

**Studien zur Professionsforschung  
und Lehrerbildung**

Katharina Kunze  
Dorthe Petersen u.a.  
(Hrsg.)

**Kooperation – Koordination  
– Kollegialität**

**Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken  
pädagogischer Akteur\*innen an Schule(n)**

Kunze / Petersen / Bellenberg / Fabel-Lamla /  
Hinzke / Moldenhauer / Peukert / Reintjes / te Poel

**Kooperation –  
Koordination – Kollegialität**

# **Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung**

Herausgegeben von  
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze,  
Tobias Leonhard und Christian Reintjes

Katharina Kunze / Dorthe Petersen  
Gabriele Bellenberg/ Melanie Fabel-Lamla  
Jan-Hendrik Hinzke / Anna Moldenhauer  
Lena Peukert / Christian Reintjes  
Kathrin te Poel  
(Hrsg.)

# Kooperation – Koordination – Kollegialität

Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken  
pädagogischer Akteur\*innen an Schule(n)

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2021.XX. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5919-6 digital

ISBN 978-3-7815-2482-8 print

**Inhalt**

*Katharina Kunze, Dorth Petersen, Gabriele Bellenberg, Melanie Fabel-Lamla, Jan-Hendrik Hinzke, Anna Moldenhauer, Lena Peukert, Christian Reintjes und Kathrin te Poel*

Editorial ..... 9

**I Kooperation – Koordination – Kollegialität.  
Theoretische und method(olog)ische Perspektiven**

*Fabian Dietrich, Katharina Kunze und Lena Peukert*  
Halbierte Kollegialität und aushandlungsbedürftige Kooperation – Implikationen der organisationalen Ausformung von Schule für die Handlungskoordination pädagogischer Akteur\*innen ..... 19

*Daniel Goldmann*  
Kollegen und Cliques. Zur Polykontextualität des Lehrer\*innenzimmers ..... 37

*Melanie Fabel-Lamla, Alexandra Kollmeier, Ludger Krol und Rosa Reinisch*  
Autonomie in der multiprofessionellen Zusammenarbeit an Schulen. Perspektiven aus unterschiedlichen methodischen Forschungszugängen ..... 48

*Pia Rother, Dorth Petersen, Karina Meyer, Ariane S. Willems, Jennifer Buchna, Tillmann Koch und Christine Demmer*  
Nebeneinander, Miteinander, Gegeneinander? Methodologische Überlegungen zur Kooperation verschiedener Akteursgruppen im Handlungsfeld Schule ..... 71

*Katja Kansteiner*  
Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften in der Differenzierung ..... 91

**II Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde zur Praxis**

*Christopher Hempel*  
Entscheidungen treffen, Kollegialität sichern. Die spannungsreiche Zusammenarbeit von Lehrpersonen im Kontext fächerübergreifender Unterrichtsplanung ..... 105

## 6 | Inhaltsverzeichnis

*Nora Katenbrink*

Unterrichtsentwicklung durch Kooperation?

Eine organisationstheoretische Reflexion der Erwartungen an Kooperation .. 116

*Michael Stralla, Tobias Dohmen und Kathrin Racherbäumler*

Führen unter Lehrer\*innen: Koordination schulischer Entwicklungsanlässe

durch Lehrpersonen mit Funktionsstellen ..... 125

*Anna Moldenhauer und Anja Langer*

Zum Zusammenspiel von Autorisierung und Ordnungsbildung im Sprechen

über schulische Inklusion ..... 146

*Ann-Kathrin Arndt*

Vielschichtigkeit der Aushandlungsprozesse in einem Teamgespräch:

Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Kooperation von

Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik ..... 157

*Daniel Rohde*

Zur Herstellung von Multiprofessionalität in schulischen

Alltagssituationen – Ethnografische Spurensuche in einer Grundschule

mit offenem Ganztagsangebot ..... 168

*Kathrin te Poel*

(Selbst-)Adressierungen von Schulsozialarbeit im multiprofessionell

besetzten Unterricht. Professionstheoretische Perspektiven auf

(de-)professionalisierende Konsequenzen ..... 179

*Nina Blasse, Jürgen Budde, Christine Demmer, Julia Gasterstädt,*

*Martin Heinrich, Anika Lübeck, Georg Rißler, Albrecht Rohrmann,*

*Alica Strecker und Michael Urban*

Lehrpersonen und Schulbegleitungen als multiprofessionelle Teams

in der ‚inklusiven‘ Schule – Zwischen Transformation und Stabilisierung ..... 189

*Pia Rother, Carolin Bebek, Christin Haude, Till-Sebastian Idel,*

*Gunther Graßhoff und Markus Sauerwein*

Ganztags-Settings als Arenen „multiprofessioneller“

Diskurse und Praktiken ..... 209

*Inga Lotta Limpinsel, Mario Engemann, Olga Neuberger, Katja Serova und  
Sandra Aßmann*  
Schule und außerschulische Bildungspartner an der Schnittstelle von  
formalen und non-formalen Bildungsprozessen – Empirische Befunde  
zur Kooperation und professionellen Handlungskompetenz ..... 227

**III Kooperation – Koordination – Kollegialität. Evaluative Perspektiven**

*Manuela Keller-Schneider*  
Effekte von individuellen und kollektiven Ressourcen auf  
praktizierte Kooperation in unterschiedlichen Formen ..... 249

*David Labhart*  
Professionalität in multiprofessionellen Gruppen heißt ...  
Ein Beitrag zur Diskussion um die Qualität multiprofessioneller Fallarbeit ... 265

*Thomas Bienengrüber, Silvia Greiten, Georg Geber und Thomas Retzmann*  
Kooperationen zu Schülerbetriebspraktika in der inklusiven  
Berufsorientierung ..... 275

*Pia Gausling*  
Die multiprofessionelle Kooperation am Beispiel der Zusammenarbeit  
von Schulen und Unternehmen ..... 286

Angaben zu den Autor\*innen ..... 297





*Katharina Kunze, Dorte Petersen, Gabriele Bellenberg,  
Melanie Fabel-Lamla, Jan-Hendrik Hinzke,  
Anna Moldenhauer, Lena Peukert, Christian Reintjes und  
Kathrin te Poel*

## **Editorial**

Spätestens im Zuge der seit den 1990er Jahren geführten Diskussionen rund um Konzepte und Modelle der so genannten ‚Neuen Steuerung‘ hat sich der Begriff *Kooperation* als ein Schlüsselkonzept des Schulentwicklungs- und -reformdiskurses etabliert. Nach wie vor gilt die innerschulische Kooperation – sowohl unter Lehrkräften als auch berufsgruppenübergreifend unter Pädagog\*innen – als Königsweg zur Entwicklung guter Schulen und wird bildungspolitisch forciert. Im Rahmen der Etablierung von Ganztagsangeboten und Schulnetzwerken sowie der zunehmenden Umsetzung von dem Anspruch nach inklusiven Settings kommt es dazu, dass neben Lehrkräften zunehmend auch andere pädagogische Berufsgruppen an Schule präsent sind. Schon die Anwesenheit der jeweiligen ‚Professionsanderen‘ impliziert, dass sich Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog\*innen, Sozialpädagog\*innen und/oder Inklusionshelfer\*innen vor die Notwendigkeit gestellt sehen, ihre Zusammenarbeit vor Ort auszuweiten und zu intensivieren. Neben der Zunahme an innerschulischen Kooperationsanforderungen und -anlässen gewinnt – insbesondere im Zuge des Ausbaus von Ganztagschule – auch die Kooperation mit außerschulischen Partnern weiter an Gewicht.

Diese Entwicklungen bringen die zuvor vornehmlich über äußere Differenzierung qua Handlungsfelder etablierten Ordnungen des Mit- und Nebeneinanders der pädagogischen Berufsgruppen in Bewegung. Die bis dato fast ausschließlich aus Fachlehrkräften zusammengesetzten Regelschulkollegien erweitern sich um Förderschullehrkräfte, Sozialpädagog\*innen bzw. Sozialarbeiter\*innen, Erzieher\*innen, Inklusionshelfer\*innen und anderes pädagogisches Personal. Darüber werden tradierte Formen und Muster schulischer Handlungskoordination in Frage gestellt, sodass neue Formen der Bearbeitung der Anforderungen im Handlungsfeld Schule gefunden, Arbeitsabläufe (neu) strukturiert und Zuständigkeiten (neu) ausgehandelt werden müssen. Dies gilt sowohl für die Sphäre der Organisationsprozesse als auch für die professionelle Interaktionspraxis und hat Auswirkungen auf das jeweilige professionelle Selbstverständnis und die Professionsentwicklung insgesamt.

Nicht nur, aber auch weil die aktuellen Entwicklungen auf Systemebene immer mehr praktische Kooperationsnotwendigkeiten zeitigen, liegen Untersuchungen und Konzeptualisierungsvorschläge zu Fragen von Kooperation im Trend. Zugleich stellt sich der mit der Untersuchung von Fragen des Zusammenwirkens pädagogischer Akteur\*innen im Kontext von Schule befasste Forschungsdiskurs ausgesprochen heterogen dar: Was genau jeweils im Rahmen unterschiedlicher Forschungsansätze unter „Kooperation“ im Allgemeinen und „multiprofessioneller“ oder auch „transprofessioneller Kooperation“ im Besonderen verstanden wird, variiert stark und die Implikationen solcher Vorentscheidungen werden oft nicht systematisch expliziert und diskutiert.

Das Spektrum der Forschungsbemühungen reicht dabei von Arbeiten, die auf die Generierung von repräsentativen Befunden zu kooperationsbezogenen Einstellungen oder auf das Ausmaß bzw. die Intensität von Kooperation an Schulen fokussieren, über dezidiert evaluativ angelegte Studien, die sich mit Effekten auf und von Kooperation auseinandersetzen, bis hin zu Untersuchungen, die die Praxis der Kooperation als solche in den Blick nehmen (vgl. im Überblick u.a. Idel u.a. 2019; Kunze & Reh 2020). Während die erstgenannten Befunde prioritär auf Befragungsdaten und Selbstauskünften basieren, beziehen sich die letztgenannten in der Regel entweder auf In-Situ-Erhebungen oder auf Gruppendiskussionen.

Inhaltlich erweist sich die Auseinandersetzung mit Kooperation als eng gekoppelt an eine Auseinandersetzung mit Koordinationsfragen, Fragen der Gestaltungsautonomie sowie Kollegialitätsnormen und -ansprüchen. Auch Fragen von Professionalisierung und Deprofessionalisierung spielen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle.

Anliegen des vorliegenden Bandes ist es, einen Einblick in aktuelle Überlegungen, Untersuchungsansätze und Befundlagen zu geben und aus unterschiedlichen Perspektiven gewonnene Erkenntnisse über Dynamiken und Implikationen bzw. über (neue) Anforderungen, Herausforderungen und Potentiale von Kooperation und Kooperationsforschung an Schulen zu versammeln. Die Zusammenstellung zielt darauf ab, die mittlerweile vorliegende Spannweite, Diversität und Komplexität der Forschung bzw. des Forschungsdiskurses zu Kooperation an Schulen abzubilden, um so einerseits das Forschungsfeld in seinem gesamten Facettenreichtum aufzuschließen und zugleich andererseits die Implikationen dieser Gemengelage sichtbar zu machen.

Die versammelten Beiträge verorten sich in ganz unterschiedlichen methodischen und theoretischen Paradigmen und Zusammenhängen. Gegliedert ist der Band in drei Abschnitte: Im ersten Abschnitt werden Kooperation, Koordination und Kollegialität als Gegenstände theoretischer bzw. method(olog)ischer Begriffsbearbeitung fokussiert. Der zweite Abschnitt des Bandes versammelt empirische Beiträge, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven und auf Basis unterschiedlicher Forschungsansätze mit der Praxis schulischer Kooperation auseinandersetzen. Der

dritte Abschnitt versammelt evaluativ ausgerichtete Untersuchungen, die Aussagen über Wirkungen und Effekte von und auf Kooperation(en) im schulischen Kontext treffen.

Den Auftakt des Reigens der stärker begrifflich bzw. methodisch-methodologisch ausgerichteten Beiträge im *ersten Abschnitt* bildet der Beitrag von *Fabian Dietrich, Katharina Kunze* und *Lena Peukert*. Entlang der Frage, welche Modi der Handlungskoordination Schule als Organisation und professionelle Handlungspraxis angesichts der Aufforderung kooperieren zu sollen nahelegen, beschäftigen sich die Autor\*innen mit dem Phänomen der Kollegialität unter Pädagog\*innen an Schulen. Entlang des organisationstheoretisch gewonnenen Begriffs einer ‚halbierten Kollegialität‘ wird gezeigt, dass und wie die Bearbeitung von Kooperationsansprüchen in der Zusammenarbeit unter Pädagog\*innen eng verknüpft ist damit, dass auch Kollegialitätsansprüche bearbeitet werden müssen, die sich als in sich prekär bzw. fragil erweisen.

Eine etwas anders akzentuierte, ebenfalls organisationstheoretisch argumentierende Perspektive auf Kollegialität, die als Ergänzung gängiger professionstheoretischer Perspektiven gerahmt wird, nimmt *Daniel Goldmann* ein. Sein Beitrag rückt die Funktion von Kollegialität für die Entlastung von Lehrer\*innen und den Umgang mit der „Kontingenzbelastung des professionellen Handelns“ (Idel u.a. 2012, 15) in den Fokus. Dabei differenziert er zwischen Kolleg\*innen und Cliquen, um auf die Vielschichtigkeit bzw. Polykontextualität von Relationierungen aufmerksam zu machen, die gemeinhin im Kontext von Kollegialität diskutiert werden.

Der folgende Beitrag von *Melanie Fabel-Lamla, Alexandra Kollmeier, Ludger Krol* und *Rosa Reinisch* nimmt sowohl die theoretische als auch die methodologische Perspektive auf und richtet den Fokus auf professionelle Autonomie in der multiprofessionellen Zusammenarbeit an Schulen. Dazu wird der Begriff der professionellen Autonomie professionstheoretisch präzisiert. Über die Analyse von vier verschiedenen Datensorten und Fallbeispielen aus zwei Forschungsprojekten werden die Erkenntnismöglichkeiten verschiedener forschungsmethodischer Zugänge in Bezug auf Fragen der professionellen Autonomie sowie der Aushandlung von Zuständigkeiten in der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit pädagogischer Akteur\*innen an Schulen diskutiert.

Einen weiteren Beitrag zu einem methodisch aufgeklärten Kooperationsdiskurs leisten *Pia Rother, Dorte Petersen, Karina Meyer, Ariane S. Willems, Jennifer Buchna, Tillmann Koch* und *Christine Demmer* in ihrer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen forschungslogischen Zugängen zur Untersuchung (multi-) professioneller Kooperation an Schulen. In Gegenüberstellung dreier ganz unterschiedlicher ausgerichteter, teils im qualitativen, teils im quantitativen Forschungsparadigma verankerter Forschungszugänge, in denen Kooperation konzipiert

und beschrieben wird, verdeutlichen sie die methodische und methodologische sowie inhaltliche Breite des Forschungsfeldes sowie die mit Entscheidungen für bestimmte Forschungsansätze einhergehenden Implikationen.

Den Abschluss des Abschnitts „theoretische und method(olog)ische Perspektiven“ bildet der systematisierend ausgerichtete Beitrag von *Katja Kansteiner*, die mit Professionellen Lerngemeinschaften (PLG) eine spezifische Form der Kooperation in den Blick nimmt. Sie schlägt vor, das Konzept PLG durch eine systematische Ausdifferenzierung von Merkmalen innerhalb der Dimensionen ‚Ziele‘, ‚Strukturen‘ und ‚Prozesse‘ zu erweitern und darüber eine genauere Beschreibung von Professionellen Lerngemeinschaften zu ermöglichen. Die Autorin plädiert dafür, den Begriff auf „deutlich lernorientierte Kooperationen“ (S. 98) zu fokussieren.

Im *zweiten Abschnitt* des Bandes finden sich Beiträge, die sich aus method(olog)isch unterschiedlichen Perspektiven der empirischen Verfasstheit von Kooperation(en) an und mit Schule(n) zuwenden und diese beschreiben. Das Spektrum der Beiträge reicht dabei von Studien zur berufsgruppeninternen Kooperation über Untersuchungen zur berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit an Schule(n) bis hin zu Projekten, die die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern in den Blick nehmen.

*Christopher Hempel* befasst sich in diesem Zusammenhang mit der Zusammenarbeit von Lehrkräften bei der gemeinsamen Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Mittels einer praxeologisch-wissenssoziologisch fundierten Analyse von audiographierten Planungssitzungen rekonstruiert er zwei zentrale Bezugsprobleme sowie vier Arten, wie Lehrpersonen diese Probleme im Kontext der gemeinsamen Planung bearbeiten.

*Nora Katenbrink* geht in ihrem Beitrag der Frage nach, inwiefern die im Diskurs um die lernende Organisation an Kooperation formulierten Erwartungen in Bezug auf das Zusammenhandeln an Schulen plausibilisiert werden können, wie Schulen diese Erwartungen bearbeiten und inwiefern sich daraus Konsequenzen für das Unterrichtsgeschehen ergeben. Anhand ausgewählter Ergebnisse aus dem Projekt „Schulen unter Druck“ illustriert sie, wie die im Projekt auf Basis von Gruppendiskussionen analysierten Umgangsweisen von Schulen mit Erwartungen an Kooperation zwar pragmatisch formal bearbeitet werden, unterrichtliche Interaktionsprozesse davon jedoch unberührt bleiben.

Die koordinierende Tätigkeit von Lehrpersonen mit Funktionsstellen im Kontext von Schulentwicklung ist Thema des Beitrags von *Michael Stralla*, *Tobias Dohmen* und *Kathrin Racherbäumer*. Aufbauend auf Interviews mit dieser Personengruppe arbeiten die Autor\*innen mittels Dokumentarischer Methode zwei kontrastierende Typen heraus, die beschreiben, wie entsprechende Lehrkräfte im Umgang mit potentiellen Entwicklungsanlässen Schulentwicklungsprozesse durch innerkollegiale Führung anstoßen und prozessieren.

Adressierungsanalytische Rekonstruktionen von Praktiken des Sprechens im sogenannten „Inklusionsteam“ einer integrierten Gesamtschule bilden die Basis des Beitrags von *Anna Moldenhauer* und *Anja Langer*. Ausgehend von der Frage, wie die Beteiligten einander als Koordinator\*innen schulischer Inklusion autorisieren, identifizieren die Autorinnen insbesondere drei spezifische Praktiken des Sprechens, mit denen eine Verschiebung des Sagbaren einhergeht: Das „sich selbst relativierende Sprechen“ (S. 153), die Wiederholung oder Paraphrasierung der Aussagen von nicht beteiligten Personen und das „empörte Sprechen“ (S. 154). *Ann-Kathrin Arndt* nimmt die Kooperation von Regelschullehrkräften und sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften in den Blick. Als Ergebnis qualitativer Analysen sowohl eines audiographierten Teamgesprächs als auch nachfolgender Einzelinterviews mit den Beteiligten arbeitet sie vielschichtige Aushandlungsprozesse heraus. Es zeigt sich, dass diese Prozesse u.a. damit verbunden sind, welche Verpflichtungen, Verantwortlichkeiten und Be- bzw. Entlastungen die Lehrkräfte wahrnehmen.

Mittels einer ethnographischen Spurensuche fragt sich *Daniel Rohde* in seinem Beitrag, wie Multiprofessionalität in schulischen Alltagssituationen als solche durch die Akteur\*innen mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen und fachspezifischen Kompetenzen hergestellt wird. Bezugnehmend auf zwei Fallbeispiele wird ein Einblick in die schulische Praxis ermöglicht und auf verschiedene Herstellungsdimensionen und -modi verwiesen.

*Kathrin te Poel* thematisiert die Ungeklärtheit des Verantwortungsbereiches der Schulsozialarbeit im Kontext schulischer Inklusion. Dabei wird aus einer ethnographischen Perspektive nach den (Adressierungs-)Praktiken gefragt, mit denen in situ Verantwortung von Schulsozialarbeit hergestellt wird, und herausgearbeitet, welche Konsequenzen damit für das professionelle Handeln einhergehen.

Bezugnehmend auf unterschiedliche empirische Fallstudien aus dem Projekt ProfIS gehen *Nina Blasse*, *Jürgen Budde*, *Christine Demmer*, *Julia Gasterstädt*, *Martin Heinrich*, *Anika Lübeck*, *Georg Rißler*, *Albrecht Rohrmann*, *Alica Strecker* und *Michael Urban* der Frage nach, inwiefern und wie Schulbegleitung als Berufsgruppe, unter Berücksichtigung von organisationsbezogenen Facetten, Akteurskonstellationen in inklusiven Schulen irritiert oder herausfordert. Fallstudienübergreifend kommen die Autor\*innen zu dem Ergebnis eines vorherrschenden Arrangierens mit bereits Bestehendem, das auch durch die Berufsgruppe der Schulbegleitung stabilisiert wird und einem Aushandeln eher gegenübersteht. Dies zeigt sich in der kooperativen Zusammenarbeit mit Eltern, in Teambesprechungen und auch in den Aktivitäten im Klassenraum.

Der Beitrag von *Pia Rother*, *Carolin Bebek*, *Christin Haude*, *Till-Sebastian Idel*, *Gunther Graßhoff* und *Markus Sauerwein* richtet den Fokus auf den Ganztagschulausbau und die damit verbundene Notwendigkeit zu kooperieren. Dabei werden unterschiedliche Ganztags-Settings als Arenen multiprofessioneller Dis-

kurse und kooperativer Praktiken beleuchtet. Herausgearbeitet wird, dass Kooperation eher funktional realisiert wird. Dabei zeigt sich eine Überformungsfigur, im Rahmen derer sozialpädagogische Aspekte wie Freiwilligkeit, Alltagsorientierung und Partizipation im Sinne schulischer Logiken rekontextualisiert werden.

*Inga Lotta Limpinsel, Mario Engemann, Olga Neuberger, Katja Serova und Sandra Aßmann* gehen schließlich am Beispiel eines Bildungsprojekts im Ruhrgebiet den Fragestellungen nach, wie sich die (multiprofessionelle) Kooperation an der Schnittstelle von non-formalen und formalen Bildungsprozessen gestaltet und welche Qualifikation, Berufserfahrung und motivationale Orientierung das weitere pädagogisch tätige Personal aufweist. Mittels eines Mixed Methods-Designs identifizieren die Autor\*innen für die Kooperationspraxis prägende, divergierende Selbst- und Fremdverständnisse und leiten hieraus einen Bedarf an Konzepten ab, die es den verschiedenen Akteursgruppen erlauben, Rollenerwartungen und -verständnisse vor dem Hintergrund der eigenen pädagogischen Praxis zu reflektieren.

Im Fokus des *dritten Abschnitts* stehen evaluative Perspektiven auf Schule und schulische Kooperation und damit die Frage, welche Wirkungen und Effekte Kooperation(en) in der schulischen Praxis zeitigen.

*Manuela Keller-Schneider* prüft in ihrem Beitrag die Bedeutung individueller und kollektiver Ressourcen für die Kooperationspraxis von Lehrpersonen ganzer Schulen und identifiziert auf dieser Grundlage unterschiedliche Kooperationsprofile. Insgesamt tragen eine als höher wahrgenommene kollektive Selbstwirksamkeit, stärker ausgeprägte Qualitätsmerkmale des Kollegiums sowie wahrgenommene kollegiale Unterstützung zur Häufigkeit praktizierter Kooperation bei.

Ausgehend von Befunden einer ethnographischen Studie zu Fallbesprechungen in interdisziplinären Teams an inklusiven Schulen im Kanton Zürich befasst sich *Daniel Labhart* mit der Frage, was erfolgreiche multiprofessionelle Fallarbeit ausmachen könnte. Während sich im Feld in erster Linie ein professionspolitisch motiviertes Professionalitätsverständnis zeige, das zu einer essentialisierenden Problemverortung, der Sicherung zusätzlicher Ressourcen für die Förderung und der Delegation des Falls an andere Orte führe, sieht der Autor in einer transdisziplinären Zusammenarbeit, die auf Befremdung disziplinärer Denkstile und Kompetenztransfer zielt, das Potential einer erfolgreichen pädagogischen Professionalisierung.

*Thomas Bienengraber, Silvia Greiten, Georg Geber und Thomas Retzmann* fokussieren Kooperationen im Kontext von Schülerbetriebspraktika, denen in der Praxis der Berufsorientierung insbesondere für Lernende mit sonderpädagogischen Förderbedarfen eine bedeutsame Rolle zukommt. Die Analyse von Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen Akteur\*innen verweist auf einen Kooperationsbedarf zwischen Regelschulen, Förderschulen und berufsbildenden Schulen, um

Erfahrungswissen zur Organisation von Praktika zusammenzuführen, Konzepte inklusiver Berufsorientierung zu entwickeln und schulsystemisch zu verankern. Der Beitrag von *Pia Gausling* widmet sich der Zusammenarbeit von Gymnasien und Unternehmen und untersucht die Ausgestaltung und Wahrnehmung von außerschulischen Kooperationen mit Betrieben aus einer kooperations- und governancetheoretischen Perspektive. Die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie zeigen, dass sowohl von den schulischen als auch den betrieblichen Akteur\*innen über die Zusammenarbeit der Bezug zur Arbeitswelt forciert werden kann.

Die Herausgeber\*innen bedanken sich herzlich bei allen, die an der von der DGfE-Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung ausgerichteten Tagung „Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur\*innen an Schulen“ mitgewirkt haben. Ein besonderes Dankeschön geht an das Göttinger Tagungsorganisationsteam, und insbesondere an Thorsten Schnüchel und Anastasia Emser, die in gewohnt zuverlässiger und souveräner Manier einen Großteil der bei der redaktionellen Betreuung des vorliegenden Bandes anfallenden Kärnerarbeit übernommen haben.

## Literatur

- Kunze K. & Reh S. (2020): Kooperation unter Pädagog\*innen. In: P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS. 1441-1454.
- Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In: E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS. 9–25.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meyer, A. (2019): Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamesgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz/Juventa. 34-52.





## **Teil I**

# **Kooperation – Koordination – Kollegialität. Theoretische und method(olog)ische Perspektiven**



*Fabian Dietrich, Katharina Kunze und Lena Peukert*

## **Halbierte Kollegialität und aushandlungsbedürftige Kooperation – Implikationen der organisationalen Ausformung von Schule für die Handlungskoordination pädagogischer Akteur\*innen**

### **Abstract**

*In der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit innerschulischer „Kooperation“ von Lehrkräften untereinander und mit weiteren in der Schule tätigen Berufsgruppen wird diese regelmäßig in den Kontext organisations- und professionalisierungstheoretischer Fragestellungen gestellt. Direkt oder indirekt wird darüber das Verhältnis von Organisation und Professionalität thematisch. Ausgehend von einem kursorischen Streiflicht auf diese Thematisierungsweisen (1) wird im Folgenden eine idealtypische Relationierung von Professionalität und Organisation als Institutionalisierungsformen beruflichen Handelns vorgenommen. In den Mittelpunkt wird dabei die Frage nach den institutionellen Formen der Handlungskoordination gestellt (2). Die darüber gewonnene theoretische Figur, mit der eine Neuakzentuierung der Thematisierung des Verhältnisses von Organisation und Professionalität vorgeschlagen wird, bildet die Hintergrundfolie für eine Betrachtung schulischer Ausformungen von Kollegialität (3). Nachdem am Beispiel unterschiedlicher schulischer Settings, in denen berufsgruppenübergreifend zusammengearbeitet wird, beispielhaft gezeigt wurde, wie sich diese Ausformungen von Kollegialität empirisch gestalten (4), wird der Bogen zurück zur Kooperationsförderung geschlagen und gefragt, inwieweit und wie sich entsprechende Schulentwicklungsprogrammatiken auf eine Transformation der als „halbierte Kollegialität“ bezeichneten Spezifik innerschulischer Relationierung von Professionellen beziehen (5).*

### **1 Kooperation als Frage schulischer Organisation und/oder Professionalität**

Ausgehend von der bildungspolitischen Forderung nach einer Intensivierung von Kooperation unter Lehrkräften sowie zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogischen Berufsgruppen in Schulen intensiviert sich in den letzten Jahren die schulpädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit

diesem Thema. Dabei fällt auf, dass die programmatische Forderung nach mehr und intensiverer Kooperation und die damit einhergehende positive Konnotation des Kooperationsbegriffes sich auch im wissenschaftlichen Diskurs niederschlagen: So sind mit Kooperation Hoffnungen auf Innovation (Holtappels 2013), professionelle Reflexivität (Bonsen & Rolff 2006), Chancengleichheit sowie die Möglichkeit der individuellen Förderung von Schüler\*innen (Böttcher u.a. 2011) verbunden.

Ausgehend von einer beobachteten Divergenz zwischen unterschiedlich ausformulierten Kooperationserwartungen und empirisch vorfindbaren Formen inner-schulischen Zusammenhandelns (vgl. Kunze & Reh 2020, 1442) wird Kooperation gleichzeitig als Aspekt pädagogischer Professionalität und als organisationales Phänomen konzipiert: Pröbstel und Soltau (2012) fokussieren aus einer organisationspsychologischen Perspektive Kooperation als soziale Interaktion, in der die beteiligten Akteur\*innen durch aktive Gestaltung des Kooperationsprozesses maßgeblich für das Gelingen der Zusammenarbeit verantwortlich sind. Herausgehoben werden damit individuelle Voraussetzungen für Kooperation, also Einstellungen, Bedürfnisse und Motive von Lehrkräften und damit Professionalität als Voraussetzung für Kooperation. Vergleichbare Untersuchungen verweisen z.B. auf die Bedeutung vorberuflicher Sozialisation bei der Herausbildung von Haltungen und Sichtweisen auf den Beruf, die der Kooperation entgegen arbeiten (vgl. auch Rothland u.a. 2017). Diese Perspektivierungen professioneller Einstellungen schließen an ältere Thematisierungen berufskultureller Verhaltensnormen an. Breite Rezeption erfuhr hier die von Lortie (1972) entwickelte Figur des Autonomie-Paritäts-Musters, das als Barriere schulischer Innovationen problematisiert wird (Altrichter & Eder 2004). Die berufskulturell tradierte Orientierung an der individuellen Autonomie der einzelnen Lehrkraft findet in Befunden zur Realisierung verschiedener Kooperationsformen Niederschlag (Fußangel & Gräsel 2012). Demzufolge ist die vorfindbare Kooperation in den meisten Fällen auf die Form des Austausches beschränkt, in der die individuelle Autonomie, im Vergleich zu den höher eingestuftem, intensiveren Kooperationsformen Arbeitsteilung und Kokonstruktion, am wenigsten eingeschränkt ist (Pröbstel & Soltau 2012).<sup>1</sup>

In organisationstheoretischer Perspektive wird eben jenes, die individuelle Autonomie hervorhebendes Einstellungsmuster auf die organisationale Verfasstheit von Schule zurückgeführt, die als zellulare Organisationsstruktur beschrieben wird. Zentrales Kennzeichen selbiger sei eine „lose Kopplung“ (Weick 1976) der organisatorischen Einheiten, die einerseits ein hohes Maß an Handlungsautonomie ermögele, andererseits jedoch die Handlungsfähigkeit auf organisationaler Ebene deutlich beschränke (ebd.). Die Forderung nach mehr Kooperation kann

---

1 Aktuelle Untersuchungen verweisen darauf, dass die Befunde nach wie vor Aktualität haben (im Überblick: Kunze & Reh 2020, 1439).

in diesem Sinne als Forderung nach einer Stärkung der Organisation gelesen werden, indem Kooperation als „Zwischenschritt zur Organisation“ (Kuper & Kapelle 2012, 41) gedeutet wird. Fluchtpunkt der „Kooperationsforderung“ ist die nach wie vor den Schulentwicklungsdiskurs dominierende programmatische Konzeption von Schule als „pädagogischer Handlungseinheit“ (Fend 2008).

Kehrseitig wird aus einer professionalisierungstheoretischen Perspektive Kooperation auch als in einem Spannungsverhältnis zur Strukturlogik der professionellen Handlungspraxis stehend beschrieben (Idel u.a. 2012, 14ff.), gerade weil mit ihr individuelle Handlungsspielräume eingeschränkt werden (vgl. auch Breuer 2015; Dietrich 2017). In anderer Akzentuierung wird allerdings wiederum Kooperation, die in einer spezifisch organisational ausgeformten Schule als professionelle Lerngemeinschaft (vgl. Huber 2020 oder Kansteiner 2021 i.d.B.) verortet wird, als Professionalisierungsbedingung thematisiert bzw. werden die organisationalen Voraussetzungen für eine kollegial institutionalisierte professionelle Reflexivität betont (vgl. auch Reh 2004).

Dieses kursorische Streiflicht auf erziehungswissenschaftliche Thematisierungen von „Kooperation“ mag genügen, um zu verdeutlichen, dass die Begrifflichkeiten Organisation auf der einen und Profession, Professionalisierung bzw. Professionalität auf der anderen Seite sowie auch die damit zusammenhängenden Bezugs- und Korrelationsebenen wiederkehrend ganz unterschiedlich Verwendung finden und unterschiedlich konnotiert werden. Gerade die heterogenen Relationierungen von Organisation und Profession, als sich jeweils voraussetzend oder potenziell behindernd, als in einem Spannungsverhältnis stehend oder sich bedingend, verweisen auf eine theoretische Klärungsbedürftigkeit des empirisch in den Blick genommenen Phänomenfeldes.

## **2 Professionalität und Organisation als Institutionalisierungsformen innerschulischer Handlungskoordination**

Insofern mit dem Kooperationsbegriff die Frage nach dem Zusammenwirken schulischer Akteur\*innen aufgerufen wird, erscheint es uns naheliegend, die fragliche Relationierung von Organisation und Professionalität entlang der Frage vorzunehmen, welche Formen der Handlungskoordination<sup>2</sup> Schule als Organisation und professionelle Handlungspraxis nahelegen.

---

2 Breiteren Eingang in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs fand der Begriff der Handlungskoordination über die „Educational-Governance“-Forschung (Altrichter u.a. 2007), die sich auf Fragen der Steuerung bzw. Governance oder eben Handlungskoordination im als Mehrebenensystem gefassten Schulsystem richtet. Dabei wird der Begriff der Handlungskoordination uneinheitlich

## 2.1 Professionalität als Steuerungsmechanismus

Der Vorschlag, nach den für professionelle Handlungskontexte typischen Modi der Handlungskoordination zu fragen, impliziert eine gegenüber gängigen erziehungswissenschaftlichen Thematisierungen neu akzentuierte Perspektivierung von (pädagogischer) Professionalität. Mit dieser rücken ansonsten zentral gestellte Fragen, etwa nach den Merkmalen und Besonderheiten pädagogischen Handelns (Oevermann 2002; Helsper 2002; Helsper 2021; Wernet 2003) oder danach, welche Kompetenzen pädagogische Professionalität ausmachen (Baumert & Kunter 2006), in den Hintergrund.

Einen für unsere Zusammenhänge fruchtbaren Anknüpfungspunkt liefert eine steuerungstheoretische Bezugnahme auf Professionalität. Hier greifen wir einen Vorschlag Wilfried Gotschs (1987) auf, Professionalität als einen Mechanismus sozialer Steuerung zu fassen. In den Blick kommt so ein spezifischer, professionelle Handlungskontexte kennzeichnender, auf eine bestimmte Zielsetzung gerichteter Modus sozialer Ordnungsbildung. Diese steuerungstheoretische Perspektive erscheint für unsere Zwecke interessant, weil mit ihr sichtbar gemacht werden kann, wie die spezifische Verfasstheit der professionellen Praxis mit der Sicherstellung und Legitimierung einer Gerichtetheit der professionellen Interaktion zusammenhängt.<sup>3</sup>

Wilfried Gotsch fasst in diesem Sinne Professionalität als einen von sechs – idealtypisch formuliert – „reinen“ Mechanismen sozialer Steuerung. Professionalität tritt in dieser Typologie neben die Steuerungsmechanismen Markt, Hierarchie, Solidarität sowie Verhandlung und Polyarchie (vgl. Gotsch 1987, 35ff.).<sup>4</sup> Gotsch unterscheidet diese Steuerungsmechanismen u.a. anhand eines jeweils charakteristischen „Strukturmusters“, eines „funktionalen Bezugsproblems“, auf dessen Bearbeitung sich der Steuerungsmechanismus richtet, sowie einer Institutionalisierungsform, welche mit dem Mechanismus korrespondiert und den unmittelbaren Einsatzpunkt für eine Relationierung professioneller und organisationaler Handlungskoordination bildet (ebd.).

---

bestimmt und ausdifferenziert. Im Anschluss an eine rekonstruktive Reformulierung des Ansatzes (Dietrich 2018) wird der Begriff hier von einer intentionalistisch gefassten handlungstheoretischen Bestimmung gelöst. Handlungskoordination verweist damit offener und weiter auf alle Formen einer sinnstrukturierten Relationierung von Akteur\*innen zueinander.

3 Die vorgeschlagene steuerungstheoretische Perspektivierung und die damit verbundene Fassung von Professionalität als Steuerungsmechanismus steht nur scheinbar im Widerspruch mit einer regelmäßig thematisierten, pädagogisches Handeln kennzeichnenden Ungewissheit, Nicht-Technologisierbarkeit oder eben Nicht-Steuerbarkeit. Im Gegenteil: Der Verweis darauf, dass professionelles Handeln gerade nicht technologisch vollzogen werden kann, verweist ja darauf, dass es eines spezifischen Steuerungsmechanismus bedarf.

4 Im Folgenden knüpfen wir lediglich an den Steuerungsmechanismus Professionalität an. Etwaige Einwände gegen die Typologie als Ganze bleiben entsprechend unerwähnt (vgl. dazu Schimank 2007).

Übereinstimmend mit üblichen professionssoziologischen Figuren wird hinsichtlich des Professionalität kennzeichnenden „Strukturmusters“ zunächst die Ausdifferenzierung zwischen Lai\*in und Expert\*in angeführt, welche die professionelle Interaktionssituation kennzeichnende Rollenkonstellation prägt.<sup>5</sup> Diese komplementäre Konstellation ermögliche eine spezifische, das professionelle Handeln kennzeichnende Einflussnahme des\*der Professionellen auf die Adressat\*innen.<sup>6</sup> Voraussetzung für diese ist das Vertrauen der Adressat\*innen dem\*der Professionellen gegenüber. Im Zentrum dieses Vertrauens steht die Anerkennung der professionellen Expertise. Nur wenn ein\*e Patient\*in davon ausgeht, dass ein\*e Ärzt\*in über eine medizinische Fachkompetenz verfügt und diese zu ihrem\*seinem Wohle einsetzt, wird er bzw. sie sich in Behandlung begeben. Üblicherweise muss die Gegebenheit dieser Voraussetzung nicht erst situativ hergestellt werden – sie ist im Sinne einer „generalisierte[n] Akzeptanz“ (Gotsch 1987, 38) des\*der Professionellen als solcher bzw. solchem gegeben und bildet als solche so etwas wie den Referenzrahmen der gemeinsamen Praxis: Ein\*e Patient\*in lässt sich in aller Regel weder die Ausbildungszertifikate eines Arztes oder einer Ärztin vorlegen noch prüft er\*sie das medizinische Fachwissen und die berufsethische Einstellung des\*der Betreffenden. Auf der Basis dieses Vertrauens ist die\*der Professionelle autorisiert, wie es in steuerungstheoretischer Perspektive Gotschs etwas technisch anmutend heißt, integrative Sollwerte der Akteursabstimmung zu bestimmen (ebd.).<sup>7</sup> Voraussetzungen für diese Form der sozialen Steuerung sind eine erfolgreiche Behauptung der Zuständigkeit einer bestimmten Berufsgruppe für die Bearbeitung der fraglichen Problemstellung, die Etablierung von als gültig anerkannten Wissens- und Normenbeständen einer Berufsgemeinschaft sowie damit verbunden eine Prestigeordnung, „die eine Anerkennung der Expertenautorität durch den Laien verbürgt“ (Gotsch 1987, 38).

---

5 Eine Ausdifferenzierung zwischen den Begriffen Expert\*in und Professionelle\*r nimmt Gotsch nicht vor, wobei in seiner Bestimmung der im Zusammenhang professionellen Handelns relevanten Expertise als auf einen Fall zu applizierend eine solche anklingt. Um die aus unserer Sicht relevante Unterscheidung zwischen expertokratischem und professionellem Wissensensatz (vgl. dazu u.a. Overmann 2009) nicht zu nivellieren, sprechen wir im Folgenden systematisch nicht wie Gotsch von Expert\*innen und Lai\*innen, sondern von Professionellen und Adressat\*innen.

6 Hier führt Gotsch die Belehrung als typische Interaktionsform an. Das erscheint wenig ausdifferenziert. Gerade darin kann aber der Vorteil gesehen werden: In dieser allgemeinen Bestimmung erscheinen die Überlegungen genauso an strukturtheoretische Konzeptionen pädagogischer Professionalität (Overmann 1996; 2002), pädagogischen Handelns „jenseits der Professionalisierungsfrage“ (Wernet 2003), aber auch kompetenztheoretischer Konzeptionen (Baumert & Kunter 2006) anschlussfähig.

7 Voraussetzung dafür eine entsprechende Expertise beanspruchen zu können ist, dass die Zuständigkeit, die das Vorliegen einer solchen Expertise in sich einschließt, klar spezifiziert und definiert ist. Dieser Gedanke wird im Folgenden aufgegriffen, deshalb sei er an dieser Stelle noch einmal eigens markiert.



Interessant ist nun, dass dieser Überlegung folgend, weniger – wie sonst häufig herausgestellt – die Autonomie des Professionellen als institutionelles Merkmal von Professionalisiertheit in den Mittelpunkt rückt, sondern zunächst eine spezifische Autorisierung, die an eine spezifizierte Zuständigkeit sowie ein sich auf einer entsprechenden Expertise gründendes Prestige gekoppelt ist. Erst aus diesem leitet sich dann die Autonomie in dem Sinne ab, dass, wenn der\*die Professionelle entsprechend autorisiert ist, ihm\*ihr nicht durch Dritte (Nicht-Professionelle) darauf bezogene Vorgaben gemacht werden können. Die Abschirmung professionellen Handelns vor Außenbeobachtung (Schimank 2014, 133) kann also machttheoretisch problematisiert werden, sie erscheint aber gleichzeitig funktional, ja geradezu konstitutiv für die professionelle Praxis.

Kooperation würde in dieser Perspektive in ein Spannungsverhältnis zur professionellen Interaktion treten, wenn und insoweit in ihrem Zuge die auf professioneller Expertise gründende Autorisierung der Professionellen infrage gestellt würde und darüber das Vertrauen der Adressat\*innen unter Druck geriete.

## 2.2 Professionelle Organisationen

Die herausgestellte Notwendigkeit einer institutionellen Absicherung der vorausgehend zentral gestellten Voraussetzung für Professionalität, nämlich das Vorhandensein einer „generalisierten Akzeptanz“ (Gotsch 1987, 38) als Grundlage für ein Vertrauen in die Expertise des\*der Professionellen und darein, dass diese in den Dienst des\*der Klient\*in gestellt wird, kann als Verweis auf die Bedeutung der Organisation gelesen werden. Diese kann als spezifische Institutionalisierung der Praxis gedeutet werden, die potenziell eben auf eine Sicherung jener Voraussetzung ausgerichtet ist. Genau hierin kann die Spezifik einer „professionellen Organisation“ (Klatetzki 2012) gesehen werden. Interessanterweise kommt dann einer solchen nicht allein die Funktion z.B. einer Komplexitätsreduktion (vgl. Helsper 1996; 2002) zu, wovon ausgehend sie als zwar ggf. notwendig, aber der professionellen Praxis letztlich äußerlich bleibend und ggf. in einem Spannungsverhältnis zur Logik professionellen Handelns stehend entworfen würde. Vielmehr stellt die Organisation, wenn sie in einem funktionalen Passungsverhältnis zur Praxis steht, die Basis des diese kennzeichnenden Steuerungsmechanismus sicher.

Voraussetzung für diesen Gedanken ist eine Lösung von einem engen, unmittelbar an Webers Bürokratiethorie anschließenden Verständnis von Organisation, das explizit oder implizit tradierten Problematisierungen des Verhältnisses von Profession und Organisation zugrunde liegt (vgl. bereits Terhart 1990). Nachvollzogen wird damit die in den letzten Jahrzehnten in der Organisationssoziologie vorgenommenen Lösung von der Unterstellung einer rein zweckrationalen Strukturiertheit von Organisationen, die sich in einer Missinterpretation des weberschen Idealtypus als Realtypus begründete (Tacke 2010, 344). Infolge einer insbesondere auch neoinstitutionalistischen Betrachtung und systemtheoretischen

Perspektivierung erweitert sich so das Blickfeld auf Organisationen: Erkennbar werden Aspekte, die sich einer Betrachtung von Organisation als prioritär zweckrationaler Handlungszusammenhang entziehen, und darüber die Eigenlogik bzw. Selbstreferenzialität von Organisationen und deren Kultur (Tacke 2010, 353ff.). Ausgehend von dieser Blickerweiterung wird erkennbar, dass verschiedene Organisationstypen jeweils Passungsverhältnisse zu den in ihnen realisierten, durch differente Steuerungsmechanismen gekennzeichneten Handlungspraxen aufweisen. Dabei korrespondiert die bürokratische Organisation offensichtlich mit dem Steuerungsmechanismus Hierarchie, nicht aber mit der oben umrissenen „Professionalität“. Die sich historisch herausgebildete Organisationsform, welche letzterem entspricht, ist das Kollegium, wie es näherungsweise in der Universität einmal etabliert war. In Anlehnung an dieses empirische Beispiel rekonstruiert Thomas Klatetzki idealtypisch die Charakteristika einer „professionellen Organisation“ (Klatetzki 2012):

Ein Kollegium wird verstanden als eine auf der Autorität von Wissen basierende egalitäre Organisationsform von Professionellen (vgl. Klatetzki 2012, 166). Diese Bestimmung verweist bereits auf die steuerungstheoretisch herausgearbeitete Zentralstellung exklusiver professioneller Wissensbestände. Diesen stehen noch berufskulturell geteilte Normen und Ideale zur Seite, welche den Umgang mit diesem Wissen regulieren. In der Bedeutung exklusiver Wissensbestände und geteilter Normen begründet sich die vergleichsweise große Bedeutung des Personals, das im Kollegium neben den organisationalen Entscheidungsprogrammen und Kommunikationswegen die organisationalen Entscheidungen in besonderem Maße prägt und damit die Organisation strukturiert. Damit konvergierend begründet die Zentralstellung exklusiver Wissensbestände die formale Autonomie des Kollegiums. Komplementär zu dieser Autonomie übt das Kollegium eine Selbstkontrolle aus. Diese kann auf unterschiedlichen Ebenen verortet sein – z.B. in einer die Einzelorganisation übergreifenden Standesgerichtsbarkeit („Kammern“), die auf entsprechenden beruflichen Standards und Normen basiert und diese darüber reproduziert und sichert (z.B. Standards guter wissenschaftlicher Praxis). Damit korrespondiert, dass die Aufnahme in das Kollegium qua Kooptation erfolgt (Klatetzki 2012, 171): Beispielsweise werden Wissenschaftler\*innen ausschließlich durch Wissenschaftler\*innen als solche anerkannt, indem sie promoviert werden. Dazu wiederum passend erfolgt eine interne und zumindest zunächst nicht-öffentliche Überprüfung professioneller Leistungen (Klatetzki 2012, 172). Wissenschaftliches Fehlverhalten wird universitätsintern durch Wissenschaftler\*innen festgestellt.

Grundlage dieser Organisationsform bildet eine grundsätzliche gegenseitige Anerkennung der jeweiligen spezialisierten Expertise unter Kolleg\*innen (Klatetzki 2012, 170f.). Erst auf dieser Basis prägt ein Kollegium durchaus Differenzen hinsichtlich des Prestiges der einzelnen Kolleg\*innen aus. In diesem Sinn erscheint

ein Kollegium zwar formal egalitär strukturiert, jenseits dessen jedoch mitunter in hohem Maße hierarchisch bzw. distinktiv. Karrieren verlaufen im Kollegium weniger entlang der Vergabe von Positionen und Posten als entlang innerkollegialen Prestiges.

Weil die Autorität des\*der Professionellen und seine\*ihre Mitgliedschaft im Kollegium sich im durch ihn\*sie repräsentierten Wissen und nicht in seinem\*ihrem individuellen Charisma begründet, werden Entscheidungen im Kollegium kollektiv getroffen, diskursiv hervorgebracht und damit dem Konsens- und nicht dem Kompromissprinzip folgend hergestellt (Klatetzki 2012, 172). Hier haben wir also eine spezifische organisationale Kommunikationsstruktur vorliegen, die sich von anderen, in anderen Organisationsformen verortbaren grundsätzlich unterscheidet: Verwaltungen sind idealtypisch gesehen keine Orte für Diskurse, sondern für Dienstanweisungen – im Kollegium ist Diskursivität konstitutiv.

Alle einzelnen Merkmale demonstrieren eine exklusive Deutungshoheit der Professionellen, die sich in der behaupteten und anerkannten Expertise begründet. In diesem Sinne basieren Kollegien auf gesellschaftlichem Vertrauen in die Professionalität ihrer Mitglieder und sind auf die Reproduktion desselben ausgerichtet. Darüber vermittelt erzeugen und sichern sie generalisierte Akzeptanz im Sinne einer gesellschaftlichen Anerkennung von Zuständigkeit. Diesbezüglich kommt der kollegialen Kontrolle eine zentrale Bedeutung zu – erst diese legitimiert das institutionell eingeforderte Vertrauen und schafft – langfristig gedacht – die Basis für selbiges.

Nehmen wir das zusammen, dann zeigt sich ein komplementäres Verhältnis einer durch einen spezifischen Mechanismus sozialer Ordnungsbildung geprägten professionellen Praxis auf der einen und einer auf Kollegialität basierenden Ausformung der Organisation, in der diese Praxis verortet ist, auf der anderen Seite. Strukturlogisch weisen beide Sphären sowohl Homologien und Entsprechungen als auch entscheidende Differenzen auf. Interessant ist dieser Aspekt u.a. mit Blick auf Kooperation, da davon ausgehend etwaige gemeinsame Bezugnahmen auf Adressat\*innen einer gänzlich anderen Interaktionslogik folgen müssen als ein innerkollegialer Austausch – letzterer kann nur begrenzt „vor Publikum“ geführt werden.

### 3 Kooperation und halbierte Kollegialität an Schulen

Mit der vorgenommenen theoretischen Rekonstruktion liegt nun eine Folie vor, vor deren Hintergrund die Spezifik der tradierten Ausformung von Lehrer\*innenkollegien und der damit verbundenen Form von Kollegialität in den Blick genommen werden kann, mithin das Spielfeld, das seit einiger Zeit nun über die Forderung nach mehr Kooperation irritiert wird. Eine Pointe der Rekonstruktion

ist eine Neujustierung des idealtypisch rekonstruierten Verhältnisses von Organisation und Professionalität, mit der strukturlogische Entsprechungsverhältnisse herausgearbeitet wurden.

Schauen wir auf die empirische Gestalt von Schulen, so weisen diese hinsichtlich ihrer organisationalen Gestalt durchaus Nähe zur Organisationsform „Kollegium“ auf: Konferenzen, also kollegiale Gremien (Gesamt-, Fach, Noten- Klassenkonferenzen etc.) sind mit der Klärung innerschulischer Angelegenheiten, die mitunter weit in die unterrichtliche Praxis hineinreichen, betraut und fest institutionalisiert.<sup>8</sup> Was in diesem Rahmen jedoch keinen expliziten Raum hat, ist eine im Kollegium institutionalisierte professionelle Selbstkontrolle also eine innerkollegiale (Selbst)Vergewisserung über die reklamierten Expertise und die daran gekoppelten Normen und darüber auch keine kollegial abgestützte Sicherung selbiger.

Eingestellt ist das Schulkollegium stattdessen in ein Modell einer hierarchisch organisierten Schulaufsicht, der neben der Dienst- und Rechtsaufsicht eben auch die Fachaufsicht zukommt. Damit ist aber mit der Sicherung professioneller Expertise und der Einhaltung professioneller Verhaltensnormen und -standards nicht das Kollegium oder übergeordnet eine Kammer betraut. Dies dementiert einerseits die Exklusivität der professionellen Expertise – ganz offensichtlich kann die Schulverwaltung mit der Bewertung und Kontrolle derselben betraut werden. Andererseits impliziert die Institutionalisierung einer solchen Außenkontrolle ein Misstrauen gegenüber dem Berufsstand als entsprechend von außen kontrollbedürftig und unterläuft darüber die Vertrauensbasis.

Hinweise auf eine damit korrespondierende<sup>9</sup> empirisch vorfindbare, berufskulturell tradierte Gestalt innerschulischer Kollegialität geben u.a. Forschungen zur als Autonomie-Paritäts-Muster bezeichneten Verhaltensnorm (Lortie 1972; Altrichter & Eder 2004). Die eingangs angesprochene Dominanz und Persistenz einer in diesem Muster Ausdruck findenden Berufskultur der gegenseitigen Nichteinmischung in die unmittelbare berufliche Praxis bieten nicht allein Ergebnisse entsprechender Einstellungsforschung (s. Abschnitt 2). In dieselbe Richtung weisen Befunde, dass „Kooperation“ unter Lehrer\*innen über lange Zeit zumeist jenseits

8 Insbesondere die zweite Ausbildungsphase und die darin verankerte Examinierung können als (verwaltungstechnisch überformte) Kooptation neuer Kolleg\*innen durch erfahrene Kolleg\*innen gedeutet werden, in der die sich in der schulpraktischen Ausbildung vollziehende Einsozialisation in die Berufskultur ihren symbolischen Abschluss findet (Dietrich & Faller 2021).

9 Das Verhältnis zwischen institutioneller Gestalt einer in eine bürokratische Hierarchie eingestellten, eine kollegiale Selbstkontrolle entgegenarbeitenden Fachaufsicht und der berufskulturellen Ausformung von Kollegialität wird hier nicht im Sinne eines kausalen Ableitungsverhältnisses entworfen, sondern als sich gegenseitig bedingend. Wenn dem empirisch nachgegangen würde, wäre zu berücksichtigen, dass sich das Personal der Schulaufsicht in aller Regel aus ehemaligen Lehrer\*innen bzw. Schulleiter\*innen zusammensetzt, über das die schulische Berufskultur in die Verwaltungsebene qua jeweils individueller Karriere hineingetragen wird.

der unterrichtlichen Handlungspraxis geendet hat und darüber letztere kollegialer Beobachtung entzogen blieb. Dazu passend verweist Daniel Goldmann auf einen als „Konfliktvermeidung“ bezeichneten Interaktionsmodus, der, folgt man seinen Rekonstruktionen, kollegiale Kommunikation im Kontext von Schulentwicklungsprozessen präge (vgl. Goldmann 2017). Auch Anna-Luise Rehms Rekonstruktion von Interaktionen in Zeugniskonferenzen zeigen, dass diese gerade keinen Raum für eine kollegiale Überprüfung getroffener Entscheidungen öffnen, sondern in Richtung einer diskursiven Schließung potentieller Fraglichkeiten arbeiten (vgl. Rehm i.E.).

Die organisationale Gestalt von Schule und die damit konvergierenden berufskulturell tradierten kollegialen Umgangsformen lassen insofern zwar Aspekte einer Institutionalisierung professioneller Kollegialität erkennen, gleichzeitig weichen sie von einer solchen entscheidend ab, sodass die empirisch dominierende Form kollegialer Handlungskoordination als „halbierte Kollegialität“ bezeichnet werden könnte.

Verstehen wir Kollegialität als Modus des Umgangs von Professionellen miteinander im Rahmen eines Kollegiums, bedeutet sie idealtypisch gerade nicht allein gegenseitige Respektbekundungen, Höflichkeit und gegenseitige Gewährung von Autonomie qua Nicht-Einmischung. Kollegialität impliziert idealtypisch auch nicht, dass keine innerkollegiale Karriere (Prestigedifferenz) möglich wäre. Vielmehr kann man schlussfolgern: Gerade darin, dass die für das Kollegium konstitutive Egalitätsunterstellung die Möglichkeit innerkollegialer Prestigedifferenz einschließt, drückt sich die Zentralstellung professioneller Expertise aus.

Demgegenüber kennzeichnet die in der Organisation Schule vorfindbare Gestalt einer „halbierten Kollegialität“ auch eine „halbierte“ Anerkennung der gegenseitigen professionellen Expertise, insofern diese qua gegenseitiger Nichteinmischung bzw. Abblendung der unmittelbaren unterrichtlichen Handlungspraxis nicht infrage gestellt wird und eine ernsthafte diskursive Überprüfung von auf die Praxis bezogenen Geltungsfragen kaum stattfindet.<sup>10</sup> Dies impliziert jedoch gleichzeitig, dass kaum institutionell verankerter kommunikativer Raum vorhanden ist, sich kollegial der geteilten Expertise und der diese begleitenden Normen zu versichern, indem sie qua kollegialer Selbstkontrolle zumindest symbolische Bestätigung erfahren.

---

10 Dazu passen die von Dzengel u.a. rekonstruierten Auffälligkeiten seminaristischer Ausbildungskultur; der hier vorfindbare „pädagogische Jargon“ suggeriert eine entsprechende Diskursivität, arbeitet jedoch faktisch in Richtung einer Verunmöglichung derselben (vgl. Dzengel, Kunze & Wernet 2012).

## 4 Halbierte Kollegialität und die Zuständigkeitsdiffusität der pädagogischen Berufsgruppen

Wie im Folgenden gezeigt werden soll, zeigt sich diese berufskulturell tradierte und organisational institutionalisierte Eigentümlichkeit in besonders pointierter Form im Kontext der zunehmend an Bedeutung gewinnenden Felder sogenannter „multiprofessioneller Kooperation“. Vielfach thematisiert erzeugen schulstrukturelle Reformen der letzten Jahre, etwa die Etablierung des schulischen Ganztages als den Halbttag ablösendes Normalmodell und die unter dem Begriff „Inklusion“ firmierende partielle Integration sonderpädagogischer Förderung in die Regelschule, zunehmend Berührungspunkte und Koordinationsbedarfe zwischen (Regelschul-)Lehrkräften und anderen pädagogischen Akteur\*innen. Während sich in diesem Zusammenhang auf Systemebene eine zunehmende Auflösung der bis dato etablierten Differenzierung pädagogischer Zuständigkeiten qua separat institutionalisierter Handlungsfelder beobachten lässt, kommt es mit der Einrichtung neuer Kooperationszusammenhänge auf Organisationsebene zu einer Verlagerung der Entscheidungs(findungs)strukturen von zuvor prioritär top down ausgerichteten Strukturen auf die horizontale Ebene (vgl. Kunze & Reh 2020).

Wie sich auf Basis der Befunde der derzeit vermehrt durchgeführten In-Situ-Studien zur berufsgruppenübergreifenden Kooperationspraxis an Schulen durchgängig zeigt, kristallisiert sich dabei die Aushandlung konkreter Zuständigkeiten als ein Zentralaspekt der kollegialen Bezugnahmen heraus (vgl. u.a. Breuer 2015; Kunze 2016; Kunze & Silkenbeumer 2018). Dabei zeigt sich, dass die Frage, wer sich im Kooperationsgeschehen für welche Bereiche, Fragen und Problemstellungen zuständig erklärt bzw. wer wen für welche Bereiche, Fragen und Problemstellungen zuständig macht, systematisch mit Fragen und Fraglichkeiten bezüglich der eigenen Position(ierung) und Gestaltungsautonomie verknüpft ist. Die mit diesen Austerierungsprozessen einhergehenden (Konflikt-)Dynamiken erscheinen vor diesem Hintergrund nicht als Sonderfall, sondern als Normalfall pädagogischer Kooperationen (vgl. Kunze 2018).

Die im Folgenden skizzierten Überlegungen beziehen sich schwerpunktmäßig auf die Befundlage des als In-Situ-Studie angelegten, durch Mittel des Niedersächsischen Vorab geförderten Forschungsprojekts GAST (Vom Ganzen und der Summe seiner Teile. Rekonstruktionen zur Praxis der schulischen Zusammenarbeit von Lehrkräften, Sozialpädagog\*innen und Sonderpädagog\*innen), in dessen Rahmen über zwei Jahre hinweg an zwei niedersächsischen Gesamtschulen unterschiedlichste Settings der Zusammenarbeit von Pädagog\*innen an Schulen erhoben wurden.<sup>11</sup> Im Zuge zunehmenden Wissens über die konkrete Verfasst-

11 Erhoben wurden insgesamt 120 Audioaufnahmen von gesprächsförmigen Settings (Klassen- und Jahrgangsteamsitzungen, Konferenzen, Arbeitsgruppensitzungen, kollegiale Fallberatungen, Ver-