
Elisabeth Baum/Nadine Bondorf/Heiner Ullrich

Kooperation in Steuergruppen – Wanderungen auf schmalem Grat

Zwei Fallstudien über Chancen und Grenzen der
Lehrerkooperation

Zusammenfassung

Kooperation zwischen Lehrpersonen ist im Schulalltag eher schwach ausgeprägt. Schulentwicklung und die hierfür eingesetzten Steuergruppen machen indes kollegiale Zusammenarbeit erforderlich. Der Beitrag gibt keine normativen Richtlinien für deren Gestaltung, sondern befasst sich empirisch mit den Kooperationsprozessen in zwei unterschiedlichen Steuergruppen. Die vergleichende qualitative Analyse öffnet den Blick für Qualitätsfragen und strukturelle Probleme der Kooperation von Lehrkräften auf diesem Feld.

Schlüsselwörter: Lehrerkooperation, qualitative Forschung zu Lehrerteams, Dimensionen von Kooperation, Entwicklungsprobleme von Steuergruppen

Cooperation in Governance Teams – Walking the Thin Line

Two Case Studies about the Chances and Limitations of Teacher Cooperation

Abstract

The day-to-day cooperation between teachers is not very pronounced. However, within school development processes and steering committees, teachers need to collaborate. This essay does not intend to make normative suggestions for the design of teacher collaborations, but describes cooperative processes within two different steering committees. The following comparative qualitative analysis presents quality issues and structural problems that occur during cooperation.

Keywords: teacher cooperation, qualitative research on teacher collaboration teams, dimensions of cooperation, development problems of steering committees

1. Kooperation im Lehrerberuf

Lehrerkooperation wird in der aktuellen schulpädagogischen Debatte vielfältig thematisiert: In Bezug auf das Tätigkeitsfeld der einzelnen Lehrperson gilt sie als Dimension professioneller Kompetenz (vgl. Baumert/Kunter 2006); im Hinblick auf die Einzelschule wird sie als Indikator für Organisationsqualität verstanden (vgl. Steinert u.a. 2006). Lehrerkooperation gilt als Schlüsselvariable von Schulentwicklung, denn Schulentwicklungsprozesse können nur als kooperative Vollzüge praktiziert werden; sie setzen kollegiale Lernprozesse der Lehrkräfte voraus und eröffnen einen Raum der gegenseitigen Qualifizierung. Auf der Grundlage institutionalisierter Kooperationsstrukturen – z.B. in Steuergruppen – können intensive Formen der Kommunikation mit anderen Lehrpersonen stattfinden, in denen diese in ein reflexives Verhältnis zur eigenen Schule und zur eigenen Berufstätigkeit gelangen können (vgl. Reh 2008). Zumeist wird angenommen, dass ausgeprägte Lehrerkooperation einen positiven Effekt auf die Bewältigung von Organisations- und Entwicklungsprozessen und wichtige Dimensionen schulischer Qualität hat, wenngleich empirische Forschungen diesen Effekt bislang noch nicht eindeutig zu bestätigen vermochten (vgl. Halbheer/Kunz/Maag Merki 2008). Erklärungsbedürftig bleibt der in sich widersprüchliche empirische Befund, dass Kooperation zwar erwünscht ist, im Schulalltag der Lehrkräfte aber nur partiell und in geringem Maße realisiert wird. Das faktisch nur geringe Ausmaß an Lehrerkooperation wird in erster Linie auf organisationsstrukturelle Eigenheiten der Schule, insbesondere auf ihre „zelluläre Organisationsstruktur“ („lose gekoppeltes System“, vgl. Weick 1976) und auf das „Autonomie-Paritäts-Muster“ der Lehrerschaft zurückgeführt. Durch ihre isolierte Tätigkeit im Klassenzimmer erscheinen Lehrkräfte häufig als Individualisten und Einzelkämpfer. Lortie (1972) beschreibt die in der Schule dominierende berufliche Orientierung der Lehrpersonen mit dem „Autonomie-Paritäts-Muster“. Unterricht wird ausschließlich von der einzelnen Lehrkraft verantwortet und damit der Einmischung Dritter entzogen („Autonomie“). Gleichzeitig herrscht die Vorstellung vor, dass alle Lehrpersonen bezüglich ihrer Arbeitsqualität als gleich betrachtet und behandelt werden sollen („Parität“).

In der Schulforschung ist das Phänomen Lehrerkooperation nur in ersten Anläufen theoretisch konzeptualisiert worden. In quantitativen Befragungen auf dem Gebiet der Lehrerfortbildung unterscheiden Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) drei verschiedene Formen der Zusammenarbeit von Lehrkräften: 1. Austausch (zur wechselseitigen Information), 2. Arbeitsteilung (zur Effizienzsteigerung) und 3. Ko-Konstruktion (zur Steigerung der Schulqualität und professionellen Weiterentwicklung). Und im Rahmen ihrer groß angelegten schweizerisch-deutschen Lehrerbefragung zur Erfassung des Kooperationsniveaus als Indikator von Schulqualität arbeiten Steinert u.a. (2006) mit der Differenzierung von vier Niveaustufen der Lehrerkooperation: 1. Differenzierung, 2. Koordination, 3. Interaktion und 4. Integration. Über die-

se Kategorisierungen und die Erforschung ihrer Häufigkeit in unterschiedlichen Kontexten hinaus „liegt keine Konzeptualisierung dafür vor, was genau die Qualität der Interaktion in der Kooperation mit Kolleg(inn)en auszeichne und daran vorteilhaft sei“ (Kolbe/Reh 2008, S. 800). Die Thematisierung von Lehrerkooperation im schulpädagogischen Diskurs wirkt stark normativ aufgeladen (vgl. Bauer 2004). Die Vorteile von Kooperation werden einseitig in den Vordergrund gerückt und deskriptive Aussagen häufig implizit mit normativen Vorstellungen vermischt. Der mit Kooperation verbundene Aufwand und die möglicherweise entstehenden Divergenzen und Differenzen werden oft außer Acht gelassen (vgl. Rothland 2007). Denn ungewohnt enge Formen der Kooperation können von den Beteiligten auch als Belastung und als Einbuße an professioneller Autonomie wahrgenommen werden (vgl. Reh 2008). Es erscheint notwendig, die Forschung erneut anzuregen und sich zunächst deskriptiv mit den Prozessen der Lehrerkooperation in unterschiedlichen schulischen Settings zu befassen (vgl. Baum/Bondorf/Hamburger 2007). In größerer normativer Offenheit und Nähe zur Alltagspraxis können mit Methoden qualitativer Forschung unterschiedliche Formen der Kommunikation in Lehrerteams dokumentiert und die sie bestimmenden kollektiven Orientierungsmuster der professionellen Akteure rekonstruiert werden. Die Vorzüge eines qualitativen Forschungsweges liegen in der gegenstandsnahen Erfassung der Vielfalt von Kooperationsprozessen und in deren Verdichtung zu unterschiedlichen Typen. Mit jedem Typus sind strukturbedingt spezifische Chancen und Problemlagen der Kooperation verbunden. Auf diesem Wege kann es gelingen, Struktur- und Entwicklungsprobleme von Lehrer/innen-Teams zu identifizieren und Qualitätsdimensionen von Kooperation in Steuergruppen zu differenzieren. Ihre diagnostische Tiefenschärfe erkaufte die sozialwissenschaftliche Hermeneutik allerdings mit der Begrenzung ihres Allgemeingültigkeitsanspruchs auf Typologien bzw. Strukturlogiken.

In dem qualitativ ausgerichteten „*Praxisforschungsprojekt Lehrerkooperation*“¹ werfen wir einen mikroskopischen Blick auf Kooperationsprozesse von Lehrkräften in sieben Teams rheinland-pfälzischer Sekundarschulen. Als Datenmaterial dienen uns Transkriptionen audiographischer Mitschnitte der Teamsitzungen und der von uns initiierten Gruppendiskussionen. Die Auswertung der Gesprächsprotokolle erfolgt mit den rekonstruktiven Verfahren der Dokumentarischen Methode und der Objektiven Hermeneutik. Nach einer ersten Auswertungsphase wurden die Ergebnisse den teilnehmenden Lehrergruppen im Rahmen von Rückspiegelungen zur Reflexion ihrer Teamarbeit vorgestellt.

1 Antragssteller und Projektleiter sind Franz Hamburger, Heiner Ullrich und Till-Sebastian Idel (Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung, Universität Mainz).

2. Steuergruppen in der Schulentwicklung

Der aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskurs über Steuergruppen erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen: konzeptionell auf dem Feld der Governance-Theorie (vgl. Berkemeyer/Brüsemeister/Feldhoff 2007), programmatisch in der Perspektive von Schule als lernender Organisation (vgl. Rolff 2007) und pragmatisch im Hinblick auf konkrete Handlungsanleitungen für die Arbeit in Teams (vgl. Philipp 2007; Huber 2009). Steuergruppen werden als eine der bedeutsamsten Innovationen der jüngeren Schulgeschichte verstanden (vgl. Rolff 2007), denn sie bieten den Lehrkräften die Möglichkeit, aktiv an der Entwicklung ihrer Schule mitzuwirken und kollegial zu kooperieren. Im Zusammenhang schulischer Organisationsentwicklung können Steuergruppen Managementfunktionen übernehmen, die zuvor allein in der Verantwortung der Schulleitung lagen (vgl. Berkemeyer/Brüsemeister/Feldhoff 2007). Durch die Einrichtung von Steuergruppen werden auf einer mittleren Ebene zwischen Konferenzen und Schulleitung Teams geschaffen, welche es den Lehrkräften ermöglichen, „bottom up“ eigene konzeptionelle Impulse zur Weiterentwicklung der Schule zu geben; sehr oft werden sie aber auf Initiative der Schulleitung eingesetzt, um „top down“ die Bereiche des Schul- oder Qualitätsprogramms zu konkretisieren (vgl. Rolff 2007). Eine Steuergruppe kann zwar wichtige Aufgaben der Schulentwicklung übernehmen, sie kann aber dem Kollegium die Verantwortung für die weitere Gestaltung der Schule nicht *abnehmen*. Für die Schulleitung stellt die Steuergruppe eine besondere Herausforderung dar, denn sie muss als „Hierarch in nichthierarchischen Beziehungen“ (vgl. ebd.) neue produktive Formen der Zusammenarbeit realisieren.

Steuergruppen sind nach Berkemeyer, Brüsemeister und Feldhoff (2007) am ehesten als „Entscheidungsvorbereiter“ aufzufassen, da sie einerseits stark in die Planungen der Schule involviert sind, ihre Konzepte und Vorschläge andererseits aber nicht ohne die Beschlüsse des Kollegiums und die Entscheidungen der Schulleitung ausgeführt werden können. Steuergruppen eröffnen und begrenzen mit ihrer Arbeit die Möglichkeiten künftiger Entscheidungen, indem sie Alternativen entwickeln und gedankenexperimentell erproben. Für Rolff (2001) bedeutet schon die Einrichtung einer Steuergruppe den wesentlichen Schritt für die Weiterentwicklung einer Schule zur lernenden Organisation. Philipp (2007) macht darauf aufmerksam, dass für die Bearbeitung der komplexen Aufgaben einer effektiven Schulentwicklung eine professionelle Qualifizierung der Steuergruppenmitglieder notwendig ist. Sie betrifft u.a. Kompetenzen in den Bereichen Gesprächsführung und Moderation, Konfliktberatung und Projektmanagement (vgl. Rolff 2001).

Mit einer Steuergruppe wird ein neues Element in die Organisation Schule eingeführt, das sich nicht problemlos in die bestehende, leiterdominierte Struktur integrieren lässt. Sie „liegt sozusagen quer zu dieser Tradition, da sie nicht-hierarchisch und unbürokratisch arbeitet“ (Rolff 2007, S. 57). Auch für das Lehrerkollegium bedeutet die Steuergruppe einen ungewohnten Machtfaktor; sie kann den Kolleginnen und

Kollegen als eine „Kader- oder Klügelgruppe“ erscheinen, welche zentrale Belange der Schule abgeschirmt im kleinen Kreis regelt. Grundlegende Spannungsmomente von Steuergruppen liegen darin, dass sie erstens „Motor der Schulentwicklung“ sein sollen, ohne allerdings über die dazu nötigen exekutiven Machtmittel zu verfügen, und dass sie zweitens im Rahmen der bürokratischen Organisation Schule als ein Gebilde wahrgenommen werden, welches sowohl die Position der Schulleitung als auch die pädagogische Autonomie der Lehrpersonen verändert.

In den folgenden zwei Fallminiaturen sollen die Geschehensverläufe der Kooperation der Lehrkräfte in den beiden gymnasialen Steuergruppen unseres Samples beschrieben, das dabei bestimmende Selbstverständnis der Akteure rekonstruiert und die strukturellen Problemlagen im jeweiligen Schulkontext analysiert werden. Aus dem kontrastiven Vergleich erhoffen wir uns Aufschlüsse über allgemeine Entwicklungsprobleme und Qualitätsdimensionen der Arbeit von Steuergruppen.

3. Steuerungsteam A – „wir sind so nervtötend vorbildlich“

Verlauf: Das Steuerungsteam des Gymnasiums A etablierte sich im Jahre 2000 im Zuge der Teilnahme am Programm ‚Pädagogische Schulentwicklung‘ (PSE)². Den Programmvorgaben entsprechend konstituierte sich das Team aus Schulleiter, Stundenplaner, Personalratsmitglied und vier so genannten „Basis-Lehrkräften“. Nach der Beendigung der formellen Teilnahme am ‚PSE‘-Programm im Jahre 2005 wurde eine Weiterführung der Steuerungsteamarbeit durch die Gesamtkonferenz beschlossen; von nun an stand – in Fortführung der basisorientierten Grundsätze des ‚PSE‘-Programms – jeder Lehrkraft der Schule die Teilnahme und Mitarbeit frei. Auf Eigeninitiative des Steuerungsteams hin erfolgte im Jahre 2007 in der Folge einer intensiven Selbstthematisierung eine Umstrukturierung: Von nun an sollten zur Gruppe der sieben Schulleitungsmitglieder ein Personalratsmitglied sowie vier, durch die Gesamtkonferenz auf zwei Jahre gewählte Lehrkräfte hinzutreten. Die Arbeit des Teams ist personell und thematisch seit Anbeginn durch eine starke Kontinuität geprägt. Der Schwerpunkt seiner Arbeit liegt auf der Weiterentwicklung der Schule in Themenbereichen, die vom Methodentraining bis zur Einrichtung eines Ganztagschulkonzepts mit G8-Struktur bzw. von der Unterrichts- bis zur Personalentwicklung reichen.

Selbstverständnis: Das Steuerungsteam sieht sich in der Doppelrolle als „Dienstleister für das Kollegium“ sowie als „Ideenschmiede“ und „Motor der Schulentwicklung“; hierzu zählt für diese Gruppe in besonders starkem Maße die Entwicklung des Schulprofils und des Selbstverständnisses der Schule. Da das Team jedoch über kei-

2 Dabei handelt es sich um ein Angebot des Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstituts der evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (EFWI) Landau, das seit mehr als 15 Jahren von Heinz Klippert moderiert wird.

ne Weisungsbefugnis verfügt, agiert es nur als ‚Entscheidungsvorbereiter‘ für die Lehrerkonferenz. Durch die Mitgliedschaft des Schulleiters hat das Steuerungsteam faktisch jedoch die Fäden der Schule in der Hand. Diese ambivalente Position ist den Steuerungsteammitgliedern bewusst und führt immer wieder zu Versuchen einer engeren Rückbindung der Arbeit an das Kollegium und der Herstellung von Transparenz im Informationsfluss. Im Hinblick auf andere Gruppen der Schule (Fachkonferenzen, Projektgruppen usw.) versteht sich das Steuerungsteam als rahmende und koordinierende Instanz.

Strukturproblem: Das Steuerungsteam schafft sich einen eigenen Raum – sowohl sozial als auch zeitlich. Dabei bearbeitet es zwei Spannungsfelder, das vertikale ‚Oben – Unten‘ sowie das horizontale ‚Innen – Außen‘. Insbesondere in der Thematisierung der Zusammensetzung und der Legitimation der Gruppe wird das Spannungsfeld ‚Oben – Unten‘ eröffnet. Auch nach der Transformation der Gruppenmitgliedschaft bleibt die hierarchische Differenz zwischen Mitgliedern der erweiterten Schulleitung („A15-ern“) und den vom Kollegium gewählten „Normalos“ bestehen und wird immer wieder neu bearbeitet. Durch die Zusammenarbeit der Führungs- mit den „Basis-Lehrkräfte/n“ kann eine breitere Partizipation und eine von „Bottom-up-Prozessen“ geprägte Schulentwicklung ermöglicht werden. Andererseits entwickelt sich durch die fortdauernde quantitative Dominanz der (erweiterten) Schulleitung faktisch eine „Top-down-Bewegung“ durch einen exklusiven Kreis des Kollegiums, welcher die Geschicke der Schule lenkt. Die sieben Mitglieder der Schulleitung im Steuerungsteam suchen in ständigen Reflexionsschleifen nach einer Selbstbegrenzung ihrer Macht. Von der Einbeziehung der vier vom Kollegium gewählten Lehrkräfte, die die jüngere Generation repräsentieren, erhoffen sie sich eine korrektive Wirkung und das Offenhalten für „Bottom-up-Prozesse“. Auch der Schulleiter ist darum bemüht, im Steuerungsteam seine Macht zu begrenzen und aus dem Hintergrund heraus die Rolle eines *primus inter pares* zu spielen.

Der Arbeitsstil und die Mikropolitik der Gruppe ähneln in gewisser Hinsicht dem Regierungshandeln: Das Team entwirft eine Art Regierungsprogramm, das dann zur Verabschiedung ins ‚Parlament‘ der Gesamtkonferenz gegeben wird. Durch seine Zusammensetzung und durch die zeitlich ‚extraterritorialen‘ Sitzungstermine am Freitagnachmittag bringt es auch zum Ausdruck, dass es sich nicht nur mit alltäglichen Fragen befasst, sondern auch die ‚Richtlinien‘ der weiteren Schulentwicklung festlegt. Die Spannung zwischen Herstellung von Exklusivität und der Öffnung zum Kollegium stellt das zentrale Strukturproblem des Steuerungsteams dar. Die Herstellung eines exklusiven sozialen Raumes ist eine zentrale Bedingung für die hohe Effektivität und Reflexivität seiner Entwicklungsarbeit. Mit dieser Exklusivität verbunden ist aber stets die Errichtung einer Barriere, durch welche sich die übrigen Lehrkräfte der Schule von der Teilnahme an den wichtigen Diskussionen über die Zukunft der Schule ausgeschlossen fühlen. Aus unseren ersten Analysen ergibt

sich, dass das Steuerungsteam A sein zentrales Strukturproblem von Exklusivität und Öffnung kontinuierlich und in kollegialer Weise bearbeitet.

4. Steuergruppe B – „wir ham uns als ohnmächtige Propheten gefühlt“

Verlauf: Im Jahr 2002 forderte das rheinland-pfälzische Bildungsministerium alle staatlichen Schulen dazu auf, ein schuleigenes Qualitätsprogramm zu erstellen. Als Reaktion auf diesen Außenimpuls bildete sich am Gymnasium B die aus Schulleitung, Lehrer/inne/n, Schüler/inne/n und Eltern zusammengesetzte Steuergruppe. Die Steuergruppe trifft keine verbindlichen Entscheidungen über die weitere Entwicklung der Schule. Ihre Ideen und Konzepte werden in Form von Beschlussvorlagen in die Gesamtkonferenz eingebracht und dort entschieden. Als ein breit zusammengesetztes Gremium stellt die Steuergruppe eine Art Mikrokosmos der Schulgemeinschaft dar. Die Mitglieder sind nicht als Vertreter/innen ihrer Gruppe gewählt und haben daher kein entsprechendes Mandat. Der geringe Grad an Verpflichtung für die Mitglieder bringt es mit sich, dass das für effektives Zusammenarbeiten notwendige Maß an personeller und thematischer Kontinuität nur schwer zu gewährleisten ist. Der Schulleiter nimmt regelmäßig an den Sitzungen teil, übernimmt allerdings formell nicht die Leitung. Er agiert mit einer selbst auferlegten Zurückhaltung ‚aus der zweiten Reihe‘. Für viele Mitglieder erfüllt die Kooperation primär den Zweck der Profilentwicklung der Schule und des gegenseitigen Austauschs zwischen interessierten Lehrkräften und Vertreter/inne/n aus Schüler- und Elternschaft. Am Ende des Schuljahres 2007/2008 beendet die Steuergruppe ihre Arbeit. Ein großer Teil ihrer Mitglieder arbeitet von diesem Zeitpunkt an in der neu gebildeten Projektgruppe Ganztagschule weiter. Das ursprünglich für die Einsetzung der Steuergruppe maßgebliche Ziel, das von der Bildungsverwaltung geforderte Qualitätsprogramm zu entwickeln und schrittweise zu konkretisieren, hat nach vier Jahren offensichtlich seine Aktualität und Tragfähigkeit verloren.

Selbstverständnis: Die Steuergruppe soll offiziell unter Einbeziehung aller Gruppen das Programm der Schule thematisieren und die zentralen Elemente des Schulprofils bearbeiten. Angesichts der Weite und Offenheit des inhaltlichen Rahmens und durch die freiwillige Teilnahme sind die Motivationen zur Mitarbeit von Anfang an sehr heterogen und different. Eine ähnliche Diffusität ergibt sich ‚mikropolitisch‘ im Verhältnis zum Lehrerkollegium. Unklar bleibt, welche Bereiche überhaupt von der Gruppe gesteuert werden sollen und welche Steuerungsinstrumente ihr zur Verfügung stehen. Die Mitglieder der Steuergruppe respektieren einerseits die Lehrerkonferenz aus egalitärer Kollegialität; andererseits sehen sie sich in einer besonderen Rolle als „Ideen- und Impulsgeber“. Doch die von ihnen entwickelten Konzepte und Vorschläge scheinen in dem sehr großen Kollegium, in dem die

„Pragmatiker“ das Sagen haben, wirkungslos zu verpuffen. Diesen gegenüber erfahren sie sich immer wieder als „ohnmächtige Propheten“.

Strukturproblem: Im Kooperationsprozess der Steuergruppe ist das Problem der Sicherung von Kontinuität ständig virulent. Denn es scheint kein thematisch klar begrenztes, Identität stiftendes Aufgabengebiet als Fixpunkt der Gruppe zu geben. Durch die fluktuierende Teilnahme einzelner ‚Mitglieder‘ ist auch die personale Konstanz nicht immer gewährleistet. Umso bedeutungsvoller wird die Rolle des Schulleiters; seine Präsenz verleiht der Arbeit der Gruppe nach innen die notwendige Stabilität und nach außen eine gewisse Autorität und Relevanz. Die nicht aus eigenem Antrieb, sondern als Reaktion auf eine ministerielle Anforderung eingesetzte Gruppe hat offensichtlich ‚ihre Schuldigkeit getan‘ und inzwischen thematisch und personell von der Konferenz auch kein Mandat für weitere Aufgaben erhalten. Gerade die Größe und Heterogenität der Steuergruppe, die der Idee der Einbeziehung aller an der Schule Beteiligten in eine Schulentwicklung „bottom up“ entsprungen ist, lässt den Kooperationsprozess individuell hoch anspruchsvoll, aber kollektiv auch krisenhaft werden. Auch wenn die Steuergruppe die Motivationen ihrer Mitglieder zum innerschulischen Dialog und zur Reflexion pädagogischer Professionalität zu befriedigen scheint, leidet das Team insgesamt unter der Ineffektivität seiner Arbeit. Das zentrale Strukturproblem dieser Steuergruppe ist das Spannungsverhältnis zwischen Diffusität und Effektivität im Kooperationsprozess. Durch die thematische Unbegrenztheit und personale Heterogenität der ursprünglich fremd induzierten Arbeit können in dieser Gruppe die unterschiedlichsten Motive der Mitglieder befriedigt werden. Denn Diffusität im Sinne von situativer Offenheit ermöglicht viele Anschlüsse und damit einen Raum für gegenseitigen Austausch, in welchem sich die verschiedenen Akteure der Schule artikulieren und näher kommen können. Diffusität im Sinne von unklar geregelter Kompetenz, Aufgabenstellung und Geschäftsführung führt indes zur Erfahrung der Ineffektivität der gemeinsamen Arbeit, zum Wunsch nach ihrer Beendigung oder nach Fortsetzung in einem stärker selbstbestimmten und klarer begrenzten Rahmen.

5. Dimensionen der Kooperation in Steuergruppen

Für die Kontrastierung der Kooperationsprozesse der beiden Teams haben sich vier Qualitätsdimensionen als produktiv erwiesen, mit deren Hilfe zentrale Entwicklungsprobleme von Steuergruppen reflektiert werden können.

5.1 Die Bedeutung des Anfangs

Steuergruppen müssen gegründet und dauerhaft institutionalisiert werden. Das Lehrerkollegium des Gymnasiums A nahm aus eigenem Antrieb zur Verbesserung

der Unterrichtskultur („Methodentraining“) am Fortbildungsprogramm „Pädagogische Schulentwicklung“ teil und konstituierte innerhalb dieses Rahmens autonom das Steuerungsteam selbst. Dem gegenüber wurde die Steuergruppe des Gymnasiums B auf Reaktion einer ministeriellen Anordnung etabliert. Mit dem autonomen Gründungsprozess durch das Lehrerkollegium scheint ein größeres Potenzial an Motivation und gemeinschaftlicher Orientierung verbunden zu sein, das sich in den langjährigen Kooperationsprozessen zur Selbststabilisierung immer wieder mobilisieren lässt. Risiken liegen in der zunehmenden Zentrierung auf die eigene Gruppe und in Tendenzen der Verklärung der bisherigen Arbeit. Die von außen veranlasste und von der Schulleitung eingesetzte Steuergruppe B kann in einem engeren zeitlichen Rahmen ein vorgegebenes Pensum abarbeiten. Sie erlebt sich aber als zu heterogen und ineffektiv, wenn sie zur Thematisierung der großen Themen der Schule auf Dauer gestellt werden soll. Deshalb suchen die Mitglieder nach einem Neuanfang, den sie in Form einer Projektgruppe finden, was die Steuergruppe streng genommen anfangs auch war.

5.2 Die Sicherung der Kontinuität

Diese geschieht im Steuerungsteam A durch eine stetige Thematisierung der eigenen Aufgaben und Reflexion der Position der Gruppe innerhalb der Schule. Diese Gruppe sichert ihre Kontinuität durch den behutsamen Wandel ihrer Mitgliedschaft. Durch die Erweiterung um junge, von der Konferenz gewählte Lehrkräfte schafft sich das Team sozusagen neu und sichert damit zugleich sein Fortbestehen in der Zukunft und seinen großen Wirkungsradius in der Schule. Für die Steuergruppe B lässt sich eine nur geringe personale Stabilität konstatieren. Lediglich die Präsenz des Schulleiters stellt ein Kontinuitätsmoment dar. Aufgrund der Heterogenität der Mitglieder und ihrer Motivationen kommt es zu einer nur schwachen Identifikation mit der Gruppe und zu keiner expliziten Selbstreflexion. Nachdem die Schulprogrammarbeit ihre Aktualität verloren hat, sichern die an der Fortsetzung von Kooperation interessierten Mitglieder die Kontinuität ihres Engagements durch den Zusammenschluss mit einer neuen Projektgruppe.

5.3 Die Begrenzung des thematischen, sozialen und mikropolitischen Feldes

Die vergleichsweise hohe Effektivität und Kontinuität der Arbeit im Steuerungsteam A ist zunächst dem Umstand geschuldet, dass es sich thematisch bis in die Gegenwart in einer „freien Form“ an den Grundlinien des ‚PSE‘-Programms von Heinz Klippert orientiert hat. Das Steuerungsteam hat seit seiner Gründung eine klar umrissene, eher kompakte Mitgliedschaft, welcher die erweiterte Schulleitung und von der Konferenz gewählte Lehrpersonen angehören. Die Diffusität der Kooperationsprozesse in der

Steuergruppe B lässt sich dagegen primär auf die hochgradig heterogene und fluktuierende Mitgliedschaft in diesem sehr großen Gremium zurückführen. Die Mitglieder sind nicht vom Kollegium gewählt und können deshalb auch nicht mit einer konstanten Wertschätzung ihrer Arbeitsergebnisse rechnen. Während sich die Steuergruppe B auf Grund der fehlenden thematischen Begrenzung ihrer Arbeit und wegen der unterbliebenen Mandatierung ihrer Mitglieder als „ohnmächtig“ erlebt, sieht sich das von der erweiterten Schulleitung dominierte Steuerungsteam A geradezu veranlasst, immer wieder von Neuem seine Macht zu begrenzen und seine elitäre Exklusivität aufzuheben.

5.4 Der Modus der Kooperation

In den beiden Steuergruppen werden zwei Modi der Kooperation sichtbar, die sich in Intensität und Sozialität unterscheiden. Das Steuerungsteam A versammelt den zur Exklusivität tendierenden Kreis der ideellen Lenker der Schule, die mit hohem inhaltlichem Engagement und in langjähriger enger personaler Zusammenarbeit die Entwicklung der Schule konzipieren und dabei auf einer Meta-Ebene ihre Tätigkeit immer wieder reflektieren. Die Mitglieder dieser Gruppe arbeiten überwiegend im „Wir-Modus“ der Kooperation (vgl. Tuomela 2000): Die Gruppe ist der basale Akteur, und das kooperative Handeln geschieht nach einer gemeinsam hergestellten Gruppen-Raison, d.h. gemeinsamen Zielen, Werten, Normen und Regeln. Diese verleihen den Mitgliedern eine gemeinsame Autorität und Verantwortung, führen sie allerdings auch in eine „elitäre“ Position gegenüber den „normalen“ Lehrpersonen.

Anders die Kooperation der Mitglieder der Steuergruppe B: Sie arbeiten aus unterschiedlichen Motivationen zusammen, schätzen den gegenseitigen Ideenaustausch und profitieren in unterschiedlicher Weise von der Kooperation – der Schulleiter für die Außendarstellung seiner Schule, die Eltern- und Schülervertreter/innen für den Dialog mit den Lehrkräften und diese für die Reflexion ihrer alltäglichen Unterrichtspraxis. Die Mitglieder der Steuergruppe B verbleiben eher im „Ich-Modus“ der Kooperation, d.h. in einer Form der Ko-Aktion, in der jedes Mitglied mit Hilfe der anderen seine je individuellen Ziele zu erreichen versucht und zugleich weniger Verantwortung für das Gesamtergebnis übernimmt. Mit diesem „Ich-Modus“ der Kooperation verbinden sich gleichwohl eine hohe gegenseitige Wertschätzung und ein egalitärer Respekt vor der Autonomie der anderen Lehrpersonen in der eigenen Schule.

6. Ausblick

Die beiden Fallstudien geben nicht nur über Qualitätsdimensionen der Lehrkooperation, sondern auch über reale Gelingensbedingungen und Fallstricke von

Steuergruppenarbeit in Schulentwicklungsprozessen Auskunft. Die ursprüngliche Idee der Steuergruppe als einem kollegial-partizipativen Team, das in einem dezentralisierten Steuerungsmodell innerhalb einer gestaltungsautonomen Schule Managementfunktionen übernimmt, welche vordem allein bei der Schulleitung lagen, kann in keinem der beiden Fälle realisiert werden. Das effektiver arbeitende Steuerungsteam A stellt de facto ein implizites Modell einer erweiterten Schulleitung dar und ist am weitesten von der ursprünglichen Idee entfernt. Die Steuergruppe B kommt jener dagegen zeitweise viel näher, scheitert aber, weil sie innerhalb der Gremien der Schule nicht fest verankert ist. Steuergruppen können offensichtlich ihre professionelle Kompetenz für die interne Steuerung der Schule im Rahmen einer weiterhin zentral operierenden Schuladministration nur partiell und spannungsvoll entfalten.

Literatur

- Bauer, K.-O. (2004): Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 813-831.
- Baum, E./Bondorf, N./Hamburger, F. (2007): „und da wir ja gerne effektiv arbeiten“ – über Strukturprobleme schulischer Selbststeuerung. In: Graßhoff, G. u.a. (Hrsg.): Reformpädagogik trifft Erziehungswissenschaft. (Schriftenreihe des Pädagogischen Institut der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Bd. 3.) Mainz: Logophon-Verlag, S. 297-308.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469-520.
- Berkemeyer, N./Brüsemeister, T./Feldhoff, T. (2007): Steuergruppen als intermediäre Akteure in Schulen. Ein Modell zur Verortung schulischer Steuergruppen zwischen Organisation und Profession. In: Berkemeyer, N./Holtappels, H.G. (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa, S. 61-84.
- Gräsel, U./Fußangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 2, S. 205-219.
- Halbheer, U./Kunz, A./Maag Merki, K. (2008): Kooperation zwischen Lehrpersonen in Zürcher Gymnasien. Eine explorative Fallanalyse zum Zusammenhang zwischen kooperativen Prozessen in Schulen und schulischen Qualitätsmerkmalen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 28, H. 1, S. 19-35.
- Huber, S.G. (Hrsg.) (2009): Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln/Neuwied: LinkLuchterhand.
- Kolbe, F.-U./Reh, S. (2008): Kooperation unter Pädagogen. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 799-808.
- Lortie, D.C. (1972): Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Dechert, H.-W. (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München: Piper, S. 37-76.
- Philipp, E. (2007): Die Steuergruppe steuert – und irritiert. Problemskizze und Strategieempfehlungen aus Beratersicht. In: Berkemeyer, N./Holtappels, H.G. (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa, S. 85-95.

- Reh, S. (2008): „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkoope-ration. In: Helsper, W./Busse, S./Humrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS, S. 162-183.
- Rolff, H.-G. (2001): Schulentwicklung konkret: Steuergruppe – Bestandaufnahme – Evaluation. Seelze/Velber: Kallmeyer.
- Rolff, H.-G. (2007): Steuergruppen als Basis von Schulentwicklung. In: Berkemeyer, N./Holtappels, H.G. (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa, S. 41-60.
- Rothland, M. (2007): Wann gelingen Unterrichtsentwicklung und Kooperation? In: Becker, G./Feindt, A./Meyer, H./Rothland, M./Stäudel, L./Terhart, E. (Hrsg.): Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge. (Friedrich-Jahresheft 25.) Seelze: Friedrich, S. 90-94.
- Steinert, B./Klieme, E./Maag Merki, K./Döbrich, P./Halbheer, U./Kunz, A. (2006): Lehrerkoope-ration in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 2, S. 185-204.
- Tuomela, R. (2000): Cooperation: A Philosophical Study. Dordrecht u.a.: Kluwer Academic Publishers.
- Weick, K.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, H. 1, S. 1-19.

Elisabeth Baum, Dipl.-Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Mainz.

E-Mail: Lisa.Baum@uni-mainz.de

Nadine Bondorf, Dipl.-Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Mainz.

E-Mail: Nadine.Bondorf@uni-mainz.de

Heiner Ullrich, Dr. phil. habil., Professor am Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Schulpädagogik und Schulforschung.

E-Mail: Heiner.Ullrich@uni-mainz.de

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Mainz, 55099 Mainz