



Sabine Schütt

Kooperation in der Schule

Eine Untersuchung der Orientierungs-
und Handlungsmuster von Lehrern



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)¹

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, dass die Interessen aller Seiten würdigt und gemeinschaftlich aufeinander bezogen ist, erfüllt das Prinzip der Kooperation. WEBER nutzt dafür den Begriff des „Gemeinschaftshandelns“, BLUMER

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

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.)

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)² 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.).

2 (engl.): Wie du mir, so ich dir.

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 Nutzererwartungen 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 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 THUN³ 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 zerfiel in vollständig isoliertes Agieren und einen radikalen Separatismus, in dem Kompromiss, Aushandlung und Gemeinschaft letztlich nicht vorkommen könnten.

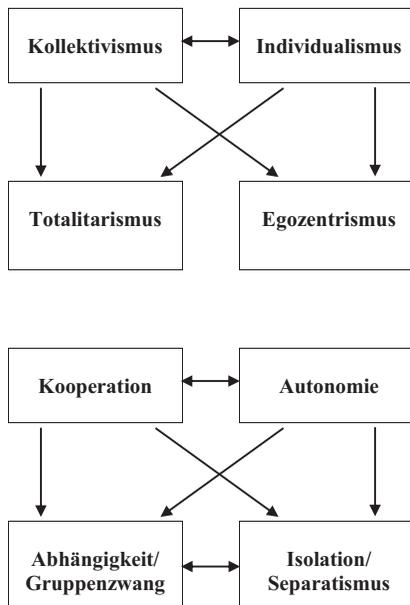


Abb. 1: Kulturquadrat von SCHULZ VON THUN und Kooperations-Autonomie-Quadrat

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

³ Quelle des Kulturquadrats von Schulz von Thun: (<http://print.rebell.tv/p28.html>; 13.04.2008)

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 erfolgend“ (vgl. GRILL, 1994). Als Synonyme tauchen 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 schultheoreti-

schen 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 – „Nicht-einmischungsnorm“). 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.

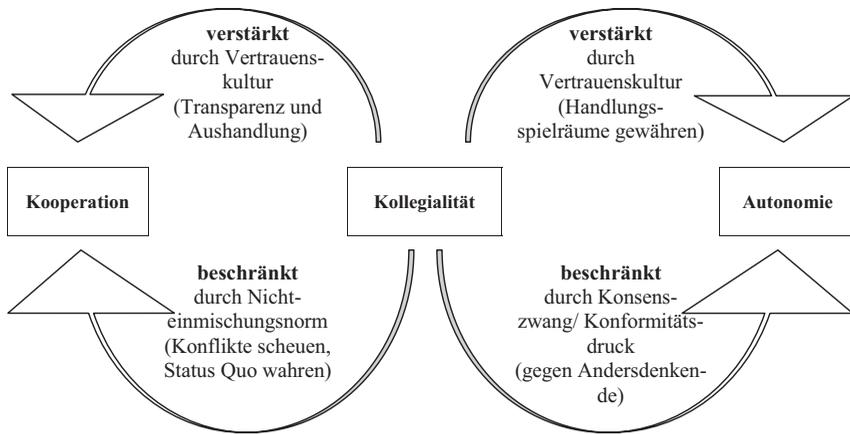


Abb. 2: Wirkungsweisen von Kollegialität auf Kooperation und Autonomie

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.