

Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht

Harm Kuper und Nicole Kapelle

1 Begriffliche Grundlagen

In der Organisationssoziologie bezeichnet *Kooperation* den Übergang von einer isolierten, individuellen Bemühung um die Verfolgung eines Zieles zu einer kollektiven Anstrengung im Interesse einer gesteigerten Leistungsfähigkeit (vgl. Bonazzi, 2008, S. 65 ff.). Im Allgemeinen liegen Anlässe der Kooperation darin, die Grenzen individueller Leistungsfähigkeit zu überwinden. Der Übergang vom Handeln einzelner Personen zum kooperativen Handeln markiert einen qualitativen Sprung zum sozialen Handeln. Kooperation lässt sich daher nicht auf der Grundlage individueller Handlungsmotive erklären; sie ist in den meisten Fällen das Resultat einer komplexen Abstimmung, in der die Bedingungen der Beteiligung und die individuellen Beiträge ausgehandelt werden. Das Ergebnis ist dabei nicht mehr auf die Entschlüsse oder Interessen einer einzelnen Person zurückzuführen. Auf Kooperation trifft daher ebenso wie auf Organisation zu, dass sie keine „One-Man-Show“ ist, in der Kooperierende von Einzelnen gesetzte Ziele reibungslos umsetzen (vgl. Preisendörfer, 2008, S. 13). Die Organisationssoziologie fragt nach den Motiven und den Koordinationsleistungen, aus denen sich Kooperation ergibt. Kooperation bildet aus dieser Perspektive einen Zwischenschritt zur Organisation. Den Ausgangspunkt dieser Überlegungen bildet der empirisch sicher selten anzutreffende Grenzfall, in dem Individuen in eine Kooperation eintreten, weil sie alle das gleiche Ziel verfolgen, es aber aus eigener Kraft nicht erreichen können und daher gemeinsam agieren. Metaphorisch kann man dabei an eine Gemeinschaft von Wandernden denken, die einen den Weg versperrenden Felsblock beiseite räumt. In diesem Beispiel kann die Identität der Interessen der Gemeinschaft und der ihrer einzelnen Mitglieder angenommen werden; darüber hinaus ist mit einer spontanen Kooperation zu rechnen, die keiner aufwendigen Koordinationsleistung bedarf. Im empirisch weitaus öfter anzutreffenden Regelfall besteht keine Übereinstimmung von individuellen und kollektiven Interessen oder Zielen. Motive zur Beteiligung an einer Kooperation müssen dann zunächst hergestellt werden. Allein dieses Erfordernis zieht einen Koordinationsaufwand nach sich, der kaum noch spontan zu bewältigen ist und

daher in formal organisiertes Handeln mündet. Formale Organisation ist eine Bedingung für die Verstetigung kooperativen Handelns. Historisch betrachtet leisten Organisationen darüber einen maßgeblichen Beitrag zur funktionalen Differenzierung und Arbeitsteilung in modernen Gesellschaften (vgl. Luhmann, 2000).

2 Stabilisierung von Kooperation durch Organisation

Als eine unerlässliche Voraussetzung für die Stabilisierung und Regulierung von Kooperationssystemen beschreibt Barnard die Entkopplung von kollektiven und individuellen Zielen (vgl. Bonazzi, a. a. O.). Auf dieser Grundannahme basiert die Unterscheidung zwischen Effektivität und Effizienz einer Organisation. Eine Organisation ist effektiv, sofern sie ihre eigenen Ziele erreicht; eine Organisation ist effizient, sofern sie individuelle Motive zur Kooperation durch die Gewährung von Gratifikationen mobilisieren kann. Indem die Effektivität und die Effizienz einer Organisation theoretisch als unabhängige Größen gefasst werden, rückt die Frage nach den Koordinationsleistungen in den Mittelpunkt. Von ihnen ist es abhängig, inwiefern die für eine Organisation mobilisierten Einzelleistungen so zueinander in Beziehung gesetzt werden können, dass eine Gesamtleistung entsteht, die höher ist als die Summe der einzelnen Beiträge. Daran lassen sich Überlegungen zur Führung anschließen. Ebenso verweist die Frage nach der Koordination auf die basalen Elemente von Organisationen. Nach Scott (vgl. 2003) sind das die Spezifikation von Zielen, die Motivation von Mitgliedschaft, die Verfügbarkeit der Ressourcen Raum, Zeit und sachlicher Ausstattung sowie die Gewährleistung von Erwartungssicherheit mittels Strukturbildung. In der Organisationstheorie tritt das Thema Kooperation zugunsten der Analyse struktureller Aspekte in den Hintergrund. Während Kooperation deutlich auf kollektive Handlungsvollzüge fokussiert ist, befasst sich die Organisationstheorie primär mit der kontextuellen Einbettung und der formalen Regulierung dieser Vollzüge. Für die Kooperation maßgeblich sind die folgenden Strukturdimensionen (vgl. Preisendörfer, 2008, S. 67 ff.):

- Die *Arbeitsteilung* beschreibt das variable Ausmaß der Spezialisierung einzelner Verrichtungen, die sowohl entlang von Funktionen innerhalb eines Ablaufes als auch entlang von Produkten vorgenommen werden kann. Als Voraussetzung einer sehr feingliederigen funktionalen Arbeitsteilung gilt die technologische Differenzierbarkeit von Abläufen. Für professionelle Arbeiten – für die ein Technologiedefizit geltend gemacht wird (vgl. Luhmann und Schorr, 1982) – bestehen allenfalls sehr eingeschränkte Möglichkeiten einer funktionalen Gliederung einzelner Prozesse. Arbeitsteilige

Strukturen etablieren sich hier zumeist in einer divisionalen Form, in der die Ausübung der professionellen Arbeit von Verwaltungstätigkeiten und Supportleistungen getrennt werden.

- Der Bedarf an *Koordination* ergibt sich aus der Arbeitsteilung. Je stärker arbeitsteilig eine Struktur gebaut ist, desto höher wird der Aufwand der Koordination. Unterschieden werden Mechanismen der Koordination u. a. danach, inwiefern die Handelnden fremd- (bspw. durch Weisung, Pläne etc.) oder selbstgesteuert agieren. In Professionen gelten durch wissenschaftliche Ausbildung vermittelte fachliche Expertise, Programme und das Commitment gegenüber einem normativen Code als die primären Koordinationsmechanismen; sie setzen ein Mindestmaß an Autonomie in der Ausübung der Tätigkeit voraus.
- *Hierarchien* entstehen in Organisationen oft in engem Zusammenhang mit ihrem Größenwachstum. Sie sind ein wichtiges Instrument der Differenzierung von Entscheidungsbefugnissen und -prämissen. Aufgrund der großen Bedeutung von Autonomie für professionelle Tätigkeiten lässt sich in professionellen Organisationen oft eine gewisse Hierarchieresistenz beobachten. Strukturell findet sie ihren Ausdruck u. a. in kollegial verfassten Entscheidungsgremien.
- In enger Verbindung mit der Strukturdimension der Hierarchie steht die der *Delegation*. In Abgrenzung von der Relation der Über- respektive Unterordnung betrifft sie die Relation der Zentralisierung bzw. Dezentralisierung von Kompetenzen. Ein hohes Maß an Zentralisierung setzt die Standardisierung von Abläufen voraus, um vom Zentrum aus Aufgaben delegieren und Kontrolle ausüben zu können. Da professionelles Handeln an interaktive Settings gebunden ist, die situative Entscheidungen vor Ort verlangen, ist es primär in dezentrale Strukturen eingebettet, in denen komplexe Aufgaben von Professionellen „vor Ort“ verantwortet werden.
- Die Strukturdimension der *Formalisierung* bezieht sich auf das Ausmaß der Verschriftlichung und Standardisierung der Kommunikation. Hier ergibt sich mit Blick auf professionelle Organisationen eine interessante Differenzierung – da die Ausübung der professionellen Tätigkeit selbst kaum standardisierbar ist, bleibt auch ihre Formalisierung gering. Da aber in professionellen Organisationen die Verwaltung arbeitsteilig von der professionellen Arbeit geschieden wird, können sich in diesem Bereich Standardisierung und Formalisierung der Kommunikation entwickeln. Mit der These des strukturellen Isomorphismus (vgl. DiMaggio und Powell, 1983) wird davon ausgegangen, dass diese Formalisierung eine Folge der Angleichung an die bürokratisch geprägten institutionellen Umwelten professioneller Organisationen ist.

3 Kooperation in Professionen

Während in der Organisationstheorie das Thema *Kooperation* eine eher zurückgesetzte Bedeutung hat und im Thema *Koordination* aufgeht, hat es in der Professionstheorie einen deutlicher herausgehobenen Status, von dem aus sich auch Überlegungen zur Organisation der Arbeit von Professionellen erschließen. Für Professionen ist die Kooperation in einer professionellen Gemeinschaft ein charakteristisches Strukturmerkmal (vgl. Shulman, 1998, S. 516). Mit der Kooperation in der professionellen Gemeinschaft sind ein kommunikatives Format und ein sozialer Ort gekennzeichnet, in dem die Verständigung über die theoretischen, praktischen und moralischen Aspekte der professionellen Tätigkeit erfolgt. Die essenzielle Bedeutung der professionellen Gemeinschaft erschließt sich mit dem Blick auf die weiteren strukturellen Eigenschaften professioneller Arbeit. Sie ist gekennzeichnet von einer hochdifferenzierten Expertise für die Bearbeitung normativ belangvoller Fragen (u. a. Gesundheit, Recht, Bildung), die sich aus einer theoretisch-wissenschaftlichen Ausbildung und dem Lernen an praktischer Erfahrung in der Ausübung der professionellen Tätigkeit speist. Das Amalgam aus theoretischem Wissen und praktischem Können befähigt Professionelle – so die weitgehend unstrittige professionstheoretische Position – auch unter hochgradig riskanten Bedingungen zum Urteil und zum Handeln in Situationen, die in das Feld ihrer Verantwortung fallen. Das entscheidende Argument für die Bedeutung der Kooperation in einer professionellen Gemeinschaft liegt in dieser Konstruktion der Expertise von Professionellen begründet. Da diese Expertise ausschließlich auf der Grundlage einer anspruchsvollen Ausbildung in der Ausübung der professionellen Praxis selbst erworben werden kann, kann sie außerhalb der Gemeinschaft der Professionellen weder entwickelt noch beurteilt werden. Die Professionellen bilden eine „Community of Practice“, in der sie das ihnen exklusiv zugängliche Wissen konstruieren und im Interesse der Verbesserung professioneller Praxis kommunizieren. Die Kooperation ist ein Katalysator dieser Kommunikation, der eine gewisse Eigenständigkeit gegenüber den konkreten organisatorischen Umständen der professionellen Arbeit hat, wie bereits die Semantik der Gemeinschaft erkennen lässt. Die traditionelle Vereinigung von Professionen in Korporationen und die – bisweilen auch kontrafaktisch aufrecht erhaltene – Wertschätzung der Kollegialität unter Professionellen reflektieren diese Differenz gegenüber formal organisierten Strukturen. Professionen beanspruchen als kollektive, kooperative Akteure gegenüber externen Akteuren aus den benannten Gründen Autonomie. Dieser Anspruch mündet in idealtypische Modelle der Organisation professioneller Arbeit und ist auch vielfach Anlass für Überlegungen, ob Organisation einer Deprofessionalisierung Vorschub leistet. Mit Blick auf das hier behandelte Thema geht es dabei im Kern um die Frage, ob

die Kooperation der Professionellen aus einer egalitären Gemeinschaft von Expertinnen und Experten unter Gesichtspunkten fachlicher Kompetenz heraus betrieben wird und dementsprechende organisatorische Formate sucht oder ob der Status und die kooperativen Relationen von Professionellen von den organisatorischen Rahmenbedingungen der Arbeit bestimmt werden.

4 Kooperation von Professionellen in der Organisation Schule

In der Organisation der Schule ist beides anzutreffen. Mit ihrer flachen hierarchischen Struktur trägt die Schule deutliche Züge einer Organisation der Professionellen (vgl. Mintzberg, 1983). Auf der operativen Ebene – bei der Durchführung des Unterrichtes – ist eine hohe Autonomie der individuellen Lehrerinnen und Lehrer erforderlich und gewährleistet. Die internen Leitungs- und Entscheidungsstrukturen der Schule bauen deutlich auf dem Kollegialitätsprinzip auf; aufgrund der gängigen Rekrutierung von Schulleitungspersonal aus Lehrerkollegien und der großen Bedeutung von Konferenzen für die Beratung und Beschlussfassung in der Schule sind Mechanismen einer kollegialen Selbstkontrolle strukturell in die Schule implementiert. Diese prinzipiell mit den Anforderungen professioneller Arbeit gut zu vereinbarende Struktur war in der Schulsoziologie und -theorie wiederholt Gegenstand kritischer Analysen, die insbesondere auf die Hindernisse für die professionelle Kooperation verweisen. Lortie legt in der Studie *Schoolteacher* (1975) die zelluläre Organisationsstruktur der Schule dar. Die ausgeprägte individuelle Verantwortung für die Unterrichtsführung sowie die räumliche und organisatorische Trennung von Unterrichtssequenzen wird als ein Hemmnis für Kooperation gewertet. Es begünstigt – so die Ausführungen Lorties – eine Auffassung von der beruflichen Verantwortlichkeit, die dem sogenannten Autonomie-Paritäts-Muster folgt. Demnach gelten unter Lehrerinnen und Lehrern die Regeln der individuellen Autonomie und der formalen Gleichheit. Das Autonomie-Paritäts-Muster ist durchaus mit der Struktur professioneller Arbeit kompatibel; es birgt allerdings erhebliche Risiken der Isolation und der Vermeidung kooperativer Reflexions- und Entwicklungsleistungen. Auch das organisationspsychologische Argument der losen Kopplung (vgl. Weick, 1982) spiegelt die Ambivalenz der Schulorganisation bezüglich der Kooperationserwartungen und der Erfordernisse professioneller Arbeit wider. Einerseits gilt eine lose Kopplung der organisatorischen Einheiten von Schulen – also bspw. der Schulklassen – als eine Voraussetzung für die individuelle Wahrnehmung professioneller Verantwortung und für eine praktische Entwicklung von Innovation; andererseits wird mit ihr ein Mangel an Koordination, fachlichem Austausch und der systematischen Entwicklung gemeinsamer professioneller Grund-

lagen des Handelns verbunden. Als professionellen Anforderungen diametral entgegengesetzt werden oftmals bürokratische Organisationsstrukturen kritisiert. Sie sind durch starke Hierarchisierung, Standardisierung und die intensive Ausprägung von Elementen der Fremdkontrolle gekennzeichnet. Beispielhaft wird eine entsprechende Position von Oevermann (vgl. 2008) vertreten. Er sieht eine Tendenz zur Erosion professioneller Strukturen aufgrund formaler Elemente wie der Schulpflicht und der standardisierten Leistungsbeurteilung. Wenn Oevermann Schulen als Behörden beschreibt (a. a. O., S. 75), dann bezieht er sich dabei nicht auf den Sachverhalt einer staatlichen Trägerschaft der meisten Schulen (die unweigerlich mit dem Status einer Behörde verbunden ist), sondern lässt damit ein Zerrbild einer nachgeordneten Instanz entstehen, in der Lehrer allenfalls als Unterrichtsbeamte – d. h. unter Verzicht auf professionelle Autonomie, in Abhängigkeit administrativer Routinen und folglich nicht auf Kooperation angewiesen – tätig sein können. Zu den offenen Fragen der Professionsforschung gehört, inwiefern die formale Organisationsstruktur der Schule professionelle Einstellungen in der Lehrerschaft korrumpiert bzw. inwiefern unabhängig von den Organisationsstrukturen bestehende Schwächen in der Ausbildung einer professionellen Grundstruktur im Lehrberuf bedingen, dass auch in „Behörden“ gebotene Spielräume der Kooperation und des professionellen Handelns ungenutzt bleiben. Zumindest gibt es empirische Belege, die für eine Unabhängigkeit der Ausprägung professioneller Strukturdimensionen wie der kollegialen Abstimmung und der individuellen Verantwortung von organisatorischen Merkmalen, wie der Präsenz der Leitung und der Setzung organisatorischer Prämissen, sprechen (vgl. Kuper, 2002).

5 Varianten der Kooperation in Schulen

Vor diesem Hintergrund lohnt ein Blick auf die variierenden Formen der Kooperation, die sich insbesondere hinsichtlich ihrer Nähe respektive Distanz zur Ausübung der professionellen Tätigkeit im „Kerngeschäft“ der Schule – dem Unterricht – unterscheiden. Fussangel und Gräsel (vgl. 2010) unterscheiden drei Formen der Kooperation, die sämtlich die Vorbereitung sowie die Reflexion des Unterrichts betreffen und damit nicht unmittelbar die Kooperation in der Durchführung des Unterrichtes. Diese drei Formen sind der *Austausch*, mit dem alle Lehrkräfte eines Kollegiums auf den gleichen Informationsstand gebracht werden, die *Arbeitsteilung* im Sinne der arbeitsökonomisch effektiven Gestaltung komplexer Aufgaben und die *Ko-Konstruktion* gemeinsamer fachunterrichtsspezifischer und didaktischer Konzeptionen. Diese differenzierte Typologie in ihrer Intensität und Elaboriertheit variierender Kooperationsformen enthält insofern

einen wichtigen Impuls für eine organisationssoziologische Analyse der Lehrerkooperation, als sie mit der verbreiteten Auffassung bricht, Kooperation müsse sich auf der Ebene des Unterrichtes zeigen und sei bereits durch die individuell vertretenen Autonomieansprüche hinsichtlich der Unterrichtsführung konterkariert. Dagegen lässt ein auf Planung und Reflexion fokussiertes Kooperationsmodell die Schlussfolgerung zu, dass individuelle Verantwortung in der interventionspraktischen Situation und kooperative Arbeit an der Vorbereitung, Konzeption und Reflexion des pädagogischen Handelns sich nicht wechselseitig ausschließen, sondern vielmehr zwei Seiten einer Medaille professioneller Arbeit in einem formal organisierten Kontext darstellen. Auch andere Typologien der schulinternen Kooperation unter Lehrerinnen und Lehrern nehmen eine Aufteilung zwischen Tätigkeiten vor, die den Unterrichtsvollzug betreffen, und solchen, die planende sowie reflexive Schritte umfassen. So unterscheidet Legters (1999) in Anlehnung an Little (1990) vier Formen der Kooperation mit steigendem Anspruch an die Koordination und kollegiale Integration. Auf der untersten Stufe steht das *Storytelling*, ein ungeplanter, informeller Austausch von Informationen, die für die Abläufe des schulischen Alltags relevant sind. Bereits etwas anspruchsvoller sind Formen der *gegenseitigen Hilfe* und Unterstützung, die punktuell in krisenhaften Situationen geboten werden; diese Form der Kooperation schließt zumeist einzelne Lehrkräfte ein. In höherem Maße organisiert ist die gemeinsame *Entwicklung von Routinen*, bei denen in regelmäßigen Treffen konzeptionelle Arbeit geleistet wird. Die am höchsten entwickelte Stufe dieser Typologie – die *direkte Zusammenarbeit* – setzt einen intensiven Austausch voraus und eröffnet über eine Koordination von Ressourcen, Arbeits- und Unterrichtszeiten sowie Aufgabenteilung eine gemeinsame Verantwortung in der pädagogischen Interaktion. Diese Typologie verdeutlicht die Abhängigkeit der Kooperationsdichte und -tiefe von organisatorischen Rahmenbedingungen, die zu einem erheblichen Teil in der Gestaltungsautonomie der einzelnen Schule liegen. So sind die Sensibilität für den Unterstützungsbedarf von Kolleginnen und Kollegen oder die Beteiligung an kollegialen Besprechungen ihrerseits bereits Ausdruck der Bereitschaft eines Lehrerkollegiums, der Kooperation in der Organisation der Schule Geltung zu verschaffen. Sie sind jedoch nur begrenzt von der Investition zusätzlicher organisatorischer Ressourcen abhängig. Dagegen wird die *direkte Zusammenarbeit* insbesondere von der Verfügbarkeit der Ressource Zeit limitiert. Diese organisatorisch bedingte Einschränkung lässt neben dem Erfordernis, sich in fachlicher Hinsicht über die professionelle Arbeit zu verständigen, durchaus auch Konfliktpotenziale in intensiven Formen der Kooperation entstehen. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass intensive, die gesamte Schule einbeziehende Formen der Kooperation eher zur Ausnahme gehören. Einer empirischen Studie von Steinert et al. (2006) zufolge, sind Varianten der Kooperation,

die auf organisatorische Subeinheiten der Schule (Fachgruppe, Jahrgangsstufen) begrenzt bleiben, weitaus häufiger anzutreffen als schulübergreifende Initiativen. Auch sind die am häufigsten anzutreffenden Kooperationsformen von einer geringeren Verbindlichkeit und professionellen Elaboriertheit gekennzeichnet. So ist eine Kooperation im Interesse geregelter Abläufe und der Formulierung globaler Zielvorgaben der Schule sehr viel öfter anzutreffen als ein gezielter Austausch unterrichtsbezogener Informationen oder gar eine wechselseitige Evaluation und Beurteilung des Unterrichtes. Generell machen die hier aufgezählten Stufenmodelle die Abhängigkeit anspruchsvoller Kooperation von gezielter organisatorischer Unterstützung deutlich; sie zeigen allerdings auch die Verbreitung einfacher, aber im Alltag präsenter Formen der Kooperation in der Grundstruktur der Schulorganisation. Maßgeblich scheint dabei die Differenzierung von administrativen, konzeptionellen, reflexiven und interventiven Arbeiten zu sein. Sie findet in soziologischen Modellen professioneller Arbeit und der Organisation professioneller Arbeit nur teilweise Berücksichtigung, könnte aber für ein Modell der Kooperation von Professionellen in Organisationen eine ertragreiche Perspektive bieten. Grundlegende Annahmen dazu sind in einem Modell organisatorischer Konfigurationen von Mintzberg (a. a. O., S. 9 ff.) dargelegt. Er beschreibt die basalen Bestandteile von Organisationen anhand ihrer Funktionen. Die von Professionellen individuell verantwortete interaktive Intervention, die kooperative Konzeption, Beurteilung und Reflexion von Interventionen, strategische Entscheidungen sowie die administrativen Tätigkeiten fallen demnach in die Verantwortung funktional eigenständiger Teileinheiten von Organisationen. Variationen der Konfiguration dieser Einheiten entscheiden über die Angemessenheit einer organisationalen Struktur für die Anforderungen der in ihr verrichteten Arbeit. Für eine Organisationsstruktur, in der die Kooperation unter Professionellen begünstigt wird, erscheint insbesondere der Ausbau der Technostruktur, in der die Analyse und Vorbereitung operativer Prozesse verantwortet wird, und der Supportstruktur, die Entlastungen von alltäglichen Erfordernissen der Organisation bietet, sowie ihre Verzahnung mit den operativen und strategischen Einheiten der Organisation von großer Bedeutung zu sein. Entsprechende Überlegungen zur arbeitsteiligen Organisation in Schulen sind bislang kaum entwickelt.

6 Fazit und Ausblick

Die lose Kopplung zwischen professioneller Gemeinschaft und schulischer Organisation birgt auf der einen Seite Hürden für die Implementation und Verstetigung von Kooperation. Da sowohl die professionelle als auch die organisationale Kommunikation eigenen Logiken und Regeln folgen, lässt sich die Kooperation

unter Professionellen nicht durch organisatorische Strukturmaßnahmen herstellen; ebenso wenig kann der Bedarf an Kommunikation in einer professionellen Gemeinschaft nicht umstandslos in eine Organisationsstruktur übersetzt werden. Andererseits stellen die Professionalität und Organisation füreinander hochgradig relevante Umwelten im Kontext des Bildungssystems dar. So können Organisationen – bspw. durch Ressourcenaufteilung, räumliche Arrangements und Vereinbarungen – mehr oder weniger günstige Rahmenbedingungen für die Kooperation setzen, die allerdings eine organisatorisch nicht steuerbare Bereitschaft zur Kooperation unter den Mitgliedern der Profession voraussetzt. Ebenso können Professionelle Gelegenheiten für die Kooperation in Organisationen entwickeln; dabei spielt die Teilung operativer, planender, reflexiver und administrativer Tätigkeiten eine erhebliche Rolle. Inwieweit dabei – wie eingangs bemerkt – Effektivität einer Organisation und Effizienz der motivationalen Einbindung der Organisationsmitglieder unabhängig voneinander variieren können, bietet eine interessante Frage für die bildungswissenschaftliche Schul- und Professionsforschung. Den vorangehenden Ausführungen folgend ist zu erwarten, dass die Kooperationsmotive in der Profession verankert sein müssen, um im Interesse einer effektiven Organisation ausgestaltet zu werden.

Aktuelle Entwicklungen im Bildungssystem bieten Entwicklungspotenziale oder zumindest Herausforderungen für Kooperationen, die an der Grenzstelle von organisatorischer Verantwortung der Schule und professioneller Verantwortung der Lehrerschaft ansetzen. Zu nennen ist allen voran die Reform des Bildungssystems nach den Maßgaben einer evidenzbasierten Steuerung. Evaluations- und Vergleichsstudien zu Schulleistungen stellen organisatorische Maßnahmen dar, die auf eine kompetente Rezeption und Interpretation der Ergebnisse dieser Studien durch Professionelle angewiesen sind, damit Schul- und Unterrichtsqualität nachhaltig verbessert oder stabilisiert werden können. Der Verwendungsforschung sind inzwischen empirische Belege dafür zu entnehmen, dass die Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten bei förderlichen professionellen Einstellungen einen starken Anreiz für eine kooperative Reflexion der Wirksamkeit von Unterricht haben (vgl. Hartung-Beck, 2009). Eine weitere aktuelle Tendenz, die Kooperationen stärkt, liegt in der Gründung von Schulnetzwerken (vgl. Berkemeyer et al., 2010). In Netzwerken entwickeln sich kooperative Beziehungen über die einzelnen Organisationen respektive Schulen hinweg. Sie betonen somit Elemente einer Gemeinschaft von Experten, die sich über ihre Arbeit unabhängig von der organisatorischen Zugehörigkeit austauschen. Insofern ist von Netzwerken eine Beförderung kooperativer Vergemeinschaftung und der Entwicklung professioneller Kriterien für die Arbeit an Schulen zu erhoffen. Rückübertragen auf die organisationssoziologische Betrachtung der Schule werfen Netzwerke Fragen nach den Erfordernissen des Netzwerkmanagements und des Transfers

von Erträgen aus der Netzwerkarbeit in den Kontext der Einzelschule auf. Verantwortung lässt sich dabei ebenso wenig ausschließlich auf die professionelle Lehrerschaft oder die Organisation Schule adressieren wie für die Gestaltung der schulinternen Kooperation. Ihr Gelingen hängt von einer Integration der Handlungslogiken von Organisation und Profession ab.

Literatur

- Berkemeyer, N., Bos, W., Kuper, H. (2010): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Münster.
- Bonazzi, G. (2008): Geschichte des organisatorischen Denkens. Wiesbaden.
- DiMaggio, P. J., Powell, W. (1983): „The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields”. *American Sociological Review*, 48 (1983), S. 147–160.
- Fussangel, K., Gräsel, C. (2010): Kooperation von Lehrkräften. In: Bohl, T. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn, S. 258–260.
- Hartung-Beck, V. (2009): Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung: Folgen von Lernstandserhebungen an Gesamtschulen. Wiesbaden.
- Kuper, H. (2002): Entscheidungsstrukturen in Schulen: Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (6), S. 856–878.
- Legters, N. E. (1999): *Teacher Collaboration in a Restructuring Urban High School* (Center for Research on the Education of Students Placed At Risk, Hrsg.). Baltimore.
- Little, J. W. (1990): The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), S. 509–536.
- Lortie, D. C. (1975): *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago.
- Luhmann, N. (2000): *Organisation und Entscheidung*. Opladen.
- Luhmann, N., Schorr, K. E. (1982): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt/M.
- Mintzberg, H. (1983): *Structure in fives*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M., Kramer, R.-T. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen*. Wiesbaden, S. 55–77.
- Preisendörfer, P. (2008): *Organisationssoziologie: Grundlagen, Theorien und Problemstellungen* (2. Aufl.). Wiesbaden.
- Scott, W. Richard. (2003): *Organizations: Rational, natural, and open systems* (5. Aufl.). Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.
- Shulman, L. S. (1998): Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98 (5), S. 511–526.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., Kunz, A. (2006): *Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 185–203.
- Weick, K. E. (1982): Administering Education in Loosely Coupled Schools. *Phi Delta Kappan*, 63 (10), S. 673–676.