

1 Einleitung

»Und es gab tatsächlich einmal donnerstags dann Teamsitzung, oder gibt's immer noch, und im Endeffekt hatte ich mir von der Teamsitzung versprochen damals, dass du einfach sagst: ›Okay, was haben wir für ein Thema, setzen wir uns zusammen, mach du mal den Teil, oder besorg du mal den Teil, und nächste Woche machen wir hier einfach einen Mittag und basteln uns das Zeug zusammen, machen's gleich in doppelter Anfertigung, stellen das im Lehrerzimmer hin, und dann haben wir wieder 'ne entspannte Woche, in der wir uns wirklich um die Prozesse in der Klasse kümmern können, aber vom Material her den Rücken frei haben und mal wirklich uns auf die Kinder konzentrieren können.«

Also, hätte man machen können, das hat aber nicht geklappt. Die Teamsitzungen laufen so ab: Also es gibt vier Lerngruppen, und du bist im ›Team‹ äh, Anführungsstriche, in der Lerngruppe drin, also du bist bis zu acht Personen bei den Teamsitzungen, und das war wirklich so: Wir hauen uns die Kopien um die Ohren, und: ›Wer hat mehr Kopien?‹ Und für mich war das dann im ersten Jahr das Problem. Ich habe mir zu Hause ja Zeug rausgesucht, hatte da schon Schwierigkeiten, mir was Gutes rauszusuchen, und bin mit so einem Berg dann, mit so einem richtig hohen Berg heimgelaufen; und hab dann gedacht: Wozu mach ich das überhaupt? Später habe ich dann gelernt, dass ich das Zeug in die Tonne drück gleich. Also das klingt jetzt ganz makaber, aber das das hat mich gerettet im Prinzip.« (Konrad, Grundschullehrer, ca. 30 Jahre alt)¹

1 Das der dargestellten Passage zugrundeliegende Interview wurde im Rahmen einer Studie zum beruflichen Habitus männlicher Grundschullehrer geführt. Eine ausführliche Fallanalyse findet sich bei Baar (2010).

Was der junge Grundschullehrer im obenstehenden Interviewausschnitt schildert, kann als Prototyp gescheiterter Kooperation gelesen werden. Einerseits benennt Konrad wichtige Ziele arbeitsteiliger, interkollegialer Zusammenarbeit: Unterricht bzw. Unterrichtseinheiten werden gemeinsam geplant, hierfür notwendige didaktische Materialien zusammengetragen, gesichtet und/oder selbst entwickelt, um zum einen qualitativ hochwertige Lernprozesse initiieren zu können, zum anderen aber auch, um zeitliche Entlastung zu erfahren. Die damit verbundene Zeitersparnis mündet dabei nicht in persönlicher Freizeit, vielmehr wird sie dazu genutzt, sich auf die Lernprozesse der Schüler*innen zu konzentrieren und diese gezielt zu unterstützen. Soweit die Zielsetzung, soweit die Theorie. In der Praxis erlebt Konrad das Gegenteil: Das, von dem er sich Entlastung verspricht, wird für ihn zur massiven Belastung. Statt Zeit einzusparen, verbringt er nun zusätzliche Nachmittage in Teambesprechungen und anschließend damit, eine Unmenge an dort ausgetauschtem Material zu sichten. Das Team, das er gar nicht als solches bezeichnen möchte, setzt sich aus zu vielen Personen zusammen. Der Prozess der Zusammenarbeit erscheint unkoordiniert, er artet in eine Materialschlacht aus, die die Herausforderung, geeignete Unterrichtsmaterialien für einen anspruchsvollen Unterricht zu identifizieren, noch verschärft. Der Grundschullehrer torpediert die Praxis, indem er zwar weiterhin an den institutionalisierten Sitzungen teilnimmt, die Ergebnisse des Austauschs aber ignoriert und sich der entstandenen Materialsammlung sofort entledigt.

Dass sich Kooperation zwischen Lehrkräften auch ganz anders gestalten kann, zeigt der Bericht einer anderen Lehrerin:

»Und irgendwann haben wir uns zusammengesetzt und gesagt: ›Leute, wir machen hier genau das Gleiche, warum sprechen wir uns nicht ab?‹ Also ich glaube, das beruht einfach auf guter Kommunikation und zu wissen, man darf auch scheitern. Ich darf dann auch mal sagen: ›Ich hab' das nicht so gut gemacht‹ oder ›Meine Unterrichtsstunde war einfach nicht gut‹, um es überhaupt

optimieren zu können. Wenn jeder immer die Türen schließt und sagt: ›Naja, es war ja alles toll, alles gut‹ und man nie darüber spricht, dann kann man sich auch nicht weiterentwickeln. [...] Und darauf basiert eigentlich unser Konzept, dass wir diese Teamrunden am Dienstag haben, manchmal mit einer Dienstbesprechung, und manchmal auch nicht. Und dann einfach Zeit haben am Nachmittag zu planen, zu strukturieren, über bestimmte Kinder zu sprechen. Manchmal braucht man den Austausch auch einfach so: ›Wie gehe ich jetzt weiter vor? Was kann ich machen? Das und das haben wir gemacht, wo können wir uns noch melden?‹. Und das hilft ungemein für den fachlichen Teil. [...] Dann verfolgen wir das Konzept, dass wir keinen Sprachkurs haben, wo die Kinder rausgenommen werden. Also bei uns findet Förderung nicht extern statt im Sinne von ›Wir nehmen die Kinder aus der Klasse‹, sondern wir machen alles im Klassenverband. Das heißt, wir sind öfter mal eine Person mehr. Aber diese Person ist dann genau für sowas da, um Lesetraining zu machen. Um in Mathe mit einer Gruppe zusammenzusitzen, die vielleicht ein bisschen schwächer ist. [...] Und wir versuchen jeden Tag, die Probleme einfach zu lösen. Das reicht von ganz kleinen Dingen zu ganz großen Dingen, um den Unterricht inklusiv zu machen, Basiszeiten zu optimieren, Freiarbeitsmaterial zu optimieren. Also an vielen Stellen versuchen wir, uns weiterzuentwickeln und das Kind immer wieder in den Fokus zu setzen und die Stärken zu sehen.« (Sara, Seiteneinsteigerin an einer Grundschule, ca. 30 Jahre alt)²

Sara macht diametral andere Erfahrungen als Konrad mit Kooperation an der Schule, an der sie seit einiger Zeit als Seiteneinsteigerin tätig ist. Von Anfang an spricht sie von einem »Wir«, ein »Ich«, wie es Konrad häufig verwendet, kommt in der Passage gar nicht erst vor.

2 Der Interviewauszug stammt aus dem Projekt *Inklusive Schulentwicklung Bremerhaven/Seiteneinsteiger*innen*. Genauere Informationen zum Projekt und zu den Daten finden sich bei Baar & Mladenovska (2023a).

Sie sieht sich als Teil eines Teams, zu dessen Entstehen ebenfalls eine bewusste Initiative notwendig war: Die Aufgaben, die bei allen Beteiligten vergleichbar sind, sowie das Hinarbeiten auf gemeinsame Ziele führen zur bewussten Entscheidung, sich wöchentlich in Teamrunden zusammenzufinden. Auch hier stellt die gemeinsame Unterrichtsplanung ein wichtiges Feld kooperativen Handelns dar, dies allerdings gleichberechtigt neben einer allgemeinen Strukturierung bzw. Organisation des Unterrichtsgeschehens sowie dem Austausch über bestimmte Kinder. Ziel ist es, die individuellen wie gemeinschaftlich vorhandenen berufsbezogenen Kompetenzen im Rahmen einer Professionellen Lerngemeinschaft weiterzuentwickeln, um die Lernprozesse der Schüler*innen differenziert und stärkenorientiert zu unterstützen. Die junge Lehrerin betont dabei auch Voraussetzungen für gelingende Kooperation: Austausch, Kommunikation, der Wille, sich weiterzuentwickeln sowie Vertrauen, das einschließt, eigenes professionsbezogenes Scheitern einzugehen und im Team öffentlich zu machen. Es geht bei den geschilderten Kooperationsanlässen durchaus auch um arbeitsteilige Verfahren und die Aufteilung von Zuständigkeiten, dennoch steht die ko-konstruktive Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts zum Wohle der Kinder im Mittelpunkt der Zusammenarbeit.

Beide Interviewpartner*innen berichten von institutionalisierten Formen der Kooperation, die an ihren Schulen bestehen und die die Weiterentwicklung der Organisation und des Unterrichts fokussieren. Eine Besonderheit ist, dass in beiden Sequenzen, so unterschiedlich sie auch sein mögen, die Schüler*innen bzw. deren Lernprozesse ins Zentrum gerückt werden. Es geht zwar sehr wohl auch um fachlichen Austausch und Arbeitserleichterung, dennoch bleibt immer das Kind als Subjekt Ziel des kooperativen Handelns. Ob dies ein Spezifikum von Kooperation in der Grundschule darstellt, kann – vor dem Hintergrund hierzu nur unzureichend vorliegender empirischer Daten – an dieser Stelle nur als vage These formuliert werden.

Unabhängig von einer spezifischen Schulart stellt die Ständige Konferenz der Kultusminister gleich zu Beginn der von ihr verfassten, alle Phasen der Lehrer*innenbildung stark prägenden Standards für

die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften fest, dass »die Fähigkeit und Bereitschaft« von Lehrkräften »zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen« (KMK 2019, 2) vor dem Hintergrund gesellschaftlicher wie schulischer Entwicklungen zunehmend Bedeutung erhalte. Entsprechend wird unter dem Kompetenzbereich ›Erziehen‹ darauf verwiesen, dass Lehrkräfte »die Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen« (ebd., 9) nutzen sollen, um »Benachteiligungen, Beeinträchtigungen sowie Barrieren« zu erkennen und »Unterstützung und Präventionsmaßnahmen« (ebd.) zu realisieren. Auf die Notwendigkeit der Kooperation mit verschiedenen Personenkreisen wird an späterer Stelle noch einmal im Rahmen der Ausführungen zum Kompetenzbereich ›Beurteilen‹ hingewiesen. Hier wird die Zusammenarbeit mit inner- wie außerschulischen Kooperationspartner*innen als Voraussetzung dafür bezeichnet, der Trias *Diagnostik - Förderung - Beratung* gerecht zu werden (ebd., 11). Schließlich sollen Lehrkräfte im Rahmen des Kompetenzbereichs ›Innovieren‹ »Kooperationsstrukturen im schulischen und außerschulischen Bereich« kennen sowie »schulische Projekte und Vorhaben kooperativ [...] planen und [um]setzen« (ebd., 14).

An verschiedenen Stellen werden wir in diesem Band noch genauer beleuchten, ob die Bedeutung, die die Standards für die Lehrkräftebildung der Zusammenarbeit für die Gestaltung von Schule und Unterricht zuschreiben, unter einer pädagogischen, Unterrichts- wie Schulentwicklungsprozesse einbeziehenden Perspektive untermauert werden kann. Empirische Belege für einen direkten Zusammenhang zwischen Kooperation und einem sich daraus ableitbaren Mehr an Bildungsgerechtigkeit, Innovationsbereitschaft oder Diagnosekompetenz lassen sich angesichts der Komplexität des hierfür potenziell verantwortlichen Ursachengefüges zunächst nicht finden. Auf der Grundlage von Studienergebnissen können aber Aussagen darüber getroffen werden, wie Kooperationsprozesse im schulischen Alltag gestaltet werden und welcher Mehrwert sich aus der Zusammenarbeit für die Beteiligten ergibt.

Mit diesem Band möchten wir das Thema *Kooperation in der Grundschule* auf umfassende Weise darstellen, indem wir Konzepte, Diskurse und Modelle vorstellen, erläutern und vor dem Hintergrund der Forschungslage sowie (grund-)schulpädagogischer Überlegungen einer kritischen Revision unterziehen. Hierzu gehen wir in Kapitel 2 zunächst ausführlich und auf einer allgemeineren, theoriegeleiteten Basis auf die Erwartungen und Hoffnungen ein, die sich hinter der Idee ›Kooperation‹ im schulischen Kontext verbergen und die sich auch in den KMK-Standards widerspiegeln. Bevor wir hierzu die Entwicklungen des schulpädagogischen Diskurses nachzeichnen, nehmen wir vorab eine Begriffs differenzierung vor, indem wir u.a. die sich im Papier der Kultusminister*innen andeutenden unterschiedlichen Kooperationsformen (wie intern/extern oder intra-/inter-/multiprofessionell) genauer beschreiben und voneinander abgrenzen. Schließlich werden anhand ausgewählter Befunde der quantitativen wie qualitativen Kooperationsforschung Erkenntnisse zu Kooperationsbereitschaft und faktischer Zusammenarbeit in der Grundschule aufgefächert (► Kap. 2). In Kapitel 3 widmen wir uns dann den schul- und professionstheoretischen Grundlegungen zur Frage, welche Besonderheiten Grundschule als Kooperationsfeld aufweist. Neben einem historischen Rückblick unter der Perspektive, wann und an welchen Stellen ein spezifischer Kooperationsbedarf markiert wurde, wird Grundschule, so wie sie sich heute darstellt, als Kooperationsfeld in ihrer Zielsetzung beschrieben. Auf dieser Grundlage diskutieren wir anschließend in einem Exkurs, wie Feminisierung und Lehrkräftemangel das Kooperationsgeschehen an Grundschulen beeinflussen (► Kap. 3). Die Frage, was Kooperation in der Grundschule ausmacht, vertiefen wir in Kapitel 4, in dem wir einzelne inner- wie außerschulische Kooperationsanlässe und -kontakte ausführlich beschreiben (► Kap. 4). Mit dem 5. Kapitel möchten wir auf der Grundlage der vorhergehenden Ausführungen aufzeigen, wie ein kooperativ-vernetztes professionelles Handeln an Grundschulen gelingen kann. Die Darstellung verschiedener Formate und konkreter, praxisbewährter Konzepte stehen dabei genauso im Fokus wie Hinweise dazu, inwieweit die Lehrer*innenbildung einen Beitrag

leisten kann (► Kap. 5). Einen knappgehaltenen Ausblick wagen wir abschließend in Kapitel 6 (► Kap. 6).

Die folgende Abbildung fasst den beschriebenen Aufbau des Bandes zusammen und benennt die Zielsetzung der einzelnen Kapitel.

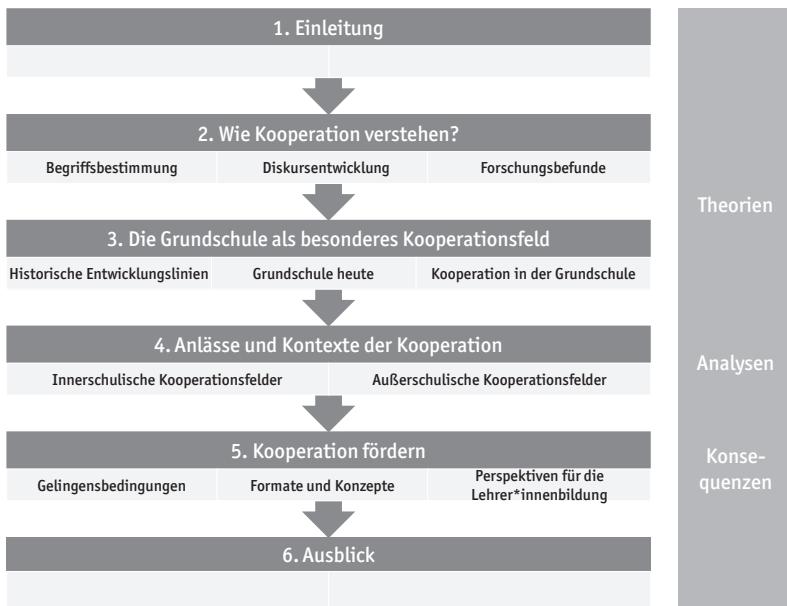


Abb. 1: Aufbau des Buches (eigene Darstellung)

2

Wie Kooperation verstehen?

Kooperation ist in den letzten 20 Jahren zu einem überaus prominenten Thema der Schulreform und -entwicklung und der sie begleitenden Forschung avanciert. Zur Orientierung wollen wir in diesem Kapitel einen knappen Einblick in den Diskussions- und Forschungsstand geben.

Über Fragen der beruflichen Zusammenarbeit und ihre Auswirkungen in der Arbeitswelt wurden bereits früh in den 1980er und 1990er Jahren Studien zu Organisation und Management in Unternehmen und der öffentlichen Verwaltung durchgeführt. Diese Forschung ist vor allem organisationspsychologisch, arbeitssoziologisch oder betriebswirtschaftlich ausgerichtet. In der schulbezogenen Kooperationsforschung wird darauf Bezug genommen und die Diskussionen und Studien werden auf das Feld der Arbeit in Schule übertragen (z.B. sehr prominent durch Bezugnahme auf die arbeitspsychologische Definition von Spieß 2004 durch Gräsel et al. 2006). Mittlerweile liegen einige einschlägige Sammelbände, Überblicksveröffentlichungen, Themenschwerpunkte in Fachzeitschriften und Handbuchartikel aus dem Umfeld der Schul- und Bildungsforschung vor, die Orientierung zur Forschungslage bieten (Fabel-Lamla & Gräsel 2022; Hochfeld & Rothland, 2022; Gollub et al. 2021; Idel et al. 2019; Friedrich Jahrsheft 2018; Massenkeil & Rothland 2016; Keller-Schneider et al. 2013; Baum et al. 2012; Huber & Ahlgrimm 2012; Terhart & Klieme 2006).

Zunächst stellen wir vor dem Hintergrund unterschiedlicher Begriffsvariationen und damit verbundener Bedeutungskontextuierungen die Ausdifferenzierungen des Kooperationsbegriffs dar (► Kap. 2.1). Anschließend geben wir einen kritischen Einblick in den Kooperationsdiskurs und die dort verhandelte Diskussion um eine als notwendig erachtete Veränderung von schulpädagogischer Professionalität weg vom sog. »Lehrerindividualismus« hin zu mehr Ko-

operation und Vernetzung (► Kap. 2.2). Danach fassen wir die wichtigsten Befunde der neueren Kooperationsforschung der letzten beiden Jahrzehnte über das faktische Ausmaß und die Intensität von beruflicher Zusammenarbeit in Schule sowie über die tatsächlich feststellbaren Wirkungen auf die Qualität und Entwicklung von Schule und Unterricht, die Kompetenzen, Belastungen und das Wohlbefinden der Lehrkräfte und die Lernleistungen der Schüler*innen zusammen.³ Wo es die Befundlage ermöglicht, nehmen wir dabei besonderen Bezug auf das Kooperationsfeld Grundschule und versuchen, die Befunde nach dem jeweiligen Setting der Kooperation zu unterscheiden (► Kap. 2.3). Am Ende des Kapitels wollen wir an exemplarischen Untersuchungen den Fokus auf Kooperation in der Grundschule richten (► Kap. 2.4). Dafür stützen wir uns auf Daten aus qualitativ-rekonstruktiven Studien, weil diese uns näher an die Prozesse und den Vollzug der Kooperationspraxis selbst heranführen.

2.1 Annäherungen an das Begriffsfeld »Kooperation«

Was meint Kooperation im Allgemeinen? Etymologisch leitet sich der Begriff vom lateinischen Substantiv *cooperatio* für Zusammen- und Mitwirkung bzw. vom Verb *cooperari* her. Als allgemeinste Begriffsdefinition kann man auf die knappe Bezeichnung des amerikanischen Soziologen Richard Sennett zurückgreifen: Er versteht Zusammenarbeit »nüchtern [...] als Austausch, von dem alle Beteiligten profitieren« (Sennett 2012, 17). Bereits in dieser sehr kurzen und übergreifenden Definition wird die normative Implikation einer jeglichen Kooperationserwartung deutlich. Im Unterschied zu einer bloßen Interaktion, in der sich Akteur*innen zwar aneinander orientieren

3 Die Zusammenarbeit mit Eltern thematisieren wir in ► Kap. 3.

müssen, aber auch ohne eine gemeinsame Zielsetzung aufeinander beziehen können, wird vom Zusammenwirken im Modus der Kooperation erwartet, dass nicht nur für einzelne, sondern mindestens für alle unmittelbar an der Kooperation Beteiligten ein Mehrwert aus dem Zusammenhandeln entstehen soll. Dazu müssen gemeinsame Ziele verfolgt werden – ansonsten entzöge man der Kooperation die soziale Grundlage des wechselseitigen Übereinkommens, dass sie für alle von Nutzen sein soll. Dies erfordert verständigungsorientiertes Handeln, weshalb Kooperation schlicht und wiederum sehr grundlegend sozialtheoretisch als gelingende zielbezogene »Kommunikation unter Anwesenden« (Kieserling 1999) verstanden werden kann.

Auf das Feld der Schule bezogen heißt dies, dass mindestens die Pädagog*innen, die miteinander arbeiten, und möglichst auch die ihnen anvertrauten Kinder, Eltern, andere Dritte bzw. das gesamte System von der Kooperation profitieren. Hierzu müssen sie sich darüber klar werden, worin ihre gemeinsame Zielsetzung im jeweiligen Kooperationsverhältnis genauer besteht. Wir werden auf diese Erwartungen und Ansprüche an Kooperation und die Frage, wie man zu geteilten Zielsetzungen angesichts auch durchaus unterschiedlicher pädagogischer Berufskulturen, Orientierungen und Interessen gelangt, noch zurückkommen. Zunächst möchten wir aber das Begriffssfeld zur Bestimmung von Kooperationsverhältnissen skizzieren. Nicht immer sind die Unterscheidungen trennscharf. Mit den Begriffen werden unterschiedliche Akzente gesetzt und unterschiedliche Dimensionen von Zusammenarbeit betont, um bestimmte Sachverhalte und Bedingungen von Kooperation zu verstehen.

Co-Activity – Cooperation – Coordination – Collaboration

In der sozialwissenschaftlichen und schulpädagogischen Diskussion über Kooperation hat sich ein vielfältiges Repertoire an Begriffen herausgebildet, mit denen der Sachverhalt eines an überindividuellen Zielen orientierten Zusammenwirkens weiter unterschieden wird. Zuallererst betrifft dies die Frage der Kooperationsintensivität und die