühlen sie sich besser. Weil sie dann auch wissen, nicht nur ich habe die Probleme, jemand anders auch“ (1.668).

Als seine Möglichkeiten, die Kooperation der Lehrer zu befördern, nennt er die formellen Strukturen: „was sind meine Mittel ... Die Lehrerkonferenz, da habe ich sie immer alle. Mitarbeitergespräche, dass ich also unter vier Augen hier spreche, ich hospitiere. Jede Hospitation ist mit einer Auswertung verbunden, die danach als Gespräch auch unter vier Augen stattfindet – und wo ich natürlich solche Sachen versuche, dem Menschen nahe zu bringen ... Immer mit dem Ziel, dass wir als Schule unsere Aufgabe erfüllen. Nämlich den Kindern was beizubringen und sie auf das Leben vorzubereiten“ (1.696). Im Zusammenhang mit der Schulprogrammarbeit äußert er, dass er zunächst die Kollegen dafür aufschließen musste, sich dieser Aufgabe zu stellen. Aus seiner Äußerung geht jedoch auch hervor, dass er selbst eine kritische Distanz zur Funktion und zum Nutzen von Schulprogrammarbeit hat: „Das hat allerdings gedauert, also ich muss sagen, dass die Kollegen erst nicht so aufgeschlossen waren. Es ging so, ‚ach brauchen wir das auch noch, wir können auch ohne Schulprogramm gute Schule machen‘. Das stimmt auch, aber ein Schulprogramm schadet nicht und es fördert die Lehrerkonferenz“ (1.79). Aus seinen Äußerungen zur Arbeit der Steuergruppe wiederum geht hervor, dass er bei seinen Kollegen nicht von vornherein von einer engagierten und selbstbestimmten Mitarbeit ausgeht, sondern vielmehr überrascht ist, wenn ihm diese begegnet: „Und da sind 6 Lehrer, die tatsächlich freiwillig, die gesagt haben, ich möchte daran mitarbeiten“ (1.247). Seine Aufgabe sieht er darin, die Qualität der Arbeit zu sichern. Ein Mittel dazu sind die Hospitationen, für die er sich jedes Jahr Schwerpunkte setzt, entsprechend der Punkte, wo er Verbesserungen wünscht: „der Wahlpflichtunterricht ist auch so das fünfte Rad am Wagen, wird nicht gut vorbereitet. Damit hoffte ich, alle Lehrer dazu zu zwingen, dass sie sich über die zwei Monate mal langfristig vorbereiten. Werden sie dann auch getan haben, weil einen Schulleiter als Hospitation zu haben ... habe ich früher auch nicht gerne gehabt. Aber das ist die Ausnahme. Der normale Weg ist, ich kündige mich an“ (1.755). Hier werden Hospitationen bewusst auch als Druckmittel eingesetzt, damit sich die Qualität verbessert. Der Schulleiter macht dabei deutlich, dass er um seine Macht weiß und diese bewusst einsetzt. Auf der anderen Seite weiß er scheinbar auch um die Schwachstellen in seinem Kollegium. Aus seinen Äußerungen wird deutlich, dass er viele Dinge mit pragmatischen Augen sieht, um die Grenzen und Möglichkeiten weiß, d.h. einen Blick dafür hat, was geht und was nicht. Zu hinterfragen ist, ob er Innovationen anzuregen vermag oder den Rahmen des scheinbar Möglichen nicht zu überschreiten bereit ist (vgl. 1.734).

Aus einer anderen Passage wird deutlich, dass er kein Schulleiter ist, der sehr nah mit dem Team arbeitet: „Ich kann nur das beurteilen, was ich selber initiiere und was ich kontrolliere, beobachte oder wo ich auch dazu komme“ (1.387). Die informelle Zusammenarbeit kann er schlecht beurteilen, weil ihm die Einblicke fehlen, es scheinbar an Transparenz mangelt. So äußert er nur als „Gefühl“, dass zu wenig fächerübergreifende Projekte laufen. Seine Möglichkeit der Einflussnahme sieht er darin, diese Projekte selbst zu organisieren, um sicherzustellen, dass sie in genügendem Maße durchgeführt werden. In diesen Aussagen spiegelt sich auch sein klarer Führungsstil, so nutzt er die hierarchischen Strukturen zur Durchsetzung von Anweisungen.

Der Schulleiter weiß um die Unterschiede im Kooperationswillen in seinem Kollegium: „Also, ich denke schon, dass dadurch, dass wir viel initiiert haben hier in diesem Bereich, es auch mehr gibt, als vorher sozusagen, wo Lehrer von sich aus zusammenarbeiten. Es gibt aber auch bei uns Kollegen, Lehrer, die sich jeder Zusammenarbeit verschließen“ (1.404). Deutlich wird, dass er der Ansicht ist, dass die Intensität der Zusammenarbeit durch die Verordnung zugenommen hat und zwar auch die

selbstverantwortete Kooperation: „Dadurch dass wir solche Kooperationen verordnen, denken wir schon, dass die Lehrer gemerkt haben, dass es Sinn macht und dass sie das mehr von sich aus tun“ (1.414). Er unterscheidet sein Kollegium in verschiedene Kooperationstypen und fühlt sich insbesondere für die Lehrer verantwortlich, die von allein nicht kooperieren würden: „Es gibt sicherlich, sagen wir mal, ein Drittel der Lehrer, die so etwas von sich aus machen und die so etwas von sich aus erzeugen, die andere ansprechen. Dann gibt es ein größeres Drittel in der Mitte, was angeregt werden muss, für die ich mich dann auch verantwortlich fühle. Und deswegen überlege ich mir so viele Kooperationsformen. Dann würde ich sagen, gibt es vielleicht 4, 5 Lehrer, die machen das dann mit, weil sie nicht gegen ankönnen. Aber sie würden von sich aus gar nichts machen und halten sich möglichst aus allem raus“ (1.431). Hier verweist er somit auf Strategien der Einflussnahme auf die Kollegen.

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen beklagt der Schulleiter sowohl das bestehende Lehrpersonalkonzept als auch die fehlenden Möglichkeiten selbständiger Führung und damit auch leistungsgerechter Bezahlung (vgl. 1.447). Zum Lehrpersonalkonzept sagt er: „wenn wir als Schulleiter zusammenkommen, sagen wir alle, das Lehrpersonalkonzept muss abgeschafft werden. Würde natürlich dazu führen, dass viele Lehrer entlassen werden, das möchte man auch nicht. Aber für die Qualität der Arbeit einer Schule wäre es besser, mit einem kleineren Kreis motivierter vollbeschäftigter Lehrer zu arbeiten als mit einem großen Kreis, wo ein Teil unmotiviert ist mit einer Begründung, die man akzeptieren muss“ (1.629).

Die konzeptionellen Schwerpunkte der Arbeit begründen sich für den Schulleiter auch aus dem persönlichen Interesse einzelner Lehrer: „Meistens ist es ja so, dass man ... man hat einen Lehrer, der sich dafür interessiert, der begeistert auch die Schüler dafür und dann gewinnt man dann Profil“ (1.170). Gleichzeitig macht er jedoch deutlich, dass durch den ständigen Lehrerwechsel die Kontinuität und damit auch die Ausbildung von Schwerpunkten und Profilen maßgeblich erschwert wird: „das Musisch-Künstlerische ist unterentwickelt bei uns, weil da haben wir eine große Fluktuation von Lehrern gehabt. Wir haben in den letzten vier Jahren vier verschiedene Musiklehrer gehabt. Und jeweils immer nur einen“ (1.185). Zu fragen ist, inwieweit Schwerpunkte nur personenunabhängig entwickelt werden. Da die Lehrer an dieser Schule jedoch als die Hauptressource für die Gestaltung des Ganztagsbereichs gelten, gefährdet die Fluktuation die Entwicklung klarer, kontinuierlicher Gestaltungsschwerpunkte.

### **Schulleitungskultur**

Die Aussagen der interviewten Lehrer der Schule bestätigen das Bild einer hierarchisch orientierten, klaren Führung, die sehr stark die formellen Strukturen zur Durchsetzung der eigenen Vorstellungen nutzt. So benennt eine Lehrerin, dass „Dinge angewiesen werden, dass man sowieso gezwungen ist, miteinander zu kooperieren“ (01.02.54). Eine andere Lehrerin berichtet auch von Aufträgen und Anweisungen aus der Dienstberatung (vgl. 01.04.44) und eine dritte beschreibt ihn als sehr direkt im Kontakt gegenüber den Kollegen: „er geht offen und ehrlich ins Kollegium und sagt „das und das gefällt mir nicht und das muss geändert werden“ (01.03.55). Aus diesem Zitat wird u.a. auch die Akzeptanz dieser Lehrerin für diese Art von Führung deutlich. Auch aus der Äußerung einer anderen Lehrerin geht hervor, dass der Stil der Schulleitung nicht kritisiert wird: „es funktioniert ja dann auch, weil es funktionieren muss“ (01.02.58). Die Akzeptanz der Anweisungen ist jedoch nicht uneingeschränkt, so machen zwei Lehrerinnen darauf aufmerksam, dass sie einem fremdbestimmten Zusammenwürfeln von Arbeitsgruppen durch die Schulleitung nicht zustimmen würden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Schule 1 ist eine mittelgroße Regionalschule in einem sozialen Brennpunkt in einer größeren Stadt. Die Rahmenbedingungen für kontinuierliche Arbeit sind dabei maßgeblich durch das Lehrpersonalkonzept beeinträchtigt. Konzeptionell lässt sich für die Schule kein expliziter Entwicklungsanspruch nachzeichnen, so wird auch die Funktion und Chance der Schulprogrammarbeit nur bedingt gesehen. Das inhaltliche, pädagogische Konzept der Arbeit an der Schule bleibt in den Äußerungen des Schulleiters unkonkret bzw. auf die Defizite des Schulstandortes bezogen. Der Schulleiter präsentiert sich als engagierter Leiter, der die heteronomen Strukturen bewusst für die Durchsetzung eines autoritär orientierten Führungsstils zu nutzen scheint. So weiß er um seine strukturelle Macht und nutzt diese pragmatisch zur Initiierung von Prozessen und zur Sicherung der Qualität der Arbeit (z.B. durch Hospitationen). Er steuert dabei die Prozesse in der Schule über die

bestehenden Strukturen. Deutlich wird, dass er hinsichtlich der informellen Formen der Zusammenarbeit scheinbar nur sehr begrenzte Einblicke hat, was darauf verweist, dass zwischen Schulleitung und Kollegium eine gewisse Trennung besteht, der Schulleiter nicht „mitten im Team steckt“ (vgl. Schule 2 und 4). Ansätze zur Erweiterung der Teamstrukturen werden in der Schaffung der LGL-Teams in Klasse 5 gesehen. Für die anderen Konferenzen ist die Sitzungshäufigkeit unklar bzw. finden Lehrerkonferenzen beispielsweise alle 6 Wochen statt (vgl. Schule 2: wöchentlich). Der Schulleiter nutzt die Möglichkeiten der Führung, dabei zeichnen sich seine Handlungsstrategien weniger durch einen Anspruch an die Erhöhung der Mitbestimmung und Förderung der Eigenverantwortlichkeit der Kollegen aus, sondern er vertraut auf eine druckvolle Präsenz, die aufgrund der eigenen Führungsposition die Entwicklungen an der Schule in seinem Sinne zu sichern in der Lage ist. Diese Form der Führung trifft dabei zum Teil auf Zuspruch, zum Teil kritisieren andere Lehrer jedoch den autoritären Stil.

Gleichwohl die Schule an einem Modellprojekt zur Berufsorientierung teilnimmt, ist die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern an der Schule nach Aussagen von Lehrern und Schulleiter auf wenige Partner begrenzt. In diesem Zusammenhang wird die nachlassende Bereitschaft von Firmen und potentiellen Partnern zum Engagement in der Schule beklagt. So werden die Ganztagsangebote fast ausschließlich von Lehrern durchgeführt.

### 5.2.2 Schule 2 – „das hier ist unsere Schule“<sup>71</sup>

#### **Rahmenbedingungen**

Schule 2 ist eine integrierte Gesamtschule (mit Grundschulteil) in privater Trägerschaft (Schulverein) in einer größeren Stadt in Mecklenburg-Vorpommern. Sie liegt in einem ruhigen Stadtteil, in dem vornehmlich ältere Menschen wohnen. Die Schule ist ein Neubau, der vor 2 Jahren fertiggestellt wurde. Den Sekundarteil der Schule besuchen 300 Schüler, die sich auf 14 Klassen verteilen. Das Kollegium des Sekundarteils besteht aus 30 Lehrern, die zum überwiegenden Teil vollzeitig beschäftigt sind (durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit der schriftlich befragten Lehrer liegt bei 25,6 h/Woche). Die Schule unterliegt als nicht staatliche Schule nicht dem Lehrerpersonalkonzept, sondern ist u.a. hinsichtlich des Haushalts und Personalmanagements selbständig. Die Schule unterscheidet sich von den anderen an der Untersuchung beteiligten Schulen auch in der Höhe des durchschnittlichen Dienstalters der beschäftigten Kollegen. Dieses liegt an der Schule bei 9,7 Jahren im Vergleich zu 20,9-25,5 Jahren an den 4 anderen Schulen<sup>72</sup>. Die Schule ist eine staatlich anerkannte Ersatzschule, die ein monatliches Schulgeld entsprechend der Schulgeldordnung erhebt. An der Schule sind eine Schulsozialarbeiterin sowie eine weitere pädagogische Mitarbeiterin, die für übergreifende Aufgaben, wie z.B. die Koordination der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, eingesetzt wird, angestellt.

#### **Konzeptionelle Grundlagen**

Die Schule nimmt an keinen staatlichen Schul- bzw. Modellversuchen teil, versteht sich jedoch insgesamt als nichtstaatlicher Schulversuch, so die didaktische Leiterin im Interview (vgl. 2.169). Die Schule ist vor 10 Jahren aus einer Lehrer- und Elterninitiative heraus entstanden. Das pädagogische Konzept basiert auf verschiedenen reformpädagogischen Wurzeln und Erkenntnissen der aktuellen Lernforschung. Dessen Kernstück ist die Etablierung einer fächerübergreifenden Lernkultur, die unter anderem durch die Integration hoher Anteile von Werkstattunterricht und Freiarbeit in die unterrichtliche Arbeit sowie durch die

---

<sup>71</sup> vgl. 02.01.24 – Aussage einer Lehrerin über die Haltung zur Schule

<sup>72</sup> Die Werte beziehen sich auf die Selbstangaben im Rahmen der schriftlichen Befragung in den Kollegien.



Zusammenlegung von Einzelfächern zu Fächerverbänden<sup>73</sup> erfolgt. Ein besonderer Schwerpunkt in der Arbeit ist die individuelle Förderung des Einzelnen in seiner Entwicklung sowie die Förderung der Sozialkompetenz. Die Schule wird dabei als Haus des Lernens definiert, indem sowohl eigenverantwortliches Lernen als auch ein friedliches Miteinander ermöglicht wird.

Die Arbeit der Schule basiert auf einem differenzierten, pädagogischen schriftlich fixiertem Schulkonzept, das unter anderem die Funktion eines Schulprogramms erfüllt und ständig weiterentwickelt wird und zum Zeitpunkt der Erhebung bereits in der 4. Fassung vorlag. Der Schulinterne Lehrplan befindet sich nach Aussagen der didaktischen Leiterin ebenfalls in ständiger Weiterentwicklung. Während sich im Konzept keine expliziten Hinweise zur Zusammenarbeit der Kollegen untereinander finden, wird die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule dagegen sehr explizit in den verschiedenen Beteiligungsmöglichkeiten beschrieben, ebenso die Bedeutung und die Formen der Zusammenarbeit mit externen Partnern.

Die Schule ist als eine offene Ganztagschule konzipiert. Am Nachmittag finden verschiedene Angebote in ganz verschiedenen Bereichen statt (Medien, Musik, Bibliothek). Darüber hinaus finden Wahlpflichtkurse statt, so muss jeder Schüler an einem projektorientiertem Kurs teilnehmen, der zwei Stunden die Woche am Nachmittag in unterschiedlichsten thematischen Ausrichtungen stattfindet.

### **Team- und Kooperationsstrukturen und -aktivitäten**

An der Schule bestehen zunächst die grundsätzlich üblichen Organisationsstrukturen der Zusammenarbeit. So gibt es eine Schulkonferenz, die Lehrerkonferenz, die als Teamsitzung bezeichnet wird und jede Woche stattfindet, und die Fachkonferenzen. Darüber hinaus bildet die Leitung selbst ein Team, bestehend aus didaktischer Leitung, Jahrgangskoordinatoren und Fachbereichskoordinatoren, die sich ebenfalls wöchentlich treffen. Jede Stammgruppe (bis Klasse 8 altersgemischt) wird von einem Lehrertandem betreut, das sich ebenfalls wöchentlich trifft. Einmal im Halbjahr findet eine 2-tägige Klausurtagung statt, zu der das Kollegium gemeinsam verweist. Ebenfalls regelmäßig finden Supervisionssitzungen statt, die von externen Supervisoren geleitet werden, bzw. werden für bestimmte Fragen auch moderierte Teamsitzungen durchgeführt, wo die Leitung nicht bei der Schulleitung liegt.

Für die Zusammenarbeit mit Eltern finden halbjährlich Elternabende statt und es werden halbjährlich mit jedem Elternhaus und Kind Elterngespräche durchgeführt. Diese sind verpflichtend. Daneben gibt es viele Anlässe, zu denen Eltern in die Schule eingeladen werden und es besteht für die Eltern die Möglichkeit im Unterricht zu hospitieren. Es bestehen feste Kooperationsbeziehungen zu verschiedenen externen Einrichtungen, die kontinuierliche Angebote an der Schule im Projektunterricht oder Ganztagsbetrieb übernehmen, die u.a. von einer pädagogischen Mitarbeiterin koordiniert werden.

### **Zentrale Aussagen der didaktischen Leiterin**

Die didaktische Leiterin beschreibt, dass das Leitungsteam aus 8 Personen besteht, die aus dem Team heraus gewählt werden. Ihre Funktion benennt sie folgendermaßen: *„Wir bilden sozusagen das Leitungsteam und fällen auch die meisten Entscheidungen oder alles, was an Organisationsstrukturen verändert werden muss. Diese Entscheidungen fällen wir gemeinsam. Wir treffen uns auch einmal die Woche und darüber hinaus gibt es halt Teamsitzungstreffen und wir machen einen Plan, nach welchem System die ablaufen sollen“* (2.250). Sie sieht sich selbst dabei eher in der Position der Koordinatorin statt in einer klaren Leitungsposition. So beschreibt sie als ihre Aufgaben: *„Die ganze Organisation der pädagogischen Arbeit vom Stundenplan bis zum Lehrereinsatz und bis zu Einstellungsgesprächen aber auch bis hin zu der Organisation von allen ... weiß ich nicht ... Weiterentwicklungen, die wir so machen wollen. Das koordiniere ich halt. Das ist eher ‘ne*

---

<sup>73</sup> In jedem Halbjahr findet eine dreiwöchige Werkstattphase mit einer anschließenden Projektwoche statt. Als Fächerverbund besteht in den Klassen 5 - 8 z.B. das Fach „GeWi“, in dem Geschichte, Geografie, Philosophie, Ethik, Religion und Sozialkunde im Zusammenhang unterrichtet werden.

Koordinationsaufgabe als ... also viel eher Koordination als ... so verstehen wir es zumindestens, als direkte Leitung“ (2.13). Aus den Aussagen wird deutlich, dass die Hierarchie flacher und durchlässiger ist als in anderen Schulen, trotzdem sehr klare Strukturen und Zuständigkeiten sowie ein Bewusstsein dafür existieren, von wem was entschieden wird.

Die Arbeit am Programm bzw. Schulkonzept ist integral und wird von der didaktischen Leiterin nicht ob ihrer Sinnhaftigkeit hinterfragt, anders als in Schule 1: „Und immer wenn es mal eine neue Qualität erreicht, dann wird es da auch so reingeschrieben“ (2.75). Sie nennt die grundlegenden inhaltlichen Prämissen der Arbeit sehr präzise, die auch im Laufe des Interviews immer wieder durchscheinen: „Die Verbindung einmal, dass Fächer vernetzt sein sollen und dass der Fokus auf selbständiges Arbeiten gelegt wird. Das sind so die beiden Grundansätze, die wir versucht haben dann methodisch und organisatorisch umzusetzen“ (2.116). Sie entwirft dabei ein klares Ziel der Arbeit: „Also auf politisch interessierte, engagierte, gesellschaftlich gut informierte und mit Sprachen ausgerüsteter Weltbürger ... ja ... zielt das Ganze“ (2.138). Während an anderen Schulen zumeist gesagt wird, dass es wichtig ist, die Schüler gut vorbereitet aus der Schule zu entlassen, ohne zu benennen, was darunter verstanden wird, sagt diese Leitung, worin ihre Vorstellung von einem guten Schulabgänger inhaltlich besteht. Für die Schüler gilt das Haus als ein Ort, in dem sie sich frei bewegen können, das zugrundeliegende Prinzip benennt die didaktische Leiterin als „regelgeleitete Freiheit“ (2.205).

Hinsichtlich der Kooperation im Kollegium nennt sie eine Vielzahl an Einzelaspekten in der Arbeit, die abgesprochen werden und damit einen sehr konkreten Kooperationsbedarf (vgl. 2.271). Ihr ist Kooperation dabei auch besonders deshalb wichtig, weil sie an die Synergie glaubt, die nur innerhalb einer Gruppe entsteht: „Ja, weshalb ist es wichtig, weil ich überzeugt bin, dass man nur Neues machen kann, wenn man das gemeinsam macht ... dann entsteht in einer Gruppe von Menschen immer mehr, als bei einer Einzelnen. Und das ist eine Grundüberzeugung, die ich habe und die transportiere ich schon immer, wenn es irgendwie geht“ (2.733). Daraus leiten sich für sie Handlungsgrundsätze ab: „Und deswegen werde ich immer versuchen, wo ich das kann, und da ich ja für Koordination verantwortlich bin, es ist ja mein Job, also immer wieder versuchen, dass ich die Arbeitszusammenhänge so schaffe, dass da Koordination zwingend notwendig ist. Und die dann auch versuche so zu organisieren, dass die erfolgreich ist“ (2.739).

An anderen Schulen hat sie positive Erfahrungen in dem Sinne nicht gemacht, sondern die Erfahrungen dort haben sie eher bewogen, neue Wege auszuprobieren: „Also ich habe nie eine total gute Kooperation wahrgenommen ... Das waren aber alles Sachen, die mich davon, also die mich immer bewogen haben, nach irgendwas anderem zu suchen dann“ (2.493). So sagt sie, werden die Kollegen im Einstellungsgespräch konkret nach ihrer Haltung zur Arbeit im Team befragt: „Das ist eins der ersten Sachen, nach denen jeder Lehrer im Einstellungsgespräch gefragt wird, ob er gerne möchte oder welche Einstellung er dazu hat, mit anderen zusammenzuarbeiten. Und wenn jemand das nicht vehement bejaht, und auch so als ureigenes Gefühl mit sich rumträgt, dass er das gern möchte, wird er nicht eingestellt oder merkt das dann auch schon, dass das nicht geben würde. Und so als äußere Rahmenbedingung findet das jeder so in seinem Arbeitsvertrag, dass er so halt eigentlich eine Anwesenheitszeit in der Schule hat, die definiert ist und wenigstens bis um vier reicht“ (2.219). Hier hat die Schule durch die Selbständigkeit die Möglichkeit der Einflussnahme und definiert für sich ein Einstellungskriterium. Des Weiteren macht die didaktische Leiterin deutlich, dass, wenn es vorkommt, dass Lehrer sich der Kooperation entziehen wollen, darauf reagiert wird (vgl. 2.423) bzw. bei der Teamzusammensetzung auf eine unterschiedliche Verteilung der Persönlichkeitseigenschaften und entsprechenden Arbeitsaufträge geachtet wird (vgl. 2.749).

Die Zusammenarbeit im Kollegium beschreibt sie als „Zusammenarbeit auf einem ziemlich hohen Niveau“ (2.277). Zum einen führt sie dabei aus, dass die Intensität der Zusammenarbeit bei Problemen unter den Kollegen ihrer Meinung nach sehr hoch ist: „wo man das schon immer fast als gegenseitiges Coaching dann auch nehmen kann oder fast schon als Supervision auch, wenn man irgendwie ein Problem hat, dass das in der Regel möglich ist, das auf den Tisch zu bringen. Und auf den Tisch, wo es dann hingehört. Und so, denke ich, funktioniert eben die meiste Zusammenarbeit auch“ (2.289). Zum anderen benennt sie sehr ausführlich die Bereiche, auf die sich die Kooperation an der Schule grundsätzlich erstreckt: „also ich find es auch eine qualitativ ziemlich hochwertige Art von Zusammenarbeit, weil wir sehr viele Sachen machen, die viel Kreativität erfordern, weil wir ständig immer weiter denken müssen, weil ein Großteil unserer inhaltlichen Arbeit darin besteht, uns Werkstätten auszudenken. Werkstätten sind ein wesentliches, eine wesentliche methodische Form. Und das heißt, dass man irgendwie ein Thema völlig fachübergreifend erschließen muss ... und wenn man da alle Fachkollegen

aus verschiedenen Fächern zusammenbringen will, damit die sich über das, was Identität zum Beispiel ist, Gedanken machen und dann forschen in ihren Fachrichtungen: ‚Welchen Bezugspunkt habe ich dazu? welche Fachinhalte passen da?‘ und dann muss ich mich inhaltlich ganz tief mit meinen Fächern, mit meinen Kollegen und mit deren Ideen auseinandersetzen“ (2.296). Deutlich wird, dass es nach Aussagen der didaktischen Leiterin, an den Kern der Arbeit geht, den Unterricht, der gemeinsam gestaltet wird. Die Lehrer sind demnach schon arbeitslogisch gezwungen, über ihre Fächer hinaus in den Werkstätten zu einem Gemeinsamen zu finden. Sie führt aus, dass durch die Institutionalisierung der fächerübergreifenden Arbeit diese erst wirklich möglich wird: „Das ist das, was uns ganz doll unterscheidet, weil jede Schule eigentlich um fachübergreifende Kooperation kämpft und die fast nicht möglich ist. Schon gar nicht zwischen einer naturwissenschaftlichen Fraktion und einer geisteswissenschaftlichen oder einer fremdsprachlichen Fraktion und einer irgendwie ... das sind in der Regel völlig getrennte Welten. Und das gelingt eigentlich nur auf Freundschaftsbasis zwischen zweien oder dreien. Also zumindest sind das die Erlebnisse der Kollegen von früher, irgendwas zu organisieren. Und bei uns ist das völlig institutionalisiert und auch völlig logisch, dass sich ein Deutschlehrer mit mir als Mathelehrer Gedanken macht, wo mein Zugang zu irgendwelchen Problemen davon ist. Und dass das beiden Spaß machen kann. Und wir haben uns so auch viele Welten gegenseitig erschlossen oder sind dabei. Und das siebt dann jeder als befruchtend an“ (2.231). Jedoch begrenzt sich die Verzahnung der Fächer und damit die Notwendigkeit zur Kooperation nicht auf die fachübergreifenden Projekte sondern die didaktische Leiterin beschreibt, dass die organisatorische Umstrukturierung der Fächerlogik insgesamt zu weiteren Vernetzungsaufgaben zwischen den Lehrern führt: „Und die zweite Schiene, wo fachliche Kooperation unbedingt notwendig ist, ist bei den Unterrichtsfächern, die es bei uns an der Schule gibt und die es woanders zum Teil nicht gibt. Das sind selbstgebildete Fächer. Bei uns heißen die GeWi ... das gibt es von der 5. bis zur 8. Klasse und dahinter verbergen sich die Fächer Geschichte, Geografie, Philosophie, Ethik, Religion und Sozialkunde, die es nicht einzeln gibt in diesen Altersstufen, wo alles Einzelstundenfächer wären, in denen man da immer nur Bruchstücke vermitteln könnte, und im Moment, wo wir das als ein Fach GeWi begreifen, kann man sich thematisch mit einem größeren Ding auseinandersetzen“ (2.321). Die Entscheidung zu kooperieren hängt nicht allein vom einzelnen Lehrer ab, sondern ergibt sich zu einem großen Teil bereits aus dem Aufgabenzusammenhang, d.h. die Lehrer müssen kooperieren, damit fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht stattfinden kann.

Die didaktische Leiterin benennt selbst, dass diese Form der Arbeit unter Umständen eine „enorme Mehrbelastung“ ist, „wenn es nicht dadurch ein bisschen, ich denk mal, fast zum großen Teil wieder aufgehoben wird, dass eben alle gemeinsam Unterrichtsmaterialien erstellen, auf die aber auch jeder Zugriff hat“ (2.366). Der gleichberechtigte Zugriff auf alle Unterrichtsmaterialien wird somit als eine Voraussetzung für gemeinsame weiterführende und verzahnende Arbeit gesehen. Das hohe Maß an Kooperation dient der Bewerkstellung guten Unterrichts. Der Lehrer ist mit seinem Unterricht nicht sich selbst überlassen, sondern strukturell verzahnt. Es macht dabei nicht unbedingt jeder das Gleiche, sondern jeder kann sich auf einzelne Sachen konzentrieren, weil er abgesichert wird. Es erfolgt auf der einen Seite durch Kooperation eine Entlastung des Einzelnen, damit dieser auf der anderen Seite freie Kapazitäten für Aufgaben bekommt, die wiederum der Gesamtheit zugute kommen (vgl. 2.386). Die didaktische Leiterin benennt als Problem nicht die fehlende Kooperation an der Schule, sondern vielmehr die Gefahr der Überforderung durch zu viele Arbeitspakete, durch den bestehenden Anspruch, das Prinzip der fächerübergreifenden Arbeit im Unterricht zu verwirklichen: „dann führt das eben auch an Grenzen von Zeit und von Kraft und führt auch zu Stress mit all den negativen Sachen, die da dran hängen. Das ist immer so ein Versuch, das in einer Balance zu halten. Zwischen Spaß an diesem inhaltlichen kreativen Arbeiten und dass es nicht zu viel wird, damit keiner darunter zusammenbricht“ (2.308).

Die didaktische Leiterin macht deutlich, dass Kooperation nur entsteht und gelingt, wenn einerseits ein organisatorischer Rahmen geschaffen wird und andererseits eine förderliche Kultur geschaffen wird. Als größte Hindernisse bezeichnet sie zum einen fehlende Zeit, Räume und Orte und zum anderen Angst. Sie sagt: „man muss Strukturen schaffen, die das ermöglichen. Und das zweite ist, man muss die Kultur schaffen, in der jeder das möchte. Eine angstfreie Zusammenarbeit ermöglichen und Zusammenarbeit halt belohnen. Nicht durch irgendwie Leistungszuschüsse, sondern dadurch, dass man zu Erfolgen kommt oder zu neuen Sachen, dass man das selber eben merkt, dass es schön ist“ (2.697). Befragt nach der Entwicklung an der Schule führt sie aus: „Also die Grundatmosphäre hat sich, glaub ich, die war von Anfang an eine sehr kooperative und die ist immer noch eine sehr kooperative. Wobei ich denke, dass sich, dadurch, dass es so

Sicherheit in den Strukturen gibt, die eber sich verbessert hat noch und nicht mehr so spontan ist, sondern einfach auch Strukturen hat, auf denen man so halbwegs sicher sich da forthangeln kann“ (2.434). So wird aus diesen Äußerungen deutlich, dass es nach Einschätzung der didaktischen Leiterin beides braucht, eine förderliche Struktur und Kultur, bzw. das eine ohne das andere noch nicht zum Erfolg führt. Sie meint jedoch auch, dass es beim Aufbau einer neuen Schule und bei Neueinstellung neuer Kollegen einfacher ist, bestimmte Strukturen durchzusetzen: „Und die Strukturen haben wir geschaffen. Die räumlichen sind da, die zeitlichen sind da und dass das vom Konzept her gewollt ist, auch. Also der inhaltliche Rahmen ist auch da“ (2.719). Hier zeigt sich ein großes Bewusstsein für die Notwendigkeit sowohl konzeptioneller Grundlagen als auch der Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen, um diese zu verwirklichen.

Die Bedeutung einer vertrauensvollen Kultur macht sie ebenso deutlich: „Also ich denke das Haupthindernis für Kooperation, ich weiß nicht, das ist etwas, was ich immer mal wieder, das ist also Angst davor, dass man sich selber preisgibt, oder das, was man nicht weiß oder weiß preisgeben muss, möglicherweise mit dem Risiko, dass ein anderer das ausnutzen kann. Und dass möglicherweise etwas davon abhängt, weil man in einem System steckt, in dem fragen oder miteinander reden dazu führt, dass es irgendwie Konkurrenz oder sonstwas gibt“ (2.504). So sagt sie, dass diese Angst häufig an Schulen herrscht, obwohl man ihrer Meinung nach doch die Situation an Schulen als generell sicher einschätzen müsste, weil z.B. keine Entlassung als Bedrohung besteht. An der jetzigen Schule ist es anders, weil, so sagt sie, genau darauf geachtet wird, eine verlässliche Atmosphäre zu schaffen: „Weil wir mit Absicht dagegen arbeiten, also alles vermeiden, was einen einzelnen in eine bedrängte Situation bringen würde. Also wenn jemand Probleme hat, dann ist es vollkommen klar, dass es normal ist und dass man, dass das immer eine Atmosphäre hier sein kann, in der man Fehler machen können muss“ (2.516). Sie hat diesen Aspekt, dass eine sichere Atmosphäre wichtig ist, sehr bewusst im Blick. So spricht sie von einer Kultur der offenen Türen, in der Fehler gemacht werden dürfen (vgl. 2.526) und führt aus, dass die meisten dahingehend eine positive Haltung verinnerlicht haben: „Also so etwas ist ja eine Grundhaltung, wie man mit Fehlern von anderen und Kindern umgeht, ob man das provoziert, also haben möchte und explizit als Lernmittel nimmt oder ob man das verdeckt und nicht haben möchte. Und ich versuche mit all den anderen eigentlich eine Linie zu fahren, wo das etwas ist, was völlig normal ist, wo man sich Mühe gibt und wo man aber immer daran arbeitet, aus den Fehlern, die man da halt macht, zu lernen“ (2.533). Hier redet sie von der Kultur und macht damit deutlich, dass nicht alles durch die Strukturen organisiert werden kann, sondern dass es den kulturellen Boden braucht.

Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern wird schulintern von einer Sozialpädagogin koordiniert, die sich „hauptsächlich um die Koordination müht und die Fäden ein bisschen in der Hand hat“ (2.603). So sagt sie, dass die Lehrer auch überfordert wären, sich um diese Dinge auch noch zu kümmern: „wenn man viele Kooperationspartner hat, wie wir, das sprengt den Rahmen einer normalen Lehreraufgabe plus das dann obendrauf“ (2.611). Sie nennt eine Vielzahl von Partnern, zumeist unterrichtsbezogene Ergänzungen, während in anderen Schulen die Externen zu großen Teilen für die außerunterrichtliche Arbeit Bedeutung haben. Die Kooperation mit Externen wird als Bereicherung und als Entlastung erfahren, um auch fachlich nicht überfordert zu werden. Der Lehrer rutscht dabei in die Rolle des Koordinators (vgl. 2.690).

Auf die Frage, ob und wodurch sich der Umfang der Kooperation auch an anderen Schulen erhöhen ließe, betont sie wiederholt, dass an jeder Schule an den Strukturen und an einem positiven Klima gearbeitet werden kann und müsste: „Na, ich würde erstmal die Strukturen schaffen, sofort. Also man kann mit Stundenplänen arbeiten, man kann gemeinsame Zeitschienen für Lehrer frei machen. Das ist alles nicht problematisch, es gibt das, das kann jede normale Schule auch machen. Man kann für die Leute, die in einem Jahrgang arbeiten, eine Zeitschiene im Stundenplan freihalten. Das ist das Mindeste ... Das muss man zuerst machen. Und dann muss man eben dieses Klima aufbauen, von dem ich vorhin gesprochen habe. Ganz sachte“ (2.773). So ergänzt sie, rückblickend auf die ersten Jahre in dieser Schule, dass sie erlebt hat, dass nicht die Rahmenbedingungen, sondern der gemeinsame Wille die entscheidende Ressource für jede Entwicklung ist: „die Räume sind nur jetzt halbwegs schön. Die waren immer furchtbar und wir hatten ganz kleine Lehrerzimmer und keine Computer und gar nichts und ... das ist nur eine Frage vom Wollen. Und je länger etwas in einer gewohnten Bahn gelaufen ist, ist es natürlich vom Kraftaufwand und ganz langsam ... aber ich glaube, klar kann das jede Schule schaffen. Das muss auch jede schaffen. Wenn sie es nicht schafft, dann ist das nicht, dann wird das auch nichts“ (2.789). Probleme mit Rahmenbedingungen gibt es jedoch auch an der Schule, so nennt

die didaktische Leiterin ebenfalls das Problem der Teilzeitbeschäftigung: „Wir versuchen das nicht viel zu haben ... Im Moment fühlen sich viele Teilzeitkräfte übermäßig belastet, weil sie natürlich bei all diesen inhaltlichen Entscheidungen auch mit dabei sein, zum Teil möchten, zum Teil müssen. Sonst können sie halt ihren Unterricht nicht machen und das fordert mehr Zeit, als proportional eigentlich zu ihrem Job gehören würde und da sind wir noch nicht fertig“ (2.799).

### **Schulleitungskultur**

Die Lehrer bestätigen und untermauern das Bild eines demokratisch orientierten Führungsstils. Die didaktische Leitung wird von den interviewten Lehrern als diejenige wahrgenommen, die die Abläufe und damit auch die Zusammenarbeit der Kollegen an der Schule koordiniert, dabei jedoch nicht anweisend sondern in der Funktion, die Abläufe zu ermöglichen und anzuregen, inhaltliche Orientierung in der Arbeit zu geben, sowohl indem Strukturen als auch eine förderliche Kultur geschaffen wird. Die Lehrer untermauern das Bild indem sie hinzufügen, dass ihnen die Leitung einschließlich der verschiedenen Koordinatoren wichtig sind in ihrer Funktion, inhaltliche Orientierung für die Arbeit zu geben – „sie hat eigentlich schon immer den Blick drauf“ (02.03.34) oder „Ich brauch die auch, zum Festhalten, zum Orientieren usw.“ (02.04.165) – und sie das Leitungsteam als Vorbild hinsichtlich der kooperativen Arbeit wahrnehmen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Schule 2 ist eine integrierte Gesamtschule in privater Trägerschaft in einer größeren Stadt. Sie unterliegt nicht dem Lehrpersonalkonzept und den sonstigen Regularien seitens der staatlichen Schulaufsicht und den damit verbundenen Rahmenbedingungen, was sich u.a. in dem geringen Anteil an teilzeitbeschäftigten Lehrern, dem geringen Altersdurchschnitt im Kollegium und auch in den Möglichkeiten des Personalmanagements niederschlägt, z.B. in der Formulierung von Einstellungskriterien, die sich auf die pädagogische Konzeption der Schule beziehen. Die Schule verfolgt reformpädagogische Konzepte in deren Mittelpunkt die Veränderung der Unterrichtskultur, durch ein hohes Maß an fächerübergreifender Arbeit, sowie die individuelle Förderung bzw. das selbständige Arbeiten des Einzelnen stehen. Die Arbeit am Konzept der Schule ist dabei integraler Bestandteil einer kontinuierlichen Schulentwicklung. Die didaktische Leiterin sieht ihre Funktion und die des Schulleitungsteams nicht in der Durchsetzung eigener Vorstellungen aufgrund struktureller Macht, sondern sie sieht ihre Aufgabe in der Koordination der Arbeit. Sie begreift sich dabei als Teil des Gesamtteams. Der Eigenverantwortung und Mitbestimmung des Kollegiums wird eine hohe Bedeutung beigemessen. Die Arbeit an der Schule ist durch ein differenziertes Netz an Teams strukturiert, die in hoher Frequenz zusammenkommen und dafür institutionell einen Organisationsrahmen vorfinden (Zeit und Räume). Kooperation ist auch hinsichtlich der Eltern und der externen Partner in einem hohen Maße konzeptionell verankert. So gibt es klare Vorstellungen zur Funktion und zum Charakter der Elterngespräche und ein großes Netz an außerschulischen Partnern und klare Ansprechpartner und Koordinatoren für die Arbeit mit diesen. Neben der Bedeutung von Strukturen verdeutlicht die didaktische Leiterin ein hohes Bewusstsein für die Bedeutung des an der Schule herrschenden Klimas bzw. der Kultur des Umgangs als Voraussetzung für offenes, kooperatives Arbeiten. Der Förderung einer Vertrauens- und Fehlerkultur wird dementsprechend eine große Bedeutung beigemessen.

### **5.2.3 Schule 3 – „die Einheit zwischen Schulleitung und Kollegium fehlt“<sup>74</sup>**

#### **Rahmenbedingungen**

Schule 3 ist eine Regionalschule in staatlicher Trägerschaft in einem Dorf in einem Landkreis in Mecklenburg-Vorpommern. Das Schulgebäude ist ein sanierter Altbau. 200 Schüler

---

<sup>74</sup> vgl. 03.02.43 – Aussage eines Lehrers zum Verhältnis von Schulleitung und Kollegium

besuchen die Schule, die sich auf 9 Klassen verteilen. Das Kollegium besteht aus 18 Lehrern, die größtenteils in Teilzeit arbeiten (durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit der schriftlich befragten Lehrer liegt bei 22,5 h/Woche). Von den Lehrern sind 4 Kollegen nur stundenweise als Gastlehrer an der Schule und eine Kollegin ist mit einem gewissen Stundenanteil an einer anderen Schule beschäftigt. An der Schule arbeitet eine Schulsozialarbeiterin, die über den Schulträger angestellt ist.

### **Konzeptionelle Grundlagen**

Das besondere Profil der Schule liegt in der sportlichen Ausrichtung sowie in der Vorbereitung der Schüler auf die Berufswelt. Die Schule wird vom Schulleiter dabei als Zentrum für die Dorfgemeinde verstanden. Die Schule nimmt derzeit an keinen übergreifenden Projekten, Modell- bzw. Schulversuchen teil. Die Schule ist seit 2004 als offene Ganztagschule konzipiert, d.h. die Schüler können freiwillig an den Angeboten teilnehmen. Am Nachmittag finden Ganztagsangebote (insbesondere Sport) und Hausaufgabenbetreuung statt. Die Ganztagsangebote werden im großen Maße von Lehrern durchgeführt, daneben von der Sozialpädagogin und Vereinsmitgliedern (Sport). Im ersten Jahr des Ganztagsbetriebs haben alle Lehrerinnen sich bereit erklärt, eine Stunde unentgeltlich eine Arbeitsgemeinschaft zu leiten. Die Existenz eines Schulvereins wird an keiner Stelle erwähnt.

Das Schulprogramm, das seit 2003 existiert, fokussiert vornehmlich die räumlichen und strukturellen Voraussetzungen und Entwicklungen der Schule (Schulstandortzusammenlegung und Sanierung) sowie die außerunterrichtlichen Projekte und Angebote der Schule, unter Hervorhebung der Kooperationsbeziehungen zu Institutionen und Partnern im Umfeld. Die Bildungs- und Erziehungsgrundsätze finden keine Erwähnung. Es finden sich keine Anmerkungen zur Zusammenarbeit der Kollegen untereinander. Die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule wird hervorgehoben und die Bedeutung sowie der Umfang der Zusammenarbeit mit externen Partnern wird sehr ausführlich dargestellt. Als Entwicklungsziele sind die Erweiterung des methodischen Repertoires und die vermehrte Durchführung von Projekten benannt. In jedem Schuljahr können bisher bis zu 5 Projektstage durchgeführt werden.

### **Team- und Kooperationsstrukturen und -aktivitäten**

An der Schule bestehen die grundsätzlich üblichen Organisationsstrukturen der Zusammenarbeit. So gibt es die Schulkonferenz, die Lehrerkonferenz (alle 4 Wochen) und Fachkonferenzen. An der Schule gibt es insgesamt vier Fachschaften, die aufgrund der Größe der Schule verschiedene Fächer zusammenfassen. Diese treffen sich mindestens zweimal im Halbjahr. Dann gibt es Klassen- bzw. Zeugniskonferenzen, die sich bei Problemen zusammenfinden. Darüber hinaus gibt es in Jahrgangsstufe 5 das LGL-Team zur Abstimmung über neue Unterrichtsmethoden. Die Schulleitung besteht aus dem Schulleiter und dem Stellvertreter. Im Interview benennt der Schulleiter, dass es derzeit keine sonstigen Arbeitsgruppen gibt (vgl. 3.190). Aus später stattfindenden Lehrerinterviews wird deutlich, dass zum Zeitpunkt der Erhebung gerade eine Steuergruppe zur Überarbeitung des Schulprogramms ins Leben gerufen wurde.

Für die Zusammenarbeit mit Eltern finden halbjährlich Elternabende statt und werden halbjährlich Elternsprechtage angeboten. Diese sind nicht verpflichtend. In problematischen Situationen wird zu Elterngesprächen eingeladen bzw. werden auch Hausbesuche angeboten. Für Schullaufbahneempfehlungen werden Gespräche von Lehrern und Schulleitung angeboten.

### **Zentrale Aussagen des Schulleiters**

Der Schulleiter ist seit 10 Jahren an der Schule als Schulleiter tätig. Er bildet mit seinem Stellvertreter zusammen das Leitungsteam und beschreibt, dass er grundsätzlich mit der Kooperation im Kollegium zufrieden ist: *„Im Großen und Ganzen bin ich bei uns an der Schule mit der Zusammenarbeit zufrieden. Das läuft eigentlich alles wunderbar. Angefangen hier bei uns in der Schulleitung, mit*

meinem Stellvertreter zusammen, das ist ein eingespieltes Team, das läuft ganz hervorragend, muss ich sagen. Wir sind beide vor 10 Jahren, haben beide vor 10 Jahren hier angefangen. Und da gibt's überhaupt keine Diskussionen und im Prinzip kann ich sagen, läuft die Zusammenarbeit unter den Kollegen und auch mit der Schulleitung eigentlich recht gut“ (3.258). Von einer Ergänzung des Leitungsteams um Koordinatoren bzw. die Steuergruppe berichtet er nicht.

In der Beschreibung der grundlegenden inhaltlichen Schwerpunkte der Arbeit der Schule bleibt er sehr defensiv: „Ja, wir haben ein Schulprogramm aufgestellt, an dem wir aber noch arbeiten, das ist noch nicht komplett fertig, in dem wir nicht zu hochtrabende Ziele uns gesetzt haben. Es geht uns erst einmal darum, dass wir die Kinder an bestimmte Normen heranführen wollen, die eigentlich in den letzten Jahren doch so ein bisschen verloren gegangen sind. Das sind ganz einfache Normen, wie das Grüßen und das Begrüßen, wenn man in den Klassenraum kommt. Und es geht dann weiter zu etwas höheren Normen, die wir dann auch aufgestellt haben“ (3.44). Hier erfolgt aus einem Defizit heraus die grundlegende Definition der eigenen Zielstellung, die sich auf die Behebung dieses Defizits letztlich auch begrenzt und lediglich Normierungsansprüche formuliert. Die Arbeit der Schule wird nicht vom Kinde aus definiert, sondern von den Ansprüchen der Gesellschaft. Neben diesem Grundsatz nennt er als Profil der Schule Teilaspekte wie Sport und Berufsorientierung. Die Schwerpunkte bilden sich dabei hinsichtlich der Themen, zu denen Lehrer bestimmte Interessen formulieren. Grundsätzliche pädagogische Entwicklungsschwerpunkte für die Schule entwirft er nicht, vielmehr stellt er in seiner Vorstellung der Schule die formalen strukturellen Entwicklungen, wie die Schulzusammenlegungen und Baumaßnahmen in den Mittelpunkt und darüber hinaus die außerunterrichtlichen Großveranstaltungen als Jahreshöhepunkte (vgl. 3.106). So bestehen an der Schule auch keine Arbeitsgruppen für übergreifende Aufgaben.

Er bleibt auch in der Beschreibung der Zielstellung für Kooperation inhaltlich leer und präsentiert kein pädagogisches Grundkonzept, sondern betont vielmehr, dass die Präsentation nach Außen erfolgreich sein muss: „Also bei der Zusammenarbeit für mich ist wichtig, dass am Ende das rauskommt, was wir eigentlich auch wollen und dass wir das erreichen, was wir uns im Schulprogramm vorgenommen haben und dass wir unsere Profile dann auch darstellen können. Das ist wichtig bei der Zusammenarbeit, dass das am Ende rauskommt“ (3.644). Er argumentiert nicht mit den Grundsätzen, was er erreichen möchte, sondern verbleibt bei den Phänomenen, ohne grundlegende Prinzipien zu betrachten. So benennt er die Ähnlichkeiten zwischen der Arbeit in DDR-Zeiten und heute auf der Ebene der Phänomene: „Projekte hießen eben nicht so wie jetzt ... Also die Namen sind andere geworden, aber vieles ist ja eigentlich von der Sache her ähnlich. Und wir haben ja auch nicht alles verkehrt gemacht damals. Der Begriff „Ganztagschule“, den haben wir irgendwo gehabt“ (3.379) und weiter: „Es gibt Leute, die sagen, wir sind in einen Kreisverkehr reingefahren und jetzt fahren wir an der Stelle raus, wo wir reingefahren sind ... Weil wir viele Dinge, die wir damals gemacht haben, jetzt eigentlich auch wieder machen. Eben nur die Politik lassen wir draußen, und wie gesagt, das ist auch in Ordnung so“ (3.392). Unklar bleibt, inwieweit er die Arbeit an der Schule an grundlegenden pädagogischen Prinzipien ausrichtet.

Die Arbeit der Fachschaften benennt er als die wichtigste Kooperation. Diese sind zwar per se schon fachübergreifend organisiert, es bleibt jedoch fraglich, ob er hohe Ansprüche an die Intensität der Zusammenarbeit stellt, wenn er von der Häufigkeit der Zusammenkünfte berichtet: „Ich sag mal, die Fachschaften treffen sich mindestens zweimal im Halbjahr. Wenn es nun wichtige Dinge gibt oder Teilgruppen, dann sicherlich auch öfter, aber zweimal ist das Mindeste“ (3.139). Deutlich wird zudem, dass er nicht wirklich einen genauen Überblick über die Häufigkeit der Treffen hat. Auch die fächerübergreifende Arbeit, die er als auf 5 Projektstage im Jahr begrenzt darstellt, erscheint in seinen Äußerungen als eine Ausnahme zum normalen Schulbetrieb, der der Fächerlogik folgt: „Ja, bei uns in der Schule ist das so, dass wir festgelegt haben, dass jede Klasse bis zu fünf Projekttagen im Jahr beantragen kann. Das können Projekte sein, die der Klassenleiter durchführt alleine. Das können aber auch fachübergreifende Projekte sein“ (3.146). So besteht an der Schule die Situation, dass aufgrund der Strukturen bereits fächerübergreifende Fachschaften bestehen, diese jedoch nicht als Potential für die Verzahnung der Fächer erkannt bzw. benannt werden.

Der Schulleiter beschreibt sich als denjenigen, der führt und Ansagen macht. So unterscheidet er zwischen Lehrerkonferenzen und Dienstberatungen und macht dabei sein Verständnis deutlich, dass Lehrerkonferenzen, die selten stattfinden, eher dem Austausch

dienen, während Dienstberatungen sehr klar als Instrument hierarchischer Führungstätigkeit verstanden werden. Während für ihn die SchiLF-Tage<sup>75</sup> an der Schule die Lehrerkonferenzen darstellen, sagt er über die Dienstberatungen: „Ja, das ist im Prinzip so ‘ne Art Lehrerkonferenz, aber es geht da natürlich auch um Dinge, die mitgeteilt werden müssen, die angesagt werden müssen von der Schulleitung“ (3.177). Die Klassenkonferenzen, als weitere strukturelle Form der Zusammenarbeit, erscheinen in seinen Äußerungen als eine sehr sporadisch stattfindende Form der Zusammenarbeit, die lediglich bei Problemen erfolgt: „Das gibt es eigentlich in jedem Jahr und fast durchweg in allen Klassen, dass wir uns mal zusammensetzen“ (3.701). Unklar bleibt, ob der Schulleiter lediglich keinen genauen Überblick über die Frequenz der Zusammenarbeit innerhalb seines Kollegiums hat oder ob diese tatsächlich sehr niedrig ist. Zumindest entsteht der Eindruck, dass die formalen Strukturen eher problemorientiert genutzt werden. In der Beschreibung, was für ihn Kooperation bedeutet, bleibt er sehr unkonkret, nennt Allgemeinplätze ohne konkrete Ideen (vgl. 3.735).

An den Rahmenbedingungen kritisiert er die ständigen Veränderungen der letzten Jahre seitens des Ministeriums und beklagt ebenfalls die Auswirkungen des Lehrerpersonalkonzepts auf die Motivation der Lehrer: „Das ist also nicht ganz einfach in der heutigen Zeit, ne. Also es gibt natürlich auch, und wir kriegen’s auch immer wieder hin. Am Ende sind die Kollegen meistens immer bereit und machen alles, was anfällt und was gemacht werden, was gemacht werden muss sowieso, aber was auch gemacht werden möchte von meiner Seite“ (3.220). Aus dem letzten Teilsatz wird deutlich, dass er sich als derjenige versteht, der die Richtung bestimmt. Mit Verweis auf den in Mecklenburg-Vorpommern derzeit laufenden Modellversuch „Selbständige Schule“, wünscht er sich grundsätzlich mehr Selbständigkeit und Entscheidungsspielräume und sieht darin einen Weg, um die Motivation der Kollegen zu befördern (vgl. 3.240).

Der Schulleiter macht deutlich, dass er innerhalb seines Kollegiums Unterschiede hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft bzw. -aktivität wahrnimmt: „Die meisten, da funktioniert das und die sind pünktlich und die wissen auch inzwischen, was ich wann will und was gemacht werden muss. Aber einige sind eben ein bisschen nachlässig“ (3.299). Aus der Formulierung wird deutlich, dass es sich bei der Einschätzung stets auf Aufgaben bezieht, die er angewiesen hat. Von freiwilligen bzw. informellen Formen der Zusammenarbeit berichtet er nichts, über diese scheint er keinen Überblick zu haben. Insgesamt bleiben seine Einschätzungen sehr ambivalent, während er einerseits die mangelnde Motivation seitens des Kollegiums zur Zusammenarbeit beklagt, berichtet er auf der anderen Seite, dass er trotzdem sehr zufrieden mit der Arbeit ist. Ob Kooperation klappt oder nicht, liegt für ihn dabei an den einzelnen Kollegen. Aus den folgenden Äußerungen wird deutlich, dass er die strukturellen Zusammenhänge zwar benennt, diese jedoch nicht als Erklärung für erfolgreiche Zusammenarbeit betrachtet: „Das hängt immer von den Kollegen, von den einzelnen Kollegen ab. Das ist immer sehr unterschiedlich. Einige sind sehr bereit zur Kooperation. Im Grundschulteil klappt das eigentlich sehr gut. Die sitzen auch sehr oft zusammen und diskutieren über bestimmte Dinge. Je weiter man nach oben kommt, umso schwieriger wird das oftmals. Dann die Kollegen dort zu motivieren oder zusammen zu bekommen. Es gibt eben einige, die arbeiten sehr gut zusammen, wie z.B. jetzt auch die Teams in der 5. Klasse. Die arbeiten, denke ich, sehr gut zusammen. Das sind auch jetzt im ersten Jahr, sag ich mal, ausgewählte Kolleginnen, die das machen“ (3.201). So scheint er nicht den Einfluss der bestehenden Strukturen auf die Kooperation der Kollegen im Blick zu haben. Daraus erklärt sich, dass er auch nicht die Schaffung von Strukturen als eine förderliche Bedingung ansieht und benennt. So ist auch Teamteaching für ihn eine Form der Zusammenarbeit, die nur in problematischen Klassen induziert ist, die es nach seinen Aussagen an der Schule jedoch nicht gibt: „da unsere Klassen bei uns hier nicht so extrem schwierig sind und auch nicht so groß sind, denke ich, müssen wir das nicht. Das geht nach wie vor so, wie wir das immer gemacht haben. Tja, und das ist eben das Problem: Viele Kollegen haben jahrelang alleine unterrichtet und haben dann natürlich jetzt so ein bisschen Schwierigkeiten, Hemmungen, Probleme, sich zu öffnen und zu sagen, wir arbeiten jetzt zusammen“ (3.587). Hier betitelt er den Lehrer selbst als Einzelkämpfer, der es nicht gewohnt ist zusammenzuarbeiten, eröffnet ihnen gleichzeitig jedoch auch nicht die Möglichkeit, indem er deutlich macht, dass er eine engere Verzahnung in der unterrichtlichen

---

<sup>75</sup> Schulinterne Lehrerfortbildungen



Tätigkeit als nicht notwendig ansieht. Ersichtlich wird aus den Äußerungen des Schulleiters dabei, dass er keine Vorstellungen von einer pädagogischen Funktion vom Teamteaching hat, vielmehr dieses reduziert auf ein Mittel zur Aufrechterhaltung von Disziplin: *„Weil das ist eigentlich immer nur dann der Fall, wenn einer schon aufpassen muss, dass die Ordnung eingehalten wird und der andere dann unterrichtet, ne? Das ist bei uns überhaupt nicht der Fall, da brauchen wir uns hier bei uns noch keine Gedanken zu machen. Das ist also, das ist der Vorteil von kleinen, ländlichen Schulen. Deswegen bin ich auch ein Gegner von diesen riesengroßen Schulzentren“* (3.600).

In Bezug auf den Kontakt mit den Eltern redet er sehr viel vom Überzeugen für den eignen Weg, weil die Eltern letztlich Mitspracherecht in der Schulkonferenz haben. Es wird jedoch nicht deutlich, dass er die Eltern dabei als Potential und gleichberechtigte Mitentscheider ansieht, sondern er sieht es vielmehr als seine Aufgabe, sie von den eigenen Ideen überzeugen zu müssen: *„wenn ich dann mit meinem Drittel Lehrer reingebe und die Eltern und Schüler sind davon nicht überzeugt, hab ich keine Chance. Also muss ich mit den Eltern zusammenarbeiten, muss sie vorher darüber informieren, muss sie beraten oder muss sie informieren und muss sie dann von dem, was ich da vorhabe, überzeugen“* (3.412). Die Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgt nicht auf festgeschriebenen, konzeptionellen Regelungen, sondern der Schulleiter benennt z.B. das Schreiben des jährlichen Elternbriefes selbst eher als eine Art Tradition, die nicht festgeschrieben ist: *„Also, sie werden rundum informiert, aber das ist eigentlich so etwas, was, das ist auch ‘ne Tradition schon. Diese Briefe, die da rausgehen, das wissen die Eltern, die kommen da jedes Jahr. Da gibt’s keine direkte Festlegung bei uns an der Schule zu, aber es ist einfach so. Wir machen es und es läuft und wir haben es nur nicht irgendwo schwarz auf weiß aufgeschrieben“* (3.437). So scheint an dieser Schule vieles nach dem Prinzip langer eingeschliffener Rituale zu laufen, sowohl hinsichtlich dessen, was läuft, als auch, wie es gehandhabt wird. Unklar bleibt, ob hier aufgrund der geringen Größe der Schule diese Form der Arbeit die pragmatischste Form ist oder ob es grundsätzlich an einer konzeptionellen Verankerung bzw. Verzahnung der Einzelaktivitäten mangelt. Einen genauen Überblick über die Intensität der Zusammenarbeit mit den Eltern hat er dabei nicht, sondern stellt Vermutungen an: *„Also ich denke mal, dass jedes Elternhaus einmal im Jahr mindestens noch durch den Klassenlehrer ein Gespräch hat, ob in der Schule, ob zu Hause“* (3.457). Zum Teil führt er jedoch auch selbst Elterngespräche durch, wenn es Probleme gibt oder Laufbahnentscheidungen anstehen. Das grundsätzliche Verständnis der eigenen Rolle gegenüber den Eltern dabei wird an dem folgenden Zitat deutlich: *„Wenn irgendwas ist und ich brauch Familie Müller mal, dann wird Familie Müller eben eingeladen“* (3.450). Hier wird von einer Verfügbarkeit über die Eltern ausgegangen, der scheinbar kein Verständnis von einer gleichberechtigten Wechselbeziehung zugrundeliegt. Auch Beschlüsse der Lehrerkonferenz, z.B. zum Aufstehen vor der Stunde, kommentiert er damit: *„dann müssen sie sich halt auch ein bisschen anpassen, die Eltern“* (3.900). Auf der anderen Seite wird deutlich, dass die Zusammenarbeit mit Eltern sich auch auf Bereiche bezieht, die wiederum die Förderung der Selbstverantwortung von Schülern nicht in den Blick nimmt. So werden die Eltern genutzt für die Entscheidung für die Teilnahme der Schüler am Ganztagsbetrieb: *„da melden sich dann die Schüler freiwillig an. Da gibt es wie gesagt diesen Elternbrief. Den müssen die Eltern auch unterschreiben, damit wir wissen, dass sie ihn gesehen haben. Die Schüler würden ja manchmal dann gar nichts ankreuzen. Das ist halt so“* (3.777). Die Eltern werden mit einer Selbstverständlichkeit als Vehikel für die Motivation der Kinder genutzt. Im Vergleich dazu wurde in Schule 4 ein ganz anderes Verfahren gewählt, das pädagogisch begründet schon durch ein Bewerbungsverfahren der Schüler auf deren Selbstverantwortung und Ausbildung intrinsischer Motivation gesetzt hat (vgl. Kap. 5.3.4).

Die Zusammenarbeit mit externen Partnern beschreibt der Schulleiter als sehr ausgebaut. Deutlich wird jedoch, dass sich diese Angebote einerseits auf wenige Partner und andererseits auf außerunterrichtliche Bereiche begrenzen (vgl. 3.501). Der Schulleiter beschreibt als ein zentrales Ziel der Zusammenarbeit mit den Partnern, dass die Schule das kulturelle Zentrum des Dorfes darstellt. So nennt er viele Partnerschaften, die sich auf die gemeinsame Nutzung der schulischen Gebäude beziehen, die jedoch mit keiner pädagogischen Intention bzw. einem Nutzen für die Schüler verbunden zu sein scheinen (vgl. 3.503). Als weitere Ziele der Kooperation mit Externen nennt er die Unterstützung und die Abwechslung für die Schüler hinsichtlich der Angebote und der Bezugspersonen, die mit ihnen arbeiten. Für die

Koordination der Zusammenarbeit fühlt sich der Schulleiter selbst verantwortlich: „das läuft meistens über die Schulleitung bei uns. Also das mache entweder ich oder mein Stellvertreter. Also da sind wir verantwortlich für, das haben wir an uns gerissen oder was weiß ich (lacht), oder wir sind zu dumm, es einfach weiterzugeben. Aber das denke ich nicht, die Kollegen haben andere Dinge zu tun und viele andere Sachen zu tun und das koordinieren eigentlich wir als Schulleitung“ (3.542).

### Schulleitungskultur

Aus den Lehrerinterviews geht hervor, dass die Lehrer die Schulleitung nicht so wahrnehmen, wie diese sich selbst charakterisiert, so z.B. weder was das Vorbild eine guten Kooperation innerhalb der Schulleitung noch was die Koordination der außerschulischen Kontakte angeht. So entsteht das Bild einer Schule, die aus zwei Parallelwelten besteht, innerhalb derer unterschiedliche Wahrnehmungen der Abläufe in der eigenen Schule existieren. Die Schulleitung erscheint in den Äußerungen der Lehrer als getrennt vom Kollegium, die Lehrer agieren unabhängig von der Schulleitung, der sie wenig koordinierende bzw. richtungsgebende Funktionen zusprechen bzw. eher darin kritisieren, dass sie lediglich die formale Dienstehaltung einfordert, ohne inhaltlich die Schule zu einem Ganzen zu formen. So beklagt eine Lehrerin, dass sie von einer Schulleitung erwarten würde, dass diese die Keimzelle für die Entwicklung und Gestaltung der Schule ist, dabei Kompromisse eingeht und „nicht immer nur mit der Faust auf den Tisch haut“ (03.01.31). Desweiteren würde diese Lehrerin erwarten, dass förderliche Strukturen geschaffen werden, die Schulleitung dem Kollegium auf Augenhöhe begegnet und Aufgaben nicht einfach angewiesen werden: „also immer dieses Überstülpen, das macht viel kaputt, auch an Bereitschaft zu kooperieren“ (03.01.41). Ein anderer Lehrer betont, dass von der Schulleitung nicht darauf geachtet wird, dass kooperiert wird, sondern die Kooperation komplett davon abhängig ist, ob man sich selbst darum bemüht (vgl. 03.02.25). So würde er sich auch wünschen, dass die Schulleitung stärker als Beratung und Rückendeckung für die Lehrer zur Verfügung stünde und Dienstberatungen dazu genutzt würden, „einheitliche Richtlinien“ (03.02.63) zu besprechen. Eine andere Lehrerin beklagt, dass vielfach Kooperationen im Team angewiesen werden, wie z.B. bei der Gründung der Steuergruppe, die von der Schulleitung sowohl hinsichtlich der Zusammenarbeit als auch der Fristen angewiesen wurde (vgl. 03.04.52). Sie beklagt, dass die Schulleitung sich nicht an der Gestaltung des Ganztagsbereiches beteiligt und damit keine Vorbildfunktion übernimmt, sondern ihrer Meinung vielmehr eine Trennung zwischen „Fußvolk“ und Leitung herbeiführt (vgl. ebd.). Insgesamt ist ihr Eindruck, dass die Schulleitung nicht die Nähe zum Kollegium sucht, sich z.B. auch in Pausen nicht integriert, wodurch sie beide Seiten als „eigentlich so zwei getrennte Sachen“ (03.04.63) wahrnimmt. Gleichzeitig macht sie deutlich, dass sie mit Problemen zur Schulleitung gehen kann, z.B. auch für eine positive Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern. Eine andere Lehrerin wiederum äußert sich positiv bezüglich der Vorgabe von Fristen (vgl. 03.05.48).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Schule 3 ist eine kleine Regionalschule im ländlichen Raum. Die Rahmenbedingungen sind auch an dieser Schule durch das Lehrpersonal-konzept maßgeblich beeinträchtigt. Konzeptionell lässt sich für die Schule kein expliziter Entwicklungsanspruch nachzeichnen. Sowohl aus dem Schulprogramm als auch aus den Aussagen des Schulleiters werden keine inhaltlichen Schwerpunkte deutlich bzw. geht kein konkretes pädagogisches Konzept hervor. Die Unterrichtskultur ist durch eine traditionelle Fächerlogik gekennzeichnet, fachübergreifende Projekte erscheinen dagegen als Highlights des Jahres und sind strukturell begrenzt auf 5 Tage im Jahr.

Der Schulleiter vermittelt den Eindruck, dass er im Rahmen der bestehenden Strukturen die Abläufe an der Schule verwaltet und dirigiert, insbesondere indem er Vorgaben macht, wie und bis wann er bestimmte Aufgaben erledigt haben will. Gleichzeitig entsteht jedoch der Eindruck, dass er in die tatsächliche Arbeit seines Kollegiums und wie diese auch außerhalb der Gremien untereinander zusammen arbeiten, wenig konkrete Einblicke hat. Seine pädagogischen Vorstellungen bleiben unkonkret und defizitorientiert und lassen keinen

konkreten Entwicklungsanspruch der Schule deutlich werden. Für die Zusammenarbeit im Kollegium nennt er ebenso keine pädagogischen Begründungen und bezieht sich vorrangig auf probleminduzierte Anlässe.

Deutlich wird zudem, dass seitens der Schulleitung keine Vorstellungen über Möglichkeiten zur nachhaltigen Förderung von Kooperation durch die Entwicklung von Strukturen und schulinternen Rahmenbedingungen bestehen. So begründet er das Scheitern von Kooperation einerseits personalisierend, als vom Einzelnen abhängig, andererseits sieht er es durch systembezogene, überinstitutionelle Rahmenbedingungen begrenzt.

#### **5.2.4 Schule 4 – „unglaublich, was sich hier in den letzten Jahren getan hat“<sup>76</sup>**

##### **Rahmenbedingungen**

Schule 4 ist eine Regionalschule in staatlicher Trägerschaft in einem Dorf in einem Landkreis in Mecklenburg-Vorpommern. Das Schulgebäude ist ein Plattenbau und wurde vor 2 Jahren vollständig saniert und erweitert. 240 Schüler besuchen die Schule, die sich auf 9 Klassen verteilen. Das Kollegium besteht aus 21 Lehrern, die größtenteils in Teilzeit arbeiten (durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit der schriftlich befragten Lehrer liegt bei 20,8 h/Woche). Durch die Teilnahme an einem Modellversuch zur Erhöhung der Selbstständigkeit der Schulen hat die Schule bzw. die Schulleitung innerhalb der Projektlaufzeit Entscheidungsspielräume u.a. im Personalmanagement. Somit sind derzeit keine Lehrer des Stammpersonals davon betroffen, an mehreren Schulen parallel unterrichten zu müssen. Lediglich eine Kollegin ist von einer anderen Schule für den Fremdsprachenunterricht an diese Schule abgeordnet. An der Schule ist eine Sozialpädagogin angestellt, die u.a. für übergreifende Aufgaben, wie z.B. die Koordination der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, eingesetzt wird.

##### **Konzeptionelle Grundlagen**

Das Profil der Schule ist durch mehrere Schwerpunkte geprägt. Die Grundsätze des pädagogischen Konzeptes bestehen in einem praxisbezogenen Unterricht, intensiver Berufsvorbereitung sowie der Ermöglichung sinnvoller Freizeitangebote. Zentrales Ziel ist die individuelle Entwicklung des Einzelnen. Das Selbstverständnis ist dabei von der Überzeugung getragen, dass Schule mehr ist als Unterricht. Ein Schwerpunkt liegt in der verstärkten Einbeziehung neuer Medien. Die Schule ist neben der Teilnahme an dem oben genannten Modellversuch an weiteren übergreifenden Projekten beteiligt. So endete zum Zeitpunkt der Erhebung die Teilnahme an einem mehrjährigen, bundesweiten Projekt zur politischen Bildung und Demokratieförderung.

Die Schule ist seit 2003 Ganztagschule, mittlerweile in teilweise gebundener Form, wobei großer Wert auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern gelegt wird. Am Nachmittag findet eine Vielzahl an Ganztagsangeboten statt, die den verschiedenen Zielstellungen der Unterrichtsergänzung, Förderung, Berufsorientierung, Sportförderung sowie Freizeitgestaltung dienen. Die Schule hat seit 2002 einen Schulverein.

Im Schulprogramm, in der Fassung von 2004, finden sich explizite Anmerkungen zur Zusammenarbeit der Kollegen untereinander. Im sehr ausführlichen Konzept zur Ganztagschule werden einerseits die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule und andererseits die Bedeutung sowie der bereits bestehende Umfang der Zusammenarbeit mit externen Partnern sehr ausführlich dargestellt. Insgesamt wird im Schulprogramm sowohl sehr stark auf die Ermöglichung des erfolgreichen Lernens und der individuellen Entwicklung als auch auf die umfassende Gestaltung der Schule über den Unterricht hinaus Bezug genommen. Ein Schwerpunkt bilden die außerunterrichtlichen

---

<sup>76</sup> vgl. 04.05.68 – Aussage einer Lehrerin über die Entwicklungen an der Schule in den letzten Jahren

Projekte und Angebote der Schule, unter Hervorhebung der Kooperationsbeziehungen zu Institutionen und Partnern im Umfeld. Klare Entwicklungsziele sind die stetige Erweiterung der Kooperationsbeziehungen zum Ausbau des Ganztagsangebotes und die Erweiterung des methodischen Repertoires des Unterrichts zur Stärkung projekthaften Arbeitens.

### **Team- und Kooperationsstrukturen und -aktivitäten**

An der Schule bestehen die grundsätzlich üblichen Organisationsstrukturen der Zusammenarbeit. So gibt es die Schulkonferenz, die Lehrerkonferenz (alle 4 Wochen) und Fachkonferenzen (alle 4 Wochen). Es gibt Klassen- bzw. Zeugniskonferenzen sowie in Klassenstufe 5 und 6 Jahrgangsstufenkonferenzen. An der Schule existiert eine permanent bestehende Steuergruppe, die kontinuierlich an den schulischen Entwicklungsprozessen arbeitet. Die Schulleitung besteht aus der Schulleiterin und der Stellvertreterin sowie den Mitgliedern der Steuergruppe. Darüber hinaus gibt es ein Qualitätsmanagement-Team, das sich wöchentlich trifft und am Qualitätshandbuch arbeitet. Die Schulleitung trifft sich wöchentlich auch mit der Schulsozialarbeiterin. Einmal im Jahr führt die Schulleiterin mit jedem Kollegen ein Mitarbeitergespräch durch und trifft mit diesen Zielvereinbarungen. Einmal im Jahr findet in der Vorbereitungswoche eine zweitägige Fahrt des Kollegiums statt. Für die Zusammenarbeit mit Eltern finden halbjährlich Elternabende statt und werden halbjährlich Elternsprechtage angeboten. Diese sind nicht verpflichtend. In problematischen Situationen wird zu gesonderten Elterngesprächen eingeladen.

### **Zentrale Aussagen der Schulleiterin**

Die Schulleiterin ist seit 1990 stellvertretende Schulleiterin und seit 2002 Schulleiterin. Sie betrachtet ihre Schule als ein Unternehmen, das demzufolge nach ähnlichen Gesichtspunkten zu führen ist. So betont sie die Bedeutung, dass sich die Mitarbeiter mit dem Unternehmen und dessen Zielen identifizieren, was eine klare inhaltliche Vorstellung der eigenen Zielstellungen impliziert: *„Ein Unternehmen ist nur gut, wenn die Mitarbeiter gut sind und wenn die Mitarbeiter sich mit dem Unternehmen auch identifizieren“* (4.85). Der Aspekt der Personalentwicklung ist ihr im Modellversuch „Selbständige Schule“ daher besonders wichtig: *„also wirklich Personalmanagement hier vor Ort und das ist eine Entwicklung, die man nur unterstreichen kann, wo man nur sagen kann, so funktioniert Schule. Die Verantwortung wirklich hier in der Schule zu haben“* (4.42). Sie ist überzeugt, dass nur durch eigenes Personalmanagement Schule funktioniert. So würde sie sich wünschen, dass die Selbständigkeit auch nach Ablauf der Versuchsphase seitens des Ministeriums aufrecht erhalten bleibt (vgl. 4.511). Sie betrachtet die Schule als ein „Dienstleistungsunternehmen“, dessen einziger Auftrag darin besteht, den Schüler gebildet aus der Schule zu entlassen. Sie vertritt dabei die Ansicht, dass, wenn dem Schüler dies mit Konsequenz gezeigt wird und er gleichzeitig spüren kann, *„dass man sich um ihn bemüht ... dann funktioniert das Ganze auch“* (4.511). Als Schwerpunkt der Arbeit nennt sie die individuelle Förderung des Einzelnen, die sie durch ein breites Netz an Partnern als erfüllbar ansieht: *„Und diese individuelle Entwicklung ist auch wirklich nur dadurch möglich, dass wir im Laufe dieser vergangenen vier Jahre sehr viele verlässliche Kooperationspartner gefunden haben. Die ein ganz breites Angebot ermöglichen und ich denke schon, dass die individuelle Förderung ein Schwerpunkt bei uns ist, sehr individuelle Förderung“* (4.109). Den Schülern wird eine hohe Eigenverantwortung zugesprochen und zugebilligt, die, wie die Schulleiterin sagt, diese auch gern nutzen. So müssen sich die Schüler selbst um die Angebote und Kurse am Nachmittag bewerben, womit deutlich wird, dass sowohl die Angebote als auch die Interessen der Schüler ernst genommen werden (vgl. 4.295).

Die Entwicklung der Schwerpunkte im Schulprogramm erfolgte ihrer Darstellung nach im Zuge des Aufbaus des Qualitätsmanagements und der Festschreibung von Leitbildern und Standards. Dazu wurden sowohl externe Berater hinzugezogen als auch eine Steuergruppe und ein QM-Team gebildet. Durch diesen Prozess, so sagt die Schulleiterin, sei im Kollegium ein Verständnis für Qualitätsentwicklung entstanden (vgl. 4.143). Sie berichtet von dem derzeitigen Arbeitsschwerpunkt „Methodenkompetenz“, an dem sich zeigt, dass im Diskurs im Kollegium Schwerpunkte formuliert werden, die die Unterrichtsentwicklung befördern: *„beispielsweise das*

Lernen lernen, als ein Schwerpunkt, dass wir uns einfach im lockeren Gespräch darüber einig waren, dass dieses Klagen, der Schüler kann das wieder nicht, er hat wieder nicht gelernt, eigentlich auch ein Minus für uns ist, weil wir es ihm nie beigebracht haben zu lernen. Und das haben wir uns auf die Fahnen geschrieben“ (4.179). Insgesamt berichtet die Schulleiterin von vielen Entwicklungsschritten, die sich erst im Zuge ihrer Durchführung als richtig und bedeutsam erwiesen haben, wie z.B. auch der Aufbau des Schulvereins: „uns ist eigentlich erst im Laufe dieser jetzt vier Jahre bewusst geworden, welche Möglichkeiten man nur hat, um so ein breites Angebot beispielsweise zu machen, weil man auch einen Schulverein hat. Ja, und das ist eine große Aufgabe, es ist eine große zusätzliche Arbeit durch diesen Schulverein, denn letztendlich sind es ja vorwiegend auch Lehrer, die in diesem Schulverein sind und inzwischen auch Gewerbetreibende und Eltern natürlich, aber man muss es wollen halt“ (4.225). Auch sie benennt, wie Schule 1, dass der Schulverein größtenteils in der Verantwortung der Lehrer liegt, sieht in diesem jedoch das große Potential zur Unterstützung der schulinternen Arbeit durch die Verknüpfung mit dem Umfeld. Sie macht auch deutlich, dass ein Verein nur funktioniert, wenn man es wirklich will, weil mit diesem ein sehr hoher Arbeitsaufwand verbunden ist.

Die Schulleiterin betont wiederholt die Frage der Qualität und des Anspruches in der Arbeit und benennt dabei verschiedene konkrete Entwicklungsbestrebungen, die umgesetzt werden: So macht sie deutlich, dass die Angebote außerschulischer Partner immer wieder am Ziel überprüft werden, inwieweit sie der Interessensförderung der Kinder dienen, und schlechte Angebote eingestellt werden. Derzeit wird an der Rhythmisierung des Schultages gearbeitet. Für die Berufsorientierung wurde eine „Qualimappe“ entwickelt, als Unterstützungsinstrument der Schüler für Bewerbungen (vgl. 4.339). Sie bleibt damit in ihren Äußerungen nicht allgemein und unkonkret, sondern belegt den Entwicklungsanspruch mit konkreten Arbeitsschwerpunkten.

Immer wieder deutlich macht sie, dass die Schülerorientierung ein Schwerpunkt in der Arbeit ist, die sich für sie darin ausdrückt, dass dem Schüler prinzipiell ein Lernwillen unterstellt wird und davon abgerückt wird, Misserfolge dem Schüler anzulasten: „Und ich glaub, das haben wir, ich glaub, das haben wir geschafft. Es läuft nichts perfekt hier! Das will ich überhaupt nicht damit gesagt haben. Aber ich glaube, wir sind inzwischen so weit, dass nicht generell die Schüler die schlechten sind. Sondern dass man schon dem Schüler unterstellt, er will ja eigentlich, wenn er herkommt. Nur, wir müssen irgendwo auch dann kitzeln, dass er dazu auch bereit ist, das zu machen. Und wir haben gerade jetzt, wenn wir jetzt zum Beispiel Blockung angefangen haben, die ersten beiden Stunden. Sind uns aber im Klaren darüber geworden, dass das nicht der Unterricht sein darf, der bis dato erteilt wurde, nämlich 45 min. Und wir sind uns einig darin, dass wir auch nicht einfach aufgrund unserer Autorität sagen dürfen: Du hast jetzt hier 80 min still zu sitzen. Sondern das muss anders erreicht werden, dass der Schüler aufmerksam ist. Und wir werden jetzt in der nächsten Dienstberatung darüber sprechen“ (4.992). Hier finden sich Ansätze für eine schülerorientierte Veränderung der Lernkultur, die geprägt ist von einem grundsätzlichen Zu- und Vertrauen in die Schüler und von einem Qualitäts- und Entwicklungsanspruch an die Lehrerschaft. Aus den Äußerungen der Schulleiterin wird auch deutlich, dass die „Schuld“, wenn es nicht klappt, auch beim Lehrer zu suchen ist. In diesen Entwicklungsaspekten zeigen sich Ansätze für das gemeinsame Lösen von Problemen bzw. Bewältigen von Herausforderungen. Dem Anspruch an Qualität in der Arbeit versucht sie durch verschiedene Ansätze gerecht zu werden. So hospitiert sie in einem sehr hohen Umfang und nutzt die Gespräche mit den Mitarbeitern um Entwicklungs- und Reflexionsprozesse in Gang zu bringen: „Ich geh bei jedem Kollegen so zwei Stunden im Jahr auf jeden Fall hospitieren und nehm mir dann auch Zeit für ein Mitarbeitergespräch, für'n längeres und ich denke mal, da wissen beide Seiten, dass sie sich nichts vorzumachen brauchen. Wenn man sich halt kennt und dann wird eben sicherlich über vieles gesprochen und auch über kritische Dinge und häufig sind dann sogar die Kollegen dankbar, dass man's anspricht, weil sie sich selbst manchmal was vorgemacht haben (4.708). Hier zeigt sich ein anderes Verständnis von der Art der Einflussnahme durch Hospitationen als beim Schulleiter von Schule 1. Während dieser Hospitation als Druckmittel definiert hat, definiert die Schulleiterin dieser Schule die Hospitation als Analyse- und Beratungsinstrument. Aus anderen Passagen wird jedoch deutlich, dass die Verantwortung für die Qualität und die Verbesserung des Unterrichts beim Einzelnen belassen wird. So sagt sie zu Kollegen „das ist dein Part, mach deinen Unterricht ordentlich, das sind 45 min. Bereite dich darauf zu Hause vor und wenn du den Erfolg hast, dann bist du auch schon wieder ein

*Stückchen weiter. Dann sei stolz auf dich, was du geschafft hast“ (4.1053). Hier wird der Erfolg und Misserfolg beim Einzelnen belassen und in diesem Sinne auch das Bild des Lehrers vom Einzelkämpfer von der Schulleiterin bestätigt.*

Dem Anspruch an Qualität wird neben ausgewerteten Hospitationen dadurch versucht gerecht zu werden, dass für bestimmte Aufgaben Experten von außen hinzugezogen werden, so auch für die Fachschaftsarbeit (vgl. 4.386). Ebenso hebt sie die Bedeutung der Steuergruppe für die Erarbeitung von Entwicklungsideen an der Schule hervor: *„Aber wir haben mit der Steuergruppe eigentlich ein wichtiges, ja, Kooperationsgremium geschaffen, wenn man es so nennen will. Weil wir da einfach Dinge besprechen, die wir dann nachher dem Kollegium auch vorstellen können und wo wir jetzt schon wissen, da steht nicht nur eine Person hinter, oder zwei, sondern fünf“ (4.406). Hier wird deutlich, dass sie die Schulleitung als Team begreift und dies gerade nicht als auf die Stellvertreterin und sich begrenzt verstehen möchte. Und so führt sie aus, dass auch die Schulsozialarbeiterin eine zentrale Rolle in der Schule spielt und daher mit in den Leitungssitzungen einbezogen ist (vgl. 4.410). Des Weiteren werden interne Evaluationen durchgeführt, um ein Feedback über die Arbeit der Schulleitung zu erheben, die bereits zu Veränderungen geführt haben. Die verschiedenen Gremien treffen sich nicht nur aufgrund von Problemen, sondern auch um gemeinsame „Eckpunkte abstecken“ zu können. Dabei überträgt die Schulleiterin bewusst die Verantwortung auf die Lehrer, zu entscheiden, wann sie z.B. eine Klassenkonferenz einberufen wollen bzw. welche Themen bearbeitet werden müssen (vgl. 4.450). Sie spricht nicht von Anweisungen, die sie erteilt, sondern vermittelt vielmehr den Eindruck, dass sie die Kollegen in Entscheidungsprozesse mit einbindet, ohne selbst den Überblick zu verlieren.*

Sie sieht sich als Schulleitung nicht getrennt vom Kollegium, sondern Seite an Seite. Das hebt sie hervor, da sie während ihrer Zeit als Stellvertreterin erlebt hat, dass der Schulleiter eine klare Grenze zwischen der Leitung und dem Kollegium gezogen hat und sie von ihm gefragt wurde, *„auf welcher Seite“ (4.728) sie stehe. Sie weiß um ihre Autorität, trotzdem ist es ihr wichtig, von den Kollegen auf Augenhöhe wahrgenommen zu werden: „Ich hab schon ‘ne Autorität, will ich schon sagen. Aber es ist kein Angstverhältnis, aber ein sehr konsequentes Verhältnis dennoch. Aber die Kollegen wissen auch, dass ich absolut auf gleicher Augenhöhe mit ihnen kommuniziere. Also ich erhebe mich in keinsten Weise über einen Kollegen. Das steht mir einfach nicht zu, das ist auch nicht meine Mentalität“ (4.733). Ihr ist das Klima an der Schule sehr wichtig, gerade auch die Atmosphäre im Umgang mit den Schülern. Ihr ist sehr bewusst, dass Kooperation insbesondere durch vertrauensvolle Arbeitszusammenhänge und nicht über offizielle Dienstwege angewiesen werden kann. Sie macht daher deutlich, dass sie Wert darauf legt, dass der Kontakt unter den Kollegen gefördert wird, z.B. durch gemeinsame Fahrten in der Vorbereitungswoche (vgl. 4.675). Das Verhältnis zwischen Schulleitung und Kollegium beschreibt sie als sehr vertrauensvoll und ehrlich: „Ich bin wirklich sehr zufrieden mit der Zusammenarbeit, mit der Kooperation im Kollegium. Das ist ein sehr vertrauensvolles Verhältnis, auch zwischen Schulleitung und Kollegium, ein ehrliches Verhältnis, freundlich, aber auch ein von Achtung getragenes Verhältnis. Und das ist für mich ganz, ganz wichtig. Und, ich schätze sehr, dass jeder Kollege auch seinen Platz gefunden hat und wir, und uns es auch gelungen ist im Laufe dieser Zeit, die Stärken des Kollegiums rauszufinden ... Und dies auch wiederum produktiv zu machen für die gesamte Schule, das ist schon ein Anliegen und ich glaub, das ist uns in vielen Fällen einfach gelungen, so dass jeder so einen festen Platz gefunden hat, ja. Und, wie gesagt, auch eine offene Atmosphäre herrscht zwischen den Kollegen und mir als Schulleiterin“ (4.488). Hier zeigt sie eine sehr ressourcenorientierte Haltung. Sie selbst versteht sich als Vorbild, die durch ihr Engagement andere anstecken muss: „Wenn der Schulleiter vorher immer um eins zu Hause war jeden Tag, dann kann ich nicht vom Lehrer erwarten, dass er mehr macht. Das macht er auch nicht“ (4.781).*

Die Schulleiterin hebt immer wieder die Bedeutung der Rahmenbedingungen hervor. So betont sie, auch wenn das Kollegium aufgrund des Modellversuchs im Moment nicht vom Wanderlehrertum betroffen ist, die Wichtigkeit, dass *„Kollegen ihre Stammschule haben“ (4.605). Sehr vehement plädiert sie gegen eine Teilzeitbeschäftigung, insbesondere für die Schulleitung, deren Managementaufgabe sie grundsätzlich als eine nicht in Teilzeit zu erledigende Aufgabe ansieht: „Wenn Schule funktionieren soll, und zwar so, dass man das wie so’n Management betreibt, dann kann es nicht sein, dass die Leitung dieser Schule teilzeitbeschäftigt ist. Das kann’s nicht sein. Ja, selbst wenn das nur 2,3 oder 4 Stunden weniger sind als Vollzeit, aber vom Fakt her. Führungskräfte, die was leisten sollen, die können nicht auf*

Teilzeit, das geht nicht“ (4.650). Weiterhin wäre ihr die Möglichkeit leistungsgerechter Bezahlung bzw. leistungsentsprechenden Einsatzes wichtig, der aufgrund der geringen Spielräume durch die begrenzten Stundenzuweisungen praktisch nicht gegeben ist: „es darf einfach nicht Qualität außer Acht gelassen werden ... Und ein Kollege, der schlechte Arbeit leistet, der kann nicht das Meiste verdienen. Sondern der Kollege, der sich engagiert, der 'ne sehr gute Arbeit leistet, der muss auch am besten verdienen dabei“ (4.574). Dabei ist ihr wichtig, dass der Einsatz der Kollegen für alle nachvollziehbar und an Qualitätskriterien orientiert ist und nicht willkürlich von der Leitung bestimmt wird: „Es muss aus meiner Sicht für den Kollegen natürlich auch nachvollziehbar sein. Weshalb habe ich nur 18 Stunden und mein Kollege, der die gleiche Ausbildung hat, der bekommt 20 oder 22“ (4.578). An anderer Stelle erwähnt sie auch, dass bei dem geringen Stundenumfang für alle und dem geringen Gestaltungsspielraum in einem freien Unternehmen über Entlassungen nachgedacht werden müsste, um die Qualität der Arbeit zu sichern.

Die Schulleiterin redet sehr viel von Vertrauen und Verantwortung, das sie überträgt und andererseits auch übertragen bekommen möchte, um gute Arbeit machen zu können. So erwartet sie auch vom Schulrat eine vertrauensvolle Haltung und Rückendeckung: „Und wenn ich eben einen Schulrat habe, der auch dieses Vertrauen hat, wo ich auch sage, ‚sie helfen mir am besten, wenn sie Vertrauen zu mir haben, dass ich Entscheidungen treffe, die ich auch verantworten kann. Und wenn ich Hilfe brauche oder nochmal 'ne Rückendeckung' ... Dieses Vertrauen, wenn das da ist, dann ist das das Beste, was einem passieren kann und ich denke mal, dass ich an dieser Stelle bin. Und das macht uns hier eigentlich zufrieden“ (4.618). Auch hier legt sie das Prinzip der Eigenverantwortung zugrunde, dass auch in der pädagogischen Arbeit mit den Schülern als handlungsleitendes Prinzip gilt. Das Schulumt sieht sie folglich in der Rolle des Dienstleiters für die Schulen.

In Bezug auf die Elternzusammenarbeit lobt sie die hohe Beteiligung an den Elternabenden: „diese Elternversammlungen sind erfahrungsgemäß immer sehr gut besucht. Meistens von allen Eltern und allen Schülern gemeinsam“ (4.806). (Hier berichten die Lehrer in den Interviews durchaus kritischer von zum Teil geringer Beteiligung). Als eine „Tradition“ (4.806) bezeichnet sie den Elternabend in Klasse 9, dessen ersten Teil die Schulleiterin selbst gestaltet. Bereits der Schulleiter von Schule 3 sprach im Zusammenhang mit der Elternarbeit von einer Tradition, jährlich einen Elternbrief zu schreiben. Zu hinterfragen ist, ob die Verwendung dieses Begriffes mit der alltagssprachlichen Umschreibung für „Konzept“ erklärt werden kann, oder ob an diesen Punkten gerade nicht professionell reflektiert wird?

Im Zusammenhang mit außerschulischen Partnern wird aus ihren Äußerungen deutlich, dass sie einen Blick dafür hat, dass es für eine gelungene Kooperation nicht nur darum gehen kann, die Interessen der Schule zu sehen, sondern dass die Firmen auch eigene Interessen verfolgen können müssen, jeweils im Rahmen des von der Schule Vertretbaren: „also ich denke, das ist schon irgendwo ein gegenseitiges Geben und Nehmen. Wie auch mit den Erfolgen, präsentieren zu können. Wenn sie merken, die Schüler bringen ja auch Erfolge. Und wenn man das wieder zeigen kann, dann ist das natürlich auch gut, ne? (4.928). Hier wird nicht der Anspruch vertreten, dass die Partner für Schule zur Verfügung stehen müssen, sondern ein Bewusstsein dafür, dass ein ausbalanciertes Verhältnis notwendig ist, damit beide Seiten einen Nutzen aus der Zusammenarbeit ziehen können: „das ist auch wieder auf der Basis von Vertrauen, aber auch gegenseitigen Nutzen irgendwo. Für's Museum ist es gut, so etwas zu machen, schulpädagogische Arbeit, museumspädagogische Arbeit und für uns, wir profitieren davon. Also die Schüler“ (4.949). Sie berichtet von sehr umfangreichen Kontakten mit außerschulischen Partnern, die ein erklärtes Ziel der Arbeit der Schule sind. Diese beziehen sich insbesondere auf den außerunterrichtlichen und Wahlpflichtbereich. Die Schulleiterin vermittelt den Eindruck einen guten Überblick über die laufenden Aktivitäten an der Schule zu haben und selbst auch ihren Beitrag zu leisten. So ist sie sehr engagiert in der Gemeinde, sieht die Schule als einen Teil der Gemeinde und weiß, dass Unterstützung für die Schule durch vertrauensvolle und feste Partnerschaften gesichert werden kann, die sie pflegt (vgl. 4.535).

### **Schulleitungskultur**

Aus den Interviewaussagen der Lehrer der Schule geht hervor, dass das Bild der engagierten Schulleiterin, die als Vorbild für das Kollegium wirkt, umfassend bestätigt wird. Die

Schulleitung wird von den Lehrern als das Zugpferd für die Entwicklung der ganzen Schule wahrgenommen. Dabei wird sie von den Lehrern nicht als autoritäre Anweiserin beschrieben, sondern vielmehr als engagierte und überzeugende Führungsperson, die in enger Verbindung mit dem Team steht. So wird von den Lehrern immer wieder erwähnt, dass die Schulleitung unwahrscheinlich viel Kraft in die Schule steckt, sie eine offene Vertrauens- und Diskurskultur fördert und auf der anderen Seite Engagement fordert. Eine Lehrerin beschreibt, dass der „vorherige Schulleiter bequemer war (schmunzelt)“ (04.01.76), die jetzige Schulleitung zwar fordernder ist, aber es schafft, mit ihrer „Power“ das Kollegium anzustecken, und die Zusammenarbeit somit intensiver geworden ist, sowohl mit der Schulleitung als auch unter den Kollegen. Eine andere Lehrerin beschreibt die Schulleiterin so: „[sie] ist also jemand, die unwahrscheinlich viel arbeitet, sich ganz stark engagiert und auch eigentlich nichts verlangt von Kollegen, was sie nicht selber vorlebt und insofern auch die Kollegen da mitreißen kann“ (04.04.58). Die Bedeutung dessen wird darin deutlich, dass sie vergleichend die vorherige Situation beschreibt, in der der Schulleiter sich nicht engagiert hat, was sich negativ auf die Arbeit des Kollegiums ausgewirkt hat. Eine andere Lehrerin bestätigt diese Einschätzung, indem sie beschreibt, dass sich das gesamte Kollegium in dieser Zeit in einer Art „Lethargie“ (04.05.140) befand.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Schule 4 ist eine kleine Regionalschule im ländlichen Raum. Die Rahmenbedingungen sind durch die Teilnahme am Modellversuch „Selbständige Schule“ günstiger als an anderen Schulen, da das Lehrpersonalkonzept nicht in dem Maße greift. Während einerseits gewisse Entscheidungsspielräume im Personalmanagement bestehen, wirkt sich die Teilzeitbeschäftigung der meisten Lehrer auch an dieser Schule als problematisch auf die Zusammenarbeit aus. Im Mittelpunkt des pädagogischen Konzeptes stehen die individuelle Entwicklung des Einzelnen sowie die Vorstellung, dass Schule sich nicht auf den Unterricht begrenzt. Die Schule lässt expansive Entwicklungsbestrebungen erkennen, die sich insbesondere auch auf die Einbindung externer Partner bezieht. Ein weiterer Entwicklungsschwerpunkt ist die Erweiterung des methodischen Repertoires. Die bisherigen Entwicklungen scheinen sich primär auf die Gestaltung der Schule und der unterrichtsergänzenden Angebote zu beziehen. Die Unterrichtskultur ist bislang durch eine traditionelle Fächerlogik gekennzeichnet und die fachübergreifende unterrichtsbezogene Arbeit ist dagegen wenig ausgebildet. So erscheint bislang noch eine Trennung zwischen einem sehr umfangreichen, themenorientierten unterrichtsergänzenden Ganztagsangebot und einer eher klassischen Unterrichtskultur, gleichwohl z.B. mit der beginnenden Rhythmisierung klare Entwicklungstendenzen erkennbar sind.

Die Schulleiterin entwirft ein sehr positives Bild von der Schule. Sie selbst sieht sie als Managerin des Unternehmens Schule und stellt an sich den Anspruch einer professionellen Führung, um eine qualitativ hochwertige Arbeit des Kollegiums zu ermöglichen. Sie begreift Führung als Dienstleistung für das Vorankommen der Schule insgesamt, deren Erfolg wesentlich von der Mitverantwortung und Mitbestimmung der Beteiligten abhängt. Ihre Arbeit basiert daher u.a. auf den Grundsätzen bzw. Prinzipien Vertrauen, Verantwortung, Transparenz, Engagement, wobei sie einen hohen Anspruch an sich und andere stellt. Sie vermittelt einen schülerorientierten und ressourcenorientierten Ansatz. Sie führt auf sehr gezielte Weise und vermittelt den Eindruck, die Möglichkeiten zur Motivation und Lenkung, die in der Führungsposition liegen, bewusst einsetzen zu können.



## 5.2.5 Schule 5 – „manchmal wünschte ich mir mehr Konsequenz“<sup>77</sup>

### Rahmenbedingungen

Schule 5 ist eine integrierte Gesamtschule in staatlicher Trägerschaft in einer größeren Stadt in Mecklenburg-Vorpommern. Nach einem Schulstandortwechsel liegt sie nun in einer Plattenbausiedlung, die von der Schulleitung als sozial problematisches Einzugsgebiet bezeichnet wird. Das Schulgebäude ist ein Plattenbau. 400 Schüler besuchen die Schule, die sich auf 18 Klassen verteilen. Das Kollegium besteht aus 37 Lehrern, wobei viele als Gastlehrer an anderen Schulen bzw. von anderen Schulen nur stundenweise an der Schule unterrichten. Die Lehrer arbeiten zum großen Teil in Teilzeit (durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit der schriftlich befragten Lehrer liegt bei 22,3 h/Woche). Auch der stellvertretende Schulleiter arbeitet in Teilzeit. An der Schule arbeitet eine Schulsozialarbeiterin.

### Konzeptionelle Grundlagen

Das besondere Profil der Schule liegt in der gemeinsamen Beschulung der verschiedenen Schülergruppen mit unterschiedlichem Leistungsniveau in integrierten Kursen, die den Schülern entsprechend ihrer Lernentwicklungen Wechsel möglich machen. Des Weiteren liegt der Schwerpunkt auf der Vorbereitung der Schüler auf die Berufswelt sowie in der Gesundheitsförderung, die insbesondere durch Sportangebote und Projektstage realisiert wird. Als ein weiteres Profil wird die Definition der Schule als Bildungs- und Freizeitzentrum im Stadtteil genannt.

Die Schule ist seit 1998 Ganztagschule, mittlerweile in teilgebundener Form. Am Nachmittag findet eine Vielzahl an Ganztagsangeboten statt, die von Freizeitangeboten bis Förderangeboten und Hausaufgabenhilfen reichen. Die Angebote werden von Lehrern, Freizeit- und Sozialpädagogen sowie von Mitarbeitern aus Vereinen angeboten. Im ersten Jahr des Ganztagsbetriebs hatten alle Lehrerinnen sich bereit erklärt, zwei Stunden die Woche zusätzlich unentgeltlich zu arbeiten (*vgl. 5.13*). Die Schule hat einen Förderverein. Mittlerweile besteht eine Vielzahl von kontinuierlichen Kooperationsbeziehungen zu außerschulischen Partnern.

Ein Schulprogramm existiert bereits seit 1999, lag jedoch nicht als Dokument für die Auswertung vor, lediglich ein Schulportrait im Internet. In diesem wird neben strukturellen Daten u.a. die Bedeutung sowie der bestehende Umfang der Zusammenarbeit mit externen Partnern dargestellt, sowie die Bedeutung der Kooperation mit Eltern hervorgehoben.

### Team- und Kooperationsstrukturen und -aktivitäten

An der Schule bestehen die grundsätzlich üblichen Organisationsstrukturen der Zusammenarbeit. So gibt es die Schulkonferenz, die Lehrerkonferenz (alle 4 Wochen) und Fachkonferenzen (alle 4 Wochen). Dann gibt es Klassenkonferenzen (Klasse 8-10) und Jahrgangsteams (Klasse 5-7). An der Schule arbeiten eine Konzeptgruppe zum Längeren gemeinsamen Lernen sowie eine Steuergruppe zur Fortschreibung des Schulprogramms. Die Schulleitung besteht aus der Schulleiterin, der Stellvertreterin, der didaktischen Leiterin, der Freizeitpädagogin sowie den Jahrgangskoorinatoren. An der Schule existiert ein wöchentlicher Sitzungstonus, alternierend finden an einem festen Tag in der Woche die Sitzungen der unterschiedlichen Gruppen und Teams statt. Einmal im Jahr fährt das Kollegium für die Durchführung der SchiLF-Tage für 2 Tage gemeinsam weg. Für die Zusammenarbeit mit Eltern finden halbjährlich Elternabende statt und werden halbjährlich Elternsprechtage angeboten. Diese sind nicht verpflichtend. In problematischen Situationen wird zu gesonderten Elterngesprächen eingeladen.

---

<sup>77</sup> vgl. 05.03.52 – Aussage einer Lehrerin zum Führungsstil der Schulleitung

## Zentrale Aussagen der Schulleiterin

Die Schulleiterin ist seit 1998, als die Schule als Gesamtschule gegründet wurde, Schulleiterin. Sie berichtet, dass es nach Feststellung der baulichen Mängel des alten Gebäudes, nur deshalb zu einem Schulstandortwechsel und nicht zur ansonsten üblichen Schließung der Schule kam, weil die Schule mit ihrem Gesamtschulkonzept einen besonderen Status hatte. Sie selbst bezeichnet sich dabei als einen Verfechter dieser Schulform: *„Aber ansonsten, bin ich ein Verfechter dieser Schulform, nicht umsonst hab ich auch gesagt, ich bin Schulleiter weiter denn in dieser Schulart. Ich denke auch, dass ist für die Kinder die optimalere Form, um an ihre Grenzen geben zu können“* (5.682).

Sie beschreibt, dass die inhaltliche Ausgestaltung des Profils der Schule durch den neuen Standort stark überarbeitet werden musste, da sich das Einzugsgebiet und die Bedingungen im Stadtteil sehr stark vom vorigen Gebiet unterschieden, da sich die Schule nun in einem Brennpunkt befindet. Die Äußerungen der Schulleiterin machen deutlich, dass das Konzept sehr stark sozialräumlich verankert ist: *„So, dass hier also ganz andere Rahmenbedingungen sind, als wir das am anderen Standort hatten. Und damit natürlich auch das ganze Konzept erstmal neu überdacht werden musste, weil sich dadurch auch inhaltlich Veränderungen ergaben. Ich hatte jetzt nicht mehr die Partner, die ich an der anderen Schule hatte, die direkt Nachbarn waren, einschließlich der Grundschule, die dort auch in der Nähe ist ... ein Teil der Partner sind aufgrund der Entfernung einfach weg gebrochen. So dass ich denke, man generell sagen kann, dass so ein Umzug immer ein Umdenken im Konzept auch zur Folge hat“* (5.45). So sagt sie, dass das Profil an die Bedingungen des neuen Einzugsgebietes angepasst und stärker auf basale Angebote fokussiert wurde (vgl. 5.72), wodurch der Gesundheitsschwerpunkt an Bedeutung zugenommen hat und der Sportaspekt in den Hintergrund gerückt ist. Die Arbeit am Schulprofil beschreibt sie dabei als einen integralen und fortwährenden Bestandteil der Arbeit der Schule, die in der Verantwortung einer Konzeptgruppe liegt, die kontinuierlich programmatisch und entwicklungsbezogen arbeitet. Diese besteht aus der didaktischen Leiterin, den beiden Stufenleiterinnen, 5 bis 7 und 8 bis 10, und zwei bis drei Kollegen aus dem Lehrerrat (vgl. 5.90). Die von der Schulleiterin benannten Handlungsstrategien verweisen darauf, dass der kontrollierten Entwicklung der Schule eine hohe Bedeutung seitens der Schulleitung beigemessen wird und diese professionell vorangebracht wird. So wurde die Entwicklung des Schwerpunktes Gesundheit darüber hinaus durch externe Beratung und Begleitung unterstützt: *„Und da haben wir uns auch ganz bewusst vor 1 1/2 Jahren eine externe Evaluation aufgenommen mit einem Institut und sind jetzt in der Phase, dass wir den Ist-Stand erfasst haben über ein Jahr und jetzt in die praktische Umsetzung gehen. Das ist also so eine Steuergruppe, die neben dieser Konzeptgruppe noch extra besteht. Und in dieser Steuergruppe haben wir auch externe Partner, angefangen eben von der Uni“* (5.115). Die Schulleiterin verdeutlicht auch in anderen Passagen ihren professionellen Anspruch und ihr Qualitätsbewusstsein. So betont sie, dass sie in ihrer Arbeit an der Schule grundsätzlich auf Qualität statt auf Quantität setzen: *„Denn wir sagen auch eher, wir nehmen Projekte, die wir leisten können und wir wollen die qualitativ leisten und quantitativ sind wir nicht so eine Schule, die sich jetzt alles auf den Hals bolt, bloß um jetzt zu sagen, wir machen die und die Projekte, sondern die sagt, weniger aber das entsprechend besser“* (5.144).

Sie macht deutlich, dass Begrenzungen für sie aus den Rahmenbedingungen entstehen, die sowohl auf die faktischen Arbeitsmöglichkeiten als auch auf das Klima einen negativen Einfluss haben. So hält auch sie ein deutliches Plädoyer gegen das bestehende Lehrpersonalkonzept: *„Ich bin nicht zufrieden mit dem Lehrpersonalkonzept. Denn die Kooperation leidet einmal von der Organisation her, wenn ich viele Wanderlehrer habe, habe ich wenig Zeit zu kooperieren ... Nun wissen Sie selber, wenn das über Jahre so geht und jedes Jahr fortgesetzt wird, wie kann ich Kollegen weiter motivieren, dass sie trotzdem mit den Kindern auf Wanderfahrt geben. Denn auf Klassenfahrt sind sie ein Vollzeitarbeiter. Wie kriege ich die Kollegen motiviert, dass sie neben der Unterrichtszeit trotzdem Klassenachmittage machen, Aktivitäten unternehmen mit Eltern und Kindern zusammen. Das ist also so ein Hauptknackpunkt und da habe ich auch eine andere Meinung zu diesen ganzen Möglichkeiten die man hätte, um Kollegen in Mecklenburg-Vorpommern in Arbeit zu halten. Ne, aber das Lehrpersonalkonzept fällt uns hinten und vorne auf die Füße“* (5.285).

Sie steht dabei hinter ihrem Kollegium und ist zufrieden mit dem Engagement unter den bestehenden Bedingungen (vgl. 5.682) und auch mit dem Klima, führt jedoch kritisch an: *„ich bin mit unserem Schulklima zufrieden, weiß aber, dass es besser sein könnte, wenn ich andere Rahmenbedingungen hätte.“*

Und das trifft nicht nur für mich zu, das trifft ja für alle Schulen zu“ (5.310). So vermittelt sie eine realistische Haltung, die um die Grenzen des Machbaren in den bestehenden Bedingungen weiß.

Zentrales Ziel der Arbeit der Schule ist für die Schulleiterin die bestmögliche Förderung des einzelnen Schülers, was sich zum einen in der Kursdifferenzierung und zum anderen in der Schaffung flexibler Übergänge zwischen den Kursen niederschlägt. Aus diesen Arbeitsgrundsätzen wiederum leitet sie eine besondere Kooperationsnotwendigkeit ab: „Ja, und das bedeutet natürlich auch, dass bei uns nicht nur die Klassenlehrer mit den Fachlehrern zusammen sitzen, regelmäßig, sondern eben auch die Fachlehrer zusammen sitzen müssen. Und dadurch, dass die Kurse nicht starr sind, sondern ich lasse da auch Wechsel zu zum Halbjahr oder bei neuen Schülern, da legen wir immer eine Probezeit fest. Heißt, dass sich die Lehrer sehr gut absprechen müssen, damit kein Kurs schneller ist als der andere“ (5.170). Sie macht deutlich, dass sie bewusst auf die Einrichtung eines Hauptschulkurses an der Schule verzichtet haben, sondern an dieser Stelle auf Binnendifferenzierung setzen, um zum einen die Motivation und das Selbstvertrauen der Schüler zu fördern und um zum anderen Handlungsmustern von Lehrern zu begegnen, die ihrer Ansicht nach dazu neigen, sich in ihrem Anspruch auf das Hauptschulniveau einzustellen (vgl. 5.213). Großer Wert wird somit auf eine, auf Differenzierung beruhende, Förderung des einzelnen Schülers gelegt. Die Kooperationsstrukturen sind an diese Bedingungen angepasst. So wurden an der Schule Jahrgangsteams eingeführt und Stufenleiter als Koordinatoren eingesetzt. Die Schulleiterin macht jedoch deutlich, dass sie durchaus auch die Schwierigkeiten dieser neuen Teamstrukturen sieht, da eine Zuordnung der Lehrer zu den Teams schwierig bzw. z.T. ungünstig ist, und deshalb in den oberen Stufen auch die Klassenkonferenzen als zentrale Struktur weiterbestehen (vgl. 5.267).

Aus allen ihren Äußerungen wird deutlich, dass sie um einen demokratischen und kooperativen Arbeits- und Leitungsstil an der Schule bemüht ist und es ihr sehr wichtig ist, Verantwortung und Zuständigkeiten auf mehrere Schultern zu verteilen „Ich bin vom Typ her eine Schulleiterin, die sehr harmoniebedürftig ist. D.h. ich bin also eher einer, der versucht demokratisch und auf Diplomatiebasis mit den Kollegen umzugehen und da entsprechend ein Klima und eine Arbeitskultur zu schaffen, die eben versucht, menschlich miteinander umzugehen. Nicht der Leiter setzt von oben an und legt von oben fest, sondern es geht nur gemeinsam. Und das versuche ich auch den Kollegen rüberzubringen, indem eben z.B. Schulleitung nicht nur aus Stellvertreter und Schulleiter besteht“ (5.592). Sie sieht sich selbst dabei als einen Teil des Ganzen, der jedoch auch ersetzt werden können muss: „Denn jeder ist ersetzbar und das wäre, denke ich, eine schlechte Arbeit, wenn man alles an einer Person festmachen würde ... man hat Tagungen und ist unterwegs und dann muss es auch innerhalb des Kollegiums trotzdem funktionieren“ (5.632). Sie sieht sich selbst in der Funktion des Vorbilds, sowohl gegenüber den Schülern als auch den Lehrern. Das Ziel ihrer Arbeit ist für sie ein „einheitlich handelndes Kollegium, um dem Schüler klar zu machen, du kannst den nicht gegen den ausspielen und du brauchst auch gar nicht zur Schulleiterin zu gehen und den Kollegen anschwärzen, das bringt so nichts. Sondern dann gibt es klare Regeln und die halten wir ein“ (5.609).

So vermittelt sie den Eindruck einer Schulleiterin, die sehr klare pädagogische Grundhaltungen und konkrete Vorstellungen von Schule hat, diese jedoch nicht über die Köpfe der anderen hinweg, sondern unter Einbeziehung aller Beteiligten durchsetzen will. In diesem Zusammenhang ist der Schulleiterin wichtig, dass sich jeder Kollege an der Schule wohlfühlt und integriert ist, wozu u.a. die Teamstrukturen beitragen sollen. So hebt sie, ähnlich wie die Schulleiterinnen der Schulen 2 und 4, auch die jährlich stattfindenden gemeinsamen Fahrten des Kollegiums anlässlich der SchiLF-Tage hervor, die das Klima und den Kontakt unter den Kollegen befördern. So sagt sie: „Und ich denke, das ist so einer der Knackpunkte, warum das Kollegium im Großen und Ganzen bei uns, denke ich, sich ganz wohl fühlt. Und ich denke auch, dass wir, und das macht die Leitung, sprich also auch didaktischer Leiter und Stufenleiter und alle anderen Kollegen, dass wir hier versuchen, den anderen Kollegen das Gefühl zu geben, wenn du Sorgen hast, kannst du sagen“ (5.362). Ihre kooperative Grundhaltung spiegelt sich auch in dem Ausdruck, dass sie die Kollegen auf Augenhöhe sieht und als gleichberechtigt wahrnimmt: „wir sagen, es sind alles Mitarbeiter dieser Schule und jeder ist hier gleichberechtigt. Egal, ob Sekretärin, Hausmeister, die Freizeitkollegen, die wir haben im GTS-

Bereich<sup>78</sup>, unsere Essenausgabekraft, unsere Reinigungskräfte, unsere Schulsozialarbeiter – alle sind gleichberechtigt“ (5.372). Dabei sieht sie die Verbesserung des Klimas und der Bedingungen für Zusammenarbeit als kontinuierlich zu bearbeitendes Thema, wofür auch Evaluationen zur Bestimmung des Entwicklungsbedarfes durchgeführt wurden. Auf der anderen Seite benennt sie konkrete Entwicklungsaufgaben und klare Defizite, die an der Schule die Arbeit erschweren, für die sie z.T. keine Lösung sieht. So erschweren, ihrer Ansicht nach, einerseits ungünstige räumliche Bedingungen des Schulgebäudes als auch zeitliche Probleme das Zusammenkommen der Kollegen in den Pausen sowie die Zusammenarbeit in Freistunden: „ein Problem ist in diesem Schulgebäude ... ich habe nicht genug Vorbereitungsräume. Das heißt, man muss sich schnell irgendwo treffen, es fehlen einfach erstens solche Ruhephasen, wo sie Zeit füreinander hätten, das ist also noch ein Problem, wo wir noch nicht wissen, wie wir das vernünftig optimaler lösen können“ (5.646).

Die Schulleiterin sieht in Bezug auf den Unterricht das Einzelkämpfertum des Lehrers als strukturell unaufhebbar aufgrund der finanziellen Begrenzungen im Bildungssystem: „Der Lehrer wird immer Einzelkämpfer vor der Klasse sein. Das wird ihm keiner nehmen können. Denn in solchen Situationen, dass ich einen zweiten Klassenlehrer mit in die Klasse schicken kann, wird es nicht geben. Nicht in Mecklenburg-Vorpommern, dazu sind wir ein zu armes Land“ (5.562). Sie macht jedoch deutlich, dass sie darum bemüht sind, diese Situation so weit wie möglich aufzuweichen, wozu neben Hospitationen durch Schulleitung und Kollegen, auch die Arbeit in den Teams beitragen sollen, die an der Schule durch einen Modus organisiert ist, dass wöchentlich alternierend Sitzungen der verschiedenen Teams stattfinden und jede Teamform somit mindestens einmal im Monat zusammenkommt: „Und ich denke, durch dieses Kursystem und durch unsere Organisation, die wir an unserer Schule haben, sprich also jeden Montag eine Zusammenkunft unter Kollegen, kann man diese Einzelkämpferschaft ein bisschen aufbröseln und sagen ‚wir sind aber doch ein Team‘“ (5.570). Ein weiterer Aspekt, der den Lehrern das Gefühl des Einzelkämpfers ihrer Meinung nach nimmt, ist der hohe Anteil der Hospitationen und Stunden durch Studenten im Rahmen der Schulpraktischen Übungen, die sie als große Chance wahrnimmt. So berichtet sie, dass die Lehrer nach anfänglichen Bedenken mittlerweile die SPÜ's als Möglichkeit des sonst seltenen Feedbacks für sich nutzen, weil sich durch die Auseinandersetzung mit diesen langfristig die eigene Sicherheit erhöht (vgl. 5.584).

Die Schulleiterin macht jedoch auch deutlich, dass sie innerhalb ihres Kollegiums Unterschiede hinsichtlich der Kooperationsaktivität der einzelnen Kollegen wahrnimmt: „Ja, so verschieden wie die Menschen sind, ist auch die unterschiedliche Herangehensweise der Kollegen ... da gibt es eben ... einige, die auf den anderen draufzugehen und sich Hilfe holen, die anderen, die angesprochen werden vom Kollegen, weil sie merken, der hat irgendwelche Sorgen und Probleme“ (5.319). Auf diese Unterschiede wird insofern reagiert, dass Koordinationspositionen wie die Stufenleitung mit Kollegen besetzt sind, „die auf die anderen Kollegen zugehen“ (ebd.). Ganz bewusst wird auch auf die neuen Kollegen zugegangen, um sie für die Arbeitsweise an der Schule aufzuschließen und ihnen mögliche Ängste zu nehmen (vgl. 5.319). Die Schulleiterin ist dabei der Überzeugung, dass ein generelles Nichtkooperieren heute an Schule nicht mehr möglich ist. So sagt sie, dazu „hat man heutzutage keine Chance mehr an der Schule. Und schon gar nicht jetzt auch an den Gesamtschulen nicht, da muss einfach eine bestimmte Offenheit da sein. Sonst funktionieren Schulen mit Kursystemen nicht. Also, wenn einer nicht mitspielt, hat er, macht ihm die Arbeit keinen Spaß und ich denke, er wird versuchen, eine andere Schule zu wählen, wenn ihm das nicht liegt, mit anderen zusammenzuarbeiten ... Das Kursystem und jetzt in Klasse 5 eben diese Binnendifferenzierung. Also sprich auch die Teams ... im Prinzip ist jeder Kollege bei uns in irgendeinem Team“ (5.340).

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern vermittelt sie ebenfalls den Eindruck eines gleichberechtigten Umgangs. So will sie die Eltern nicht in die Position des Bittstellers rücken, sondern zeigen, dass auch die Schule was zu leisten bereit ist. Ihr ist der Kontakt mit den Eltern wichtig und sie unterstützt die Durchführung von Hausbesuchen: „wir versuchen eben den Hausbesuch, ganz einfach, um mal klar sich vom Umfeld einen Eindruck zu verschaffen aber auch zum anderen, den Eltern das Gefühl zu geben, ‚du musst nicht zur Schule kommen, sondern ich komme zu dir. Du bist nicht der Bittsteller, sondern ich bin einfach diejenige, die zu dir kommt‘. Das ist ja auch immer wichtig“ (5.410). Sie wünscht sich dabei noch ein besseres Verhältnis zu den Eltern: „Lehrer-Eltern-Verhältnis, denke ich, bemühen

---

<sup>78</sup> Ganztagschul-Bereich

wir uns, aber wir wünschen uns auch oftmals von vielen Eltern, dass sie einfach mehr Vertrauen zu uns haben. Und sie uns nicht immer nur als den Pauker sehen, der was von ihren Kindern will und wenn sie zur Schule müssen, dann ahnen sie Schlimmes. Sondern, da sind wir auch dabei, einfach den Eltern auch zu sagen, „Mensch lasst uns doch einfach miteinander reden, es geht um Ihr Kind“ (5.663). Gerade für die höheren Klassen betont sie die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern, weshalb der tatsächlich stattfindende Rückgang ab dieser Altersgruppe für sie unzufriedenstellend ist (vgl. 5.674).

Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern ist ihr aus mehreren Gründen wichtig: „Wir versuchen soweit wie möglich uns zu öffnen nach außen. Weil Schule heutzutage alleine nur durch innere Mitarbeiter sehr schwer zu bewältigen ist. Ganz klar, unsere Zeit ist so schnelllebig, das bekommen wir auch, das ist meine persönliche Meinung, wir auch als Lehrerinnen und Lehrer so schnelllebig gar nicht bin ... Nebeneffekt, die Kinder gehen auf diese Partner anders zu als auf Lehrer. Die Lehrer sind immer diejenigen, die von ihnen fordern, fordern, fordern. Und also die Pflichtaufgaben haben und außerschulische Partner sind die, die so'n bisschen den Kürteil darstellen. Und das versuchen wir hier eben zu nutzen ... Bis dahin, dass man natürlich für die Schule da auch Vorteile hat, weil wenn man andere Lernorte hat ... andere Lernmittel hat, andere Möglichkeiten hat, etwas über Inhalte den Kindern bewusster zu machen und deutlich zu machen“ (5.452). Die Ausführungen machen deutlich, dass sie sehr genaue inhaltliche Vorstellungen hat, weshalb die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern so wichtig ist. Die Zusammenarbeit bezieht sich dabei sowohl auf die Gestaltung des außerunterrichtlichen Bereiches als auch auf den Projektunterricht (vgl. 5.509). Der von ihr so benannte Nebeneffekt zeigt jedoch auch, dass sie ein traditionelles Bild vom Lehrer hat bzw. aufrecht erhält. Während sie gegenüber den Eltern das Bild des Lehrers als Paukers abgelegt wissen möchte, erhält sie es gegenüber den außerschulischen Partnern aufrecht. Insgesamt vermittelt sie den Eindruck, dass sie einen sehr guten Überblick über die an der Schule laufenden Kooperationen mit externen Partnern hat. Die Koordination der Kontakte ist, ihren Aussagen nach, durch eine Projektstelle über einen Verein abgesichert oder erfolgt ansonsten über Mitteilungen auf Beratungen und Aushängen für Projekte (vgl. 5.538).

### **Schulleitungskultur**

Die Aussagen der Lehrer in den Interviews bestätigen das Bild einer demokratisch orientierten Leitung. So nehmen sie die Schulleiterin als Vorbild wahr, die sich engagiert und immer ein offenes Ohr für Schüler und Lehrer hat. Sie wird als Leiterin gesehen, die die Kooperation im Kollegium nicht durch autoritäre Anweisungen zu steuern versucht, sondern diese vielmehr durch Ideen und Argumente anregt. Eine Lehrerin betont, dass die Schulleiterin den Schüler in den Mittelpunkt stellt und vor diesem Hintergrund Kooperationen anzuregen versucht (vgl. 05.01.65). Eine andere Lehrerin betont, dass sie sich von der Schulleitung sehr unterstützt fühlt, wenn es darum geht, bestimmte organisatorische Dinge möglich zu machen (vgl. 05.02.45).

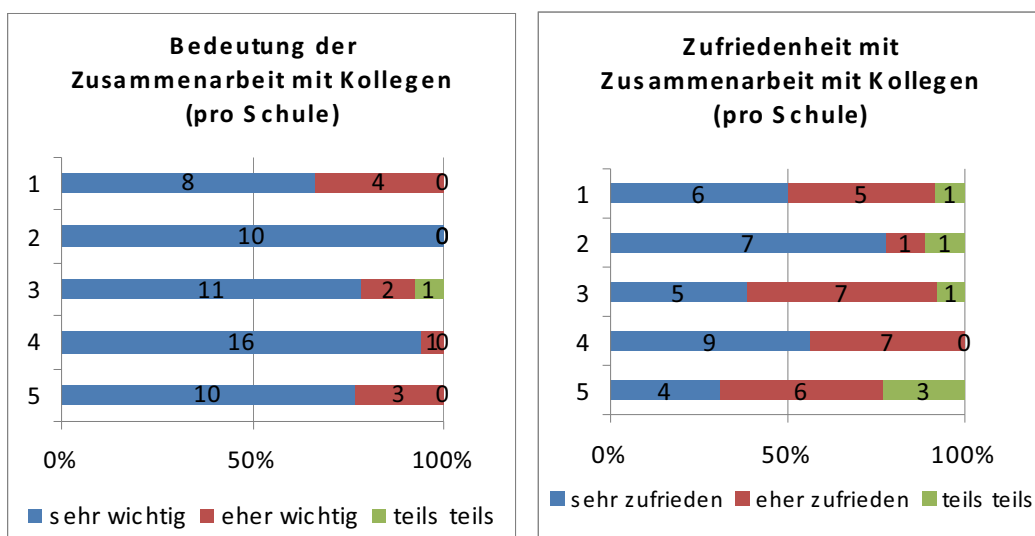
Kritisch äußern sich die Lehrer dahingehend, dass sie sich von der Schulleiterin z.T. eine stärkere Konsequenz bei der Kontrolle von Arbeitsaufträgen und eine stärkere Reaktion auf Versäumnisse einzelner Kollegen wünschen. Sie beschreiben die Schulleiterin dabei als in hohem Maße nachgiebig und tolerant. So sagt eine Lehrerin, dass sie, wie die Schüler, Gerechtigkeit und Konsequenz wolle und nicht, dass Versäumnisse immer wieder geduldet werden: „Manchmal wünschte ich mir bisschen mehr Konsequenz“ (05.03.52). Eine andere Kollegin wünscht sich „klarere Anweisungen“ und kritisiert: „Das ist manchmal etwas zögerlich. Dass also bestimmte Sachen zu lange diskutiert werden und nicht gesagt wird, so Leute, jetzt ist mal Schluss, so und so machen wir das jetzt“ (05.04.51). Auch eine andere Lehrerin kritisiert diese Diskussionen im Team: „Das kostet vielmehr Zeit, oftmals, weiß ich nicht, verlaufen sich manche Sachen dadurch auch“ (05.05.260) und macht deutlich, dass an anderen Schulen viele Dinge einfach mehr angeordnet wurden und dies manchmal einfacher, wenn auch nicht immer gut war. Hier wird somit seitens der Lehrer in bestimmter Hinsicht die demokratische Praxis der Schulleiterin kritisch hinterfragt, die scheinbar darauf setzt, Entscheidungen aus dem Diskurs im Team heraus zu treffen und somit eine starke Partizipation und Mitverantwortung der Kollegen anstrebt. Insgesamt geht aus den Äußerungen der Lehrer jedoch hervor, dass sie mit der Leitung sehr zufrieden sind und die Einschränkung lediglich darin besteht, dass zum Teil eine stärkere Führung wünschenswert wäre.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Schule 5 ist eine integrierte Gesamtschule in einem sozialen Brennpunktgebiet einer größeren Stadt. Die Rahmenbedingungen sind wie an Schule 1 und 3 maßgeblich durch das Lehrpersonalkonzept bestimmt. Im Mittelpunkt des pädagogischen Konzeptes steht die bestmögliche individuelle Förderung des Einzelnen, die insbesondere durch das Konzept der Gesamtschule unterstützt werden soll. Differenzierung und Durchlässigkeit für die Berücksichtigung individueller Entwicklungsverläufe und Schwerpunkte bei den Schülern stehen dabei im Mittelpunkt. Das besondere Schulprofil zeichnet sich durch einen hohen Sozialraumbezug aus und liegt in dem Schwerpunkt der Gesundheitsförderung und in der Definition der Schule als Bildungs- und Freizeitzentrum im Stadtteil. Die unterrichtliche Arbeit wird durch vielfältige Angebote im Ganztagsbereich und durch Projekte ergänzt. Die Unterrichtskultur ist durch eine traditionelle Fächerlogik gekennzeichnet und die fachübergreifenden, unterrichtsbezogenen Projekte erscheinen so eher als Ausnahme von der Regel, die die normale Unterrichtsrythmik unterbrechen, wenn nicht sogar stören (vgl. Kap. 5.1.3.1: Entkräfteter).

Die Schulleiterin erscheint durch ihre Äußerungen als eine demokratisch orientierte Führungsperson, die auf das Engagement der Kollegen setzt. Sie sieht sich als Vorbild und benennt die Leitung als eine Teamaufgabe. Ihr ist die Bedeutung einer vertrauensvollen Kultur für gelingende Kooperation bewusst und sie implementiert Handlungsformen, die diese unterstützen sollen. Sie hat klare konzeptionelle, pädagogisch fundierte Vorstellungen und bemüht sich um eine kontinuierliche, konzeptionell fundierte Entwicklung der eigenen Schule. Sie kritisiert dabei sehr scharf die Begrenzungen, die sich aufgrund der bestehenden Rahmenbedingungen, insbesondere infolge des Lehrpersonalkonzeptes, ergeben.

## 5.2.6 Ausgewählte Ergebnisse der Kurzbefragung der Kollegien zur Kooperation

Parallel zu den Interviews mit jeweils 5 Lehrern pro Schule wurde das gesamte Kollegium aufgefordert, an einer kurzen schriftlichen Befragung teilzunehmen, in der sie u.a. gebeten wurden, Angaben zur Bedeutung und Zufriedenheit mit der Kooperation mit den einzelnen Partnern zu machen. Ihnen waren dazu Skalen von „sehr wichtig“ bis „nicht wichtig“ bzw. „sehr zufrieden“ bis „überhaupt nicht zufrieden“ vorgegeben. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Aussagen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Kollegen, mit der Schulleitung sowie mit den Eltern dargestellt. Weitere Ergebnisse konnten aufgrund der Datenlage leider nicht in die Darstellung aufgenommen werden.

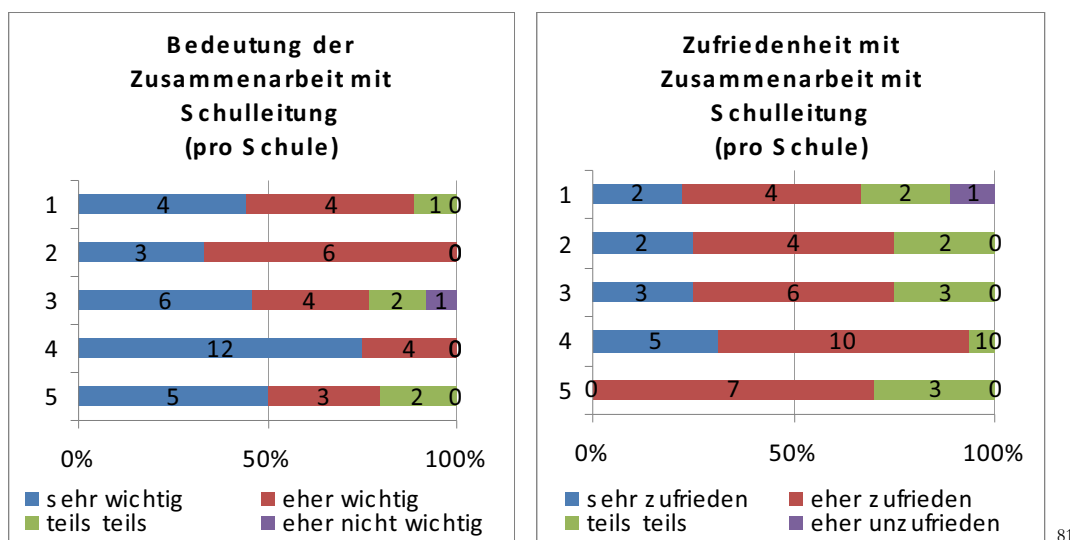


<sup>79</sup> n = 68

Das linke Diagramm macht deutlich: Die Zusammenarbeit mit Kollegen wird von allen befragten Lehrern als „sehr wichtig“ bzw. „wichtig“ eingeschätzt wurde. Lediglich einer der 67 befragten Lehrer betrachtet die Zusammenarbeit mit Kollegen als „teils teils“ wichtig. Zu erwähnen ist im Vergleich der Schulen untereinander, dass in Schule 2 alle befragten Kollegen einstimmig die kollegiale Zusammenarbeit als „sehr wichtig“ einschätzen.

Im rechten Diagramm sind die Aussagen der Lehrer bezüglich der Frage nach der Zufriedenheit mit der realen Praxis der Zusammenarbeit mit Kollegen dargestellt. Es zeigt sich zum einen eine, an allen Schulen festzustellende, negativere Bewertung der Praxis gegenüber der zuvor bewerteten prinzipiellen Bedeutung der Zusammenarbeit<sup>80</sup>. Zum anderen zeigt sich jedoch auch zwischen den Schulen ein heterogeneres Meinungsbild. Dabei wird deutlich, dass in Schule 2 und 4 noch über 50 % sich als „sehr zufrieden“ bezeichnen. Dagegen zeigen sich insbesondere in Schule 3 und 5 kritische Tendenzen, so bezeichnen sich in Schule 5 drei von insgesamt 13 befragten Kollegen als nur „teils teils“ zufrieden mit der Zusammenarbeit.

Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Schulleitung ist das Bild insgesamt heterogener, wobei interessanterweise weniger die Aussagen zwischen den Schulen als vielmehr zwischen einzelnen Lehrern an einer Schule variieren. So ergibt sich insbesondere für die Einschätzung der Zufriedenheit mit der Kooperation mit der Schulleitung ein recht homogenes Meinungsbild zwischen den Schulen, obgleich die Leitungsstile der verschiedenen Schulen als sehr heterogen beschrieben wurden. Eine gewisse Ausnahme stellt Schule 5 dar, in der kein Lehrer angibt „sehr zufrieden“ mit der Zusammenarbeit mit der Schulleitung zu sein (rechtes Diagramm). Auffällig ist, dass innerhalb der einzelnen Schule die Zufriedenheitseinschätzung bezüglich der Zusammenarbeit zwischen den befragten Lehrern ambivalent ist. Hier lässt sich insbesondere für Schule 1 ein sehr heterogenes Meinungsbild abbilden, das von „sehr zufrieden“ bis „eher unzufrieden“ reicht. Schule 1 war durch eine hierarchisch orientierte Schulleitung charakterisiert worden. Die positivste Einschätzung erfolgt durch die Lehrer der Schule 4, die Schulleiterin wurde in den Interviews als sehr engagierte und führungsstarke Leiterin beschrieben.



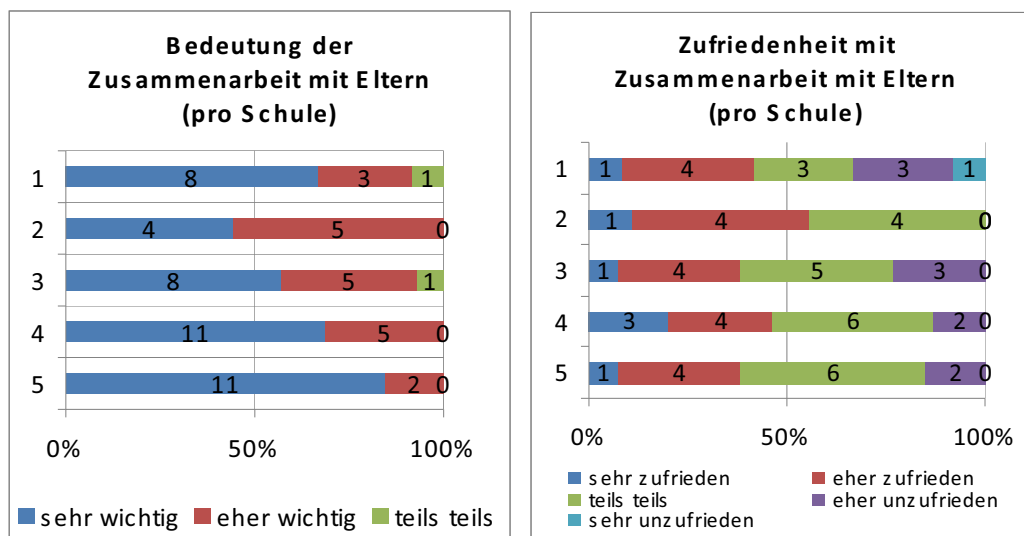
Unterschiede zwischen den Schulen bestehen jedoch auch, wie aus dem linken Diagramm deutlich wird: An Schule 4 schätzen 75% der Befragten die Zusammenarbeit mit der

<sup>80</sup> Zu beachten ist, dass hier die Daten nur in ihrer Tendenz direkt verglichen werden können, da die jeweiligen Antworten zu den beiden Fragen auf unterschiedlichen Wertelabels der Skalen basieren. Zentral ist somit die Betrachtung jeder Skala für sich zur Beschreibung markanter Diskrepanzen zwischen den Schulen bzw. der Verweis auf grundlegende Ausprägungsunterschiede zwischen den Fragekomplexen.

<sup>81</sup> n = 57

Schulleitung als „sehr wichtig“ und 25% als „wichtig“ ein, in Schule 3 sehen nur knapp 50% der Befragten die Zusammenarbeit mit der Schulleitung als „sehr wichtig“ an. Zu hinterfragen ist, inwieweit die wahrgenommene Realität dabei die Einschätzung der Bedeutung der Zusammenarbeit beeinflusst. In Schule 4 hat die Schulleiterin eine zentrale Rolle im Team, in Schule 3 dagegen ist das Bild einer Schulleitung entstanden, die getrennt vom Kollegium existiert und keine wesentlichen Impulse für die inhaltliche Gestaltung der Schule gibt. So könnte vermutet werden, dass sich die Beantwortung der Frage nach der Bedeutung der Zusammenarbeit mit der Schulleitung vor dem Hintergrund der Bewertung der realen Zustände getroffen wurde.

Die Zusammenarbeit mit Eltern wird von den Lehrern ebenfalls als sehr bedeutend eingestuft. Deutlich wird jedoch, dass die Zufriedenheit mit der tatsächlich stattfindenden Kooperation eingeschränkt ist. In Bezug auf die Eltern wird von den Lehrern eine grundlegende Diskrepanz zwischen beigemessener Bedeutung und Zufriedenheit mit der Realität wahrgenommen. Diese bestätigt die Ergebnisse der Interviews, in denen die Elternzusammenarbeit bereits als problematisches Handlungsfeld der Lehrer beschrieben wurde. So ist für alle Schulen festzustellen, dass der Elternarbeit eine hohe Bedeutung beigemessen wird, gleichzeitig die Zufriedenheit mit dieser kritisch eingeschätzt wird. Insbesondere für Schule 5 ergibt sich dabei eine hohe Diskrepanz. Während über 80% der Befragten die Zusammenarbeit als sehr wichtig einschätzen, geben 60% an, mit der Zusammenarbeit maximal „teils teils“ zufrieden zu sein<sup>82</sup>. Noch negativer ist die Einschätzung in Schule 1. Angemerkt werden muss, dass es sich bei diesen beiden Schulen um die Brennpunktgebiet-Schulen handelt. Am zufriedensten präsentieren sich die Lehrer der Schule 2, wenngleich auch hier kritische Stimmen vertreten sind, jedoch finden sich an dieser Schule keine Stimmen, die sich als „eher unzufrieden“ einordnen.



83

Deutlich wird wiederum, wie bereits bezüglich der Schulleiterzusammenarbeit, dass das Meinungsbild innerhalb eines Kollegiums bezüglich der Einschätzung der Zufriedenheit sehr heterogen ausfällt. Dieses Ergebnis kann dabei sehr unterschiedliche Ursachen haben. Zum einen ist ein Einfluss der Daten durch eine unterschiedlich stark ausgeprägte Offenheit bzw. Kritik, die eventuell als Selbstkritik verstanden wird, möglich. Zum anderen kann diese heterogene Einschätzung jedoch auch unterschiedlich bestehende Ansprüche an Elternarbeit abbilden. Die dritte These wäre, dass die Heterogenität in der Zufriedenheit mit Elternarbeit

<sup>82</sup> Die Skalenunterschiede sind in der Bewertung der Unterschiede dabei zu beachten.

<sup>83</sup> n = 64



sehr wahrscheinlich auch darauf zurückzuführen sein könnte, dass Lehrer sehr individuelle Erfahrungen mit der Zusammenarbeit mit Eltern machen, die innerhalb einer Schule stark differieren können. Letztere Erfahrung würde nicht überraschen, in Anbetracht der Tatsache, dass festgestellt werden konnte, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern nur in sehr geringem Maße an den Schulen einem einheitlichen Konzept folgt bzw. durch schulweite Regelungen unterstützt wird, sondern die Ausgestaltung und Verantwortung vielmehr beim einzelnen Lehrer liegt.

Die begrenzte Zahl der Lehrer, die pro Schule an der Befragung teilgenommen hat, lässt hinsichtlich der aufgeführten Aspekte lediglich Tendenzaussagen zu, so dass die hier dargestellten Ergebnisse lediglich als Illustration der Schulportraits zu verstehen und behandeln sind.

### **5.2.7 Vergleichende Analyse schulspezifischer Bedingungen für Kooperation**

Ein Vergleich zwischen den Schulen macht deutlich, dass sich die institutionell bestehenden Bedingungen und Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kooperation der Lehrer an den fünf untersuchten Schulen sehr stark unterscheiden. So lassen sich spezifische Unterschiede hinsichtlich der als relevant für die Förderung der Kooperation genannten Dimensionen deutlich machen, die im Folgenden noch einmal überblicksartig dargestellt werden sollen, ohne dabei die spezifischen Ausgestaltungen für die je einzelnen Schulen im Detail zu wiederholen.

So bestehen nicht an allen Schulen durchgehend positive Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Schule 2, als Schule in privater Trägerschaft, arbeitet unter gänzlich anderen Rahmenbedingungen als die staatlichen Schulen. Im Zusammenhang mit Kooperation sind dabei insbesondere die personellen Bedingungen von Bedeutung. Diese sind an staatlichen Schulen in entscheidender Weise durch die bestehende Teilzeitbeschäftigung der Mehrheit der Lehrer geprägt, die als ein grundsätzlich negativ wirkender Einflussfaktor auf Kooperation von den Lehrern beschrieben wurde.

Neben den systembedingten Rahmenbedingungen unterscheiden sich die Schulen hinsichtlich der allgemeinen konzeptionellen Grundlegung der Arbeit und der daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen hinsichtlich einer Notwendigkeit kooperativen Arbeitens. So reicht die Spannbreite der jeweiligen konzeptionellen Fundierung der Arbeit an den Schulen von einem nicht erkennbaren pädagogischen Konzept bis hin zu sehr ausgebauten Schulkonzepten und klar definierten pädagogischen Prinzipien. Die mögliche Ableitung einer prinzipiellen Notwendigkeit von Kooperation ist demzufolge erst an den Schulen erwartbar, in denen klare konzeptionelle Vorstellungen von der Arbeit und insgesamt ein Reform- und Entwicklungsanspruch formuliert werden, den es gemeinsam zu erfüllen gilt.

In einem weiteren Schritt unterscheiden sich die Schulen somit hinsichtlich der in ihnen geschaffenen Strukturen für Kooperation. Nicht an allen Schulen lassen sich die von den Lehrern als förderlich benannten Strukturen und „Organisationsrahmen“ für Kooperation finden. So variieren die bestehenden kooperativen Arbeitsstrukturen und Teammodelle an den Schulen von einer Begrenzung auf die gesetzlich geforderten, formellen Strukturen der Zusammenarbeit bis hin zu sehr verzweigten mehrdimensionalen Teamnetzen an den Schulen. An den geschaffenen Strukturen manifestieren sich die in einer Schule geltenden Ansichten, welche Themen als in gemeinsamer Anstrengung zu bearbeiten eingeschätzt werden. So unterscheiden sich die Modelle der Leitungsteams, beginnend vom klassischen Schulleiter-Stellvertreter-Tandem (Schule 3) bis hin zu einem 8-köpfigen Leitungsteam in einem 30-köpfigem Kollegium (Schule 2). An Schule 3 bestehen zudem keine themenbezogenen Arbeitsgruppen, keine dauerhaften Steuer- bzw. Konzeptgruppen, während an allen anderen Schulen zumindest eine Steuergruppe zum Schulprogramm arbeitet. In Schule 2 finden regelmäßige Supervisionsgruppen statt, ein Verweis darauf, dass die Existenz von Problemen in der Arbeit grundsätzlich akzeptiert wird und deren Bearbeitung nicht dem Zufall überlassen

wird oder in der Verantwortung des je Einzelnen verbleibt, sondern in einem strukturell gesicherten Rahmen professionell stattfinden kann.

Die Existenz der Strukturen muss noch nichts über deren Qualität aussagen. So konnten in einem weiteren Schritt im Zuge der schulbezogenen Analysen signifikante Unterschiede hinsichtlich der Nutzungsgewohnheiten bzw. -frequenzen der vorhandenen Strukturen herausgearbeitet werden. Während an einigen Schulen die Konferenzen sehr sporadisch bzw. nur im Falle von Problemen einberufen werden, zeichnen sich andere Schulen durch eine sehr hohe Frequenz der Sitzungen aus, wodurch die Zusammenarbeit als ein grundsätzliches Strukturmoment der Arbeit erscheint. Gleiches gilt z.B. auch für die bestehenden Formen der Elternarbeit, die nur in Schule 2 als ein verpflichtend bestehendes, gestaltungsorientiertes Instrument gehandhabt wird.

In diesem letzten Abschnitt finden sich Verweise auf Unterschiede hinsichtlich der Kultur der Zusammenarbeit. Die Bedeutung der kulturellen Aspekte, im Sinne der Qualität des Umgangs im Kollegium und der bestehenden Offenheit und des Engagements, sind bereits aus den Lehrerinterviews deutlich geworden. Dabei wurde insbesondere auch die Rolle der Schulleitung hervorgehoben. Nun lassen sich Unterschiede der Ausgestaltung der kooperativen Kultur hinsichtlich der einzelnen Schulen beschreiben. So wird aus den Äußerungen der Schulleiter deutlich, dass seitens der Schulleitung in sehr unterschiedlichem Maße Wert auf die Förderung einer Kultur kooperativen Arbeitens gelegt wird bzw. diese nicht von allen als bewusst zu gestaltende Voraussetzung für den Erfolg kooperativen Arbeitens benannt wird. Hier fällt, nur bezogen auf die fünf untersuchten Fälle, eine Diskrepanz zwischen den interviewten Schulleiterinnen und Schulleitern auf. Während die interviewten Frauen alle auf die Bedeutung der Förderung der Kultur hinweisen, die sich letztlich an ihren Schulen z.B. auch in der Durchführung gemeinsamer Fahrten des Kollegium manifestiert, erwähnen die beiden männlichen Schulleiter den Aspekt der Kultur überhaupt nicht<sup>84</sup>. Eine förderliche Kultur wird, nach Aussagen der Lehrer und in diesem Fall Schulleiterinnen, insbesondere in einer Fehlerkultur, Vertrauenskultur und einer offenen Diskussionskultur gesehen, die tatsächliche Aushandlungsmöglichkeiten bewusst zu garantieren sucht. Entscheidend ist somit nicht nur, welche Strukturen der Zusammenarbeit bestehen, sondern wie die bestehenden Strukturen genutzt werden. Der spezifische Einfluss der Schulleitung liegt dabei im konkreten Führungsverhalten bzw. Führungsstil.

So lassen sich die Schulen hinsichtlich der Schulleitungskultur unterscheiden. Die Portraits verweisen dabei auf sehr unterschiedliche Schulleitungsstile. Während einerseits an einigen Schulen von demokratischen Führungsstilen berichtet wird, machen sowohl die Schulleiterinterviews als auch die Lehrerinterviews anderer Schulen übereinstimmend deutlich, dass an diesen ein autoritärer Leitungsstil vom Schulleiter gepflegt wird. Auch in dieser Hinsicht zeigt sich in der Verteilung, dass die befragten Schulleiterinnen sich einem demokratisch orientierten Leitungsstil zuordnen lassen, die beiden männlichen Schulleiter dagegen klare autoritäre Anteile im Leitungsstil aufweisen, die sie in ihren Aussagen deutlich machen. Entsprechend des Leitungsstils gestaltet sich das Verhältnis der Lehrer zur Schulleitung, welchem in verschiedener Hinsicht eine Bedeutung für die Ausgestaltung der Kooperation an einer Schule zugeschrieben wird, je unterschiedlich. So wird zum einen von Schulleitungen berichtet, die mitten im Team stehen und damit primär als Partner und Vorbild wirken und sehr genaue Überblicke über die ablaufenden Prozesse sowohl auf den formellen als auch informellen Ebenen haben und somit inhaltlich sehr stark koordinierend wirken können. Die Vertreter des autoritären Stils zeichnen sich dagegen durch eine klare Trennung zwischen Schulleitung und Team aus, was grundsätzlich zu einem eingeschränkteren Einblick

---

<sup>84</sup> Hinsichtlich der Lehrerinterviews ist dahingehend keine Vermutung aufstellbar, da unter den 25 Interviewten nur zwei männliche Interviewpartner waren. Hier wäre mit anderen Stichproben eine gezielte Untersuchung dieser Fragestellung interessant. Bereits bestehende empirische Forschungsergebnisse verweisen darauf, dass es sehr wohl Unterschiede in der kooperativen Praxis zwischen Männern und Frauen gibt, und diese auf die „weibliche Kultur“ zurückgeführt werden (vgl. ESSLINGER-HINZ, 2004, S. 64). (vgl. Kap. 1.3.1)

in die tatsächlichen Abläufe in Schule führt. Insbesondere in Schule 3 wird darüber hinaus kritisiert, dass von der Schulleitung keine inhaltliche Orientierung ausgeht und keine Vorbildfunktion übernommen wird, sondern vielmehr über die Anwendung der strukturellen Macht Prozesse und damit auch Kooperationsprozesse gesteuert werden. Hier wird von einer Spaltung zwischen Kollegium und Schulleitung berichtet, denn auch aus den Aussagen des Schulleiters wird deutlich, dass sein Überblick über die ablaufenden Prozesse nur begrenzt ist. Bedenkt man die Bedeutung, die den informellen Abläufen seitens der Lehrer beigemessen wird, so wirkt eine distanzierte, verwaltungsorientierte Schulleitung in diesem Sinne nicht förderlich auf das kooperative Arbeiten im Kollegium, höchstens dahingehend, dass der Zusammenhalt innerhalb des Kollegium unter Umständen gestärkt wird, was in einigen Äußerungen der Lehrer anklingt. Als förderlich nennen die Lehrer somit eine Verzahnung, eine Trennung halten sie dagegen nicht für sinnvoll bzw. förderlich. Deutlich wird jedoch auch, dass die Lehrer eine klare Führung und die Übernahme der inhaltlichen Orientierung und der Koordination von Kooperation von der Schulleitung erwarten und brauchen. Die Einschätzung des Wunsches nach Kontrolle und Führung in den Aussagen der Lehrer erscheint dabei jedoch auch geprägt von der diesbezüglichen Situation an der Schule. Während in Schule 5, deren Schulleitung sich durch einen sehr demokratisch orientierten Leitungsstil auszeichnet, der positive Aspekt von Kontrollen und klaren Anweisungen hervorgehoben wird, indem diese Handlungsanteile bei der Schulleitung vermisst werden bzw. als ausbaubar beschrieben werden, kritisieren in Schule 3, deren Leitung sich durch einen sehr autoritären, distanzierten Leitungsstil auszeichnet, die Lehrer die negativen Auswirkungen strikter Anweisungen und das Fehlen eines Umgangs auf Augenhöhe. So erscheint eine förderliche Grundbedingung für Kooperation darin zu liegen, dass die Schulleitung eine Balance herzustellen in der Lage ist – aus klarer Führung und Gewährung von Selbstbestimmung, aus Durchsetzung und demokratischer Aushandlung, und schließlich, aus Fördern und Fordern. So zeigen die Ergebnisse, dass eine Schulleitung, die nur fordert, nichts zu verändern vermag. Wer jedoch fördert, der gestaltet auch und schafft Voraussetzungen, damit Kooperation entstehen und Ideen entwickelt werden können. Damit wird auf die Bedeutung der Ermöglichung von Mitbestimmung verwiesen, die sich einmal mehr als ein Bestimmungsmerkmal für Kooperation darstellt.

So wird deutlich, dass Strukturen und Organisationsrahmen nicht als die alleinigen Voraussetzungen für gelingende Kooperation betrachtet werden können, sondern eine entsprechende Kultur der Zusammenarbeit aller Beteiligten an Schule wesentlich die Qualität und das Ausmaß von Kooperation bestimmt. Beide – Struktur und Kultur – liefern zusammen die Basis, wie bereits aus den Aussagen der Lehrerinterviews hervorgegangen ist. Deutlich wird anhand des Schulvergleichs, dass die unterschiedlich vorhandenen diesbezüglichen Bedingungen unterschiedliche Formen von Wirkungen zeigen. So führt ein Fehlen von Strukturen dazu, dass dem informellen Arbeiten notwendigerweise eine stärkere Bedeutung zugemessen wird. Dies verweist jedoch nicht darauf, dass das Ausmaß der informellen Kooperation an diesen Schulen tatsächlich höher ist, sondern lediglich, dass im Vergleich zu den fehlenden bzw. unkonstruktiv genutzten formalen Strukturen diese als bedeutsamer betrachtet werden. Deutlich wird jedoch, dass die Kooperation unter den Kollegen beim Fehlen von Strukturen in eine größere Abhängigkeit gegenüber dem persönlichen „guten Draht“ der Kollegen untereinander rückt. So verweisen die von den Lehrern genannten Kooperationsbeispiele, insbesondere an den Schulen mit einer geringen strukturellen Fundierung der Zusammenarbeit, darauf dass Kooperationsanlässe vielfach aufgrund positiver sozialer Beziehungen entstehen.

## 6 Diskussion

Der Anlass für die vorliegende Untersuchung leitet sich aus einer grundlegenden Diskrepanz ab. Diese besteht zwischen der einerseits hohen Bedeutung, die dem kooperativen Arbeiten von Lehrern beigemessen wird und einer andererseits nur sehr begrenzt vorzufindenden entsprechenden Realität. Diese „Kluft“, wie TERHART/KLIEME (2006, S. 163) sie nennen, ist alarmierend, weil der Kooperation eine große Bedeutung für die Qualität der Schule zugesprochen wird. Da auch die Qualität der Schule in Frage steht – folgt man den aktuellen fachwissenschaftlichen und auch bildungspolitischen Debatten, die insbesondere in der Folge des nur mäßigen Abschneidens deutscher Schulen im internationalen Vergleich geführt werden<sup>85</sup> – wird die Auseinandersetzung mit den, als problematisch erkannten Diskrepanzen, notwendig.

Worin liegt die Bedeutung der Kooperation? Wie im Eingang der vorliegenden Arbeit dargelegt werden konnte (s. insbesondere Kap. 1.2), verweisen die Ergebnisse der empirischen Schulforschung darauf, dass die Kooperation der Lehrer als ein maßgeblicher Faktor zur Erhöhung der Qualität der Arbeit an einer Schule zu betrachten ist, und damit letztlich eine Voraussetzung dafür, Schüler zum Bildungserfolg zu führen. So steigen der Erfolg und die Zufriedenheit der Lehrer und werden Schulentwicklungsprozesse erst durch das kooperative Agieren der an Schule Beteiligten möglich. Dabei konnte herausgestellt werden, dass alle Ebenen der Schulentwicklung als von der Kooperation des Kollegiums abhängig betrachtet werden müssen und miteinander in Wechselwirkung stehen: die personale bzw. professionelle Entwicklung, die Organisationsentwicklung sowie als ihr Kern die Unterrichtsentwicklung. Folgt man reformorientierten Schultheoretikern (vgl. VON HENTIG, 1993, 2007), so muss eine erfolgreiche Unterrichtsentwicklung auf die Entwicklung einer Lernkultur zielen, die den Bildungsanforderungen einer pluralistischen Gesellschaft gerecht werden kann und sich in einem Unterricht manifestiert, der an den Fragen und Themen der Schüler seinen Ausgang nimmt, die dekontextualisierte Beschäftigung mit Unterrichtsinhalten zu überwinden sucht und damit sinnhaftes, lebensweltbezogenes Lernen und eine reflexive Auseinandersetzung mit sich und eine Aneignung von Welt ermöglicht. Diese Form von Unterricht, die in inhaltlicher Hinsicht nicht einer rigiden Fächerlogik und einem kanonisiert feststehenden Lehrplanstoff folgen kann, sondern einer grundsätzlichen Erweiterung bedarf, beruht methodisch auf der Verzahnung der am Bildungsprozess Beteiligten bzw. ist abhängig von der Öffnung der Schule nach außen. Für eine nachhaltige Unterrichtsentwicklung in einer Schule ist eine kollegial getragene Entwicklung sowohl auf methodischer als auch inhaltlicher Ebene notwendig. Eng damit verbunden ist die personale Entwicklung bzw. Professionalisierung, die nur in Auseinandersetzung mit professionellen Anderen erfolgen kann. Kooperation ist schließlich auch die Grundbedingung für eine Form der Organisationsentwicklung, die charakterisiert ist durch eine, vom Kollegium getragene Zielbestimmung, partizipative Schulprogrammarbeit sowie kontinuierliche Qualitätsverbesserung.

Im Umkehrschluss lassen sich aus der Beschreibung der Chancen und Auswirkungen einer kooperativen Arbeitskultur auf die Gestaltung und Qualität der Schule die Folgen einer fehlenden Kooperation ableiten: Wenn Lehrerarbeit als isolierte „Einzelkämpfertätigkeit“ aufgefasst wird, dann sind lediglich atomisierte Angebote einzelner Lehrer erwartbar, die gegebenenfalls nicht in einem Gesamtzusammenhang stehen. Eine, auf gemeinsamen Grundsätzen beruhende Entwicklung von Unterricht und Schule als Organisation sind ebenso

---

<sup>85</sup> Hinsichtlich der Wirkungsebene wird die Qualität der Schulleistungen kritisiert, die sich in niedrigen Kompetenzniveaus (PISA) sowie in den erworbenen Abschlüssen (Abbrecherquote) spiegeln. Darüber hinaus wird der, im Vergleich zu anderen Staaten, nach wie vor sehr hohe Zusammenhang zwischen familiären, soziokulturellen Hintergrund und dem Bildungserfolg kritisiert. Auf der anderen Seite werden auf Prozessebene im Zuge der Belastungsforschung die Bedingungen für erfolgreiche Lehrerarbeit stärker in den Blick genommen und bestehende Formen der Lehrerarbeit kritisiert.

wenig zu erwarten wie eine kollegial gestützte Entwicklung der Professionalität des einzelnen Lehrers.

Aus den vorstehenden Ausführungen folgt, dass durch kooperative Arbeitsformen prinzipiell andere, weitergefasste Arbeitsinhalte bewältigt werden können. Kooperation erweist sich damit als ein Erfordernis und legitimiert sich durch ihre Funktion für das Gelingen „guter Schule“. Deutlich wird somit, dass eine kooperative Arbeitskultur notwendig ist, um das theoretisch Geforderte umzusetzen. Das Ziel muss die Schaffung einer kooperativen Arbeits- und Schulkultur sein. Kooperation ist dabei nie Selbstzweck, sondern immer nur ein Mittel zur Erreichung von definierten Handlungszielen. Wenn Kooperation also ein Bedingungsfaktor für „gute Schule“ ist, dann ist sie notwendigerweise auch ein Indikator, weil man an diesen Schulen Kooperation antrifft.

Die Zielstellung meiner Arbeit war es zu analysieren, was Lehrer unter Kooperation verstehen, welche Begründungs- und Orientierungsmuster ihrem Handeln dabei zugrundeliegen und welchen Faktoren sie einen wesentlichen Einfluss auf ihr kooperatives Handeln zuschreiben, um über diesen Ansatz Erklärungen für die spezifischen Ausprägungen der kooperativen Praxis des Einzelnen sowie an den Schulen zu entwickeln. So bezogen sich die Fragen u.a. auf die Untersuchung der subjektiven Handlungsgründe eines Individuums. Der gewählte Forschungsansatz – die Erhebung der subjektiven Sichtweisen der Lehrer – erschien dabei als eine zielführende und berechtigte Variante zur Erweiterung des Verständnisses über den Gegenstandsbereich, weil von der Prämisse ausgegangen wird, dass jeder Mensch begründet handelt, d.h. jeweils subjektiv gute Gründe hat, sich für bestimmte Handlungsweisen zu entscheiden. Somit lassen sich aus den, von den Lehrern geschilderten, subjektiven Gründen für bzw. gegen Kooperation entscheidende Erkenntnisse über förderliche und hinderliche, individuelle und institutionelle Bedingungen und Faktoren kooperativer Arbeit in Schule ableiten. Das Ziel der Arbeit konnte und sollte es im Umkehrschluss nicht sein, die empirische Realität abzubilden, wie sie ist, sondern lediglich so, wie sie von den Lehrern berichtet wird. Der Beitrag zum Wissenschaftswissen beruht daher in der systematischen Aufarbeitung subjektiver Sichtweisen von Lehrern zur Kooperation und in der Herausarbeitung typischer Orientierungs- und Handlungsmuster, wie sie sich aus den Selbstdarstellungen der Lehrer ableiten lassen.

## **6.1 Die Lehrer unterscheiden sich im subjektiv dargestellten Kooperationshabitus**

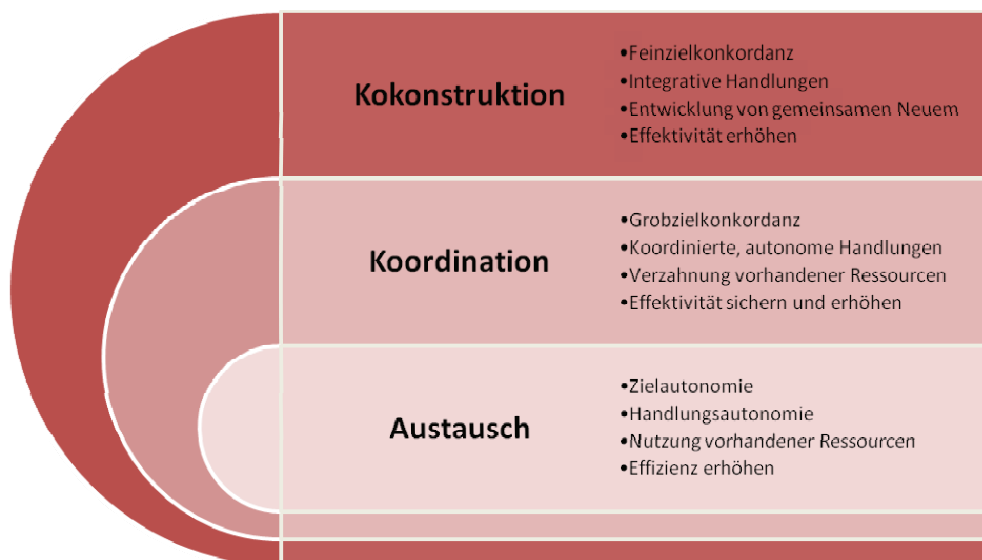
Die Lehrerinterviews offenbaren eine große Heterogenität hinsichtlich der geschilderten Kooperationspraxis des Einzelnen. Dabei verstehen die Lehrer unter Kooperation sehr unterschiedliche Handlungsformen, die in sehr verschiedenen Konfigurationen stattfinden. Im Zuge der Themenanalyse wurde ein Raster (vgl. Kap. 4.1.1.4) entwickelt, mit dessen Hilfe jede Kooperationshandlung in ihrer Charakteristik beschreibbar ist. So lassen sich die von den Lehrern dargestellten Kooperationshandlungen jeweils hinsichtlich der Anlässe (1. Perspektive), des Intensitätsgrades der Kooperationsformen (2. Perspektive) sowie des Formalisierungsgrades der Arbeitsweisen (3. Perspektive) charakterisieren. Mit Anlässen sind zunächst nur die inhaltlichen Bereiche gemeint, auf die sich die Zusammenarbeit bezieht. Hinsichtlich der Kooperation mit Lehrern, Eltern und Externen lassen sich jeweils spezifische inhaltliche Felder benennen. Wesentlicher Befund für die Lehrerkooperation ist dabei, dass die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zumeist auf den Fachunterricht begrenzt ist, die fachübergreifende Kooperation dagegen beim Großteil der Interviewten nur einen marginalen Stellenwert einnimmt. Für die Kooperation mit Eltern ist festzustellen, dass die Anlässe überwiegend schülerbezogen dabei zumeist probleminduziert und damit interventiv sind. Die Kooperation mit Externen bezieht sich sehr stark auf die Zusammenarbeit im außerunterrichtlichen bzw. unterrichtsergänzenden Bereich, es lassen sich jedoch auch viele

Ansätze unterrichtsbezogener Kooperation ausmachen. Die Anlässe sind dabei weniger probleminduziert, sondern vielmehr ressourcen- bzw. potentialorientiert.

Mit dieser ersten Perspektive ist jedoch noch nicht die Qualität der konkret stattfindenden kooperativen Prozesse beschrieben. Eine Möglichkeit, sich dieser Frage zu nähern, liegt in einer weiteren Perspektive der Betrachtung und bezieht sich auf die Klassifizierung unterschiedlicher Kooperationsformen, so wie sie von verschiedenen Autoren eingeführt und von GRÄSEL/U.A. weiterentwickelt wurde (vgl. Kap. 1.3.2). Deren Unterteilung kooperativer Handlungen in „Austausch“, „Arbeitsteilung“ und „Kokonstruktion“ konnte grundsätzlich als Systematik durch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigt und zur Erklärung unterschiedlicher Niveaus der Verzahnung bei kooperativen Handlungen übernommen werden, jedoch erst nachdem zwei Modifikationen durchgeführt wurden, die dabei nicht nur einer semantischen Stärkung der genannten Trias dienten. So erscheint der Begriff der „Arbeitsteilung“ bzw. „arbeitsteiligen Kooperation“ als irreführend, wird mit diesem Begriff doch weniger eine Form des kooperativen Arbeitens als vielmehr eine Funktion bzw. Zielstellung bezeichnet. Damit vermischen sich in dieser Systematik zwei verschiedene Ebenen der Betrachtung. Der kooperative Akt selbst liegt gerade nicht in der Arbeitsteilung, sondern in der Abstimmung bzw. Koordination, wie GRÄSEL/U.A. diese Form des Kooperierens auch in der ausführlicheren Darstellung näher umschreiben. So sollte die zweite Form der Kooperation passender als „Koordination“ bezeichnet werden. Dieser Begriff fokussiert, dass diese Kooperationsform dadurch charakterisiert ist, verschiedene Aspekte, die unter Umständen isoliert nebeneinander her bestehen, in eine Ordnung zu bringen, d.h. diese aufeinander zu beziehen bzw. zueinander in Beziehung zu setzen. Genau dies wäre in klarer Abgrenzung zu „Austausch“ und „Kokonstruktion“ mit einer zweiten Stufe der Kooperation zu implizieren. Der Begriff der „Arbeitsteilung“ ist zudem unklar, da auch der „Austausch“, z.B. von Unterrichtsmaterialien, insbesondere dem Aspekt der Arbeitsteilung dient.

Daran anknüpfend ist das Modell von GRÄSEL/U.A. noch aus einem weiteren Grund zu modifizieren. So geht mit der Bezeichnung „Arbeitsteilung“ für GRÄSEL/U.A. eine Begrenzung der Zielstellung bzw. Funktion dieser Kooperationsform einher. In deren Modell ist die „Arbeitsteilung“ durch die Zielstellung der Effizienzsteigerung charakterisiert, während letztlich erst die „Kokonstruktion“ als effektivitätssteigernde Form der Arbeit benannt wird. Hier zeigt sich jedoch die Klassifikation als unglücklich, denn eine Reihe von Koordinationsprozessen lassen sich nicht unter diese Zielstellung subsumieren, da sie nicht als Effizienzsteigerung anzusehen sind, während sie gleichzeitig nicht als Kokonstruktionsprozesse bezeichnet werden können (z.B. sämtliche Prozesse der inhaltlichen Abstimmung von Unterrichtseinheiten). So erscheint eine Systematik, die als eine zweite Stufe die „Koordination“ sieht, auch vor diesem Hintergrund sinnvoller, weil damit trennscharf alle Kooperationsaktivitäten einer der drei Gruppen zugeordnet werden können.

Abschließend ist somit die zweite Form, nun benannt als „Koordination“, von den beiden anderen zu unterscheiden. Während der „Austausch“ als eine sehr offene Form zu verstehen ist, da die Ziel- und Handlungsautonomie des Einzelnen aufrechterhalten bleibt und sie passender Weise als „low cost“-Kooperation bezeichnet wird, die häufig der Arbeitserleichterung dient, zeichnet sich die Kokonstruktion als intensivste bzw. umfanglichste Form der Kooperation durch eine gemeinsame Entwicklung und Abstimmung von Zielen als auch durch gemeinsame Arbeitsprozesse aus. Nicht die Koordination des bereits Bestehenden, sondern die gemeinsame Konstruktion kann als das Wesen dieser kooperativen Handlung verstanden werden. Diese Form wird als „high cost“-Kooperation bezeichnet, da sie zuweilen mit einer erheblichen Mehrbelastung und der Einschränkung bzw. Aufgabe der Ziel- und Handlungsautonomie verbunden ist. Im Folgenden ist das modifizierte Modell dargestellt:



**Abb. 29: Modell der Kooperationsformen**

Die Interviewergebnisse verweisen darauf, dass bezüglich der Lehrerverkooperation die Formen der Zusammenarbeit zumeist auf Austauschprozesse bzw. Koordinationsprozesse begrenzt bleiben und intensivere Formen der Verzahnung der Arbeit größtenteils nur als Ausnahmen stattfinden. Die Elternarbeit ist geprägt durch eine Dominanz reiner Austauschprozesse, die im Wesentlichen der Informationsbereitstellung dienen. Bei Problemen werden sowohl Koordinationsprozesse als auch Kokonstruktionsprozesse genannt, letztere jedoch sehr selten, da diese eine gleichberechtigte Beteiligung beider Seiten impliziert, die nur in wenigen Fällen klar identifiziert werden konnte. Vielmehr zeichnet sich die Zusammenarbeit mit den Eltern dadurch aus, dass die Lehrer ein Monopol bezüglich der Handlungsvorgaben und die Eltern letztlich nur das Monopol der Handlungsverweigerung innehaben. In Bezug auf die Zusammenarbeit mit externen Partnern ist zu konstatieren, dass die Austauschprozesse keine bedeutende Form der Zusammenarbeit darstellen, sondern vielmehr die Koordinationsprozesse im Vordergrund stehen. Kritisch zu fragen ist auch hier, weshalb Kokonstruktionsprozesse die Ausnahme zu bilden scheinen, da diese für eine tatsächliche Verzahnung und gemeinsame Entwicklung und Gestaltung von Angeboten die Voraussetzung wären.

Die im einführenden Teil aufgeworfene Frage, ob die Vielfalt der Formen als Indikator für ein fehlendes professionelles Verständnis von Kooperation gedeutet werden muss bzw. ob es sich schlichtweg um notwendigerweise bestehende Facetten der Zusammenarbeit handelt, ist nur differenziert zu beantworten. So ist zum einen zu konstatieren, dass die Unterschiedlichkeit der gewählten Formen sehr wohl anlassbezogen begründet und sinnvoll ist. Dem Meinungs- und Erfahrungsaustausch kommt beispielsweise eine wesentliche Funktion für die professionelle Reflexion und Weiterentwicklung zu. Zum anderen ist jedoch festzustellen, wie aus den Äußerungen einiger Lehrer deutlich wird, dass deren Kooperationspraxis grundsätzlich auf Austauschprozesse begrenzt ist, diese dabei als erfolgreiche Zusammenarbeit bezeichnet wird und darüber hinaus generell keine Vorstellungen von intensiveren Verzahnungsprozessen mit Partnern entwickelt werden. Hier muss vermutet werden, dass ein professionelles Verständnis bzw. Konzept differenzierter Ziel- und Umsetzungsvarianten von Kooperation fehlt.

In der dritten Perspektive, folgt man dem entwickelten Raster für die Beschreibung der Kooperationspraxis, lassen sich die Kooperationshandlungen hinsichtlich des Formalisierungsgrades der Arbeitsweisen unterscheiden. So wurden informelle von formellen und strukturbildenden Arbeitsweisen unterschieden. Deutlich wird, dass der informellen

Zusammenarbeit eine große Bedeutung zukommt. Gleichwohl werden die formellen und strukturbildenden Formen genannt. Insbesondere formelle Formen der Zusammenarbeit stoßen jedoch zuweilen auf Kritik, zum einen weil die gewählten Strukturen kritisiert werden (sowohl hinsichtlich der Kooperation mit Kollegen als auch mit Eltern), zum anderen weil die spezifische Ausgestaltung und Nutzung der Potentiale des formalisierten Settings, insbesondere von Dienstberatungen, als nicht angemessen angesehen wird. Hier wurden im Zuge der fallanalytischen Betrachtung der einzelnen Schulen deutliche Unterschiede in der Ausgestaltung der Kooperationsstrukturen zwischen den Schulen herausgestellt, sowohl hinsichtlich der Zusammenarbeit im Kollegium, mit den Eltern als auch mit den außerschulischen Partnern. Dabei unterscheidet sich der Grad der konzeptionellen Fundierung und Entwicklung kooperationsfördernder Arbeitsstrukturen sehr stark. Auch hier lässt sich die Frage, inwieweit die vorgefundenen Formen der informellen Zusammenarbeit grundsätzlich auf einen Mangel an Strukturierungswillen verweisen, nur differenziert beantworten. So konnte eine Unterscheidung in nicht-institutionalisierbare und nicht-institutionalisierte Arbeitsweisen vorgenommen werden. Dadurch konnte deutlich gemacht werden, dass die informelle Zusammenarbeit einen berechtigten Platz im Karussell der Arbeitsweisen einnimmt, da bestimmte, gerade probleminduzierte Anlässe spontaner und situationsabhängiger Kooperation bedürfen. Diese sind dagegen von Arbeitsweisen zu unterscheiden, die nur deshalb auf das Engagement und die Initiative Einzelner verwiesen sind, weil schlichtweg Strukturen und Organisationsrahmen für eine Sicherung der Zusammenarbeit fehlen.

Im Zuge der themenbezogenen, der lehrerbezogenen und schließlich schulbezogenen Analysen konnten wesentliche Faktoren herausgearbeitet werden, die zum Verständnis der Unterschiede in der Kooperationspraxis der einzelnen Lehrer beitragen. Zu unterscheiden sind individuelle und institutionelle Faktoren. Individuelle Faktoren lassen sich insbesondere auf der Ebene eigener Überzeugungen und Handlungsansprüche aufgrund des eigenen professionellen Berufsverständnisses sowie auf der Ebene personaler Dispositionen, die auf die Persönlichkeitsstruktur verweisen, ausmachen. Institutionelle Faktoren beziehen sich auf die Bewertung der spezifischen Kontextbedingungen an der jeweiligen Schule, die u.a. auch auf dahinterliegende systemische Rahmenbedingungen verweisen.

Die Lehrer unterscheiden sich somit nicht nur hinsichtlich der eigenen Handlungsmuster in bezug auf Kooperation, sondern auch, z.T. in unmittelbarer Übereinstimmung dazu, hinsichtlich der eigenen Kooperationsansprüche bzw. Überzeugungen bezüglich der Zielstellungen und des Nutzens von Kooperation im Rahmen der eigenen beruflichen Tätigkeit. Die Unterschiede verweisen dabei auf verschiedene Aspekte des eigenen Berufsverständnisses. So konnte herauskristallisiert werden, dass die Überzeugung von einer Notwendigkeit für Kooperation unter anderem von den subjektiven Antworten auf folgende Fragen abhängig ist: Für welche Aufgaben übernehme ich als Lehrer Verantwortung bzw. wofür fühle ich mich zuständig? Inwieweit sehe ich dabei sich überschneidende Aufgabenbereiche mit Anderen? In welcher Rolle sehe ich mich als Lehrer und gegenüber den Partnern? Die Fragen verweisen somit auf grundlegende Orientierungsmuster im Zusammenhang mit dem Selbstverständnis als Lehrer.

Die Frage der Zuständigkeit erscheint dabei als ein zentrales Definitionskriterium. So machen die Aussagen der Lehrer deutlich, dass zunächst der grundsätzliche, eigene Handlungsrahmen subjektiv sehr unterschiedlich weit definiert wird. Dabei reicht die Spanne von der eigenen Definition als Wissensvermittler, dessen Aufgabe sich auf die Erteilung des eigenen Fachunterrichts begrenzt, über die Formulierung einer klaren Erziehungsverantwortung bis hin zu einer Verantwortung für die Schulentwicklung und -gestaltung, auch im außerunterrichtlichen Bereich. Aus der Definition der individuellen Zuständigkeiten und des eigenen Aufgabenverständnisses leiten sich die subjektiv wahrgenommenen Kooperationsnotwendigkeiten ab. Diese entstehen dann, wenn ein gemeinsamer Handlungsrahmen definiert wird und sich daher Verantwortlichkeiten für



bestimmte Aufgaben überschneiden. So führt die geteilte Erziehungsverantwortung von Eltern und Lehrern zu diesbezüglichen Abstimmungs- und Kooperationsnotwendigkeiten.

Der darüber hinaus spannende Aspekt ist die Einschätzung der Unterrichtstätigkeit, die auf das eigene Selbstverständnis bzw. die zugrundeliegenden Orientierungsmuster für die eigene Tätigkeit verweisen. So zeigen die Ergebnisse, dass die Lehrer zum Großteil die Auffassung vertreten, ihre Aufgaben und insbesondere den Unterricht prinzipiell in alleiniger Verantwortung erledigen zu müssen. Die Ergebnisse der Interviews bestätigen damit das von TERHART/KLIEME so bezeichnete Phänomen, dass viele Lehrer den eigenen Unterricht als ihre „Privatangelegenheit“ (vgl. ebd., 2006, S. 164) betrachten. Während der Unterricht in der Regel von den Lehrern als primär „eigene Sache“ definiert wird, erscheint ihnen die Bearbeitung von Problemen mit Schülern durchaus als eine gemeinsam zu lösende Aufgabe. Aus diesen Grundüberzeugungen leiten sich dementsprechend Handlungs- und Kooperationsmuster ab und es wird verständlich, weshalb in Bezug auf den Unterricht nur sehr selten von Kokonstruktionsprozessen berichtet wird.

Zentral für die Definition von Kooperationsnotwendigkeiten ist somit das eigene Aufgaben- und Unterrichtsverständnis. Aus den Äußerungen der interviewten Lehrer ist zudem deutlich geworden, dass die Frage der Zuständigkeit sich u.a. aus den grundlegenden Vorstellungen von der prinzipiellen Funktion und den diesbezüglichen Ansprüchen an die methodische Ausgestaltung von Unterricht ableitet. Inhaltlich ist dabei von Relevanz, welche Bildungs- und Erziehungsziele ein Lehrer für sich definiert. Methodisch spiegeln sich diese letztlich in einer möglichen Öffnung des Unterrichts bzw. in einem diesbezüglich formulierten Anspruch.

In Ableitung dieser Aspekte konnten im Rahmen der themenanalytischen Auswertung der Lehrerinterviews die verschiedenen Begründungsmuster für Kooperation identifiziert werden, mit denen Lehrer die Ziele und Funktionen von Kooperation beschreiben. Dabei konnte die von PÄTZOLD eingeführte grundlegende Unterteilung in pragmatische und inhaltliche Begründungsmuster für Kooperation bestätigt werden (vgl. Kap. 1.4.1). Hinsichtlich aller Partner ließen sich diese beiden grundlegenden Begründungsmuster identifizieren. So verweist die Vielzahl der genannten pragmatischen Begründungsmuster der Lehrer auf Handlungsmotive, die durch einen Wunsch nach Arbeitserleichterung begründet sind. Die Bewertungen von Kooperationshandlungen hinsichtlich der erwartbaren Kosten-Nutzen-Relation verweisen dabei auf die Bedeutung der zeitlichen Entlastung.

Für eine weitergehende Differenzierung der genannten inhaltlichen Begründungsmuster wurden eigene Systematiken, jeweils spezifisch für die Kooperation mit Lehrern, Eltern und Externen entwickelt. Auf die Systematik von PÄTZOLD konnte nicht zurückgegriffen werden, da sich diese aufgrund der Begrenzung auf zwei Varianten als zu undifferenziert für den Gegenstandsbereich erwies. Die identifizierten Begründungsmuster bewegen sich dabei in einer Spanne von inhaltlich begründeter, gewünschter Unterstützung für je eigene Aufgabenbereiche (1), über die mögliche Verknüpfung, Erweiterung und Ergänzung der je eigenen Aufgabenbereiche (2), bis letztlich zur Vereinheitlichung, Innovation, als Ermöglichung gemeinsamer Entwicklungsprozesse (3). Deutlich wird, dass bezüglich der Lehrerkoooperation und Elternkoooperation alle drei Begründungsmuster vorkommen, hinsichtlich der Kooperation mit den Externen sich jedoch zumindest die bewusst genannten Zielstellungen und Motive für die Zusammenarbeit auf den Wunsch der Erweiterung der schulischen Arbeit, sowohl inhaltlich als auch methodisch, begrenzen. Diese Begründungsmuster verweisen damit auf unterschiedliche Funktionszuschreibungen gegenüber den Partnern, die die Zusammenarbeit fundieren. Zu fragen ist somit, inwieweit die externen Partner in der Funktion der Dienstleister und Zulieferer entsprechend der schulischen Bedürfnisse gesehen werden und dieses Grundverständnis die Zusammenarbeit prägt.

Ein entscheidender Aspekt, der auf die zugrundeliegenden Überzeugungen und Orientierungsmuster der Lehrer verweist, ist in diesem Zusammenhang die Frage nach den

Rollenzuschreibungen und damit der Bestimmung der Beziehungsstruktur. So wird deutlich, dass die Zusammenarbeit hinsichtlich der verschiedenen Partner auf sehr unterschiedlichen Rollenverhältnissen basiert. Gegenüber den Lehrern wird die Bedeutung gleicher Rollen geradezu betont, die einen gleichberechtigten Austausch ermöglichen sollen. So werden sehr bewusst die unterschiedlich eingenommenen Rollen zwischen Mentoren und Referendaren wahrgenommen, was vielfach zu der Beurteilung führt, dass es sich bei dem diesbezüglichen Zusammenarbeiten nicht um Kooperation handele, da genau die Voraussetzung gleicher Partner nicht gegeben sei und deshalb ein gleichgewichtetes Geben und Nehmen nicht realisiert werden könne. Die Gleichartigkeit zwischen Lehrern in der Kooperation begründet jedoch auch ein Maß an Zurückhaltung, da der prinzipiell Gleiche die Qualität der eigenen Arbeit beurteilen kann und damit eigene Handlungsstrategien fundiert zu hinterfragen vermag. Hier sind somit die Entwicklung klarer Zielsetzungen und eines Verständnisses der Funktion des kollegialen Austausches für den Einzelnen bewusst zu machen.

Sehr viel entscheidender und auch problematischer ist die Frage der Rollenverteilungen jedoch hinsichtlich der Kooperation mit Eltern. So zeichnen sich gegenüber den Eltern sehr unterschiedliche Rollenzuweisungen und Rollenerwartungen ab. Die Eltern werden von den Lehrern als Partner, als Berater, als Unterstützer der Schule sowie als Experten bezeichnet. Grundsätzlich wird aus den Aussagen jedoch deutlich, dass sich die Lehrer prinzipiell in einer Expertenrolle gegenüber den Eltern sehen, was darauf verweist, dass die Handlungserwartungen der Schule sowie die eigene Handlungskompetenz a priori gesetzt sind. Während die Eltern grundsätzlich bereits strukturell abhängig sind von den Lehrern, sind sie zudem vielfach feststehenden Handlungsforderungen ausgesetzt. Problematisch ist somit zum einen eine ungleiche Verteilung der Rollen, für die Lehrer dabei jedoch auch, dass sie für die Durchsetzung der Handlungserwartungen keine Handhabe haben. So kämpfen zwei Parteien ohne „Waffen“. Die Eltern reagieren hierauf vielfach mit Rückzug, die Lehrer mit Klagen.

So bleibt zu fragen, ob die derzeitige Gestaltung der Zusammenarbeit nicht vielfach auf einem grundsätzlichen und strukturellen Missverständnis beruht. Eine gleichberechtigte Beteiligung der Eltern erfolgt im seltensten Fall und ein Austausch über Erwartungen, der tatsächlich den Eltern Entscheidungsspielräume zugestehen könnte, ist weder eingeplant noch im Bewusstsein überhaupt vorhanden (vgl. Kap. 4.2.38). So ist zu fragen, inwieweit an dem bestehenden Rollenverhältnis und -verständnis gearbeitet werden kann oder ob dieses als gegeben zu akzeptieren ist und daher über mögliche, adäquatere Handlungsstrategien nachgedacht werden muss. Wenn die Mitarbeit der Eltern erziehungs- und damit bildungswirksam so bedeutend ist, wie eingangs ausgeführt werden konnte (vgl. Kap. 1.2), kann sie nicht langfristig als offenes Problemfeld akzeptiert werden. Die Frage ist, ob flankierende Handlungsvorgaben für Lehrer und/oder Eltern denkbar sind, die ein Mindestmaß an Zusammenarbeit zu sichern in der Lage sind. Die Gretchenfrage lautet dabei, wer für die Handlungsinitiative und die Kontaktaufnahme verantwortlich sein sollte, die Eltern und/oder die Lehrer? Einige Lehrer sehen für sich diese Aufgabe, andere dagegen verbleiben in Handlungserwartungen gegenüber den Eltern. Hier ist zu vermuten, dass lediglich eine Förderung der Akzeptanz seitens der Lehrer für die bestehende Ausgangssituation (beklagter Mangel an Elternengagement) den Weg zur Reflexion und Entwicklung von Gestaltungsmöglichkeiten seitens der Schule öffnen würde. Bei entsprechender Akzeptanz könnten das Rollenverständnis gegenüber Eltern und die Funktion der Elternzusammenarbeit im Rahmen des eigenen Berufsauftrages geklärt und somit eine entsprechende Handlungsinitiative als Kernaufgabe und nicht als Zusatzaufgabe definiert werden. Auch hinsichtlich der Eltern muss die Frage aufgeworfen werden, ob ein Mindestmaß an Kontakt, Austausch und Zusammenarbeit über die Aushandlung von Handlungsvereinbarungen oder gar -vorgaben sichergestellt werden kann. So hat beispielsweise die an der Untersuchung teilnehmende Reformschule in freier Trägerschaft (Schule 2) als einzige die Elterngespräche verbindlich eingeführt, obwohl (oder weshalb?) sie die Schule ist, die bereits den engsten, konzeptionell gesicherten Kontakt zu den Eltern hat. Hier zeigt sich ein konzeptioneller

Rahmen, der die vorhandenen Handlungserwartungen legitimiert und deren Erfüllung ermöglicht. Der Rückzug auf die Betonung der individuellen Freiheit nützt dagegen nur insofern, als diese durch engagierte Programme der Elternaufklärung flankiert wird.

Gegenüber den externen Partnern lassen sich im Vergleich zu den Eltern klare Rollenverteilungen ausmachen. So werden diese als Experten in Handlungsfeldern gesehen, auf die sich die eigene Lehrerarbeit prinzipiell nicht bezieht. Gleichzeitig, wie oben bereits angedeutet, verweisen die Begründungsmuster jedoch darauf, dass die Partner zwar als Experten hinsichtlich ihrer Angebote gesehen werden, dabei jedoch vielfach als Dienstleister für die Schule instrumentalisiert werden. Auch hier stellt sich die Frage der Definition der eigenen Rollen sowie der Zuständigkeiten, gerade im Zuge der Ganztagsentwicklung, weil nur gleichberechtigte Partner eine ganztägige Bildung in gemeinsamer Verantwortung übernehmen können, die informelle, formelle und nicht-formelle Formen zu vereinen weiß und sich der Aufgaben der Bildung, Betreuung und Erziehung in gemeinsamer Verantwortung stellt. Die Frage ist, wie eine Aushandlung, Verzahnung und auch Übertragung von Verantwortlichkeiten erfolgen kann. Schule 4, mit einem sehr ausgebautem Netz an Partnerschaften mit externen Partnern liefert dafür ein Beispiel, indem dort sehr bewusst auf die Interessen und Ziele der externen Partner eingegangen wird und diese in Auseinandersetzung mit schuleigenen Zielen und Ansprüchen zu einem Gesamtkonzept der jeweiligen partnerschaftlichen Zusammenarbeit ausbuchstabiert wird.

Die Interviewergebnisse verweisen darauf, dass neben dem Berufsverständnis das eigene Kooperationshandeln auch durch Aspekte der Persönlichkeitsstruktur beeinflusst wird. So werden Aspekte wie die eigene Zurückhaltung aufgrund von Unsicherheit, Angst, mangelnder Souveränität genannt, die zwar zum einen auch Hinweise auf die bestehende Beziehungskultur an einer Schule liefern, auf der anderen Seite jedoch auch auf dahinterliegende Persönlichkeitsmerkmale, wie beispielsweise das Maß an Intro- bzw. Extrovertiertheit, verweisen. Diese Merkmale können als tieferliegende Strukturen der Persönlichkeit verstanden werden, die nicht einfach modifizierbar sind. Vielmehr sind hier eine Kompensation durch gezielten Aufbau von Teamstrukturen und der Klärung von Funktionen und Teamrollen notwendig. So verweist dieser Punkt aus einer anderen Perspektive auf die Bedeutung der Teamstrukturen.

Darüber hinaus ist deutlich geworden, dass sich die Lehrer hinsichtlich der eigenen Kompetenzen und Ressourcen unterscheiden. So machen einige Lehrer sehr deutlich, dass sie sich zu bestimmten Kooperationsaufträgen nicht imstande sehen und äußern explizit, dass ihnen dahingehende Kompetenzen fehlen, was sich auch im formulierten Fortbildungsbedarf zeigt. Als bewusste Defizite und mögliche zu bearbeitende Thematiken werden dabei u.a. die fehlenden Handlungsstrategien zum Aufbau von Kooperationsbeziehungen zu Externen sowie Fragen der Elternarbeit genannt.

Neben diesen Faktoren, die auf der individuellen Ebene des einzelnen Lehrers zu verorten sind, konnte im Rahmen der Analysen herausgearbeitet werden, worin Einflüsse der institutionellen und systemischen Bedingungen auf das kooperative Handeln des Einzelnen gesehen werden. Die Kooperationshandlungen des Einzelnen erscheinen demnach als abhängig von den Rahmenbedingungen, dem schulischen, konzeptionellen Rahmen, der Leitungskultur sowie der Beziehungskultur. Dabei wird deutlich, dass die Interviewten zum einen diesen Faktoren einen wesentlichen Einfluss auf die Möglichkeit zur Kooperation zuschreiben. Zum anderen konnte im Rahmen der schulbezogenen Einzelfallanalysen herausgearbeitet werden, dass sich die Schulen erheblich hinsichtlich dieser genannten Aspekte unterscheiden.

Die untersuchten Schulen sind sehr unterschiedlichen systemischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen ausgesetzt. Durch die Aufnahme einer Privatschule in das Untersuchungssample konnten die systembedingten Unterschiede, die zwischen Schulen

in staatlicher und in freier Trägerschaft bestehen, deutlich herausgearbeitet werden. Als besonders relevant im Zusammenhang mit der Kooperationsfrage erscheinen dabei die personalpolitischen Unterschiede, insbesondere aufgrund des bestehenden Lehrpersonalkonzeptes in Mecklenburg-Vorpommern, in dessen Folge die Lehrer an öffentlichen Schulen mehrheitlich von Teilzeitbeschäftigung betroffen sind und darüber hinaus an verschiedenen Schulen gleichzeitig eingesetzt werden. Nicht indes auf systemische Aspekte zurückführbar sind die Unterschiede, die zwischen den staatlichen und der privaten Schule hinsichtlich der konzeptionellen Fundierung und insbesondere hinsichtlich der kooperativen Praxis festgestellt werden konnten. Dass Privatschulen mehr Wert auf kooperatives Arbeiten legen und konzeptionell prinzipiell stärker eine Öffnung und Reformierung von Unterrichtskultur erreichen, ist daraus nicht abzuleiten. Dass jedoch die Möglichkeit des Aufbaus eines festen Stammpersonals, unter Anwendung konzeptionsgebundener Einstellungskriterien und damit die gezielte Personalentwicklung systemisch bedingt und gleichzeitig eine förderliche Grundlage für die Ausgestaltung des kooperativen Arbeitens an einer Schule ist, geht aus sämtlichen Aussagen der interviewten Lehrer hervor.

So differieren die Schulen auf einer nächsten Ebene hinsichtlich der konzeptionellen Grundlagen, die den Rahmen für die pädagogischen Zielstellungen und damit das Arbeiten an einer Schule definieren. Dieser Aspekt erscheint als das schulbezogene Pendant zur Definition des eigenen Berufs- und Aufgabenverständnisses auf individueller Ebene. Während auf jener die Frage der persönlichen Übernahme von Verantwortung durch den Einzelnen und die Definition eigener Zuständigkeiten im Mittelpunkt stand, ist auf institutioneller Ebene das konkrete kooperative Handeln des Einzelnen davon abhängig, welchen Aufgaben schulweit eine Relevanz zuerkannt wird und welche Verantwortung dem einzelnen Lehrer dabei übertragen wird. Die Schulen unterscheiden sich darüber hinaus hinsichtlich der geschaffenen Organisationsstrukturen. So bestehen an den untersuchten Schulen sehr unterschiedliche Team- und Konferenzmodi. Beide Aspekte, Konzept und Strukturrahmen, stehen dabei im Zusammenhang und prägen die an der Schule bestehende kooperative Arbeitskultur. Diese wird darüber hinaus durch die Beziehungs- und die Leitungskultur geprägt. So wird dem bestehenden Klima an der Schule, das sich in der Qualität der sozialen Beziehungen und informellen Netze spiegelt, große Bedeutung beigemessen. Für die Zusammenarbeit mit den Eltern wird ebenfalls die Pflege positiver Beziehungen als entscheidend benannt. Deutlich wurde aus den Aussagen, dass die Lehrer nur rückblickend grundlegende Kritik an der schulischen Beziehungskultur äußern. Dagegen wurden aus den Ausführungen sehr klare Unterschiede hinsichtlich der bestehenden Leitungskultur deutlich. So unterscheiden sich die Schulen hinsichtlich des Schulleitungsstils in demokratisch und autoritär geführte Schulen. Dabei konnte herausgearbeitet werden, dass einem demokratischen Stil eine positive Wirkung auf die Entwicklung der Kooperation zukommt, da mit diesem Stil als wesentlich erachtete Aspekte einer kooperativen Arbeitskultur gefördert werden: Vertrauen, Partizipation, Offenheit, Aufhebung der Trennung zwischen Schulleitung und Kollegium und damit letztlich die Förderung der Beziehungskultur. Als Kritik an Schulleitern mit einem autoritären Stil wird dagegen geäußert, dass diese sich eher auf das Fordern als das Fördern beschränken und ein distanzierteres Verhältnis zum Kollegium haben. Unabhängig vom Stil benennen die Lehrer als bedeutenden, förderlichen Einfluss, die Fähigkeit des Schulleiters klare Entscheidungen treffen zu können und eine inhaltliche Orientierung für die Arbeit des Kollegiums zu geben, die letztlich die Grundlage für eine erfolgreiche Kooperation ist. Der Schulleitung kommt damit eine entscheidende Rolle bei der Förderung der kooperativen Arbeitskultur zu.

In Bezugnahme auf die in Kapitel 1.4.2.2 dargestellten Systematisierungsmodelle zur Unterscheidung der Schulen hinsichtlich der sie prägenden Arbeits- bzw. Schulkultur (ROLFF, HARGREAVES) bzw. der Intensitätsstufen der schulinternen Zusammenarbeit (STEINERT/KLIEME/U.A.) kann festgestellt werden, dass sich das gesamte Spektrum der dort vorgestellten Konfigurationen im Sample der untersuchten Schulen widerspiegelt. So muss Schule 3 als fragmentierte Schule bezeichnet werden, in der weder eine klare pädagogische

Konzeption noch gemeinsame Zielstellungen erkennbar sind und die Förderung der Zusammenarbeit sich auf das gesetzliche Mindestmaß begrenzt und ansonsten dem Einzelnen überlassen bleibt. Schule 1 befindet sich auf der Grenze zur Projekt-Schule, Schule 5 kann als klarer Vertreter einer Projekt-Schule angesehen werden. In diesen Schulen finden einzelne Projekte statt, die Kooperation wird unterstützt und strukturell gefördert, jedoch erscheint die Problemlösefähigkeit und die Abstimmung gemeinsamer Ziele als noch eingeschränkt vorhanden. Schule 4 und Schule 2 entsprechen hingegen den von ROLFF eingeführten Kriterien einer Problemlöse-Schule. In ihnen sind klare gemeinsame Ziele handlungsleitend, die Arbeit der Kollegen ist aufeinander bezogen und erfolgt teamartig auf allen Ebenen und es bestehen Elemente der Personalentwicklung. Hervorzuheben ist, dass Schule 4 im Rahmen des Modellversuches „Selbständige Schule“ erweiterte Möglichkeiten der Personalentwicklung in Erprobung hat. Für Schule 4 muss jedoch einschränkend angemerkt werden, dass zwar eine sehr ausgebaute unterrichtsbezogene Kooperation praktiziert wird, diese jedoch nicht in kokonstruktiven Verfahren zur Verzahnung des konkreten Unterrichts verschiedener Fächern besteht.

Eingerechnet werden muss in einen schulbezogenen Vergleich, dass die Ausgangsbedingungen der Schulen sehr unterschiedlich sind. Betrachtet man jedoch, dass die beiden Brennpunktschulen (Schule 1 und Schule 5) nicht zu den fragmentierten Schulen gerechnet werden können, eine Bestandsschule im ländlichen Raum dagegen schon, so verweist dieser Aspekt darauf, dass die Ausgangsbedingungen nicht grundlegend alle Konfigurationsunterschiede einer Schule zu erklären vermögen.

Die Kooperationspraxis eines Lehrers verweist somit zum einen auf sein individuelles Aufgaben- und Unterrichtsverständnis, aus dem sich sein Handlungsrahmen ableitet, also die Frage, was wird als in den eigenen Zuständigkeitsbereich fallend angesehen. Aus diesem leiten sich für ihn begründete Kooperationsnotwendigkeiten ab. Auf der anderen Seite werden die tatsächlichen Kooperationshandlungen durch den institutionell gegebenen Handlungsrahmen bestimmt, der sich aus der Definition dessen ergibt, was innerhalb einer Schule sowohl gewollt als auch möglich ist. Die Einschätzung der individuellen Kompetenzen, Ressourcen und Handlungsstrategien sowie die institutionellen und systemischen Bedingungen bestimmen dabei den als möglich angesehenen Handlungsrahmen. So kommt es sowohl zu Fällen, in denen die individuellen Ansprüche mit dem als möglich angesehenen Handlungsrahmen übereinstimmen als auch zu Fällen, wo dies nicht zutrifft. In letztgenannten Fällen entsteht eine Diskrepanz zwischen dem „Wollen“ und dem subjektiv eingeschätzten „Können“, die sich entscheidend auf die Zufriedenheit auswirkt.

Aufbauend auf diese Ergebnisse der themenanalytischen Auseinandersetzung, im Rahmen derer die vielfältigen Ausprägungsvarianten und Betrachtungsdimensionen kooperativen Handelns analysiert wurden, konnten unterschiedliche Typen eines kooperativen Habitus herausgearbeitet werden, die zu einer Typologie der Lehrer in Bezug auf kooperatives Handeln ausgebaut werden konnten. Diese Typologie liefert einen Beitrag zum theoretischen Verständnis der in Bezug auf Kooperation bestehenden strukturellen Zusammenhänge zwischen den individuellen Begründungs- und Orientierungsmustern und den Handlungsmustern von Lehrern sowie für die Zusammenhänge zwischen den institutionellen und individuellen Einflussfaktoren.

So lassen sich drei Grundtypen unterscheiden: der erweiterte, der basale sowie der marginale Kooperationshabitus. Diese unterscheiden sich grundsätzlich im von den jeweiligen Vertretern gezeigten Umfang und der Reichweite des eigenen kooperativen Handelns. Beim erweiterten Kooperationshabitus lässt sich das kooperative Arbeiten als grundlegendes Handlungsprinzip der beruflichen Tätigkeit des Lehrers ausweisen, das sich auf sämtliche Arbeitsbereiche und insbesondere auch auf den eigenen Unterricht bezieht. Beim basalen Kooperationshabitus ist Kooperation kein durchgängiges Handlungsprinzip, bezieht sich

jedoch auf viele Bereiche und dient als Unterstützung des Lehrers in vielen Arbeitsbereichen, vor allem außerunterrichtlichen. Beim marginalen Kooperationshabitus ist das kooperative Handeln auf das Mindestmaß und auf direkt unterstützende Kooperationshandlungen begrenzt. Obgleich diese Typologie zunächst deskriptiv eine Gruppierung der vorfindbaren Habitus vornimmt, ist mit Blick auf die im Eingang der Arbeit ausgewiesene fachwissenschaftliche Debatte zur Schulqualität und Schulentwicklung der normative Gehalt einer solchen Unterteilung herauszustellen. So ist die umfassende kooperative Zusammenarbeit mit anderen, die sich im erweiterten Kooperationshabitus repräsentiert, als die zielführende Form zukunftsfähiger Lehrerarbeit beschrieben worden, da nur durch eine dergestaltete Lehrerarbeit eine umfassende Schulentwicklung auf allen Ebenen erwartbar ist (vgl. Kap. 1.2). Zu den einzelnen Grundtypen lassen sich jeweils verschiedene Varianten identifizieren, die sich hinsichtlich der subjektiv wahrgenommenen Kooperationsnotwendigkeit als auch hinsichtlich der persönlichen Übernahme von Handlungsinitiativen unterscheiden.

Durch die Kombination der lehrer- und schulbezogenen Einzelfallanalysen konnte herausgearbeitet werden, dass die Wahrscheinlichkeit für das Vorkommen der verschiedenen Typen an einer Schule auch als abhängig von den schulischen Bedingungen betrachtet werden muss. So haben die Schulanalysen deutliche Unterschiede hinsichtlich der Bedingungen für Kooperation zwischen den Schulen sichtbar werden lassen, die die Ausprägung unterschiedlicher Habitustypen bei den Lehrern befördern bzw. eher verhindern. Prinzipielle diesbezügliche Unterschiede konnten zwischen der an der Untersuchung beteiligten Schule in privater Trägerschaft und den staatlichen Schulen herausgearbeitet werden. Darüberhinaus verweisen die Schilderungen der berufsbiographischen Erfahrungen der Lehrer auf klare Entwicklungsgeschichten, die sich zum einen auf persönliche Entwicklungen im Selbstverständnis beziehen, zum anderen mit Veränderungen der äußeren Kontextbedingungen erklärt werden. Beide Aspekte – sowohl die schulischen als auch die berufsbiographischen Einflüsse – verweisen auf die Dynamik und Entwicklungspotentiale der beschriebenen Habitustypen.

So ist zu fragen, welcher Typ welcher Angebote und Inputs bedarf, um den eigenen Habitus weiterzuentwickeln. Für die Typen, die sich durch eine geringe Ausprägung der wahrgenommenen Kooperationsnotwendigkeiten und daraus abgeleiteten marginalen bzw. basalen Kooperationsaktivitäten charakterisieren, liegen mögliche Ansatzpunkte in einer Auseinandersetzung mit den Zielen und Vorstellungen von der eigenen Tätigkeit und damit mit dem Selbstverständnis als Lehrer. Dabei rückt die Auseinandersetzung mit den Vorstellungen vom subjektiven Handlungsrahmen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Gleichzeitig sind jedoch die schulischen Bedingungen zu betrachten, da aus der Untersuchung deutlich wurde, dass das eigene Berufsverständnis und die Definition der eigenen Rolle als Lehrer kontextbezogen formuliert wird. So trägt das jeweilige schulische Umfeld, je nach Ausgestaltung, entweder zur Reformierung oder zur Konservierung eines traditionellen Berufsverständnisses bei. Diese Wirkungszusammenhänge verweisen auf Entwicklungsnotwendigkeiten an den Schulen insgesamt. Die Entwicklung konzeptioneller Grundlagen, gemeinsamer Zieldefinitionen und der hieraus resultierende Aufbau einer kooperativen Arbeitskultur bilden entscheidende Voraussetzungen für eine diesbezügliche Entwicklung des Einzelnen.

Die Bedeutung der Schaffung förderlicher Bedingungen auf schulischer und systemischer Ebene wird in unmittelbarer Weise bei den Typen des „Arrangierten“ und „Entkräfteten“ deutlich. Diese beiden Typen sind entscheidend dadurch charakterisiert, dass bei ihnen bereits ein vorhandener Wunsch für Kooperation besteht bzw. die Notwendigkeit gesehen wird, diese jedoch in Diskrepanz zu dem als realisierbar betrachteten und damit gezeigten Kooperationshandeln steht, was z.T. als hohes Frustrationspotential wirkt.

Worin letztlich konkrete Maßnahmen zur Förderung sowohl der individuellen als auch institutionell-systemischen Entwicklung von Kooperation bestehen, wird im Ausblick im anschließenden Kapitel detailliert beschrieben.

Zuvor bleibt, an dieser Stelle eine methodenkritische Reflexion der vorliegenden Studie vorzunehmen als auch offene Forschungsfragen zu formulieren. Hinsichtlich der Methodenbetrachtung sind dabei sowohl die grundsätzlich bestehenden Grenzen des gewählten methodischen Designs als auch die im Verlaufe der Untersuchung gesammelten positiven und negativen Erfahrungen zu bilanzieren und kritisch zu bewerten.

Grundsätzlich ergeben sich aus der Wahl eines qualitativen Forschungsdesigns Begrenzungen hinsichtlich des Geltungsbereiches der getroffenen Aussagen. So beziehen sich die gemachten Aussagen zunächst auf fünf Regional- und Gesamtschulen mit Ganztagsbetrieb im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern. Damit sind exemplarisch die Ausprägungen der kooperativen Praxis von Lehrern als auch deren zugrundeliegenden Orientierungsmuster und die Schulspezifika beschrieben worden. Das Ziel der Forschung beschränkt sich auf die Identifikation typischer Merkmalsausprägungen und der Analyse der jeweils spezifischen Konfigurationen der mit diesen verbundenen Bedingungen und Kontextfaktoren. Die Beschreibung des Typischen wiederum erlaubt Generalisierungen, Aussagen zur statistischen Verteilung der vorgefundenen Muster und der Habustypen sind jedoch nicht möglich. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit Artefakte durch die Auswahl der konkreten fünf Schulen produziert wurden. Hier kann darauf verwiesen werden, dass verschiedene Kriterien angewandt wurden, um ein größtmögliches Spektrum von Schulen im Sample zu haben. Gleichzeitig verweisen die Analyseergebnisse darauf, dass hinsichtlich der für die Fragestellung der Kooperation relevanten Bestimmung der Arbeits- und Schulkultur das gesamte Spektrum der möglichen Konfigurationen (vgl. ROLFF, 1994) unter den Schulen vertreten war, was auf eine diesbezüglich maximal heterogene Schulauswahl verweist.

Ein weiterer kritischer Aspekt liegt in der notwendigerweise einseitigen Sichtweise auf den Gegenstand der Betrachtung durch die begründete Fokussierung auf die Erhebung der subjektiven Sichtweisen der Lehrer. Zum einen muss konstatiert werden, dass der Forschungsansatz gewählt wurde, da die subjektive Sicht und die subjektive „Wahrheit“ des Einzelnen als handlungsleitend angesehen wird. Es wird damit einer „objektiven Wahrheit“, die in Anspruch nimmt, die Realität zu verkörpern, so wie sie ist, eine subjektive Wahrheit entgegengesetzt, der eine gleiche, wenn nicht größere handlungsleitende Bedeutung für den Einzelnen zukommt. Diese Annahme gründet auf der Vorstellung, dass wir die Dinge grundsätzlich von unserem subjektiven Standpunkt aus betrachten und so sehen, wie wir sind. Forschungspraktisch ergibt sich dabei jedoch trotzdem das Problem der Differenzierung zwischen dem von den Interviewten Gesagtem und dem intersubjektiv als gegeben Akzeptiertem. So wurde der Einseitigkeit der subjektiven Sichtweisen der Lehrer durch eine Methodentriangulation versucht zu begegnen, indem die Interviews der Lehrer mit Interviews der Schulleitungen und einer Dokumentenanalyse flankiert wurden und dadurch sowohl Leerstellen als auch bestehende Widersprüchlichkeiten identifiziert werden konnten. Durch dieses Verfahren konnten auch die Aussagen der Schulleiterinterviews kritisch an denen der Lehrerinterviews geprüft werden.

Es bestand des Weiteren die Gefahr des erwünschten Antwortverhaltens von Interviewpartnern in der vorliegenden Studie, da es sich um ein problematisches Handlungsfeld von Lehrern handelt. Dieser wurde dadurch versucht zu begegnen, dass allen Interviews eine möglichst lange Aufwärmphase vorgeschoben wurde und es in dieser den Lehrern ermöglicht wurde, das Gefühl aufzubauen, als Experten der Praxis in das Gespräch zu gehen. Des Weiteren wurden die Gesprächsstimuli bewusst in Form erzählgenerierender Fragen formuliert. Dies diente zum einen der zusammenhängenden Darstellung der eigenen Praxis, Erfahrungen und entsprechender Bewertungen. Zum anderen diente diese Vorgehensweise der Sicherung „wahrheitsgetreuer“ Erzählungen des Einzelnen, ausgehend von dem Phänomen eines bestehenden Erzählzwangs innerhalb der Schilderung konkreter

Episoden.<sup>86</sup> Hinsichtlich der Leitfäden für die Lehrer- als auch die Schulleiterinterviews kann konstatiert werden, dass sie sich durch ihre Struktur und Formulierungen als sehr geeignet für die Initiierung sehr offener und gehaltvoller Interviews herausstellten. So waren Leitfäden konstruiert worden, die, abgesichert durch ein zweistufiges Pretestverfahren des Lehrerleitfadens, den Anforderungen und Fragestellungen gerecht wurden und sehr gehaltvolles Material produzierten.

Während die Instrumente für die Interviews sich im Laufe der Untersuchung als sehr geeignet herausstellten, traten beim Einsatz des quantitativen Fragebogens Probleme auf. So ließen die Anmerkungen, die Lehrer beim Ausfüllen der Fragebögen machten, erkennen, dass sich für Fragekomplex 1 (Auskunft über die Kommunikationshäufigkeiten) die Wahl der Skalenvorgaben als ungünstig erwies. Unabhängig davon ist nach Erprobung dieses Instrumentes in der Praxis grundsätzlich anzuzweifeln, inwieweit Lehrer tatsächlich präzise Angaben dazu machen können, wie häufig sie mit welchem Partner über bestimmte Themen reden. Die Fehlerquellen liegen dabei sowohl in der Auslegung der Themenvorgaben als auch der Definition der Kommunikationshäufigkeiten, wie Vergleiche zu den in den Interviews gemachten Aussagen deutlich werden ließen. Die Ergebnisse dieser Frage wurden demzufolge nicht in die Auswertung aufgenommen. Um tatsächlich fundierte Aussagen über die Häufigkeit und thematische Bestimmung von Kommunikationsinhalten vorzunehmen zu können, erscheinen gänzlich andere methodische Settings notwendig. So können intensive Formen wie Selbstbeobachtungen bzw. teilnehmende Beobachtungen deutlich gehaltvollere, validere Aussagen zu dieser Frage hervorbringen.

Schließlich ist als prinzipiell kritisch zu bewertender Aspekt im Forschungsvorgehen eine monologistische Vorgehensweise zu nennen. Während für die Interviewdurchführung und Transkription und für die Kodierung auf der einen Seite dadurch eine Konsistenz im Vorgehen gesichert werden konnte, bestanden hinsichtlich der Interpretation der Daten Ansatzpunkte für forscherseitige, subjektive Verzerrungen. Dieser Gefahr wurde durch vielfältige Verfahren versucht zu begegnen. So wurden der Fortgang der Arbeit und einzelne Analyseschritte regelmäßig innerhalb eines Forschungskolloquiums vorgestellt und anhand konkreter Daten diskutiert. Von zentraler Bedeutung zur Absicherung der Ergebnisse und Überprüfung der Interpretationen war darüber hinaus die Durchführung einer einwöchigen Interpretationswerkstatt mit Hauptstudiumsstudenten. Im Rahmen dieser konnte die Typologierstellung als auch die Interpretation der Schulleiterinterviews von einem sechsköpfigen Team wiederholt und bestätigt werden. Diese Teilnehmer hatten im Vorfeld bereits an einem einführenden Seminar zum Thema „Kooperation in Schule“ teilgenommen und dabei selbst Lehrerinterviews zur Thematik durchgeführt.

Bevor im nächsten Abschnitt eine Darstellung der aus den Ergebnissen abgeleiteten, verwertungsorientierten, praxisbezogenen Handlungsvorschläge und Fragestellungen folgt (s.u.), bleiben zunächst die forscherseitig offenen Themenkomplexe und Fragestellungen zu benennen. Aus der grundsätzlichen Begrenztheit der Erkenntnismöglichkeiten, die notwendigerweise in jeder Studie bestehen und welche sich aus der begründet vorgenommenen Entscheidung für einen spezifischen Forschungsansatz ergeben, lassen sich eine Reihe von Anschlussfragen formulieren, die in zukünftigen Forschungsprogrammen aufgeklärt werden könnten. Als wohl wichtigste und unmittelbar anzuschließende Untersuchung erscheint eine Analyse der subjektiven Sichtweisen der Partner der Lehrer, um zum einen die Aussagen der Lehrer anhand dieser kritisch zu spiegeln und gleichsam Diskrepanzen in den Auffassungen, Ansprüchen und Zielvorstellungen in Verbindung mit Kooperation aufdecken zu können. Darüber hinaus wäre eine repräsentative Studie zur Untersuchung der Häufigkeit des Vorkommens unterschiedlicher Kooperationshabitus und Kooperationsformen sinnvoll. Eine

---

<sup>86</sup> „Die spontanen Aussagen der Interviewten geben jedoch das wieder, was ihnen am stärksten bewußt ist, woran ihnen innerhalb des Objektbereichs besonders gelegen ist, wo sie ihre Schwerpunkte setzen.“ (AURIN, 1993, S. 89)



Untersuchung der spezifischen Verteilung zwischen unterschiedlichen Schulformen könnte ein nächster Schritt zur Beschreibung der empirischen Wirklichkeit sein. Ebenfalls von Interesse könnte eine Untersuchung der Auswirkungen der Teambildungen im Zusammenhang mit dem LGL auf die Entwicklung der Kooperation der Lehrer sein.

Mit der vorliegenden Untersuchung konnten lediglich die subjektiven Sichtweisen der Lehrer erhoben werden. Hier erscheint eine methodische Ergänzung um beobachtende Verfahren sinnvoll, zum Vergleich der Konsistenz von subjektiv dargestellter Wirklichkeit und forscherseitig beobachtbarer Handlungsstrategien.

Ein weiteres offenes Forschungsfeld liegt in der fokussierten Analyse des Einflusses der personalen Dispositionen, die in der vorliegenden Studie zwar als ein Faktor unter vielen Erwähnung gefunden haben, jedoch in ihrer spezifischen Wirkung nicht in den Blick genommen werden konnten. Gleichwohl zeigen die Aussagen der Lehrer, dass diesem Aspekt eine hohe Bedeutung für die Gestaltung der kooperativen Praxis zukommt. So gälte es, differenziert zu untersuchen, wodurch sich die Ausprägung primär initiativer bzw. resonanter Handlungsmuster, die in der vorliegenden Untersuchung lediglich identifiziert wurden, beim jeweils Einzelnen zu begründen sind, um daraus differenzierte Gestaltungshinweise abzuleiten. Ebenso ist die Teilfrage zur spezifischen Konfiguration von Kooperationsformen zur Berufsorientierung in der Studie nicht vertiefend beantwortet worden. So diente der eingangs beschriebene Fokus hierauf letztlich nur forschungspragmatisch als ein ergänzendes Auswahlkriterium für die Lehrerinterviews zur Sicherung einer kontrollierten Auswahl der Interviewpartner. Die diesbezüglichen Daten wurden nicht fokussierend ausgewertet, da grundsätzlich deutlich wurde, dass für eine Analyse bestimmter themenbezogener Teilfragen zur Kooperation andere Untersuchungsdesigns notwendig sind, die eine spezifischere Datenbasis ermöglichen.

Schließlich ist eine vergleichende Betrachtung zum Kooperationshabitus in anderen Berufsgruppen als ein weiteres Forschungsfeld zu benennen, dessen Bearbeitung zum Verständnis der Spezifik Kooperation von Lehrern, durch den Vergleich mit dem „Anderen“, beitragen würde. Denkbar sind dabei sowohl die Untersuchung verwandter Berufsgruppen (Sozialpädagogen; Hochschullehrer) als auch grundlegend zu unterscheidender Berufsgruppen bzw. Arbeitskontexte (Ärzte; Mitarbeiter in NGOs, im Einzelhandel, in öffentlichen Ämtern, etc.).

## 6.2 Ausblick – Voraussetzungen für eine kooperative Arbeitskultur in der Schule

Ein letzliches Ziel meiner Arbeit besteht darin, Erkenntnisse darüber zu generieren, wie man Kooperation befördern kann und damit Orientierungswissen abzuleiten, das für die Praxis relevante Aussagen bereitstellt.<sup>87</sup>

Um eine umfassende kooperative Arbeitskultur bei Lehrern zu initiieren bzw. zu verankern, müssen konsequent und pragmatisch grundsätzliche Veränderungen herbeigeführt werden. Aus der Untersuchung wurde dabei deutlich, dass Konsequenzen auf allen Ebenen erforderlich sind – auf der Mikro-, der Meso- und der Makroebene – die grundsätzlich in einer Wechselbeziehung zueinander stehen.

Auf **Mikro- bzw. individueller Ebene** lautet die zentrale Aussage der Untersuchung: Die Notwendigkeit zur Kooperation ergibt sich für den einzelnen Lehrer unmittelbar aus dem eigenen Aufgabenverständnis und der damit verbundenen Definition des eigenen Handlungsrahmens.

---

<sup>87</sup> So formulieren auch TERHART/KLIEME als leitende Frage, die auf die operative Gestaltung gerichtet ist: „Wie lässt sich der Arbeitsplatz Schule in seinen Bedingungen und Abläufen so einrichten, dass anspruchsvolle Kooperation wahrscheinlicher wird?“ (ebd., 2006, S. 165).

Dahinter steht die Erkenntnis, dass die subjektiv wahrgenommene Kooperationsnotwendigkeit aus der Definition der eigenen Zuständigkeiten erwächst. Die Definition der Zuständigkeit wiederum ist abhängig vom Selbst- bzw. Berufsverständnis. Damit rücken die Vorstellungen, die Lehrer von ihrem Beruf und von ihrer Rolle als Lehrer haben, in den Mittelpunkt der Betrachtung. Soll eine kooperative Schulentwicklung auf allen Ebenen möglich sein, dann ist ein Selbstverständnis des Lehrers nicht auf die Rolle des Stundengebers, des Wissensvermittlers bzw. des Fachlehrers zu begrenzen. Vielmehr ist an einem professionellen Verständnis zu arbeiten, welches bewusst die Funktion des Lehrers in der Teilhabe an der bestmöglichen Gestaltung und Begleitung der Aufwachs-, Bildungs- und Erziehungsprozesse von jungen Menschen sieht. Der Begriff der Begleitung verweist dabei darauf, dass die Aufgabe des Lehrers nur sinnvoll in der begleitenden Beratung und Moderation der Lernprozesse der Schüler gesehen werden kann. Der Begriff der Teilhabe verweist darauf, dass es sich um eine kooperative Zuständigkeit der verschiedenen Partner handeln muss. Dabei geht es nicht darum, die jeweiligen originären Zuständigkeiten der einzelnen Systeme (Schule, Elternhaus und Lebenswelt), die im Zusammenhang der Aufwachsprozesse der Kinder und Jugendlichen ihre jeweiligen Funktionen haben, zu verwischen, jedoch darum, Schnittstellen deutlich zu machen, die notwendigerweise der Verzahnung bedürfen und eine Flucht in die Delegation der Verantwortung vermeiden helfen. Die eigene Professionalität ist dabei als eine permanente Entwicklungsaufgabe zu verstehen.

Auf der anderen Seite ist erfolgreiches, kooperatives Handeln nicht voraussetzungslos, sondern erfordert Kompetenzen beim Einzelnen. So werden von den Lehrern selbst insbesondere Teamfähigkeit, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Offenheit und Transparenz sowie ein Organisationstalent genannt. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass insbesondere im Kontakt mit den Eltern Beratungsaufgaben zwar übernommen, dabei jedoch sehr unterschiedlich gehandhabt werden und vielfach auf einem alltagspraktischen, unprofessionellen Beratungsverständnis beruhen, hier somit fundierte Kenntnisse und Fähigkeiten benötigt werden. Ebenfalls spiegeln die Ergebnisse, dass konkrete Kenntnisse über Verfahrensschritte und Kompetenzen für den Aufbau und die Gestaltung anspruchsvoller Kooperationen mit den verschiedenen Partnern vielfach nicht vorhanden sind.

Auf der individuellen Ebene lassen sich somit als Voraussetzungen für die Entwicklung einer kooperativen Arbeitskultur an Schulen zwei Aspekte konstatieren: Zum einen bedarf es der Reflexion der eigenen Berufsvorstellungen und damit verbunden des eigenen Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiches. Zum anderen geht es um die Stärkung der Handlungskompetenzen der Lehrer bezüglich kooperativen Arbeitens. So ist sowohl eine Auseinandersetzung auf der Ebene der Orientierungsmuster als auch der Handlungsmuster anzustreben und sind damit die Aspekte des eigenen „Wollens“ und eigenen „Könnens“ zu bearbeiten. Eine Konsequenz daraus ist in einer Aus- und Fortbildung von Lehrern zu suchen, der es zukünftig noch besser gelingt, diese Aspekte zu berücksichtigen, um eine reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen und dem eigenen Berufsverständnis zu ermöglichen. Die Notwendigkeit einer systematischen Bearbeitung dieser Thematiken begründet sich u.a. auch aus der Feststellung, dass Lehrer z.T. mit sehr unkonkreten Erwartungen bezüglich des kooperativen Arbeitens in den Beruf einsteigen. Somit sind auch hier schon im Vorfeld der Berufspraxis Erwartungshorizonte zum Charakter der Lehrerarbeit bzw. das Selbstverständnis der Berufsrolle zu bearbeiten. Folgt man der aktuellen Professionalisierungsdebatte zur Berufseignung, so ließe sich darüber hinaus die Frage aufwerfen, inwieweit in einen zu diskutierenden Anforderungskatalog für den Lehrerberuf Aspekte der Bereitschaft und Fähigkeit zum kooperativen Arbeiten als Eignungskriterien aufgenommen werden sollten. Dies gälte es zu untersuchen.

Auf **Meso- bzw. institutioneller Ebene** lautet die zentrale Aussage der Untersuchung: Eine erfolgreiche und anspruchsvolle Kooperation in der Schule braucht einen konzeptionell begründeten und strukturell verankerten Organisationsrahmen.

Dahinter steht die aus den Analysen abgeleitete Erkenntnis, dass das kooperative Arbeiten maßgeblich schulintern befördert und gesteuert werden kann. Wenn kooperationsfördernde Arbeitsstrukturen und Zeitfenster geschaffen werden, ermöglichen diese vielfältige Formen der Kooperation und fordern letztlich auch zur Kooperation auf. Gleichzeitig können durch bestehende Strukturen und Konzepte mögliche hinderliche Einflüsse auf individueller Ebene ausgeglichen werden. So war ein Bestimmungsmerkmal der verschiedenen Kooperationshabitus die eigene Handlungsinitiative. Die dahingehende Heterogenität der Lehrer verweist auf die Bedeutung der Schaffung förderlicher Strukturen, da die persönlichkeitsbezogenen Aspekte nicht ohne weiteres modifizierbar und somit durch Strukturen und Teammodelle zu kompensieren sind. Ein Fazit an dieser Stelle lautet: Nicht alle Lehrer sind von sich aus Gestalter, vielmehr benötigen sie die Stützung und Anregungen durch das Umfeld für die Entwicklung eigener Handlungsstrategien. Darüber hinaus sind Kooperationsstrukturen und klare Konzepte notwendig, um Lehrer, die persönlich zunächst keine Notwendigkeit für Kooperation sehen, wie z.B. die „Alleinarbeiter“, strukturell an Kooperationsaktivitäten beteiligen zu können.

Die Entwicklung förderlicher institutioneller Bedingungen für Kooperation verweist auf die notwendige Organisationsentwicklung an einer Schule. So erscheint zunächst eine, am Konzept der Schule orientierte Teambildung zielführend. Der Aufbau von Strukturen und Teams erscheint als eine wesentliche Komponente zur Sicherung kontinuierlicher, gestaltungsorientierter Zusammenarbeit. In den Ausführungen der Lehrer werden als Beispiele Klassenleitertandems sowie die positiven Erfahrungen mit LGL-Teams genannt, deren Teamstruktur durchaus auf höhere Klassenstufen übertragen werden kann. BONSEN/VON DER GATHEN plädieren in diesem Zusammenhang für die Bezeichnung der Teams als „professionelle Lerngemeinschaften“ (vgl. BONSEN/VON DER GATHEN, 2007), um auf den damit verbundenen, mehrperspektivischen Entwicklungsanspruch zu verweisen, der in der Arbeit der Teams mitschwingt, geht es doch auch um die professionelle Entwicklung des Einzelnen. Weitere Varianten sind die Einrichtung permanenter Steuergruppen zur Etablierung einer kontinuierlichen Schulentwicklungsarbeit sowie die Definition eines mehrköpfigen Schulleitungsteams zur Verflachung der Hierarchien und zur Erhöhung der Beteiligung der Lehrer an den Entscheidungsprozessen.

Neben der Schaffung von Teamstrukturen ist die Sicherung angemessener Zeitbudgets für gemeinsame Arbeit eine auch schulintern zu bewältigende Aufgabe. Diese bezieht sich zum einen auf den Sitzungsstonus, d.h. die Frequenz der grundsätzlich stattfindenden Teamsitzungen und Besprechungszeiten. Zum anderen bezieht sich diese auf das Installieren von Freiräumen für kollegialen Austausch durch eine entsprechende Stundenplangestaltung. Diese geht einher mit der Umstrukturierung der Anwesenheitszeiten der Lehrer in der Schule.<sup>88</sup> Des Weiteren ist die Rhythmisierung des Unterrichts eine wesentliche Voraussetzung für die Ermöglichung vielfältigerer Kooperationsformen, insbesondere auch mit außerschulischen Partnern.

Eine Organisationsentwicklung, die der Förderung von Kooperation dienen soll, muss sich jedoch auch auf die Entwicklung der Organisationskultur und damit der Kultur des kooperativen Arbeitens beziehen. Diese basiert zum einen auf einer offenen Diskussions-Vertrauens- und Fehlerkultur, zum anderen auf der Definition der gemeinsamen Ziel- und Wertvorstellungen, der gemeinsamen und spezifischen Zuständigkeiten sowie der dabei eingenommenen Rollen. Eine „starke“ Kultur (vgl. Baker, 2004, S.4; Kap. 1.4.2.1) ist letztlich Voraussetzung dafür, dass die Strukturen der Teamarbeit in sinnvoller Weise genutzt werden.

---

<sup>88</sup> Dabei verweisen verschiedene Autoren darauf, dass mögliche Arbeitszeitmodelle sehr sorgfältig zu prüfen sind, da z.B. die Einführung eines neuen Arbeitszeitmodells in Hamburg nicht zu einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen sondern lediglich mit einer verschleierten Erhöhung der tatsächlichen Arbeitszeit einherging (vgl. ODENWALD, 2003, S. 46; SCHMITZ, 2003, S. 42).

Eine wesentliche Bedeutung kommt dabei der Definition der Funktion der Schulleitung und deren Führungsstil zu.

Die genannten Zielstellungen entsprechen dabei den, aus normativen Grundvorstellungen abgeleiteten Kriterien einer gesunden Organisation, die von ROLFF/U.A. im Rahmen der Schulentwicklungsberatung formuliert wurden (vgl. ROLFF/BUHREN/LINDAU-BANK/MÜLLER, 1998)<sup>89</sup>. So wird die wechselseitige Beziehung zwischen einer gelungenen Organisationsentwicklung und Kooperation deutlich. Während zum einen Kooperation als Voraussetzung einer gelingenden Organisationsentwicklung beschrieben wurde (vgl. Kap. 1.2) wird nun deutlich, dass die Entwicklung von Kooperation gleichsam das Ergebnis eines komplexen Organisationsentwicklungsprozesses darstellt, der sich nicht in der Schaffung von Strukturen erschöpfen kann, sondern parallel dazu einen Diskurs über Zielstellungen, Zuständigkeiten und Rollenverständnisse umfasst. Erst dann gelingt Kooperation und damit Schulentwicklung. So ließe sich die unauflösbare Frage nach der Vorgängigkeit, in Analogie zum diesbezüglichen Klassiker der Frage nach Henne oder Ei, auf diesen Zusammenhang übertragen, womit ein Kernpunkt des Problems sowohl nicht stattfindender Kooperation als auch fehlender Organisationsentwicklung getroffen sein könnte. Die Organisationsentwicklung ist von der Kooperation der an Schule Beteiligten abhängig, gleichzeitig ist die Entwicklung von Kooperation auf Maßnahmen der Organisationsentwicklung angewiesen. So beginnen gezielte Organisationsentwicklungsansätze auch grundsätzlich mit der Bildung von Steuergruppen. Erst bei Bestehen eines Grundstockes kooperativer Praxis sind überhaupt erste Schritte der Organisationsentwicklung möglich (vgl. PRIEBE, 2001), die sich wiederum auf die Schaffung weiterer Voraussetzungen für eine gelingende kooperative Praxis beziehen müssen, die letztlich der Entwicklung der Schule dient. Den Steuergruppen kommt damit eine bedeutende Katalysatorfunktion zu. Zusammenfassend ist somit festzustellen, dass anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie die Bedeutung gezielter Organisationsentwicklungsprozesse bestätigt werden kann. Sie verweisen auf die notwendige Einbindung der Bemühungen zur Verbesserung der Zusammenarbeit mit Kollegen bzw. weiteren Partnern in gezielte Organisationsentwicklungsprozesse. Dabei ist die möglicherweise bestehende Diskrepanz zwischen bereits bestehenden Zielvorstellungen und den mangelnden Fähigkeiten, diese umzusetzen, relevant in der Entscheidung für den zu wählenden Ansatz. So verweisen die Aussagen darauf, dass eine Vision einer kooperativen Arbeitspraxis z.T. bereits besteht, jedoch die Wege zu deren Umsetzung den Beteiligten nicht klar sind und an mangelnden Konzeptionen für gelingende Kooperation scheitern. Dabei ist es für etablierte Schulen mit eingefahrenen Strukturen um ein erhebliches schwerer, Veränderungen in der Arbeitspraxis im System zu verankern. Klare und fundierte Konzepte sind eine zwingende Voraussetzung für Entwicklung. Aus den Analysen lassen sich zentrale Aspekte benennen, die im Rahmen eines Konzeptes definiert werden können bzw. sollten, die gleichsam als Leitfaden für die Entwicklung zukünftiger Kooperationsbeziehungen dienen können:

1. Zielstellungen; Interessen; Definition der übergreifenden gemeinsamen Aufgabe (**Begründungsaspekt**)
2. Teamstrukturen; Teammitglieder bzw. Partner; Ansprechpartner bzw. Koordinierungsmöglichkeiten an der Schule (**Strukturaspekt**)
3. Rollenklärung (**Beziehungsaspekt**)

---

<sup>89</sup> ROLFF U.A. führen aus: „Eine Organisation ist demnach dann entwickelt, wenn sie ein entwickeltes Zielsystem hat, das jedem Organisationsmitglied Orientierung bietet. In der gesunden Organisation werden Konflikte sachlich ausgetragen, Kommunikationswege offen gehalten und geleistete Arbeit anerkannt ... Organisationsentwicklung setzt auf demokratische Prozesse in der Organisation und trägt dazu bei, Hierarchien in den Organisationen abzubauen und Machtverhältnisse im Sinne der Zielsetzung der Organisation neu zu ordnen.“ (ROLFF/BUHREN/LINDAU-BANK/MÜLLER, 1998, S. 26). Als normativer Rahmen besteht dabei die Vorstellung vom Menschen „als mündiges und zur Selbstverantwortung fähiges Wesen“ (ebd.).

4. Definition der Einzelaufgaben bzw. konkreter gemeinsamer Aufgaben; Arbeitsschritte; Zuständigkeiten (**Handlungsaspekt**).

Als Ausblick lässt sich, neben der Forderung nach gezielten und professionell gestützten Organisationsentwicklungsmaßnahmen, die vielfach und immer wieder genannte Forderung nach einer adäquateren Lehreraus- und -weiterbildung wiederholen, die einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung und Verbesserung der kooperativen Arbeitskultur durch sehr unterschiedliche Angebote leisten könnte bzw. bereits leistet. Die vorliegenden Analysen erlauben dabei Überlegungen bzw. führen zu Ideen für die Weiterentwicklung bestehender Ansätze. Exemplarisch sei im Folgenden eine konkrete Entwicklungsidee für die Unterstützung der Lehrerverbände skizziert, von der angenommen wird, dass sie in besonderer Weise eine grundsätzliche Veränderung der bestehenden Arbeitskultur anzuregen vermag, da sie sich auf den zentralen Aufgabenbereich der Lehrerverbände bezieht – den Unterricht<sup>90</sup>. Damit ist sie gleichsam prekär und diskussionswürdig.

Aufbauend auf den Ansatz „professioneller Lerngemeinschaften“ (vgl. BONSEN/ROLFF, 2006) ist die Entwicklung kooperativer Strukturen in unterschiedlichen Ausgestaltungsvarianten vorstellbar. Eine Variante, die einen besonderen Charme für die Unterstützung von Unterrichts-, Professions- und Schulentwicklung hat, liegt in der Entwicklung moderierter, „kollegialer Hospitations-AGs“ als Entwicklungsinstrument für kooperatives Arbeiten. Die Grundidee besteht darin, dass in einem rotierenden System beteiligte Kollegen gegenseitige Unterrichtsbesuche vornehmen, die in moderierten Runden vor und nachbereitet werden.<sup>91</sup> In der Vorbereitung werden vom zu besuchenden Kollegen Beobachtungsaufträge an den/die Besucher formuliert. Die konkreten Zielstellungen sind dabei die Bearbeitung spezifischer Fragen der beteiligten Kollegen. Die übergreifende Zielstellung ist die Ritualisierung einer Hospitationskultur und damit die Anregung der prinzipiellen Öffnung der eigenen „Unterrichtsprivatsphäre“ gegenüber den Kollegen und der kontinuierlichen Förderung der Unterrichtsentwicklung. Gleichzeitig wirkt dieses Verfahren auf die anderen Bereiche von Schulentwicklung zurück. So wird durch die Teambildung und die Erhöhung der Transparenz in der Arbeit die Organisationsentwicklung angeregt. Insbesondere dient dieses Verfahren jedoch der „kooperativen Selbstverständigung“ des Einzelnen, die wie eingangs beschrieben, als eine Bedingung für die professionelle Entwicklung eines Subjektes bezeichnet werden kann (vgl. Kap. 1.2). Dahinter steht die Prämisse, dass die Selbstvergewisserung und die Analyse von eigenen Stärken und Entwicklungspotentialen nur in Auseinandersetzung mit dem prinzipiell Gleichen, aber konkret Anderen möglich werden. Der Schwerpunkt der „kollegialen Hospitations-AGs“ liegt in der Ermöglichung eines professionellen Austausches der Kollegen und der gegenseitigen Anregung vor der Folie des jeweils „Anderen“. Die Idee verbindet bestehende Verfahren der kollegialen Evaluation, der schulinternen Fortbildung, der Beratung, des strukturierten Feedbacks sowie des Modell-Lernens. Sie basiert grundsätzlich auf dem Prinzip der „kritischen Freunde“, welches sichert, dass Konstellationen asymmetrischer Beziehungen bzw. Abhängigkeiten ausgeschlossen werden können. Gleichwohl ist mit jeder Form von Hospitation grundsätzlich der sensibelste Bereich der Lehrerverbände betroffen, weshalb es einer sehr differenzierten Vorbereitung und eines hohen Maßes an flankierenden Maßnahmen seitens des Moderators bzw. Coachs bedarf, in Rahmen derer insbesondere diesbezügliche Ängste vor dem Hintergrund der eigenen Rolle und des beruflichen Selbstverständnisses thematisiert werden.

Die „kollegialen Hospitations-AGs“ sind in einem ersten Schritt zunächst schulintern zu denken. In einem zweiten Schritt ist diese Idee auf einen schulübergreifenden, kontinuierlichen

---

<sup>90</sup> Da es nicht das Ziel dieser Arbeit ist und sein kann, alle genannten Maßnahmen und Ideen zur Förderung der Kooperation auf den verschiedenen Ebenen mit allen Partnern auszuführen, wurde sich für ein Beispiel der Lehrerverbände entschieden, da diese als der zentrale Kooperationsbereich der Lehrer betrachtet werden kann.

<sup>91</sup> So haben Interviewpartner auf die Bedeutung kontinuierlichen Feedbacks verwiesen, für die eigene Entwicklung als auch Sicherheit in der Arbeit.

Fortbildungsansatz zu übertragen, in dessen Mittelpunkt der Austausch zwischen Lehrern verschiedener Schulen steht.<sup>92</sup> Durch einen schulübergreifenden Ansatz würde sich die Perspektive der Beobachtung erweitern und auf den Kontext der gesamten Schule ausgedehnt. Schulübergreifende „kollegiale Hospitations-AGs“ können als Fortbildungsansatz verstanden werden, in dessen Zentrum wiederum moderierte Schul- und Unterrichtsbesuche stehen, die innerhalb der Gruppe vor- und nachbereitet werden. Durch die gegenseitigen Besuche kann ein Blick für die eigene Schule geschärft werden, indem diese durch die Brille und im Spiegel des Gegenüber in ihrer Eigenart und in ihren Entwicklungspotentialen deutlich wird und damit Ansatzpunkte für Schulentwicklung nicht gelernt sondern erfahren werden. Das Konzept greift dabei Erfahrungen und neuere Ansätze zur Konzipierung nachhaltiger Fort- und Weiterbildungsmodelle auf (vgl. PRIEBE, 2001). Dementsprechend werden zunehmend kontinuierliche gegenüber isoliert stattfindenden Einzelangeboten favorisiert sowie die Bedeutung beratungs- und coachingorientierter Ansätze neben lehrgangsorientierten Ansätzen betont, wodurch sowohl die Bedeutung der Nutzung der Ressourcen der Teilnehmer als auch der Anspruch einer moderierten Implementierung konkreter Handlungsmuster deutlich gemacht wird.

Bezogen auf die **Makro- bzw. Systemebene** lautet die zentrale Aussage der Untersuchung: Das Lehrpersonalkonzept in Mecklenburg-Vorpommern stellt eine tiefgreifende Gefährdung der Qualität des Schulsystems dar.

Die rückläufigen Schülerzahlen der letzten beiden Dekaden werden nicht als Chancen für die Reform und Verbesserung von Schule genutzt, sondern aufgrund finanzpolitischer Entscheidungsprämissen in der Bildungspolitik leichtfertig verspielt. So zerstören die Teilzeitbeschäftigung und das Wanderlehrertum vielfältige Möglichkeiten erfolgreicher, entwicklungsfördernder Kooperation, die Kontinuität in der Arbeit an den Schulen und verhindern die Entwicklung eines selbstbewussten professionellen Selbstverständnisses. Schon für probleminduzierte Kooperationen scheinen vielfach die Kapazitäten zu fehlen. Des Weiteren verringert die landesweite Teilzeitbeschäftigung der großen Mehrheit der Lehrer und die damit verbundenen geringen Verdienstmöglichkeiten die Lukrativität des Lehrerberufs. Die bestehenden Einstellungsstops haben zudem über die letzten Jahre zu einer deutlichen Überalterung der Kollegien geführt, während für eine positive Entwicklung eine dynamische Durchmischung und Verjüngung des Kollegiums erforderlich wäre.

Notwendig sind zudem Arbeitszeitmodelle, die die verschiedenen Ansprüche und Erwartungen an die Lehrer im Aufgabenspektrum berücksichtigen. So ist eine Diskussion darüber zu führen, was als Kernaufgaben des Lehrers zu definieren und demzufolge auch in der Arbeitszeitberechnung Berücksichtigung finden muss. Wenn ein ernsthaftes Interesse daran besteht, eine grundlegende Verzahnung mit den genannten Partnern zu erreichen und diese nicht einzig vom „good will“ der einzelnen Lehrpersonen abhängig bleiben soll, folgt daraus, dass der Zusammenarbeit mit Kollegen, mit Externen und mit Eltern ein festes Stundenkontingent im Stundenschlüssel der Lehrer einzurechnen ist. So lange die Berechnung der Lehrerarbeitszeit lediglich nach den konkret zu leistenden Fachunterrichtsstunden erfolgt, werden nicht nur der bestehende und beklagte Kooperationsmangel aufrechterhalten, sondern auch das Umdenken in der Lehrerschaft zur Definition der eigenen Rolle strukturell behindert, wenn nicht gar verhindert.

Als Ausblick auf Systemebene lassen sich letztlich weitere direkte und indirekte Voraussetzungen aufzählen, die für die Entwicklung einer kooperativen Arbeitskultur relevant sind. Erst bei Bestehen der entsprechenden, effektiven Unterstützungsstrukturen auf Systemebene können die beschriebenen Entwicklungen auf institutioneller und individueller Ebene grundlegend unterstützt und damit tatsächlich erwartbar werden. So sind als

---

<sup>92</sup> So benannten verschiedene Interviewpartner den Aufbau von Partnerschaften zwischen Schulen für den Austausch der Lehrer untereinander als eine umsetzungswürdige Idee.

Voraussetzungen u.a. zu nennen: der Ausbau des staatlichen Beratungs- und Unterstützungssystems für Schulen bei klarer Rollendefinition und Aufgabenbeschreibung der Berater; klare Angebote zur Unterstützung der Organisationsentwicklung an Schulen durch Organisationsentwickler bzw. prozessbegleitende Moderation, insbesondere im Zuge der stärkeren Selbständigkeit der Schulen; die stärkere Berücksichtigung der verschiedenen genannten kooperationsrelevanten Thematiken und Fortbildungsansätze in den Aus-, Fort- und Weiterbildungsinstitutionen des Landes; die Entwicklung von Programmen für die Elternarbeit bzw. Elternpädagogik; strukturelle Stärkung der bestehenden und potentiellen außerschulischen Partner; eine gezielte Schulleiterfortbildung und Schulleiterauswahl unter Berücksichtigung entsprechender Führungskompetenzen; eine stärkere Berücksichtigung von konkreten Fragen zu Organisationsstrukturen und Kooperationsprozessen in den Verfahren der externen und internen Evaluation zur gezielten Unterstützung diesbezüglicher Entwicklungsprozesse.

## 7 Literaturverzeichnis

- ALTRICHTER, HERBERT/EDER, FERDINAND (2004): Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In: Holtappels, Heinz-Günter (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim, München, S. 195-222
- ALTRICHTER, HERBERT/SCHLEY, WILFRIED/SCHRATZ, MICHAEL (Hrsg.) (1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, Wien
- ARNING, FRIEDHELM (2000): Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. In: Bayer, Manfred/Bohnsack, Fritz/Koch-Priewe, Barbara/Wildt, Johannes (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 302-315
- AURIN, KURT (1993) (Hrsg.): Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens. Fallstudien bei Lehrerkollegien, Eltern- und Schülerschaft von fünf Gymnasien. Stuttgart
- AXELROD, ROBERT (1984): Die Evolution der Kooperation. Oldenbourg
- BAKER, KATHRYN A. (2002): Organizational Culture. In: Management Benchmarking Study. By „Washington Research Evaluation Network“, [www.wren-network.net/resources/benchmark.htm](http://www.wren-network.net/resources/benchmark.htm), chapter 11; (Stand 11.3.2006)
- BALTES, GERHARD/ECKERT, BRIGITTA (1999): Differente Bildungsorte in systemischer Vernetzung. Frankfurt a.M.
- BAUER, KARL-OSWALD (2004): Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 813-831
- BAUER, KARL-OSWALD/KOPKA, ANDREAS/BRINDT, STEFAN (1994): Pädagogische Professionalität und Lehrerbildung. Weinheim, München
- BLOSSING, ULF/EKSHOLM, MATS (2004): Kooperative Arbeitskultur in Schweden – Wie kann Schule den Dialog dirigieren? In: Pädagogik, H. 7-8, S. 48-52
- BLUMER, HERBERT (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd.I. Reinbek bei Hamburg, S. 80-101
- BÖHM, UWE (2003): Kooperation als pädagogischer Leitbegriff der Schule – Beiträge zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit in und mit der Schule. Münster, Hamburg, London
- BOHNSACK, RALF (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschungspraxis. Wiesbaden
- BÖLLERT, KARIN (2008): Bildung ist mehr als Schule – Zum kooperativen Bildungsauftrag von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 7-31
- BONSEN, MARTIN/VON DER GATHEN, JAN (2007): Auf dem Weg zur Kooperation. Erfahrungen aus der Schulpraxis. In: Friedrich Jahresheft: Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale, Wege und Werkzeuge. S. 86-87
- BONSEN, MARTIN/ROLFF, HANS-GÜNTER (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 52, H. 2, S. 167-183
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und



- die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin
- BOURDIEU, PIERRE (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kalybischen Gesellschaft. Frankfurt a.M. (zitiert nach Schwingel, 1998)
- BROCKHAUS-ENZYKLOPÄDIE (1989). Bd. 9, Mannheim
- BUER, JÜRGEN VAN/SQUARRA, DIETER/BADEL, STEFFI (Hrsg.) (1995): Beruf des Lehrers. Biographie, Belastung und Bewältigung. Berlin
- CARLE, URSULA (2002): Kindergarten und Schule - zwei Welten? Modelle veränderten Schulanfangs und die Anforderungen an die Kindergärten. [http://www.Grundschul-paedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2002/Kindergarten\\_und\\_Schule\\_end.pdf](http://www.Grundschul-paedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2002/Kindergarten_und_Schule_end.pdf) (Stand 30.3.2007)
- DABIRI, GLORIA/ HELTEN, DÖRTE (1998): Psychologie und Internet. Psychologische Grundlagenstudie zum Phänomen Internet Relay Chat. Qualitative Analyse der Bedeutungsschwerpunkte für die Anwender. Berlin. URL: <http://userpage.fu-berlin.de/~chlor> (Stand 23.11.2007)
- DAHRENDORF, RALF (1965): Homo Sociologicus: ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Köln/Opladen
- Dalin, Per/Rolff, Hans-Günter/Buchen, Herbert (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Soest
- DEINET, ULRICH/ICKING, MARIA (2006): Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum. In: Jahrbuch Ganztagschule. Schulkoperationen. Schwalbach
- DEINET, ULRICH (2003): Orientierungsebenen und Bildungsbegriffe in Schule und Jugendinformation. In: Corax. Magazin für Kinder- und Jugendarbeit. H. 12, S. 6-12
- DEINET, ULRICH (2001) (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen
- DIETRICH, EKKEHARD (1989): Partnerschaft in der Schule – Schule als Partner. Bad Heilbrunn
- DILL, PETER (1986): Unternehmens-Kultur: Grundlagen und Anknüpfungspunkte für ein Kulturmanagement. Bonn
- DÖRGER, URSULA (1992): Projekt Lehrerkooperation. Eine pädagogische Konzeption zur Weiterentwicklung von Gesamtschulen. Weinheim, München
- DÖRING, OTTMAR (1998): Innovation durch Lernortkooperation. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit von Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen um dualen System der Berufsausbildung am Beispiel Bayern. Bielefeld
- DORMAYER, HANS-JÜRGEN/KETTERN, THOMAS (1987): Kulturkonzepte in der allgemeinen Kultur-forschung – Grundlage konzeptioneller Überlegungen zur Unternehmenskultur. In: Heinen, Edmund (Hrsg.): Unternehmenskultur: Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. München, Wien, S. 49-66
- DUBS, ROLF (2005): Die Führung einer Schule – Leadership und Management. Stuttgart
- DYRDA, KLAUS (2002): Vom Einzelkämpfer zum Teamplayer. Neuss
- ECKERT, THOMAS (1993): Erziehungsleitende Vorstellungen und Schulverständnis von Lehrern. Frankfurt a.M.

- ESSLINGER-HINZ, ILONA (2004): Kooperative Kompetenzen für Lehrer/innen und Lehrer – Professionelle Zuständigkeiten dürfen nicht geteilt werden! In: Deutsche Schule, H. 1, S. 56-67
- FAULDE, JOACHIM (1996): Schule und außerschulische Jugendbildung. Eine Untersuchung zu institutionellen Aspekten der Kooperation. Weinheim
- FEND, HELMUT (2001): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. 2. Auflage. Weinheim, München.
- FLICK, UWE (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg
- FUBANGEL, KATHRIN (2005). Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Erste Ergebnisse einer Interviewauswertung. Vortrag im Rahmen des Forschungskolloquiums des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Universität Wuppertal am 14.06.05. ([http://www.zbl.uni-wuppertal.de/zentrum/forschung/vortraege/assets/PosterAEPF\\_Salzburg.pdf](http://www.zbl.uni-wuppertal.de/zentrum/forschung/vortraege/assets/PosterAEPF_Salzburg.pdf)) (Stand 11.1.2006)
- GEHLEN, ARNOLD (1940): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Berlin
- GERHARDT, UTA (1991): Typenbildung. In: Flick, Uwe/u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München, S 435-439
- GOODENOUGH, WARD (1964): Cultural anthropology and linguistics. In: Dell Hathaway Hymes (Hrsg): Language in culture and society. A reader in linguistics and anthropology. New York, S. 36-40
- GÖTZ, AXEL (2005): Zusammenfassung des zweiten Berichtes der Studie von Werner Sacher – Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Erarbeitet auf der Grundlage der Repräsentativbefragung an bayerischen Schulen im Sommer 2004. <http://www.schulberatung.bayern.de/kufasach.pdf> (Stand 15.8.2006)
- GRÄSEL, CORNELIA/FUBANGEL, KATHRIN/PRÖBSTEL, CHRISTIAN (2006a): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Arbeit für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 52, H. 2, S. 205-219
- GRÄSEL, CORNELIA/FUBANGEL, KATHRIN/PARCHMANN, ILKA (2006b): Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 9, H. 4, S. 545-561
- GRILL, GERD (1994) (Hrsg.): Meyers neues Lexikon: in 10 Bänden. Mannheim
- GROEBEN, NORBERT/WAHL, DIETHELM/SCHLEE, JÖRG/SCHLEE, BRIGITTE (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen
- HAMMEL, LINA (2007): Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Hamburg (Elektronischer Artikel: <http://home.arcor.de/zfkm/07-hammel1.pdf>)
- HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG (2003): Professionalität und Ethos. Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrberufs. 4. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin
- HEITMEYER, WILHELM/BUHSE, HEIKE/LIEBE-FREUND (1992): Die Bielefelder Rechtsextremismusstudie: Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. München
- HELWIG, PAUL (1965): Charakterologie. Stuttgart
- HEYSE, HELMUT (2007): Lehrgesundheit – eine individuelle und kollegiale Aufgabe. In: Fleischer, Thomas/Grewe, Norbert/Jötten, Bernd/Seifried, Klaus/Sieland, Bernhard (Hrsg.):

Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule. Stuttgart

HIERSCH, GERTRUDE (1990): Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichen Selbstverständnis. Weinheim, München

HOLTAPPELS, HEINZ-GÜNTER (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim, München

HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER (1995): Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Dortmund, S. 6-36

HOLZKAMP, KLAUS (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M., New York

HUBERMAN, MICHAEL (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien, S. 249-267

ISKENIUS-EMMLER, HILLA/NUBBECK, SUSANNE/HAUSTEIN, STEPHANIE (2003): Zur Problematik der Kooperation von Lehrkräften an Sonderschulen und allgemeinen Schulen bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. In: Heilpädagogische Forschung. 2003, H. 2, S. 51-60

JERGER, GABRIELE (1995): Kooperation und Konsens bei Lehrern. Eine Analyse der Vorstellungen von Lehrern über Organisation, Schulleitung und Kooperation. Frankfurt a.M.

JUHNKE, BRITT (2008): Habitus. Pierre Bourdieu (1987): Die feinen Unterschiede. <http://www.uni-saarland.de/fak5/orga/pdf/SC6.pdf> (Stand 12.01.2009)

JUNG-STRAUB, ELFRIEDE MARIA (2000): Widersprüchlichkeiten im Lehrerberuf. Eine Untersuchung unter Verwendung der Rollentheorie. Frankfurt a.M.

KECK, RUDOLF W./KIRK, SABINE (Hrsg.) (2001): Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen, Erfahrungen, Perspektiven. Hohengehren

KELLE, UDO/KLUGE, SUSANN (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen

KLUGE, SUSANN (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen

KOCH, KATJA (2003): Der Übergang in die Sekundarstufe. Probleme und Lösungen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Deutsche Schule. 2003, H. 1, S. 86-98

KONSORTIUM - DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. <http://www.dipf.de/bildungsbericht/> (Stand 04.05.2007)

KORTE, JOCHEN (2008): Erziehungspartnerschaft Eltern – Schule. Von der Elternarbeit zur Elternpädagogik. Weinheim, Basel

KRALER, CHRISTIAN (2005): ["Das Portfolio des Innsbrucker Modells zur Lehrer/innenausbildung: Erste Erfahrungen und Perspektiven"](#). DGfE-Tagung "Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung", 1./2. Juli 2005, Universität Paderborn <http://homepage.uibk.ac.at/~c62552/papers/paderborn.pdf> (Stand 21.4.2007)

- KROEBER, ALFRED/KLUCKHOHN, CLYDE (1952): Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions. New York
- KRUMM, VOLKER (2003): Vereinbaren statt anordnen. Merkmale, Bedingungen und Chancen von Vereinbarungen als Basis der Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Eltern und Schülern. <http://www.bundeselternrat.de/vortraege/vortraege.htm> (Stand 18.06.2005)
- KRUMM, VOLKER (1996): Schulleistung – Auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In: Specht, Werner/Thonhauser, Joseph (Hrsg.): Schulqualität. Innsbruck, S.256-290
- KUCKARTZ, UDO (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2. erweiterte Auflage. Wiesbaden
- LIPSKI, JENS (2006): Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagschulen mit außerschulischen Akteuren? In: Jahrbuch Ganztagschule. Schulkooperationen. Schwalbach
- LIPSKI, JENS/BEHR, ANDREA (2003): Schule und soziale Netzwerke. Erste Ergebnisse der Befragung von Kooperationspartnern allgemein bildender Schulen. Deutsches Jugendinstitut e.V.. München
- LIPSKI, JENS/KELLERMANN, DORIS (2002): Schule und soziale Netzwerke. Erste Ergebnisse der Befragung von Schulleitern zur Zusammenarbeit allgemein bildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen. Deutsches Jugendinstitut e.V.. München
- LITTLE, JUDITH WARREN (1990): The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. In: Teachers College Record 91, S. 509-536 (zitiert nach Kelchtermans, 2004)
- LORENZ, KONRAD (1987): Die Rückseite des Spiegels. München
- LORTIE, DAN (1975): Schoolteacher. A sociological Study. Chicago, London
- LORTIE, DAN (1972): Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Dechert, H.-W. (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München. S. 37-76 (zitiert nach Holtappels, 2004)
- MANDL, HEINZ/ALBRECHT, ULRIKE-MARIE (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft (Forschungsbericht Nr. 145). München. <http://epub.ub.uni-muenchen.de/253/> (Stand 06.02.2006)
- MARQUARD, ODO (1973): Schwierigkeiten mit der Geschichtsphilosophie. Frankfurt a.M.
- MARSAL, EVA (1995): Das Selbstkonzept. Subjektive Theorien Jugendlicher. Opladen
- MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (2004): Programme for International Student Assessment. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa> (23.01.2006)
- MAYRING, PHILIPP (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim
- MAYRING, PHILIPP (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken. Weinheim
- MEYER, HILBERT/FEINDT, ANDREAS/FICHTEN, WOLFGANG (2007): Was wissen wir über erfolgreiche Unterrichtsentwicklung. Wirksame Strategien und Maßnahmen. In: Friedrich Jahresheft: Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale, Wege und Werkzeuge. S. 66-71
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN (Hrsg.) (2005): Zwölf Leitsätze zur Schulentwicklungsplanung in Mecklenburg-Vorpommern. <http://www.kultus-mv.de> (23.08.2007)
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN (Hrsg.) (2005): Leitlinien Übergang Kindertagesstätte Grundschule. Anlage 26

- der „Zwölf Leitsätze zur Schulentwicklungsplanung in Mecklenburg-Vorpommern“  
<http://www.kultus-mv.de/sites/aktuell/leitlinien/anlage26.pdf> (23.8.2007)
- MORGAN, GARETH (2000): Bilder der Organisation. Newbury Park (USA), Stuttgart
- MUTZECK, WOLFGANG/SCHLEE, JÖRG/WAHL, DIETHELM (Hrsg.) (2002): Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse. Weinheim, Basel
- NEUBAUER, WALTER (2003): Organisationskultur. Stuttgart
- ODENWALD, STEPHANIE (2003): Das Hamburger Arbeitszeitmodell. Mehrarbeit und Qualitätsminderung der Bildung. In: Pädagogik. H. 12, S. 46-50
- OERTER, ROLF (Hrsg.) (1999): Menschenbilder in der modernen Gesellschaft. Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik. Stuttgart
- OESTERREICH, DETLEF (1988): Lehrerkoooperation und Lehrersozialisation. Weinheim
- PÄTZOLD, GÜNTER (1995): Lernortkoooperation im Dualen System. Nutzen, Praxis und Intensivierung. In: Berufsbildung. H 32, S.3-7
- POPITZ, HEINRICH/BAHRDT, HANS P./JÜRES, ERNST A./KESTING, HANNO (1976): Technik und Industriearbeit. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie. Tübingen
- PRIEBE, BOTHO (2001): Grundzüge eines professionellen Fortbildungs- und Beratungssystems für selbständigere Schulen. In Pädagogische Führung, H. 3, (zitiert nach:  
<http://www.quiss.bildung-rp.de/quiss/quiss/priebe.htm>. (Stand 02.02.2009))
- PRÜB, FRANZ (2001): Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern: empirische Analyse zur Entwicklung eines innovativen Handlungsfeldes. Schwerin, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
- REH, SABINE (2008): „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkoooperation. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle et al (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden, S. 163-183
- REICHERTZ, JO (2000): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 276-286
- RIEMER, INES (1988): Konzeption und Begründung der Induktion. Eine Untersuchung zur Methodologie von Charles S. Peirce. Würzburg
- RIHM, THOMAS (2009): Initiative und Resonanz: Als Subjekte Lernen und Lehren. In Jantzen, Wolfgang: Enzyklopädisches Handbuch 'Behinderung, Bildung, Partizipation', Bd.4: Didaktik und Methodik, Stuttgart (bisher unveröffentlichtes Manuskript)
- RIHM, THOMAS (2006): Vom Vorrang der Schülerinteressen – Zur Begründung von Lerngruppenprozessen vom Subjektstandpunkt aus. In: Rihm, Thomas (Hrsg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...Wiesbaden, S. 301-330
- RITTER, JOACHIM (Hrsg.) (2007): Historisches Wörterbuch der Philosophie. 13 Bände, 1971-2007. Darmstadt
- ROEDER, PETER MARTIN (1994). Lehrerkoooperation und Schulqualität - Beobachtungen an Hauptschulen. In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg, S. 63-76
- ROEDER, PETER MARTIN/SCHÜMER, GUNDEL (1986): Kommunikation und Kooperation von Lehrern. Beobachtungen an Haupt- und Gesamtschulen. Berlin

- ROLFF, HANS-GÜNTER/BUHREN, CLAUS G./LINDAU-BANK, DETLEV/MÜLLER, SABINE (1998): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim, Basel
- ROLFF, HANS-GÜNTER (1995): Die Schule als Organisation erzieht. In: Pädagogik, H. 2, S. 17-21
- ROLFF, HANS-GÜNTER (1994): Schule als lernende Organisation. In: Dobart, Anton (Hrsg.): Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten? Wien, S. 95-116
- ROLFF, HANS-GÜNTER (1993): Schule als lernende Organisation. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Bundesrepublik Deutschland), Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Österreich), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) (Hrsg.): Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten? Einsiedeln. S. 95-116
- ROSENHOLTZ, SUSAN J. (1991): Teachers Workplace. The Social Organization of Schools. New York, London
- ROTHLAND, MARTIN (2007): Wann gelingen Unterrichtsentwicklung und Kooperation. Rahmenbedingungen und Perspektiven. In: Friedrich Jahresheft: Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale, Wege und Werkzeuge. S. 90-95
- SACHER, WERNER (2004): Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Erarbeitet auf der Grundlage der Repräsentativbefragung an bayerischen Schulen im Sommer 2004. Erlangen
- SACHER, WERNER (2007a): Kooperation zwischen Schule und Elternhaus. Gelingensbedingungen und Stolpersteine. In: Friedrich Jahresheft: Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale, Wege und Werkzeuge. S. 84-85
- SACHER, WERNER (2007b): Elternarbeit – lohnt der Aufwand? Eine kritische Analyse des internationalen Forschungsstandes. In: Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg (Reihe). Nr.27. Nürnberg
- SACHER, WERNER (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn
- SCHAARSCHMIDT, UWE (2005) (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungswürdigen Zustandes. Weinheim
- SCHEIN, EDGAR (1995): Unternehmenskultur: Ein Handbuch für Führungskräfte. Frankfurt a.M.
- SCHLEY, WILFRIED (1998): Teamkooperation und Teamentwicklung in Schule. In: Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, Wien
- SCHLUCHTER, WOLFGANG (2000): Max Weber: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie (1921/22). In: Erhart, Walter/Jaumann, Herbert (Hrsg.): Jahrhundertbücher. Große Theorien von Freud bis Luhmann. München, S. 93-106
- Schmitz, Reiner (2003): Neue Ideen zur Lehrerarbeitszeit. Hamburg verändert die Organisation der Lehrerarbeitszeit. In: Pädagogik, H. 12, S. 42-45
- SCHRACKMANN, IWAN (1998): Werden Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung auf die neuen Aufgaben ausserhalb des Unterrichts vorbereitet? Eine Untersuchung zur Qualität der Vermittlung von Kompetenzen bzw. Standards der Schulebene in der schweizerischen Lehrerbildung. Lizentiatsarbeit. Fribourg (Schweiz). [http://schwyz.phz.ch/seiten/dokumente/Schrackmann\\_StandardsimLehrberuf.pdf](http://schwyz.phz.ch/seiten/dokumente/Schrackmann_StandardsimLehrberuf.pdf) (17.06.2007)

- SCHWINGEL, MARKUS (1998): Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN (1990): Miteinander reden: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Hamburg
- SCHWEIZER, KARL/KLIEME, ECKARD (2005): Kompetenzstufen für Lehrerkooperation: Ein empirisches Beispiel für das Latent-Growth-Curve-Modell. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. H. 1, S. 66-79
- SIKES, PATRICIA J./MEASOR, LYNDIA/WOODS, PETER (1991): In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien, S. 231-248
- SÖLL, FLORIAN (2002): Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung. Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien. Weinheim, Basel
- STEFFENS, ULRICH (1995): Schulqualität und Schulkultur – Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule. In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Dortmund, S. 37-50
- STEFFENS, ULRICH/BARGEL, THOMAS (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied
- STEINMANN, HORST/SCHREYÖGG, GEORG (2000): Management – Grundlagen der Unternehmensführung. Wiesbaden
- SZCZYRBA, BIRGIT (2003): Rollenkonstellationen in der pädagogischen Beziehungsarbeit. Neue Ansätze zur professionellen Kooperation am Beispiel von Schule und Jugendhilfe. Bad Heilbrunn
- TERHART, EWALD/KLIEME, ECKHARD (2006): Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 52, H. 2, S. 163-166
- TERHART, EWALD (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster
- TERHART, EWALD (1998): Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In: Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, Wien, S. 560-585
- TERHART, EWALD (1996): Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Befunde und Konsequenzen. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim, München, S. 171-201
- TERHART, EWALD (Hrsg.) (1991): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien
- TERHART, EWALD (1987): Kommunikation im Kollegium. In: Die Deutsche Schule, H. 79, S. 440-450
- TEXTOR, MARTIN R. (2004): Eltern und Schule als Partner. In: Das Online-Familienhandbuch. [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_aktuelles/a\\_Schule/s\\_1359.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_aktuelles/a_Schule/s_1359.html) (01.11.2005)
- THIMM, KARLHEINZ (2006): Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. In: Jahrbuch Ganztagschule. Schulkooperationen. Schwalbach
- TYLOR, EDWARD B. (1871): Primitive Culture: Researches in the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art and Custom. London

- ULICH, KLAUS (1996): Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim, Basel
- VERNOOIJ, MONIKA A. (1997): Schulkultur aus Sicht der Sonderschule. In: Seibert, Norbert (Hrsg.): Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs. Bad Heilbrunn, S. 45-65
- VON HENTIG, HARTMUT (2007): Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. Weinheim, Basel
- VON HENTIG, HARTMUT (1993): Schule neu denken. München, Wien
- WEBER, MAX (1972; zuerst 1921): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. 5. rev. Auflage. Tübingen (zitiert nach Schluchter)
- WEISS, VERENA (2002): „Es scheint euch auch noch Spaß zu machen!“ Erfahrungen mit Teamarbeit im Berufseinstieg. In: Pädagogik. H. 2, S. 9-12
- WENZEL, HARTMUT (2008): Vom Antagonismus zur Harmonie? Lehrerprofessionalität im Spiegel schulbezogener Organisationstheorien und neuerer Lehrerforschung. In: In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle et al (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden, S. 25-38
- WERNING, ROLF/URBAN, MICHAEL/SASSENHAUSEN, BJÖRN (2001): Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht. Auswertung einer Gruppendiskussion mit Sonderpädagogen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. H. 5, S. 178-186
- WILD, ELKE (2003): Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer. Überlegungen und Erkenntnisse zu Art, Ausmaß und Bedingung der Elternpartizipation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2003, S. 513-533
- WILLKE, HELMUT (1989): Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorganisation. Weinheim, München
- WIRTH, UWE (1995): Abduktion und ihre Anwendungen. Ein Forschungsbericht. In: Zeitschrift für Semiotik, 17, S. 405-424
- WITZEL, ANDREAS (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum qualitativer Sozialforschung [Online Journal]. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132> (18.04.2006)



Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung zur „Kooperation in der Schule“ ist die seitens der Schulforscher bestätigte und seitens der Schultheoretiker kritisierte Diskrepanz zwischen einerseits gewünschter Kooperation und einem andererseits festgestellten Mangel an kooperativer Praxis von Lehrern. Die Erklärung dieses Befundes ist ein Desiderat bisheriger Forschung. Das Erkenntnisinteresse der qualitativ angelegten Untersuchung bestand darin herauszufinden, ob und warum Lehrer in der Regel nur in einem sehr eingeschränkten Maß kooperieren. Dazu wurden 25 Interviews mit Lehrern an fünf Schulen durchgeführt. Untersucht wurde, was Lehrer als ihr kooperatives Handeln benennen und demzufolge unter Kooperation verstehen. Darauf aufbauend wurde untersucht, wie Lehrer ihr kooperatives Handeln begründen. In einem dritten Schritt schließlich ist analysiert worden, wodurch ein Mangel an kooperativer Praxis verursacht wird. Dabei wurden sowohl bestehende handlungsleitende Orientierungsmuster als auch Einflussfaktoren auf institutionell-systemischer Ebene herausgearbeitet und in ihrer Wechselwirkung beschrieben. Der gewählte Forschungsansatz zielte schwerpunktmäßig auf die Erhebung der subjektiven Sichtweisen von Lehrern, ausgehend von der Grundannahme, dass jeder Mensch begründet handelt, d.h. jeweils subjektiv gute Gründe hat, sich für bestimmte Handlungsweisen zu entscheiden. Somit ließen sich aus den von den Lehrern geschilderten, subjektiven Gründen für bzw. gegen Kooperation entscheidende Erkenntnisse über förderliche und hinderliche, individuelle und institutionelle Bedingungen kooperativer Arbeit in Schule ableiten. Diese Ergebnisse mündeten in der Entwicklung einer Typologie zum Kooperationshabitus von Lehrern. Der Beitrag zum Wissenschaftswissen beruht in der systematischen Aufarbeitung subjektiver Sichtweisen von Lehrern zur Kooperation und in der Herausarbeitung typischer Orientierungs- und Handlungsmuster unter Beachtung der institutionellen Kontextfaktoren. Die Arbeit liefert damit einen Beitrag zur Professions- und Schulentwicklungsforschung.

Aus den zentralen Ergebnissen der Untersuchung lassen sich folgende Thesen ableiten:

- Kooperation als Handlungsprinzip meint nicht die grundsätzliche Abschaffung von Handlungsautonomie, sondern birgt die Chance einer strukturellen Verzahnung und wirkt einer isolierten, atomisierten Handlungspraxis von Lehrern entgegen.
- Die Notwendigkeit zur Kooperation ergibt sich für den einzelnen Lehrer unmittelbar aus dem eigenen Aufgabenverständnis und der damit verbundenen Definition des eigenen Handlungsrahmens.
- Die Unterschiede im Kooperationshabitus von Lehrern sind maßgeblich durch den institutionellen Kontext beeinflusst. Eine einseitige Rückführung nicht stattfindender Kooperation auf personale Dispositionen und fehlende Bereitschaften seitens der Lehrer greift zu kurz und verstellt den Blick auf die Bedeutung der sich in gemeinsamen Zielstellungen und Arbeitsweisen manifestierenden Kultur einer Schule.
- Eine erfolgreiche und anspruchsvolle Kooperation in der Schule braucht einen konzeptionell begründeten und strukturell verankerten Organisationsrahmen. Wenn Kooperation nicht von der Initiative und dem Engagement des Einzelnen abhängig bleiben soll, sind Strukturen zu schaffen und fundierte Kooperationskonzepte für die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Partnern zu erarbeiten, in denen Rollen und Zuständigkeiten, Interessen und Zielstellungen klar definiert werden.
- Grundsatzregelungen auf Systemebene haben entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der kooperativen Arbeitskultur an Schulen (z.B. Teilzeitbeschäftigung).

## Lebenslauf

---

### Persönliche Daten

Geburtstag: 27.03.1975  
Geburtsort: Rostock  
Familienstand: ledig

### Schulausbildung

1981-1987 Hermann-Matern-Schule, Rostock  
1987-1990 August-Bebel-Schule, Greifswald  
1990-1993 Friedrich-Ludwig-Jahn-Gymnasium, Greifswald

### Hochschulausbildung

1994-1996 Universität Rostock - Grundstudium Erziehungswissenschaft  
1996-1997 University of York/ England - Educational Studies  
- Alternatives in School, Drama in School  
1997-2000 Universität Rostock - Hauptstudium Erziehungswissenschaft  
- Studienrichtung: Sozialpädagogik  
- Wahlpflichtfach: Planung und Management  
1997-2000 Hochschule für Musik und Theater Rostock - Darstellendes Spiel, Beifach Lehramt

### Vorberufliche Erfahrungen

1993-1994 Voluntär im Behindertenheim „FAMILY INVESTMENT for the HANDICAPPED LTD“ in Canterbury, England  
1995 2-monatiges Praktikum in Altenpflegeheimen „Odebrechtsstiftung“, Greifswald und „Rostocker Heimstiftung“, Rostock  
1998 3-monatiges Praktikum im Jugendtheater THEATER STRAHL e.V., Berlin in den Bereichen Theaterpädagogik, Lehrerfortbildung, Öffentlichkeitsarbeit  
1998-2000 Studentische Hilfskraft in der Universitätsbibliothek sowie im Institut für Allgemeine Pädagogik, Universität Rostock, Bereich Identitätsforschung  
1998-1999 Studienbegleitendes Praktikum in der „Hundertwasser Gesamtschule“ Rostock, Bereich Schulsozialarbeit und pädagogische Unterrichtsassistenz

### Berufliche Erfahrungen

11/2000-8/2001 **Sozialpädagogin mit Lehrverpflichtung** (Englisch, Sozialkunde) bei der Hanseatischen Weiterbildungsgemeinschaft Rostock GmbH,  
- Grundausbildungslehrgang zur Berufsvorbereitung; Unterricht für Schulabbrecher  
- Englischkurse in der Berufsorientierung, Berufsausbildung (Gastronomie, Kaufmännischer Bereich), Weiterbildung (Business Englisch, Bar-Schule)  
9/2001-7/2002 **Projektleiterin** „Grundausbildungslehrgang“ am ‚institut für neue medien‘, Rostock (0,5 Stelle befristet)  
- Kursplanung, Administration und Evaluation, Betreuung und Lehrtätigkeit im Lehrgang „Neue Medienberufe“ zur Berufsorientierung ausbildungsreifer Jugendlicher  
4/2002-8/2002 **Praktikum als wissenschaftliche Assistentin** im Forschungsprojekt „Medienwelten Jugendlicher“ am Institut für Allgemeine Pädagogik, Universität Rostock (10h/Woche)  
- Interviewführung, Transkription, computergestützte Datenauswertung  
9/2002-12/2002 **Projektmitarbeiterin** im BLK-Projekt „Medien & Bildung“, Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung, Universität Rostock, (befristet 3 Monate)  
- Lehrbriefherstellung und Lehrauftrag „Evaluation von Bildungsprojekten“

- 1/2003-  
8/2003 **freie Mitarbeiterin** im Projekt „Evaluation des Landesprogrammes Berufsrühorientierung in Mecklenburg-Vorpommern“, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik, Universität Rostock (25h/Woche)
- Evaluationsstudie, Durchführung von quantitativen Befragungen, qualitativen Interviews, Transkription, computergestützte Datenanalyse (SPSS, MAXqda), Berichtsfassung und Publikation
- 5/2003-  
10/2003 **Werkverträge**
- Evaluation „tv-werkstatt am rok“, im „insitut für neue medien“, Rostock: Durchführung einer Telefonbefragung der Teilnehmer, Datenauswertung & -analyse
  - Testleiterin für PISA 2003, Durchführung der Erhebungen von PISA-International und PISA-National in verschiedenen Schulen Mecklenburg-Vorpommerns
  - Gutachten „Analyse des ersten Bildungsberichtes für Deutschland“ für das Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern
- 8/2003 -  
12/2003 **Wissenschaftliche Hilfskraft** im Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung, Universität Rostock (19h/Woche)
- Zuständigkeit für den Bereich Evaluation des Modellstudienganges „Medien & Bildung“ - Konzepterstellung, Datenerhebung & -analyse, Berichtsfassung
- 02/2004-  
12/2005 **Projektmitarbeiterin** im BLK-Verbundprojekt „Wissenschaftliche Weiterbildung“ im Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung, Universität Rostock (30h/Woche)
- Aufbau eines Hochschulverbundes zur gemeinsamen Entwicklung und Vermarktung von Modulen wissenschaftlicher Weiterbildung
- seit 7/2005 **Wissenschaftliche Mitarbeiterin** am Institut für Schulpädagogik, Universität Rostock
- durchführende Projektleitung einer landesweiten Akzeptanzstudie zur Einführung des Rahmenplans für die vorschulische Bildung in Kindertagesstätten in M-V
  - Arbeit an der Promotion zum Thema „Kooperationsverständnis von Lehrer/innen“
  - Evaluation und wissenschaftliche Begleitung von Schulentwicklungsprozessen
- seit 12/2002 **Dozentin und Mentorin** in den weiterbildenden Masterstudiengängen „Umwelt & Bildung“ und „Medien & Bildung“ zu den Themen „Evaluation von Bildungsprojekten“, „Einführung in die Erziehungswissenschaft“, „Moderationstechniken“

#### Publikationen

- 2002 Schütt, Sabine: Evaluation von Bildungsprojekten, Fernlehrbrief. Dezernat für Studium und Lehre, Universität Rostock
- 2003 Schütt, Sabine: Moderation von Bildungsprojekten, Fernlehrbrief. Dezernat für Studium und Lehre, Universität Rostock
- 2005 von Wensierski, Hans-Jürgen/Schützler, Christoph/Schütt, Sabine: Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte. Weinheim, München

#### Sonstiges

- Sprachkenntnisse: Englisch (verhandlungssicher), Spanisch (gut) – Sprachkurse in Rostock, England, Schottland und Spanien
- gute PC-Kenntnisse (Text- und Bildbearbeitungsprogramme)
- Führerschein Klasse 3

Rostock, den 08.02.2009

### **Selbständigkeitserklärung**

Ich, Sabine Schütt, erkläre, dass ich die eingereichte Dissertation selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Rostock, den 09.02.2009

Sabine Schütt